

”Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta.”

YHDEKSÄSLUOKKALAISET JA ÄIDINKIELEN OPETUS

Suomen kielen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Helmikuussa 2006

Sari Junkkarinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Junkkarinen Sari Susanna	
Työn nimi – Title ”Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnostaa.” Yhdeksäsluokkalaisten ja äidinkielen opetus	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Helmikuu 2006	Sivumäärä – Number of pages 98 s. liitteineen
Tiivistelmä – Abstract Pro gradu -työssäni tutkin yhdeksäsluokkalaisten asennoitumista äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Opetukseen asennoitumisen ohella selvitin oppiaineen hahmottumista oppilaille: millaisia sisältöjä he katsoivat siihen kuuluvan. Tutkin myös oppiaineen eri osa-alueiden mieluisuutta sekä opetuksen hyödyllisyyttä oppilaiden tulevaisuuden kannalta. Työn painopiste oli opetuksen sisällöllisessä analyysissä, jonka ohella esittelin lyhyesti kuitenkin myös suomen kielen merkitystä vastaajille sekä heidän näkemystään hyvästä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta. Työssä paneuduttiin tarkastelemaan myös asenteiden ilmaisemista, eli sitä, kuinka painokkaasti oppilaat toivat näkemyksensä ilmi. Aineisto koostui 23 kirjoitelmasta ja 21 kyselylomakevastauksesta, jotka kerättiin kahdesta eri koulusta Jyväskylän seudulta vuosina 2002 ja 2005. Tutkimusmenetelmä oli laadullinen sisällön analyysi, ja tutkimusraportti koostuu pääasiassa aineiston kuvailusta. Sekä aineistonkeruussa että tulosten analysoinnissa päädyin kvalitatiiviseen menetelmään, jotta vastaajien autenttiset mielipiteet ja näkemysten taustalla olevat perustelut kävisivät ilmi. Subjektiiivilta tulkinnoilta ei siis täysin voinut välttyä. Yhdeksäsluokkalaisten kuva äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisällöistä oli varsin kattava; lähes kaikki opetukseen kuuluvat sisällöt tulivat mainituiksi. Oppiaineen vahvana kivijalkana vaikutti edelleen olevan kieliopin, kirjoittamisen ja kirjallisuuden opetus. Hätkähdyttävää oli se, ettei erilaisia mediaan ja viestintään liittyviä teemoja juurikaan nostettu esiin, vaikka nimenomaan nämä osa-alueet osoittautuivat opetus sisältöjen mieluisuutta arvioitaessa kärkipäähän. Asennoituminen äidinkielen opetukseen oli ristiriitaista, sillä toisaalta oppiaine koettiin tärkeäksi ja hyödylliseksi, mutta toisaalta monetkaan opetuksen osa-alueet eivät oppilaita kiinnostaneet. Etenkin kieliopin opetuksen irrallisuus ja korkealentoisuus sekä kirjallisuushistorian painottuminen peruskoulun päättöluokalla herättivät paljon kielteisiä tunteita. Kielioppi oli opetuksen osa-alueista kaikkein paradoksisin: vain harva piti siitä, mutta monet kokivat sen opettamisen ja hallinnan kuitenkin tärkeäksi. Oppiaine ylipäänsä koettiin hyödylliseksi ennen kaikkea kielenkäytön perustaitojen (lukeminen ja kirjoittaminen) oppimisen kannalta. Myös työelämän, yleissivistyksen ja jatko-opintojen kannalta äidinkielen hallinta oli tärkeää. Asenteiden ilmaisemissa oli havaittavissa lieventämistä, vahventamista ja subjektiivisuutta. Etenkin kielteisistä suhtautumisista pehmitettiin epävarmuutta tuottavilla sananvalinnoilla. Toisaalta osa kielteisesti asennoituvista vastaajista toi suhtautumisensa julki jopa aggressiivisin tyylikeinoin. Kaikkein voimakkaimpia reaktioita aiheutti kirjallisuuden opetus. Aineiston kielellisen analyysin perusteella tyttöjen asennoituminen äidinkieltä kohtaan on poikia subjektiivisempaa.	
Asiasanat – Keywords äidinkielen ja kirjallisuuden opetus, asennoituminen, kielioppi, kirjallisuus, affektisuus	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

1. JOHDANTO	1
1.1. Tutkimuksen taustaa ja tavoitteita	1
1.2. Tutkimusaineisto	3
1.3. Tutkimusmetodi ja tutkimuksen ongelmia	7
1.4. Aikaisempia tutkimuksia	9
1.5. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta	12
1.5.1. Äidinkieli oppiaineena	12
1.5.2. Opetuksen sisällöstä ja tavoitteista	13
1.6. Asenteista	17
2. OPETUKSEN SISÄLTÖ JA OPETUKSEEN ASENNOITUMINEN	19
2.1. Opetuksen sisältö	19
2.2. Opetukseen asennoituminen	23
2.2.1. Opetuksesta pitäminen	23
2.2.2. Opetuksen osa-alueiden mieluisuus	26
2.2.3. Opetuksen määrä	30
2.3. Opetuksen hyödyllisyys	31
2.4. Opetit asenteet	37
3. KIELIOPIN JA KIELENHUOLLON OPETUS	40
3.1. Kieliopin opetuksesta ja koulukieliopin sisällöstä	40
3.2. Oppilaiden käsityksiä kieliopin opetuksesta	41
3.3. Asennoituminen kieliopin opetukseen ja opetuksen hyödyllisyys	43
3.4. Pelastuksena pedagoginen kielioppi?	47
4. KIRJOITTAMISEN OPETUS	50
4.1. Kirjoittamisen taidosta ja opetuksesta	51
4.2. Ainekirjoittaminen	53
4.3. Tunneilla kirjoitetut tekstit	56
4.4. Vapaa-ajan kirjoittaminen	58
5. KIRJALLISUUDEN OPETUS	61
5.1. Lukemisen funktioista ja kirjallisuuden kouluopetuksen tavoitteista	61
5.2. Vapaa-ajan lukeminen	64
5.3. Asennoituminen kirjallisuuden opetukseen	67
5.3.1. Yleisiä havaintoja opetukseen asennoitumisesta	67
5.3.2. Tunneilla luettu ja käsitelty kirjallisuus	70
5.3.3. Mitä koulussa pitäisi lukea?	72
6. ASEENTEIDEN AFFEKTISUUS	74
6.1. Asenteen lieventäminen, vahvistaminen ja subjektiivisuus	74
6.2. Suomen kielen merkitys oppilaille	79
6.3. Oppilaiden käsityksiä hyvästä äidinkielen opetuksesta	82
7. POHDINTA	85
LÄHTEET	90
LIITTEET	93
Liite 1: Esimerkkejä kirjoitelmista (2002)	93
Liite 2: Kyselylomake (2005)	95

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen taustaa ja tavoitteita

Äidinkieleen kasvetaan lapsesta lähtien ja sen perustason osaamista pidetään usein itsessään selvyytenä. Suomen kielen opiskelijakin saa toisinaan kuulla hämmästeleviä kommentteja opiskelemastaan aineesta: ”*Häh! Etkö sä jo muka suomea osaa?*” Vastaavasti uskon joidenkin koululaistenkin pitävän äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta perusteetomana nippelitiedon jakajana, koska tokihan nyt kaikki äidinkieltään osaavat. Pian valmistuvana äidinkielenopettajana minua kiinnostaa tehdä tutkimusta jostakin sellaisesta aiheesta, joka nivoutuu läheisesti tulevaan työhöni ja tarjoaa aineksia sen ansiokkaaseen tekemiseen ja työssä kehittymiseen. Siksi onkin mielenkiintoista tietää, miten oppilaat, tässä tapauksessa yhdeksäsluokkalaiset, asennoituvat äidinkielen opetuksen eri osa-alueisiin ja äidinkieleen ja kirjallisuuteen oppiaineena.

Subjekttiivisen kiinnostuksen lisäksi tutkimuksen taustalla piilee laajempiakin intressejä. Suomalainen koulujärjestelmä ja etenkin lukutaito on saanut osakseen viime aikoina kansainvälistä menestystä ja huomiota. Suomalaisnuorten koulumenestystä on tutkittu säännöllisesti muun muassa PISA-testein, joiden tulokset ovat osoittaneet lukutaidon lisäksi ainakin nuorisomme ongelmanratkaisukyvyyn ja matemaattisluonnontieteellisen osaamisen olevan maailman huippuluokkaa. Huolestuttavaa ja ristiriitaista edellä mainittuun hyvään osaamiseen nähden on kuitenkin se, että samanaikaisesti tutkimukset (WHO 1995; Pirttiniemi 2000) kertovat, kuinka suomalaiset oppilaat kokevat koulu- ja oppimisympäristön ikäväksi ja viihtyvät koulussa huonosti verrattuna useiden muiden maiden koululaisiin. Myös esimerkiksi PISA-kokeessa todettu heikko matematiikan opiskelumotivaatio riitelee hyviä oppimistuloksia vastaan (PISA 2003: 152—153). Opinnoissa viihtyminen ja niihin myönteisesti asennoituminen olisi kuitenkin ensisijaisen tärkeää, sillä koulun tulee herättää oppimishalua, vahvistaa opiskelun taitoja ja synnyttää myönteistä suhtautumista jatko-opintoihin ja elinikäiseen oppimiseen. Oppilaan kannalta on ymmärrettävää, että turhautuminen paitsi koulun tylsyyteen mutta myös opetusmene-

telmiin ja oppiaineiden sisältöihin aiheuttaa kielteistä asennoitumista koulujärjestelmää ja yksittäisiä oppiaineita kohtaan sekä oppimisen passivoitumista.

Faktaa siis on, että suomalaisnuorten lukutaito on ylivertaista, mutta millaiseksi se lyhyenkin ajan myötä kehittyy, kun etenkin kaunokirjallisuuden lukeminen teini-ikäisten harrastuksena on jäämässä muiden mielenkiinnonkohteiden jalkoihin ja kirjoitustaitokin näyttää olevan rappeutumassa tai ainakin yksipuolistumassa? Näitä nyky-yhteiskunnassa toimimisen ja yhteiskunnassa vaikuttamisen kannalta elintärkeitä taitoja opitaan spesifisti ainoastaan koulun äidinkielen tunneilla. Siksi ei ole mielestäni yhdentekevää, millaiseksi oppilaat oppiaineen mieltävät ja kuinka he asennoituvat äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöihin. Tämän vuoksi aiheen tutkiminen on hyvinkin relevanttia. Äidinkielen opetusta koskevien asenteiden selvittäminen on tärkeää myös siksi, että Sternin (1983: 386) mukaan opetukseen ja kouluun myönteisesti asennoituvien oppilaiden on todettu oppivan kielteisesti asennoituvia oppilaita paremmin; toisaalta taas hyvät oppimistulokset vaikuttavat myös asennoitumiseen myönteisesti. Myönteisen asennoitumisen, opiskelumuotivaation ja oppimisen välillä onkin toisiaan ruokkiva yhteys, joka parhaimmillaan kannustaa oppilaita hyviin oppimistuloksiin ja auttaa ymmärtämään myös äidinkielen tunneilla opiskeltavien asioiden käyttöarvon.

Oppilaiden asenteita äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ja varsinkin opetuksen sisältöjä kohtaan on tutkittu suhteellisen vähän. Työni eräänlaisena kattotavoitteena onkin selvittää kentällä vallitsevaa tilannetta. Tapaustutkimuksen kaltaisella suppealla ja kuvaillevalla metodilla sekä kvalitatiivisella tutkimusotteella on mahdotonta ruveta ratkomaan koko äidinkielen opetuksen problematiikkaa tai löytää lopullisia totuuksia aineen opettamisesta. Aihetta jatkotutkimuksellekin siis varmasti olisi. Toivon kuitenkin, että jo tämä tutkimus valmistuessaan herättäisi niin aineenopettajia kuin alan asiantuntijoita pohtimaan oppiainetta, sen sisältöä ja opetusmenetelmiä uusin, toivottavasti kriittisinkin silmin. Uusien opetussuunnitelmien astuessa voimaan on aina paikallaan suunnata katse eteenpäin. Tutkimukseni tarkoitus ei ole kuitenkaan täysin kyseenalaistaa tai kritisoida nyt olemassa olevia rakenteita ja vallitsevia käytänteitä, vaan tuoda mahdollisimman objektiivisesti esiin myös opetuksen kohteiden, oppilaiden, ääni.

Tutkimukseni tavoitteena on saada selville, kuinka tärkeäksi ja tarpeelliseksi oppilaat kokevat äidinkielen opetuksen — onko siitä mitään hyötyä nyt tai tulevaisuutta silmällä pitäen? Kirjoitelmien ja kyselylomakevastausten pohjalta pyrin hahmottamaan ku-

vaa siitä, millaisena oppiaineena nuoret äidinkieltä ja kirjallisuutta pitävät, esimerkiksi mitä kaikkea opetukseen heidän mielestään sisältyy. Tarkastelen, mikä äidinkielen opetuksessa on mielenkiintoista ja miksi, ja mikäli äidinkieli oppiaineena ei joitakin kiinnostata, koetan selvittää syitä tähän innostumattomuuteen. Lisäksi tutkin erillisinä kokonaisuuksinaan kieliopin, kirjallisuuden ja kirjoittamisen opetuksen innostavuutta ja tarpeellisuutta. Sukupuolierojen selvittäminen ei kuulu tämän tutkimuksen perimmäisiin tavoitteisiin, koska tyttöjen ja poikien väliset erot ovat aikaisempienkin tutkimusten (ks. luku 1.4) mukaan selvät. Joitakin aineistosta nousevia, kiinnostavia sukupuolten välisiä eroja nostan kuriositeettimaisesti kuitenkin esille.

Tutkimukseni taustalla ovat muun muassa erilaiset asennenäkemykset, mutta teen katsauksen myös aineiston kielelliseen puoleen tutkimalla informanttien asenteiden affektisuutta eli sitä, millaisia sanankäännteitä oppilaat vastauksissaan käyttävät ja kuinka painokkaasti he asenteensa ilmaisevat. Lisäksi tarkoitukseni on tutkia vastauksista mahdollisesti näkyviä opittuja asenteita sekä suomen kielen merkitystä vastaajille. Opetusmenetelmiin en lähemmin puutu, mutta työn lopuksi hahmottelen vastausten perusteella kuvaa oppilaiden mielestä mielekkäästä äidinkielen opetuksesta. Viimeiseksi teen synteessin tutkimuksen tuloksista, jonka perusteella pohdin äidinkielen opetuksen haasteita oppilaiden asennoitumisen pohjalta.

1.2. Tutkimusaineisto

Tutkimuksessa on **kaksi eri aineistoa**, jotka olen kerännyt perusasteen yhdeksännen luokan oppilailta Jyväskylän seudulta. Tutkimuksen informanteiksi on valittu nimenomaan yhdeksäsluokkalaisia, koska heillä on peruskoululaisista kaikkein kattavin kuva äidinkielen opetuksesta. Koska tutkimus on toteutettu kevätlukukauden alussa, lähestulkoon kaikki oppimäärään kuuluvat sisällöt ovat oppilaille jo tuttuja.

Ensimmäinen aineisto on ainekirjoitustyyppinen kirjoitelma, ja toinen koostuu kyselylomakkeen vastauksista. Aineistot on kerätty äidinkielen tunneilla eri vuosina (2002 ja 2005) eri kouluilta. Tutkimukseen on osallistunut näin ollen kahden eri ikäluokan yhdeksäsluokkalaisia, mikä tuo mukaan hienoista ajallista perspektiiviä. Aineistot ovat eri kouluista sen vuoksi, etteivät jonkun tietyn opettajan tavat toimia ja opettaa tai yksittäisen koulun kulttuuri ja toimintaedellytykset vaikuttaisi liikaa oppilaiden näkemyksiin. Äidin-

kielen opetusta koskevan aineiston kerääminen äidinkielen oppitunnilla tuntui puolestaan luonnolliselta. Lienee kuitenkin paikallaan pohtia, kuinka paljon valittu oppitunti rajoittaa oppilaiden todellisten mielipiteiden ja asenteiden esiintuomisen rohkeutta — siitäkkin huolimatta, että opettajat eivät heidän vastauksiaan nähneet.

Tutkimukseen on osallistunut yhteensä 44 informanttia, joista 19 on tyttöjä ja 26 poikia. Otos ei ole kovin laaja, mutta tämänkaltaiseen tapaustutkimukseen ja kvalitatiiviseen metodiin riittävä. Tutkimusraportissa oppilaiden tuotoksiin viitataan käyttämällä lyhennettä K kirjoitelman kirjoittaneista oppilaista ja lyhennettä L lomakkeeseen vastanneista. T tarkoittaa tyttöä ja P poikaa. Lisäksi kukin vastaaja on yksilöity numeroimalla, esimerkiksi KT8 ja LP10.

Kirjoitelma-aineisto on kerätty proseminaarityötä varten jo vuonna 2002, mutta soveltuvilta osin sitä käytetään myös gradututkimuksen aineistona. *Ajatuksiani äidinkielen opetuksesta* -aiheinen kirjoitelma teetettiin opettajan suostumuksella 45 minuutin mittaisella äidinkielen tunnilla, jolla toimin sijaisena; oma opettaja ei siis ollut oppitunnilla läsnä. Oppilaat kirjoittivat kirjoitelmansa nimettöminä, mutta paperiin tuli merkitä, oliko kirjoittaja tyttö vai poika. Kirjoittajia oli yhteensä 23 oppilasta, ja sukupuolijakauma on tasainen: 11 tyttöä ja 12 poikaa.

Koska en halunnut ohjailla oppilaiden ajatuksenkulkua kirjoitusprosessin aikana, he eivät saaneet kovinkaan tarkkarajaista tehtävänantoa tai mitään kirjallista ohjeistusta. Sen sijaan liitutaululla oli aineen aiheen lisäksi joitakin oppiaineen sisältöön ohjaavia ja kirjoittamisvirikkeitä antavia apukysymyksiä:

Kivaa? Hyödyllistä?
 Turhaa? Ajanhaaskausta?
 Tulevaisuuden hyöty? ⇒ Miksi?
 Kirjallisuuden osuus? Kielioppi?
 Opettajan rooli?
 Millaista on/olisi hyvä äidinkielen opetus?

Painotin oppilaille kirjoitelman vapaamuotoisuutta: sitä ei arvioitaisi millään tavoin kielellisesti tai tyyllillisesti, vaan tärkeintä on oman näkemyksen rehellinen esiintuonti. Korostin oppilaille myös sitä, ettei oma opettaja tule näkemään heidän tekstejään sellaiseenaan. Opettaja kuitenkin toivoi saavansa valmiin tutkimusraportin itselleen, mutta raportista ei kävisi ilmi, kuka oppilas oli minkin mielipiteen takana.

Oppilaat tarttuivat annettuun tehtävään innolla, ja tuotoksista tuli valtaosin erittäin onnistuneita. Jotkut innostuivat kirjoittamaan pitkiäkin kirjoitelmia (ks. liite 1, kirjoitelma 1), kun toiset taas vastasivat hyvin lyhyesti ainoastaan taululla olleisiin vihjesanoihin (ks. liite 1, kirjoitelma 2). Keskimäärin ainekirjoitelmat ovat kuitenkin noin puolen liuskan mittaisia. Sisällöltään tekstit ovat pääasiassa hyvin ansiokkaita ja runsaita, ja äidinkielen opetuksen kokonaisuus on hahmotettu laajasti.

Melko moni kirjoittaja oli tarttunut taululla olleeseen vihjeeseen opettajan roolista ja unohtanut sitten muilta osin kommentoida esimerkiksi opetuksen sisältöä. Nämäkin näkemykset ovat toki arvokkaita, mutta jätän niiden käsittelyn tämän tutkimuksen yhteydessä vähemmälle, jotta työn painopiste pysyisi oppiaineen sisällöllisessä analyysissä. Jälkeenpäin ajatellen koko opettajateeman mukaan ottaminen tähän yhteyteen oli tutkimuksen tavoitteiden kannalta irrelevanttia, vaikka toki opetusmetodeilla ja opettajan persoonalla on merkittävä vaikutus tunneilla viihtymiseen ja oppiaineeseen asennoitumiseen. Tähän aiheeseen paneudutaankin ainoastaan lyhyesti luvussa 6.3. Myös liitutaulun muiden virikesanojen valinta on jälkikäteen mietityttänyt: miksi valitsin esimerkeiksi juuri kieliopin ja kirjallisuuden, mutten maininnut mitään vaikkapa kirjoittamisesta tai puheviestinnästä? Joka tapauksessa silloisellakin tehtävänannolla syntyi aivan kelpo kirjoitelmia, joissa otettiin kantaa myös moniin taululla mainitsemattomiin teemoihin.

Halusin jatkaa proseminaariaiheittani pro graduksi asti, ja koska en uskonut saavani kirjoitelmista riittävästi materiaalia gradua varten, päädyin laajentamaan jo olemassa olevaa aineistoani kyselylomakkeen avulla. Lomakkeen etu monesti rönsyileviin ainekirjoitelmiin nähden on sen selkeärajaisuus ja analyysin helppous. Lomakkeen heikkoutena voidaan puolestaan pitää tutkijan ennalta määrittämiä teemoja, jotka osaltaan rajoittavat vastaajien vapautta ja jopa ohjaavat tuloksia. Lomakkeen kysymykset muotoutuivat kirjoitelmissa esiin nostettujen teemojen pohjalta, mutta muitakin opetukseen liittyviä aiheita nostettiin mahdollisimman monipuolisesti esille. Lopulliseen muotoonsa kysymykset hiottiin yhdessä graduseminaariryhmäläisten kanssa.

Kyselylomakkeesta tuli pääosin kvalitatiivinen, koska pelkkien mielipiteenilmausten lisäksi minua kiinnostavat äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta koskevien näkemysten perustelut. Lomakkeen kysymyksissä 4 ja 5 oppilaat saivat esitellä omaa käsitystään opetuksen sisällöstä ja äidinkieli-oppiaineen opetuksen taustalla olevista tekijöistä. Seuraavassa vaihtoehtokysymyksessä otettiin kantaa opetuksesta pitämiseen ja opetuksen

määrään. Kysymyksessä 7 tuli nimetä opetuksen eri osa-alueita niiden tärkeyden ja turhuuden sekä mukavuuden ja tylsyyden perusteella. Seuraava kohta koski opetuksen hyötyä oppilaiden tulevaisuuden kannalta. Kysymykset 9—16 liittyivät kieliopin, kirjoittamisen ja kirjallisuuden opetukseen: oppilaat pohtivat opetuksen sisältöä, mielekkyyttä ja hyötyä. Lomakkeen lopuksi oppilaat saivat laittaa vielä viisi valmiiksi annettua opetuksen osa-aluetta mieluisuusjärjestykseen ja vastata suomen kielen merkitystä koskeviin kysymyksiin.

Varsinainen **kyselylomaketutkimus** toteutettiin alkuvuodesta 2005. Tämäkin tutkimus tehtiin äidinkielen tunnilla, jolla oli tällä kertaa mukana myös äidinkielenopettaja. Hoidin itse kyselyn täyttämiseen liittyvät käytännön järjestelyt, mutta muutaman kerran opettaja joutui puuttumaan paikoin ryhmässä vallinneeseen epäjärjestykseen (esimerkiksi vaeltelua luokassa ja työrauhan häirintää). Opettaja oli etukäteen kertonut luokalle tutkimuksesta ja tarkensin vielä tunnin aluksi, mihin oppilaat ovat osallistumassa. Edelleen rohkaisin oppilaita ilmaisemaan rehdisti oman mielipiteensä lomakkeen kysymyksiin, sillä opettaja ei heidän vastauksiaan tulisi näkemään. Lomakkeet jaettuani pyysin oppilaita selaamaan nopeasti kyselyn läpi, jotta he näkisivät, minkä kaltaisesta asiasta on kyse ja osaisivat esimerkiksi hieman mitoittaa vastaamiseen käyttämänsä aikaa. Toivoin myös, etteivät oppilaat istumajärjestyksestä huolimatta tekisi ryhmätyötä, vaan vastaisivat kysymyksiin aidosti omine näkemyksineen. Kahta lähekkäin istunutta, vastauksista päätellen toistensa papereita katsonutta tyttöä lukuun ottamatta tämä pyyntö otettiinkin huomioon.

Oppilaat suhtautuivat tässäkin tapauksessa tutkimuksen tekoon myönteisesti ja vastasivat lomakkeen kysymyksiin tunnollisesti. Tosin erääksi kyselylomakkeen heikkoudeksi oppilaat havaitsivat sen laajuuden, neljä sivua. Tätä mietin lomaketta laatiessani, mutta monipuolisuuden vuoksi ja yhdeksäsluokkalaisen keskittymiskykyyn luottaen päädyin kuitenkin säilyttämään lomakkeen niinkin laajana. Pyrin tosin keventämään kyselyä kysymystyyppin vaihtelulla: valtaosa kysymyksistä on avokysymyksiä, mutta väliin on vaihtelun vuoksi laitettu myös rasti ruutuun -tehtäviä. Tästä huolimatta lomake oli varsin raskas täyttää. Kyselyssä ei ole päällekkäisiä kysymyksiä tai niin sanottuja varmistuskysymyksiä, mutta useaan otteeseen oppitunnin aikana vastaajat totesivat jotain tiettyä asiaa jo kysytyin jo aikaisemmin. Nämä toteamukset johtunevat siitä, että oppilas on saattanut esimerkiksi äidinkielen oppisisältöä hahmotellessaan (kysymys 4) tulla pohtineeksi vasta

myöhemmin lomakkeessa esiin tulleita teemoja ja kysymyksiä. Ymmärrettävästi tällainen saattaa aiheuttaa turhautumista lomakkeen täytön edetessä.

Kyselytutkimukseen osallistunut luokka valikoitui sen perusteella, että se oli hie- man aikataulusta edellä muita saman opettajan opettamia yhdeksännen luokan ryhmiä, minkä takia opettajalla oli varaa antaa yksi äidinkielen oppitunti tutkimuksen tekoon. Tämän vuoksi esimerkiksi ryhmän sukupuolijakaumaa ei ollut mahdollista etukäteen vali- ta. Kyselyyn vastanneista 21 oppilaasta 8 oli tyttöjä ja loput 13 poikia. Sukupuolija- kauman pienellä epätasaisuudella ei liene kuitenkaan merkittävää vaikutusta tavoittele- miini lopputuloksiin, koska ensisijaisena tavoitteena ei ole vertailla tyttöjen ja poikien kenties erilaista asennoitumista äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen, vaan pikemmin- kin luoda kokonaiskuvaa koululuokissa vallitsevasta tilanteesta.

Lomakkeessa kysyttiin oppilaiden taustatiedoista heidän viimeisintä äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanaansa sekä peruskoulun jälkeisiä jatko-opintosuunnitelmia. Alun perin tarkoituksena oli tutkia opetukseen asennoitumista myös näiden seikkojen valossa, mutta lopulta päädyin olla ottamatta niitä huomioon. 21 oppilaan vastaukset eivät antaisi oikeaa kuvaa oppiaineeseen suhtautumisen ja näiden taustatekijöiden mahdollisesta riip- puvuudesta, joten teemoja sivutaan vain lyhyesti muutamassa kohdassa analyysia.

1.3. Tutkimusmetodi ja tutkimuksen ongelmia

Koulun oppiaineita on laitettu mieluisuusjärjestykseen erilaisin menetelmin jo hyvän ai- kaa (ks. luku 1.4), mutta varsinaista mieltymysten takana piilevien, oppiaineen sisältöä koskevien asenteiden tutkimusta ei ole kovinkaan laajalti harrastettu. Tarkan tutkimuksen puute on osaltaan innostanut minua tämän aiheen tutkimiseen, mutta toisaalta se on myös vaikeuttanut tutkimustyötä, koska esimerkkejä ja malleja on ollut vaikeaa löytää. Tämän työn eräänä heikkoutena ja ongelmana voikin pitää teoreettisen pohjan haurautta ja val- miiden tutkimusmallien puuttumista. Yleisistä asenneteorioista saa toki joitakin viitteitä tutkimukseen, mutta varsinaisia valmiita kehyksiä ne eivät tarjoa. Esimerkiksi sosioling- vistiikan tai diskurssintutkimuksen asenneteoriat eivät oppiaineen sisällön analyysiin si- nänsä sovi, koska ne on tarkoitettu muun muassa kielellisten asenteiden tutkimiseen. Tä- män vuoksi työni painottuukin teorioiden soveltamisen sijaan lähinnä aineiston analyysiin ja kuvaamiseen. Tutkimuksen päämäärien kannalta ei ole oleellista karsinoida esimerkiksi

asenteen eri komponentteja tai ruveta niitä ehdoin tahdoin aineistosta etsimään. Koska mielekästä vertailukohtaa asennoitumisen tarkastelulle ei ole, keskityn jokaisen pääluvun alussa tutkimustulosten vertailun sijasta lyhyesti esittelemään kunkin opetuksen osa-alueen sisältöjä, tavoitteita ja mahdollisia ongelmakohtia. Tutkimusraportin rakenne onkin hioutunut opetuksen osa-aluejaon mukaisesti. Perinteisiin suomen kielen tutkimuksiin verrattuna työni aihe ei myöskään ole puhtaasti fennistinen, minkä vuoksi käyttämäni lähdekirjallisuus on enemmän pedagogiaan ja didaktiikkaan liittyvää kuin kielitieteellistä.

Tutkimusmetodina on käytetty laadullista sisällön analyysia, jonka avulla voidaan luovasti hyödyntää erilaisia tapoja järjestää, luokitella ja kuvata tutkittavaa ilmiötä. Sisällön analyysi on menetelmänä melko joustava, sillä analyysiprosessin toteuttamiseen ei ole olemassa yksityiskohtaisia sääntöjä. Jokainen tutkija kehittääkin oman menetelmänsä, jonka perusteella luokittelee ja jäsentää omaa aineistoaan. Luokittelujärjestelmästä riippumatta pyrkimyksenä on kuitenkin rakentaa mahdollisimman systemaattinen ja kattava esitys tutkittavasta ilmiöstä. Omassa tutkimuksessani keskityn pääasiassa aineiston ilmiösisältöjen esiin nostamiseen, sillä taustalla olevien merkitys- ja asennetekijöiden etsiminen ja selittäminen pelkän kirjallisen aineiston perusteella voisi olla uhkarohkeaa ja johtaa vääriin päätelmiin. (Eskola—Suoranta 1998: 188—189; Kyngäs—Vanhanen 1999: 3—6.) Metodologisiin ongelmiin kuuluu myös laadullisen aineiston sisällönanalyysin vaikeus. Kuuluuko esimerkiksi eräs oppilas (LP6) jonkin verran lukevien vai ei lainkaan lukevien ryhmään, kun hän pontevasti ilmoittaa: *En todellakaan lue vapaa-aikana. Paitsi Aku Ankkaa ja muita sarjiksia?* Sanallisen aineiston tulkinta aiheuttaa ongelmia myös siinä mielessä, että asenteen lopullista laatua voi olla vaikea päätellä, koska suhtautuminen opetukseen on saatettu ilmaista kierrellen tai ilmausta lieventäen (ks. luku 6.1).

Kohtuullisen pieni tutkimusaineisto ja valittu metodi eivät oikeuta kovinkaan yleistävien johtopäätösten tekemiseen. Tutkimuksen tavoitteiden kannalta aineistoa on kuitenkin riittävästi ja valittu metodi tarjoaa oivan lähtökohdan ja lähestymistavan vastausten ryhmittelyyn ja analyysiin. Virhearvioinneilta ja subjektiivisilta tulkinnoilta en ehkä kuitenkaan ole täysin voinut välttyä, mikä on tämäntyyppisen metodin heikkous. Oppilaiden taustoja paremmin tuntematta ei voi myöskään pelkän kirjoitelman ja lomakkeen perusteella tehdä suoria kausaalipäätelmiä siitä, mikä asennoitumisessa riippuu mistäkin. Aineistoa olisi siis voinut syventää esimerkiksi haastatteluilla, jolloin erilaisten taustamuuttujien vaikutus asenteiden muodostumiseen olisi ollut ilmeisempi. Kvantitatiivinen

tutkimusote olisi puolestaan mahdollistanut erilaisten tekijöiden luotettavamman vertailun. Laadulliseen otteeseen on päädytty kuitenkin siksi, että oppilaiden autenttinen ääni pääsisi tutkimusraportissa paremmin esiin. Määrällisellä metodilla ei varmasti olisi saanut esille samanlaista vastausten kirjoa ja niin värikkäitä näkemysten perusteluja kuin mitä nyt käytetyillä aineistonkeruumenetelmillä saatiin. Aiheen syventäminen yksityiskohtaisemmin keinoin jääkin samasta teemasta kiinnostuneiden tulevien tutkijoiden tehtäväksi.

1.4. Aikaisempia tutkimuksia

Harriet Eurasto (2005) esittelee Virke-lehden artikkelissa omaa vuonna 2004 tehtyä proseminaaritutkimustaan, jossa hän selvitti yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien (n = 41) opetukseen asennoitumisen eroja kyselylomakkeen avulla. Euraston tutkimuksessa oppilaat ovat arvottaneet äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöjä maskuliinisuuden ja feminiinisuuden mukaan, minkä perusteella tutkija on tehnyt päätelmiä oppiaineeseen asennoitumisesta. Tutkimuksen tulosten perusteella osoittautui, että äidinkieli on oppiaineena hyvin feminiinisesti väritynyt. Asennoitumisen kannalta asetelmasta tekee mielenkiintoisen se, että pojat tuntuivat olevat kiinnostuneita vain oppiaineen maskuliiniseksi kokemistaan sisällöistä, kuten ryhmäviestinnästä, sarjakuvista tai tietokirjallisuudesta. Suuri osa oppiaineen asiasisällöstä ei tämän perusteella miellytä poikia. Tytöt eivät tee asenteen suhteen samanlaista eroa tyttömäisyyden tai poikamaisuuden perusteella, vaan saattavat kuvata joitakin oppisisältöjä neutraaleiksi. Tyttöjen asennoituminen saattaa määräytyä myös esimerkiksi hyödyllisyysperiaatteen mukaan. Eurasto toteaa oppiaineen feminiinisuuden vaikuttavan poikien opiskelumotivaatioon ja sitä kautta asennoitumiseen. Jotta poikien asenteet äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua kohtaan muuttuisivat myönteisimmiksi, tulisi Euraston mukaan pohtia, mistä oppiaineen sisältöjen feminiiniset aiheet tulevat, miten kouluopetus näitä aineksia vahvistaa ja kuinka eri sisältöjen opiskelun poikamaisuutta voisi lisätä.

Kimmo Kumlander (2003: 87—89) on pro gradu -työssään paneutunut motivaation, luetun ymmärtämisen ja harrastuneisuuden ohella tutkimaan myös oppilaiden asenteita äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta kohtaan. Tutkimuksen aineistona ovat Siikaisen kunnan peruskoululaiset vuosiluokilta 3—9. Kumlanderinkin tulokset äidinkielen opetukseen asennoitumisesta ovat melko kielteiset: vain 40 % vastaajista pitää äidinkielen

tunneista, ja kiinnostavana opetusta pitää puolestaan 37 % oppilaista. Vastenmielistä äidinkieli oppiaineena on 37 %:lle oppilaista. Tässäkin tutkimuksessa tyttöjen ja poikien asennoitumisen välillä on merkittävä ero kaikissa ikäryhmissä: tytöt pitävät äidinkielestä poikia enemmän. Tutkimus osoittaa myös kiinnostuksen äidinkielen opetusta kohtaan laskevan oppilaiden siirtyessä ala-asteelta yläluokkien puolelle. Yläasteella äidinkieltä pitää kiinnostavana vain joka viides tyttö, mutta ei yksikään poika. Yläasteen oppilaista myös lähes joka toinen ilmoittaa välttävänsä äidinkielen opiskelua aina kuin mahdollista. Myönteiseksi Kumlander näkee puolestaan sen, että keskimäärin 85 % oppilaista katsoo äidinkielen olevan hyvin tärkeä oppiaine tulevaisuuden kannalta. Yläasteelaisista näin kokee kaksi kolmesta oppilaasta. Opetuksen osa-alueista oppilaita kiinnostavat erityisesti lukeminen, suulliset esitykset ja kirjoittaminen.

