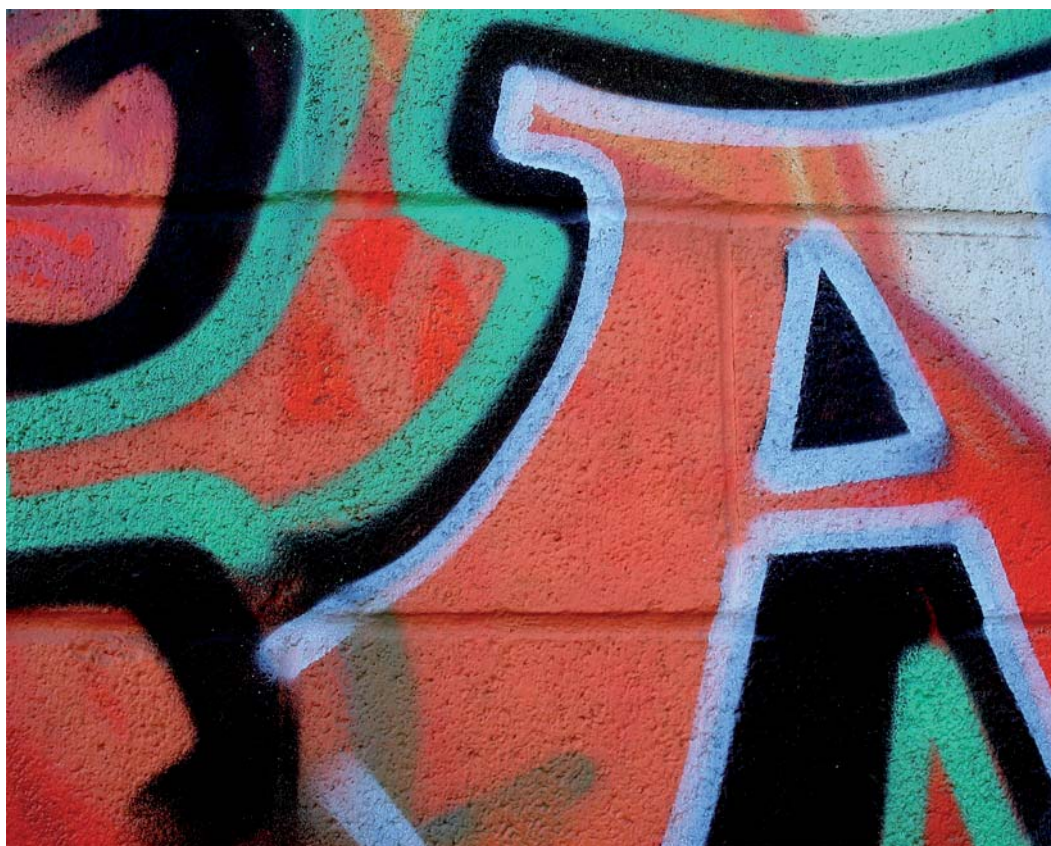


Merja Kauppinen

LUKEMISEN LINJAUKSET

Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen
äidinkielen ja kirjallisuuden
opetussuunnitelmissa



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 141

Merja Kauppinen

LUKEMISEN LINJAUKSET

Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Vanhassa juhlasalissa (S212)
syyskuun 18. päivänä 2010 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

LUKEMISEN LINJAUKSET

Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 141

Merja Kauppinen

LUKEMISEN LINJAUKSET

Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

Editor

Tarja Nikula

Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Rainivaara

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture: Urban Tex Churs by Jason Antony

URN:ISBN:978-951-39-4011-9

ISBN 978-951-39-4011-9 (PDF)

ISBN 978-951-39-3945-8 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2010, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2010

ABSTRACT

Kauppinen, Merja

Literacy delineated – reading literacy and its instruction in the curricula for the mother tongue in basic education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2010, 338 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 141)

ISBN 978-951-39-4011-9 (PDF), 978-951-39-3945-8 (nid.)

The purpose of the study was to explore and describe the conceptions of reading and reading literacy constructed in the curricula, and to identify the views on the purposes of reading literacy and the uses of texts that the curricula are committed to. In addition, reading was considered in the light of the general objectives of basic education and the conceptions of knowledge and learning included in the teaching of reading literacy. The data consist of the curricula for the mother tongue and literature in basic education from the years 1970, 1985, 1994 and 2004 that were examined by means of interpretative content analysis. The approach was both data- and theory-driven. The results showed that the curricula contained simultaneously several views on reading literacy and its instruction. These different emphases and contentions originate from the variation in literacy theories and conceptions of reading. Some conceptions have a strong impact while others appear in a much weaker form. Consequently, one and the same curriculum contains a wealth of contents for literacy, and the objectives of instruction appear to vary considerably. There are also various ways to interpret the meaning of literacy and to provide instruction in reading. Chronologically speaking, the curricula for the mother tongue first reflect a cognitive and text-based conception of reading literacy, but gradually the emphasis moves towards a socio-cognitive, functional and situation-driven approach.

Although texts and textual practices in society have considerably changed during the era of basic education, reading culture at school has not undergone any major changes that could be detected in textual environments and the objectives and assessment of reading. The great variety of texts in the modern society and different types of reading tasks require a socially-oriented approach to reading but this is only faintly reflected by the curricula. The developmental history of literacy in the curricula is indicative of the development of institutionalized education in general as well: it reflects the slowness and complexity of changes in how the school functions. As textual environments in society and with them the practices of working with texts are rapidly changing, reading literacy instruction at school should also offer wide-ranging skills for dealing with texts. As a consequence, literacy could become common ground between different subjects and pupils' other spheres of activities.

Keywords: literature, reading, reading literacy, curricula, comprehensive school, basic education, mother tongue

Author's address	Merja Kauppinen Department of Teacher Education University of Jyväskylä, Finland P.O. Box 35 FI-40014 University of Jyväskylä merja.a.kauppinen@jyu.fi
Supervisors	Professor Minna-Riitta Luukka Department of Languages University of Jyväskylä Docent Sirkka Laihiala-Kankainen Centre for Applied Language Studies University of Jyväskylä
Reviewers	Professor Eero Ropo Department of Teacher Education University of Tampere Professor (emerita) Pirjo Linnakylä Finnish Institute for Educational Research University of Jyväskylä
Opponent	Professor Eero Ropo Department of Teacher Education University of Tampere

ESIPUHE

Tämä tutkimus sai alkunsa opettajan työhön oleellisesti liittyvistä teksteistä: opetussuunnitelmista. Opetussuunnitelmien sisällöt, laatiminen ja käyttökelpoisuus itse työssä olivat ehtineet askarruttaa reilun kymmenen vuoden opettajuuden aikana aina uudelleen, joten näistä teksteistä piti päästä selvyYTEEN. Tutkimuksen juuret ovat professori Leena Laurisen lukuvuoden 2002–03 kasvatustieteen laudaturseminaarissa. Kiitokset Leenalle ennakkoluulottomasta suhtautumisesta aiheen valintaan. Tutkimus jatkui vuodesta 2006 lähtien professori Minna-Riitta Luukan johtamassa Suomen Akatemian ToLP-hankkeessa (Towards Future Literacy Pedagogies), joka avasi äidinkielenopettajalle uusia reittejä sekä kielen tutkimiseen että opettamiseen. Lukemisen tarkastelu koulun ja vapaa-ajan toimintana, tekstikäytänteinä, antoi tutkimukselle omat, erityiset kehüksensä. Kiitokset ohjaajilleni Minna-Riitta Luukalle paneutuvasta ja periksiantamattomasta otteesta vaiheikkaan (ja paikoin vauhdikkaan) tutkimusprosessin aikana sekä dosentti Sirkka Laihiala-Kankaiselle kannustavasta ja auttavaisesta suhtautumisesta jatkokoulutettavaan. Olette molemmat omalla työllänne opettaneet minulle arvokkaita ammattitutkijan toimintatapoja.

Pääosan tutkimustyöstä olen voinut tehdä Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen rahoituksella sen innoittavassa työympäristössä. Solkilaiset, olette ojentaneet auttavia käsiänne erityyppisissä tutkimuksen haasteissa. Hyvässä työilmapiiirissä ajatuskin kulkee! Erityisen lämmin halaus ToLP-hankkeen väelle – Arille, Johannalle, Mirjalle, Pepille, Sannalle ja Sarille – omasta ”tutkijakoulustamme”. Lämmin kiitos myös normaalikoulun ja opettajankoulutuslaitoksen kollegoille ymmärtävästä mielestä ja tuesta monissa käytännön kysymyksissä.

ToLP-hankkeen perusajatuksia oli koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteiden vuorovaikutus. Hankkeen idean mukaisesti ja läheisteni iloksi en ole malttanut jättää opetussuunnitelmia vain opettajan työhön ja tutkimusaineistoksi. Olen saanut puhua niistä myös päiväkodeissa, vanhempainilloissa ja koulutoimikunnissa. Kiitokset kaikille juttutuokioihin osallistuneille ja ajatuksiaan kanssani vuosien varrella jakaneille vanhemmille ja kasvatuksien ammattilaisille.

Kaiken kaikkiaan viimeistelytyö sujui joutuisasti Emil Aaltosen Säätiön apurahan turvin. Arvostan erityisesti työni esitarkastajien, professori emerita Pirjo Linnakylän ja professori Eero Ropon, ansiokkaita kommentteja, jotka auttoivat tutkimuksen loppuvaiheessa näkemään metsän puilta. Haluan kiittää vielä professori Tarja Nikulaa käytännön seikkojen sujuvuudesta ja osastosihteeri Sinikka Lampista kansikuvan hankkimisesta. Huonetoverini vuosien varrelta, erityisesti FL Marja Kynkäänniemi, FT Lotta Weckström ja FM Ilona Laakkonen, ovat pitäneet avartavilla juttutuokioillaan huolen siitä, ettei kone kuumene liikaa eivätkä tiedostot täyty painokelvottomasta materiaalista. Lopuksi ryhmähäli kotijoukoille. Arto, Laura, Juho ja Eero ovat varmistaneet, että olen laskeutunut tutkimusrupeaman jälkeen aina ihanasti maan pinnalle. Puolisolleni Artolle kärsivällisyysmitali hajamielisen tutkijan tukemisesta monin eri tavoin!

Omistan väitöskirjani sukuni sitkeille naisille: jo edesmenneille mummoilleni Annalle ja Ainolle sekä äidilleni Annelille ja tyttärelleni Lauralle.

Jyväskylässä keskikesän aikaan 2010
Merja Kauppinen

KUVIOT

KUVIO 1	Opetussuunnitelmadokumentin soveltaminen käytäntöön.....	22
KUVIO 2	Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteiden rakenne.....	48
KUVIO 3	Äidinkielen osa-alueet POPS85:ssä (POM82, 66)	50
KUVIO 4	Ns. Raijan reikäleipä havainnollistamassa taitojen ja kielentuntemuksen kiinteää suhdetta POPS85:ssä (Lonka 1998).....	52
KUVIO 5	Opetussuunnitelman viitekehykset muotoamassa lukemista äidinkielessä ja kirjallisuudessa	62
KUVIO 6	Opetussuunnitelmien tulkitseva, kriittinen sisällönanalyysi ...	68
KUVIO 7	Kognitiivisesta lukemisen lähestymistavasta sosiokognitiiviseen	123
KUVIO 8	Kaksi tietä funktionaaliseen lukemiseen	137
KUVIO 9	Osaamisen (competence) kehittyminen (mukailtu Illeris 2007, 28).....	175
KUVIO 10	Joukkotiedotuskasvatuksesta medialukutaidon kautta monimediaiseen pedagogiikkaan	230
KUVIO 11	Lukutaidon portaat POPS85:ssä.....	239
KUVIO 12	Funktionaalisen lukemisen ohjelma POPS04:ssä	249
KUVIO 13	Lukutaitokäsitykset ja niiden asema eri opetussuunnitelmissa	257
KUVIO 14	Lukemisen kognitiivinen ja funktionaalinen linjaus opetussuunnitelmissa	260
KUVIO 15	Lukemisen tekstiympäristöt opetussuunnitelmissa	261
KUVIO 16	Tekstiympäristöjen ja perustaitojen välinen suhde lukemisen kuvauksessa	287
KUVIO 17	Yhteisöllisen lukemisen mahdollisuudet nykyisissä äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa.....	293

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Lukemisen teorioita opetussuunnitelmissa.....	74
TAULUKKO 2	Opetussuunnitelmiin muodostuvat käsitykset lukutaidosta ja sen kehittämisestä	175

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	LUKEMISEN UUDET ULOTTUVUUDET	9
2	OPETUSSUUNNITELMAT PERUSOPETUKSESSA	16
2.1	Perusopetusta koskevat linjaukset	16
2.2	Opetussuunnitelman rooli ja tehtävät	20
2.3	Opetussuunnitelmien tutkimus.....	24
2.4	Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet.....	30
3	ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS OPPIAINEENA	45
3.1	Oppiaineen luonne ja keskeiset tehtävät.....	45
3.2	Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat	48
4	LUKEMISEN TUTKIMUS.....	55
4.1	Tutkimuksen lähtökohdat	55
4.1.1	Sosiaalinen näkökulma lukemiseen	55
4.1.2	Opetussuunnitelmat diskursiivisen tarkastelun kohteena	58
4.2	Tutkimuskysymykset.....	59
4.3	Tutkimusaineisto ja -menetelmät	60
4.3.1	Tutkimusaineisto.....	60
4.3.2	Laadullinen lähestymistapa opetussuunnitelmien tutkimiseen.....	61
4.3.3	Opetussuunnitelmien tulkitseva sisällönanalyysi.....	67
5	LUKEMISKÄSITYKSET	73
5.1	Lukemisen teoreettiset lähestymistavat	73
5.2	Kognitiivinen lähestymistapa lukemiseen.....	76
5.2.1	Kognitiivisen lähestymistavan useat taustateoriat.....	76
5.2.2	Lukeminen ajattelutaitona ja älyllisenä suorituksena.....	81
5.2.3	Lukeminen koodin purkamisena.....	83
5.2.4	Lukeminen vaiheittain kehittyvinä osataitoina	91
5.2.5	Lukeminen metakognitiivisena taitona	97
5.2.6	Tekstiläpikäsitteellinen tieto lukemisen apuna.....	104
5.2.7	Lukutaidon kehittyminen ja lukemisen opetus	110
5.2.8	Yhteenveto.....	115
5.3	Sosiokognitiivinen lähestymistapa lukemiseen	116
5.4	Sosiaalinen lähestymistapa lukemiseen	131
5.4.1	Sosiaalinen käänne lukemisen tarkastelussa.....	131
5.4.2	Funktionaalinen lukeminen.....	133

5.4.3	Tekstiympäristöt ja niissä toimiminen	150
5.4.4	Sosiokulttuurinen lähestymistapa lukemiseen.....	154
5.4.5	Yhteenvetoa.....	172
5.5	Lukutaitokäsitykset.....	174
6	LUKEMISEN OSA-ALUEET	180
6.1	Opiskelulukemisesta tiedonhallintaan ja -käyttöön.....	180
6.1.1	Opiskelulukeminen.....	181
6.1.2	Tiedonhallintataidot	185
6.2	Kirjallisuuden lukeminen.....	191
6.2.1	Kaanonajattelu kirjallisuuden opetuksessa.....	192
6.2.2	Kirjallisuuden analyysi ja tulkinta.....	198
6.2.3	Elämyksellinen lähestymistapa kirjallisuuteen	202
6.2.4	Kolminapainen kirjallisuuden opetus.....	210
6.3	Medialukutaito.....	216
6.3.1	Mediakasvatuksen painotukset ja käytäntö.....	216
6.3.2	Mediatekstien lukeminen.....	223
7	LUKEMINEN OPETUSSUUNNITELMITTAIN	234
7.1	POPS70 - osataitojen harjoittelua ja teksteittäin eriytyviä lukutapoja	234
7.2	POPS85 - lukutaidon portaat.....	238
7.3	POPS94 - aktiivinen lukija tekstin merkitystä rakentamassa	243
7.4	POPS04 - funktionaalisen lukemisen ohjelma	249
8	KESKEISET TULOKSET.....	256
9	POHDINTA	268
9.1	Tutkimuksen arviointi ja merkitys.....	268
9.2	Tutkimuksen avaamia kehittämishaasteita	272
9.2.1	Opetussuunnitelman perusteiden kehittäminen.....	272
9.2.2	Lukemisen opetussuunnitelman kehittäminen	275
9.3	Uutta lukutaitokäsitystä kohti	284
	SUMMARY	301
	LÄHTEET	309
	LIITTEET	330

1 LUKEMISEN UUDET ULOTTUVUUDET

Tämä tutkimus käsittelee lukemista ja sen opetusta perusopetuksessa. Tavoitteena on selvittää, miten lukutaito määritellään opetussuunnitelman perusteissa, miten lukemista ohjataan opettamaan ja miten käsitys lukutaidosta ja sen opetuksesta ovat muuttuneet perusopetuksen aikana. Tutkimuksen pontimina ovat havainnot siitä, miten lukeminen on viime vuosikymmeninä elämän eri alueilla muuttunut: lukutaitokäsitys laajentunut ja lukemiseen kohdistuvat vaatimukset lisääntyneet.

Länsimaisten yhteiskuntien keskeiset toiminnot ovat jo kauan rakentuneet kirjoitettujen tekstien varaan. Kun toimintatavat ovat monimutkaistuneet ja sittemmin myös eriytyneet toisistaan, lukemisen ja kirjoittamisen vaatimukset ovat lisääntyneet. Lukemisen tavoitteet ja teksteillä toimimisen tarpeet ovat etenkin viime aikoina käyneet yhä monimuotoisemmiksi, ja nämä muutokset koskettavat kaikkia kansalaisia (Hiidenmaa 2004, 224–225; Säljö 2001, 175). Tekniikka ja digitalisoituminen ovat tuoneet mukanaan sekä uudentyypisiä tekstejä että tekstuaalisia toimintoja, joita jokainen meistä kohtaa. Pääasiassa koulun tehtävä on valmistaa lapsia ja nuoria selviytymään nyky-yhteiskunnan kompleksisessä tekstimaailmassa. Koulutuksen tehtävä on huolehtia siitä, että oppilailla on asuinpaikasta ja koulusta riippumattomat, yhtäläiset mahdollisuudet työskennellä tekstien parissa.

Lukemisen opetukseen tuo lisähaastetta se, että monet yhteiskunnan toiminnoista ovat siirtyneet tai siirtymässä sähköisiin kanaviin ja välineisiin. Tämä muokkaa teksteillä toimimisen kulttuuria. Yhä useammat opiskelu- ja työtehtävät perustuvat joko painetussa tai sähköisessä muodossa olevien tekstien tuottamiseen, muokkaamiseen ja välittämiseen. Tekstit ovat yhä harvemmin yhden kirjoittajan kertatoiminnan tulosta. Ne syntyvät työparien tai -ryhmien ideoinnin, pohjatietojen hankinnan ja monen muokkauskerran tuloksena. Myös teksteillä toimijoiden verkosto on laajentunut tietotyön lisääntyessä ja sähköisten väylien kehittyessä. Tekstit ohjaavat tietyn ryhmän sisäistä toimintaa ja myös verkottumista ulospäin muihin yhteisöihin ja toimijaryhmiin. (Hiidenmaa 2001.)

Teksteihin liittyvien toimintojen laajentumisen ja monimutkaistumisen myötä myös kielellä toimimisen ala on laajentunut. Tekstejä kierrätetään ja

muunnellaan. Paitsi ideoita myös rakennetta ja kielimuotoa muokataan tilanteeseen ja ympäristöön sopivaksi. Tekstien käyttötapojen lisääntyessä kielimuodot sekoittuvat ja kielellinen moninaisuus lisääntyy. Niemi-Pynttärin (2007, 25–28) mukaan esimerkiksi verkossa liikkuen on olennaista tunnistaa siellä ilmenevien puhetapojen moninaisuus ja suhde sosiaaliseen elämään. Verkossa syntyy uusia sosiaalisia käytäntöjä, ja verkko haastaa kirjoittajan käyttämään omaksi kokemiaan yhteisöllisiä kieliä. Eri kielimuotojen lisäksi myös eri kielet saavat omia, eriytyneitä tehtäviään. Paitsi saman kielen rekisterien hallintaa yhä useammin tarvitaan myös taitoa toimia tilanteittain ja tehtävittäin usealla eri kielellä. Esimerkiksi englannilla on nyky-Suomessa merkittävä rooli monilla aloilla asiantuntijuuden osoittamisessa (Nikula & Leppänen 2008).

Tekstien kierrätys ja muokkaus johtavat siihen, että tekstilajien kenttä on alituisessa muutostilassa. Uusia tekstilajeja syntyy jatkuvasti lisää vakiintuneiden muokkautuessa ja sekoittuessa keskenään (Shore & Mäntynen 2006). Yksityisestä synnytetään mediassa julkista, ja fakta sekoittuu fiktion reality-ohjelmissa, blogeissa ja kuvagallerioissa, kun tekstien käyttötarkoituksia muunnellaan. Tekstilajien sekoittuminen kysyy vastaanottajilta ja käyttäjiltä uudentyyppistä ymmärrystä: kykyä taustoittaa tekstejä ja hahmottaa niiden syntyä ja rakenteita. Uuden viestintäteknologian mahdollistama tekstien kierrätys haastaa perinteiset kirjoittajan ja lukijan roolit sekä asiantuntijuuden. Kuka tahansa voi tuottaa ja muokata eri tavoin sähköisissä foorumeissa kenen tahansa tekstejä. Yhteisölliset toiminnat tekstien parissa ja verkottuneet tekstit uudistavat käsitystä tekstin tuottajuudesta ja omistajuudesta (ks. esim. Lankshear & Knobel 2006b).

Muutokset tekstien muodossa, asemassa ja roolissa kasvattavat yksilön lukutaitovaatimuksia eli taitoja tulkita ja ymmärtää tekstejä. Lapsi ja nuori tarvitsee nykyään esimerkiksi tiedostumista verkkolukemisen etiikasta sekä välineitä tarkastella ja toimia myös ristiriitaisten, kärjistettyjen, eri tavoin muunneltujen, väritettyjen ja väärää tietoa sisältävien tekstien parissa. Myös muutokset oppimiskäsityksissä laajentavat lukutaidon käsitettä ja ymmärtävälle lukemiselle asetettavia vaatimuksia. Nykyisten sosiokonstruktivististen oppimiskäsitysten mukaan yksilö kehittää tekstitaitojaan jatkuvasti toimiessaan aktiivisesti erilaisissa tilanteissa ja yhteisöissä. Lukija yhdistelee ja soveltaa laajasti taitojaan, tietojaan ja strategioitaan tehdessä töitä tekstien parissa. Kielenkäyttötaidot puolestaan monipuolistuvat ja kehittyvät eri elämänalueilla: opiskelussa, työssä, vapaa-aikana ja yhteiskunnallisissa yhteyksissä. (Linnakylä & Sulkunen 2002.) Lukutaitoja ei edistetä siis yksinomaan koulussa, vaan taidot kehittyvät koko elämän ajan yksilön kohdatessa uusia luku- ja kirjoitustilanteita. Tekstitaitojen kehittämisestä muodostuukin elinikäinen tehtävä. Aina löytyy tekstiympäristöjä, joissa olemme noviiseja vain, koska meillä ei ole kokemusta näistä ympäristöistä. (Kucer 2005, 250.)

Mahdollisuudet osallistua ja toimia monipuolisesti erilaisissa yhteisöissä ovat vaikuttamisen edellytyksiä ja samalla myös demokratian kulmakiviä. Pääsy yhteiskunnan tekstikulttuureihin sekä taito hyödyntää tekstejä ja vaikuttaa niiden avulla omiin ja yhteisiin asioihin ovat keskeisiä yksilön kehityksen, kou-

lutuksen ja tasapainoisen elämän kannalta. Koulutuksella on merkittävä asema yksilöiden valtaannuttamisessa tasa-arvoiseen toimintaan, sillä se voi osaltaan rakentaa yhteisöllisen toimijuuden perustaa yhteiskunnassa. Koulutuksen avulla on mahdollisuus kasvattaa lapista ja nuorista aktiivisia kansalaisia opastamalla heitä monipuolisesti kirjoitettuun kieleen ja sen tekstimaailmoihin. Internetin ja mobiililaitteiden kehittymisen myötä syntynyt osallisuuden kulttuuri antaa koulutukselle uudenlaisia mahdollisuuksia aktiiviseen kansalaisuuteen opastamisessa (Kangas, Lundvall & Sintonen 2008). Uudet osallisuuden ja yhteisöllisyyden keinot nostavat opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi oppilaiden kannustamisen yhteisölliseen tiedon hankintaan ja merkitysten rakentamiseen.

Tekstitaitojen opettamisessa on kaiken kaikkiaan perusopetukselle vielä haastetta. Vaikka suomalaislasten ja -nuorten lukutaito on keskimäärin korkeatasoista, ovat mm. funktionaalista lukutaitoa mittaavat Pisa-tutkimukset osoittaneet, että kaikissa ikäluokissa on heikosti lukevia. Noin neljäsosa nuorista ei ole saavuttanut sellaista lukutaitoa, joka täyttää tietoyhteiskunnan vaatimukset ja riittää jatko-opintoihin. (Linnakylä 2004a.)

Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan kirjoitettujen tekstien maailmaan kasvetaan vähitellen (Säljö 2001, 142). Yksilö sosiaalistuu pikku hiljaa niiden yhteisöjen tekstikäytänteisiin, joiden toimintoihin hän osallistuu. Hän kasvaa merkitysten synnyttämiseen ja tulkintaan, ts. kielen merkityksellistämiseen yhteisöissä. Lukeminen ja kirjoittaminen eivät ole erillisiä, opittavia taitoja, vaan teksteillä toimiminen on osa yhteisöjen muita toimintoja. Näin lukeminen saa merkityksensä, tavoitteensa ja tehtävänsä yhteisöjen tehtävistä, pyrkimyksistä ja päämääristä käsin. (Barton 1994; Säljö 2001, 234.)

Nykypäivän lapsi ja nuori kasvaa vapaa-aikanaan viihteen parissa. Hän sosiaalistuu kertomusten ja kuvien maailmaan luonnostaan esimerkiksi iltapäivä- ja nuortenlehtien, tv-viihteen ja pelimaailmojen kautta (ks. Luukka ym. 2008, 163, 191). Hän oppii informaaleja väyliä pitkin monenlaisia taitoja. Esimerkiksi tietokonepeleissä harjaantuu strateginen ajattelu, kun pelihahmoa kuljetetaan ja autetaan selviytymään erilaisten esteiden keskellä ja selvitetään muiden pelin toimijoiden suhdetta oman hahmon toimintaan. Kun lapsi sosiaalistuu kieleen monin tavoin myös erilaisia semioottisia väyliä pitkin, lukutaidosta muodostuu multisemioottista. Multimodaalisten – kuvaa, ääntä ja erilaisia graafisia merkkijärjestelmiä hyödyntävien – tekstien määrä lisääntyykin koko ajan. Myös tiedonvälityksessä painettu sana on korvautumassa sähköisiä väyliä pitkin tulevilla merkeillä: kuvilla, muodoilla ja äänillä. Painettu ja sähköinen elävät toistaiseksi rinnakkain – molemmilla on vielä paikkansa ja aikansa – mutta vähä vähältä visuaalinen tiedonmuodostus ja -välitys leviää informaalista, yksityisestä ja viihdekäytöstä instituutioihin ja formaaleihin tilanteisiin. (Kress 2003.) Jo nyt pelastautumista ja katastrofeista selviämistä simuloidaan tietokoneella ja viisivuotias lapsi osaa ratkaista oppimispelien tilanteita saamatta vielä selvää sanomalehtiotsikoista.

Multimodaalisten tekstien parissa toimiminen muuttaa väistämättä tekstikulttuuria, ja muutokset koskettavat kaikkia yhteiskunnallisia toimintoja – myös opetusta. Tekstikulttuurin muutos johtaa lasten ja nuorten ajattelutavan

muuttumiseen, joka näkyy jo nyt koulutuksessa ja kasvatuksessa: ”Oppilaamme eivät ole enää samoja, joita kasvatussystemimme on suunniteltu opettamaan - - heidän ajattelumallinsa eroaa omastamme” (Prensky 2001a). Uudentyyppiset tekstit ja tavat rakentaa merkityksiä edellyttävät ja tuottavat väistämättä uudenlaista ajattelua (Scardamalia & Bereiter 2006).

Koulutuksen ja kasvatuksen tarpeita palvelee tutkimus, joka selvittää, millaiseen tiedonmuodostukseen uudet tavat toimia ja välittää tietoa pohjautuvat. Esimerkiksi pelitutkijat tekevät yhteistyötä virtuaalisten oppimisympäristöjen suunnittelijoiden kanssa (ks. Nousiainen 2008) ja sähköisten oppimisympäristöjen asiantuntijat rantautuvat kouluihin (Leu, O’Byrne, Zawilinski, McVerry & Everett-Cacopardo 2009). Tällaisen oppimistutkimuksen avulla pystytään ottamaan kantaa myös siihen, miten opetuksessa voi parhaiten hyödyntää oppilaiden informaalia oppimista. Keskeisiä tekstitaitojen opettamista koskevia kysymyksiä on, millaisiin tekstuaalisiin taitoihin lapset sosiaalistuvat arjessa ja vapaa-ajallaan ja mihin taitoihin formaalin koulutuksen tulisi heitä ohjata (ks. Luukka ym. 2008). Erittäin suuri merkitys opetuksen onnistumisessa on sillä, miten koulu ottaa huomioon, arvostaa ja rakentaa opetustaan niiden kielellisten ja tekstuaalisten kokemusten ja tietojen varaan, joita lapset tuovat mukanaan kouluun (Kucer 2005, 284). Vielä nyt koulu toimii pitkälti painetun sanan ja tiedon siirtämisen varassa, joten se opastaa toiminnoillaan menneisiin tekstikäytänteisiin (Säljö 2001).

Monipuoliset informaaliset oppimisympäristöt ja vauhdikkaasti kehittyvät sähköisen viestinnän tavat asettavat koulujärjestelmämme aivan uudentyyppisten oppimista koskevien kysymysten äärelle. Lukemisen opetuksessa ei ole perimmältään kyse niinkään siitä, oppivatko lapset ja nuoret toimimaan koulun tekstimaailmassa, vaan paljon suuremmasta asiasta. Kyse on siitä, kykeneekö kouluopetus johdattamaan oppilasta nyky-yhteiskunnan edellyttämiin monipuolisiin lukutaitoihin (esim. Leu ym. 2009). Kun lukemiselle asetetut vaatimukset ovat lisääntyneet, on samalla käynyt yhä epäselvemmäksi, millaisiin lukemisen taitoihin koulun pitäisi tulevaa kansalaista ja työvoimaa ohjata. Selvältä ei vaikuta myöskään se, millaisiin vaatimuksiin koulu kykenee vastaamaan tai millaisiin vaatimuksiin sillä on tarvetta vastata. Selvää on ainoastaan se, että uusiin haasteisiin on reagoitava jotenkin - entiselleen ei koulukaan voi enää jäädä.

Monet kysymykset lukemisen opetuksessa hakevat vielä vastaustaan: Mikä on koulun lukemisen opetuksen tehtävä? Mitä äidinkielessä tulisi opettaa vaikkapa tekstilajeista, kun esimerkiksi kertomuksen rakennetta ja juonen kuljettamista opitaan viihteen tarinoista ja pelimaailmoista? Miten hyödyntää oppilaa jo hallitsemat teksteillä toimimisen taidot ja kehittää niitä? Mitkä ovat ne tekstilajit ja teksteillä toimimisen ympäristöt, joihin koulun olisi oppilasta hyvä perehdyttää? Miten koulu reagoi visuaalisen tekstikulttuurin synnyttämään uudistuvaan tapaan ajatella ja rakentaa merkityksiä? Miten ottaa esiin teksteillä toimiminen eri tekstiympäristöissä? Onko olemassa jokin ydintaitojen alue, jota sovelletaan ja laajennetaan eri tekstiympäristöissä, vai ovatko taidot puhtaasti

tilanteisia siten, että jokaisen lukutilanteen vaatimuksia pitäisi käsitellä omina erityiskysymyksinään?

Kun yhteiskunnan tekstikäytänteet, teksteillä toimimisen tavat ja muodot, ovat murroksessa, on ensiarvoisen tärkeää, että koulu voisi antaa eväitä tulevaisuuden tekstimaailmoihin. Koulun lukemisen opetuksella on kauaskantoisia seurauksia sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. Koulutus sosiaalisesti vahvana instituutiona tukee yhteiskunnan vallitsevia tekstikäytänteitä. Koulu on merkittävä tiedon uusintaja, ja siksi esimerkiksi koulutusinstituution tekstivalinnat ja -käytänteet ovat osa yhteiskunnallista vallankäyttöä. Ne rakentavat kasvatuksen ja koulutuksen ideologiaa peilaamalla sitä, millaisten ja kenelle kuuluvien tekstien hallintaa yhteiskunnassa arvostetaan. (Barton & Hamilton 1998, 10–11; Gee 1990, 67.) Kielenkäytön ja tekstitaitojen opetuksen kautta koulu ohjaa oppilaita yhteiskunnan tapoihin puhua ja kirjoittaa, muodostaa merkityksiä ja jäsentää kokemuksia. Koulun oppiaineista äidinkieli ja kirjallisuus on avainasemassa teksteillä toimimisen taitoihin opastajana. Kun koulussa opiskellaan tekstitaitoja, harjoitellaan paitsi puhumaan, kuuntelemaan, kirjoittamaan ja lukemaan myös toimimaan monipuolisesti tekstien kanssa eri paikoissa ja tilanteissa. Perehdytään teksteillä toimimisen käytänteisiin ja siihen, miten niiden avulla rakennetaan todellisuutta. Koulun lukemisen opetus ohjaa oppilasta osaltaan kielellisen toiminnan tapoihin – tekstitaitoihin.

Muutokset koulun toiminnoissa ja opetuskäytänteissä ovat kuitenkin hitaita, ja koulun mahdollisuudet sopeuttaa toimintojaan uudelleen ovat rajalliset. Koulun katsotaan monesti muodostavan neutraalin, reaali maailmasta irrallisen maaperän oppimiselle. Koulussa opitaan asioita, joita käytetään myöhemmin tosielämässä. Kaikki oppiminen on kuitenkin tilanteista, ja koulukin muodostaa oman oppimisympäristönsä. Se rakentuu omaksi erityiseksi oppimisen tilaksi, jossa vaikuttavat kouluun liittyvät kulttuuriset, historialliset, poliittiset ja taloudelliset ilmiöt. Esimerkiksi koulutieto pätee vain koulussa, eikä se ole jotakin erillistä ”sovellettavaa tietoa”. (Wilson & Myers 2000.) Koulussa on roolinsa ja norminsa myös sille, kuinka kieltä käytetään ja miten tekstit muotoillaan (Kucer 2005, 209).

Kouluoppiminen on kaiken kaikkiaan laitostunutta, koska koulujärjestelmä synnyttää omanlaisiaan toimintatapoja ja -malleja esimerkiksi tiedonkäsitteilyyn ja vuorovaikutukseen (Olson 2003, 79–85; Saljö 2001, 207, 211). Koulun toimintatapoja voi oppia tuntemaan tarkastelemalla koulutusta sosiokulttuurisessa viitekehityksessä, sillä opetuksen ja koulutuksen ilmiöt ovat syntyneet ja muotoutuneet vuorovaikutuksessa osana muita yhteiskunnan toimintakulttuureja. Koulun institutionaalinen luonne saa puolestaan aikaan sen, että koulujärjestelmän perustavanlaatuiset ratkaisut luonnollistuvat käytössä, jolloin niistä tulee itsestään selviä ja näkymättömiä. Koulu uusintaa herkästi perinteisiä käsitteitä tiedosta ja teksteistä myös lukemisen opetuksessa. Oppilaita ohjataan toimimaan tekstien parissa tietyllä tavoin. (Kucer 2005, 232.) Jotta institutionaalista opetusta voisi kehittää ja tarkastella kriittisesti, on tärkeää tiedostaa, millaisia näkemyksiä tiedosta ja oppimisesta opetussuunnitelmiin rakentuu ja millai-

sia käsityksiä useimmat meistä pitävät itsestään selvinä. Koulutuspoliittiset ratkaisut säätelevät opetuksen linjauksia ja valintoja monin hienovaraisin säikein.

Viime vuosisadan loppupuolelta lähtien ovat yhteiskunnan eri lohkoilla vallinneet kansainvälistymisen ja yhdentymisen pyrkimykset. Myös Suomen koulutuspolitiikkaa ovat 1990-luvulta lähtien leimanneet standardointi, tuloksellisuus ja suoritusten mittaaminen (Ahonen 2001; Vanttaja & Rinne 2008). Nämä linjaukset näkyvät puolestaan opetussuunnitelmissa (ks. Kauppinen, M. 2007) ja kertautuvat koulutusta koskevissa ratkaisuissa ja koulun arjessa. Selvimmin nykypäivän perusopetuksessa näkyvät kouluverkoston supistaminen, kouluvalinnan suhteellinen vapauttaminen, koulujen, alueiden ja kuntien opetuksen profiloituminen, erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrän lisääntyminen, tiukempi sitoutuminen kansallisiin opetussuunnitelmiin sekä arvioinnin tehostaminen, mm. yhä useampien taitoalueiden testaaminen kansallisin ja kansainvälisin mittarein (Vanttaja & Rinne 2008).

Lukemista on tutkittu paljon eri tieteenaloilla. Monitieteisenä ja useista lähtökohdista hahmotettavana käsitteenä lukeminen saa merkityksiä sen mukaan, mistä suunnasta sitä lähestyy. Tämä tutkimus perustuu sosiokulttuuriin lähestymistapaan eli käsittelee lukemista tekstitaitona (reading literacy). 'Lukeminen' käsittää paitsi perinteisen lukutaidon myös lukemiseen liittyvät käytänteet. Lukemista tarkastellaan laaja-alaisena sosiaalisena ilmiönä eli yksilön ja yhteisöjen toimintana erityyppisissä tilanteissa ja ympäristöissä. Lukemiseen kuuluvat tällöin mm. yhteisölliset tekstien käytön tavat sekä erilaisille lukuympäristöille ominaiset tekstuaaliset käytänteet.

Tässä tutkimuksessa lukeminen haaroo kahteen suuntaan. Tarkastelen sitä sekä lukutaidon kehittymisen että koulujärjestelmän näkökulmasta. Käytän työssä kahta teoreettista viitekehystä: opetussuunnitelmien perusteiden tulkinnan viitekehystenä aikalaisteoriaa ja tutkimusasetelman rakentamisessa, tulosten tarkastelussa sekä johtopäätösten teossa sosiokulttuurista teoriaa. En lähde hakemaan opetussuunnitelmien perusteista lukutaito- ja oppimisteorioita, vaan käytän eri aikakausien teorioita sekä lisäämään ymmärrystä tutkittavista ilmiöistä että muodostamaan ja jäsentämään lukemisen merkityksiä. En pyri myöskään arvottamaan eri teorioita. Sosiokulttuurinen teoria on tässä työssä sikäli merkityksellinen, että se muodostaa viitekehysten tutkimusasetelmalle ja päätelmille.

Tutkimukseen ei ole koottu aineiston analyysia varten teoriaa erikseen, vaan teoria on hajautettu kuhunkin analyysilukuun. Kyse ei ole kuitenkaan aineistolähtöisestä analyysista vaan teoriaohjaavasta aineiston käsittelystä. Teorian avulla selvitetään, millaisia lähestymistapoja lukemiseen opetussuunnitelmien perusteisiin muodostuu. Koska tutkimuksen pääpaino on lukemiskäsityksissä, otan lukutaitoteoriaa laajasti esiin sekä koti- että ulkomaisista lähteistä. Sen sijaan vähemmälle jäävä opetussuunnitelmateoria on pääosin kansallista, koska aineistona ovat suomalaiset opetussuunnitelma-asiakirjat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta.

Tutkimus etenee seuraavasti: Luvussa 2 tuon esiin perusopetusta kantavat ideat ja esittelen opetussuunnitelma-ajattelua ja -tutkimusta. Samalla käyn läpi

tutkimusaineiston eli opetussuunnitelmien perusteiden keskeiset piirteet. Luku 3 valaisee äidinkielen ja kirjallisuuden luonnetta oppiaineena. Luvussa 4 selvitän tutkimusasetelman: esitän tutkimuksen lähtökohdat, tutkimuskysymykset sekä sen, miten käytän sisällönanalyysia tulkitsevassa opetussuunnitelmatutkimuksessa. Luvussa 5 esittelen opetussuunnitelmien lukemiskäsityksiä: erittelen niiden piirteitä ja haen niille merkityksiä. Luvussa 6 jäsennän lukemisen kuvauksia sen perusteella, mihin lukemisen ympäristöihin ne pääosin sijoittuvat. Luvussa 7 teen yhteenvetoa siitä, miten lukeminen kussakin opetussuunnitelmassa määritellään ja miten sen opetusta linjataan. Luvussa 8 kokoan sekä lukemiskäsityksiä että lukemisen opettamista koskevat tulokset. Pohdinnassa arvioin tehtyä tutkimusta. Lisäksi tuon esiin opetussuunnitelmien kehittämissaasteita ja hahmottelen suuntaviivoja sille, millainen lukemisen opetus palvelisi parhaiten nykypäivän moninaisia vaatimuksia.

Käytän *opetussuunnitelman perusteista* lukuja 2 ja 3 lukuun ottamatta yksinkertaisuuden vuoksi termiä *opetussuunnitelma*, ellei asiayhteyden takia ole tarpeen erottaa käsitteitä toisistaan. *Opetussuunnitelma*-termi esiintyy myös työn nimessä. Opetussuunnitelman perusteiden ja opetussuunnitelman välistä suhdetta perusopetuksessa selvitän tarkemmin luvussa 2.2.

2 OPETUSSUUNNITELMAT PERUSOPETUKSESSA

2.1 Perusopetusta koskevat linjaukset

Perusopetus rakentuu ajatuksille kansansivistyksestä ja tasa-arvosta, joiden juuret Suomessa ovat 1700-luvun kiertokoulujärjestelmässä. Koulutuksen tasa-arvokeskustelussa ovat vaihdelleet kysymykset sosiaalisesta ja alueellisesta tasa-arvosta sekä sukupuolten yhdenvertaisuudesta. (Ylikangas 2002.) 1990-luvulta lähtien on oman lisänsä tasa-arvokeskusteluun tuonut maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen.

Peruskoulun hallinnollisina kulmakivinä ovat 1860-luvulla annettu kansakouluasetus ja asetus kunnallishallinnosta maaseudulla. Näissä dokumenteissa kansanopetuksesta huolehtiminen uskottiin kuntien tehtäväksi. Yleinen oppivelvollisuuslaki säädettiin vuonna 1921. Se ulotti opetuksen koko ikäluokkaan ja velvoitti jokaisen käymään kansakoulun. Vuonna 1952 ilmestyi yleistä oppivelvollisuutta koskeva opetussuunnitelmakomitean mietintö, joka linjasi opetusta ja koulutusta laajasti. Se vaikutti mm. vuoden 1957 kansakoululakiin, jossa mainitaan, että koulun tehtävänä on kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi koulun tuli tukea ja auttaa koulunsa päättäneitä nuorisoa opiskelussa ja sivistysharrastuksissa. (Toivonen 2005.)

Hirven (2000) mukaan peruskoulu-uudistuksen lähtökohdat 1960-luvulla olivat paitsi rakenteelliset myös sisällölliset. Uudistus sai alkunsa työvoiman tarpeesta. Yhteiskunta tarvitsi kokonaisvaltaisen koululaitoksen turvaamaan työvoiman uusintamista. Myös kattavasta yleissivistyksestä haaveiltiin. Varsinaisesti ajatus peruskoulusta lähti kehittymään sotien jälkeisenä aikana koulutautuneen keski- ja työväenluokan sukupolven ajattelussa heidän päästessään valtaan. Kun lisäksi maatalouden työpaikat alkoivat vähetä, enemmistö ikäluokista alkoi hakeutua oppikouluun kansalaiskoulun sijaan. Tämä voimisti vahvistuvan tasa-arvoajattelun rinnalla tarvetta yhdistää kansalaiskoulu ja oppikoulu yhtenäiskouluksi. (Ylikangas 2002.) Yhtenäinen opinpolku taustasta ja varallisuudesta riippumatta tuki pohjoismaista tasa-arvoajattelua. 1960-luvulla

rakennettiin Suomessa Ruotsin mallia myötäillen hyvinvointiyhteiskunnan perustuksia, jonka keskeisenä osana oli koulu- ja opintojärjestelmän remontti. (Husén 1977.)

Peruskoulun pedagogisia suuntaviivoja kehittelemään asetettu toimikunta korosti aiemman kansakoululain tapaan vahvaa yleissivistystä, opiskelutottumusten ja -halun kehittämistä sekä oppiainejakoista opiskelua. Lisäksi oppilaiden erilaisuus tuli ottaa koulutuksessa huomioon. (Halinen & Pietilä 2005.) 1960-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa elettiin kulttuurinmurroksen ja kansainvälistymisen aikaa, ja myös nämä seikat heijastuivat peruskouluaatteeseen. Peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa nostetaankin esiin sellaisia teemoja kuin sota ja rauha, nälänhätä, sukupuoli, ihmisten sorto ja tasa-arvon mahdollisuudet sekä yhteiskunnan rakenteellinen väkivalta.

Peruskoulun alkuvaihe oli rakenteellisen toimeenpanon kautta. Aiemmin hajanaista koulujärjestelmää koottiin 1960- ja 70-luvuilla yhtenäisemmäksi. Vaihtuita järjestelmän rakenteisiin haettiin sosialististen maiden, ennen kaikkea Neuvostoliiton ja DDR:n, koulujärjestelmistä ja opetussuunnitelmista. Meillä kuitenkin pyrittiin korostamaan koulutuksen ja koulutuspolitiikan itsenäisyyttä ja riippumattomuutta muista politiikan lohkoista toisin kuin esikuvamaissa. Rakenteiden vakiinnuttamisen jälkeen alkoi koulun sisäinen, pedagoginen kehittäminen. 1970- ja 1980-luvun vaihteessa alettiin yleisen yhteiskuntapolitiikan vaikutuksesta peräänkuuluttaa jatko-opintokelpoisuutta jokaiselle nuorelle. Koulutuksen yhtäläisestä saavutettavuudesta siirryttiin näin yhä voimakkaammin oppimistulosten yhdenvertaisuuden ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisuuden suuntaan. Vähitellen 1980-luvun lopulla myös perusopetus valjastettiin talouden ja sosiaalipolitiikan palvelukseen, sillä koulutuksesta alettiin puhua investointina, ja siltä vaadittiin tehokkuutta ja tuloksia. (Kangasniemi 1993, 62; Linturi & Rubin 2006; Malinen 2005.) Peruskoulun rakenteellista yhtenäisyyttä lujitettiin uusilla perusopetuslaeilla ja -asetuksilla vuonna 1998. Jako ala- ja yläasteeseen väistyi perusopetuksen vuosiluokka-ajattelun myötä. Oppilaalle rakennettiin yhtenäistä opinpolkua esikoulusta aikuisuuteen ja aina jatko-opintoihin asti. (Atjonen 2005.)

Peruskoulu-uudistus pohjattiin siis lakiin ja rakenteisiin samalla tavoin kuin aikoinaan kiertokoulu 1700-luvulla ja kansakoulu 1920-luvulla. Oppivelvollisuutta laajennettiin lain voimalla, ja samalla siihen liitettiin runsaasti käytännön toiveita. Uudistuksen odotettiin ratkaisevan koulutukseen liittyviä sosiaalisia ja taloudellisia ongelmia ja myös koulutuksesta johtuvia eroja. (Ylikangas 2002.) Tämä ajattelutapa jatkuu yhä edelleen. Esimerkiksi Suomen menestys OECD-maiden toteuttamissa Pisa-arvioinneissa on laskettu perusopetusjärjestelmän tuottaman demokratian ja tasa-arvon seurausilmiöksi (ks. esim. Hämäläinen, Lindström & Puhakka 2006, 200). Kuitenkin miltei 40 vuodessa perusopetus on näyttänyt paitsi vahvuutensa myös heikkoutensa järjestelmänä. Heterogeeninen oppilasaines, oppimismotivaation puute, työrauhaongelmat, oppilaiden "tasapäistäminen" ja lahjakkaiden opetuksen laiminlyönti ovat olleet vakioaiheita perusopetusta koskeissa keskusteluissa. Lisähaasteena koulujärjestelmälle ovat myös kouluun sen ulkopuolelta kohdistuvat odotukset. Van-

hemmat, toisen asteen opetus ja elinkeinoelämä esittävät omia koulun opetus- ja kasvatustyöhön kohdistuvia toivomuksiaan.

Peruskoulu, vuodesta 1998 lähtien perusopetus, rakentuu muutaman ydinajatuksen varaan, jotka ovat säilyneet samoina läpi perusopetuksen historian. Opetussuunnitelmissa mainitaan kokonaistavoitteina oppilaan persoonallisuuden kehittyminen, yleissivistyksen rakentuminen, jatko-opintokelpoisuuden saavuttaminen sekä kyky yhteistoimintaan. Perusopetus pohjautuu individualistiseen ajattelutapaan, sillä se ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden. Kouluissa pyritään opetuksen eheyttämiseen ainejakoisten sisältöjen ohessa. Oppimisen ulottuvuuksista korostetaan käytännönläheisyyttä, sosiaalista oppimista, oppimaan oppimista ja elinikäistä oppimista. Opettajan ihmissuhdetaidot ovat tärkeitä, sillä niiden varaan rakentuvat oppilaantuntemus ja tiimityötaidot. Perusopetuksen tehtävänä on paitsi opettaa myös kasvattaa. (Kauppinen, M. 2007.)

Perusopetuksen keskeinen ajatus, koulutuksen yhtenäisyys, ja siihen liittyvä kysymys yleissivistyksestä ovat tarkentuneet ja muotoutuneet uudestaan yhteiskunnan kehityksen myötä. Aluksi perusopetuksessa koettiin tärkeäksi yhteiskunnallinen ja koulutuksellinen tasa-arvo, myöhemmin opetukseen liittyvä eheys sekä oppimisen ja koulun toimintakulttuurin yhtenäisyys. 2000-luvun suurena hallinnollis-rakenteellisena uudistuksena on puolestaan pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu. Uudistuksen yhtenä tavoitteena on, että koko perusopetuksen ajan oppilaan opiskelu etenisi loogisesti, jolloin oppilaalle muodostuisi johdonmukainen oppimispolku. Tämä edellyttää opetussuunnitelmalta suurta sisäistä eheyttä. (Haapala & Mäkinen 2006; Halinen & Pietilä 2005.)

1900-luvun lopulta lähtien on kuulunut kriittisiä äänenpainoja siitä, että tasa-arvoperiaatteeseen nojaavaan koulutuspolitiikkaan on ilmestynyt uusliberalistisia piirteitä (Vanttaja & Rinne 2008). Pohjoismaisen koulutuksen peruspiilareina on totuttu pitämään koulutukseen pääsyä, jatko-opinto-oikeutta ja tasa-arvoisia oppimismahdollisuuksia oppilaiden taustasta tai asuinpaikasta riippumatta. Vähitellen eri maiden koulutusjärjestelmiä on kuitenkin alettu yhdenmukaistaa. Koulutuksen yhdentyminen merkitsee sekä kansallista että kansainvälistä koulutusohjelmien harmonisointia ja modulointia. Nämä koulutusjärjestelmän suuntauksat tarkoittavat myös sitä, että koulutuksen kehitysideat tulevat yhä enemmän ulkoapäin yleispolitiikasta ja taloudesta. (Linturi & Rubin 2006.) Taloudellisen edistyksen ja kilpailukyvyn painottaminen tuo kouluihin tuloksellisuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden vaatimuksia, joiden katsotaan horjuttavan koulutuksen tasa-arvoa.

Myös perusopetuksen yleissivistävyyttä on arvioitu uudelleen. Ylikankaan (2002) mukaan 1900-luvun alkupuoliskolla pyrittiin oppilaille välittämään laaja yleissivistys, jotta he pärjäisivät tulevalle virkauralla, johon koulutusjärjestelmä aina oppikoulusta lähtien tähtäsi. Koska tällainen koulutuksen tavoite on nyt mennyttä, yleissivistyksen osuutta voisi Ylikankaan (2002) mielestä nykyisellään kaventaa ja sen painoarvoa vähentää. Yleissivistyksestä vapautuvia voimavaroja olisi mahdollista suunnata näin muualle, mm. erikoistumiseen.

Yhteyksiä yrityksiin ja muuhun yhteiskuntaelämään olisi myös lisättävä niin, että koulut painottuisivat tietyille aloille. Näin oppilaat voisivat valita jo varhain, minkä alan opintoihin he suuntautuisivat. Erikoistuminen toisi Ylikankaan (2002) mukaan runsaasti etuja, mm. oppimismotivaatio lisääntyisi, ja koulujärjestelmä pysyisi yhteiskunnallisen kehityksen mukana.

Uudenlainen yleissivistys sisältää erikoistumisen lisäksi vahvoja kansalaistaitoja yhteiskunnassa toimimiseksi. Perusopetuksen haasteena on oppilas, joka pystyy päivittämään omaa osaamistaan. Pelkkä tiedon ja osaamisen uusintaminen ei enää riitä, vaan monimutkaistuva kansalais- ja työelämä edellyttää sellaista viestinnän ja oppimisen osaamista, jonka sisältöjä ei voi siirtää oppilaalle sellaisenaan. Näitä ovat tiedonhankinnan ja -käsittelyn taidot sekä oman oppimisen tunnistaminen ja kehittäminen. (Linturi & Rubin 2006.) Uudentyyppisen osaamisen ja taitojen tarve ilmenee koulutuksessa tavoitteiden, menetelmien ja sisältöjen nopeana vanhenemisena ja jatkuvina muutosvaatimuksina. Esimerkiksi eri koulumuotojen opetussuunnitelmia on uudistettu 1990-luvulta tähän päivään tiheään tahtiin. Vielä 1900-luvun alussa samaa perusopetusikäisten opetussuunnitelmaa noudatettiin 27 vuotta (1925–52). Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelma oli puolestaan voimassa 10 vuotta (1994–2004). Sen arviointia koskevaa osuutta ehdittiin lisäksi jo kertaalleen tarkentaa tuona aikana erillisellä ohjeistuksella *Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet* (1999).

Päivitettäviä kansalaistaitoja tukisi Linturin ja Rubinin (2006) mielestä sellainen oppimisprosessi, jossa olisi mahdollisuus synnyttää uusia, suoria merkityksiä. Nykyinen opetus keskittyy heidän mukaansa liiaksi sellaiseen, minkä joku jo osaa tai on ratkaissut. Ympärillä olevat ongelmat ja keskeneräisyydet ovat kouluopetuksen näkökulmasta nykyisellään häiriöitä eivätkä oppimisen alkusysäyksiä. Internetin kautta oppija saa vain illuusion tiedon hallinnasta, sillä faktoja on yhä vaikeampi sitoa loogisesti yhteen, kun tieto on sirpaleista ja sitä tulee paljon eri lähteistä. Tiedolla sinänsä ei ole merkitystä ennen kuin yksilö itse tai ympäröivä yhteisö antaa sille merkityksen. (Ks. esim. Leu ym. 2009; Scardamalia & Bereiter 2006.)

Koulutuksen tehokkuus- ja yhdenmukaistamisvaatimukset ovat johtaneet kritiikkiin perusopetuksen kaavamaisuudesta. Linturin ja Rubinin (2006) mukaan institutionaalistuessaan oppimisesta muodostuu palveluhyödyke. Hyödykkeenä se on muiden palveluiden tavoin niukka, koska se on ulkoistettu suorituksiksi ja tutkinnoiksi. Kun oppilaat sekoittavat institutionaalistuneessa järjestelmässä toisiinsa toisaalta oppimisen ja opetuksen, toisaalta edistymisen ja tutkinnot, he menettävät kyvyn sanoa jotakin uutta ja omaa. Koulutuspoliittinen valta siirtyy näin oppijalta ja kouluista byrokralle.

Koulutus painii niin meillä kuin muuallakin uudistumisvaatimusten ja vakiintuneiden käytänteiden ja rakenteiden ristitulella (ks. Olson 2003). Koululaitos instituutiona pyrkii säilyttämään vanhoja rakenteita ja tapoja: toimimaan oppiainejakoisin sisällöin ja siirtämään oppialoittaisia faktatietoja. Arjen toiminnat ja oppilaiden informaalit oppimisympäristöt välittävät sen sijaan toisenlaisista toiminnan tapaa: ratkaisumalleja olemassa oleviin tilanteisiin ja tiedon hakua akuutteihin kysymyksiin.

2.2 Opetussuunnitelman rooli ja tehtävät

Opetussuunnitelma on virallinen opetuksen järjestämistä määrittävä asiakirja. Sen asema ja tehtävät ja samalla myös rakenneperiaatteet vaihtelevat maittain ja koulujärjestelmittäin. Tämä vaikuttaa puolestaan siihen, miten opetussuunnitelmalla on mahdollisuus normittaa opetuksen toteutusta ja arviointia. Opetussuunnitelma saattaa koostua viitteenomaisista aihepiireistä ja suosituksista opetuksen järjestämiseksi. Toisaalta se voi olla opetuksen järjestäjää ja opettajaa sitova ja velvoittava asiakirja. Esimerkiksi Alankomaissa on noudatettu teema- ja aihekokonaisuuksien varaan rakentuvaa opetussuunnitelmaa, kun taas Saksassa opetussuunnitelmat sisältävät mm. kirjaluetteloita analyysiohjeineen (Döbert, Klieme & Stroka 2004, 359–363, 372, 397–401). Suomessa opetussuunnitelmat ja niiden avulla toteutettava koulupolitiikka nojaavat opettajan työn itsenäisyyteen. Opettajalla on vapaus järjestää opetus, esimerkiksi valita menetelmät ja opetusmateriaali, soveliaimmaksi katsomallaan tavalla. Koska tämä tutkimus käsittelee nimenomaan suomalaisia opetussuunnitelmia, avaan niiden roolia ja tehtäviä seuraavassa omasta koulujärjestelmästä lähtien enkä ota kantaa tarkemmin eri maiden opetussuunnitelmien luonteeseen tai lähde vertailemaan niitä.

Koulutusta koskevien lakien ohella keskeinen perusopetusta säätelevä asiakirja Suomessa on opetussuunnitelman perusteet. Se toimii ohjeistona paikalliselle opetussuunnitelmatyölle. Sen tehtävänä on asettaa koordinaatit opetukselle ja koulutukselle ja toimia näin suunnitelmana sekä hallinnon että opetuksen toteuttajien työlle. Opetussuunnitelman perusteet on keskeinen koulun pidon dokumentti, sillä se ottaa tavoitteiden ja sisältöjen asettelussaan sekä arvioinnin periaatteissaan kantaa koulutuksen välittämiin tietoihin, taitoihin ja arvoihin. Määritellessään koulutuksen asemaa yhteiskunnassa opetussuunnitelman perusteet muotoaa samalla vahvasti koulun käytänteitä. Se synnyttää esimerkiksi opettajan ja oppilaan rooleja, arviointikäytänteitä sekä opetuksen ja eri oppiaineiden ideologioita (ks. Olson 2003, 58–61). Opetussuunnitelman perusteet asettaa myös reunaehdot koulujärjestelmän kehittämiseksi, sillä se on osa opetuksen ohjausjärjestelmää. Opetussuunnitelman perusteet on meillä siis sekä normi että reittikartta perusopetuksen järjestämiseksi.

Opetussuunnitelmia on totuttu tarkastelemaan sekä meillä Suomessa että yleensä Pohjoismaissa ja esimerkiksi Saksassa *Lehrplan*- ja *Curriculum*-perinteiden kautta (Vitikka 2009, 71–72). *Lehrplan*-malli pohjautuu oppiainejakoon, sillä se sisältää oppiaineet tavoitteineen ja oppisisältöineen. Malinen (1992, 12) ehdottaakin *Lehrplanin* suomennokseksi sanaa lukusuunnitelma. *Curriculum*-mallinen opetussuunnitelma lähtee puolestaan liikkeelle oppilaskeskeisestä ajattelusta taustanaan tieteellinen tieto lapsen kokonaiskehityksestä ja oppimiskokemuksista. *Curriculum*-mallisen opetussuunnitelman sisällön muodostavat didaktiset ohjeet ja oppilaan kehitykseen perustuvat tavoitteet. Suomalaisissa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on piirteitä sekä *Lehrplanista* että *Curriculumista* (ks. tarkemmin lukua 2.4).

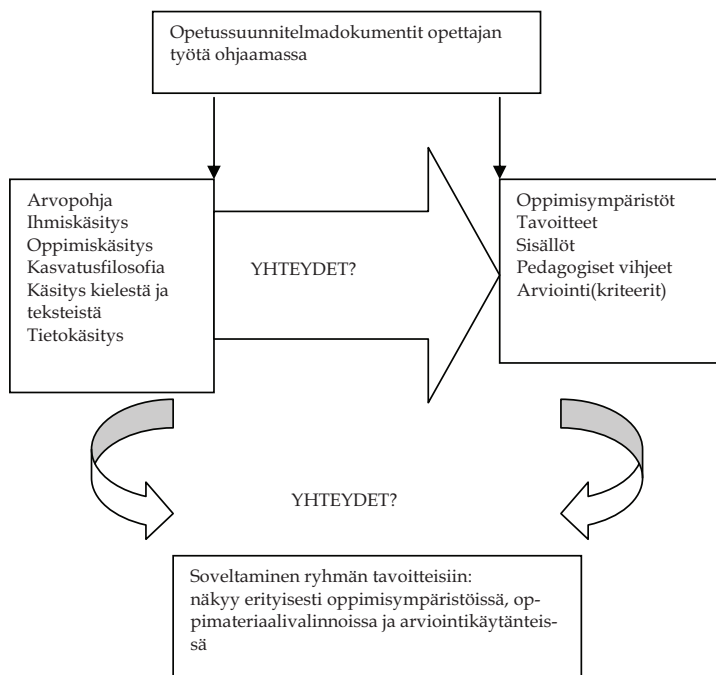
Suomalaisen peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma on kaksiosainen komiteamietintö. Tämä valtakunnallinen suunnitelma jakaantuu opetussuunnitelman perusteisiin (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970) ja eri oppiaineiden opetussuunnitelmiin (POPS70). Vuodesta 1985 lähtien on julkaistu runkosuunnitelmia paikallista opetussuunnitelmatyötä varten. Nämä opetussuunnitelman perusteet ovat asiakirjoja, joita kunnissa ja kouluissa tarkennetaan ja työstetään edelleen paikallisiksi opetussuunnitelmiksi. Etenkin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet painotti paikallista opetussuunnitelmatyötä siinä määrin, että siinä ohjattiin jokaista koulua laatimaan oma suunnitelmansa kunnallisen suunnitelman pohjalta. Paikallisen otteen vahvistumisen myötä uudistui opetussuunnitelman luonnekin. Opetussuunnitelma asiakirjana jäi taka-alalle, ja opetussuunnitelman laatimisprosessi korostui. Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittyykin nykyään ajassa eläväksi ja opetuksen tarpeisiin kiinnittyväksi päivitettäväksi asiakirjaksi.

Opetukselle määritellyt tavoitteet sekä niihin liittyvät sisällöt muodostavat opetussuunnitelman perusteiden rungon. Opetussuunnitelmista löytyy jonkinlainen vastaus kolmeen perustavanlaatuisen koulutusta koskevaan kysymykseen: Mitkä tiedot, taidot ja arvot ovat kaikkein tärkeimmät? Miksi juuri nämä? Miten oppijoiden tulisi omaksua ne? (Nevalainen, Kimonen & Hämäläinen 2001; Uusikylä & Atjonen 2000, 48.) Opetussuunnitelmilla on Suomessa monenlaisia tehtäviä sekä opetuksessa että kouluinstituutiossa (Atjonen 2005; Kauppinen, M. 2004). Opetus tähtää oppimiseen. Opetussuunnitelma on keskeinen kouluoppimisen mahdollistaja ja edistäjä ohjatessaan opetusta, säädellössään oppimateriaalin sisältöjä, vaikuttaessaan oppimismenetelmiin ja toimiessaan arvioinnin perustana. Yksi opetussuunnitelman tehtävistä onkin tukea oppimista eri tavoin. Opetussuunnitelma toimii lisäksi opettajan työvälineenä. Se on opettajan työn perusta, sillä sen avulla määrittyvät virallisesti opetuksen ja koulukasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja arviointi. Opetussuunnitelma sisältää myös hallinnollisia ohjeita ja määräyksiä, joita kunkin kunnan, koulun ja opettajan tulee noudattaa. Etenkin nykyään kun koulu pyrkii avautumaan enenevästi muuhun yhteiskuntaan päin, opetussuunnitelma edistää myös yhteisöllisyyttä. Kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa määritellään erilaisia sidosryhmiä, joihin koulu on yhteydessä. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa painottuu esimerkiksi koulun ja kodin yhteistyö. Paikallisissa opetussuunnitelmissa on mahdollista korostaa sidosryhmäyhteistyön avulla koulun vahvuusalueita ja alueellisia erityisyyksiä. Koulutyöskentelyssä hyödynnettäviä oppimisympäristöjä tarjoavat esimerkiksi kummiyritykset, paikallisradio ja -lehdet sekä seurakunnat ja yhdistykset. Kansainvälisten vaihto-ohjelmien sekä projektien tiimoilta kouluilla on kummikouluja ja -luokkia ulkomailla. Yhteistyöllä etsitään paitsi oma-aloitteisuutta – koulun profiilia – myös uusia työmuotoja ja käytännönläheisyyttä oppimiseen.

Opetussuunnitelma dokumenttina koostuu Goodladin (1979) mukaan erilaisista yhteiskunnallisista, institutionaalisista ja opetuksellisista aineksista. Se on yhtä hyvin opettajan ja hallinnon työväline kuin koulun arvopohjan määrittelijä. Opetussuunnitelma on Suomessa kuitenkin nimenomaan suunnitelma

koulutuksen ja opetuksen järjestämiseksi eikä esimerkiksi luettelo suoritettavista asioista tai omaksuttavista sisällöistä. Yhtä hyvin kuin toteamus- ja luettelomamuotoinen, opetussuunnitelma voisi olla vaikkapa kertomus (ks. Doll 1993, 168). Opetussuunnitelmiin on kuitenkin vakiintunut suunnittelukielen malli, jossa asiat esitetään pääasiassa selostavan tai kuvaavan tekstityyppin keinoin (Levin 2008).

Niukkuutensa ja ilmaisutapansa vuoksi opetussuunnitelman perusteet perusopetuksen meta-asiakirjana vaatii monen tason tulkintaa ja soveltamista, jotta se toimisi koulun ja opetuksen käytännössä. Perusteiden soveltajan – opettajan ja esimerkiksi oppimateriaalien tekijän – haastavana tehtävänä on luoda pedagogisia linkkejä esimerkiksi kieliaineiden teorioista ja opetusfilosofiasta tavoitteisiin ja sisältöihin. Toinen kriittinen soveltamisen paikka on siirtymä tavoitteista ja sisällöistä oppimisympäristöihin, materiaaleihin ja arviointikäytänteisiin. (Kuvio 1.)



KUVIO 1 Opetussuunnitelmadokumentin soveltaminen käytäntöön

Koska opetussuunnitelma on keskeinen, virallinen opetusta ja koulutyötä ohjaava tekijä, se on myös merkittävä osa koulutuspolitiikkaa¹. Sen avulla vasta-

¹ Koulutuspolitiikka on se yhteiskunnan ja väestön tarpeista huolehtiva yhteiskuntapolitiikan osa, jonka pääasiallisena poliittisena tehtävänä on valvoa ja ohjata muodol-

taan kysymyksiin koulun roolista, koulua koskevista uudistuksista sekä esimerkiksi koulun ”tuloksellisuuden” mittareista. Kun koulutuspolitiikassa tähdätään laajoihin muutoksiin, opetussuunnitelmasta muodostuu kokonaisvaltaisen koulu-uudistuksen yksi tekijä, väline laajojen muutosten toteuttamiseen. Atjonen (2005) nimeääkin opetussuunnitelman järjestelmätason suunnitteluvälineeksi, sillä opetussuunnitelma määrittää suuntaviivat sille, millaista koulua ollaan kulloinkin rakentamassa. Opetussuunnitelma haaroo tehtäviensä ja merkitystensä kautta moneen eri suuntaan ja toimii samalla vastavuoroisessa suhteessa yhteiskunnalliseen todellisuuteen (Levin 2008). Se millainen koulun opetussuunnitelmasta lopulta tulee, riippuu paljolti ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista. Oppiaine sisältää yhteiskunnassa tarvittavat tiedot ja taidot, ja esimerkiksi tapa, jolla oppilaita koulussa kontrolloidaan, heijastelee yhteiskunnan sosiaalisen kontrollin menetelmiä. Opetussuunnitelmassa heijastuu yhteiskunnan tila ja tahto. (Kari 1994, 93; Uusikylä & Atjonen 2000, 46–47.) Yhteiskunnan kehityksen suuntaajaksi opetussuunnitelmasta Atjosen (2005) mukaan käytännössä tuskin on. Sen sijaan opetussuunnitelma suuntaa opetusta tuemalla joko näkyvästi tai implisiittisesti tietynlaista oppimista ja määrätynlaisia opetuskäytänteitä (Levin 2008).

Opetussuunnitelmien ilmaisutavan ja rakenteen vaikutukset opetuksen käytänteisiin voivat olla hyvinkin merkittäviä. Esimerkiksi POPS94:n perusteiden pohjalta laadittujen koulukohtaisten opetussuunnitelmien havaittiin vain supistavan äidinkielen osa-alueiden kuvauksia, vaikka niiden olisi pitänyt tarkentaa ja tukea kunta- ja koulukohtaisia tavoitteita ja sisältöjä. Lukemisen, kirjallisuuden ja kirjoittamisen kuvaukset opetussuunnitelman perusteissa osoittautuivat selvityksessä hyvin ylimalkaisiksi. (Suomi (o)saa lukea 2000, 63.) Avain opetussuunnitelman jalkauttamiseen käytäntöön olisikin koulutus, joka sisältäisi ohjausta sekä paikallisen opetussuunnitelman laadintaan että pedagogisiin aine- ja teemakohtaisiin sovelluksiin.

Nykyisin perusopetuksen opetussuunnitelmien valmistelussa ja toteuttamisessa on mukana runsaasti toimijoita. Tyypillisesti opetussuunnitelmaprosessissa kuuluvat kansallisten, paikallisten ja koulun tason toimijoiden äänet. Eri toimijoiden voimasuhteet ja vastuu kuitenkin vaihtelevat. Koska maan virallisella koulutuspolitiikalla on opetussuunnitelmien työstämisessä keskeinen rooli, opetussuunnitelmat rakentuvat osaksi poliittista keskustelua ja byrokratian kuvioita. Tästä johtuu, että opetussuunnitelmia koskeviin päätöksiin ja valintoihin vaikuttavat olennaisesti monet muutkin seikat kuin opetuksessa toimivien ajatukset. Näitä ovat esimerkiksi ideologiat, päättäjien arvot sekä julkinen keskustelu ja sen aikaan saamat tavoitteet ja pyrkimykset. (Levin 2008.)

Levin (2008) on havainnut, että monissa maissa käydään nykyisellään kahdentyypistä koulutuspoliittista keskustelua – sekä keskustelua koulun merkityksestä että yleistä arvopohdintaa – ja näillä keskusteluilla on tapana sekoittaa toisiinsa. Keskustelut heräävät siinä yhteydessä, kun mietitään, mitä oppiaineita opetussuunnitelmissa nimetään, mikä on kunkin oppiaineen osuus

lista kasvatusta koskevia järjestelyjä. Kasvatusta annetaan koulutusjärjestelmässä, joka on siis väline koulutuspolitiikan toteuttamiseksi. (Lehtisalo & Raivola 1999, 31–32.)

opiskelussa ja miten ne sijoittuvat eri vuosiluokille. Tällaista yleistä koulutuspoliittista keskustelua on käyty meillä esimerkiksi keväällä 2010 perusopetuksen tuntijakotyöryhmän työskentelyn yhteydessä (https://www.oph.fi/hankkeet/perusopetuksen_yleisten_tavoitteiden_ja_tuntijaon_uudistaminen). Oppiaineita koskevat valinnat sisältävät ensinnäkin keskustelua koulun merkityksestä. Koulusta muodostuu niissä tyypillisesti paikka, jossa lapsi rokotetaan erilaisia oman aikakauden ”sosiaalisia sairauksia” vastaan tai jossa hänet varustetaan erityyppisin hyvein. Toiseksi opetussuunnitelmien laadinta ohjaa arvokeskusteluihin, joissa koulutuskysymykset heijastavat laajempia sosiaalisia kiistoja esimerkiksi sitä, kuinka paljon koulussa pitäisi kuulua erilaisten vähemmistöjen ääni. (Levin 2008.)

Kaiken kaikkiaan julkiselle koulutuspoliittiselle keskustelulle on Levinin (2008) mukaan tyypillistä, että se syrjäyttää koulutuksen aihealueet ja laajeneekin koskemaan yleistä hyvää. Tämä jää monesti huomaamatta kasvatustalouden ihmisiltä, jotka uskovat, että koulutuspoliittiset valinnat ovat kasvatustalouden asiantuntijoiden käsissä. Jos opetussuunnitelmaa koskevien päätösten taustaa ei tiedosteta, huonojen valintojen todennäköisyys sisällöissä ja tavoitteissa kasvaa. Opetusta ja kasvatusta koskevien päätösten toimivuuden takaamiseksi poliittiset intressit olisi saatava Levinin (2008) mukaan palvelemaan nimenomaan koulutuspoliittisia valintoja ja opetuksen maailmaa.

2.3 Opetussuunnitelmien tutkimus

Koska opetussuunnitelman käsite ja käyttöala on laava (esim. Pinar 2008), opetussuunnitelmien tutkimus on kansainvälisesti yksi kasvatustalouden ja koulutustutkimuksen laajimpia ja erikoistuneimpia alueita. Tutkimusalan monipuolisuus näyttäytyy käsikirjoissa (esim. Connelly, Fang He, Phillion & Schlein 2008) ja aikakausjulkaisuissa (esim. Curriculum inquiry, Journal of curriculum studies). Alan ajankohtaisuutta kuvaavat kansainvälisistä kongresseista koostetut julkaisut (esim. Ropo & Autio 2009). Tutkimusala käsittää nykyään paitsi itse opetussuunnitelmat (curriculum) laatimisineen, toteuttamisineen ja koulutuspoliittisine ulottuvuuksineen myös muut opetusta koskevat ohjeistot, esimerkiksi kansalliset testit (Connelly ym. 2008; Schubert 2008). Kysymyksenasettelut ovat siis mitä moninaisimmat. Opetussuunnitelma tutkimuskohteena onkin Pinarin (2008) mukaan hyvin symbolinen käsite. Siihen otetaan näkökulmia mm. historiallisen kehityksen, politiikan, monikulttuurisuuden, sukupuolisuuden, postmodernismin, autobiografian, estetiikan ja kansainvälisyyden tutkimuksen kysymyksenasetteluista lähtien. Tutkimusta leimaa monitieteisyys, joka tuo siihen mosaiikkimaisen rakenteen. Siinä hyödynnetään ja yhdistellään eri tieteenalojen menetelmiä, mutta tyypillisimpiä opetussuunnitelmien tutkimukselle ovat poliittiset ja sosiaaliset näkökulmat. (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995, 5.)

Opetussuunnitelmien tutkimuksen kenttä ja sitä myötä teoria alkoivat uudistua 1980-luvulla, kun asetettiin tavoitteeksi ymmärtää opetussuunnitelmia ja niiden ratkaisuja. Tekninen näkökulma, jota edusti opetussuunnitelmien sisäl-

öllinen ja rakenteellinen kehittäminen, oli kuljettu tuolloin esimerkiksi USA:ssa loppuun. Se ei tuottanut enää tulosta, sillä opetuksen tavoitteiden, suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin malleja sorvattiin vain eri muotteihin, eikä niillä näytännyt olevan kosketuspintaa opetuksen käytäntöön. Tutkimuksen taustalla oli ajatus tiedon kumuloituvasta luonteesta sekä oppilaan ymmärryksen portaittaisesta kasvattamisesta. Uudentyyppisiä tutkimusväyliä avautui, kun asetettiin tavoitteeksi ymmärtää opetussuunnitelmia ja niiden ratkaisuja. Sen sijaan että etsittäisiin yhä uusia keinoja siihen, miten asioita tehdään, alettiin pohtia, miksi opetuksen ja koulutuksen ratkaisut näyttävät tietynlaisilta ja miten ne voisivat selittyä. (Pinar 2008; Pinar ym. 1995, 6–8, 15–16.) Samalla kun perinteinen, kanonisoitunut opetussuunnitelmateoria murtui, alettiin asiakirjoissa kuvattuja yhtenäisiä pedagogisia linjauksia ja käytänteitä kyseenalaistaa (Autio 2002; Luke 2008). Syntyi paineita järjestää opetussuunnitelmien muotoja, malleja ja tehtäviä uudelleen.

Myös tässä työssä opetussuunnitelmien tutkimus merkitsee opetussuunnitelman ymmärtämiseksi tehtävää tulkintaa. Se hakee vastauksia sellaisiin kysymyksiin, kuin mikä on olennaista opetuksessa, miksi, missä, milloin, miten ja kenen etua ajatellen. Tällaisista lähtökohdista kumpuava tutkimus ei voi rakentua Schubertin (2008) mukaan pelkästään opetuksen ideaalia kuvaaville teorioille ja niiden kritiikille vaan nykyhetken tarpeille. Opetussuunnitelmien tutkimus johtaakin ihannetapauksessa julkiseen keskusteluun, jonka keskiössä ovat lapset ja nuoret. Liian usein tutkimuksessa tehdään vieläkin ero opetussuunnitelman muoto- ja sisältöseikkojen välille, vaikka tutkimuksen, teorian, metodien ja käytännön rajat ovat liukuvia ja opetussuunnitelmaa kuvaavat ilmiöt liittyvät kiinteästi toisiinsa. Tutkimusalan haasteena mutta samalla myös mahdollisuutena Schubert (2008) pitääkin yhtäältä eriytymistä ja erikoistumista, toisaalta monipuolisuutta. Opetussuunnitelmien avulla toteutettavat koulutuspoliittiset uudistukset tarvitsevat Pinarin ym. (1995, 39) mukaan tuekseen myös ymmärrystä siitä, miten opetussuunnitelmiin sisältyvät muutokset tapahtuvat. Historioivan tutkimusotteen avulla tämä tutkimus pyrkii paitsi luonnehtimaan myös selittämään opetussuunnitelmien linjauksia.

Schubertin (2008) mukaan nykyinen opetussuunnitelmien tutkimus perustuu yhä paljolti tarkoitetulle opetussuunnitelmalle (intended curriculum). Tutkimus on paikallista, ja se kiinnittyy tyypillisesti opetuksen järjestämisen linjauksiin sekä käytännön kysymyksiin (Ropo 2009). Huomaamatta jäävät sellaiset opetussuunnitelman puolet kuin opetettu, koettu, ruumiillistunut (embodied), piilo-, nolla- ja ulkopuolinen opetussuunnitelma sekä opetussuunnitelma suoritusten mittaamisen näkökulmasta. Tarkoitettun opetussuunnitelman tutkimusta kritisoidaan jatkuvasti siitä, että se tuo esiin vain sen, mitä koulutuksesta päätävät eli sosiaalisen vallan haltijat katsovat väestön tarvitsevan. (Schubert 2008.) Yhä enemmän tulisi kiinnittää huomiota ryhmiin, jotka on kokonaan sivuutettu tai joilla on ollut vain vähäinen asema virallisessa koulutodellisuudessa, kuten kielellisillä ja kulttuurisilla vähemmistöillä (Luke 2008).

Opetussuunnitelman ymmärtämiseen tähtävällä tutkimuksella saadaan näkyviin se, miten eri tavoin opetussuunnitelman voi mieltää. Sen tavoitteena

on tehdä näkyviksi uusia, monipuolisia ja joustavia tapoja muodostaa, muokata ja käyttää opetussuunnitelmia. (Connelly ym. 2008; Schubert 2008.) Opetussuunnitelmien laaja-alaisella tarkastelulla haetaan vastauksia kulttuurien, kielten, yhteisöjen, talousjärjestelmien ja ekologisten ilmiöiden monimuotoistumiseen. Makroperspektiivää edustava tutkimus onkin välttämättä monitieteistä. Se pyrkii valottamaan niitä ristiriitaisuuksia ja haasteita, joita koulutukseen institutionaalisenä ja sosiaalisena toimintana liittyy. (Ropo 2009.) Connelly ym. (2008) pitävätkin laaja-alaista tutkimusta sekä mahdollisuutena että haasteena kaikille opetussuunnitelman portinvartijoille.

Koska opetussuunnitelmien tutkimus kumpuaa nykyään niin monen-tyyppisistä lähtökohdista, sitä on koetettu järjestää paradigmojen avulla. Paradigmat määrittyvät sen mukaan, mistä näkökulmasta ilmiöitä tarkastellaan, tutkitaan ja ymmärretään ja miten niistä neuvotellaan. Kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta eri tutkimusparadigmat kuitenkin lomittuvat. Ne tarjoavat pikemmin väylän tunnistaa ja hahmottaa erilaista opetussuunnitelmien tutkimusta kuin kuvata tutkimusperinteen edistymistä. (Schubert 2008.)

Schubert (2008) jakaa opetussuunnitelmien tutkimuksen neljään paradigmaan. Empiiris-analyttinen tutkimus keskittyy teknisiin kysymyksiin: opetusta ja koulutusta koskeviin ohjeistoihin, opetussuunnitelmien kehittämiseen ja opetuksen tuloksellisuuden mittaamiseen. Tutkimuksella pyritään varmistamaan koulujärjestelmän laatua ja varmuutta. Hermeneuttinen tutkimus nojaa opetussuunnitelmien tulkintaan. Dokumentteja käsitellään metaforina. Ne ovat ajatusten ja tapahtumien ilmentymiä, jotka muuntuvat ajan mittaan. Hermeneuttinen tutkimus tähtää käytäntöön. Tekstejä tulkittaessa johdetaan merkityksiä, joita sovelletaan ajankohtaisiin kysymyksiin. Niillä pyritään vaikuttamaan mm. päätöksentekoon ja koulutusta koskeviin toimintoihin. Kriittinen tutkimus nojaa kriittiseen pedagogiikkaan, ja tutkimusintressi on emansipatorinen. Opetussuunnitelmat nähdään vallankäytön välineinä, joihin on rakentunut epätasa-arvoa. Kriittinen tutkimus problematisoi ja haastaa olemassa olevaa opetussuunnitelma-ajattelua.

Postmoderni tutkimusote tarjoaa yhden tavan lähestyä opetussuunnitelman ymmärtämistä. Se rakentuu dekonstruktiolle: ajatukselle opetussuunnitelmista monen-tyyppisten merkitysten välisenä vuoropuheluna. Postmodernin tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin yleisissä koulutusta ja opetusta koskevissa käsityksissä ja käsitteissä piileviä ristiriitaisuuksia ja osoittaa näin niiden merkityksen häilyvyys. (Schubert 2008.) Selvitän seuraavaksi lähemmin postmodernia ja hieman myös kriittistä tutkimussuuntausta, koska ne toimivat väljinä kehyksinä tämän tutkimuksen käytännölliselle tavalle lähestyä opetussuunnitelmia. Tämän-tyyppinen tutkimus tulkitsee opetussuunnitelmia rajatusta kysymyksenasettelusta käsin ja pyrkii tällä tavoin hahmottamaan opetussuunnitelmien erityispiirteitä. Ymmärryksen lisääntymisen katsotaan antavan aineksia myös opetussuunnitelmien kehittämiseen.

Postmoderni opetussuunnitelmateoria rakentuu vastakkaisuuksille, jotka vallitsevat asioiden modernin ja postmodernin hahmottamistavan välillä. Moderni ajattelutapa pyrkii hahmottamaan todellisuutta yksinkertaiseksi, vakaaksi

ja pysyväksi, kun taas postmoderni ajattelutapa monimutkaiseksi sekä erilaista ympäristötekijöistä riippuvaiseksi. (Doll 1989, 1993, 4, 12-13; Scott 2008, 136-137.) Postmoderni opetussuunnitelmatutkimus tarjoaa opetussuunnitelman uudistustyöhön sekä teoriapohjaa että joukon käytännön ehdotuksia. Sen pohjalta olisi esimerkiksi mahdollista uudistaa opetussuunnitelman rakennetta siten, että rakenneratkaisut muodostaisivat kokonaisuuden opetus- ja oppimisteorian kanssa.

Doll (1989, 1993, 157-158) kuvaa nykyisiä opetussuunnitelmia modernin todellisuuskäsityksen tuotoksiksi ja tästä syystä suljetuiksi järjestelmiksi. Suljettu järjestelmä toimii ympäristöstään erillään. Järjestelmää pyritään kontrolloimaan rajaamalla muuttujat mahdollisimman vähiin ja ennustamaan tapahtumat ennalta. Eristämisellä pyritään yksinkertaistamaan ilmiöitä, millä tähdätään harmonisuuteen ja yhtenäisyyteen. Järjestystä tuovat esimerkiksi suorat syy ja seurauksen väliset suhteet. Suljettu järjestelmä kehittyi ohjatusti vaiheittain, ja sitä koskevat muutokset ovat määrätietoisia ja hallittuja. Ne perustuvat normaatiivisille odotuksille ja pyrkivät välttämään virheitä.

Postmoderni opetussuunnitelma-ajattelu tuottaa puolestaan avoimia järjestelmiä, jotka ovat yhteydessä ympäristöönsä. Avointa järjestelmää luonnehtii kompleksisuus. Kausaalisuhteiden sijaan todellisuus koostuu vuorovaikutussuhteille rakentuvasta verkostosta. Toimija on yksi todellisuuden osa, ja näin hänen tietoisuutensa ilmiöistä on rajallinen. Keskeistä opetussuunnitelma-ajattelun näkökulmasta on se, että avoin järjestelmä tarvitsee häiriötekijöitä toimiakseen. Erilaiset jäännökset, poikkeavuudet ja odotuksenvastaisuudet ovat systeemin kehittymisen käyttövoima – joskin samalla järjestelmän kehitys on hankalasti ennustettavissa muunteluluonteensa ansiosta. Avoimen järjestelmän sisäinen järjestys nousee kuitenkin kaaoksesta ja juontaa juurensa hämmennyksestä ja epävarmuudesta. Jotta systeemi pystyy sopeutumaan ympäristöönsä ja järjestäytymään, sen pitää sisältää harha-askelia. ”Virheet” toimivat muutoksen käynnistäjinä. (Doll 1989.)

Kun opetussuunnitelma perustuu *Lehrplan*-tyyppiselle tieteenaloittaiselle asioiden hahmottamiselle ja käsittelylle, siinä on vaara sortua postmodernin opetussuunnitelmateorian mukaan jäännöksettömään asioiden ja ilmiöiden luokitteluun. Oppiminen esitetään tällöin erillisenä, määrällisenä ja lineaarisesti etenevänä tapahtumana, jolloin oppijalle jää asioiden ulkopuolisen tarkkailijan rooli. (Doll 1989.) Jäännöksettömyyttä näkyy opetussuunnitelmien perusteissa selvimmin tiukissa oppiainerajoissa ja paikoin tarkastikin rajatuissa oppiainekohtaisissa sisällöissä ja tavoitelausumissa erityisesti päättöarvioinnin ns. hyvän osaamisen kriteereissä. Jäännöksettömyys näkyy myös siinä, että asioiden ja ilmiöiden vertailu ja suhteuttaminen yli oppiainerajojen on haastavaa. Äidinkielellä on siteitä sekä kieli- että taideaineisiin, mutta ne eivät näy perusteissa oikein mitenkään. Uudistuksessa tulisi tavoitellakin suunnitelmaa, joka tunnustaa muutosalttiuden. Se mahdollistaa asioiden tarkastelun kuljettamalla mukana arvoja, tavoitteita ja uskomuksia olennaisena osana tietoa. Postmodernin teorian mukainen opetussuunnitelma on prosessinomainen. Se mahdollistaa mm. yhdessä kasvamisen ja näkemysten reflektoinnin. Myös oppijan pyr-

kimyksiä itsensäätelyyn sekä toiminnan ja asioiden muunteluun rohkaistaan. (Doll 1989.)

Postmoderni opetussuunnitelmateoria näyttäisi sisältävän huomioonotettavia seikkoja myös suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä. Vitikka (2009, 251–252) on tutkinut POPS94:n ja POPS04:n sisältöjen ja pedagogiikan välistä suhdetta. Hän tulee siihen johtopäätökseen, että suomalaisen opetussuunnitelman ongelmakohtana on pyrkimys avoimeen pedagogiikkaan, joka kuitenkin sotii sisällön eriteltyä muotoa vastaan. Jotta opetussuunnitelmat kulkisivat yleisissä osissa linjatun avoimen pedagogiikan suuntaan, niiden tulisi uudistua tavoitteiltaan ja sisällöiltään. Tavoitteiden ja sisältöjen pitäisi olla avoimessa suhteessa toisiinsa, jolloin niitä ei rajattaisi valmiiksi oppiaineiden mukaan, mutta jokaisella sisällöllä olisi kuitenkin paikkansa kokonaisuudessa. Tietämisen tavat ovat avoimessa pedagogiikassa keskeisempiä kuin tiedon määrä tai osaamisen aste. (Bernstein 1977, 80, 83.)

Postmodernin opetussuunnitelmateorian vastaus oppiaineskeskeisyyteen ja tyhjentävästi kuvattuihin sisältöluetelmiin on uudenlainen suhtautumistapa ilmiöihin ja tietämiseen. Sen sijaan, että opetussuunnitelmassa pyritään tuomaan esiin eri oppiaineiden tietosisällöt mahdollisimman tyhjentävästi opiskelua ja arviointia varten, opetussuunnitelma rakentuu relativistiselle suhtautumistavalle todellisuuteen. Sen tehtävänä on ohjata oppijaa hahmottamaan keskeisiksi osoittautuvia asioita ja ilmiöitä ja saamaan niistä tietoa. Tämän teorian pohjalta ohjataan erilaisiin tiedonmuodostuksen tapoihin, yhteistoiminnalliseen ja sosiaaliseen oppimiseen, neuvottelujen pohjalta syntyvään tavoitteenasetteluun sekä monipuolisiin oppimisympäristöihin. (Doll 1989, 1993, 168–169; Scott 2008, 136–138.) Opetussuunnitelman tehtävä on ilmentää erilaisia maailman hahmottamisen tapoja. Oppilaan kehittyminen tiedoissa ja taidoissa on väistämättä epäsäännöllistä ja moniulotteista lineaarisuuden ja tasaisuuden sijaan. Jotta pedagogiikka muodostuisi avoimeksi, taitojen kehitys ja kasvu tulisi kuvata moniulotteiseksi. Tiedonhallinta ja oppiminen kehittyvät laadullisesti – oppimisen aikaan saamalla muutoksilla ei haeta niinkään tiedon määrän kasvua. Opetussuunnitelman tulisi mahdollistaa yksilölliset oppimispolut ja myös se, ettei kaikkea oppimiseen liittyvää voi määrittää ennalta.

Kriittisen kasvatustutkimuksen mukaan kulttuurinen pääoma jakautuu epätasaisesti aivan samoin kuin materiaallinenkin pääoma. Esimerkiksi koulutuksen kesto ja muodot sekä eri tavoin ylläpidetyt koulut eriarvoistavat opiskelevia lapsia ja nuoria. Kehittyneissä yhteiskunnissa koulut ovat erityisen merkittäviä kulttuurisen pääoman ylläpitäjiä ja jakajia. Koulu toimii niissä sosiaalisen vallan välineenä. Esimerkiksi koulun vaalimat yhtenäisen käyttäytymisen muodot ja institutionaaliset tavoitteet nimetään monesti piilo-opetussuunnitelmaksi. Kriittinen tutkimussuunta näkee ne kuitenkin koulun tietoisina kasvatustavoitteina. Koulujärjestelmä on osa laajoja taloudellisia ja poliittisia rakenteita, ja yhtenäisyyden ja institutionaalisuuden muodot pitävät yllä taloudellista ja sosiaalista järjestystä. Kriittisessä opetussuunnitelmatutkimuksessa on olennaista tunnistaa yhteydet valtaapitävien ryhmien ja sen kulttuurin välillä, jota koulu ylläpi-

tää ja välittää. Tärkeää on pohtia, kenen merkityksiä koulu välittää ja minkä ryhmien ideologisia ja taloudellisia oletuksia se seuraa. (Apple 1990, 44–46.)

Kriittistä opetussuunnitelmatutkimusta on tehty jo jonkin aikaa sekä maailmalla (esim. Apple 1990) että meillä (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001). Etenkin koulutussosiologit ovat käsitelleet kriittisesti suomalaisia koulutuspoliittisia linjauksia, joita opetussuunnitelmat osaltaan muodostavat. Kriittiset äänet ovat parhaimmillaan koulutuspoliittisten uudistusten käyttövoimaa mm. opetussuunnitelmauudistuksissa. Kriittistä otetta kuitenkin kaivattaisiin lisää, sillä koulutusasioista juuri opetussuunnitelmakysymyksiä pidetään helpoimmin teknisinä: opetussuunnitelman ratkaisut otetaan annettuina, eikä niitä kritisoida tai problematisoida. Koulutuksen ja opetuksen instituutiot ovat kuitenkin vahvoja vallan käyttäjiä ja välittäjiä ja niissä muotoillut opetussuunnitelmat tuon vallan ilmentymiä. Institutionaalisen vallan haltijoiden valinnoilla ja teoilla on vaikutusta syvälle opetuksen käytänteisiin. Juuri kriittinen opetussuunnitelmatutkimus voi osoittaa, että opetuksen suunnittelua ja järjestämistä koskevat ratkaisut eivät ole yhteiskunnassa oma, erillinen saarekkeensa. Ne ovat kiinteässä yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan: sen arvoihin ja siellä käytävään keskusteluun. (Apple 2008.)

Laaja-alaista, tulkitsevaan ja ymmärtävään otteeseen perustuvaa opetussuunnitelmatutkimusta (ks. Schubert 2008) on Suomessa tehty niukasti (ks. myös Vitikka 2009, 282). Myös historioivaa tutkimusta perusopetuksen opetussuunnitelma-ajattelun kehittymisestä ja muotoutumisesta on vähän. Suomalainen opetussuunnitelmatutkimus koostuukin pääosin opetussuunnitelmauudistuksia koskevista teknisistä selvityksistä ja raporteista, joita lähinnä opetushallinnon virkamiehet ovat laatineet. Perusopetusta käsittelevät julkaisut keskittyvätkin lähinnä joko koulujärjestelmään – sen rakenteeseen ja muotoutumiseen – tai tietyn aihepiirin historian valottamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmia käsittelevät tutkimukset ja selvitykset on jaettavissa kaikkiaan neljään ryhmään: väitöskirjoihin ja muihin tieteellisiin selvityksiin, hallinnon ja opetussuunnittelun katsauksiin, peruskoulua koskeviin juhlaulkaisuihin sekä opetussuunnittelun oppaisiin ja käsikirjoihin. Esittelen seuraavassa keskeisen opetussuunnitelmatutkimuksen dokumenttien luonteen ja lähestymistavan perusteella.

Perusopetuksen opetussuunnitelmia koskevia väitöskirjoja ja muita tieteellisiä julkaisuja on vähän, ja nämäkin hajaantuvat teemoittain ja näkökulmitain varsin lavealle. Kattavan katsauksen suomalaisiin opetussuunnitelmiin on laatinut Rinne (1984). Kriittistä näkökulmaa edustaa kokoomateos *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001), jossa tarkastellaan syrjäytymisen, globalisaation ja uusliberalismin kysymyksiä. Tuorein suomalainen opetussuunnitelmatutkimus, Vitikan (2009) väitöskirja, käsittelee puolestaan perusopetuksen opetussuunnitelman rakennetta sisältöjen ja pedagogiikan välisen suhteen kannalta.

Perusopetusta koskevan opetussuunnitelmatutkimuksen selvimpiä teemoja Suomessa ovat opetussuunnitelmatyö kunnassa ja koulussa sekä opetussuunnitelma opettajan työnkuvan kannalta. Näitä aiheita ovat tutkineet mm. Atjonen (1989), Korkeakoski (1990) ja Syrjäläinen (1995). Muita näkökulmia ope-

tussuunnitelmiin ovat niissä vallitseva eettinen kasvatusajattelu (Launonen 2000), opetussuunnitelmien ja oppikirjojen vaikutus opetukseen (Heinonen 2005) sekä opetussuunnitelmien painotukset suhteessa matematiikan osaamiseen (Törnroos 2004). Oppimisen ja opetussuunnitelman välisiä yhteyksiä on pohdittu yhteisjulkaisussa *Curriculum Approaches* (Kimonen 2001). Varsinaista äidinkielen opetussuunnitelmatutkimusta on tehnyt ainoastaan Koskinen (1988, 1990) tarkastellessaan opetussuunnitelmia yhtenä kieliopin opetuksesta kertovana dokumenttina.

Koulu- ja opetushallituksen virkamiesten laatimissa selvityksissä ja raporteissa opetussuunnitelmia lähestytään tyypillisesti ideaalitasolla. Niissä kuvataan, mitä koulujärjestelmälle on tehty tai mitä sille aiotaan tehdä. (ks. Schubert 2008). Hallinnon ja opetussuunnittelun näkökulmasta peruskoulun opetussuunnitelmaa on tarkastellut Malinen (1976, 1985 ja 1992) eri vuosikymmeninä. Peruskoulusta koulujärjestelmänä on useita yhteisjulkaisuja: *Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano* (Kangasniemi 1985), *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehyykset* (Malinen & Kansanen 1987) sekä *Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999* (Pietilä & Toivanen 2000). Tarkoitettun opetussuunnitelman näkökulma vallitsee pitkälti myös opetussuunnittelua käsittelevissä oppaissa ja käsikirjoissa, sillä niiden laatijoina on henkilöitä, jotka ovat olleet kehittämässä valtakunnallista perusopetusta, esimerkiksi Kangasniemi (1993), Kari (1994) ja Lahdes (1977, 1986, 1997).

Peruskoulu- ja -opetusjärjestelmän takaista koulutuspolitiikkaa valottavat juhla-julkaisut, jotka on koottu pääasiassa seminaariesityksistä. Niiden kirjoittajiksi on kutsuttu peruskoulun toimeenpanijoita ja kehittäjiä aina tietyltä aikakaudelta. Kirjoittajat muuntuvat artikkeleissaan byrokraateista toteuttajien, käytännön havainnoijien tai muistelijoiden rooleihin. Peruskoulun 25- ja 30-vuotishistoriikit – *Onko peruskoulu romuttunut?* (Wass 2000) ja *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (Hämäläinen, Lindström & Puhakka 2005) – koostuvat peruskoulun ja -opetuksen kehitykseen vaikuttaneiden suunnittelijoiden ja tutkijoiden muistelupuheenvuoroista. Kirjoituksissa otetaan katsauksenomaisia näkökulmia perusopetusjärjestelmään, ja ne perustuvat kirjoittajien kokemukseen ja mielipiteisiin. Myös peruskoulun äidinkielenopetuksesta on dokumenttipohjaista kuvausta Äidinkielen opettajain liiton 50-vuotishistoriikissa *Siitäpä nyt tie menevi* (Kaipainen, Lonka & Rikama 1998).

2.4 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet

Koulun toimintaa on koko valtiollisen koulujärjestelmän ajan säädelty Suomessa laein ja asetuksin, joilla rakennetaan maan virallista koulutuspolitiikkaa (ks. Toivonen 2005). Merkittäviä koulutuspolitiikan suuntaajia ovat myös koulutuksen muotoja ja sisältöjä kuvaavat dokumentit, opetussuunnitelmat. Aluksi opetussuunnitelmat koostuivat oppimäärien kuvauksista, jotka olivat käytännössä vuosiluokittain jaoteltujen asiasisältöjen luetteloja. Peruskoulu-uudistuksen jälkeen on opetussuunnitelmissa alettu kuvata enemmän myös kasvatuksen ja

opetuksen periaatteita: arvomaailmaa ja ideologista taustaa. Opetussuunnitelmien malli ja rakenne on säilynyt kuitenkin kansallisissa opetussuunnitelmissa samana. Muutoksia on Vitikan (2009, 23) mukaan tullut vain oppiaineittaisiin sisältöihin sekä normittavuuden asteeseen.

Suomalaisen yleissivistävän koulun ensimmäinen virallinen opetussuunnitelma, ns. maalaiskansakoulun opetussuunnitelma, ilmestyi vuonna 1925. Kuitenkin vasta sotien jälkeen Suomessa alettiin kehittää systemaattisesti kansallista opetussuunnitelmaa. (Kari 2001.) Peruskoulun opetussuunnitelmaa edelsi varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1952, joka oli laaja, monipuolinen *Curriculum*-tyyppinen suunnitelma. Se nojautui yksilöllisiin kasvatuspäämääriin, joihin liittyi yhtenä osana oppilaiden sivistyspohjan rakentaminen. Sivistämisellä tarkoitettiin siinä oppilaan kehittyvien voimien jalostamista ja koettelua. Opetussuunnitelman ihmis- ja oppimiskäsitys rakentuivat näkemykselle oppilaan aktiivisuudesta, ja opetusmenetelmät olivat moderneja: itsenäistä opiskelua, toiminnan oma-aloitteista suunnittelua ja asioiden kriittistä tarkastelua. Mukaan oli liitetty tiedon etsimistä ja soveltamista sekä ryhmätöitä. Myös opetuksen yksilöiminen ja yksilöllisyyden huomioon ottaminen olivat asiakirjassa mukana. (Kangasniemi 1993, 56.)

Kangasniemi (1993, 56–58) arvelee, että loppujen lopuksi vain harvat opettajat olivat tutustuneet vuoden 1952 opetussuunnitelmaan, sillä koulujen opetussuunnitelmia ei laadittu tuolloin niinkään valtakunnallisen suunnitelman pohjalta vaan pelkästään käytössä olevien oppikirjojen mukaan. Niinpä vuoden 1952 opetussuunnitelmassa mainitut pedagogiset periaatteet eivät välittyneet välttämättä koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan, vaan kansakoulun opetus oli 1950- ja 1960-luvuilla opettajajohtoista ja oppitunnit muodollisia. Tarkoitettu opetussuunnitelma ja opetuksen todellisuus jäivät kohtaamatta.

Rinnakkaiskoulujärjestelmän jälkeen uuteen peruskouluun ladattiin valtavasti ideologisia, sosiaalisia ja taloudellisia odotuksia. Peruskoulun arvopohjaa rakennettiin moniarvoisuuden, yhdenvertaisuuden ja humanismin varaan (Linnakylä 2007). Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma, joka oli tehty komiteatyönä ja tarkoitettu valtakunnalliseksi, edusti aluksi ohjeellista pedagogista asiakirjaa, mutta opetussuunnitelman rooli muuttui 1970-luvun kuluessa. Pikku hiljaa siitä kehittyi opetusteknologiaan perustuva kouluhallinnon ohjauksen väline ja koulua sitova oppimäärä. Tämä kehitys koski sekä opetussuunnitelmien laadinta- ja käyttötapaa että päätöksentekoa opetussuunnitteluun liittyvissä kysymyksissä. (Kivinen 1988; Lappalainen 1985; Miettinen 1990.) Opetussuunnitelman roolin muutokseen vaikutti kansainvälinen opetusteknologinen suuntaus, jonka mukaan oppimisen tehokkuutta voidaan lisätä ohjelmoidun opetuksen ja tarkan tavoitteenmäärittelyn avulla. Käyttäytymistavoitteita (behavioral objectives) haluttiin osin vahvistaa hallinnollisestikin kirjaimella ne eri koulumuotojen opetussuunnitelmiin perustavoitteina. Tällä tavoin nopeiden koulunuudistusten yhteydessä 1970-luvulla opetussuunnitelmatkin saatiin palvelemaan tehokkaasti suunniteltua koulutuspolitiikkaa. Lisäksi 1970-luvulla tuli tarve integroida eri kouluasteiden opetus, mikä johti yleiseen opetussuunnitelmamalliin. Myös opetussuunnitelmien yhteiskunnallinen merkitys

korostui 1970-luvulta lähtien opetussuunnittelun kansainvälistymisen ja kansainvälinen vertailun myötä. (Kivirauma 1997, 12; Malinen 1992, 19, 21.)

Vahvan koulutuspolitiikan ja keskusjohtoisen säätelyn kautta seurasi 1980-luvulla pedagoginen ajattelu, joka toi esille oppilaiden omaehtoisen persoonallisuuden kehittämisen. Myös Suomeen rantautuivat vaihtoehtoiset reformipedagogiikat. (Malinen 1992, 21–22.) Opetussuunnitelmatyön luonne alkoi muuttua. Enää ei tyydytty vain tavoitteissa ilmaistuun opetustapahtuman lopputulokseen, vaan opetussuunnitelma alkoi näyttäytyä tekemisenä ja prosessina (Atjonen 2005). Peruskoulutusta säätelemään laadittiin runkoasiakirja, opetussuunnitelman perusteet, jota muokkaamalla kunnat ja koulut laativat omat opetussuunnitelmansa. 1990-luvulla opetuksen suunnittelua ja kehittelyä hajautettiin yhä enemmän kuntiin ja kouluihin, mikä purki vielä lisää koulutuspoliittisen ohjauksen ja vallan keskittymiä. Nykyään uusia opetussuunnitelman perusteita työstetään aina entisen pohjalta. Jokaista luonnosta arvioidaan, siitä keskustellaan julkisesti ja sitä mitataan systemaattisesti. Se kiertää lausunnoilla monissa elimissä ennen lopullista muotoa ja vahvistamista. Tällainen laaja pohjustusvaihe on Karin (2001) mukaan yksi keino varmistaa koulujärjestelmän demokratia.

Vaikka sekä käsitys opetussuunnitelman perusteiden luonteesta että niiden laadinnan käytänteet ovat muuttuneet, niiden kokonaisrakenne on säilynyt pääpiirteissään ennallaan. Rakenne kuvastaa asiakirjan kahtalaista roolia yhtäältä hallinnon, toisaalta opetustyön välineenä. Opetussuunnitelman perusteiden alussa on ns. yleinen osa, joka sisältää opetusfilosofiset ajatukset sekä ajankohtaiset opetuksen ja kasvatuksen linjaukset. Yleisessä osassa mainitaan myös ns. aihekokonaisuudet, jotka ovat ajankohtaisia, opetusta ja yleensä koulutyötä läpäiseviä teemoja. Ne on tarkoitettu otettaviksi huomioon kaikissa oppiaineissa ja esimerkiksi koulun projekteissa ja teemapäivissä. Yleistä osaa seuraa perusteiden laajin osio: eri oppiaineiden kuvaukset tavoitteineen ja sisältöineen. Kuvaukset koostuvat tyypillisesti oppimistavoitteista ja luettelomaisista vuosiluokittaisista sisällöistä (ks. myös Vitikka 2009). Opetussuunnitelmaan liittyy myös erityisesti kouluhallinnon tarpeita palvelevia osuuksia, kuten arviointiohjeita, tuntijako, todistus pohjia ja otteita koululaeista. Opetussuunnitelmien genre on kohtalaisen vakiintunut ja yleismaailmallinen, joskin sitä on koetettu myös uudistaa ja vaikuttaa tällä tavoin opetuksen käytänteisiin (Gleeson 2006).

2000-luvulla on eri oppiaineissa alettu puhua yhä painokkaammin perustaidoista ja niiden opettamisesta. Opetussuunnitelmien ongelmana ovat alati paisuvat tavoite- ja sisältökuvaukset, sillä perusopetusta on kehitetty lähinnä oppiaineiden sisältöjen lisäämisen periaatteella. Uusia sisältöjä ja pedagogisia innovaatioita tuodaan joka opetussuunnitelmakerroksella lisää, mutta entisiin sisältöihin ei juuri puututa. Sisältöjen kertyminen on ongelmana myös muiden maiden kuin Suomen perusopetuksessa, ja ratkaisua on haettu eri oppiaineiden ydinaineiden määrittelystä (ks. Berge 2008; Persson 2008). Myös Euroopan unioni tukeutuu koulutusta linjatessaan ns. avaintaitoihin (ks. Naumanen, Lepänen & Rinne 2008).

Keskustelua oppiaineiden perusteiden määrittelyn tarpeesta ovat vauhdittaneet Suomessa muutkin seikat kuin opetussuunnitelmien laajat oppiaineittaiset sisällöt. Ensinnäkin opetukselle ja koulutuksen tuottavuudelle asetetut vaatimukset ovat parina viime vuosikymmenenä lisääntyneet mm. kansainvälistyvän koulutuspolitiikan myötä (Vanttaja & Rinne 2008). Tämä näkyy suoraan aihekokonaisuuksien määrän kasvusta. Valtakunnallisten ja kansainvälisten arviointien myötä on myös oppilaiden taustojen ja osaamisen vaihteluun alettu kiinnittää enenevästi huomiota. Osaamisen erot ovat kiihdyttäneet keskustelua perustaidoista. Sitä on säestänyt myös inklusiivisesta kasvatuksesta ja erityisopetuksen järjestelyistä käyty mielipiteenvaihto (ks. esim. Savolainen 2009). Perustaitojatteluun on ohjannut osaltaan tietokäsityksen muuttuminen: yksityiskohtaista tietoa merkityksellisemmäksi ovat muuttuvassa maailmassa osoittautuneet tiedonhankinnan ja -käsittelyn taidot sekä kyky tunnistaa, arvioida ja kehittää omia taitojaan ja omaa oppimistaan.

Koulutuksella on laaja, yhteiskunnallinen ohjausvaikutus, sillä sen avulla luokitellaan ja ohjataan oppilaita jatkokoulutukseen ja eri ammattialoille (Olson 2003, 60). Luokittelu tapahtuu oppilasarviointien avulla, joten opetussuunnitelman perusteiden arviointiohjeilla on merkittävä koulutuspoliittinen rooli. Ne muodostavat perustan koulujärjestelmän arviointi- ja testauskulttuurille. Opetussuunnitelmien perusteet sisältävät arviointiohjeita kuitenkin hyvin vaihtelevasti. Laajimmat ohjeistot ovat POPS94:ää täydentävä *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999* sekä POPS04:ään sisältyvät kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8.

Kasvatusalalla arviointi tarkoittaa kasvatuksen tai opetuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä (Atjonen 2007, 19). Koska arviointi voi kohdistua moneen opetustapahtuman ilmiöön, arvioinnilla on opetuksessa useita tehtäviä. Ensinnäkin arvioinnin avulla todetaan oppilaan osaamisen taso esimerkiksi oppimiskokonaisuutta suunniteltaessa. Toiseksi arviointi ohjaa ja kannustaa oppilaan opiskelua kuvaamalla, miten oppilas on saavuttanut tietyt oppimis- ja kasvatustavoitteet. Tätä tietoa opettaja ja oppilas voivat hyödyntää suunnittelussa, esimerkiksi oppimistilanteiden järjestelyssä tai tavoitteenasettelussa. Arviointi muodostaa tavoitteisiin kiinnittyessään oppilasarvostelun pohjan. Arvostelu kuvaa oppilaan osaamista hänen siirtyessään seuraavalle luokkatasolle tai jatko-opintoihin. Paitsi eri oppiaineiden hallintaa, koulussa arvioidaan nykyisin myös oppilaan työskentelyä, käyttäytymistä ja itsearviointin taitoja. (Atjonen 2007, 19, 66–68.)

Opetushallituksen arvion mukaan oppilaan arviointia koskevat määräykset ja menettelyt ovat vaihdelleet suuresti suomalaisen perusopetuksen olemassaolon aikana. Vaikka arvioinnin perustehtävä on säilynyt melko samantyyppisenä läpi vuosikymmenten, ovat arviointikäytänteet ja todistusarvosanojen muodostamisen periaatteet olleet hyvinkin erilaisia eri aikoina. Arvioinnin kirjallinen traditio vaikuttaa vieläkin vahvasti perusopetuksen arviointikulttuuriin, vaikka POPS04:ssä luotiin yhtenäisemmät puitteet arvioinnille ja valtakunnallisesti vertailukelpoisten päättöarvosanojen antamiselle. (Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä 2009.)

Se miten arviointi opetussuunnitelmassa kuvataan, riippuu täysin siinä vallitsevasta oppimiskäsityksestä. Behavioristisessa ja osin vielä kognitiivisessäkin oppimiskäsityksessä oppimistapahtuman eri osat pidetään erillään ja näin arviointiakin käsitellään erillisenä, rajattuna opetustapahtuman osana. Arvioinnin tarkoituksena on varmistaa, että oppilas osaa opetetut asiat. Konstruktiivisessa oppimiskäsityksessä huomio kiinnittyy siihen, miten oppija työskentelee oppimisensa hyväksi, joten tavoitteet, sisällöt ja arviointi kietoutuvat välttämättä toisiinsa, ja arvioinnista muodostuu osa oppimista. Konstruktiiviseen oppimiskäsitykseen sisältyy täten myös oppimisprosessin kulun arviointi: sekä oppijan että opettajan on mahdollista tarkastella oppijan vahvuuksia ja kehittämisen paikkoja sekä sisällöllisissä tiedoissa ja taidoissa että opiskelutaidoissa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 181–188.) Perusopetuksen opetussuunnitelmissa arviointi kytkeytyy oppiaineeseen. Tällä ratkaisulla taataan se, että oppimistavoitteen saavuttaminen on selkeästi mitattavissa. (Vitikka 2009, 119.)

Suomessa opetussuunnitelmia on tapana ryhmitellä sen mukaan, tarkastellaanko niissä kouluoppimista oppilaan, yhteiskunnan vai tiedonalojen näkökulmasta. Nämä kaikki painotukset näkyvät suomalaisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Atjosen (2005) mukaan oppilas nousi kuitenkin opetussuunnitelmissa oppimis- ja opettamisprosessien keskiöön perusopetuksen kehittämisen myötä. Samalla tiedon luetteloinnista liu'uttiin oppilaan oppimisprosessin kuvaamiseen. Tämä tapahtui 1990-luvulla, kun siirryttiin keskitetystä, oppiainekeskeisestä ja rationalistisesta *Lehrplan*-mallista kohti paikallista, oppilaskeskeistä mallia. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet väljensi opetuksen valtakunnallisia kehyksiä ja laajensi kuntien ja koulujen vapauksia opetuksen suunnittelussa. Samalla perusopetuksen opetussuunnitelma vaihtui virallisesti opettaja- ja oppiainekeskeisestä oppilaslähtöiseksi. (Linnakylä 2007; Nevalainen ym. 2001, 124, 130, 137.) Vitikka (2009, 271) hahmottaa POPS94:n aseman kuitenkin toisin. Perusopetuksen pedagogisista uudistuksista huolimatta opetussuunnitelmien perusteet ovat hänen mukaansa säilyneet sisällöiltään samanlaisina vuosikymmenien ajan. Tämä on puolestaan heijastunut opetuksen käytänteisiin siten, että sisällöt ovat ohjanneet opettajia erilaiseen pedagogiikkaan kuin uudistuksissa on ollut tavoitteena.

Kuvaan seuraavassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnetta ja erityispiirteitä opetussuunnitelman valmistelun ja vastaanoton kautta.

Vuoden 1970 opetussuunnitelma

Peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman rakennetta valmisteltiin perusteellisesti koulunuudistustoimikunnassa, jonka tehtävänä oli yhdistää kansa-, kansalais- ja oppikoulu 9-vuotiseksi yhtenäiskouluksi (Malinen 1992, 15). Tuloksena oli sisällöiltään massiivinen ja laaja-alainen, kaksiosainen dokumentti, jonka osat rakentuivat samaan tapaan kuin aikaisemmat kansakoulun opetussuunnitelmakomiteoiden mietinnöt vuosilta 1925 ja 1952. Komiteamietinnön

ensimmäinen osa on luonteeltaan yleinen. Se sisältää koulujärjestelmän uudistuksen taustan ja perustelut, koulukasvatuksen arvopohjan ja tavoitteet, peruskoulun pedagogiikan perusteet sekä ohjeet koulutyön järjestämiseksi. Toinen osa sisältää eri oppiaineiden opetussuunnitelmat.

Pedagogiikkaa rakennettiin oppimisen varaan. Lähtökohtana oli, että opetus voi edetä sitä mukaa, kun tapahtuu oppimista. Aloittelevan peruskoulun tunnuslauseita oli oppilaiden erilaisuuden huomioon ottaminen, joten opetussuunnitelmassa korostettiin opetuksen yksilöllistämisen ja eriyttämisen ratkaisuja. (Kangasniemi 1993, 60; Kari 1994, 80–81.) Opetussuunnitelma oli pedagoginen ohje uuteen koulujärjestelmään siirtymisessä, ja sen katsottiin tuovan kouluihin samalla kertaa sekä vastuuta että vapautta. Opettajien edellytettiin esimerkiksi tuntevan opetussuunnitelman tavoitteet ja periaatteet, jotta heidän ei tarvitsisi tukeutua opetuksessa liiaksi oppikirjoihin. (Kari 1994, 80–81; Lehtisalo & Raivola 1999, 132.)

Koulunuudistustoimikunnan työskentelyä kritisoitiin jo heti alussa siitä, että se antoi liikaa periksi oppikoulun suunnasta tulleille paineille ja unohti kansa- ja erityisesti kansalaiskoulun perinteet ja kokemukset. Toisaalta perusopetusjärjestelmää luotaessa pyrittiin aidosti keskiarvoon ja kompromisseihin, joten Lehtisaloon ja Raivolaan (1999, 133) mielestä sen tavoitteet ja oppiaine määriteltiin ns. keskiverto-oppilaille. Koska opetussuunnitelma oli alussa poliittisesti koostetun komitean mietintö, se toimi vain suosituksena kunnille. Vuonna 1972 kouluhallitus vahvisti peruskoulun opetussuunnitelman kaavan noudatettavaksi kaikissa kunnissa, jotta peruskoulun toteuttaminen yhtenäistyisi ja kuntien suunnittelutyö helpottuisi. (Aho 2000; Malinen 1992, 16.)

Peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman yleiset kasvatustavoitteet läpäisee humanismi. Koulun ensisijaisena tehtävänä on tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittymiselle. Oppilaan yksilöllisten, ainutkertaisten piirteiden kehittyminen on otettava huomioon yleistavoitteiden rajoissa. (POPS70) POPS70:ssä painotetaan sitä, miten ihmisen maailma jäsentyy muulla tavoin kuin oppiaineiksi jakautuen. Koulun tehtävänä on virikkeiden tarjoaminen oppilaan omaleimaisen, ainutkertaisen kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle. (Ks. Kangasniemi 1993, 60; Kari 1994, 80–81.)

Koulun ei ole aihetta tähdentää oppilailleen kaikkia ns. luonteenhyveitä tasavertaisen tärkeinä, koska tämä helposti johtaa siihen, että kasvattajat asettavat päämääräksi henkilökohtaisen persoonallisuusideaalinsa, kunnioittamatta oppilaan yksilöllisyyden koskemattomuutta. - - Koulun tulisi ohjata oppilaita havaitsemaan, että jokaisella oppilaalla on ihmisarvo, joka on täysin riippumaton ammatista, varallisuudesta, rodusta, iästä, saavutuksista, terveydestä, kyvyistä ja muista henkilökohtaisista ominaisuuksista. (POPS70)

Ensimmäisessä osassa korostuvat ajattelutaidot. Oppilaan ohjaamisen *formaaliseen ajatteluun* katsottiin olevan tärkeää tiedoiltaan muuttuvassa maailmassa. Ajattelua kehitetään mm. opettamalla käsitteiden muodostumista ja niiden käyttöä, päättelyä, tietojen arvioimista, ongelmanratkaisua ja luovaa ajattelua.

Tiedollisessa kasvatuksessa on kiinnitettävä huomiota sekä *materiaaliseen* että *formaaliseen* alueeseen. Edellisessä on kysymys sisällöllisestä puolesta: tietyistä toisasioista,

niiden välisistä yhteyksistä ja laajemmista tietokokonaisuuksista. Formaalisten eli muodollisten tavoitteiden piiriin kuuluu lyhyesti sanottuna ajattelun kehittäminen, so. käsitteiden muodostus ja niiden käyttö, päättelyminen, tietojen arvioiminen, ongelman ratkaiseminen sekä – mikäli mahdollista – luova ajattelu. - - Koulun tavoitteissa tulisi *entistä enemmän kiinnittää huomiota tiedollisen kasvatuksen formaaliseen puoleen* useastakin syystä. - - Vaikka tiedon sisällys muuttuu, muodolliset tavoitteet eivät menetä merkitystään. (POPS70, I osa, 27–28.)

POPS70 peräänkuuluttaa myös kriittistä ajattelua. Kriittinen suhtautumistapa ilmiöihin vaikuttaa POPS70:n mukaan yksilön yleiseen ajattelutapaan jopa siinä määrin, että yksilön ajattelua muuttamalla voidaan saada aikaan maailmanlaajuisia muutoksia. Kriittisyys kasvattaa oppilasta suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen ja edistää näin maailmanrauhaa:

Tarpeellinen tietoinen tulisi tarjota oppilaille sellaisessa muodossa, että he itse voivat keksiä ratkaisuja ja selityksiä sekä itse esittää kysymyksiä ja ongelmia. Joukkotiedotuskasvatuksen yhteydessä voidaan oppilaita totuttaa hyväksymään ja ymmärtämään erilaisia mielipiteitä, ymmärtämään toisin ajattelevia ja siten kehittää myös kansojen välistä yhteisymmärrystä. (POPS70, I osa, 36)

Ajattelutaitojen lisäksi myös esteettinen kasvatus on yksi POPS70:n painopiste-alueista. Sitä lähestytään yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta. POPS70 purkaa esteettisiin kokemuksiin liittyvää elitismia: esteettiset kokemukset tulevat demokraattisessa yhteiskunnassa peruskoulun kautta jokaisen kansalaisen ulottuville.

Vaikka koko koulujärjestelmää rakennettiin Neuvostoliiton ja DDR:n mallien pohjalta, POPS70:n sen sisällöissä, arvopohjassa ja teemoissa näkyy amerikkalainen 1960-luvun opetussuunnitelma-ajattelu. Tuolloin Yhdysvalloissa lisääntyivät vaatimukset määritellä opetussuunnitelma laajemmaksi kuin vain kumuloituvan tiedon varastoksi. Opetussuunnitelman haluttiin vastaavan lavasti oppilaiden tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Yhteistä huolta kannettiin sosiaalisista ongelmista, mm. ympäristötuhoista ja sodista. (Tanner & Tanner 1975, 10, 13.) POPS70:n ensimmäisessä osassa esitellään koulujärjestelmän ideologista taustaa varsin yksityiskohtaisesti. Huikeista uudistuspyrkimyksistä seurasi, että toinen, oppiaineittainen osa lastattiin tietoineksella huolimatta siitä, että peruskoulusta tehtiin koko ikäluokan koulua. Tavoiteltiin yleisivistystä, jonka tuli johtaa sekä opetuksen tieteellisen tason huomattavaan kohottamiseen että sen nykyistä kiinteämpään yhteyteen käytäntöön. Opetussuunnitelman tuli ottaa huomioon myös yksilön persoonallisuuden kehityksen lainmukaisuudet ja vaatimukset. Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma olikin Hirven (2000) mukaan täynnä koulutusoptimismia ja pyrkimystä mahdollisuuksien tasa-arvoon. Ensimmäisen osan arvopohja ja ideaalit tavoitteet supistuvat kuitenkin oppiainepohjaisen osan runsaasti sisältöihin ja kaavamaisiin tavoitelausemiin.

POPS70 rakentuu tavoiteoppimisen varaan. Tavoitteet johdettiin kolmesta tekijästä – yhteiskunnasta ja kulttuurista, oppiaineen rakenteesta sekä oppilaan kehitystasosta – ja ne määriteltiin taksonomiaksi, jossa oppiminen syvenee vaiheittain. Opetussuunnitelmassa sovellettiin Bloomin (1971) tavoiteoppimisjärjestelmää, joka perustuu tavoitteiden luokitteluun kognitiivisiin, affektiivisiin

(sosioemotionaalisiin) ja psykomotorisiin. Nämä tavoitealueet jäsennellään toisiinsa nähden hierarkkisessa suhteessa oleviin tavoitetasoihin, joiden toisessa ääripäässä ovat kehittyneet ja toisessa alkeelliset taidot. Mitä ylempäs tavoite-taksonomiassa mennään, sitä laadukkaampaa oppimista tavoitellaan. Toisaalta alemmat tasot ovat behaviorilaisittain vaativampien tasojen edellytys. Bloomin tavoitetaksonomian käyttöä perusteltiin Lappalaisen (1985, 144) mukaan sillä, että taksonomian avulla päästään irti koulun opetussuunnitelman oppiainekes-keisyydestä ja voidaan siirtyä ”psykologiselta pohjalta” kehiteltyyn yhtenäiseen, sisällöistä riippumattomaan kuvausjärjestelmään.

Bloomin tavoitteiden luokittelu on osa laajempaa kouluoppimisen teoriaa, jonka tavoitteena on selittää eri tekijöiden vaikutusta oppimistuloksiin. Bloom halusi löytää tekijät, jotka ovat kouluoppimisessa muutettavissa ja joiden avulla hitaammin edistyviä voitaisiin auttaa. Hänen mukaansa opetuksen avaintekijöitä ovat hyvin jäsennelty opiskeltavan asian tiedollinen rakenne ja järkevästi etenevä opetus. Erityistä huomiota tulee kiinnittää tavoitteiden asettamiseen ja muotoiluun sekä tehokkaampiin opetusmenetelmiin. (Lahdes 1986, 76–77.) Taksonomian ohella peruskoulun opetussuunnitelmakomitea omaksui erityisesti opusteknologiaan pohjautuvan ajatuksen operationalisoiduista tavoit-teista ja niihin perustuvista mittauksista (Lappalainen 1985, 192).

Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma sai osakseen sekä kiitosta että kritiikkiä. Hytösen (2000) mielestä opetussuunnitelmassa todella pyrittiin demokratiaan, sillä siinä koetettiin selventää ajatusta koulusta demokraattisena kasvatusyhteisönä. Kasvatuskäytännöt rakennettiin sellaisen ajattelu- ja toi-mintamallien varaan, jotka demokraattisessa yhteiskunnassa olivat yleisem-minkin edustettuina. Lisäksi opetussuunnitelma antoi yhteiskunnalle oikeuden käyttää koululaitosta kansalaisyhteiskunnassa eikä pelkästään työelämään val-mistamisen foorumina.

Opetussuunnitelmaa koskevan kritiikin ydin oli siinä, että ensimmäinen ja toinen osa ovat ristiriidassa keskenään (Uusikylä & Atjonen 2000, 51). Ensimmäinen osa vaalii oppimisen yksilöllisyyttä, eriyttämistä, oppilaan kokonais-persoonallisuuden kasvua ja jyrkistä oppiainerajoista luopumista. Se on oppi-miskäsitykseltään varsin moderni. Toista osaa hallitsevat mittavat oppiainekoh-taiset oppimäärät, joten oppilaskeskeiset ideat hukkuvat oppiainekoh-taisten oppimäärät. Perustavoitteet – kaikilta edellytettävät tiedot ja taidot – jäävät erottele-matta muista tavoitteista. Tästä syystä opetussuunnitelma palvelee huonosti opintojen eriyttämistä.

Lehtisalonen ja Raivola (1999, 134–135) mukaan opetussuunnitelmaa kriti-soitiin myös siitä, että se perustui liiaksi irralliseen asiantietoon. Perusvalmiuksi-en omaksumiseen ja harjaannuttamiseen jäi liian vähän aikaa, ja tiedon analy-sointi ja opitun soveltaminen oli riittämätöntä. Sosiaalista ja eettistä kasvatusta olisi opetussuunnitelmaan saanut kuulua enemmän. Myös taideaineiden asema jäi heikoksi. Koulun, työelämän ja työn vuorovaikutus oli olematonta, ja integ-roidut aihekokonaisuudet jäivät määrittelemättä. 1970-luvun loppupuolella kri-tiikki yltyi, sillä opetussuunnitelman ongelmat kävivät entistä ilmeisemmiksi:

opettajia turhautti yksi opetussuunnitelma ja yhtenäiset oppimateriaalit kaikille oppilaille. (Uusikylä & Atjonen 2000, 51.)

1970-luvun koulutuspoliittisten kannanottojen ja säästöpäätösten seurauksena peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma alkoi tulla tiensä päähän. Jo aiemmin opettajat olivat havainneet ristiriitoja periaatteiden ja käytännön toteutuksen välillä, ja niinpä tiedollisen kasvatuksen painopistettä yritettiin siirtää vähitellen sisällöistä tiedon muodostuksen suuntaan. Opetusjärjestelyjä koskevat ratkaisut toimivat kuitenkin säästöistä johtuen toisin päin, joten tarve opetussuunnitelman selkeyttämiseen tuli ilmeiseksi. (Laukkanen 1992, 139; Malinen 1985, 27–28.) Esimerkiksi äidinkieliä julkaistiin 1976 väliaikainen perusoppiainesopas, ns. ÄKKE, joka rajasi opetussuunnitelman laajoja oppimääriä. Väliaikaisten oppaiden pohjalta alkoi opetussuunnitelman uudistaminen 1980-luvun alussa.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet edustaa ns. normaalisuunnitelmia, joiden oppimäärät olivat normeja opetuksen suunnittelulle. Perusoppiaines oli valittu niin, että sen hallinta oli periaatteessa mahdollista kaikille ja useimmat oppilaat saavuttivat tähän liittyvät tavoitteet. (Uusikylä & Atjonen 2000, 52.) Malisen (1985, 101) mukaan näin määritellyn oppiaineen etuna on se, että vaikka suoritusta tulkitaan oppilaan omien edellytysten mukaan, samalla tuetaan yhtenäisyyttä perusasioiden omaksumisessa.

Valtaosan POPS85:n sivuista nielevät edelleen ainekohtaiset tavoite- ja sisältöluettelot, mikä ilmentää yritystä esittää eri oppiaineiden sisällöt tyhjentävästi. Opetuksessa oli tärkeää, että kaikki nimetyt asiat ennätettiin käydä oppitunneilla. Tämän varmistamiseksi opetus rakennettiin suunnitelman pohjalta määrättyssä järjestyksessä esitettävien oppisisältöjen varaan. (Lindström 2005.) Opetussuunnitelman käyttö kertoo strukturoidusta, staattisesta ja määrällisestä tiedonkäsitelmästä (ks. myös Vitikka 2009, 268, 270–273).

POPS85:lle taattiin vankka asema peruskoulun ensimmäisestä opetussuunnitelmasta saatujen kokemusten jälkeen. Sekä POPS85:ssä että uudessa koululainsäädännössä vahvistettiin opetussuunnitelman asemaa koulun toiminnassa. Tavoitteet pyrittiin määrittelemään opetussuunnitelman perusteiden avulla selkeiksi ja tätä kautta yhtenäistämään opetusta eri kunnissa ja kouluissa. (Halinen & Pietilä 2006.) Tavoitteenasettelua koetettiin uudistaa myös sisällöllisesti pyrkimällä eroon yksilön kognitiivisen kehityksen teorian mukaan etenevistä hierarkkisista tavoitelausumista. Esimerkiksi POPS85:n laadintaan osallistunut S. Kauppinen (1986, 108) totesi POPS70:lle leimallisen bloomilaisen tavoitteenasettelun murtuneen POPS85:ssä: ”Nykyään ei enää kannateta Bloomin ja muiden käsityksiä ajattelun hierarkkisesta kehittämisestä, vaan kaikissa ajattelun vaiheissa nähdään erilaisia komponentteja.”

POPS70:n tapaan POPS85 noudattaa kuitenkin edelleen tavoiteperustaista opetuksen järjestelyä. Tavoitteiden täsmälliseen määrittelyyn sovellettiin Magerin (1970) oppimistavoitteiden kuvausjärjestelmää. Se esittää tavoitteet määrä-

muotoisina virkkeinä, joissa määritellään oppilaan toivottu käyttäytyminen opetusjakson päättyessä sekä onnistumisen kriteerit. Opetus kiinnitetään siinä erilaisiin tavoitteisiin ja alatavoitteisiin. Oppiminen käsitetään kognitiiviseksi toiminnaksi, ja opetuksen tavoitteet erotellaan osa-alueittain sen mukaan, millä inhimillisen toiminnan alueella oppimisen katsotaan tapahtuvan. Tällainen oppimiskäsitys tuottaa erillisiä psykomotorisia, sosiaalisia, kognitiivisia ja affektiivisia oppimistavoitteita (ks. Tanner & Tanner 1975, 122, 127, 131). Opetussuunnitelmaan on sisäänrakennettuna oppimisen tavoitejärjestelmiä, joihin sisällöt upotetaan. Opetuksen tehtäväksi jää välittää valmiiksi jäsenelty oppiaines.

Magerin ajatteluun nojautuen monia POPS70:n suuntatavoitteita arvosteltiin epämääräisiksi ja ”korkealentoisiksi”, joten POPS85:ssä haluttiin tavoitella vain sellaista, minkä saavuttaminen voitiin määrääjain mitata. Tavoitejärjestelmää sovellettaessa havaittiin kuitenkin huomattava puute. Laajat ja pitkäjänteiset tavoitteet jäivät siinä näkymättömiin, vaikka juuri laajat tavoitteet olivat tärkeitä opetuksen suunnan määrittelyssä. Utta kuvauksessa oli se, että tavoitteita ruvettiin ajattelemaan oppilaan näkökulmasta. (Kauppinen, S. 1986, 32.)

Magerin kuvausjärjestelmä sopi erityisesti opetusteknologiaan, ja jäseneltyjä, rajattuja tavoitteita sovellettiin mm. ohjelmoidun opetuksen tarpeisiin. Opetusteknologia käsitti opetusvälineitä ja opetuksen apuneuvoja, joiden käyttö nojasi behavioristisille ajatuksille tietojen rakentumisesta pienimmistä tiedon osista lähtien. Ohjelmoidussa opetuksessa lähdettiin rakentamaan alkeellisimmista toiminnoista monimutkaisia käyttäytymismuotoja. (Säljö 2001, 50–51.)

Tavoite- ja sisältöluetteloiden ohella POPS85 sisältää jonkin verran laajalaisia opetus- ja kasvatustyön järjestämiseen liittyviä evästyksiä. POPS85:n pyrkimyksinä peruskoulun ensimmäiseen opetussuunnitelmaan verrattuna olivat koulutyön joustavuuden lisääminen, koulun ja sen ylläpitäjän oman päättävällän laajentaminen sekä paikallisen tiedon ja yhteenkuuluvuuden tunteen syventäminen. (Suonio 2000; Uusikylä & Atjonen 2000, 52.) Joustavuus ja paikallisuus saivat Suonion (2000) puhumaan opetussuunnitelman vapauttamisesta 1980-luvulla. POPS85 pyrittiin muodostamaan aidosti valtakunnallisiksi opetussuunnitelman perusteiksi siten, että eri aineissa jäisi tilaa kunta- ja koulukohtaisille osuuksille. Kuntakohtaisten osuuksien ajateltiin sitouttavan opettajat entistä paremmin koulun laaja-alaiseen opetus- ja kasvatustehtävään. POPS85:tä valmisteltaessa nimittäin arveltiin, että nimenomaan valtakunnallinen, kaikille yhteinen opetussuunnitelma oli ollut osasyynä kouluissa ilmenneisiin vaikeuksiin, mm. työrauhaongelmiin, ja paikallisesta ajattelusta haettiin viisasten kiveä ongelmien poistamiseksi. Koska kunnat olivat erilaisia, niitä kannustettiin etsimään omat painotukset ja näkökulmat. Alkoi opetuksen profiloiminen ja keskitetyn valvonnan purkaminen, mikä johti 1990-luvulla kokonaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen. (Kalajoki 2000.) Paikallisella opetussuunnitelmalla ajateltiin olevan useita etuja: dokumentti pysyy helpommin ajan tasalla, itse laadittuun suunnitelmaan sitoudutaan tietoisemmin, sisällöt valikoituvat tarkoituksenmukaisesti ja menetelmät kehittyvät tavoitteiden suuntaan (Laukkanen 1992).

Paikallisista opetussuunnitelmaosuuksista ja opetussuunnitelmien päivitysmahdollisuuksista huolimatta 1990-luvun alussa havaittiin, että voimassa olevat perusteet oli jäämässä jälkeen yhteiskunnallisista tarpeista ja pedagogisesta ajattelusta. Koulujen toivottiin kansainvälistyvän, ja oppijan oppimaan oppimisen taitoja haluttiin kehittää. Vaikka opetussuunnitelman olisi pitänyt olla keskeinen pedagoginen vaikuttaja, näytti siltä, että se ohjasi opetusta vain välillisesti oppimateriaalien kautta. Toisaalta monet koulut näyttivät pedagogiikkaa uudistaessaan ajaneen opetussuunnitelman perusteiden ohi. (Laukkanen 1992.) Lisäksi perusoppiaineksen määrittelijöitä kritisoitiin peruskoulun periaatteiden unohtamisesta. Kangasniemen (1993, 63) mielestä yksityinen oppilas katosi POPS85:stä jonnekin, sillä perusteissa painotettiin oppiaineen kautta opettamista eikä oppijaa. Tavoitepohjaisen kuvausjärjestelmän käyttö oli ainakin tässä epäonnistunut. Oppimiselle aiheutui haittaa myös siitä, että tukiopeus jäi taka-alalle.

1990-luvun kuluessa alkoi esiintyä uusia vaatimuksia perusopetuksen järjestämiseksi. Rationalistinen, kognitiivis pohjainen opetuksen suunnittelu ei toiminut, vaan se tuli muuttaa interaktiiviseksi järjestelmäksi. Opettajien ammattitaito tuli saada suunnitteluun mukaan. Samalla piti päästä selkeämpiin tavoitteisiin, joihin pyrittiin erilaisin sisällöin ja työmenetelmin. (Laukkanen 1992.) Koulutuspoliittista valtaa haluttiin kaiken kaikkiaan hajauttaa ja siirtää lähemmäs toimijoita.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet

1990-luvun alun yhteiskunnalliselle kehitykselle oli leimallista, että säännöksiä vähennettiin ja päätösvaltaa hajautettiin (esim. Vanttaja & Rinne 2008). Myös opetusjärjestelmän säätelyä purettiin eri tavoin. POPS94:ssä karsittiin edellisten opetussuunnitelman perusteiden yksityiskohtaista ohjeistusta, ja kunnille, kouluille ja opettajille annettiin valinnanvaraa opetuksen järjestelyissä ja oppisisältöjen määrittelyssä. Opetussuunnitelmien päivittäminen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen olivat keinoja, jotka otettiin käyttöön yksityiskohtaisen ohjeistuksen ja valvonnan tilalle. (Halinen & Pietilä 2005; Linnakylä 2007.)

Opetussuunnitelman perusteiden valmistelussa puututtiin jälleen sekä tavoitteiden ja oppiaineen määrään että laatuun. Suomalaiset opetussuunnitelmat olivat olleet tähän saakka eri tiedonaloja esitteleviä sisältökokoelmia, jotka oli pyritty asiantuntijavoimin laatimaan mahdollisimman tasapainoisiksi, monipuolisiksi ja ajanmukaisiksi. Opetussuunnitelma oli ollut tuote, jossa oli ihmis- ja kansakunnan tärkeäksi näkemä kulttuuriperintö yksissä kansissa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 54.) Nyt oppiainekohtaiset osuudet vähenivät, ja yhteiset sisällöt ilmaistiin aihepiireittäin tarkkojen sisältöluetteloiden sijasta.

Oppimiskäsitystä kuvattiin konstruktiviseksi entisen kognitiivisteknologisen sijaan. Tämä näkyi selvimmin siinä, että opetussuunnitelma-ajattelun keskiöön sijoitettiin oppilas. (Lindström 2005.) Oppilaslähtöisyys käy ilmi opetussuunnitelmatekstin muotoilussa: POPS85:ssä esiintyvät pääteikäyt-

täytymistä ilmaisevat tavoitteet on korvattu haluttuja oppimisen tuloksia kuvaavilla tavoitteilla.

Koulutuksen laatua yritettiin parantaa yksilöllistämällä opetusta ja lisäämällä valinnaisuutta. POPS94:ssä haluttiin antaa entistä enemmän väljyyttä kuntien ja koulujen omille painotuksille. Koulutuksen yhtenäisyys pyrittiin takaamaan täsmällisillä tavoitteilla mutta sisällöt jätettiin väljiksi. (Lindström 2005.) Väljien sisällönmäärittelyjen tavoitteena oli oppilaiden oppimispotentiaalnin hyödyntäminen ja itsenäiseen ajatteluun kykenevien, itseohjautuvien ja kriittisten oppijoiden kasvattaminen (Linnakylä 2007).

POPS94:n perusteet valmisteltiin yhteistyössä eri sidosryhmien kanssa (Lindström 2005). Esimerkiksi kouluhallituksen aloitteesta tiedonkäsitystä pohdittiin laajoin asiantuntijakeskusteluihin. Yhdessä etsittiin vastausta siihen, mitä tietoja koulussa tulee oppilaille välittää ja miten (esim. Yrjönsuuri & Laukkanen 1992). Opetussuunnitelmien perusteita kirjoitettiin monessa vaiheessa. Mukana olleet sidosryhmät, kouluväki, virkamiehet, järjestöt, elinkeinoelämän edustajat ja kulttuuri-ihmiset, antoivat koko valmistelun ajan palautetta luonnoksista. POPS94:stä lähtien opetussuunnitelmien laadinnassa onkin siirrytty prosessiajatteluun: opetussuunnitelmatyö on toistuvaa, ja opettajat ja koulun sidosryhmät sitoutuvat suunnitelman laadinnassa yhteistyöhön. Opetussuunnitelmat ovat nykykäsityksen mukaan alati muuttuvia sosiaalisia ja kulttuurisia rakennelmia. Niistä pyritään tekemään käytännönläheisiä ja interaktiivisia (Nevalainen, Kimonen & Hämäläinen 2001). Kalajoki (2000) onkin sitä mieltä, että vasta vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen myötä perusopetuksen tavoitteleva laaja-alainen demokratia voi käytännössä toteutua. Opetussuunnitelmien prosessiluonne ja paikallisuus saavat aikaan sen, että paikallista oppiaineesta saadaan hyödynnettyä kouluissa, opettajien erityisosaaminen tulee käyttöön, koulu pääsee käymään arvokeskusteluja yhdessä vanhempien kanssa, koulut omaleimaistuvat profiloituessaan painottamaan tiettyjä oppiaineita, kontaktit ympäristöön luonnollistuvat ja koulut avautuvat oppimiskeskuksiksi (Uusikylä & Atjonen 2000, 54).

Vuodesta 1994 lähtien on opetushallituksen työstämä opetussuunnitelman perusteet ollut pohja, kansallinen kehys, josta käsin laaditaan kuntien ja koulujen opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma. Eri tason opetussuunnitelmien tehtävät jakautuvat seuraavasti (ks. Kari 1994, 86): Perusteissa määritellään oppiaineittain opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt, joita on sitten tarkoitus tulkita, muokata ja täydentää paikallisesti. Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat koulutuksen järjestäjiä, kun taas kuntien opetussuunnitelmat ilmaisevat paikallisen päättäjän koulutuspoliittista tahtoa osana valtakunnallista koulupolitiikkaa. Koulun opetussuunnitelma puolestaan kertoo, mitä ja miten tietyissä kouluissa opetetaan.

POPS94:n paikallisuudesta havaittiin olevan sekä etua että haittaa. Perusteiden pohjalta laaditut paikalliset opetussuunnitelmat mahdollistivat sen, että opetuksen ja koulutuksen päätöksiä pystyttiin tekemään ruohonjuuritasolla ja painottamaan opetuksen sisältöjä ja laajuutta kunta- ja koulukohtaisesti. Määräsvallan hajauttaminen nosti kuitenkin esiin uudentyyppisiä ongelmia. Eri-

laiset harrastekurssit valtasivat alaa oppiaineiden sisällöiltä, ja peruskoulun päättävien nuorten tietojen ja taitojen havaittiin vaihtelevan suuresti kouluittain. Valinnanvapaus ja väljyys näyttivät lisäävän oppisaavutusten heterogeenisuutta. Koulujen profiloitumisen ja valinnanvapauden myötä koulujen väliset erot kansallisissa arvioinneissa tuntuivat kasvavan etenkin lukemisessa ja matemaatiikassa. (Linnakylä 2007.) Keskustelua herättivät vuosituhannen vaihteessa mm. jäsentymätön ja vanhentunut tietoaines, opetuksen valtakunnallisen yhtenäisyyden puute, oppimistulosten kirjava taso, käytössä oleva teknologia, globaalistuminen, yhteiskunnallinen kehitys, kasvatustieteellisen ajattelun kehittyminen ja eri oppiaineiden kehittämistarpeet (Kalajoki 2000; Korkeakoski 2003; Lehtisalo & Raivola 1999, 247). Myöskään paikallinen opetussuunnitelmatyö ei toteutunut suunnitellusti: tavoitteiden pohtimiseen ja opetuksen arvopohjan rakentamiseen lähti vain osa opettajista (Heinonen 2005). Lindströmin (2005) mukaan tähän oli syynä se, että POPS94 ei ohjannut riittävästi paikallisen opetussuunnitelman laatimista.

Hytösen (2000) mielestä opetussuunnitelman perusteet eivät toimineet, koska yhteiskunta oli häivytetty POPS94:ssä taustalle. Painopiste oli yksilössä, joka oli kasvatettava yhteiskunnan jäseneksi. Sosiaalistamistehtävän korostuttua koulun tehtävä yhteiskunnan kehittäjänä oli hävinnyt. Ainoa perusteiden yhteiskunnallinen säie oli siinä, miten koulu valmisti yksilöä jatko-opintoihin ja työelämään. Tämän ohessa koulun instituution osana olisi pitänyt pystyä reagoimaan paremmin myös yhteiskunnallisiin muutoksiin.

Lopullisen sysäyksen opetussuunnitelmauudistukseen toivat muutokset lainsäädännössä. Ala- ja yläasteen hallinnollisen rajan poistuminen vuoden 1998 perusopetuslaissa tähtäsi muutoksiin myös peruskoulun pedagogiikassa (Korkeakoski 2003). Esimerkiksi oppilasarvioinnin perusteita tarkennettiin erillisin määräyksin (ks. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999). Tällä uudella asiakirjalla pyrittiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen hengen mukaisesti kannustamaan opiskelua jatkuvan arvioinnin periaattein sekä kehittämään itsearviointitaitoja. Kriteerien toivottiin myös yhtenäistävän koulujen monenkirjavia arviointikäytänteitä. (Oppilaan arvioinnin tavat ja tavoitteet 2009.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet

Uuden vuosituhannen perusopetuspedagogiikan ainekset – konstruktivismi, ongelmalähtöinen oppiminen, jaettu tiedonmuodostus ja digitaaliset, avoimet oppimisympäristöt – olivat aihioina jo POPS94:ssä (Atjonen 2005). POPS04:ssä näihin otettiin ihmistyden, sosiaalisuuden ja yhteiskunnan jäsenyyden näkökulmat. Myös luovuutta korostettiin. Konstruktivistista oppimiskäsitystä pyrittiin avaamaan ja syventämään POPS94:ää enemmän. Uuden vuosituhannen opetussuunnitelman tavoitteeksi nostettiin oppilaiden yleinen lukutaidon ja matemaattisten taitojen kohentaminen ja yhdenvertaistaminen (Linnakylä 2007).

POPS04:ssä pyrittiin yhdistämään paikallisuus ja oppilaskeskeisyys kansallisiin kehyksiin. Opetussuunnitelman perusteita oli jälleen tarkoitus tarkentaa ja laajentaa kuntien ja koulujen suunnitelmissa. Näin pyrittiin tukemaan ja

kehittämään koulujen omaleimaisuutta. Perusopetuksen yhtenäisyys puolestaan taattiin esimerkiksi säätämällä tuntimääriä sekä kuvaamalla ns. hyvä osaaminen erillisin kriteerein esimerkiksi äidinkielessä ja kirjallisuudessa kolmannella ja viidennellä luokalla sekä perusopetuksen päättyessä. Arviointikriteerien oli tarkoitus karsia kuntien ja koulujen valinnaisuutta ja määrittää ydinosaaminen ja hyväksi osaamiseksi katsottava tieto- ja taitotaso eri oppiaineissa. Kuvausten katsottiin lisäksi tarjoavan opettajille perustan yhtenäistä arviointia varten. (Lindström 2005; Nissilä 2001a; Roikola 2002.)

POPS04 perustui ajattelulle opetussuunnitelmasta kaikkea koulun toimintaa ohjaavana pedagogisena asiakirjana, joka syntyy laajan yhteistyön tuloksena (Atjonen ym. 2008, 24). Ilmeisesti visioiden opettajien tiiviistä yhteistyöstä ei katsottu toteutuneen vuoden 1994 opetussuunnitelman myötä, koska uudella opetussuunnitelmalla tavoiteltiin myös kiinteämpää yhteistyötä eri opettajien ja opettajaryhmien kesken. Kodin ja koulun yhteistyö kirjattiin selvästi näkyviin. Vanhemmat otettiin mukaan opetuksen suunnittelu- ja arviointityöhön mutta kuitenkin siten, että aloite yhteistyöstä jäi kouluille. Aihekokonaisuudet määrittiin POPS04:ssä ensimmäistä kertaa koulutyön sisällöiksi siten, että kaikkien koulujen tuli ottaa ne työskentelyssään huomioon. (Roikola 2002; Nissilä 2001a ja b.)

Kiitosta POPS04 on saanut oppiaineiden tavoitekuvausten täsmällisyydestä. Opetussuunnitelmaa on sen sijaan moitittu samoista asioista kuin aiempia opetussuunnitelmien perusteita. Oppimäärät ovat laajoja ja raskaita, käsitteet vaikeaselkoisia, eri aineiden sisällöt epätasaisia, tavoitteet liian vaativia ja arviointiohjeet epäselviä. Kokoavia kasvatuksen yleistavoitteita on niukasti, ja tavoitteet ovat pikemmin luettelomaisia kuin hierarkkisia. Lisäksi opettajat tarvitsivat tietoa siitä, mitä paikallisissa opetussuunnitelmissa voidaan päättää ja mitä voidaan painottaa. Tätä varten tulisi esimerkiksi selventää, mitä tarkoittaa käytännössä POPS04:n saatekirjeen ilmaus ”velvoittavana noudatettavaksi”. (Korkeakoski 2003; Atjonen ym. 2008, 164, 197.)

Vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelmat on rakennettu selkeästi perusteiksi, joiden varaan kuntien, koulujen ja opettajien opetussuunnitelmat rakennetaan. Perusteiden tehtävänä on ohjata valtakunnallista koulutusta säätelevinä asiakirjoina koulutuksen järjestäjien – tässä kuntien ja koulujen – ratkaisuja. Ne ohjaavat kuntien ja koulujen opetussuunnitelmatyössä olevia kiinnittämään huomiota oppimisen ja opetuksen järjestämisen kannalta keskeisiin asioihin. Mikäli jotakin ilmiötä ei ole vaikkapa äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa ja sisällöissä mainittu, on vaikea uskoa, että se syntyisi kuntien täsmennettyihin opetussuunnitelmiin tavallaan tyhjästä. Sen sijaan tietty opetussuunnitelmaan nimetty sisältö voi saada tarkennusta ja konkretisointeja sekä jatkokehittelyä myös kunnan ja koulun hallintopapereissa ja toteutua näin myös käytännön koulutyössä. Esimerkiksi POPS04:ssä esiintyvä *oppimisympäristöjen* käsite on saanut aikaan sen, että myös kuntien päättäjien on pitänyt tarkastella kouluja muutenkin kuin seininä ja kulukokonaisuuksina (ks. Atjonen ym. 2008, 143–145). Kunnissa onkin hahmoteltu uusia pedagogisia ratkaisuja fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten oppimisympäristöjen kehittämiseksi.

Opettajat näyttävät tukeutuvan opetustyössään perusteiden pohjalta laadittuihin paikallisiin asiakirjoihin varsin vaihtelevasti (ks. Apajalahti, Pietilä & Vanne 1996; Korkeakoski 2001). Kaikesta huolimatta näyttää siltä, että vuoden 2004 perusteet ovat tukeneet ja ohjanneet paikallista opetussuunnitelmatyötä kuitenkin paremmin kuin vuoden 1984 perusteet (Atjonen ym. 2008, 34, 196). Opetussuunnitelma näyttäisikin ohjaavan koulutyötä nykyisellään pikemminkin välillisesti – oppimateriaalien, valtakunnallisten kokeiden ja arviointikriteerien muodossa – kuin suoraan opettajan pedagogisena ohjeistona.

3 ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS OPPIAINEENA

3.1 Oppiaineen luonne ja keskeiset tehtävät

Äidinkieli ja kirjallisuus määrittelee opetussuunnitelmassa muiden oppiaineiden tavoin tehtävänsä ja roolinsa. Sillä miten oppiaine asemoi itsensä suhteessa yhteiskunnan vaatimuksiin, perusopetuksen yleisiin tavoitteisiin ja muihin oppiaineisiin, on merkitystä sille, millaiseksi lukeminen ja sen opetus oppiaineessa muodostuvat. Tarkastelen seuraavassa äidinkielen ja kirjallisuuden luonnetta oppiaineena opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta. En pyri kuitenkaan rakentamaan kokonaiskuvaa oppiaineen kehityksestä, sillä Koskinen (1988, 1990) on esitellyt oppiaineen muotoutumista 1800-luvun puolivälistä aina 1980-luvulle saakka. Lisäksi Äidinkielen opettajain liiton historiikissa on esitelty oppiaineen eri osa-alueiden muotoutumista 1940-luvulta 1990-luvulle (Kaipiainen, Lonka & Rikama 1998).

Eri oppiaineiden sisältöpohja, ns. koulutieto, on oma, erityinen tiedon lajinsa, joka syntyy mittavasta tieteenalojen tiedon uudelleenjärjestelystä. Mikään koulun oppiaineista ei perustu monoliittiseen traditioon, sillä sitä ei ole erikseen synnytetty ja systematisoitu, vaan koulun oppiainejakoon ja tietopohjan koaamiseen vaikuttavat erilaiset sosiaaliset ja poliittiset tekijät. Oppiaineiden jako ja määrittely ovat koulutuspolitiikan ydinsisältöjä, sillä niiden avulla organisoidaan koulutusta. Ne vaikuttavat mm. opettajankoulutukseen, tutkintoihin ja työtapoihin. Ne muodostavat rakenteet koulun toimintaa varten. Oppiaineet ovat koulutuspolitiikassa alituisessa muutoksessa, sillä niiden jaottelusta, nimeämisestä ja sisällöistä keskustellaan toistuvasti eri yhteyksissä. Ne eivät ole näin ollen luonteeltaan kiveen hakattuja vaan kiistanalaisia ja fragmentaarisia. (Goodson 2001, 201–202; Säljö 2001.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat painotetun oppiainepohjaisia, sillä ne rakentuvat pääosin jäsennellyn, tiedonalapohjaisen tiedon varaan. Tämä rakennemalli johtaa oppiaineiden eristämiseen toisistaan. (Vitikka 2009, 102.) Esimerkiksi äidinkielen opetussuunnitelmissa ei tuoda juurikaan esiin yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Nämä yhteydet on siirretty opetussuunnitelmissa lä-

hinnä aihekokonaisuuksien tehtäväksi. Tiedonalapohjainen tieto opetussuunnitelmien pohjana ilmentää Vitikan (2009) mukaan kognitiivista käsitystä opetuksesta. Sen mukaan lapsen kasvatuksen ydin on älyllisessä kehityksessä, ja koulun tehtävä on perehdyttää oppilaat yhteiskunnan ja kulttuurin kannalta keskeiseen tietoihin. Oppiainepohjainen lähestymistapa nojaa tieteellisiin menetelmiin ja niiden opettamiseen, joten opetuksen keskeiset tavoitteet johdetaan tieteenalojen pohjalta oppiaineiksi sovellettuina. (Vitikka 2009, 102.)

Äidinkieli on sekä sisällöltään että lähestymistavoiltaan monialainen oppiaine. Se jakautuu opetussuunnitelmien perusteissa osa-alueisiin, joihin laskeetaan tyypillisesti kuuluviksi äidinkielen taidot – esimerkiksi lukeminen, kirjoittaminen, viestintä, medialukutaito ja tiedonhallintataidot – sekä kielitieto. Suomessa äidinkielen alaan kuuluu monista muista Euroopan maista poiketen myös kirjallisuus. Osa-alueiden moninaisuuden vuoksi äidinkieli ammentaa aineksia ja ajattelutapoja monesta eri tieteenalasta, kuten fennistiikasta, yleisestä kielitieteestä, kotimaisesta ja yleisestä kirjallisuustieteestä, kulttuurintutkimuksesta, viestintätieteistä, mediakasvatuksesta, draamapedagogiikasta ja folkloristiikasta. Lisäksi oppiaineen kehitykseen vaikuttaa kasvatustieteellinen ja kehityspsykologinen tutkimus. Runsa tiedetausta saa aikaan sen, että kieleen otetaan monenlaisia näkökulmia ja oppiaineen sisältöjä on paljon. Opetussuunnitelmissa kaikuvat usean taustatieteen äänenpainot.

Äidinkieli ja kirjallisuus on koulun kokonaistavoitteiden kannalta keskeinen oppiaine, sillä se mainitaan kaikille oppiaineille yhteisten läpäisyaiheiden (POPS85) ja aihekokonaisuuksien (POPS94, POPS04) keskusaineena. Äidinkieli ja kirjallisuus määritellään opetussuunnitelmien perusteissa tieto-, taito- ja taideaineeksi, mikä merkitsee sitä, että sekä sen lähestymistavat ilmiöitä ja asioita kohtaan että sen suosimat toiminnan muodot vaihtelevat suuresti. Esimerkiksi lukemista lähestytään tietoihin, taitoharjoittelun ja taide-elämysten pohjalta.

Monialaisuus ja lähestymistapojen laueus vaativat opettajalta paljon. Opetuskokonaisuuksia suunniteltaessa pitää pystyä hahmottamaan 'kieli' ja 'teksti' eri näkökulmista ja valitsemaan kulloistenkin tavoitteiden kannalta sopivimmat sisällöt ja lähestymistavat. Tämä edellyttää opettajalta paitsi monialaista tietopohjaa myös kykyä ja näkemystä muokata tietämystä siten, että se tukee kulloistakin oppimistilannetta ja kunkin oppilaan oppimisprosessia mahdollisimman hyvin.

Oppiainetta luonnehditaan opetussuunnitelmien perusteissa toistuvasti sellaisiin käsitteisiin kuin *yleissivistys, kulttuuri, ajattelu, oppilaan kasvu ja kehittyminen, identiteetti* sekä *tekstit*. Äidinkieli ja kirjallisuus kiinnittyy näiden käsitteiden kautta useisiin perusopetuksen tehtäviin (ks. Kauppinen, S. 1986, 31). Lisäksi äidinkieli ja kirjallisuus on perusopetuksen oppiaineiden joukossa erikois- asemassa kolmoisroolinsa ansiosta: äidinkieli "on oppimisen kohde, opetuksen väline ja kaiken opiskelun perusta" (POPS85). Oppimisen kokonaisuudessaan katsotaan rakentuvan äidinkielen taidoille: äidinkieli on "sidoksissa oppilaan koko elämään ja koko koulutyöhön" (POPS85). Äidinkieli on lisäksi laajasti yleissivistävä oppiaine, sillä se koskettaa yksilön ja yhteisön toiminnan eri puo-

lia. Äidinkieli auttaa yksilöä ja yhteisöä kehittymään monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti. Sitä kuvataan erityisesti ajattelun välineeksi, sillä kielen opiskelussa kehitetään oppilaan ajattelutaitoja. Oppiaine tarjoaa väylän esimerkiksi käsitteenmuodostukseen ja käsitteiden käyttöön.

Oppiaineen nimi on ollut koko perusopetuksen ajan *äidinkieli* (ja *kirjallisuus*) eikä esimerkiksi *suomen kieli* (vrt. *svenskaan* oppiaineen nimenä). Oppiaineen nimen on katsottu ilmentävän niitä opillisia ja historiallisia yhteyksiä, joita äidinkielellä ja kirjallisuudella on vanhastaan ollut. Äidinkielellä on erityinen paikka kielten joukossa: sillä on keskeinen rooli yksilön henkisessä ja sosiaalisessa kasvussa. Sen varaan oppilas rakentaa identiteettiään. Äidinkielellä on keskeinen asema yksilönkehityksessä, sillä se mahdollistaa yksilön kyvyn ilmaista itseään monipuolisesti ja syvällisesti kielen kautta. Kielitaitokäsityksen lavennuttua ja monikielisen ja -kulttuurisen ajattelun saatua jalansijaa myös Suomessa keskustelu oppiaineen nimen muuttamisesta *suomen kieleksi ja kirjallisuudeksi* on kuitenkin alkanut. Keskustelu näyttää kilpistyvän 'kielen' ja 'äidinkielen' merkityseroihin. Äidinkieli on perusopetuksen oppiaineiden joukossa kulttuurin yleisaine, ja kulttuuriopetus perustuu oppiaineessa pitkälti juuri kulttuuriperinnön siirtämiselle. Äidinkielen opetuksella on syvät kansalliset juuret, jotka näkyvät erityisesti kirjallisuudenopetuksessa sekä kielitietouden ja kielen vaihtelun opiskelussa. Äidinkielenopettajat kantavatkin nimenmuutosasiassa huolta mm. siitä, ovatko äidinkielen kulttuuriset ja oppimiseen liittyvät merkitykset siirrettävissä suomen kieleen ja olisiko suomen kielen jatkumolla äidinkielellä monine merkityksineen nimenmuutoksesta huolimatta oma paikkansa (Tarkoma 2010).

Osittain juuri laajan tehtäväkenttensä takia äidinkielen opetuksen sisällöt ovat laventuneet peruskoulun ja -opetuksen aikana. Sisältöjä ovat lisänneet funktionaalinen kielikäsitys ja siitä johtuva kielen tehtäviin ja käyttötarkoituksiin perustuva opetus. Esimerkiksi rinnakkaiskoulusta yhtenäiskoulujärjestelmään siirryttäessä äidinkielen oppimateriaalit laajenivat joukkoviestinnän ja muiden yhteiskunnallisten tekstien suuntaan. Sähköisten ympäristöjen kehittymisen myötä on erilaisista kuva- ja äänimateriaaleista tullut keskeinen osa äidinkielen opetusta. Kielen käyttöympäristöihin kiinnittyvät tekstit ovat puolestaan tuoneet mukanaan uusia sisältöpainotuksia. 1990-luvulla korostui puheviestinnän asema ja opetus, 2000-luvulla tekstitaidot. Lisäksi äidinkieli on keskeinen oppiaine opiskeltaessa perusopetuksen yhteisiä tavoitteita edistäviä aihekokonaisuuksia, joiden määrä on koko ajan lisääntynyt.

Rikama (1998b) kuvaa äidinkielen opetuksen profiloitumis- ja identiteettiongelmia jatkuvaksi tasapainotteluksi yhtäältä kapeiksi määriteltyjen ja toisaalta laajien sisältöjen välillä. Jos oppiaine profiloidaan kapeaksi, siitä seuraa eristyminen ympäröivän yhteiskunnan kieli- ja viestintätodellisuudesta ja sen vaatimusten laiminlyöminen. Tämä voi johtaa oppilaiden opiskelumotivaation ja oppiaineen statuksen heikkenemiseen. Lavea profiloituminen mahdollistaa puolestaan ajankohtaisten, oppilaita kiinnostavien ja heidän selviytymistään monimuotoistuvassa yhteiskunnassa tukevien aiheiden ottamisen opetuksen

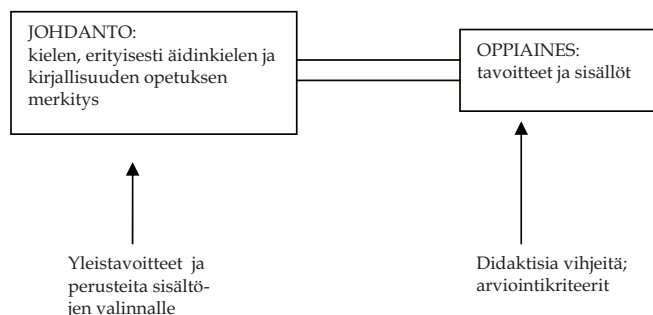
piiriin. Kääntöpuolena tässä ratkaisussa on Rikaman (1998b) mukaan opetusalueen hajanaisuus ja epämääräisyys.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöjen ja tehtävien paisumiseen on haettu ratkaisua ns. perustaitojen määrittelystä. Perustaitojen määrittely on ajateltu pohjautuvan yleiseurooppalaiseen kielten opetuksen viitekehukseen, jonka tarkoituksena on määrittää selkeämmin kielen opetuksen taitoalueita ja ohjata opiskelua niiden pohjalta (Eurooppalainen viitekehys 2003). Viitekehysten soveltaminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen tullee ajankohtaiseksi alkavalla opetussuunnitelmakerroksella.

3.2 Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat

Äidinkielen opetussuunnitelmilla on vakiintunut rakenne (kuvio 2), joka myötäilee opetussuunnitelmien yleistä rakennemallia. Sille ovat luonteellomaisia yhtäältä yleiset, laveat tavoitelausumat, toisaalta eriteltyjen toimintojen kuvaukset (Levin 2008).

Äidinkielen opetussuunnitelmien perusteilla alkukappaleet muodostavat johdannon, jossa luonnehditaan oppiaineen merkitystä ja roolia. Alkupuolella esitetään myös yleistavoitteet sekä perusteet oppisisältöjen valinnalle. Tämän jälkeen seuraa varsinainen oppiaines, joka koostuu opetuksen tavoitteista ja sisällöistä sekä mahdollisista arvioinnin kriteereistä. Se on ryhmitelty tarkimmillaan vuosiluokittain eteneväksi (POPS70 ja POPS85), karkeimmillaan ala- ja yläasteen oppimäärinä (POPS94). Opetussuunnitelmiin sisältyy vielä didaktisia vihjeitä, joissa on asiaa aina tavoitteiden täsmentämisestä hyvinkin konkreettisiin ohjeisiin materiaalien ja opetusmenetelmien käytöstä. Näin äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien perusteet koostuvat hyvin monentyyppisestä aineksesta sekä sisältöjen alan että konkretian asteen perusteella.



KUVIO 2 Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteiden rakenne

Äidinkielen tavoitteet ja sisällöt ovat opetussuunnitelmissa miltei identtisiä, vaikka ne eritellään dokumenteissa toisistaan. POPS70:ssä ja POPS85:ssä äidinkielen yleistavoitteet erottuvat sisällöistä myöhempiä opetussuunnitelmien perusteita selvemmin, koska niissä oppiaineittaiset tavoitteet rakennetaan ja muotoillaan peruskoulun kokonaistavoitteiden pohjalta. Tavoitteenasettelu ja -muotoilu noudattaa niissä valmiiden mallien periaatteita. Tavoitteet on rakennettu Bloomin (1971) tavoitetaksonomioiden kuvauksen sekä magerilaisen tavoitteiden ilmaisun perusteella (Mager 1970).

ÄKKE-muistio (ÄKKE 1976), joka on POPS85:n pohjana, vie pisimmälle 1970-luvun koulutusajattelun pyrkimykset järjestää, luokitaa ja jaksottaa opetussuunnitelman ainekset. Se jäsentää äidinkielen perustavoitteet ja perusoppiaineen Magerin (1970) järjestelmän pohjalta, ja äidinkielen osa-alueet ovat siinä sekä keskenään että sisäisesti porrastettuja. Suunnitelman kuvauksissa on pyritty tarkkuuteen. Muistiossa esimerkiksi koetetaan määritellä jokaiselle äidinkielen osa-alueelle taidon tasot tehtävän laajuuden ja vaativuuden mukaan. Hierarkkisella luokituksella pyrittiin rakentamaan opetusta yhdenmukaistavaa, vähimmäistavoitteille perustuvaa suunnitelmaa POPS70:n tavoite- ja sisältöpaljouden jälkeen. ÄKKE-muistio herätti kuitenkin jo valmistuttuaan arvostelua taksonomioiden mekaanisesta soveltamisesta. Tavoitehierarkioiden pelättiin johtavan opetuksessa mallien mukaisen käyttäytymisen ja tekemisen korostumiseen. (Kauppinen, S. 1986, 32; Koskinen 1990, 94.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien perusteille on leimallista monialaisen oppiaineen osien integrointi sekä ajatus kielestä osa-alueita yhdistävänä tekijänä. Kaikissa opetussuunnitelmissa kertautuu jo POPS70:ssä ilmaistu periaate siitä, että "äidinkielenopetuksen tulee muodostaa ehjä kokonaisuus".

Äidinkieli on monielementtinen, mutta sen rakenneosat limittyvät ja lomittuvat kuitenkin elimellisesti toisiinsa. Työ on pyrittävä suunnittelemaan siten, että samalla kun eri elementtien opetuksessa otetaan huomioon niiden yhteiset alueet, toteutetaan myös periodimaisuutta, jolloin yhden jakson aikana pääpaino olisi esim. puhumisen, toisen lukemisen jne. opetuksessa. (POPS70)

Opetuksen sisältöalueita ovat kielentuntemus ja kirjallisuus sekä taitoalueita kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Sisältöalueet kielentuntemus ja kirjallisuus ovat monin tavoin yhteydessä sekä keskenään että kaikkiin taitoalueisiin. (POPS85)

Äidinkielen eri osa-alueiden tiedot ja taidot nähdään yhä selvemmin toisiinsa kietoutuneina. Tätä aineen sisäistä eheyttä tulee opetuksessa vahvistaa ja käyttää hyödyksi. Luetun käyttö sekä puhumisen että kirjoittamisen lähteenä sekä itseilmaisullisessa että viestinnällisessä mielessä on keskeinen integraation perusta. (POPS94)

Oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys: - - . Äidinkielen oppiminen kattaa laajasti kielen osa-alueet ja tehtävät. (POPS04)

Integroitavat osa-alueet vaihtelevat kuitenkin opetussuunnitelmittain. Tyypillisiä integroituvia alueita ovat suulliset ja kirjalliset kielenkäytön taidot, kirjallisuus ja kielentuntemus. Eri opetussuunnitelmat antavat osa-alueiden eheyttämiseen myös eri tavalla välineitä. Käytännössä eheyttämistä selvennetään niin

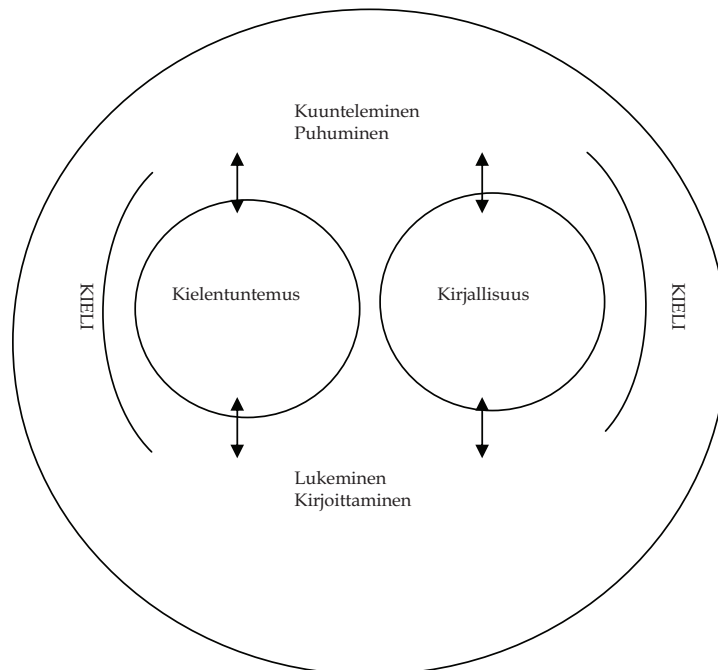
niukasti, että integrointi jää opetussuunnitelman käyttäjän ja soveltajan eli opettajan ja oppimateriaalin tekijän vastuulle.

'Kieli' esiintyy perusteissa äidinkielenopetuksen ytimenä.

Äidinkielen opetuksen perusta ja eri alueita integroiva tekijä on kieli. (POPS85)

Opetuksessa on otettava huomioon, että oppilaan äidinkieli on oppimisen perusta: kieli on oppilaalle sekä oppimisen kohde että väline. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävä on suunnitelmallisesti kehittää kieleen pohjautuvia opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja. (POPS04)

Kieli saa puolestaan merkityksensä sen mukaan, mistä äidinkielenopetuksen osa-alueesta lähtien sitä kussakin dokumentissa tarkastellaan. Kielen ja sen käytön korostetaan kuitenkin läpäisevän äidinkielen eri osa-alueet. Oppiaineen haasteena onkin sovittaa 'kielen' eri merkitykset toisiinsa niin, että oppilaalle syntyy jonkinlainen kokonaiskuva kielisysteemistä ja kielellä toimimisesta. POM82 kuvaa kieltä kehystämässä äidinkielen osa-alueita. Kuvauksessa äidinkielen ytimen muodostavat kielentuntemus ja kirjallisuus, josta taidot saavat käyttövoimansa (kuvio 3).



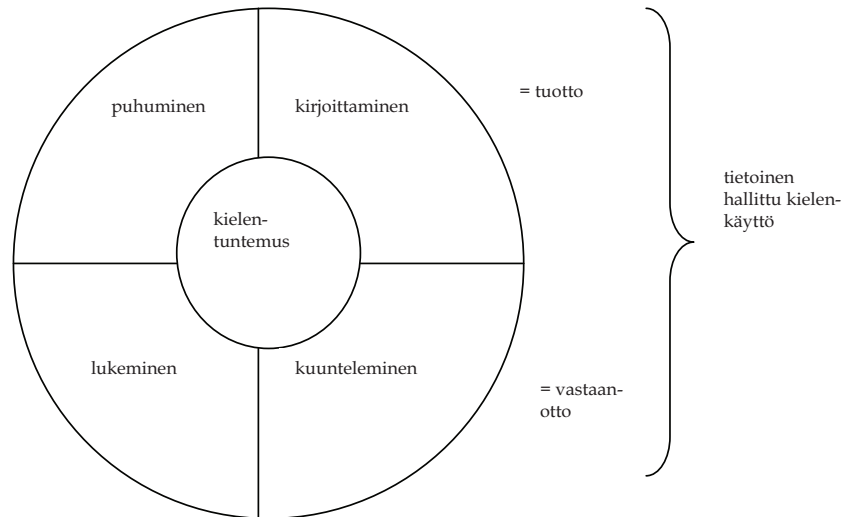
KUVIO 3 Äidinkielen osa-alueet POPS85:ssä (POM82, 66)

Kieli kytkeytyy muissa opetussuunnitelmissa kuin POPS70:ssä vahvasti taitoihin. Tämä johtuu siitä, että äidinkielen opetussuunnitelmat saivat vaikutteita amerikkalaisista 1950-luvun opetussuunnitelmista, joissa osa-aluejaon perustana olivat kommunikatiotaidot – puhuminen, kuunteleminen, lukeminen ja kirjoittaminen – ja usein vielä oppilaan ”luovat kokemukset” (Kauppinen, S. 1986, 31).² Äidinkieli alettiin käsittää rinnakkaiskoulujärjestelmän jälkeen yhä enemmän taitoaineeksi, ja opetuksen ytimeksi vakiintui kielenkäyttötaitojen harjoittelu. Perinteisistä osa-alueista kirjallisuus ajateltiin kaikkien osa-alueiden ainekseksi ja kielioppi muihin osa-alueisiin sulautettavaksi. (Lonka 1998.)

Taitopainotus näkyy erityisen voimakkaana POPS85:ssä. Opetussuunnitelmassa otetaan näin kantaa edellisen opetussuunnitelman rakenneratkaisuun. POPS70:ssä kieli tai kielenkäyttö ei yhdistä opetussuunnitelman keskiössä eri osa-alueita toisin kuin muissa opetussuunnitelmissa. Puheilmaisuus ja kuunteleminen, lukeminen, kirjoittaminen ja kielentuntemus ovat toisistaan irrallisia kielen opetuksen lohkoja, jotka liittävät yhteen vain oppiaineen kehys. Perinteisiä taitoja kuvataan ”kielellisen ilmaisuuden osiksi, jotka elimellisesti kietoutuvat ja nivELYvät toisiinsa” (POPS70).

Myös kielentuntemus rakentuu POPS85:ssä uudelta pohjalta verrattuna POPS70:een. Peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa kielentuntemus keskittyy kieli- ja tyyliopin opettamiseen, kielenhuoltoon sekä suomen kielen ominaislaatuun ja sen sanastollisiin ja rakenteellisiin erikoispiirteisiin (POPS70). POPS85:ssä kielentuntemus taas toimii taitojen käyttövoimana, sillä se laajenee kielioppirakenteista ja formaalista kielitiedosta kielen käyttötietoon, mm. kielen tehtäviin. Kielentuntemusta – tietoa kielen käytöstä sekä merkitys- ja rakennetekijöistä – tarvitaan siinä taitojen kehittymisen tueksi. Ruusuvuori havainnollistaa kuviossa 4 POPS85:n pedagogista ajattelua, jossa äidinkielen tiedollisena keskuksena on kielentuntemus. Kuviossa tähdennetään taitojen kiinteää yhteyttä kielentuntemukseen.

² Kiinnostavaksi kieli- ja taitokäsityksen alkuperän tekee se, että vaikka perusopetusjärjestelmään kokonaisuudessaan haettiin mallia sosialististen maiden koulurakenteista, äidinkielen opetuksen malleja omaksuttiin USA:sta.



KUVIO 4 Ns. Raijan reikäleipä havainnollistamassa taitojen ja kielentuntemuksen kiinteää suhdetta POPS85:ssä (Lonka 1998)

POPS85:n taitopainotuksen taustalla ovat Rikaman (1998c) mukaan ajatukset koulutuksen tasa-arvosta ja oppilaan voimaannuttamisesta. Äidinkielen taitoja pidettiin 1980-luvulla välttämättöminä kaikessa oppimisessa, erityisesti oppimisvaikeuksien voittamisessa. Ne olivat koulutuksen tasa-arvon toteutumisen tärkeimpiä välineitä.

Vaikka kielentuntemuksen tehtävä ja sisällöt määrittyvät POPS85:ssä uudella tavalla, taidot esiintyvät siinä POPS70:n tavoin omina osa-alueinaan. Puhuminen ja kuunteleminen eli suullinen ilmaisu sekä lukeminen ja kirjoittaminen eli kirjallinen ilmaisu tulevat kuvatuiksi ja käsitellyiksi POPS85:ssä erillisinä ja itsenäisinä taitoina. Vaikka kieltä koskeva tieto hahmottuu POPS85:ssä sosiaaliselta pohjalta ja käytön näkökulmasta, taidot määrittyvät kognitiivisesti. Äidinkielen taidot jaetaan opetussuunnitelmassa vastaanottaviin ja tuottaviin taitoihin. Vastaavaa taitojakoa luonnehditaan POPS70:ssä siten, että ”kuuntelemalla ja lukemalla saadaan virikkeitä ja tietoja, puhumalla ja kirjoittamalla niitä ilmaistaan”.

POPS94 poikkeaa osataitoajattelultaan aiemmista opetussuunnitelmista siinä, että äidinkielen taitoja ei erotella siinä tiukasti toisistaan. Opetussuunnitelmassa lähdetään liikkeelle siitä, millaiseksi kielenkäyttäjäksi yksilön tulisi kasvaa. Opetussuunnitelmassa määritellään *ilmaisemaan kykenevä oppilas*. Äidinkielen opiskelu on kielellä toimimista, ja siinä harjoitellaan *hyvän lukijan ja kirjoittajan* taitoja. Tämä vastaa konstruktivisen oppimiskäsityksen ideaa itseohjautuvasta, ympäristöään aktiivisesti tarkkailevasta ja havainnoivasta oppijasta. Jako ilmaiseksiviin ja vastaanottaviin taitoihin näkyy kuitenkin tässäkin opetussuunnitelmassa kielellisen toimijan kuvauksista huolimatta. Erona taitokäsityksessä POPS70:een ja POPS85:een verrattuna on kuitenkin se, että ilmaisun ja

vastaanottamisen taitoja kuvataan POPS94:ssä yksilöstä, oppilaasta, käsin. Lisäksi äidinkielen taidot eivät ole absoluuttisia ja ennalta määriteltyjä vaan oppilaan koeteltavissa ja kehitettävissä: ”Puhumisen, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen perusajatus on merkityksiä rakentava ja tulkitseva” (POPS94).

Äidinkielen opetus nojaa POPS04:ssä laajaan tekstikäsitteeseen, joka rikkoo kategorista taitojakoa. Tekstien määrittely väljästi erilaisten semioottisten järjestelmien muodostamaksi kokonaisuudeksi häivyttää viestintäkanavien ja merkkijärjestelmien raja-aitoja. Laajasta tekstikäsitteestä huolimatta kielenkäytön taidot rakentuvat myös POPS04:ssä pitkälti erillisiksi. Perinteisen taitoluokittelun rikkoo tavoitteissa ja sisällöissä vain vuorovaikutustaitojen kuvaus. Tämä on ainoa opetussuunnitelmien kohta, jossa ilmaisevat ja vastaanottavat taidot selvästi limittyvät. Esimerkiksi vuosiluokkien 6–9 vuorovaikutustaitojen opiskelua kuvataan seuraavasti: ”Oppilas harjaantuu toimimaan puhujana, lukijana ja kirjoittajana tavoitteellisesti, eettisesti ja vuorovaikutussuhdetta rakentaen erilaisissa viestintäympäristöissä koulussa ja sen ulkopuolella” (POPS04). Taitojen lomittuminen ei näy kuitenkaan oppiaineen osa-alueissa, sillä ilmaisevat ja vastaanottavat taidot jäsennetään edelleen erillisiksi: ”taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä” vs. ”taito tulkitaa ja hyödyntää erilaisia tekstejä” (POPS04).

Kaikissa opetussuunnitelmien perusteissa ohjataan arvioimaan äidinkielen ja kirjallisuuden osaamista. Sekä POPS70 että POPS85 perustuvat tavoiteoppimisen järjestelmille, joten tavoitteiden kuvaus ja järjestyminen muodostavat niissä arvioinnin perustan. Lisäksi molemmissa opetussuunnitelmissa on erillinen luku oppimistulosten arvioinnista. Niissä käsitellään sekä arvioinnin laajoja kysymyksiä – arviointimenetelmiä, arvioinnin tarkoitusta ja arvosanan määräytymistä – että annetaan yksityiskohtaisia neuvoja lähinnä kirjoitelmien ja suullisten esitysten arviointiin sekä kokeiden käyttöön arvioinnin tukena. POPS85 ohjaa antamaan äidinkielestä kaksi erillistä arvosanaa: ensimmäisen *lukemisesta ja kirjallisuudesta sekä kielentuntemuksesta* ja toisen *kirjallisesta ja suullisesta ilmaisusta*. Opetussuunnitelman arviointiluvussa selvitetään tämän vuoksi arvosanan määräytymiseen vaikuttavat seikat, mm. oppiaineen painotukset kummassakin arvosanassa. Ohjeistus ei ole taitopohjaista, vaan perustuu opetussuunnitelmaan rakentuvaan tavoiteoppimisen kuvaukseen ja tapaan ilmaista tavoitteita ja sisältöjä luetelmin.

POPS94:ssä ei äidinkielen arvioinnista ole lainkaan erillisiä ohjeita, ja tätä opetussuunnitelmaa täydennettiin myöhemmin *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereillä* (Päättö99). Kriteeripohjainen arviointi sai jatkoa POPS04:ssä 2. ja 5. luokan hyvän osaamisen kuvauksista sekä päättöarvioinnin kriteereistä. POPS94:n ja POPS04:n arviointikuvaukset ovat esimerkkejä kriteeriviitteisestä arvioinnista, jossa kuvataan oppilaan toimintaa ja jossa oppilaan suoriutuminen on tarkoitus suhteuttaa asetettuihin tavoitteisiin. Kun kriteerit määrittävät, miten oppilas onnistuu suorituksessaan, ne suuntaavat samalla oppilaan toimintaa ja antavat hänelle ihannetapauksessa mahdollisuuden korjata sitä. Kriteeriviitteisen arvioinnin vastapoolina olevassa normipohjaisessa arvioinnissa oppilaita verrataan toisiinsa, ja tulokset saadaan yleensä noudattamaan normaalijakaumaa. Kriteereihin pohjautuva arviointi on normipohjaiseen arviointiin ver-

rattuna läpinäkyvää, sillä se ei vaadi oppilaiden vertailua ja paremmuusjärjestyksiä. (Atjonen 2007, 156.)

Kriteeriviitteisestä arviointiotteesta huolimatta POPS94:n ja POPS04:n arviointiosuudet muistuttavat POPS70:n että POPS85:n pääteikäyttyymisen kuvauksia toistelllessaan tavoite- ja sisältölausumia. Lukutaidon kriteerien sijaan luetellaan tekstien ominaisuuksia ja mainitaan työtapoja.

Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta 5. luokan päätyessä: Oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin on kehittynyt niin, että hän - - on lukenut luokan yhteiset kokonaisteokset, runsaasti lyhyitä tekstejä ja erilaisia valinnaisia kirjoja ja työstänyt niitä eri menetelmin. (POPS04)

Sisältöjen hallintaa painottaessaan arvioinnin kriteerit edustavat ulkoista arviointia ja behavioristista käsitystä oppimisesta (ks. Atjonen 2007, 111). Behavioristisesta ja konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä juontuvia arviointitapoja kuvataan joskus ääripäinä. Tällaisesta vastakkainasettelusta voi olla hyötyä pohdittaessa erityyppisen arvioinnin vahvuuksia ja heikkouksia. Ulkoisesti, kvantitatiivisesti painottuva arviointi hakee yksinkertaistuksia ja keskittyy osatekijöiden mittaamiseen. Se käyttää tyypillisesti teknologista otetta, hyödyntää ennen ja jälkeen -asetelmia ja painottaa lopputulosta. Kvalitatiivisesti painottuva arviointi ottaa puolestaan huomioon asioiden monimutkaisen luonteen ja yhteyden reaalityodellisuuteen. Se on luonteeltaan kokonaisvaltaista ja kuvailevaa ja keskittyy prosessien arviointiin ja kehittämiseen. (Atjonen 2007, 112.) Tällainen kvalitatiivinen ote kuuluu taitopohjaiseen arviointiin.

Arviointiohjeista ja -kriteereistä huolimatta kaikki opetussuunnitelmien perusteet valaisevat niukasti esimerkiksi lukemisen arviointia, joka onkin pikemmin sisäänrakennettuna opetussuunnitelmiin. Arviointikäsitteet sisältyvät lukemisen tavoitteiden ja sisältöjen kuvauksiin ja opetusvihjeisiin, eivätkä ne ole eksplikoituna osaamistavoitteissa tai taitokriteereissä (ks. myös Atjonen 2007, 76).

4 LUKEMISEN TUTKIMUS

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat

4.1.1 Sosiaalinen näkökulma lukemiseen

Lukeminen moneen suuntaan haarovana käsitteenä saa merkityksensä sen mukaan, mistä näkökulmasta sitä lähestyy. Sitä voidaan tarkastella esimerkiksi lukutaitoisuuden, osaamistason tai yhteisön edellyttämien lukutaitojen näkökulmasta (Perkiö 2008). Lukemista ympäröi erilaisten taustaoletusten joukko. Se millaisena kieli nähdään (ks. Kauppinen, M. 2007) vaikuttaa näkemyksiin kielenkäytöstä. Näkemykset kielestä ja kielenkäytöstä vaikuttavat puolestaan lukutaitoa koskeviin käsityksiin ja tätä kautta opetukseen. Se miten asiaa tai ilmiötä tuodaan esiin ja mitä siitä sanotaan, on tärkeää tunnistaa, sillä asioiden jäsentäminen ja kielentäminen vaikuttavat ymmärrykseen menneisyydestä ja käsityksiin nykyisyydestä. Asioiden ja ilmiöiden kuvaukset synnyttävät mielikuvia maailmasta. (Prior 2008.) Lukutaidon lähestymistavat ja niiden pedagogiset seuraukset on olennaista tuntea ja tunnistaa, koska ne vaikuttavat laajasti lukemisen opetukseen. Lukutaidosta risteilee lankoja moneen suuntaan: materiaaleja ja oppimisympäristöjä koskeviin valintoihin, työskentelymenetelmiin, arviointiin, opetuksen eriyttämiseen ja integrointiin.