Edellä mainittujen tuoreiden tutkimusten lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen asennoitumista ovat tutkineet muun muassa Leena Paunonen (1983), Katri Sarmavuori (1984a), Maija-Leena Clarkson (1995) ja Juhani Pirttiniemi (2000). Myös Hannu-Pekka Lappalainen on omissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinneissaan (Lappalainen 2000, 2001, 2004) sivunnut oppilaiden asennoitumista oppiaineeseen. Tutkimusten lähtökohdat ja tutkimusasetelmat poikkeavat toisistaan, mutta jokaisessa edellä mainitussa tutkimuksessa on tavalla tai toisella otettu kantaa myös äidinkielen opetukseen asennoitumiseen.

Äidinkielen mieluisuutta muihin oppiaineisiin nähden on tutkittu vertaamalla koulun oppiaineita keskenään. **Katri Sarmavuoren** (1984a: 50—54) tutkimuksen mukaan seitsemäsluokkalaiset pitivät äidinkieltä toiseksi tärkeimpänä oppiaineena heti matematiikan jälkeen, mutta asetettaessa aineita mieluisuusjärjestykseen sijoittuu äidinkieli listan viimeisten joukkoon. Tärkeimmiksi äidinkielen opetuksen osa-alueiksi oppilaat arvioivat tässä tutkimuksessa kirjoittamisen ja lukemisen. Pääasiassa äidinkielen opetus koetaan helpoksi, mutta eniten vaikeuksia tuottaa kielentuntemus. Lisäksi Sarmavuoren tutkimus osoittaa tyttöjen asenteiden äidinkielen opetusta kohtaan olevan poikia myönteisempiä ja ala-asteelaisten pitävän äidinkieltä ylempiluokkalaisia mieluisempana oppiaineena.

Maija-Leena Clarksonin (1995: 32—37) mukaan perusasteen yläluokkalaiset pitävät äidinkieltä hyvin tärkeänä oppiaineena heti vieraiden kielten ja matematiikan opetuksen jälkeen. Sen sijaan opetuksen toteutusta vertailtaessa sijoittuu äidinkieli kaikkien muiden aineiden edelle, sillä kolme neljästä oppilaasta on vakuuttunut siitä, että äidinkie-

len ja kirjallisuuden opetus koulussa on hyvin toteutettua. Päinvastaisiin tuloksiin on puolestaan päätyntä koulun ilmapiiriä arvioivassa väitöskirjatyössään **Juhani Pirttiniemi** (2000: 88), jonka tutkimuksen tulokset osoittavat äidinkielen olevan epäsuosituimpien oppiaineiden joukossa: ainoastaan 1,5 % oppilaista pitää siitä. Syyksi äidinkielen opetuksen epämieluisuuteen Pirttiniemi tarjoaa huonoja ja kiinnostamattomia opetusmenetelmiä; oppituntien toteutuksessa olisi siis Pirttiniemen informanttien vastausten perusteella paljon parantamisen varaa.

Tuloksia yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen opetukseen asennoitumisesta ja oppiaineessa menestymisestä esittelee myös **Hannu-Pekka Lappalainen** Opetushallituksen vuosina 1999, 2001 ja 2003 toteuttamissa arviointitutkimuksissa. Vuonna 1999 suhtautuminen äidinkielen opetukseen oli melko myönteistä: 63 % oppilaista kertoi asennoituvansa myönteisesti opetukseen ja tehtäviin. Tytöistä opetukseen asennoitui myönteisesti 73 %, pojista vain 52 %. (Lappalainen 2000: 38.) Vuoden 2001 tutkimuksessa asenteet näyttävät muuttuneen sekä tyttöjen ja poikien osalta kielteisempään suuntaan, ja äidinkielestä oppiaineena pitää enää puolet (51 %) oppilaista (Lappalainen 2001: 42—43). Lappalaisen tuoreimman tutkimuksen tulokset osoittavat kiinnostuksen äidinkielen opetusta kohtaan yhä laskeneen vuoden 2001 tasosta: vuonna 2003 ainoastaan 38 % yhdeksäsluokkalaisista piti opetusta kiinnostavana. Sen sijaan hyödylliseksi tulevaisuuden kannalta opetuksen näkee 69 % oppilaista. Sekä kiinnostus opetusta kohtaan että opetuksesta koettu hyöty ovat pienentyneet verrattuna seitsemännellä luokalla tehtyyn vastaavaan tutkimukseen. (Lappalainen 2004: 49.)

Asenteet äidinkielen opetusta kohtaan vaikuttavat pysyvän vuosikymmenestä toiseen melko stabiileina, sillä jo **Leena Paunosen** (1983: 38—40) parikymmentä vuotta vanhat tutkimustulokset osoittavat asenteiden olevan suhteellisen myönteisiä, mutta vain harvan oppilaan pitävän mitään äidinkielen opetuksen osa-aluetta lempiaineenaan koulussa. Myös vertailu muihin oppiaineisiin tuottaa samankaltaisia tuloksia kuin jo edellä raportoidut tutkimukset. Paunonenkin toteaa tyttöjen asennoitumisen olevan poikia myönteisempää. Lisäksi hän on tehnyt havaintoja siitä, että oppiaineessa menestymisellä ja oppilaan lukuharrastuksella näyttäisi olevan vahva yhteys äidinkielen opetukseen asennoitumiseen.

Mitkään aiemmat tutkimukset eivät siis osoita äidinkielen kuuluvan oppiaineista mielenkiintoisimpien ja mukavimpien joukkoon. Asennoituminen opetukseen on kaksija-

koista, koska toisaalta aine koetaan tärkeäksi ja tulevaisuuden kannalta hyödylliseksi, mutta toisaalta sisällöt ja opiskelutavat eivät juuri miellytä oppilaita. Omassa tutkimuksessani pyrin oppiaineen osa-alueiden sisältöjä ja niihin asennoitumista tarkastelemalla rakentamaan kokonaiskuvaa aineen hahmottumisesta oppilaille ja heidän suhtautumisestaan sen opiskeluun. Koska omakaan tutkimukseni ei suuremmissa määrin ota kantaa opetusmenetelmien vaikutuksesta oppilaiden näkemyksiin oppiainetta kohtaan, kaipaisi tämä osa-alue yhä enemmän tutkimusta. Myös poikien kielteistä asennoitumista äidinkielen opetusta kohtaan sekä tyttöjen ja poikien lukutaidon välistä kuilua olisi aiheellista tutkia perusteellisemmin ja siten pyrkiä keksimään sellaisia keinoja, joilla pojatkin saataisiin innostumaan äidinkielen tunteista. Opetushallituksen Luku-Suomi-hankkeen (Luku-Suomi 2005: 152—181) yhteydessä onkin kehitelty ja kokeiltu erilaisia poikapedagogiikka-menelmiä, joiden on kokeilujen perusteella havaittu innostavan poikia äidinkielen opiskelun pariin. Nämä menetelmät yhdessä Euraston tutkimustulosten kanssa tarjoavat hyviä lähtökohtia äidinkielen opetuksen profiilin nostamiseen. Mielekkäät metodit ja oppiaineen sisällön taustoittaminen palvelevat varmasti jokaista oppijaa, eivät vain poikia.

1.5. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta

1.5.1 Äidinkieli oppiaineena

Äidinkieli on se kieli, jonka yksilö osaa parhaiten ja jonka hän oppii varhaislapsuudessaan. Äidinkieli on erityisasemassa kaikkiin muihin kieliin nähden, sillä se on ajattelun, oppimisen ja sosiaalisen yhteydenpidon väline. Se on välttämätön myös kansan olemassaololle ja kansalliselle identiteetille. Äidinkielen opetuksen tehtävänä onkin antaa nuorelle ihmiselle kasvumahdollisuudet juurtua omaan kulttuuripohjaan ja tukea yksilön persoonallisuuden monipuolista ja tasapainoista kehittymistä. (Sarmavuori 1984b: 9—10.)

Oppiaineena äidinkieli on **taito-**, **tieto-** ja **taideaine**, joka saa sisältöaineiksensa kieli- ja kirjallisuustieteestä sekä viestintätieteistä (POPS 2004). Äidinkielen taidoilla tarkoitetaan tilanteen mukaista luontevaa puhumista ja kirjoittamista, keskittyvää kuuntelemista ja erilaisten lukutapojen hallintaa (Sarmavuori 1984: 9). Viime aikoina äidinkielen luonne nimenomaan taitoaineena on korostunut. Etenkin lukutaito on keskeisessä roo-

lissa, sillä suomalaisen yhteiskunnan lukutaitoon kohdistamat vaatimukset ovat maailman kovimpia. Sujuvan, eri tarkoituksissa toimivan ja kriittisen lukutaidon kehittäminen onkin äidinkielen opetuksen keskeinen sisältö aina alkuopetuksesta lukion loppuun. (Sinko 1995: 8—9). Äidinkielen tiedot puolestaan ovat yleissivistykseen kuuluvaa tietoa oman kielen piirteistä ja vaihtelusta sekä tietoa kirjallisuuden keskeisistä käsitteistä. Taideaineena äidinkieli taas merkitsee sanataiteen ymmärtämistä, arvostamista ja tuottamista. (Sarmavuori 1984b: 9.)

Edellä mainitun jaottelun lisäksi äidinkieli on myös **viestintä-** ja **välineaine**, jolla tarkoitetaan ihmisen puhe-, kuuntelu-, luku- ja kirjoitustaidon olevan väline sivistyneisyyden osoittamiseen: puhe tai kirjoitus paljastaa aina jotakin ajatusmaailmastamme, maailmankuvastamme ja kehitystasostamme. Äidinkielen eri osataitojen opetuksella on siten suuri rooli oppilaan kasvattamisessa aktiiviseksi kansalaiseksi, koska äidinkieli on viestintäväline, jonka avulla yksilö toimii ja vaikuttaa demokratian toteuttamiseksi. Hyvällä äidinkielen taidolla on todettu olevan yhteys myös muissa opinnoissa menestymiseen ja vieraiden kielten oppimiseen. (Sarmavuori 1984b: 9—11.) Oppiaineena äidinkieli on siis erityisasemassa, koska se on uudenkin opetussuunnitelman mukaan (POPS 2004) paitsi oppimisen kohde ja väline myös kaiken opiskelun perusta. Äidinkielen opiskelun erääksi tehtäväksi nähdäänkin kieleen pohjautuvien opiskelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen.

1.5.2. Opetuksen sisällöstä ja tavoitteista

Oiva lähtökohta oppiaineen sisältöjen, tavoitteiden ja merkityksen esittelyyn on **opetussuunnitelma**. Opetussuunnitelmien laatiminen on Luukan (2003) mukaan poliittista ja ideologistakin toimintaa, jonka takana ovat yhteiskunnan arvot, ihanteet ja koulutuspoliittiset ratkaisut. Suunnitelmiin kirjatut arvot kuvastavat yhteiskunnan muutosta ja korostavat sitä, mikä aina sillä hetkellä koetaan tärkeäksi ja tavoittelemisen arvoiseksi. Edelliset opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 korostivat yksilöllisyyttä ja perinteisiä arvoja, kun taas tuore opetussuunnitelma (POPS 2004) perustuu yhteisöllisyyteen ja monikulttuurisuuteen. Siinä myös korostetaan aiempaa enemmän teknologia-, viestintä- ja mediaosaamista. Opetussuunnitelmat vaikuttavat oppimateriaalin ja opetuskäytänteiden kaut-

ta satojen tuhansien ihmisten arkipäivään, joten ne ovat perin vallakkaita ja merkityksellisiä tekstejä. (Luukka 2003: 413.)

Opetussuunnitelmat uusiutuvat noin kymmenen vuoden sykleissä, ja ne pyrkivät reagoimaan arvojen ohella muuttuneisiin käsityksiin oppimisesta, opettamisesta, kasvatuksesta, tiedosta ja lapsen kehittämisestä. Opetussuunnitelmaa muokataan myös vastauksena moniin muihin koulutusjärjestelmän ulkopuolisiin yhteiskunnallisiin haasteisiin. (Ihonen 1998.) Uuden opetussuunnitelman erona edelliseen vuoden 1994 opetussuunnitelmaan voidaan nähdä myös paluu oppilaskeskeisestä opetussuunnitelmasta kohti oppiainekeskeisyyttä, johon sisältyy oppiaineen sisällön, tavoitteiden ja hyvän osaamisen kuvaukset. Edellinen opetussuunnitelma oli vain väljä kuvaus oppiaineesta, kun taas uusi on enemmänkin normittava. Uuden opetussuunnitelman taustalla on ajatus aktiivisesta kansalaisuudesta, johon muun muassa oppiaineita integroivat opetuksen aihekokonaisuudet (POPS 2004: 16—21) tavoitteineen ottavat kantaa. (Luukka—Leiwo 2004: 15—18.) Äidinkielen osalta merkittävin uudistus entiseen opetussuunnitelmaan nähden on täysin **uuden tekstikäsitteen** omaksuminen: ”*tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä*”. Tekstiä ei siis enää nähdä pelkkänä painomusteena tai kynänjälkenä, vaan laajempaa kokonaisuutena, johon kuuluvat perinteisen kirjoittamisen ja lukemisen ohella lähes kaikki ympärillämme olevat kielelliset ja visuaaliset ärsykkeet.

Seuraavassa esittelen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen luonnetta uuden opetussuunnitelman (POPS 2004) valossa. Lähtökohtana on tutkia opetuksen tavoitteita vuosiluokkien 6—9 osalta sekä tarkastella äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ja oppiaineen hallinnan merkitystä oppilaalle. Perusopetuksen vuosiluokkien 6—9 yleistavoitteet määrittellään uudessa opetussuunnitelmassa seuraavasti:

Vuosiluokilla 6—9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia. Pyrkimys on, että oppilas tulee entistä tietoisemmaksi tavoitteistaan ja itsestään kielenkäyttäjänä. Hän kehittyy tekstien erittelijänä ja kriittisenä tulkitsijana ja pystyy tuottamaan erityyppisissä viestintätilanteissa tarvitsemiaan tekstejä. Opetuksen tehtävänä on kannustaa oppilasta lukemaan ja arvioimaan kirjallisuutta, myös erilaisia median tekstejä. Opetus ohjaa oppilasta hankkimaan yleissivistävää tietoa kirjallisuudesta ja innostaa häntä tutkimaan kieltä. (POPS 2004: 28.)

Opetussuunnitelman mukaisena äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yleisenä perustehtävänä koko perusopetuksen ajan on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta ja tehdä oppilaasta aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Opetuksen tulisi olla oppilaslähtöistä ja perustua oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja kokemuksiin. Oppilaalle tulee tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen, koska näiden taitojen katsotaan auttavan oppilasta identiteetin ja itsetunnon rakentamisessa. Lisäksi opetuksessa opitut käsitteet auttavat maailman ja oman ajattelun kielentämisessä. Opetussuunnitelman mukaan kieli on paitsi keino jäsentää todellisuutta myös mahdollisuus irrottautua siitä, rakentaa uusia maailmoja ja kytkeä asioita uusiin yhteyksiin. Opetuksen tuleekin kehittää tietoa kielestä ja kirjallisuudesta sekä vuorovaikutustaitoja uusissa ja yhä vaativammissa kielenkäyttö- ja viestintätilanteissa. Näkemys kielestä ja sen käytöstä on vahvasti yhteisöllinen: kieltä opitaan käyttämään yhteisön tavoin ja siten päästään yhteisön ja yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. (POPS 2004: 23) Opetussuunnitelman tavoitteiden lisäksi eräänä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen merkittävä tavoitteena voi pitää oppilaan kiinnostuksen herättämistä kieleen. Ilman myönteistä asennoitumista kieleen kaikkien muihin tavoitteisiin pyrkiminen on työlästä, jopa turhaa. Oppilaan tulisikin oivaltaa, mitä hyötyä erilaisista kielenkäytön taidoista ja kielen osaamisesta hänelle on. Myönteinen asennoituminen kieleen ja opetukseen herättäisi myös itsenäistä mielenkiintoa kielikysymyksiä kohtaan. (Sajavaara 1996: 190.) Tätä opetuksen tavoitetta voikin pitää oman tutkimukseni punaisena lankana.

Viime vuosisadan alusta aina 1960-luvulle saakka äidinkielen opetuksen merkittävintä sisältöä olivat kieliopin perusteellinen opetus sekä eheän kanonisoidun kirjallisuuden lukeminen ja osaaminen; opetus oli siis varsin tietopainotteista. Peruskoulujärjestelmään siirryttäessä äidinkielen opetusta alettiin pitää ennen kaikkea taitoaineena, jonka opetussisällöt jaettiin osa-alueiksi: lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen. (Murto 1995: 249.) Perustaitoalueet ovat sittemmin pysyneet jokseenkin samanlaisina, mutta taitoihin kohdistuvat vaatimukset ovat ajan myötä tosin muuttuneet. Uusimman valtakunnallisen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteella (POPS 29—30) opetuksen sisältö hahmottuu seuraavasti:

- Vuorovaikutustaidot
- Tekstien ymmärtäminen
- Puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatiminen
- Tiedonhallintataidot
- Kieli, kirjallisuus ja kulttuuri.

Uudenkin opetussuunnitelman sisältö on sanatasolla varsin perinteinen, mutta suurimpana erona aiempiin opetussuunnitelmiin voisi pitää vuorovaikutustaitojen ja tekstien ymmärtämisen merkittävämpää korostumista ja ylipäänsä taitojen tavoitteellisempaa osaamista. Täytyy muista, että tekstitaidot viittaavat opetussuunnitelman laajan tekstikäsitteilyn mukaiseen asioiden hallintaan, joten niillä tarkoitetaan paljon muutakin kuin tyyppillistä ainekirjoitusta tai vanhankaltaista lukemisen ymmärtämistä. *Teksti*-käsite toimii siis eräänlaisena sateenvarjona kaikkien opetuksen sisältöjen yllä. Opetussuunnitelman mukaan (POPS 2004: 29—30) tekstin ymmärtämiseen sisältyykin asiatekstin ja kaunokirjallisten tekstien rakenteiden ja merkitysten tutkimisen ohella erilaisten tekstityyppien hallintaa ja laatimista sekä tekstien vaikutuskeinojen tarkastelua. Oppilaita ohjataan myös tekstien (esimerkiksi median) taustalla piilevien näkemysten, arvojen ja asenteiden etsimiseen ja arviointiin. Myös kuuntelemisen taidot, erilaisten tarkoituksenmukaisten luku- tapojen ja -prosessien hallinta sekä lukukokemusten jakaminen kuuluvat tekstitaitoihin. Tiedonhankinnantaidotkin nähdään tekstitaitoina: oppilas tottuu tiedonhankinnan ja -käytön prosessiin ja oppii käyttämään erilaisia tietolähteitä.

Tekstitaitojen opetuksen tavoitteena on tehdä oppilaasta aktiivinen ja kriittinen lukija ja kuulija, jonka tulkitsevat ja arvioivat luku- ja kirjoitustaidot kehittyvät. Myös oppilaan ilmaisukeinot erilaisten omien tekstien tuottajana kehittyvät, ja hän rohkaistuu perustellusti tuomaan esille omia näkemyksiään. Viestinnän suunnittelu, tilannetekijät ja kohdentaminen sekä puhe- ja kirjoitustehtävien tavoitteellisuus tulevat oppilaalle tutuksi. Kielitiedon opettamisen lähtökohtana on oma äidinkieli ja sen rakenne, vaihtelu ja muuttuminen. Oppilas ymmärtää puhutun ja kirjoitetun kielimuodon erot ja oppii käyttämään kieltä monipuolisesti ja tilanteenmukaisesti. Lisäksi hän pohtii yleiskielen käytön perusteita. Kirjallisuutta lukemalla luodaan pohjaa kansalliselle yleissivistykselle ja tutustutaan erilaisiin kaunokirjallisiin teksteihin sekä niiden lajeihin ja tyyleihin. Lukemisen tavoitteena on lukuharrastuksen monipuolistamisen lisäksi saada esteettisiä kokemuksia ja laajentaa kulttuurista tietoa. Oppilaan taidot tekstien omaäänisenä tulkitsijana ja tekstien kanssa keskustelijana vahvistuvat. Kirjallisuuden lisäksi tutustutaan muun muassa teatte-

rin ja elokuvan ilmaisukeinoihin. Opetussuunnitelman kivijalkana on siis erilaisten tekstien hyödyntäminen, käyttäminen ja tulkinta, jolla tähdätään aktiiviseen ja kriittiseen osallistuvuuteen. Kieli nähdään tekstien kautta entistä vahvempana yhteiskunnallisten merkitysten rakentajana, jonka vaikuttavuuden tarkasteluun ja hallinnan opetteluun opetuksella jatkossa pyritään.

1.6. Asenteista

Nykysuomen sanakirjan (NS s.v. *asenne*) mukaan **asenteella** tarkoitetaan yksilön asennoitumista tai suhtautumista johonkin asiaan tai hänen kantaansa jostakin asiasta. Tekemisenä **asenneoituminen** (NS s.v. *asenneoitua*) tarkoittaa jollekin kannalle asettumista, kannan ottamista tai sitä, että yksilö määrää suhteensa johonkin asiaan. Analysoidessani oppilaiden asenteita, käytän työssäni synonyymisesti termejä *asenneoituminen* ja *suhtautuminen*. Asenteen rinnakkaiskäsitteinä voidaan tässä työssä pitää myös *käsitystä*, *näkemystä* ja *mielipidettä*, joilla on semanttinen aspektiero asenteeseen nähden, mutta jotka loppujen lopuksi kuitenkin tarkoittavat samankaltaista suhtautumisentapaa.

Hirsjärven (1983: 17) mukaan asenteella tarkoitetaan taipumusta reagoida myönteisesti tai kielteisesti erilaisiin objekteihin ja ilmiöihin. Asenne on yksilön varsin pysyvä ja syvälle persoonaan juurtunut tapa suhtautua asioihin. Asenne ei kuitenkaan ole pysyvä ominaisuus, vaan on muutettavissa. Asenteet muodostuvat paitsi kokemuksen myös mallioppimisen kautta. Lapsuudessa muodostuneiden perusasenteiden malleja ovat läheiset ihmiset, kun taas nuoren asenteiden muodostumiseen ja muuttumiseen vaikuttavat merkittävästi ystävät ja joukkotiedostusvälineet. (Himberg ym. 1994: 134, 137.) Asenteet ovat läheisessä yhteydessä yksilön maailmankuvaan ja arvoihin, mutta niitä pidetään kapealaisempina ja rajatumpiin kohteisiin suuntautuneina kuin arvoja. Asenteet ovat usein kuitenkin johdettavissa yksilön arvoista, ja asenneoituminen erilaisiin asioihin ja tilanteisiin tähtää tavallaan myös omien arvojen saavuttamiseen. (Hirsjärvi 1983: 17—18.) Arvojen ja minärakenteen lisäksi asenteet voivat liittyä yksilön toimintatapoihin. Henkilö saattaa esimerkiksi omaksua uusia asenteita, jos ne auttavat häntä saavuttamaan jonkin tietyn tavoitteen. Tällaiset asenteet ovat minärakenteen syviin kerrostumiin liittyviä asenteita helpommin muutettavissa. Sen sijaan arvorakenteisiin liittyvien asenteiden muuttamiseksi olisi saatava aikaan myös tunnetason muutoksia. Vakiintuneita asenteita on usein vaikea

muuttaa, mutta muuttuminen olisi kuitenkin suotavaa, koska usein asenteet perustuvat virheellisiin uskomuksiin. (Himberg ym. 1994: 137—138.)

Asenteeseen liitetään yleensä kolme eri komponenttia: 1) kognitiivinen, 2) affektiivinen ja 3) toiminnallinen ulottuvuus. **Kognitiivisella** komponentilla tarkoitetaan sitä, millaisia joko objektiiviseen tietoon tai subjektiiviseen olettamukseen perustuvia uskomuksia yksilöllä on arvioinnin kohteesta. Jos kognitiivinen komponentti muodostuu virheellisistä tiedoista tai uskomuksista, on kyseessä asenteen sijasta ennakkoluulo. Vastavasti hyvin vahvasti ennallaan pysyvät käsitykset ovat stereotypioita. **Affektiivisella** komponentilla tarkoitetaan puolestaan yksilön emotionaalista reagointivalmiutta tutkittavaa ilmiötä tai objektia kohtaan. Affektiivinen komponentti sisältää siis arvioinnin kohteeseen liittyvät tunteet. Komponenttiin liittyy kohteen arviointi, joka ilmaistaan joko positiivisena tai negatiivisena. Asenteen affektisuuteen liittyvät myös yksilön perustelemattomat ja kenties irrationaalisetkin syyt tietyinkaltaiseen suhtautumiseen. **Toiminnallinen** komponentti tarkoittaa yksilön halukkuutta ja toimintavalmiutta, joka määrittää sen, miten henkilö aikoo reagoida asiaan tai käyttäytyä tietyssä tilanteessa. Toiminnallisuuteen liittyvät siis vahvasti ilmireaktiot, jotka osoittavat joko positiivista tai negatiivista suhtautumista asennekohteeseen. Toimintaan vaikuttavat sekä affektiivinen että kognitiivinen komponentti, ja onkin sopimuksenvaraista, mitkä reaktiot liittyvät mihinkin komponenttiin. Yleensä nämä tekijät ovat kuitenkin helposti erotettavissa toisistaan: esimerkiksi jos yksilöllä on negatiivinen tunnelataus vaikkapa opetusta kohtaan, hän kerää tiedostamattaankin kielteistä informaatiota ja on valmis käyttäytymään sen mukaisesti. Toimintakomponentti ei ilmene pelkästään selvästi havaittavaan ulkoiseen käyttäytymiseen kuuluvina reaktioina, vaan toimintaa ilmaisevat myös verbaliset reaktiot sekä ilmeet ja eleet. Jos asenne on kehittynyt täydellisesti, se ilmenee näillä kaikilla kolmella komponentilla samansuuntaisesti. Mikäli asenne on vasta viriämässä tai se alkaa muuttua, komponenttien suhde on epätasapainoinen. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että yksilön tiedot, tunteet ja toiminnot samaa objektia kohtaan voivat olla ristiriitaisetkin. (Hirsjärvi 1983: 17—19; Karvonen 1970: 6—8.) Komponenttien ristiriitaisuudesta kielii esimerkiksi se, että suhtautuminen äidinkieleen oppiaineena saattaa olla kielteistä, mutta opiskeluun yritetään kuitenkin panostaa, koska asiat koetaan tylsyydestään huolimatta hyödyllisiksi. Pääosin kielteisestä tunnereaktiosta huolimatta tieto tai käsitys asioiden tilasta vaikuttaa siis asennoitumiseen myönteisesti.

Asenteita voidaan diskurssintutkijoiden mukaan pitää myös kielenkäytön ilmiönä, koska kieli on niiden tuottamisen ja ilmaisemisen väylä. Asenteiden rakentuminen ja funktiot näkyvät puhutussa tai kirjoitetussa kielessä, jota analysoimalla tutkija saa tietoa yksilön sosiaalisen maailman ja asenteiden muodostumisesta. (Kalaja—Hyrkstedt 2000.) Työssäni ilmausten affektisuuden ja asenteen voimakkuuden tutkiminen viittaakin juuri tähän asenteiden diskursiiviseen funktioon. Kognitiivisuus puolestaan viittaa niihin käsitelmiin ja tietoihin, joita oppilaille äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisällöstä on. Kvantitatiivisella lomakkeella asenteen eri komponenttien mittaaminen olisi mahdollista, kun taas kvalitatiivinen sisällön analyysi rakentaa kuvan asenteesta näiden kaikkien asenteen osa-alueiden ilmaisemisen pohjalta.

2. OPETUKSEN SISÄLTÖ JA OPETUKSEEN ASENNOITUMINEN

Ennen kuin voidaan ruveta tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin oppilaiden asennoitumista äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen, opetuksen osa-alueisiin tai opetuksen määrään, on paikallaan hieman kartoittaa oppilaiden käsitystä äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena. Painottamalla kyselylomakkeessa opetuksen sisällöllisiä seikkoja on pyritty minimoimaan vaikkapa opettajan roolin tai opettajasta pitämisen vaikutusta oppiaineeseen asennoitumisessa. Tutkimuksen tarkoitushan on keskittyä ennen kaikkea opetuksen sisältöön ja muodostaa asennekatsausta siltä kannalta. Luvun lopuksi tarkastellaan vielä opetuksen hyödyllisyyttä oppilaiden näkökulmasta ja oppilaiden mahdollisesti opittuja asenteita.

2.1. Opetuksen sisältö

Kouluvuosien mittaan yhdeksäsluokkalaisille on jo muodostunut kohtalaisen vankka näkemys oppiaineen sisällöstä, minkä perusteella oppilaat rakentavat omaa suhtautumistaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Asenteen kognitiivisuutta tarkastellessani olen keskittynyt analysoimaan lomakkeen kysymyksen 4 vastauksia (Mitä kaikkea äidinkielen ja kirjallisuuden opetus mielestäsi on? Mitä siihen sisältyy?) sekä etsinyt kirjoitelmista tähän yhteyteen liittyviä näkökulmia. Kirjoitelmissa esiin tuodut aiheethan kertovat osal-

taan siitä, mitä sisältöjä oppilaat katsovat oppiaineeseen kuuluvan. Kirjoitelmien analysointia saattaa hieman vinouttaa tutkimustilanteessa antamani johdattelu opetuksen osa-alueista (ks. luku 1.4). Kaikki kirjoitelman kirjoittaneet eivät kuitenkaan suoraan kommentoineet näitä osa-alueita, vaan ottivat käsittelyyn myös muita tärkeäksi katsomiaan sisältöjä. Tämän vuoksi olen ottanut myös kirjoitelmat mukaan tähän analyysiin.

Molempien aineistojen analyysin perusteella voi todeta, että oppilaiden kuva äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta on verrattain kattava. Vastajat ovat tuoneet laajasti esille lähes tulkoon kaikki opetuksen osa-alueet — toiset sisällöt tosin nousevat toisia korostuneemmin esille. Seuraava asetelma havainnollistaa molempien aineistojen pohjalta koottua opetuksen sisällön kenttää. Kirjoitelmissa ja lomakkeen kohdassa 4 oli yhteensä 110 mainintaa erilaisista äidinkielen opetukseen liittyvistä sisällöistä, ja niiden jakauma on seuraavanlainen:

Kielioppi	35
Kirjallisuus	24
Kirjoittaminen	21
Lukeminen	13
Puheviestintä	10
Kielihistoria	3
Sukulaiskielet	2
Tutkielmat	2

Lomakevastausten ja kirjoitelmien perusteella oppilaiden mielestä opetuksen kulmakiveksi näyttää muodostuvan perinteinen kolmen kovan **k:n** liitto: **kielioppi**, **kirjallisuus** ja **kirjoittaminen**. Lähes jokaisessa lomakevastauksessa ja kirjoitelmassa todetaan **kieliopin**, kielen rakenteen ja kielenhuollon sisältöjen kuuluvan olennaisena osana äidinkielen opetukseen.

Suomen kielen kaikki jutskat. Kielioppiasiat (LT4)

— — Ja kaikkia nominihömpötyksiä! (LT1)

Kielioppia (sijamuotoja, sanaluokkia, välimerkkejä, lauseen rakennetta, jne...)(LT2)

Opetellaan pisteen ja pilkun paikat ja sanaluokkia + verbeistä kaikenlaista. (LP7)

Esimerkissä luetellut LT2:n ja LP7:n mainitsevat kieliopin käsitteet toistuvat myös muissa muissa vastauksissa ja kirjoitelmissa. Muista kieliopin opetukseen liittyvistä sisällöistä mainittiin muun muassa *konditionaali* (KP6), *ablatiivi* (KP10) sekä *adverbiaalit* ja *attribuutit* (KT3). Kielioppi ja monet sen termit vaikuttavat jääneen oppilaiden mieliin

hyvin vahvasti, ja kuten myöhemmin luvussa 3.3 selviää, asennoituminen kieliopin opetukseen on voimakasta.

Kieliopin ohella **kirjallisuus** saa paljon kannatusta opetuksen keskeisenä sisältönä. Monet eivät vastauksessaan kuitenkaan erittele, tarkoittavatko he kirjallisuutta koskevilla kommentteillaan kirjallisuuden lukemista, historiaa vai analysointia. Kaikki nämä kolme osa-aluetta saavat lukuisia mainintoja kuitenkin itsestäänkin, eikä välttämättä ole edes tarpeen ruveta erottelemaan ja erittelemään niitä sen enempää. Kuitenkin noin puolessa vastauksista kirjallisuudella viitataan juuri kirjallisuushistoriaan, mikä johtunee kotimaisen kirjallisuuden aikakausien painottumisesta yhdeksännen luokan oppisisällössä.

No opetetaan kaikkia kirjallisuuteen liittyviä juttuja. (LT1)

lukemista, kirjallisuuteen ja sen historiaan tutustumista (LT2)

Kirjallisuushistorian opiskelu antaa hyvää yleistietoa — — (KT2)

Kirjallisuuden tuntemus on toki tärkeää — — (KT4)

Myös monet kirjallisuuteen liittyvät teemat ja osa-alueet saivat jonkin verran mainintoja: *tekstien ja runojen analysointi* (KT8), *runot* (KP10, KP12), *Kalevala* (KP6), *kirjaesittelyt* (KT8, KP3) ja *kuuluisat kirjailijat* (LT3). Omana erillisenä, tosin kirjallisuuteen keskeisesti liittyvänä kokonaisuutena, monet vastaajat mainitsivat **lukemisen** (yhteensä 13 mainintaa). Lukeminen on pidetty kirjallisuudesta erillään, koska lukemisella ei useinkaan viitattu suoraan kirjoihin tai kaunokirjallisiin teksteihin; luetaanhan tunneilla paljon muutaakin. Sen sijaan tähän kirjallisuus-kategoriaan kuuluvissa vastauksissa oppilaat keskittyvät sekä lomakkeessa että kirjoitelmissa pohtimaan suoraan kirjallisuuden lukemiseen ja sen historiaan liittyviä seikkoja.

Kolmannella kovalla k:lla eli **kirjoittamisella** on oppilaiden mielestä myös hyvin tukeva asema äidinkielen opetuksen keskeisenä sisältönä. Lomakkeeseen vastanneista viisi oppilasta katsoo kirjoittamisen olevan eräs opetuksen sisältö, ja yhtä monen vastaajan mielestä ainekirjoitus kuuluu ehdottomasti äidinkielen opetukseen. Myös kirjoitelman kirjoittaneista puolet viittaa teksteissään kirjoittamisen rooliin tärkeänä opetuksen sisältönä. Aineiden ohella erilaisista tekstilajeista ja -tyypeistä mainittiin muun muassa hakeemukset, raportit ja viralliset kirjeet, joista kerrotaan lisää kirjoittamiseen asennoitumista pohtivassa luvussa 4.3.

Neljänneksi suurimmaksi ja tärkeimmäksi opetuksen osa-alueeksi nousee vastaus-ten perusteella **viestintä** ja **itseilmaisu** erilaisissa muodoissaan. Näihin aihealueisiin liit-

tyviä mainintoja on huomattavasti enemmän kirjoitelman kirjoittaneilla kuin lomakkeeseen vastanneilla, mikä saattaa johtua luokan viimeaikaisista kokemuksista.

Ilmaisutaito olisi kivaa — — (KT11)

Äidinkielen tunneilla pitäisi oppia ilmaisemaan itseään. Sen opiskelu on mielestäni erittäin tärkeää. (KT2)

Puheviestinnän ja ilmaisutaidon sisältöön kuuluviksi voitaneen laskea myös useat maininnat esitelmien pitämisestä. Puheviestintään liittyvien sisältöjen esiin nouseminen oppilaiden vastauksissa tuntuu luonnolliselta, sillä esimerkiksi Euraston (2005: 29) tutkimuksen mukaan ryhmäviestintä on sellainen äidinkielen opetuksen sisältö, jonka sekä tytöt että pojat kokevat mieluisaksi. Kenties yllättävää on kuitenkin se, että vain niin harvat ovat vastauksissaan ottaneet kantaa tähän opetuksen osa-alueeseen.

Neljän suurimman opetuksen sisältöryhmän jälkeen monet muut sisältöseikat jäävät vähemmälle huomiolle. Kolme vastaajaa on maininnut **kielihistorian** erääksi opetuksen osa-alueeksi, ja kaksi mainintaa ovat saaneet **tutkielmat** ja **sukukielet**. Lisäksi oppilaat ovat maininneet lukuisia yleisluontoisia ja yksittäisiä kommentteja, kuten *teoriaa tuutin täydeltä* (LP1) tai *kirja- ja puhekielen yksityiskohtia* (LP12), joita ei sisällön suhteen ole tarkoituksenmukaista ruveta erittelemään sen tarkemmin.

Vaikka oppilaiden käsitys äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisällöstä on yhteenlaskettuna melko täydellinen, eräs hyvinkin keskeinen osa-alue puuttuu vastauksista: Missä on media? Yksittäisiä mainintoja mediakasvatukseen liittyvistä teemoista, kuten elokuvien katselusta, on joissakin kirjoitelmissa sekä kyselylomakkeen kysymyksen 7 vastauksissa, mutta kovin laajasti vastaajat eivät tätä aihetta käsittele ja tuo esiin. Tämä on oikeastaan hyvinkin hämmästyttävää, sillä oppilaiden uskoisi pitävän verrattain paljon erilaisista mediaan liittyvistä opetuksen sisällöistä — tähän viittaavat ainakin luvun 2.2.2 tulokset. Voi kuitenkin olla niin, että oppilaat mieltävät elokuvien katselun, lehtien ja mainonnan tarkastelun tai satunnaiset oppitunneilla tehdyt vierailut tietokoneluokkaan mukavaksi kevennykseksi muun teoreettiselta tuntuvan koulutyön keskellä.

Oppilaiden tulisi ymmärtää mediaan liittyvien teemojen sisältyvän kiinteästi äidinkielen opetuksen sisältöön eikä kokea niitä vain mukavana ajankuluna. Mediakulttuuriin kuuluvia sisältöjä tulisi käsitellä oppilaiden kanssa analyyttisesti ja kriittisesti, koska medioista saatujen vaikutusten määrä etenkin kasvuikäisiin on tyrmäävä. Kari Nyssölä (2005) toteaa median roolin kasvattajana ja merkityksellisen oppimisen lähteenä ole-

van erityisen vahva. Median merkitystä lapsen ja nuoren kasvuprosessin osana tulisi myös arvioida ja tutkia lisää. Median kautta voi oppia hyödyllisiä asioita, vaikka niiden esittämissä konteksteissä ei Nyyssölän mukaan aina olisikaan taiteellisesti korkeatasoisia tai täsmällisiin faktatietoihin nojaavaa. Toisaalta median negatiivisia vaikutuksiaakaan ei pidä vähätellä.

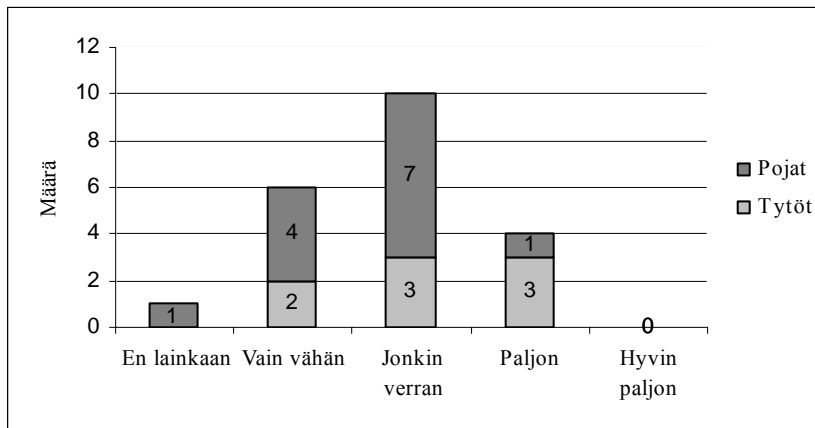
2.2. Opetukseen asennoituminen

Tässä luvussa paneudutaan yleisluontoisella otteella oppilaiden asenteisiin äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta kohtaan. Kieliopin, kirjallisuuden ja kirjoittamisen osalta asenteita käsitellään tarkemmin omissa luvuissaan, joten tässä yhteydessä on tarkoitus luoda vain **yleinen katsaus** tutkimukseen osallistuneiden **asenteista koko äidinkielen opetusta kohtaan**. Varsinaisen asennoitumisensa lisäksi oppilaat saivat ottaa kantaa myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen määrään, jota käsitellään asennoitumisen ohella. Analyysi on tehty lomakkeen kysymysten 6, 7 ja 17 perusteella sekä käyttämällä hyväksi soveltuvilta osin kirjoitelmista esiin nousevia mielipiteitä.

2.2.1. Opetuksesta pitäminen

Lomakkeen kohdassa 6a vastaajat arvioivat viisiportaisen jatkumon avulla (*en lainkaan, vain vähän, jonkin verran, paljon, hyvin paljon*) äidinkielen opetuksesta pitämistään. Kaaviosta 2 näkyy kunkin vaihtoehdon saama kannatus tyttöjen ja poikien osalta:

Kaavio 2: Äidinkielen opetuksesta pitäminen lomakevastausten perusteella (n = 21).



Lomakeaineiston tulosten perusteella asennoitumisen äidinkielen opetusta kohtaan voidaan todeta kallistuvan hieman kielteisen näkökannan puolelle: vähän tai ei lainkaan opetuksesta pitäviä (n = 7) on noin kaksi kertaa enemmän kuin äidinkieli-oppiaineesta paljon pitäviä (n = 4). Jonkin verran opetuksesta pitävien ryhmästäkin useimpien vastaajien näkemys vaikuttaa lomakkeen muiden kysymysten vastausten perusteella (esimerkiksi tarkemmat kysymykset opetuksen eri osa-alueista) kallistuvan kohti kielteisesti asennoituvien joukkoa. Kiinnostavaa on myös se, ettei yhdessäkään lomakevastauksessa ole valittu myönteisen asennoitumisen ääripäätä, hyvin paljon äidinkielestä pitämistä. Tätä ehkä selittävät tutkielmassa myöhemmin esiteltävät, keskenään kenties hieman ristiriitaisetkin tulokset oppiaineen eri osa-alueisiin asennoitumisesta.

Vaikka tutkimuksen otos onkin suppea, on mielenkiintoista huomata selvät sukupuolierot asennoitumisen suhteen: lomakevastausten perusteella tyttöjen osuus on poikien osuutta suurempi ainoastaan paljon opetuksesta pitävien ryhmässä. Ainoastaan yksi poika (LP12) kertoo pitävänsä paljon äidinkielen opetuksesta. Sen sijaan negatiivisesti opetukseen asennoituvien poikien osuus on huomattavasti tyttöjen osuutta suurempi. Lomakkeeseen vastanneet tytöt pitävät opetuksesta keskimäärin jonkin verran, kun taas poikien asennoituminen jää vähän ja jonkin verran kategorioiden puoliväliin. Poikien asennoituminen opetukseen on siis jonkin verran tyttöjen asennetta kielteisempää. Vastaavia havaintojahan on tehty muun muassa Ervaston (2005) ja Lappalaisen (2004) tutkimuksissa.

Kirjoitelman kirjoittaneet on puolestaan jaoteltu teksteistä löytyneiden näkökulmien perusteella kahteen ryhmään: opetuksesta pitäviin ja siihen kielteisesti asennoituviin. Kirjoitelmista neljä (KT5, KP1, KP5, KP9) on sellaisia, joiden perusteella on mahdotonta

päätellä, kumpaan asennoitumisen ryhmään kirjoittaja kuuluu. Näissä kirjoitelmissa toiset argumentit kumoavat toisia, minkä tähden asennekuvaa on hankala muodostaa. Näiden neljän kirjoitelman lisäksi jätetään ottamatta huomioon kaksi kirjoitelmaa (KP2, KP3), joissa ei otettu puoleen tai toiseen kantaa opetuksesta pitämiseen. Analysoinnissa käytetään apuna siis yhteensä 38 tutkimukseen osallistuneen asennoitumista.

Kirjoitelmien tekijöiden asenteet piti siis päätellä rivienkin välistä, mutta edellä mainittuja muutamaa tapausta lukuun ottamatta se ei aiheuttanut mittavampia ongelmia. Useimmat kirjoittajat ilmaisevat kantansa selkeästi, eikä tulkinnanvaraa juurikaan jää. Asenteensa ilmaisseesta 17 oppilaasta 11 suhtautui opetukseen myönteisesti; kielteisesti asennoituvien määräksi jää siten kuusi oppilasta. Positiivista suhtautumista osoitettiin esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

Äidinkielen opiskelu on joskus tai yleensä kivaa. Riippuu tekemisestä. (KT1)

Mielestäni äidinkieli on yksi tärkeimmistä oppiaineista. (KT2)

— — äidinkielen tulee kuulua olennaisena osana sekä peruskoulun että lukion oppimäärään. Iloinen olen myös siitä, ettei äidinkielen asemaa pakollisena aineena ylioppilaskirjoituksissa aiota muuttaa. (KT4)

Äidinkielen opiskelu on kivaa ja välillä tylsää. — — Ei ole turhaa, mutta välillä ajanhaaskausta ja turhautumista. (KP4)

Kielteisesti opetukseen asennoituvien perustelut olivat vähintään yhtä selviä, ja paikoin negatiivisuus oli suorastaan aistittavissa tuotoksen jopa hieman aggressiivisesta yleisvystä:

Äidinkieltä on koulussa aivan liikaa ja kaikkea turhaa paskaa on liikaa. (KP11)

Äikkä ei ole minun mielestä tärkeä oppiaine. (enää) Ala-asteella se oli hyvä juttu — —. (KP12)

Kivaa: no en nyt tiedä, hyödyllistä: en nyt tiedä sitäkään. Menee ehkä lähemmäksi sanoja: turhaa ja ajanhaaskausta. (KP8)

Äidinkieli on mielestäni aika tylsää, koska en osaa sitä kovin hyvin eikä se sen takia ole kovin kivaa. (KT11)

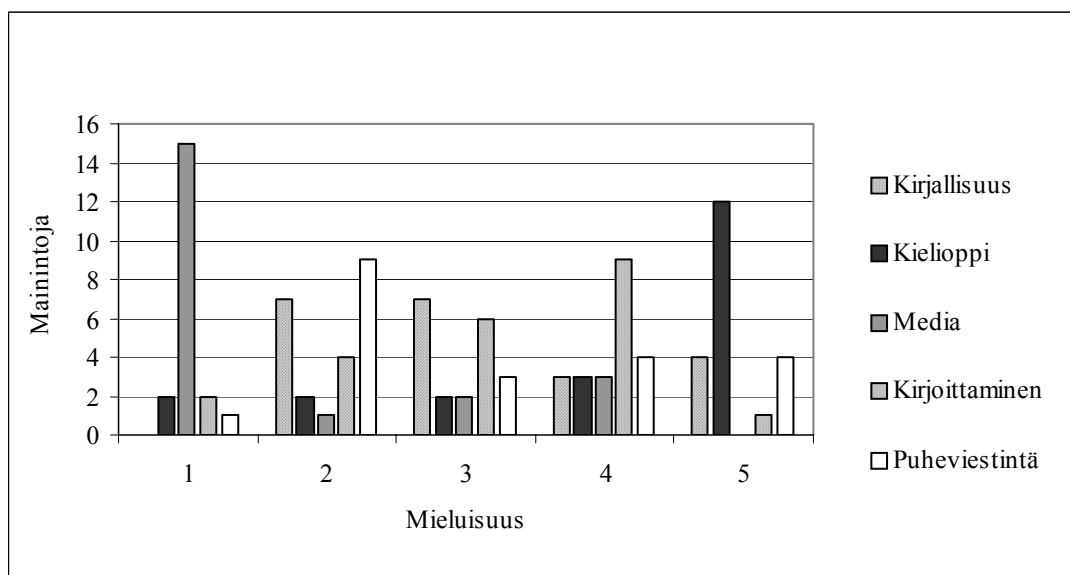
Lomakevastausten kanssa samankaltainen tendenssi on havaittavissa myös kirjoitelma-aineiston sukupuolieroissa: Opetukseen myönteisesti suhtautuvista 11 oppilaasta jopa yhdeksän on tyttöjä, kun taas kuuden kielteisesti asennoituvan joukossa on vain yksi tyttö. Tämänkin pienimuotoisen tarkastelun perusteella äidinkieli vaikuttaa siis olevan enemmän tyttöjen mieleen oleva oppiaine.

Oman, koko oppiainetta koskevan asenteen ilmaiseminen voi tuottaa oppilaalle hankaluuksia, koska toiset asiat saattavat miellyttää paljonkin, kun taas toiset tuntuvat täysin tylsiltä ja turhanpäiväisiltä. Opetukseen keskimäärin myönteisesti suhtautuva KP6 koonnee kuitenkin monien vastaajien koko äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta koskevat ajatukset toteamalla: ”Yleisesti äidinkieli on aika hauskaa ei liian tylsää mutta ei todella mahtavaakaan.”

2.2.2. Opetuksen osa-alueiden mieluisuus

Kyselylomakkeen kohdassa 17 oppilaiden tuli asettaa viisi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen osa-aluetta mieluisuusjärjestykseen: 1) Kirjallisuus/Lukeminen, 2) Kielioppi, 3) Elokvat, TV, lehdet, 4) Kirjoittaminen ja 5) Puheet, esitelmät, väittelyt. Lomakkeen kysymyksessä ei käytetty kaikista osa-alueista samoja käsitteitä kuin seuraavassa tulosten esittelyssä, koska kaikki viralliset termit eivät välttämättä olisi tarkoittaneet oppilaille juuri mitään. Elokvilla, TV:llä ja lehdillä viitataan mediakasvatukseen kuuluviin sisältöihin, ja puheet, esitelmät ja väittelyt puolestaan kuuluvat puheviestinnän ja ilmaisutaidon alaisuuteen. Kaaviossa 3 on havainnollistettu vastausten jakaumia siten, että mieluisin osa-alue on merkitty 1:llä, toiseksi mieluisin numerolla 2 jne.

Kaavio 3: Äidinkielen opetuksen osa-alueiden mieluisuus lomakevastausten perusteella.



Oppilaiden mielestä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa kaikkein mielekkäintä ovat erilaiset mediaan liittyvät teemat, joista lomakkeen kysymyksessä mainittiin esimerkkeinä lehdet, tv ja elokuvat. Kielioppi, kirjoittaminen ja puheviestinä on mukavinta ainoastaan muutaman yksittäisen vastaajan mielestä. Mielenkiintoista ja kenties hieman yllättäväkin on se, ettei kirjallisuus ole yhdenkään kyselyyn vastanneen mielestä opetuksen mieluisinta antia. Toiseksi mieluisimmista osa-alueista erottuvat selvimmin puheviestintä ja kirjallisuus, jotka noin kolmasosa luokan oppilaista on asettanut sijalle kaksi. Myös kolme muuta opetuksen osa-aluetta saa tässä kohden jonkin verran mainintoja. Mieluisuudeltaan keskivaiheille sijoittuvat kirjallisuuden ja kirjoittamisen opiskelu. Toiseksi ikävimpien ryhmässä jakauma on hyvin tasainen eniten mainintoja saanutta kirjoittamista lukuun ottamatta. Kaikista ikävintä opetuksessa on puolestaan kielioppi, joka erottuu muista osa-alueista selvästi. Media sen sijaan ei ole kenenkään mielestä ikävintä opetuksessa.

Lomakevastausten yksinkertaistettuna yhteenvetona voitaisiin tarkastella vielä kaavion ääripäitä: kolme mukavinta osa-aluetta näyttävät olevan media, puheviestintä ja kirjallisuus, kaksi ikävintä kirjoittaminen ja kielioppi. Kirjallisuuteen, kielioppiin ja kirjoittamiseen palataan vielä omissa luvuissaan, mutta mielenkiintoiseksi tulokset tekee median ja puheviestinnän myönteiseksi kokeminen — varsinkin kun niiden esille nostaminen ja käsitteleminen oppilaiden muiden vastausten yhteydessä jää lähes olemattomaksi.

Mielisuusjärjestyksen lisäksi lomakkeeseen vastanneiden oppilaiden tuli kertoa, mikä äidinkielen opetuksessa on heidän mielestään tärkeää, turhaa, mukavaa ja tylsää (kysymys 7). Lomakevastausten lisäksi myös kirjoitelmista on tarkasteltu näitä oppilaiden mieltymyksiä, joita esitellään luvun lopuksi. Lomakkeen 7. kysymyksen perusteella opetuksen selvästi **tärkeintä** sisältöä oppilaiden mielestä on kieliopin opettaminen. Kieliopin tai siihen laskettavaksi kuuluvia sisältöjä mainitsee tärkeimmäksi yli puolet (n = 14) tähän kohtaan vastanneista. Useimmat perustelut kieliopin opettamisen tärkeydelle liittyvät oikeinkirjoitukseen ja kieliopin hallinnan hyödyllisyyteen tulevaisuudessa ja työelämässä. Toiseksi tärkeintä oppilaiden mielestä näyttää olevan kirjoittaminen (4 mainintaa) ja kolmanneksi tärkeintä lukeminen sekä kielenhuoltoon liittyvät pilkut ja pisteet sekä isot ja pienet kirjaimet (2 mainintaa). Yhden vastaajan (LT8) mielestä kaikki asiat ovat yhtä tärkeitä, kun taas LP1 on sitä mieltä, ettei lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen jälkeen mikään ole enää ollut tärkeää.

Vastausten hajonta kohdassa **turhaa** onkin sitten huomattavasti suurempi. Eniten mainintoja (7 kappaletta) tässäkin kohtaa saavat erilaiset kielioppiin liittyvät teemat, kuten sijamuodot ja modukset. Erityistä turhautumista kieliopillisen nippelitiedon opettamista kohtaan osoittavat seuraavat kommentit:

no kaiken maailman pikkujutut nimeltä, joiden nimet pitää tietää. kuka tarttee myöhemmin sanaa diftongi?! (LT5)

jotkun Nominaalimuodon 3.verbin 2.asteen poikkeukset yms. (LP6)

sijamuodot, ne on sääliävän turhia (LP1).

Kuusi mainintaa turhaksi opetussisällöksi saavat kirjallisuuden opetukseen liittyvät teemat, kuten kirjallisuushistoria, kirjailijaesitelmät ja yleinen kirjallisuus. Murteiden opetus on turhaa kolmen vastaajan mielestä, ja yksittäisiä mainintoja turhuudesta saavat muun muassa lehdet ja elokuvat, slangi ja äidinkielen historia. Sen sijaan kolmen vastaajan mielestä mikään äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisällöistä ei ole turhaa.

Selvästi **mukavimmaksi** äidinkielen opetuksessa osoittautuu tämän kysymyksen perusteella aineiden kirjoittaminen; kolmasosa oppilaista on maininnut sen vastauksessaan. Kirjoittamisen mukavaksi mainitseminen on ristiriidassa edellä esitettyyn äidinkielen opetuksen osa-alueiden suhtautumiseen nähden. Monet oppilaat tosin korostavat tässä kohdassa, että kirjoittaminen olisi mukavaa, jos saisi kirjoittaa tarinoita vapaavalintaisista aiheista. Toiveiden ja todellisuuden välinen ambivalenssi lienee siis saanut oppilaat osa-alueita verratessaan asettamaan kirjoittamisen epämieluisen aiheiden joukkoon. Työskentelymetodeihin liittyvä ryhmätyö oli mukavaa kolmen vastaajan mielestä, mutta varsinaiseen opetuksen sisältöön se ei juurikaan liity. Kaksi mainintaa saavat murteet, kielioppi ja videot sekä mediaan liittyvät mainosten tulkinta ja lehdet ja elokuvat. Yksittäistä kannatusta nauttivat puolestaan väittelyt, ilmaisu, lukeminen, kirjallisuushistoria ja sukukielet. Ainoastaan yhden vastaajan (LP 4) mielestä mikään äidinkielen opetuksessa ei ole mukavaa.

Tylsää-ryhmässä yksi osa-alue nousee ylitse muiden: kieliopin opetus. Kielioppi tai siihen kytkeytyvät maininnat moduksista, sijamuodoista ja partikkeleista ovat tylsiä yhteensä jopa 16 vastaajan mielestä. Kieliopista tekee tylsää muun muassa asioiden loputon kertaaminen ja jankuttaminen sekä kieliopin oppimisen vaikeus. Kieliopin opetuksen asema näyttää jo tämänkin kohdan vastausten perusteella olevan erittäin ristiriitainen: toisaalta kieliopin osaamista pidetään hyvin tärkeänä, mutta sen opiskelu on vähintäänkin

yhtä tylsää. Toiseksi tylsimmäksi (5 mainintaa) oppilaat luonnehtivat kirjallisuuden opetukseen liittyviä teemoja aina lukemisesta kirjailijaesitelmiin. Kaksi mainintaa saa aineiden kirjoittaminen ja pari/ryhmätyöskentely. Yhtä oppilasta (LP12) miellyttävät kaikki opetuksen sisällöt, eikä mikään ole hänen mielestään tylsää.

Kirjoitelman tehneiltä oppilailta ei kysytty suoraan opetuksen osa-alueiden mielekkyyttä, mutta kirjoittajien näkemyksiä tarkastelemalla ja luokittelemalla on kuitenkin mahdollista hahmotella mieluisuusnäkökulmaa tämänkin aineiston pohjalta. Osa-alueita ei ole mahdollista asettaa lomakekyselyn kaltaiseen tarkkaan järjestykseen, mutta jonkinlaista kuvaa kunkin osa-alueen suosiosta tai epäsuosiosta saa rakennettua oppilaiden kommenttien perusteella. Kaikkien oppilaiden kirjoitelmissa ei myöskään ollut selviä vihteitä osa-alueiden mieluisuudesta, joten nämä tekstit on jätetty tässä yhteydessä huomioimatta. Eniten myönteisiä kommentteja sai ehkä yllättäenkin kieliopin opetus, kun yhteensä 12 kirjoittajaa otti kantaa sen puolesta. Kirjoitelman perusteella on kuitenkin vaikea sanoa, onko opetus mieluista sen mukavuuden vai hyödyllisyyden perusteella, joten tulokseen lienee aiheellista suhtautua pienellä varauksella. Kirjallisuuden opetuksen, puheviestinnän (ilmaisutaidon) ja kirjoittamisen mukavuudesta noin kolmasosa kaikista kirjoitelman kirjoittaneista on samaa mieltä. Sen sijaan mediakasvatuksen sisällöt saavat ainoastaan kolme mainintaa, mikä on täysin päinvastaista lomakekyselyn tulosten kanssa. Media-aiheiden puuttuminen aineistosta voi todellakin johtua siitä, ettei sitä mainittu missään muodossa kirjoitelman kirjoittamista ohjaavissa vihjeissä. Toisaalta puheviestintäkään ei vihjeissä ollut ja silti sen opetus sai kannatusta kahdeksalta kirjoittajalta. Kielteisyyttä kirjoitelman laatineet osoittivat ainoastaan kirjallisuuden ja kieliopin opetusta kohtaan. Kirjallisuuden opetuksessa oppilaita närkästyttää eniten kirjallisuushistoria. Ainoastaan kolme (3/11) kirjallisuuteen kielteisesti asennoituvaa kertoo kirjojen lukemisen olevan heille epämieluisaa, joten valtaosaa kirjallisuuden opetukseen negatiivisesti asennoituvista puhuttaa ennen kaikkea kirjallisuushistorian painottuminen. Kielioppiin asennoituu negatiivisesti yhteensä seitsemän vastaajaa. Kieliopista tekevät useimpien mielestä ikävää ja turhaa pikkutarkat yksityiskohdat, joilla ei nähdä olevan merkitystä normaalin kielenkäytön tai tulevaisuuden kannalta. Lomakevastausten ja kirjoitelmien yhteenlaskettuna tuloksena voitaneen median ja puheviestinnän todeta olevan eniten oppilaiden mieleen. Muiden osa-alueiden järjestystä on vaikeaa ja ehkä irrelevanttiakin määrittää. Esimerkiksi kirjallisuuden ja kirjoittamisen opetuksen ristiriitaisuuden vuoksi on hankalaa

sanoa, kumpi on oppilaiden mielestä mieluisampaa. Selvästi ikävintä oppilaiden mielestä on puolestaan kielioppi, jonka opetus koetaan hyvin kaksijakoiseksi: toisaalta se on hyvinkin tärkeää, mutta toisaalta erittäin tylsää. Pohdin kieliopin opetuksen tilannetta ja sen vaatimia toimenpiteitä tarkemmin kieliopin ja kielenhuollon opetusta käsittelevässä luvussa 3.

2.2.3. Opetuksen määrä

Äidinkielen asemaa perusopetuksessa ollaan pönkittämässä uuden opetussuunnitelman astuessa voimaan. Perusasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen vuosiviikkotunnit lisääntyvät kahdella, mikä parantaa jo huomattavasti opetukseen käytettyjen resurssien laatua ja määrää (Murto 2002: 3). Tässä tutkimuksessa yhdeksi asennoitumisen aspektiksi on haluttu nostaa myös oppilaiden suhtautuminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen määrään, koska osaltaan sekin kertoo oppiaineen tärkeydestä ja merkityksestä vastaajille.

Kyselyyn vastanneilta kysyttiin opetuksesta pitämisen yhteydessä myös heidän mielipidettään opetuksen määrästä (lomakkeen kysymys 6b). Lisäksi yhteensä 10 kirjoitelman kirjoittanutta ottaa kantaa tähän asiaan. Yhteensä opetuksen määrästä on ilmaissut näkemyksensä siis 31 vastaajaa, joiden mielipiteiden jakauma on seuraavanlainen:

	Kysely	Kirjoitelma	Yht.
Liian vähän	0	1	1
Sopivasti	16	5	21
Liian paljon	5	4	9

Lomakevastauksista selviää, että noin kolmen neljäsosan (16/21) mielestä äidinkielen opetusta on juuri sopivasti. Vastaavasti kirjoitelman tehneistä 5 oppilaan mielestä opetuksen määrä on nykyisellään sopiva. Kaikista vastaajista ainoastaan yksi (KP2) toivoisi opetusta olevan enemmänkin. Liikaa opetusta on puolestaan 5 lomakevastaajan ja 4 kirjoitelman tehneen mielestä. Ne, joiden mielestä opetusta on liikaa, eivät pidä äidinkieltä myöskään kovin mielekkäänä oppiaineena: 9 vastaajasta 7 on sellaisia, joiden mielestä äidinkieli on ikävä tai hyvin ikävä oppiaine. Sen sijaan vain 1/4 opetuksen määrä sopivana pitävistä on sellaisia, jotka eivät pidä äidinkieltä kovinkaan mieleisenä oppiaineena.

Oppiaineesta pitämisen ja sen määrään asennoitumisen välillä vaikuttaa olevan siis melko luonnollinen yhteys. Myönteistä on kuitenkin se, etteivät läheskään kaikki aineeseen kielteisesti asennoituvat toivo automaattisesti oppiaineen vähempää tuntimäärää. Monet opetuksen sisällöt eivät välttämättä miellytä heitä, kuten edellä kävi jo ilmi, mutta niiden opiskelu koetaan kuitenkin melko usein tarpeelliseksi ja tärkeäksi, jolloin opiskelu vaatii aikaa.

2.3. Opetuksen hyödyllisyys

Eräs tärkeä asennoitumiseen vaikuttava näkökulma on se, kuinka **hyödylliseksi** oppilaat äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kokevat. Tulosten tarkastelussa käy ilmi, että oppilaat arvioivat äidinkielen opetuksen hyödyllisyyttä pääasiassa taitojen oppimisen ja tulevaisuuden kannalta. Myös tyttöjen ja poikien suhtautumisessa on havaittavissa hienoisia eroja jo tämänkin aineiston pohjalta.

Katsaus opetuksen hyödyllisyyteen on koottu lomakkeen kysymysten 5 ja 8 pohjalta (Miksi äidinkieltä ja kirjallisuutta mielestäsi opiskellaan koulussa? Miksi sen opiskelu on tarpeellista? ja Miten uskot äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta olevan hyötyä tulevaisuutesi kannalta?) sekä poimimalla kirjoitelmista suoria tai epäsuoria oppiaineen hyötyyn liittyviä kommentteja. Analysoinnin helpottamisen ja selkeyttämisen vuoksi vastauksista on pyritty rakentamaan laajempia kokonaisuuksia, joihin oppilaiden näkemykset on sijoitettu. Omiin ryhmiinsä on koottu näkemykset, joilla on vähintään kaksi kannattajaa. Taulukossa 1 esitellään nämä kokonaisuudet ja havainnollistetaan oppilaiden näkemyksiä opetuksen hyödyllisyydestä. Erilaisten mainintojen määrä ei vastaa tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden määrää, koska monissa vastauksissa opetuksen hyödyllisyyttä oli pohdittu usealta näkökannalta. Näkemysten jaottelu ryhmiin oli haastavaa, koska vastauksissa oli melko paljon tulkinnanvaraa. Joidenkin ryhmien erot saattavat tuntua keinotekoisilta ja hatarilta, mutta jokin keino mielipiteiden luokitteluun tuli kuitenkin keksiä, koska oppilaiden vastaukset ovat niin monitahoisia.

Yksittäisiä huomioita äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen hyödyllisyydestä ovat muun muassa seuraavat: ”*Tiedän jotain kirjoista*” (LP13), [Opetuksesta on hyötyä] ”*jos jotain tutkielmaakin tekee yms.*” (LP7). Hyviä yksittäisiä näkökulmia opetuksen hyödyllisyydestä ovat myös tekstien tulkinnan oppiminen (LT2) ja ajattelemaan kannustami-

nen (LP3). Pääpaino vastauksissa on kuitenkin hyvin käytännönläheinen. Opetuksen kannalta on hyvin myönteistä, että ainoastaan kaksi vastaajaa (KP10 ja KP11) on sitä mieltä, ettei opetuksesta ole heidän kannaltaan mitään hyötyä. Kaikkien muiden tutkimukseen osallistuneiden 42 vastaajan mielestä opetuksesta kuitenkin on enemmän tai vähemmän hyötyä.

Taulukko 1: Oppilaiden näkemys äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen hyödyistä.

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
Kielenkäytön perustaidot	8	12	20
Työelämä¹	10	7	17
Yleissivistys	7	6	13
Jatko-opinnot	4	7	11
Kielen ja kulttuurin perusteet	6	1	7
Vieraiden kielten opiskelu	3	3	6
Luovuus ja itseilmaisu	5	0	5
Kielenkäytön perussäännöt	3	2	5

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta vaikuttaa oppilaiden mielestä olevan eniten hyötyä **kielenkäytön perustaitojen** hallitsemisessa. Tähän ryhmään on koottu erilaisia kommentteja siitä, kuinka tärkeää on sujuvan **luku-**, **kirjoitus-**, ja **puhetaidon** hallinta koulunjalkeisessa ja -ulkopuolisessa elämässä. Seuraavat esimerkit kuvastavat varsin hyvin kaikkien tähän ryhmään sijoitettujen näkemyksiä näiden perustaitojen osaamisen hyödyllisyydestä.

Ainakaan tämän hetkisten suunnitelmien mukaan en tule tulevaisuudessa tarvitsemaan äidinkielestä muuta kuin sen että osaan puhua suomea. (KP5)

Kyllä kai siitä vähän jotain oppii esim. lukutaito ja kirjoitustaito. (KP9)

No jos ei osaisi lukea ja kirjoittaa kunnolla niin tuskin pääsee elämässä hyvin eteenpäin! (LT7)

Osaan kirjoittaa oikein eduskuntaan! (LT3)

¹ Työelämällä tarkoitetaan tässä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta saatujen oppien hyödyntämistä niin itse työnteossa kuin sen hakemisessakin. Vastaajien maininnat erilaisista asiakirjoista ja virallisista teksteistä viittaavat selvästi työelämässä tarvittaviin taitoihin, joten myös niiden on katsottu kuuluvan tähän yhteyteen.

Oppilaiden mielipiteet ovat toki oikeansuuntaisia, mutta jotenkin yksioikoisia ja mustavalkoisia. Tuntuu hieman, että useimmat ovat menneet vastatessaan ali aidan matalimmasta kohdasta eivätkä ole syvällisemmin pysähtyneet miettimään näiden perustaitojen hallinnan merkitystä toisin kuin muissa hyödyllisyyden kategorioissa. Toisaalta LT3:n kommentissa eduskuntaan kirjoittamisesta on ehkä tahattomastikin havaittavissa tekstitaitojen oppimisen ja yhteiskunnallisen osallistumisen (voimaantumisen) välinen yhteys, jota etenkin uusi opetussuunnitelma korostaa. Mielenkiintoista on myös se, että vain neljä tähän perustaidot-ryhmään laskettavista mielipiteistä on poimittu kirjoitelmista. Ehkä kirjoitelma on tehtävätyyppinä saanut oppilaat pohdiskelemaan syvällisemminkin opetuksen tarkoituksia tai sitten kyseessä olevaan kategoriaan kuuluvat taidot ovat luokan oppilaille niin itsestään selvyyksiä, ettei niitä ole ollut tarpeen erikseen mainita. Sen sijaan lähes kaikki kyselyyn vastanneet mainitsevat kielenkäytön perustaitojen hyödyllisyyden tärkeimmäksi opetuksen anniksi.

Toiseksi eniten äidinkielen opetuksesta katsotaan olevan hyötyä erilaisissa **työelämän tilanteissa** ja etenkin työtä hakiessa. Monet vastaajat kokevat erityisen hyödylliseksi erilaisten asiakirjojen laatimisen opettelemisen ja näkevät tästä olevan apua ennen kaikkea tulevassa työssä. Virallisten tekstien kirjoittamisen voisi laskea mukaan vastaajien mielestä hyödyllisimpään kirjoitustaitoon, mutta koska nämä asiakirjat esiintyvät oppilaiden vastauksissa niin kiinteästi työhön liittyen, on ne otettu mukaan tähän työelämään liittyvään ryhmään.

— — täytyy osata kirjoittaa kaikkia tekstejä, työanomuksia, tms. hyvin. (LT2)

Nykyään hyvää suomen kieltä tarvitaan ja edellytetään kaikissa työpaikoissa. (LP11)

Kai äikkää tarvitsee jossain töissä — — (KT11)

Tulevaisuudessa, kun olemme omillamme, menemme töihin ja opiskelemaan, joudumme lukuisiin keskusteluihin ja puhetilanteisiin, joista selviämme hienosti äidinkielen tunneilla saatujen kommunikoinnin perustaitojen avulla. Myös raporttien ja virallisten asiakirjojen kirjoittaminen opetellaan jo peruskoulussa, ettei se tulevaisuudessa enää tuottaisi ongelmia. (KT4)

On ilahduttavaa huomata, että KT4 on huomioinut vastauksensa yhteydessä myös erilaisiin viestintätilanteisiin liittyvät haasteet ja uskoo selviävänsä niistä äidinkielen opetuksesta saamansa tiedon avulla. Tuntuukin hieman harmilliselta, että koko viestinnän opetuksen ulottuvuus jää ainakin tässä aineistossa vähälle huomiolle. Ehkäpä useammat oppi-

laat olisivat muistaneet viestintäopetuksenkin olemassaolon, jos siitä olisi erikseen vaikka lomakkeessa tai kirjoitelman tehtävänannossa mainittu. Mutta toisaalta kyselyn tarkoitus olikin rakentaa kuvaa äidinkielen opetuksesta vastaajien kommenttien pohjalta: se, minkä oppilaat mainitsevat, on huomionarvoista. Myöhemmin luovuus ja itseilmaisu -kategoriaan kuuluvia vastauksia avatessa viestintään liittyvät sisällöt nousevat kuitenkin jonkin verran esiin.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus **yleissivistyksen lähteenä** sai kolmanneksi eniten kannatusta. Suuressa osassa vastauksia on suoraan mainittu termi 'yleissivistys', mutta joukkoon on poimittu myös sellaisia vastauksia, joissa äidinkielen taidoista katsotaan olevan hyötyä lähinnä elämässä pärjäämisessä — mitä tällä pärjäämisellä ikinä sitten tarkoitetaan. Useimmiten yleissivistäväksi osuudeksi määriteltiin kuitenkin kirjallisuuden opetus.