Perusopetuksen lukemista on tutkittu tähän mennessä lähinnä arvioinnin näkökulmasta. Tutkimus on keskittynyt joko lukutaidon kansainvälisiin arviointeihin (Leimu 2004; Linnakylä 1995; Linnakylä ym. 2000; Linnakylä, Sulkunen & Arffman 2004) tai kansallisten oppimistulosten arviointiin (esim. Lappalainen 2004, 2008). Lukutaidon arvioinnin tutkimusta on kehitetty voimakkaasti 1980-luvulta lähtien, kun funktionaalisen lukutaidon merkitys yhteiskunnassa korostui tekniikan kehityksen ja työtehtävien muutosten myötä (ks. Hiltunen & Toukonen 1991). Suomi on kulkenut vankasti mukana kansainvälisissä lukutaitotutkimuksissa (ks. Leimu 2004; Linnakylä 1995; Linnakylä & Sulkunen 2005). Olemme osallistuneet säännöllisesti OECD:n luku- ja kirjoitustaitotutkimuksiin, IALSiin, IEA:han ja PISAan, jotka kartoittavat funktionaalista luku- ja kirjoitus-

taitoa. Arviointia koskevissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota esimerkiksi tehtävissä käytettävien tekstien autenttisuuteen (ks. Sulkunen 2007). Kun lukemista tarkastellaan arvioinnin näkökulmasta, keskitytään yksilön suoriutumiseen: hänen taitoonsa tietyssä lukutilanteessa. Lukemisen sosiaalista puolta on testitulanteessa sen sijaan haasteellista tavoittaa.

Myös lukemaan oppimisen sekä lukivaikeuksien tutkimisella on Suomessa vankka perinne. Viime vuosina esimerkiksi Lerkkanen (2006) on tutkinut lukemaan oppimisen ja opettamisen menetelmiä. Niilo Mäki -instituutissa on tutkittu lukivaikeuksia sekä Nurmen johtamassa oppimisen ja motivaation monitieteisessä huippututkimusyksikössä lasten lukemis- ja ymmärtämisprosesseja. Sen sijaan lukemisen lähestymistavoista, opetuskäytänteistä ja kirjallisuudenopetuksesta on vain vähän tutkimusta, ja sekin keskittyy lähinnä kirjallisuudenopetuksen menetelmiin (esim. Arvonen 2002; Linna 1999, 2004). Linnakylä on tehnyt lisäksi vertailevaa tutkimusta lukemisen opettamisen tavoista ja menetelmistä osallistuessaan kansainvälisiin lukutaidon arviointitutkimuksiin (esim. Lundberg & Linnakylä 1993).

Tämä tutkimus kohdistuu laajasti teksteillä toimimiseen äidinkielessä ja kirjallisuudessa. 'Lukeminen' tekstitaitona käsittää paitsi perinteisen lukutaidon myös lukemiseen liittyvät käytänteet. Tarkastelen lukemista nimenomaan laaja-alaisena sosiaalisena ilmiönä eli yksilön ja yhteisön toimintana erityyppisissä tilanteissa ja ympäristöissä. Tätä varten käyn äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat kokonaan läpi, en vain lukeminen-otsikon alle sijoitettuja osuuksia, ja poimin kaikki teksteillä toimimisen kuvaukset. Tarkoitankin tässä työssä lukemisella laajasti kaikkea, mikä siihen toimintana liittyy, mm. lukumateriaaleja, lukemiseen liittyviä toimenpiteitä, lukutilanteita ja lukemisen ympäristöjä. Lukutaidolla tarkoitan puolestaan niitä fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia toimintoja ja toimintojen tahtotiloja, joita eri lukutaitoteoriat pyrkivät selittämään (ks. Olson 2003, 211–227; myös esim. Illeris 2007, 28).

Koska tarkastelen lukemista tekstitaitona, se sijoittuu erilaisiin yhteisöllisiin konteksteihin, joita ovat tässä työssä lapsen ja nuoren tekstiympäristöt (domain) ja paikat (site) sekä koulu ja koulujärjestelmä kokonaisuudessaan (ks. Barton & Hamilton 1998, 2000). Koska kulttuuriset muutokset eriyttävät näissä paikoissa ja yhteyksissä lukemista koko ajan, myös lukutaidot muuttuvat väistämättä. Ne muuntuvat ja vaihtelevat kulttuureittain, yhteiskunnittain ja yksilöittäin. Esimerkiksi vuosikymmeniä on oltu huolissaan siitä, miten etenkin lasten ja nuorten lukuharrastus kuihtuu. Lehtosen (2001) mukaan lukeminen on kuitenkin Suomessa lisääntynyt, kun sitä tarkastelee lukemisen käytänteiden näkökulmasta. Lukeminen kattaa nykyään niin monenlaisia toimintoja, että niiden välille on vaikea löytää yhteisiä nimittäjiä. Huomio ei kiinnity niinkään lukemisen määrään kuin siihen, mitä ja miten ihmiset katsovat, kuuntelevat ja lukevat. Oletan, että lukemiskäytänteiden muutokset näkyvät myös opetussuunnitelmissa.

Lukemisen käytänteiden selvittely edellyttää sosiokulttuurista näkökulmaa lukutaitoon. Sen mukaan lukutaito on ympäristön tuote, ts. se saa sisältönsä, määritelmänsä ja käyttöarvonsa sen mukaan, millaisessa yhteydessä ja yh-

teisössä lukemista käsitellään. Tavat toimia tekstien parissa ja työskennellä niiden pohjalta ovat aina ympäristön tuottamia. Näin ei ole olemassa lukutaitoa sinänsä vaan joukko teksteihin kiinnittyviä toimintoja, joita on myös arvioitava tekstiympäristöstä ja tekstien käytöstä lähtien. (Cook-Gumperz 2006b.)

Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa on aina mukana myös ideologinen ulottuvuus. Jos lukemista kuvataan opetussuunnitelmassa yksilön ajattelutoimintana tai älykkyytenä, valinta ei ole osoitus neutraalista lukemisen käsittelytavasta vaan yhdestä näkökulmasta lukutaitoon. Geen (1991) mukaan myös ajatus neutraalista luku- ja kirjoitustaidosta edustaa yhteiskunnallista vallankäyttöä, sillä jotkin yhteisöt ja yksilöt jäävät sen perusteella hallitsevan kulttuurin ja yhteiskunnan ulkopuolelle. Kucer (2005, 249) huomauttaakin, että juuri koulujen on institutionaalisen asemansa vuoksi mahdollista puuttua tekstitaitojen määrittelyyn ja rajaukseen. Lukemisen ja kirjoittamisen tarkastelu sosiaalisina, yhteisöllisinä ja kulttuurisina käytänteinä rikkoo ajatuksen neutraaleista tekstitaidoista. Tekstitaidot eivät eristäydy muusta maailmasta, vaan ne ovat osa inhimillistä, sosiaalista toimintaa.

Tuottaessaan käsitystä lukutaidosta äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat muokkaavat samalla kieltä ja opetusta koskevia tiedon ja uskomusten järjestelmiä. Näin opetussuunnitelmalla on vaikutusta siihen, millaisena toimintana lukemista pidetään: mitä kaikkea siihen lasketaan kuuluvaksi, miten sitä opitaan, kenelle ja missä siitä on hyötyä sekä mitä kannattaa lukea ja opiskella. Toisaalta myös ympäröivä todellisuus vaikuttaa opetussuunnitelmiin: vallitsevat käytänteet ja ajattelutavat heijastuvat opetussuunnitelmien tapoihin jäsentää kielenkäyttöä ja opetusta. (Ks. Fairclough 1995, 26, 73.) Opetussuunnitelmat siis synnyttävät arvostustensa ja uskomustensa kautta opetuksen todellisuutta, esimerkiksi oppilasarvostelun tapoja, mutta ne myös muovautuvat opetuksen käytänteiden mukaisesti.

Rajaan tutkimuksen nimenomaan lukemiseen liittyviin tekstitaitoihin (reading literacy), vaikka sosiokulttuurisesta näkökulmasta tekstitaidot käsittävät kaikenlaiset teksteillä toimimisen käytänteet. Kirjoitetuilla teksteillä toimiminen muodostaa tekstitaitojen näkökulmasta kokonaisuuden, jolloin kirjoittaminen olisi lukemisen ohessa toinen keskeinen tutkimuksen lohko. Esimerkiksi POPS04:ssä puhutaan laajasti tekstitaidoista, jotka sisältävät tekstien tulkin, tuottamisen ja käytön. Pitäydyn kuitenkin pelkkään lukemisen tutkimukseen ensinnäkin käytännön syistä. Kun lukemista tarkastelee sosiokulttuurisesti tekstien käyttötaitona, tutkimuksen ala muodostuu jo näin varsin laajaksi. Siihen sisältyvät esimerkiksi erilaiset lukemisen ympäristöt ja kieltä ja tekstejä koskevan tiedon hyödyntäminen lukemisessa. Kirjoittamisen liittäminen mukaan paisuttaisi vielä entisestään tutkimusta, jonka tavoitteet lukemiseen rajatuina ovat jotenkin hallittavissa. Toiseksi lukeminen muodostaa äidinkielen opetussuunnitelmissa perinteisesti oman osa-alueensa, yhden äidinkielen "tiedon", yhdessä kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelemisen kanssa (Vollmer 2006; myös luku 3). Aihe rajautuu näin luontevasti myös tutkimusaineiston perusteella.

4.1.2 Opetussuunnitelmat diskursiivisen tarkastelun kohteena

Tämä tutkimus sijoittuu niiden opetussuunnitelmatutkimusten joukkoon, jotka valottavat tiettyä opetuksen tai kasvatuksen kysymystä dokumenttien pohjalta samoin kuin esimerkiksi Heinonen (2005) ja Launonen (2000) väitöskirjoissaan. Opetussuunnitelman käsite on kuitenkin laeva ja sen määrittely mitä suurimmassa määrin näkökulmasidonnaista (luku 2.2). Tästä syystä se, minkä perspektiivin tutkija opetussuunnitelmiin ottaa, linjaa tutkimusta vahvasti. Koska lähestymistapani on selittävä ja ymmärtämään pyrkivä, käsittelen opetussuunnitelmia tässä tutkimuksessa diskursiivisesta näkökulmasta (ks. Prior 2008). Tarkastelen sitä, millaisia lukemisen merkityksiä opetussuunnitelmat tuottavat ja millaiseen tekemiseen ne johdattavat. Kyseessä ei ole kuitenkaan tekstintutkimus, joka keskittyisi lukemisen merkityksiin opetussuunnitelmatekstien rakenteen ja ilmaisun perusteella, vaan lukemista koskevien kuvausten erittely ja tulkinta tietyssä oppiaineessa ja koulujärjestelmässä.

Otan työssäni kaksi näkökulmaa opetussuunnitelmaan (ks. Vitikka 2009, 49–50). Katson sitä ensinnäkin toiminnallisena, opettajan työtä ohjaavana välineenä. Pyrin selvittämään, millaisia toimintoja opetussuunnitelmat lukemisen opetuksen kuvauksissaan rakentavat ja tukevat ja miten ne sen tekevät. Tämä on keskeinen näkökulma etenkin opetussuunnitelman perusteiden laatijoille ja eri tasojen käytäntöön panijoille, sillä opetussuunnitelmat rakentavat perustan koulujärjestelmässä vallitseville toimintatavoille. (Ks. Olson 2003.) Toiseksi tarkastelen opetussuunnitelmien perusteita yhteiskunnallis-poliittisena koulutuksen ohjauksen välineenä. Kun lukutaitoa hahmotetaan koulutuksen dokumenteista, opetussuunnitelmista, on lukutaidon tutkimuksen keskeinen rajausta tehty. Lukutaitoa tutkitaan tällöin aina myös koulutuspoliittisena kysymyksenä. Cook-Gumperz (2006b) käyttää virallisen koulujärjestelmän määrittämistä tekstitaidoista termiä *schoolled literacy*. Se tarkoittaa koulutusta varten kehitettyä tietojen esittämisen- ja luokittelujärjestelmää, jota pidetään yllä ja vahvistetaan erityisellä testaus- ja arviointikulttuurilla (ks. myös Olson 2003). Kun lukutaitoa katsotaan koulutuspoliittisesti, se näyttäytyy yhteiskunnan investointina inhimilliseen pääomaan. Lukutaito mahdollistaa suuren symbolisessa muodossa olevan tietomäärän käsittelyn, joten se vaikuttaa suoraan yksilön työn tuottavuuteen. (Cook-Gumperz 2006b.) Koulutuspoliittisesti tarkasteltuna perusopetuksen lukemisen opetuksen tavoitteena on yksilön kasvattaminen yhteiskuntakelpoiseksi erityisesti kouluttautumisen ja työelämän alueilla. Lukemista pidetään avaintaitona yksilön arjesta selviytymisessä, jatko-opintokelpoisuudessa ja aktiivisessa kansalaisuudessa.

Jotta pystyn hahmottamaan lukemisen paikkaa ja tehtäviä laajasti, on lukutaito välttämätöntä kiinnittää koulujärjestelmään. Lähestyn näin opetussuunnitelmien perusteita historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteisiin nojaavina dokumentteina, joiden avulla ohjataan kouluinstitution toimintaa ja määritellään kansalaiskasvatusta. Tämän opetussuunnitelmien perusteiden diskurssiluonteen avaaminen on tärkeää, sillä dokumenttien tuottamat, lukemista koskevat käsitykset kertautuvat eri tasoilla, ts. ne vai-

kuttavat kuntien, koulujen ja opettajien opetussuunnitelmiin sekä oppimateriaaleihin. Toisaalta opetussuunnitelmien perusteisiin rakentuu myös koko koulujärjestelmässä toimivien merkityksiä: perusteissa heijastuvat kouluinstituution ja viime kädessä opetuksessa toimivien ja vaikuttavien ihmisten lukemista koskevat näkemykset. (Ks. Fairclough 1995, 26, 73.)

Koska opetussuunnitelma muodostuu taustalla vaikuttavien sosiaalisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden perusteella, sen tulkinnassa ovat läsnä kaikki ne teksti- ja toimintaympäristöt, joissa opetussuunnitelma syntyy ja toimii, joihin se vaikuttaa ja jotka siihen vaikuttavat. Merkitykset ja niiden väliset suhteet muodostuvat aina jossakin tilanteessa. Merkitystä ei voi erottaa kontekstistaan, ja osat saavat merkityksensä vasta suhteessa kokonaisuuteen. (Husu 2004.) Opetussuunnitelman laaja tulkintakonteksti saadaan näkyväksi tässä työssä ensinnäkin kirjoittamalla auki aineiston institutionaalinen ympäristö, kuten luvuissa 2 ja 3 tehdään. Lisäksi tulkitsen aineistoa monenlaisten teorioiden avulla. Käytän hyväkseni lukutaitoteorioita, äidinkielen opetuksen paradigmaa valottavaa tutkimusta, koulujärjestelmän kehittymisen kuvauksia ja opetussuunnitelmateoriaa. Tutkimus kiinnittyykin kaikkiin neljään Schubertin (2008) mainitsemaan opetussuunnitelmatutkimuksen paradigmaan. Tarkastelen opetussuunnitelmia empiiris-analyttisesti tavoitteena opetussuunnitelmien kehittäminen. Hermeneuttinen ulottuvuus on läsnä tulkinnassa jatkuvasti, sillä lukemista katsotaan dokumenttien perusteella muotoutuvana ilmiönä. Kriittinen ja postmoderni näkökulma tarjoavat puolestaan työkaluja vallitsevan opetussuunnitelma-ajattelun haastamiseen.

Sosiaalisen näkökulman pohjalta lukemista voisi tarkastella opetussuunnitelmien perusteista laajemminkin mm. eri oppiaineista ja aihekokonaisuuksista. Olen pysytellyt kuitenkin äidinkielessä ja kirjallisuudessa, jotteivät lukutaitoon ja sen opettamiseen liittyvät merkitykset hajoaisi liiaksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman osat eivät nimittäin välttämättä keskustele keskenään, ja ne sisältävät myös aivan vastakkaisia ja keskenään ristiriitaisiakin asioita (ks. Vitikka 2009). Lisäksi lukemisen tutkiminen neljästä dokumentista kokonaisuudessaan olisi paisuttanut tutkimusta, joten olen pitäytynyt pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden osuuksissa. Olen toki hyödyntänyt perusteiden yleisiä osia hakemalla niistä tukea ja perusteluita lukemista koskeville merkityksille. Olen käyttänyt hyväksi esimerkiksi POPS70:n yleisen osan kuvauksia yksilön kognitiivisesta kehityksestä, kun olen tarkastellut kognitiivista näkökulmaa lukutaitoon.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tarkastelen työssäni lukemista perusopetuksen äidinkielessä, vuodesta 1998 lähtien äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lukutaito määritellään, millaisia lukemisen alueita ja paikkoja nimetään, mihin niitä katsotaan tarvittavan sekä miten lukemista äidinkielessä opetetaan. Näiden seikkojen perusteella pohdin, millaiset eväät teksteillä toimimiseen äi-

dinkielen opetus oppilaalle antaa. Lisäksi otan kantaa siihen, millainen tulisi opetussuunnitelman perusteiden lukemisen opettamisen ohjelman olla, jotta se palvelisi parhaiten monipuolisten tekstitaitojen rakentumista.

Tämän työn tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä lukemisesta opetussuunnitelmien perusteisiin syntyy?
 - Mitkä käsitykset ovat kussakin opetussuunnitelmassa vallitsevia?
 - Miten opetussuunnitelmat eroavat lukemiskäsityksiltään toisistaan?
2. Millaisia lukemisen ympäristöjä (tekstiympäristöjä) opetussuunnitelmien perusteissa esiintyy?
 - Millaiseksi toiminnaksi lukeminen niissä muodostuu?
 - Millaisiin teksteihin ja teksteillä toimimiseen opetussuunnitelmat sosiaalistavat?
 - Millaisia merkityksiä kulttuurille lukemista käsittelevien osuuksien perusteella syntyy?
3. Miten lukutaitoa opetussuunnitelmien perusteiden mukaan kehitetään?
 - Miten ja millaista kieltä ja tekstejä koskevaa tietoa lukemisessa ohjataan käyttämään?
4. Miten opetussuunnitelmien perusteisiin muodostuva käsitys lukutaidosta ja sen opettamisesta tukee perusopetuksen yleisiä tavoitteita, mm. aktiivista kansalaisuutta, demokraattisia toimintatapoja, tiedonhankinnan ja -käsittelyn taitoja sekä oppijan vastuuta omasta oppimisestaan?

Uusi opetussuunnitelma ei synny tyhjästä, vaan muodostaa oman lenkkinsä pitkässä koulutus suunnittelun ja opetustraditioiden ketjussa. Tästä syystä opetussuunnitelmien perusteisiin rakentuvat ilmiöt ja niiden saamat merkitykset käyvät myös vuoropuhelua keskenään. Tarkastelenkin tässä työssä dokumentteja myös jatkumona: pyrin muodostamaan niiden lukutaitokäsityksistä ja opetusohjeista vertailun avulla linjauksia, joka ilmentävät lukutaidon ja sen opetuksen rakentumista perusopetuksessa.

4.3 Tutkimusaineisto ja -menetelmät

4.3.1 Tutkimusaineisto

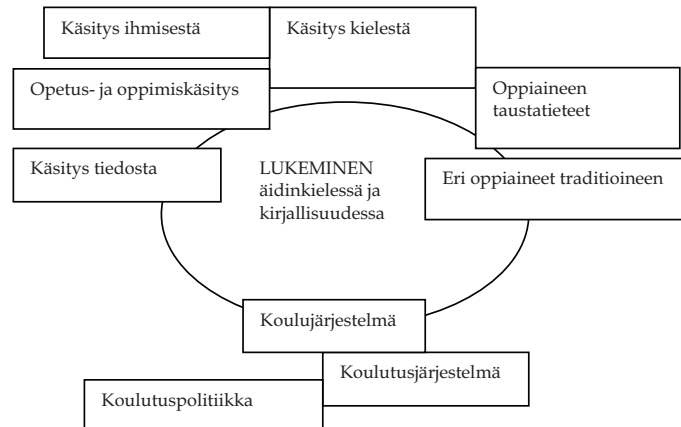
Tarkastelen lukutaitoa ja lukemisen opetusta peruskoulun – sittemmin perusopetuksen – äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien perusteista. Käytän perusteista lyhyden ja yksinkertaisuuden vuoksi jatkossa termiä opetussuunnitelma, jollei asiayhteys vaadi täsmällisempää termiä. Aineistona ovat siis äidinkielen ja kirjallisuuden osuudet neljästä eri opetussuunnitelmasta. Nämä ovat POPS70 eli *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II*, POPS85 eli *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*, POPS94 eli *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994* ja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Näitä täydentämään olen käyttänyt kahta muuta virallista opetussuunnitelma-

asiakirjaa: POPS85:n pohjaversiota *Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma* (POM82) ja POPS94:ää tarkentavaa arvioinnin ohjeistoa *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit* (Päättö99). Esimerkiksi ÄKKE-muistion (1976) jätin aineiston ulkopuolelle, koska se laadittiin tarkentamaan POPS70:ää ja on näin luonteeltaan epävirallinen. Äidinkielen ja kirjallisuuden osuuksien lisäksi olen tutkinut opetussuunnitelmien yleisen osan läpäisyaiheita ja aihekokonaisuuksia siltä osin, kuin ne ovat kiinteä osa oppiainetta. Tällaisia aihekokonaisuuksia ovat joukkotiedotuskasvatus sekä viestintä- ja mediakasvatus.

Opetussuunnitelman perusteet kuvaavat koulutyöskentelyn peruslinjoja. Näitä luonnehditaan kasvatus- ja oppimiskäsityksen – mm. opetuksen arvoperustan ja kasvatustavoitteiden – sekä eri oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen avulla. Perusteissa kiteytyvät avaintermein ja lyhyin luonnehdinnoin perusopetuksen keskeiset seikat. Vaikka opetussuunnitelmien perusteet ovat teksteinä niukkoja, niistä kannattaa tutkia lukutaitoa ja lukemisen opetusta. Ensinnäkin opetussuunnitelmateksti on siinä mielessä painavaa tekstiä, että se on seuloutunut ja muokkautunut koulutuspolitiikan eri kerroksissa. Tavoitteet ja sisällöt ovat läpäisseet laadintaprosessin aikana tiukan seulan, mm. POPS94:ssä ja POPS04:ssä laajat eri asiantuntijaryhmien lukukerrat. Opetussuunnitelman perusteisiin kiteytyy siis opetuksen ydinaines. Toiseksi perusteilla on koulujärjestelmässä merkittävä vaikutus. Niissä annetaan termivalinnoin ja sisältökuvauksin ainekset kunnallisiin ja koulujen opetussuunnitelmiin, oppimateriaaleihin ja opetustyöhön. Ne tarjoavat kasvualustan merkityksille, jotka reaalistuvat koulutyössä. Opetussuunnitelma osana koulujärjestelmää avaa näkyviä perustavanlaatuisiin oppimisen, koulutuksen ja tiedon muodostamisen kysymyksiin.

4.3.2 Laadullinen lähestymistapa opetussuunnitelmien tutkimiseen

Käytän työssäni laadullista tutkimusotetta, koska tarkastelen lukemista toimintana, jota pyrin selittämään ja ymmärtämään. Alasuutarin (1994, 225) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen haasteista on löytää sellainen näkökulma aineistoon, jonka kautta tutkimuskohteesta syntyy kiinnostavia havaintoja. Selvitän lukutaitoa osana perusopetusjärjestelmää, jossa vaikuttavat monenlaiset sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät (kuvio 5). Näitä ovat käsitykset tiedosta, ihmisestä, kielestä, oppimisesta ja opettamisesta. Lisäksi perusopetusjärjestelmään vaikuttavat tieteenalatieto, eri oppiaineet traditioineen sekä koulutusjärjestelmä ja -politiikka. Opetussuunnitelmat eivät ole tältä pohjalta mitään neutraaleja opetuksen järjestämisen ohjeistoja, vaan niiden sisällöt syntyvät kasvatusta ja opetusta koskevien arvojen ja arvostusten mukaan, jotka kerrostuvat historiallisesti. Pyrin selittämään lukutaitoa tässä kompleksisessa sosiaalisten ja kulttuuristen merkitysten muodostamassa kehyksessä.



KUVIO 5 Opetussuunnitelman viitekehykset muotoamassa lukemista äidinkielessä ja kirjallisuudessa

Laadulliselle tutkimusotteelle tyypillisesti selvitän, mitä lukutaidon laadut eli ominaisuudet opetussuunnitelmissa ovat ja millaisina merkityksinä ne voidaan käsittää. Tutkimuksen kohteena on tällöin inhimillinen merkityksimaailma, joka muodostuu ihmisten ilmiöille antamista merkityksistä. (Ks. esim. Alasuutari 1994, 35; Anttila 2005, 275; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139.) Ihmisen ja yhteiskunnan tutkimiseen tarvitaan ymmärtävää, hermeneuttista otetta. Tulkinassa on keskeistä toiminnan koettu merkitys. Tulkinan tehtävänä on rakentaa merkityssuhteet uudelleen: rekonstruoida niiden sisältöä ja keskinäisiä yhteyksiä. Tulkinassa on kielellä keskeinen osuus. (Husu 2004.) Pelkät tutkimusaineistoa koskevat havainnot eivät ole laadullisessa tutkimuksessa tuloksia, vaan tulokset muodostuvat havaintojen avulla ilmi tuotavista, tutkimusaiheen kannalta kiinnostavista merkityksistä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena onkin mielen ja logiikan löytäminen sille, miten eri havainnot kytkeytyvät yhteen merkityksiksi. (Alasuutari 1994, 71–72; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 142–143, 165.)

Syvennän vähä vähältä ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä kulkemalla havainnoista lukemisen merkityksiä kohti. Tutkimusprosessin läpäiseekin laadulliselle tutkimukselle ominainen hermeneuttinen kehä, jota kulkemalla pyritään ymmärtämään tutkimuskohde mahdollisimman perusteellisesti. Hermeneuttinen kehä kuvaa tutkimusta päättelyprosessina, jossa teorian ja käytännön näkökulmat vuorottelevat johtopäätösten muodostamisessa. Tutkimusmetodi muovautuu tutkimusprosessin aikana, kun tutkija kiertää kehää aineiston ja matkan varrella muotoutuvan teoreettisen kehikon välillä. (Eskola & Suoranta 1998, 151.) Havaintojen tulkinassa muodostuu merkityksiä, joiden tarkentamiseksi ja ymmärtämiseksi on palattava uudestaan analyysiin. Aineistoon paluiden tarkoituksena on ymmärryksen lisääminen ja merkitysten oivaltaminen tutkittavasta ilmiöstä. Kehää kiertäessään tutkijalle kirkastuu oman lähes-

tymistävän erillisyys itse tutkimuskohteen olemuksesta. (Anttila 2005, 278, 282.) Merkitysten vähittäinen seulominen on tyypillistä dokumenttipohjaiselle tutkimukselle, jossa tarkasteltavat ilmiöt esiintyvät epäselvinä ja vaihtelevina. Havainnot on upotettava yhä uudelleen konteksteihin, jotta ne muuttuvat ymmärrettäviksi. (Prior 2008.)

Merkitysten vähittäinen konstruoiminen aineistosta on tyypillistä hermeneuttiselle opetussuunnitelmatutkimuksen paradigmalle, johon tämäkin tutkimus nojaa (ks. Schubert 2008). Siinä tarkasteltavan ilmiön katsotaan muotoutuvan vähä vähältä sitä mukaa, kun ilmiölle muodostuu ominaispiirteitä. Tutkimusote on siinä mielessä joustava, että tekstien tarkastelu vaatii jatkuvaa tekstiin tiukasti pitäytyvän ja heuristisen tulkintatavan välistä vuoropuhelua. Pyrin tässä tutkimuksessa lukutaitoa rakentavien merkitysten syvälliseen ymmärtämiseen kiertämällä hermeneuttisen tulkinnan kehää systemaattisesti. Laajennan ymmärrystäni lukutaidon piirteistä ja lukemisen eri merkityksistä suhteuttamalla niitä yhä uudelleen sekä toisiinsa että laajempiin ja suppeampiin konteksteihin, joita äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena sekä perusopetusjärjestelmä tarjoavat. Lukutaitoa koskeva tieto rakentuu näin jatkuvan tulkinnan prosessissa, jossa sekä tieto että tulkinnat uusiutuvat (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 143–144).

Laadullisessa, selittämään ja ymmärtävään pyrkivässä tutkimusotteessa huomio kohdistuu tutkittavaan ilmiöön rakentuviin ja sen rakentamiin merkityksiin, jotka ovat ymmärrettävissä suhteessa tulkinnan kehyksiin eli konteksteihin. Tutkittavan ilmiön ymmärtämiseksi on tärkeää tuoda esiin sekä merkitysympäristö, jossa aineisto on kerätty, että tutkijan oma konteksti, jossa tulkinnat on tehty. (Anttila 2005, 276; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 141, 170–171.) Aineiston keruun merkitysympäristö ei ole tässä tutkimuksessa relevantti, mutta tutkijapositiona on sen sijaan keskeinen asema myös tässä tutkimuksessa. Sillä miten opettajana olen opetussuunnitelmia tottunut lähestymään, on vaikutusta sekä tutkimuksen näkökulman valintaan että tutkimusongelmien muotoiluun ja aineiston tulkintaan.

Opettaja kohtaa opetussuunnitelmat pedagogisina ohjeistoina, joten hän lukee niitä opetustodellisuutta vasten tulkittavina dokumentteina. Opetussuunnitelmatutkimuksessa siirryn opettaja-soveltajan roolista tutkija-erittelijän rooliin. Opettaja tekee sovelluksia koulujärjestelmän sisällä ja tietyssä opetustodellisuudessa. Hän peilaa opetussuunnitelmien tavoitteita ja sisältölausumia koulun kurssijakoon ja painotuksiin, opetusryhmiin, yhteisiin projekteihin, oppimateriaaleihin ja erilaisiin oppimisympäristöihin. Opettaja siis lukee dokumentteja tulkintakehyksenään paikalliset ja senhetkiset oppimisen edellytykset ja tarpeet. Tutkijana minun on määriteltävä lukijan roolini eri tavoin, sillä tutkijan on tiedostettava aina taustaoletuksensa ja tulkintansa kontekstit sekä määriteltävä ja perusteltava ne kysymyksenasettelustaan lähtien huolellisesti, jotta tutkimus olisi luotettava (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 141, 170–171). Minun on noudatettava analyysissäni erityistä tarkkuutta siinä, että pysyn määrittämieni tulkinnan rajojen sisäpuolella enkä lähde soveltamaan ajatuksia

johonkin kuvittelemaani opetustodellisuuteen. Analyysin luotettavuutta käsitelen tarkemmin pohdinnassa luvussa 9.

Vaikka laadullinen tutkimus keskittyy yksittäistapaukseen, sen avulla on mahdollista päästä yleiseen kuvaamalla yksityisen merkitystä kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimusotteen avulla voi edetä käytännön ilmiöistä ja havainnoista yleiselle tasolle, mikä edellyttää selitysmallin luomista tutkittavalle ilmiölle. (Anttila 2005, 275–276.) Muotoilen tässä tutkimuksessa kahdenlaista selitysmallia lukutaidolle: Kronologinen selitysmalli syntyy lukutaidon muotoutumisesta perusopetuksen aikana. Pedagoginen selitysmalli muodostuu eri lukutaitokäsitysten piirteiden yhteyksistä lukemisen opetuksen ratkaisuihin.

Opetussuunnitelmat vaativat siinä määrin tulkitsevaa otetta, että olisi hankalaa ja osin hyödytöntäkin pyrkiä määrällistämään niitä. Piirteiden paljous ei kertoisi välttämättä mitään itse tarkasteltavasta ilmiöstä ja sen merkityksellisyydestä (ks. myös Vitikka 2009, 42). Tulkinta ja suhteuttaminen antavat sen sijaan hyödyllistä tietoa esimerkiksi jonkin termin käyttöalasta ja muotoutumisesta tarkasteltavan ilmiön kannalta. Määrälliseen tarkasteluun tämä opetussuunnitelma-aineisto taipuisi varsin huonosti myös siitä syystä, että tutkittavat dokumentit ovat pituudeltaan ja tarkkuudeltaan hyvin erilaisia. Opetussuunnitelmat eivät ole yhteismitallisia, vaikka niiden rakennemallit ovat (Vitikka 2009, 43).

Opetussuunnitelmien perusteet muotoutuvat sisäisesti eri tavoin, sillä erityyppiset periaatteet ovat ohjanneet niiden laatimista. POPS70 on laaja ja perusteellinen komitean mietintö, joka vahvistettiin myöhemmin valtakunnalliseksi opetussuunnitelmaksi. POPS85 edustaa puolestaan oppimäärää ja oppimääräsuunnitelmaa. Nämä dokumentit ovatkin tarkkoja selvityksiä opetusvihjeineen ja vuosiluokittaisine tavoitteineen ja sisältöineen. POPS94 ja POPS04 ovat huomattavasti suppeampia asiakirjoja. Ne sisältävät opetuksen pääperiaatteet ja keskeiset ideat, joita kuntien ja koulujen on omissa suunnitelmissaan määräjäsenellä ja tarkentaa. Perusteiden tarkoitusten ja sisältöjen eroavuuksista johtuu, että ne ovat myös teksteinä erilaisia, ja niiden vertailussa on tästä johtuvia haasteita. (Kauppinen, M. 2006; ks. myös Pietikäinen & Mäntynen 2009, 36.) Esimerkiksi Vitikka (2009, 43) luopui opetussuunnitelmien perusteita koskevassa tutkimuksessaan asiakirjojen systemaattisesta määrällisestä vertailusta juuri niiden yhteismitattomuuden vuoksi.

Vertailen tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmia nimenomaan abstrahoitujen merkitysten tasolla pyrkimättäkään minkäänlaisiin määrällistykseen. Esimerkiksi opetussuunnitelmien tekstiympäristöjen luonnehdinta tekstilajimainintojen määrien perusteella ei onnistu, koska dokumentit ovat keskenään niin heterogeenisia. POPS70 ja POPS85 toistelevat samoja tekstilajeja vuosiluokittaisissa kuvauksissaan, mutta POPS94 luonnehtii tekstiympäristöjä lähinnä oppilaan tekojen avulla eikä perusta niiden kuvausta nimettyihin tekstilajeihin. Ainoa tapa tarkastella ja vertailla tekstiympäristöjä onkin koota ja luokitella tekstilajeja ja mainittuja ympäristöjä taulukoihin (liite 1). Selostankin taulukoiden antia tekstiympäristöjä kuvaavassa luvussa 5.4.3 sanallisesti siten, että otan tulkinnoissani huomioon opetussuunnitelmien erityisluonteen.

Perusopetuksen opetussuunnitelmia on välttämätöntä tarkastella laadullisesti myös niiden ilmaisutavan takia. Opetussuunnitelmatekstien sisältämä hallinnon kieli on jo perusteiltaan tulkittavaa. Hallinnon teksteille on tyypillistä, että ne järjestyvät sisältöjen ja aihealueiden luetteloksi, sillä ne sisältävät paljon erikoistermejä, luokitteluja ja määritelmiä. Kun tekstejä suhteuttaa toisiinsa, niiden ilmaisut vaativat tulkintaa, jotta sisältöjä ja aiheita yhdistävät teemat ja koherenssi tulevat näkyviksi. (Levin 2008.) Opetussuunnitelmien pelkistetty ilmaisu peittää sellaisia pedagogisia avauksia ja teemoja, jotka paljastuvat vasta, kun pääsee kiteytyneen, institutionaalisen ilmaisun taakse muodostamaan ja yhdistelemään merkityksiä.

Viranomaisten laatimat hallinnon tekstit vaativat tulkitsevaa lukemista myös siksi, että ne ovat usein moniselitteisiä. Kun niissä yritetään kuvata ilmiötä mahdollisimman laajasti ja yleispätevästi, konkretia kärsii. Käsitteellisen kielien tuntomerkkejä ovat esimerkiksi abstraktit verbit sekä runsas erityistermien käyttö. Kovin abstraktilla tasolla liikkuva teksti ei ole välttämättä ymmärrettävä eikä tarkka. Koska lukija havaitsee maailmaa ja tulkitsee käsitteitä omista kokemuksistaan lähtien, vaikeaselkoiset käsitteet saavat eri lukijoilla erilaisia merkityksiä. Asiakirjassa saatetaan käyttää yläkäsitteitä, joista lukijalle ei synny selvää mielikuvaa, ei ainakaan sellaista kuin kirjoittaja on tarkoittanut. Näin viranomaiskielestä muodostuu monesti epähavainnollista. (Iisa, Piehl & Kankaanpää 1999, 177, 181.)

Laadullisen tutkimuksen tulkintojen ydin on siinä, mistä ne saavat perustelunsa. Väliverronen (1998) korostaakin, että teksteille ei ole olemassa oikeita tulkintoja vaan ainoastaan paremmin tai huonommin perusteltuja. Koska lähestyn opetussuunnitelmia merkitysten tulkinnassa diskursseina, jotka synnyttävät lukemiskäsityksiä, haen tulkinnoilleni perustelua myös dokumenttien taustasta (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13–14, 18). Kiinnitän huomiota opetussuunnitelmien syntyyn ja rakentumiseen eli aineiston diskursiivisiin piirteisiin esimerkiksi silloin, kun tarkastelen sitä, kuinka opetussuunnitelma tuottaa lukemista osana opetuksen ja kasvatuksen konteksteja. Pyrin taustoittamaan ja hakemaan selityksiä ilmiöille, jotka olen saanut analyysin avulla esiin. Aineiston tulkinnalle on tyypillistä, että tutkija taiteilee tulkintamallia koostaessaan systemaattisuuden ja luovuuden välimaastossa. Tämä liittyy Väliverronen (1998) mukaan kaikkeen toimintaan, jossa säännöt luodaan prosessin edetessä.

Laadullisen tutkimuksen kantavana ajatuksena on, että havaintoja tarkastellaan niiden tuottamisen kontekstissa. Tässäkin tutkimuksessa opetussuunnitelmat ovat jälkiä, joita seuraamalla voi tutkia koulutuksen, opetuksen ja oppimisen ilmiöitä (ks. Väliverronen 1998). Se kuinka laaja lukemisen tuottamisen konteksti on ja mitä aineistoon liittyviä seikkoja se loppujen lopuksi käsittää, on haasteellinen pohdittava (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 29). Väliverronen (1998) mukaan se, mihin kontekstien tulkinnassa lopulta edetään, riippuu ratkaisevasti tutkijan lähtöoletuksista, tutkimusongelmasta ja näkökulman rajauksesta. Myös aineisto säätelee tulkinnan kontekstia. Ainakin opetussuunnitelmat ovat niin tiivistä ja kauttaaltaan merkityksellistä tekstiä, että rajauksia on pohdittava huolellisesti ja pidettävä niistä kiinni (ks. Vitikka 2009, 41).

Opetussuunnitelmiin on jäänyt jälkiä niiden tekijöistä, toisista teksteistä, instituutioista, lajityypeistä sekä oletetuista lukijoista. Näiden jälkien seuraaminen on opetussuunnitelman kontekstien etsimistä ja määrittelyä. Kontekstien jäljittäminen edellyttää aina tulkintaa, sillä yhtä ainoaa oikeaa reittiä jälkien synnyttäjän luo ei ole tarjolla. Tekstien tulkinnan kannalta relevantit kontekstit paljastuvat luovan mielikuvituksen, erilaisten teorioiden ja niiden pohjalta muodostettujen tutkimuskysymysten avulla. Se että hyödynnän tulkintaviitekehyksenä taustadokumentteja havaintojen yhdistelyssä ja merkitysten abstrahoinnissa melko runsaasti, näkyy lähteiden määrässä. Lähteistä esimerkiksi äidinkielenopetuksen historiikki (Kaipainen, Lonka & Rikama 1998) auttaa hahmottamaan aineistosta lukemista koskevia termejä ja metaforia ja vertaamaan niitä toisiinsa. Saan siitä vihjeitä lukemisen kuvausten etsintään ja luokitteluun sekä merkitysten tulkintaan.

Tämän tutkimuksen menetelmänä on laadullinen, tulkitseva sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on yleisnimi joukolle aineiston erittelyn tapoja, joissa vertaillaan, vastakohtaistetaan, tyypitellään ja luokitellaan tekstiä. Pyrkimyksenä on teemoitella aineistoa määrittelemällä luokkia ja katsomalla, mitä kustakin luokasta sanotaan. Tällä tavoin aineistoa koskevista havainnoista muodostuu merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95.) Olen käyttänyt sisällönanalyysia väljänä teoreettisena kehyksenä eritellessäni ja tulkitessani lukemista opetussuunnitelmista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Menetelmä on muokkautunut tutkimusprosessin kuluessa.

Ilmiöiden sisältöjen ja muutosten tarkasteluun sopii laadullinen tutkimusote, jota tulkitseva sisällönanalyysi edustaa. Diskurssianalyysi olisi tässä opetussuunnitelmatutkimuksessa toinen mahdollinen valinta (ks. Kauppinen, M. 2004). Tutkimusintressini kuitenkin ratkaisi valinnan sisällönanalyysin hyväksi. En halua selvittää yksityiskohtaisesti opetussuunnitelmien ilmaisutapaa, esimerkiksi toimijuuteen, tekijyyteen ja suhtautumistapoihin vaikuttavia seikkoja, vaan haluan hakea lukutaidon piirteitä ja lukemisen opetuksen ominaisuuksia. Näiden avulla on tarkoitus katsoa, miten tarkasteleman ilmiö rakentuu ja muotoutuu ajassa. Merkitysten hakemisen sijaan diskurssianalyysin näkökulma painottaa merkitysten tuottamisen tapoja eli sitä, miten asioista kerrotaan, miten teksti muodostuu ja miten sosiaalisen todellisuuden ilmiöitä käytetään, muokataan ja kierrätetään. Näitä kysymyksiä valotetaan esimerkiksi analysoimalla aineiston kielenkäyttöä kielentutkimuksen välinein. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13, 167–169; Prior 2008.)

Tämän tutkimuksen tulkitsevalla sisällönanalyysilla on yhtymäkohtansa diskurssianalyysiin kriittisen otteen kautta, joten tähän työhön sisältyy myös kriittisen diskurssianalyysin juonne. Sen mukaisesti merkityksiä tulkitaan paitsi suhteessa toisiinsa myös suhteessa siihen, miten ne muodostavat merkitysrakenteita tietystä sosiaalisesta todellisuudesta. Havainnoista johdetut merkitykset kiinnitetään tällöin laajempiin diskursiivisiin koulujärjestelmän kehyksiin – perusopetukseen sekä äidinkieleen ja kirjallisuuteen oppiaineena – ja tarkastellaan niitä kriittisesti ideologisuuden kannalta. Diskurssitutkimuksen tyypilli-

siä kohteita ovatkin sellaiset instituutiot kuin koulu ja hallinto (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 147).

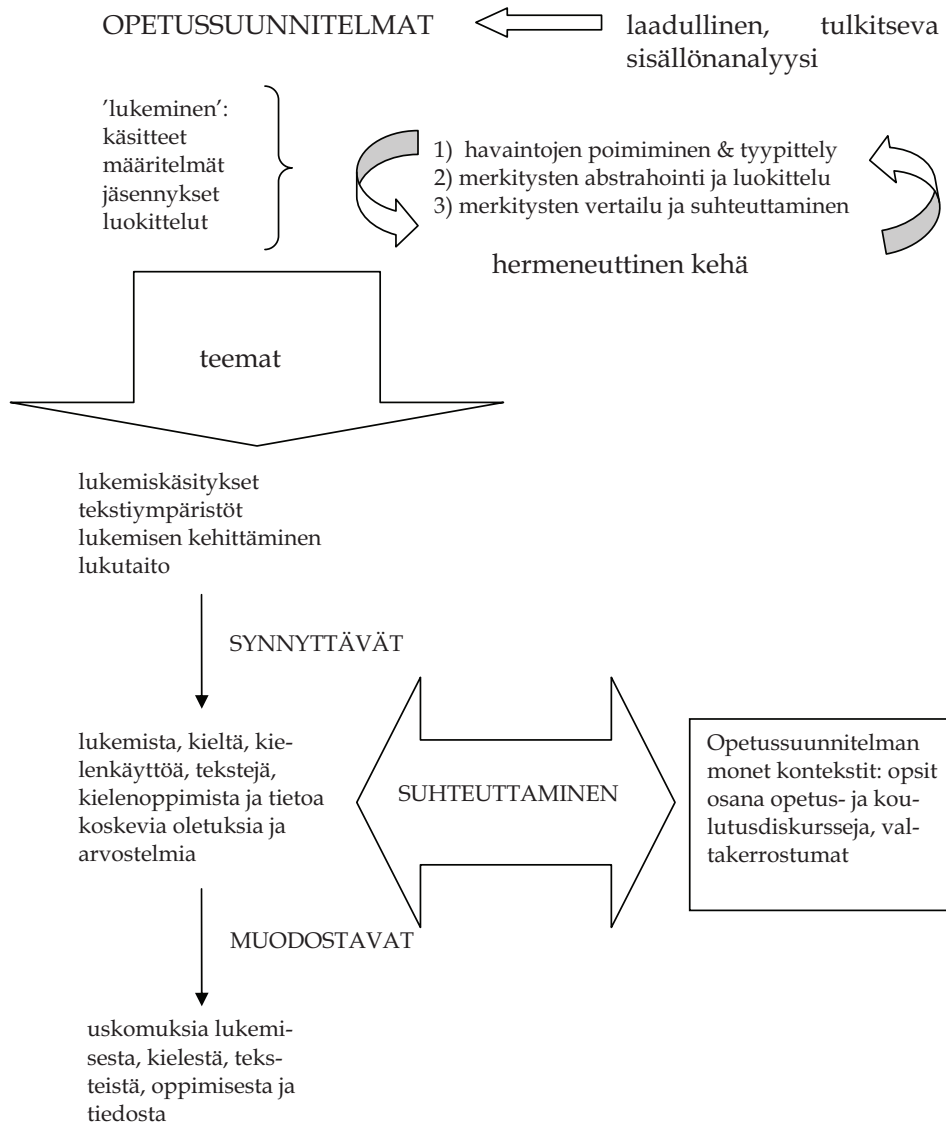
4.3.3 Opetussuunnitelmien tulkitseva sisällönanalyysi

Haen sisällönanalyysin avulla aineistosta lukemista koskevia merkityksiä kuvailemalla, luokittelemalla ja yhdistelemällä havaintoja. Tämän jälkeen pyrin selittämään ilmiötä saatujen merkitysten avulla. (Ks. Anttila 2005, 292–293, 306–308; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 144, 168; Tuomi & Sarajärvi 2002, 103.)

Noudatan aineiston käsittelyssä ns. tiimalasimallia (kuvio 6) (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Alussa pelkistän aineistoa pilkkomalla sitä osiin sekä tiivistämällä sitä. Kampaan esiin kaikki lukemista koskevat käsitteet, määritelmät, jäsennykset ja luokittelut, sillä näitä kuvaustapoja käytetään tietoisesti lukemisesta puhumiseen opetussuunnitelmissa (ks. Säljö 2001, 45–46). Aineiston tiivistämiseen käytän lukemista koskevaa teoriaa, jonka avulla poimin ja jäsennän lukemisen kuvauksia. Aineiston pelkistämistä seuraa luokittelu, jossa hyödynnän lukutaitoteorioita. Johdan ja abstrahoin lukemista koskevista kuvauksista merkityksiä sen perusteella, että kuvaukset jakavat esimerkiksi jonkin kognitiivisen lähestymistavan ominaisuuden.

Kuvausten luokittelua seuraa merkitysten tyypittely teemoiksi. Lukemiskäsityksistä, lukemisen ympäristöistä ja lukemisen kehittymisestä ja kehittämisestä alkaa hahmottua tyypittelyssä erilaisia kokonaismerkityksiä. Teemalla eli kokonaismerkityksellä tarkoitan tässä opetussuunnitelmatekstien keskeistä aihetta, joka on kiteymä tiettyyn tutkimuskysymykseen liittyvistä havainnoista. Aineistosta voidaan hakea teemoittelun avulla samuutta tai erilaisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95). Tässä tutkimuksessa ovat sekä samuuden että erilaisuuden näkökulmat esillä. Kun hahmotetaan lukutaitokäsityksiä, yhtäläiset piirteet ja merkitysten muodostamat kokonaisuudet painottuvat. Kun tarkastellaan lukutaidon muotoutumista perusopetuksen aikana, erilaisuudet ja vaihtelu korostuvat.

Tyypittelyä seuraa abstrahointivaihe, jossa pyrin nostamaan teemat laajempaan käsittelyyn ja löytämään niitä yhdistäviä tekijöitä. Tavoitteena on selitysmallien löytäminen lukutaitoa luonnehtiville ominaisuuksille. (Ks. Anttila 2005, 306; Tuomi & Sarajärvi 2002, 103.) Abstrahoitujen merkitysten vertailun kautta hahmottelen lukutaidon muotoutumista ja kehitystä opetussuunnitelmissa. Tarkoituksena on löytää rinnakkaisuuksia ja jatkumoit lukemista koskevien teemojen ja niiden merkitysten välille. Teema-alueiden merkitysten yhdistelyyn ja jäsentämiseen käytän sekä sisäistä vertailua että erilaisia opetussuunnitelman konteksteja koskevia teorioita. Selityksiä rinnakkaisuuksille ja jatkumoille haen tarkastelemalla opetussuunnitelmia eri konteksteissaan.



KUVIO 6 Opetussuunnitelmien tulkitseva, kriittinen sisällönanalyysi

Havainnollistan liitteessä 1 tulkitsevan sisällönanalyysin vaiheita kuvaamalla ymmärtävää lukemista opetussuunnitelmissa. Yksi lukemisen kognitiivisen lähestymistavan keskeisistä aihepiireistä on ymmärtävä lukeminen, joka hahmottuu vähä vähältä hermeneuttisen tulkinnan avulla seuraavasti: Poimin ensiksi opetussuunnitelmista sellaisia kuvauksia, jotka liittyvät tekstin ymmärtämiseen. Sentyypiset käsitteet kuin *asiatarkka, päättelevä, arvioiva ja luova lukeminen* toimivat sisällönanalyysissä havaintoyksikköinä, jotka muodostavat ym-

märtävän lukemisen luokan. Kehityopsykologinen teoria antaa puolestaan ymmärtävälle lukemiselle viitekehysten, jota vasten peilaan poimimiani ymmärtävän lukemisen termejä. Ne kuvaavat teorian avulla hahmotettuna ymmärtävän lukemisen tapoja, joista muodostuu ymmärtävän lukemisen asteikko. Ymmärtävän lukemisen luokka merkityksellistyy näin kognitiivisen lukutaidon teorian kautta. Ymmärtävän lukemisen asteikko muodostaa teeman, joka edustaa käsitystä lukutaidon kehittymisestä. Sillä on yhteyksiä opetusta koskeviin vihjeisiin esimerkiksi luettavasta materiaalista ja ymmärtävän lukemisen arviointista. Lopuksi vertailen ymmärtävän lukemisen saamia merkityksiä eri opetussuunnitelmissa ja erittelen merkitysten eroja ja yhteneväisyyksiä. Tällä tavoin aineistolähtöisesti muodostuvat merkityskokonaisuudet lukemisesta antavat tietoa äidinkielen opetuksen ja opetussuunnitelma-ajattelun kehittymisestä perusopetuksen aikana.

Hyödynnän analyysissa sekä teoriaohjaavaa että aineistolähtöistä otetta. Näiden analyysitapojen erona on, että aineistolähtöisessä analyysissa teoreettiset käsitteet luodaan aineiston pohjalta, teoriaohjaavassa ne tuodaan esiin valmiina ja tiedettyinä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–114.)

Luokittelin lukemista koskevia kuvauksia ensin aineistolähtöisesti, kunnes totesin luokkia tulevan niin runsaasti, että niitä oli vaikea koota järkevasti lukutaidon käsitteellistämistä varten. Niinpä käytän lukutaitoteorioita lukutaitoa koskevien käsitysten erottelussa ja kuvaamisessa. Teorian merkitys sisällönanalyysissa on siinä, että sen avulla saa pelkistettyä, ryhmiteltyä ja abstrahoitua havaintoyksikköjä aineistosta, ja juuri tähän tarkoitukseen teoreettista viitekehystä sovellan. Otan teorioista tutkimuskäsitteistöä ja näkökulmia aineistoon, eli pidän teoriaa aineiston luokittelun ja tyypittelyn lähtökohtana. Koska eri tieteenaloilta ja tutkimustraditioista peräisin oleva lukemisen teoria on hajanaisista ja sopii vain vaivalloisesti yhteen, olen yhdistellyt käsitteitä ja teoriamalleja sekä sopeuttanut ja mukauttanut niitä aineiston pohjalta rakennettuihin luokkiin. Tarvittaessa olen luonut myös uusia käsitteitä.

Aineiston luokittelu perustuu näin aiemmille lukemista koskeville teorioille, joita olen soveltanut opetussuunnitelma-aineistoon sopivaksi. Teoriaosuudet on nivelletty työssä kutakin teemaa varten analyysin yhteyteen. Tarkoituksena ei ole ollut käyttää kaikkia lukutaitoteorioiden näkökulmia vaan koota nimenomaan opetussuunnitelmia palvelevaa teoriaa. Tuon esiin sellaisia käsityksiä lukemisesta, jotka erottuvat opetussuunnitelmiin rakentuvasta merkitysten kirjosta selkeimpinä, ja kuvaan niiden ominaisuuksia ja piirteitä. Aikaisemman tiedon merkitys ei olekaan sisällönanalyysissa teoriaa testaava vaan paremmin uusia ajatusuria aukova. Päätelyn logiikka on aineiston käsittelyssä abduktiivista johtoajatuksen etsimistä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–104.)

Lukemisen ilmiöitä koskevassa päätelyssä auttaa monipuolinen teoriakehikko, joka ohjaa rakentamaan uusia ajatuskuvioita ja mallintamaan niitä. Käytänkin tulkinnassa hyväkseni paitsi lukutaitoa myös koulujärjestelmää koskevaa teoriaa. Tämä tutkimus nojaa tarkoitettun opetussuunnitelman käsitteelle eli tuo esiin koulutuspolitiikasta päättävien näkemystä lukemisesta (ks. Schubert 2008). Pyrin kuitenkin etenemään tämän virallisen linjan taakse hyödyntämällä

koulujärjestelmää koskevaa tietoutta. Hyödynnän lukemista koskevien kuvausten luokittelussa ja merkityksellistämässä perusopetuksen rakenteita ja opetetavan aineen paradigmaa koskevaa kirjallisuutta, myös aikalaislähteitä. Tällainen teoria auttaa kehystämään ja selittämään lukemisen ilmiöitä. Tieto auttaa hahmottamaan, vertailemaan ja ymmärtämään erityyppisiä ja ristiriitaisiakin lukemiseen kiinnittyviä merkityksiä. Tutkimus käsittelee näin ollen myös sellaisia lukutaidon ulottuvuuksia, jotka rakentuvat tarkoitetun opetussuunnitelman oheen. Kutsuttakoon niitä sitten piilo-, nolla- tai ulkopuoliseksi opetussuunnitelmaksi (vrt. Schubert 2008).

Myös käsitykset oppimisesta ovat olennainen osa opetussuunnitelmaa. Koska tarkastelen lukemista toiminnan kautta kehittyvänä ja kehitettävänä taitona, oppiminen sisältyy lukemisen tarkasteluun. Oppimiskäsitykset kulkevat juonteena lukutaidon kehittämistä koskevissa luvuissa, enkä kuvaa niitä tutkitavasta ilmiöstä erillään.

Tämä tutkimus perustuu aineistolähtöiselle sisällönanalyysille sellaisten teemojen käsittelyssä, joihin ei ole käytettävissä valmista teoriaa. Aineistolähtöistä pelkistämistä käytän tekstiympäristöjen sekä lukutaitojen opetuksen tarkastelussa. Esimerkiksi POPS70:ssä ja POPS85:ssä tekstilajit ja -ympäristöt ovat jakautuneet opetussuunnitelmissa hajalleen vuosiluokittaiseen oppiaineeseen. Jotta äidinkielen tekstiympäristöistä voisi saada kokonaiskuvan, tekstilajeja sekä tekstiympäristöjen kuvauksia on yhdisteltävä eri puolilta asiakirjoja.

Tekstiympäristöjä koskevan aineiston pelkistämisessä käytin apuna Atlas.TI-ohjelmaa. Tiivistin ja luokittelin tämän laadullisen aineiston analyysiohjelman avulla tekstilajeja ja teksteillä toimimisen ympäristöjä. Lisäksi hyödynsin ohjelmaa sisältöesimerkkien poimimisessa. Atlas.TI-ohjelma perustuu grounded theory -menetelmälle, jossa aineiston merkityksiä ensin kootaan ja sitten supistetaan ja merkityksellistetään. Tässä työssä ohjelmaa oli mahdollista hyödyntää vain tekstiympäristöjen jäsentelyssä ja abstrahoinnissa, koska tämä teema perustuu selviin havaintoyksiköihin, joita ovat tekstilaji, tekstityyppi ja tekstiympäristö. Esimerkiksi lukemiskäsityksiä, jotka rakentuvat monenlaisten kielten ja tekstejä koskevien kuvausten abstrahoinnista, ei olisi järkevää yrittää kiinnittää yksittäisiin opetussuunnitelmien kohtiin. Kun tutkimuskohteena ovat käsitteet – lukeminen ja lukutaito –, tutkija joutuu liikkumaan dokumenttien monella tasolla pyrkiessään selittämään ja ymmärtämään käsitteitä ja niihin kiinnittyviä käsityksiä. Abstraktiotasoltaan vaihtelevat termit ja lausumat aiheuttivat ongelmia merkitysyksikköjen poimimisessa ja rinnastamisessa. Näin Atlas.TI-ohjelman idea – irrallisten lausumien poimiminen ja yhdistäminen merkityserheiksi – ei osoittautunut erityisen käyttökelpoiseksi tämän aineiston erittelyssä. Ohjelman tuottamat tarkkarajaiset luokittelut sopivat huonosti opetussuunnitelmiin tulkittavina, kerroksisina dokumentteina.

Teemojen pelkistäminen ja luokittelu laajemmin Atlas.TI-ohjelman avulla ei onnistu myöskään opetussuunnitelmien ilmaisutavan takia. Ongelmaksi nousee se, että opetussuunnitelma on tiivistä, tiheämerkityksistä tekstiä, joten sama lausuma haarautuu moneen eri teemaan ja luokittuu moneen eri merkitykseen. Aineiston luokittelusta tulee ohjelmassa täten epäselvää ja sotkuista

monen eri koodimerkin takia. Kokemusteni perusteella opetussuunnitelmien merkitystihentymien koodaamiseen ja niiden säännönmukaisuuksien tarkasteluun ei Atlas.TI-ohjelma tarjoa käyttökelpoisinta työkalua.

Suhtautumistapani tutkimuskohteeseen, lukemiseen ilmiönä, muuttuu tulkintaprosessin aikana. Kun poimin lukemista koskevia kuvauksia, otteeni tutkimuskohteeseen on realistinen. Katson, että lukemisen kuvaukset kertovat suoraan siitä ilmiöstä, jota olen tutkimassa. Aineiston erittelyn lähtökohtana on ajatus siitä, että aineisto kertoo objektiivisesti lähestyttävästä, todellisesta ilmiöstä. Aineisto on väline kertoa asiasta, josta olen kiinnostunut. (Anttila 2005, 277; Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.)

Suhtautumistapa tutkimuskohteeseen muuttuu konstruktiivisiksi, kun lähden yhdistelemään lukemisen saamia merkityksiä merkityskokonaisuuksiksi. Tulkinnessa hyödynnän lukutaitoa koskevaa teoriaa sekä opetussuunnitelman monia konteksteja. Tärkein näistä on äidinkielenopetuksen konteksti, joka muotoutuu oppiaineen tavoitteista, sisällöistä, opetusperinteestä ja käytetyistä materiaaleista. Kun lähestyn lukemista tästä äidinkielen ja kirjallisuuden sisäisen muotoutumisen näkökulmasta, katson lukemisen paikkaa oppiaineessa. Toisen opetussuunnitelmien kontekstin muodostaa koulujärjestelmä, joka koostuu tietyn ikävaiheen formaalista kasvatuksesta ja opetuksesta sekä sen muotoutumisesta 34 vuoden aikana. Peilaan lukemisen vaihteluja koulujärjestelmään selvitellessäni, mitä opetussuunnitelmiin rakentuvat, lukutaitoa ja sen opettamista koskevat merkitykset kertovat koulujärjestelmästä ja opetussuunnitelmasta yleisesti.

Havaintoyksikköjen haun ja merkityskokonaisuuksien hahmottelun ohessa selvittelen jonkin verran myös tapoja, joilla opetussuunnitelmat kertovat lukemisesta: painottavat lukemisen merkityksiä, käyttävät termejä, argumentoivat ja johtavat asioita toisistaan. Tarkastelen hieman siis myös sitä, miten lukemiskäsityksiä opetussuunnitelmissa tuotetaan ja miten ne keskustelevat keskenään. Tässä yhteydessä katson kriittisesti lukemisesta tuotettuja merkityksiä. Kriittisen opetussuunnitelmatutkimuksen paradigman mukaisesti arvioin lukemiseen rakentuvia merkityksiä ja linjaan niiden perusteella lukemisen opetusta uudelleen (ks. Schubert 2008).

Tulkitsevan, kriittisen sisällönanalyysin yhtymäkohta diskurssianalyysiin on käsitys kielestä todellisuutta synnyttävänä järjestelmänä. Kielen käyttäminen on erilaisten versioiden rakentamista todellisuudesta (Fairclough 1995, 26). Kieli hahmottuu molemmissa kulttuuris-sosiaalisiksi ilmiöksi, joka syntyy sosiaalisessa toiminnassa yhteisön tarpeita varten. Se vaihtelee alinomaa yhteisöjen muuntaessa ja muokatessa kielellisiä resurssejaan kulloisiinkin tehtäviin ja tarpeisiin. (Barton & Hamilton 1998, 2000.) Ilmiöiden merkitys muodostuu sosiaalisessa toiminnassa kieltä käytettäessä. Kielen käyttäminen kumpuaa käyttötilanteesta, ja toisaalta kieli itsessään rakentaa samaista tilannetta. (Fairclough 1995, 73.)

Tuomen ja Sarajärven (2002, 106) mukaan sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi eivät ole kuitenkaan sovittavissa helposti yhteen, sillä ne eivät tuota yhteismitallista tietoa. Tästä huolimatta molempien sisällä voidaan tutkimukselli-

sia ideoita lainailla ja soveltaa joustavasti. Itse asiassa diskurssianalyysi ei olekaan varsinainen menetelmä vaan teoreettis-metodologinen viitekehys, jonka avulla on mahdollista tutkia hyvinkin erilaisia kielen käyttöön liittyviä kysymyksiä. Selvitän tässä työssä sisällönanalyysin avulla lukemisen opetussuunnitelmassa saamia merkityksiä ja kriittisen otteen avulla puolestaan lukemisen merkityksiin sisältyviä oletuksia ja arvostelmia (kuvio 6).

Etenkin institutionaalisissa teksteissä, joihin opetussuunnitelmatkin kuuluvat, kielelliset valinnat muodostuvat läpinäkyviksi, ja kriittisen tulkinnan tehtävänä on näiden itsestäänselvyyksien eksplikointi. Hallitsevat tekstikäytänteet rakentuvat siellä, missä käytetään yhteiskunnallista valtaa. Esimerkiksi koulutuksen ja lainsäädännön instituutiot rakentavat ja ylläpitävät yhteiskunnassa arvostettuja tekstikäytänteitä. Ne synnyttävät sosiaalista eriarvoisuutta suosi-malla menettelytapoja, jotka sulkevat osan ihmisistä käytänteiden ulkopuolelle. (Hyland 2002, 45–47, 57.) Kriittisten tulkintojen hakeminen lukemista koskeville merkityksille tarkoittaa opetussuunnitelmien ilmaisutavan tarkastelua. Tulkintoja tehdessäni katson, miten opetussuunnitelmien kieli merkityksellistää, järjestää ja rakentaa käsitystä lukemisesta ja sen oppimisesta. (Ks. Säljö 2001, 45–46.)

Yksi opetussuunnitelmiin rakentuva, sosiaalisen toiminnan merkki on arvottaminen: teksteihin rakentuu ihanteita, uskomuksia, oletuksia ja arvostelmia (ks. Väliverronen 1998, 28–29). Kriittisen tarkastelun tavoitteena on tehdä opetussuunnitelmiin sisältyviä ideologioita ja juonteita näkyväksi tiedostamalla niistä. Kriittisen lähestymistavan mukaan teksteihin ja kieleen sisältyy yhteisöjen ideologioita ja vallankäyttöä. Koulu välittää teksteillä toimimisen käytänteitä, joiden se viestittää olevan luonnollisia, pysyviä ja normatiivisia. Toistuessaan ja vakiintuessaan tällaiset käytänteet luonnollistuvat: ne otetaan annettuina ja niitä arvostetaan. (Hyland 2002, 44.) Vakiintuneet lukemisen merkitykset ja merkityksellistämisen tavat synnyttävät esimerkiksi tiedon käsittelyyn ja arvosteluun liittyviä käytänteitä, jotka aiheuttavat eriarvoisuutta tai yksipuolistavat kielenopetusta. Ohjaamalla näkemään lukemisen tietyllä tavoin opetussuunnitelmat käyttävät koulutuksen valtaa. Käsitys lukemisesta johtaa määrätynlaisiin opetusta koskeviin valintoihin, jotka koskevat materiaaleja, opetusmenetelmiä, oppimisympäristöjä ja arviointia. Kriittisessä tulkinnassa pyritään selvittämään, kuka määrittelee luettavat tekstit, niiden saamat merkitykset ja teksteillä toimimisen. Selvittelen kriittisen tutkimusotteen avulla sitä pinnanalaista, näkymätöntä valtaa, jota opetussuunnitelmateksteihin muodostuu kielenkäyttöä koskevan tiedon ja uskomusten kautta.

Kriittisen tarkastelutavan tavoitteena on purkaa vakiintuneita lukemisen merkityksellistämisen tapoja, jotta oppiaineen taustaideologiat ja vallitsevat käytänteet sekä perusopetuksen opetus-, oppimis- ja tietokäsitykset näkyisivät selvemmin ja jotta niihin voitaisiin vaikuttaa. Tarkoituksena on tuoda opetussuunnitelmakeskusteluun ja yleensäkin koulupolitiikkaan mukaan yhteiskunnallisesti ja poliittisesti relevantteja aiheita. Lopputuloksena saattaa olla toimivampia käytänteitä, kun oppiainetta hahmotetaan uudesta suunnasta ja saadaan esiin vaihtoehtoisia tapoja jäsentää, esittää ja harjoitella lukemista koulussa.

5 LUKEMISKÄSITYKSET

5.1 Lukemisen teoreettiset lähestymistavat

Tarkastelen tässä luvussa sitä, millaisia käsityksiä lukemisesta opetussuunnitelmien perusteisiin syntyy. Käsityksiä eritellessä tulee samalla esiin myös se, miten opetussuunnitelmat eroavat lukemiskäsityksiltään toisistaan. Lukemiskäsitysten yhteydessä tarkastelen lisäksi, miten lukutaitoa ohjataan kehittämään esimerkiksi kieli- ja tekstitiedon avulla.

Lähestyn asiakirjoissa risteileviä erilaisia lähestymistapoja lukemiseen teoriaohjaavasti. Lukemista koskeville teorioille on tyypillistä, että ne rakentuvat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Ne limittyvät ja menevät osin päällekkäin ja muodostavat näin jatkumoa (vrt. Kucer 2005, 293–294). Tämä lomittuminen näkyy myös opetussuunnitelmien lukemista koskevissa tavoitteissa ja sisällöissä, joissa erilaiset teoreettiset näkökulmat käyvät vuoropuhelua keskenään ja sulautuvat toisiinsa (myös Hood, Solomon & Burns 1995).

Esittelen opetussuunnitelmien lukemista kuvaavia määritelmiä ja luokitteluja lukemisen teorioiden avulla (taulukko 1). Kuhunkin teoriaan on yhdistetty joitakin teoreetikkoja, jotka ovat esimerkkeinä kyseistä teoriaa kehittäneistä tutkijoista. Teoriaa kootessani pyrin tiedostamaan näkökulmien päällekkäisen luonteen mutta samalla myös korostamaan kunkin näkökulman ydinpiirteitä. Käsittelen näkökulmia pikemmin erilaisina lukemisen painotuksina kuin selvärajaisina kokonaisuuksina. Keskityn analyysissä kunkin lähestymistavan määrittelemään lukemisen ydinalueisiin. Kaikkien esimerkiksi kognitiiviseen lukutaitokäsitykseen kuuluvien ilmiöiden kuvaaminen ei ole tässä yhteydessä tarkoituksenmukaista, sillä lukemisen variaatio käy muuten liian laajaksi ja vaarana on, että kognitiivislähtöisen lukemisen kuvauksen keskeiset piirteet juuri opetussuunnitelmissa hukkuvat paljouteen. Keskityn lukemisen lähestymistapojen kuvauksessa siihen, miten lukutaito määritellään ja mitä määrittelyssä painotetaan, miten lukutaidon katsotaan kehittyvän sekä miten sitä opetetaan ja arvioidaan.

TAULUKKO 1 Lukemisen teorioita opetussuunnitelmissa

LUKEMISEN TEOREETTINEN SUUNTAUS	LUKEMISEN PAINOPISTE	TAUSTA-AJATTELUA	LUKEMISEN PIIRTEITÄ	EDUSTAJIA
KOGNITIIVINEN LUKEMINEN	Ajattelutaito: informaation käsittelyä lukijan aivoissa. Luetun ymmärtäminen 1. osataitojen summana 2. tekstin tulkinna.	Havainto-, kehitys- ja kognitiivinen psykologia.	1. Universaali taito, jonka osataidot omakutaan ja opiskellaan hierarkkisesti. Tiedonsiirtoa tekstistä lukijan aivoihin (interaktiivinen malli). 2. Lukutaidot lomittuvat, vaihtelevat ja täydentävät toisiaan Tavoitteena monipuolisen tulkinnan rakentaminen. Keskeistä tulkinnassa tekstin, lukijan ja lukutehtävän välinen vuorovaikutus (transaktiivinen malli). Teksti merkityspotentialina.	1. Biggs (1979) Bloom (1971) Gough (1985) van Dijk & Kintsch (1983) Rumelhart (1977) 2. Brown (1982, 1985) Bloome & Green (1991) Harris & Sipay (1990) Langer (1986) Malmquist (1975)
	Mekaanisen lukutaidon hankkiminen: kirjainkoodien avaaminen ja yhdistely.		Tarkka ja nopea sanantunnistus: kirjoitetun kielen dekodaus yhdistettynä ymmärtämiseen.	Blomert (2009) Perfetti (1985) Lerikkanen (2006)
SOSIOKOGNITIIVINEN SUUNTAUS	Tekstin tilanteinen tulkinta. Lukijan merkityksen rakentamisen prosessit tietyssä tilanteessa.	Kognitiiviset ja osin sosiaaliset lukemisen teorit.	Tekstin ymmärtäminen edellyttää lukijalta aktiivista tulkintaa: "keskustelua" ja "siltojen rakentamista". Teksti toimii merkitysneuvottelujen kenttänä. Huomio lukustrategioiden sekä kieli- ja tekstitiedon käyttöön tietyssä tilanteessa.	Afflerbach, Pearson & Paris (2008) Alderson (2000) Rosenblatt (1994)
FUNKTIONAALINEN LUKEMINEN	Toiminnallinen lukutaito, joka vastaa yksilön ja yhteiskunnan tarpeisiin. Lähestymistapa luettavaan tekstiin / lukutehtävään.	Kielen tehtävät ja tekstin funktiot (Halliday), sosiaaliset teorit.	Lukeminen tavoitteellisenä, käytännöllisenä toimintana; vaihtelee tekstiympäristön (domain), lukemisen tavoitteen, välineen ja teksti(laji)n mukaan. Tavoitteena selvittää erilaisista lukemista vaativista tehtävistä ja tilanteista. Sopivan lukutavan valinta ja käyttö; omista lukemista koskevista toimista tiedostuminen ja niiden kehittäminen.	Linnakylä (1991, 2000) Verhoeven (1994)

SOSIOKULTTUURINEN LUKEMINEN	Lukutaitojen rakentuminen osana yhteisöjen sosiaalisia käytänteitä.	Sosiaaliset teoriat, toimintatutkimus, sosiokulttuurinen tutkimus, genrepedagogiikka, kriittisen kasvatuksen teoria.	Tekstuaaliseen toimintaan kasvetaan. Lukeminen väylänä kulttuuriseen osallisuuteen: kielenkäyttötapoihin, teksteihin ja tietoon. Lukemisen opetuksen tavoitteena yhteisön tekstikäytännöistä tiedostuminen, niiden merkitysten ja seurausten pohtiminen; yksilön voimaannuttaminen.	Vygotsky (1982) Street (1984) Barton & Hamilton (1998, 2000) Gee (1990, 2000) Adorno (2007) Freire (2006)
-----------------------------	---	--	---	--

Lukemisen tutkimusta tehdään monella tieteenalalla (taulukko 1), ja lähestymistavat lukemiseen ovat kunkin tutkimusperinteen mukaiset. Luetun ymmärtäminen ja lukutaidon kehittyminen on ollut viime vuosikymmeninä suosittu aihe ainakin kielentutkijoilla, kasvatustieteilijöillä ja psykologian eri osa-alueilla, mm. kognitio- ja aivotutkimuksissa. Näkökulmia lukemiseen on siis runsaasti, ja tämä näkyy käsitteiden kirjavuutena ja vaihteluna sekä teoriakirjallisuudessa (esim. Afflerbach, Pearson & Paris 2008) että opetussuunnitelmissa. Olen valinnut tähän tutkimukseen lukemista koskevien käsitteiden joukosta ne, jotka ovat opetussuunnitelmissa vakiintuneimpia, ts. esiintyvät useassa eri asiakirjassa. Käsitteiden valintaa on ohjannut myös se, että ne ovat juurtuneet suomenkieliseen lukemisen tutkimus- ja opetuskirjallisuuteen. Tällaisia käsitteitä ovat mm. lukustrategia ja lukutapa.

Opetussuunnitelmat ovat käytöltään ja rooleiltaan laaja-alaisia ja moniaineksisia tekstejä (luku 2.2). Opetussuunnitelmien monimuotoisuus teksteinä näkyy myös äidinkielen ja kirjallisuuden lukemista käsittelevissä osuuksissa, sillä niissä käyvät yhteen teoreettiset käsitykset lukemisesta ja pedagogiset ajattelutavat kielenopetuksesta. Jotta saisin kuvattua lukemisen kirjon ymmärrettävästi, avaan opetussuunnitelmien näkökulmia lukutaitoon yhtäläisen kaavan mukaisesti. Valotan ensin kutakin lukemisen suuntausta yleisesti kysymällä, mistä lähtökohdista lukemista siinä lähestytään ja missä ajattelutavoissa ja teorioissa ovat kyseisen lukemiskäsityksen juuret. Pyrin saamaan esiin kunkin näkökulman painotukset: sen, miten kieltä ja lukemista siinä katsotaan. Seuraavaksi tarkastelen, mitä lukemiskäsityksen keskeisiä piirteitä opetussuunnitelmissa ilmenee ja millaisia merkityksiä lukemiseen ne opetussuunnitelmakontekstissa avaavat. Lopuksi tarkastelen sitä, miten lukutaitoja ohjataan kehittämään, eli erittelen lukemiskäsityksen realistumia opetuksessa. Lukemisen arviointia käsitellään opetussuunnitelmissa niin niukasti, että tyydyn tuomaan sen esiin muutamain yleisin kommentein. Tietysti arviointia koskevien kuvausten niukkuus opetussuunnitelmissa on jo sinällään tutkimustulos. Pyrin käymään kaikki lukemisen lähestymistavat saman kaavan mukaisesti, jotta ne olisivat verrattavissa toisiinsa. Koska eri lähestymistavat poikkeavat kuitenkin luonteeltaan toisistaan ja painottuvat opetussuunnitelmissa eri tavoin, lähestymistapojen kuvaukset vaihtelevat jonkin verran.

5.2 Kognitiivinen lähestymistapa lukemiseen

5.2.1 Kognitiivisen lähestymistavan useat taustateoriat

Lukeminen hahmottuu kognitiivisesta viitekehuksesta käsin ajattelutaidoksi. Se on tällöin leimallisesti yksilön taito, ja käsitys lukutaidosta noudattelee käsitystä yksilön ajattelun rakentumisesta ja kehittymisestä. Huomio kiinnittyy niihin ajattelutoimintoihin, joita lukeminen yksilöltä edellyttää. Kognitiivisesta näkökulmasta lukutaidon katsotaan muodostuvat erillisistä harjoiteltavista osataidoista. Osataitoajattelu käy opetussuunnitelmissa ilmi lukutaidon tasojen kuvauksina ja näistä tasoista muodostuvina lukemisen portaina.

Kognitiivisessa lähestymistavassa lukemisen opiskelu tähtää sellaisen lukutaidon hallintaan, joka on yksi, yhteinen, pysyvä ja universaali ja joka pätee kaikkiin teksteihin ja kaikenlaiseen lukemiseen (ks. Bloome & Green 1991; Gough 1985; LaBerge & Samuels 1985). Lukijan katsotaan hahmottavan tekstin merkityksen kognitiivista puolta eli ”yleistä merkitystä”. Se on luonteeltaan referentiaalinen, faktuaalinen, analyyttinen ja looginen ja erottuu näin esimerkiksi elämyksellisen lukutavan ”yksityisestä merkityksestä”. (Rosenblatt 1994.) Lukemisen katsotaan kehittyvän vähitellen osataitoina ajattelun kehityksen myötä (ks. Bloome & Green 1991; Gough 1985; LaBerge & Samuels 1985).

Osataitoajattelun juuret ovat ajattelun ja oppimisen psykologiassa sekä informaation prosessoinnin teorioissa. Prosessoinnin teorioiden mukaan tiedon käsittely edellyttää osaprosesseja, jotta se toimisi moitteettomasti. Eri osaprosessien on kuitenkin toimittava tiedon muodostuksessa yhteydessä toisiinsa. (Harris & Sipay 1990, 14–15, 553.) Kognitiivinen psykologia selvittää puolestaan ihmisen mielen toimintaa tiedon käsittelyssä ja ongelmanratkaisussa sekä mm. taitojen rakentumista (Mts. 14–15). Se selittää näitä ilmiöitä havaitsemisen, ajattelun ja muistin sekä kielen ja ajattelun välisen suhteen avulla (Neisser 1967).

Lukutaito koostuu joukosta hallittavia osataitoja, jotka kehittyvät yksilöllä vaiheittain (Dole, Duffy, Roehler & Pearson 1991). Lukemisen osataidoista ensimmäinen käsittää kirjainkoodin purkamisen. Lukeminen dekodauksena vaatii yksilöltä useita kognitiivisia kykyjä, mm. kehittyneitä aistihavaintoja, muisti-toimintoja, huomion kohdentamista sekä kielestä tiedostumista (Harris & Sipay 1990, 279–285). Varsinaiset luetun ymmärtämisen osataidot jaetaan kognitiivisen vaatavuuden mukaan yleisimmin viiteen tasoon seuraavasti: tosiasioiden/sanatarkkaan lukemiseen, tulkintaan, arvioivaan lukemiseen, kriittiseen lukemiseen sekä luovaan/soveltavaan lukemiseen (Harris & Sipay 1990, 552). Ne kehittyvät portaittain osana ajattelutaitoja (esim. Bloome & Green 1991; Gough 1985; LaBerge & Samuels 1985).

Opetussuunnitelmat kasvatuksen ja opetuksen dokumentteina heijastelevat kognitiivisen psykologian kehitystä ja suuntauksia. Siinä miten ne hahmottavat lukemista, näkyy Piaget’n teoria yksilön ajattelun kehittymisestä. Lukutaito yhtenä kielenkäytön muotona koostuu kognitiivis pohjaisista osataidoista, jotka ovat vakioita ja kehittyvät tiettyssä järjestyksessä suhteessa toisiinsa. Ne

ovat sidoksissa yksilön kognitiiviseen kehitykseen yleensä, sillä tiettyyn lukutaidon vaiheeseen siirtyminen edellyttää määrättyä kognitiivisen kypsyyden tasoa. Lukemisen osataidot kehittyvät osittain harjoittelun kautta, mutta vaativampiin taitoihin voi yltää vasta, kun on saavuttanut tietyn kognitiivisen kypsyyden. 10. ikävuosi on Piaget'n mukaan merkittävä rajapyykki yksilön älyllisessä kehityksessä. Se merkitsee yksilön ajattelussa siirtymää konkreettisten operaatioiden vaiheesta formaalisiin operaatioihin. (Piaget & Inhelder 1977.)

Koska lukemista käsitellään kognitiivisessa lähestymistavassa ajattelutaitona, lukutaito merkitsee siinä nimenomaan luetun ymmärtämistä. Lukemisen osataitoasteikon avulla kuvataan luetun ymmärtämisen laatua ja kehittymistä. Se miten hyvin yksilö ymmärtää lukemansa, riippuu siitä, millä lukutaidon tasolla yksilö pystyy työskentelemään, ts. mitä osataitoja hän hallitsee (Harris & Sipay 1990, 583). Luetun ymmärtäminen on osittain sidoksissa kehityksikään, mutta yksilö pystyy kehittämään harjoittelun avulla ymmärtämistään hallitsemiensa osataitojen puitteissa.

Näkemyksessä luetun ymmärtämisestä vaihtelee sen mukaan, millaiseen muisti-, tieto- ja oppimiskäsitykseen se perustuu, ja nämä vaihtelut näkyvät puolestaan siinä, miten opetussuunnitelmat kuvaavat luetun ymmärtämistä. Siinä miten luetun ymmärtämisen katsotaan kehittyvän, näkyy siis paitsi kognition myös oppimisen tutkimus (ks. Dole ym. 1991). Ymmärtävän lukemisen kuvauksissa hyödynnetään kasvatustieteiden tutkimuksia hyvän lukemisen piirteistä ja taitavan lukijan suhtautumisesta tekstiin. Tutkimusten taustalla vaikuttavat kognitiivisen psykologian käsitykset muistin toiminnasta ja tiedon luonteesta. Esittelen seuraavassa lyhyesti niitä kognitiivisen ja kasvatustieteiden suuntauksia, joiden varaan opetussuunnitelmien kognitiivinen lähestymistapa lukemiseen perustuu.

Peruskoulun syntyäikoihin vaikutti vahvana behavioristinen oppimiskäsitys, joka hahmottaa oppimisen ulkoisten ärsykkeiden aikaan saamaksi käyttäytymisen muutokseksi. Oppimista katsottiin voitavan ohjalla oppijan ulkopuolelta erilaisin ärsykkein. (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1980, 110.) Myös ajattelun ja oppimisen psykologia keskittyi 1970-luvulla havainnoimaan kognitiivisia ilmiöitä ulkoa päin. Se kuvasi yksilön tiedonkäsittelyä mekanistisesti. Tieto miellettiin eri varastojen välillä kulkeväksi materiaaliksi, jonka laatuun ei juuri kiinnitetty huomiota. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 111.)

Behaviorismin mukaisessa luetun ymmärtämisessä muisti toimii tiedon säilytyspaikkana. Lukutaidon opetus keskittyy siihen, miten oppijaa ohjataan omaksumaan ja palauttamaan mieleensä mahdollisimman paljon faktoja lukemastaan. Lukutaitoa harjoitellaan tehostamalla yksilön mieleen painamisen ja muistissa säilyttämisen toimintoja. Lukutaitoa arvotetaan sen perusteella, kuinka paljon faktoja lukija pystyy palauttamaan mieleensä (määrällinen tietokäsitys) ja kuinka tarkkaan yksilön muisti jäljentää opittavan aineksen. Lukemalla oppija joko tietää tai ei tiedä asiaa, jolloin tiedosta muodostuu absoluuttista: joko-tai-luonteista. (Marton ym. 1980, 12–13.)

1970-luvun lopulla kognitiivisessa psykologiassa kiinnostuttiin ajattelutaidoista, muistin laadullisista ominaisuuksista ja sen tietoa rakentavasta luon-

teesta (ks. Marton ym. 1980). Muistia alettiin pitää päätelmiä tuottavana tehtaana (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 111). Oppimisen katsottiin olevan älyllisesti ohjautunutta toimintaa, joka perustuu ymmärtämiseen, havaitsemiseen sekä kielellisiin prosesseihin. Oppijan oma toiminta ja hänen sisäiset prosessinsa nousivat keskeisiksi oppimista edistäviksi tekijöiksi. (Mts. 233–234.) Tiedonkäsittelyä keskityttiin kuvaamaan yksilön sisäisenä prosessina, jolloin tarkastelun ulkopuolelle jäivät sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön vaikutukset tietoon (Säljö 2001, 53–54). Myös ymmärtävää lukemista alettiin tarkastella strategisena toimintana. Marton ym. (1980, 49) tutkivat taitavia lukijoita ja havaitsivat, että lukijan suuntautumistapa tekstiin erottaa laadukkaan luetun ymmärtämisen heikosta ymmärtämisestä. Lukemisessa on olennaista se, millaisia toimenpiteitä, lukustrategioita, lukija tekstin parissa toimiessaan käyttää. Martonin ym. (1980) mukaan luetun ymmärtämisessä esiintyy laadullisia eroja sen perusteella, miten yksilö työskentelee tekstin parissa. Pintasuuntautunut lukija ei kiinnitä huomiota tekstin sisältöön kokonaisuudessaan, joten hän muistaa myöhemmin vain tekstin osia ja yksityiskohtia sellaisenaan. Tämä johtaa sisällön pirstoutumiseen eli atomistiseen näkemykseen tekstistä. (Marton ym. 1980, 47.) Syväsuuntautunut lukija yrittää puolestaan hahmottaa, mitä teksti käsittelee, ja saa koottua siten tekstin pääasioita. Tällainen työskentely johtaa holistiseen näkemykseen tekstistä. (Mts. 48.)

Kognitiivisissa lukutaitotutkimuksissa pinta- ja syväsuuntautuneen lukijan työskentelytapaa kuvataan bottom-up- ja top-down-malleilla. Bottom-up-mallissa lukija poimii tekstistä erillisiä asioita, joita käyttää päätellessään merkityksiä, eli lukija liikkuu yksityiskohdista kokonaisuuteen päin. Tällöin tekstin ominaisuuksien katsotaan ohjaavan lukijan tulkintaa. Lukija liikkuu myös kokonaisuudesta osiin päin havainnoimalla koko tekstiä (top-down). Tässä lähestymistavassa lukemista puolestaan hallitsevat lukijan ajattelu ja ennakkokäsitykset. (Alderson 2000, 16–20; Harris & Sipay 1990, 12–13.) Bottom-up-malli perustuu käsitykseen tiedon siirtymisestä tekstistä lukijan mieleen tiedonkäsittelyprosessin aikana. Tiedon siirtyminen on nopeaa, eikä jo olemassa olevalla tiedolla ole juuri merkitystä tässä toimenpiteessä. Top-down-mallissa tiedon siirtyminen katsotaan puolestaan hitaaksi, mutta jo olemassa olevan tiedon avulla sitä voi vauhdittaa. Lukija voi esimerkiksi ennustaa pohjatietojensa varassa tulevaa tekstiä. Lukeminen heijastelee lukijan yleisiä ajattelutaitoja, lähinnä hänen kykyään ratkaista ongelmia. Merkitysten hahmottaminen tekstistä tapahtuu top-down-mallissa päättelyn ja johtamisen logiikalla. Hyvä lukija on samalla selkeä ajattelija, joka päättelee ja johtaa asioita loogisesti. (Alderson 2000, 16–20; Rayner & Pollatsek 1989, 25–26.)

Mallien avulla pureudutaan taitavan lukijan työskentelyyn. Lukutaitotutkimuksissa on havaittu, että taitava lukija käyttää molempia tekstin hahmottamistapoja eli kulkee tekstissä kahteen suuntaan. Hän hahmottaa tekstiä sekä yksityiskohdista kokonaisuuteen että kokonaisuudesta osiin päin. (Rumelhart 1977.) Mallien pohjalta selitetään myös aloittelevan ja edistyneen lukijan toimintatapoja (Harris & Sipay 1990, 12). Vaikka hahmottamistapoja voidaan periaatteessa käsitellä erillisinä, on havaittu, että käytännössä ne toimivat yhdessä.

Sekä bottom-up- että top-down-malli ovat oikeastaan saman lukemiskäsityksen kääntöpuolia: myös bottom-up-malli tähtää merkityksen synnyttämiseen, ja top-down-mallissa käytetään hyväksi tekstuaalisia vihjeitä. Molemmat korostavat tekstiin liittyvien vihjeiden merkitystä luetun ymmärtämisessä eli lukemista tekstin ja lukijan välisenä interaktiivisena tapahtumana. (Harris & Sipay 1990, 13; 554–555.)

1900-luvun lopulla kognitiivinen psykologia keskittyi tutkimaan tarkemmin muistin konstruktivistista eli tietoa jäsentävää ja järjestävää luonnetta. Tältä pohjalta se pureutui metakognitioiden rooliin ja merkitykseen oppimisessa. Oppijaa kuvattiin tiedonkäsittelijänä, joka voi asettaa itselleen tavoitteita ja ohjata itsenäisesti toimintaansa asettamiensa tavoitteiden suuntaan. Kun oppija kehittyi metakognitiivisissa taidoissaan, hänen itsesäätelynsä ja itseohjautuvuutensa lisääntyvät ja hän pystyy kontrolloimaan oppimisprosessiaan. (Vitikka 2009, 121.) Ajatteluprosessin säätelyyn liittyviä tietoja ja taitoja kutsutaan metakognitiivisiksi, koska ne edellyttävät oman ajattelutoiminnan tarkastelua ikään kuin ylemmältä tasolta (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 32).

Kognitiivinen psykologia pureutuu metakognitioita tarkastellessaan sellaisiin yksilön tiedonkäsittelyn muotoihin, jotka vaikuttavat skeemojen eli tietorakenteiden muodostumiseen muistiin sekä opitun tiedon käyttöönottoon. Skeema määritellään kognitiivisessa psykologiassa organisoituneeksi muistirakenteeksi, jonka tehtävä on kiteyttää ja pelkistää tietoa ja nopeuttaa siitä tehtäviä johtopäätöksiä. Skeemat lomittuvat toisiinsa. Ne vaikuttavat tiedon tunnistamiseen, hahmottamiseen ja säilyttämiseen. (van Dijk & Kintsch 1983, 47–49.) Skeemat ovat yksilön syvällisen oppimisen kannalta merkityksellisiä, sillä samalla kun tietty skeema aktivoituu yksilön mielessä, niin samalla aktivoituvat myös vastaavat reaktiot: tunteet, käyttäytyminen, fysiologiset reaktiot ja motivaatio (ks. Illeris 2007, 25–28). Kun oppimista kuvataan skeemojen avulla, se näyttää laajasti yksilön eri puolia koskettavana ilmiönä. Mm. skeemojen muodostumisessa ja aktivoitumisessa on affektioilla merkittävä osuutensa. Se miten lukija motivoituu lukemaan, innostuu lukemastaan ja millaisia asenteita hänellä on lukemista ja tekstejä kohtaan, vaikuttaa merkittävästi lukemisen oppimiseen ja taidon kehittymiseen (esim. Linnakylä 2002, 2004b; Lundberg & Linnakylä 1993, 42, 50–51).

Kognitiiviset lukutaitotutkimukset ovat hyödyntäneet skeemateoriaa tarkastellessaan tarkemmin lukijan ja tekstin välistä vuorovaikutusta (esim. van Dijk & Kintsch 1983). Tällöin lukemista lähestytään top-down-mallin mukaisena prosessina, jossa lukija hyödyntää sekä tekstejä ja kieltä että tekstin sisältöjä koskevaa tietoaan (Alderson 2000, 21; Harris & Sipay 1990, 13). Metakognitioilla katsotaan olevan merkittävä rooli kaiken taitavan toiminnan kehittymisessä, johon ymmärtävä lukeminenkin kuuluu. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 233–234.) Erityisen merkitykselliseksi lukutaidon kehittämisessä on osoittautunut lukijan tietoisuus omasta ajattelustaan ja sen kontrollointi (Brown 1982, 28). Tämän takia myös luetun ymmärtämisestä on alettu hahmottaa osataitojen sijaan yhä enemmän lukijan tarvitsemien metatietojen ja -taitojen kautta. Tietoisuus omasta lukuprosessista on lukijan keskeisiä metakognitiivisia taitoja ja

merkki lukijan asiantuntijuudesta. Lukijan kyky reflektoida omaa toimintaansa on avain luetun ymmärtämisen kehittämiseen. Luetun ymmärtämisessä on kognitiivisen psykologian mukaan tärkeää oppia tuntemaan omat kognitiiviset kykynsä ja oppimisstrategiansa, erilaisten tehtävien vaatimukset ja luettavien tekstien rakenne. Lukijan on sovittava oma toimintansa näihin siten, että hän pystyy toimimaan lukiessaan joustavasti ja tehokkaasti. Lukijan tehtävänä on oppia, kuinka oppia lukemaan. (Afflerbach, Pearson & Paris 2008; Brown 1982, 36–37, 50.)

Taitava lukija hallitsee lukemisen strategiset toimenpiteet, eli hän pystyy käyttämään erilaisia itsesäätelymekanismeja esimerkiksi ongelmanratkaisussa sekä opiskelussa (Brown 1982, 28). Erityisesti lukemisessa käytettäviä itsesäätelytaitoja ovat lukemisen suunnittelu, oman ymmärryksen testaaminen ja käytetyistä strategioista tiedostuminen (Alderson 2000, 13). Oppijan keskeinen metakognitiivinen taito on myös itsearviointi eli taito arvioida omaa osaamistaan. Itsearviointi sisältää sekä oman älyllisen toiminnan tiedostamisen että sen ohjaamisen ja säätelyn. Siihen liittyvät siis paitsi tiedon myös taidon ja toiminnan näkökulmat. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 233–234.)

Lukija kartuttaa lukemista koskevaa metakognitiivista tietoaan vähitellen, kun hän käsittää lukemisen toimintojen sarjaksi ja oppii kiinnittämään huomiota lukemista koskevaan tietopääomaansa. Tekstien parissa toimiessa myös kokemuksellinen kielitieto kehittyy. Se miten lukija pystyy hyödyntämään olemassa olevaa metakognitiivista tietoaan, selittää tekstin ymmärtämisen taitoa. (Brown 1982, 28; Harris & Sipay 1990, 556; van Dijk & Kintsch 1983, 47–49, 196; Perfetti 1985, 78.)