— — koska on hyödyllistä saada sivistävää tietoa mm. kansamme suurista kirjailijoista. (KT3)

Kirjojen lukeminen [on tärkeää], koska se sivistää oppilaita ja elävöittää kirjoitelmia. (KP13)

Yleissivistyksen kannalta äidinkielen opetus on tärkeää. (KP6)

Opin elämän perusasiat. Joista on todella paljon hyötyä arkielämässä. (LT8)

Kieliopilliset perustiedot ovat jo ihan yleissivistävällä tasolla hyvä tietää. —
— Siinä [opetuksessa] saa yleissivistystä. (LP12)

Yleissivistyksen kohtuullisen runsasta esiintymistä oppilaiden vastauksissa pohditaan enemmän luvussa 2.4, jossa käsitellään oppilaiden mahdollisia opittuja asenteita.

Jatko-opinnoissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta on hyötyä 11 vastaajan mielestä. Tässä kohden myös tyttöjen ja poikien vastaukset poikkeavat (luovuus ja itseilmaisu -kategoriaa lukuun ottamatta) suhteessa eniten: yhdestätoista vastaajasta seitsemän on poikia. Mielenkiintoinen yksityiskohta on myös se, että kuudesta lomakekyselyssä jatko-opinnot maininneesta viisi aikoo jatkaa perusasteen jälkeen lukioon. Kenties opetuksen nähdäänkin luovan vankkaa pohjaa ennen kaikkea lukio-opintoihin. Eräs vastaaja oli ajatellut tosin jo lukionkin jälkeisiä opintoja:

Siitä [äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta] on hyötyä, jos joudun vaikka kirjoittamaan tärkeän aineen vaikka yliopistossa, niin se on helpompaa, kuin jos en olisi opiskellut äikkää. (LP10)

Se on hyödyllistä tulevaisuuden kannalta varsinkin jatko-opintoja varten —
— (KT1)

Hyödyllistä esim. lukiossa (KP2)

Äidinkieli on hyödyllistä esim. jatko-opinnoissa ja yleissivistyksen kannalta. (KP4)

Vastaajat ovat näkemyksineen pääosin oikeassa, sillä lukiossa laajennetaan melkoisesti perusopetuksen puolella luotua osaamisen pohjaa. Sen sijaan olisi toivottavaa, että muutkin kuin lukioon ja myöhemmin mahdollisesti akateemisiin opintoihin hakeutuvat kokisivat äidinkielen taidoista olevan hyötyä, sillä tarvitaanhan monilla ammatillisilla aloilla, kuten palvelu- ja hoitoalalla, hyvinkin monipuolista äidinkielen ja viestinnän osaamista.

Seitsemän vastaajan mainitsemilla **kielen ja kulttuurin** perusteilla tarkoitetaan tässä sellaisia näkemyksiä, jotka liittyvät omasta kielestä tiedostumiseen tai kirjallisuuteen muuten kuin selvästi yleissivistävyyttä korostavalla tasolla. Tämän näkökulman kannattajat ovat pääasiassa tyttöjä, ainoastaan yhden pojan vastauksesta oli havaittavissa tämän suuntaista pohdintaa.

että tietäisi jotain omasta kielestään (LP9)

Sitä opiskellaan, jotta opittaisi perusasiat omasta äidinkielestä — — ja yleistä Suomen ja muiden maiden kirjallisuutta. (LT2)

— — tulee tuntee kielensä ja kulttuurinsa perusteet. Näitä oppii parhaiten äidinkielen tunneilla. (KT4)

On siis hyvä, että suomalaisilla on yksi yhteinen, koko maassa pätevä yleiskieli [jonka hallintaa opetellaan äidinkielen tunneilla] — — (KT3)

Kuuden vastaajan mielestä äidinkielen opetuksesta on hyötyä ennen kaikkea **vieraiden kielten opiskelussa**. Onkin totta, että äidinkielen keinoista tiedostuminen auttaa myös vieraan kielen omaksumisessa. Lisäksi äidinkielessä opitaan muun muassa runsaasti erilaisia kieliopin termejä sekä metakieltä, jotka varmasti auttavat vieraan kielen oppimisessa. Opetusta ei ole kuitenkaan tarkoitus alistaa ainoastaan vieraiden kielen opetuksen välineeksi, eivätkä vastaajatkaan näin ole tehneetkään, sillä useissa vastauksissa tämän hyödyn rinnalla esiintyy myös muita näkökulmia. Seuraavassa esitellään muutaman oppilaan perusteluja äidinkielen opetuksen hyödyllisyydestä vieraita kieliä opiskellessa.

Jos emme osaa oman kielemme perussääntöjä, miten voimme oppia muiden kielten rakenteita? (KT4)

Kielioppi hallussa niin sitten muut kielet on helpompi oppia. Kai... (KP12)

Ja on helpompi opiskella vieraita kieliä kun osaa oman äidinkielen. (LT7)

Kielten opiskelu sujuu paremmin kun ymmärtää esimerkiksi aikamuotojen merkityksen. (LP8)

Luovuuden ja itsensä ilmaisemisen hyödyllisyyden on nostanut esiin ainoastaan viisi kirjoitelman kirjoittanutta tyttöä.

Äidinkielen tunneilla pitäisi oppia ilmaisemaan itseään. Sen opiskelu on mielestäni erittäin tärkeää. (KT2)

Se [itsensä ilmaiseminen] olisi erittäin tarpeellista, jokaiselle. Itseluottamusta lisää, jne. (KT6)

On tärkeää, että jokainen osaa ilmaista itseään, sekä suullisesti että kirjallisesti. (KT8)

Aineiston media-aspektin puuttumisen lisäksi puhe- ja ryhmäviestintätaitojen vähäinen huomiointi hämmästyttää kovasti. Eikö esimerkiksi kyselyyn vastanneella luokalla ole ollut vähään aikaan puheviestinnän harjoituksia vai koetaanko ne luokkahuoneen seinien sisällä tapahtuvaksi leikiksi, josta ei nähdä olevan suurempaa käytännön hyötyä? Saattaa olla myös mahdollista, että viestintätaitojen kuvitellaan olevan jokaisella jo hallussa eikä siksi ymmärretä, että niitäkin on mahdollisuus oppia ja kohentaa.

Viimeinen opetuksen hyötyä koskeva ryhmä liittyy **kielenkäytön perussääntöjen** hallintaan. Tämä ryhmä on erotettu varsinaisista kielenkäyttötaidoista sillä perusteella, että perussääntö-ryhmään kuuluvat vastaajat painottavat enemmän esimerkiksi kielenkäytön oikeaoppisuutta ja kielenhuollollisia seikkoja kuin varsinaista perusluku- tai kirjoitustaidon hallintaa. Ajatuksen tasolla kyse on siis samanhenkisistä asioista, mutta tässä jaotelussa nämä teemat on haluttu pitää erillään. Jos tähän kategoriaan luettavat vastaukset olisi huomioitu eniten kannatusta saaneen kielenkäyttötaito-ryhmän yhteydessä, olisi se paisunut valtavan kokoiseksi ja rajoiltaan entistä epämääräisemmäksi.

Jos päädyn mainosalalle tai graafiseksi suunnittelijaksi täytyy tietää kuinka mikäkin logon sana taipuu tai milloin puhutaan nimestä tai yhtiön nimestä (LP8)

Peruskoulun tärkein tehtävä onkin opettaa meitä jokaista hallitsemaan oikein kirjoitussäännöt. (KT2)

Onhan se hyvä tietä että mihin niitä pilkkuja ja pisteitä laitetaan. Helpottaa se lukemistakin jos siellä on pilkkuja ja muita merkkejä. (KT9)

Äidinkielen opetus on hyödyllistä, koska suomalaisten pitäisi osata suomea. (KP6)

Oikeinkirjoitussysteemit varsinkin opettaa erittäin paljon, ja muualla niitä ei opi. (KT6)

Oppilaiden näkemykset opetuksen hyödyllisyydestä ovat siis varsin monipuoliset ja kattavat. Useat vastaajat ovat ajatelleet asioita jo hyvinkin pitkälle ja syvällisesti, kun taas

joidenkin vastauksista syntyi hieman pintapuolinen ja hätäisesti ajateltu kuva. Opetuksen järjestäjän ja toteuttajan näkökulmasta kauaskantoinen ja syvälinen opetuksen hyödyn pohdinta olisi oppilaidenkin osalta suotavaa, sillä Äidinkielen opettajain liiton laatimien arvosanakriteerien mukaan (Oksanen 2000) arkielämässä tarvittavat lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen taidot riittävät arvosanan 5 saavuttamiseksi. Siksi toivoisin näiden taitojen moniulotteista ja avarampaa pohdiskelua myös oppilaiden taholta. Perustaitojen (lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen) osalta olisi tarpeen entistä enemmän korostaa oppilaille sitä, että nämäkin taidot kehittyvät koko ajan ja niitä on mahdollista oppia. Kun on opittu kerran lapsena lukemaan, ei lukutaito siitä huolimatta ole stabiili, vaan vaatii koko ajan aktiivista kehittämistä ja päivittämistä. Kaiken edellä esitetyn perusteella tulee vääjäämättä myös mieleen, olisiko opettajan aiheellista pohdiskella yhdessä oppilaiden kanssa taitojen kehittymisen lisäksi myös oppiaineen eri opetussisältöjen tarkoitusta ja motiiveja — ja ennen kaikkea tehdä ne ensin itselleen selväksi. Tällä tavoin asioiden opiskelustakin saisi enemmän irti sekä tekemiseniloa että konkreettista hyötyä.

2.4. Opitut asenteet

Asenne itsessään on opittu uskomusten järjestelmä tai valmius, joka ohjaa yksilön toimintaa totuttuun suuntaan. Sen sijaan diskurssintutkijoiden mukaan asenne ja mielipiteet ovat **sosiaalisesti rakentuneita**: on mahdotonta selvittää, mikä yksilön asennoitumisessa on henkilökohtaista ja mikä taas ympäristöstä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta omaksuttua ja opittua (Pälli 1999: 124—125). Tässä luvussa opitulla asenteella tarkoitetaan sellaista suhtautumisentapaa, jonka vastaaja on huomattavan selvästi omaksunut ulkopuolisen esimerkin tai auktoriteetin saneleman mallin mukaan. Pelkän kirjallisen aineiston perusteella on vaikeaa tietää tarkasti asenteen takana piileviä tekijöitä, joten analyysi jääkin osittain ounastelujen varaan. Kuitenkin omassa aineistossani esimerkiksi jonkin teeman toistuminen huomattavan useissa vastauksissa näyttäisi viittaavan siihen, ettei kyse ole välttämättä vastaajan täysin henkilökohtaisesta näkemyksestä, vaan pikemminkin ulkoapäin opitusta käsityksestä.

Kaikkein selvimpiä viittauksia opituista asenteista ovat lukuisat kommentit äidinkielen oppiaineen tarjoamasta **yleissivistävyydestä**, **-hyödyllisyydestä** ja **-tiedosta**. Myös maininnat opetuksen **elämän perustaitoja** vahvistavasta funktiosta voidaan liittää tähän

samaan yhteyteen. Yhteensä 13 vastaajan mielestä opetus on siis pääasiassa yleissivistävää, ja erilaisia mainintoja näille näkemyksille kertyy molemmista aineistoista yhteensä 18, johon laskettu mukaan erikseen kirjallisuuden opetuksen yleissivistävyyttä korostavat seitsemän vastaajaa. Opetuksen yleissivistävyyteen liittyviä esimerkkejä on esitelty aiemmin jo luvussa 2.3, joten niitä ei ole tarpeen tässä yhteydessä toistaa. Sen sijaan on mielenkiintoista pohtia, mistä oppilaat ovat saaneet vaikutteita opetuksen yleissivistävistä funktioista. Ei nimittäin voi olla sattumaa, että lähes puolet tutkimukseen osallistuneista ottaa tämän teeman esille ennen kaikkea opetuksen hyödyllisyyttä pohtiessaan.

Koululaitosta itsessään pidetään uudenkin opetussuunnitelman (POPS 2004) mukaan yleissivistävänä instituutiona, mutta opetussuunnitelmassakaan ei selitetä, mitä yleissivistyksellä loppujen lopuksi tarkoitetaan. Myös Opetushallituksen selvityksessä lukioiden opetussuunnitelmien sisällöstä laaja yleissivistys nousee useimmin esiintyväksi arvoperustaksi (OPH 2000: 9—10), mutta tämäkään raportti ei avaa yleissivistys-käsitettään tarkemmin. Sen sijaan esimerkiksi Helsingin Suutarilan lukion (Suutarila POPS) opetussuunnitelmassa yleissivistykselle annetaan yksityiskohtainen ja kattava, uuden opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja arvoja mukaileva määritelmä:

”Yleissivistys on ihmisen tiedollisia ja sosiaalisia valmiuksia, joiden avulla ymmärretään muuttuvan maailman ilmiöitä ja kyetään hallitsemaan ja suuntaamaan elämää. Yleissivistys on myös yhteistä kieltä, jolla haetaan ratkaisuja yhteiskunnan ja kulttuurin kehittämiseksi erilaisista arvoista ja katsomuksista huolimatta. Oman kansallisen kulttuurimme tunteminen ja ymmärtäminen on edellytys niin ikään yleissivistykseen kuuluvaan suvaitsevaisuuteen erilaisia kulttuureita kohtaan ja globaalien ilmiöiden ymmärtämiseksi.

Yleissivistys ei ole pelkästään perustietoja eri aloilta, vaan myös yleisiä ajattelua ja tiedon käsittelyä koskevia valmiuksia, joilla voidaan seurata ja osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Näin on mahdollista ymmärtää arvoja ja perusteita teoille, joilla yhteiskuntaa ja kulttuuria kehitetään. Yleissivistyksen avulla maailma voidaan kokea esteettisesti ja eettisesti.”

Tähän määritelmään nojaten äidinkieltä voi hyvinkin pitää yleissivistävänä aineena, joka tarjoaa oppilaille tietoja, taitoja ja valmiuksia toimia yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä ja osallistua päätöksentekoon sekä yhteiskunnalliseen keskusteluun. Kieli- ja kirjallisuushistoria sekä kielitilanteen esittely ja monet muut ajankohtaiset teemat tarjoavat oppilaille arvopohjan murusia, joiden avulla he voivat rakentaa suhtautumistaan moniarvoisen maailman ilmiöihin. Paikoin jargonilta kalskahtava paatos lienee kantautunut oppilaidenkin korviin opettajien, vanhempien, tiedotusvälineiden tai kirjallisuuden kautta. Yleissivistä-

vyys on tavallaan helppo keino perustella opetuksen tavoitteellisuutta ja hyödyllisyyttä niin itselleen kuin ulkopuoliselle tutkijallekin. Riittääkö tällainen asennoitumisen taustatekijä kuitenkin riittävän oppimismotivaation synnyttämiseen ja ylläpitämiseen, varsinkin kun kyse näyttää olevan jokseenkin selvästä opitusta käyttäytymisestä?

Toinen opitulta asenteelta vaikuttava teema liittyy myös opetuksen hyötyyn. Herää kysymys, ovatko useat kommentit opetuksen hyödyllisyydestä jatko-opinnoissa ja työelämässä oppilaiden omia asenteita vai ympäristön tehokkaasti syöttämiä käsityksiä kielenkäyttötaitojen merkityksestä opiskelunjälkeisessä elämässä. Kuitenkin ainoastaan kahden jatko-opinnot ja työelämän esiin ottaneen oppilaan vastauksista on havaittavissa jotain opittuun asenteeseen viittaavaa:

No työssä sitä [äidinkielen taitoa] kuulemma tarttee — — (LP7)

Ja eikös viimeistään lukiossa pistetä kansa lukemaan joitain ns. mestariteoksia, vaikkeivät he haluaisikaan. (KT4)

Näissä kahdessa esimerkissä on kielellisellä tasolla jotain sellaista, josta saa käsityksen, että vastaajat ovat kuulleet asiasta kavereiltaan tai vanhemmiltaan. Etenkin LP7:n *kuulemma tarttee* -ilmaus viittaa vahvasti siihen, että joku on hänelle näin kertonut. Ilmaus saa aikaan myös sen, ettei voi tietää, onko vastaaja itse loppujen lopuksi edes samaa mieltä asiasta. Kielellisellä tasolla myös runsas konditionaalinen käyttö opetuksen hyötyä puntaroidessa saa aikaan kuvan, etteivät näkökulmat välttämättä ole oppilaiden itsensä tuottamia:

Siks sitä opiskellaan että isona tietäs vähän enemmän ja jatkossa osais kaikki jutut. (LT1)

Sitä opiskellaan, jotta opittaisi perusasiat omasta äidinkielestä — — (LT2)

Että osaisi puhua ja kirjoittaa suomen kieltä oikein. (LP3)

Sen sijaan mielenkiintoista on, ettei yhdessäkään vastauksessa ole ”*olen kuullut*” tai ”*sanotaan että*” -tyylisiä ilmaisuja, jotka selvästi viittaisivat asenteen omaksumiseen ulkopuolisen mallin mukaan.

Myös aineistossa usein toistuvan vahvan oikeakielisyysasenteen voisi kuvitella tarttuneen oppilaisiin ulkopuoliselta taholta samoin kuin runsaan kannatuksen äidinkielen oppien hyödyistä vieraita kieliä opiskellessa. Näistä ei kuitenkaan ole aineistossa kovinkaan paljon suoranaisia kielellisiä vihjeitä, joten asiaa ei kannata enempää spekuloida.

Verrattain monet äidinkielen opetuksen hyödyllisyyteen liittyvät syyt ja selitykset vaikuttavat yleissivistävyyden ohella olevan sellaisia, joihin on imetty vaikutteita ympäröivästä maailmasta.

3. KIELIOPIN JA KIELENHUOLLON OPETUS

3.1. Kieliopin opetuksesta ja koulukieliopin sisällöstä

Auli Hakulisen mukaan (1997: 43—46) useimpien koulunkäyneiden kokemukset kieliopista ovat ulkoa opeteltuja litanioita: sijamuotoja, sanaluokkia tai lauseenjäsennystä. Arkikielessä kielioppiin kytkeytyy käsitys koulukieliopista kanonisoidun tiedon säiliönä: kielioppi on kielenopas, joka kertoo, mikä on oikea tapa käyttää kieltä ja millaista on hyvä tai luonteva suomen kieli. Kielioppi on siis oppi siitä, millainen kielen tulisi olla. Kieliopin sääntöjä pidetään hyvin normatiivisina ja ajatellaan, ettei kielioppia osata, jos ei puhu kirjakieltä tai jos ei hallitse oikeinkirjoitussääntöjä. Sääntöjen ja esimerkin mukainen matkinta on kautta vuosisatain ollut kieliopillisen opetuksen kulmakivi, jota ei ole ollut helppoa sysätä paikaltaan. Ehkäpä siksi lukuisista uudistamisyrittämisistä huolimatta peruskoulun kieliopin opetus on yhä samankaltaista kuin vuosikymmeniä sitten kansa- ja oppikoulunkin aikaan.

Nykykäsityksen mukaan kielioppi ja sen opettaminen ovat muuta kuin normien, sääntöjen ja luetteloiden ulkoa opettelua. Kielioppi on kielellistä päättelyä, hypoteesien testaamista ja kumoamista. Kielioppi kuvaa, kuinka merkitykset koodataan teksteihin, lauseisiin ja sanoihin. Näin määriteltynä kielioppi sisältää opetuksen kognitiiviset tavoitteet: oppilaan päättelykyvyn vahvistamisen sekä merkitysten pohdiskelun ja vertailun. Kielioppia opiskellaan, jotta oppilas saisi välineitä kielen omaksumiseen ja kehittymiseen sekä äidinkielen merkityksen ymmärtämiseen. Kielitieto auttaa myös tekstien merkitysten, viestijän tavoitteiden ja vastaanottajan ymmärtämisen tulkinnessa. Kielioppia tarvitaan myös käytännön kielellisten taitojen ja kielenkäytön normien ymmärtämiseen ja kuvaamiseen. (Leiwo 2003; Puro 2002:49.) Parhaimmillaan kieliopin opetus onkin melkoinen älyllinen haaste oppilaalle ja opetustekninen haaste opettajalle. Uutta käsitystä kieliopista ja kieliopin opettamisesta ei voi pitää enää minään kielenkuvaamisen ja normit-

tamisen mallina, vaan pikemminkin erilaisina kielen ja sen käyttöön lähestymis- ja tarkastelutapoina. Tästä pedagogisesta kielioppinäkemyksestä kerron enemmän luvussa 3.4.

3.2. Oppilaiden käsityksiä kieliopin opetuksesta

Kyselylomakkeessa oppilailta kysyttiin, mitä he ajattelevat kieliopin opetuksen pitävän sisällään (kysymys 9), ja kirjoitelman kirjoittaneiden teksteistä on poimittu kieliopin opetuksen sisältöön viittaavia kommentteja. Oppilailla vaikuttaa olevan kieliopin opetuksesta hyvinkin laaja ja monipuolinen — tosin myös edellä mainittuja Hakulisen näkemyksiä myötäilevä — kuva, joka vastausten perusteella jakautuu neljään, oman jaotteluni mukaiseen sisältöalueeseen:

1. taivutuskategoriat ja muotorakenteeseen liittyvät seikat
2. lauserakenne
3. kielenhuolto ja oikeinkirjoitus
4. sekalaiset sisällöt.

Yhteensä oppilaiden vastauksissa on 30 erilaista mainintaa kieliopin oppisisällöstä. Ryhmään 1 kuuluvat sisällöt esiintyvät useimmin; esimerkiksi sijamuodot ja sanaluokat mainitaan keskimäärin joka kolmannessa vastauksessa.

sanaluokat ja mitä niitä muita (inessiivi, elatiivi) - juttuja (LP9)

sijamuotoja, verbejä, subs., adj., ja partikkeita ja pronomineja. (numeraalit) (LP7)

verbejä, substantiiveja ja numeraaleja (LT8)

partikkelit, verbit sijamuodot, nominaalit, partisiipit, infinitiivit, indikatiivit ja kaikki muut tylsät ja vaikeat asiat!!! (LT4)

Paljon kaikkia pitkiä rimpsuja mitkä pitäs sit osata. (LT7)

Paikoin kieliopin opetusta kuvaavien vastausten sävy on jopa hyvin ironinen:

— — että mitä mä teen tiedolla jostain lauseen vastikkeista subjekti pronomini adverbi 7. persoonassa eli passiivissa — — (KP8)

— — possessiivi suffiksi pronomini adjektiivilla 3. persoonassa — — (KP9).

Edellä mainittujen, useissa vastauksissa esiintyvien teemojen lisäksi tähän taivutuskategorioiden ja muotorakenteeseen liittyvien seikkojen ryhmään kuuluvaksi olen katsonut myös maininnat *refleksiiviverbeistä*, *passiivista* ja *konjunktioista* (LP12), *aikamuodoista* (LP12 ja LP4), *persoonamuodoista* (LP 12 ja LT5), *artikkelin päätteistä* (LP6), *sanojen taivutuksesta* (LP8) ja *verbin taivutuksesta* (LP6).

Ryhmään 2 (lauserakenne) kuuluvat puolestaan seuraavat lauseisiin ja virkkeisiin liittyvät vastaukset: *lauseen rakenteet* (LP4 ja LT2), *virkkeet* (LP4), *lauseenjäsenet* (LP3), *modukset* ja *lauseenvastikkeet* (LP2).

Ensimmäisen taivutuskategoria-ryhmän ohella eniten kannatusta kieliopin opetuksen sisällöksi saivat erilaiset kielenhuoltoon ja oikeinkirjoitukseen liittyvät huomiot (ryhmä 3).

Kieliopin opiskelu on erittäin tarpeellista — —. Peruskoulun tärkein tehtävä onkin opettaa meitä jokaista hallitsemaan oikein kirjoitussäännöt. (KT2)

Kyllä kielioppikin on tärkeää. Onhan se hyvä tietä että mihin niitä pilkkuja ja pisteitä laitetaan. Helpottaahan se lukemistakin jos siellä on pilkkuja ja muita merkkejä. (KT9)

— — että oppii puhumaan suomea ”kunnolla” — — (KP5)

Neljän kirjoitelmassa asian esiin nostaneen oppilaan lisäksi 7 kyselyyn vastannutta oppilasta katsoi kielenhuollon teemojen kuuluvan kielioppiin. Vastauksissaan he mainitsivat muun muassa seuraavat aiheet: *alkukirjaimet* (LP2, LP3, LP8, LP13), *yhdyssanat* (LP3 ja LP13), *oikeinkirjoitus* (LP5, LP8, LT2), *pisteet ja pilkut* (LP2, LP3, LT2, LT3).

Monet oppilaat tuntuvat siis käsittävän myös kielenhuollon osaksi kielioppia, vaikka kielioppikomitean mietinnössäkkin (KK 1998: 183) korostetaan, etteivät esimerkiksi oikeinkirjoitussäännöt kuulu varsinaiseen kielen kielioppiin. Komitean mukaan kieliopin opetusta ei tule valjastaa yksipuolisesti esimerkiksi oikeakielisyyden palvelukseen, vaan ensisijaisena tavoitteena on luoda kuvaa kielen olemuksesta ja rakenteesta. (KK 1998: 137). Myös Sajavaara (1996: 188—189) pitää äidinkielen opetuksen tavoitteita pohtiessaan erillään kielen rakenteeseen tutustumisen (= kielioppi) ja kielenkäyttötaitojen oppimisen (= kielenohjailuun liittyvät seikat). Kielenkäyttötaitoihin kuuluu hänen mielestään oppilaiden tutustuttaminen kirjoitetun kielen normeihin aina oikeinkirjoitussäännöistä lähtien. Samassa yhteydessä Sajavaara kuitenkin muistuttaa, ettei kirjoitetun kielen normisto saa syöpyä kaikkea muuta kielenkäyttöä kahlitsevaksi arviointikriteeriksi. Sen sijaan kielenhuollon opetuksenkin tulisi pyrkiä selittämään ja perustelemaan asioita ym-

märrettävästi, ei tuomitsevasti. Kielenhuolto saattaa tuntua pikkusieluiselta saivartelulta ja hämärtää kokonaiskuvan muodostumista, koska kieliseikkojen käsittely tahtoo vieläkin jäädä pintatasolle kielen muotoasuun. Oikeakielisyyteen liittyviä teemoja ei ole myöskään välttämätöntä käsitellä erillisinä kokonaisuuksinaan, vaan niitä voidaan nostaa esille jonkin muun asian opetteluun yhteydessä. (Sajavaara 1996: 191—192.)

Neljänteen sekalaiset sisällöt -ryhmään on koottu sellaisia kyselylomakkeiden vastauksia, jotka eivät istu muihin kolmeen kategoriaan, ja joiden ei ainakaan asiantuntijamäärittelyjen mukaan katsota varsinaiseen kieliopin opetukseen kuuluvan. Vastausten perusteella joidenkin oppilaiden näkemys kieliopista ja sen opetuksen sisällöistä vaikuttaa olevan erittäinkin laaja. Eräänkin pojan (LP11) käsityksen mukaan kielioppiin sisältyvät poissulkemisperiaatteen mukaan *kaikkea paitsi kirjallisuuteen, runouteen yms. liittyvät asiat*, kun taas toinen poika (LP1) katsoo näkemystään sen enempiä erittelemättä kieliopin olevan *kirjoittamista ja lukemista*. Myös kaksi muuta lomaketutkimukseen vastannutta oppilasta (LP10 ja LT3) näkevät kieliopin sisältävän (aine)kirjoittamiseen liittyviä asioita. Yhden maininnan kieliopin sisältönä saivat myös *murteiden tutkiminen* (LP8) ja *sukukielet* (LT3). Kaksi oppilasta (LT1 ja LT6) puolestaan totesi kieliopin olevan kielioppia, mutta sen sisältöä ei sen enempiä avattu. Katson myös kommentin *loppumerkeistä* [po. loppumerkeistä?] kuuluvan tähän ryhmään, koska en pysty hahmottamaan, mitä vastaaja sillä mahtaa tarkoittaa.

3.3. Asennoituminen kieliopin opetukseen ja opetuksen hyödyllisyys

Seuraavassa esittelen tarkemmin oppilaiden asennoitumista kieliopin opetukseen ja heidän näkemyksiään kielentuntemuksen opettamisen hyödyllisyydestä. Koska oppilailla tuntui olevan asiasta verrattain paljon mielipiteitä, käsitellään kyselyn vastaukset ja kirjoitelmien sato selvyyden vuoksi omina kokonaisuuksinaan. Lopuksi teen tulosten perusteella hieman yhteenvetoa ja ounastelevia päätelmiä asennoitumisesta.

Kyselylomakkeen kysymyksessä 10 oppilailta kysyttiin heidän mielipiteitään kieliopin opetuksesta ja sen hyödyllisyydestä. Luokan 21 oppilaasta lähes kaikilla oli selkeä näkemys asiasta. Ainoastaan kahden oppilaan (LT1 ja LP2) kommentteja ei oteta tässä yhteydessä käsittelyyn, koska niissä ei puututa opetuksen sisältöön, vaan todetaan, että ”*Ei ole mitään hyvää opetusta, ei jää mitään päähän*” (LP2) ja ”*No nyt on paha sanoo...*”

(LT1). Muut mielipiteet sen sijaan jakautuvat selvästi sekä pitämis- että hyödyllisyysjatkumoille. 17 oppilaan mielestä kieliopin opetus — tai ainakin heidän siihen katsomansa sisällöt — on pääasiassa hyödyllistä ja tärkeää:

Hyödyllisintä äidinkielessä (LP3)

— — Kannattaa opiskella kunnolla että saa hyvän työpaikan ja että elämä toimisi kunnolla (LT8)

— — Se on myös hyödyllistä eri kielten kannalta ja myös sen että täytyy osata kirjoittaa virheetöntä tekstiä lähes kaikissa ammateissa. (LT2)

Ei tarvitse tunnistaa sanaluokkia yms. Riittää, kun osaa pilkkusäännöt, yhdyssanat, isot alkukirjaimet yms. (LP11)

Erittäin hyödyllistä, sitä tarvitsee kaikkialla ei pelkästään äikän tunneilla (LP10)

Kielioppiasioiden hallinta nähdään siis ennen kaikkea yleissivistävänä ja kielenkäytön korrektiutta vahvistavana asiana. Tärkeiksi koetaan nimenomaan kielenhuoltoon liittyvät seikat, joilla oppilaat uskovat olevan vaikutusta aina työelämään saakka. Sen sijaan ulkoa opetelluilla rimpsuilla ja muilla oppilaiden mielestä oikeasta elämästä irrallisilla tekijöillä ei juurikaan nähdä olevan hyötyä tulevaisuuden kannalta. ”*Aina en oikein tajua mitä niillä kaikilla tekee, mutta uskon että ne ovat hyödyllisiä, koska niitä opetetaan...*”, totesi eräs poika (LP7). Tähän viittanee LT4:kin todetessaan ”*jossain kohissa tärkeetä mut osittain ihan turhaa...*” Vanhankaltainen kategorinen opetus tuntuu siis olevan yhä nykypäivää. Eikö opetuksessa muodon asemesta voisikin keskittyä vaikkapa merkitysten pohdiskeluun tai vertailla eri kielten käytäntöjä ilmaista asiat eri tavoilla?

Ainoastaan kaksi oppilasta tarttui kyselylomakkeen tässä kohdassa suorasanaisesti kieliopin opetuksen ikävyyteen ja hyödyttömyyteen:

No en usko että hirveästi tarvitsen oppimiani asioita tulevaisuudessa (LP9)

Kaikki kielioppi on vaikeeta ja tylsää!!!! (LT7)

Mielenkiintoista puolestaan on se, että kielioppiasioita ruodittiin perusteellisemmin kyselylomakkeen toisessa kohdassa (kysymys 7), jossa oppilaiden tuli kertoa, mikä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on heidän mielestään tärkeää, turhaa, mukavaa ja tylsää. Kysymystä 7 ja sen vastauksia on käsitelty tarkemmin opetuksen osa-alueiden mieluisuutta käsittelevässä luvussa 2.2.3. Seuraavassa esitelläänkin ainoastaan tiivistäen kieliopin opetukseen liittyviä mielipiteitä.

12 oppilaan mielestä kielioppi on opetuksen tärkein osa, muun muassa siksi, että siitä on hyötyä ainekirjoituksessa, muissa opinnoissa ja ylipäänsä myöhemmässä elämässä.

Kielioppi, koska kielioppia ja tarvitsee paljon mm. kirjoittamisessa ja yleensäkin kaikki mikä siihen sisältyy on tärkeää. (LP11)

Kielioppi, koska sen avulla ymmärtää muiden kielten opetusta ja osaa kirjoittaa virheetöntä tekstiä. (LP8)

Kieliopilliset asiat kirjoituksessa ja puheessa. Kieliopilliset perustiedot on jo ihan yleissivistävällä tasolla hyvä tietää. (LP12)

Lisäksi 2 vastaajaa (LP2 ja LP7) nimeää heidän mielestään kielioppiin kuuluvat isot ja pienet kirjaimet sekä pilkut ja pisteet äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tärkeimmäksi sisällöksi. Yksi oppilas (LP4) puolestaan pitää sijamuotojen ja lauseen rakenteen opettamista tärkeimpänä.

Kieliopin opetuksen hyödyllisyyteen nähden on paradoksista, että ainoastaan 2 kyselyyn vastannutta oppilasta (LT2 ja LP3) pitää kieliopin opetusta mukavana. Tylsää se puolestaan on 9 vastaajan mielestä. Lisäksi yksi vastaaja (LP2) kertoo kieliopin opetukseen sisältyvän modusten opetteluun olevan tylsää, ja 5 oppilasta ilmoittaa vielä erikseen sijamuotojen opetuksen olevan ikävää. Yhteenlaskettuna siis 15 vastaajaa pitää joko koko kielioppia tai jotain sen osaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tylsimpänä sisältönä. Tämän lisäksi vielä 7 eri vastaajaa mainitsee turhaa-kohdassa kieliopin opetukseen kuuluvia sisältöjä, joista erään vastaajan kommentti tiivistänee useimpien oppilaiden ajatukset kieliopin opetuksen turhuudesta: ”*jotkun Nominaali muodon 3. verbin 2.asteen poikkeukset yms.*” (LP6). Kyselylomakevastausten perusteella kielioppi vaikuttaa siis olevan runsaasti ristiriitaisia tuntemuksia herättävä äidinkielen opetuksen osa-alue: toisaalta se koetaan erittäin hyödylliseksi, mutta toisaalta useimmat sisällöt tai ainakin niiden opiskelutavat tuntuvat turhauttavan ja tylsistyttävän oppilaita. Uusien opiskelutapojen kehittäminen ja kieliopin opetuksen sisällön päivittäminen olisivat siis paikallaan, jottei tämä oppilaidenkin mielestä relevantti opetuksen osa-alue saisi osakseen turhautumista ja tylsistynyttä asennoitumista.

Kirjoitelmien perusteella yhdeksäsluokkalaisten käsitykset kieliopin opetuksesta ovat hyvin samankaltaisia kyselyyn vastanneiden kanssa. Kirjoituksista oli nimittäin huomattavissa närkästymistä perinteistä kielentuntemuksen opetusta kohtaan: ”*Kielioppi*

on tärkeää, mutta sitä on tylsä opiskella silleen kaavamaisesti" (T5). Lisäksi monet perustelut kieliopin hyödyllisyydestä ja hyödyttömyydestä vastaavat pitkälti kyselyn tuloksia.

Kirjoitelman kirjoittaneen luokan 23 oppilaasta 18 ilmoittaa kantansa kieliopin opetuksesta. Heistä seitsemän kertoo asennoituvansa kieliopin opetukseen kielteisesti, eivätkä he myöskään koe siitä olevan vastaisuudessa suurempaa hyötyä — tämä onkin yleisin peruste kieliopin turhuudelle. Joku puolestaan kokee kieliopin vaikeaksi ja siksi myös vastenmieliseksi.

Turhaan on se kun käydään jotain kieli opin syviä saloja joista ei normaalis-
sa elämässä tule koskaan tarvitsemaan. (KP1)

Hyötyä äidinkielestä voisi olla lukiossa, mutta muuten konditionaalinen löy-
tämistä lauseesta ei voi pitää järin hyödyllisenä. (KP6)

Äidinkieli on periaatteessa aina mukava aine, paitsi silloin kun luisutaan si-
jamuotojen opetteluun. (KT10)

Kielioppi on suorastaan ihan syvältä! Sitä ei jaksa kuin heittämällä vitsiä
kavereitten kanssa — — (KP8)

Kielioppi on tylsää, sitä paitsi mihin niitä sana luokkia ym. tarvitsee jos ei
aio aikaa opettajaksi. (KT11)

Hyötyä: Ei ees Osaan lukea keskisuomalaisen tulevaisuudessakin ilman että
tiedän mikä on ablatiivi. (KP10)

Näistä seitsemästä kieliopin vastustajasta neljä on sellaisia, jotka eivät muutenkaan ole kovin myönteisiä äidinkielen opetusta kohtaan. Huomionarvoista onkin se, etteivät kaikki äidinkielen opetukseen pääasiassa myönteisesti suhtautuvatkaan ole kovin mielissään kielentuntemuksen opetuksesta. Vastaavasti osa kielteisesti äidinkieleen suhtautuvista taas kokee kieliopin opetuksen tärkeäksi ja sen määrän sopivaksi. Vastaava tendenssi on nähtävissä myös tutkimuksen toisten informanttien vastauksissa. Kirjoitelman perusteella poikien osuus kielioppiin kielteisesti suhtautuvista on 71 %, kun taas myönteisesti suhtautuvien joukossa heidän osuutensa jää 36 %:iin.

Lähes puolet luokan oppilaista (11/23) suhtautuu kieliopin opettamiseen siis myönteisesti. Kaksi vastaajaa vetoaa muun muassa siihen, että kun *"kielioppi on hallussa niin sitten muut kielet on helpompi oppia. Kai..."* (P12) ja *"Joskus tylsältäkin tuntuva kielioppi on tarpeellinen osa äidinkieltä. Jos emme osaa oman kiellemme perussääntöjä, miten voimme oppia muiden kielten rakenteita?"* (KT4). Tämän suhteen he ovat kyllä oikeassa, sillä vähitellen väistyvässä vuoden 1994 opetussuunnitelmassakin (POP 1994: 46) mainitaan äidinkielen keinoista tiedostumisen auttavan myös muiden kielten opiskelussa. Lisäksi äidinkielen oppitunneilla opitaan runsaasti metakieltä ja kieliopin termejä,

joista on varmasti hyötyä muissa kieliaineissa. Muita kieliopin opetusta tukevia perusteluita ovat muun muassa seuraavat:

Kieliopin opiskelu on erittäin tarpeellista, koska sitä ei tule opittua missään muualla kuin koulussa. (KT2)

Kyllä kielioppikin on tärkeää. Onhan se hyvä tietä että mihin niitä pilkkuja ja pisteitä laitetaan. (KT9)

Äidinkielen opiskelu on omasta mielestäni kielioppiasioiden suhteen erittäin hyödyllistä että oppii puhumaan suomea ”kunnolla” vaikka puhekieli ei yleensä kunnollista olekkaan — — (KP5)

Vaikka kieliopin opetus olisi oppilaista mukavaa ja tärkeää, kaikkien mielestä kielioppiasioita ei kuitenkaan tarvitsisi käydä perin pohjin läpi. Lisäksi yksi vastaaja kertoi kielioppia olevan jopa liian vähän, ja monet muut painottivat kertaamisen tärkeyttä. He ihmettelivät myös, miksi yhdeksännellä luokalla ei opiskella lainkaan kielioppia.

Äidinkielessä joutuu taas toisaalta opettelemaan paljon melko vaikeita kielioppiasioita, jotka kuitenkin unohtuvat melko pian. En näe mitään järkeä vaikeiden kielioppiasioiden opiskelussa, kun niitä ei kuitenkaan kerrata paljon ja sitten ne unohtuvat. (KT3)

Esimerkiksi yhdeksännellä luokalla ollaan opeteltu suurin osa suomen kielestä, mutta ei kielioppia. (KP4)

Toki oppilaiden käsitykset kieliopin opetuksesta liittyvät vahvasti siihen, mikä heidän mielestään on kielioppia ja mikä ei. Koska tätä ei suoranaisesti kirjoitelmissa selvitetty, jää myös oppilaiden tuotosten pohdinta hieman arvailujen varaan. Rivien välistä luettavien viitteiden avulla voi kuitenkin nähdä, että kirjoitelman kirjoittaneiden kuva kieliopin opiskelusta sisältää samanlaisia elementtejä kuin kyselyvastauksissa tulee ilmi.

3.4. Pelastuksena pedagoginen kielioppi?

Ainakin vieraiden kielten opettajien ja monien vanhempien mielestä äidinkielen kouluopetuksen tulisi taata oppilaille vankka kieliopin hallinta. Vuosien saatossa kielinopin opettamisesta on kuitenkin tullut pirstaleista, eikä sitä ole selkeästi osattu nivoa palvelemaan äidinkielen opetuksen muita tavoitteita ja osa-alueita. (Murto 1995: 250—251.) Tämä irrallisuus on osaltaan syönyt oppilaiden motivaatiota kielentuntemusta kohtaan, mikä on havaittavissa myös tutkimuksen aineistosta. Myös oppilaiden lähestulkoon puris-

tisen kielioppi- ja kielenhuoltonäkemyksen muuttaminen kielen muuttumista ja variaatioita sallivaksi vaatisi uudenlaisen näkökulman tuomista kieliopin opetukseen. Onkin selvää, ettei vanhanlainen kategorinen kielioppimalli sovi nykyiseen äidinkielen opetukseen. Miten kielioppia sitten pitäisi opettaa ja mitä kaikkea kieliopin opetukseen oikein sisältyy?

Kieliopin ja kielentuntemuksen opetuksen keskeisenä ajatuksena on tehdä kieliopin opetuksesta nimenomaan **pedagogista**. Pedagoginen kielioppi kattaa kaiken sen kielitiedon, joka harjaannuttaa oppilasta kielen tietoiseen tarkkailuun ja kielellisen viestinnän kriittiseen arviointiin (Leiwo 2003: 72). Nykyinen koulun kieliopin opetus pohjautuu erilaisiin deskriptiivisiin tai normatiivisiin tieteellisiin kielioppeihin, joita ei sellaisenaan ole kuitenkaan tarkoitettu opetuksen tarpeisiin. Tämän vuoksi kielitiedon opetus onkin usein teoreettisesti kangistunutta ja kehnosti poikkeuksia sietävää asioiden luokittelua. Koulukielioppi ei pysty tarjoamaan opittavaksi selkeitä, auki kirjoitettuja tai poikkeuksettomia tapauksia, minkä tähden kieliopin opetuksen tulisikin antaa oppilaille mahdollisuus havaita kielen ja sen käsitteiden suhteellisuutta, monitasoisuutta ja sopeutuvuutta. Yleiskielen monipuolisten käyttötaitojen hankkimisen lisäksi kieliopin opetuksen tulisi tukea oppilaan kielitajun kehittymistä. Pedagogisen kielitieto-opetuksen keskeisenä tavoitteena on tarjota välineitä kielen ilmiöiden erittelyyn ja kielen toimivuuden perusteiden ymmärtämiseen. Kielitiedon opettamiseen kuuluu siten olennaisena osana oppilaan harjaannuttaminen kielen tietoisessa tarkkailussa ja kielellisen viestinnän kriittisessä arvioinnissa. Niinpä pedagogisessa kieliopissa koulun kielitiedon opetus pohjautuu yleiskielen ohella vahvasti arkikieleen. (KK 1998: 135—137.)

Pedagoginen kielioppi on paljon laajempi käsite kuin niin sanottu perinteinen koulukielioppi luokituskategorioineen ja termeineen. Pedagogisen kieliopin taustalla on yhä niin sanottu traditionaalinen koulukielioppiajattelu, mutta siihen sisällytetään uusia, täydentäviä näkökulmia kieleen. Kieli itsessään on niin monimutkainen asia, ettei sitä ehkä koskaan pystytä täysin kuvaamaan. Myöskään kielioppi ei ole stabiili käsitejärjestelmä, vaan tilanteen mukaan elävä ja muuttuva systeemi. Kieliopin ymmärtäminen pohjautuu ennen kaikkea **metalingvistiseen** päättelyyn. Kielellinen päättely puolestaan perustuu samanlaisiin vertailu- ja hahmotusprosesseihin kuin muukin kognitiivinen päättely. Kieliopin opetuksen tärkein tavoite onkin kehittää ja aktivoida oppilaan kielellistä päättelykykyä. Tähän pedagogisesti ja kognitiivisesti haastavaan opetukseen päästäisiin muun

muassa käsitteitä problematisoimalla sekä erilaisia määritelmiä ja vastauksia etsimällä tai vertaamalla. Kielioppi on ennen kaikkea oivaltamista. (Leiwo 2003.)

Opetuksessa voitaisiin hieman luokka-asteesta riippuen käyttää hyväksi esimerkiksi eri tutkimussuuntausten tuloksia ja ideoita, kuten semantiikan ja pragmatiikan näkemyksiä kielestä. Säännöt perustuvat prototyyppeihin tapauksiin, ja rakenneseikkojen käsittelyssä pääpaino on oppilaan päättelytaidoissa, ei ulkoa opettelussa. Opetettavat asiassällöt tulee motivoida niin, että ne ovat innostavia ja hyödyllisiä — tätä edesauttaneet opetuksen pohjaaminen myös arkikieleen. Pedagogisen kielioppimallin keskeisimmiksi tavoitteiksi yläasteella mainitaan semanttisten prototyyppeiden käsitteiden ymmärtäminen, jota voidaan harjoittaa erilaisten tekstien analysoinnilla, tuottamisella ja muokkaamisella. Esimerkiksi lauseenjäsennyksessä ei ole tarkoitus saada aikaiseksi jäännöksetöntä jäsenystä, vaan merkityksellisempää on pohtia lauseen muodostumisen käsitteitä, periaatteita ja reunaehtoja (tekijä—tekeminen, kongruenssi ja rektio). Sijamuotoja voidaan puolestaan tarkastella lauserakenteiden semantiikan kannalta (Leiwo 2003: 78). Murrón (1995: 252) mukaan taas esimerkiksi aikamuotoja ja sanaluokkia on mahdollista ja mielenkiintoista opettaa tarkastelemalla kuvauksen ja kertomuksen eroja. Tekstien avulla tutustutaan myös eri tekstilajien muodollisiin ja sisällöllisiin piirteisiin. Tässä yhteydessä voidaan käsitellä myös yleis- ja arkikielen kontekstisidonnaisuutta: mikä on soveliaista milloinkin? Näin voidaan tarkastella sekä sanastoon että oikeinkirjoitukseen liittyviä seikkoja. Yläasteelle kuuluvat myös perustiedot oman äidinkielen erityispiirteistä sekä äidinkielen merkityksen ja toisten kielten arvon ymmärtäminen. (KK 1998: 136—137, 144—148.)

Perinteisiä kieliopin opettamisen keinoja ei voine sanoa hyväksi havaituiksi, joten jotain kieliopin opetussisällön laadulle tulisi tehdä. Hietamäenkin (2000) tutkimuksen mukaan kielioppi *äidinkieli*-sanan negatiivisena konnotaationa on verrattain yleinen vielä lukiolaistenkin keskuudessa. Hietamäki arvelee tämän johtuvan nimenomaan kieliopin opettamisen traditiosta: äidinkielelle tehdään vääryyttä, jos sitä opetetaan kuin vierasta kieltä. Äidinkielen kouluopetus vieraskielisine termeineen ja luokittelujärjestelmineen on kaukana nuorten kielenkäytön kokemuksista, ja siksi kielioppi koetaan ikään kuin kielestä irralliseksi, ikäväksi saarekkeeksi. Äidinkielen opetus ei ole onnistunut yhdistämään äidinkielen erityistä luonnetta ja kielen teoreettista tarkastelua. Kaikilla on kielitajussaan tietoa äidinkielen järjestelmästä ja jokainen voi toimia kieleen liittyvien ilmiöiden ha-

vainnoijana. Äidinkielen opetuksen tulisikin teorioiden sijaan antaa valmiuksia tähän havainnointiin. (Hietamäki 2000: 111—112.)

Vanhoista malleista luopuminen tuntuu opettajasta aina aluksi raa'alta, ja uusien asioiden, näkökulmien ja menetelmien opetteleminen monasti työläältä. Pynnösen (1998: 51) mukaan opettajan tulisikin pohtia omaa käsitystään kielestä ja siitä, miten kieliopin tai kielentuntemuksen ymmärtää. Myös kielisysteemin eläminen ja muuntuminen on hyväksyttävä. Muuten on vaarana, että opettaja tulee välittäneeksi kuvaa kielestä jähmettyneenä ja staattisena systeeminä perinteisesti koulussa tehtyyn tapaan. Saamme nähdä, milloin esimerkiksi oppiaineen sisäistä integraatiota tukeva pedagoginen kielioppi otetaan laajemminkin opetuksen käyttöön. Jokaisella äidinkielenopettajalla on kuitenkin opintojensa ja kokemuksensa pohjalta täydet valmiudet käydä kielioppiasioita läpi myös pedagogisen mallin mukaisesti. Keskustelevan ja kenties kummasteluakin aikaan saavan metodin toivoisi herättelevän oppilaitakin pohtimaan ihmiskielen ja erityisesti oman kieleemme luonnetta ja ihmeellisyyksiä. Koska tyhjentäviä vastauksia ei kaikkiin kysymyksiin ole tarjolla ja toisinaan taas useammat vaihtoehdot (esimerkiksi nominien monikon genetiivit) ovat mahdollisia, tulee oppilaiden pystyä sietämään myös ristiriitaista tietoa ja erilaisia näkökulmia.

4. KIRJOITTAMISEN OPETUS

Ennen varsinaista kirjoittamisen opetukseen liittyvää asennekatsausta on aiheellista esitellä hieman koulun kirjoittamisen opetusta sekä nykyistä käsitystä kirjoitustaidosta osana laajempaa tekstitaito-käsitettä. Tässä yhteydessä on irrelevanttia ruveta tarkastelemaan koko kirjoittamisen opetusta erilaisine menetelmineen (esimerkiksi tekstuaalinen interventio, genre-pedagogiikka), joten kirjoittamiseen pyritään luomaan mahdollisimman monipuolinen katsaus esittelemällä yleiskuvaa opetuksesta ja sen tavoitteista sekä mahdollisista puutteista ja heikkouksista.

4.1. Kirjoittamisen taidosta ja opetuksesta

Kirjoittaminen on ihmisen ikaikainen keino ilmaista itseään, jäsentää ympäröivää maailmaa ja mielensisäistä kaaosta sekä luoda merkityksiä. Kirjoittamista voidaan pitää ajatusten kielellistämisenä ja järjestämisenä. Kirjoittamiseen liittyy luonnostaan kommunikatiivinen funktio, jolla tarkoitetaan luovaa tapaa olla vuorovaikutuksessa maailman kanssa. Kirjoittamalla vaikutamme muihin ja jaamme tarinamme muiden kanssa. Koulussa kirjoittamisen kommunikatiivinen luonne on ikävä kyllä unohtunut: oppilaat täyttävät opettajien ja oppikirjan tekijöiden laatimia monisteita, ja usein perinteinen kirjoittaminen koetaan koemaiseksi tilanteeksi, jossa aika on rajallinen ja kirjoittamistapahtumaan liittyvät konventiot perinteisiä. Usein tekstit kirjoitetaan opettajaa ja tämän suorittamaa arviointia varten ilman tarkempia tavoitteita. Tekstejä kirjoitetaan kirjoittamisen itsensä vuoksi. Vastenmielisyys koulun kirjoittamistehtäviä kohtaan saattaa johtua kirjoittamisen opetuksen oppilaiden kannalta epäsuotuisista traditioista. Vanhat käytänteet tulisikin kyseenalaistaa. (Linna 1994: 11—16, 39.)

Kirjoittamisen opetus ja oppilaiden tutustuttaminen ympärillä vallitsevaan tekstimaailmaan on lukutaidon ohella eräs äidinkielen opetuksen keskeisimmistä sisällöistä, jonka rooli tulee entisestään korostumaan uuden tekstitaitoja painottavan opetussuunnitelman myötä. 1980-luvulle saakka kirjoittaminen nähtiin tuotospainotteisena toimintana, mutta vähitellen käsitys kirjoittamisesta on muuttunut prosessimaiseen suuntaan. Silti vieläkin kirjoittamisen kouluopetusta vaivaa vahvaho tuotosajattelu, josta tulisi päästä eroon. (Kirjoittamisen kevät 2002: 6.) Linnan (1994: 22) mukaan traditionaalinen tuotoskirjoittaminen ei osoita, millaisia vaikeuksia oppilaalla tekstintuottamisen kanssa on ja miten hän on ongelmansa ratkaissut. Kirjoittamisen tuotosmaisuus ei Linnan mukaan myöskään auta kirjoittajia parantamaan suorituksiaan. Sen sijaan prosessimuotoinen kirjoittaminen tekstin muokkauksineen ja palautteineen auttaisi oppilasta ymmärtämään paremmin tekstinsä sisällöllisen ja kirjallisen muodon.

Kirjoittaminen on siis monitahoinen **prosessi**, joka vaatii kognitiivisia ja meta-kognitiivisia taitoja. Prosessimaisuudella tarkoitetaan tekstin tietoista suunnittelua, kehityä ja muokkaamista. Kirjoittamista ei siis nähdä enää pelkkänä mekaanisena lauseenmuodostustaitona, jonka hallitsee joko hyvin tai vähän huonommin. Kirjoittamisen mo-

nimuotoisuuteen liittyvät myös ajatuksen kirjoitukseksi muuttamisen haasteet, lukijan huomioiminen ja koko kirjoitusprosessin hallitseminen. (Kääriäinen 2002: 24.) Kirjoittamisen kognitiivisuus viittaa puolestaan prosessin vaatimaan tiedolliseen ja älylliseen pohdintaan, tietoiseen ongelmanratkaisukykyyn sekä omista tavoista tiedostumiseen (meta-kognitiot) ja sitä kautta toiminnan muuttamiseen. Toisilla on luonnostaan paremmat lähtökohdat kirjoittamiseen, mutta kaikki voivat oppia kirjoittamaan ja kehittyä kirjoittajina. (Lonka — Lonka 1991: 16—17.)

Kirjoittamisen taidonkin käsite on laajentunut entisestään. Taidolla ei tarkoiteta enää pelkkää kieleltään virheettömien tekstien laatimista, vaan kirjoitetun kielen tehtävien ja erilaisten tekstien merkityksen ymmärtämistä yhteisön kannalta sekä kirjoitetun kielen oivaltamista merkitysten luojana. Kirjoittamisen taito nähdään myös yksilöllistä, itsensä ilmaisemisen taitoa laajempänä kokonaisuutena, jolla tehdään tekoja kielen avulla ja vaikutetaan yhteisöjen toimintaan. Tekstitaituri hallitsee siis pelkän kirjoittamisen mekaniikan ohella erilaiset tekstilajit ja -käytänteet. (Luukka 2004: 113, 119.)

Koulun kirjoittamisen opetukseen on aiheellista panostaa ja oppilaiden kirjoitustaidosta on syytä olla huolissaan, sillä Lappalaisen (2001, 2003) äidinkielen osaamista kartoittavien arviointien mukaan runsas viidennes peruskoulun päättäneistä ei kykene kirjoittamaan edes välttävän tasoista yleiskielistä tekstiä, ja vain viidennes seitsemäsluokkalaisista pojista on hyviä kirjoittajia. Jos jo perustason tekstintuottaminen on monille ylivoimaista, kuinka he pystyvät suoriutumaan yhä kovenevista tekstitaidon vaatimuksista? Huolestuttavaa on Lappalaisen mukaan myös se, ettei tekstejä juurikaan muokata saadun palautteen perusteella, mikä olisi olennainen osa paitsi kirjoittamisen prosessimaisuutta myös itse oppimisprosessia. Luukka (2004: 111—112) toteaaakin huolen tekstitaitojen tasosta ja opetuksen tasa-arvoisuudesta olevan aiheellinen, sillä lukemisen ja kirjoittamisen taidot ovat avain toimivaan kansalaisuuteen. Lisäksi samaisilla taidoilla on Luukan mukaan todettu olevan yhteys opiskelu- ja työelämässä pärjäämiseen: puutteellinen tekstitaitojen hallinta voi muiden tekijöiden ohella pahimmillaan johtaa jopa syrjäytymiseen. Ei ole siis yhdentekevää, millaista kirjoittamista ja miten koulussa opetetaan.

4.2. Ainekirjoittaminen

Oppilaiden asennoitumista kirjoittamiseen kartoitettiin kyselylomakkeen kolmella kysymyksellä (kysymykset 11—13). Rastittavien vaihtoehtokysymysten avulla oppilaat saivat pohdiskella muun muassa kirjoittamisen opetuksen määrää ja mieluisuutta sekä aineiden aiheiden mukavuutta. Lisäksi selvitettiin oppitunneilla kirjoitettuja tekstityyppejä ja kysyttiin, mitä oppilaat kirjoittavat tai kirjoittaisivat mielellään. Viimeiseksi kysyttiin vielä vastaajien vapaa-ajan kirjoitustottumuksia ja -harrastusta.

Kirjoittamiskysymysten kompastuskiveksi ja pieneksi suunnittelulapsukseksi osoittautui se, että kyselyn laatija mainitsi kysymyksen 12 yhteydessä joitakin äidinkielen tunneilla laadittavia tekstityyppejä (kirjallisuusanalyysit, mielipidetekstit, runot, arvostelut), jotka rajoittivat vastaajien ajatuksenkulkua ehkäpä niin, etteivät he jaksaneet miettiä vastauksiinsa juuri muita tekstilajeja. Varsinaisen asenteen tutkimisen kannalta tällä ei ole suurta merkitystä, mutta ilman valmiita vihjeitä oppilaiden vastausten skaala olisi ollut monipuolisempi ja varmasti useampia kirjoittamisen lajeja olisi tullut mainituksi. Toisaalta olisihan oppilaiden runsaampi tekstityyppien esiintuominen osaltaan kertonut siitä, mikä on jäänyt mieleen ja kirjoittanut kenties enemmän pohtimaan myös subjektiivista suhtautumista kyseisiin tekstilajeihin. Tämän aiheen käsittely jää siis seuraavassa hieman suppeammaksi.

Kirjoitelmissa ainoastaan kuusi vastaajaa otti jollain tavalla kantaa kirjoittamisen opetukseen. Pääpaino kirjoittamisen opetukseen asennoitumisen analyysissa on siis kyselyn tulosten avaamisessa. Varovasti voisi veikata, että kirjoitelmissa ei puututtu kirjoittamiseen paljoakaan, koska yhdeksännellä luokalla ei harjoiteta perinteistä vapaa-aiheista ainekirjoitusta enää alempien vuosiluokkien tavoin. Koska oppilaat mieltänevät ainekirjoituksen ainoaksi oikeaksi kirjoittamiseksi, eivät he niinkään puuttuneet tähän teemaan. Ehkä kirjoittamisen mainitseminen muiden teemojen ohella suuntaa antavassa tehtävänannossa (ks. johdanto s. 6) olisi myös saattanut innostaa useampia oppilaita pohtimaan tätä asiaa.

Taulukossa 2 on esitelty tiiviisti vaihtoehtokysymyksen (kysymys 11) viiden väittämän vastaukset. Ensimmäisessä sarakkeessa on väittämän perusajatus ja seuraavissa sarakkeissa kunkin väittämän vastausvaihtoehdot ja niiden saama kannatus. Pienen otok-

sen vuoksi ei ole relevanttia tehdä vertailua tyttöjen ja poikien mielipiteiden välille, joten vastauksia käsitellään yhtenä kokonaisuutena.

Taulukko 2: Kyselyyn vastanneiden mielipiteitä ainekirjoittamisesta.

Kirjoittamisen määrä	sopivasti 15	liian paljon 5	liian vähän 1	
Kirjoitelmien aiheet	kiinnostavia 7	tylsää 10	vaikeita 12	helppoja 0
Pitää ainekirjoituksesta	paljon 5	jonkin verran 7	vähän 6	ei lainkaan 3
Kirjoittaminen on	hyödyllistä 14	turhaa 2	yhdentekevää 5	
Kirjoittaminen on	mukavaa 4	ikävää 3	joskus kivaa, joskus tylsää 14	

Vastausten perusteella voidaan havaita, että valtaosan mielestä äidinkielen tunneilla kirjoitetaan aineita sopivasti. Liian paljon kirjoitetaan viiden vastaajan mielestä ja ainoastaan yksi oppilas on sitä mieltä, että aineita kirjoittaa voisi enemmänkin. Kohdassa ”Kirjoitelmien aiheet” oppilaiden vastausmainintojen määrä ei täsmää vastaajien määrän kanssa (21 oppilasta, 29 mainintaa), koska monet oppilaat ovat valinneet tässä kohdin vastaukseensa useamman vaihtoehdon: kirjoitelmien aiheet eivät siis olleet esimerkiksi ainoastaan tylsiä, vaan myös vaikeita, kuten useiden oppilaiden vastaukset näyttävät osoittavan. Pääasiassa vastaukset painottuvatkin näihin kahteen vastausvaihtoehtoon, sillä vain kolmasosa luokan oppilaista on sitä mieltä, että aineiden aiheet kiinnostavat heitä. Merkille pantavaa on myös se, ettei kukaan vastaajista mainitse aiheiden olevan helppoja: kirjoittamisprosessin käynnistäminen vaatii siis aina jonkinasteista luomisentuskaa, pohtimista ja vaihtoehtojen punnitsemista.

Taulukon 2 perusteella ainekirjoituksesta pitävien oppilaiden määrässä on kysymyksen suurin hajonta. Paljon tai jonkin verran pitävien määrä (12 vastaajaa) on kuitenkin osapuilleen sama kuin vähän tai ei lainkaan kirjoittamisesta pitävien määrä (9 vastaajaa). Vaaka kuitenkin kallistuu hieman kirjoittamisesta pitävien puolelle. Myönteistä on se, että 2/3 oppilaista pitää ainekirjoittamista hyödyllisenä — ainoastaan kahden vastaajan mielestä se on turhaa ja viiden mielestä yhdentekevää. Vaikka kirjoittaminen kuitenkin koetaan hyödylliseksi, on se pääasiassa mukavaa ainoastaan neljän vastaajan mielestä. 14 vastaajan ainekirjoituskokemukset ovat vaihdelleet kirjoitelmasta toiseen, ja kolme oppilasta on sitä mieltä, että kirjoittaminen on aina ikävää. Edellä tehtyjä päätelmiä tukevat kyselylomakkeen kysymysten 7 ja 17 vastaukset, joissa oppilaat nimeävät opetuksen tärkeimpiä ja turhimpia sekä mukavimpia ja ikävimpiä osa-alueita ja asettavat näitä

mielisuusjärjestykseen. Kirjoittaminen ei esimerkiksi ole yhdenkään vastaajan mielestä turhaa (kysymys 7), ja tylsääkin se on ainoastaan yhden oppilaan mielestä. Sen sijaan mukavaksi opetuksen ainekirjoituksen on sijoittanut yhteensä seitsemän oppilasta, joista kuusi on tyttöjä. Tärkeää kirjoittaminen on neljän oppilaan mielestä. Kysymyksessä 17 vastaajien mielipiteet kirjoittamisen sijoittumisesta äidinkielen opetuksen osa-alueiden joukkoon puolestaan vaihtelevat melkoisesti (ks. kaavio 2, s. 26).

Taulukossa 3 esittelen lomakkeeseen vastanneiden kirjoittamisesta pitämistä. Numeron 1 alle on merkitty ne vastaajat, jotka ovat sijoittaneet kirjoittamisen äidinkielen opetuksen mieluisimmaksi osa-alueeksi, numeron 2 alle ne, joiden mielestä kirjoittaminen on toiseksi mukavinta jne.

Taulukko 3: Kirjoittaminen mielisuus lomakkeen kysymyksen 7 perusteella.

1		2		3		4		5	
Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
2	0	1	3	3	3	2	7	0	1

1= mieluisin osa-alue

5= vähiten mieluista osa-alue

Mukavinta kirjoittaminen on siis kahden oppilaan mielestä, kun taas neljä oppilasta on sijoittanut sen toiseksi mukavimmaksi. Kolmanneksi mukavinta tai ikävintä kirjoittaminen on kuuden oppilaan mielestä, ja toiseksi ikävimmäksi tai ikävimmäksi sen on maininnut yhteensä 10 oppilasta. Tässä kohden mukavuuden ja ikävyyden jakauma siis hieman poikkeaa esimerkiksi taulukossa 2 (s. 56) esitellystä ainekirjoituksesta pitämisestä ja kallistuu kielteisempään suuntaan. Alustavia havaintoja voi myös tehdä siitä, että ainekirjoitus tuntuu oleman enemmän tyttöjen kuin poikien mieleen.

Yhteenvedona kaiken edellä esitetyn perusteella voisi todeta, että ainekirjoittaminen on hyödyllistä, mutta ei läheskään aina niin kovin mukavaa. Pääasiassa tylsistä ja vaikeista aiheista kirjoitetaan sopivan usein ja keskimäärin mieluusti aineita. Eräänä havaintona voidaan myös todeta se, että kirjoittamisesta pitämiseen näyttää vaikuttavan jonkin verran aineiden aiheet. Seitsemän kirjoittamisesta paljon tai jonkin verran pitävän vastaajan mielestä kirjoittelujen aiheet ovat mieluisia, mutta toisaalta muutaman mielestä myös haastavia (vaikeita). Sen sijaan yhdenkään ainekirjoituksesta vain vähän tai ei lainkaan pitävän vastaajan mielestä aiheet eivät olleet kiinnostavia. Ainekirjoituksen mielek-

kyys tai kirjoittamisesta pitäminen ei siis määräydy niin vahvasti vaikkapa kirjoittaminen hyödyllisyyden tai turhuuden perusteella, vaan kirjoittaminen tuntuu olevan epämieluisia pääasiassa mielenkiinnostomien tai liian vaikeiden aineen aiheiden takia.

4.3. Tunneilla kirjoitetut tekstit

Kuten aiemmin mainitsin, lomakkeen kysymyksessä 12 annetut esimerkit eri kirjoittelmatyypeistä (kirjallisuusanalyysit, mielipidetekstit, runot, arvostelut) rajoittivat kenties hieman oppilaiden ajattelua heidän mieltiessään äidinkielen tunneilla kirjoitettuja tekstejä. Tästä huolimatta monet vastaajat mainitsivat tunneilla kirjoitetun muitakin tekstejä kuin kysymyksessä esimerkkinä olleita kirjallisuusanalyyssejä, mielipidetekstejä, runoja ja arvosteluja. Jotkin vastaukset kuitenkin rajoittuivat seuraavankaltaisiin lyhyisiin kommentteihin: *Kirjoitettu on noita (LP6) ja Kaikki mainittuja (LT3)* tai toistivat kysymyksessä mainittuja tekstilajeja. Vastausten analysoinnin ongelmaksi osoittautui tämän kysymyksen kohdalla myös se, että toisista vastauksista oli vaikeaa erottaa, mikä osa oppilaan vastauksessa koski tunneilla kirjoitettuja tekstejä ja mikä puolestaan hänen mielipidettään siitä, mitä koulussa tulisi kirjoittaa enemmän: *aineistoaineita, joskus mielipidetekstejä... Ois joskus kiva kirjoittaa itseään kiinnostavasta aiheesta... (LT7) ja MIELIPIDETEKSTEJÄ! ei muita. tai ehkä joskus runoja! (LT1)*. Jälkikäteen ajatellen olisi ollut siis viisasta pitää nämä teemat erillään ja kysyä näitä asioita eri kysymyksissä. Tutkimuksen tarkoituksen ja varsinaisen asennoitumisen kannalta lienee kuitenkin oleellisempaa oppilaiden mieltymysten ilmaiseminen, joka on kohtalaisen selvästi tässäkin yhteydessä havaittavissa. Seuraavassa esittelen lyhyesti oppilaiden vastauksissaan esiintuomia tekstityyppisiä ja hieman tarkemmin heidän näkemyksiään ja toivomuksiaan koulussa kirjoitetuista ja kirjoitettavista teksteistä.

Oppilaiden luettelussa tunneilla kirjoitettuja tekstejä selvästi eniten mainintoja sai **mielipidetekstien** kirjoittaminen. Argumentatiivisten tekstien kirjoittaminen koetaan monesti myös yhtenä mielekkäimmistä kirjoittamisen lajeista ja sitä toivotaan kouluun lisää.

mielipidetekstejä on kivointa kirjoittaa. (LP7)

mielipidetekstejä on mukava tehdä (LP8)

Mielipidetekstit ovat mukavia kirjoittaa — — (LT2)

Erään nähtävästi mielipidekirjoittamisesta pitävän vastaajan (LP11) mielestä on kuitenkin ”älytöntä kirjoittaa mielipidetekstejä aiheista, jotka eivät kiinnosta tai joista ei ole mielihpidettä”. Mielipidetekstin aiheen siis tulisi olla oppilaan itsensä valittavissa, jotta mielipide tulisi selvimmin ilmi ja perustelut olisivat uskottavia. Argumentointitaidon opettamisessa ja vahvistamisessa, johon esimerkiksi mielipidetekstien ja arvostelujen kirjoittamisella tähdätään, ei luulisi olevan merkitystä niinkään sillä, kuinka merkittävästä tai älyllisesti haastavasta aiheesta mielipide kirjoitetaan, vaan pikemminkin painopisteen tulisi olla kirjoittajan perustelujen painavuudessa ja niiden selkeässä ulosannissa.

Vaikka mielipidetekstit mainittiinkin usein kirjoitetuksi tekstityypiksi, puhutti perinteinen **ainekirjoitus** oppilaita eniten. Yhteensä 11 kyselyyn vastannutta ottaa tässäkin yhteydessä tavalla tai toisella kantaa äidinkielen ainekirjoitukseen. Tavallisen ainekirjoituksen lisäksi oppilaat kirjoittaisivat mielellään myös aineistoon pohjautuvia tekstejä, koska silloin ei LP3:n sanoin ”tarvitse keksiä kaikkea omasta päästä”. Vastaajat kertovat, että tunneilla on kirjoitettu tavallisia otsikkoaineita, pohdiskelevia tekstejä sekä aineistoaineita. Vastaajat selvästikin pitävät aineiden kirjoittamisesta, mutta jo lomakkeen kysymyksen 11 vastausten analysoinnissa kävi ilmi, etteivät aineiden aiheet useinkaan miellytä oppilaita, mikä näkyy selvästi myös tämän kysymyksen 12 vastauksissa. Eräs kirjoittelman kirjoittanut poika (KP6) tiivistääkin mainiosti monien oppilaiden ajatukset kirjoittelmien aiheista: ”Kirjoittelmien aiheet saisi olla mielenkiintoisia, eikä mitään ’Kun kuolema kosketti minua’ tai ’Silloin itkin’”. Seitsemässä lomakkeen vastauksessakin todetaan, että vapaavalintaiset aineen aiheet innoittaisivat oppilaita kirjoittamaan enemmän:

Tykkään kirjoittaa vapaa-aiheisia aineita ja niitä pitäisi kirjoittaa lisää. (LP4)

[Tunneilla on kirjoitettu] kaikkee asiallista ja tylsää. Ois kiva kirjoittaa aine jostain omasta aiheesta. (LT5)

Tarinoita kirjoitan mielelläni jos saisi itse valita aiheen! (LT6)

En haluais kirjoittaa sellasista vaikeita aiheista ja sit ku pitää tehdä vielä nii pitkiä... väkisin (LT4)

Toki vapaavalintaiset aineen aiheet aina välillä puoltavat paikkaansa perusasteen ylempimilläkin luokilla, mutta oppilaille tulisi kuitenkin korostaa pohdiskelevan ja asiapainotteisen kirjoittamisen perimmäisiä tavoitteita: ajatteluun kannustamista, erilaisten näkökulmien punnitsemista, sietämistä ja esiintuomista sekä oman kannan perustelua. Tästä huolimatta kirjoittamisen tulisi myös kannustaa oppilaita luovuuteen ja itsensä ilmaisuun,

kuten kahdessa kirjoittelussa (KT2 ja KT4) pohditaan. Toisaalta kirjoitetun tekstin luonteesta riippumatta prosessia voitaneen pitää kuitenkin aina luovana. Varsinaisesti luovuutta ja itseilmaisua harjoitellaan erilaisilla luovan kirjoittamisen tehtävillä, joiksi voitaneen laskea oppilaiden toiveet vapaavalintaisista aineistakin. Tämän kirjoittamisen tavoitteet ovat kuitenkin toisaalla kuin varsinaisen asiakirjoittamisen. Tasapainon, oppilaiden viihtymisen ja monipuolisen osaamisen tähden näitä molempia kirjoittamisen suuntauksia tulisikin harjoittaa mahdollisimman monipuolisesti äidinkielen tunneilla. Pääpaino perusasteen ylemmillä luokilla on kuitenkin asiakirjoittamisessa, sillä hyvän asiatyylin hallintaa tarvitaan niin jatko-opinnoissa kuin tulevaisuuden ammateissa.