Lukija hyödyntää ymmärtävässä lukemisessa kolmenlaista tietoa: tekstin aihepiiriä koskevaa tietoa, ns. maailmantietoa sekä metakielellistä tietoa, joka koostuu sekä lukuprosesseja että tekstejä ja tekstien käyttöä koskevasta tiedosta (Dole ym. 1991). Lukustrategioiden käytöllä pyritään aktivoimaan tekstin aihepiiriin kuuluvia sisältöskemoja. Skeemojen hyödyntämistä pidetään luetun ymmärtämisessä tärkeänä, sillä asioiden muistamiseen ja oppimiseen vaikuttaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan merkittävästi se, miten tieto on jäsentynyt yksilön mieleen ja miten olennaiset tietorakenteet saadaan aktivoitua ja toimimaan yhdessä. Tekstiä prosessoidessaan lukijan tulisi yhdistää uutta tietoa olemassa oleviin skeemoihin, jotta ymmärtävä lukeminen sujuisi tehokkaasti. Esimerkiksi pohjatiedon on havaittu vaikuttavan lukijan päätteilykykyyn ja uuden tiedon ymmärtämiseen (Harris & Sipay 1990, 560). Lukija hyödyntää sisältöskemojaan mm. arvioidessaan luettavan tekstin ja sen sisältämien asioiden tärkeyttä, päätellessään, muokatessaan tekstiä omaan käyttöönsä sekä tarkkaillessaan omaa ymmärtämistään (Dole ym. 1991). Kieltä ja tekstin rakennetta koskeva tieto edustaa puolestaan formaaleja skeemoja, ja myös sen katsotaan edistävän luetun ymmärtämistä. Luetun ymmärtämisen tutkimus ohjaa käyttämään sekä tekstilingvististä että tekstilajien rakentumista koskevaa tietoa lukemisen apuna (Harris & Sipay 1990, 562–563, 564–565).

Käsittelen seuraavassa niitä kognitiivisen lukemisen painotuksia, jotka ovat perusopetuksen opetussuunnitelmissa keskeisimpiä. Tarkastelen ensin

lukemista ajattelutaitona ja älyllisenä suorituksena. Tämä toimii taustana seuraaville luvuille, joissa paneudun osataitoajatteluun luetun ymmärtämisen kuvauksissa. Pohdin lisäksi metatietojen ja -taitojen asemaa ja merkitystä luetun ymmärtämisessä. Lopuksi kokoan yhteen sen, miten lukutaitoa kehitetään kognitiivisen lähestymistavan perusteella.

Samalla kun otan esiin kognitiivisen lähestymistavan ilmiöitä, pyrin jäsentämään niitä myös opetussuunnitelmien jatkumon perusteella ajassa etenevinä prosesseina. Aikaulottuvuus onkin erityisen selvästi näkyvissä juuri luetun ymmärtämisessä, koska opetussuunnitelmissa heijastuvat sekä kognitiivisen psykologian että oppimisen tutkimuksen kehityslinjat.

5.2.2 Lukeminen ajattelutaitona ja älyllisenä suorituksena

Kun kognitiivinen psykologia alkoi muotoutua 1950–60-luvuilla, se vaikutti tapaan tarkastella kieltä. Kielen käytön taitoja alettiin tarkastella ihmisen mentaalista toiminnasta käsin. Kiinnitettiin huomiota lukemisen ja yksilön kognitiivisten prosessien yhteyksiin yleensä sekä lukemisen suhteeseen muihin kielenkäytön prosesseihin. Lukutaidon katsottiin esimerkiksi tasoittavan sosiaalista eriarvoisuutta, koska sen arveltiin kehittävän ihmisten yleistä älykkyyttä ja korkeampia mentaalisia kykyjä (Gee 1990, 58).

Ajattelu ja puhe ovat kognitiivisen psykologian mukaan yksilön oman mentaalisen toiminnan seurausta, samoin kyky lukea ja kirjoittaa. Myös älykkyyttä, tietoa ja esimerkiksi kielellisiä taipumuksia pidetään yksilön mielen tuotteena tai tilana. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 112; Harris & Sipay 1990, 274.) Lukeminen rakentuu yksilön yleiselle kognitiiviselle kyvyllä käsitellä tietoa ja päätellä. Sitä verrataan toimintana ongelmanratkaisuun ja lukijan mieleen sijoittuvaan tiedonkäsittelyyn. Lukemisen vaatimia prosesseja suhteutetaan kognitiivisen toiminnan malleihin, ja sitä kuvataan tietorakenteita ja muistiedustuksia koskevien teorioiden avulla. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000, 112–113; Harris & Sipay 1990, 14–15.)

Kaikissa opetussuunnitelmissa nousee esiin kielen käytön yhteys ajattelutaitoihin. POPS85 ohjaa tarkastelemaan kielen käytön kehitystä ajattelun tasojen mukaan, joita ovat toistaminen ja havaintojen luetteleminen, ajatusten kehittäminen ja uuden hahmottaminen. POPS94 nimeää äidinkielen *ajattelun kehittämisen välineeksi* muttei täsmennä luonnehdintaa. POPS04:ssä puolestaan katsotaan, että äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena tarjoaa oppilaalle välineitä jäsentää ajatteluun ja tietopääomaansa. Äidinkielen opiskelu tarjoaa oppilaalle käsitteitä oman ajattelun ja mentaalisten prosessien kielentämiseen.

Opetussuunnitelmista POPS70 ja POPS85 käsittelevät äidinkielen taitoalueista nimenomaan lukemista yleisenä älyllisenä taitona. Ajattelutaidot ovat niiden mukaan yhteydessä lukemiseen, ja toisaalta lukeminen kehittää ajattelua.

Lukemisen opetuksen tarkoituksena on kehittää oppilas sellaiseen lukemisen taitoon - - , että hänen ajattelunsa ja muu luova toimintansa kehittyy. - - Lukemisen avulla ihminen hankkii tietoja ja oppii niitä järjestämään. Sen avulla hänen ajattelunsa kehittyy. (POPS70)

Lukemisen ja ajattelun välistä yhteyttä kuvataan tarkasti POPS70:ssä. Siinä koulussa käsiteltävä tieto jaotellaan kahtia: oppiaineiden sisältöihin ja abstraktiin ajatteluun. Näistä formaaliset ajattelutaidot ovat POPS70:n mukaan kouluopimismisessä erityisen tavoiteltavia pysyvän luonteensa vuoksi. Lukeminen on koulussa keskeinen taito sikäli, että se kehittää osaltaan oppilaan abstraktin ajattelun taitoja, jotka ilmenevät mm. kykynä käyttää käsitteitä ja ratkaista ongelmia. POPS70 kehottaa laatimaan esimerkiksi teksteihin liittyvät opiskelutehtävät siten, että ne kehittävät johdonmukaisesti ajattelutaitoja.

Niiden [työtehtävävihkojen] on oltava sillä tavoin laadittuja, etteivät ne johda lukemistekstien ominaislaadulle vieraaseen, toisarvoiseen näpertelyyn, vaan sen sijasta ovat tekstien luonteen mukaisia ja usein ohjaavat myös ajattelua ja itseilmaisua kehittävään, laajempimuotoiseen tuottamiseen. (POPS70)

Länsimaiselle koulujärjestelmälle ylipäänsä on luonteenomaista, että se tähtää mm. käsitteiden luokitteluun ja loogisiin perusteluihin abstraktiin ajatteluun ja ”korkeampiin” kognitiivisiin taitoihin. Erityisesti lukemisen katsotaan kehittävän näitä länsimaissa arvostettuja formaalisen ajattelun taitoja (ks. Kucer 2005, 221; Malmquist 1975, 83).

Opetussuunnitelmat nojaavat kognitiivisessa lähestymistavassaan Piaget’n näkemyksiin yksilön kehityksestä. Kieli ja ajattelu ovat Piaget’n mukaan erityisen läheisiä kognitiivisia kykyjä, sillä ne ovat saman geneettisen kehän linkejä. Molemmat riippuvat älykkyydestä, joka edeltää kieltä ja on siitä riippumaton. Se miten varhain ja miten pitkälle yksilön kieli- ja ajattelutaidot kehittyvät, riippuu viime kädessä hänen älykkyydestään. (Piaget & Inhelder 1977.)

Hyvä lukutaito yhdistyy POPS70:ssä paitsi ajattelutaitoihin myös yleensä älykkyyteen. Se miten taitavaksi lukijaksi oppilas kehittyy, riippuu hänen lahjakkuudestaan neljänneltä luokalta eli kymmenvuotiaasta lähtien.

Lukutaidon oppimisen ja varmistumisen aika kestää keskimäärin kolme ensimmäistä kouluvuotta: 30 % oppilaista on kolmannen lukuvuoden alkaessa vielä alkeisopetuksen tarpeessa. Seuraavan kolmen vuoden aikana taidot vahvistuvat ja varmistuvat, joskin toisaalta yksilölliset erot alkavat ilmetä ja vakiintua. - - Neljännen luokan alkaessa lukemisen tekniikka on varmistunut, joskin oppilaiden väliset erot tästä alkaen rupeavat myös ilmenemään ja vakiintumaan. (POPS70)

Tähän ikävaiheeseen osuu Piaget’n ajattelun kehityksen teoriassa siirtymä konkreettisten operaatioiden vaiheesta formaalisiin operaatioihin (Piaget & Inhelder 1977.) Myös lukivaikeudet yhdistetään älykkyyteen. Jos kymmenvuotiaan tai sitä vanhemman oppilaan lukutaito ei vastaa hänen yleistä älykkyyttään, ts. älykkyysspotentiaaliaan, oppilaalle diagnosoidaan koulussa lukivaikeus:

Jollakin oppilaalla voi olla ns. erityisiä lukemis- ja kirjoitusvaikeuksia: hänen lukemisen ja kirjoittamisen taitonsa ei vastaa hänen yleisen älykkyytensä tasoa. (POPS70)

POPS70 ja POPS85 rinnastavat lukemisen ajattelua koskevilta vaatimuksiltaan toiseen kirjallisen kielenkäytön alueeseen, kirjoittamiseen. Lukeminen rakentuu kuitenkin passiivisemmaksi toiminnaksi kuin kirjoittaminen, sillä lukija kuva-

taan kielenkäyttäjänä saavaksi ja vastaanottavaksi osapuoleksi, kirjoittaja puolestaan ilmaiseksi ja tuottavaksi toimijaksi.

Kuuntelemalla ja lukemalla saadaan virikkeitä ja tietoja, puhumalla ja kirjoittamalla niitä ilmaistaan. (POPS70)

Äidinkieli oppiaineena: Taidot voidaan jakaa vastaanottaviin taitoihin: kuuntelemiseen ja lukemiseen sekä tuottaviin taitoihin: suulliseen ja kirjalliseen ilmaisuun. (POPS85)

Lukeminen ja kirjoittaminen eroavat POPS70:ssä ja POPS85:ssä toisistaan siinä, millaisia ajattelutaitoja ne lähettäjältä tai vastaanottajalta vaativat sekä miten aktiivista toimintaa ne häneltä edellyttävät. Taitojen välistä yhteyttä kuvataan opetussuunnitelmissa yleisesti tunnetulla Shannonin ja Weaverin (1963) yksisuuntaisen viestinnän teorialla.³ Sen mukaan viestintä on informaation siirtymistä lähteestä viestimen kautta kohteeseen. Lukija esitetään tässä kielellisen viestin lähettämiseen ja vastaanottamiseen perustuvassa teoriassa kärjistetyksi passiivisena merkitysten dekodeeraajana, kirjoittaja taas aktiivisena merkitysten synnyttäjänä. Lukeminen aktivoi vain vähän kielellisiä ja kognitiivisia resursseja, kun taas kirjoittamisessa tarvitaan paljon kognitiivista kapasiteettia. Lukija abstrahoi tekstistä merkityksiä, kun taas kirjoittaja synnyttää niitä. Lukija rakentaa luetun avulla tietoaan, ja kirjoittajan tehtävänä on puolestaan ilmaista niitä. (Kucer 2005, 191.)

5.2.3 Lukeminen koodin purkamisena

Peräkkäisten kirjainten muodostaman koodin purkaminen on lukemisen osa-aidoista ensimmäinen. Dekoodaus muodostaa yhdessä sananmukaisen ymmärtämisen kanssa mekaanisen lukemisen taidon. Aina 1900-luvulle saakka lukeminen merkitsi samaa kuin mekaaninen lukutaito, ja vasta 1950-luvun puolivälistä lähtien kognitiivisen psykologian myötä lukemista on alettu tarkastella useammista näkökulmista (Pearson & Stephens 1994). Mekaanisella lukemisella tarkoitetaan lukijan aivoissa tapahtuvaa prosessia, joka koostuu kahdesta osa-toiminnasta: kirjoitetun kielen dekodeuksesta eli visuaalisen koodin avaamisesta sekä sanan merkityshahmon ymmärtämisestä (Lerkkanen 2006, 28; Perfetti 1985, 4). Yksilöllä on mekaanisen lukemisen taito, kun hän pystyy muuntaamaan sekä tutut että tuntemattomat sanat äännekuotoon ja ymmärtämään niiden tekstin mukaisen merkityksen (Ashby & Rayner 2006).

Koodin purkaminen perustuu tarkkaan ja nopeaan kirjoitetun kielen prosessointiin, joten sen kuvaukset nojaavat sekä kognitiiviseen että havaintopsykologiaan (Ashby & Rayner 2006). Lukemaan opetteleva tarvitsee useita kykyjä ja taitoja: tekstikoodin purkamisen taidon, jotta lukija löytää yhteyden äänteen ja kirjoitetun symbolin välillä, sekä riittävän automatisoituneen äänneiden tuottamisen taidon, jotta lukemisesta muodostuisi sujuvaa ja nopeaa. Lisäksi lukijal-

³ Teoriaa on tehnyt Suomessa 1970-luvulla tunnetuksi Wiio (1973, 75). Wiion näkemykset viestinnästä ovat vaikuttaneet meillä näkemyksiin äidinkielenopetuksesta ja oppiaineen sisällöistä (ks. Rikama 1998b).

ta vaaditaan hyvää työmuistia (Harris & Sipay 1990, 282). Tunnistettuaan ään-teitä lukija säilyttää niitä lyhytkestoisessa muistissaan siihen saakka, kunnes hän pystyy työstämään niistä merkityksellisen kokonaisuuden, sanan. Kehitty-nyt visuaalinen muisti auttaa lukijaa sanantunnistuksessa. (Ashby & Rayner 2006; Harris & Sipay 1990, 10; Perfetti 1985, 53–54.)

Jotta lukija voisi ymmärtää sanojen peräkkäisyyteen rakentuvan viestin, hänen on kyettävä säilyttämään luettuja sanoja muistissaan sekä poimimaan ne tarvittaessa. Esimerkiksi Lerkkanen (2006) havaitsi lukemaan opettelevien taitoja koskevassa pitkittäistutkimuksessaan, että kirjainten dekodaukseen ja sanan lukemisen kykyyn vaikuttavat sellaiset tekijät kuin lapsen yleinen kielellinen kehitys ja kielellinen tietoisuus sekä kirjainten tuntemus. Kirjainten nimeämisen nopeus vaikutti puolestaan siihen, miten sujuvasti lukija pääsi teknisestä vai-heesta luetun ymmärtämiseen. Luetun ymmärtämiseen puolestaan vaikuttivat lapsen kielellinen kehitys, kuullun ymmärtämisen taidot sekä päättelykyky ja metakognitiiviset taidot.

Kognitiivisen psykologian osataitoajattelun mukaan mekaaninen lukemi-nen on lukutaidon alin porras, sillä se perustuu kognitiivisista toiminnoista tun-nistamiselle ja muistamiselle. Tunnistamiseen liittyy myös fysiologista toimintaa eli aistitoimintoja ja niiden yhteistyötä. Mekaaninen lukeminen on opetussuunni-telmissa pohjana kehittyneemmälle luetun ymmärtämiselle. Käsitys mekaanises-ta lukemisesta rakentuu opetussuunnitelmissa kognitiivisen psykologian ha-vaintoja ja muistin toimintaa koskevien käsitysten varaan, ja se säilyy yhtenäi-senä kaikissa opetussuunnitelmissa. Mekaanisen lukutaidon oppiminen kuva-taan omaksi, erilliseksi, ensimmäiseksi lukemisen vaiheekseen. Se liittyy perus-lukutaidon opiskeluun, joten se on selkeimmin esillä alkuopetuksessa eli vuosi-luokkien 1 ja 2 osuuksissa.

Opetussuunnitelmissa mekaaninen lukutaito tulee esiin dekodauksen kuvauksina, joissa käsitellään havaitsemista ja havaintojen suuntaamista sekä aistitoimintoja. Mekaanisen lukemisen katsotaan kehittyvän asteittain: Se lähtee liikkeelle visuaalisen ärsyksen havaitsemisesta, erottelusta ja tunnistamisesta. Avattu kirjainkoodi siirtyy työmuistiin, josta lukija poimii ja yhdistelee ään-teistä merkityksellisiä kokonaisuuksia, sanoja.

Koodin purkaminen perustuu kehittyneille aistitoiminnoille. Lukemisen katsotaan muodostuvan yksilönkehityksen eri puolien yhteistyönä: psyykkisten, fyysisten, sosiaalisten ja emotionaalisten tekijöiden vaikutuksesta.

Lukemisen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat näkö, kuulo, puhe, silmän ja käden motoriikka sekä sosiaalinen, emotionaalinen ja älyllinen valmius. (POPS70)

Mekaanisen lukemisen kuvauksissa tähdennetään kaikkien sellaisten aistitoi-mintojen tarkkuutta, jotka liittyvät kielen käsittelyyn. Niitä tarkastellaan me-kaanisessa lukemisessa nimenomaan havaintojen teon kannalta eikä niinkään kielellisenä osaamisena (ks. Pearson & Stephens 1994).

POPS70 ja POPS85 ohjaavat kehittämään lapsen tarkkaavaisuutta ja hie-nomotorisia taitoja sekä virittämään motivaatiota. Näitä erilaisia kykyjä ja taitoja harjaannutetaan erikseen. Oppilaan havaintokyvyn kehittämällä on mekaa-

nisen lukutaidon opettelussa keskeinen asema. Erityisesti pyritään harjoitteluun tarkkaa kuulemistä, kuuntelemista ja katsomista.

Kielenkäyttötaidot: kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen ovat ala-asteella keskeisessä asemassa. Ne eivät ole irrallisia taitoja, vaan äidinkielen kokonaisuuden osia. Kuuntelu- ja puhevalmiudet luovat perustan lukemisen ja kirjoittamisen oppimiselle. (POPS85)

Havaintokyvyn harjaannuttamiseksi ohjataan arvioimaan ennalta oppilaan puhumisen ja kuuntelemisen taidot sekä aistihavaintojen teko ja motoriset taidot.

Lähtötilanteen kartoitus: Samalla kun äidinkielen opetus alkaa lähinnä kuuntelemisen ja puhumisen pohjalta, tehdään havaintoja oppilaiden valmiuksista ja mahdollisista vaikeuksista opetuksen tarkoituksenmukaista suunnittelua varten. - - Kuuntelu- ja puhevalmiudet ovat perustana lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Lisäksi edellytetään havaintojen tarkkuutta, silmän ja käden yhteistyötä sekä kehittyntä motoriikkaa. (POPS85)

Tarkat näköhavainnot ovat dekodauksen pohjana. Ne luovat perustan merkien erottelulle sekä niiden paikan ja aseman hahmottamiselle ja kielentämiselle tekstistä. Näköhavaintoja harjoitellaan mm. kuvien avulla.

Havaintokykyä ja silmän liikkeitä on harjaannutettava. Lukemaan oppimisen mahdollistaa se, että lapsi tuntee suunnat vasemmalle - oikealle, alaspäin - ylöspäin, tunnistaa kokoja ja muotoja, esim. kirjainten erilaisuuden - samanlaisuuden, sanojen pituuden-lyhyden ja että hän tuntee värit. (POPS70)

Oppilaan luku- ja kirjoitusvalmiutta arvioitaessa kiinnitetään huomiota mm. seuraaviin seikkoihin: tuntee oppilas esim. sanaparit ylös/alas, pieni/suuri, yllä/alla, eteenpäin/taaksepäin, havaitseeko oppilas geometristen muotojen samankaltaisuuksia ja eroja (POPS85)

Aistihavaintojen lisäksi myös lyhytkestoista muistia harjaannutetaan. Lukemaan oppimisen edellytyksiä arvioidaan osittain sen mukaan, miten hyvin oppilas pystyy kuultua hahmottamaan ja muistamaan.

Oppilaan luku- ja kirjoitusvalmiutta arvioitaessa kiinnitetään huomiota mm. seuraaviin seikkoihin: pystyykö oppilas muistamaan ja toistamaan esim. lyhyen runon, laulun tai lauseen; osaako oppilas kertoa kuulemansa lyhyen tapahtumasarjan tapahtumien järjestystä sekoittamatta - - pystyykö oppilas toimimaan ainakin parin, kolmen yksinkertaisen ohjeen mukaan (POPS85)

Mekaanisen lukemisen perustaitoihin kuuluu visuaalisten symbolien erottaminen ja muuntaminen verbaalisiksi koodeiksi, äänneiksi. Lukija kokee fonologisen vaiheen sisäisenä puheena tai äänenä lukemisen aikana (Ashby & Rayner 2006; Perfetti 1985, 53-54). Jotta lukija kykenee oivaltamaan äänteen ja kirjaimen välisen yhteyden, hänen pitää pystyä erittelemään kirjoitettua kieltä äänneisiin (Tunmer & Hoover 1992). Tämän fonologisen tunnistamisen ansiosta lapsi oppii ääntämään kirjainten vastineena olevat äänneet peräkkäin (Alderson 2000, 13). Esimerkiksi suomen kielessä, jossa vallitsee melko suoraviivainen äänteen ja kirjaimen vastaavuus, fonologisen tietoisuuden on havaittu nopeuttavan lukemaan opettelua (esim. Huemer 2009; Lerkkanen 2006). Suomenkieli-

sillä lapsilla kirjainmerkkien muuntaminen äänteiksi on näin keskeinen taito lukemaan oppimisessa. Sanantunnistuksen automatisoituessa myös lukeminen nopeutuu (Ashby & Rayner 2006).

Sanojen lukemisessa tärkeä fonologinen tietoisuus onkin aluksi herkkyyttä puhutun kielen äännerakennetta – tavuja, rytmiä ja alkuäänteitä – kohtaan. Vähitellen tietoisuus kielestä kehittyy siten, että oppija pystyy kiinnittämään huomiota yhä pienempiin kielen yksiköihin ja lopulta käsittelemään yksittäisiä äänteitä. (Lerkanen 2006, 25.) Fonologisen tietoisuuden merkitys tulee opetus-suunnitelmissa esiin siinä, että niissä tähdennetään fonologista tunnistamista: ”äänne-kirjain-vastaavuus vaatii runsasta harjoittelua” (POPS04).

Fonologisen tunnistamisen tarkempi luonne on osittain avoin, sillä varmasti ei tiedetä, tunnistetaanko äänteet yhdessä semanttisten ja muiden vihjeiden kanssa vai tunnistetaanko ensin äänteet ja vasta sitten merkitys. Siitäkään ei vallitse yhteistä näkemystä, käännetäänkö symbolit merkityksiksi puheen kautta vai onnistuuko muuntaminen suoraan symboleista merkityksiksi. (Alderson 2000, 13–14, 17.) Lukemaan oppimisen tutkijat ovat siis erimielisiä siitä, hahmotetaanko sanan merkitys suoraan vai puheen kautta. Ainakin aloitteleva lukija ilmeisesti hyödyntää fonologista muuntamista jonkin verran (Harris & Sipay 1990, 11).

Fonologisen välivaiheen merkitys lukemisessa on siis kiistanalainen. Esimerkiksi Goodmanin (1985) mielestä lukija etenee näköhavainnosta suoraan merkityssisältöön, eikä kaikkien sanojen tarkkaa fonologista analyysia tarvita. Hänen mielestään ei fonologinen tietoisuus eikä kielellinen tietoisuus ylipäättään ole lukemaan oppimisessa olennaista. Myös Alderson (2000, 17) katsoo, että lukutaidon harjaantuessa lukija oppii vähitellen kääntämään kirjainkoodit suoraan merkityksiksi. Lukeminen nopeutuu, kun yksi lukemisen vaihe sulaa prosessista pois. Ashby ja Rayner (2006) ovat puolestaan sitä mieltä, että lukeminen kielenkäyttötilanteena on niin monimutkainen kielellinen prosessi, ettei sen yhteys ulkomaailman tarkoitteeseen muodostu suoraviivaisesti. Näin on perusteltua olettaa kirjoitetun kielen tunnistamisen toimivan aina fonologisen koodaamisen pohjalta.

Fonologinen tunnistaminen tapahtuu opetussuunnitelmien mukaan äänneiden kautta, sillä äänneiden merkitystä harjoittelussa korostetaan. Esimerkiksi POPS70 suosittaa hyödyntämään opetuksessa *liukumalla lukemista*. Tekniikka vaatii kirjaimen muuntamista äänneeksi ja liukumista äännejonosta pikku hiljaa merkityksellistä sanaa kohti. Alkuopetuksessa ohjataan käyttämään lukemaan opettamisen yhteydessä myös äänteen käsitettä.

Kirjaimen ja äänteen yhdistämistä tuetaan aluksi sekä kuullun että luetun tekstin erottelun avulla.

Lukeminen 2. luokalla. Lukutaidon kehittyminen kunkin oppilaan edellytysten mukaan; harjoituksena ääneen ja ääneti lukeminen. (POPS85)

POPS04 ohjaa siirtymään alkuopetuksen aikana ”vähittäin ääneen lukemisesta myös äännettömään lukemiseen”. Ääneen lukemisen katsotaan parantavan myös lukemisen ymmärtämistä. Ääneen lukeva voi auttaa kuulijan ymmärrystä teks-

tistä ääntämyksensä avulla, mm. käyttämällä äänenpainoa ja eleitä (Malmquist 1975, 82). Monotonisesta ääneenluvusta jopa varoitetaan.

1.luokka, lukeminen: Huolehditään siitä, että lapset alusta alkaen eivät omaksu monotonista nuotilla lukemisen tapaa. - - Ajatuksettomiaan ulkoalukuun ei lasta liioin ole päästettävä saati johdettava. (POPS70)

POPS85:ssä ääneen lukemisen suositellaan jatkuvan läpi koko peruskoulun. "Ääneen lukemista käytetään ensin lukemisen alkeiden opettamiseen, myöhemmin mm. lukutaidon tarkistamiseen ja täsmentämiseen" (POPS85).

Mekaaninen lukeminen pohjautuu kieltä koskeviin tarkkoihin havaintoihin ja jossakin määrin kehittyneeseen metakielelliseen tietoon, sillä kielen dekodauksessa tarvitaan taitoa havainnoida kielen eri elementtejä (Tunmer & Hoover 1991). Opetussuunnitelmista erityisesti POPS85 ja POPS04 painottavat kielestä tiedostumista lukemaan opettamisen lähtökohtana. Ne ohjaavat käyttämään käsitteitä lukemaan opettelussa hyväksi alusta lähtien.

Kielentuntemus 1. luokalla: Lausetajun kehittämiseen tähtäävää kokonaisvaltaista harjoittelua; lauseen tunnistaminen ja suullinen tuottaminen; pisteen, kysymys- ja huutomerkkin tunnistaminen.

Kielenkäyttötaitojen harjoittelun yhteydessä käsitteet äänne, kirjain, tavu, sana, sanan alkuja loppu, lause/virke; äänneen sijainti ja kesto. Huom. Alkuopetuksen kielentuntemuksen aines tukee kielenkäyttötaitojen oppimista eikä sitä ole tarkoitettu opetettavaksi erillisenä. (POPS85)

Vlk. 1-2: Oppilas oppii lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikat sekä niiden opetuksessa tarpeellisia käsitteitä. - - Oppilas tottuu siihen, että teksteistä puhutaan myös käyttämällä sellaisia käsitteitä kuten äänne, kirjain, tavu, sana, lause, lopetusmerkki, otsikko, teksti ja kuva. (POPS04)

Myös tavulla on keskeinen asema mekaanisen lukutaidon opettelussa (ks. Huemer 2009; Lerkkanen 2006, 39). Tavutusta suositetaan opetettavaksi tavurytmiä kehittävin tavuttamisharjoituksin. Lisäksi tavutusta ohjataan hyödyntämään lukemisessa riittävän pitkään eli lukemaan tavuittain vielä kolmannelakin luokalla ja käyttämään tavumerkintöjä hyväksi etenkin vaikeissa sanoissa.

Lukeminen. 1. luokka. Tavurytmiä kehittäviä tavuttamisharjoituksia. Tavaamista. 2. luokka. Yksilöllisten tarpeiden mukaisesti tavaamista ja tavuittain lukemista. 3. luokka. tavuittain lukemista. (POPS70)

POPS85:ssä tavutus on sijoitettu kielentuntemuksen eikä lukemisen osuuteen. Opetussuunnitelmassa kuitenkin huomautetaan erikseen siitä, että alkuopetuksen kielentuntemuksen aines tukee kielenkäyttötaitojen oppimista eikä sitä ole tarkoitettu opetettavaksi erillisenä (POPS85).

Mekaanisen lukemisen harjoittelu tähtää lukemisen sujuvuuteen ja tarkkuuteen. Nämä seikat harjaantuvat kuitenkin tutkimusten mukaan eri kielissä eri tavoin (esim. Huemer 2009), ja siksi lukemaan opettamisen painotukset ja taidon harjaannuttaminen eroavat kielittäin. Analyttisissä kielissä, kuten englannissa, lukemaan opettelun painopiste on eri seikoissa kuin synteettisissä kie-

lissä, kuten suomessa. Myös kielen kirjoitusjärjestelmän säännönmukaisuus vaikuttaa mekaanisen lukutaidon oppimiseen (Blomert 2009). Suomen kielessä säännönmukainen ja yksinkertainen fonologinen rakenne, miltei täydellinen äänten ja kirjaimien vastaavuus, vähäinen äänteiden määrä sekä tavujen tehokas käyttö opetuksessa helpottavat lukemaan oppimista (ks. esim. Blomert 2009; Lerkkanen 2006).

Lukusujuvuus on keskeinen mekaanisen lukemisen taito, sillä sen katsotaan vaikuttavan merkittävästi luetun ymmärtämisen kehittymiseen. Informaation prosessoinnin tutkimuksissa on havaittu, että ihmisen aivotoiminta on rajallinen. Aivot kykenevät käsittelemään vain tietyn määrän tietoa yhdellä kertaa. Jos lukemisessa kuormittuvat ns. matalan tason prosessit, esimerkiksi sanantunnistus, vähenee vastaavasti mahdollisuus hyödyntää kapasiteettia korkeamman tason prosesseissa, esimerkiksi tulkinassa. Näin luetun ymmärtäminen ei pääse kehittymään toivotulla tavalla. (Harris & Sipay 1990, 15.)

Lukusujuvuuden harjoittamiseksi käytetään eri maissa samaa keinoa eli toistavaa lukemista: samojen yksiköiden, esimerkiksi sanojen tai tekstin, lukemista useaan kertaan. Englanninkielisissä maissa harjaannutetaan erityisesti sanantunnistusta lukemisen sujuvuuden parantamiseksi, sillä sanantunnistuksen on havaittu ennustavan lukutaitoa englannin kielessä erityisesti nuorilla, äidinkielisillä lukijoilla (Alderson 2000, 18). Huemer (2009) on puolestaan havainnut, että suomen kielessä lukemisen harjoittelua kannattaa kohdentaa myös sanaa pienempiin osiin, sillä suomen kielessä sanojen taivutusten runsaus ja pitkät, monitavuiset sanat vaikeuttavat kokonaisten sanojen nopeaa tunnistamista. Lukunopeus kehittyy, kun harjoitellaan säännönmukaisesti toistaen esimerkiksi konsonanttiyhdistelmien lukemista. Tällaisella harjoittelulla on Huemerin mukaan siirtovaikutusta myös harjoiteltua tekstin osaa suurempien yksiköiden eli sanojen lukemiseen.

Lukusujuvuus on myös opetussuunnitelmissa keskeinen harjoitettava taito. Kaikki kielen rakenneyksiköt ovat opetussuunnitelmissa vuorotellen toistavan harjoittelun kohteena. Toistavan lukemisen merkitys korostuu etenkin kunkin siirtymän vakiinnuttamisessa (ks. Huemer 2009). Mekaanisessa lukemisessa tärkeitä ovat siirtymät äänteistä tavuihin ja edelleen sanoihin. Lukusujuvuuden harjoituksin haetaan peruslukutaidon pohjaa: teknisen lukusuorituksen ja siihen liittyvän tekstin ymmärtämisen jouhevuutta. Sujuva ja virheetön lukeminen ja ääneen luettaessa luontevuus ovat mekaanisen lukemaan opettamisen keskeisiä tavoitteita.

Keskeiset tavoitteet 3. luokalla: Oppilas osaa lukea helpohkoa tuttuja asioita käsittelevää tekstiä melko sujuvasti ja virheettömästi (POPS85)

Lukeminen 5. luokalla: Pääasiassa luetaan ääneti. Ääneen lukemiseen annetaan valmistelu-aika; pyritään sujuvuuteen ja luontevuuteen. (POPS85)

Lukeminen, keskeiset tavoitteet 9. luokalla: Yläasteelle tulevan oppilaan olisi kyettävä lukemaan melko sujuvasti ja virheettömästi. (POPS85)

Mekaanisen lukemisen tavoitteet nojaavat siis suomen kielen luonteeseen ja ominaispiirteisiin: synteettisyyteen ja tavun keskeisyyteen (esim. Lerkkanen 2006; Huemer 2009).

Lukemaan oppimisen prosessit vaihtelevat eri yksilöillä merkittävästi. Vaihtelun katsotaan johtuvan siitä, että mekaanisen lukemisen taustalla olevat kognitiiviset ominaisuudet ovat kehittyneet yksilöillä eri tavoin. Ainakin luku-nopeus, luetun ymmärtäminen, ääneen lukemisen taito ja taito lukea tuntemattomia sanoja poikkeavat eri lukijoilla toisistaan. (Perfetti 1985, 71.) Yksilöiden väliset erot tekevät lukemaan opettamisesta haasteellisen. Koska lapset oppivat lukemaan hyvin eri tavoin, suositellaan käytettäväksi monia erityyppisiä menetelmiä, joista kukin oppija löytää omansa. Kielen rakenteen perusteella suomenkielisiä lapsia ohjataan lukemaan pitkälti synteettisin menetelmin. Mekaaninen lukeminen on tulosta fonologisesta tiedostumisesta, jossa yksilö etenee kirjainmerkkien koodaamisesta äänneisiin ja äänneiden muuntamisesta tavujen kautta merkityksiksi. (Lerkkanen 2006, 75.)

Myös erikielisten oppijoiden lukemaan opettelu poikkeaa toisistaan, koska kirjoitusjärjestelmät ovat kielissä eri tavoin muodostuneita. Tietyt lukemaan oppimisen perusmekanismit ovat kuitenkin samoja oppijan kielestä riippumatta. (Blomert 2009; Perfetti 1985, 207.) Lukemisen oppimisen mallit pohjautuvat lähes poikkeuksetta englannin kieleen (Lerkkanen 2006; Huemer 2009). Vaikka mekaanisen lukemisen päälinjat, kirjainten dekodaus, sujuva sanantunnistus ja ymmärtäminen, ovat yhteneväiset taidon opettelussa eri kielissä, mekaanista lukemista ja sen harjoittelua tuetaan kunkin kielen ominaispiirteiden mukaan. Esimerkiksi lukemaan oppimisen nopeudessa ja lukemisvaikeuksien piirteissä on havaittu olevan eroja erikielisten lasten välillä (Blomert 2009; Huemer 2009). Englanninkielisillä lapsilla kestää useita vuosia saavuttaa tarkka lukemisen taito, kun taas esimerkiksi suomenkieliset lapset oppivat yleensä lukemaan tarkasti jo ensimmäisen luokan aikana. Tämä on Huemerin (2009) mukaan suomen kielen säännöllisen kirjoitusjärjestelmän ansiota. Koska lukemisen tarkkuus opitaan yleensä nopeasti sellaisissa säännönmukaisen kirjoitusjärjestelmän kielissä, kuten suomessa, lukemisvaikeudet ilmenevät suomenkielisillä lukemisen hitautena tai sujumattomuutena (Huemer 2009).

1. ja 2. luokan tavoitteissa ja sisällöissä ohjataan opettelemaan lukemista synteettisten menetelmien avulla eli siirtymään vähitellen vaiheittain äänneistä kirjaimiin ja kirjaimista tavujen kautta sanoihin ja niiden merkityksiin.

Huolehditaan siitä, että oppilaat ymmärtävät äänteen ja kirjaimen vastaavuuden. Havainnoidaan ja harjoitellaan äänneitä riittävän pitkään. Yhdistetään äänneitä ja vastaavia kirjaimia, muodostetaan ja luetaan tavuja, sanoja ja lauseita. (POPS85)

Oppilasta ohjataan rakentamaan merkityksiä suppeammista yksiköistä laajempiin: äänneistä tavuihin, tavuista sanoihin ja sanoista lauseisiin. Lauseen merkitystä rakennetaan siis kumuloimalla: oppilas tunnistaa sanoja peräkkäin ja rakentaa tätä kautta merkitystä vähä vähältä.

Lerkkasen (2006, 60) mukaan synteettiset menetelmät sopivat ortografisesti säännönmukaiseen suomen kieleen. Synteettisillä menetelmillä on havaittu

olevan useita etuja: ne ohjaavat tarkkaan lukemiseen ja niillä saavutetaan virheetön mekaaninen peruslukutaito kohtalaisen nopeasti. Lisäksi niiden on havaittu tukevan oikeinkirjoituksen oppimista ja sopivan hyvin hitaasti oppiville lapsille. Vaikka lapsi ääntää äänneet erillisinä, luettava sana on mahdollista tunnistaa, kun lapsi tuottaa äänneet peräkkäin ja oikeassa järjestyksessä.

Synteettisiä lukemaan opettamisen menetelmiä on arvosteltu teknisiksi, sillä niissä toistuu pitkään samantyyppinen mekaaninen harjoittelu ja oikein lukemisen vaatimus. Aloittelevan lukijan motivaatio on lujilla myös siksi, että luetun ymmärtäminen saattaa jäädä toissijaiseksi virheettömän tunnistamisen rinnalla. Suomessa synteettisiin menetelmiin on yhdistetty myös analyyttisiä menetelmiä, joissa edetään laajemmista tekstikokonaisuuksista osiin: tekstistä lauseisiin, lauseista sanoihin ja sanoista tavuihin ja kirjaimiin. Nämä ns. sekamenetelmät ovat luonteeltaan kokonaisvaltaisia, sillä niissä otetaan huomioon myös lukemisen viestinnällinen luonne ja pyritään tekstin tarkoituksen ymmärtämiseen. (Lerikkanen 2006, 60, 66.) Ns. sekamenetelmien etuna on paitsi luettavan merkityksen korostaminen myös oppijan kielellisen tietoisuuden kasvattaminen (ks. Lerikkanen 2006, 66–67).

Suomalaiset opettajat näyttävät käytännössä täydentävän synteettisiä menetelmiä analyyttisillä, sillä he käyttävät monipuolisesti ja joustavasti erilaisia menetelmiä lukemaan opettamisessa. Heidän luonnehditaan ottavan lukemaan opettelevan lapsen kokonaisvaltaisesti ja yksilöllisesti huomioon ja saavuttavan näin hyviä tuloksia (ks. Lerikkanen 2006). IEA:n kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan suomalaisopettajat valitsevat menetelmät ensisijaisesti oppilaiden edellytysten, tarpeiden ja kiinnostuksen mukaan. Jo ensimmäisistä lukutunneista lähtien pyritään edistämään luetun ymmärtämisen kehittymistä ja erityisesti lukuharrastuksen syntymistä. (Linnakylä 2004b.)

Vaikka opetussuunnitelmissa korostuvat synteettisten lukemaan oppimisen menetelmien kuvaukset, mekaanisen lukemisen harjaannuttamisessa ovat mukana perusopetuksen alusta lähtien myös luettavan sisältö- ja merkitysulottuvuudet. Opetussuunnitelmissa onkin useita sisältö- ja menetelmäkuvauksia, jotka ohjaavat opettajaa ns. sekamenetelmien käyttöön. Esimerkiksi POPS70:ssä kehoitetaan rikastuttamaan synteettisiä menetelmiä myös muilla lähestymistavoilla.

Lukemaan opettamisen menetelmät on perinteellisesti jaettu kahteen pääryhmään: synteettisiin ja analyyttisiin eli ns. kokonaisuusmenetelmiin. Kokemus on osoittanut, että viimeksi mainituillakin, jotka etenkin anglosaksisissa maissa ovat yleisiä, voidaan Suomessakin lukutaito opettaa. Jokseenkin yleisesti meillä kuitenkin käytetään menetelmiä, joita on pidettävä lähinnä synteettisinä. Ottaen huomioon kieleemme erikoislaadun ja etenkin sen foneettisuuden, ei ole aihettakaan pyrkiä yleistämään kokonaisuusmenetelmien käyttöä sellaisenaan. Sen sijaan niiden avulla voidaan eri tavoin rikastuttaa oppimista, vaikka menetelmä pääsuunnaltaan onkin synteettinen. Tuloksia tuottavaksi on esim. osoittautunut seuraavanlainen tapa yhdistellä synteettisiä ja analyyttisiä menetelmiä: lähdetään alkuun kokonaisuuden hahmottamisesta käyttämällä jo tässä vaiheessa hiljaista lukemista. Hahmottunutta kokonaisuutta analysoidaan lukemalla sitä sanoittain, tavuittain ja viime kädessä tavaten. Lopuksi palataan aina kokonaisuuteen: huolehditaan siitä, että lapsi ymmärtää ja muistaa luettavan sisällön. (POPS70)

Mekaanisen lukemisen taitoja ohjataan arvioimaan määrällisesti ja teknisesti. Lukemisen tekniikan kuvataan kehittyvän alkuopetuksen aikana ”lukutaidon alkeista/alkavan lukemisen vaiheesta lukutaidon varmentumiseen/sujuvaan lukutaitoon”. Lukutaitoa luonnehditaan mm. kirjaintyyppien ja sanojen rakennehahmojen tunnistamisen sekä luettavan tekstin pituuden perusteella. Nämä kuvaukset toimivat käytännössä mekaanisen lukutaidon arvioinnin kriteereinä.

Kirjainten tunnistaminen. Ensimmäisen luokan aikana luetaan sekä suur- että pientaakkosin kirjoitettua tekstiä. Tavujen, sanojen, lauseiden ja tekstien lukemista oppilaiden edistymisen mukaan. Pyritään siihen, että ensimmäisen luokan keväällä oppilaat pystyisivät lukemaan oikein, vaikkapa kömpelöstitkin, muutaman lauseen mittaisen tekstin. (POPS85)

Kriteerit jäävät tällaisinaan irrallisiksi ja teknisiksi suhteessa alkuopetuksen sisältö- ja tavoitekuvauksiin, joissa on näkyvissä myös lukemisen merkitys- ja tehtäväpuoli.

5.2.4 Lukeminen vaiheittain kehittyvinä osataitoina

Lukutaito kehittyy kognitiivisen lähestymistavan mukaan osataitoina vaiheittain yksilön ajattelun ja kielen kehitystä myötäillen. Esimerkiksi Vähäpassi (1975) katsoo, että lukutaito kasvaa suhteessa yksilön kognitiiviseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Sillä on yhteys ajattelun abstraktisuuden lisääntymiseen ja avartumiseen sekä tunne-elämän syvenemiseen. Lukemisen osataitoja kuvataan muistin ja oppimisen teorioiden pohjalta, ja osataitojen mittapuuna on se, miten lukija ymmärtää lukemansa. Luetun ymmärtäminen hahmottuu kognitiivisessa lähestymistavassa asteittain kehittyviksi taidoiksi, lukutaidon tasoiksi tai portaitaiksi, joita kuvataan kolmi-kuusiaskelmallisiksi sen mukaan, miten tarkkaan vaativimpia osataitoja jäsennetään. Sanatarkka eli tunnistava lukeminen merkitsee keskeisten, selkeästi ilmaistujen seikkojen poimimista tekstistä. Tulkitsevalla tasolla lukija pääsee syvemmälle tekstin merkityksiin päättelyn kautta. Kriittinen lukeminen sisältää arvioivan otteen tekstiin, mutta toisinaan arvioiva lukeminen erotetaan omaksi taidokseen. Luovassa lukemisessa synnytetään uusia ajatuksia ja johtopäätöksiä tai vaihtoehtoisia toimintamalleja. Joskus siitä erotetaan soveltava taso, jossa tekstistä johdettuja päätelmiä sovitetaan uusiin tilanteisiin ja käyttöyhteyksiin. (Harris & Sipay 1990, 553, 583, 586.)

Osataidot harjaantuvat yksi kerrallaan, joten luetun ymmärtäminen kehittyy niiden avulla kuvattuna kumuloitumalla (ks. esim. Alderson 2000, 9; Barratt-Pugh 2000; Christie & Misson 1998; Gough 1985; Harris & Sipay 1990, 552–555; LaBerge & Samuels 1985). Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti sellaiset monimutkaiset ja kognitiivisesti vaativat tehtävät, kuten lukeminen, opiskellaan osiensa kautta (vrt. tilastotieteen käsityksiin taidoista [Harris & Sipay 1990, 552–553]). Edeltävästä osatehtävästä suoriutuminen, sen oppiminen, vasta mahdollistaa siirtymisen seuraavalle lukutaidon tasolle. Lukutaitoinen on sellainen yksilö, joka on oppinut kaikki tarvittavat lukemisen osataidot.

Kun lukemista kuvataan tasoina, se mielletään taidoksi (skill). Lukeminen on automaattista sen jälkeen, kun se on opittu. Lukutapahtuma käynnistyy ja

toteutuu ilman tietoista harkintaa. Osataidoista koostuva lukeminen on luonteeltaan jäykkää, sillä toiminnot toistuvat samanlaisina lukukerrasta toiseen. Lukijan toiminta on mekaanista, koska se ei vaadi tietoista kontrollia. Lukija ei tarkkaile omaa ymmärtämistään, koska se tapahtuu automaattisesti eikä lukemisen hyväksi tarvitse nähdä vaivaa. (Dole ym. 1991.)

Osataitoja kehitetään vähitellen yksilön varttuessa, sillä kielen kehitys on Piaget'n mukaan osittain sidoksissa yksilön kehityksikään. Vasta siirtyminen kognitiivisen kehityksen vaiheesta seuraavaan vasta mahdollistaa uuden vaiheen omaksumisen myös kielen kehityksessä. (Piaget & Inhelder 1977.) Opetussuunnitelmia, oppimateriaaleja ja arviointia varten on ollut tarpeen kehittää malleja, joissa luetun ymmärtämisen osataidot yhdistetään yksilön kehitykseen. Näistä malleista käytetyimpiä on Bloomin (1971) kehittämä oppimisen tavoitteiden kuvaus- ja luokitusjärjestelmä. Bloomin taksonomiat ovat perustana myös perusopetuksen opetussuunnitelmien lukemisen tavoite- ja sisältökuvauksille. Bloom luokittelee oppimistavoitteet ensinnäkin kolmiksi: kognitiivisiin, affektiivisiin (sosioemotionaalisiin) ja psykomotorisiin. Jokainen tavoitealue, esim. kognitiivinen, jakautuu toisiinsa nähden hierarkkisessa suhteessa oleviin tavoitetasoihin, joista toisessa ääripäässä ovat kehittyneet, toisessa alkeelliset taidot. Mitä ylemmäs tavoitetaksonomiassa mennään, sitä laadukkaampaa oppimista tavoitellaan. Toisaalta alemmat tasot ovat behaviorilaisittain vaativampien tasojen edellytys. Bloom jaottelee ymmärtävän lukemisen taksonomiensa perusteella yksinkertaisesta vaativampaan seuraavasti: luetun tunnistaminen ja muistaminen, tulkitseminen ja erittely sekä soveltaminen ja arviointi (ks. Linakylä 1988, 67; Malmquist 1975, 28; Vähäpassi 1975).

Lukemisen osataidoista ensimmäinen on sanatarkka tai tunnistava lukeminen, joka perustuu tunnistavaan ja toistavaan ajatteluun. Luetun ymmärtäminen merkitsee asioiden havaitsemista, poimimista ja varastointia lukijan mieleen (Kucer 2005; Takala 1986, 1988; Vähäpassi 1975). Mekaanisen lukemisen kirjainkoodin purku ja merkityksen hahmottaminen ovat tyyppiesimerkkejä tunnistavasta lukemisesta. Teksti on sanatarkassa lukemisessa säiliö, jossa tieto sijaitsee, ja lukeminen merkitsee tiedonsiirtoa tekstistä lukijan aivoihin. Kyseessä on sanoman siirtäminen lähettäjä-kirjoittajan aivoista vastaanottaja-lukijan aivoihin. Lukeminen perustuu tässä tiedon siirron ja monistamisen ideaan. Merkitykset on koodattu tekstiin, ja lukijan tehtävä on purkaa tekstikoodi eli ymmärtää kirjoitettujen sanojen merkitys sekä vastaanottaa ja tallentaa informaatiota. (Alderson 2000, 6; Kucer 2005, 298–299.) Purkamista kuvaavat opetussuunnitelmissa sekä bottom-up-malli että Shannonin ja Weaverin (1963) yksisuuntaisen viestinnän teoria. Kun merkitykset ovat koodattavia ja purettavia, niistä ei esiinny tulkintaerimielisyyksiä tai monimerkityksisyyttä

Alin ymmärtävän lukemisen taso on pohjana kompleksisemmalle ymmärtämiselle. Tunnistavasta ja toistavasta lukemisesta yksilö etenee vähitellen vaativampiin ymmärtävän lukemisen osataitoihin: ensin tulkintaan ja johtopäätösten tekoon ja sitten arvioivaan ja kriittiseen otteeseen. Vaativampi ymmärtäminen edellyttää käsitteiden muodostusta, organisointia ja myös pelkistystä. Näitä toimenpiteitä kuvataan top-down-mallissa. Vaativampaa luetun ymmärtämistä

ei voi tiivistää yksinkertaiseksi tulokseksi, vaan sitä luonnehtivat yleisemmät tavoitteet ja päämäärät. (van Dijk & Kintsch 1983, 195; Harris & Sipay 1990, 553–554.) Tulkitsevan lukemisen vaiheessa lukija pohtii tekstin ajatuksia ja tapahtumakulkuja, mikä vaatii tuekseen tekstin analyysia. Luetun arviointi edellyttää lukijalta analyttisen otteen lisäksi merkitysten vertaamista joihinkin ulkopuolisiin kriteereihin. Luetun ymmärtämisen ylin aste on luova, uusia mahdollisuuksia etsivä lukeminen. Se sisältää kaikki alemmat ymmärtämisen tasot ja lisäksi tekstin työstämistä jollakin uudella tavalla: tekstin maailman uudelleen hahmottamista, ajatusten kehittelyä tai uusien hypoteesien luomista. (Vähäpassi 1975.)

Kriittiseen lukemiseen vaativamman tason taitona edetään kognitiivisen lukutaitokäsityksen mukaan muiden tasojen hallinnan kautta. Tulkitseva, arvioiva, vertaileva ja soveltava ote tekstiin ovat kriittisen lukutaidon edellytyksenä (esim. Vähäpassi 1975). Asiatarkkaan ja päättelevään lukemiseen riittää tekstin ymmärtäminen sellaisenaan, mutta kriittinen lukeminen edellyttää lukijalta määrätynlaista ajattelutapaa ja samalla suhtautumistapaa tekstiin ja sen esittämiin sisältöihin (Harris & Sipay 1990, 583). Kriittiseen lukutaitoon kuuluu useita mentaalisesti vaativia suorituksia, kuten lukijan kyky arvioida tekstin sisäistä päättelyä ja yleistyksiä sekä taito tunnistaa oletuksia, ristiriitaisuuksia ja kirjoittajan motiiveja sekä arvioida argumenttien pitävyyttä (Alderson 2000, 21; Vähäpassi 1975). Nämä toiminnot vaativat yksilöltä kohtalaisen kehittyneitä ajattelua eivätkä onnistu kognitiivisen lähestymistavan mukaisesti näin ollen vielä alaluokilla. Kriittinen lukemisen rakentuukin lukemisen osataitoajattelussa jonkinlaiseksi lukutaidon huipentumaksi.

Lukemista tarkastellaan opetussuunnitelmissa osataitoajattelun pohjalta. Lukutaitoa jaotellaan yksinkertaisista vaativampiin osataitoihin. POPS85 nimeää ajattelun tason mukaisen porrastuksen yhdeksi tavaksi jäsentää myös kielenkäytön taitoja:

Kielenkäyttöä on mahdollista jaotella myös ajattelun tason mukaan: toistaminen/havaintojen luetteleminen, ajatusten kehittely, uuden hahmottaminen. (POPS85)

Opetussuunnitelmat jakautuvat kahtia sen mukaan, miten osataitoajattelu niihin rakentuu. POPS70:n ja POPS85:n käsitys lukemisesta lepää osataitoajattelun varassa, eli osataidot läpäisevät lukemisen kuvauksen kokonaisuudessaan. POPS94:ssä ja POPS04:ssä osataidot näkyvät sovellettuina. Osataidot eivät rakennu niissä samalla tavoin kumulatiivisesti kuin varhemmissa opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi funktionaalisen lukemisen taustalla näkyy jälkiä osataitoajattelusta (ks. lukua 5.4.2).

Vaikka luetun ymmärtäminen jäsentyy kaikissa opetussuunnitelmissa samantyyppisiksi osataidoiksi, opetussuunnitelmat eroavat toisistaan siinä, miten tiukasti lukutaidon kehitys porrastetaan niiden varaan. POPS70 ja POPS85 rakentavat luetun ymmärtämisen Piaget'n ajattelun kehittymisen teoriaa ja bloomilaista tavoitetaksonomiaa mukaillen jyrkästi portaittaiseksi. Niissä lukutaidon portaita nousee järjestelmällisesti alkuopetuksesta perusopetuksen yhdeksänteen luokkaan asti. Esimerkiksi POPS70:n alkuopetuksessa harjoitellaan

tunnistavaa ja muistavaa lukemista etsimällä tietoja, hahmottamalla juonen kulkua ja erottelemalla tekstistä pääasioita.

Lukeminen, 1. luokka: Ohjataan lapsia lukemaan tekstejä niiden ominaislaadun edellyttämällä tavalla: ymmärtämään juonta, etsimään tietoja, erottamaan pääasiat. (POPS70)

Tunnistavasta lukemisesta edetään 3. luokalla erittelevään. Oppilasta ohjataan tarkkailemaan olennaisia asioita ja käyttämään esimerkiksi tukisanoja tekstin erittelyn ja hahmottamisen apuna.

Lukeminen, 3. luokka: juonen tarkkaamista, olennaisen erottamista epäolennaisesta esim. ohjaamalla keksimään tukisanoja, tietojen etsimistä. (POPS70)

4. luokalta lähtien tekstistä poimittuja asioita opetellaan soveltamaan. Luetun hyödyntäminen erilaisissa tehtävissä on mahdollista, koska oppilas on siirtymässä tässä ikävaiheessa konkreettisesta ajattelusta formaaliseen (ks. Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoriaa). Formaalin ajattelun taidot kehittyvät, kun tekstistä poimittuja tietoja opetellaan käyttämään mm. ongelmanratkaisun ja päättelyn apuna (ks. Harris & Sipay 1990, 585).

Lukeminen, 4. luokka: Opetusta tietojen hankkimiseen myös ongelmien ratkaisemiseksi. - - Juonen kulun ymmärtämistä, olennaisen erottamista epäolennaisesta, tietojen etsimistä, kielen ja kielikuvien tajuamista, havaintoja henkilöistä. (POPS70)

Osataitojen opetuksessa vallitsee spiraaliperiaate, eli sama oppiaines kertautuu ja toistuu, ja jo opitun aineksen varaan rakennetaan systemaattisesti uutta. Vaikka muistavasta ja erittelevästä lukemisesta edetään ylemmillä luokilla luetun soveltamiseen, kerrataan edelleen alempia taitotasoja. Behaviorismissa oppiminen perustuu toistoille ja tieto on luonteeltaan kumuloituvaa, joten lukemissakin alemman tason taidot ovat pohjana ylempien tasojen taidoille. Näin myös asiatarikkaa lukemista harjaannutetaan eri vuosiluokilla jatkuvasti, jotta ymmärtävän lukemisen taidot vakiintuvat.

Yläaste. Lukeminen. Harjoitusten kohteena ovat olennaisen erottaminen epäolennaisesta, tietojen etsiminen, aineksen vertailu, erottelu, yhdistely, johtopäätös, tosiasioiden erottaminen vaikuttamaan pyrkivästä kielestä. (POPS70)

Lukeminen: Keskeiset tavoitteet 9. luokalla: Lukutaitoa harjoitetaan monentyypisiin tehtäviin, joihin sisältyy sekä asiatarikan että päättelevän, arvioivan ja luovan lukemisen harjoittelua. (POPS85)

Osataitoporrostus läpäisee lukemisen opetuksen POPS85:ssä kokonaisuudessaan. POPS85 ohjaa käyttämään esimerkiksi lukemisen eriyttämisessä suoraan hierarkkista osataitojakoa hyväksi. Eri oppilaat harjoittelevat ajattelun ja lukutaidon kehittyneisyyden mukaan erityyppistä tekstin ymmärtämistä: havaintojen tekemistä, tekstin mieleenpainamista, erittelyä, päättelyä, arviointia sekä luovaa ja soveltavaa otetta tekstiin.

Syvyyseryittämässä opiskeltava sisältö on kaikille yhteinen, mutta suoritukset eriytyvät laadultaan, ajattelun ja taitojen kehittyneisyyden mukaan työskennellään eri tavoin: esim. havaintojen tekeminen, mieleenpainaminen, eritteleminen, päättelemine, arvioiminen, luova ja soveltava työskentely. (POPS85)

Eriyttämisen periaatteesta näkyy, miten luetun ymmärtämisen tasoja arvotetaan. Tekstistä johdettu merkitys ja luetun kriittinen arviointi hahmotetaan syvemmiksi ja siten arvostettavammiksi ajattelutaidoiksi kuin pelkkä sananmukainen ymmärtäminen (Alderson 2000, 8–9).

Lukemisen jyrkkä portaittaisuus ei säily opetussuunnitelmissa enää POPS85:n jälkeen. Ymmärtävän lukemisen ei kuvata kehittyvän enää POPS94:stä lähtien asteittaisena taidon jatkumona vaan katsotaan, että lukijan on mahdollista kehittää monentyyppisiä lukemista koskevia toimenpiteitä tietoisesti rinnakkain. POPS94 korostaa sitä, miten oppilaan lukutaito kehittyy eri viestintäympäristöissä toimimalla, mm. opiskelemalla eri oppiaineita sekä hankkimalla ja käsittelemällä tietoa.⁴ Lukutaidon portaiden mureneminen avaa väylän funktionaaliselle näkemykselle lukutaidosta (ks. lukua 5.4.2).

Uudempi kognitiivinen lukutaitotutkimus kritisoi lukutaitojen jyrkkää porrastamista.⁵ Ainakin osan lukemisen prosesseista on havaittu koostuvan samanaikaisista, vaihtelevista ja lomittuvista kognitiivisista taidoista (Alderson 2000, 11; Harris & Sipay 1990, 586). Sosiokognitiivisessa lukutaitokäsityksessä katsotaankin, että ymmärtävän lukemisen osataitojen eristäminen ja harjoittelu erillisinä on miltei mahdotonta (luku 5.3).

Joitakin merkkejä lukemisen osataitohierarkian murtumisesta esiintyy jo POPS85:ssä. Siinä todetaan esimerkiksi lukutaidon tasojen lomittuvan käytännössä. Vaativampia osataitoja ohjataan lisäksi harjoittelemaan jo ala-asteella, sillä ne ovat välttämättömiä abstraktia ajattelua vaativissa opiskelutehtävissä.

Syvyystasoa on kuitenkin syytä pitää jatkuvasti silmällä siinä mielessä, että oppilaille tarjottaisiin riittävän haastavia tehtäviä: kaikilla asteilla olisi pyrittävä päättelevään, arvioivaan ja luovaan työskentelyyn, jotka ovat välttämättömiä ongelmanratkaisukyvyyn ja käsitteenmuodostuksen kannalta. (POPS85)

⁴ Irtautuminen hierarkkisesta osataitoajattelusta näkyy myös luetun ymmärtämisen testauksessa. Esimerkiksi lukemisen PISA-arvioinneissa puhutaan *tasojen* sijaan *aspekteista* tai *makroprosesseista* (ks. van Dijk & Kintsch 1983), jotka edustavat ymmärtävän lukemisen vaatimia metataitoja. Ne ilmenevät lukutehtävien ja tekstien vaatimina lähestymis- ja ajattelutapoina. Ne suuntaavat lukustrategioita ja -ajatteluprosesseja mutta eivät järjesty hierarkkisesti. Niitä tarkastellaankin PISAssa lukutaidon rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä osa-alueina. PISAssa makroprosessit jakautuvat kolmii: tiedonhakuun, luetun ymmärtämiseen ja tulkintaan sekä luetun pohdintaan ja arviointiin. Makroprosesseihin sisältyy ajattelutaitojen vaativuuden kannalta erilaisia mikroprosesseja, jotka ovat luonteeltaan hierarkkisia. Näitä ovat tiedon paikantaminen, vertaaminen, yhdistäminen, tuottaminen ja arvioiminen (sis. analogisen päättelyn sekä omien merkitysten ja tulkintojen tuottamisen). (Linnakylä & Sulkunen 2002.) Mikroprosessit vastaavat näin luku tapoja ja -strategioita.

⁵ Esimerkiksi Alderson (2000, 10–11) kritisoi voimakkaasti lukemisen taitohierarkia-ajattelua. Ensinnäkin hierarkia-ajatus on hänen mukaansa epävarmalla pohjalla siksi, ettei tarkkaan tiedetä, mitä lukemisen taitoja ylipäänsä esiintyy. Toiseksi ei pystytä määrittelemään, mistä taidot koostuvat ja miten niitä näin ollen luokitellaan.

Lukeminen. Keskeiset tavoitteet 3. ja 6. luokalla. Kaikilla luokilla ohjataan luetun ymmärtämiseen eritasoisten tehtävien avulla. Tehtäviin sisällytetään alusta alkaen tarkkuutta, päättelyä ja arviointia kehittäviä harjoituksia. (POPS85)

Lukemisen vuosiluokittainen porrastus loivenee POPS85:ssä verrattuna POPS70:een. Tämä ilmenee siinä, miten lukutaidon portaat ulotetaan eri vuosiluokille. POPS70:ssä vasta yläasteella oppilaita ohjataan vertailemaan ja rinnastamaan tekstejä. Sen sijaan POPS85 ja POPS04 ohjaavat käymään kaikki lukutaidon portaat alakoulun aikana läpi mutta kuitenkin niin, että yläluokilla keskitytään erityisesti arvioiviin ja soveltaviin lukemisen osataitoihin.

8. luokka. Taidot. Päättävän ja arvioivan lukemisen harjoittelua, erilaisten tekstien vertailua. - - Lukeminen 9. luokalla. Tekstin arviointia: Tietojen ja perustelujen laatu, luotettavuuden pohtiminen. Tekstin merkitys yksittäiselle lukijalle, suuremmalle ryhmälle. Ohjaaminen valitsemaan: tärkeiden tekstien erottaminen tekstien paljoudesta. (POPS85)

Vlk. 6-9: Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä kehittyy: hänen tulkitsevat ja arvioivat luku- ja kuuntelutaitonsa kehittyvät. - - Tekstinymmärtäminen: - - mielipideaineisten, tekijän tavoitteiden ja keinojen tunnistamista, erittelyä ja arviointia vaikuttavuuden kannalta, tekstien vertaamista eri näkökulmista (POPS04)

Osataitoporrastuksen loiveneminen opetussuunnitelmissa heijastaa lukijan roolin voimistumista. Hän ei ole enää passiivinen osataitojen omaksuja vaan yhä pontevammin aktiivinen omien taitojensa kehittäjä.

POPS85 edustaa kriittisessä lukemisessa kuitenkin vielä osataitoajattelua. Siinä kriittisen lukemisen vaatimia toimenpiteitä ja ajattelutaitoja – päättävää ja arvioivaa otetta tekstiin – kuvataan vasta yläasteen tavoitteissa ja sisällöissä. Niissä nostetaan esiin mm. tekstien taustojen hahmottamista ja luotettavuuden edellytyksiä.

Lukeminen 8. luokalla. sanomalehdistön ja muun joukkotiedotuksen tekstien valikoitumisen pohdintaa. - - Lukeminen 9. luokalla. Kaunokirjallisuuden ohella tarkastellaan muita tekstityyppejä, kuten tieto-, lehti-, mainos- ja lakitekstejä. Tällöin painottuu erityisesti tietojen luotettavuuden pohtiminen. (POPS85)

Myös tekstien ideologisuuden havainnointiin ohjataan 8. luokalla. Sitä harjoitellaan opiskelemalla vaikuttavan kielenkäytön keinoja – ”tosiasioiden ja arvostelmien erottamista, piilovaikuttamista ja tekstin tarkastelua taustatekijöiden valossa (kuka kirjoittanut, kenelle, miksi)” (POPS85).

POPS04 rakentaa kriittisen lukemisen taitoja aiemmin kuin POPS85. Pikku hiljaa 3. vuosiluokasta lähtien harjaannutaan vertailun kautta tekstin näkökulmien arviointiin sekä tekstin luotettavuuden ja merkityksen pohdintaan.

Vlk. 3-5: Tekstinymmärtäminen: päätelmien tekoa sekä luetun ja kuullun arviointia, tekstin ajatusten pohdintaa ja tekstien vertaamista - - hän [oppilas] pohtii tekstin luotettavuutta (POPS04)

Tietoisemmin ja systemaattisemmin tekstien ideologisuutta opiskellaan kuitenkin vasta ylemmillä vuosiluokilla POPS85:n tapaan, sillä vuosiluokilla 6-9 tarkastellaan tekstien rakentamia merkityksiä ja merkitysten rakentamisen keinoja.

Esimerkiksi teksteihin sisältyviä asenteita ja arvoja käsitellään POPS04:ssä vuosiluokilla 6–9 seikkaperäisesti. Kriittisen tekstin erittelyn apuna ovat käsitteet:

Vlk. 6–9. Tekstinymmärtäminen: mielipideainesten, tekijän tavoitteiden ja keinojen tunnistamista, erittelyä ja arviointia vaikuttavuuden kannalta, tekstien vertaamista eri näkökulmista - - puheeseen, kirjoitukseen ja kuviin kätkeytyneiden näkemysten, arvojen ja asenteiden etsimistä ja arviointia (POPS04)

Päättöarvioinnin kriteerit: Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä on kehittynyt niin, että hän pystyy käyttämään opetettuja kielitiedon ja tekstitiedon käsitteitä tekstejä havainnoidessaan. - - (POPS04)

Oppilasta harjaannutetaan tekstin analysoimisen ja merkitysten purkamisen taitoihin, joiden kautta hän vasta pääsee käsiksi kriittiseen suhtautumistapaan (ks. Macken-Horarik 1998). Kriittisen lukutaidon järjestelmällinen kehittäminen on POPS04:ssä mahdollista yläluokilla. POPS04 tuo vasta silloin esiin käsitteitä, joiden avulla päästään tekstien ideologioihin ja erilaiseen vaikuttavuuteen käsiiksi. Kriittinen lukeminen näyttäytyy tässäkin opetussuunnitelmassa ylätasoa taitona.

Lukemisen sosiaalisen lähestymistavan edustajat ovat kritisoineet kriittisen lukemisen sijoittamista jonkinlaiseksi ylätasoa taidoksi (ks. Luke 2000). Myös kielenkäytön taitojen arviointiin perehtynyt Alderson (2000, 8) kuvaa sitä, miten kognitiivisissa lukemisen teorioissa luetun ymmärtäminen koostuu osista, joita ovat tekstin sananmukaisen merkityksen poimiminen, merkityksen johtaminen sekä kriittinen luetun arviointi. Osat järjestyvät hierarkkisesti, sillä merkityksen johtaminen ja sen kriittinen arviointi nähdään jotenkin syvempinä ja siten arvostettavampina toimintoina kuin pelkkä sananmukainen ymmärtäminen. Tämä puolestaan johtaa käsitykseen taidon kehittymisen sisäisestä hierarkiasta. Ensin opitaan ymmärtämään tekstit kirjaimellisesti, sitten johtamaan tekstistä merkityksiä ja myöhemmin lähestymään tekstiä kriittisesti arvioiden. Alderson toteaa, että ei ole olemassa tutkimusta, joka vakuuttaisi käsityksen tekstin ymmärtämisen hierarkiasta, esimerkiksi siitä, että kriittinen ymmärtäminen seuraisi muita tekstin ymmärtämisen muotoja. Luetun ymmärtäminen on hänen mukaansa niin implisiittinen, kompleksinen toimenpide, että sen etenemistä ja vaiheita on vaikeaa todentaa. Kriittisen lukemisen sijoittumiselle muiden lukemisen tasojen jälkeen ei ole siis perusteita. Se on vain jäänteeksi taksonomia-ajattelusta.

5.2.5 Lukeminen metakognitiivisena taitona

Oppilasta ohjataan kaikissa opetussuunnitelmissa tiedostamaan lukemisestaan. Tämä perustuu kognitiivisen psykologian teoriaan oman ajattelun säätelyn merkityksellisyydestä taitavassa toiminnassa. Kehittynyt lukija pystyy aktivoimaan metakognitioitaan lukiessaan. Lukijaa opastetaan tarkkailemaan ja kehittämään tekstinymmärtämistään erilaisin strategisin toiminnoin. Lukemisen kehittäminen lähtee omien taitojen tarkkailusta ja niistä tiedostumisesta. Seuraava askel on taitojen kehittäminen ja säätely erilaisin toimenpitein. Näistä nostetaan

opetus suunnitelmissa esiin lukustrategioiden harjoittelu sekä kieli- ja tekstitie-
don hyödyntäminen lukemisessa.

Kognitiivisessa lukemisen lähestymistavassa luetun ymmärtäminen miel-
letään osataitojen kehittymiseksi, joka on pääosin yksilönkehityksestä – kypsyy-
misestä – johtuvaa ja tältä osin biologista. Tällainen lähestymistapa hahmottaa
lukemisen taidoksi (skill), jota luonnehtivat automaattisuus, jäykkyys, mekaa-
nisuus ja lukijan oman kontrollin puuttuminen (ks. Dole ym. 1991). Yksilön kat-
sotaan voivan kehittää aktiivisesti lukutaitoaan ja samalla myös ajattelutaito-
jaan ainoastaan sillä kehityksen tasolla, jolla juuri sillä hetkellä on. Kun luke-
mista tarkastellaan lukijan aktiivisina toimenpiteinä, siitä muodostuu strategi-
nen taito.

Strategisessa lukemisessa pyritään osittaiseen taidon automaattistumiseen
lukuprosessista tiedostumisen ja harjoittelun kautta. Kognitiivisen lähestymis-
tavan mukaan kehittyneille taidoille on tyypillistä se, että lukijan ei tarvitse
useinkaan tiedostaa tai kontrolloida niiden käyttöä. Mikä tahansa osataidoista
aktivoituu lukijan käyttöön nopeasti, eikä lukijan tarvitse erikseen päättää sen
hyödyntämisestä. Lukutaitotutkimuksissa on havaittu, että lukunopeus sekä
lukemisen tehokkuus ja sujuvuus paranevat sekä osataidot automaattistuvat
tietoisesta harjoittelun myötä. Keskeisenä lukutaitoja kehittävinä tekijöinä pide-
tään omasta lukuprosessista, taidoista ja strategioista tiedostumista sekä niiden
järjestelmällistä harjoittelua. (Afflerbach, Pearson & Paris 2008; Ashby & Rayner
2006.)

Tärkein lukemisen säätelyn keino opetus suunnitelmissa ovat lukustrate-
giat. Ymmärtävää lukemista kehitetään ohjaamalla lukijaa lukustrategioiden
aktiiviseen käyttöön. Niiden avulla pyritään herättelemään lukijan tietoa tekstin
sisällöistä ja rakentumisesta ja ohjaamaan häntä laadukkaampaan ja tehok-
kaampaan tekstin ymmärtämiseen. Lukustrategioita ohjataan käyttämään aina
sen mukaan, millä lukemisen tasolla työskennellään eli millaista ymmärtämistä
lukutilanteessa haetaan (ks. Harris & Sipay 1990, 583).

Lukustrategiat pohjautuvat oppijan itsesäätelyyn tiedon prosessoinnissa:
omista toiminnoista tiedostumiseen ja lukemista edistävien toimien tarkoituk-
senmukaiseen käyttöön. Strategiat ovat oppijan toiminnan polkuja lukemisen
päämäärän saavuttamiseksi. Ne ovat tekniikoita, joiden avulla lukija pyrkii
muistamaan, ymmärtämään ja käsittelemään tietoa. Ne kuvaavat toimia, joilla
oppija voi kehittää muistiaan ja muita kognitiivisia ominaisuuksiaan. (Affler-
bach ym. 2008; van Dijk & Kintsch 1983, 64–65.)

Kielenoppimisen strategioista kiinnostuttiin 1970-luvulla. Ne määriteltiin
aluksi oppijan tietoisiksi ponnisteluiksi ja tarkoituksenmukaisiksi toiminnoiksi
kielen oppimisessa. Strategioita kuvattiin esimerkein. Tekstin ymmärtämistä
helpottaviksi toimenpiteiksi nimettiin mm. asioiden jakaminen osiin ja mieliku-
vituksen käyttö muistamisen apuna. Myöhempi tutkimus on tarkentanut ja
määritellyt näitä strategioita havainnoimalla kokeneiden lukijoiden automaat-
tistuneita lukutoimintoja. Näistä hyvän lukemisen käytänteistä on laadittu mal-
leja lukemisen harjoittelua varten. (Afflerbach, Pearson & Paris 2008; Alderson
2000, 307–308; Dole ym. 1991; Paris ym. 1991, 609–611; Rosenblatt 1994.) Niissä

lukija ennustaa tulevaa tekstiä, hyödyntää valmiina annettua tietoa tekstin sisäl-
törakenteesta tai keskeisistä termeistä selityksineen, merkitsee kohtia, joiden
kanssa hän on samaa tai eri mieltä, tekee yhteenvedoja, täyttää päättelyllään
tekstin aukkoja, laatii tekstistä ajatuskartan tai tiivistelmän, tekee kysymyksiä
tekstistä, vertaa tai vastakohtaistaa tekstin asiaa tuttuun asiaan ja vaihtaa aja-
tuksia tekstistä lukemisen aikana (ks. Dole ym. 1991; Harris & Sipay 1990, 557–
558; Linnakylä 1988, 52–57, 93). Mallien tarkoituksena on auttaa oppilasta ym-
märtämään, mitä lukiessa tehdään ja miksi tiettyjen toimintojen suorittaminen
on tärkeää. Lukijan ja tekstin välisestä suhteesta muodostuu strategioita käytet-
täessä välttämättä interaktiivinen, sillä tekstin merkitys hahmottuu tekstin ja
lukijan välisen vuoropuhelun avulla. Se ei sisällä tiettyä, määrättyä merkitystä
vaan toimii merkityspotentialina, joka realisoituu lukutapahtumassa lukijan
ymmärryksen tuloksena. (Rumelhart 1977, 169–170.)

Ymmärtämisen ajatellaan vaativan lukijalta aktiivista tekstin työstämistä,
sillä monipuolinen työskentely tekstin parissa vauhdittaa luettavan tekstin
kannalta sopivien skeemojen aktivoitumista (Harris & Sipay 1990, 558). Strate-
ginen työskentely aktivoi monentyyppisiä skeemoja: sisällöllisiä eli maailman-
tietoa ja tekstin asiasisältöä käsitteleviä rakenteita sekä formaaleja eli tekstin
rakenteellisia ja kielellisiä ominaisuuksia koskevia tietorakenteita (ks. van Dijk
& Kintsch 1983, 47–49, 307, 310; Harris & Sipay 1990, 559). Lukijaa kannustetaan
käyttämään monentyyppisiä lukustrategioita, jotta hän saisi aktivoitua mahdol-
lisimman monenlaista skemaattista tietoa lukemisensa avuksi. Skeemat toimi-
vat toisiaan täydentäen, joten aukko ymmärryksessä on mahdollista täyttää toi-
sentyyppisen tietorakenteen avulla. Esimerkiksi puuttuvaa sisältötietoutta voi
korvata tekstin rakenteen tuntemuksella. (Alderson 2000, 44, 49; Harris & Sipay
1990, 584.)

Useimmissa ymmärtävän lukemisen malleissa lukemista kuvataan strate-
gioiden avulla. Top-down-malleissa strategisia toimenpiteitä ohjataan käynnis-
tämään jo ennen kuin varsinainen tekstin tarkastelu on alkanutkaan. Pohjatie-
toa herättävä lukeminen lähtee liikkeelle ennakkoinnilla. (van Dijk & Kintsch
1983, 107.) Lukija arvaa ja ennustaa tekstin merkitystä suppean tiedon avulla ja
hyödyntää mahdollisimman paljon jo olemassa olevaa, omassa mielessään akti-
voitunutta tietoa (Harris & Sipay 1990, 13). Lukemisesta muodostuu tällöin
kumulatiivinen tapahtuma. Lukijan pohjatiedot on havaittu niin merkitykselli-
siksi luetun ymmärtämisessä, että niitä kannattaa aktivoida monin eri tavoin.
Pohjatietojen hyödyntämisen katsotaan ennustavan luetun ymmärtämistä,
etenkin päättelevää lukemista, jopa paremmin kuin yksilön älykyys. Kun taustatietoa on paljon, lukija pystyy poimimaan herkemmin tekstin keskeiset merki-
tykset. Pohjatiedolla on merkitystä etenkin vaikeiden tekstien ymmärtämisessä.
Jos lukija onnistuu yhdistämään pohjatietonsa tekstin sisältöihin, hänen luetun
ymmärtämisensä kehittyy huomattavasti. Aloittelevat lukijat eivät käytä tausta-
tietoa kuitenkaan automaattisesti, vaan heitä on ohjattava sen käyttöön. (Mts.
556–557, 560.)

Ennustamisstrategiat auttavat lukijaa aktivoimaan lukutehtävään sopivia
skeemoja ja yhdistelemään niiden tietoa toisiinsa ennakoimalla keskustelu-

kumppanin, tekstin, ominaisuuksia. Hoey (2001, 43) kuvaa tällaista lukijan ennakoiteihin perustuvaa vuorovaikutusta tanssimetaforalla. Kirjoittaja ja lukija ovat tanssijoita, jotka seuraavat tekstin avulla toistensa askelia. Lukija yrittää arvata, mitä seuraavaksi tulee, ja arvaus riippuu suuresti siitä, miten kirjoittaja on pystynyt ennakoimaan lukijan odotukset. Merkityksiä rakentaessaan ennakkoiva lukija tekee olettamuksia tekstin tarkoituksesta, sisällöstä ja muodosta sekä vertailee näitä ennusteita omiin, aiempiin kokemuksiinsa. Hän pohtii vaikeuksia tai helppoja asioita, joita lukiessaan saattaa kokea, sekä tapoja ohittaa vaikeudet tai jatkaa lukemista.

Tekstin ennakoitua seuraa lukemisen dynaaminen vaihe, jonka aikana lukijan mieli työskentelee monin tavoin. Lukija esimerkiksi yhdistää ja tarkentaa tietoaan, tekee johtopäätöksiä sekä arvioi lukemansa tekstin ja sen sisällön merkitystä, tarkoitusta, paikkansapitävyyttä ja arvoa. (Hoey 2001, 43.) Kun nämä toiminnot puetaan strategisiksi toimenpiteiksi, autetaan lukijaa tiedostumaan ymmärtämisestään ja kehittämään sitä.

Strategiat yhdistetään aluksi kognitiivisen luetun ymmärtämisen mallinuksissa lukemisen taitotasoihin. Vaikka strategiat ovat luonteeltaan limittyviä ja hierarkkisia, niitä ohjataan valitsemaan lukemisen osataidoista käsin. (van Dijk & Kintsch 1983, 106–107.) Alimmalla tasolla eli tunnistavassa ja toistavassa lukemisessa seurataan bottom-up-mallia. Lukija keskittyy merkitysten poimimiseen, kun hän tavoittelee tekstin sanamukaista ymmärtämistä. Luetun ymmärtämisessä painottuu tiedonsiirron ja -käsittelyn näkökulma. Taitava lukija käyttää sellaisia strategioita, joiden avulla hän kykenee poimimaan tekstin sisältämän merkityksen mahdollisimman tehokkaasti ja täsmällisesti. (van Dijk & Kintsch 1983, 155–156; Harris & Sipay 1990, 583.) Harjoittelulla pyritään nopeaan tiedon siirtoon oikein valittujen strategisten toimintojen avulla. Lukeminen rakentuu tällöin sarjaksi seriaaliseksi ja lineaarisesti eteneviä toimintoja, sisällöstä seuraavaan eteneväksi prosessiksi, jossa merkitys kumuloiduu lukijan mieleen. Hyvä lukija kykenee siirtämään mahdollisimman paljon informaatiota tekstistä mieleensä. (Kucer 2005, 221; Pitkänen-Huhta 1999.)

Vaativammilla lukemisen tasoilla huomio kiinnittyy muistamisen sijasta tekstin tulkintaprosessiin. Tulkinta edellyttää strategisten toimenpiteiden monipuolista käyttöä lukemisen eri vaiheissa. (van Dijk & Kintsch 1983, 189, 192.) Tunnistavassa ja toistavassa lukemisessa lukija harjoittelee erilaisten lukustrategioiden käyttöä irrallisina toimenpiteinä tekstin ymmärtämiseksi. Vaativamat lukemisen tasot edellyttävät sen sijaan hyödyntämään lukustrategioita lukuprosessin aikana tiedostaen ja luovasti. Lukija työskentelee lukiessaan mahdollisimman monipuolisesti: kerää vihjeitä, ennustaa rakenteita ja merkityksiä, tekee valistuneita arvauksia sekä mukauttaa ja korjaa merkityksiä koskevia hypoteesejaan. Lukija päättelee tekstin pohjalta prosessinomaisesti rakentaessaan tulkintaa. Hän liikkuu tekstissä sekä osista kokonaisuuteen (bottom-up-malli) että päättelyn ja johtamisen kautta top-down-mallin mukaan. Teksti toimii lukijalle merkityspotentiaalina, josta hän ammentaa työskennellessään. (Alderson 2000, 6, 14, 19; Harris & Sipay 1990, 583; Kern 2000, 3, 107; Pearson & Stephens 1994.) Monipuolisen lukuprosessin tarkoituksena on saada luettavan tekstin

kannalta kaikki olennaiset skeemat aktivoitua. Kognitiivisessa lähestymistavassa katsotaan, että vasta useiden skeemojen samanaikainen hyödyntäminen mahdollistaa vaativan tekstin ymmärtämisen ja monipuolisen tulkinnan. (Perfetti 1985, 75.)

Opetussuunnitelmiin rakentuu kaksi lukustrategioiden käyttötapaa sen mukaan, millainen näkemys luetun ymmärtämisestä opetussuunnitelmissa valitsee. Varhaisemmissa opetussuunnitelmissa luetun ymmärtämistä tarkastellaan pääasiassa osataitojen hallintana. POPS70:ssä ja POPS85:ssä lukijan kuvataan kehittävän tietyin toimenpitein lähinnä asiatarkeaa ja tulkitsevaa lukemistaan. Myöhemmissä suunnitelmissa painottuu lukijan metakognitiivisten taitojen valinta ja käyttö tarpeen mukaan. POPS94:stä lähtien opetussuunnitelmat ohjaavat lukijaa oman lukuprosessinsa tietoiseen tarkkailuun. Oppilaasta koulutetaan ”hyvää lukijaa, joka pystyy arvioimaan omien taitojensa toimivuutta ja kehittämään niitä” (POPS94). Lukuprosessi kytkeytyy lukutehtävään ja tämän myötä lukemisen tilanteeseen ja tarkoitukseen. Se saa näin vahvan sosiaalisen leiman, jolloin siitä muodostuu sosiokognitiivinen lähestymistapa lukemiseen. Strategioiden käyttötavoissa näkyy se, miten käsitys ymmärtävän lukemisen luonteesta opetussuunnitelmissa muuttuu. Osataitojen painottamisesta siirrytään metataitojen merkitykseen luetun ymmärtämisessä. Käsittelen tässä luvussa ymmärtävää lukemista osataitoajattelun pohjalta ja luvussa 5.3 lukijan aktiivisena tulkintaprosessina.

POPS70:ssä ja POPS85:ssä sekä POPS04:ssä alaluokilla lukijaa ohjataan harjoittelemaan erilaisia lukustrategioita ja käyttämään niitä luetun ymmärtämisen tason mukaan. Strategiat ovat lukijalle teknisiä välineitä tekstin yksityiskohtien poimimiseksi tai päämerkityksen hahmottamiseksi, ja niitä harjoitellaan itseisarvoisina. Opetussuunnitelmat keskittyvät kuvaamaan lukustrategioita lukemisen osataitojen kehittämisessä. Lukustrategioita harjoitellaan alakoulussa lähinnä erillisinä toimenpiteinä tekstin merkitysten poimimiseksi. Faktojen ja yksityiskohtien keräämiseen tähtäävien tekniikoiden kuvauksia on lukemisen sisällöissä eri opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi POPS85:ssä ohjataan lukustrategioiden avulla etenemään luetun ymmärtämisessä yksityiskohdista yleiseen kysymyksiin ja tehtäviin, joissa poimitaan erillisiä faktoja sekä pää- ja sivuasioita. Näiden pohjalta opetellaan tekemään helppoja päätelmiä mm. sanojen ja lauseiden merkityksistä.

Lukeminen 2. luokalla: Luetun ymmärtämiseen tähtäävää harjoittelua, esim. vastaaminen luettua tekstiä koskeviin kysymyksiin (yksityiskohdat, helpot päätelmät) - - . Pyritään siihen, että toisen luokan keväällä oppilaat pystyisivät vastaamaan lukemansa, tutuista asioista kertovan tekstin sisältöä koskeviin helppoihin kysymyksiin suullisesti tai kirjallisesti. - - Lukemisen tavoitteet, 6. lk. Oppilas ymmärtää lukemaansa: saa selville sanojen ja lauseiden merkityksen tekstiyhteydestä, havaitsee kertovan tekstin juonen ja tapahtumien pääkohdat sekä asiatekstin keskeiset kohdat, tekee päätelmiä tekstin sisällöstä. (POPS85)

Tiedon toistamista tukeviin strategioihin ohjataan myös oppimateriaalivalinnoin. POPS70:ssä alakoulun eri vuosiluokkien lukemisen sisällöissä toistuvat *oppimispelit*. Niiden kerrotaan tarjoavan sopivaa lukemismateriaalia tehokkaan lukemisen harjoitteluun, sillä ne tuovat harjoittelun rutiineihin vaihtelua. Pelit

perustuvat faktojen toistamiselle ja muistamiselle, ja niiden avulla harjaannutetaan behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti yksityiskohtien havaitsemista ja mieleenpainamista. Tällainen työskentely tekstin parissa johtaa Martonin ym. (1980) mukaan pintasuuntautuneeseen oppimiseen, joka ei tue esimerkiksi päättelyn tai luovan ongelmanratkaisun taitoja.

Yläluokilla harjoitellaan luetun ymmärtämisen strategioita monipuolisemmin erilaisilla teksteillä.

Lukeminen. Keskeiset tavoitteet 9. luokalla. Oppilas ymmärtää lukemansa: osaa selostaa tekstin sisällön, löytää pääkohdat, osaa tehdä päätelmiä tekstin sisällöstä ja merkityksestä (kaunokirjallinen teksti, tieto-, lehti-, ohje-, mainosteksti). (POPS85)

Lukumateriaalin monipuolisuus takaa sen, että oppilas kiinnostuu harjoittelemaan luetun ymmärtämisstrategioita yhä uudelleen. Lukemisen metakognitioita kehitettäessä on myös affektiivinen oppimisen alue tärkeä, joten harjoittelumateriaalin vaihdokset tähtäävät harjoittelumotivaation virittämiseen ja ylläpitoon.

Strategiset toimenpiteet johdetaan tekstin perusteella siten, että fiktiivisistä teksteistä hahmotetaan rakenteen ja sisällön seikkoja koko tekstin tasolla ja opiskelutekstien mieleen painamista pyritään tehostamaan avainsanojen ja ideavirkkeiden avulla.

Lukeminen 7. luokalla: Tekstin ymmärtämisen monipuolista harjoittelua, pääpaino pitkissä kertovissa teksteissä: yksityiskohtien ja juonikäänneiden havaitseminen, tekstin hahmottaminen kokonaisuutena ja ydinajatuksen ymmärtäminen. Opiskelulukemisen harjoittelu integroituu oppilaanohjaukseen (syventyvä lukeminen, luetun mieleenpainaminen ja muistaminen, ideavirkkeet, avainsanat). (POPS85)

Tekstin merkityksiä haetaan monipuolisesti. Yksityiskohtien poimimisen lisäksi ohjataan myös referoimaan, tiivistämään ja vertailemaan eli hyödyntämään top-down-pohjaisia lukustrategioita.

Yläaste. Lukeminen ja kirjallisuus. Harjoituksien kohteena ovat - referointi ja tiivistäminen, aineksen vertailu, erottelu, yhdistely, johtopäätös, tosiasioiden erottaminen vaikuttamaan pyrkivästä kielestä. (POPS70)

Näiden strategioiden avulla harjaannutetaan myös vaativampia luetun ymmärtämisen taitoja, kuten luetusta päättelyä ja luetun arviointia.

Lukijaa ohjataan valitsemaan POPS70:ssä ja POPS85:ssä lukustrategiat sen perusteella, millä lukemisen osataidon alueella toimitaan: kysymyksiä ja sanahakua hyödynnetään tunnistavassa ja toistavassa lukemisessa, tiivistämistä ja vertailua päättelevässä ja arvioivassa lukemisessa. Lukustrategioiden käyttö myötäilee näissä opetussuunnitelmissa osataitoajattelua ja pohjautuu Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoriaan. Arvioivaa ja soveltavaa lukemista harjaannuttaviin strategioihin päästään pääasiassa vasta yläluokilla, kun oppilaan ajattelun katsotaan kehittyneen konkreettisesta käsitteelliseksi.

POPS04:ssä on lukustrategioiden käyttötavassa ja roolissa alaluokilla ristiriitaisuuksia. Nämä kertovat siitä, että sekä kognitiivinen että sosiokognitiivinen lähestymistapa limittyvät tässä opetussuunnitelmassa. Strategiat esiintyvät

POPS04:ssä yhtäältä merkitysten poimimisen välineinä, kuten POPS70:ssä ja POPS85:ssä, toisaalta työkaluina, joita lukija hyödyntää harkintansa mukaan luetun ymmärtämisessä. Vuosiluokilla 1–5 erillisiä lukustrategioita käytetään *luetun ymmärtämisen parantamiseksi*. Lukijaa ohjataan ennakoimaan, päättelämään, arvioimaan, pohtimaan ja vertailemaan tekstin avulla.

Vlk. 3–5. Tekstinymmärtäminen: - - pääasioiden erottamista sivuasioista, tiivistämistä, väliotsikointia, kysymysten esittämistä, muistiinpanojen tekemistä, päätelmien tekoa sekä luetun ja kuullun arviointia, ajatuskarttojen laatimista, tekstin ajatusten pohdintaa ja tekstien vertaamista. (POPS04)

Strategioita harjoitellaan tässä erillisinä lukemisen välineinä. Ne esitetään luetelmana, eikä niitä yhdistetä suoraan käyttöön. Tämä ohjaa lukijaa poimimaan tekstistä valmiin merkityksen valitsemansa ”oikean” eli tekstiin sopivan välineen avulla, joten lukeminen rakentuu tässä tekniseksi toimenpiteeksi. Toisaalta vuosiluokan 5 hyvän osaamisen kriteerissä mainitaan, että oppilaan tulisi osata *käyttää luetun ymmärtämistä parantavia strategioita*. Tämä viittaisi eri strategioiden harkittuun valintaan ja hyödyntämiseen. Sitä, käytetäänkö strategisia toimenpiteitä erillisinä sisältökuvausten tapaan vai kokeillaanko niitä tavoitteellisesti erityyppisiin teksteihin ja tarkoituksiin hyvän osaamisen kriteerin tapaan, ei opetussuunnitelman perusteissa selvennetä. Tämä jää kuntien ja koulujen opetussuunnitelmien täsmennettäväksi sekä oppikirjojen ratkaisujen varaan.

Kaiken kaikkiaan varhaisella erityyppisten strategioiden harjoittelulla POPS04 opastaa oppilasta ymmärtävän lukemisen taitoihin monipuolisesti jo alaluokilla, kun taas POPS70:ssä ja POPS85:ssäkin vaativampien strategioiden harjoittelu painottuu yläluokille. Lukustrategioiden edistynyttä käyttöä voi tutkimusten mukaan edellyttää kuitenkin vasta yläkouluikaisilta lukijoilta, sillä metakognitiivisen tiedon hyödyntämisen on havaittu riippuvan yksilön ajattelun kehityksestä (ks. Harris & Sipay 1990, 564). Esimerkiksi Kairavuori (2002) havaitsi, että asiatekstien lukeminen ja niiden pohjalta oppiminen kehittyi opiskelun edetessä, yläasteen aikana, tietoisemmaksi ja jäsentyneemmäksi. Lukemista koskevien toimintojen säätelyyn vaikuttavat hänen mukaansa siis osaltaan yksilön kypsyminen ja mentaalinen kehitys. Näin vaativampia lukemisen osaitaitoja on kognitiivisen lukutaitokäsityksen mukaan mahdollisia kehittää järjestelmällisesti vasta myöhemmässä ikävaiheessa.