Ainekirjoituksen ja argumentoitujen tekstien ohella oppilaita puhututti jonkin verran myös erilaisten (kauno)kirjallisuuden liittyvien tekstien kirjoittaminen. Kolme vastaajaa mainitsi, että tunneilla on kirjoitettu **runoja**, ja vastaavasti neljä informanttia, jotka kaikki ovat tyttöjä, toivoisi niitä kirjoitettavan lisää. Runojen lukeminen ja niistä kirjoittaminen ei kuitenkaan ole läheskään kaikkien mieleen, sillä useiden vastaajien mielestä (LP11, KT5 ja KP12) runot ovat ”*syvältä*” ja ”*turhia*”. Kirjallisuuden ja elokuvaan liittyvien **arvostelujen** kirjoittamista pitäisi myös harjoittaa joidenkin vastaajien mielestä enemmän, kun taas muun muassa **kirjallisuusanalyysien** kirjoittaminen koetaan ”*vaikeaksi ja älyttömäksi*” (LP11).

Edellä mainittujen tekstilajien lisäksi oppilaat kokevat hyödyllisenä esimerkiksi **raporttien** kirjoittamisen (LP1 ja LP13), jota harjoitellaan useimmiten työelämään tutustumisjaksojen tai opintokäyntien jälkeen. Lisäksi joissakin kirjoitelmissa otettiin esille tulevan työelämän tekstit vaikkapa **hakemusten** (KP1) ja **virallisten kirjeiden** (KT3) muodossa.

4.4. Vapaa-ajan kirjoittaminen

Kirjallisuuden asennoitumisen yhteydessä selvitin pienimuotoisesti vastaajien lukuharrastusta ja sen mahdollista yhteyttä koulun kirjallisuuden opetukseen asennoitumiseen. Yhtä lailla mielenkiintoista on kartoittaa vastaavaa seikkaa kirjoittamisen osalta. Lomakkeen kysymyksessä 13 kysyttiin oppilaiden vapaa-ajan kirjoittamistottumuksia. Kirjoittamisella ei tässä yhteydessä tarkoiteta ainoastaan kaunokirjallisten tekstien (runot, novellit, kirjat) kirjoittamista, vaan kaikki vastauksissa esiin nostetut, koulutyöhön liitty-

mättömät kirjoittamistottumukset on huomioitu. Vastaajat on jaettu vastaustensa perusteella kolmeen kategoriaan: paljon kirjoittavat, jonkin verran kirjoittavat ja ei lainkaan kirjoittavat. Alla on taulukko vastaajien jakautumisesta kuhunkin ryhmään.

Taulukko 4: Kyselyyn vastanneiden vapaa-ajan kirjoittamisharrastus.

Paljon	Jonkin verran	Ei lainkaan
LT3, LT5, LT8, LP12	LT1, LT2, LP9, LP10	LT4, LT6, LT7, LP1, LP2, LP3, LP4, LP5, LP6, LP7, LP8, LP11, LP13

Paljon ja jonkin verran kirjoittavien yhteenlaskettu osuus ($n = 8$) näyttää siis jäävän pienemmäksi kuin ei lainkaan kirjoittavien osuus ($n = 13$) kyselyyn vastanneista. Pienen otokseen viitaten voidaan tässäkin yhteydessä edelleen todeta, ettei sukupuolierojen vertailu ole relevanttia tai edes mahdollista, mutta on kuitenkin mielenkiintoista havaita, että vain harvat luokan pojista kirjoittavat mitään vapaa-ajallaan. Sen sijaan esimerkiksi paljon kirjoittavista 4 oppilaasta 3 on tyttöjä. Saattaa olla, että osa vastaajista on ajatellut kysymyksellä haettavan takaa ainoastaan kaunokirjallista kirjoittamisharrastusta ja siksi jättänyt mainitsematta esimerkiksi sähköposti- tai Internet-kirjoittelun ja mobiiliviestintän. Esimerkiksi Mäyryn (2005: 65) tutkimuksessa vapaa-ajankirjoittamisen funktioiksi osoittautuivat sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen, ajatusten ja tunteiden ilmaiseminen sekä asioiden muistaminen, joista ainoastaan ajatusten ja tunteiden ilmaiseminen esiintyy omassa aineistossani.

Aineistosta käyvät esiin seuraavat vapaa-ajalla kirjoitettavat tekstilajit ja niiden saamat mainintojen määrät:

- fiktiiviset tarinat 4
- laulun sanat 3
- runot 2
- tietotekstit 1
- päiväkirja 1
- mielipidetekstit 1
- sähköposti 1

Neljän paljon kirjoittavan vastaajan vapaa-ajan kirjoittamisharrastus on hyvinkin intensiivistä ja kirjoittamisen kenttä melko laaja. Esimerkiksi LT3 kertoo suorastaan rakastavansa kirjoittamista ja kirjoittaa hevosharrastukseensa liittyvistä asioista niin tarinoita kuin tieto-

tekstejäkin. Lisäksi päiväkirjan, runojen ja laulujen kirjoittaminen on osa hänen kirjoittamisharrastuneisuuttaan. Omia lauluja kirjoittaa myös LT8, joka kertoo kirjoittaneensa 100-sivuisen novellinkin. LP12:kin kirjoitusharrastus on melko vankka, sillä tietokoneella on kesken oma kirja, jota hän aina silloin tällöin kirjoittaa. Myös neljännen paljon kirjoittavan vastaajan (LT5) vapaa-ajan kirjoittaminen on runsasta: hän kirjoittaa omien sanojensa mukaan ”*tosi paljon. omia juttuja, tarinoita oikeasta elämästä, ja sit fiktiota*”. Paljon kirjoittavat vaikuttavat pitävän melko paljon myös koulun ainekirjoituksesta, sillä yhtä lukuun ottamatta kaikki ovat sijoittaneet kirjoittamisen joko mieluisimmaksi tai toiseksi mieluisimmaksi opetuksen osa-alueeksi (lomakkeen kysymys 17), ja myös kysymyksessä 11c. kaikki vastaajat kertovat pitävänsä ainekirjoittamisesta paljon tai jonkin verran. Kaikki myös kokevat ainekirjoittamisen hyödylliseksi. Tämän perusteella varovainen arvio onkin, että vapaa-ajalla kirjoittaminen korreloi positiivisesti äidinkielen tunteilla kirjoittamisen kanssa.

Neljän jonkin verran vapaa-ajallaan kirjoittavan kirjoittamisharrastus ei ole läheskään yhtä säännöllistä ja monipuolista kuin paljon kirjoittavien. LP9 kirjoittaa toisinaan *sanoituksia omiin biiseihin* ja LP10 kirjoittaa sähköpostia kerran viikossa. LT2 kirjoittaa joskus mielipidetekstejä, mutta ei kerro, lähettääkö hän niitä esimerkiksi johonkin lehteen julkaistavaksi. LT1:n vapaa-aikaa vievät kirjoittamista enemmän kaverit ja harrastukset, mutta toisinaan hän kirjoittaa ”*jotain runoja joskus*”. Tarkasteltaessa tähän ryhmään kuuluvien asennoitumista koulussa kirjoittamiseen huomataan, että ainekirjoittamisesta pitäminen ja kirjoittamisen sijoittaminen äidinkielen opetuksen osa-alueiden joukkoon hajautuu paljon kirjoittavia enemmän. Pääasiassa suhtautuminen on kuitenkin vielä myönteistä.

Ei lainkaan vapaa-ajallaan kirjoittavia on siis suurin osa vastaajista. LP6:n kommentti ”*En todellakaan kirjoita vapaa-ajalla*” tiivistääkin useimpien tähän ryhmään kuuluvien ajatukset. 7 ei lainkaan vapaa-ajallaan kirjoittavaa on kysymyksessä 17 sijoittanut kirjoittamisen toiseksi ikävimmäksi tai ikävimmäksi opetuksen osa-alueeksi, ja ainoastaan 4 vastaaja kertoo kohdassa 11c. pitävänsä ainekirjoittamisesta jonkin verran. Kaikki muut pitävät siitä ainoastaan vähän tai ei lainkaan. Vain 5 tähän ryhmään vastaajaa mainitsee kirjoittamisen olevan hyödyllistä, joten vaikuttaa siltä, että joko koulun ainekirjoitus on syönyt kokonaan näiden oppilaiden kirjoitusinnon tai sitten kirjoitusinnon puute vaikuttaa kielteisesti myös kirjoittamisen kouluopetuksesta pitämiseen. On vaikeaa sanoa, mikä

riippuu mistäkin, mutta selvä yhteys asioilla vaikuttaa jo suppeankin tarkastelun jälkeen olevan.

5. KIRJALLISUUDEN OPETUS

5.1. Lukemisen funktioista ja kirjallisuuden kouluopetuksen tavoitteista

Lukutaidon käsite on viime aikoina laajentunut peruslukutaidosta erilaisten sähköisten ja visuaalisten tekstien lukemiseen. Lukutaitoa ei enää nähdä kouluopetuksen tuottamana perustaitona, vaan pikemminkin aktiivisen kansalaisuuden avaintaitona. (Opetusministeriö 2000: 23.) Lukemisella on useita erilaisia määritelmiä, mutta erittäin paljon yksinkertaistaen peruslukemisprosessia voidaan pitää painetun tai kirjoitetun tekstin dekodauksena ja ymmärtämisenä. Käytännössä lukeminen on kuitenkin hyvin moni-ilmeinen havaitsemis- ja ajatusprosessi, joka voi olla lukijan taidoista ja tavoitteesta riippuen niin mekaanista kuin luovaakin toimintaa. Tekstin merkityksen ja sen tulkinnan lopullinen luominen rakentuu siis lukijan vastaanottavuuden, kokemuksen ja tiedon sekä tekstin ja tilanteen muodostamasta yhtälöstä. (Sarmavuori 1998: 11, 13.)

Lukemisen lajeja ja tyyppejä on erilaisia, ja taitava lukija osaa käyttää aina tarkoituksenmukaisinta strategiaa eri tilanteissa. Sarmavuori (1998: 12) jakaa lukemisen lajit viiteen alaryhmään, joissa lukemisen tavoitteet ja menetelmät poikkeavat toisistaan. Jaottelu on seuraavanlainen:

1. lukemaan oppiminen (lukemistekniikan sujuvoituminen)
2. lukemalla oppiminen (syventyvää opiskelutyyppistä lukemista)
3. hakeva lukeminen (silmailevää, tutustuvaa lukemista)
4. elämyksellinen lukeminen (eläytyvä ajanviettelukeminen)
5. välineellinen lukeminen (esim. tietokoneiden hallinta ja käyttö).

Tutkimukseni kannalta relevantein ryhmä on elämyksellinen lukeminen, jolla viitataan suoraan kaunokirjallisten tekstien lukemiseen. Sarmavuoren (1998: 12) mukaan elämyksellinen lukeminen on eläytyvää ja esteettistä harrastus-, huvi- ja ajanviettelukemista, joka muokkaa asenteita ja maailmankuvaa sekä ruokkii mielikuvitusta. Elämyksellisellä lukemisella nähdään olevan myös mielenterveydelle suotuisia terapeuttisia vaikutuksia sekä persoonallisuuden rakentumista myönteisesti tukevia seuraamuksia.

Sen lisäksi, että lukeminen on elämyksiä tuottavaa ja virkistävää ajanvietettä, kehittää se myös ajattelua, mielikuvitusta ja ilmaisullista kapasiteettia. Lukevan lapsen ja nuoren kieli rikastuu, sanavarasto laajenee ja ilmaisu täsmenee. Etenkin nuoruusiän lukeminen auttaa maailmankuvan ja identiteetin muodostumisessa sekä antaa samastumiskohteita ja vastauksia moniin nuorta askarruttaviin kysymyksiin. Lisäksi kirjallisuuden lukeminen laajentaa yksilön kokemuksia niin kielestä, kulttuurista kuin elämästä yleensä. Kirjallisuus opettaa myös ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja ajattelutapoja sekä eläytymään erilaisiin tilanteisiin, iloihin ja suruihin. Kirjojen maailmaan uppoutuminen edesauttaa myös keskittymiskyvyn ja pitkäjänteisyyden kasvamista. (Sinko 2001: 8—9.) Lukemisella ja ennen kaikkea toiminnallisella lukutaidolla on todettu olevan yhteys myös elämässä pärjäämiseen: ”Lukutaidon kehittämiseen on kiinnitettävä tulevaisuudessa vakavaa huomiota, sillä heikko lukutaito ennustaa vahvasti jatko-opinnoista, työstä, kulttuuriharrastuksista ja aktiivisesta kansalaisuudesta syrjäytymistä” (PISA 2000: 14).

Subjektiiivisten elämysten lisäksi kirjallisuuden lukeminen ja opettaminen luo pohjaa kirjalliselle yleissivistykselle ja tutustuttaa oppilaat samalla sekä kirjallisuuden että kulttuurin historiaan. Uuden opetussuunnitelman (POPS 2004) mukaisena äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen peruslähtökohtana on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Taitojen lisäksi opetuksen tulee kehittää myös oppilaan tietoa kielestä ja kirjallisuudesta. Perusopetuksen yläluokilla (6—9) opetuksen pääasiallinen tehtävä on kehittää oppilasta tekstien erittelijänä ja kriittisenä tulkitsijana. Opetus kannustaa oppilasta lukemaan ja arvioimaan kirjallisuutta. Perusasteen yläluokilla kirjallisuuden opetuksen ydintavoitteena nähdään lukuharrastuksen monipuolistaminen ja kirjallisuudentuntemuksen syveneminen. Tekstinymmärtämisen tavoitteessa korostuu kaunokirjallisuuden osalta fiktion tulkinta ja tarkastelu elämysten antajina ja näkemysten kehittäjinä. Kirjallisuuden tietopuolella painottuu kirjallisen yleissivistyksen pohjan luominen: oppilas saa tietoa keskeisistä teoksista ja niiden kirjoittajista sekä Kalevalasta, kansanperinteestä ja Suomen kirjallisuuden päävaiheista. Oppilas oppii myös luokittelemaan teoksia genren, tyylin ja aikakauden mukaisesti luokkiin. (POPS 2004.)

Lukeminen nuorten harrastuksena on uhkaavasti jäämässä muiden, monesti vauhdikkaampien aktiviteettien jalkoihin. Myös tietoteknologian, television, elokuvien ja musiikin kuvitellaan usein syövän pohjaa lukuharrastukselta. Ala-asteikäiset ovat vielä kirjojen ahmimisiässä, mutta yläluokille siirryttäessä ja murrosiän kuohuntavaiheen lähestyessä

sä kirjaan ei enää tartuta yhtä hanakasti kuin aiemmin. Etenkin alle 15-vuotiaiden poikien lukuinto on laskenut 1980-luvulta lähtien, ja 1990-luvulla väheni myös tyttöjen lukemisharrastus. Kun vuonna 1980 alle 15-vuotiaista pojista 68 % luki vähintään kymmenen kirjaa vuodessa, nyt tämän verran lukevien osuus on vain noin kolmannes. Samanikäisistä tytöistä 25 vuotta sitten kolmannes luki vähintään 30 kirjaa vuodessa, kun vuonna 2002 heidän osuutensa oli enää 13 %. Kirjallisuutta ahmivien määrä on siis myös vähentynyt. (Ängeslevä 2005.)

Sulkusen (2004: 212—213) mukaan huoli nuorten lukemisharrastuksen näivettyemisestä on kuitenkin osittain liioiteltu. Nuoret lukevat kirjoja hieman aikuisia vähemmän, mutta tutkimusten mukaan vain murto-osa nuorista on niitä, jotka eivät lue vapaa-ajallaan mitään. Esimerkiksi PISA-tutkimuksen (Sulkunen 2004: 212—213) perusteella suomalaiset 15-vuotiaat lukevat harrastuksenaan kolmanneksi eniten vertailumaista. Huolestuttavana voidaan tosin pitää tendenssiä, jonka mukaan kaunokirjallisuus kuuluu enemmän naisten kuin miesten kulttuuriin: teini-ikäisistä tytöistä noin puolet lukee kirjoja viikoittain, kun taas kirjallisuutta harrastavien poikien osuus on vain runsas neljännes. PISA-tutkimuksen mukaan (Linnakylä 2004: 180—181) erilaisista lukijaprofiileista korostuvat Suomessa nimenomaan lehtiä ja sarjakuvia harrastava lukijatyypit sekä kaunokirjallisuutta ja lehtiä aktiivisesti lukeva ryhmä. Ensimmäiseen ryhmään kuuluu enemmän poikia kuin tyttöjä, toisessa profiiliryhmässä tilanne on päinvastainen. Kummankin ryhmän kannalta on huojentavaa puolestaan se, että lukutaidon kehittymisen ja ylläpidon näkökulmasta molemmat profiilit ovat suotuisia.

Lukukulttuurimme on yhä vahva, mutta muutosvaiheessa. Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksen mukaan suomalaisten lukumielitymykset eivät ole enää entisenkaltaisia: dekkarit, science fiction ja fantasia ovat vähitellen syrjäyttämässä perinteistä suomalaista realistista kirjallisuutta. Esimerkiksi nuorten mielikirjalistoilla ei näy yhtään vanhempaa kotimaista nimeä, vaan nuorten lukutottumukset ovat fantasiapainotteisia. Fantasia onkin monille nuorille uusi tapa käsitellä identiteettiä, mutta samalla on aiheellista huolestua entisen realistisen lukutavan heikkenemisestä. (Ängeslevä 2005.)

5.2. Vapaa-ajan lukeminen

Omassa kyselylomaketutkimuksessani selvitettiin kirjallisuuden kouluopetukseen asennoitumisen ohella myös nuorten lukuharrastuksen laatua ja määrää. Tulokset ovat maassamme vallitsevan tilanteen mukaisia: kirjojen lukeminen ei kuulu nuorten ensisijaisiin harrasteisiin. Kirjoja luetaan useimmiten vain silloin, kun ei ole parempaa tai mielenkiintoisempaa tekemistä. Näin vastanneet kommentoivat lukemistaan seuraavasti:

Ala-asteella joskus luin, mutta nykyään ei enää ehdi/jaksa. (LP7)

En lue kirjoja tai mitään vapaa-ajalla... Ei jaksa eikä kerkee... (LT7)

Luen jonkun verran pienissä pätkissä. En yleensä uppoudu lukemaan mitään sen kummempaa. En yleensä lue, jos on jotain mielekkäämpää/hauskempaa tekemistä. (LP12)

luen jonkun verran jos on aikaa (LT4)

Aina silloin kun kerkeän luen mielelläni seikkailukirjoja ja kaikkia kivoja nuortenkirjoja. — — (LT8)

— — Luen joskus monta kirjaa viikossa ja joskus vain pari kuukaudessa, riippuen aina siitä miten paljon on muuta tekemistä. (LT2)

Useat, paljon lukevat vastaajat kertoivat sen sijaan lukevansa kirjoja mielellään, harrastuksenomaisesti:

Pidän lukemisesta ja luen vapaa-ajallani, jos satun löytämään hyvän kirjan. Luen kirjasarjan kerrallan, nytkin minulla on kesken yksi kirjasarja mutta en ole onnistunut lainaamaan seuraavaa osaa. (LP13)

Luen joka päivä kirjoja n. pari tuntia ennen nukkumaan menoa (LP10)

Luen todella paljon. Luen nuortenkirjoja ja tietokirjoja, lehtiä... (LT3)

Aiemman tutkimusten perusteella koulu yksinään voi täysin vaikuttaa lapsen ja nuoren lukemisharrastuksen ylläpitoon, sillä kodilla ja sieltä saadulla esimerkillä on merkittävä rooli vapaa-ajan lukuharrastuksen syntymisessä ja tukemisessa (Julkunen 1997). Tästä huolimatta etenkin koulun kirjallisuuden opetuksesta vastaavien äidinkielenopettajien ja luokanopettajien on aiheellista olla huolissaan vallitsevasta suuntauksesta ja ryhdyttävä mahdollisuuksien mukaan tarvittaviin toimenpiteisiin lukuinnon synnyttämiseksi, kasvattamiseksi ja ennen kaikkea ylläpitämiseksi. Opetushan on jo vuosikymmeniä painottanut lukuharrastuksen herättämistä ja vahvistamista, mutta tulokset eivät ole kovinkaan lupaavia, koska sukupuolierot sekä lukutaidossa että -harrastuksessa näyttävät vain kasvaneen. Asenteiden muuttaminen on vaikeaa, muttei mahdotonta.

Lomakeaineiston perusteella olen jakanut vastaajat lukemisharrastuksensa intensiivisyyden mukaan kolmeen ryhmään: paljon, jonkin verran ja ei lainkaan lukeviin. Tulkinntat lukemisen määrästä, jota tosin ei ollut aivan kaikista vastauksista mahdollista selvittää, on koottu taulukkoon 4.

Taulukko 4: Nuorten vapaa-ajan lukemisharrastus.

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
Lukee paljon	2	4	6
Lukee jonkin verran	3	5	8
Ei lue lainkaan	3	4	7

Taulukon perusteella voidaan havaita paljon ja ei lainkaan lukevia olevan suunnilleen saman verran. Myöskään sukupuolten väliset erot eivät näissä ryhmissä ole merkittävät — kenties yllättävää on se, että paljon lukevia poikia on enemmän kuin tyttöjä. Myös jonkin verran lukevien tyttöjen ja poikien määrässä on havaittavissa vastaava ilmiö. Erot saattavat johtua luokan epätavanomaisesta äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanjakaumasta: tutkimuksen kohteena olevalla luokalla on enemmän äidinkielen arvosanaltaan heikkoja tyttöjä kuin poikia, mikä riitelee ainakin yleistä stereotypistä koulumenestyskäsitystä vastaan. Arvosanan perusteella ei kuitenkaan uskalla tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä, vaikka kaikkien **ei lainkaan** lukevien tyttöjen äidinkielen arvosana onkin väliltä 4—6. Kaikkien tähän ryhmään kuuluvien poikien arvosana on puolestaan 7—8. **Jonkin verran** lukevista oppilaista arvosanan 4—6 saaneita yhtä tyttöä ja poikaa lukuun ottamatta kaikkien oppilaiden äidinkielen numero on 7—8. Sen sijaan **paljon** lukevissa kolmella kuudesta oppilaasta oppiaineen arvosana on kiitettävä, millä saattaa olla yhteyttä myös lukemisharrastuksen määrään ja laatuun. Kyselyn perusteella ja oppilaiden taustoja tai yleistä koulumenestystä paremmin tuntematta on kuitenkin mahdotonta päätellä, millainen yhteys kirjallisuuden harrastamisella tai harrastamattomuudella on arvosanaan. Jonkinlaisia viitteitä arvosanan ja lukemisharrastuksen välillä on kuitenkin havaittavissa.

Edeltä käy ilmi, että kyselyyn vastanneista yhdeksäsluokkalaisista noin 2/3 ilmoittaa harrastavansa lukemista vapaa-ajallaan. Jos lukemisharrastuksen määrässä on hajontaa, on sitä verrattain paljon myös luettavien tekstien laadussa. Kuten ehkä olettaa saattaa, suosituinta teini-ikäisten lukemista ovat erilaiset **lehdet**. Viisi informanttia mainitsikin

vastauksessaan lukevansa erilaisia lehtiä sanomalehdistä aina harrastelehtiin. Mielenkiintoista on se, että myös kaksi ei lainkaan lukevien ryhmään kuuluvaa vastaajaa kertoo lukevansa jonkin verran lehtiä. Kenties kyseiset informantit käsittävät lukemisella tarkoitettavan nähtävästi vain kaunokirjallisuuden lukemista eivätkä siksi koe lukevansa vapaa-ajallaan.

Lehtien jälkeen seuraavaksi suosituimpana nuorten lukemistossa näyttävät olevan **sarjakuvat**, joista nimeltä mainittiin *Aku Ankka*. Sarjakuviin kirjallisuutena suhtauduttiin kuitenkin hieman varauksella, kuten erään vastaajan (LP4) kommentti osoittaa:

— — Nyt luen päivittäin Aku Ankkaa, mut ne ei oikein oo mitään kirjallisuutta.

Nuortenkirjoja ilmoittaa lukevansa kolme informanttia, jotka kaikki ovat tyttöjä. Vastauksissa on havaittavissa myös jo jonkin aikaa pinnalla ollut fantasiakirjallisuuden buumi: tutkimukseen osallistuneista yhdeksäsluokkalaisista kaksi lukee **fantasiakirjallisuutta**, ja lisäksi *Harry Potter* -kirjat sekä *Taru sormusten herrasta* saivat yhdet erilliset maininnat. Jos nämä teokset lasketaan kuuluvan genrejaottelun mukaiseen fantasiakirjallisuuden kategoriaan, nousee se toiseksi suosituimmaksi lukemiseksi sarjakuvien rinnalle. Lukemista valitessaan nuoret eivät siis näytä erityisesti suosivan realistista kirjallisuutta, vaan uppoutuvat enemmän mielikuvitukselliseen ja värikkääseen fantasiamaailmaan, johon myös sarjakuvien voitaneen katsoa löyhästi kuuluvan. Lukijaprofiileja on kuitenkin erilaisia jo tässäkin hyvin suppeassa tutkimusjoukossa, sillä osa oppilaista lukee myös **faktopainotteista** kirjallisuutta, kuten tietokirjoja, historiallisia aiheita käsitteleviä kirjoja ja elämäkertoja.

Nuorten vapaa-ajanlukutottumukset noudattelevat pitkälti oletettua linjaa, mutta hieman yllättävää on se, ettei nuortenkirjoja lueta enempää. Tarjonnassa ei ainakaan pitäisi olla moittimista, sillä Suomen nuorisokirjallisuuden instituutin (SNI 2005) tilastojen mukaan maassamme julkaistiin viime vuonna (2004) ennätyselliset 246 nuortenkirjaa, joka ylittää aiemmat ennätykset. Tuloksista on nähtävissä myös se, etteivät pojat lue nuortenkirjoja. Aiheidensa ja teemojensa kannalta nuortenkirjat ovatkin usein hyvin tyttömäisiä ja tarjoavat samastumiskohteita ennen kaikkea teini-ikäisille tytöille. Pojillekin on olemassa omia nuortenkirjojaan, joita yksikään tutkimukseeni osallistuneista ei näytä lukeneen.

Toinen merkillepantava seikka on se, ettei yhdeksäsluokkalaisten maininnoissa ole yhtäkään niin sanottua perinteistä **kaunokirjallista** teosta — mitenkään nuortekirjallisuutta ja fantasiaa väheksymättä. Vapaa-ajan lukemisessa painottuu keveys ja helppous, eikä perinteinen romaani täytä näitä valinnan kriteerejä. Mikäli tulokset vastaavat edes osaa vallitsevasta todellisuudesta, useiden nuorten ainoa kosketus perinteisiin realistisiin lukuromaaneihin tapahtuu koulun kirjallisuudentunneilla. Koulussa luettavan kirjallisuuden tulisi siksi antaa nuorelle kattava esitys kirjallisuudenkentästä, sen lajeista, tyyleistä ja aikakausista. Tällöin oppilaan näkökulma kirjallisuuteen ja sen lukemiseen laajenisi ja hän rohkaistuisi valitsemaan laajemmasta joukosta kirjallisuutta itselleen parhaiten sopivaa ja mielekästä luettavaa myös koulutyön ulkopuolella.

5.3. Asennoituminen kirjallisuuden opetukseen

5.3.1. Yleisiä havaintoja opetukseen asennoitumisesta

Tutkimuksessani mukana olleista 44 informantista 37 ilmaisi suhtautumisensa kirjallisuuden opetukseen. Kirjallisuuden lukeminen, läpikäyminen ja opettaminen koulussa jakaa oppilaiden mielipiteet melko tasaisesti (ks. taulukko 5). Opetukseen asennoitumisen aspektit on jaettu kolmeen osaan (myönteinen, kielteinen, siltä väliltä), ja oppilaat on sijoitettu johonkin näistä ryhmistä aina sen perusteella, kuinka selkeästi ja voimakkaasti he tuovat asenteensa esille. Kirjoitelman kirjoittaneista informanteista seitsemän oppilaan vastauksia ei ole tässä yhteydessä otettu mukaan käsittelyyn, koska niissä otettiin kantaa pikemmin kirjallisuuden kouluopetuksen määrään kuin sisältöön tai laatuun. Jotkut taas intoutuivat kertomaan omasta lukuharrastuksestaan eivätkä yhdistäneet sitä millään tavalla koulumaailmaan tai äidinkielen opetukseen. Näiden kommenttien perusteella ei voi päätellä yksioikoisesti, millä lailla oppilas itse opetukseen asennoituu, vaikka jonkinlaista suhtautumista esimerkiksi toivomus kirjallisuuden opetuksen määrän supistamisesta kenties pitääkin sisällään.

Taulukko 5: Koulun kirjallisuudenopetukseen asennoituminen.

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
Myönteinen	9	2	11
Kielteinen	3	8	11
Siltä väliltä	5	10	15

Taulukkoon 5 on koottu yhteen sekä kyselyn että kirjoitelman vastausten sa-
toa. Taulukosta nähdään, että myönteisesti ja kielteisesti kirjallisuuden opetukseen asen-
noituvia on yhtä monta. Myös tyttöjen ja poikien jakauma näissä ryhmissä on odotuksen-
mukaisempi kuin pelkän kyselylomakkeen perusteella tehdyissä lukemisharrastusta kos-
kevissa laskelmissa (Taulukko 4, s. 67). Syitä asennoitumisen sukupuolijakaumaan on
tämän tutkimuksen perusteella lähes mahdotonta löytää, mutta omassa proseminaaritut-
kimuksessaan Harriet Eurasto (2005) on tullut tulokseen, että pojat pitävät kaunokirjalli-
suuden lukemista tyttömäisenä puuhasteluna. Tällainen asenne saattanee heijastua myös
omassa tutkimuksessani sekä kyselylomakkeen vastauksissa että kirjoitelmissa, vaikka-
kaan selviä mainintoja feminiinisyydestä ei ilmi lausuttu. Sen sijaan poikien asennoitumi-
sen ilmaukset olivat pääasiassa tyttöjen ilmauksia vahvempia, mikä viestii kenties selkeä-
rajaisemmasta, hieman mustavalkoisestakin, suhtautumisesta koulun kirjallisuudenope-
tukseen. Seuraavassa muutama esimerkki oppilaiden perusteluista joko kirjallisuuden
opetusta vastaan tai sen puolesta:

— — mutta esim. sillä tiedolla, että milloin oli uusromantiikan aika en tee
yhtään mitään, eikä monet aikuisetkaan sitä tiedä ja hyvin he ovat silti pär-
jänneet. (KP15)

Kirjallisuus paskaa on käyty vähän turhan paljon eikä se kyllä jaksa kiin-
nostaa. (KP12)

Emme lue kovinkaan hyviä kirjoja esim. Joel Lehtosen kirjat ovat järkyttä-
viä. Emme ole lukeneet kuin kaksi hyvää kirjaa ”Häräntappoase” ja ”Poika
nimeltä Iines”. (LP11)

iha perseestä! kaikki kirjat niin tylsiä, vanhanaikaisia ja vaikea lukuisia! Ja
kaikista pitää tehdä joku analyysi! — — (LT5)

Jotkut jutut on aika tylsiä, mutta joskus lukemamme jutut ovat hauskoja ja
kiinnostavia... (LT8)

Siltä väliltä -ryhmässä on mukana seitsemän kyselylomakkeeseen vastannutta
yhdeksäsluokkalaista (kaikki poikia), jotka olivat lomakkeen kysymyksessä 17 (ks. kaa-

vio 3, s. 28) arvioineet kirjallisuuden kolmanneksi mukavimmaksi äidinkielen opetuksen osa-alueeksi (asteikolla 1—5). Näistä oppilaista kuitenkin neljän kommentit koulun kirjallisuuden opetuksesta, sen sisällöstä ja käsitellyistä teoksista olivat varsin negatiivisia, ja niiden voitaisiin laskea kuuluvan kielteisesti asennoituvien ryhmään, jolloin tämän ryhmän osuus kasvaisi jonkin verran. Kyseiset oppilaat kommentoivat opetusta ja luettuja teoksia muun muassa seuraavasti:

aika tylsää (LP9)

vanhanaikaisia + huonoja (LP1)

monipuolista mutta ei niin kiinnostavaa... (LP7)

Tässä yhteydessä nämä oppilaat kommentteineen on sijoitettu kuitenkin siltä väliltä -ryhmään, koska muutkin kyselyyn vastanneet on ryhmitelty omiin kategorioihinsa vastaavalla tavalla, vaikkakin myös heidän sanalliset kommenttinsa poikkeavat osin asteikon avulla arvioidusta kirjallisuuden mukavuudesta. Oppilaiden kommentteja koulussa käsitellystä kirjallisuudesta esitellään tarkemmin luvussa 5.3.2.

Luvussa 2.2.2 esitelty kaavio 3 kuvaa äidinkielen opetuksen viiden eri osa-alueen mieluisuusjärjestystä. Kirjallisuuden opetuksen ja siihen asennoitumisen kannalta mielenkiintoista on se, ettei kirjallisuus ole yhdenkään vastaajan mielestä mukavin opetuksen osa-alue. Sen sijaan toiseksi ja kolmanneksi mukavimmaksi sen on sijoittanut yhtä monta vastaajaa. Epämieluisimmaksi tai toiseksi epämieluisimmaksi kirjallisuuden on puolestaan merkinnyt yhteensä seitsemän vastaajaa. Näiden vastausten perusteella kirjallisuuden opetukseen asennoituminen vaikuttaa olevan siis enemmän myönteistä (toiseksi mukavin opetuksen osa-alue) tai neutraalia (kolmanneksi mukavin osa-alue) kuin kovin kielteistä. Kuitenkin jo aiemmin mainitut oppilaiden vapaasanaiset kirjallisuuden opetusta koskevat kommentit toisessa yhteydessä värittävät suhtautumista hieman negatiivisempaan suuntaan. Esimerkiksi eräs oppilas (LT7), jonka mielestä kirjallisuus on äidinkielen opetus-sällöistä toiseksi mieluisinta, kommentoi koulussa luettujen kirjojen olevan tylsiä.

Useista edellä esitetyistä informanttien kommentteista on havaittavissa, että oppilaiden näkemyksissä ja niiden muotoutumisessa näkyy hyvin vahvasti perusopetuksen yhdeksännen luokan kirjallisuudenopetuksen painottuminen klassikoihin, Suomen kirjallisuuden historiaan ja kirjallisen yleissivistyksen pohjan luomiseen (POPS 2004). Nämä asiat ovat ymmärrettävästi oppilaille tuoreessa muistissa ja korostuvat huomattavan paljon

niin lomakkeen vastauksissa kuin kirjoitelmissakin. Vahvat asenteet kirjallisuushistoriaa ja perinnetietoutta kohtaan vinouttavat varmasti hieman tuloksia, sillä oppilaat eivät ole osanneet ajatella kirjallisuuden opetusta läpi kouluvuosien kestäväenä jatkumona, johon kuuluu toki paljon muutakin kuin aikansa klassikoita ja kuuluisia kirjailijoita. Yhdeksännen luokan kirjallisuudenopetus ei toivottavasti näivetä kenenkään jo olemassa olevaa lukuintoa, mutta näyttää siltä, ettei se myöskään erityisesti houkuttele nuoria kirjallisuuden pariin. Onkin ikävää, jos perusasteen viimeisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta jää epämiellyttävä kuva oppilaiden mieleen.

5.3.2. Tunneilla luettu ja käsitelty kirjallisuus

Kyselylomakkeeseen vastanneet yhdeksäsluokkalaiset saivat tehtäväkseen arvioida vapain sanoin myös äidinkielen tunneilla luettuja ja käsiteltyjä teoksia (lomakkeen kysymys 15). Erilaisia kuvailuja ja kommentteja tuli yhteensä 24 kappaletta, joista 1/3 oli myönteisiä ja loput enemmän tai vähemmän kielteisiä. Verrattain hyvän kuvan oppilaiden asennoitumisesta kirjallisuuden opetukseen voi rakentaa jo seuraavien vastauksissa nimeltä mainittujen kirjallisuuden käsitteiden, teosten ja kirjailijoiden perusteella:

- uusromantiikka
- analysoida
- Minna Canth
- Väinö Linna
- Aleksis Kivi
- Kalevala
- Putkinotko
- Pilkku päässä
- Häräntappoase
- Poika nimeltä Iines.

Oppilaat puuttuivat siis enemmän kirjallisuuden opetuksessa havaitsemiinsa epäkohtiin sen sijaan, että olisivat nostaneet esille myönteisiä lukukokemuksia. Myönteiseksi luettavat kommentit, kuten *ihan kivaa ja rentoo* (LP4), *ihan ok* (LP3), *jotku [kirjat] ollu ihan mielenkiintoisia* (LP2) tai *ihan mukavaa* (LT6) ovat sävyiltään melko vaisuja eivätkä juuri korosta oppilaiden järin intohimoista suhtautumista koulussa luettuun kirjallisuuteen. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikissa myönteisissä kommentteissa on ”toisaalta,

mutta toisaalta” -asenne, kuten *monipuolista mutta ei niin kiinnostavaa* (LP7) ja *mielenkiintoista mutta pitkäjaksoisesti pitkästyttävää* (LP10), tai asennoitumista lieventävä ilmaus, kuten *ihan mukavaa* (LT6) tai *pari hyvääkin ollaan luettu* (LT2). Ainoa vastaaja (LP12), jonka asenne kirjoja kohtaan oli selvästi myönteinen, kertoi teosten olleen *ajatuk-sia herättävää ja yleensä mielenkiintoista*.

Valtaosa oppilaiden koulussa käsiteltyjä teoksia koskevista vastauksista oli siis kielteisiä. Kymmenen kyselyyn vastanneen oppilaan näkemykset olivat selkeästi negatiivisia, eikä osa heistä säästellyt sanojaan kuvatessaan koulussa luettuja kirjoja:

tosi huonoa! EI JAKSA! tylsiä jne..... (LT4)

lukeminen on ihan kakkaa... (LT1)

Tylsää, ei kiinnosta mikään 1800-luvun puutalot ja metsiköt. Aikaisemmin oli kirjoja nuorisolle ja ne oli ihan jees. Mutta nuo vanhat eivät jaksaa kiinnostaa. (LP5)

En tajua niistä mitään. Ihan turhia (LP6)

Liian paljon vanhoja kirjoja (LP8)

Kirjallisuuden opetus on tärkeätä jos aikoo pärjätä Trivial Pursuitissa ja halua tietää jotain vanhoista kirjailijoista. (KP16)

— — Jokaisen suomalaisen kansalliskirjailijan henkilöhistorian opettelu on turhauttavaa. Mielestäni riittäisi, että heidät osaisi sijoittaa oikealle aikakaudelle. Lukemaan kannustaminen on hyvä asia, pakottaminen sen sijaan ei. (KT5)

Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla luetut ja käsitellyt teokset eivät siis miellytä oppilaita ja syyt siihen ovat moninaiset. Vastauksissa korostuu kuitenkin sama tendenssi kuin jo edellä: kirjallisuushistorian ja klassikoiden käsittely ei ole oppilaiden mieleen. Lisäksi koulukirjallisuuden kiinnostamattomuuteen vaikuttanevat jo edellä raportoidut nuorten vapaa-ajan lukutottumukset eli se, että nuorten mielikirjallisuus ja koulussa luetut teokset eivät kohtaa toisiaan. Juha Rikama (2000: 100—102) on tutkinut lukiolaisten lukutottumuksia ja koulun kirjallisuudenopetusta ja verrannut niitä keskenään. Rikama toteaa, että jos kirjallisuudenopetuksen kaanoniin katsotaan kuuluvan 15 koulussa eniten luettua kirjailijaa, kuuluu oppilaan suosikkiteos tai -kirjailija vain harvassa tapauksessa kaanoniin. Rikaman tulokset ja johtopäätökset koskevat lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, mutta ei liene mitään syytä, etteivätkö ne olisi yleistettävissä myös perusopetuksen puolelle, vaikkakin opetuksen lähtökohdat poikkeavat hieman toisistaan. Viitteitä tästä ainakin saa, kun vertailee kyselylomaketutkimuksen otosjoukon lukutottumuksia ja asennoitumista koulussa luettuihin teoksiin.

5.3.3. Mitä koulussa pitäisi lukea?

Aineiston perusteella suurimpana syynä kirjallisuuden opetuksen epämieluisuuteen vaikuttaa siis olevan oppitunneilla käsiteltyjen kirjojen poikkeaminen oppilaiden toivomista ja pitämistä teoksista sekä tyyllilajeista. Koulussa luettavat teokset valikoidaan tietyin perustein, jotka edistävät samanaikaisesti useampia kirjallisuuden opetuksen tavoitteita. Yhtälö tuntuu lähes mahdottomalta, kun teoksen tulisi olla yhtä aikaa paitsi kirjalliselta arvoltaan merkittävä ja kirjallisuushistoriallisesti edustava myös oppilaita kiinnostava ja lukemaan innostava. Lisäksi kirjan tulisi tarjota vielä kehitysvirikkeitäkin. (Rikama 2000: 102.) Vaikka koulukirjallisuuden kaanon onkin uudistunut vähitellen, on sillä otsassaan yhä lievä nationalistinen leima. Nykyinen kaunokirjallisuuspainotteinen ja klassikkoihin keskittyvä kirjallisuuden opetus ei tarjoa riittäviä lähtökohtia 2000-luvun yhteiskunnan tekstirunsauden hallitsemiseen ja riittävän monipuolisen lukutaidon kehittymiseen. Kaunokirjallisuuden klassikoita ei ole kuitenkaan aiheellista viskata kokonaan romukoppaan, mutta niiden määrää ja laatua olisi syytä tarkastella uudestaan. Myös lähestymistavan niiden käsittelyyn olisi oltava avarampi. Klassikoiden painottumisen lisäksi opetuksessa tulisikin olla valikoima tuoreempia teoksia, jotka ottavat kantaa tai vastaavat ajankohtaisiin kysymyksiin. Kaanonin modernisointi edellyttää opettajalta valppautta seurata kaunokirjallisuuden ilmestymistä sekä uskallusta karistella tabuja. Myös oppilaiden toiveiden kuuleminen sekä valintojen ja mielenkiinnonkohteiden arvostaminen edesauttaisi varmasti koulukirjallisuuden tuoreuttamista ja siihen myönteisesti suhtautumista. (Niemi 2001: 48—53.)

Kaikki edellä mainitut kirjallisuudentutkijoiden toteamukset reaalistuvat tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vastauksissa. Vanhanaikaisten ja tylsien kirjojen sijaan toivotaan luettavaksi muun muassa ”*mielenkiintoista ja hyvää kirjallisuutta*” (LP13) — mitä sillä sitten ikinä tarkoitetaankaan. Myös modernimman kirjallisuuden lukeminen korostuu erittäin monissa vastauksissa:

Nuorille suunnattuja kirjoja, sellasia mukavia kirjoja eikä mitään 1800-luvulta olevia!!! Tai sellasia mistä ei tajua mitään. (LT7)

Semmosia nykyajan nuoriso kirjoja!! Ei mitään 100 vanhoja klassikoita.. voi tsiisuus! (LT1)

Yhtäkään kirjailijaa tai teosta ei lukutoiveiden yhteydessä nimetä, mutta eniten oppilaat toivovat oppitunneille lisää nuortenkirjoja, mikä osaltaan näkyy myös yllä olevista esimerkeistä. Nuortenkirjat koululukemisenä saivat yhteensä yhdeksän mainintaa, eli lähes puolet kyselyyn vastanneista toivoi niitä luettavan lisää. Mielenkiintoiseksi tämän toiveen tekee se, että vain kolme luokan oppilasta ilmoitti lukevansa nuortenkirjoja vapaa-ajallaan. Useampien nuortenkirjojen ottaminen mukaan koulukirjallisuuden kaanoniin vastaisi varmasti moniin opetuksen tavoitteisiin ja nuorten toiveisiin. Nuortenkirjaan tarttumisen kynnyksen vapaa-ajallakin kuvittelisi olevan kuitenkin kohtuullisen matala, eivätkä kirjojen teemat yleensä ole vaikeasti lähestyttävää, joten niiden itsenäisenkin lukeminen onnistuisi hyvin. Mutta jos nuortenkirjojen käsittelyn avulla saataisiin oppilaat innostumaan kirjallisuuden kouluopetuksesta ja houkutelua lisää nuoria kirjallisuuden pariin, niiden yhdessä lukeminen ja käsittely oppitunneilla puoltaa kyllä paikkaansa. Toisaalta Pollari (2004: 247) näkee nuortenkirjojen luettamisen koulussa olevan ongelmallista sen vuoksi, että useinkaan ne eivät poikia kiinnostaa. Nuortenkirjallisuus tarjoaa kyllä riittävästi samastumiskohteita — mutta enemmän tytöille kuin pojille. Poikia ei nuortenromaanien tyypillinen ihmissuhdedraama ja masentavaltakin tuntuvat tarinat elämänvaikeuksista niinkään kiinnostaa. Pollarin mukaan pojat kaipaavat sen sijaan seikkailua ja hullunhauskoja tarinoita. Kyse voi Pollarin mukaan olla murrosikäisten tyttöjen ja poikien kehityseroista ja siitä, etteivät pojat useinkaan halua ainakaan tuossa iässä puhua kirjan aiheuttamista tunteista koko ryhmän kuullen.

Nykyaikaisemman kirjallisuuden ja nuortenkirjojen lukemisen lisäksi toivottiin, että luettavia kirjoja saisi valita itse ja että myös erilaisia harrastekirjoja (kuten kalastukseen ja metsästykseseen liittyviä) sekä sarjakuvia olisi luettavien joukossa. Perinteisen kaunokirjallisuuden lukemisen ohella Linnakyläkin (2004: 182—183) patistaisi oppilaita nykyistä enemmän tietokirjojen lukemisen pariin, sillä jo opiskelu itsessään edellyttää myös faktatekstien ymmärtämistä ja tulkintaa. Kolme lomakkeeseen vastannutta oppilasta ymmärsi myös klassikoiden lukemisen arvon; kaksi heistä perusteli valintaansa sillä, ettei niitä muuten kukaan kuitenkaan lukisi. Tämä onkin varmasti totta; koulu lienee monelle nuorelle ainoa paikka, jossa tutustutaan maamme kirjallisuuden klassikoihin ja samalla Suomen kulttuurihistoriaan. Mutta koska tunnustettu tosiasia on se, etteivät klassikot kovin monia nuoria kiinnostaa, onkin edelleen aiheellista pohtia niiden käsittelyn korostunutta asemaa koulun kirjallisuudenopetuksessa. Voisiko ajan käyttää ehkä tehokkaammin ja

mielekkäämminkin? Lopullisen päätöksen luokassa luettavasta kirjallisuudesta tekee kuitenkin opettaja, joka on melkoisessa ristipaineessa yrittäessään tasapainoilla eri tahoilta tulevien näkemysten, normien ja vaatimusten kanssa.

6. ASENTEIDEN AFFEKTISUUS

Varsinaiseen opetukseen sisältöön liittyvien asenteenilmausten lisäksi on mielenkiintoista tutkia myös oppilaiden vastausten kielellisiä piirteitä. Asenteitahan voidaan pitää myös kielen avulla tehtyinä tekoina. Asenteen affektisuudella tarkoitetaan myönteisen tai kielteisen suhtautumisen osoittamista, mutta tässä tapauksessa asenteen tuottamista kielen avulla tutkitaan vielä tarkemmin, sillä suhtautumisensa asioihin ja ilmiöihin voi tuoda julki monin eri sanoin ja sävyiltään erityylinen ilmauksin. Seuraavassa tarkastelenkin, kuinka **lieventävästi** tai **vahventavasti** ja toisaalta **subjektiivisesti** vastaajat ovat suhtautumistaan äidinkielen opetukseen ilmaisseet. Ilmausten voimakkuutta tutkimalla pyrin löytämään ne opetuksen osa-alueet, joita kohtaan oppilailla tuntuu olevan voimakkain myönteinen tai kielteinen suhtautuminen. Analyysi perustuu pääasiassa kirjoitelmaaineistoon, koska lomakevastauksien lyhyt vastaustyyli ei ole houkuttellut oppilaita ilmaisemaan asennettaan kovin voimakkaasti. Lomakevastauksiakin pyritään kuitenkin mahdollisuuksien mukaan tarkastelemaan myös tältä kannalta.

6.1. Asenteen lieventäminen, vahvistaminen ja subjektiivisuus

Selvästi eniten kirjoitelmissa oli havaittavissa asennetta ja sen ilmaisemista **lieventäviä** ilmauksia sekä viitteitä näkemysten epävarmuudesta. Tällaisilla sananvalinnoilla oppilaat selvästikin pehmentävät suhtautumistaan opetukseen ja asioiden laatuun, ja usein lieventävät ilmaukset esiintyvätkin kielteisen asennoitumisen yhteydessä. Tyypillisin tapa asenteen lieventämiseen ja toisaalta epävarmuuden osoittamiseen on oppiainetta tai jotain sen osa-aluetta kuvaavan adjektiivin tai verbin voiman heikentäminen siihen liittyvän adverbiaalin avulla, esimerkiksi ”*ei niillä oikeastaan tee mitään*” (LT3).

kyllä **kai** siitä **vähän** jotain oppii (KP9)

ei **tavallaan** kiinnosta (LP4)

kuulemma tarttee (LP7)

oppii — — **ehkä** myös ajattelemaan (LP3).

Aineiden kirjoittaminen **on kohtalaisen** kivaa. (KT11)

Äidinkielessä **ei** ole **kamalasti** turhaa... (KT6)

Asiat **ei** ole **kauhean** vaikeita (KP11)

asiat **aika** helppoja (KP12)

Toisena asenteen epämääräisyyden osoittamisen tapana voidaan pitää *toisaalta—mutta kuitenkin* -suhtautumista opetukseen. Tällainen ilmaus jättää tilaa sille ajatukselle, ettei äidinkielen opetus aina ole kovin mieluista mutta että hyviäkin hetkiä on tunneilla koettu:

— — opiskelu tuntuu **välillä** turhalta (KP9)

kivaa joskus ei aina (KP9)

periaatteessa tarpeeksi (KT4)

Kirjallisuuden tuntemus on **toki tärkeää, mutta** ehkä **toisinaan** ylikorostettua. (KT4)

erittäin hyödyllistä **suurimmaksi osaksi** (LT3)

yleensä mielenkiintoista (LP12)

Eräänä asenteen epävarmuuden ilmaisemisen keinona voisi joissakin tapauksissa nähdä myös konditionaalien käytön. Läheskään kaikissa konditionaalitapauksissa muodon funktiona ei ole pehmentää sanomaa tai osoittaa näkemyksen horjuvuutta, mutta esimerkiksi seuraavissa tapauksessa *-isi*-muodon voi tulkita epävarmuuden osoittamiseksi ja asenteen lieventämiseksi:

Hyötyä äidinkielestä voisi olla lukiossa — — (KP6)

Äikkää ei saisi olla kuin korkeintaa sen verran kuin sitä on nyt olisi aika tuskaa jos sitä olisi pari tuntiakin enemmän viikossa. (KT11)

Asenteen epävarmuuden ilmaisun ohella konditionaali viittaa etenkin opetuksen hyödyllisyyttä pohdittaessa usein myös näkemyksen mahdolliseen ulkoa oppimiseen. Näitä tapauksia on esitelty erikseen luvussa 2.4.

Pojat käyttivät asennetta lieventäviä ilmaisuja hieman enemmän kuin tytöt, mikä voi hyvinkin kertoa heidän epävarmemmasta asennoitumisestaan äidinkielen opetusta kohtaan. Syynä saattaa toisaalta olla myös se, etteivät he ole tutkimustilanteessa halunneet esittää asennettaan niin voimakkaan negatiivisesti, vaan hieman varautuneesti. Myönteisestikään opetukseen suhtautuvien poikien vastauksissa ei nimittäin mainittu täysin suo-

raan äidinkielen opetuksen olevan erittäin hyödyllistä, vaan monilla oli asiaan kahtalainen suhtautuminen. Tämä näkökulma saatiin aikaiseksi juuri näillä lieventävillä tai epävarmuutta osoittavilla ilmauksilla. Jos ei osaa varmasti sanoa suhtautumistaan opetukseen, voi käyttää ilmaisua ”kivaa ja välillä tylsää” (KP4), joka jättää selityksen- ja tulkinnanvara- ra sille, että tietyt äidinkielen osa-alueet ovat ”kivempia” kuin toiset.

Sekä myönteistä että kielteistä asennoitumista voidaan **vahvistaa** erilaisin kei- noin. Aineistosta nousevat esiin seuraavat tavat: 1) opetukseen asennoitumista kuvaavan adjektiivin voimakkuutta lisäävä adverbialli, 2) typografiset keinot (huutomerkki ja ver- saalit) sekä 3) voimakkaat, alatyylisetkin, ilmaukset. Asenteen aspektia vahvistavat ilma- ukset jakaantuvat aineistossa kutakuinkin tasan tyttöjen ja poikien kesken, mutta ne eroa- vat painokkuudeltaan ja tyyliltään selvästi. Yhtä poikaa lukuun ottamatta (LP10) ainoas- taan tytöt käyttivät myönteistä asennetta vahvistavia ilmauksia, kuten ”erittäin tarpeellis- ta, erittäin paljon” (KT7), ”erittäin hyödyllistä” (LT3), ”todellakin tärkeintä äidinkielen- opetuksessa on — —” (KT8) ja ”oli tosi mukavaa” (KT9).

Pojat puolestaan vahvistivat enemmänkin kielteistä asennoitumistaan opetusta kohtaan: ”äidinkieltä on aivan liikaa” (KP10 ja KP11), ”muu opetus on aivan riittävää” (KP4). Jotkut pojat puolestaan totesivat opetuksesta seuraavaa: ”en tee yhtään mitään” (KP5) ja ”sijamuodot, ne on säärittävän turhia ” (LP1). Kielteistä asennoitumistaan var- sinkin kirjallisuuden opetukseen useat oppilaat korostivat monin hyvinkin vahvo- in ja jopa alatyylisin ilmauksin:

Runot **arsista** (KP12) [engl. *arse* 'perse']

kaikkea **turhaa paskaa** on liikaan — — **Kirjallisuus paskaa** on käyty vä- hän turhan paljon eikä se kyllä oikein jaksa kiinnostaa. (KP11)

— — ei jaksa kuunnella **kaikkee sontaa**. (KP9)

Kieli oppi on suorastaan ihan **syvältä!** (KP8)

Runot alas! Kalevala alas! (KT4)

Jaa a äidinkielen opetuksessa on paljon **kaikkea turhaa paskaa** — — (LP1).

Vastaavanlaisia vahvoja affektioita ei tyttöjen kirjoitelmissa juurikaan ilmennyt. Sen si- jaan lomakekyselyssä tytöt käyttivät kirjoitelmia voimakkaampaa kieltä. Mielenkiintoista on huomata, että yleensäkin kielteisesti koko opetukseen asennoituvat tai vain vähän siitä pitävät käyttävät eniten näitä voimakkaita keinoja. Lomakeaineistossa negatiivisen asen-

teen vahvistamiseen viittaavat muun muassa seuraavat kommentit, joissa on käytetty kaikkia edellä esiteltyjä asenteen vahvistamisen keinoja:

lukeminen [tunneilla luetut ja käsitellyt teokset] on ihan **kakkaa**... Ei [pitäisi lukea] mitään sata vanhoja klassikoita.. voi **tsiisus!** (LT1)

[Tunneilla luettu ja käsitelty kirjallisuus on] **tosin huonoa! EI JAKSA!** tylsiä jne. (LT4)

[Tunneilla luettu ja käsitelty kirjallisuus on] **ihana perseestä!** — — (LT5)

[Pitäisi lukea] dekkareita (**UUSIA**) — — (LP1).

Osoituksena asenteen kielteisyyden korostamisesta voitaneen pitää myös LT1:n kieliopin opetukseen liittyvää kommenttia ”*nominihömpötyksistä*” ja LP5:n tokaisua ”*kirja löpönöistä*”. Sen sijaan juuri esitellyissä oppilaiden esimerkeissä käytettyjä huutomerkkejä ja isoja kirjaimia sekä alleviivauksia ei aina käytetty vain kielteisen asenteen vahvistamiseen, vaan niiden avulla tuotiin esille myös vastaajan tärkeäksi ja keskeiseksi kokemia sisältöjä:

”Toota noin...paljon kirja-arvosteluja tai elokuva-arvosteluita!!!!” (KT5)

”Ja sen verran vielä että kaikilla pitäisi olla äikän kirja.” (KP4) ja

” — — että kaikki OIKEASTI TARPEELLINEN ehdittäisi opiskella.” (KT8).

Useimmiten nämä tyylikeinot kuitenkin liittyivät aiempien esimerkkien mukaiseen oman näkökulman vahvistamiseen ja asenteen jyrkkyyteen. Affektiiviset, asennetta vahvistavat ilmaukset tuovat tehostuskeinosta riippumatta sanomaan aivan omanlaisensa intensiteetin ja painokkuuden, eikä tulkinnanvaraa asenteen suhteen juuri jää — vahvistettiinpa sitä sitten myönteisin tai kielteisin sanoin.

Ilmausten **subjektiivisuudella** tarkoitetaan tässä asennoitumiseen selvästi liittyvää omakohtaisuutta. Tässä yhteydessä ei ole otettu huomioon lomakevastauksen kysymyksiä, joiden kysymyksenasettelu on ohjannut oppilasta vastaamaan minä-muodossa. Asenteen subjektiivisuutta ja asian erityistä merkitystä vastaajalle itselleen ilmaisiin kirjoitelma-aineistossa pääasiassa kahdella eri tavalla: 1) subjektiivisella ilmauksella ”*mielestäni*” ja 2) asenteen omakohtaisuutta osoittavalla verbivalinnalla (yksikön tai monikon² 1. persoonassa). Noin puolet kirjoitelman tehneistä oppilaista käytti tällaista ilmaisutapaa

² Monikon 1. persoonan käyttö on laskettu tähän kategoriaan kuuluvaksi, koska me-muotoiseen ilmaukseen sisältyy mukaan myös vastaaja itse.

kertoessaan asennoitumisestaan. Subjektiiivisuuden ilmaiseminen vaikuttaa olevan verrattain feminiininen piirre, sillä ainoastaan kuusi poikaa (6/12) käytti omakohtaisiksi laskettavia ilmaisuja. Esimerkiksi 11 *mielestäni*-ilmauksesta vain kolme löytyi poikien tuotoksista. Lisäksi kaksi poikaa käytti loppukaneettimaiseksi luettavia tokaisuja, joiden voidaan löyhästi katsoa tähän samaan ryhmään kuuluviksi: "*Tätä mieltä olen minä.*" (KP6) ja "*Sinä on mun mielipide.*" (KP9).

Mielestäni äidinkieli on yksi tärkeimmistä oppiaineista. (KT2)

Äidinkieli on **mielestäni** tärkein aine koulussa. (KT6)

— — ja se on **minulle** tärkeä aine. (KT8)

Äikkä ei ole **minun mielestä** tärkeä oppiaine. (enää) KP12

Äidinkielen opiskelu on omasta **mielestäni** — — (KP5)

Subjektiiivisuutta ilmaisevissa yksikön tai monikon ensimmäistä persoonaa käyttävissä vastauksissakin tyttöjen osuus 2/3. Esimerkkejä näistä verbi-ilmauksista ovat esimerkiksi seuraavat:

Oloinen olen myös siitä, ettei — —. **Olen aivan samaa mieltä** siitä, että — —. (KT4)

Tuntuu minusta helpolta (LT2)

Uskon että ainakin lukioon mentäessä — — (LT2)

— — mitä **teen** tiedolla — — **en** siis mitään. (KP8)

Ei **meidän** tarvitse tunnistaa — — (LP11).

Yhteenvedona asenteen affektisuudesta voidaan todeta tytöillä olevan poikia lähempi ja subjektiiivisempi suhtautuminen äidinkieleen ja kirjallisuuteen oppiaineena. Ainakin kirjoitelmissa tytöt haluavat näillä omakohtaisuutta korostavilla ilmaisuilla painottaa äidinkielen merkitystä ja tärkeyttä juuri heille itselleen. Sen sijaan kielteisen asenteen vahvistamisen asteessa ennen kaikkea opetukseen kielteisesti asennoituvilla oppilailla tuntuu olevan järeämmät keinot käytössään. Voimakkaita ilmauksia käyttävät oppilaat ovat pääasiassa kirjoitelman kirjoittaneita poikia, mutta yllättäen myös lomakkeeseen vastanneiden oppilaiden joukossa on tyttöjä, jotka ilmaisivat asenteensa paikoin jopa aggressiivisesti. Yhteistä näille voimakkaille tunteenpurkauksille on se, etteivät kyseiset oppilaat ylipäänsä olleet kovin kiinnostuneita äidinkielen opetuksesta. Alatyylliset ilmaisut liittyivät usein kirjallisuuden opetukseen, joka yhdessä kieliopin opetuksen kanssa tuntuikin jo aiempien lukujen (luvut 3 ja 5) perusteella aiheuttavan eniten kielteistä asennoi-

tumista koko äidinkielen opetusta kohtaan. Asenteiden affektisuuden tutkiminen vain vahvistaa näitä havaintoja.

6.2. Suomen kielen merkitys oppilaille

Kyselylomakkeen lopuksi kysyttiin oppilaiden näkemystä suomen kielen merkityksestä heille itselleen. Vastaajia pyydettiin myös perustellusti arvioimaan äidinkielen opetusta suhteessa vieraiden kielten opetukseen. Näiden kysymysten tarkoitus on suhteuttaa äidinkielen opetuksen asemaa vieraiden kielten opetukseen ja rakentaa jonkinlaista yhteyttä oman kielen arvon ja tärkeäksi kokemisen sekä sen opettamiseen asennoitumisen välille.

Oppilaat pohtivat suomen kielen merkitystä koskevissa vastauksissaan kieltä lähinnä kolmesta näkökulmasta: 1) määrällisesti (kuinka paljon suomen kieli merkitsee), 2) yhteisöllisesti ja 3) isänmaallisesti. Määrällisesti kantaa ottaneelle 6 vastaajalle suomen kieli merkitsee paljon tai melko paljon, mutta vastauksista on havaittavissa myös muihin kategorioihin kuuluvia näkökulmia:

hyvin paljon. Mieluummin puhun oman maan kieltä, kuin toisen maan kieltä (LP2)

Se merkitsee paljon. Olen ylpeä siitä että olen suomalainen. (LT8)

Paljon, olisi vaikea asua täällä ellei osaisi puhua kieltä. (LP10)

Kyllähän se aika paljon merkitsee. (LT7)

Sen sijaan vain yksi vastaaja (LP11) oli sitä mieltä, ettei suomen kielellä ole hänelle juuri mitään merkitystä: ”*Suomi on ruma kieli jota ei puhuta missään. Se on minulle yhdentekevää*”. Näkökanta on hieman yllättävä, sillä kyseinen oppilas ei suhtaudu äidinkielen opetukseen kokonaisuutena erityisen negatiivisesti tai pidä vieraiden kielten opetusta äidinkielen opetusta tärkeämpänä. Ehkä suomen kielen erikoisuus moniin maailmankieliin verrattuna saa hänet kuitenkin ajattelemaan näin.

Myönteisellä tavalla yllättävää on puolestaan se, että 2/3 vastaajista kokee suomen kielen olevan heille yhteenkuuluvuuden merkki: kieli on joko yhteisöllisyyden väline tai osoitus tietynlaisesta patriootisuudesta, ehkä eksoottisuudestakin. Suomen kielen yhteisöllisyyttä rakentavaa näkökulmaa korostavat muun muassa seuraavat vastaukset:

sitä että saa puhua omaa kieltä eikä ulkomailla muut tajua mitä...puhutaan niistä (LP1)

kommunikointi tapaa toisten suomalaisten kanssa (LP3)

Oma kieli. Osaa puhua samankielisten kanssa. (LP6)

Useissa yhteisöllisyys-kategoriaan kuuluvissa ja määrällisesti kielen merkitykseen kantaa ottaneissa vastauksissa korostettiin kielen merkitystä isänmaallisuuden ja kansakunnan yhtenäisyyden korostajana, mutta selkeimmin tämä näkemys käy esiin esimerkiksi seuraavista patrioottisuutta korostavista vastauksista:

Se on osa suomalaisuutta, ja sitä pitää suojella ja pitää puhtaana. (LP12)

Kieltä, jota puhun ja jota kaikki sukulaiseni ja esi-isäni ovat puhuneet (LP13)

Just paras♥ En haluis olla venäläinen.... ☹ (LT4)

Sitä et oon suomalainen, ymmärrän suomee ja saan olla ylpeä siitä, että kuluun Suomen yhteisöön. (LP4)

Oppilaiden näkemykset vaikuttavat olevan hyvinkin painavia ja paikoin jopa puritaanisia. Tästä huolimatta vain harvat oppilaat kokevat äidinkielen opetuksen olevan tärkeämpää kuin vieraiden kielten opetus. Lomakevastausten perusteella äidinkielen asema muihin kieliin verrattuna näyttää seuraavalta:

tärkeämpää	4
yhtä tärkeää	13
vähemmän tärkeää	4

Vaikka asenteiden suomen kieltä kohtaan saattaisi antaa odottaa enemmän, ainoastaan 4 vastaajan (LT4, LT8, LP2, LP4) mielestä äidinkielen opetus on vieraiden kielten opetusta tärkeämpää. Mielenkiintoiseksi asian tekee se, ettei yksikään näistä neljästä vastaajasta pidä lomakkeen kuudennen kysymyksen perusteella äidinkielen opetuksesta kuin korkeintaan jonkin verran. Myös perustelut äidinkielen opetuksen ensisijaisuudelle ovat pikemminkin käytännönläheisiä ja kieliopin hallintaan liittyviä kuin periaatteellisia. Äidinkielen osaaminen koetaan enemmän väline- kuin itseisarvona:

koska ilman äidinkieltä ei osattaisi muita juttuja, joita on myös vieraissa kielissä. (LT8)

Sitä pitää osata paremmin ku vieraita kieliä, mut kyllä kieletkin on tärkeitä (LP4)

LT4 ei näkemystään perustele, mutta LP2:n vastauksesta sen sijaan on havaittavissa voimakkaasti patrioottista arvolatausta: ”*haluan säilyttää meidän oman maan kulttuurin ja kielen*”.

Yhtä tärkeäksi äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksen mainitsee yhteensä 13 vastaajaa. Näiden vastaajien mielipiteiden perustelut jakautuvat pääasiassa kahden periaatteen mukaan: 1) kaikkien kielten hallinta on tärkeätä ja 2) ensin on osattava suomen kieltä, jotta voisi opiskella vieraita kieliä. Jälkimmäisen periaatteen perusteluista huolimatta suomen kielen hallintaa ja sen opettamista ei kuitenkaan nähdä ensisijaisena vieraaseen kieleen nähden.

koska suomi on meidän virallinen kieli, mutta jos osaat vain suomea, niin ei sillä pitkälle pötkitä...(LT1)

omaa kieltä pitää osata hyvin, mutta nykyään myös vieraita kieliä tarvitaan joka paikassa. (LT2)

No, osaan itsekin kahta äidinkieltä, Suomea ja Espanjaa ja kummastakin minulle on erittäin paljon hyötyä (LP10)

Olemme EU:ssa jossa vieraat kielet ja oma äidinkieli ovat tärkeitä osata erinomaisesti (LP12)

Vieraita kieliä ei voi ymmärtää ilman että ymmärtää äidinkieltä (LP13)

Edellä olevista esimerkeistä on havaittavissa kansainvälistymisen velvoittama monipuolisen kielitaidon hallinta, mutta vielä selvemmin se käy ilmi niiden neljän oppilaan vastauksista, joissa ollaan sitä mieltä, että vieraiden kielten opiskelu koulussa on tärkeämpää kuin oman äidinkielen opiskelu.

Ollaan opittu jo pienenä puhumaan suomea. on tärkeämpää mielestäni opetella vieraita kieliä. (LT6)

Englanti on tärkeää minne ikinä meneekin. (LP1)

Riittää kun osaa puhua, ja kirjoittaa jotenkuten suomea. Vieraat kielet on tärkeitä työn sun muun kannalta. Koska ei 5 milj. puhujan Suomella hirveän pitkälle maailmalla porskuteta. (LP5)

Vieraita kieliä tarttee enemmän! (LP6)

Näiden oppilaiden asennoituminen suomen kielen opetukseen on siis huomattavasti kielteisempää kuin vieraiden kielen, tässä tapauksessa kai lähinnä englannin, opiskeluun. Tähän ryhmään kuuluvien äidinkielen opetuksesta pitämällä (kysymys 6) näyttää olevan selvempi yhteys vieraan kielen opetuksen tärkeyteen nähden: 3/4 kertoo pitävänsä äidinkielen opetuksesta vain vähän tai ollenkaan, neljäskin vain jonkin verran. Tavallaan harmillista on myös se, kuinka kapeana äidinkielen taito tähän ryhmään kuuluvien oppilaiden silmissä näyttäytyy: kun kerran osataan jo lukea ja kirjoittaa edes jotenkuten, niin suomen kielen taidon katsotaan olevan riittävä. Taitaa kuitenkin olla niin, ettei edes vuosikymme-

niä suomen kielen kanssa puuhastellut ammattilainen ole koskaan kielitaitonsa kanssa valmis — varsinkin kun uutta tietoa tarjotaan koko ajan, ja osaamisenkin vaatimukset muuttuvat ja kiristyvät jatkuvasti.