Lukustrategiat ovat POPS70:ssä ja POPS85:ssä välineitä ylipäänsä lukemisen osaitaitojen kehittämiseen. Niiden käyttöä harjoittelemalla lukijan on mahdollista edetä osataidosta seuraavaan. Lukustrategioiden käyttö ei kuitenkaan seuraile tarkasti lukemisen osaitaitojen jatkumoa. Opetussuunnitelmissa kuvatavat lukustrategiat tähtäävät alaluokilla lähinnä vain tiedon siirtoon, vaikka jo siellä lukemisen tavoitteet kohdistuvat osittain myös vaativimpiin lukemisen osaitaitoihin, kuten luetun arviointiin (ks. lukua 4.3.3). POPS04:ssä oppilasta ohjataan harjoittelemaan lukustrategioita laajasti jo alkuopetuksesta lähtien. Niitä opiskellaan kuitenkin alakoulussa irrallisina ja teknisinä lukemisen välineinä. Lukustrategioiden aktiivinen soveltaminen erilaisiin lukutilanteisiin jää paikallisten opetussuunnitelmien varaan.

5.2.6 Tekstilingvistinen tieto lukemisen apuna

Metakielellinen tieto lukemisessa

Jotta lukija pystyisi tarkkailemaan ja säätelemään luetun ymmärtämistään, mm. käyttämään lukustrategioita mahdollisimman tehokkaasti hyväkseen, hänelle on hyötyä kieltä ja tekstejä koskevasta tiedosta (Dole ym. 1991; Harris & Sipay 1990, 561; Tunmer & Hoover 1991). Kieli- ja tekstitieto rakentuukin opetus-suunnitelmissa lukustrategioita koskevan tiedon ohien toiseksi metatietouden lajiksi, jonka avulla lukija voi kehittää lukemistaan. 1980-luvulla luetun ymmärtämisen tutkimuksissa havaittiin, että luettavan tekstin rakennepiirteet vaikuttavat siihen, miten lukija hahmottaa ja muistaa tekstin (ks. Harris & Sipay 1990). Tämän jälkeen kognitiivis pohjainen luetun ymmärtämisen tutkimus on kiinnittänyt huomiota myös tekstien rakennepiirteisiin ja niiden vaikutukseen luetun ymmärtämiseen.

Kognitiivisen lähestymistavan mukaan kieltä ja tekstejä koskeva metatieto auttaa toimimaan strategisesti viisaasti tekstien parissa. Kieli- ja tekstitieto nopeuttaa ja tarkentaa luettavan tekstin tulkintaa, sillä se auttaa mm. sisältöjen ennakoinnissa ja jäsentämisessä. Tekstien rakennetta koskeva tieto auttaa merkittävästi etenkin sellaisten tekstien lukemista, joilla on konventionaalistunut muotorakenne, kuten kertomuksilla. Tämän katsotaan johtuvan siitä, että lukija pysyy tekstilajin tunnistamalla aktivoimaan sen formaalin skeeman, jossa on edusteilla tekstin tulkinnassa tarvittava, kieltä koskeva tieto. (Alderson 2001, 33; van Dijk & Kintsch 1983, 54; Dole ym. 1991, Harris & Sipay 1990, 564–565.)

Kielitieto on kognitiivisen lähestymistavan mukaan merkityksellistä kaikilla taitotasolla olevilla lukijoilla. Jo lukemaan oppiminen vaatii kielestä tiedostumista: tiettyjen kielen rakenteiden saattamista ainakin osittain yksilön tietoisuuteen. Lukemaan oppimisen tutkimuksissa on havaittu fonologisen ja syntaktisen kielitiedon kehittävän dekodeuksen taitoa. Lukemaan oppimista näyttävät puolestaan hidastavan sekä puutteet puhuttua kieltä koskevassa tiedossa että lukijan kyvyttömyys tuoda tätä tietoa lukuprosessiinsa. (Tunmer & Hoover 1991.) Myös edistyneelle lukijalle on kieli- ja tekstitiedosta havaittu olevan hyötyä. Ymmärtävän lukemisen tutkimuksissa on huomattu, että etenkin vaativammassa lukemisen osataidoissa on metakielellinen tieto käyttökelpoista. Esimerkiksi kausaalipäätelmäketojuja sisältävien tekstien lukeminen helpottuu kielitiedon avulla. (Harris & Sipay 1990, 564, 584.)

Intuitiivinen tieto kielestä ei kuitenkaan takaa kehittyneitä lukutaitoa, eikä taito hyödyntää kielitietoa kehity automaattisesti. Se kehittyy vähitellen osana yksilön yleistä tiedon prosessoinnin taitoa mutta vaatii myös erillistä harjaannusta, jossa lukija oppii tiedostumaan kieltä koskevasta tiedosta ja käyttämään sitä hyväkseen. (Tunmer & Hoover 1991.) Kognitiiviseen lähestymistapaan perustuva lukemisen opetus tähtää siihen, että lukija pystyy käyttämään kielitietouttaan tietoisesti ja tarkoituksenmukaisesti hyväkseen kehittäessään lukemisen osataitojaan (Harris & Sipay 1990, 17).

Koulun edustamassa formaalissa oppimisessa oppilaan kieli- ja tekstitietous karttuu lähinnä silloin, kun oppilas opiskelee kielen kuvauksia. Koulussa

kieltä selitetään ja analysoidaan sekä opetellaan tietoisesti hyödyntämään kieltä koskevaa metatietoa. (Ks. Gee 1990, 146–148.) Kuitenkin tarkkaa tietoa siitä, miten lukija hyödyntää kieli- ja tekstitietoa lukiessaan, on vähän. Alan tutkimus keskittyy kuvaamaan lähinnä tekstien piirteitä ja niiden vaikutusta luettavuuteen (ks. Harris & Sipay 1990, 562–569; Hoey 2001, 49).

Kielitieto karttuu vähitellen, samoin taito hyödyntää sitä lukemisessa. Kokemusten lisääntyessä lukija tutustuu yhä uusien kirjoitettujen tekstien rakenteisiin ja kartuttaa näin kieli- ja tekstitietoaan (Harris & Sipay 1990, 564). Se millaista kielitietoa lukija pystyy omaksumaankin ja hyödyntämään lukemisessaan, riippuu paitsi kokemuksesta myös yksilön kehitysvaiheesta. Kielen käyttöä ja tekstien rakennetta koskevissa tutkimuksissa alettiin 1970-luvulla tekstejä jaotella niiden käyttötarkoituksen mukaan. Tekstit tyypiteltiin mm. kertoviin, kuvaileviin, selittäviin ja argumentoiviin, ja kullekin näistä tekstityypeistä määriteltiin omat tunnusmerkkiset piirteensä (ks. esim. de Beaugrande 1980, 496–497). Lukemista koskevissa tutkimuksissa havaittiin, että tekstityyppien hahmottaminen vaihtelee ikäkausittain. Narratiivit tulevat tutuiksi jo ennen kouluikää, mutta kyky hyödyntää selostavan tekstin rakennetta luetun ymmärtämisessä on myöhään kehittyvä taito. Lisäksi useat oppilaat tarvitsevat apua siinä, miten hyödyntää rakennetietoutta tekstin ymmärtämisessä ja muistamisessa. (Harris & Sipay 1990, 564.)

Käsitykset lukemisen luonteesta ja lukutaidon kehittymisestä vaikuttavat siihen, millaista kieli- ja tekstitietoa opetus suunnitelmassa tuodaan lukemisen opetuksessa esiin. Kun lukeminen nähdään osataitojen summaksi ja lukijaa kuvataan tekstin merkityksen poimijaksi, keskitytään tekstin kieli- ja muotopiirteiden selvittelyyn. Kun lukemista pidetään tulkintaprosessina, lukija pyritään varustamaan sellaisella kieltä ja tekstejä koskevalla metatiedolla, joka auttaa sopivien lukustrategioiden käytössä. Kuvaan seuraavassa kielitiedon hyödyntämistä kognitiivisessa lukemisen lähestymistavassa. Luvussa 5.3 käsittelemme kielitietoutta lukuprosessin tukemisessa sosiokognitiivisessa lukemisen lähestymistavassa.

Tekstilingvistinen tieto lukemisessa

Tekstilingvistinen tieto on teoreettista tietoa teksteistä, joka selvittää lähinnä lausetta laajempien yksiköiden muodostumista ja suhteutumista toisiinsa. Tekstin rakennetta tarkastellaan muodollisten ja osittain semanttisten piirrekriteerien valossa ja eritellään pääasiassa perinteisen kieliopin käsittein (ks. Enkvist 1975; Mäntynen 2006). Tekstilingvistinen kuvaus koostaa tekstin rakenteellisesti hierarkkisista elementeistä – lauseista, virkkeistä, kappaleista ja tekstijaksoista – joiden luonnetta ja suhdetta toisiinsa kuvataan tekstikieliopin avulla. Se on eräänlainen lausekieliopin laajennus.

Tekstilingvistiikka perustuu kognitiiviselle tavalle hahmottaa kieltä. Teksti hahmottuu kognitiivisessa kuvauksessa struktuuriksi, hierarkkisista tasoista koostuvaksi järjestelmäksi. Kielitieto muodostuu osajärjestelmien – foneettisen, fonologisen, morfologisen, syntaksin, semantiikan ja pragmatiikan tasojen –

kuvauksista. Se sisältää abstraktia tietoa, joka jäsentää kieltä systeeminä. Lukijan kuvataan toimivan lukemisensa aikana kahdeksalla tekstin tasolla, jotka ovat foneeminen, kirjaintaso, äänneet, sanat, lausekkeet (chunk), ideataso (mikropropositiot), pääideat (makropropositiot) sekä temaattinen taso. Taitava lukija siirtyilee lukuprosessinsa aikana sujuvasti tasolta toiselle, vaikkakin hän pystyy työskentelemään tietoisesti vain yhdellä tasolla kerrallaan. (Kirby 1988.) Tekstilingvistinen kuvaus auttaa lukijaa hahmottamaan pääasiassa lausetta laajempia tekstin rakenteita ja niiden välisiä suhteita esimerkiksi konnektiivien käytön tai pronominiiviittausten avulla. Tekstin rakennetieto toimii yhdessä käyttöön ja sisältöihin liittyvän tiedon kanssa silloin, kun lukija rakentaa tekstille merkitystä. (Harris & Sipay 1990, 562; Pearson & Stephens 1994.)

Tekstilingvistinen kuvaus hahmottaa kognitiivista lähestymistapaa myönteillen tekstin koostuvan kahdesta tasosta: pinta- ja syvärakenteesta. Pintarakenne tarjoaa lukijalle kielellisiä vihjeitä, kun taas varsinainen merkitys sijaitsee semanttisessa syvärakenteessa. Kun lukija hahmottaa tekstille merkitystä, hän selvittää itse asiassa tekstin pinta- ja syvärakenteen välisiä suhteita. (Kucer 2005, 20.) Tässä lukija käyttää apuna kieli- ja tekstitietoutta, sillä tekstin pintatason seikoilla, ts. kielen ja rakenteen piirteillä, katsotaan olevan vaikutusta tekstin syvärakenteen hahmottamiseen. Alimmilla tunnistavan ja muistavan lukemisen tasoilla lukija kykenee vain tekstin pintaprosessointiin. Tekstin syväprosessointia vaativat puolestaan ymmärtävä ja erittelevä sekä soveltava ja arvioiva lukeminen. (Linnakylä 1988, 24–25; Marton ym. 1980, 70; Vähäpassi 1987.)

Tekstilingvistisen tiedon avulla lukijan katsotaan pääsevän helpommin tekstin pintatasolta, kielen piirteiden ja tekstin ominaisuuksien parista, syvätasolle eli merkityksiin. Harjaannuttamalla siirtymää tasolta toiselle lukijaa autetaan samalla kehittämään lukutaitoaan eli etenemään kognitiivisesti yksinkertaisemmista lukemisen osataidoista vaativampiin. Tekstilingvistiikka luonnehtii tekstiä hyvin muodostuneeksi silloin, kun sen sisältämien vihjeiden avulla pystyy rakentamaan tekstille ehjän merkityksen. Kun tekstin pintatason kielelliset vihjeet sopivat yhteen, puhutaan koheesiosta erotuksena syvätason merkitysten yhteensopivuudesta eli koherenssista. Selkeästi jäsentyneen tekstin lukemisen oletetaan olevan vaivattomampaa ja nopeampaa kuin huonosti jäsentyneen. Koherentin tekstin sisällöt hahmottuvat vaivattomammin, koska sen rakenneratkaisut kertovat lukijalle, kuinka kirjoittaja on jäsentänyt tekstin ajatukset. Rakennevihjeiden kautta lukija saa tietoa tekstin sisältöjen tärkeydestä, jäsentää tekstistä saamaansa tietoa ja pystyy palauttamaan sitä mieleensä. (Dole ym. 1991; Harris & Sipay 1990, 564.)

Kognitiivisissa luetun ymmärtämisen tutkimuksissa ymmärtäminen yhdistetään melko suoraviivaisesti luettavan tekstin rakenneominaisuuksiin. Tekstin rakennepiirteiden katsotaan nimittäin joko edistävän tai hidastavan tekstin luettavuutta (ks. van Dijk & Kintsch 1983, 54; Waern 1982). Erityisesti sillä, miten kappaleet liittyvät toisiinsa ja miten asioiden välisiä suhteita merkitään, on havaittu olevan vaikutusta tekstin ymmärtämiseen ja muistamiseen (esim. Pearson & Stephens 1994). Teksti, jonka rakenne-elementit ja niiden väliset sidokset on selvästi merkitty, on osoittautunut helpommaksi ymmärtää kuin

vähemmän läpinäkyvä teksti. Tekstin koheesiokeinot toimivat lukijan ja tekstin vuorovaikutuksen välineinä: kirjoittajan vihjeinä lukijalle (Hoey 2001, 49).

Tekstin selkeys ja ”läpinäkyvyys” luettavuuden kriteereinä perustuvat lukemisen interaktioteoriaan, jossa tekstin ja lukijan välinen suhde nähdään suoraviivaisena. Lukijan tehtävänä on muodostaa tekstistä merkitys, joka on siihen ennalta rakennettu. (Linnakylä 2000.) Kun tekstin sisäiset merkityssuhteet on osoitettu lukijalle selvästi, lukija pystyy yhdistelemään sisältöjä loogisesti ja prosessoimaan tekstiin rakentuvaa tietoa. Kohherentissa tekstissä on käytetty siis riittävästi tulkintaa ohjaavia sidoskeinoja. Tällainen teksti on kognitiivisen lähestymistavan mukaan lukijan ihanneteksti, sillä läpinäkyvään tekstiin purevat lukemisen strategiset toimenpiteet hyvin. (Harris & Sipay 1990, 561; Hyland 2002, 13; Linnakylä 1988, 24–26.) Lukija pystyy käyttämään kielitietoaan hyväksi mm. sanojen ja merkitysten ennakkoinnissa (Pearson & Stephens 1994).

Kielitiedon käyttöarvon määrittää sen sovellettavuus – se, miten oppilas saa hyödynnettyä opittua kielitietoa lukemisessaan. Kun ymmärtävä lukeminen määritellään tiedon siirroksi tekstistä lukijan mieleen, lukijan tavoitteena on hahmottaa tekstin keskeiset merkitykset mahdollisimman sujuvasti ja tehokkaasti. Tekstilingvistisen tiedon tehtävä on vauhdittaa tätä merkityksen hahmottamista. Kun tekstien rakenteita mallinnetaan tekstilingvistiikan avulla, lukija pystyy käyttämään jäsennettyjä rakenteita ymmärtämisensä apuna (Pearson & Stephens 1994).

Tekstilingvistiikan hyöty lukemisessa on siinä, että se johdattaa lukijaa laadukkaaseen luetun ymmärtämiseen, sillä se edistää lukijan siirtymistä pintasuuntautuneesta tekstin työstämisestä syväsuuntautuneeseen (Marton ym. 1980, 47–48). Pintasuuntautunut lukija käyttää apunaan vain koheesiokeinoja eli bottom-up-tekniikkaa muodostaessaan lukemastaan päätelmiä. Kun bottom-up-mallia täydennetään top-down-lähestymistavalla, lukija pystyy hahmottamaan tekstin merkitysrakenteita. Tällöin ymmärtävästä lukemisesta muodostuu mahdollisimman tehokasta.

POPS85 perustaa kielen kuvauksen tekstilingvistiikan varaan. Lisäksi kuvaustavasta on jälkiä myös POPS04:ssä. POPS70:ssä mainitaan vain tekstin jaksoitus keinona, joka toimii luetun ymmärtämisen apuna keskeisten merkitysten poimimisessa ja tekstin sisältöjen havainnoinnissa.

Keskeisenä opetustehtävänä, jonka on oltava alusta alkaen mukana lukemisen opetuksessa, on olennaisen erottaminen epäolennaisesta ja jaksotuksen oivaltaminen, jotka kaksi asiaa kuuluvat läheisesti yhteen. Mielekäs, kokonaisuudeksi hahmottunut looginen kielellinen ilmaisu jaksottuu joidenkin periaatteiden mukaisesti: jaksotuksen logiikkaa voi määrätä aika- ja paikkajärjestys sekä asioiden sisäinen järjestys. Myös kuvitteellisella esityksellä, sadulla ja unellakin, on oma johdonmukaisuutensa ja uskottavuutensa. Kirjallisessa tuotoksessa jaksotus osoitetaan useimmiten jakamalla teksti kappaleisiin. Opettajan on ohjattava oppilaat oivaltamaan jaksotus heidän kuulemissaan ja lukemissaan kielentuotoksissa - - . Tukisana-, avainsana-, ydinajatus-, otsikointi-, jaksottelu- ja jäsentämisharjoitukset ohjaavat oppilasta loogisen jaksotuksen huomaamiseen ja toteuttamiseen. (POPS70)

Jaksotus ohjaa lukijaa poimimaan nimenomaan valmiita merkityksiä eikä tulkitsemaan tekstiä laajemmin.

POPS85:n mukaan yksi kielen­tuntemuksen keskeisistä tehtävistä on kehittää oppilaan kielenkäyttötaitoja, mm. lukutaitoa. Kielitiedon merkitys on sen sovellettavuudessa: suurta osaa kielen­tuntemuksesta tulee arvioida koulussa sellaisten kielenkäytön tehtävien yhteydessä kuin on­gelmanratkaisu ja tiedon soveltaminen.

Kieli, kielen­tuntemus 9. luokalla: Irrallisten termien muistamisen ja luokittelun sijasta olisi pyrittävä arvioimaan oppilaan on­gelmanratkaisukykyä ja tiedon soveltamisen taitoa. Suuri osa kielen­tuntemuksesta tulee­kin arvioitavaksi kielenkäyttötaitojen yhteydessä. (POPS85)

Kielitieto tukee tässä vaativia lukemisen osataitoja. Kieltä ja tekstejä koskevalle tiedolle rakentuukin kognitiivisessa lähestymistavassa selvä paikka ja tehtävä. Kielen ja tekstien rakenteita ei opiskella itseisarvoisina kielen kuvauksen järjestelmän hallitsemiseksi vaan oppilaan kielenkäytön taitojen, esimerkiksi lukemisen osataitojen, edistämiseksi.

POPS85 ja POPS04 rakentavat lukemisen tueksi systemaattisen kuvauksen kielestä. POPS85 perustaa kielenkuvauksensa tekstilingvistiikkaan. Myös POPS04:n kuvaustapa muistuttaa tekstilingvististä mallia, sillä se pyrkii laajentamaan lauseopin kuvausta ja yhdistämään merkityksiä perinteisen kieliopin rakennekuvauksiin. Oppiaineksen jaksottelu eri vuosiluokille noudattaa POPS85:ssä tekstin kuvauksen hierarkkista järjestelmää. Ala-asteella pysytellään lauseen kuvaamisessa. Seitsemännellä luokalla harjoitellaan yhdistämään lauseita ja muodostamaan virkkeitä. Myöhemmin kiinnitetään huomiota jakson rakentamiseen ja tekstin jaksottumiseen. Jäsentymistä ohjataan tarkastelemaan tekstin pinta- ja syvätason välisenä vuorovaikutuksena: miten tekstin pintamerkitykset eli koheesio rakentavat koherenssia eli merkitysrakenteita.

Lukeminen 9. luokalla. Tekstin jäsentymisen tarkastelua: johdonmukaisuus, jännitteet, käännekohdat, johtoajatus, sidostuminen. (POPS85)

Rakenneseikkojen tarkastelussa käytetään tekstilingvistisen kuvauksen käsitteitä, mm. sidostumista. Opittava tekstilingvistinen aines jaksotellaan POPS85:ssä järjestelmällisesti. Jaksottelu noudattaa sekä tekstilingvististä kuvaustapaa että behavioristista oppimiskäsitystä.

Kielitieto kytketään POPS85:ssä lukemisen opiskeluun vasta yläasteella. Ala-asteella kieli- ja tekstitietous kuuluu kielen­tuntemukseen ja vasta yläasteella se mainitaan osana kielenkäytön taitoja. Ratkaisua perustellaan sillä, että käsitejärjestelmän sisäistäminen on yksilöllä mahdollista vasta formaalien operaatioiden vaiheessa: [tekstin] ”rakenteiden tietoinen erittely on monelle oppilaalle mahdollista vasta yläasteen aikana” (POPS85). Ala-asteella kielitietoutta opetellaan erillisten esimerkkien avulla itseisarvoisena, käytöstä irrallisena järjestelmänä. Opetus perustuu opiskeltavan piirteen havainnoinnille ja esimerkkeihin pohjautuvalle harjoittelulle. Vasta yläasteella kielitietoa ohjataan hyödyntämään luetun ymmärtämisessä, koska tuolloin oppilaan abstrakti ajattelu on riittävän kehittynyttä. Jotta oppilas voisi hyödyntää kieli- ja tekstitietoa lukemises-

saan, hänen tulee kyetä toiminaan käsitteiden avulla ja tekemään havaintojen pohjalta yleistyksiä (ks. Piaget & Inhelder 1977).

Siksi ala-asteen opetuksen lähtökohtana ovat havainnot ja harjoittelu. Niiden pohjalta edetään yleistyksiin, kun se on tarpeen ja siihen on mahdollisuuksia. (POPS85)

Spiraaliperiaatteen mukaisesti sama käsitejärjestelmä käydään läpi sekä ala-että yläasteella. Spiraaliperiaatetta noudattaen alemmilla vuosiluokilla käsiteltävät kielen ja tekstin piirteet nostetaan yhä uudelleen esiin ylempien vuosiluokkien sisältöjen pohjaksi. Ala-asteella opiskellaan käsitteet, joita yläasteella sovelletaan kielenkäytössä, esimerkiksi tekstin ymmärtämisen strategioissa. Ratkaisua perustellaan sillä, että oppilas oppii kielitiedon ensin verbaalisessa muodossa ymmärtämättä täysin sen merkityssisältöä. Tavoitteena on, että ymmärtäminen seuraa myöhemmin kielellisten kokemusten lisääntyessä. (Leiwo 1981, 56.) Opetuksessa tähdätään siihen, että oppilas osaa käyttää tekstitietoaan peruskoulun loppuvaiheessa niin monipuolisesti, että hän kykenee ”laajahkon tekstin tarkasteluun useasta näkökulmasta” (POPS85).

Tekstilingvistinen kuvaus perustuu kielen piirteille, ja sen avulla päästään jonkin verran käsiksi muotojen ja merkitysten yhteispeliin tekstissä. Yhteydet kielenkäyttöön ja tilanteissa muodostuviin merkityksiin jäävät sen sijaan tekstilingvistiikan ulkopuolelle. Vaikka POPS85 korostaa teksti- ja kielitiedon käyttöarvoa, tietoutta ei yhdistetä kuitenkaan eksplisiittisesti kielenkäyttöön: ”Kielenkäytön tarkkailu liittyy taitojen oppimiseen ja varmentamiseen. Kielen merkitys- ja rakennetekijöiden havainnointi ja opiskelu tukevat taitojen kehittymistä.” (POPS85) Missään ei avata sitä, miten tekstitietoa – tekstistä puhumisen käsitteitä ja rakennekuvauksia – käytetään erilaisiin lukutehtäviin ja lukemisen tarkoituksiin. Selitys kieli- ja tekstitiedon suppeaan käyttöön löytyy generatiivisen transformaatiokieliopin kielikäsitteistä, johon kognitiivinen lukemisen lähestymistapa perustuu (esim. Kirby 1988). Teksti rakentuu siinä itsenäiseksi, riippumattomaksi lukemisen kohteeksi. Sen katsotaan olevan itsessään koherentti, osista koostuva rakennelma, joka noudattaa omia lainalaisuuksiaan. Näin ollen tekstiä on mahdollista eritellä ja kuvata erillään kontekstista, kirjoittajasta ja lukijoista. (Hyland 2002, 6.) Käytön näkökulma ei yksinkertaisesti sisälly tekstilingvistiseen kuvaustapaan, eikä sitä tuoda näin ollen opetussuunnitelman lukemaan opettamisen sisällöissäkään esiin.

POPS04:n tapa lähestyä tekstiä alaluokilla rakennelähtöisesti muistuttaa tekstilingvististä lähestymistapaa. POPS04 kuvaa tekstiä laajana muotorakenteiden järjestelmänä, jota harjoitellaan erittelemään. Käsitepohjainen tekstin erittely POPS04:ssä 5. luokan päättyessä vastaa POPS85:n ala-asteen tekstilingvististä havaintojen teon ja harjoittelun ohjelmaa. Käsitepohjainen erittely kohdistetaan molemmissa opetussuunnitelmissa lähinnä lauseen ympärille. Luetun ymmärtämisen kannalta keskeinen tekstirakenteiden kuvaus ei vielä alaluokilla sisälly kieli- ja tekstitiedon opetukseen.

Vlk. 3–5. Kielen tehtävät ja rakenne: sanojen merkitysten tarkastelua tekstiyhteydessä, taivutuksen tehtävä tekstilauseissa, lauseet rakenteellisina ja toisiinsa liittyvinä yksikköinä (POPS04)

Opetussuunnitelmien tekstilingvistiset rakennekuvaukset ovat pikemmin käsite- kuin systeemipohjaisia. Yksittäisten käsitteiden korostamisen haittana on, että tätä kautta oppilaalle ei rakennu kuvaa kielen systeemisestä luonteesta (ks. Korhonen & Alho 2006). Kun oppilaalle ei muodostu käsitystä siitä, mihin ja miten tekstin keinoja voisi suhteuttaa, tekstin merkitysten erittely jää ikään kuin ilmaan, ts. perustaa vaille. Korhosen ja Alhon (2006) mukaan teksteillä toimimista kehitettäessä on tärkeää tietoisuus rinnakkaisrakenteista ja ilmaisun vaihtoehtoista. Tämä tieto nousee nimenomaan kielisysteemin kuvauksesta, johon käytettävät käsitteet kiinnitetään.

5.2.7 Lukutaidon kehittyminen ja lukemisen opetus

Kognitiivinen lähestymistapa kuvaa lukutaidon kehittymisen portaittaiseksi. Lukeminen koostuu osataidoista, jotka rakentuvat yksilön mentaalista kehitystä seuraillen. Ne järjestyvät hierarkiaksi, jossa yksinkertaisemmat taitotasot muodostavat pohjan vaativammille taidoille. Kielen kehitys kulkee yksilön muun kehityksen rinnalla ja vuorovaikutuksessa sen kanssa. S. Kauppinen (1986, 63) esittää kielen kehittyvän seuraavien lainalaisuuksien mukaan:

- ylimalkaisesta tarkempaan
- läheisistä nykyhetken asioista vähitellen laajemmalle, myös menneisiin, tuleviin ja yleisesti todennäköisiin asioihin ja niiden suhteisiin
- suppeista ja yksinkertaisista asioista laajempien ja monimutkaisempien kokonaisuuksien käsittämiseen ja rakentamiseen
- konkreetista ajattelusta ja kielenkäytöstä myös abstraktiin
- asioiden toistamisesta ja toteamisesta omaan yhdistelyyn ja ajatusten kehittelyyn
- läheiseen, tuttuun ihmiseen suuntautumisesta myös vieraampien ja monenlaisten ihmisten kohtaamiseen.

Käsitys lukutaidon kehittymisestä muodostuu kaikissa opetussuunnitelmissa näiden periaatteiden varaan, joten kognitiivinen lähestymistapa kulkee lukemisen opetuksen pohjana koko perusopetuksen ajan.

Käsitykset lukemisen kehittymisestä sisältyvät opetussuunnitelmissa moniin eri kohtiin. Ne kiinnittyvät mm. luonnehdintoihin kielitaidosta, oppimisympäristöjen kuvauksiin ja lukemisen opettamisen menetelmiin. Koska lukemisen kehittymistä ei voi tarkastelluissa opetussuunnitelmissa luontevasti irrottaa sen kehittämisestä, kuvaan näitä ilmiöitä yhtä aikaa. Kokoan tässä luvussa jo edellisissä luvuissa mainittuja keinoja, joiden avulla lukijaa autetaan kehittämään lukutaitoaan.

Osataitoajattelun mukaan lukeminen sisältää joukon hierarkkisessa suhteessa olevia taitoja, jotka kehittyvät sarjassa yksi kerrallaan. Osataidoista jokainen viittaa tiettyyn luetun ymmärtämisen tasoon. Luetun ymmärtäminen rakentuu vähitellen lukijan omaksuessa osataidon kerrallaan. Kun lukija hallitsee kaikki osataidot, hän on asiantuntija, joka ymmärtää lukemansa. Hän soveltaa lukutaitojaan automaattisesti ja rutiininomaisesti kaikkiin teksteihin samalla tavalla ja omaksuu täten passiivisesti tekstissä sijaitsevat merkitykset. Lukijan

työnä on tuottaa tekstissä sijaitsevat määrätyt merkitykset uudelleen. (Dole ym. 1991.)

Lukutaito kehittyy POPS70:ssä ja POPS85:ssä pääasiassa kasvamalla kumulatiivisesti osataidosta seuraavaan samalla, kun yksilö etenee luetun ymmärtämisessään tasolta toiselle. Lukemisen opettamisen tehtävänä on edistää osataitojen kertymistä. Koska ymmärtävä lukeminen riippuu lukijan ajattelutaidoista, POPS70:ssä pyritään kehittämään yleisesti oppilaan ajattelua. Jokaisen aineen opettajan tulee kiinnittää huomiota käsitteiden muodostukseen ja käyttöön, järjestyssuhteisiin, päättelyyn, tiedon arviointiin, ongelmanratkaisuun ja luovaan ajatteluun (POPS70, I osa, 28–32).

Kun lukija etenee luetun ymmärtämisessään yksinkertaisista asioista laajempien ja monimutkaisempien kokonaisuuksien käsittämiseen ja rakentamiseen, hän siirtyy samalla vaatimattomalta lukutaidon tasolta kompleksisemmalle. Ala-asteella luetun ymmärtäminen perustuu tunnistamiselle ja muistamiselle sekä tekstin pohjalta tehtäville päätelmille. Koko peruskoulun tavoitteena on taas syvä ja monipuolinen tekstin ymmärtäminen, johon kuuluvat mm. soveltaminen, vertailu ja tekstin arviointi.

Lukeminen: keskeiset tavoitteet 9. luokalla: Opetuksen päämääränä on - - toisaalta lukutaidon monipuolistaminen ja syventäminen: ohjaaminen - - yhä vaativampaan tekstin ymmärtämiseen. Tavoitteeseen pääsemiseksi tarvitaan sekä runsaasti erityyppisiä tekstejä että tietoisia lukutaidon harjoituksia. Lukutaitoa harjoitetaan momenttyyppisin tehtävin, joihin sisältyy sekä asiatarakan että päättelevän, arvioivan ja luovan lukemisen harjoittelua. (POPS85)

Käsitys osataidoittain kehittyvästä lukemisesta yhdistyy opetussuunnitelmissa behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Osataitoja harjoitellaan tyypillisesti toistoin ja drilliharjoituksin (ks. Dole ym. 1991).

Käsitys taidon portaittaisuudesta ja universaalista luonteesta näkyy selvästi POPS04:n alkuopetuksen hyvän osaamisen kriteerissä. Sen mukaan lukutaitoa arvioidaan myös sillä perusteella, selviääkö oppilas ikäkaudelleen tarkoitettujen tekstien lukemisesta.

Hyvä osaaminen 2. lk. Oppilaan luku- ja kirjoitustaito on kehittynyt niin, että - - hänen lukemisensa on niin sujuvaa, että hän selviää ikäkaudelleen tarkoitettujen tekstien lukemisesta. (POPS04)

Ikäkaudelle tarkoitettut tekstit eivät ole nykypäivän monenkirjavassa tekstitodellisuudessa (ks. esim. Noppari, Uusitalo, Kupiainen & Luostarinen 2008) mikään yhtenäinen tekstijoukko, vaan ymmärtävän lukutaidon luonnehdinta on muodostettu nimenomaan oppilaan kognitiivisen kehityksen perusteella.

Ajatus lisääntymällä kehittymisestä näkyy myös lukustrategioiden yhteydessä. POPS70:ssä, POPS85:ssä sekä POPS04:ssä alaluokilla lukustrategioita harjoitellaan yksi kerrallaan. Kun lukija saa haltuunsa riittävän määrän strategioita, hän kehittyy osataidoissa ja samalla myös luetun ymmärtämisessä.

Osataitojärjestelmän vakioidusta luonteesta johtuu, että lukeminen rakentuu POPS70:ssä ja POPS85:ssä yhdeksi taidoksi tai taitojen kimpuksi (ks. Bloom & Green 1991; Gough 1985; LaBerge & Samuels 1985). Taidot ovat pysyviä ja

pätevät kaikenlaisiin teksteihin. Lukemisen yleispätevästä luonteesta seuraa taidon siirrettävyys (transfer). Universaali lukutaito merkitsee sitä, että kerran opitulla taidolla on siirtovaikutusta tehtävästä toiseen (ks. Kendrick, Rogers, Smythe & Anderson 2005). Esimerkiksi POPS85 kuvaa kielenkäyttötaitojen siirrettävyyttä kielestä toiseen.

On osoitettu, että oman kielen kielenkäyttötaitojen hallinta tukee vieraiden kielten vastaavien taitojen omaksumista: kielenkäyttötaidot ovat siirrettävissä kielestä toiseen. (POPS85)

Opitun siirtovaikutus on mahdollista, kun oppija hallitsee syvällisesti opittavan asian tietorakenteet, eli transfer-periaate pätee vain ns. puhtaaseen tietoon, jota oppija soveltaa (Tanner & Tanner 1975, 417). Transferissa lukutaito nähdään erillisenä, omaksuttavana ja hallittavana taitona. Opetuksen tehtävä on järjestää oppijalle mahdollisuuksia soveltaa taitoaan eli siirtää sitä tilanteesta toiseen, sillä pelkkä taidon hallinta ei riitä. (Tanner & Tanner 1975, 603.) Tästä syystä POPS70:ssä ja POPS85:ssä mainitaan runsaasti tekstejä ja tilanteita, joissa lukemisen osaitoja sovelletaan.

Lukemisen osaitoja kehitetään opetussuunnitelmissa paitsi kasvun ja taitojen siirron myös spiraalimaisen laajenemisen kautta. Spiraaliperiaate merkitsee oppijan vähittäistä perehdyttämistä opettavan ilmiön tietorakenteeseen. Aihealueen perusajatukset tuodaan esiin vaiheittain siten, että pohjatiedosta siirrytään vähitellen yhä vaativampiin tietorakenteisiin. Tietorakenteissa edetessään oppilas omaksuu opeteltavat asian aina vain syvemmin ja laajemmin. (Tanner & Tanner 1975, 429.) Spiraaliperiaate rakentuu tyypillisesti toistoille: entisen kertaamisen ja uuden vakiinnuttamisen kehille. Opetussuunnitelmissa toistetaan ja kerrataan vaatimattomampia ymmärtävän lukemisen taitoja, jolloin ne vankentuvat ja niistä muodostuu vaativampien osaitojen perusta. Spiraaliperiaatteelle rakentuva opetussuunnitelma noudattaa jaksoittaista opettamis-oppimisprosessia. Tannerin ja Tannerin (1975, 430) mukaan tällainen opiskelu muistuttaa tieteen tapaa hahmottaa ilmiöitä. Vahvemmin sillä on yhtymäkohtia kuitenkin behavioristisen oppimiskäsityksen mukaiseen opiskeluun.

Laajentumisen periaate lukemisen kehittämisessä näkyy erityisesti siinä, miten lukumateriaalia neuvotaan monipuolistamaan opetuksessa vähitellen. Osaitojen vakiinnuttamiseen tarvitaan yhä vaativampaa lukumateriaalia. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat opastavat lukemaan paitsi runsaasti myös monenlaisia tekstejä (ks. tarkemmin luvusta 5.3.2). Mitä enemmän lukijalla on kokemusta erilaisista teksteistä ja mitä harjaantuneempi hän on erilaisten tekstien lukemiseen, sitä enemmän hänellä on kognitiivisen lähestymistavan mukaan potentiaalia hyödyntää metataitojaan. Millaiset tekstit hyvänsä eivät kuitenkaan kehitä oppilaan metataitoja, vaan keskeisiä ovat luettavan materiaalin kielelliset ja kognitiiviset piirteet. Tekstien lauseiden on hyvä pidentyä, lauserakenteiden kompleksistua ja ilmaisun käsitteellistyä, jotta osataidot voivat kehittyä. (Harris & Sipay 1990, 11.)

Vuosiluokittain lisääntyvä kieli- ja tekstietous tehostaa lukustrategioiden käyttöä ja auttaa valitsemaan ja soveltamaan strategioita. Lukustrategiat auto-

maattistuvat ja herkkyys tekstuaaliselle tiedolle lisääntyy lukukokemusten myötä (ks. Harris & Sipay 1990, 587). Kieli- ja tekstitietoa kartutetaan pikku hiljaa opiskelemalla kielen rakennelähtöistä kuvausta.

Kognitiivinen lähestymistapa perustaa lukemisen opetuksen siis kolmelle pilarille: taidon kumulatiiviselle kasvulle, osataitojen siirtymiselle lukutehtäväs- tä toiseen sekä taitojen spiraalimaiselle laajenemiselle.

Varsinaisia eksplisiittisiä lukutaidon arviointia koskevia kuvauksia on opetussuunnitelmien perusteissa niukasti. Tämä selittyy sisältöpainotteisella opetussuunnitelmamallilla (ks. Vitikka 2009, 86). Opetussuunnitelmat keskittyvät kuvaamaan kunkin oppiaineen sisäistä rakennetta, joka muodostaa tiedollisen kokonaisuuden. Vaikka arvioinnin kuvauksia on vähän, arviointi on opetussuunnitelmissa mukana paitsi erillisinä kriteereinä myös sisään rakennettu- na lukemisen sisältöihin ja opetusvihjeisiin (ks. Atjonen 2007, 76).

Arviointi nojautuu POPS70:ssä ja POPS85:ssä kognitiivisen lukemisen lä- hestymistavan mukaisesti osataitoajattelulle. Kun lukutaidon katsotaan koostu- van osataidoista, sitä myös harjoitellaan ja arvioidaan niiden kautta (ks. Malm- quist 1975, 124). Lukemista arvioidaan sen perusteella, mitä osataitoja oppilas hallitsee ja miten kehittyneitä nämä taidot ovat. Taitava lukija osoittaa sellaista luetun ymmärtämisen taitoa, joka on tyypillistä hänen ikä- ja kehitysvaiheelleen. Vähemmän kehittyneen lukijan taidot eivät puolestaan vastaa sellaista luetun ymmärtämistä, joka lukijalla pitäisi kyseisessä kehitysvaiheessa tyypillisesti olla. (Perfetti 1985, 11.)

Lukusuorituksen arvioinnin mittareista sovelletuimpia on Biggsin (1979) SOLO-taksonomia, joka kuvaa oppimisen tasoa suorituksen laadun perusteella. Mittari pyrkii erittelemään sitä, millaisia ominaisuuksia eritasoisissa oppimis- suorituksissa esiintyy. Taksonomiassa kuhunkin Piaget'n erittelemän kognitiiv- isen kehityksen tasoon – esimerkiksi esioperationaaliseen, konkreettiseen, yleistävään tai formaalisten operaatioiden tasoon – yhdistyy ikäkausi, tehtävän oppijalta vaatima kognitiivinen kapasiteetti, tuotoksen rakenneominaisuudet sekä lukijan taito tehdä johtopäätöksiä. Lukemiseen sovellettuna taksonomia selventää sitä, millaisia ominaisuuksia eritasoiset ymmärtävän lukemisen suori- tukset sisältävät. Alimmalla tasolla suoritus on epälooginen, toistava ja perus- tuu arvauksiin. Keskitasolla suoritusta kuvataan induktiiviseksi: siinä kyetään yleistyksiin ja jonkinlaisiin päätelmiin. Ylimmän tason suorituksessa esiintyy sekä induktiivista että deduktiivista päättelyä. Abstrakteja seikkoja pystytään avaamaan ja johtamaan niistä uusia ajatuskulkuja. Kunkin tason muuttajat on pyritty vakioimaan: luetun ymmärtämistä arvioidaan yhtäläisin kriteerein riip- pumatta luettavasta tekstistä tai lukemisen tilannetekijöistä. (Biggs 1979.)

Lukutaidon tasoa mittaavat testitöt rakentuvat ajatukselle, että kaikki kognitiiviset taidot omaksutaan samanlaisen kehityskulun kautta. Kun yleispä- tevät taidot määritellään huolellisesti, ne pystytään myös tyydyttävästi mittaa- maan. (Cook-Gumperz 2006a.) Esimerkiksi Holopainen (2003, 39) ja Cook- Gumperz (2006a) kritisoivat SOLO:n tapaisia luetun ymmärtämisen mittareita, jotka perustuvat osataitojen testaamiseen jäsenne- tyn testipatteriston avulla. Kun tehtävät mittaavat erillisiä taitoja, käsitys ymmärtävästä lukemisesta jää

väistämättä kapea-alaiseksi. Koska lukutaitoa pidetään tällaisessa mittaustavassa universaalina, mittarit eristävät heidän mukaansa taidon esiintymäympäristöistään ja -yhteyksistään ja kiinnittävät sen yksilön ominaisuudeksi. Tärkeämpää kuin kritisoida testejä itsessään, on kiinnittää huomiota siihen, miten niitä käytetään ja mitä niiden käytöllä tavoitellaan.

Käsitys universaalista lukutaidosta mahdollistaa siis lukemisen testaamisen. POPS70 mainitseekin erikseen Suomessa kehitetyt standardoidut lukemistestit, joilla mitataan lukemisnopeutta, luetun ymmärtämistä ja hakunopeutta. 1970-luvun kuluessa eri maissa laadittiin monentyypisiä luokittelu- ja kuvaustapoja, joiden pohjalta erillisiä lukutaitoja alettiin järjestelmällisesti mitata (Afflerbach ym. 2008). Osataitopohjainen arviointi yhdistyy niissä behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa keskeistä on arvioitavan taidon jakaminen osatehtäviin ja lukemisen osataitoja mittaavien tehtävien arviointi erillisinä (ks. Dole ym. 1991). POPS70 ohjaa käyttämään testejä erityisesti diagnostiseen arviointiin, jolloin niiden avulla pystytään toteamaan esimerkiksi opetuksen tehokkuus, ts. opetuksen vaikutus oppijan toimintaan. Olemassa olevan taidon arviointi auttaa opettajaa suuntaamaan toimiaan, esimerkiksi suunnittelemaan uusia luku-tehtäviä.

Arvioinnin tarkoitus. Suurimmalla osalla äidinkielen oppimistuloksia mittaavista tehtävistä tulee olla diagnostinen luonne: ne osoittavat sekä opettajalle että oppilaalle, miten oppilas on edistynyt, missä on tapahtunut kehitystä, missä ilmenevät hänen puutteensa, missä kohdoin opetus on ollut tehokasta tai tehotonta. (POPS70)

Diagnostiset testit arvioinnin keinona ovat nimenomaan opettajan työkaluja. Standardoitujen lukutaitotestien etuina mainitaan POPS70:ssä tarkkuus ja se, että niiden avulla pystytään yhdenmukaistamaan taidon arviointia.

Äidinkielen oppimistulosten mittaamiseksi on mahdollista kehittää hyvinkin tarkkoja, spesifisiä kokeita; tärkeätä on, että nämä kokeet suunnitellaan siten, että ne mittaavat merkitseviä asioita. Lukemista varten on Suomessakin kehitetty standardoituja lukemistestejä, joissa mitataan lukemisnopeutta, luetun ymmärtämistä, hakunopeutta. - - Oppimistulosten arviointia olisi yhdenmukaistettava esim. valtakunnallisten standardikokeiden avulla. (POPS70)

Kun testien avulla mitataan ymmärtävän lukemisen taitoa, taidon arviointi nojaa ennalta määriteltyihin osataitoihin ja ”oikeisiin vastauksiin” oppitunneilla ja tehtävissä. Testien avulla pyritään osoittamaan ja takaamaan se, että kaikki oppilaat ovat saavuttaneet tietyn tason lukutaidon.

Myös POPS85 ohjaa arvioimaan lukemista yhtenäisesti mitattavana taitona. Lukutaidon portaat kuvaavat sitä, miten oppilas on saavuttanut luetun ymmärtämisen osataidot.

Äidinkielen arviointi. Keskeistä on tekstin ymmärtäminen --. Tekstin ymmärtäminen ilmenee taitona saada selvää sisällöstä, tehdä päätelmiä ja arvioita, keskustella luetusta ja soveltaa sitä omaan ilmaisuun. (POPS85)

Erilliset lukutaitotestit jäävät tässä opetussuunnitelmassa taustalle, sillä keskeisenä arviointikeinona mainitaan ymmärtävän lukemisen taitojen havainnointi opetustilanteissa monipuolisten lukutehtävien avulla.

Äidinkieltä arvioidaan havainnoimalla opetustilanteita, luku- ja kuuntelutehtäviin vastaamista - - vähäisemmässä määrin arviointikeinona ovat kokeet. (POPS85)

Lukemisen arviointi niputetaan arvostelussa samaan arvosanaan mm. kuuntelemisen kanssa. Tausta-ajatuksena on arvioida yhtäältä äidinkielen vastaanotettavia, toisaalta tuottavia taitoja, joita pidetään saman kielenkäyttötaidon eri puolina.

5.2.8 Yhteenvetoa

Kognitiivinen lähestymistapa toimii kaikkien opetussuunnitelmien lukutaitokäsityksen perustana. Se kuvaa luetun ymmärtämisen prosessia osataitoajattelun kautta. Osataitoajattelu näkyy jokaisessa opetussuunnitelmassa jollakin tavoin. Sillä on vaikutusta mm. lukemisen sisältöihin ja tavoitteenasetteluun ja tätä kautta myös lukemisen arviointiin.

Lukemisen osataidoista ensimmäinen on dekadaus eli kirjainkoodin purkaminen äänneiksi. Yhdessä sanan merkityksen tunnistamisen kanssa se muodostaa mekaanisen lukemisen taidon. Se käsitellään kaikissa opetussuunnitelmassa samalla tavoin: Mekaaninen lukeminen kuvataan omaksi, erilliseksi, lukemisen vaiheeksi, joka rakentuu kognitiivisen psykologian havaintoja ja muistin toimintaa koskevien näkemysten varaan. Dekoodausta pohjustetaan harjaannuttamalla oppilaan aistihavaintoja, työmuistin toimintaa ja fonologista tietoisuutta. Lukemaan opettelussa korostuu äänneiden merkitys. Fonologinen tunnistaminen tapahtuu opetussuunnitelmien mukaan äänneiden kautta eikä etenemällä suoraan kirjainmerkistä merkitykseen. Myös tavutusta opiskellaan, sillä tavu on suomen kielessä sanan rytmittämisen keskeinen elementti.

Mekaanisen lukemisen opetuksessa korostuvat synteettiset menetelmät eli vaiheittainen siirtyminen kielen pienemmästä merkitysyksiköstä suurempaan. Painoarvoa saa suomen kielelle tyypillisen, säännönmukaisen kirjaimen ja äänneen vastaavuuden harjoittelu. Yhdessä virheettömän lukemisen ja äänen lukemisen luontevuuden kanssa lukusujuvuus muodostaa oppilaan mekaanisen lukemisen pohjan. Synteettisten menetelmien rinnalla opetussuunnitelmissa tulevat esiin ns. sekamenetelmät. Mekaanisen lukemisen arviointiin opetussuunnitelmat ohjaavat niukasti.

POPS70:n ja POPS85:n käsitys lukemisesta lepää kognitiivis pohjaisten osataitojen jatkumon varassa. Opetussuunnitelmat käsittelevät lukemista yleisenä älyllisenä taitona, joka kiinnittyy tiukasti ajattelutaitoihin. Osataidot läpäisevät lukemisen kuvauksen kokonaisuudessaan, ja ne konkretisoituvat luetun ymmärtämisen portaina. Lukeminen koostuu osataidoista, jotka kehittyvät oppilaan kognitiivisen kehityksen kanssa tasatahtia. Kognitiivisesti yksinkertaisemmat osataidot muodostavat opetussuunnitelmissa vaativampien osataitojen perustan. Perusopetuksen loppuvaiheessa oppilaan oletetaan hallitsevan kaikki

lukutaidon tasot ja kykenevän toimimaan niiden avulla monenlaisten tekstien ymmärtämiseksi.

Tärkein osataitojen kehittämisen keino ovat lukustrategiat, joita opetellaan erillisinä luetun ymmärtämisen tekniikoina. POPS70:ssä ja POPS85:ssä sekä POPS04:ssä alaluokilla luetun ymmärtäminen on merkitysten poimimista tekstistä lukijan mieleen. Oppilasta ohjataan harjoittelemaan erilaisia lukustrategioita ja käyttämään niitä luetun ymmärtämisen tason mukaan. Strategiat ovat oppilaalle teknisiä välineitä tekstin yksityiskohtien poimimiseksi tai päämerkityksen hahmottamiseksi, ja niitä harjoitellaan itseisarvoisina.

Kieli- ja tekstitieto puolestaan ohjaa oppilasta tehostamaan lukustrategioiden käyttöä. Kognitiivinen lähestymistapa suosii tekstilingvististä kielen kuvausta, jossa teksti hahmotetaan lausetta laajemmiksi hierarkkisiksi rakenteiksi. Tekstilingvistiikan avulla POPS85 ja POPS04 rakentavat lukemisen opetuksen tueksi systemaattista kuvausta tekstin rakentumisesta. Kuvaus perustuu kuitenkin kielen käytöstä irrallisten käsitteiden hallintaan, joten sen merkitys osataitojen kehittämisessä jää epäselväksi.

Lukutaidon katsotaan kehittyvän kolmella tavalla: osaitojoja kartutetaan yksi kerrallaan portaittain, niitä siirretään lukutapahtumasta toiseen transferperiaatteen mukaisesti sekä laajennetaan spiraalimaisesti. Myös lukutaidon arviointi perustuu ajattelutapaan tietyistä, yhtenäisin kriteerein mitattavista osaitaidoista.

5.3 Sosiokognitiivinen lähestymistapa lukemiseen

Opetussuunnitelmissa on havaittavissa siirtymä kognitiivisesta ja yksilöllisestä lukutaitokäsityksestä lukemiseen sosiaalisena tapahtumana. Siirtymää ilmentää sosiokognitiivinen lähestymistapa, jossa lukemisen osataitojen sijaan kuvataan lukijan mielekästä toimintaa lukutilanteessa. Sosiokognitiivinen lähestymistapa perustaa lukemiskäsityksensä kognitiiviselle pohjalle eli lukemisen vaatimiin metataitoihin, mutta tarkastelee samalla lukemista tilanteisena toimintana. Lukemista mallinnetaan prosessina, jonka kulkua ohjaa aktiivinen lukija toimenpiteineen. Lukemisen kuvauksessa huomio kiinnittyy siihen, miten lukija johtaa lukutilanteessa tekstistä tulkinnan.

Osataitoajatteluun perustuvassa luetun ymmärtämisessä katsotaan tekstin merkityksen välittyvän automaattisesti sellaiselle lukijalle, joka osaa poimia sen strategisista toimenpiteistä tekstistä. Merkitys on tekstissä, ja kun lukija suorittaa määrätyt toimenpiteet oikein, hänen katsotaan ymmärtäneen tekstin. (Dole ym. 1991.) Kun lukemisen painopiste siirtyy osaitaidoista lukijan kokonaisvaltaiseen työskentelyyn tekstin parissa, myös käsitys tekstin merkityksestä muuttuu. Interaktiivisen lukemisen sijasta puhutaan transaktiivisesta lukemisesta, jossa lukemisen prosessi rakentuu lukijan, tekstin ja tilanteen väliselle vuoropuhelulle. Lukija hahmottaa tekstin merkitystä transaktioteorian mukaan kahdella tavalla. Suhtautumistavassa tekstiin ovat keskeisiä yhtäältä valikoiva aktiivisuus, jonka teksti lukijassa herättää, toisaalta lukijan tarkoitus lukemiselleen. Lukija

rakentaa yhteyksiä sekä tekstin eri osien välille että tekstin ja oman kokemusmaailmansa välille. (Kucer 2005, 118–122, 166; Rosenblatt 1994.) Transaktiivisessa mallissa teksti toimii lukijalle haasteena (Pearson & Stephens 1994).

Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa korostuu lukijan ja tekstin kohtaamisen tavoitteellisuus ja siksi puhutaankin neuvottelusta. Lukijan ja tekstin kohtaaminen muistuttaa aitoa neuvottelutilannetta siinä, että lukija käy aktiiviseen vuoropuheluun tekstin kanssa ja käyttää siinä metatietojaan ja -taitojaan hyväksi. Luetun ymmärtäminen rakentuu näin kompleksiseksi, ei-lineaariseksi, toistuvaksi ja itseään korjaavaksi prosessiksi. Teksti toimii merkitysneuvottelujen kenttänä, sillä tekstin merkitys syntyy lukijan, tekstin ja joskus myös lukijoiden välisten neuvottelujen tuloksena. (Alderson 2000, 6; Hyland 2002, 11, 34.)

Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa lukeminen on tietoista, intentionaalista toimintaa. Lukija yhdistää hallitsemiaan strategioita lukemisen aikana tavoitteellisesti toisiinsa. Hän käyttää aktiivisesti hyväkseen tekstin ja osin myös lukutilanteen vihjeitä. Hän toimii joustavasti siten, että sopeuttaa toimenpiteensä tekstiin ja tilanteeseen. Lukijan työskentely on luovaa, sillä strateginen lukeminen edellyttää loogista ennakoivaa ja päättelevää ajattelua. Kun lukija tarkkailee omaa ymmärtämistään, hän havaitsee samalla sen, ettei ymmärrä, ja osaa kehittää toimintaansa. (Dole ym. 1991.)

Samoin kuin kognitiivisessa myös sosiokognitiivisessa lähestymistavassa lukija rakentaa tekstin tulkintaa olemassa olevien tietojensa ja tekstin vihjeiden perusteella (ks. Dole ym. 1991). Lukijan ja tekstin välisessä neuvottelussa lukijan metatiedot ja -taidot helpottavat tekstin ymmärtämiseen liittyvää ongelmanratkaisua. Kielitieto liittyy tiiviisti strategiseen osaamiseen. Harkiten valittujen strategioiden avulla lukija pystyy aktivoimaan tietorakenteitaan ja saa samalla myös kielelliset voimavarat käyttöönsä. Strategioiden käyttö kiinnittyy sosiokognitiivisessa lähestymistavassa lukemisen sosiaaliseen puoleen: lukutehtävään ja kielenkäytön ympäristöön. Strategiat määrittyvät tällöin lukijan keinoksi täyttää tekstiympäristön vaatimuksia sekä suoriutua kielellisestä tehtävästä onnistuneesti. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 91.)

Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa tulee tilanteen merkitys lukijan toimenpiteiden ohjailijana korostuneesti esiin. Taitava lukija valitsee strategisesti oikean väylän saavuttaakseen lukemisen tavoitteen. Lukijan intentionaalisuus ja aktiivisuus toimivat kuitenkin vasta lukemisen lähtökohdina, sillä ne eivät takaa vielä tekstin ymmärtämistä. Vaikka lukija hallitsee lukustrategiat teknisesti ja osaa soveltaakin niitä, ymmärtäminen ei välttämättä onnistu. Lukijan on neuvoteltava lukemisen tavoite ja keinot sen saavuttamiseksi aina jokaisessa tilanteessa uudestaan sekä sopeutettava toimintansa tilanteeseen. (Afflerbach ym. 2008; Alderson 2000, 307.)

Lukustrategiat ovat sosiokognitiivisessa lähestymistavassa tiedollisia työkaluja, menettelytapoja, joita käytetään valikoiden ja joustavasti lukuprosessin eri vaiheissa (Lipponen 2007; Vygotsky 1982). Lukustrategiat ovat lukijan yrityksiä kontrolloida ja muunnella lukemiseen liittyviä toimintojaan harkitusti ja tavoitteellisesti. Lukija ennakoi niiden avulla tulevaa lukutehtävää ja sen haasteita. Hän käyttää strategioita joustavasti lukutehtävän aikana. Lopuksi hän

arvioi käyttämiensä strategioiden toimivuutta ja mahdollisesti kehittää niitä. Lukustrategiat ovat lukijan selviytymiskeinoja tietyssä tilanteessa: strategisia toimia tekstin tulkinnan tehostamiseksi. Strategioiden itsenäinen käyttö on merkki lukutaidon kehittymisestä. (Afflerbach ym. 2008; Alderson 2000, 306; Linnakylä 1988; Paris, Wasik & Turner 1991, 609–611.)

Sosiokognitiivisen lähestymistavan käsitys lukutaidosta poikkeaa olennaisesti kognitiivisen lähestymistavan käsityksestä. Tekstin tulkintaprosessin on havaittu edellyttävän nimenomaan oikeita lukutilanteita kehittyäkseen. Yhtä osataittoa ei voi eristää prosessista siten, että sen harjaannuttaminen parantaisi tekstinymmärtämistä yleisesti. Ymmärtävän lukemisen ”taidot” eivät ole irrottavissa toisistaan ja harjoiteltavissa erillisinä kuin joidenkin toistuvien tiedonhaun tekniikoiden osalta. Esimerkiksi kriittinen lukeminen kehittyy lukutaitotutkimusten mukaan vain aidossa tiedonhaussa. Tällaisia tilanteita syntyy silloin, kun etsitään tietoja olemassa olevan ongelman ratkaisua varten tai ryhdytään tiedonhakuun omasta aiemmasta tiedosta tai käsityksestä lähtien. Näissä tilanteissa lukija joutuu yhdistelemään monipuolisesti lukustrategioitaan, esimerkiksi erittelemään tekstejä tiedon arvioimiseksi ja vertailemaan eri tietolähteitä. Lukijaa rohkaistaankin sosiokognitiivisessa lähestymistavassa soveltamaan ja yhdistelemään erilaisia strategioita luettavan tekstin ja tilanteen mukaan. (Harris & Sipay 1990, 554–555, 585–587.)

Kun luetun ymmärtämisen tutkimukset alkoivat irrota osataitojen tarkastelusta ja keskittyä lukijan metakognitioihin, myös strategioita ryhdyttiin tarkastelemaan osataidoista erillään. Huomio kiinnittyi lukijan työskentelyyn tekstin parissa. Taitavilla lukijoilla havaittiin olevan useita strategisia toimenpiteitä ja tekniikoita, joita he käyttävät onnistuneesti toimiessaan tekstin parissa. (Afflerbach ym. 2008; Alderson 2001, 9; Brown 1982, 29; Langer 1986, 87.) Tästä syystä sosiokognitiivisessa lukemisen kuvauksessa lukustrategioiden ja lukutaitojen raja hälvenee verrattuna kognitiiviseen. Kognitiivisessa lähestymistavassa lukemisen osataidot muodostavat mentaalisen järjestelmän, joka kehittyy oikea-aikaisella harjoittelulla yksilön kypsyessä. Lukijan siirtyminen lukutaidon tasolta toiselle edellyttää sopivien lukustrategioiden avulla tapahtuvaa harjoittelua. Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa lukemisen tavoitteellisuus ja tilanteisuus saavat aikaan sen, että taidot ja strategiat alkavatkin limittyä.

Teoriassa strategiat ja taidot voidaan määritellä toisistaan erilleen. Esimerkiksi oppimispsykologiassa strategia kuvataan niiden toimenpiteiden sarjaksi, joiden avulla oppija etenee kohti tavoitettaan. Taidot ovat puolestaan yksilön kykyjä, jotka näkyvät hänen työskentelyssään milloin tahansa, koska ne ovat hioutuneet toiminnassa määrätynlaisiksi ja automaattistuneet. (Kirby 1988.) Lukustrategiat ovat Dolen ym. (1991) mukaan lukijan tekstin tulkinnassa tietoisesti käyttämiä, joustavia suunnitelmia. Ne ovat menettelytapoja, joita voidaan käyttää tietoisesti: valikoiden ja joustavasti. Taidot (skill) kuuluvat puolestaan behavioristiseen osataitoajatteluun. Lukutaidot ovat tiedostamatonta ja pitkälti rutiininomaista, miltei automaattista käyttäytymistä. (Ks. Paris ym. 1991; Afflerbach ym. 2008.)

Silloin kun luetun ymmärtämistä tarkastellaan ja tutkitaan metakognitoiden perusteella, on Dolen ym. (1991) mukaan kyse enemmän strategioista kuin taidoista. Taitojen ja strategioiden on kuitenkin havaittu limittyvän ja vaihtelevan itse lukemisprosessissa. Niitä on hankala erottaa selvästi toisistaan, sillä ne vaativat lukijalta samanlaisia kognitiivisia toimintoja. (Kirby 1988.)

Kun luetun ymmärtämistä lähestytään konstruktiivisena ilmiönä, merkitys ei siirry tekstistä lukijan haltuun vaan lukija rakentaa tekstile merkityksen. Lukijan katsotaan toimivan samalla tavoin riippumatta siitä, onko hän aloitteleva vai edistynyt lukija. Hän rakentaa tekstin merkityksen olemassa olevan tietonsa, tekstin vihjeiden ja lukutilanteen perusteella. Hän hyödyntää strategioita joustavasti säädellessään ymmärtämistään. Noviiilukija voi toimia asian tuntijan tavoin, jos tekstilaji tai aihepiiri on hänelle ennestään tuttu. Eksperttilukija voi puolestaan käyttää lukiessaan noviiisille tyypillisiä lukustrategioita, jos teksti on hänelle täysin tuntematon. Olennaista lukemisessa on lukijan taito käyttää tekstiin sopivia keinoja ymmärtämisen rakentamiseksi. Ymmärtämisen onnistumisen ratkaisee toisaalta tieto, joka lukijalla on aihepiiristä, ja toisaalta strategiat, joita hän käyttää ymmärtämisen säätelyssään. Lukija on aina tietoinen strategioiden käytöstä (vrt. automaattisiin osataitoihin). Strategioille on lisäksi osataitoihin verrattuna leimallista tavoitteellinen ja suunnitelmallinen käyttö ja joustava hyödyntäminen ymmärtämisessä. Lisäksi strategioiden käyttö vaatii lukijalta paljon ponnistelua: ne ovat kognitiivisesti vaativia. (Dole ym. 1991.)

Lukustrategiat eivät kehity sosiokognitiivisessa lähestymistavassa kumuloitumalla, kuten kognitiivisessa lähestymistavassa, vaan laajenemalla lukuprosessissa. Esimerkiksi Dole ym. (1991) tähdentävät, että lukustrategioita voi opiskella vain käyttämällä ja soveltamalla niitä eikä erillisten toimenpiteiden sarjana. Lukustrategiat kiinnittyvät aina ainutkertaiseen lukemisen prosessiin, joten niitä ei kannata opettaa siirrettävinä, kognitiivisina strategioina.

Kun lukija käyttää tiettyä strategiaa toistuvasti erilaisiin teksteihin erityyppisissä tilanteissa, siitä näyttäisi muodostuvan useimpien lukutaitotutkijoiden mukaan taito.⁶ Se muuttuu tällöin tiedostamattomaksi ja lähes automaattiseksi eikä tarvitse lukijan nimenomaista ponnistelua aktivoituakseen. Taidot ja strategiat ovatkin tavallaan eri teitä edetä samaa päämäärää kohti. Kun strategia on opittu ja siitä on kehittynyt taito, lukemista kehitetään siirtymällä haastavampiin strategioihin ja soveltamalla niitä yhä uusiin teksteihin. Vaaditaan kuitenkin runsaasti toistoja ja soveltamista ennen kuin strategiat automaattistuvat taidoiksi. Kaikkein tärkeimpiä lukustrategioita, kuten pääajatusten etsimistä, päättelystä ja yhteenvedojen tekemistä, kannattaakin sosiokognitiivisesta näkökulmasta katsottuna harjoitella yhä uudelleen, sillä näiden strategioiden variaatiot ja soveltamisalat ovat laajoja. (Afflerbach, Pearson & Paris 2008.)

⁶ Kaikki tutkijat eivät tue täysin tätä näkemystä. Aldersonin (2000, 307–308) mukaan osa strategioista on aina automaattistuneita ja osaa niistä käytetään tietoisesti. Vain tietoisesti hyödynnettäviä, toiminnoissa muuntuvia strategioita voidaan kehittää, vaihdella ja oppia lisää.

Afflerbachin, Pearsonin ja Parisin (2008) mukaan taitava lukija käy jatkuvaa vuoropuhelua lukutaitojen ja -strategioiden välillä. Hän käyttää ja soveltaa automaattisesti lukutaitojaan sekä hyödyntää tavoitteellisesti lukustrategioita. Hän kykenee siirtymään nopeasti ja saumattomasti taidoista strategioihin ja päinvastoin, kun lukutilanne näin vaatii. Siirtymän voivat aiheuttaa teksti, lukutehtävä, lukija itse tai tilanneseikat. Esimerkiksi kun lukijan tietämys lukemisesta on heikko ja vajavainen, teksti vaikea tai lukutehtävä kompleksinen, tarvitaan strategista lukemista. Lukija siirtyy taitojen puolelta strategioiden käyttäjäksi, kun hän alkaa tietoisesti soveltaa strategioita lukemisen haasteiden mukaisiksi. Hyvällä lukijalla on hallussaan sekä automaattistuneita lukemisen osaitaitoja että lukustrategioita.

Sosiokognitiivisessa lukemisen lähestymistavassa affektiivisilla seikoilla on merkitystä monessa kohtaa onnistunutta lukuprosessia. Lukijan virittymisen lukutehtävään on tärkeää, ja tässä tekstin kiinnostavuudella on suuri merkitys. Kiinnostava teksti auttaa lukijaa löytämään tarttumapintoja tekstiin. Tämä helpottaa puolestaan toimivien lukustrategioiden löytämistä ja sopeuttamista tekstin ja lukutehtävän vaatimuksiin.

Sosiokognitiivinen lähestymistapa sulauttaa yhteen kognitiivisen ja sosiaalisen näkökulman näkemyksessään lukutaidon kehittymisestä. Lukutaidon kehittyneisyyteen vaikuttavat sosiokognitiivisen lähestymistavan mukaan sekä yksilön kognitiivinen kypsytymisen että lukukokemukset. Lukutaitotutkimusten mukaan esimerkiksi taito tehdä yhteenvetoja kasvaa iän myötä, kun tietoisuus tekstien rakenteista ja kokemukset toimenpiteistä, joilla tulkintaa kannattaa tehdä, lisääntyvät (Dole ym. 1991). Niinpä lukija ei voi koskaan lopettaa lukustrategioiden päivittämistään – lukutaito ei ole tässä mielessä milloinkaan valmis. Lukutaidon kuvausten haasteena onkin tuoda ilmi lukeminen jatkuvasti kehittyvänä prosessina. Esimerkiksi Afflerbach, Pearson ja Paris (2008) ehdottavat, että opetussuunnitelmiin sisällytettäisiin strategiaporaatit, jotka kuvaivat lukustrategioiden muuttumista taidoiksi.

Lukemista luonnehtii sosiokognitiivisessa lähestymistavassa vaihtelevuus verrattuna kognitiivisen lähestymistavan vakiintuneeseen osataitoajatteluun. Kognitiivisessa lähestymistavassa tekstillä oletetaan olevan pysyviä merkityksiä, joita lukija strategisin toimenpitein hakee. Hän tavoittelee merkityksiä, jotka vastaavat mahdollisimman tarkoin kirjoittajan tarkoittamia merkityksiä (Dole ym. 1991). Lukemisesta muodostuu näin tapahtuma, joka on ennakoitava ja kuvattuna osataitoportaikossa. Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa lukeminen kuvataan lukijan toimenpiteiden varassa eteneväksi ennakoimattomaksi prosessiksi. Lukijan rakentama merkitys nojaa tiettyyn tilanteeseen, eikä lukija lähde jäljittämään kirjoittajan mielenliikkeitä. Tekstin merkityksestä muodostuu vaihteleva ja suhteellinen, sillä siihen vaikuttavat lukijan taustatiedot, odotukset ja strategiset taidot. Sama teksti saa erilaisia merkityksiä eri lukukerroilla tai luettaessa samaa tekstiä eri tarkoituksiin. Tekstiä ja sen merkitystä hahmotettaessa tekstillä voi esiintyä toisistaan poikkeavia ja vastakkaisiakin merkityksiä. (van Dijk & Kintsch 1983, 192–193; Gee 1991.) Teksti ei ole enää merkitysten säilytyspaikka tai merkityspotentiaali, vaan mahdollisten merkitysten valikko,

josta ammennetaan tarpeen mukaan. Tekstin merkitys muuntuu ja vaihtelee tilanteisen tulkinnan perusteella.

Kielitieto on osa metakognitiivista tietoutta, jota taitava lukija hyödyntää lukuprosessinsa aikana (Afflerbach, Pearson & Paris 2008). Kun lukija tulkitsee tekstiä, hän toimii vuorovaikutuksessa tekstin kanssa. Tällöin teksti itsessään ei määrää lukijan toimintoja ja suhtautumistapaa tekstiin, vaan se herättää lukijassa valikoivaa aktiivisuutta, jonka pohjalta lukija määrittää toimenpiteensä ja suhtautumisensa tekstiin. Jos lukija tuntee tekstien rakentumista ja tapoja ilmaista sisältöjä sekä rakentaa merkityksiä – eli hän hallitsee tekstin sisältämää ortografista, syntaktista ja semanttista tietoa – hän voi käyttää sitä hyväkseen hakiessaan tekstille merkitystä. Lukija on valmis ottamaan metakielellisen tietonsa ansiosta myös riskejä tekstin merkitysten selvittämisessä, sillä hän esimerkiksi järkeilee ja tekee tiedon avulla valistuneita ennakoiteja lukemastaan. (Pearson & Stephens 1994). Taitava lukija oppii, mitä tekstejä koskevaa tietoa kannattaa hyödyntää missäkin lukemisen vaiheessa. Hyvien lukijoiden onkin todettu olevan herkkiä monentyyppiselle metakielelliselle tiedolle. (Alderson 2000, 41.)

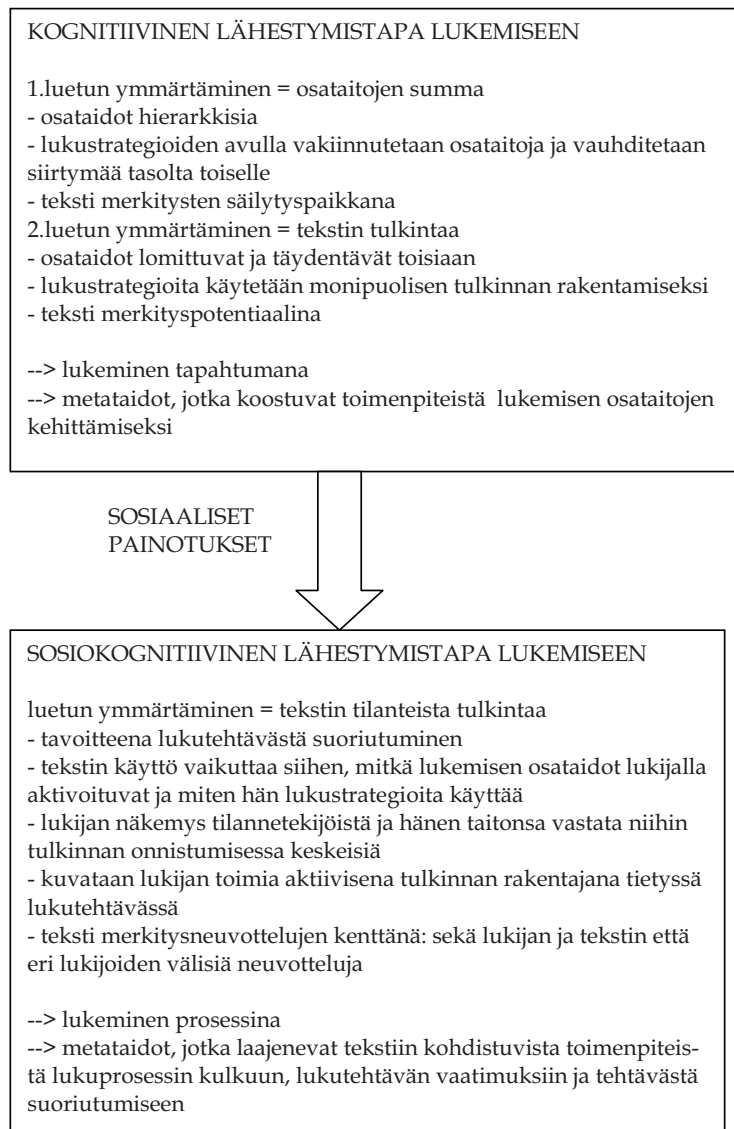
Metakielellisen tiedon luonne ja käyttö lukemisessa on vaikea todentaa. Skeemapohjaisten teorioiden avulla koetetaan selittää mm. piilevän tekstitiedon osuutta lukemisessa, sillä lukutaitotutkimuksissa on havaittu, että lukijalla on tekstiä prosessoidessaan käytössään paljon tällaista tietoutta (esim. van Dijk & Kintsch 1983; Harris & Sipay 1990, 561). Lukija käyttää hyväkseen tietämystään esimerkiksi tekstien jäsentymisestä, mutta hän ei tiedä tietävänsä tekstien jäsentymisestä eikä kykene myöskään ilmaisemaan tietojaan. Tällaisen piilevän tiedon tiedostamisessa ja näkyväksi tekemisessä on Aldersonin (2000) mukaan ongelmana se, että tutkijat eivät kykene erottelamaan tekstin käyttöä koskevaa tietoa lukijan omaa tekemistä koskevasta tiedosta, itsereflektiosta (knowing what one knows vs. knowing how to use). (Alderson 2000, 40.) Koska kielitieto on tyypillisesti piilevää, on kouluopetuksen yksi tehtävä kasvattaa oppilas kielitietoiseksi (linguistic awareness), jotta hän voisi käyttää tietoa kielenkäyttötaitojensa kehittämiseen (Harris & Sipay 1990, 17).

Lukustrategioiden hallinnalla ja sujuvalla käytöllä on havaittu olevan merkitystä sekä lukuprosessin onnistumiseen että ylipäänsä lukutaidon kehittymiseen. Strateginen osaaminen vaikuttaa paitsi tekstin sisältöjen hahmottamiseen ja muistamiseen myös lukijan motivaatioon ja tätä kautta haluun kehittää taitoaan. Taitava lukustrategioiden käyttö tuottaa onnistumisia, jotka vaikuttavat lukemisen tuloksellisuuteen ja lukuhalukkuuteen. Lukija on tyytyväinen voidessaan parantaa lukemistaan jatkuvasti omien toimenpiteiden tarkkailun ja kehittämisen avulla. Mielekkyyden kokemukset ja lukuinto saavat lukijan tiedostumaan lukuprosessistaan entistä syvemmin ja kehittämään sitä. Strategisesti taitavalla lukijalla on hallussaan sekä tietoa että oikea motivaatio lukusuorituksista selviytymiseen. (Afflerbach, Pearson & Paris 2008.) Hänen työskentelystään tekstien parissa syntyy positiivinen kehä, joka vahvistaa itse itseään (ks. Illeris 2007, 28).

Suomalaisten koululaisten hyvää lukutaitoa on selitetty monien tekijöiden yhteisvaikutuksena. Yhtenä selittävänä tekijänä mainitaan lukustrategioiden oikea-aikainen, järjestelmällinen opetus. (Linnakylä 2007.) Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan yläluokkien opettajat Suomessa keskittyvät lukemisen opetuksessaan lukustrategioihin yksittäisten kognitiivis-lingvististen osataitojen, esim. sanaston kartuttamisen tai lukunopeuden kehittämisen, sijaan. Tällainen lukemisprosessia myötäilevä strategiapainotteinen opetus näyttää edistävän Linnakylän (2004b) mukaan hyvää lukutaitoa sekä kansallisesti että kansainvälisesti arvioituna.

Lukemisen kuvaus perustuu keskeisesti sosiokognitiiviseen lähestymistapaan POPS94:stä lähtien. Kuvauksen lähtökohtana on kognitiivisen lähestymistavan ajatus metataitojen merkityksestä lukemisessa. Itsenäisen sosiokognitiivisesta lähestymistavasta tekee lukemisen pitäminen tulkintaprosessina. Lukemista lähestytään transaktionaalisesti lukijan, tekstin ja tilanteen välisenä vuorovaikutuksena. Tekstin merkitys rakentuu tällöin lukutehtävän suorittamisen eikä osataitojen käytön pohjalta. Sosiokognitiivinen lähestymistapa kurkottaa opetussuunnitelmissa myös funktionaaliseen lukemiseen, sillä se kuvaa lukijan ratkaisuja lukutilanteessa (luku 5.4.2). Funktionaalinen lukeminen keskittyy kuitenkin lukijan tarkoituksenmukaiseen toimintaan lukutilanteessa, kun taas sosiokognitiivinen lähestymistapa kohdistaa huomion lukijan metakognitiivisiin toimenpiteisiin tietyssä lukuprosessissa. Sosiokognitiivisessa lukemisessa yhdistyvät kognitiivisen lähestymistavan käsitys lukijan metakognitiivisten tietojen ja taitojen hyödyllisyydestä ja funktionaalisen lähestymistavan näkemys lukutilanteesta toimimisesta. Sosiokognitiiviset lukemisen kuvaukset muodostavatkin opetussuunnitelmissa pohjan funktionaaliselle lähestymistavalle.

Kuvio 7 havainnollistaa siirtymää kognitiivisesta lukemisen lähestymistavasta sosiokognitiiviseen. Keskeinen lähestymistapojen ero on siinä, että kognitiivisessa lähestymistavassa lukeminen on osataitoajatteluun perustuva tapahtuma, sosiokognitiivisessa taas prosessi. Lukija sopeuttaa sosiokognitiivisessa lähestymistavassa metakognitionsa lukutehtävään. Hän ei harjoittele lukustrategioita erillisinä tekniikoina, vaan valitsee ja sopeuttaa strategiset toimenpiteensä prosessin kulkuun. Lukemisessa korostuu lukijan tilannetaju: kyky eritellä lukutilanteen tekijöitä ja tekstin käytön vaatimuksia sekä taito vastata niihin. Lukemisen harjoittelussa tähdennetään lukijan omien toimintojen merkitystä lukemisen onnistumiselle.



KUVIO 7 Kognitiivisesta lukemisen lähestymistavasta sosiokognitiiviseen

Sosiokognitiivinen lähestymistapa lukemiseen on näkyvissä sekä POPS94:ssä että POPS04:ssä selvästi, mutta sitä avataan niissä niukasti. Sosiokognitiivinen lähestymistapa ilmenee siinä, miten opetus suunnitellaan luonnehtivat lukemista lukijan, tekstin ja tilanteen väliseksi merkitysneuvotteluksi. Oppilaan näkemys lukemisen tilannetekijöistä ja hänen taitonsa vastata niihin ovat tulkinnan onnistumisessa keskeisiä. Oppilasta ohjataan valitsemaan ja käyttämään lukustrategioita sen mukaan, mitkä lukemisen toimenpiteet purevat juuri tietyssä tilanteessa. Enää ei ohjata tekstin koko merkityspotentialin selvittämiseen, ku-

ten kognitiivisessa lähestymistavassa, vaan teksti ja tilanne vaikuttavat siihen, miten tekstiä kannattaa lähestyä ja miten sen parissa toimia.

Kognitiivinen lähestymistapa painottaa kehittyneitä metataitoja taitavan lukijan tuntomerkkinä. POPS70:ssä ja POPS85:ssä kuvataan sitä, miten lukustrategiat ja tekstilingvistisen tiedon käyttö auttavat lukijaa osataitojen kehittämisessä. Ne auttavat lukijaa kiipeämään lukutaidon portaita ylöspäin, tasolta toiselle. Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa painottuu puolestaan lukijan kyky hyödyntää lukustrategioita oman lukemisensa tukena lukutehtävän mukaan. POPS94:ssä ja POPS04:ssä yläluokilla niitä käytetään valikoiden ja muunnellen siten, että ne saadaan tukemaan lukuprosessia. Lukustrategioita ei harjoitella irrallisina välineinä vaan lukuprosessissa hyödynnettävinä työkaluina, joiden avulla lukija rakentaa tulkintansa tekstistä. Opetussuunnitelmista POPS94 keskittyy kuvaamaan lukijan reflektointia toimintaa. POPS04 etenee reflektoinnista lukutaidon kehittämisen kuvauksiin. Opetussuunnitelma esittää lukijan matkan noviisista ekspertiksi. Lisäksi siinä avataan vuorovaikutteista lukutapaa.

Opetussuunnitelmissa kulkee kahden tason lukuprosesseja. Niissä kuvataan ensinnäkin lukijuuden kehittymistä vaihe vaiheelta, kun lukija oppii soveltamaan strategioita ja kehittyy näin metatiedoissaan ja -taidoissaan. Toiseksi ne ottavat esiin tekstin tilanteisen tulkinnan ja sen prosessimaisen luonteen. Samanlaista merkityksen tilanteista prosessointia kuin lukeminen edellyttävät opetussuunnitelmien mukaan kaikki kielitaidon perinteiset osa-alueet, mm. puhuminen ja kirjoittaminen.

Kirjoittaminen, lukeminen ja jopa puhuminen ovat nykykäsityksen mukaan prosesseja, joten niiden opiskelun toteutuu monivaiheisena luovana työskentelynä. Puhumisen, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen perusajatus on merkityksiä rakentava ja tulkitseva. (POPS94)

Lukemisen metataitoja – omasta lukemisesta tiedostumista ja sen havainnointia sekä toimenpiteitä sen kehittämiseksi – käsitellään POPS94:ssä, päättöarvioinnin kriteereissä vuodelta 1999 sekä POPS04:ssä. Luetun ymmärtäminen tapahtuu lukijan mielessä aktiivisen työskentelyn tuloksena: ”Puhujan, lukijan ja kirjoittajan roolit ovat aktiivisen oppijan keskeisiä rooleja” (POPS94). Metatietoja ja -taitoja tekstien tulkinnassa käyttävä oppilas nimetään opetussuunnitelmissa *aktiiviseksi lukijaksi*. Hän hakee tekstile merkityksiä hyödyntämällä erilaisia lukustrategioita ja kielitietoutta ja kehittää samalla tekstien tulkinnan ja arvioinnin taitojaan. Tällainen omasta toiminnasta tiedostuminen sekä omien toimintojen kehittäminen ja ohjailu kuuluvat konstruktivisen oppimiskäsityksen perusajatuksiin. Lukijan tarvitsemia tietoja ja taitoja ei voi antaa ulkoapäin, vaan hän rakentaa niitä itse: ”oppilas toimii aktiivisesti oman tietorakenteensa jäsentäjänä” (POPS94). (Ks. Kauppinen, M. 2004.)

Lukijan ja tekstin välisestä vuorovaikutussuhteesta käytetään opetussuunnitelmissa *keskustelun* metaforaa. Sekä päättöarvioinnin kriteereissä vuodelta 1999 että POPS04:ssä teksti kuvataan lukijan keskustelukumppaniksi: tekstiltä kysytään, sitä kommentoidaan, tulkitaan, arvioidaan ja verrataan, sille väitetään vastaan, sen toimia ennustetaan sekä sen avulla perustellaan. Tästä vuorovaikutusketjusta syntyy lukemisen prosessinomainen luonne.

Oppilas - - osaa keskustella sekä fiktiivisten että asiategstien kanssa: kysyä, kommentoida, perustella, väittää vastaan jne. (Päättö99)

Päättöarvioinnin kriteerit: Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä on kehittynyt niin, että hän osaa keskustella erilaisten tekstien kanssa: hän osaa kysyä, tiivistää, kommentoida, väittää vastaan, esittää tulkintoja ja arvioita sekä pohtia tekstin yhteyksiä omiin kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa (POPS04)

Lukustrategioista muodostuu keskustelussa vuorovaikutteisen lukemisen työvälineitä. Lukijan kuvataan *siltaavan* tekstiin rakentuvat merkitykset strategioiden avulla omiin näkemyksiin ja kokemuksiin.

Vlk. 3-5. Oppilas tottuu pohtimaan ja ilmaisemaan tekstien herättämiä ajatuksia sekä siltaamaan niitä omaan elämäänsä ja ympäristöönsä. - - Vlk. 6-9. Tekstinymmärtäminen. Siltojen rakentamista tekstin ja vastaanottajan välille (POPS04)

Lukija käyttää lukustrategioita refleктоivaan toimintaan tekstien parissa. Hän vertailee, suhteuttaa ja peilaa tekstin merkityksiä omiin havaintoihinsa ja kokemuksiinsa ympäristöstään. POPS04:ssä vuorovaikutteinen lukutapa puetaan tavoitteiksi ja sisällöiksi, ja siitä muodostuukin yksi lukemisen peruspilareista. Kuitenkin tekstin kuvailu lukijoiden välisen vuorovaikutuksen kenttänä jää opetussuunnitelmissa vähiin. Se tulee esiin POPS04:n päättöarvioinnin kriteereissä: "oppilas pystyy jakamaan luku- ja katselukokemuksensa muiden kanssa". Lukijoiden välisiä merkitysneuvotteluja kuvataan opetussuunnitelmissa vain yhdessä tekstiympäristössä: kaunokirjallisuudessa (ks. luku 6.2.3).

Lukemisen affektiivinen puoli on sosiokognitiivisessa lähestymistavassa kiinteä osa lukuprosessia. Vasta kun lukija motivoituu lukutapahtumasta ja lähtee hakemaan tavoitteellisesti tekstiin merkityksiä, lukuprosessin on mahdollista onnistua.

Lukutaito rakentuu opetussuunnitelmissa lukijan tehokkaalle työskentelylle. Taito kehittyy lukijan muokatessa ja muunnellissa lukustrategioita tilanteisesti. Näin ollen POPS94:ssä ja POPS04:ssä korostuvat osataitojen kartuttamisen sijasta lukijan metatiedot ja -taidot, jotka kehittyvät hänen kasvaessaan asiantuntijuuteen. Lukutaidon kehittyminen mahdollistuu, kun lukija tiedostuu sekä itsestä lukijana että yleensä lukuprosessistaan. Tiedostuminen johtaa siihen, että lukija pyrkii kehittämään sekä itsetarkkailun että strategisia taitojaan. Taitojen sijasta ymmärtävää lukemista kuvataankin strategioiden avulla, joita taitava lukija pystyy muokkaamaan ja sopeuttamaan lukutehtävään. Lisäksi hän tarkkailee strategisen tiedon avulla ymmärtämistään. Näihin molempiin toimintoihin hän tarvitsee metatietoa ja käsitteitä. (Dole ym. 1991.)

Opetussuunnitelmissa korostetaan lukustrategioiden tarkoituksenmukaisista käyttöä: tietoista valintaa ja käytettävyyttä eli *toimivuutta* tietyssä tilanteessa.

Ala-asteen äidinkielen opiskelun tavoitteet ja keskeiset sisällöt: Oppilaan äidinkielen taidot kehittyvät myös eri oppiaineiden sisältöjä opiskeltaessa niin, että - - hän omaksuu toimivia kuuntelu-, puhe-, luku- ja kirjoitusstrategioita (POPS94)

Hän lukee ja ymmärtää erilaisia tekstejä - myös mediatekstejä - tarkoituksenmukaisista lukemisstrategiaa käyttäen. (Päättö99)

Lukijan tehtävänä on sovittaa tekstin tulkinta kuhunkin tilanteeseen sopivaksi, ja tähän hän tarvitsee strategista osaamista. Oppilasta ohjataankin käyttämään lukemisen työkaluja POPS94:stä eteenpäin vähitellen yhä selvemmin lukemisen tavoitteista ja tarkoituksista lähtien. ja POPS04 ohjaa erittelemään tekstejä eri käyttötilanteissa hyvinkin tarkkaan (ks. luku 5.4.2).

Opetussuunnitelmissa katsotaan, että lukijan metatiedot ja -taidot edistävät lukutaitoa. Kun oppilas tiedostuu lukemisprosessistaan, hän myös haluaa kehittää lukutaitoaan ohjaamalla lukemistaan, arvioimalla ymmärtämistään sekä asettamalla itse lukutavoitteensa. Lukemisesta muodostuu tällöin sekä päämäärätietoista että itseohjautuvaa. Tavoitteena ei ole pelkästään tietystä tehtävästä selviytyminen vaan lukuinnon säilyttäminen ja halu kehittyä lukijana.

Tulkinnan vaatimien toimenpiteiden on havaittu edellyttävän niin kompleksisia metakognitiivisia prosesseja, että niiden systemaattinen kehittäminen on kognitiivisen teorioiden mukaan mahdollista vasta yläkoulussa. Metakognitiivisten taitojen kehittyneisyyden on todettu vaikuttavan erityisesti siihen, miten lukija pystyy arvioimaan tekstejä, tekemään niistä päätelmiä ja vertailemaan niitä. (Afflerbach ym. 2008; Alderson 2001, 9; Brown 1982, 29; Langer 1986, 87.) Näin ollen lukustrategioiden käyttö vaativaan tekstin tulkintaan ei olisi välttämättä mahdollista vielä alaluokilla. Tekstin tulkinnan prosesseja ohjataan kuitenkin harjoittelemaan POPS04:ssä monipuolisesti jo tässä vaiheessa. Ratkaisu perustuu osataitoajatteluun: kun oppilas ottaa haltuunsa lukustrategiat tekniikkoina jo alakouluiässä, niitä voi ohjata soveltamaan ja muokkaamaan myöhemmin abstraktin ajattelun kehityttyä.

Afflerbachin, Pearsonin ja Parisin (2008) näkemykset strategioiden opetuksesta tukevat POPS04:n linjauksia. Heidän mukaan lukustrategioiden opetusta ohjaavat seuraavat periaatteet: Oppilaille opetetaan erilaisia strategioita riittävän varhain ja jatkuvasti. Strategioita kerrataan, ja niitä sovelletaan erilaisiin teksteihin. Opettaja ohjaa niiden käyttöä. Strategioiden käyttöä kehitetään kieli- ja tekstitiedon avulla. (Afflerbach, Pearson & Paris 2008.) Lukustrategioiden opettaminen näiden periaatteiden mukaan johtaa siihen, että opetussuunnitelmissa korostuu strategioiden harjoittelu erillisinä luetun ymmärtämisen keinoina. Strategioiden joustava, soveltava käyttö tulee esiin vasta yläluokilla, kun ne on ensin opeteltu yksittäisinä tekniikkoina alaluokilla. Strategioiden käyttöä pyritään automatisoimaan ja taitavoittamaan erityisesti yläluokkien aikana. Luetun ymmärtämisessä edetään tällöin osataitoajattelun mukaisesti asioiden toistamisesta ja toteamisesta niiden yhdistelyyn ja kehittelyyn.

Dole ym. (1991) rakentavat puolestaan lukemisen opetukseen tuetun porrastetun mallin, jossa lukustrategiat erillisinä toimenpiteinä eivät korostu. Malli kuvaa opettajan ja oppilaan toiminnan etenemistä luetun ymmärtämisen kehittämisessä. Aluksi opettaja ja oppilas neuvottelevat lukuprosessin kulusta. Sitten he suunnittelevat lukustrategioiden käyttöä ja valitsevat tekstille tehtävät toimenpiteet. Seuraavaksi varmistetaan, että oppilaalla on riittävästi tietoa käyttämistään strategioista. Lopuksi opettaja ohjaa oppilasta lukemisen eri vaiheissa. Kun oppilas edistyy ymmärtävässä lukemisessa, opettaja voi purkaa vähitellen kontrolliaan. Oppilaan edistyminen näkyy itsenäisenä mallin seuraamisena.

Opettajalla on sekä Afflerbachin, Pearsonin ja Parisin (2008) että Dolen ym. (1991) malleissa huomattava rooli strategioiden ja metatietouden käytön mallintajana. Opettaja näyttää kädestä pitäen sen, miten erilaisia strategioita käytetään, millaisia vihjeitä tietyistä tekstistä voi ymmärtämisessä hyödyntää tai miten luettavan tekstin päättely kulkee. Mallintamisen näkökulma metataitojen kehittämisessä jää kuitenkin opetussuunnitelmista pois, joten lukustrategioiden opettelu irrallisina tekniikoina korostuu tästäkin syystä.

Opetussuunnitelmat nostavat esiin lukemista ja tekstejä koskevan metatiedon kielenkäyttötaitojen kehittämisessä. Kieli- ja tekstitiedon tarkempi merkitys lukemiselle jää opetussuunnitelmissa kuitenkin selvittämättä. Koska kielitieto toimii sosiokognitiivisten teorioiden mukaan strategisesti taitavan lukijan pääomana, lähestyn opetussuunnitelmien kielitiedon kuvauksia tältä pohjalta.

Korostaessaan lukijan aktiivista toimintaa lukutehtävän parissa POPS94 tuo esiin oppilaan kehittyneen *tekstitajun* tärkeyden. Lukijuuden kehittämisessä on tekstitajun vähittäinen kehittäminen tärkeämpää kuin valmiin kielen kuvauksen hallitseminen. Lukijan kielellinen tietoisuus tarkoittaa tässä kykyä tarkastella ja arvioida kielellisiä seikkoja kommunikaatiotilanteen ulkopuolelta (Lundberg 1982). Koska lukija on sosiokognitiivisessa lukemisen lähestymistavassa aktiivinen tekstien ja toimintojen tarkkailija, hänelle kertyy kokemuspäistä tietoa kielestä ja tekstillä toimimisesta. Opetussuunnitelmat ohjaavat tietoisesti havainnoimaan sekä kielenkäyttöä että omia lukemisen prosesseja ja hankkimaan tällä tavoin kielellistä pääomaa, ns. kokemuksellista kielitietoa. Tällainen kielenkäyttötilanteisiin kiinnittyvä kielitieto mainitaan paitsi POPS94:ssä myös POPS04:ssä.