Kaikilla oppilailta on toki oikeus mielipiteeseensä, mutta tulevaa opettajaa hieman hämmästyttää äidinkielen opetuksen melko heikko asema vieraan kielen opetukseen verrattuna. Kysely ei varmasti kerro koko totuutta tilanteesta, sillä jos oppilaita olisi pyydetty asettamaan tärkeysjärjestykseen vaikkapa äidinkielen, ruotsin ja englannin opetus, saattaisi äidinkielen opetuksen merkitys osoittautua toisenlaiseksi. Asiaa on kuitenkin turha ruveta sen enempää spekulimaan, vaan on annettava arvoa kyselyn tuloksille ja pohdittava, mitä opetuksella olisi enemmän oppilaille annettavana. Oppilaathan kokevat suomen kielen itselleen hyvinkin tärkeäksi, mutta millä keinolla suomen kielen arvoa ja ennen kaikkea käyttökelpoisuutta voitaisiin korostaa opetuksen kautta muutenkin kuin omalaa- tuista patriottista leimaa painottamalla? Toisaalta lienee aiheellista pohtia näidenkin suomen kieltä koskevien asenteiden ilmeisen opittua luonnetta (vrt. luku 2.4): voiko esimerkiksi vahvasti nationalistinen, lähes topeliaaninen suhtautuminen kieleen olla roolimallin mukaan opittua käyttäytymistä, jota niin historian kuin kieli- ja kirjallisuushistoriankin tunnit ovat mahdollisesti ruokkineet? Ainakin Gustafssonin (2005: 91) tutkimus osoittaa nuorten asenteiden suomen kieltä ja sen eri muotoja kohtaan olevan paitsi pääasiassa myönteisiä myös opittuja ja verrattain perinteisiä. Suomen kielen uhkaksi nuoret kokivat saman tutkimuksen mukaan kansainvälistymisen ja etenkin englannin kielen. Asetelma on paradoksaalinen, koska sekä oman tutkimukseni että Gustafssonin tutkimuksen (2005: 61, 63) mukaan nuoret ihannoivat englannin opetusta ja pitävät kielen hallintaa tärkeänä. Gustafssonin tutkimuksesta käy kuitenkin ilmi, ettei englannin taitoa tai yleensäki kielitaitoa pidetä suomen kielen hylkäämisenä ja väheksymisenä, vaan se koetaan lisäarvoksi oman kielen ohella.

6.3. Oppilaiden käsityksiä hyvästä äidinkielen opetuksesta

Liian kasvatustieteellisen otteen välttämiseksi tutkimuksessa ei liiemmin perehdytä varsinaiseen opetuksen toteuttamiseen, erilaisiin opetusmenetelmiin tai opettajan rooliin opetuksessa. Varsinkin kirjoitelma-aineistosta nousi tehtävänannon vuoksi esiin huomattavan paljon erilaisia opetukseen liittyviä parannusehdotuksia ja toiveita, jotka vaikuttaisivat

merkittävästi useimpien informanttien oppitunneilla viihtymiseen ja oppiaineeseen suhtautumiseen. Sen tähden näitäkin näkemyksiä on tarkoituksenmukaista esitellä lyhyesti tutkielman lopuksi. Lomakevastausten käsittely jää tässä yhteydessä vähemmälle, mutta joitakin esimerkkejä niistäkin vastauksista on poimittavissa.

Tutkimuksessani aiemmin analysoidun aineiston perusteella mikään opetuksen osa-alue ei varsinaisesti nouse sisällöltään tai menetelmiltään erityisen mielekkääksi: vaikka muun muassa kielioppi ja kirjoittaminen koetaan pääasiassa hyödylliseksi, ei niiden opiskelu ole aina mukavaa. Kieliopin opetukseen asennoitumista edesauttaisi paljon peräänkuulutettu opetussisällön päivittäminen ja toisaalta myös menetelmien uudistaminen. LP2 toteaaakin kieliopin opetuksesta seuraavaa: ”*Ei ole mitään hyvää opetusta, ei jää mitään päähän*”. Vastaavasti kirjoittamisen opetuksessa oppilaita eivät miellytä aineiden aiheet, jotka koetaan usein hankaliksi ja tylsiksi. Myönteistä asennoitumista kirjoittamisen opetukseen myös asia-aiheiden osalta saattaisi lisätä prosessimainen kirjoittaminen, jonka pääperiaatteita on esitelty lyhyesti luvussa 4. Näiden teemojen lisäksi oppilaat esittivät vastauksissaan useita opetuksen aiheesta riippumattomia menetelmällisiä toiveita ja hahmottelivat kuvaa hyvästä äidinkielenopettajasta. Näitä näkemyksiä käsitellään seuraavaksi.

Useiden kirjoitelman tehneiden vastaajien mielestä äidinkielen opetus on mukavaa, silloin kun aiheiden käsittelytapa on suullinen ja asioista keskustellaan yhdessä. Ai-noastaan yhden vastaajan mielestä (KP8) äidinkielen opetus ei ole koskaan ollut hyvää, mutta syyksi hän mainitsee kiinnostamattomat aiheet, ei niinkään niiden esitys- tai opetustapaa. Sen sijaan useimpien mielestä opetuksen tekee ikäväksi opettajan toisinaan luen-tomainen opetustapa, jolloin luokassa istutaan hiljaa ja yritetään kuunnella opettajaa samalla kun kopioidaan kalvoja vihkoon:

Hän ei saisi luennoida asiastaan kiinnittämättä oppilaiden tarpeisiin huomio-ta. (KT4)

Suoraan kopioiminen ei ole erityisen kivaa, eikä siitä jää kauheasti mieleen. (KT8)

Jos vain kirjoitetaan kalvolta ja kuunnellaan kun opettaja puhuu niin eipä siinä hirveän kivaa ole. (KP4)

Perinteistä luennoivaa opetustyyliä käytetään yhä jonkin verran perusasteenkin opetuk-sessa, mutta toisaalta joidenkin asioiden opettamisessa ja taustoittamisessa se on aivan perusteltua. On ymmärrettävää, että luennointi kuitenkin tylsistyttää oppilaita pidemmän

päälle, varsinkin jos opetettava asia vielä sattuu olemaan oppilaiden mielestä epämieluisa. Luennoinnin lisäksi muista opetuksen epäkohdista mainittiin vain liika kirjoittaminen, jolla useimmat vastaajat viittasivat juuri kalvojen kopiointiin.

Sitäkin enemmän oppilailla tuntui olevan ehdotuksia mielekkään opetuksen järjestämiseksi. Mieluisista, oppimista tukevista ja motivoivista menetelmistä oppilaat mainitsivat muun muassa

- ryhmätyöt
- ilmaisuharjoitukset
- pelit ja leikit
- projektit
- tutkielmat
- vierailevat asiantuntijat ja
- opintokäynnit.

Oppilaiden käsitykset vastaavat lähes täysin paraikaa vallitsevaa käsitystä aktiivisesta ja laajasta oppimisesta, joka perustuu asioiden omakohtaiseen tekemiseen ja pohdiskeluun: tehokkaimmin oppii itse tekemällä ja kokeilemalla. Mikään oppilaiden mainitsemista metodeista ei varmasti ole äidinkielen tunteilakaan vieras, mutta sitäkin todennäköisemmin ainakin oppilaiden kannalta hyväksi havaittu. Vaikka oppilaat selvästikin tuntuvat suosivan itsenäisiä opiskelumenetelmiä, opettajaa tarvitaan työn ohjaamisessa ja tukemisessa. Vaikka KT1:n mielestä ”*tunneista tulisi mukavempia jos ope keksisi erilaisia opetusmenetelmiä.* — —” ja KT11:n mukaan ”*Opettajan pitäisi osata tehdä äikän opiskelusta mielenkiintoista.*”, täytyy muistaa, ettei tuntien ole tarkoitus olla mitään temppukerhoja. Asioita voi opiskella vaihtelevin ja yllättävinkin työtavoin, kunhan muistaa opetuksen tavoitteiden täyttymisen kunkin opeteltavan asian kohdalta. Erilaisia työtapoja lienee aiheellista tarkastella myös arvioinnin ja sen onnistumisen kannalta.

Erilaisten menetelmäehdotusten lisäksi oppilailla on selvä kuva hyvästä äidinkielenopettajasta. Oppiainehan henkilöityy hyvin vahvasti opettajan persoonaan ja hänen tapansa toimia, joten tälläkin asialla on varmasti suuri vaikutus kuhunkin oppiaineeseen asennoitumiseen. Kirjoitelma-astauksista koottujen näkemysten mukaan hyvän äidinkielenopettajan tulisi täyttää seuraavat vaatimukset:

- mukava, rento, kiva, huumorintajuinen
- hyvähermoinen ja ymmärtävä
- lempeä kurinpitäjä

- uudenaikainen
- motivoiva
- kannustava
- esittää asiat mielenkiintoisesti ja ymmärrettävässä muodossa
- ottaa kaikki tasapuolisesti huomioon.

Oppilaiden vaatimuslista sekä metodien että opettajan ominaisuuksien suhteen on lähes samanlainen kuin kasvatustieteellisen kirjallisuuden ja tutkimuksen käsitykset hyvän oppimisen edellytyksistä. Tilanne ei varmasti reaalistu missään koulussa täysin ideaalisena, mutta ainakin menetelmien puolesta äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt tarjoavat opetuksen toteuttamiselle rajattomat mahdollisuudet. Kaikkia oppilaita eivät varmasti mitkään menetelmät täysin miellytä, ja oppilaat oppivat eri tavoin, mutta erilaisten metodien kokeileminen on taatusti palkitsevaa niin oppilaalle kuin opettajallekin. Mikäli työtapojen muutoksella oppiaineen sisältöön ja ennen kaikkea siihen asennoitumiseen saadaan uutta eloa, ovat tulokset varmasti rohkaisevia. Vaihtelevat ja uudet työtavat eivät ainoastaan auta oppilaita oppimaan, vaan tukevat myös opettajan työssä jaksamista ja viihtymistä, vaikka vaativatkin ainakin alkuun hieman lisäponnisteluja ja uskallusta heittäytyä tuntemattomaan.

7. POHDINTA

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus on koulun oppiaineiden keskiössä: monipuolisen tieto- ja taito-osaamisen lisäksi se tarjoaa oppilaille kulttuurin avaimia ja monia arkielämässä tarvittavia vuorovaikutuksen ja oppimaan oppimisen taitoja. Äidinkieli ei ole siis vain oppimisen kohde, vaan myös osaamisen väline, jonka avulla elämässä ja tekstimaailmassa toimiminen helpottuu. Arkikäsitysten mukaan kuva äidinkielen taidoista saattaa olla yksipuolinen ja itsestään selvä. Tosiasia kuitenkin on, että myös kielellistä osaamista voi syventää havainnoimalla ja tarkastelemalla erilaisia ilmiöitä. Tätä voikin pitää koulun äidinkielen opetuksen peruslähtökohtana.

Useat aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, ettei äidinkieli kuulu koulun suosituimpien oppiaineiden joukkoon. Omassa tutkimuksessani on keskitytty etsimään syitä kielteiseen asennoitumiseen tutkimalla oppilaiden asenteita äidinkielen opetuksen eri osalualueita kohtaan. Varsinaisen asenteidenilmaisemisen ohella keskeinen tutkimuksen pai-

nopiste on ollut oppiaineen sisältöjen tutkiminen oppilaiden näkökulmasta, koska asenne rakentuu osin myös sen perusteella, minkä oppilaat ajattelevat oppiaineen sisältöön kuuluvan. Tutkimukseni keskittyy kolmen keskeisen äidinkielen opetuksen osa-alueen analyysiin: kielioppi, kirjoittaminen ja kirjallisuus. Viestintään liittyviä teemoja on sivuttu vain lyhyesti, koska ne eivät kummassakaan aineistossa nousseet korostuneeseen rooliin.

Tutkimukseeni on osallistunut kaksi perusasteen yhdeksättä luokkaa, joista toinen kirjoitti kirjoitelman ja toinen vastasi kyselylomakkeeseen. Tutkimuksen taustalla ei ollut erityisen vankkaa teoriapohjaa, vaan ilmiöitä tarkasteltiin lähinnä opetuksen tavoitteiden ja sisällön näkökulmasta. Tutkimusmetodinä käytettiin laadullista sisällön analyysia, joka osoittautui aineiston suhteen paitsi toimivaksi myös erityisen haastavaksi menetelmäksi. Olen tietoinen metodin heikkouksista, mutta aineiston analyysissa olen pyrkinyt mahdollisimman objektiiviseen otteeseen. Tutkimusta varten kerätty aineisto on kohtalaisen suppea, mutta se riitti kuitenkin hyvin asenteiden tämänkaltaiseen tarkasteluun. Määrällisillä menetelmillä mittavammankin aineiston käsittely ja taustatekijöiden analysointi onnistuisi, mutta toisaalta paljon arvokasta autenttista tietoa jäisi silloin saamatta. Vähäinen aineisto ja valittu metodi eivät oikeuta kovinkaan yleistävien päätelmien tekemiseen, mutta jonkinlaista kuvaa asennoitumisesta pystyy jo tämänkin kuvauksen perusteella rakentamaan.

Asenteiden kartoittaminen aloitettiin selvittämällä oppilaiden käsityksiä oppiaineen sisällöstä, koska uskon näillä näkemyksillä olevan vahvan yhteyden varsinaisen asenteen muodostumisen kanssa. Oppilaiden näkemys äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisällöstä oli varsin kattava ja käsitti lähes kaikki opetussuunnitelmassakin mainitut opetuksen sisällöt. Käsitys äidinkielestä oppiaineena on hyvin perinteinen: kolme eniten mainintoja saanutta osa-aluetta olivat kielioppi, kirjallisuus ja kirjoittaminen. Hämmästyttävänä seikkana voidaan pitää myös sitä, etteivät mediaan ja viestintään liittyvät sisällöt nousseet juurikaan esille. Oppilaiden kielikeskeinen käsitys opetuksen sisällöistä voi rajoittaa näiden alueiden mukaan lukemista äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöihin. Mediaa saatetaan pitää myös niin vahvasti arkielämään liittyvänä ilmiönä, ettei sen esiintymistä oppitunneilla koeta koulunkulttuuriin liittyväksi ja varsinkaan äidinkielen opetukseen kuuluvaksi. Media on kuitenkin muiden äidinkielen opetuksen osa-alueiden ohella eräs keskeinen opetuksen tema, jonka merkitys tulee vain entisestään korostumaan uuden opetussuunnitelman ja tietoyhteiskunnan kehittymisen myötä.

Äidinkielen opetuksen pitkäaikainen paradoksi on ollut sen hyödyllisyyden ja siitä pitämisen välinen kuilu. Tämäkin tutkimus osoittaa, että lähes kaikki oppilaat uskovat äidinkielen tunneilla opituista asioista olevan hyötyä monissa eri tilanteissa, kuten työelämässä ja jatko-opinnoissa. Opetuksesta koettu hyöty ei kuitenkaan kulje käsi kädessä oppiaineeseen asennoitumisen kanssa, sillä vain noin puolet tutkimukseen osallistuneista oppilaista suhtautuu äidinkielen opetukseen selvästi myönteisellä tavalla. Tyttöjen ja poikien erot myötäilevät aiempien tutkimusten tuloksia: äidinkieli on enemmän tyttöjen mieleen oleva oppiaine. Aineiston kielellisen analyysin perusteella tytöt myös suhtautuvat äidinkieleen poikia subjektiivisemmin. Sen sijaan monet kielteisesti opetukseen asennoituvat oppilaat, ennen kaikkea pojat, ilmaisevat asenteensa hyvinkin voimakkaasti. Kaikista voimakkaimpia reaktioita aiheutti kirjallisuuden opetus. Tämä tutkimus ei ota kantaa sukupuolten välisten erojen taustoihin: johtuvatko ne esimerkiksi opetuksen sisältöjen feminiinisyydestä vai kenties stereotyyppistenkin käsitysten muovaamista tyttöjen ja poikien välisistä intressieroista.

Molemmat aineistot yhteenlaskettuna opetuksen osa-alueista mieleisimmiksi nousivat media ja puheviestintä. Kaksi mieluisinta osa-aluetta ovat siinä mielessä mielenkiintoisia, ettei niitä juurikaan nostettu esille oppiaineen sisältöä hahmoteltaessa. Voikin olla niin, että eniten sananvaihtoa aiheuttavat juuri ikäviksi koetut asiat, tässä tapauksessa kielioppi ja kirjallisuus. Opetuksen sisältöä ja hyötyä koskevissa vastauksissa keskeisen osan saanut kielioppi koettiin samalla myös opetuksen ikävimmäksi osa-alueeksi. Kieliopin sisällöt ja opetustavat ovat oppilaiden mielestä tavallisesta elämästä irtautuneita, ja opetus koetaan pirstaleiseksi. Kielioppiin kuuluvat asiat ovat kuitenkin läsnä jokapäiväisessä kielenkäytössä, joten niiden liittäminen arkikieleen ja oppilaille läheisiin tilanteisiin motivoisi varmasti ymmärtämään myös kielen ja sen käytön ominaispiirteitä. Kieliopin opetusta ollaan muuttamassa aiheestakin oppilasläheisempään suuntaan, mutta on mielenkiintoista nähdä, milloin uudet opetustavat ja näkemykset todellisuudessa omaksutaan käytäntöön. Yleisesti hyväksytty tosiasia kuitenkin on, ettei kieliopin nykyisenkaltainen opetus ole kenenkään etu.

Kieliopin opetuksen ohella tutkimuksessa keskityttiin ruotimaan tarkemmin myös kirjoittamisen ja kirjallisuuden opetusta. Oppilaiden käsitys äidinkielen tunneilla kirjoittamisesta oli ainekirjoituspainotteinen. Aineiden kirjoittamisesta pidettäisiin, jos niiden aiheet vain olisivat mielenkiintoisempia. Kirjoittamisenkin osalta tilanne on siinä mieles-

sä ristiriitainen, että oppilaat kirjoittaisivat mielellään fiktiivisiä tarinoita, jotka eivät enää perusasteen yläluokilla ole relevantteja opetuksen tavoitteiden tai monipuolisen luku- ja kirjoitustaidon oppimisen kannalta. Kirjoittamisen prosessimaisuuden omaksuminen ja palautteen saannin perusteella tapahtuva työn muokkaaminen puolestaan voisi innostaa asiatekstienkin kirjoittamiseen. Myönteistä uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin nähden on oppilaiden into kirjoittaa argumentatiivisia tekstejä, joilla voidaan nähdä yhteiskunnalliseen voimaantumiseen liittyviä yhteyksiä. Tässä tutkimuksessa tekstitason tarkastelu on kuitenkin pinnallista, joten kirjoittamisenkaan osalta kovin tarkkojen havaintojen tekeminen ja asioiden yhteyksien tarkasteleminen on vähäistä. Näyttäisi kuitenkin siltä, että oppilaiden käsitys koulussa kirjoitettavista teksteistä ja ennen kaikkea kirjoittamisen tavoitteista on hento. Uuden opetussuunnitelman myötä erilaiset tekstilähtöiset opetusmenetelmät mahdollistaisivat sekä monipuolisemman tekstien lähestymistavan että perustellumman syyn kirjoittamiseen. Myös oppiaineen sisäisen integraation toteuttaminen olisi tällöin askelen lähempänä käytäntöä. Kirjoittamista olisi mahdollista integroida myös muiden oppiaineiden opetuksen kanssa, jolloin se palvelisi samanaikaisesti useampia tarkoituksia. Myös tietotekniikan monipuolisempi käyttö voisi saada oppilaat innostumaan enemmän kirjoittamisesta ja kannustaa myös tekstien muokkaamiseen.

Kirjallisuuden opetuksessa vastaajia puhutti lähinnä kotimaisen kirjallisuushistorian korostuminen yhdeksännen luokan opetuksessa. Kirjallisuuden opetuksesta syntyvä kuva onkin hieman karrikoitu, koska oppilaat ottavat kantaa ainoastaan yhdeksännellä luokalla ajankohtaiseen opetukseen. Tokihan kouluvuosien aikana on luettu monenlaisia teoksia. Sekä kommentit luetuista teoksista että toiveet käsiteltäviksi kirjoiksi toivat esiin tilanteen ikävyyden: oppilaiden toiveet ja opetuksen käytännöt eivät useinkaan kohtaa. Vuosisadan takaiset tapahtumat ja sen aikainen kirjallisuus ovat etäännyneet nykysukupolvesta jo niin paljon, ettei niiden opiskelua koeta kovinkaan tärkeäksi ja perustelluksi. Oman kulttuurin ja suomalaisen identiteetin juuret on jokaisen hyvä tietää, mutta kirjallisuushistorian opettamisen vastenmielisyyden vuoksi on aiheellista kyseenalaistaa kokonaisten klassikoiden luettaminen ja tarkka eri aikakausien tyylipiirteiden teoriointi. Useimpia oppilaita nämä aiheet eivät houkuttele lukemaan, joten voisi olla tärkeämpää keskittyä tuoreempien ja oppilaiden maailmaa lähempänä olevien teosten lukemiseen ja käsittelyyn. Kirjallisuuden opetuksen lähtökohtana ei saa olla niin sanotun korkeakulttuu-

risen kirjallisuuden ja populäärikirjallisuuden erottelu, vaan oppilaan kannustaminen lukemaan teoksen laatuun katsomatta.

Tutkimuksessa esiin tulleet oppilaiden käsitykset hyvästä opettajasta ja mielekkäistä työskentelytavoista ovat hyvä työnteon ohjenuora jokaiselle kasvatusalan ammattilaiselle. Opettajan tehtävä on huolehtia, että kaikki opetussuunnitelman tavoitteet tulevat täytetyiksi, mutta lopullinen opetuksen toteuttaminen ja painopisteiden valinta on jokaisen opettajan mieltymysten mukaisesti valittavissa. Aineenopettajan perisynti taitaa olla oman aineen rakastaminen, joka ei kuitenkaan saisi sulkea silmiä siltä tosiseikalta, ettei esimerkiksi äidinkieli oppiaineena miellytä läheskään kaikkia oppilaita. Asiaa ei paranna vain tilanteen toteaminen, vaan se vaatii myös toimenpiteitä. Asenteiden ja oppilaiden tärkeäksi kokemien aiheiden satunnainen kartoittaminen olisi luokkahuoneessakin aina paikallaan, jotta opetuksen toteuttaminen vastaisi paremmin oppilaiden tarpeita.

Asenteiden kahtalaisuuden myötä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöjä ja menetelmiä on aiheellista pohdiskella uusin silmin. Täytyy muistaa, että koulujärjestelmä toimii oppilaita varten ja osittain myös heidän ehdoillaan. Kaikkea ei voi toteuttaa oppilaiden tahdon mukaan, koska paljon merkittäviä asioita jäisi varmasti silloin sivuun. Olisi kuitenkin tärkeää, että oppilaitakin kuunneltaisiin ja heidän toiveitaan otettaisiin edes jollain tasolla huomioon. Teini-ikäinen ei voi vielä lopullisesti tietää omaa parastaan, joten jonkun täytyy tehdä päätökset hänen puolestaan. Tämän päättäjän olisi hyvä kuunnella nuorta ja pohtia yhdessä oppilaiden kanssa opeteltavien asioiden motiiveja. Tällöin asennekehitys kulkisi äidinkielenkin opetuksen osalta varmasti suotuisampaan suuntaan.

LÄHTEET

Aineslähteet

Kirjoitelmat (23 kappaletta) Jyväskylän seudulta kevätlukukaudelta 2002.

Kyselylomakevastaukset (21 kappaletta) Jyväskylän seudulta kevätlukukaudelta 2005.

Muut lähteet:

CLARKSON, MAIJA-LEENA 1995: Suomalaiset ja koulu. Asenteita, odotuksia ja käsityksiä. Helsinki: Opetusministeriö / Opetushallitus.

ESKOLA, JARI — SUORANTA, JUHA 1998: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuus-
kunta Vastapaino.

EURASTO, HARRIET 2005: Tyttöjen ja poikien erilaiset asenteet äidinkielen tunteihin. — Virke
2/2005 s. 28—29.

HAKULINEN AULI 1997: Kielioppi apuna kielestä puhuttaessa: esimerkkinä äidinkielenopetus. —
Maija Ahtee & Tapio Markkanen (toim.), Tiedeopetus kouluissa. Mitä tiede ja tieteellisyys
merkitsevät. s. 43—49. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajainkoulutuslaitos, Vantaan
täydennyskoulutuslaitos..

HIETAMÄKI, ULLA 2000: ”Aineena yök, kielenä ihan kiva” — äidinkielen merkitys lukiolaisten
teksteissä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Chydeni-
us-instituutti.

HIMBERG, LEA — LAAKSO, JUHANI — PELTOLA, RITVA — VIDJESKOG, JAN 1994: Psykologia 2.
Kehittyvä ihminen. Toinen, tarkistettu painos. Helsinki: WSOY.

HIRSJÄRVI, SIRKKA (toim.) 1983: Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

IHONEN, MARKKU 1998: Äidinkielen opiskelu tiellä dialogiin ja hyvään elämään? Peruskoulun
opetussuunnitelman perusteiden 1994 kriittistä erittelyä. Internet-osoitteessa
<<http://www.uta.fi/~tlmaih/Jutut2/perusPOPS.htm>> [luettu 14.11.2005].

GUSTAFSSON, MINNA 2005: Nuorten asenteet suomen kieltä kohtaan. Suomen kielen pro gradu -
tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

JULKUNEN, MARJA-LIISA 1999: Tie kiinnostukseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia
n:o 65. Joensuu: Joensuun yliopisto.

KALAJA, PAULA — HYRKSTEDT, IRENE 2000: ”Heikot sortuu elontielle”: asenteista englannin
kieleen. — Paula, Kalaja & Lea Nieminen (toim.), Kielikoulussa — kieli koulussa s.
369—386. AFinLA:N vuosikirja 2000 / n:o 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitie-
teen yhdistys.

KARVONEN, JUHANI 1970: Opettajien asenteet, odotukset ja oppimistulokset jatkokoulutuksessa
1: Teoreettinen kehys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu-
ja 63. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kirjoittamisen kevät 2002 = Esipuhe teoksessa Kirjoittamisen kevät. Näkökulmia kirjoittamisen
opetuksen uuteen suuntaan. — Seija Aalto — Jenni Jämiä — Kirsikka Kajaste — Marjo
Korkalainen & Kiira Marjala (toim.). KK 1998 = Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suun-
taviivoja. Helsinki: Opetusministeriö.

KUMLANDER, KIMMO 2003: Äidinkielen opetus, oppilaiden asenteet ja harrastuneisuus sekä lue-
tun ymmärtäminen Siikaisten kunnassa. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopis-
ton suomen kielen laitos.

KÄÄRIÄINEN, ANNI 2002: Kirjoittamaan kielitiedon avulla. Miten lukion oppikirjasta voi oppia
kirjoittamista? — Seija Aalto, Jenni Jämiä, Kirsikka Kajaste, Maria Korkalainen & Kiira
Marjala (toim.), Kirjoittamisen kevät. Näkökulmia kirjoittamisen opetuksen uuteen suun-
taan s. 23—36. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- KYNGÄS, HELVI — VANHANEN, LIISA 1999: Sisällön analyysi. — *Hoitotiede* 11(1): 3—12. Hoitotieteiden tutkimusseuran julkaisu. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2000: Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2001: Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla vuonna 2001. Helsinki: Opetushallitus.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2004: Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- LEIWO, MATTI 2003: Addenda & errata. Kirjoituksia äidinkielen kielitiedosta. Kielten laitoksen oppimateriaaleja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LINNA, HELENA 1994: Prosessikirjoittaminen. Kirjoittamisen suuri seikkailu. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 2004: Nuorten lukijaprofiilit. — Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000 s. 167—184.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- LONKA, KIRSTI — LONKA IRMA (toim.), *Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2003: Tekstitaituriksi koulussa. — *Virittäjä* 107 s. 413—419.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Tulevaisuuden tekstitaitureita? — Minna-Riitta Luukka — Jääskeläinen Pasi (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus s. 111—119.* ÄOL:n vuosikirja XLVII. Helsinki: ÄOL.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA — LEIWO, MATTI 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjäksi. — Kari Sajavaara & Sauli Takala (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MURTO, MERVI 1995: Äidinkielen opetus — tietoa, taitoa, taju. — *Virittäjä* 99 s. 249—253.
- MURTO, MERVI 2002: Saumoja ja niveliä. — *Virke* 4/2002 s. 3.
- MÄYRY, LEENA 2005: Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista — kuvaus kahdelta Alavuden yläasteen yhdeksänneltä luokalta. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- NIEMI, JUHANI 2001: Kaanon ja kirjallisuudenopetus 2000-luvulla. — Sinikka Häppölä & Tellerovo Peltonen (toim.), *Kuutamokeikka s. 45—55.* ÄOL:n vuosikirja XLV. Helsinki: ÄOL.
- NS = *Nykysuomen sanakirja 1—6.* 14. painos 1996. Helsinki: WSOY.
- NYSSÖLÄ, KARI 2005: Mitä televisiosta voi oppia? Opetushallituksen verkkolehti *Spektri* 28.2.2005. Internet-osoitteessa <<http://spektri.oph.fi/page.asp?path=580,644,651,38554>> [luettu 31.10.2005].
- OKSANEN, INKERI 2000: ÄOL:n peruskouluryhmän laatimat kriteeriehtotukset arvosanoille 5, 6 ja 7. — *Virke* 1/2000 s. 26—28.
- Opettaja. Opetusalan järjestö- ja ammattilehti. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ ry.
- Opetusministeriö 2000 = Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. OPM työryhmien muistioita 4:2000. Internet-osoitteessa <<http://www.minedu.fi/julkaisut/lukutaidot.pdf>> [luettu 12.5.2005].
- OPH 2000 = Lukion opetussuunnitelmien analyysi vuosilta 1996-97 ja 1998-99. Opetushallituksen monisteita 2/2000. Helsinki: Edita.
- POPS 2004 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Internet-osoitteessa <http://www.oph.fi/info/POPS/po_16_1_versio.doc> [luettu 23.11.2005].
- PAUNONEN, LEENA 1983: Peruskoulun äidinkielen opetuksen tilannekartoitus 1: peruskoulun 9-luokkalaisten lukemisharrastuksesta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 208/1983. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- PISA 2000 = Suomen tulevaisuuden osaajat. 15-vuotiaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen kansainvälisessä vertailussa. PISA 2000 tutkimuksen esitulkoksia. Internet-osoitteessa <<http://www.jyu.fi/ktl/pisa/PISA-SIS.PDF>> [luettu 12.5.2005].

- PISA 2003 = Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. — Pekka Kupari & Jouni Välijärvi (toim.), Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- PIRTTINIEMI JUHANI 2000: Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- POLLARI, JORMA 2004: Poikien kirjallisuustunnit — ikuista kiirastulta? — Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000 s. 243—248. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- PURO, TARJA 2002: Kielioppi on päättelyä, ongelmanratkaisua ja yllätys yllätys kiehtovaa! — Virke 4/2002 s. 48—49.
- PYNNÖNEN, MARJA-LIISA 1996: Lähtökohtia äidinkielen kouluoppimiseen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B 3/1996. Tampere.
- PÄLLI, PEKKA 1999: Asenteet ja mielipiteet diskursiivisena toimintana. — Urho Määttä, Pekka Pälli & Matti K. Suojanen (toim.), Kirjoituksia sosiolingvistiikasta. s. 123—150. Folia Fennistica & Linguistica 22. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja
- RIKAMA, JUHA 2000: Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- SAJAVAARA, PAULA 1996: Kielenhuollon asemasta. — Seija Aalto, Auli Hakulinen, Klaus Laalo, Pentti Leino & Anneli Lieko (toim.), Kielestä kiinni s. 186—208. Tietolipas 113. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SARMAVUORI, KATRI 1984a: Äidinkielen opetuksen tavoitteiden tärkeys, niiden saavutusaste ja oppilaiden persoonallisuus peruskoulun 7. luokalla. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B 9. Turku: Turun yliopisto.
- SARMAVUORI KATRI 1984b: Äidinkielen opetustiede. Espoo: Merkur.
- SARMAVUORI, KATRI 1998: Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- SINKO, PIRJO 2001: Mutta kuka on Aleksis Kivi? — Koulun kirjallisuudenopetus tänään. — Sinikka Häppölä, Tellervo Peltonen (toim.), Kuutamokeikka s. 7—18. ÄOL:n vuosikirja 2001. Helsinki: ÄOL.
- SINKO, PIRJO — PIETILÄ, ASTA — BÄCKMAN, PIA (toim.) 2005: Luku-Suomessa taottua. Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001—2004) raportti. Helsinki: Opetushallitus.
- SNI 2005 = Lastenkirjallisuuden julkaisumäärät kipusivat ennätyslukemiin vuonna 2004. Suomen nuorisokirjallisuuden instituutin lehdistötiedote Internet-osoitteessa <<http://www.tampere.fi/kirjasto/sni/arkisto11.htm>> [luettu 23.11.2005].
- SULKUNEN, SARI 2004: Nuoretko hylänneet kulttuurin? — Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000 s. 201—220. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suutarila POPS = Helsingin kaupungin Suutarilan lukion opetussuunnitelma. Internet-osoitteessa <<http://www.suutl.edu.hel.fi/Lukion%20Opetussuunnitelma.doc>> [luettu 12.11.2005].
- STERN, H.H. 1983. Fundamental Concepts of Language teaching. Great Britain: Oxford University Press.
- Virittäjä. Kotikielen seuran aikakauslehti. Helsinki.
- Virke. Äidinkielen opettajainliiton jäsenlehti. Helsinki.
- WHO 1995 = Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. — Lasse Kannas (toim.). Helsinki: Opetushallitus.
- Ängeslevä, Minna 2005: Fantasia haastaa kotimaisen tuotannon. Suomi lukee yhä. — Opettaja 48/2005 s.12—13.
- ÄOL = Äidinkielen opettajain liitto. Helsinki.

Liite 1: Esimerkkejä kirjoitelmista (2002)

Kirjoitelma 1

Kirjoitelma 2

Liite 2: Kyselylomake (2005)

Vastaa seuraaviin kysymyksiin.

TAUSTATIEDOT

1. Sukupuoli tyttö poika

2. Äidinkielen ja kirjallisuuden numero edellisessä todistuksessa

4—6 7—8 9—10

3. Jatko-opintosuunnitelmasi peruskoulun jälkeen

lukio ammatillinen koulutus

kaksoistutkinto kymppiluokka

jokin muu. Mikä? _____

ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUS

4. Mitä kaikkea äidinkielen ja kirjallisuuden opetus mielestäsi on? Mitä siihen sisältyy?

5. Miksi äidinkieltä ja kirjallisuutta mielestäsi opiskellaan koulussa? Miksi sen opiskelu on tarpeellista?

6.

a. Arvioi alla olevalla asteikolla, kuinka paljon pidät äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta yleensä ottaen. Rastita vastauksesi.

___ en lainkaan ___ vain vähän ___ jonkin verran ___ paljon ___ hyvin paljon

b. Äidinkielen opetusta on mielestäni ___ sopivasti ___ liikaa ___ liian vähän. (Rastita.)

7. Mitkä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen osa-alueet ovat mielestäsi**a) tärkeimmät? Miksi?**

b) turhimmat? Miksi?

c) mukavimmat? Miksi?

d) tylsimmät? Miksi?

8. Miten uskot äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta olevan hyötyä tulevaisuutesi kannalta?

9. Mitä kaikkea kieliopin opetus mielestäsi sisältää?

10. Mitä mieltä olet kieliopin opetuksesta ja sen hyödyllisyydestä?

11. Vastaa seuraaviin ainekirjoittamista koskeviin väittämiin. Rastita vastauksesi.

- a. Äidinkielen tunneilla kirjoitetaan ___ sopivasti ___ liian paljon ___ liian vähän.
- b. Kirjoitelmien aiheet ovat ___ kiinnostavia ___ tylsiä ___ vaikeita ___ helppoja.
- c. Pidän ainekirjoituksesta ___ paljon ___ jonkin verran ___ vähän ___ en lainkaan.
- d. Kirjoittaminen on mielestäni ___ hyödyllistä ___ turhaa ___ yhdentekevää.
- e. Kirjoittaminen on mielestäni ___ pääasiassa mukavaa ___ ikävää ___ joskus kivaa, joskus tylsää.

12. Millaisia erilaisia tekstejä äidinkielen tunneilla on kirjoitettu? (Esim. kirjallisuusanalyysit, mielipidetekstit, runot, arvostelut...) Mitä tekstejä kirjoitat mielelläsi tai haluaisit kirjoittaa enemmän?

13. Kirjoitatko itse vapaa-ajallasi? Mitä ja minkä verran?

14. Harrastatko lukemista vapaa-ajallesi? Mitä luet ja minkä verran?

15. Mitä mieltä olet äidinkielen tunneilla luetusta ja käsitellystä kirjallisuudesta?