Hyvä osaaminen 2. luokalla. Oppilaan suhde kieleen - - on rakentunut niin, että hän [oppilas] pystyy tekemään ikäkaudelleen ominaisia havaintoja kielestä: hän rohkaistuu - - pohtimaan sanojen merkityksiä ja muotoja (POPS04)

Vlk. 6-9: Opetus - - innostaa häntä [oppilasta] tutkimaan kieltä. (POPS04)

POPS94 ohjaa käyttämään kieli- ja tekstitietoa aktiivisesti tekstin tulkinnassa hyväksi. Lukemisen kannalta käyttökelpoinen kieli- ja tekstitieto on sovellettavaa: sen tulee selittää kielenkäyttöä ja sen vaihtelua eri tilanteissa. Kielitietoa ei opiskella itsenäisenä ja irrallisena, vaan esimerkiksi kielentuntemuksen käsitteiden valintakriteerinä on niiden käyttökelpoisuus kielenkäyttötaitoa kehitettäessä. Kielitiedon luonteen määrittää kielenkäyttäjä, lukija, tarpeidensa kautta. Kielitieto rakentuu tällöin kielenkäyttäjän pääomaksi, jota hän kartuttaa kokemuksellisesti kielen havainnoinnin, tutkimisen, vertailun ja oivaltamisen kautta.

Ala-aste: Oppilas innostuu ja ohjautuu havainnoimaan ja tarkastelemaan omaa ja ympäristönsä kieltä sen eri ilmenemismuodoissa niin, että - - hän omaksuu havainnoinnin, tutkimisen ja oivaltamisen kautta tietoa, miten suomen kieltä käytetään eri tilanteissa. Kieleen tutustumisen sisällöllinen painopiste on tekstien ja kielen ilmaisuvarojen tarkastelussa, vaihtoehtoisten ilmausten tutkimisessa ja vertailemisessa, omien ilmaisuvarojen kartuttamisessa sekä tekstitajun kehittämisessä. (POPS94)

POPS94:ssä ala-asteen kokemuksellinen tieto kielestä vaihtuu yläasteella perinteiseen kielen kuvauksen järjestelmään: äänne-, muoto-, lause- ja tekstirakenteisiin sekä sananmuodostuksen ja sanaston keskeisiin piirteisiin.

Yläaste: Oppilas kehittyy tiedonhankkijana ja tutkijana niin, että - - hän hahmottaa havainnoinnin, tutkimisen ja oivaltamisen kautta suomen kielen äänne-, muoto-, lause- ja tekstirakenteiden sekä sananmuodostuksen ja sanaston keskeiset piirteet. (POPS94)

Kokemuksellista ja käsitteellistä kielitietoa yhdistäväksi tekijäksi mainitaan kielenkäyttötilanteet, mutta tästäkään huolimatta kieli- ja tekstitiedosta ei rakennu yläasteen opetussuunnitelmassa taitoharjoittelun työparia. Perinteiseen kielioppiin nojaavan rakennekuvauksen valossa tekstit näyttävät POPS94:ssäkin lähinnä muotojen sijoituspaikalta POPS85:n tapaan. Kielen käyttöä kuvailevaa ns. deskriptiivistä kielioppia ei opetussuunnitelmaan käyttöpainotuksista huolimatta onnistuta rakentamaan.

POPS04:ssä liu'utaan kokemuksellisesta kielitiedosta vieläkin kauemmas kuin POPS94:ssä. Tämä näkyy siinä, että POPS94:ssä edetään lukijan havainnoista niiden käsitteellistämiseen mutta POPS04:ssä tehdään juuri toisin päin. POPS04:n tavoitteissa ja sisällöissä käsitteet nostetaan itseisarvoisina esiin. Tarkoituksena on oppia erittelemään tekstiä annettujen käsitteiden avulla: erottelemaan tekstin osia, luokittelemaan ja ryhmittelemään sanoja sekä tekemään havaintoja verbeistä ja lauseen osista. Kielen keinoja kootaan tekstin rakennetta kuvaavaksi järjestelmäksi jo alaluokilla:

Hyvä osaaminen 5. luokalla. Oppilaan suhde kieleen - - on kehittynyt niin, että hän on tottunut tarkastelemaan tekstiä kokonaisuutena ja erottelemaan sen osia, osaa etsiä ja luokitella tekstien sanoja eri perustein ja ryhmitellä sanoja merkityksen ja taivutuksen perusteella sanaluokkiin; tietää, että verbeillä voi ilmaista aikaa ja persoonaa; hahmottaa yksinkertaisen tekstin lauseista subjektin ja predikaatin sekä hahmottaa lauseen tekstin osaksi (POPS04)

Kielitiedon hyödyntämisen ongelmaksi muodostuu opetussuunnitelmissa se, että kielen kuvaukset jäävät irrallisiksi käytöstä. Tämän lisäksi ei metalingvistisen tiedon asemaa lukemisen opetuksessa selvennetä. Sitä, miten havaintojen ja kokemusten avulla kertynyttä kielitietoa pystyy käyttämään lukutaidon kehittämisessä, ei opetussuunnitelmissa käsitellä. Kielitiedon sisällöt tai rooli opetuksessa ei avaudu helposti sellaisten yleisten lausumien perusteella kuin *kielen tutustuminen oppilaan tekstitajun kehittämiseksi* (POPS94). Sanomatta jää, miten tekstitajua voisi kehittää siten, että siitä olisi käytännön hyötyä lukemisessa.

Kun opetussuunnitelmissa ohjataan käyttämään metakognitiivista tietoa lukutehtävissä hyväksi, on kyseessä taidon kehittäminen spiraaliperiaatteen mukaisesti laajentamalla. Tanner ja Tanner (1975, 430) yhdistävät spiraaliperiaatteen Deweyn kasvatusfilosofiaan. Sen mukaan oppijan tietämys rakentuu oppijasta eikä tiedonalasta lähtien. Tiedot ja taidot perustuvat oppijan sisäiselle kokemukselle eivätkä ulkopuolisille seikoille, kuten tiedonalan rakenteelle. Jotta tiedot ja taidot kehittyisivät, oppijan on saatava itse kohtaamaan tiedot ja so-

siaalinen todellisuus. (Tanner & Tanner 1975, 430.) Esimerkiksi lukustrategioiden uudistaminen ja muuntelu tapahtuu POPS94:ssä ja POPS04:ssä juuri oppijan kokemusten ja havaintotiedon avulla. Opetussuunnitelmissa ohjataan kehittämään sekä lukustrategioiden määrää että laatua spiraaliperiaatteeseen perustuvan tilanteisen soveltamisen avulla. Strategioita pyritään kehittämään soveltamisen kautta suppeista, erillisistä toimista laajemmiksi toimenpiteiksi.

Lukemisen metataitoja kehitetään opetussuunnitelmissa myös monipuolisella lukumateriaalilla. Lukukokemusten myötä kasvaa herkkyyys valikoida teksteistä elementtejä, joita voi järjestää ja sopeuttaa merkityksiksi (Rosenblatt 1994). Tekstin tuttuus helpottaa myös oman luetun ymmärtämisen tarkkailua. Kun teksti on tuttu rakenteeltaan tai sisällöiltään, lukijan on helpompi tunnistaa ymmärtämisen vaikeudet ja korjata niitä. (Dole ym. 1991.)

Kun opetussuunnitelmissa siirrytään osataitojen opettelusta lukijan meta-kognitiivisten tietojen ja taitojen kuvaukseen, myös arvioinnin painopiste muuttuu. Opetussuunnitelmissa siirrytään tällöin tuotosten arvioinnista lukuprosessin arviointiin. Myös Atjonen (2007, 32) katsoo arvioinnin muuttuneen ulkoisesta, määrällisestä mittaamisesta kohti laadullista, monimenetelmäistä otetta, jossa arvioitava saa aktiivisen toimijan roolin. Osataitoihin perustuva näkemys lukemisesta ohjaa arvioimaan tuotosta, lukijan metatietoihin ja -taitoihin perustuva näkemys puolestaan lukemisen prosessia. Prosessin reflektointi johtaa itsearviointiin. Lukijan itsearviointi sisältää omien taitojen testaamista ja oman tulkinnan arviointia. (Ks. Afflerbach, Pearson & Paris 2008; Harris & Sipay 1990, 232, 551.)

Arvioinnin painopiste vaihtuu, kun lukemisen lähestymistapa muuttuu kognitiivisesta sosiokognitiiviseksi. Arviointi kohdistetaan lukemisen lopputuloksen tai tuotoksen sijasta lukuprosessiin. Muutos ilmenee opetussuunnitelmissa erityisesti siinä, kenen katsotaan vastaavan lukutaidon kehittämisestä ja tarkkailevan sitä. POPS70:ssä ja POPS85:ssä vastuu oppilaan lukutaitojen kehittämisestä on yksiselitteisesti opettajalla:

Käytännössä lukutaidon tasot lomittuvat, mutta opettajan on syytä pitää niitä jatkuvasti silmällä, jotta opetus olisi monipuolista ja kehittäisi oppilaiden lukutaitoa systemaattisesti. (POPS85)

POPS94:stä lähtien vastuu omasta taidosta tiedostumisesta ja osittain sen kehittämisestäkin siirtyy oppilaalle. Oman lukemisen tarkkailu on keskeinen taitojen kehittymisen edellytys POPS94:ssä ja POPS04:ssä jo alkuopetuksessa. Erityisesti päättöarvioinnin kriteereissä vuodelta 1999 ja 2004 tähdennetään kielenkäyttöprosessin arviointia ja muita itsearviointitaitoja.

[opetussuunnitelman perusteista johdetuissa ja tarkennetuissa äidinkielen ja kirjallisuuden] arviointikriteereissä ovat mukana myös työprosessien hallinta - - . Kriteerit tarjoavat välineitä myös oppilaan itsetuntemuksen ja sitä kautta itsetunnon vahvistamiseen. Ne antavat tukipuita totuttauduttaessa itsearviointiin ja kehitettäessä itsearviointitaitoja. (Päättö99)

Oppilaan vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet niin, että hän [oppilas] pystyy havainnoimaan ja arvioimaan äidinkielen taitojaan; hän ottaa vastaan palautetta ja

hyödyntää sitä omien taitojensa kehittämiseksi; hän antaa myös rakentavaa palautetta toisille. (POPS04)

Oppilaan edellytetään mm. osaavan kuvailla itseään lukijana. Päätösarvioinnissa POPS04:ssä on oletuksena, että erilaiset lukemista koskevat metataidot on opittu ja oppilasta ohjataan enää varmentamaan lukuprosessinsa hallintaa.

Lukemisen itsearvioinnin taitoja kehitetään ohjaamalla oppilasta jäsentämään lukutapahtumaa. Samalla eritellään lukutapahtuman eri vaiheissa lukijalta edellytettäviä taitoja sekä harjoitellaan peilaamaan omia taitoja näihin. Opettaja toimii arviointitapahtumassa eräänlaisena tuutorina.

Oppilas voi kriteerien avulla analysoida yhdessä opettajan kanssa, mitkä ovat hänen vahvuutensa ja millaista on hänen äidinkielen osaamisensa. (Päättö99)

POPS04:ssä luetun ymmärtämisen tarkkailu ja kehittäminen ovat luonteva osa lukemista, sillä ne sisältyvät tavoitteisiin ja hyvän osaamisen kriteereihin eri vuosiluokilla. Lukutaidon arviointi perustuu oppilaan itsetuntemukselle lukijana. Tavoitteissa ja sisällöissä toistuu oppija, joka käyttää hyväkseen itsetarkkailun ja -säätelyn taitojaan lukuprosessinsa aikana. Oppija arvioi omien lukutaitojensa toimivuutta ja kehittää niitä arvioidensa perusteella. POPS04:ään rakentuu matka noviisilukijasta ekspertiksi osittain sen perusteella, miten automaattistunutta lukemisen tarkkailu on.

Vlk. 1-2: Oppilaan luku- ja kirjoitustaidot kehittyvät: Oppilas - - oppii tarkkailemaan itseään lukijana ja kirjoittajana. - - Hyvä osaaminen 2. luokan päättyessä: Oppilaan luku- ja kirjoitustaito on kehittynyt niin, että hän on alkanut jo tarkkailla lukiessaan, ymmärtääkö hän lukemaansa. - - Vuosiluokat 3-5: Oppilas tottuu tarkkailemaan ja arvioimaan itseään lukijana - - hän pohtii tekstin merkitystä itselleen. Vlk. 6-9: Pyrkimys on, että oppilas tulee entistä tietoisemmaksi tavoitteistaan ja itsestään kielenkäyttäjänä. (POPS04)

Metakognitiot ovat POPS04:ssä avain lukemisen määrätietoiseen kehittämiseen, ja kyky reflektoida omaa lukemistaan keskeinen osa lukutaitoa.

Opetussuunnitelmien itsearvioinnin kuvaus muistuttaa ns. ipsatiivista arviointiotetta. Tällainen oppilasta kehittävä arviointi täydentää formatiivista arviointia yksilöllistämällä sitä. Arviointi tähtää oman suoriutumisen parantamiseen, ja sen on todettu sopivan etenkin alisuoriutujille. (Atjonen 2007, 79; Brooks 2002, 47-48.)

Kaikesta huolimatta oppilaan oman toiminnan arviointi jää lukemisen kuvauksissa hyvin yleisiksi maininnoiksi. Myöskään arvioinnin keinoja ei eritellä eikä arviointitapoja esitellä opetussuunnitelmissa lähemmin. Näiden avaaminen olisi kuitenkin hyödyllistä, sillä Tarnasen (2002, 78-79) mukaan arvioinnin tapojen erittely helpottaa arvioijan työtä ja auttaa toteuttamaan toimivaa ja taroituksenmukaista arviointia. Arvioinnin kehittäminen jää kuntien ja koulujen opetussuunnitelmien sekä oppimateriaalien varaan.

Yhteenvetoa

Lukemisen kuvaus nojaa sosiokognitiiviseen lukemisen lähestymistapaan POPS94:stä lähtien. Lukeminen perustuu siinä tekstin tulkintaprosessin ja oppilaan lukemista koskevien metataitojen kuvaukseen. Lukutaito rakentuu lomittuvista ja rinnakkaisista strategisista toiminnoista, joita yksilö tietoisesti kehittää ja säätelee metakognitioiden avulla. Lukemista lähestytään opetussuunnitelmissa transaktionaalisesti lukijan, tekstin ja tilanteen välisenä vuorovaikutuksena. Tekstille muodostetaan merkitystä aina lukutehtävän pohjalta eikä osataitoajattelun mukaisesti. Lukustrategioita sovelletaan lukemisen tavoitteen ja tarkoituksen mukaan. Niitä harjoitellaan lukuprosessissa hyödynnettävinä työkaluina.

Opetussuunnitelmissa kulkee kahden tason lukuprosesseja. Ensinnäkin niissä kuvataan lukijuuden kehittymistä vaihe vaiheelta, kun oppilas oppii soveltamaan strategioita ja kehittyä tällä tavoin metatiedoissaan ja -taidoissaan. Toiseksi kuvataan tekstin tilanteisen tulkinnan syntyä prosessina. Lukutaito rakentuu oppilaan tehokkaalle työskentelylle, joten taito (skill) ja strategiset toimet limittyvät lukemisen kuvauksissa.

Lukutaidon kehittäminen edellyttää oppilaalta kykyä muokata lukustrategioitaan tilanteisesti ja arvioida omaa toimintaansa. Lukutaito merkitsee oppilaan kasvamista asiantuntijuuteen samalla, kun hänen metakognitiiviset tietonsa ja taitonsa karttuvat.

Opetussuunnitelmat nostavat esiin lukemista ja tekstejä koskevan metatiedon kielenkäyttötaitojen kehittämisessä. Ne ohjaavat tietoisesti havainnoimaan sekä tilanteista kielenkäyttöä että omia lukemisen prosesseja ja hankkimaan tällä tavoin lukemisen pääomaa, ns. kokemuksellista kielitietoa. Oppilas kartuttaa kielitietoaan kielenkäyttötilanteissa havainnoinnin, tutkimisen, vertailun ja oivaltamisen kautta. Kieli- ja tekstitiedon tarkempi merkitys lukemiselle jää opetussuunnitelmissa kuitenkin selventämättä.

Lukemisen metataitoja edistetään itsearvioinnilla. Itsearviointitaitoja kehitetään jäsentämällä omaa lukuprosessia ja pohtimalla lukemisen toimenpiteiden käyttökelpoisuutta sekä jalostamalla niitä.

5.4 Sosiaalinen lähestymistapa lukemiseen

5.4.1 Sosiaalinen käänne lukemisen tarkastelussa

Lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksessa sosiaalinen käänne sai alkunsa 1980-luvulla, kun tutkijat kiinnostuivat sosiolingvistien ja antropologien tavasta lähestyä kieltä. Näissä tutkimusperinteissä kieltä tarkastellaan yhteisöjen toimintatavoista ja viestinnästä käsin. (Langer & Smith-Burke 1982.) Sosiaalisessa lähestymistavassa lukemista tarkastellaan sosiaalisten merkitysten rakentamisena. Lukemisen tilanteiden ja teksteillä toimimisen katsotaan vaikuttavan lukuprosesseihin ja teksteihin rakentuviin merkityksiin. Koska lukemisen tilanne, ta-

voitteet ja tarkoitukset vaihtelevat, lukemista on mahdotonta kuvata yhtenä kokonaisuutena, joka olisi oma, erillinen taitonsa.

Geen (2000) mukaan kielentutkimuksen sosiaalinen käänne haastaa behavioristisen ja individualistisen suhtautumisen lukemiseen ja kirjoittamiseen. Sosiaalisen tutkimussuunnan edustajista Street (1984) alkoi tehdä pesäeroa kognitiiviseen lukemisen ja kirjoittamisen määrittelyyn. Kun lukemista pidetään autonomisena taitona, teksteillä tekeminen näyttäytyy Streetin mukaan välttämättä kognitiivisena ja teknisenä toimenpiteenä, jota on mahdollista opiskella irrallaan käyttöyhteyksistä: yhteisöistä ja kulttuureista. Street peräänkuuluttaaakin siirtymää autonomisesta hahmottamistavasta ideologiseen, jossa lukemista pidetään teksteillä toimimisen käytänteenä. Katsantokannan muutos antaa samalla mahdollisuuden hahmottaa lukemisen kytköksiä yhteiskunnan kulttuuri- ja valtarakenteisiin. Jotta lukemisen ideologisia kytkentöjä voisi tunnistaa ja pyrkiä niistä eroon, on luovuttava autonomisesta lukutaitokäsityksestä.

Kun lukemista tarkastellaan sosiaalisesta näkökulmasta, lukemisen tavan ja suhtautumistavan tekstiin määrittää yhteisö. Tällöin lukija toteuttaa yhteisöstä omaksumiaan tekstin käyttötapoja (Alderson 2000, 65–66; Rosenblatt 1994; Swales 2004, 69). Teksti toimii sosiaalisessa lukemisen tarkastelussa vuorovaikutuksen välineenä. Se välittää sekä yksilöllisiä että sosiaalisia kokemuksia ja synnyttää samalla koherenttia sosiaalista todellisuutta. (Hyland 2002, 69.) Tekstiin sinänsä ei kiinnity mitään käyttötappaa eikä näin ollen merkitystäkään, vaan tekstillä on jokin tehtävä tai rooli siinä ympäristössä, jossa se esiintyy. Erilaiset tekstiympäristöt ja käyttötilanteet tuottavat tekstille erilaisia merkityksiä. (Street 1984, 1, 229–231.)

Sosiaaliset teoriat ovat synnyttäneet monenlaisia teksteillä toimimista käsitteleviä suuntauksia. Tuon tässä luvussa esiin ne suuntaukset, jotka rakentavat lukemisen sosiaalista kuvausta opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmassa esiintyy ensinnäkin sosiokognitiivinen lähestymistapa lukemiseen, joka on kognitiivisen lähestymistavan laajentuma. Siksi sitä on käsitelty jo edellä luvussa 5.3. Sen pohja on pikemmin kognitiivisissa kuin sosiaalisissa teorioissa, sillä se lähestyy lukemista lukijan ja tekstin vuorovaikutuksena ja tekstiä merkitysneuvottelujen kenttänä. Merkityksellisiä ovat lukijan metatiedot ja -taidot ja niiden kehittäminen. Sosiaaliseen näkökulmaan sosiokognitiivisen lähestymistavan liittyy käsitys lukemisen tilanteesta luonteesta. Kun huomio kohdistuu siihen, mitä, miksi ja miten luetaan, on kyse funktionaalisesta eli toiminnallisesta lukutaidosta (luku 5.4.2). Funktionaalinen lukeminen kiinnittyy opetussuunnitelmissa vahvasti tekstiympäristöihin (domain), joita tarkastelen erikseen luvussa 5.4.3. Siinä tuon esiin, millaisia lukemisen ympäristöjä opetussuunnitelmien perusteissa ylipäänsä esiintyy ja millaiseksi toiminnaksi lukeminen niissä muodostuu. Funktionaalisen lukemisen on yhtymäkohtia myös sosiokognitiiviseen suuntaukseen, sillä siinä kuvataan lukijan strategisia toimia ja ylipäänsä metakognitiivisen tiedon käyttöä erilaisissa lukemisen tilanteissa. Tässä kohden funktionaalinen ja sosiokognitiivinen lukemisen tarkastelutapa limittyvät. Sosiokulttuurinen tarkastelutapa keskittyy puolestaan tekstien käyttöön sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta ja myös lukemisen ideologioihin sekä val-

taulottavuuteen (luku 5.4.4). Pohdin tässä yhteydessä erityisesti sitä, millaisiin teksteihin ja teksteillä toimimiseen opetussuunnitelmat soviaistavat, esimerkiksi millaisia merkityksiä kulttuurille lukemista käsittelevien osuuksien perusteella syntyy.

5.4.2 Funktionaalinen lukeminen

Funktionaalisen lukutaidon määrittely

Funktionaalisen lukutaidon käsite muodostui 1950-luvulla⁷, kun haluttiin korostaa lukemisen vaatimuksia kehittyvässä ja teknistyvässä yhteiskunnassa. Unesco ja Unicef kiinnittivät huomiota sekä alikehittyneiden maiden täydelliseen lukutaidottomuuteen että teollisuusmaiden kasvaviin lukemisen tarpeisiin. Ne kehittivät luku- ja kirjoitusohjelmia kehitysmaiden sivistystason kohottamiseksi ja samalla tehokkaan työvoiman turvaamiseksi teollisuusmaihin. (Christie & Misson 1998, 2.) Lukeminen nimettiin oppimisen keskeiseksi osatekijäksi ja avaimeksi taloudelliseen hyvinvointiin. Ohjelmat perustuivat ajatukseen luku- ja kirjoitustaidosta yksilön ja yhteisöjen kehityksen perustaitona. Lukutaidon kautta alettiin määrittää myös yksilön ja väestöryhmien yhteiskuntakelpoisuutta, sillä puutteellinen lukutaito muodosti sosiaalisen ongelman. Ns. uuslukutaidottomuus valtasi alaa viestinten kehittyessä ja yhteiskunnallisten lukutaitovaatimusten kasvaessa. Pelkkä mekaaninen lukutaito ei riittänyt enää länsimaissa, vaan haluttiin tarkentaa, millaisia tarpeita yksilöillä ja yhteisöillä lukemiselle on. (Grabe 1991; Raassina 1990, 20–22; Verhoeven 1994.)

Funktionaalisisessa lukemisessa lukutaito määrittyy aina suhteelliseksi käsitteeksi, sillä se ei ole hahmotettavissa dikotomisella lukutaitoinen-lukutaidoton-akselilla. Mekaaninen lukutaito tai luetun ymmärtämisen osataitojen hallinta eivät riitä lukemisen päämääräksi, vaan lukemiselle annetaan erityyppisiä tarkoituksia. Lukemista tarkastellaan siitä näkökulmasta, millaisia lukutilanteita ja -tehtäviä lukija arjessaan kohtaa ja millaiseksi hänen toimintansa näissä tilanteissa muodostuu. Näin lukemisen tarpeet ja lukutaidolle asetettavat vaatimukset vaihtelevat erilaisissa tilanteissa ja eri yhteiskunnissa. Lisäksi lukutaito kehittyy jatkuvasti, koska se on sidoksissa käyttöön: niihin ympäristöihin, joissa yksilö toimii. Lukija kohtaa elämänsä aikana yhä uusia lukuhaasteita ja toimii uusissa tilanteissa, joten lukemista koskevat taidot ja tiedot monipuolistuvat jatkuvasti. (Linnakylä 2000, 2007; Verhoeven 1994.)

Lukijan toimia ei tarkastella lukutilanteessa ilmenevinä kognitiivisina prosesseina, kuten sosiokognitiivisessa lähestymistavassa, vaan lukemisella on käytännöllinen päämäärä. Lukemista leimaa lukijan tarkoituksenmukainen toiminta kussakin tilanteessa. Lukijan toimenpiteet suhteutetaan tilannetekijöihin: lukemisen tarkoitukseen, lukemiseen liittyviin sosiaalisiin suhteisiin ja luetavan tekstin välineeseen, tyyppiin ja aiheeseen. Hyvä lukija selviytyy kohtaa-

⁷ Termi funktionaalinen lukutaito on peräisin Grayltä (1956, 24). Hän tarkoittaa sillä luku- ja kirjoitustaitoa, jolla yksilö kykenee toimimaan ja selviytymään yhteiskunnassa.

mistaan lukutilanteista ja -tehtävistä onnistuneesti, ts. hän menestyy oman arkinsa lukemista edellyttävissä tilanteissa. Hänellä on kykyjä toimia tarkoituksenmukaisesti erilaisissa lukutaitoa vaativissa sekä julkisissa että yksityisissä tilanteissa. (Linnakylä 2000, 2007.)

Kun funktionaalinen lukutaito määrittyy käytännön lukutilanteista selviämiseksi, taitava lukija osaa valita kuhunkin lukemisen tarkoitukseen ja tilanteeseen sekä tekstiin sopivan lukutavan. Lukutavat ovat lukijan reagointia tekstin ja tilanteen vaatimuksiin, joihin lukija valinnoillaan vastaa. Samalla lukija sovittaa myös omat lukemisen tavoitteensa ja päämääränsä tekstiin. Silmäillen, valikoiden ja etsien poimitaan lähtöaika ja kulkuvälineen tunnus aikataulusta, nopean kokoavan lukutavan avulla saadaan yleiskuva uutisesta ja intensiivisen lukutavan kautta yksityiskohtainen käsitys asiasta esimerkiksi artikkelin perusteella. (Afflerbach, Pearson & Paris 2008; Williams 2006.)

Funktionaalisen lukutaidon määrittelyssä on olennaista lukutehtävä ja yhteys, johon tehtävä kiinnittyy. Funktionaalisen lukutaidon edellytyksenä ovat lukijan menettelytavat lukemisen tavoitteiden ja päämäärän saavuttamiseksi. Juuri näissä lukijan metataidoissa funktionaalinen lähestymistapa leikkaa sosiokognitiivista lähestymistapaa. Molemmat lähestymistavat käsittelevät lukemista tapahtumana, jossa lukija on aktiivinen ja strateginen toimija. Hänellä on metatietoja ja -taitoja, jotka käsittelevät itseä lukijana ja lukemista prosessina, ja hän käyttää tätä tietoutta lukemisen aikana hyväkseen. Sosiokognitiivisessa lukemisessa lukijan toimenpiteiden kuvaus jää kuitenkin lukustrategioiden aktiiviseen käyttöön, kun taas funktionaalisisessa lukemisessa lukija suuntaa toimensa lukemisen tavoitteiden, luettavan tekstin ja tekstiympäristön sekä lukutapoja koskevan tiedon perusteella. Taitava lukija valitsee lukutavan tehtävän ja tarkoituksen mukaan. Lukutavat määrittyvät näin lukijan tavoitteellisiksi toiminnoina lukutilanteessa. Ne erottuvat kognitiivisen lähestymistavan lukustrategioista, jotka ovat lukijan tekemiä yksittäisiä teknisiä toimenpiteitä tekstile.

Sekä sosiokognitiivisessa että funktionaalisisessa suuntauksessa tarkastellaan lukemista tapahtumana mutta eri näkökulmista. Sosiokognitiivisessa suuntauksessa painottuu kognitiivisten prosessien strategia-alue (ks. Kirby 1988), jossa luetun ymmärtämistä käsitellään ongelmanratkaisuun verrattavana mentaalisenä ilmiönä. Funktionaalinen lukeminen keskittyy puolestaan kuvaamaan sellaista lukijan työskentelyä, jota tietty lukutehtävä toimintaympäristöineen edellyttää. Funktionaalisisessa lukemisessa lukijan toimia ei katsota mentaalisen kompleksisuuden vaan tilanteisen tarkoituksenmukaisuuden kannalta.

Kognitiivisen ja funktionaalisen lukemisen perustavanlaatuisen ero ilmenee suhtautumisessa tekstin merkitykseen. Kognitiivisessa lähestymistavassa lukija pyrkii joko siirtämään tekstin valmiin merkityksen mieleensä tai jäljittelemään mahdollisimman tarkoin kirjoittajan muotoilemaa ”alkuperäistä” merkitystä tulkitessaan tekstiä (Dole ym. 1991). Funktionaalisisessa lukemisessa tilanne ja tehtävä määrittävät sen, millaista merkitystä lukija lähtee tekstile rakentamaan. Lukija ei yritä siirtää mitään olemassa olevaa merkitystä tai arvailta kirjoittajan tarkoituksia sinällään, vaan rakentaa merkitystä lukutehtävän koordinaattien pohjalta.

Käsitys funktionaalista lukutaidosta on tarkentunut vähitellen 1970-luvulta lähtien ensin OECD:n kansainvälisissä lukutaitotutkimuksissa ja sittemmin PISA-tutkimuksissa, joissa molemmissa Suomi on ollut keskeisesti mukana (esim. Leimu 2004; Linnakylä 2004a; Linnakylä & Sulkunen 2005). Lukutaito määritellään PISA-arvioinneissa laajasti elinikäistä oppimista ja tietoyhteiskunnassa toimimista edistäväksi taidoksi. Funktionaaliseen lukutaitoon kuuluu tällöin sellaisia tekijöitä kuin luetun ymmärtäminen ja yhteiskunnassa toimiva ja elinikäistä oppimista tukeva lukutaito. Se käsittää ”kirjoitettujen tekstien ymmärtämisen, käytön ja arvioinnin lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi” (Linnakylä & Sulkunen 2005). Nämä kriteerit operationaalistavat funktionaalista lukutaitoa kansainvälisessä arvioinnissa, mutta eivät sovellu sellaisenaan funktionaalisen lukutaidon määrittelyyn esimerkiksi opetussuunnitelmista.⁸

Funktionaalinen lukutaito opetussuunnitelmissa

Opetussuunnitelmissa funktionaalinen näkökulma lukemiseen rakentuu niiden tilanteiden kuvauksille, jotka koskevat oppilaan toimintaa teksteillä koulussa ja vapaa-aikana. Perusopetuksen lukemisen tavoitteet ja sisällöt pureutuvat tällöin siihen, mitä kaikkea oppilaan on pystyttävä teksteillä tekemään suoriutukseen jokapäiväisestä elämästä, kyetäkseen opiskelemaan ja toimimaan ammatissa sekä vaikuttamaan yhteiskunnassa. Lukemista käsitellään päivittäisen toiminnan osana, jolloin sitä lähestytään teksteillä tekemisen käytännöistä ja

⁸ PISA-arvioinneissa funktionaalinen lukutaito määritellään sisällöiltään laueammaksi mutta yhteiskunnallisuudessaan kapeammaksi kuin tässä opetussuunnitelmatutkimuksessa. PISAn tehtävät edellyttävät oppilaalta monipuolista toimintaa tekstien parissa. Esim. PISA2000:n tehtävissä arvioitiin luetun ymmärtämistä, tulkintaa ja kriittistä pohdintaa. Lukutaitotestissä oppilaat etsivät teksteistä tietoja sekä tulkitsivat ja arvioivat lukemiensa tekstien sisältöä, merkitystä ja muotoa. (Linnakylä 2004a.) Lukemisen tehtävät painottavat PISA-tutkimuksissa yksilön suhdetta yhteiskuntaan: Lukutaito käsitteellistetään yksilön taidoksi ymmärtää mutta myös käyttää opiskelussa ja aktiivisessa yhteiskunnallisessa toiminnassa eteen tulevia tekstejä sekä yksilön omien pyrkimysten että yhteiskunnasta tulevien odotusten ja vaatimusten mukaisesti. Keskeistä lukemisessa on refleksiivinen pohdinta ja kriittinen arviointi sekä tulevaisuuden oppimismahdollisuudet ja elämänhallinnan vahvistuminen. (Linnakylä 2000.) Tämä tutkimus etsii puolestaan vastausta siihen, millainen toiminnallinen lukutaito on kouluinstituution näkökulmasta tärkeää. Tutkimus haarukoi sitä, millaiseen tekstien lukemiseen – lukemisen tarkoituksiin ja käyttötapoihin – opetussuunnitelmat keskittyvät ja miten ne funktionaaliseen lukemiseen ohjaavat. Myös opetusministeriön lukutaitotyöryhmän raportissa Suomi (o)saa lukea (2000) kuvataan funktionaalinen lukutaito hyvin laajaksi ja kattavaksi. Sen kehittymistä eritellään lukutaidon portaiden avulla. Alin porras käsittää lähinnä mekaanisen lukutaidon. Seuraavalla portaalla sijaitsevat tekstin vastaanottovalmiudet: eri tekstilajien tunnistaminen sekä merkkijärjestelmien ja niiden yhdistelmien hallinta. Kolmannella portaalla ovat tuottaja- ja julkaisuvalmiudet eli kirjoittaminen, kuvittaminen, dramaturgia ja design. Neljäs porras koostuu merkitysten ymmärtämisestä ja tulkinnaasta uutta luovana kulttuurisena kykynä. Siihen sisältyvät tekstin arviointi ja analysointi sekä argumentointi sen pohjalta. Viimeisen portaan muodostavat tekstiin liittyvät eettis-moraaliset arvovalinnat, mm. netiikka ja netiketti.

ympäristöistä käsin. Funktionaalista lukutaitoa rakentavat opetussuunnitelmissa – opetuksen kontekstissa – sellaiset seikat kuin

- tekstiympäristöt (domainit), joihin lukeminen kiinnittyy
- tekstit, joita tietystä ympäristöstä nimetään luettaviksi
- lukemisen tarkoitukset ja tilanteet
- välineet, joihin tekstit kiinnittyvät, mm. monimediaisten tekstien lukeminen
- se, miten oppilasta ohjataan lähestymään erityyppisiä tekstejä ja mitä niille tekemään (ks. Linnakylä 1991, 11; 2000; Linnakylä & Sulkunen 2002; Shore & Mäntynen 2006; Verhoeven 1994).

Käsittelen näistä funktionaalisen lukutaidon osa-alueista ensin lukutaidon määrittelyä ja lukemiseen liittyvää toimintaa. Lukemisen tekstiympäristöjä tarkastelen erikseen luvussa 5.4.3 ja keskeisimpiä ympäristöjä vielä tarkemmin luvussa 6.

Kaikki opetussuunnitelmat tunnistavat funktionaalisen lukutaidon tavoitteissaan ja sisällöissään. Funktionaalinen lukutaito määrittyy niissä toiminnaksi erityyppisten tekstien parissa monenlaisissa lukutilanteissa ja -tehtävissä.

Yleistavoitteina voidaan pitää äidinkielen opetuksen pyrkimyksiä - - opettaa oppilaat lukemaan ja ymmärtämään lukemansa kunkin lukemistilanteen vaatimalla tavalla. (POPS70)

Kielenkäyttötaitojen tavoitteet: Opetuksen tavoitteena on, että oppilas osaa lukea eri tavoin erilaisia tekstejä - - . (POPS85)

Oppilaasta kehittyy hyvä lukija - - , joka ymmärtää ja osaa lukea - - erilaisia tekstejä (POPS94)

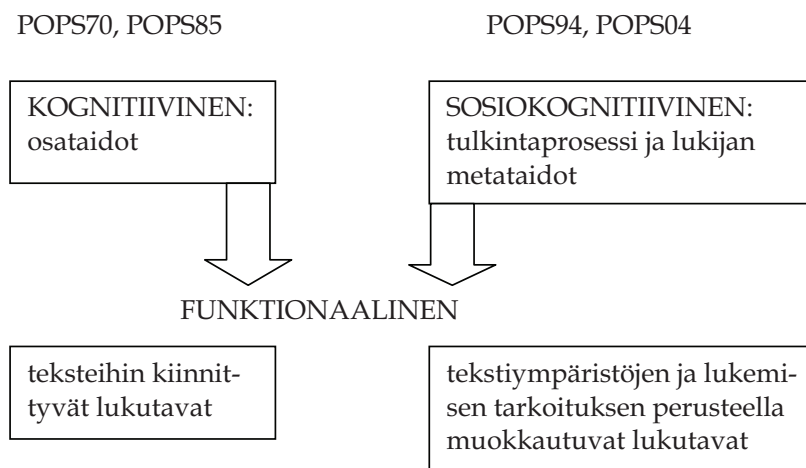
Vlk. 3-5 ja 6-9. Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä kehittyy. (POPS04)

Lukija saa funktionaalisisessa lukemisessa tavoitteellisen toimijan roolin, eikä hän jää vain tiettyjen tekstile tehtävien toimenpiteiden suorittajaksi. Lukija säätelee lukemistaan sen mukaan, millainen luettava teksti on ja mihin tarkoitukseen sitä luetaan. Funktionaalinen lukutaito rakentuu oppilaan hallitsemille lukutavoille ja kyvyille käyttää niitä viestintätilanteen vaatimusten mukaan. Lukutavat muodostuvat opetussuunnitelmissa tilanteesta nouseviksi tekstien käyttötavoiksi, jotka perustuvat erilaisille lukutehtävän vaatimille strategisille toimenpiteille. Hyvällä lukijalla on hallussaan laaja lukutapojen valikko. Hän kykenee tekemään valintoja ja tietoisesti päättämään, millaista lukutapaa tietystä tilanteesta ja tarkoituksessa sekä eri tekstejä lukiessaan käyttää. Lukemisen opetuksessa pyritään järjestelmällisesti tuomaan oppilaan haltuun uusia lukutapoja monipuolistamalla ja soveltamalla entisiä.

Lukeminen 8. luokka. Ohjataan lukemistapojen monipuolisuuteen; kaunokirjallisuutta luetaan toisinaan nopeasti edeten, toisinaan syventyen; otetaan huomioon oppilaille ominaiset lukemistavat, niiden monipuolistaminen ja tekstin ominaislaatu. (POPS85)

Lukeminen 9. luokka: Erialaisten lukutapojen soveltamista: sekä syntyvästä että nopeasti etenevää lukemista. (POPS85)

Vaikka kaikki opetussuunnitelmat määrittelevät funktionaalista lukemista, sen painopiste opetussuunnitelmissa muuttuu. Opetussuunnitelmat jakautuvat kahteen ryhmään sen perusteella, mistä lukemisen tavoite ja tarkoitus johdetaan (kuvio 8). POPS70:ssä ja POPS85:ssä tavoitteet ovat tekstilähtöisiä. Lukemista peilataan tekstin oletettuun tarkoitukseen ja tehtävään tiettyssä tilanteessa. Funktionaalinen lukeminen rakentuu tällöin teksteihin kiinnittyville lukutavoille. POPS94:stä lähtien korostuu lukijan rooli lukemisen tavoitteiden määrittäjänä sekä tilanteiden ja ympäristöjen merkitys lukuprosessissa. POPS94:ssä ja POPS04:ssä lukijaa ohjataan tekemään tilannearvio lukutehtävästä ja soveltamaan sekä tarvittaessa mukauttamaan lukutapoja tehtävään, tilanteeseen, tavoitteeseen ja tarkoitukseen sopiviksi. Kun lukija työskentelee aktiivisesti lukutehtävän parissa, hän tekee itse lukemista koskevat ratkaisut, eivätkä ne ole valmiiksi määriteltyinä tekstissä ja siihen liittyvässä viestintätehtävässä.



KUVIO 8 Kaksi tietä funktionaaliseen lukemiseen

Lukutaito rakentuu POPS70:ssä ja POPS85:ssä osataitoajattelun varaan. Kun osataitoja sovelletaan lukutilanteisiin, niistä muodostuu lukutapoja. Itse asiassa lukutavat ovatkin opetussuunnitelmissa kognitiivisten osataitojen ja sosiokognitiivisten lukustrategioiden jatke. Niitä vain katsotaan funktionaalisisessa lukemisessa tilanteiden ja lukemisen tarkoitusten näkökulmasta. Niitä tarkastellaan sosiaalisessa kehyksessä, kielenkäyttötilanteeseen sovellettavina taitoina, eikä abstraktina taitorakennelmana tai tekstin ymmärtämiseen kytkeytyviä toimenpiteinä.

POPS70:ssä ja POPS85:ssä teksti yhdistetään tietyn tyyppiseen käyttöön, koska katsotaan, että kielenkäytön sosiaalinen luonne kiinnittyy tekstiin ja näkyy sen ominaisuuksissa. Pääasiassa teksti itse määrää sen käyttötavan. (Langer

& Smith-Burke 1982.) Kielen käyttötapojen painotus ilmestyi äidinkielenopetukseen 1970-luvun kuluessa Doughtyn, Pearcen ja Thorntonin (1976) kielen käyttöä ja vaihtelua koskevien ajatusten sekä ÄKKE-muistion (1976) siivittämänä. Kielen käyttötapojen mukainen lukeminen tähtää siihen, että lukija oppii tarkastelemaan tiettyä tekstilajia sen prototyypin käyttön mukaisesti.

POPS70 ja POPS85 ohjaavat tekstien käyttöön perustuvaan funktionaaliseen lukemiseen harjoittelemalla teksteihin sopivia lukutapoja. Oppilas harjoittelee lukemaan *joustavasti* eli valitsemaan lukutavan tekstin ominaislaadun ja lukemistilanteen mukaan (ks. Rayner & Pollatsek 1989, 452–453). Silmäilevää, nopeaa ja syventyvää lukemista harjoitellaan erikseen tiettyjen tekstien avulla.

Lukemisen opetuksessa on käsiteltävä sellaista lukemismateriaalia, jonka avulla oppilaasta voi kehittyä joustava lukija. Joustavuus merkitsee, että hän osaa mukauttaa lukemistapansa aineksen ominaislaadun ja lukemistilanteen edellyttämällä tavalla. - - Opettajan on eriteltävä itselleen lukemistilanteiden tarkoitus ja mieli. Hänen tulee tietoisesti ohjata oppilaat lukemaan silmäilemällä, lukemaan nopeasti, lukemaan syventyen. (POPS70)

Lukutapa ja siis samalla suhtautumistapa tekstiin on ennalta määritelty. Oppilaan tehtävänä on tunnistaa tekstilaji ja sen prototyypin käyttötarkoitus ja käyttää siihen sopivaa lukutapaa. Esimerkiksi hakemistot, hakuteokset ja puhelinluettelo edellyttävät nopeaa, silmäilevää lukutapaa.

Lukeminen, 3., ja 4. luokka: Jokin silmäilemällä lukemisen ja nopean lukemisen harjoitus. - - Hakemistojen, hakuteosten ja tietokirjojen käyttöä. Puhelinluettelo. (POPS70)

Lukutilanne määrittyy tekstin käyttötapaan nojaavassa funktionaaliossa lukemisessa kapeasti, sillä se viittaa tekstin oletettuun, ennalta määriteltyyn käyttöön.

POPS94 ja POPS04 rakentavat puolestaan funktionaalista lukemisen lähestymistapaa siten, että ne kuvaavat lukijan toimia eri tekstiympäristöissä ja tilanteissa. Esimerkiksi opiskelutehtävissä tarvitaan tiedon hankkimisen ja käsitteilyn taitoja sekä median maailmassa elämyksellisen, tulkitsevan ja kriittisen lukemisen taitoja. Opetussuunnitelmien tehtävä- ja tilannekuvauksista piirtyy kuva oppilaasta toiminnallisen lukutaidon haltijana. Lukeminen hahmottuu lukijan vastaukseksi ympäristön ja hänen omiin tarpeisiinsa. Lukija ottaa tekstin merkitystä rakentaessaan huomioon tilanteisia kontekstuaalisia seikkoja ja lukee tekstiä näiden tekijöiden valossa. Kysymys tekstin merkityksestä sinänsä ei ole oleellinen: kaikki tekstit ovat käyttötavaraa, hyödykkeitä, joita lukija käyttää tarpeisiinsa.

Lukijan rooliin kuuluu selvittää lukemisen tarkoitus ja toimia tekstin parissa – tavoitteena on taito *tulkita ja hyödyntää tekstiä* (POPS04) tuon päämäärän saavuttamiseksi. Liikkeelle ei lähdetä tekstin oletetusta tarkoituksesta vaan tekstillä toimimisesta:

Hän [oppilas] osaa käyttää kieltä tehtävän ja tilanteen mukaan. - - Oppilaasta kehittyy hyvä lukija - - , joka pystyy valitsemaan tavoitteen kannalta lukutavan (POPS94).

Lukemisen tavoitteellisuus, taito käyttää tekstejä erilaisiin tarkoituksiin, on avain toiminnalliseen lukutaitoon.

Funktionaalisen lukemisen hahmottaminen yhtäältä tekstipohjaiseksi, toisaalta tilanepohjaiseksi, näkyy kahtalaisuuksina lukemista koskevissa ratkaisuissa: sekä näkemyksessä taidon kehittymisestä että lukemisen opetuksessa.

Funktionaalisen lukutaidon kehittyminen

Kielenoppiminen hahmottuu sosiaalisessa tarkastelutavassa lukijan ja ympäristön väliseksi vuorovaikutusprosessiksi. Lukeminen toimintana suhteutetaan sosiaalisiin tilanteisiin ja ympäristöihin, kun taas kognitiivisessa tarkastelussa huomio kiinnittyy ihmismielen työskentelyyn lukemisen aikana. (Langer & Smith-Burke 1982.) Kognitiivisessa lukemisen lähestymistavassa lukutaitoa ohjataan edistämään osataito kerrallaan eli alemman kognitiivisen tason toiminnasta kompleksisempaan toimintaan päin. Lukutaidon kehittäminen merkitsee siinä yhä mutkikkaampien mentaalisten prosessien hallintaa. Lukutaito kasvaa, kun lukija ottaa haltuunsa yhä uusia osataitoja tai kun hänen asiantuntijuutensa kasvaa, eli hän tarvitsee yhä vähemmän opettajan tukea lukuprosessissaan. Lukutaidon kehittyminen saavuttaa päätepisteensä silloin, kun lukija on omaksunut ymmärtävän lukemisen taidon tai kehittänyt täyteen asiantuntijuuteen. (Dole ym. 1991.)

Funktionaalisisessa lukemisessa lukijan tekstille tekemien toimenpiteiden katsotaan puolestaan kehittyvän rinta rinnan yhteydessä toisiinsa muttei mitenkään lineaarisesti tai portaittain (Kucer 2005, 249). Funktionaalisisessa lukemisessa lukutaito ei kehity kasvamalla vaan laajenemalla. Lukija kehittää toimintojaan siten, että hän pystyy toimimaan tekstien parissa yhä uusissa tilanteissa ja ympäristöissä. Lukeminen laajenee lähi- ja arkitilanteista yhä kaukaisempiin ja muodollisempiin tilanteisiin. Lukija etenee tutuista tekstilajeista ja niihin liittyvistä lukemisen tavoitteista vieraampiin ja oudompiin teksteihin. Tavoitteena on, että hän pystyy kehittämään funktionaalisen lukemisen taitoaan yhä uusia lukemisen tarpeita vastaavaksi. Lukemisen taitoalueet mielletään sosiaalisessa tarkastelutavassa samanaikaisiksi, vaihteleviksi ja lomittuviksi (ks. Alderson 2000, 11). Lukutaito ei jakaudu osataidoiksi, vaan teksteihin liittyvää toimintaa kutsutaan opetussuunnitelmissa lukutavoiksi, jotka vaikuttavat ja kehittyvät yhtä aikaa erityyppisissä tekstiympäristöissä. Lukija voi poimia kussakin lukutilanteessa hallitsemiaan lukutapoja käyttöönsä ja muokata niitä.

Lukutaito kehittyy kokemusten kautta. Lukija kartuttaa vähitellen meta-kognitiivista pääomaansa: toimintatapojaan tekstien parissa ja kielitajuaan (POPS94). Lukijan aktiivista toimintaa strategisten taitojen hyödyntäjänä ja muokkaajana selvitetään sosiokognitiivisessa lukemisen lähestymistavassa (luku 5.3). Kun lukija toimii erilaisissa kielenkäyttötilanteissa, hänelle karttuu oman kokemuksen ja havainnoinnin kautta tietoa siitä, mitä on tekemässä, millaisia asioita tavoittelee, mitä toimintoja ei mahdollisesti vielä hallitse tai missä on puutteita. Lukija hyödyntää tätä metakognitiivista tietouttaan toimiessaan uusissa, erilaisissa lukutilanteissa ja -tehtävissä. Funktionaalinen lukeminen

perustuu metakielellisten taitojen ja tietojen kartuttamiselle ja tehokkaalle hyödyntämiselle lukutilanteessa.

Funktionaalisen lukutaidon opettaminen

Funktionaalisen lukemisen opetus tähtää siihen, että oppilas pystyy sovelta- maan lukutapojaan toimiakseen joustavasti eri tilanteissa. Lukutaitoa ohjataan opetussuunnitelmissa laajentamaan monia väyliä pitkin. Lukemisen harjoittelu riippuu siitä, katsotaanko lukijan työskentelevän tekstien parissa teksti- vai til- lannelähtöisesti. Lukemisen opetus pohjautuu näin ollen siihen, määritelläänkö funktionaalisuus teksteihin ja tekstilajeihin liittyväksi käytöksi (POPS70 ja POPS85) vai tekstiympäristöjen ja lukemisen tavoitteiden määrittämäksi luke- miseksi (POPS94 ja POPS04). Kahtiajako näkyy esimerkiksi siinä, miten kieli- ja tekstitietoutta hyödynnetään funktionaalisen lukutaidon kehittämisessä.

POPS70:n ja POPS85:n tekstipohjaisessa funktionaalisisessa lukemisessa py- ritään kartuttamaan lukutapoja, jotka myötäilevät kognitiivisen ymmärtävän lukemisen osataitoja. Jotta oppilaan lukutavat kehittyisivät järjestelmällisesti, häntä harjaannutetaan tiettyjen tekstien lukemiseen ja näin ohjatusti lukutapo- jen harjoitteluun.

Lukeminen 5. luokalla: Luetaan erilaisia tekstejä: kertomuksia, runoja, vuoropuheluja, näytelmätekstiä, jonkin verran asiatekstejä ja joukkoviestinnän ainesta kuten uutisia ja sarjakuvia. Ohjataan tekstin ominaislaadun mukaiseen lukutapaan. (POPS85)

Funktionaalista lukemista kehitetään tekstipohjaisessa lähestymistavassa laajen- tamalla luettavaa siten, että peruskoulun päätyessä oppilaalla on hallussaan useita eri lukutapoja ja niihin kiinnittyviä tekstejä.

POPS85:ssä funktionaaliseen lukemiseen ohjataan lisäksi kielenkäytön teh- täviä koskevan tiedon avulla. POPS85 opastaa tekstin ominaislaadun mukaiseen lukutapaan *kielenkäyttötehtävien* eli kielen viestintätehtävien kautta.

Kielentuntemuksen tehtävänä on laajentaa, syventää ja jäsentää oppilaan kokemusta kielestä ja kielenkäytöstä. Opetuksen tavoitteena on - - tukea lukemisen oppimista. - - Huolehditaan siitä, että oppilaat saavat tilaisuuden tarkkailla ja harjoitella kaikkia kie- len tehtäviä ja erilaisia kielenkäyttötilanteita. (POPS85)

Kieli, kielentuntemus, keskeiset tavoitteet 9. luokalla: Oppilas ymmärtää, että kieli vaihtelee viestintätehtävän ja tilanteen mukaan, sekä - - tietää, miten kieltä käytet- tään yhteisössä tiedottamiseen, suostutteluun ja ohjailuun. (POPS85)

Funktionaalisen lukemisen harjoittelun ideana on opetella havainnoimaan sitä, miten tekstit taipuvat erilaisiin tarkoituksiin ja tehtäviin: tietojen välittämiseen, tunteiden ja asenteiden ilmaisuun, sosiaalisten suhteiden ylläpitoon, ohjailuun, kuvitteluun jne. (ks. kielen funktioista Halliday 1976). Viestintätehtäviä ohja- taan harjoittelemaan monipuolisesti.

Oppilaan ajattelun ja kielenkäyttötaitojen kehittymistä tukee sellainen äidinkielen opetus, jossa kielen tehtävät ovat mukana mahdollisimman monipuolisesti. (POPS85)

Luettavaan materiaaliin yhdistetään sellaisia tehtäviä kuin tiedon välittäminen, vaikuttaminen ja elämykset.

Opetukseen [esim. lukemisen] tulee sisällyttää tietoa kielen käytöstä erilaisissa tilanteissa. - - Kielen tehtäviä voidaan ryhmitellä eri tavoin, esim. yhteydenpidon hoitaminen, tiedon hankkiminen ja esittäminen, vaikuttaminen, tunteiden ja mielipiteiden ilmaiseminen, oivaltaminen ja keksiminen, kielellä leikkiminen, taiteellinen esittäminen. (POPS85)

Kielen viestintätehtävien opiskelulla tähdätään siihen, että kun lukija tunnistaa tekstin prototyyppisen funktion, hän pystyy ymmärtämään tekstiä nopeammin ja vaivattomammin (vrt. kognitiiviseen näkemykseen lukemisesta). Viestintätehtävien mukaan valitaan luettavaksi prototyyppitekstejä, ja viestintätehtävät sijoittuvat järjestelmällisesti eri vuosiluokkien opetussuunnitelmiin. Esimerkiksi luokille 1–4 sijoittuvat keksimiseen ja kielellä leikkimiseen ja luokille 5–6 tiedon esittämiseen kiinnittyvät tekstilajit. Tietyllä luokka-asteella harjoiteltavaan viestintätehtävään kiinnitetään siihen sopivia tekstejä esimerkiksi joukkoviestinnästä. 4. luokalla harjoitellaan tiedon selkeää esittämistä laatimalla luokkalehteä ja 6. luokalla harjoitellaan vaikuttamista mainos- ja iskelmätekstien sekä TV-viihteen avulla.

Luokittain kielenkäytön tarkastelu ja harjoittelu etenee seuraavasti: keksiminen, kielellä leikkiminen erityisesti 1.–4. lk., tiedon selkeä esittäminen erityisesti 5.–6. lk., toisten toimintaan vaikuttava kielenkäyttö erityisesti 5.–6. lk. - - Joukkoviestinnän ja -viihteen tarkkailu ja harjoittelu voidaan ajoittaa esim. seuraavasti: luokkalehti 4. lk., sarjakuva, uutinen; erilaisten lehtien tarkastelua 5. lk., mainos- ja iskelmäteksti; TV-viihteen tarkastelua 6. lk. (POPS85)

Funktionaalisen lukemisen harjoittelussa yhdistetään siis käsitteellistä, kielen viestintätehtäviä koskevaa tietoa kokemukselliseen. Oppilaan havaintoja ja kokemuksia teksteistä hyödynnetään opetuksessa. Oppilasta ohjataan tässä käsitteellisen ja kokemuksellisen kielitiedon avulla monipuolistamaan hänelle ominaisia lukutapoja ja soveltamaan entisiä (POPS85).

Tekstipohjaisen funktionaalisen lukutaidon katsotaan kehittyvän lukukokemusten myötä. Niinpä lukuharrastus on keskeinen taidon kehittäjä POPS70:ssä ja POPS85:ssä, jotka luottavat funktionaalisen lukemisen opetuksessa runsaaseen ja monipuoliseen lukemiseen. Pelkkä tiettyihin teksteihin perustuvien lukukokemusten kerryttäminen ei kehitä kuitenkaan lukutaitoa POPS94:n ja POPS04:n mukaan. Tarvitaan omien lukukäytänteiden havainnointia ja tarkkailua eri tilanteissa. Lukijaa ohjataan omien toimiensa tarkkailuun ja tietoiseen työskentelyyn lukutehtävän parissa. Funktionaalinen lukeminen pohjautuu opetussuunnitelmissa sosiokognitiiviselle siinä, miten se ohjaa kehittämään lukutaitoja metakognitioiden avulla.

Kun lukemista lähestytään sosiaalisesti, tekstejäkin tarkastellaan sosiaalisen toiminnan kehyksessä (esim. Hasan 1976, 68). Metakielellisen tiedon käyttö lukemisen harjoittelussa perustuu ajattelutapaan, että tekstin ominaisuuksista ja piirteistä on pääteltävissä sen käyttö. Tekstillä on tarkoituksensa ja yleisönsä, jotka vaikuttavat sen tyyliin, muotoon, kieleen ja rakenteeseen, ja kaikilla näillä tekijöillä on puolestaan merkitystä lukemisessa. (Langer & Smith-Burke 1982.)

Tekstin piirteet reaalistuvat käytössä, joten ne muodostavat tekstin merkityspotentiaalin. Juuri tekstin piirteiden kautta lukijan katsotaan POPS94:ssä ja POPS04:ssä pääsevän tekstin eri käyttötapoihin käsiksi.

POPS94 ja POPS04 ohjaavat käyttämään tulkintaprosessissa kielenkäyttötilanteissa ja opetuksessa kertyvää metakielellistä tietoa hyväksi. Lukemisen tilannetta ja tarkoitusta eritellään tekstin ominaisuuksien – keinojen eli piirteiden – avulla. Erikseen mainitaan tekstin sisältö- ja muotopiirteet, esimerkiksi havainnot asiatekstien sanastosta, vaikutuskeinoista ja rakenteesta (Päätö99), sekä laajemmin tekstien verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten keinojen tarkastelu merkityksen rakentajina (POPS04). Kielitiedosta pyritään saamaan lukijalle työkaluja tekstin hyödyntämiseen, sillä sen avulla kehitetään tekstien erittelyn ja tulkinnan taitoja. Oppilasta ohjataan aktiivisesti havainnoimaan tekstejä ja näin aktivoimaan ja kartuttamaan kieltä ja tekstejä koskevaa tietoaan.

POPS04:ssä vuosiluokkien 5–9 tekstinymmärtämisessä sekä päättöarvioinnissa kuvataan sitä, miten lukija rakentaa siltaa tekstin piirteistä ja kielen keinoista merkityksiin. Lukijan tehtävänä on esimerkiksi selvittää sanaston, kuvakielen ja lausemuotojen yhteyksiä tekstin tarkoitukseen ja sävyyn. Tekstiä ja kieltä koskevien käsitteiden avulla avataan kielen keinojen yhteyttä merkityksiin. Lukijaa ohjataan havainnoimaan sanavalintaa, kuvakieltä, lausemuotoja ja tyyliarvoa luonnehtivia termejä tekstin tarkoituksen ja sävyn hahmottamiseksi. Tekstejä ohjataan näin tarkastelemaan sekä rakenteellisina että merkityksellisinä kokonaisuuksina.

Vlk. 6–9. Tekstinymmärtäminen: tekstien tarkastelua rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina; tekstien verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten keinojen tarkastelua tekstien merkityksen rakentajina. - - Päättöarvioinnin kriteerit: Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä on kehittynyt niin, että hän pystyy tekemään havainnoita kielen keinoista ja huomaa esimerkiksi sananvalintojen, käytetyn kuvakielen, lausemuotojen sekä tyyliarvoltaan erilaisten ilmausten yhteyksiä tekstin tarkoitukseen ja sävyyn, pystyy käyttämään opettuja kielitiedon ja tekstitiedon käsitteitä tekstejä havainnoidessaan. (POPS04)

Tekstin piirteiden ja niiden muodostamien merkitysten yhteispieliä tarkastellaan erityisesti vaikuttamaan pyrkivistä teksteistä:

Vlk. 6–9. mielipideainesten, tekijän tavoitteiden ja keinojen tunnistamista, erittelyä ja arviointia vaikuttavuuden kannalta (POPS04)

PISA-arvioinnissa on todettu suomalaisnuorten lukutaidon heikon kohdan olevan vaativammassa lukemisen taidoissa, kuten luetun pohdinnassa, kriittisessä arvioinnissa ja omassa argumentoinnissa. Kehitettävää on etenkin silloin, kun oma mielipide rakennetaan tekstien sisältöjen vertailun, pohdinnan ja johtopäätösten varaan. Linnakylän ja Sulkusen (2002) mukaan oppilaita kannattaisikin opettaa tarkastelemaan ja arvioimaan tekstin sisältöjen, muodon ja tyylin sopivuutta tarkoitukseen tai tilanteeseen. POPS04 vastaa tekstien erittelyn ja tulkinnan tavoitteillaan tähän lukutaidon kehittämisen haasteeseen. POPS04:ssä havainnoidaan käsittein *tekstin keinoja*, joita suhteutetaan tilanteeseen ja lukemisen tarkoitukseen. Tekstitieto toimii tässä tulkitsevan, arvioivan ja päättelevän lu-

kemisen apuna. Kielestä ja tekstistä puhumisen käsitteet ovat opetussuunnitelmassa työkaluja, joiden avulla opetellaan tarkastelemaan erityyppisiä tekstejä merkityksen synnyttämisen näkökulmasta. Kun teksteissä käytettyjä keinoja nimetään ja eritellään käsittein, voidaan erilaisia tekstejä ja niiden merkityksiä vertailla ja arvioida. Kieli- ja tekstitiedon opetuksen tavoitteena on, että meta-kielellinen tietous palvelisi lukijan ponnistuksia monenlaisten tekstien keinojen havainnoimiseksi ja merkitysten tulkitsemiseksi.

Huolimatta kielen piirteiden johdonmukaisesta yhdistämisestä merkityksiin kielitiedon käyttö lukemisen opetuksessa ja lukutaitojen harjoittelussa jää POPS04:ssäkin osin epäselväksi ja satunnaiseksi. Esimerkiksi vuosiluokkien 3–5 tavoitteissa ja sisällöissä sekä päättöarvioinnin kriteereissä kielen tehtäviä ja rakenteita koskeva tieto esitetään luettelomaisesti taidoista irrallaan. Pelkästä rakennesysteemin hallinnasta ei ole kielen käytössä apua (ks. Korhonen & Alho 2006). Kielitietouden esittäminen käytöstä irrallaan vaikuttaa myös mahdollisuuksiin jalostaa opetussuunnitelmien perusteita kunnan ja koulujen tarpeisiin. Tämä on havaittu tarkasteltaessa äidinkielen ja kirjallisuuden koulukohtaisia opetussuunnitelmia ala-asteella. Äidinkielen sisäinen eheys jää niissä toteutumatta, sillä useimmiten äidinkielen osa-alueet kuvataan toisistaan erillään. Kielioppisisällöt esitetään tarkimmin, ja siten niillä on kohosteinen asema ainakin ala-asteen opetussuunnitelmissa. Kielioppi kuvataan lisäksi helposti tasapaksuina luettelmana oppikirjan sisällysluettelon tapaan. (Suomi (o)saa lukea 2000, 63; myös Savolainen 1998.) Kun kielitieto esitetään käsitteiden luettelmina ja taidoista irrallaan, kielioppi alkaa elää opetuksessa omaa elämäänsä. Kun kielitiedon yhteyksiä kielenkäyttöön ja taitoihin ei selvennetä, niiden yhtymäkohdat hämärtyvät. Kieli- ja tekstitiedolla ei ole tällöin käyttöarvoa esimerkiksi luetun ymmärtämisessä.

Tekstin piirteitä ohjataan havainnoimaan myös lukemiseen sisältyvän vuorovaikutuksen kannalta. Merkityksiä haetaan suhteessa *tekijään, tarkoitukseen, tavoitteeseen, välineeseen ja viestintäsuhteeseen*.

Hän [oppilas] ymmärtää, että tekstillä on aina tekijä ja tarkoitus, jotka vaikuttavat sen sisältöön ja muotoon. (Päättö99)

Vlk. 6–9. Vuorovaikutustaidot: perustietoa vuorovaikutuksesta ja tekstien sisällöstä, rakenteesta ja ilmaisutavasta sekä niiden yhteydestä viestinnän tavoitteeseen, välineeseen ja viestintäsuhteeseen. - - Päättöarvioinnin kriteerit. Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä on kehittynyt niin, että hän tietää, että tekstillä on tekijä ja tarkoitus, jotka vaikuttavat sen sisältöön, muotoon ja ilmaisuun (POPS04)

Vuorovaikutusta koskevan tiedon rooli lukemisessa on tukea kielen tehtävien ja käytön havainnointia ja ohjata näin funktionaalisen lukemisen harjoittelua.

Opetussuunnitelmat johdattavat havainnoimaan ja tulkitsemaan tekstien merkityksiä ja käyttötapoja paitsi kielen keinojen ja vuorovaikutuksen piirteiden myös tekstilajeja koskevan tiedon avulla. Tekstilajeja kuvataan erilaisten mallien ja prototyypin avulla, jollaisena jo tekstilajin käsitettäkin voidaan pitää (Swales 2004, 68–69). Tekstilajit toteuttavat yhteisön kommunikatiivisia tavoitteita, jotka rakentuvat tekstin piirteiden varaan. Esimerkiksi tekstin koko-

naisrakenteen katsotaan muotoutuvan sen mukaan, mihin tekstin käytöllä yhteisössä tähdätään. Tekstilajin katsotaan säätelevän myös lukutapaa: lukijan suhtautumistapaa tekstiin ja toimenpiteitä tekstille. (Swales 2004, 68–69.) Esimerkiksi tietoartikkeli määrittelee ja käsitteellistää kuvaamansa ilmiön sille tyypillisin tavoin. Sitä luetaan eri tavoin ja eri tarkoituksiin kuin samaa ilmiötä käsittelevää internetin keskustelupalstaa. Erilaiset tekstien ”kieliopit” ja rakenneteoriat valaisevat sitä, miten tietyn tekstin sisältöelementit ovat järjestyneet (ks. esim. Hasan 1989, 53). Tekstien kokonaisrakennetta voidaan kuvata mm. semanttisina suhteina tai retorisesti vaihteittaisena etenemisenä (Hyland 2002, 12; Mäntynen 2006).⁹

Ensinnäkin lukijan katsotaan voivan hyödyntää tekstilajien rakentumista koskevaa, yleistä tietoa. Jokainen teksti sisältää kirjoittajan vihjeitä lukijalle, jotta lukija puolestaan tekstin ymmärtämisessä hyödyntää. Vihjeistä tärkeimpiä ovat tekstin jäsentymistä ja rakentumista koskevat valinnat. Esimerkiksi sellaisia tekstirakenteita, jotka kuuluvat olennaisesti länsimaisiin teksteihin ja jotka ovat siis kulttuurisidonnaisia, ovat mm. ongelma-ratkaisu, tavoite-päämäärä, tilaisuus-tulos, odotusten herääminen-täyttymys sekä aukko tiedossa-aukon täyttäminen (Hoey 2001, 123–161). Näiden rakenteiden tunnistamisen katsotaan auttavan lukijaa hahmottamaan tekstiä – esiintyykö se sitten missä yhteydessä hyvänsä.

Swales (2004) lähestyy tekstilajeja käytössä muuntuvina merkityskokonaisuuksina. Hän määrittelee tekstilajin kommunikatiivisten tekojen tai tapahtumien luokaksi tietyssä yhteisössä. Kulttuuri vaikuttaa hänen mukaansa keskeisesti tekstilajien ominaisuuksien – päämäärien ja tehtävien – muotoutumiseen eri yhteisöissä. Kun tekstilajeja lähestytään yhteisöllisen käytön näkökulmasta, ne hahmottuvat vaihteleviksi, yhteisössä muotoutuviksi merkitysresurssiksi. Tekstilajeja tarkastellaan tällöin niiden muodostumisen ja vakiintumisen sekä konventioiden heikentymisen ja muutoksen näkökulmasta. Esimerkiksi sähköposteja ja mainoksia voidaan hahmottaa interdiskursiivisuuden tai sekoittuneisuuden näkökulmasta tai verrata näiden tekstilajien käyttöä eri yhteisöissä. (Solin 2006.)

Kaikki opetussuunnitelmat ohjaavat tutustuttamaan oppilaat monipuolisesti eri tekstilajeihin. Näin taataan osaltaan se, että oppilaat pystyvät toimimaan eri ympäristöissä. Tekstilajien käyttö lukemisen harjoittelussa jakaa kuitenkin opetussuunnitelmat kahtia. POPS70:ssä ja POPS85:ssä eri tekstilajit ovat lukutapojen harjoittelun materiaalia. Esimerkiksi uutista luetaan tietoa etsien ja asiakokonaisuuksia päätellen eikä viihteenä tai vaikuttavana tekstinä.

⁹ Kirjoitettujen tekstien erittelyllä toiminnallisten jaksojen sarjana on pitkä perinne: tekstien retorista rakentumista ja argumentointia on analysoitu antiikista lähtien. Propp eritteli venäläisten kansansatujen rakennetta 1950-luvulla ja Labov haastatte- luissa koottuja kertomuksia. (Shore & Mäntynen 2006.) Myös eri alojen tekstejä, mm. akateemisia tekstejä (Ventola & Mauranen 1996) ja lehtien yleisönosastokirjoituksia (Mikkonen 2010), on tutkittu merkitysrakenteiden näkökulmasta. Tekstien retoristen ja muiden merkitysrakenteiden erittelyn pohjalta on laadittu teorioita tekstien rakenteesta. Tunnetuimpia tekstien retoriikkaa koskevia kielitieteellisiä lähestymistapoja on RST – retoristen rakenteiden teoria (Mann & Taboada 2008).

POPS94:ssä ja POPS04:ssä puolestaan tarkastellaan lukijan toimia tietyssä luku-tilanteessa ja huomio kiinnittyy erityyppisten tekstien käyttöön: tilanteisiin ja ympäristöihin, joissa tekstien avulla toimitaan. Tosin tekstien käyttöä kuvataan tarkemmin vain kahdessa tekstiympäristössä: tiedonhallinnassa ja kirjallisuudessa (ks. lukuja 6.1 ja 6.2).

Huolimatta siitä, että POPS85:ssä lukemista kehitetään tekstipohjaisesti ja POPS94:ssä ja POPS04:ssä lukijan toimintoja tilanteeseen sopeuttaen, näissä opetussuunnitelmissa opiskellaan samoja, tyyppillisiä tekstilajeja. Funktionaalista lukemista harjoitellaan POPS85:ssä opiskelemalla sellaisia tekstilajeja, jotka edustavat kaikkia kielen viestintätehtäviä. POPS04:ssä puolestaan ohjataan tarkastelemaan sellaisia tekstilajeja, jotka ovat leimallisia kaunokirjallisuuden, median ja oppilaan arjen tekstiympäristöille. Käytännössä tekstilajit supistuvat kaikissa opetussuunnitelmissa tiettyihin kertoviin ja pohtiviin teksteihin (ks. lukua 5.4.3).

Tekstilajiteoriat yrittävät kuvata eri lajeja yleispätevästi. Yleistä tietoa tietyn tekstilajin rakenteesta, käytöstä ja merkityksistä on kuitenkin vaikea muotoilla ja koota. Lisäksi sen käyttöarvo on sosiaalisessa lukemisen lähestymistavassa kyseenalainen. Vaikka tekstilajeja koskeva tieto auttaa lukijaa hahmottamaan tekstien käyttöä yleisesti, tekstilajitietous on kuitenkin sosiaalisesta näkökulmasta aina spesifiä, yhteisösidonnaista. (Mäntynen 2006; Swales 2004.) Se onko tekstilajeja koskevasta tiedosta sosiaalisessa lukemisen lähestymistavassa sittenkään hyötyä, jää epäselväksi.

POPS85:ssä ja POPS04:ssä opastetaan lukemista harjoittelemaan tekstilajien lisäksi myös tekstityyppien avulla (esim. Werlich 1976). Tekstilajit kuvaavat tekstiä käytössä, kun taas tekstityypit kuvaavat tekstien rakentumista ihmismielessä. Ne tyypittelevät tekstejä sen mukaan, millä tavalla ihmiset havaitsevat, muistavat ja ryhmittelevät asioita. Tekstejä luonnehditaan sen perusteella, mitkä tyyppiominaisuudet niissä ovat vallitsevia: kuvaavat, kertovat, erittelevät, kantaaottavat vai ohjeistavat. Tyypittelyt pohjautuvat tekstiä hallitseviin rakennepiirteisiin. (Kauppinen & Laurinen 1988.) Tekstityyppien pohjalta on laadittu teorioita tekstien rakenteesta, joita puolestaan käytetään lukemisen apuna. Tutkijat ovat mallintaneet esimerkiksi kertomuksen rakennetta (Rumelhart 1977) ja ekspositoristen tekstien merkitysrakenteita (Pearson & Stephens 1994).

Oppilas totutetaan kohtaamaan tekstityyppien kautta monenlaisia lukemisen tarpeita ja tavoitteita. Kertomusten lukemisella tavoitellaan mielihyvän kokemuksia, esimerkiksi huumoria. Selostavilla teksteillä keskitytään opiskelutaitoihin ja -tapoihin, jotka vaihtelevat oppiaineittain. (Ks. Harris & Sipay 1990, 11.) POPS85 ohjaa tarkastelemaan tekstityyppien avulla myös oppilaan laatimia tekstejä, esimerkiksi kertomuksia ja uutisia.

Lukeminen: Työskentelyn perusteita 9. luokalla. Luetun ymmärtäminen kehittyy myös kirjoittamalla. Oma tuotos, esim. kertomus tai uutinen, selkiinntää oppilaille tekstityypin ominaisuuksia ja edistää siten oppilaan kykyä hahmottaa vastaavaa tekstiä myös lukemalla. (POPS85)

Funktionaalisen lukemisen harjoittelun keinot toistuvat ja muuntuvat opetussuunnitelmissa eri vuosiluokilla. Näin opetussuunnitelmiin muodostuu malleja

funktionaalisen lukemisen järjestelmällisestä kehittämisestä. POPS85 rakentaa mallinsa viestintätehtävien varaan ja POPS94 ja POPS04 erilaisten teksteillä toimimisen tarkoitusten ja tekstiympäristöjen varaan. Esimerkiksi POPS94:ssä mainitaan lukemiselle seuraavia tavoitteita: elämysten ja kokemusten hankkiminen, opiskelu ja tiedon hankkiminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen ympäristöön. Lukemisen tavoitteet ja tekstiympäristöt kulkevat opetussuunnitelman kokonaisuudessaan otsikkoina:

Oppilas saa kirjallisuuden, teatterin ja medioiden välityksellä monipuolisia elämyksiä ja kokemuksia / Oppilaan äidinkielen taidot kehittyvät myös eri oppiaineiden sisältöjä opiskeltaessa / Oppilas kehittyä ilmaisijana ja vastaanottajana / Oppilas kehittyä viestintäympäristöön osallistujana ja vaikuttajana / Oppilas kehittyä tiedonhankkijana ja tutkijana (POPS94)

Lukutaitoa laajennetaan etenemällä tekstiympäristöittäin läheisistä ja tutuista ympäristöistä vieraampiin ja monenlaisiin lukemisen ympäristöihin.

Kielenkäyttötaitojen harjoittelu etenee läheisistä kokemustilanteista muodollisempiin, kuten joukkoviestinnän vastaanottoon ja erittelyyn; kiinnitetään huomiota myös kielenkäytön tarkoitukseen. Tällainen harjoittelu johtaa oppilaat kielen todelliseen tuntemukseen ja antaa monipuolisen käsityksen kielestä. Näin vältetään vaara, että äidinkielen opetuksessa sivuutetaan sellaiset kielenkäytön tarpeet, joita lapsella ja nuorella on omassa yhteisössään. (POPS85)

POPS85 kuvaa tekstivalinnoillaan, POPS94 opetussuunnitelman kokonaisuudessaan (ks. esimerkkiä edellä) ja POPS04 vuosiluokittaisissa sisällöissään sitä, miten lähi- ja arkiympäristöjen teksteistä edetään lukemisen opetuksessa vaiheittain koulun ja yhteiskunnan teksteihin.

Lukuympäristöt ja niihin sisältyvät lukemisen tavoitteet rakentavat POPS94:ään ja POPS04:ään funktionaalisen lukemisen ohjelmaa. Molempien opetussuunnitelmien tavoitteissa ja sisällöissä tuodaan esiin monenlaisia tarkoituksia ja tekstiympäristöjä lukemiselle. Opetussuunnitelmien rungon muodostavat tavoite- ja sisältökuvaukset, joissa lukija työskentelee määrätietoisesti erilaisissa ympäristöissä ja monenlaisilla välineillä. Alaluokilla luetaan pääosin lyhyehköjä, oppilaan kokemusmaailmaan liittyviä tekstejä, yläluokilla pitkiä kertovia tekstejä sekä kokonaisteoksia. Yläluokilla luettavat tekstit kiinnittyvät myös julkisiin, yhteiskunnallisiin tekstiympäristöihin. Luettavan sisältö irtautuu pikku hiljaa lukijan omista kokemuksista ja luettava laajenee. Käsittelen opetussuunnitelmiin rakentuvia lukuympäristöjä tarkemmin luvussa 5.4.3.

POPS04 rakentaa funktionaalisen lukemisen kehittämiseksi vuosiluokittain etenevää lukutapojen valikkoa, jonka varaan oppilas voi toiminnallisen lukutaitonsa perustaa. Funktionaalisen lukemisen kehittämisessä POPS04:ssä näkyvät eurooppalaisen kielitaidon viitekehityksen taitotasoajattelun linjaukset. Viitekehityksen käsitteitä ei opetussuunnitelmassa kuitenkaan käytetä. *Perustasolla* kielellä toimitaan arkiympäristössä. Edistyneempi *itsenäinen kielenkäyttäjä* operoi työn, koulun ja vapaa-ajan teksteillä. Yleiskielisistä viesteistä edetään konkreetteja ja abstrakteja aiheita käsitteleviin monitahoisiin teksteihin. *Taitava kielenkäyttäjä* ymmärtää erityyppisiä vaativia, pitkäkököjä tekstejä ja tunnistaa piilomerkityksiä. Hän pystyy yhdistämään erityyppisten lähteiden tietoja ja

erottamaan merkitysvivahteet mutkikkaissakin tilanteissa. Taitavan kielenkäyttäjän toiminta on joustavaa ja tehokasta erilaisissa sosiaalisissa, opinto- ja ammatillisissa tilanteissa. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 48.)

Lukutapoja ei nimetä POPS04:ssä kategorisesti, eivätkä ne porrastu opetussuunnitelmien sisällöissä jyrkästi, kuten lukemisen osataidot kognitiivisessa lukemisen lähestymistavassa. Lukutavat rakentuvat lukemisen tarkoituksen ja tekstiympäristön perusteella. Eri lukutapoja harjaannutetaan rinnakkain, ja niitä ohjataan tietoisesti valitsemaan ja käyttämään jo alusta lähtien lukutehtävien ja lukemisen tarkoitusten mukaan. Alkuopetuksessa tekstejä opetellaan hyödyntämään arjessa niin harrastusmielessä kuin tiedonhakuun.

Vlk. 1-2: Oppilaan suhde kirjallisuuteen ja kieleen on rakentunut niin, että hän etsii itselleen sopivaa ja mieluista luettavaa; hän käyttää lukutaitoaan viihtymiseen ja myös löytääkseen tietoa (POPS04)

Vuosiluokilla 3-5 lukeminen tiedonhankinnassa korostuu. Myös harrastuslukeminen sekä lukeminen itseilmaisun ja mielikuvituksen lähteenä painottuu.

Vlk. 3-5: Opetuksen tavoitteena on - - tiedonhankintataitojen kartuttaminen. - - Oppilas opettelee etsimään tietoa erityyppisistä ikäkaudelleen sopivista lähteistä. - - Tiedonhallintataidot: erilaisten tietokirjojen käyttöä. Kirjallisuuden lukemisella - - tuetaan myös oppilaan lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. - - Oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin syvenee: Oppilas lukee paljon ja monipuolisesti lasten- ja nuortenkirjallisuutta ja oppii valitsemaan itselleen kiinnostavaa ja sopivaa luettavaa; hänen positiivinen asenteensa lukemiseen säilyy. (POPS04)

Virallisissa ja erilaisissa yhteiskunnallisissa tekstiympäristöissä tarvittavat lukutavat tulevat esiin yläluokilla:

Vuosiluokilla 6-9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia. (POPS04)

Lukemisen opetuksen tavoitteena on, että oppilas kykenee tekemään perusteltuja valintoja ja tietoisesti päättämään, mitä lukutapaa missäkin tilanteessa ja mihinkin tarkoitukseen käyttää. Lukeminen ja samalla myös tekstilajit sijoittuvat valikon avulla aikaan ja paikkaan: tekemiseen ja tekstiympäristöihin.

Affektiivinen puoli on funktionaalisessa lukemisessa vahvasti läsnä, koska siinä korostuu toiminnan päämääräsuuntautunut luonne. Lukuprosessissa luki- ja suuntautuu tiettyyn päämäärään, joka on lähtöisin joko yksilön intresseistä tai ympäristön vaatimuksista. Myös lukuharrastus katsotaan keskeiseksi lukutaitoa ylläpitäväksi ja suuntaavaksi tekijäksi. Koska lukutaito kehittyy harjoittelun myötä, aktiivinen tekstien parissa toimiminen kasvattaa lukijan teksti- ja kielitietoa.

Funktionaalisen lukemisen harjaannuttamisessa näkyy sekä yhtäläisyyksiä että eroja verrattuna kognitiiviseen lukemisen opetukseen. Lukuympäristöjen laajentaminen ja viestintätehtävien kartuttaminen funktionaalisessa lukemisessa seurailevat lukemisen opettamisen jatkumoajattelua, joka juontaa juurensa kogni-

tiivisesta lukemisen lähestymistavasta (ks. lukua 5.2.7). Oppilaan lukemisen osaitaitoja kasvatetaan luettavan materiaalin myötä. Oppilasta tutustutetaan entistä vaativampiin tekstilajeihin, ts. sellaisiin, jotka edellyttävät kehittyneempiä lukutapoja. Tekstilajeja kiinnitetään eri vuosiluokille siten, että ne muodostavat vaativuudessaan jatkumon. Kertovia ja kuvaavia tekstilajeja kuitenkin painotetaan läpi kouluajan (liite 2). Nämä tekstilajit ovat kognitiivisen lukutaitokäsityksen mukaan perustekstejä (esim. Dole ym. 1991), joista ohjataan poimimaan merkityksiä ja hahmottamaan juonen kulkua. Niiden avulla vakiinnutetaan lukemisen perusta, ja niiden varaan rakennetaan vaativampia osaitaitoja.

Se, miten opetussuunnitelmat kuvaavat oppilaan toimintaa tekstien parissa, erottaa kognitiivisen lukemisen lähestymistavan funktionaalista. Kognitiivisessa lähestymistavassa lukustrategiat ovat erillisiä harjoittelun kohteita, joita opiskellaan toistuvasti lukemisen eri vaiheissa (ks. Flower & Hayes 1980). POPS04 puolestaan tutustuttaa jo vuosiluokilla 1–2 oppilaat lukustrategioihin ja harjaannuttaa käyttämään vuosiluokilla 3–5 erityyppisiä luetun ymmärtämisen strategioita monenlaisiin teksteihin. Ylimmillä vuosiluokilla strategioita harjoitellaan soveltamaan erilaisiin teksteihin, tilanteisiin ja ympäristöihin lukemisen tavoitteiden ja lukijan tarpeiden mukaan. Tavoitteena on, että perusopetuksen päättyessä oppilaalla olisi hallussaan joukko monipuolisesti sovellettavia lukustrategioita. Funktionaalisen lukutaidon kehittäminen merkitsee lukustrategioiden vakiinnuttamista toimiviksi lukutavoiksi. Strategioista edetään kohti lukutapoja pikku hiljaa mallintamisen, soveltamisen ja reflektion avulla (ks. Af-flerbach, Pearson & Paris 2008). Lukutapojen monipuolinen harjaannuttaminen tähtää puolestaan siihen, että lukija voisi kehittää funktionaalisen lukemisen taitojaan edelleen kohti uusia lukemisen tarpeita ja haasteita.

Funktionaalisen lukemisen harjoittelun keskeinen ero verrattuna kognitiiviseen on se, että lukijan toimenpiteet johdetaan siinä lukemisen tarpeista ja tehtävistä. Ajatuksena on, että tekstiä luetaan tiettyä tarkoitusta varten, ja lukemisen tarkoitus määrää sen, miten luettavaa tekstiä lähestytään. Joskus lukijan on olennaista poimia tietty fakta, toisinaan taas muodostaa kokonaisnäkemys laajasta tekstimassasta. Kognitiivisessa lähestymistavassa lukija puolestaan pyrkii tekstin avulla tietyntasoiseen ymmärtämiseen. Molemmissa lähestymistavoissa lukijaa ohjataan kehittämään lukutaitoaan järjestelmällisesti: kognitiivisessa ajattelutaitojen kehittymisen varaan rakentuvien osaitaitoportaiden avulla, funktionaalissa lukutapoja kehittämällä ja laajentamalla niitä erilaisissa ympäristöissä ja tehtävissä.

Vaikka funktionaalinen lukeminen hallitsee POPS94:ää ja POPS04:ää, joihin sisältyvät erilliset hyvän osaamisen ja päättöarvioinnin kriteerit, on varsinaisia funktionaalista lukemista koskevia arviointiohjeita opetussuunnitelmissa kaiken kaikkiaan vähän. Lisäksi niissä toistellaan jo aiemmin esiin nostettuja lukemisen sisältöjä ja tavoitteita. Funktionaalista lukemista arvotetaan opetussuunnitelmissa tyypillisesti sen perusteella, miten tietoisesti lukija pystyy tekemään onnistuneita lukutapoja koskevia ratkaisuja ja selviytymään erilaisista lukutehtävistä.

POPS85:n lukemisen tavoitteissa kiinnitetään huomiota siihen, miten hyvin ja paljon oppilas hallitsee erilaisia lukutapoja, ts. miten hän kykenee lukemaan ja käyttämään tekstiä siihen liittyvän prototyyppisen viestintätehtävän mukaisesti. Alaluokilla viestintätehtävistä korostuvat lukeminen tiedonhaussa ja virkistykseen. Esimerkiksi 4. luokalla pyritään etsimään oppilasta kiinnostavia tekstejä mahdollisimman laajalla rintamalla ja käsittelemään niitä monipuolisesti. Tiedonhakutaidot tieto- ja hakuteoksista korostuvat.

Lukemisen keskeiset tavoitteet 3. ja 6. luokalla: Oppilas - - tottuu lukemaan hankkimaan tietoa ja virkistystä (POPS85)

Kirjallisuus 4. luokalla. Aineistoa: Lukukirjoja ym. lukemistoja; satuja ja satukokoelmia; vakavaa ja leikillistä lasten- ja nuortenkirjallisuutta, esim. eläin-, seikkailuja omaan elämänpäähän liittyvistä aiheista; erilaisia runoja, vuoropuheluita ja näytelmiä. Kalevalan maailmaan tutustumista. Kirjoja oman valinnan mukaan. Lasten tietokirjoja, lastenlehtiä. - - Luonteissa yhteyksissä tulevat tutuiksi kirjoihin ja kirjastoon liittyvät käsitteet kuten kaunoja tietokirjallisuus; romaani, hakuteos ja sanakirja: kansansatu, -runoja -laulu; kirjailija; kirjasto. - - Etsitään luonteissa yhteyksissä tietoja hakuteoksista ja muista tietokirjoista. (POPS85)

Peruskoulun päättyessä painottuu yleensä tekstiin ja tilanteeseen sopivan lukutavan valinta. Tilanteista mainitaan erikseen opiskelu ja teksteistä kaunokirjalliset, tieto-, lehti-, ohje- ja mainostekstit.

Lukemisen keskeiset tavoitteet 9. luokalla: Oppilas osaa valita tarkoituksenmukaisen lukutavan tekstin ja tilanteen mukaan: silmäilevän, syventyvän tai eläytyvän lukemisen; - - osaa tehdä päätelmiä tekstin sisällöstä ja merkityksestä (kaunokirjallinen teksti, tieto-, lehti-, ohje-, mainosteksti); hallitsee opiskelulukemisen taitoja: osaa hankkia ja tarkentaa tietoaan, tehdä muistiinpanoja, jäsentää ja tiivistää luettua. (POPS85)

Lukemisen arviointi kiinnittyy POPS85:ssä tiukasti tekstiin: sen viestintätehtävästä käsin määritettävän sisällön selvittämiseen ja soveltamiseen koulun ilmaisu- ja keskustelutehtävissä. Luetun laajempi tilanteinen käyttö jää arvioinnin ulkopuolelle.

Tekstin ymmärtäminen ilmenee taitona saada selvää sisällöstä, tehdä päätelmiä ja arvioita, keskustella luetusta ja soveltaa sitä omaan ilmaisuun. (POPS85)

POPS94:ssä ja POPS04:ssä lukemisen arvioinnissa painottuu kyky eritellä lukutehtävän eri tekijöitä, ts. tarkastella tehtävää lukemisen tavoitteiden ja tekstiympäristön mukaisesti. Oppilaan tulee ymmärtää, että tekstillä on aina tekijä ja tarkoitus, jotka vaikuttavat sen sisältöön, muotoon ja ilmaisuun. Opetussuunnitelmat korostavatkin taitoa eritellä lähinnä fiktiivisiä ja asiatekstejä. Lukemisen tavoitteista keskeisin on tiedonhaku ja -käyttö.

Hän pystyy hyödyntämään löytämänsä tietoa opiskelutehtävissään ja arkielämän ongelmien ratkaisemisessa. (POPS94)

Hyvä osaaminen 5. luokalla: Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä on kehittynyt niin, että hän käyttää lukutaitoaan sekä hyödykseen että huvikseen. (POPS04)

Tekstin viestintäpiirteitä erittelemällä lukijan tulisi kyetä onnistuneisiin lukemista koskeviin valintoihin eli sopivan lukutavan hyödyntämiseen.

Oppilaasta kehittyy hyvä lukija, joka pystyy tekemään johtopäätöksiä, valikoimaan ja arvioimaan; joka pystyy valitsemaan tavoitteen kannalta sopivan lukutavan. - - Oppilas lukee tekstejä - - tarkoituksenmukaista lukutapaa käyttäen. (POPS04)

POPS04:n lukemisen arvioinnissa tähdennetään POPS85:een ja myös POPS94:ään verrattuna sitä, että oppilas tuntee erilaisten tekstien käyttömahdollisuuksia. Teksti ei määrää käyttöä, vaan lukija valikoi käyttötavan sen perusteella, mihin tilanteeseen ja toimintaan hän tekstiä lukee. Jotta tekstin käyttötapojen tuntemista ja niiden mukaista lukemista kyettäisiin arvioimaan, se edellyttäisi projektimuotoisia, soveltavia opiskelutehtäviä (esim. Kiili, Laurinen & Marttunen 2009). Opiskelutehtävien tulisi irrota perinteisistä koulun lukutehtävistä, jotka liikkuvat tekstin sisäisessä päättelyssä, sillä niiden pohjalta ei voi mitata luetun käyttöä ja soveltamista. Tällaisia soveltavia tehtäviä ei opetussuunnitelmien lukemisen kuvauksiin kuitenkaan sisälly.

5.4.3 Tekstiympäristöt ja niissä toimiminen

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmiin nimetyt ja niissä toistuvat tekstit rakentavat tekstiympäristöjä (domain)¹⁰ eli niitä elämänalueita, joissa oppilaan pitäisi pystyä teksteillä toimimaan (liite 2). Opetussuunnitelmien tekstivalinnat ja -ympäristöt synnyttävät osaltaan käsitystä toimivasta lukutaidosta. Ne määrittävät sitä, millaisiin toimintoihin oppilas lukemisellaan kykenee ja missä hän pystyy teksteillä toimimaan. Tekstiympäristöillä ja tekstien valinnalla on merkitystä lisäksi lukemisen harrastamiselle ja sen harjoitteluun innostamiselle. Nämä ovatkin merkittävässä asemassa lukemisen affektiivisen puolen kehittämisessä. Jos oppilas pitää teksteihin liittyvää toimintaa mielekkäänä ja tarpeellisena, hän motivoituu samalla lukutaitonsa kehittämisestä.

Kuvaan tässä luvussa yleisesti tekstiympäristöjä, joita opetussuunnitelmat lukemisen yhteydessä mainitsevat. Tarkastelen ympäristöjä erityisesti siitä näkökulmasta, miten ne vastaavat perusopetuksen yleisiin tavoitteisiin aktiivisesta kansalaisuudesta ja demokraattisista toimintatavoista. Käsittelen sitten luvussa 6 tarkemmin sitä, millaisiin tavoitteisiin ja toimintaan opetussuunnitelmat lukijaa äidinkielen opetukselle tyypillisimmissä tekstiympäristöissä ohjaavat. Näitä ovat opiskelu ja tiedonhallinta, kirjallisuus sekä media.

Opetussuunnitelmien mukaan äidinkielenopetuksen on tarjottava oppilaalle laajoja ja moninaisia tekstiympäristöjä. Teksteiksi lasketaan kaikenlaisiin symbolisiin järjestelmiin perustuvat merkityskokonaisuudet. Perinteisten painettujen tekstien lisäksi oppilasta ohjataan lukemaan mm. graafisia kuvauksia,

¹⁰ Myös kielitaidon viitekehyksessä kuvataan *kielenkäytön alueita* eli eri elämänalueiden ympäristöjä. Viitekehyksessä erotetaan yksityinen, julkinen, ammatillinen ja koulutuksen alue sekä painotetaan sitä, miten tärkeää sopivien elämänalueiden valinta on kielenopetuksessa esimerkiksi oppijan motivaation kannalta. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 76.)

kuvia ja erilaisia merkkikieliä. Opetussuunnitelmista POPS70 ohjaa opettamaan kuvanlukutaitoa ja POPS04 laajentaa lukemisen piiriin myös auditiiviset ja monimediaiset tekstit.

Lukemista ei nykyisin voi käsittää suppea-alaisesti vain kirjoitettujen tuotoksien lukemiseksi. Lapselle läheinen viestinnän väline on kuva, kuvasarja tai kuvakirja. - - Kuvien lukemista joudutaan jatkamaan läpi koko kouluajan; - - . Oppilaat on ohjattava huomaamaan kuvan kokonaisuutta ja yksityiskohtia sekä ohjattava heidät myös tulkitsemaan niitä. - - Opetuksen piiriin kuuluu yksityisen kuvan lisäksi muukin kuvallinen ilmaisu, johon perehdytään muidenkin aineiden ja ohjaukseen varatuilla tunneilla. (POPS70)

Oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys: tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä. (POPS04)

Laaja tekstikäsitys on mukana äidinkielen opetussuunnitelmissa siis jo peruskoulun alusta lähtien – ei vain uusimmassa POPS04:ssä.

Tekstit ja tekstiympäristöt, joita opetussuunnitelmat ohjaavat lukemaan, ovat muuttuneet opetussuunnitelmista käsin tarkasteltuina perusopetuksen aikana 30 vuodessa vain vähän. Opetussuunnitelmissa toistuvat lukemalla oppiminen, kirjallisuus, viralliset ja muut yhteiskunnalliset ympäristöt, oppilaiden omat lukuympäristöt, tekstityyppi- ja otteeluun ja kielen viestintätehtävien varaan rakentuvat ns. yleiset tekstit sekä mediatekstit. Olen jaotellut opetussuunnitelmissa mainitut tekstit taulukoksi tekstiympäristöittäin (liite 2), mutten käsittele tekstejä määrällisesti. Jaottelu on varsin kategorisoiva ja vain suuntaa-antava, sillä opetussuunnitelmat ovat erimuotoisia ja syntyneet eri lähtökohdista¹¹. Tästä syystä perustan tekstiympäristöjen kuvauksen yleisille luonnehdinnoille. Tämän luvun tavoitteena on tarkastella katsauksen omaisesti opetussuunnitelmien tekstiympäristöjä ja pohjustaa luvun 5.4.3 keskeisimpien tekstiympäristöjen käsittelyä.

Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmissa mainitut tekstit ja lukemistilanteet ovat koulukeskeisiä. Mm. lukemalla oppiminen asiateksteistä on koulun tärkeimpiä työtapoja. Keskeinen lukuympäristö äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa onkin opiskelu (POPS70 ja POPS85) sekä tiedonhaku ja -käsittely (POPS94 ja POPS04). Opiskelussa tärkeiden oppikirjatekstien ja tehtävänäntöjen lukeminen mainitaan POPS70:ssä ja POPS85:ssä mutta ei enää tämän jälkeen.

Kirjallisuus on Suomessa osa oppiainetta, ja niinpä kaikki opetussuunnitelmat ohjaavat kirjallisuuden tekstien ja kentän tuntemiseen. Kirjallisuus määrittänyt opetussuunnitelmissa toisaalta kapeasti, toisaalta laajasti. Kaikissa ope-

¹¹ POPS94 poikkeaa muista opetussuunnitelmista sikäli, että lyhyenä ja ilmaisultaan niukkana dokumenttina siinä mainitaan vain vähän tekstejä. POPS94 rakentuu paljolti abstraktien ylätasoin luonnehdintojen varaan, joissa kuvataan oppilaan tekemistä erilaisissa tekstiympäristöissä. Harvat opetussuunnitelmissa mainitut tekstit saavatkin opetussuunnitelman luonteen vuoksi erityishuomiota. Nimettyjen tekstien merkitys korostuu opetussuunnitelman soveltamisessa käytäntöön verrattuna esimerkiksi POPS70:ssä vallitsevaan tekstilajien paljouteen.

tussuunnitelmissa rakennetaan jonkinlaista kaunokirjallisuuden kaanonia viittaamalla tiettyihin tekstilajeihin, aikakausiin tai tyyliuuntiin, joiden tekstejä on kirjallisuudenopetuksessa edustettuina (ks. lukua 6.2.1). Toisaalta luettavien tekstien alan tulee olla laaja: kaunokirjallisuuden ohella asiatekstejä, nuortenkirjallisuutta ja mediatekstejä. Näin kirjallisuus näyttäytyy kaanonin ohessa myös laajana ja tarkentamattomana: sosiaalisesti ja historiallisesti vaihtelevana (ks. Burton & Carter 2006).

Koskinen (1988) ja Rikama (1998a, 1998b) tähdentävät, että nimenomaan peruskoulu nosti lukemisen materiaaliksi – ja kirjallisuuteen kuuluvaksi – katekanttityyppiset tekstit. Uutta peruskoulussa verrattuna rinnakkaiskoulujärjestelmään oli etenkin se, että asiatekstit nousivat kaunokirjallisten tekstien rinnalle. Lukemisen opetusta haluttiin tehostaa, joten peruskoulussa oppilaan ulottuville tuotiin monentyyppistä luettavaa. Lukumateriaalin monipuolistamista perusteltiin kasvatustavoitteiden uudistamisella. Peruskoulussa kasvatettiin 1960- ja 70-luvuilla tietävää ja tiedostavaa rationaalista kansalaista, jonka tuli kyetä lukemaan katekanttityyppisiä tekstejä arvostelukykyisesti.

Virallisiin ja muihin yhteiskunnallisiin tekstiympäristöihin ohjaaminen jää opetussuunnitelmien tekstimainintojen perusteella koulussa vähäiseksi, vaikka esimerkiksi POPS94:n ja POPS04:n painopistealueita on aktiivinen kansalaisuus: *kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen* (POPS94) ja *osallistuva kansalaisuus* (POPS04). Virallisista teksteistä on opetussuunnitelmissa vain muutama maininta: nimetyiksi tulevat hakemus, muistio ja lakiteksti. Julkisilla teksteillä toimimista käsitelläänkin lähinnä yleisesti yhteiskunnallisen tiedostumisen, tekstien arvioinnin ja eettisyyden näkökulmista.

Tavoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan. (POPS04)

Yhteiskunnallisia tekstejä edustavat toki myös erilaiset mediatekstit, jotka ovat opetussuunnitelmissa näkyvästi edustettuina. Aktiiviseen kansalaisuuteen kasvettaankin valloittamalla erilaisia julkisia tekstiympäristöjä.

Oppilas kehittyy viestintäympäristöön osallistujana ja vaikuttajana niin, että - - hän tiedostuu omista vaikutusmahdollisuuksistaan yhteiskunnan jäsenenä, hän pystyy valitsemaan, lukemaan, tulkitsemaan ja arvioimaan erilaisia tekstejä, myös mediatekstejä. (POPS94)

Vaikka opetussuunnitelmat puhuvat *lapsen kielen kunnioittamisesta* (POPS94) ja kielen havainnoinnista *lapsen jokapäiväisten kielenkäyttötilanteiden pohjalta* (POPS04), on opetuksessa käytettävistä, oppilaiden omista teksteistä niukasti mainintoja. POPS04 luonnehtii yleisesti sitä, miten äidinkielenopetuksen tulee perustua myös oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja kokemuksiin. POPS85 nimeää puolestaan oppilaiden seipitteet osaksi kirjallisuuden materiaalia.

Kirjallisuus 2. luokka: Aineistoa. Oppilaiden omia seipitteitä, puhuttuja ja kirjoitettuja. (POPS85)

Ns. yleisillä teksteillä tarkoitetaan tässä tekstityyppiäotellun (Werlich 1976) tai viestintätehtävien (Halliday 1976) pohjalta nimettyjä tekstejä, joita mainitaan opetussuunnitelmissa taitoharjoittelun yhteydessä. Tällaisia tekstejä ovat erilaiset kuvaavat, kertovat, tiedottavat, kanta-aottavat, pohtivat ja fiktiiviset tekstit (Päättö99). Ne kertovat opetussuunnitelmissa vallitsevasta viestintäpainotteisesta kieli- ja tekstinäkemyksestä.

Opetussuunnitelmissa toistuvat eri muodoissa kuvaus, kertomus, määritelmä, tiivistelmä, ohje, selostus, tiedotus, mielipiteen ilmaiseminen sekä ideointi- ja ongelmanratkaisukeskustelut. Nämä mainitaan kuitenkin nimenomaan oppilaiden tuottamiksi teksteiksi.

Vlk. 3-5: Oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin on kehittynyt niin, että hän - - osaa tuottaa kirjallisesti ja suullisesti erilaisia tekstejä kuten kertomuksen, kuvauksen ja ohjeen. (POPS04)

Luettaviksi tai kuunneltaviksi tarkoitettuja, eri tekstityyppejä edustavia tekstejä on opetussuunnitelmissa mainittu vähän. Lisäksi ne ovat median ja fiktioiden tekstejä eivätkä esim. julkisia tai opiskelutekstejä. Koska tekstien monipuolisuus on yksi kirjallisuudenopetuksen periaatteista ja äidinkielen taitojen harjoittelun kannalta tärkeää, on omiituista, että opetussuunnitelmat eivät ohjaa lukemaan tai tarkkailemaan laajasti erityyppisiä tekstejä. Toisaalta opetussuunnitelmien tavoitteiden määrittelyt ovat niin väljiä, että ne antavat kunnille, kouluille ja opettajille mahdollisuuden valita laajasti erityyppistä luettavaa (myös Sulkunen 2007).

Oppilaasta kehittyy hyvä lukija ja kirjoittaja, joka - - ymmärtää ja osaa lukea ja kirjoittaa erilaisia tekstejä; joka pystyy tekemään johtopäätöksiä, valikoimaan ja arvioimaan (POPS94)

Vuosiluokilla 6-9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia. (POPS04)

Media on peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa vakiintunut tekstiympäristö. Jo POPS70 opastaa lukemaan mediatekstejä erillisessä joukkotiedotuskasvatusliitteessään. Uusi teknologia rantautui puolestaan koulumaailmaan 1990-luvulla, ja siitä lähtien se on ollut esillä myös opetussuunnitelmissa. Medioilla toimiminen ja mediatekstit näkyvät sekä äidinkielen tavoitteissa ja sisällöissä että ns. aihekokonaisuuksissa, jotka ovat sisällöllisiä, oppiainerajoista ja vuosiluokista riippumattomia opintokokonaisuuksia.

Perinteinen media hallitsee kaikkia opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmissa tuodaan esiin pääasiassa painettuja mediatekstejä (liite 2), vaikka 1990-luvulta lähtien ovat yleistyneet erilaiset visuaaliset ja uusmedian tekstit. Päättöarvioinnin kriteerit vuodelta 1999 luettelee erilaisia mediatekstejä, joita oppilas *tuntee ja tuottaa*: uutisia, mainoksia artikkeleja, reportaaseja, haastatteluja ja arvosteluja. Mediatekstit ovat tässä siis yhtä kuin tyypilliset sanoma- ja aikakauslehtien tekstilajit. POPS04:ssä määritellään puolestaan painettujen ja muiden mediatekstien käyttö opetuksessa hyvin väljästi. Esimerkiksi päättöarvioinnin

kriteerinä mainitaan *tavallisten median tekstilajien* tulkitseminen ja hyödyntäminen. Kun tekstejä luonnehditaan näin väljästi, ”tavallisten” mediatekstien valinta opetuskäyttöön jää käytännössä paikallisen opetussuunnitelmatyön ja opettajan vastuulle.

Opiskelun, kirjallisuuden, yhteiskunnallisten, oppilaan omien, yleisten ja mediatekstien ulkopuolelle jää joukko tekstejä. Näihin sisältyvät esimerkiksi lomakkeet ja taulukot, jotka mainitaan vain POPS70:ssä. Tämän tyyppiset tekstit ovat sikäli merkityksellisiä, että ne ovat kansalaistaitojen näkökulmasta keskeisiä.

Opetussuunnitelmissa luetellaan suunnilleen yhtä paljon tekstejä oppilaan tuottamina kuin vastaanottamina. Tosin tuottaminen ja vastaanottaminen eivät kulje eri tekstiympäristöissä käsi kädessä. Äidinkielen opetussuunnitelmien perusteella oppilas tuottaa huomattavasti enemmän koulu- ja opiskelutekstejä kuin ottaa niitä vastaan, eli äidinkielen opiskelu on tältä osin omaa tekemistä ja omien tuotosten valmistamista. Esimerkiksi POPS85:ssä tuotetaan itse runsaasti erilaisia tekstejä juuri koulun ja opiskelun tarpeisiin, mm. laaditaan kirjallisuusvihko, tehdään erilaisia viritys- ja eläytymisharjoituksia, kirjoitetaan tukisanaliuskoja ja osallistutaan täydennyssaneluihin. Laadittavissa teksteissä yhdistyvät monet äidinkielen perinteiset taitoalueet, eli ne sisältävät lukemista, kirjoittamista, kuuntelemista ja puhumista. Muista tekstiympäristöistä poiketen mediatekstit ovat opetussuunnitelmissa tyyppillisesti luettavia, katseltavia ja kuunneltavia – eivät itse tehtyjä. Opetussuunnitelmat ohjaavat etenkin elokuvan, mainoksen, sarjakuvan ja uutisen tarkasteluun (ks. myös Luukka ym. 2008; Kauppinen ym. 2008).

Mediateksteistä ohjataan lähinnä hankkimaan tietoa sekä elämyksiä ja kokemuksia, eli niitä lähestytään tekstikeskeisesti (ks. Masterman 1994). Toinen vaihtoehto olisi lähteä lukijasta eli ohjata ottamaan mediatekstejä vastaan elämyksellisesti ja kokemuksellisesti. Mediatekstien synnyttämiä elämyksiä ja kokemuksia voitaisiin sitten koulussa käyttää monin tavoin hyväksi. (Herkman 2007, 24.) POPS94:ssä ja POPS04:ssä, joihin rakentuu funktionaalisen lukutaidon ohjelma, olisi mahdollisuus saada mediateksteistä myös käytön näkökulma esiin. Mediatekstejä voisi tarkastella oppilaiden niille antamista käytöistä ja merkityksistä lähtien.

5.4.4 Sosiokulttuurinen lähestymistapa lukemiseen

Lukeminen sosiaalisena käytänteenä

Funktionaalisisessa lukemisessa sosiaalisuus tarkoittaa sitä, että lukija pystyy toimimaan tavoitteellisesti siinä tilanteessa ja ympäristössä, jonne lukutehtävä sijoittuu. Lukija sopeuttaa toimenpiteensä lukemisen tarkoitusta ja päämääriä vastaaviksi. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa lukemisen tarkastelu laajenee yksilön toimista yhteisöön, sillä lukemista tarkastellaan sosiaalisena käytänteenä: lukeminen kiinnittyy osaksi yhteisön toimintatapoja. Yksilölle lukeminen on tällöin keino sosiaalistua yhteisöihin ja niissä vallitseviin tekstikäytänteesiin. (Kucer 2005, 197–198.)

Sosiokulttuurisessa tarkastelutavassa kieli on yhteisöllisen toiminnan väline. Perehtymällä yhteisön kielenkäytön tapoihin yksilö pääsee osalliseksi yhteisön toimintakulttuurista ja siihen rakentuvista merkityksistä. Lukeminen yhtenä kielenkäytön muotona upottuu sosiokulttuurisen ajattelutavan mukaisesti monenlaisiin yhteisöllisiin ja yhteiskunnallisiin toimintoihin eikä ole muusta elämästä erilliseksi hahmottuva taito. (Gee 1990, 78; Kucer 2005, 197–198.) Teksteillä onkin kaksoisrooli yhteisön sosiaalisissa käytänteissä. Ne sekä välittävät sosiaalisia käytänteitä – heijastavat yhteisöjen kulttuuria ja konteksteja – että ovat niiden muovaamia (Fairclough 1989, 17).

Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna lukeminen rakentuu osaksi yhteisöjen sosiaalisia käytänteitä, jotka ovat johdettavissa erilaisista teksteillä toimimisen tapahtumista (events). Niissä kirjoitetut tekstit ovat toiminnan välineitä. Lukeminen on sosiaalisessa tarkastelutavassa vain yksi tekstikäytänne (literacy practice), joka kiinnittyy lukemattomiin muihin toistuviin arjen ja vapaa-ajan käytänteisiin. Lukeminen seuraa monesti kirjoittamista tai johtaa siihen. Lukeminen voi jatkua puheena tai puhe lukemisenä. Yksilölle kehittyy yhteisössä toimiessaan monentyppisiä tekstitaitoja, jotka ovat kulttuurisidonnaisia tapoja hyödyntää kirjoitettua tekstiä. Luku- ja kirjoitustaidot ovat literacy-näkökulmasta tarkasteltuina sosiaalisia taitoja erilaisissa yhteisöissä ja ympäristöissä toimimiseksi. (Barton 1994; Barton & Hamilton 1998, 6–8, 2000.)

Tekstitaitojatteluun mukaan esimerkiksi ainekirjoitus on koulun tekstikäytänne, joka rakentuu toistuvista, tietyn kaavan mukaan etenevistä kirjoituskerroista. Aine on kouluteksti, joka laaditaan opetellun kaavan mukaan. Se rakentaa ja samalla myös välittää koulun käsityksiä teksteistä ja kirjoittamisesta. Se toimii 'hyvän' tekstin mallina, jonka kautta oppilas todistaa kirjoittamisen taitonsa yhteiskunnassa esimerkiksi hakiessaan jatko-opintoihin. Samalla aine tekstinä kertoo koulun ja muun yhteiskunnan kirjoittamista ja tekstejä koskevista arvostuksista.

Lukeminen ja kirjoittaminen eivät ole siis sosiokulttuurisesti hahmotettuihin yleisiin kykyjä ja toimintoihin vaan sosiaalisia käytänteitä, joissa toimitaan yhteisön määrittelemän tavoin. Lukeminen koostuukin täten erityyppisistä luku-taidoista, jotka määrittyvät kunkin yhteisön toimintojen ja tehtävien mukaan. (Street 1984.) Yhteisössä ajatellaan ja viestitään sille ominaisten, kieleen perustuvien merkitysjärjestelmien avulla, jotka näkyvät mm. tekstien muotoilussa ja rakentamisessa (Säljö 2001, 234). Näin teksteillä tekemistä koskeva tieto – tässä lukemiseen liittyvä – muodostuu luonteeltaan yhteisölliseksi ja jaetuksi. Se ei sijaitse ihmisten mielissä vaan niiden yhteisöjen sosiaalisissa käytänteissä, joihin yksilöt ottavat osaa. (Säljö 2006, 62–63; Vygotsky 1982.) Myös kielimuodot ja niiden käyttö vaihtelevat tilanteittain ja yhteisöittäin. Esimerkiksi kirjakielen käyttö ei ole valmis, synnynnäinen viestintämuoto, vaan lukeminen ja vielä suuremmassa määrin kirjoittaminen edellyttävät tietoja ja kokemuksia kielellisistä malleista ja käytänteistä. Koska yksilöillä on erilainen kielellinen tausta, he käyttävät tekstejä eri tavoin ja näin myös suhtautuvat niihin eri lailla. Lukutaito muodostuu väistämättä suhteelliseksi käsitteeksi: ihmiset ovat luku- ja kirjoitustaitoisia mutta eri tavoin. (Säljö 2001, 177.)

Sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuina teksteillä toimimisen käytänteet ovat olleet viime aikoina rajussa muutoksessa. Sähköiset välineet ja kanavat mahdollistavat uudentyyppisiä tapoja rakentaa ja välittää merkityksiä ja luoda sosiaalista kanssakäymistä. Diskurssien ja intertekstuaalisuuden tutkimuksissa on havaittu, miten tietyssä tilanteessa vaihtelevat monentyyppiset tekstit ja kielimuodot (rekisterit) sekä myös useat eri kielet (Nikula & Leppänen 2008; Routarinne & Uusi-Hallila 2008). Tekstien muotojen ja käyttöalojen moninaisuus asettaa aivan uudentyyppisiä haasteita myös lukutaidolle. Sosiokulttuurisella lukemisen tarkastelutavalla on nyky-yhteiskunnassa kysyntää, sillä se antaa mahdollisuuden katsoa eri yhteisöjen teksteillä toimimisen prosesseja laajasti. Sosiokulttuuristen kysymyksenasettelujen avulla voi lisätä ymmärrystä mm. yhteisöjen tekstikäytänteiden merkityksistä ja rajoista, yksilöiden roolista tekstipohjaisissa opiskelu- ja työtehtävissä sekä uudistuvista tekstilajeista ja niiden käytöstä.

Käsittelen seuraavaksi niitä tekijöitä, joiden varaan sosiokulttuurinen lukemisen lähestymistapa opetussuunnitelmissa rakentuu. Näitä ovat lukeminen yhteisöllisenä toimintana, lukeminen kulttuuriseen osallisuuteen kasvattajana sekä lukemiseen liittyvä ideologia ja valta. Lopuksi tarkastelen sitä, miten sosiokulttuurinen lukutaito kehittyy.

Lukeminen yhteisöllisenä toimintana

Merkkejä sosiokulttuurisesta lähestymistavasta lukemiseen esiintyy opetussuunnitelmissa hajanaisesti ja satunnaisesti. Näkemys yhteisöissä rakentuvasta kielenkäytöstä käy ilmi yksittäisistä maininnoista, eikä mikään opetussuunnitelma perusta lukemiskäsitystään sen varaan. Opetussuunnitelmista POPS85 ja POPS04 lausuvat selvästi julki yhteisöllisen näkemyksen kielestä. POPS85:ssä kiinnitetään huomiota oppilaan omiin kielenkäyttöyhteisöihin, ja POPS04:ssä kielen kautta syntyvään osallisuuteen.

Näin [kielenkäyttötaitojen harjoittelun etenemisestä läheisistä kokemustilanteista muodollisempiin] vältetään vaara, että äidinkielen opetuksessa sivuutetaan sellaiset kielenkäytön tarpeet, joita lapsella ja nuorella on omassa yhteisössään. (POPS85)

Opetuksen tulee perustua yhteisölliseen näkemykseen kielestä: yhteisön jäsenyys ja osallisuus tietoon syntyvät, kun oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin. (POPS04)

Lukemisen yhteisöllisen luonteen kuvaus jää POPS04:ssä tämän yksittäisen maininnan varaan, eikä ilmiötä tarkenneta tavoitteissa ja sisällöissä. Sen sijaan POPS85 rakentaa yläluokkien lukemisen opetusta osana oppilaalle merkityksellisten yhteisöjen toimintoja.

Äidinkieli yläasteella: Oppisisältöjä valittaessa on pidetty silmällä yhteisön erilaisissa kielenkäyttötilanteissa (opiskelu, työ, vapaa-aika) tarvittavaa kielenkäyttötaitoa (POPS85)

Lukuharrastus on ainoa tekstikäytänne, jota opetussuunnitelmissa kuvataan toistuvasti. Se ylittää formaalin oppimisen rajat ja edustaa näin myös koulun ulkopuolista toimintaa.

Lukeminen 3. luokka: oppilaiden oma-aloitteisen lukemisharrastuksen seuraamista esim. siten, että heillä on tilaisuus opettajalle tai toisille kertoa lukemastaan (POPS70)

Kirjallisuus 3. ja 6. luokalla: Kirjallisuuden käytöstä pyritään tekemään jokapäiväisen elämän osa. (POPS85)

Oppilas saa kirjallisuuden, teatterin ja medioiden välityksellä monipuolisia elämyksiä ja kokemuksia niin, että - - hänessä kasvaa lukuhuoli ja -harrastus (POPS94)

Vlk. 6-9. Oppilas - - monipuolistaa lukuharrastustaan (POPS04)

Lukuharrastuksen kuvauksissa toistuvat lukuyhteisön merkitys ja harrastuksen vakiinnuttaminen jokaisen oppilaan arjen käytänteeksi (ks. lukua 6.2.3). Harrastuneisuus on avain yksilön lukukulttuurin kehittämiseen.

Lukeminen kulttuuriseen osallisuuteen kasvattajana

Omaksamalla tietyt tekstit ja tavat käyttää niitä yksilö ottaa haltuunsa yhteiskunnan näkemyksen teksteillä toimimisesta ja laajemmin myös kulttuurista (Eagleton 1997, 115). Perehtyessään erityyppisten tekstien käyttöön ja harjoittellessaan erilaisissa tekstiympäristöissä toimimista yksilö rakentaa paitsi omaa tietopääomaansa myös kulttuurista osallisuutta yhteisöihin. Jotta yksilö voisi osallistua täysipainoisesti yhteiskunnan toimintoihin, hänen on tärkeää perehtyä kulttuurissa tyypillisiin tekstitapahtumiin ja käytänteisiin. (Gee 1990, 78; Kucer 2005, 197-198.) Kielestä muodostuu sosiokulttuurisessa tarkastelussa kulttuurisen toiminnan väline, joka kantaa mukanaan kulttuurisia merkityksiä. Se tarjoaa yhteisölle mahdollisuuden välittää arvojaan ja asenteitaan sekä uusintaa tietoa. (Barton & Hamilton 1998, 11-12, 16; Gee 1990, 146-154.)

Eurooppalaista äidinkielen (opetuskielen) viitekehystä on hahmoteltu eri maiden yhteistyönä vuodesta 2006 lähtien. Viitekehysten keskeisenä ajatuksena on oppilaan sosiaalistaminen kulttuurisen yhteisön jäseneksi ja näin pääsy kulttuuripiirinsä täysivaltaiseksi jäseneksi. Tämä tapahtuu kulttuurista tietoa ja taitteen eri muotoja koskevin kokemuksin ja elämyksin. Kulttuurista ei muodostu tällöin vain omaksuttavia asioita vaan jotakin, johon voi osallistua. Kun kulttuuristen virikkeiden vaikutus oppilaaseen on tarpeeksi voimakas, oppilaasta katsotaan kehittyvän kulttuurin tuottaja eikä vain sen kuluttaja. Kulttuuriin kasvamisesta muodostuu samalla dynaaminen prosessi, jossa oppija ei ole sidoksissa vain siihen kulttuuriin, johon on sattunut syntymään. (Aase 2006.)

Eurooppalaisen kulttuuripolitiikan vaikutuksia näkyy myös Suomen virallisessa kulttuuripolitiikassa. Meilläkin tähdennetään kulttuurista merkityksenantoa, *reilua kulttuuria*, joka syntyy monenlaisten aineiden sulautumisesta. Reiluun kulttuuriin sisältyy pääsy sekä ihmiskunnan että oman kulttuuripiirin traditioon. Erilaiset kulttuurit saavat mahdollisuuden näkyä, niihin on mahdollisuus tutustua ja niiden toimintoihin osallistua. Kulttuurin merkityksellisyyttä

ihmisen elämässä ja yhteisöissä korostetaan, sillä kulttuuria pidetään yhtenä inhimillisen toiminnan ulottuvuuksista. Luova toiminta ja kulttuurin tuotteet todetaan keskeisiksi identiteetin, arvojen ja merkitysten rakennuspalikoiksi. (Koivunen & Marsio 2006, 15, 21.) Kulttuurista kumpuaa yksilölle mm. kansallisen, seksuaalisen, eettisen ja uskonnollisen identiteetin rakennusaineiksi (Eagleton 2000, 38).

Opetussuunnitelmat asemoivat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineena kulttuurin välittäjäksi sekä kansalliseen ja eri maiden kulttuuriin sosiaalistajaksi:

Äidinkieli avaa mahdollisuudet kansallisen ja kansainvälisen kulttuurin osallisuuden, luomaan kulttuuria, tallentamaan ja välittämään sitä. (POPS70)

Yksi äidinkielen opetuksen keskeinen tavoite on oman kulttuurin tuntemus ja arvostus, samoin kuin näkemys siitä, että kansa, jolla on omaleimainen kulttuuri, pystyy antamaan suuremman panoksen myös kansainväliseen yhteistyöhön. (POPS85)

Äidinkieli on - - kulttuurin siirron ja kehittämisen väline. Äidinkielen opetus ohjaa arvostamaan ihmiskunnan kulttuuriperintöä, sillä suuri osa ihmisen henkistä pääomaa elää kielessä ja kielenä. (POPS94)

Kulttuurinen tieto jää opetussuunnitelmien perusteella kuitenkin kapeaksi, sillä opetussuunnitelmat eivät opasta kulttuuristen merkitysten rakentamiseen kokemusten ja toiminnan kautta. Opetussuunnitelmissa luotetaan kulttuurisen tiedon välittämisessä kirjallisuuteen ja kielitietoon:

Oppilas saa kirjallisuutta lukemalla aineksia tunne-elämänsä ja maailmankuvansa kehittämiseen, tietoa itsestään ja toisista ihmisistä sekä inhimillisestä kokemuksesta ja mielikuvituksesta. Oppilas omaksuu vähitellen kielestä, kirjallisuudesta ja kulttuurista tietoa, jonka varassa hän voi ymmärtää oman äidinkieltensä ja suomalaisen kulttuurin ilmiöitä ja erityislaatua ja josta hän saa aineksia myös muiden kielten ja kulttuurien ymmärtämiseen. (POPS94)

Oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin on kehittynyt niin, että - - hänellä on tietoa äidinkielen asemasta muiden kielten joukossa ja monikulttuurisessa kieliyhteisössä; oppilas tuntee Suomen kielitilanteen, hänellä on perustietoa Suomesa puhuttavista kielistä. (POPS04)

Kulttuurisen tiedon kuvaukset liikkuvat yleisellä tasolla, ja kytkös teksteillä toimimiseen, esimerkiksi lukemiseen, jää väljäksi. Eri kielten asemaa ja arvostusta sekä monikulttuurisuutta käsittelevät sisällöt esiintyvät opetussuunnitelmissa omaksuttavana tietona eivätkä kokemuksen kautta merkityksellistyvinä asioina. Toiminta erilaisissa yhteisöissä olisi kuitenkin kulttuurisen tietämyksen muodostamisessa keskeistä. Sosiokulttuurisen lähestymistavan korostama yhteisöllisyyden kokeminen ja näin myös oppilaan suhde kulttuuriin rakentuu heikosti pelkän valmiin, omaksuttavaksi tarkoitettun tiedon kautta.

Opetussuunnitelmien kapea näkemys kulttuurista vastaa virallisten opetuksen kehittämisen dokumenttien käsitystä kulttuurista. Kulttuuri määritellään esimerkiksi *Perusopetuksen kansallisten oppimistulosten arvioinnissa* kieltä, kirjallisuutta ja kulttuuria koskevaksi tiedoksi, jonka varassa voi ymmärtää oman kielen ja kulttuurin ilmiöitä ja erityislaatua (Lappalainen 2004).

Opetussuunnitelmissa annetaan lukusuosituksia, jotka sisältävät sekä tekstien määrää että laatua koskevia ohjeita. Kulttuurista tietoa rakennetaan lukemalla runsaasti *monipuolista ja eriluonteista kirjallisuutta*. Luettavaa tarkennetaan erikseen mm. perinteen ja eri kulttuuripiirien kirjallisuuden suuntaan.

Lukemisen opetuksen tarkoituksena on ohjata oppilas monipuolisen ja eriluonteisen kirjallisuuden tuntemiseen (POPS70)

Ainekseen kuuluu monenlaista kaunokirjallisuutta, myös kansanrunoutta, oppilaiden omia sepitteitä sekä tietokirjoja ja muita asiatekstejä. - - Lukeminen 3. ja 6. luokalla: Lukemisharrastusta tuetaan siten, että kaikilla luokilla on saatavissa riittävästi erilaista ja eritasoista luettavaa (POPS85)

Oppilaiden kehitysasteen mukaan tutustutaan erilaisiin teksteihin - - Oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteetti vahvistuu, kun hän - - tutustuu kirjallisuuden lajeihin, oman maan ja jonkin verran muidenkin maiden kirjallisuuteen sekä vanhaan ja uuteen perinteeseen (POPS94)

Hyvä osaaminen 5. luokalla: Oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin on kehittynyt niin, että hän on lukenut luokan yhteiset kokonaisteokset, runsaasti lyhyitä tekstejä ja erilaisia valinnaisia kirjoja (POPS04)

Huomion kiinnittäminen luettavan kirjallisuuden määrään ja laatuun perustuu ajatukselle, että yhteisölle keskeisten tekstien tuntemus ja käyttö rakentavat kulttuurista osallisuutta. Kuitenkaan yksin tekstien määrä tai ”monipuolisuus” ei takaa yksilön sosiaalistumista kulttuuriin. Kun kulttuuria tarkastellaan osallisuuden näkökulmasta ja niistä teksteistä käsin, joihin oppilaan on tarkoitus tutustua, Fleming (2007) kehottaa kiinnittämään huomiota ’tekstin’ määrittelyyn. Tärkeää on pohtia, onko teksti määriteltä niin laveasti, että koulun tekstivalinnat edustavat kulloistakin kulttuuria. Opetussuunnitelmien tavoitteissa ja sisällyksissä tekstit tarkentuvat lähinnä painetuiksi teksteiksi, jotka edustavat koulu maailmaa ja kirjallisuuden kaanonin (luku 5.4.3). Tekstit rajaavat näin kuvan kulttuurista kapeaksi. Monimediaset, oppilaiden vapaa-aikaan liittyvät ja samalla oppilaiden omat tekstit sekä niiden edustamat kulttuuriset merkitykset jäävät katveeseen.

Lukemiseen liittyvä valta ja ideologia

Sosiokulttuuriseen lukemisen lähestymistapaan sisältyy olennaisesti kysymys vallasta: yhteisön tekstikäytänteisiin rakentuvasta vallasta ja siitä, miten yksilö pääsee yhteisön toimintaa rakentaviin tekstikäytänteisiin mukaan. Yksilö sosiaalistuu yhteisön tekstikäytänteiden kautta sen tekstikulttuurin kaikkiin puoliin. Teksteillä tekemiseen ja tekstien käyttöön rakentuu monenlaista yhteisön henkistä pääomaa, myös valtasuhteita ja ideologioita. Teksteihin latautuu arvoja ja asenteita, jotka yksilö omaksuu yhteisössä toimimalla. (Barton & Hamilton 2000; Street 1984, 8.) Tekstikäytänteiden omaksumisesta riippuu, kiinnittyykö yksilö yhteisöön vai jääkö hän sen ulkopuolelle.

Kielenkäytöllä rakennetaan sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan osallisuutta ja valtaa, jotka vaikuttavat mm. yksilön sosiaalistumiseen yhteisöön,

sosiaalisen identiteetin muodostumiseen¹² ja yhteisön tietopääoman sekä demokratian muodostumiseen (Kucer 2005, 198). Erityisesti lukutaidolla on osallisuuden näkökulmasta yksilölle valtava sosiaalinen merkitys, sillä se toimii porttina yhteisöllisyyteen. Kun yksilö hallitsee yhteisön kielenkäytön ja puhuvat, hänelle avautuu yhteisön jäsenyys, kun taas yhteisön kielenkäyttöön ja kielellä toimimiseen perehtymätön jää merkitysten jakamisen ja toimintatapojen ulkopuolelle. Koulun rooli yhteiskunnan tekstikulttuuriin sosiaalistajana on merkittävä. (Gee 1990, 78.)

Sosiokulttuurisen ajattelutavan mukaisesti ideologiat vaikuttavat kaiken inhimillisen vuorovaikutuksen taustalla, ja kieleen liittyvä ideologisuus perustuu äänettömille tai julkilausutuille käsityksille sosiaalisen pääoman jaosta (Gee 1990, 73). Yhteisön tekstikäytännöistä heijastuu ryhmän luonne ja asema yhteiskunnassa (Kucer 2005, 198). Esimerkiksi koulun tieto asettuu osaksi laajempia yhteiskunnassa vallitsevia tavaroiden ja palveluiden jakautumisen mekanismeja. Tiedon valinta, järjestely, kielentäminen ja arviointi koulussa ovat arvopohjaisia valintoja, jotka muodostuvat osaksi yhteiskunnan tiedon ja vallan rakenteita. (Apple 1990, 45.) Näin lukeminen ei ole koskaan autonominen taito, vaan se saa merkityksensä suhteessa sosiaalisen elämän, kulttuurin, politiikan ja talouden rakenteisiin. Lukeminen tiettyssä yhteisössä ja ympäristössä suosii määrättyjä arvoja, tavoitteita, sääntöjä ja lähestymistapoja ja karttaa toisia. Yhteisön toiminnalle on tyypillistä, että se luonnollistaa tekstikäytännönsä, joten esimerkiksi yhteiskunnan virallisista, hallitsevista teksteillä toimimisen tavoista tulee helposti yleisiä ja luonnollisia. (Gee 1990, 60–61; Street 1994.) Niiden taustoja ja merkityksiä ei tule kyseenalaistaneeksi, ellei niistä opi tiedostumaan.

Tekstien ideologisia juonteita tehdään näkyväksi kriittisen lukemisen kautta. Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna kriittisen lukemisen perusidea on, että jokainen tekstejä ja teksteillä tekemistä koskeva valinta ja myös valitsematta jättäminen on merkityksellinen. Kriittisen lukemisen tavoitteena on saada yksilö tiedostumaan lukemiseen liittyvistä tekstikäytännöistä ja pohtimaan niiden merkitystä ja seurauksia osana laajempia valtarakenteita. Kriittisessä lähestymistavassa katsotaan, että tekstejä koskevissa valinnoissa on kyse pohjimmiltaan yhteisöjen vallankäytöstä ja kontrollista. (Pearson & Stephens 1994.) Kriittisessä lukemisessa kysytään, kuinka ideologisuus toimii teksteissä ja miten se vaikuttaa lukijaan. Lisäksi pohditaan, kenellä on valta määrittää 'lukutaito' ja millaisin perustein. Erityisesti pyritään kiinnittämään huomiota siihen, kenen lukeminen ja teksteillä toimiminen yhteiskunnassa hallitsee ja kenen jää syrjään, jopa kokonaan piiloon. (Christie & Misson 1998; Pearson & Stephens 1994; Street 2006.) Kriittisesti lukeva sijoittaa tekstin osaksi valtajärjestelmää: yhteisön

¹² Toimiessaan erilaisissa yhteisöissä yksilölle muodostuu monia sosiaalisia identiteettejä, jotka rakentavat yksilölle paitsi osallisuutta myös valtaa. Identiteetit muotoutuvat tilanteissa, joissa ryhmän jäsenet toimivat paitsi keskenään myös yhdessä muiden yhteisöjen kanssa. Yksilö tuo tekstuaaliseen toimintaan mukanaan sekä omat erityiset kokemuksensa että kaikkien niiden ryhmien kokemukset, joiden toimintaan hän osallistuu. Ryhmäidentiteetit vaikuttavat siihen, miten yksilö teksteillä toimii ja millaisiin merkityksiin hän pääsee mukaan, sillä jaetut kokemukset johtavat myös jaettuun ymmärrykseen. (Kucer 2005, 232–233.)

toimintatapoja ja niihin rakentuvia ideologian ja vallan käytänteitä. Kun lukija ymmärtää, miten tekstit ja teksteillä toimiminen rakentavat tietyssä yhteisössä sosiaalista todellisuutta, hän kykenee tarkastelemaan lukemaansa kriittisesti.

Kielenkäytön tutkijoiden mukaan kriittinen lukeminen edellyttää kieltä ja tekstejä koskevaa metatietoa. Geen (1990, 154) mukaan kieltä koskeva metatieto toimii lukemisessa vallan ja vapautumisen välineenä. Macken-Horarikin (1998) mukaan kriittisen lukutaidon opettaminen vaatii sekä ideologisten kerrostumien tunnistamista että kielellisten keinojen ja strategioiden opiskelua. Oppilasta harjaannutetaan erittelemään tekstistä siihen eri tavoin rakentuvia ideologisia merkityksiä. Näin oppilas oppii tarkkailemaan tapoja, joilla sosiaaliset ja kulttuuriset arvot ja asenteet kiinnittyvät teksteihin, eli kuinka tekstejä luetaan ja käytetään tietyissä sosiaalisissa yhteyksissä. Tärkeää on tekstin keinojen sekä sosiaalisten ideologioiden, identiteettien ja arvojen välisen suhteen näkyväksi tekeminen. (Macken-Horarik 1998.) Kriittinen lukeminen merkitsee tekstin tarkastelua myös rivien välistä ja takaa, jotta lukija pystyisi havaitsemaan kirjoittajan uskomuksia ja arvoja ja tunnistamaan vaihtoehtoiset tavat lukea tekstiä (Hood, Solomon & Burns 1995, 29).

Äärimmilleen vietyinä kriittistä lukutapaa seuraa toiminta havaittujen yhteiskunnallisten epäkohtien paljastamiseksi ja korjaamiseksi. Emansipatorisessa lukutaidossa yksilö valveutuu ja voimaantuu hallitsemaan yhteiskunnan tai valtaa pitävän yhteisön tekstikäytänteitä. Tällöin hänestä tulee aktiivinen toimija, jolla on myös pääsy valtaa pitävien teksteihin. (Ks. kriittisen kasvatuksen teoreetikoista esim. Adorno 2007; Freire 2006.)

Valtaa ja ideologioita synnyttävien rakenteiden tarkastelu palvelee kriittisen kasvatuksen tavoitteita. Kriittisen kasvatuksen teoria tähtää tiedostavaan lukemiseen, jolla pyritään aktiivisten, valtaantuvien yhteiskunnan jäsenten kasvattamiseen (esim. Freire 2006). Kriittisen kasvatuksen keulahahmo, Freire, käsittää lukemisen sosiaalis-kulttuuriseksi ja poliittiseksi ilmiöksi (ks. Raassina 1990, 25). Hänen mukaansa lukemisen opetus ei voi olla koskaan neutraalia, vaan se on aina joko vapauttavaa tai tukahduttavaa. Opetusmetodi ja sisällöt eivät ole toisistaan erillisiä, vaan kriittistä heräämistä on mahdollista virittää opetuksen käytännöissä koko ajan. Tällaisessa yksilöä voimaannuttavassa lukemisessa ja kirjoittamisessa lukutaito nähdään välineenä, jonka avulla yksilö pystyy paitsi tarkastelemaan kriittisesti vallitsevaa sosiaalista todellisuutta myös muuttamaan sitä (Verhoeven 1991). (Ks. emansipatorisen ja kriittisen lukutaidon suhteesta Herkman 2005.) Kriittisen lukemisen avulla syntyvä muutosvoima on ns. kriittisen koulukunnan mielestä tarpeen yhtä lailla alikehittyneissä ja autoritaarisesti hallituissa maissa kuin kehittyneen teknologian ja demokratian valtioissa.

Tekstien valtajuonteita ohjataan havainnoimaan ja arvioimaan kaikissa opetussuunnitelmissa. Ideologisuutta lähestytään niissä kahdesta suunnasta: yhtäältä kielen ja tekstien keinoista, toisaalta sosiaalisista rakenteista lähtien (ks. Macken-Horarik 1998).

Kun ideologisuutta tarkastellaan tekstilähtöisesti, sitä ohjataan hahmottamaan tekstin piirteistä käsin. Tekstin ideologisuuden katsotaan muodostuvan

tekstiin *kätkeytyneistä* keinoista, jotka kriittisen lukijan on hyvä tunnistaa. Kriittinen lukeminen merkitsee tällöin tekstin keinoihin rakentuvien piiloisten asenteiden paljastamista. Ideologiaa muodostavia tekstien keinoja nimitetään opetus suunnitelmissa mm. vaikuttamaan pyrkiviksi kieliksi, arvostelmiksi, arvostuksiksi ja piiloarvostuksiksi, propagandaksi, piilovaikuttamiseksi sekä puheeseen, kirjoitukseen ja kuviin kätkeytyneiksi näkemyksiksi, arvoiksi ja asenteiksi.

Lukemisen opetuksen tarkoituksena on kehittää oppilas sellaiseen lukemisen taitoon - - että hän oppii lukemaan kriittisesti ja erottamaan tosiasiat arvostelmista ja vaikuttamaan pyrkivistä muista kielistä (POPS70)

Sanomatyyppit: Samoin pyritään ohjaamaan oppilaita näkemään, millaisia arvostuksia eri sanomat välittävät, ja millaisia "piiloarvostuksia" niihin sisältyy. (POPS70)

Kielentuntemus 8. luokalla: propagandan kielellisiä tuntomerkkejä. - - Lukeminen 8. luokalla: piilovaikuttamisen keinoja. (POPS85)

Vlk. 6-9. Hän [oppilas] kehittyy tekstien erittelijänä ja kriittisenä tulkitsijana. - - Tekstinymmärtäminen: puheeseen, kirjoitukseen ja kuviin kätkeytyneiden näkemysten, arvojen ja asenteiden etsimistä ja arviointia. (POPS04)

Tekstin keinojen havainnointia helpottaa kielitieto, joka ohjaa tunnistamaan ja erittelemään *vaikuttamaan tarkoitettun kielenkäytön* piirteitä (ks. Halliday 1976). Tällaisiksi piirteiksi nimetään mm. verbit suhtautumistavan ja tekemisen tavan ilmaisijoina ja moduksista imperatiivi.

Kielentuntemus 6. luokalla. Kielenkäyttötehtävien ja -tilanteiden tarkastelua ja harjoittelua kaikkien äidinkielen alueiden yhteydessä; aiemmin esillä olleen lisäksi erityistä huomiota kiinnitetään muiden toimintaan vaikuttavaan kielenkäyttöön. - - havaintoja verbeistä suhtautumistavan (tekemisen tavan) ilmaisijoina, imperatiivin käyttöä. Joukkoviestintää: TV-viihteen, mainos- ja iskelmätekstien tarkastelua. (POPS85)

Vaikka POPS85 ohjaa tarkastelemaan tekstejä kielen viestintätehtävistä lähtien, kielestä puhumisen käsitteet ovat peräisin perinteisestä kieliopista. Opetussuunnitelmista POPS04 ohjaa hahmottamaan tekstin piirteitä perinteistä kielioppia laajemmin. Tekstejä arvioidaan ja niitä vertaillaan toisiin teksteihin mielipideainesten sekä tekijän tavoitteiden ja keinojen ja niiden vaikuttavuuden suhteen.

Vlk. 6-9. Tekstinymmärtäminen: mielipideainesten, tekijän tavoitteiden ja keinojen tunnistamista, erittelyä ja arviointia vaikuttavuuden kannalta, tekstien vertaamista eri näkökulmista (POPS04)

Tässä kielestä puhumisen käsitteitä käytetään tekstien merkitysten tarkastelussa ja tulkintojen tekemisessä. Tavoitteena on päästä käsiksi kriittisessä lukemisessa keskeisiin tekstien sävyjen ja suhtautumistapojen ilmaisimiin.

Keinojen erittelyyn nähden toisentyypisen otteen tekstien ideologisuuden tarkasteluun tarjoaa sosiaalisten rakenteiden näkökulma, joka on opetus suunnitelmissa esillä vain medialukutaidon yhteydessä. Tällöin käsitellään piiloisten asenteiden ilmaisemisen keinoja osana laajempia ideologisuuden rakentumisen ehtoja. Tekstit hahmottuvat sosiaalisten rakenteiden näkökulmasta

avoimiksi kentiksi, joiden merkityksiä rakennetaan sijoittamalla ne tekstuaaliin, kulttuurisiin ja käytön ympäristöihin (Lehtonen 1996, 147, 213–215).

Kaikissa opetussuunnitelmissa ohjataan tarkastelemaan vallan ja vaikuttamisen rakenteita nimenomaan mediateksteistä (ks. lukua 6.3.2). Ideologisuutta havainnoidaan etenkin eettisistä ja esteettisistä lähtökohdista. Oppilaita ohjataan tarkastelemaan tekstien valintakriteereitä, median vastaanottoa ja vaikutuksia, tekstien tapoja tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata valintoja sekä arvioimaan mediatekstejä.

Lukeminen 8. luokalla: tekstin tarkastelua taustatekijöiden valossa (kuka kirjoittanut, kenelle, miksi); eri tarkoituksiin kirjoitettujen tekstien vertailua; sanomalehdistön ja muun joukkotiedotuksen tekstien valikoitumisen pohdintaa. (POPS85)

Oppilas kehittyy viestintäympäristöön osallistujana ja vaikuttajana niin, että - - hän pystyy valitsemaan, lukemaan, tulkitsemaan ja arvioimaan erilaisia tekstejä, myös mediatekstejä. (POPS94)

Yhdeksännellä luokalla tarkastellaan joukkoviestinnän vastaanottoa ja vaikutuksia. (POPS85)

Oppilas oppii suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin ja pohtimaan niihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä arvoja viestinnässä. (POPS04)

Vlk. 6–9. Oppilas saa käsityksen median ja tekstien mahdista tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja (POPS04)

Erityisesti POPS70:n joukkotiedotuskasvatusosuuden kantavana ajatuksena on joukkotiedotus yhteiskunnallisen vallan haltijana. Yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja asenteita paljastetaan joukkotiedotuksen toimintatapoja ja tekstien syntymisen ehtoja erittelemällä. Valtaa havainnoidaan useista näkökulmista: pohditaan institutionaalistunutta vallankäyttöä, tiedonvälityksen demokraattisuutta, joukkotiedotusvälineiden omistussuhteita ja saavutettavuutta sekä maailmankuvaa, arvoja ja asenteita.

Tiedonvälityksen merkitys nyky-yhteiskunnassa: Pyritään selvittämään tiedonvälityksen merkitystä a) paikallisella, b) valtakunnallisella ja c) kansainvälisellä tasolla. Ulotetaan tarkastelu myös eri tavoin hallittuihin maihin, ja pyritään osoittamaan tiedonvälityksen merkitys erityisesti demokraattisen hallitusmuodon toteuttamisessa. (POPS70)

Tiedonvälitysinstituutiot: Samoin pohditaan eri tiedotusvälineiden omistus- ja valtasuhteita sekä sitä, mitä vaikutusta omistajalla ja valtaapitävillä on siihen, kuka tiedotusvälineessä saa tiedottaa, mitä siinä saa tiedottaa ja miten sen saa käytettäväkseen. - - Joukkotiedotussanomien vaikutukset: Selvitellään, mitä vaikutuksia eri joukkotiedotusvälineillä voi olla vastaanottajiinsa: heidän tiedolliseen maailmankuvaansa, arvoihinsa ja asenteisiinsa. (POPS70)

Ideologisuuden tarkastelussa kehoitetaan lähtemään liikkeelle oppilaille tutuista tilanteista ja asioista ja sitomaan ne laajempiin yhteyksiin ja ongelmiin. Näin paljastuvat POPS70:n mukaan asioiden väliset mittasuhteet. Vallan rakenteiden tarkasteluun yhdistetään myös havaintoja tekstissä käytetyistä keinoista. Tekstejä eritellään ja vertaillaan keinojen perusteella sekä tarkastellaan, millaisia

merkityksiä ne rakentavat tekstiin. Erikseen käsitellään kuvallisen ilmaisun merkitystä ja eri sanomatyyprien rakentumista.

Eri joukkotiedotusvälineiden ilmaisukeinoja esitellessä on pyrittävä kuvaamaan keinoja lehtien sisällöstä käsin, ts. mitä keinoja käytetään tiettyjen asioiden ilmaisemiseksi. Erityisesti voidaan pohtia kuvakommunikaatiota, mitä kuvat välittävät, miten tietty ilmiö tai asia voidaan ilmaista kuvaa apuna käyttäen niin, että se tukee verbaalista, sanallista kommunikaatiota. (POPS70)

Uutiset: Selvitetään, mikä on ominaista uutisille ja hieman sitä mistä uutistoimitukset saavat materiaalinsa. Keskustellaan uutisten merkityksestä yksityiselle ihmiselle. Tarkastellaan, millaisia uutisia eri joukkotiedotusvälineissä on. - - Dokumentaarikuvaus: Selvitetään, mikä on ominaista dokumentaarikuvausvaukselle. Mitä keinoja kuvauksessa ja kerronnassa käytetään. Katsotaan jokin dokumentaarikuvaus tv:stä, ja keskustellaan siitä, miten se eroaa kuvitteellisesta elokuvasta ja todellisuudesta. (POPS70)

Vallan ja vaikuttamisen tarkastelussa hyödynnetään sellaisia joukkotiedotusopin käsitteitä kuin *kuvakommunikaatio*, *verbaalinen kommunikaatio*, *kuvaus* ja *kerronta*.

Sosiokulttuurinen näkemys tekstitaitojen kehittymiseen ja opettamiseen

Kun oppilas oppii lukutaidon tietyssä ympäristössä, hän kykenee kognitiivisen ajattelutavan mukaisesti hyödyntämään taitoaan myös muissa tekstiympäristöissä. Lukutaidolla on siirtovaikutusta ympäristöstä toiseen. Sosiaalisen lähestymistavan mukaan lukemisen käytännöt kiinnittyvät sen sijaan sosiaaliseen ympäristöön ja ovat näin tilanteisia ja spesifejä. Lukeminen rakentuu sosiokulttuurisessa lähestymistavassa välttämättä erityiseksi käytänneeksi. Se koostuu yhteisön toimintoihin kiinnittyvistä teksteillä toimimisen tavoista, joihin liittyvät yhteisen tiedon ja toiminnan lisäksi myös tunnetekijät, mm. halu osallistua ja tahto toimia yhteiseksi hyväksi. Sosiokulttuurisesti tarkastellen lukeminen ei siis sisällä vakio-osia: sellaisia omaksuttavia taitoja, joita voisi siirtää paikasta ja tilanteesta toiseen (ks. Street 1984; Barton 1994).

Kieli omaksutaan sosiokulttuurisessa lähestymistavassa osallistumalla yhteisön toimintoihin, joten myös tekstitaidot omaksutaan toiminnan kautta. Lukutaidot harjaantuvat vähitellen, kun yksilö toimii yhteisössä tekstien avulla. Yksilö oppii kieltä perehtymällä pikku hiljaa diskursiivisiin järjestelmiin eli kieleen perustuviin merkitysjärjestelmiin, joiden avulla ajatellaan ja viestitään erilaisissa tilanteissa erilaisiin tarkoituksiin (Säljö 2001, 234). Monentyyppisissä yhteisöissä toimimalla saavutetaan lukutaitoja, jotka koskevat eri tekstilajeja ja kiinnittyvät erilaisiin lukemisen tarkoituksiin. Toimiessaan lähiympäristössään yksilö tutustuu ensin lähiyhteisöjen kieleen ja teksteihin. Myöhemmin hän osallistuu kodin ulkopuolisten yhteisöjen toimintaan ja hahmottaa mm. koulun tekstikulttuuria. (Gee 1991; Kucer 2005, 197–198.) Kirjoitetun kielen taito kasvaa laajenemalla, koska yksilö harjaantuu kirjallisen kielenkäytön ulottuvuuksiin yhä uusissa tekstiympäristöissä.

Kun tekstitaidot harjaantuvat koko ajan osana muuta sosiaalista toimintaa, lukemisen oppimisesta muodostuu holistista. Se käsittää paitsi toiminnan myös

järjen ja tunteen ulottuvuuden (ks. Illeris 2007, 98). Lukeminen kehittyy käytännön tilanteissa jatkuvasti eikä ole näin ollen koskaan valmis taito. Kun lukeminen rakentuu sosiaalisen oppimisen varaan, informaalin ja formaalin oppimisen välinen raja himmenee. On mahdotonta erottaa tarkasti, mitä taitoja opitaan ohjatusti ja mitkä omaksutaan ns. luonnollisissa oppimisympäristöissä (Cook-Gumperz 2006a). Eri tekstiympäristöissä hankitut tiedot ja taidot kietoutuvat toisiinsa. Osaamisen painopiste siirtyy erillisten taitojen opettelusta olemassa olevien taitojen tunnistamiseen ja niiden kehittämiseen. Lukijaa autetaan huomaamaan, millaista teksteillä tekemistä hän hallitsee sekä mitä tekstitaitoja ja miten hän voisi vielä kehittää.

Sosiokulttuurisen kielikäsitteiden pioneeri ja toimintatutkimuksen uranuurtaja, venäläinen psykologi Vygotsky (1982) kuvaa kielen kehittymistä sosiaalisessa toiminnassa ja tiedon kulttuurista rakentumista. Yksilön kielellinen ja kulttuurinen kehitys tapahtuu aina ensin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja siirtyy vasta myöhemmin yksilölliseksi ja persoonalliseksi. Vygotsky (1982, 104) korostaa ajattelun työvälineiden, mm. kielen ja erilaisten muiden käsite- ja symbolijärjestelmien, merkitystä ajattelun kehittymisessä samoin kuin Piaget. Ajattelun ja kielen kehittymisen suhde ei muodostu hänen teoriassaan kuitenkaan niin suoraviivaiseksi kuin Piagetillä, sillä ajattelun työkalujen kehittämisessä on Vygotskyn mukaan yhteisön panos ratkaiseva. Vygotsky tähdentää vuorovaikutustilanteissa tapahtuvan oppimisen ja sosiaalisen tuen merkitystä yksilön kehitykselle. Yhteisö tukee yksilön kehitystä sosiaalistamalla yksilön yhteisön ajattelun ja toiminnan välineiden käyttöön. Yksilö oppii ajattelun välineiden käytön yhteisölle ominaisissa luonnollisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa toiminnoissa. Myöhemmin yksilö sisäistää yhteisöllisessä toiminnassa käyttämänsä välineet osaksi omaa toimintaansa ja tietoisuuttaan (the theory of internalization). Kielellinen ajattelu on näin Vygotskyn (1982, 104) mukaan aina sosiaalista ja pohjimmiltaan myös yhteiskunnallista.

Ympäristön tuella on suuri merkitys kielen oppimisessa: se voi jouduttaa yksilön toiminnan ja ajattelun välineiden kehittymistä ja sisäistymistä. Jotta uusien asioiden opettelu muodostuisi mahdollisimman tehokkaaksi, oppijan tulee kurkottaa toiminnan jo hallitsevan asiantuntijan johdolla omaa taitotasoaan ylemmäs. Näin oppija pystyy omaksumaan haasteellisesti ja tavoitteellisesti aina vaativampia kielellisiä taitoja. Vygotsky (1982, 184–186) korostaakin lähikehityksen vyöhykkeen merkitystä yksilön taitojen ja toiminnan kehittämiseksi. Ympäristön tuki hyödyttää oppijaa silloin, kun se on kannustavaa. Tietojensa, taitojensa ja ymmärryksensä ääri rajoilla ponnisteleva oppija on erityisen haavoittuvainen, joten latistava ja ahdistava ilmapiiri ehkäisee oppimista. Tunteisiin perustuva kannustus puolestaan auttaa ihmisiä jakamaan ajatuksiaan, antamaan rakentavaa palautetta ja luomaan turvallisuutta. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 209.)

Kielen sosiaalisen oppimisen malleja edustaa Australiassa 1990-luvulla kehitetty genrepedagogiikka. Genrepedagogiseen ajatteluun kuuluu kokonaisvaltainen teksteillä toimiminen siten, että tekstejä, joita oppilaan on tarkoitus tuottaa, ohjataan myös lukemaan ja havainnoimaan. Harjoiteltavat tekstilajit

ovat käyttötekstejä, joita oppilas arjessaan ja yhteiskunnassa kohtaa. Harjoiteltavan tekstilajin edustajia luetaan ja kuunnellaan sekä havainnoidaan ja mallinetaan yhdessä opettajan johdolla ennen itsenäistä tuottamista. (Kalantzis & Cope 2000, 242–248.) Mallintaminen kehittää tehokkaasti lukijan metakognitiivisia taitoja. Yksilö pystyy suorittamaan ulkoisen tuen varassa monimutkaisempia tehtäviä kuin pelkän itsenäisen toiminnan avulla. Erityisesti selostavan tekstin laatimisessa on mallintamisesta havaittu olevan hyötyä. Mallintamiseen liittyvät tukirakenteet voivat olla monenlaisia: käsitteellisiä, sosiaalisia tai emotionaalaisia. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 236.) Genrepedagogisen mallintamisen vahvuutena onkin juuri se, että tukea on mahdollista saada monesta eri suunnasta.

Sosiaalisessa lähestymistavassa oppimisen ja jopa oman toiminnan säätelyn ja ohjaamisen katsotaan olevan vahvasti sidoksissa siihen tilanteeseen, jossa tietoja ja taitoja opitaan. Metakognitioista voi kuitenkin muodostua oppijalle eräänlaista yleistynyttä tietoa ja toimintamalleja, joita hän voi hyödyntää uusissa ongelmanratkaisutilanteissa. Tehtävissä, jotka sisältävät pitkäkestoiseen ymmärtämiseen tähtäävää ongelmanratkaisua, on havaittu kehittyvän taito arvioida oman ymmärryksen syvyyttä. Tämän on havaittu tukevan oppimista muissakin yhteyksissä. Sosiaalisen oppimisen kannalta olisikin tärkeää keskittyä kehittämään sellaisia oppimisen taitoja, joiden varassa yksilö pystyy hankkimaan asiantuntemusta ja syventämään sitä järjestelmällisesti. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 235.)

Yhteisöllisen kielenoppimisen kehittämisessä ja tutkimuksissa käytetään ns. kolmannen tilan käsitettä. Kyseessä on oppimisympäristö, joka tarjoaa mahdollisuuden yhteisöllisten tekstitaitojen kehittämiseen. Tällaisessa oppimisympäristössä yksilö pystyy integroimaan eri tavoin ja eri paikoissa opitut asiat ja teksteillä toimimisen tavat. Se tarjoaa mahdollisuuden mm. yhteiskunnan käytänteiden ja oppilaan omien toimintaympäristöjen käytänteiden yhdistämiseen. (Pahl & Rowsell 2005.) Kolmannessa tilassa toimimisen tavoitteena on tuottaa uutta ymmärrystä tai tietoa, jonka muodosta ja olemuksesta ei voi olla etukäteen varma (Moje ym. 2004). Esimerkiksi internetin sosiaaliset työkalut ja verkostot tarjoavat kolmannen tilan toteuttamiselle monipuolisia mahdollisuuksia. Äidinkielenopetukseen liittyvät kiinteästi sellaiset kollektiivisen oppimisen muodot kuin virtuaaliset kirjallisuuspiirit, kummikoulujen ja -luokkien projektit ja erilaiset harrastussivustot, esimerkiksi fanifiktio (ks. tarkemmin Leppänen 2008; Netlibris 2009).

Kolmannen tilan luonnetta ja muotoa on kouluoppimisessa syytä pohtia huolellisesti. Esimerkiksi Illeris (2007) kritisoi rajanvetoa formaalin ja informaalin oppimisen välillä, sillä se on kehitetty hänen mukaansa vain elinikäisen oppimisen tarpeisiin ylikansallisessa koulutus suunnittelussa. Sen sijaan itse oppimiseen kolmannella tilalla on hänen mielestään vähän annettavaa. Formaalin ja informaalin oppimisen käsitteillä erotellaan hänen mukaansa vain oppimisen kontekstejä eikä niiden avulla ole jäsennettävissä itse oppimisprosessia. (Illeris 2007, 34.) Kolmatta tilaa voisikin ajatella pikemmin mentaalisenä kuin fyysisenä oppimisympäristönä. Näin se hahmottuisi ennemmin oppimisen osatekijöistä –

sisällöistä, tunteista ja vuorovaikutuksesta – lähtien kuin tiettyinä paikkoina tai opiskelutehtävinä. Kolmas tila voisi perustua yhteiselle tekemiselle ja toiminnalle, kuten esimerkiksi lempimedioiden esittely vanhemmille, sadutus tai ympäristöhavaintojen päivitys ja kirjablogeien pitäminen luokan kotisivuilla kummiluokan kanssa. Suhteina ja henkisenä tilana sitä luonnehtisi näin ollen kokemusten jakaminen, vuorovaikutustilanteet, oman näkemyksen esittäminen ja suhteuttaminen muiden näkemyksiin, itseilmaisu ja aito kohtaaminen.

Kolmas tila tukee lukemisen oppimista laajentamalla tekstitaitoja uusiin tekstiympäristöihin, tekstilajeihin ja teksteillä toimimisen käytänteisiin. Oppimista edistetään vertaistuellalla, merkitysneuvotteluilla, omien toimintatapojen ohjatulla tarkastelulla sekä silloittamalla jo hallittuja toimintatapoja uusiin. Oppiminen tapahtuu seuraavien periaatteiden mukaan: 1. Kolmannessa tilassa on kyseessä tuettu oppiminen (scaffolding). Tilan tarkoituksena on ohjata oppilasta tutuista ympäristöistä ja käytänteistä uusiin tarjoamalla opastettu reitti lähikehityksen vyöhykkeeltä esimerkiksi koulun käytänteisiin. Jotta oppimista tapahtuisi, oppilaalla on oltava mahdollisuus päästä käsiksi erilaisiin teksteihin ja neuvotella niiden käytöstä ja merkityksistä. 2. Kolmas tila tarjoaa tilaisuuden tarkastella vertaillen erilaisten yhteisöjen tekstikäytänteitä. Se tarjoaa paikan liikkua erilaisten kielenkäyttöyhteisöjen välillä ja ylittää näin oman toiminnan rajoja. Kolmas tila motivoi oppimaan, sillä se tarjoaa oppilaalle onnistumisen mahdollisuuksia myös kouluympäristössä ja antaa tilaa oppilaan omalle tekstitodellisuudelle tekemällä sen näkyväksi. Tämä kasvattaa puolestaan taitoja selviytyä erilaisissa ympäristöissä. Näin oppilas harjaantuu suunnistamaan monenlaisissa yhteisöissä, joissa on käytössä erilaisia tekstejä ja teksteillä toimimisen tapoja. 3. Kolmas tila tarjoaa mahdollisuuden tuoda arjen tekstejä ja niillä toimimista kouluun. Tämä avaa tilaisuuden laajentaa teksteillä toimimista sekä koulussa että arjessa. Kolmas tila tarjoaa mahdollisuuden rakentaa siltoja siitä, mikä on tuttua ja mikä jo tiedetään, siihen, mikä on uutta ja outoa. Tutun ja uuden silloittaminen laajentaa oppilaan tajuntaa, sillä hän pystyy havaitsemaan yhtäläisyyksiä ja eroja sen kesken, miten itse hahmottaa maailmaa ja miten muut näkevät asioita. Näin kolmas tila mahdollistaa erilaiset kulttuuriset, sosiaaliset sekä itsen ja maailman hahmottamista koskevat muutokset oppijan tietoisuudessa. (Moje ym. 2004.)

Sosiokulttuurinen lähestymistapa kiinnittää lukutaidon sosiaalisen oppimisen teoriaan, joka on kattavuudessaan verrattavissa esimerkiksi psykologisiin teorioihin. Lukutaitoa sosiokulttuurisesti hahmotettaessa olisi opetussuunnitelmien tavoite- ja sisältökuvauksiin saatava sisällytettyä samanaikaisesti sosiaalisen oppimisen eri osatekijät: kokemuksellisuuden, toiminnan, yhteisöllisyyden ja identiteetin näkökulmat. Lukutaito sisältää aina lukijan kokemukset taidostaan. Näiden lisäksi se pitää sisällään toiminnan, johon lukija kiinnittyy historiallis-sosiaalisissa yhteisöissä. Lukutaito mahdollistaa yksilön kuulumisen joukkoon. Lisäksi lukutaito rakentaa yksilön identiteettiä silloin, kun sitä tarkastellaan sen roolin tai paikan määrittelynä, jonka yksilö muodostaa lukemisen avulla itselleen. (Illeris 2007, 112.) Lukutaito ei muodostu opetussuunnitel-

missa kuitenkin sosiaalisen oppimisen teorian varaan, sillä sen näkökulmista yksikään ei rakennu selvästi opetussuunnitelmiin.

Lukemisen harjoittelu sosiaalisen toiminnan osana tulee opetussuunnitelmissa selvimmän näkyviin alkuopetuksessa. Vuosiluokkien 1 ja 2 tavoitteissa kuvataan lapsen sosiaalistumista kirjoitettuun tekstimaailmaan. Tekstitaidot eivät lähde liikkeelle tyhjästä, vaan oppilas havainnoi kirjoitettua kieltä ja kerää siitä kokemuksia jo kauan ennen kouluikää. Lukemaan oppimisen lähtökohtana on oppilaan jo hallitsema kieli eri muodoissaan ja käyttötarkoituksissaan. Puhumisen, katselemisen ja kuuntelemisen mukanaan tuoma kokemus kielestä on edellytyksenä lukemisen oppimiselle. ”Koulutulokas tuo mukanaan kielelliset kokemuksensa, mahdollisuutensa, rajoituksensa ja valmiutensa lukutaidon omaksumiseen” (POPS70). Oppilas kasvaa kirjalliseen tekstikulttuuriin pikku hiljaa, kun hän tutustuu yhä uusien yhteisöjen teksteihin ja tekstuaalisiin koventioihin. *Kirjoitettu kielimuoto* on lapselle erityinen, ja hän harjaantuu vähitellen sen käyttöön.

Vlk. 1-2: Oppilaan suhde kirjallisuuteen ja kieleen rakentuu: Oppilas tutustuu kuunnellessaan ja lukiessaan kirjoitettuun kielimuotoon (POPS04)

Lukemisen opetuksessa noudatetaan laajenevien tekstiympäristöjen ja -yhteisöjen periaatetta jo alkuopetuksesta lähtien. Orastavaa mekaanisen lukemisen taitoa käytetään hyväksi mahdollisimman monenlaisissa arjen toimissa (ks. Trageton 2005; Lerikkanen 2007).

Vuosiluokkien 1-2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeinen tehtävä on jatkaa jo kotona, varhaiskasvatuksessa, erityisesti esiopetuksessa, alkanutta kielen oppimista. Opetuksen tulee olla kokonaisvaltaista, kaikki kielen osa-alueet kattavaa oppilaan arkeen liittyvää suullista ja kirjallista kommunikaatiota, joka tukee oppilaan yksilöllistä kielenoppimista. (POPS04)

Lukutaito laajenee jatkuvasti, kun oppilas valloittaa yhä uusia tekstiympäristöjä ja -yhteisöjä. ”Lukemisen opetuksessakin on nähtävä, että äidinkielenopetus muodostaa yhdeksän vuotta kestävänsä kokonaisjakson” (POPS70). Lukeminen lähtee liikkeelle oppilaiden tarpeista ja kiinnostuksesta: arkitilanteisiin liittyvää toiminnasta.

Lukutaitoja laajennetaan koulussa tekstiympäristöittäin, jotka sijoittuvat opetussuunnitelmissa eri luokka-asteille. Lukeminen kiinnittyy alaluokilla oppilaan arki- ja lähiympäristöihin ja yläluokilla kauemmas, mm. julkisiin kielenkäytön ympäristöihin. Tunne- ja tahtotekijät ovat keskeinen osa lukemisen kehitymistä. Taitavaa lukijaa luonnehditaan innostuvaksi, kiinnostuvaksi ja osallistuvaksi eri tekstiympäristöissä toimijaksi.

Kielenkäyttötaitojen harjoittelu etenee läheisistä kokemustilanteista muodollisempiin, kuten joukkoviestinnän vastaanottoon ja erittelyyn; kiinnitetään huomiota myös kielenkäytön tarkoitukseen. Tällainen harjoittelu johtaa oppilaat kielen todelliseen tuntemukseen ja antaa monipuolisen käsityksen kielestä. (POPS85)

Ala-asteen äidinkielen opiskelun tavoitteet ja keskeiset sisällöt: Kirjallisuuden valinnassa otetaan huomioon lasten kiinnostus ja lukutaito. Oppilaita ohjataan valitse-

maan itselleen sopivaa luettavaa. - - Oppilas innostuu ja ohjautuu tarkastelemaan omaa ja ympäristönsä kieltä - -. Yläasteen äidinkielen opiskelun tavoitteet ja keskeiset sisällöt: Oppilas kehittyy ilmaisijana ja vastaanottajan niin, että hänen lukuharrastuksensa monipuolistuu. - - Oppilas kehittyy viestintäympäristöön osallistujana ja vaikuttajana niin, että hän tiedostuu omista vaikutusmahdollisuuksistaan yhteiskunnan jäsenenä. (POPS94)

Vuosiluokilla 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia. (POPS04)

Laajenevien tekstiympäristöjen periaatteesta huolimatta lukemisen rooli – paikka ja merkitys – eri yhteisöissä jää opetussuunnitelmissa kapeaksi. Lukemista käsitellään miltei yksinomaan koulun käytänteenä. Lukemisen harjoittelu tarkentuu koulumaailman teksteihin ja opiskelussa tarvittaviin tekstitaitoihin.

Äidinkieli on koulun työssä oppilaan koko elämään ja koko koulutyöhön sidoksissa oleva oppiaine, jonka tavoitteet ovat enemmän tai vähemmän miltei kaikessa oppimisessa. Äidinkielen tunneilla opettaja joutuu antamaan oppilaille perustietoja ja -taitoja, mutta näitä taitoja - yhtä hyvin puhumista, lukemista kuin kirjoittamista - hän joutuu kehittämään myös opetuksessa, jossa paino on ratkaisevimmin sisällössä. (POPS70)

Äidinkielen opetus nivotaan kaikkeen oppimiseen: puheviestinnän, lukemisen ja kirjoittamisen taitoja harjoitellaan kaikissa oppiaineissa. Luetun ymmärtämistä harjoitellaan eri oppiaineiden tekstejä käsitellessä. (POPS94)

Monet opetussuunnitelmien teksteistä kiinnittyvät kouluympäristöön, joten koulusta muodostuu yhteisö, jonka tekstuaalisiin käytänteisiin oppilas formaalin opetuksen myötä kasvaa. Jotta oppilaan olisi mahdollista kiinnittyä muidenkin yhteisöjen teksteillä toimimisen käytänteisiin, pelkkä koulun tekstikulttuuriin perehtyminen ei riitä. Oppilas tarvitsee tarttumapintoja omasta tekstikulttuuristaan paitsi koulun tekstitodellisuuteen myös muihin uusiin tekstiympäristöihin. Esimerkiksi aktiivisena kansalaisena toimimisessa on erityisen merkityksellistä, että oppilas löytää kiinnekohtia yhteiskuntaan eri tavoin. Tässä ns. kolmannella tilalla oppimisympäristönä olisi tilausta.

Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan tekstitaitojen ja siis myös lukemisen kehittämisessä ovat keskeisiä yhteisön tuki ja sen jäsenten, asiantuntijoiden, antamat mallit. Sosiaalinen tuki auttaa oppijaa kehittämään tietyssä yhteisössä keskeisiä teksteillä toimimisen käytänteitä. Opetussuunnitelmissa lukemisen opettamista ei juurikaan rakenneta sosiaalisen tuen varaan: kokeneemman ekspertin tai yhteisöjen merkitystä lukemisen harjoittelussa ei tuoda esiin. Tekstien yhteisölliseen käyttöön ja kollektiivisen merkityksen rakentamiseen opastetaan vain muutamien hyvin yleisin lausumin. Esimerkiksi POPS94:ssä todetaan, että ”äidinkielen opetuksen menetelmät ja opiskelutavat valitaan niin, että ne mahdollistavat yksilöllisen sekä yhteistoiminnallisen oppimisen”. Tällaisista pedagogisen hallintokielen konkretisoinneista ja tarkennuksista vastaavat kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatijat. Heidän onkin tehtävä salapoliiisin työtä dokumentin parissa, sillä opetussuunnitelman yleiset pedagogiset linjaukset ovat ristiriidassa tavoitteiden ja sisältöjen

kanssa. Sosiaalisen oppimisen periaatteiden sijaan opetussuunnitelmissa korostuvat yksilön metakognitiiviset taidot (POPS94) sekä tekstin erittelyn taidot (POPS04). Opetussuunnitelmille näyttäisikin olevan tyypillistä, että osa niiden arvolausumista ja kasvatustilanteista linjauksista jää korulausumiksi, sillä niitä ei avata tavoite- ja sisältösuoksissa. Kuinka ne voisivat sitten toteutua laajasti opetuksen arjessa? Näin ollen opettajien ja oppimateriaalien varaan jää, miten yhteisöllinen lukeminen saa koulussa tuulta purjeisiin.

Oppilasta ohjataan yhteistoiminnalliseen työskentelyyn vain muutamissa tekstiympäristöissä, nimittäin kirjallisuudenopetuksessa ja osittain medialukutaidossa. Kirjallisuutta ohjataan käsittelemään yhteistoiminnallisin menetelmin, jolloin myös oppimisprosessi muodostuu kokonaisvaltaiseksi. Siinä yhdistyvät lukukokemukset, kirjallisuustieto sekä tekstien arviointi ja arvottaminen eli oppimisen tunne, vuorovaikutus- ja sisältöluottavuudet (ks. Illeris 2007, 28). Oppimistilanteissa kietoutuvat toisiinsa opiskeltavat sisällöt ja menetelmät – joissain tapauksissa vielä arviointikin. (Ks. lukua 6.2.3.) Myös medialukutaidon opiskelu POPS70:ssä ja POPS04:ssä rakentuu jaettujen havaintojen, keskustelujen ja merkitysneuvottelujen varaan. POPS70:ssä joukkotiedotuskasvatus on osa *sosiaalista kasvatusta*, jossa opetusmenetelminä käytetään vapaata keskustelua, ryhmätöitä ja opintokäyntejä.

joukkotiedotuskasvatuksella on läheinen yhteys myös sosiaalisen - - kasvatuksen alueisiin - - Oppilaita on johdatettava ongelmallisiin omakohtaiseen pohdintaan. Tietoja tulee etsiä oppikirjoista ja hakuteoksista. Vapaa opetuskeskustelu sopii erittäin hyvin joukkotiedotuskasvatuksen oppiaineiden opettamiseen. Useat esimerkit sopivat sellaisinaan ryhmätöinä suoritettaviksi. Opintokäynnit rikastuttavat opetusta. (POPS70)

POPS04:n viestintä ja mediataito -aihekokonaisuudessa ohjataan ”osallistuvaan, vuorovaikutukselliseen ja yhteisölliseen viestintään”. Esimerkkinä mainitaan teatteri- ja elokuvakokemusten erittely ja jakaminen.

Opetussuunnitelmien tarjoama kieli- ja teksti-tieto ei tue oppilaan perehtymistä eri yhteisöjen tekstikäytänteisiin. Vaikka tekstit upottuvat POPS94:ssä ja POPS04:ssä tekstiympäristöjen kautta käyttöön, tekstilajeja ei ohjata tarkastelemaan sosiokulttuurisina, kielenkäyttöyhteisöissä rakentuvina monimuotoisina tuotteina. Kulttuurisen kielenkäytön näkökulma kyllä mainitaan, mutta se jää tarkentumatta.

Vlk. 6-9. Tekstinymmärtäminen: kulttuurissa keskeisiä tekstilajeja ja tekstien tarkastelua rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina (POPS04)

Funktionaalille lähestymistavalle tyypillinen tekstiympäristöjen kielenkäytön havainnointi tai erilaisten tekstien käyttömahdollisuuksien tunteminen ei perehdytä oppilasta vielä yhteisöllisen kielenkäytön näkökulmaan. Sekä kokeuksellinen että käsitteellinen kielitieto jää kielenkäytöstä irralliseksi, jos siitä ei rakennu käyttötietoa lukijalle (ks. Korhonen & Alho 2006). Tekstilajien sosiaalisen luonteen kuvaus ei yllä valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa niin ”pitkälle” yhteisöllisyyteen, että siitä rakentuisi käyttötietoa eri yhteisöjen teksti-

käytänteisiin. Tekstejä koskevan tietouden hyödyntäminen yhteisöllisessä lukemisessa jää opettajan pedagogiikan ja oppimateriaalien varaan.

Mediatekstit tarjoavat luontevan mahdollisuuden käyttää ns. kolmatta tilaa kriittisen lukemisen harjaanuttamiseen. Monet median ympäristöt ja yhteisöt ovat oppilaille tuttuja arjen tekstikäytänteistä. Tuttuja sisältöjä ja yhteisöjä laajentamalla on mahdollisuus kehittää tekstuaalista osaamista yhä uusiin tekstilajeihin ja yhteisöihin. Kriittinen lukutaito harjaantuu, kun saatetaan erilaisia kilpailevia tietokäsityksiä ja teksteillä toimimisen tapoja yhteen ja siten keskusteltaviksi. Tällaisessa sosiaalisen oppimisen prosessissa yksilön olemassa olevat tekstikäytänteet ja tieto suhteutuvat uudentyypisiin käytänteisiin ja tietopohjaan ja muotoutuvat uudelleen. Samalla myös oppilaalle avautuu väylä haastaa yleisiä käsityksiä ja toimintatapoja. Kriittinen suhtautumistapa asioihin ja ilmiöihin mahdollistaa uuden tiedon muodostamisen. (Moje ym. 2004.)

Opetussuunnitelmat ohjaavat vain yhden tekstiympäristön ideologisuuden laajempaan tarkasteluun. Havainnoitavana on yksi instituutio, media, kiteytyneine käytänteineen, toimintatapoineen ja valtasuhteineen (ks. Barton & Hamilton 2000; Street 1984, 8). Arvojen, asenteiden ja vallan synnyn mekanismit eri ympäristöissä, esimerkiksi viranomaisteksteissä (ks. esim. Hiidenmaa, Heikkinen & Tiililä 2000), jäävät opetussuunnitelmissa mainitsematta, vaikka nämä tekstit ovat merkityksellisiä jokaisen kansalaisen arjessa yhtä lailla kuin mediatekstitkin. Monentyyppisten tekstien ideologisuuden tarkastelu jää näin ollen kunnan, koulujen ja opettajien opetussuunnitelmien varaan. Kriittisen lukemisen kuvauksen haasteena on myös se, miten saada ideologisuuden tarkastelu nousemaan keinojen tunnistamisesta ja luettelemisesta tekstin merkityksen laajempaan hahmottamiseen. Oppilas tulisi saada oivaltamaan toisaalta se, miten tekstejä muovaavat yhteisölliset toiminnat ja niihin liittyvät arvostukset ja asenteet, ja toisaalta se, miten tekstit osaltaan muovaavat yhteisön toimintakulttuuria (ks. Fairclough 1989, 17).

Vaikka opetussuunnitelmissa on juonteita sosiokulttuurisesta lähestymistavasta lukemiseen, nämä juonteet eivät koske arviointia. Sosiokulttuurisessa näkemyksessä lukutaitoa arvioidaan sen perusteella, miten yksilö kykenee toimimaan erilaisissa yhteisöissä: tulee tekstitaidoillaan toimeen ja pystyy kehittämään omia ja yhteisön teksteillä toimimisen käytänteitä yhdessä muiden kanssa. Lukemisen opetuksen tavoitteena opetussuunnitelmissa on riittävän laaja-alainen, ts. monenlaisissa yhteisöissä pätevä lukutaito. Lukemisen arviointia koskevissa kuvauksissa ei ole kuitenkaan mainintoja yhteisöissä toimimisesta ja niiden tekstikäytänteiden kehittämisestä.

Oppimisen arviointi on avoimissa oppimisympäristöissä, joihin sosiokulttuurinenkin lukemiskäsitys nojaa, tyypillisesti monipuolista. Arvioinnin tehtävä on tukea vuorovaikutteisesti oppijan henkilökohtaista oppimisprosessia. Erityisesti keskustelua käytetään pedagogisena välineenä. Sen kautta mahdollistetaan ihmisten kohtaaminen, kehitetään viestintätaitoja, lisätään sosiaalista harmoniaa ja rakennetaan luottamusta ryhmän jäsenten välille. Myös itsearviointia suositetaan oppilaan oppimisprosessin tukijana ja kehittäjänä. (Vitikka 2009, 136–137, 240–241.) Sosiokulttuurisen lukutaidon arvioinnin kriteereitä voisivat olla

vaikkapa taidot rakentaa yhteisön toiminnan kannalta relevantteja merkityksiä, osallistua tehtävän ja roolin mukaisesti yhteisön toimintaan, kehitellä yhdessä muiden kanssa yhteisön tekstikäytänteitä edistäviä ideoita ja tuoda ne tarkoituksenmukaisella tavalla julki sekä kykyä oppia uusia tekstikäytänteitä.

5.4.5 Yhteenvetoa

Lukemisen lähestymistavat muodostavat jatkumon. Sosiaalisilla lukemisen lähestymistavoilla on kosketuskohtansa kognitiivisiin, sillä funktionaalinen lukemisen kuvaus pohjaa sosiokognitiiviseen suuntaukseen. Funktionaalinen lukeminen rakentuu opetussuunnitelmiin kahdelta eri pohjalta. Ensinnäkin oppilasta harjaannutetaan erilaisiin lukutapoihin eli toimimaan eri tilanteissa tekstien avulla tavoitteellisesti. Oppilasta ohjataan kartoittamaan lukemisen tarkoitus ja sopeuttamaan lukemistaan tehtävän mukaiseksi. Tämän taustalla on sosiokognitiivisen lähestymistavan näkemys lukijasta strategisia taitojaan hyödyntävänä aktiivisena toimijana. Toiseksi opetussuunnitelmissa kuvataan niitä tekstiympäristöjä, joissa oppilaan funktionaalinen lukutaito kehittyy perehtymällä erilaisiin tekstilajeihin ja lukutapoihin. Tekstiympäristöt yhteisöllisinä kielenkäytön tiloina johdattavat funktionaalisesta lukemiskäsityksestä sosiokulttuuriseen.

Funktionaalinen lukutaito rakentuu opetussuunnitelmissa vastaukseksi ympäristön tarpeisiin, jotka muotoutuvat kahdella eri tavalla: yhtäältä luettavien tekstien, toisaalta laajemmin lukutilanteen perusteella. POPS70:ssä ja POPS85:ssä lukemisen tarpeet muodostuvat luettavien tekstien mukaan. Opetussuunnitelmissa tutustutaan monipuolisesti erilaisiin teksteihin sekä niiden rakentumiseen. POPS85:ssä lukutaitoa katsotaan myös ympäristön viestintätarpeista käsin, mihin tarvitaan tietoa kielen viestintätehtävistä. POPS94:ssä ja POPS04:ssä lukemisen tarpeet johdetaan käytännön lukutilanteista, joita eri tekstiympäristöissä esiintyy. Opetussuunnitelmissa ohjataan erittelemään lukemisen tilannetekijöitä ja harjoittelemaan ja muokkaamaan lukutapoja näiden pohjalta.

Funktionaalinen lukutaito kehittyy laajenemalla yhä uusiin ympäristöihin ja tilanteisiin. Laajeneminen edellyttää lukijan muokkaavan aktiivisesti toimintojaan lukutilanteen vaatimusten mukaan. Lukijaa harjaannutetaan lukemisen vaatimiin toimintoihin eri tavoin sen perusteella, hahmotetaanko funktionaalinen lukutaito teksti- vai tilannelähtöisesti. POPS70 ja POPS85 ohjaavat harjoittelemaan teksteihin kiinnittyviä lukutapoja. Lisäksi POPS85 rakentaa lukutapoja kielen viestintätehtävistä lähtien. POPS94 ja POPS04 painottavat oppilaan metakognitiivisia taitoja: oppilasta lukemisen tavoitteen määrittelijänä sekä hänen taitojaan käyttää ja soveltaa hallitsemiaan lukutapoja. POPS94 korostaa taitojen kehittämisessä oman lukemisen reflektointia. Tässä näkyy opetussuunnitelman vahva sosiokognitiivinen painotus. Päättöarvioinnin kriteerit vuodelta 1999 ja POPS04 taas ohjaavat oppilasta tekstin merkityspotentiaalın selvittämiseen tekstin keinoja erittelemällä.

Tekstipohjaista funktionaalista lukutaitoa kehitettäessä oppilas lukee runsaasti tekstejä niille tyypillisten lukutapojen mukaisesti. Tilanepohjaisessa

funktionaalissa lukemisessa ei taas painoteta niinkään runsasta ja monipuolista luettavaa vaan lukuprosessista tiedostumista ja sen kehittämistä. Funktionaalista lukutaitoa kehitetään myös kieli- ja tekstitiedon avulla. Opetussuunnitelmat johdattavat havainnoimaan ja tulkitsemaan tekstien merkityksiä ja käytötapoja kielen keinojen, vuorovaikutuksen piirteiden sekä tekstilajeja ja -tyyppejä koskevan tiedon avulla. Oppilasta ohjataan erittelemään tekstin piirteitä ja yhdistämään ne käyttöön tekstin merkityksen rakentamiseksi.

POPS85, POPS94 ja POPS04 ohjaavat järjestelmälliseen funktionaalisen lukutaidon kehittämiseen laajentamalla kukin omalla tavallaan lukemisen tekstiympäristöjä. Funktionaalista lukemista arvioidaan sen perusteella, miten tietoisesti oppilas pystyy tekemään onnistuneita lukutapoja koskevia ratkaisuja ja selviytymään erilaisista lukutehtävistä.

Tekstit ja tekstiympäristöt, joita opetussuunnitelmat ohjaavat lukemaan, säilyvät opetussuunnitelmasta toiseen samoina. Tekstiympäristöistä ja teksteistä toistuvat opiskelutekstit, kirjallisuus, viralliset ja muut yhteiskunnalliset ympäristöt, oppilaiden omat lukuympäristöt, tekstityyppiäotteluun ja kielen viestintätehtävien varaan rakentuvat ns. yleiset tekstit sekä mediatekstit.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa lukemiseen näkyy opetussuunnitelmassa vain hajanaisesti ja satunnaisesti. Teksteillä toimimisesta erilaisissa yhteisöissä on niukasti kuvauksia. Sosiokulttuurinen juonne kulkee lähinnä ylätasen lausumissa, jotka eivät konkretisoidu lukemisen tavoitteissa saati rakenna lukemisen opetuksen perustaa mihinkään opetussuunnitelmaan. Sosiokulttuurinen lähestymistapa on läsnä muutamissa tekstiympäristöissä. Kirjallisuuden opetuksessa ohjataan rakentamaan yhteisöllisiä merkityksiä jakamalla lukukokemuksia ja medialukutaidossa tarkkailemaan tekstien ideologisuutta. Luku-harrastus on ainoa tekstuaalinen käytänne, jota opetussuunnitelmissa kuvataan toistuvasti.

Opetussuunnitelmat tunnistavat lukemisen merkityksen kulttuurisen tiedon rakentamisessa. Kulttuurinen tieto jää opetussuunnitelmien perusteella kuitenkin väljäksi ja kapeaksi, sillä ne eivät opasta kulttuuristen merkitysten rakentamiseen oppilaan kokemusten ja toiminnan kautta. Lisäksi kulttuuri rakentuu opetussuunnitelmissa lähinnä sellaisten painettujen tekstien perusteella, jotka edustavat koulumaailmaa ja kirjallisuuden kaanonin. Esimerkiksi oppilaille merkityksellisiä monimediaisia vapaa-ajan tekstejä ei nosteta kulttuurisen merkityksenannon yhteydessä näkyviin.

Sosiokulttuurisessa lukemisen lähestymistavassa keskeistä ideologisuutta ohjataan havainnoimaan kaikissa opetussuunnitelmissa. Vallankäyttöä lähestytään kahdesta suunnasta: sekä kielen ja tekstien keinoista lähtien että laajemmista ideologisuuden rakentamisen ehdoista eli sosiaalisista rakenteista lähtien. Kun ideologisuutta tarkastellaan tekstin keinoja erittelemällä, pyritään tekstin piiloisten asenteiden paljastamiseen. Sosiaalisia valtarakenteita eritellään vain mediatekstien yhteydessä.

Sosiokulttuurinen ote lukemiseen näkyy opetussuunnitelmissa selvimmin alkuopetuksessa. Oppilaalla on kouluun tullessaan kielenkäyttöä koskevia kokemuksia ja taitoja, jotka muodostavat oppilaan olemassa olevan kielitaidon.

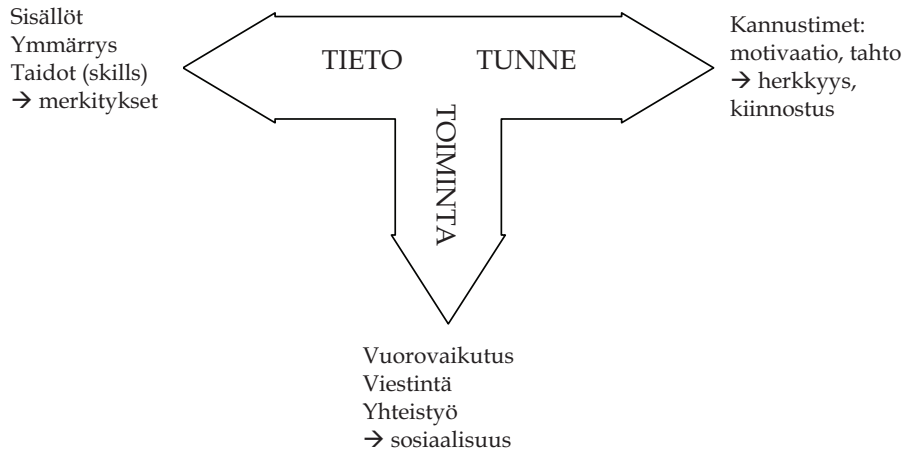
Kirjoitettuun kieleen oppilas sosiaalistuu pikku hiljaa. Lukemista opetetaan kiinteässä yhteydessä oppilaan aiempiin kokemuksiin teksteistä ja niillä toimimisesta.

Vaikka opetussuunnitelmat ohjaavat laajentamaan lukemisen tekstiympäristöjä vähitellen koko perusopetuksen ajan, käsitys lukemisen roolista – paikasta ja merkityksestä – eri yhteisöissä jää opetussuunnitelmissa kapeaksi. Sellaisia sosiokulttuurisen kielenopetuksen periaatteita, kuten yhteisön tukea, asiantuntijan opastusta ja mallinnusta tai kolmatta tilaa oppimisympäristönä, ei opetussuunnitelmien lukemisen opetuksessa juurikaan hyödynnetä. Myöskään opetussuunnitelmien tarjoamasta kielitiedosta ei rakennu oppilaalle käyttötietoa yhteisöllisen lukemisen tarpeisiin. Tekstilajien yhteisöllinen luonne ja tekstien kulttuurinen tulkinta jäävät oppilaan intuitiivisesti havaittavaksi. Yhteisöllinen käsitys teksteistä ja niillä toimimisesta jää taka-alalle kuvattaessa yksilön strategisia toimia lukutaitonsa kehittämiseksi. Tekstien yhteisöllisiä käyttöjä ja merkityksiä ei juuri esiinny opetussuunnitelmien sisällöissä, vaikka sosiokulttuuriselta kannalta katsottuna ne ovat tekstilajeja koskevassa tietoudessa keskeisiä.

5.5 Lukutaitokäsitykset

Opetussuunnitelmien käsitykset lukutaidosta muodostuvat lukemista koskevien näkökulmien perusteella. Se miten lukutaito katsotaan opittavan ja miten lukemista opetettavan, myötäilee puolestaan lukutaitokäsityksiä. Olen koonnut taulukkoon 2 opetussuunnitelmiin rakentuvat käsitykset lukutaidosta, sen kehittämisestä ja osaamisen painopisteistä. Lähestyn taidon kehittymistä Illerisiä (2007, 28) mukaillen (ks. myös Marton, Dall’Alba & Beaty 1993).

Illeris (2007) erittelee osaamisen kehittymistä kolmen ulottuvuuden mukaan, jotka muodostuvat tiedosta, tunteesta ja toiminnasta (kuvio 9). Osaamiseen liittyvä tietoulottuvuus koostuu sisältöjen ja taitojen (skill) hallinnasta sekä opittavaa asiaa – tässä lukemista – koskevasta ymmärryksestä. Tietoaineksen avulla hahmotetaan lukemista koskevia merkityksiä. Osaamisen tunneulottuvuus käsittää sellaiset toiminnan kannustimet kuin motivaatio ja tahto. Tunneulottuvuus merkitsee herkkyyttä lukemista kohtaan. Osaamiseen liittyvä toiminta koostuu vuorovaikutuksesta, viestinnästä ja yhteistyöstä. Sen kautta kehittyä osaamisen sosiaalinen puoli. (Illeris 2007, 25–29.) Osaamisen ulottuvuudet eivät ole erillisiä ilmiöitä, vaan limittyvät ja vaikuttavat toisiinsa. Lisäksi ne kaikki ovat lukemisessa läsnä – vain eri tavoin eri lähestymistavoissa painotuen.



KUVIO 9 Osaamisen (competence) kehittyminen (mukailtu Illeris 2007, 28)

Tarkastelen seuraavassa lukutaidon kehittymistä ja kehittämistä niiden osaamisen ulottuvuuksien perusteella, jotka painottuvat kussakin lukutaitokäsityksessä (taulukko 2). Pyrkimyksenä on valaista sitä, millaisesta lukemisen opetuksesta kussakin lähestymistavassa on kyse ja millaiseen taitokäsitykseen se opetussuunnitelmissa kiinnittyy.

TAULUKKO 2 Opetussuunnitelmiin rakentuvat käsitykset lukutaidosta ja sen kehittämisestä

LÄHESTYMISTAPA	LUKUTAITO	LUKUTAIDON KEHITTÄMINEN	OSAAMISEN JA OPPIMISEN PAINOPISTEET
KOGNITIIVINEN LUKEMINEN	Ajatteluun pohjautuvat osataidot (skill)	1) Dekoodaus ja äänteiden yhdistäminen merkityksiksi: aisti-, havainto- ja muistitoiminnan kehittäminen, ääntön ja ääneen tapahtuva toistava lukeminen sekä kielestä tiedostuminen. 2) Osataitojen vakiinnuttaminen toistamalla. 3) Osataitojen siirtäminen (transfer) → spiraaliperiaate opetuksessa. 4) Metakognitioiden hyödyntäminen: lukustrategiat, kielitieto ja kielen viestintätehtävät. 5) Osataitojen testaaminen ja puutteellisten taitojen harjoittaminen.	Osaamisen pohjana tieto: osataitojen hallinta, lukustrategioiden käyttö ja tekstilingvistinen tieto. Tunneulottuvuus taitojen kehittämisessä: halu, tahto ja motivaatio harjoitella osaitaitoja yhä uudelleen.
SOSIOKOGNITIIVINEN LUKEMINEN	Lukuprosessista tiedostuminen sekä sen säätely ja kehittäminen	1) Oman lukuprosessin tarkkailu ja säätely metakognitiivisia taitoja kehittämällä; itsearviointi.	Tieto ja tunne yhdessä muodostavat osaamisen:

		2) Tekstin tulkintataitojen harjoittelu: lukemista koskevat strategiset tiedot ja taidot, joita sovelletaan lukutehtävän mukaan.	Ymmärrys lukuprosessin kulusta ja omasta osaamisesta. Kyky reflektoida omaa lukemistaan. Tästä seuraa halu kehittyä ja into hankkia lukukokeuksia. Metatietojen ja taitojen lisääntyminen.
FUNKTIONAALINEN LUKEMINEN	Erilaisista lukutilanteista ja -tehtävistä selviytyminen	Lukutapojen hallinta ja kehittäminen. Sopivan lukutavan valinta joko tekstin tai tilanteen perusteella. Tekstiympäristöjen laajentaminen ja kielenkäytön erittely. Eri tekstiympäristöihin liittyvien tekstien lukeminen & omien lukukäytänteiden tarkkailu ja säätely (ks. sosiokognitiivista lähestymistapaa).	Osaaminen muodostuu tiedon, tunteen ja toiminnan yhteistyönä. Näkyy muutoksena oppijan ajattelussa ja toiminnassa.
SOSIOKULTTUURINEN LUKEMINEN	Teksteillä toimiminen erilaisissa yhteisöissä	Oppiaineen kannalta keskeisissä tekstiympäristöissä (opiskelu, kirjallisuus, media) toimiminen. Niiden tekstikäytänteiden tunnistaminen, kokemusten ja merkitysten jakaminen ja uuden tiedon tuottaminen tämän pohjalta. Ideologisuuden ja valtarakenteiden havainnointi kielen keinojen sekä sosiaalisten rakenteiden avulla. Kirjalliseen kulttuuriin kasvaminen.	Oppimisen holistisuus: tieto, tunne ja toiminta kietoutuvat osaamisessa toisiinsa. Vuorovaikutus ja yhteistyö kaiken perustana. Oppijan voimaantumisen ja identiteettin rakentaminen.

Lukutaitokäsityksissä painottuvat osaamisen eri puolet. Kognitiivinen lähestymistapa rakentaa lukutaidon osataitojen hallinnalle, joten taidon oppiminen kohdistuu pääasiassa tietoulottuvuuteen. Lukemisen osataidoista ensimmäinen on kirjainkoodin purkamisen äänteiksi. Se vaatii kaikkein yksinkertaisimpia ymmärtämisen taitoja: merkitysten tunnistamista ja muistamista. Alkava lukija automaattistaa dekodauksen taitoaan pitkäjänteisellä, toistavalla harjoittelulla, joka kysyy myös motivaatiota: halua ja tahtoa oppia lukemaan. Dekodauksen opettelussa on keskeistä kielestä tiedostuminen ja siihen liittyvä käsitteellinen kielen havainnointi.

Kognitiivisessa lähestymistavassa lukutaitoa kehitetään opetussuunnitelmien mukaan kahdella tavoin: auttamalla lukijaa etenemään osataidosta toiseen sekä harjaannuttamalla lukijan metakognitiivisia taitoja. Kun lukemista kehitte-

tään vaiheittain osataidosta toiseen, sen oletetaan kasvavan kumulatiivisesti. Osataitoja vakiinnutetaan opettelemalla erillisiä lukustrategioita sekä kieltä ja tekstejä koskevaa tietoa ja toistamalla eri osataitoja spiraaliperiaatteen mukaisesti. Osataitoja myös testataan ja puutteellisiksi havaittuja harjoitellaan lisää. Toistavan harjoittelun vaiheessa on oppimisen affektiivinen osa-alue erityisen tärkeä. Oppilaan on motivoituttava lukemaan siten, että hän pystyy kohtaamaan samantyyppisiä lukemistehtäviä yhä uudelleen. Osataidon katsotaan olevan lukijan hallussa, kun hän pystyy siirtämään taidon tilanteesta tai tekstistä toiseen (transfer). Osataitojen vakiinnuttamisen lisäksi lukutaitoa kehitetään kartuttamalla ja automaattistamalla lukustrategioita: strategioita sovelletaan erilaisiin teksteihin, lukumateriaalia monipuolistetaan ja strategioita tukevaa kieli- ja tekstitietoa hyödynnetään.

Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa tietojen osuus osaamisessa säilyy vahvana. Lukutehtävän erittelyssä korostuu ymmärrys lukuprosessin kulusta: omien lukutaitojen ja -strategioiden tietoinen käyttö ja sovittaminen tilanteeseen (ks. Marton, Dall'Alba & Beaty 1993). Lukemiseen kiinnittyy myös tunnepuolen tekijöitä omien taitojen reflektoinnin ja itsearviointin myötä. Lukemisen kehittyminen edellyttää halua taidon tietoiseen arviointiin ja kehittämiseen. Toiminta näkyy sosiokognitiivisessa lähestymistavassa lukijan, tekstin ja tilanteen välisenä merkitysneuvotteluna. Lukeminen on vuorovaikutusta, jossa lukijan oletetaan reagoivan toiminnallaan lukutehtävään. Omasta lukuprosessista tiedostumista seuraa halu kehittyä ja onnistumisen kokemuksia into hakeutua yhä uusien lukutehtävien pariin. Taidon kehittämisen taustalla on siis positiivinen kehä tiedostumisen, kokemusten, onnistuneiden tulkintaprosessien ja lukuinnon välillä. Tämä näkyy selvimmin lukemaan opettelun kuvauksissa. Lukutaidon opetuksessa kulkevat alaluokilla rinnan mekaanisen lukutaidon harjaannuttaminen sekä luettavan sisältö ja merkitys: selville saamisen halu ja ilo sekä lukemisen tarkoitus.

Opettajan kannalta alkuopetus merkitsee sitä, että hänen tulee antaa lapselle välineet, lukemisen, ja kirjoittamisen mekaniikka, mutta hänen on hoidettava opetus siten, että lapsi koko ajan oivaltaa kirjoitetun ja luetun kielen ilmaisevan jotakin, välittävän hänelle sisältöä. (POPS70)

Alkeiden opetuksessa edetään johdonmukaisesti ja kiirehtimättä; pidetään huolta sisällön ymmärtämisestä. (POPS85)

Tekstien sisältöjen tulee herättää selville saamisen halua. Lukutaitoa opiskeltaessa kiinnitetään erityisesti huomiota tekstien kiinnostavuuteen. (POPS94)

Kun siirrytään kognitiivisesta lukemisen lähestymistavasta sosiaaliseen, osaamisessa alkaa painottua tiedon sijaan vuorovaikutus. Funktionaalisessa lukemiskäsityksessä näkyvät kaikki Illerisin (2007) mainitsevat osaamisen tekijät, ja on mahdoton sanoa, mikä niistä korostuu, sillä ne kietoutuvat yhteen lukijan työstäessä tekstin merkitystä. Ensinnäkin käsitys lukemisesta viestintänä toimii koko lukutapahtuman perustana. Toiseksi funktionaalinen lukeminen rakentuu lukutehtävän ja -tilanteen erittelylle: lukijalta vaaditaan tietoon pohjautuvaa

tilanearviota siitä, mitä hän on tekemässä. Kolmanneksi halu selvittää lukemistilanteesta on keskeinen lukutehtävän onnistumisessa.

Funktionaalisisessa lukemisessa lukutaito näyttäytyy hyvin pragmaattisena, ja taidon kehittäminen perustuu tilanteiselle oppimiselle. Martonin, Dall'Alban ja Beatyn (1993) mukaan tilanteisessa oppimisessa yksilö havaitsee tai muodostaa sellaisia merkityksiä, joita hän ei ole havainnut ennen oppimistapahtumaa. Oppiminen merkitsee siis muutosta: oppija uudistaa näkemyksiään ja käsityksiään. Tämä ei tapahdu kuitenkaan itsestään, vaan se vaatii esimerkiksi lukijalta taitoa nähdä asiat toisin. Kun toisin näkemisen taito yleistyy, lukija pystyy käyttämään sitä hyväkseen muissa vastaavissa tilanteissa.

Funktionaalinen lukutaito perustuu lukutapojen hallinnalle ja soveltamiselle tekstiympäristöjä laajentamalla. Lukutavat eroavat osataidoista siinä, että niiden ei katsota kehittyvän kumuloimalla vaan yhtä aikaa erityyppisissä ympäristöissä. Ne muodostuvat kieltä käytettäessä, joten oppilasta ohjataan harjoittelemaan lukemisen käytänteitä monenlaisissa tekstiympäristöissä ja tilanteissa. Funktionaalinen lukeminen vaatii sosiokognitiivista pohjaa: oman luku-prosessin tarkkailua ja säätelyä. Oppilasta kannustetaan havainnoimaan omaa lukemistaan ja kehittämään sitä tietoisesti. Vähitellen lukutavoista muodostuu lukijalle valikko, joka on hänen sovellettavissaan ja kehitettävissään kulloistenkin lukemisen tavoitteiden ja tarpeiden mukaan. Lukutaidon kehittymistä kuvataan opetussuunnitelmissa funktionaalisen lukemisen ohjelman avulla.

Sosiokulttuurinen näkemys lukutaidosta perustuu lukijan osallistumiseen yhteisöjen tyypillisiin kielenkäyttötilanteisiin, joten sosiaalistuminen yhteisöllisen lukemisen käytänteisiin on osaamisen perusta. Vuorovaikutus pohjautuu puolestaan myönteisiin tunnesiteisiin: yhteenkuuluvuuteen ja osallisuuteen kielenkäyttöyhteisössä. Tietoulottuvuus on sosiokulttuurisessa lukemisen lähestymistavassa toiminnan seuraus. Lukija omaksuu teksteillä toimimisen käytänteet elämisen ja kokemusten – tilanne- ja tunnetiedon – kautta. Lukijan ymmärrys kehittyy vähitellen hänen sosiaalistuessaan yhteisön teksteillä toimimisen kulttuuriin: tekstikäytänteisiin sekä tekstien käyttöön kiinnittyviin arvoihin ja asenteisiin. Kokemusten kautta kehittyy ymmärrys ja tieto lukemisen roolista osana yhteisön toimintoja.

Kirjoitettuun kulttuuriin kasvaminen on holistista. Se tapahtuu vähitellen ja alkaa hyvin varhain yksilön havainnoissa ympäristöään. Erilaisten merkikielten, esimerkiksi kirjainkoodien, tunnistaminen ja avaaminen tapahtuu pikku hiljaa lähiympäristön tarjoamien esimerkkien perusteella. Martonin, Dall'Alban ja Beatyn (1993) mukaan sosiokulttuurisessa oppimisessa keskeisiä ovat oppijan asioista rakentamat merkitykset ja niiden tärkeys oppijalle. Tämä johtaa asioiden uudelleen hahmottamiseen ja mm. vähittäisiin muutoksiin oppijan identiteetissä.

Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa lähdetään liikkeelle niistä tekstiympäristöistä ja teksteillä toimimisen tavoista, jotka lukija jo hallitsee. Esimerkiksi alkuopetuksessa on lukemaan oppimisen lähtökohtana oppilaan kieli eri muodoissaan ja käyttötarkoituksissaan. Oppilasta kannustetaan valloittamaan yhä uusia teksteillä toimimisen tapoja. Yhdessä opetellaan huomaamaan sitä, mihin

kaikkeen lukutaitoa voi eri yhteisöissä ja kulttuuripiireissä käyttää. Oppilaalle koetetaan synnyttää lukutila, joka perustuisi omaehtoiseen toimintaan sekä kannustaisi yhdessä oppimiseen ja yhteisen tiedon synnyttämiseen ja käyttöön.

Kaiken kaikkiaan käsitys lukutaidosta on laajentunut ja avartunut sosiaalisten lähestymistapojen vallatessa alaa kognitiivisilta. Lukutaito on muuttunut eri osataitojen opettelusta lukutilanteisiin osallistumiseen ja erilaisten tekstien parissa toimimiseen. Halu lukea ja kokemus lukemisen mielekkyydestä on keskeisesti esillä kaikissa lukemisen lähestymistavoissa. Affektiivisen alueen merkitys vaihtelee kuitenkin lähestymistavoittain. Kognitiivinen lähestymistapa keskittyy lukijan harjoittelumotivaation ylläpitoon, sillä lukustrategioiden vakiinnuttaminen vaatii toistoja. Jotta oppilaan mielenkiinto strategioiden harjaannuttamiseen pysyy yllä, opetussuunnitelmat ohjaavat käyttämään monipuolista tekstivalikoimaa lukemisen opetuksessa. Vaihtuvat tekstit pitävät yllä harjoittelumotivaatiota. Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa viritetään lukijaa työskentelemään tekstin parissa ja suunnataan työskentelyä lukemisen kulessa. Lukijan virittyminen tekstiin takaa tavoitteellisen, lukutehtävään suuntautuneen toiminnan koko lukuprosessin ajan. Tämän vuoksi lukijaa houkutellaan etsimään mahdollisimman paljon kosketuspintoja tekstiin ja synnyttämään omaa suhdetta sen sisältöihin. Onnistunut lukuprosessi suuntaa lukijan toimintoja myös tulevaisuuden lukutehtävissä: strateginen osaaminen motivoi kehittämään lukemisen toimenpiteitä entisestään. Onnistumiset vaikuttavat haluun kehittää lukutaitoa, joten lukemisen opetus tähtääkin positiivisen lukemisen kehän synnyttämiseen.

Funktionaalinen lukeminen perustuu lukijan intentioille: halulle selvittää lukemistilanteista. Mielekkäät lukukokemukset sekä onnistuneet tekstit ja tehtävät vaikuttavat puolestaan lukijan motivaatioon tulevaisuuden lukemistilanteissa. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa avain taitojen kehittämiseen on yhteisöllisyydessä: lukijan halussa osallistua ja toimia yhdessä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Lukemisen affektiivinen puoli – kiinnostus, into, tahto ja motivaatio lukemiseen – kumpuaa yhteisöllisyydestä, jota leimaa yksilöiden aktiivisuus. Toimijuuden kautta syntyvä oppiminen ei ole vain tiedollista vaan kokonaisvaltaista, sillä yhteisöön osallistumisen kautta uudistuu myös ihmisen oleminen maailmassa (ks. Lipponen 2007; Vygotsky 1982, 49). Toimijuus näkyy mm. aloitteellisuutena: se on esimerkiksi verkostoitumista muihin toimijoihin tai asioiden kyseenalaistamista ja poikkeamista totutuista toimintatavoista. Toimijuuteen sisältyy siis metataitoja, joiden avulla yksilön on mahdollista ylittää tilannesidonnaisuuden rajoja.

6 LUKEMISEN OSA-ALUEET

Esittelen tässä luvussa tarkemmin lukemisen tyypillisimpiä tekstiympäristöjä (luku 5.4.3) – opiskelulukemista ja tiedonhallintaa sekä kirjallisuutta ja medialukutaitoa – opetussuunnitelmien perusteiden äidinkielen osuuksista. Lähestyn tekstiympäristöjä siitä näkökulmasta, millaiseen toimintaan oppilasta niissä ohjataan ja millaisiin teksteihin ja teksteillä toimimiseen sovia sovelletaan. Lisäksi pohdin sitä, miten tyypillisimmissä tekstiympäristöissä tuetaan perusopetuksen yleisiä tavoitteita, mm. aktiivista kansalaisuutta, demokraattisia toimintatapoja, tiedonhankinnan ja -käsittelyn taitoja sekä oppijan vastuuta omasta oppimisestaan.

6.1 Opiskelulukemisesta tiedonhallintaan ja -käyttöön

Koululle yhteisönä ovat tyypillisiä tietyt tilanteet ja tavat käyttää tekstejä. Näiden tilanteiden tunteminen ja tekstien käyttötapoihin perehtyminen on oppimisen kannalta merkityksellistä, sillä niiden kautta oppilaalle avautuu väylä yhteisön tietoon ja myös asema yhteisön jäsenenä. Kun lukemista tarkastellaan tekstiympäristöissä toimimisena, kyse ei ole niinkään lukutaidosta sinänsä vaan siitä, mitä oppilas oppii kielellä koulussa tekemään (esim. Säljö 2006; Pearson & Stephens 1994; Cook-Gumberz 2006a, 2006b).

Lukemalla oppiminen asiategesteistä on koulun keskeisiä työtapoja (esim. Kairavuori 2002). Opiskelulukemisen ja tiedonhaun tärkeys näkyy siinä, että niitä käsitellään jokaisessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. Niistä muodostuu yksi ymmärtävän lukemisen muoto, sen käyttöympäristö (ks. Kiili, Laurinen & Marttunen 2009). Kuvaan seuraavassa opetussuunnitelmiin muodostuvia opiskelulukemisen ja tiedonhallinnan käytänteitä. Selvitän, mihin tarkoituksiin ja miten oppilasta ohjataan opiskelussa ja tiedonhallinnassa lukemaan. Käsitelen seuraavassa kahta opetussuunnitelmissa esiintyvää lukemalla oppimisen muotoa: opiskelulukemista ja lukemista osana tiedonhallintaa.

6.1.1 Opiskelulukeminen

Opiskelulukemista jäsennetään POPS70:ssä ja POPS85:ssä kognitiivisen lähestymistavan perusteella samoin kuin lukemista näissä opetussuunnitelmissa ylipäänsä (ks. lukua 5.2). Opiskelulukeminen merkitsee lukustrategioiden käyttöä tekstin merkitysten poimimisessa. Opiskelulukeminen koostuu ala-asteella etenkin POPS70:ssä ja POPS85:ssä eri oppiaineiden tietotekstien opiskelusta. Tietoa aiheesta hankitaan tyypillisesti asiategksteistä, mm. tietokirjoista ja erillisistä lukemistoista. Tällaisen oppimateriaalin tehtävä on yksinkertaisesti välittää tietoa lukijalle. Opiskelulukemisella pyritään ”oppilaan tietojen tai olennaisien sisältöjen kartuttamiseen, etsimiseen, hankkimiseen ja käyttöön” (POPS70, POPS85). Opiskelulukemista ala-asteella kuvaa tiedon siirron metafora. Tekstin ymmärtäminen merkitsee valmiin tiedon poimimista tekstistä ja siirtämistä lukijan mieleen (ks. kognitiivista lukemisenäkemyttä). Tieto koostuu omaksuttavista kokonaisuuksista, joita voi behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti lähettää, välittää ja ottaa vastaan sekä hyödyntää poimimalla niitä tietovarastoista. (Marton ym. 1980, 12; Säljö 2006, 25.)

Luetun ymmärtäminen tiedon siirtona perustuu käsitykseen joukosta rajattuja, vakioituja totuuksia. Lukija lisää oppiessaan ”uuden tiedon” yksityiskohtineen olemassa olevaan tietopääomaansa, jolloin hänen tietonsa kumuloiuu. Säljön (2006, 37) mukaan tällaisen koulutiedon ongelmana on, että se on muodostettu sellaisista näkökulmista, joihin oppilas ei välttämättä pääse itse käsiksi. Koulussa tiedolle on määritelty oikea tulkinta. Oppilaalla voi olla kuitenkin kokemuksia ja arkitietoa, jonka avulla ilmiöt ja ongelmat saavat erilaisen tulkinnan. Tällaista tietoa ei tietokokonaisuuksien siirtoon perustuvassa opiskelulukemisessa kuitenkaan oteta huomioon, vaan lukeminen nähdään lähinnä teknisinä ratkaisuin.

Opetussuunnitelmissa oppilasta ohjataan käyttämään *opiskelutekniikkaa* hyväkseen lukemisen tehostamiseksi.

Koulun tavoitteisiin kuuluu nykyisin myös oppilaan totuttaminen sellaiseen opiskelutekniikkaan, joka takaa nopean ja luotettavan tiedon hankinnan ja hyväksi käytön. (POPS70, I osa, 27)

Opiskelutekniikkaan kuuluu sellaisia ymmärtävän lukemisen toimenpiteitä kuin tekstin silmäily, ideavirkkeiden ja avainsanojen poimiminen sekä mielenpainaminen, tekstiltä kysyminen sekä asioiden yhdistely ja johtopäätösten teko.

Tehokkaaseen opiskelutekniikkaan kuuluu mm. se, että he silmäilevät luettavan kokonaisuuden, kysyvät itseltään, mitä näkökulmia ja ongelmia aiheeseen sisältyy, lukevat tekstin uudelleen siinä viipyen, asioita kerraten, niitä pohdiskellen, yhdistellen ja tehden johtopäätöksiä. (POPS70)

Lukeminen 7. luokalla. Opiskelulukemisen harjoittelu integroituu oppilaanohjaukseen (syventyvä lukeminen, luetun mielenpainaminen ja muistaminen, ideavirkkeet, avainsanat). (POPS85)

Toimenpiteet johtavat lukustrategioiden harjoitteluun irrallisina opiskelulukemisen kehittämiseksi. Tällaisen harjoittelun pohja on kognitiivisessa lukemisen lähestymistavassa, jossa ymmärtävän lukemisen katsotaan koostuvan erillisistä, osittain mitattavista, lukemisen osataidoista. Näitä harjaannutetaan opiskelulukemisessa hyödyntämällä tekstinymmärtämistä ja muistamista koskevia lukustrategioita. Oppilaat harjoittelevat alaluokilta lähtien mm. luetun mieleenpainamista ja muistamista, ideavirkkeiden ja avainsanojen poimimista, yksittäisten tietojen hakemista hakuteoksista ja muista tietokirjoista sekä lukunopeuden lisäämistä.

Lukiessaan oppilaan tulisi oppia - - oivaltamaan tapahtumien ja asioiden järjestys, erottamaan olennainen epäolennaisesta, oivaltamaan jaksotus, vertailemaan, huomaamaan samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, tajuamaan syy- ja seuraussuhteita, tekemään johtopäätöksiä, referoimaan, arvioimaan, tiivistämään. (POPS70)

Harjoittelulla tähdätään siihen, että oppilas pystyy poimimaan ja myöhemmin palauttamaan mieleensä mahdollisimman paljon asioita lukemastaan tekstistä (Marton ym. 1980, 12–13.) Harjoittelussa luotetaan behavioristisen oppimiskäsitteksen mukaisesti toistoon. Samantyyppisiä tiedon poimimisen harjoituksia esiintyy eri vuosiluokilla myös yläasteella. Lisäksi opiskelulukemista harjoitellaan äidinkielen ohella muissakin oppiaineissa.

Yläaste: Hakemistojen, hakuteosten ja tietokirjojen käytön opetusta. Oppilaat harjaantuvat asiaproosan lukijoiksi muiden aineiden opetuksessa, mutta äidinkielen tunneillakin muutama asiatekstin lukuharjoitus harjoitetaan yhteistoimin opinto-ohjaajan kanssa (POPS70)

Opiskelulukemisen harjoittelu integroituu oppilaanohjaukseen (syventyvä lukeminen, luetun mieleenpainaminen ja muistaminen, ideavirkkeet, avainsanat). (POPS85)

Kaiken kaikkiaan Martonin ym. (1980) kuvaukset pintasuuntautuneen lukijan toiminnasta hallitsevat POPS70:n ja POPS85:n alaluokkien opiskelulukemista. Pintasuuntautunut oppija havainnoi itse tekstiä ja sen muotoseikkoja sekä pyrkii ymmärtämään tekstiä tunnistavan ja nimeävän lukemisen kautta. Tällainen työskentelytapa johtaa Martonin ym. mukaan sisällön pirstoutumiseen ja atomistiseen oppimiseen: oppija muistaa yksityiskohtia ja sanomisen tapoja ulkoa. Tällaisen tiedon käyttöarvo on koulun ulkopuolisissa tilanteissa hyvin vähäinen. (Marton ym. 1980, 70.)

Oppikirjatekstien ja tehtävänantojen rooli opiskeluteksteinä on mielenkiintoinen. Ne ovat tekstejä, joita jokainen oppilas kohtaa koulussa jatkuvasti – oppikirjat kun ovat ylivoimaisesti käytetyin oppimateriaali esimerkiksi kielten opiskelussa (Luukka ym. 2008, 98). Kuitenkin tapa, jolla oppikirjat esittävät asioita, on arkikokemuksiin suhteutettuna vieras: etäännyttävä ja jopa epähavainnollinen (esim. Aalto 2008; Hiidenmaa 2004, 226–228; Karvonen 1995; Kauppinen ym. 2008; Savolainen 1998). Jotta kouluopiskelu tuottaisi syvempiä muistijälkiä ja oppilas kykenisi suuntaamaan ja kehittämään ajatteluaan oppikirjatekstien avulla, niiden lukemista olisi tarpeen harjoitella – jopa eri oppiaineiden oppikirjatekstejä erikseen (ks. Aalto 2008). Opetussuunnitelmista vain POPS70 ja

POPS85 mainitsevat oppikirjan niiden tekstien joukossa, joita harjoitellaan lukemaan. Lisäksi nämä opetussuunnitelmat ohjaavat myös instruktioiden – koti-tehtävien ja tehtävien suorittamista koskevien ohjeiden – lukemiseen. Tuoreimmissa opetussuunnitelmissa ei näitä koulun perustekstejä huomata lainkaan.

Tiedon siirron metafora, joka kuvaa selvimmin ala-asteen opiskelulukemista POPS70:ssä ja POPS85:ssä, väistyy ja korvautuu opetussuunnitelmissa vähitellen tiedon rakentamisen metaforalla. Käsitys tiedosta koostettavana ja muokattavana rakentuu opetussuunnitelmiin vahvasti POPS94:stä lähtien. Tiedon siirron metafora murtuu opetussuunnitelmissa samalla, kun tekstillä toimimisen kuvaukset monipuolistuvat ja oppijaa harjaannutetaan toimimaan tietoisemmin opiskeltavan tekstin parissa. Kognitiivinen lukemisen lähestymistapa vaihtuu sosiokognitiiviseksi. Marton ym. (1980) luonnehtivat syväsuuntautunutta lukijaa siten, että hän käyttää koko tekstiä samanaikaisesti hyväkseen. Hän suhteuttaa sisällön eri osia toisiinsa sekä jäsentää ja järjestää niitä ymmärtääkseen tekstin kokonaisuutena. Tällainen toiminta tuottaa Martonin ym. (1980, 70) mukaan holistista oppimista, jonka muistijälki on syvempää ja hyödynnettävyyttä laajempaa kuin atomistisessa oppimisessa.

Kognitiivisen lukutaitokäsityksen mukaan holistista tekstin hahmottamistapaa tarvitaan lukemisen kehittyneemmissä osataidoissa. Niinpä syväsuuntautuneen lukemisen kuvaukset keskittyvät POPS70:ssä ja POPS85:ssä yläluokille. Syväsuuntautunut suhtautumistapa kuvaa tällöin kehittyneen lukijan toimintaa opiskeltavien tekstien parissa. Taitava lukija on kiinnostunut ja motivoitunut opiskeltavasta asiasta. Hän pystyy selvittämään erilaisin strategisin toimenpitein sen, mitä opiskeltava teksti aiheesta kertoo.

Orientoitumisaineissa oppilaat joutuvat lukemaan materiaalia, jonka tarkoituksena on antaa heille tietoja. Heidän mielenkiintonsa aiheeseen herätetään ja heidät ohjataan hakemaan kirjoista tietoa aiheenmukaisella tavalla. Tehokkaaseen opiskelutekniikkaan kuuluu mm. se, että he silmäilevät luettavan kokonaisuuden, kysyvät itseltään, mitä näkökulmia ja ongelmia aiheeseen sisältyy, lukevat tekstin uudelleen siinä viiheyden, asioita kerraten, niitä pohdiskellen, yhdistellen ja tehden johtopäätöksiä. (POPS70)

Syväsuuntautuneen lukemisen kuvaukset sijoittuvat tyypillisesti sellaisiin opetussuunnitelmien kohtiin, jossa lukeminen liittyy opiskeltavien asioiden sisältöihin ja käyttöön. Esimerkiksi edellä selostetaan tiedonhakua reaaliaineen aiheesta eikä tarkastella erillisinä ymmärtävän lukemisen osataitoja.

Opiskeltavan tekstin holistiseen hahmottamiseen ohjataan tyypillisesti kognitiivisessa lähestymistavassa tekstin rakentumista koskevan tiedon avulla (ks. lukua 5.2.1). Rakennetietous auttaa havainnoimaan tekstiä kokonaisuutena (top-down-prosessi) ja helpottaa näin yksityiskohtien yhdistelyä ja kokonaisuuksien rakentamista (Harris & Sipay 1990, 600). POPS85:ssä käydään opiskelutekstien rakenteen hahmottamiseksi läpi sekä tekstilingvististä rakennetietoutta että erilaisia tietotekstin lajeja ja tekstityyppien rakentumista (ks. lukuja 5.2.6 ja 5.4.2). Tekstityyppien vertailun avulla lukijalle pyritään osoittamaan, miten eri tavoin tieto rakentuu esimerkiksi selostavaan tekstiin verrattuna ker-

tovaan (Harris & Sipay 1990, 600). Koska nämä tekstityypit esiintyvät vaihdellen mm. eri aineiden oppikirjoissa (Aalto 2008), niiden tarkastelu helpottaa kognitiivisen näkemyksen mukaan opiskeltavien asioiden hahmottamista ja täten myös omaksumista. Opetussuunnitelmista POPS85 on ainoa, joka yhdistää selvästi tekstien rakentumista koskevan metakielellisen tietouden tekstien käyttötarkoitukseen, esimerkiksi opiskeluun.

Holistista hahmottamista ja syväsuuntautunutta lukemista kuvataan tyyppillisesti silloin, kun kyseessä on ongelmanratkaisutehtävä tai tiedonhaku uuden koulutekstin pohjaksi. Kun äidinkielessä kuvataan esimerkiksi reaaliaineen esitelmän laatimista, oppilasta ohjataan poimimaan esitelmää varten tietotekstin pääasiat ja siirtämään ne muistiinpanoihinsa. Pääasioista kootaan asiatyypinen selostus annetusta aiheesta (POPS85). Ongelmanratkaisutilanteiden luonne tai tiedon soveltamisen tavat eivät kuitenkaan käy opetussuunnitelmista tarkemmin ilmi.

Lukiessaan oppilaan tulisi oppia etsimään yksityisiä tietoja ja käyttämään niitä hyväksi erilaisten ongelmien ratkaisemisessa. - - Opetuksen ja opiskelun apuneuvot. Kirjallinen materiaali: - - niiden [peruslukemistojen lukemismateriaalin] tulee sisältää myös asiatekstejä, joiden pohjalta oppilas oppii hankkimaan tietoa ja käyttämään sitä hyväkseen ongelmia ratkaistessaan (POPS70)

Hän pystyy hyödyntämään löytämäänsä tietoa opiskelutehtävissään ja arkielämän ongelmien ratkaisemisessa. (Päättö99)

Opiskelulukemisen tavoite on perusopetuksessa sekä käytännöllinen että koulutuspoliittinen. Peruskoulun päättävän on pystyttävä muokkaamaan tietotekstiä jäsentämällä ja tiivistämällä opiskelun tarpeisiin.

Lukeminen, 9. lk.: Oppilas hallitsee opiskelulukemisen taitoja: osaa hankkia ja tarkentaa tietoaan, tehdä muistiinpanoja, jäsentää ja tiivistää luettua - -. (POPS85)

Koska tietojen poimiminen ja muokkaaminen asiatekstistä on eri koulumuotojen opetuksen keskeinen tekstikäytänne, se mainitaan opetussuunnitelmissa menestyksellisen opiskelun edellytyksenä ja kriteerinä jatko-opintojen onnistumiselle. Erityisesti ala-asteen opettajan vastuuta opiskelulukemisen taitojen vakiinnuttamisessa painotetaan.

Lukemisen opetus on kuitenkin opetuksessa keskeistä, koska oppilas tarvitsee lukutaitoa välineenä menestyäkseen koulussa. - - Ala-asteen opettajan vastuullinen tehtävä on järjestää opetus siten, että se takaa oppilaan menestyksellisen opiskelun yläasteella. (POPS70)

Kuudes luokka. Taidot. Kielenkäyttötaitojen varmentaminen yläasteen opintoja varten. (POPS85)

Oppilas oppii niin sujuvan luku- ja kirjoitustaidon, että ala-asteen tavoitteet voidaan niiden varassa saavuttaa. (POPS94)

Opiskelulukemisella on oppimistavoitteiden saavuttamisen ja jatko-opinnoissa onnistumisen ohella myös laajempi, yksilön kognitiiviseen kehitykseen liittyvä

tavoite. Kun opetellaan hahmottamaan teksteistä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita, kehitetään samalla myös oppilaan käsitteellistä ajattelua. ”Mitä enemmän oppilaalla on käsitteitä hallussaan ja mitä paremmin hän ymmärtää niiden välisiä suhteita, sitä paremmin hän pystyy käsitteelliseen ajatteluun” (POPS94). Kouluaineiden terminologia ja asioiden esitystapa vaativat erityisiä lukemis- ja opintoteknisiä harjoituksia (ks. Malmquist 1975, 124). Harjoittelun avulla pyritään laajentamaan eri oppialojen sanaston hallintaa ja selventämään käsitteiden välisiä suhteita. Formaalin ajattelun pohja luodaan opetussuunnitelmien mukaan ala-asteen loppupuolella sanaston tietoisella kartuttamisella eri oppiaineissa.

Kieli, kielentuntemus. 3.–6. lk. Sanasto ja rakenteet. Sanaston ja käsitteistön kehittäminen on alempien luokkien keskeisiä tehtäviä. Sanasto karttuu luontevalla tavalla kaikkien aineiden opiskelussa. Orientoivissa aineissa on tarkoituksenmukaista pohdita ja selvittää sanojen merkityksiä. Sanojen ja käsitteiden yhdistäminen havaintoihin ja mielikuviin auttaa merkityksen ymmärtämisessä. Erityisesti on syytä huolehtia siitä, että oppilaat ymmärtävät opetuksessa käytetyn sanaston. (POPS85)

Opiskelulukemisen taidot rakentuvat opetussuunnitelmissa kognitiivisesti hahmottuvien osataitojen varaan. POPS85:n määritelmä oppiaineen roolista opiskelulukemisen harjaannuttamisessa kuvaa osuvasti kaikkia tarkasteltuja opetussuunnitelmia. POPS85:n mukaan äidinkielen opetuksen tehtävänä on tukea kaikkia oppiaineita antamalla oppilaille tietojen hankkimisen ja käsittelyn perustaidot. Opiskelulukeminen rakentuu kognitiiviselle käsitykselle omaksuttavista perustaidoista, jotka ovat sitten sovellettavissa erilaisiin teksteihin ja siirrettävissä erityyppisiin opiskelutilanteisiin. Muiden oppiaineiden vastuulle jää ymmärtävän lukemisen osataitojen sekä opiskelulukemista koskevan metatiedon soveltaminen. Opiskelulukemisen perustaitoja kehitetään lukustrategioiden avulla. Lisäksi oppilasta opastetaan tietolähteiden sekä käsitteiden ja käsittejärjestelmien käyttöön. Myös kieli- ja tekstietoutta hyödynnetään opiskelutekstien rakenteen ja merkitysten hahmottamiseksi.

6.1.2 Tiedonhallintataidot

Lukemalla oppimisen kuvaus muuttuu opetussuunnitelmissa vähitellen funktionaaliseksi: opiskelulukemista aletaan hahmottaa POPS94:stä lähtien osana laajempia tiedonhallintataitoja. Tällöin lukemalla oppiminen edellyttää lukijalta tiedonhankinnan tavoitteiden ja tekstiympäristöjen mukaista toimintaa. Opetussuunnitelmiin muodostuu samalla laaja tietokäsityksen muutos: siirtymä stabiilista, valmiista tiedosta relativistiseen tietokäsitykseen. Tiedon suhteellinen luonne tulee esiin, kun tietoa tarkastellaan sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä. Tällöin puhutaan sosiokonstruktivismista sekä poststrukturalismin, postmodernismin ja kriittisen teorian tietokäsityksistä. Yhteisöt nähdään näissä tarkastelutavoissa tietoa tuottavina sosiaalisina systeemeinä. Tieto näyttäytyy aina suhteessa johonkin, joten se muodostuu välttämättä moniulotteiseksi: subjektiiviseksi, erityiseksi ja vaihtuvaksi. Se heijastaa sitä, miten tietty yhteisö intertekstuaalisesti selittää ja tulkitsee todellisuutta tietynä aikana. Tiedolle on tyypillis-

tä, että se muuttuu, ellei sille ole yhteisössä käyttöä tai jos yhteisö tuhoutuu. On olemassa samanaikaisesti monenlaisia totuuksia ja todellisuuksia sekä erilaisia tiedon lajeja. Tiedon arvo määrittyy sosiaalisen hyväksyttävyyden mukaan: sen tulee täyttää yhteisön retoriset, historialliset ja ideologiset tarpeet. Tiedon luonne siis määrää sen, kenen totuus on hyväksyttävä. (Illeris 2007, 117–118; Kucer 2005, 229.)

Tietokäsityksen muutos näkyy opetussuunnitelmissa vähittäisenä siirtymänä yksittäisten tekstien opiskelusta laajempaan tiedonkäsittelyyn. Oppiaineittaisten tekstien merkitysten poimimisesta siirrytään tiedonhallinnan taitoihin. Muutos tapahtuu havainnollisimmin POPS94:ssä, jossa ohjataan harjoittelemaan ala-asteella opiskelulukemista mutta yläasteella tiedonhankinnan taitoja. Oppilas perehtyy ala-asteella opiskelulukemisen tekniikkaan: luetun ymmärtämisen strategioihin ja tiedonhaun välineisiin. Yläasteella oppilas valikoi, arvioi ja muokkaa monenlaista tietoa eri tarpeisiin.

Ala-aste: Luetun ymmärtämistä harjoitellaan eri oppiaineiden tekstejä käsiteltäessä. Tiedonhankintataidon kehittämiseksi harjoitetaan monipuolisesti luku-, kuuntelu- ja kyselytaitoja sekä totuttaudutaan käyttämään kirjastoa ja eri viestintävälineitä. - - Yläaste: Oppilas kehittyy tiedonhankkijana ja tutkijana niin, että - - hän harjaantuu viestintäympäristönsä välittämän tiedon valikointiin, jäsentämiseen, tulkitsemiseen, arviointiin sekä tiedon muokkaamiseen edelleen välitettäväksi (POPS94)

Tiedonhausta ja -käsittelystä muodostuu yläasteella prosessi, jossa tulkitaan ja muokataan merkityksiä. POPS94:ssä opiskelulukeminen laajenee termien ja yksityiskohtien poimimisesta *viestintäympäristön välittämän tiedon* käsittelyyn. Jyrkkä ero ala- ja yläluokkien tietokäsityksessä heijastaa siirtymää kognitiivisesta lukutaitokäsityksestä sosiokognitiiviseen.

Tiedonkäsittelyssä lukemista tarkastellaan muun toiminnan osana kussakin käyttöympäristössä. Lukeminen on tapa hankkia ja muokata tietoa määrättyyn tarkoitukseen. Tämä merkitsee sitä, että lukustrategioita käytetään POPS94:ssä tekstistä oppimisen työkaluina eikä erillisinä keinoina tekstin yksityiskohtien poimimiseksi, kuten POPS70:n ja POPS85:n opiskelulukemisessa. Tiedonkäsittelytaitoihin sisältyy johdonmukainen lukustrategioiden hyödyntäminen sekä tiedon koostaminen tiettyyn tarkoitukseen ja määrättyyn välineeseen.

Oppilas kehittyy tiedonhankkijana ja tutkijana niin, että hän omaksuu monipuolisia ja tehokkaita luku-, kuuntelu-, puhe- ja kirjoittamisstrategioita, hän harjaantuu viestintäympäristönsä välittämän tiedon valikointiin, jäsentämiseen, tulkitsemiseen, arviointiin sekä tiedon muokkaamiseen edelleen välitettäväksi. (POPS94)

Lukeminen on keino hallita tietoa eri ympäristöissä, joten lukemisen opetuksessa saavat tekstiympäristöt tärkeän roolin. Tiedonhallintataidot rakentuvatkin tässä sosiokognitiiviselle ja funktionaalille lukemisen tarkastelutavalle. Luki- ja opastetaan hyödyntämään lukutaitojaan tilanteisesti: tiedon haun tarkoituksen ja käytön mukaan.

Tieto sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä on muuntuvaa ja muokattavaa. Yhteisön tieto sisältyy teksteihin, jotka toimivat tietoa tarvitsevalle merkityspo-

tentiaalina. POPS94:ssä ja POPS04:ssä tieto rakentuu paikalliseksi, tulkittavaksi ja kierrätettäväksi. Oppilaan viestintäympäristö välittää tietoa, jota oppilas prosessinomaisesti valikoi, jäsentää, tulkitsee ja arvioi. Tiedonkäsittely tähtää tiedon muokkaamiseen edelleen välitettäväksi.

Lukemiseen liittyvä toiminta muodostaa POPS04:ssä vaiheittain etenevän tapahtumasarjan. Tiedonkäsittely muuttuu siinä *tiedonhallintataidoiksi*, joissa korostuvat tiedonkäsittely prosessina, oppilaan järjestelmällinen eteneminen tiedonhankinnassaan sekä kriittinen ote lähteisiin. Ylimmillä vuosiluokilla oppilaan tiedonhallinnassaan tarvitsemat metakognitiiviset taidot ovat kehittyneet niin, että hän suunnittelee tiedonhankintansa itse ja arvioi lähteiden luotettavuutta ja käyttökelpoisuutta. (Ks. myös Harris & Sipay 1990, 600.) Säljön (2006) mukaan tiedolla sinänsä – esimerkiksi ulkoa opetelluilla faktoilla – ei ole enää käyttöarvoa, vaan tietoa arvioidaan käyttökelpoisuuden ja hyödynnettävyyden perusteella. Tiedon muodostamisen keskiössä on oppilas, joka on tiedon rakentamisessa ja käytössä aktiivinen. Tieto ei ole asioissa, ilmiöissä ja tapahtumissa sinänsä vaan oppilaan kuvauksissa ja analyyseissa niistä. Tietoa ei voi muotoilla ja tuoda yksilön haltuun ulkopuolelta, vaan se muodostuu oppijan tarpeista ja intresseistä käsin. (Ks. Säljö 2006, 37, 62–63.)

Kun tieto käsitetään yhteisön pääomaksi, myös tiedonmuodostuksen välineistä tulee yhteisöllisiä. Ilmaukset ja tekstit sekä epäsuorasti myös ajatukset ja käsitykset asioista kiertävät kielessä. Kukin yksilö lainaa, muuntaa ja hyödynnä niitä omiin tarkoituksiinsa. (Bahtin 1986, 105; Säljö 2001, 234.) Tämä johtaa siihen, että käsitykset tekstin tekijyydestä ja omistajuudesta monimutkaistuvat: vaihtelevat ja muuttavat muotoaan (Kucer 2005, 229). Kun tietoa lähestytään sosiokulttuurisesta ajattelutavasta käsin, ei asiantuntijuus kiinnitykään enää yksilöön, vaan se perustuu yhteisössä jaetuille käsityksille ja yhteiselle tiedolle. Olemassa olevista teksteistä yhdessä muokattu uusi merkityskokonaisuus koostuu jokaisen yhteisön jäsenen työpanoksesta. Siinä reaalistuu koko yhteisön asiantuntemus. Tällainen yhteisöllinen tiedonmuodostus rakentuu sosiokonstruktivistisen, tutkivan ja tilanteisen oppimisen (situational learning) näkemyksille (ks. Illeris 2007, 117–119; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Wilson & Myers 2000). Nämä oppimisen muodot perustuvat osallistumiselle, kokemiselle sekä ajattelu- ja toimintamallien jakamiselle. Ne edellyttävät yksilöltä sisältö- ja vuorovaikutusosaamisen lisäksi tunne- ja tahtotilaa, sillä oppilaan on määriteltävä itsensä potentiaaliseksi tiedon luoja ja rakentajaksi. Yhteisöllisen työskentelyn työkalut jäävät puutteelliselle käytölle, jos oppilas määrittelee itsensä tiedonhallintaprosessissa vain tiedon kuluttajaksi tai oppimistehtävien toteuttajaksi. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 363.)

Opetussuunnitelmiin rakentuvat tiedonhallintataitojen kuvaukset kaiuttavat sosiaalisen lähestymistavan ja relativistisen tietokäsityksen lisäksi kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatuksia: oppijälähtöistä tiedon rakentamista ja oppimisprosessin itseohjautuvuutta. Ajatuksia oppimisen yhteisöllisyydestä ja vuorovaikutuksellisesta luonteesta ei tiedonhallintataitojen sisältöihin rakennu, vaan yksilö käyttää tekstejä muokaten omiin tarpeisiinsa.

Vaikka tiedonhallintataidoissa kuvataan tiedonhaun toimintoja ja käytänteitä, tiedon rakentaminen jää kuitenkin yksilön varaan.

Oppilasta ohjataan hankkimaan tietoa monenlaisista lähteistä, joten luettavat tekstit eivät ole ainoastaan perinteisiä tietotekstejä. Kaikissa opetussuunnitelmissa ovat esillä esimerkiksi mediatekstit tiedonlähteenä. Laajimmin mediatekstejä tiedonlähteenä käsitellään POPS70:n joukkotiedotuskasvatuksen osuudessa. Niiden käyttöä opetuksessa perustellaan monin tavoin: mediatekstien yleisyydellä, tunnettuudella, suosiolla ja helppoudella. Näkökulma mediaan tiedonvälittäjänä on erittäin osuva etenkin, kun se kehystetään ilmestymisaikaansa: perusteet on laadittu 40 vuotta sitten! Joukkotiedotusteksteille rakentuu opiskelussa kuitenkin oma tarkoin rajattu paikkansa: ne toimivat tieto- ja koulukirjojen täydentäjinä lähinnä ajankohtaisuutensa ja yhteiskunnallisen otteensa takia.

Joukkotiedotusvälineet palvelevat yhä enenevässä määrin inhimillistä tiedonhankintaa. - - Niillä on hyvin suuri merkitys sekä yhteiskunnallisina mielipiteenmuodostajina että uusien tietojen ja uutismateriaalin tarjoajina. (POPS70, I osa, 36)

Lisäksi POPS70 säätelee tarkasti sitä, miten oppilas kerää ja muokkaa sekä arvioi joukkotiedotusvälineiden tietoa. Oppilasta ohjataan kiinnittämään huomiota mm. uutisten käyttöarvoon sekä mediatekstien valikointiin ja hyödyntämiseen koulutehtävien apuna.

Etsitään sanomalehdestä yhden päivän uutisia. Keskustellaan siitä, mitä hyötyä uutisten seuraamisesta on yksityiselle ihmiselle ja mitä merkitystä uutisilla on oppilaille. Katsotaan kotona yhden illan tv-uutislähetys ja keskustellaan koulussa niiden sisältämistä uutisista. Kuunnellaan koulussa radiouutiset ja keskustellaan niistä. - - Millaisista asioista voi saada tietoja radiosta, tv:stä tai lehdistä? Mitä näistä saatuja tietoja voi käyttää apuna koulutehtävissä? (POPS70)

POPS70 ohjaa tarkkailemaan lisäksi viestinnän eettisiä kysymyksiä: joukkoviestintien tiedon virheettömyyttä ja luotettavuutta.

Pohditaan, millä tavoin voidaan tarkistaa sanoman-lähtäjän esittämän väitteen paikkansapitävyyttä, ja itsenäisesti hankkia uusia tietoja. - - Millä tavoin ja mistä voi tarkistaa radiosta, lehdestä tai muualta saadun tiedon virheettömyyden? (POPS70)

Lukeminen, 9. lk. Kaunokirjallisuuden ohella tarkastellaan muita tekstityyppejä, kuten tieto-, lehti-, mainos- ja lakitekstejä. Tällöin painottuu erityisesti tietojen luotettavuuden pohtiminen. (POPS70)

Mediatekstit ovat opetussuunnitelmissa kaiken kaikkiaan erityisasemassa tiedon lähteinä. Niiden välittämä tieto muodostuu opetussuunnitelmissa alusta lähtien suhteelliseksi ja suhteutettavaksi tiedoksi verrattuna oppi- tai muiden tietokirjojen teksteihin. Joukkotiedotuksen ja median tekstien tieto näyttäytyy arvioitavana ja arvotettavana toisin kuin esimerkiksi oppikirjojen tieto, joka esitetään annettuna (ks. Hiidenmaa 2004, 226–228). Tämä implikoi käsityksen siitä, että oppikirjojen ja ns. luotettavien hakuteosten tieto on standardi, johon nimenomaan mediatekstien tietoa on mahdollista verrata. Mediatekstien käyttöön

tiedonlähteinä rakentuu sama kontrolloiva ote, joka näkyy ylipäänsä siinä, miten mediateksteistä opetussuunnitelmissa puhutaan (ks. lukua 6.3.2).

Hiidenmaan (2004, 226–228) mukaan oppikirjapohjaista työskentelyä uudistaisi se, jos suhtautumistapa oppikirjoihin muuttuisi. Oppikirja on hänen mukaansa yhä enemmän oppimisen ja tiedonhankinnan väline, opas tietotulvan käsittelyssä, eikä niinkään valmiin oikeaksi todetun tiedon varanto. Oppimateriaalin ja opetuksen haasteet ovat tiedon suhteuttamisessa ja soveltamisessa. Oppikirjojen lukemisen ei tarvitse siis olla mahdollisimman helppoa ja vaivatonta. Lukemisen haasteet johdattavat oppilaan ongelmanratkaisuun, pohdintaan ja luovan otteen hyödyntämiseen. Oppilaiden tulisi saada oivaltaa, että tiedon käyttökelpoisuus on juuri sen muunneltavuudessa.

Käsitys tiedon oikeellisuudesta ja virheettömyydestä perustuu tiedon niukkuuden ihanteelle: käsitykselle siitä, että oikea tieto sijaitsee tietyissä teksteissä ja että sitä jaetaan ”sopivasti annosteltuna” määrätyissä paikoissa, esimerkiksi koulujärjestelmässä (esim. Lankshear & Knobel 2006b; Cook-Gumperz 2006a). Vaikka siirtymä opiskelulukemisesta tiedonhallinnan taitoihin heijastaa tieto- ja oppimiskäsityksen muutosta, ei uusien opetussuunnitelmakaan vältty täysin tiedon niukkuuden idealta. POPS04 ohjaa kyllä oppilasta etsimään tietoa *erityyppisistä lähteistä*, mutta tiedon valtameressä purjehtimista rajataan. Koulu määrittää tiedon lähteet etukäteen oppilaan *ikäkaudelle sopiviksi* tai sopimattomiksi.

Vlk. 3–5. Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä kehittyy: Oppilas opettelee etsimään tietoa erityyppisistä ikäkaudelleen sopivista lähteistä. (POPS04)

Tiedonhaun rajausta olisi mahdollista tehdä myös tiedon tarpeesta lähtien. Lähteitä laajennettaisiin tällöin oppilaalle tutuista teksteistä tuntemattomiin, tai lähteitä haettaisiin oppimistehtävän tai opiskeltavan ilmiön ja asian mukaan.

Niukkuuden ideaa heijastaa myös se, että POPS04:n *Viestintä ja mediakasvatus* -aihekokonaisuudessa asetetaan yhdeksi mediakasvatuksen tavoitteeksi median tarkoituksenmukainen käyttö. Kun on kyse kouluinstituutiosta asetetusta tavoitteesta, ”tarkoituksenmukaisuus” määrittyy formaalin opetuksen painotusten mukaan eikä esimerkiksi oppilaan tuntemien välineiden ja sisältöjen perusteella. Koulussa median tarkoituksenmukainen käyttö merkitsee lähinnä opiskeluun liittyvää tiedonhakua ja koulun kasvatustavoitteiden mukaisia esteettisiä kokemuksia. Median sisältämille välineille ja väylille annettavat muut merkitykset ja niiden käyttöarvo kapenevat, kun oppilaan omat median käyttötavat suljetaan koulun ulkopuolelle. Nykypäivän monimuotoisessa tekstimaailmassa keskeiset suunnistamisen ja valikoinnin taidot jäävät valmiiden rajausten vuoksi osin harjoittelematta (esim. Leu ym. 2009).

Niukkuuden ihanteen lisäksi tiedonhaun taitojen harjoittelua leimaa opiskelulukemisen tapaan teknisyys. Sähköinen tiedonhaku sekä kirjaston käyttö rakentuvat opetussuunnitelmissa lähinnä teknisiksi toimenpiteiksi (ks. Taalas, Pöyhönen, Tarnanen, & Kauppinen 2008). Oppilasta opastetaan kirjojen luokittelu- ja lainausjärjestelmän sekä tekstinkäsittelyohjelman ja tiedonhaun välineiden käyttöön.

Hän [oppilas] pystyy tuottamaan tekstinsä tekstinkäsittelyohjelmalla ja muutenkin hyödyntämään työskentelyssään tietotekniikkaa ja viestintävälineitä. (Päättö99)

Vlk. 3-5: Tiedonhallintataidot: kirjaston aineiston ryhmittelyyn ja sisältöihin tutustumista, kirjojen hakua ja varausta, yksinkertaisia tiedonhakuja tietoverkoista ja tiedonhaun vaiheita ohjatusti (POPS04)

Tiedonhaun kuvaukset opetussuunnitelmissa vastaavat uuden tekniikan opetussovelluksia, jotka on myös suunniteltu teknisesti. Ne tukevat ainoastaan yksinkertaista tiedon käsittelyä, kuten mekaanisten taitojen harjoittelua tai tiedon kopiointia ja yhdistelyä. Uutta viestintätekniikkaa käytetään välineenä vanhojen pedagogisten päämäärien tavoittelussa eikä niinkään opetuskulttuurin uudistamiseen. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 375.)

Lankshear ja Knobel (2006a, 25-27) painottavat, että informaatioteknologian mahdollistamat uudentyypiset teksteillä toimimisen taidot eivät rakennu pelkästään tekniikan varaan. Ne vaativat ennen kaikkea ajattelu- ja toimintatapojen uudistamista. Uudenlainen tietämisen ja toimimisen kulttuuri perustuu yhteistyölle, osallistumiselle, laajalle levikille ja jaetulle asiantuntijuudelle. Nämä sosiokulttuurisen työskentelyn periaatteet eivät toteudu, jos oppilas työskentelee satunnaisesti eri oppiaineiden projekteissa tai osallistuu teemapäiviin. Olennaista oppimisessa on pitkäjänteinen työskentely oppilaalle itselleen merkityksellisten ongelmien ratkaisemiseksi. Oppilaalla tulee olla omistusoikeus omaan oppimiseensa, ja hänen pitää rohjeta pureutua älyllisesti haastaviin ongelmiin. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 358, 374.) Tällaisia periaatteita ei tiedonhallinnan osuuksissa opetussuunnitelmissa kuitenkaan käsitellä, vaan tiedonhaun tekniikka korostuu.

Tietolähteiden monipuolinen käyttö merkitsee niiden asettamista useisiin tulkinnan kehyksiin ja tiedon arviointia näistä kehyksistä käsin. Jos POPS04:n tiedonhallintataitojen kuvauksia tulkitsee avarasti, niihin kyllä sisältyy tiedon arvioinnin ja suhteuttamisen näkökulma. Tiedonhallintataidoissa opiskellaan vuosiluokilla 3-5 ”erityyppisten tietotekstien avaamista”. Tekstien avaamisen taustalla on ajatus siitä, että niin painetun tietoartikkelin kuin uusmedian lähteenkin ’tieto’ on koottu jostakin näkökulmasta jotakin tarkoitusta varten ja siksi tulkittavaa. Tieto rakentuu suhteelliseksi, ja sitä on myös mahdollisuus työstää erilaisiin tarpeisiin. Sillä on käyttöarvoa. Myös POPS04:n päättöarvioinnin tavoitteet tukevat pragmaattista tekstien käytön ja hyödyntämisen näkökulmaa: ”oppilas tuntee erilaisten tekstien käyttömahdollisuuksia”.

Tekstien tavoitteellinen käyttö ja hyödyntäminen jäävät opetussuunnitelmissa kuitenkin näiden muutamien himmeiden mainintojen varaan. Tiedon parissa toimiminen vaatii suomalaiskoululaisilta kaiken kaikkiaan vielä opiskelua. Vuoden 2003 Pisa-tutkimuksen perusteella erityisesti luetun tulkintaa, pohdintaa, kriittistä arviointia ja omaa argumentointia vaativissa tehtävissä on suomalaisilla vielä kehittämistä. Myös tekstin tulkinnan ja arvioinnin keinot sekä välineet tekstin sisällön, muodon ja vaikuttavuuden yhteyksien ymmärtämiseen puuttuvat monilta. Oppilaiden on näin vaikea myös analysoida ja tehdä päätelmiä tekstin keinoista ja näiden yhteydestä tekstin tarkoitukseen, sisällön vakuuttavuuteen ja vaikuttavuuteen. Lisäksi oppilaiden rohkeudessa omien

mielipiteiden ja näitä tukevien sisällöllisten ja kielellisten perustelujen esittämiseen on toivomisen varaa. (Linnakylä & Sulkunen 2005.) Tekstin tavoitteellinen käyttö vaatii tulkinnan ja arvioinnin jälkeen vielä soveltavaa otetta, jossa ensiarvoisen tärkeää olisi oman perustellun kannanoton muodostaminen tekstistä ja sen sisällöistä.

Linnakylä ja Sulkunen (2005) ehdottavatkin, että lukutaitoa ei opetettaisi erillisenä taitona, vaan sitä kehitettäisiin kaikkien oppiaineiden, myös ammattiopintojen, yhteydessä. Samanlainen funktionaalinen näkökulma kielitaidon kehittämiseen on myös eurooppalaisessa viitekehyksessä. Äidinkielen opiskelun sijaan viitekehyksessä puhutaan opetuskielen opiskelusta. Käsitteellä viitataan kahteen suuntaan: paitsi kieleen opiskelun kohteena (language as subject) myös kielenopetukseen eri oppiaineissa (language across the curriculum). (Languages of schooling 2007.) Kun lukutaitoja harjoiteltaisiin siellä, missä luettavat tekstit ja niiden käyttötarkoitukset muodostuvat, taidoista kehittyisi käytännöllisiä. Tällöin myös oppimisympäristöt olisivat todellisia, ja lukemisesta voisi rakentua yhteisöllinen kielenkäytön tapahtuma. Tällaiseen sosiokulttuuriseen lukemiseen ei tiedonhallintataitojen kuvauksissa opetussuunnitelmissa kuitenkaan päästä.

Siirtymä opiskelulukemisesta tiedonhallintataitoihin heijastaa opetussuunnitelmissa tietokäsityksen muutosta. Faktojen opetteluun sijaan huomio kiinnittyy tiedon suhteelliseen luonteeseen. Opiskelulukeminen perustuu kognitiiviselle ja behavioristiselle oppimiskäsitykselle, tiedonhallintataidoissa näkyy puolestaan konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tiedon siirron ja faktojen omaksumisen näkökulmasta lukutaito on väline uuden tiedon opiskeluun, kun taas tiedon rakentamisen näkökulma painottaa yksilön roolia lukustrategioidensa käyttäjänä. Oppilas on siinä aktiivinen, itseohjautuva tiedon hakija, käsitteittäjä ja soveltaja. Häntä ohjataan tiedonhaun prosessiin, joka lähtee tiedon tarkoituksesta ja tulkinnasta ja jatkuu soveltamisena ja arviointina. Tästä kognitiivis-konstruktivistisesta otteesta on kuitenkin vielä matkaa yhteisöllisiin tekstien käyttötapoihin, joita sosiokulttuuriset käsitykset kielenoppimisesta kuvaavat ja joiden oppimisen puolesta nykypäivän tekstikäytänteet vapaa-aikana ja työyhteisöissä puhuvat.

6.2 Kirjallisuuden lukeminen

Tarkastelen lukemista kirjallisuuden opetuksessa sekä kaanonajattelun että kirjallisuuden lukutapojen näkökulmasta. Selvitän aluksi sitä, miten kaanon rakentuu kirjallisuuden opetukseen ja mitä piirteitä se sisältää. Sitten tarkastelen kirjallisuuden lukutapoja – analyttistä ja elämyksellistä lukemista – sekä tekstikäytänteitä, joita niihin liittyy.

6.2.1 Kaanonajattelu kirjallisuuden opetuksessa

Kirjallisuuden opetuksen tyypillistä materiaalia ovat opetussuunnitelmissa monentyyppinen lasten- ja nuortenkirjallisuus, kansanperinne ja Kalevala, muut Suomen kirjallisuuden klassikot, eri maiden tarusto ja klassinen kirjallisuus. Genreistä ovat esillä runo, satu, novelli, näytelmä ja teatteri. (Liite 2.) Nämä tekstit muodostavat toistuaan perusopetuksen kirjallisuuskaanonin. Koska monet teksteistä on opetussuunnitelmissa selvästi nimetty, voi olettaa, että ne myös huomataan ja käsitellään koulussa.

Kaanon tarkoittaa opetuksessa niitä tekstejä, tekstilajeja tai aikakausia, jotka sisällytetään koulun opetusohjelmaan. Kaanontekstit ovat tyypillisesti sellaisia tietyn ajanjakson, tyylin tai tekstilajin edustajia, jotka ovat kansallisesti tai kulttuurihistoriallisesti merkittäviä. (Fleming 2007, 1–3.) Kaanon voi näkyä opetuksessa tiukkana lukuohjelmana. Tällöin kanonisoituneet tekstit edustavat totena, objektiivisena ja pysyvänä pidettyä tietoa. Ne nauttivat yleistä, virallista arvonantoa ajasta ja paikasta riippumatta, ja niiden arvo on itsestään selvää. Ne sisältävät myös tietyn, määritellyn merkityksen, joka omaksutaan koulussa kirjallisuustieteen käsitteiden kautta. (Kucer 2005, 229.) Kaanon lukuohjelmana ruokkii itse itsensä, sillä kaanonaseman myötä siihen luettavat tekstit institutionaalistuvat: niitä opiskellaan, tutkitaan ja julkaistaan klassikoina. Kaanon synnyttää tällöin yleistä käsitystä siitä, mitä pidetään kirjallisuutena. (Burton & Carter 2006.) Kirjallisuuden opetuksen kaanon määrittää vähintään reunaehdot koulussa luettavalle kirjallisuudelle. Ääritapauksessa kaanonista muodostuu luonteeltaan saneleva, staattinen, elitistinen ja historiallinen. Se ei ota huomioon yhteiskunnallisia muutoksia eikä kirjallisuuspedagogiikkaa. (Fleming 2007, 1–3, 8.)

Virallisen eli julkilausutun kaanonin ohessa puhutaan kirjallisuuden opetuksen epävirallisesta kaanonista, joka näkyy opetuksen käytänteissä mutta jolla ei ole virallista asemaa. Epävirallinen kaanon muodostuu joskus käytännön pakosta, esimerkiksi kustantajilta saatavilla olevien kirjojen mukaan. Se voi muodostua myös niistä teksteistä, jotka oppilaita kulloinkin kiinnostavat. Esimerkiksi 2000-luvun alkupuolella oppilaita innosti fantasiakirjallisuus Rowlingin Harry Potter -sarjan saattamana. Myös oppikirjat synnyttävät tekstivalinnoillaan epävirallista kaanonia. (Fleming 2007, 2.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmien kaanon on pikemminkin väljä kuin tiukka. Kaanonin ytimen muodostavat kotimaiset, historialliset tekstit, joita käsitellään kansalliskirjallisuutena (ks. myös Sinko & Kungas 1998; Ahonen, Laihanen & Pynssi 2008). Ne näkyvät selvästi esimerkiksi vuoden 1999 päättöarvioinnin kriteereissä:

[Oppilas] on lukenut sekä kotimaisesta että ulkomaisesta kaunokirjallisuudesta kokonaisia teoksia ja katkelmia: runoja, satuja, kertomuksia, novelleja, romaaneja, näytelmiä ja sarjakuvia sekä tuntee myös vanhaa ja uutta kansanperinnettä. [Hän] tuntee kirjallisuuden pääalajat sekä joitakin kotimaisen kirjallisuuden klassikkoja, jotka edustavat eri aikakausia ja tyyliä. (Päättö99)

Kotimaisen, historiallisen kirjallisuuden juuret ovat syvällä, sillä se esiintyy suomenkielisessä koululaitoksessa vuoden 1941 opetussuunnitelmasta lähtien

(Rikama 1998a). Perusopetuksen kirjallisuuskaanonina voi luonnehtia kuitenkin väljäksi, sillä luettavat tekstit on esitetty opetussuunnitelmissa viitteellisinä eikä varsinaisia teoksia Kalevalaa lukuun ottamatta nimetä. Näin oppilailla ja opettajilla on mahdollisuus määrittää tarkemmin ja laajentaa vapaammin koulussa luettavia tekstejä (Fleming 2007, 2).

Kirjallisuuden opetuksen kaanon rakentuu opetussuunnitelmissa korkea-kulttuuriajattelun mukaiselle ns. klassiselle taidekäsitykselle. Kirjallisuuden opetuksen tehtäviin kuuluu sen mukaan oppilaan kirjallisen maun kehittäminen kohti antiikista peräisin olevia klassisen kauneuden ihanteita, jotka näkyvät erityisesti POPS70:ssä ja POPS85:ssä. Oppilaan maun kehittymisen katsotaan näkyvän siinä, miten arvokkaat eli hyviksi arvioitujen tekstien piirteet siirtyvät myös lukijan ominaisuuksiksi hänen ”altistuessaan” niille. Omaksutut piirteet käyvät ilmi oppilaan tuotoksissa. Koulukirjoittamisen perustekstin, kirjoitelman, luonnehdinnat opetussuunnitelmissa heijastavatkin klassisten ihanteiden mukaisia tekstin piirteitä: rakenteen harmoniaa, johdonmukaisuutta, selvyyttä, miellyttävyyttä, luontevuutta ja tarkoituksenmukaisuutta (vrt. Boileau'n Runousoppiin).

Kokonaishahmotus, johdonmukaisuus, aitous, omintakeisuus, selvyys, asiallisuus, miellyttävyyys (luonteva käsiala ja siisteys) (POPS70)

Osaa puhua ja kirjoittaa luontevasti ja johdonmukaisesti - - tarkoituksenmukaisesti - - päähuomio asioiden selkeään ja havainnolliseen esittämiseen (POPS85)

Oppilaan kirjallista makua pyritään kehittämään tutustuttamalla häntä sekä korkeakirjallisuuteen että populaarikirjallisuuteen ja ohjaamalla oppilasta vertailemaan näiden suuntausten tekstejä toisiinsa (ks. korkean ja populaarin eroista Herkman 2007, 23; myös Kotilainen & Kivikuru 1999; Masterman 1994). Ylemmän yleveyden osoittaminen suhteessa alempiarvoisen vähäpätöisyyteen on perua jo vuoden 1941 opetussuunnitelmasta:

Kun ottaa huomioon sen valtavan levinneisyyden, minkä ns. ajanvietekirjallisuus on saavuttanut, saattaa olla eduksi analysoida tilapäisesti tähän alaan kuuluvia tuotteita ja osoittaa niiden taiteellinen mitättömyys. (OPS41)

Oppilaan makua kehitetään myös määrän kautta: mitä enemmän oppilalle kertyy lukukokemuksia, sitä varmemmin hänelle kehittyy myös kultivoitunut, kirjallinen maku.¹³

¹³ Lehtonen (2001, 119, 121) toteaa, että korkea- ja populaarikulttuurin sisältö ja keskinäiset rajat vaihtelevat ajasta ja paikasta toiseen. Lisäksi korkea ja matala ovat moninkertaisesti sidoksissa toisiinsa. Yksi tapa erottaa korkea ja populaari toisistaan on puhua korkeasta taiteena. Näin on tehty 1700-luvun lopulta, jolloin moderni kaunotaitteen järjestelmä muotoutui käsittämään maalaustaiteen, kuvanveiston, arkkitehtuurin, runouden ja musiikin. Puhe ”kaunotaitteista” viittasi kauneuteen, taitoon, paremmuuteen, eleganssiin, täydellisyteen ja käytännön näkökohtien poissaoloon. Lehtosen (2001, 122) mukaan populaarikulttuuria kuvataan puolestaan usein pakenemiseksi ja päiväunien näkemiseksi. Korkeakulttuuristen tekstien taas sanotaan avaavan fiktiivisyydessäänkin todistusvoimaisia ikkunoita todellisuuteen. Korkeakulttuuria luonnehtivat ajattelu, järkevyyys, säädyllyisyys ja kunnianarvoisuus.

Mitä enemmän oppilas lukee, sitä varmemmaksi hänen kirjallinen makunsa kehittyy ja hän ohjautuu pelkän juonen varaan rakentuvan aineksen parista yhteiskunnallista, psykologista, esteettistä ja eettistä ainesta sisältävän kirjallisuuden pariin. (POPS70)

Rikaman (1998a) mukaan nimenomaan peruskoulun alkuvaiheessa oppilasta ohjattiin hyvään makuun tekstejä vastakohtaistamalla. Aiemmat kirjallisuuden opetuksen tavoitteet, joiden mukaan tekstien avulla pyrittiin suoraan vaikuttamaan oppilaiden asenteisiin ja vakaumuksiin, jäivät taustalle. Peruskoulussa uskottiin, että opettaja voi tarjota oppilaille erilaisia vaihtoehtoisia asenteita ja ideologioita vain analysoitaviksi, ei omaksuttaviksi. Hyvään makuun ohjaaminen tekstejä vastakohtaistamalla antaa Rikaman (1998a) mukaan esimerkin siitä, miten kirjallisuudenopetuksen avulla voidaan toteuttaa kulloisiakin kasvatus-tavoitteita ja niiden heijastamaa moraalisis-ideologista arvojärjestelmää. Yhteiskunnan arvostukset ja moraalinormit säätelevät osaltaan kirjallisuuden opetusta ja pyrkivät tekemään matkan kirjallisuuteen oppilaille ”turvalliseksi” ja yhteisön kannalta hyödylliseksi.

Kirjallisen maun kehittäminen on osa perusopetuksen eettistä ja esteettistä kasvatusta, jolla katsotaan olevan oppilasta jalostava vaikutus. Lukeminen ”herkistää oppilaan tyyliä” (POPS70). Ajatus yksilön sisäisestä jalostumisesta on peräisin humanistisesta ihmiskäsityksestä, jossa luotetaan ihmisen sisältäpäin nousevaan kasvuun ja sivistykseen. Tämä on yksi peruskoulun kantavia ajatuksia (Kauppinen 2007). Malmquistin (1975, 134) mukaan juuri lukeminen vaikuttaa eniten oppilaan persoonallisuuden muovautumiseen ja asenteiden ja ihanteiden kehitykseen. Lukeminen kehittää hänen mukaansa oppilaan esteettistä tajua ja kirjallisuuden arviointikykyä kuitenkin vain silloin, kun se perustuu oppilaan omiin kokemuksiin ja näkemyksiin eikä ulkoa päin tyrkytettäviin mielipiteisiin. POPS70:ssä esteettisyyden kriteerit tulevat kuitenkin nimenomaan ulkoa päin silloin, kun ne kiinnittyvät tiukasti valmiisiin taiteenaloihin ja taideteoksiin. Ne edustavat valmista ihannetta: korkeakulttuuria.

Esteettisen kasvatuksen tavoitteet: Oppilaiden esteettistä arviointikykyä kehitetään tutustuttamalla heitä kunkin taiteenalan tuotteisiin: - - On aihetta kiinnittää huomiota siihen tosiasiaan, että osa taideteoksista vaikuttaa vain lyhytaikaisesti ja jää sitten unohduksiin, kun taas osa niistä herättää mielenkiintoa ja ihastusta sukupolvessa toisensa jälkeen. Taideteosten laajasta joukosta tulisi löytää sellaiset, jotka puhuttelevat tietynikäisiä oppilaita, ja jotka virittävät heissä harrastusta ja kiintymystä taiteeseen. - - olisi kehitettävä opetuksen muotoja, joiden avulla voitaisiin edistää koko ihmisen elinympäristöön kohdistuvaa esteettistä arvostelukykyä ja vastuuta. (POPS70)

Esteettisen kasvatuksen tehtävänä peruskoulussa on - - viljellä oppilaissa kykyä esteettiseen kokemukseen saattamalla heidät kosketukseen eri taiteenalojen kanssa ja virittää harrastusta taiteen vastaanottamiseen (POPS70)

Toisaalta POPS70 pyrkii kuitenkin madaltamaan korkeakulttuuriin sisältyvän esteettisyyden havainnoinnin kynnyksiä. Ensimmäisenä yhtenäiskoulun opetus-suunnitelmana POPS70 purkaa esteettisiin kokemuksiin liittyvää elitismia: esteettiset kokemukset tulevat demokraattisessa yhteiskunnassa peruskoulun kautta jokaisen kansalaisen ulottuville. Opetussuunnitelmassa rakennetaan kuvaa uudesta, valistuneesta yksilöstä, joka on kiinnostunut monipuolisesti ym-

päristönsä ilmiöistä ja potee myös *kulttuurinnälkää*. Esteettiset kokemukset liitetään ympäristön havainnointiin, ja niitä tarkastellaan POPS70:ssä jopa yhteiskunnallisena vuorovaikutuksena.

Esteettisen kasvatuksen tavoitteet: Viime aikoina on vahvistunut käsitys, että taideaineissa niiden esteettisen sisällön rinnalla on olennaisesti kysymys ihmisen jokapäiväiseen elämään liittyvistä konkreettisista ja käytännön asioista. Sana ”esteettinen” on totuttu liittämään korkeakulttuuriin, jonka tasolle pääsemiseen kaikilla lapsilla ei olisi edellytyksiä. Lisääntynyt vapaa-aika, kohonnut elintaso ja yleistä ”kulttuurinnälkää” lisännyt kohentuva sivistystaso ovat tuoneet esteettisen maailman entistä lähemmäksi jokaista kansalaista. - - Esteettinen kasvatus pyrkii niin ikään antamaan monipuolisesti virikkeitä erilaiselle luovalle ja ilmaisevalle toiminnalle, joka myös liittyy yksilöä toisiin ihmisiin. Edellä kuvattuun käsityskannan muuttumiseen liittyy taiteen yhteiskunnallistuminen. (POPS70, I osa, 46)

Yhtenä esteettisen kasvatuksen keinona POPS70:ssä on se, että jokaisen oppilaan luettavaksi tuodaan kirjallisuuden merkittävimpinä pidettyjä teoksia eivätkä ne ole enää oppikouluun valikoitujen oppilaiden etuoikeus.

Korkeakulttuuri sekoittuu POPS85:ssä kansalliseen ainekseen, ja kaanonin saamat merkitykset rajautuvat taiteelliseen, kansalliseen, paikalliseen ja historialliseen.

Sanataide, kirjallisuus, antaa taide-elämyksiä ja tutustuttaa oppilaat taiteelliseen tarkastelu- ja esitystapaan. Se avartaa oppilaan kokemuspiiriä sekä antaa aineksia minä-, ihmis- ja maailmankäsityksen rakentamiseen. Myös omakohtaiset taideharrastukset saavat virikkeitä. Rikastuttamalla ja täsmentämällä ilmaisua sanataide kehittää äidinkielen hallintaa. - - Kunnan ja koulun opetusta suunniteltaessa otetaan huomioon seudun perinne ja kielen erityispiirteet sekä pyritään käyttämään saatavissa olevia kulttuuripalveluja (kirjasto, teatteri jne.). - - Kirjallisuus 3. ja 6. luokalla: Se - - johdat-
taa sanataiteen ymmärtämiseen. - - Lukemisen ja kirjallisuuden tunneilla on luontevaa käsitellä myös kansallisiin merkkipäiviin liittyvää ainesta. (POPS85)

Kirjallisuuden merkityksessä käytetty termi *sanataide* viittaa korkeakulttuuriin taideihanteeseen: klassiseen taidekäsitykseen ja kirjallisen maun ja esteettisen tajun kehittämiseen. Sanataiteen opetuksen tehtävänä on kasvattaa oppilasta suomalaisen klassisen kirjallisuuden tuntemiseen ja kaunokirjallisuuden arvostamiseen.

Kirjallisuus. Keskeiset tavoitteet 9. luokalla. Oppilas - - on tutustunut myös oman maan klassiseen kirjallisuuteen. - - Esittävä sanataide sisältyy äidinkielen opetukseen samoin kuin opastus kulttuuripalvelujen, erityisesti kirjaston käyttöön. Yhteydet muihin taiteisiin rikastuttavat sanataiteesta saatuja kokemuksia. Luettavaa valittaessa pidetään tavoitteiden mukaisesti silmällä - - lukemisharrastuksen monipuolistamista ja syventämistä sekä kaunokirjallisuuden taiteellista tasoa. (POPS85)

Näiden varaan rakentuu ”kirjallisen yleissivistyksen pohja” (POPS04). Myös sanataiteen yhteyksiä muihin *kaunotaiteisiin* korostetaan (termistä Lehtonen 2001, 121).

Ala-aste: Etsitään sanataiteen yhteyksiä muihin taiteisiin. Yläaste: hän [oppilas] tutustuu kirjallisuuden lajeihin, oman maan ja jonkin verran muidenkin maiden kirjallisuuteen sekä vanhaan ja uuteen perinteeseen (POPS94).

Vlk. 6-9. Opetus ohjaa oppilasta hankkimaan yleissivistävää tietoa kirjallisuudesta. -
 - Suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin, kirjallisen yleissivistystyksen
 pohjan luomista: tietoa keskeisistä teoksista ja niiden kirjoittajista sekä Kalevalasta,
 kansanperinteestä ja Suomen kirjallisuuden päävaiheista (POPS04)

Peruskoulun alkuvaiheessa kaanonin pidetään yllä eri vuosiluokille tarkoitettujen lukikirjojen ja erilaisten lukemistojen avulla.

Keskeinen asema äidinkielen opetuksessa on lukemisella, jossa tarvitaan luokilla I-VI systemaattisesti laadittuja, joustavan lukemistekniikan mahdollistavia peruslukemistoja. II-VI luokka: Lukemisen valinta: lukukirjoja - -. Yläaste: Kirjallisuuden valinta: lukemistoja - -. Yläasteella voidaan peruslukemistot korvata kokonaisteoksilla. (POPS70)

Lukeminen. Keskeiset tavoitteet 3. ja 6. luokalla. Aineistona käytetään lukemistoja ja kokonaisteoksia. (POPS85)

Niiden tekstivalikoima edustaa koulun ja yhteiskunnan käsitystä kirjallisuudesta, sillä ne tarjoavat esimerkkejä ”sopivasta ja monipuolisesta lukemismateriaalista” (POPS70). Ne sisälsivät peruskoulun alkuvaiheessa valikoiman luettavaa maan eri osien kouluille. Lukukirjan avulla voitiin taata tiettyjen kulttuurissa keskeisten tekstien tuntemus kaikilla peruskoulun suorittaneilla huolimatta koulun varustelusta: koulukirjaston ajanmukaisuudesta tai kouluun tilatuista lehdistä. Lukemistot ja lukukirjat osaltaan synnyttivät ja vakiinnuttivat käsitystä äidinkielen tunneilla käsiteltävästä materiaalista eli ylläpitivät äidinkielen kaanonin. Koulut noudattivat yhteisiä lukuohjelmia Eskolan (1988) mukaan vielä 1900-luvun lopulle saakka siinä määrin, että Suomessa voitiin puhua yhteisestä elävästä kirjallisuusperinnöstä. Suomessa oli lukemistojen ansiosta kirjallisuutta, josta lähes kaikilla oli omakohtaisia lukukokemuksia. Nyt lukemistojen tehtävä on siirtynyt oppikirjojen kirjallisuusmaininnoille ja tekstinäytteille (ks. Ahonen, Laihanen & Pynssi 2008). Eskolan (1988) mukaan juuri koulujen kirjallisuuden opetus on lukukäytänteiden siirtäjänä ja lukutottumusten vakiinnuttajana merkittävä äidinkielen osa-alue. Sillä on mahdollisuus sosiaalista yhä uusia sukupolvia kaunokirjallisuuden pariin. 2000-luvulla on internetin eri väylistä tosin tullut yhä keskeisempiä epävirallisia lasten ja nuorten sosiaalisia jia myös kirjallisuuden maailmaan (ks. Leppänen 2008).

Kaanon laajenee peruskoulun varttuessa. POPS94 ja POPS04 laajentavat kaanonin yleisemmin fiktion suuntaan. Kaanontekstien rinnalle ja oheen nostetaan fiktiiviset mediatekstit, esimerkiksi elokuva.

Ala-aste: Oppilas saa kirjallisuuden, teatterin ja medioiden välityksellä monipuolisia elämyksiä ja kokemuksia (POPS94)

[Oppilas] on tutustunut myös elokuvan, teatterin ja muun median keinoin rakennettuun fiktion (POPS04)

Kirjallisuuden laajentuminen fiktioksi tarkoittaa samalla myös kirjallisuuskäsityksen avartumista POPS94:ssä ja POPS04:ssä verrattuna aiempiin opetussuunnitelmiin (ks. kaunokirjallisuuden ja fiktion rajankäynnistä Burton & Carter 2006; Fleming 2007, 7). Ohjelmallisessa kaanonissa kirjallisuus määritellään es-

sentialistisin, sisäisin, kriteerein. Näkökulma teksteihin on historioiva: aikanaan parhaimmiksi arvoitetut tekstit määrittävät kirjallisuuden ominaisuudet. Esimerkiksi opetussuunnitelmissa kaanonin mittapuuna on Boileau'n Runousoppi. Valmiit, olemassa olevat kriteerit jättävät kirjallisuuden rajat kuitenkin epämääräisiksi. Esimerkiksi filosofiset tekstit, esseet, kirjeet, matkakertomukset, satiirit sekä uskonnollinen, poliittinen ja omaelämäkerrallinen kirjallisuus eivät täytä ydinkaanonin kriteerejä. Lisäksi draama teatteriprosessina, performanssina, jää kirjallisuuden ulkopuolelle. Kirjallisuuden nykyteoreetikot määrittelevätkin kirjallisuuden teksteihin kiinnittyvien kriteerien sijasta tekstin käytön ja tarkoituksen perusteella: luetaanko tekstiä käytännöllisiin tarkoituksiin vai onko esteettinen ulottuvuus lukemisessa läsnä. (Fleming 2007, 4, 7.)

Kaanonია määrittää opetussuunnitelmissa myös tekstin laajuus. Kirjallisuuden opetuksessa arvostetaan erityisesti oppilaan kykyä lukea laajoja tekstejä eli käytännössä pitkiä kokonaisteoksia. POPS04:ssä hyvä osaaminen 5. luokan päättyessä edellyttää mm. "luokan yhteisten kokonaisteosten ja erilaisten valintaisten kirjojen" lukemista. Päättöarvioinnin lukemista koskevassa kriteerissä mainitaan erikseen, että oppilas on saavuttanut "lukutaidon, joka riittää myös kokonaisten kirjojen lukemiseen". Kirjallisuuden lukutaito nojaa tässä ajateluun perinteisestä laadukkaasta romaanista, jossa yhdistyvät sekä tekstin laatu että laajuus. Lukemista mitataan luettavien kirjojen laajuudella ja "painavuudella" (myös Sinko & Kungas [1998]: opettajien käsitykset koulussa luettavasta kirjallisuudesta). Tällaiseen kirjallisuusnäkemykseen sopii huonosti esimerkiksi fanifiktio pääosin lyhyenä ja muunneltavuudessaan tilapäisenä tekstilajina (ks. Leppänen 2008). Lankshear ja Knobel (2006b) katsovatkin, että tekstien laajuuteen ja "painavuuteen" perustuva lukeminen edustaa rajoittunutta käsitystä teksteistä, joka kuuluu vanhaan tekstikulttuuriin.

Opetussuunnitelmien kirjallisuuden opetukseen muodostuu kansainvälisesti vertaillen himmeärajainen kaanon (esim. Döbert, Klieme & Stroka 2004). Se rakentuu valikoiduille, opetussuunnitelmissa toistuville teksteille, joita arvotetaan klassisen taidekäsityksen kriteerein. Kaanonkirjallisuutta pidetään taitteena, ja sitä vakiinnutetaan kirjallisuuden opetuksessa lukemistoilla ja oppikirjojen tekstinäyttein.

Kaanonია on tarkastelu eurooppalaisessa kirjallisuuden opetuksessa kriittisesti aika ajoin 1970-luvulta lähtien (Pieper 2006). Kaanonin säilyttämisen perusteena on toistuvasti käytetty sitä, että kaanon takaa kansallisen kulttuuriperinnön parhaimmiston säilymisen (Fleming 2007, 4). Tällöin kaanonpohjaisen kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on sosiaalista oppilaita länsimaiseen kulttuuripääomaan. Se takaa kulttuurisen muistin toiminnan ja jatkumisen. (Pieper 2006.) Käytännönläheisemmät päämäärät kaanonille on löydettävissä yhteiskunnan toimivuudesta ja demokratiasta. Kaanon varmistaa Flemingin (2007, 6) mukaan kaikille oppilaille pääsyn ja oikeuden yhteiskunnan avainteksteihin. Kaanoniin perustuva kirjallisuuden opetus toteuttaaakin siis oikeastaan sosiaalisen yhdentymisen ohjelmaa, sillä laaja kulttuurinen tuntemus ja ymmärrys syntyvät Flemingin mukaan mm. lukemalla ja vertailemalla eri kulttuurien tekstejä.

Näin tarkasteltuna kirjallisuuden kaanon ei siis supista vaan avaa oppilaan näkemyksiä.

6.2.2 Kirjallisuuden analyysi ja tulkinta

Kirjallisuuden kielen erityisyys piilee siinä, että se toimii vuorovaikutuksessa eri tavoin kuin muut kielet. Kirjallisuuden lukijan haasteena ovat poeettisen kielenkäytön konventiot, joita lukijan on totuttava tulkitsemaan. Kirjallisuusteorian mukaisesti kirjallisuuden kieltä voi hahmottaa joko formalistisesta tai sosiokulttuurisesta lähestymistavasta käsin. Formalismi pitää kirjallisuuden kieltä erityisenä ja poikkeavana suhteessa arkikieleen. Samalla kun poeettinen kielenkäyttö poikkeaa oletetuista ilmaisutavoista, se etäännyttää lukijaa. Erityisen kirjallisuuden kielestä vuorovaikutuksessa tekee se, että vieraannuttaessaan kohteesta se pakottaa tarkastelemaan asioita uudella tavalla. Lukijan on etsittävä uutta suhtautumistapaa pystyäkseen hahmottamaan tekstin merkityksiä. Sosiokulttuurinen lähestymistapa kiinnittää puolestaan huomiota sosiaalisiin konventioihin, jotka säätelevät kirjallisuuden tuottamista ja vastaanottamista. Jotkin kirjallisuuden tulkinnan konventioista luonnollistuvat tietyssä yhteisössä, esimerkiksi länsimaisessa kulttuuripiirissä, ja näin kirjallisuuteen muodostuu yhteisön hyväksymä, pätevä lukutapa. Kasvaessaan yhteisön tekstikäytänteisiin yksilö omaksuu samalla sellaisen kirjallisuuden tulkintatavan, joka pätee juuri tässä yhteisössä. (Burton & Carter 2006.)

Kirjallisuuden kielelle on tyypillistä, että se viittaa itseensä, sillä se kiinnittää lukijan huomion itseensä merkinä. Kirjallisuuden kielellä on vajaa tai hämärä yhteys todellisuuteen, kun arkikieli puolestaan kiinnittyy reaali maailmaan. Samantyyppisiä kielellisiä poikkeamia kuin kaunokirjallisuus hyödyntävät merkitysten muodostamisessa myös vitsit, mainokset ja esimerkiksi vaalilauseet. Eri tekstilajien voi katsoa muodostavan ilmaisukeinojensa osalta jatkumon. (Alderson 2000, 65–66; Burton & Carter 2006.)

Opetussuunnitelmat perustavat kirjallisuuden opetuksen näkemykselle kirjallisuuden kielen erityisluonteesta. Kaunokirjallisuus muodostaa sellaisten tekstien joukon, jolla on omia erityisiä kielen ilmaisulliseen ja taiteelliseen käyttöön liittyviä funktioita. Esimerkiksi Halliday (1976, 17) nimeää yhden kielen viestintätehtävistä poeettiseksi funktioksi, joka perustuu kielen käyttöön kuvittelun välineenä (imaginative use). POPS70 ja POPS85 nostavat kirjallisuuden kielen poeettisuuden keskiöön ja ohjaavat vertaamaan kirjallisuuden esteettistä ilmaisua muihin ilmaisutapoihin.

Kirjallisuuden opetuksessa on pyrittävä selvittämään, millä tavoin kielen käyttö esteettisiin tarkoituksiin eroaa kielen käytöstä muunlaisiin tarkoituksiin, esim. tieteessä ja arkielämän tiedonvälityksessä. (POPS70)

Taiteellinen kielenkäyttö tarvitsee poeettisen ilmaisun vuoksi oman erityisen lukemisen tapansa, ja yksi kirjallisuudenopetuksen tehtävistä onkin opettaa kirjallisuuden analyysia ja tulkintaa. Kaikki opetussuunnitelmat opastavat ”sana-taiteen ymmärtämiseen ja vastaanottoon”.

Kirjallisuuden erittelyn apuna käytetään tiettyjä kirjallisuusanalyysin käsitteitä, joiden avulla havainnoista on tapana puhua. Termistön avulla operointi ohjaa tulkintaa. Opetussuunnitelmissa nimetään ne kirjallisuustieteelliset termit, joita kirjallisuuden lukemisessa ja erittelyssä käytetään. Samat käsitteet toistuvat kaikissa opetussuunnitelmissa. Kirjallisuuden ilmaisukeinot kiinnittyvät juoneen, henkilöihin, kertojaan, rakenteeseen, teemaan sekä poeettiseen kielenkäyttöön.

Jokaisella lukijalla on oma tapansa lähestyä tekstiä. Seuraavista näkökulmista voi tekstiä tarkastella: aihe; aika, aikakausi; miljö; henkilöt; toiminta; motiivit, reaktiot, ristiriidat, kehitys; uskottavuus; rakenne; rytmi; kielikuvat; komiikka, huumori; sanoma. (POPS70)

[Oppilas] pystyy tarkastelemaan fiktiivisen tekstin sisältöä ja muotoa: tekemään huomioita kertomuksen juonesta, henkilöiden, ajan ja ympäristön kuvauksesta sekä pohtimaan kertojaa, kertomuksen rakennetta, kieltä, ilmaisutapaa, teemoja ja keskeisiä ajatuksia (Päättö99)

Runon tulkinnassa tarvittavat käsitteet – mm. kuvallisuus, rytmi ja teema (POPS85, POPS04) – mainitaan opetussuunnitelmissa erikseen. Jo alaluokilla ohjataan käyttämään käsitteitä kirjallisuudesta puhuttaessa. Alkuopetuksessa todetaan kuullusta ja luetusta tapahtumat ja henkilöt sekä opitaan jonkin verran kirjallisuussanastoa, esim. kertomus ja satu, runo, säkeistö ja säe, näytelmä, vuorosana ja lavastus (POPS85). Kirjallisuuden käsitteet eivät aina kiinnity tulkintaan, vaan niiden hallintaa korostetaan paikoin niin, että niistä tulee itseisarvoisia. Erittely ja tulkinta jäävät taustalle ja termien osaaminen nousee pääasiaksi.

Kirjallisuus 7. luokalla. Luonteivissa yhteyksissä varmennetaan kirjallisuutta koskevien käsitteiden tuntemusta. (POPS85)

Radikaaleimmillaan termien käyttöön ohjaava tulkinta voi tarkoittaa sitä, että itse tekstin katsotaan olevan ”tyhjä” ja vasta sosiokulttuuriset tulkintakonventiot – tässä kirjallisuustieteeseen pohjautuva erittely ja tulkinta – antavat sille merkityksen (Leppänen 1994). Nimettyihin käsitteisiin sidottu tulkintatapa tuottaa äärimmillen vietyä tekstiin tietyn kaavan mukaisen merkityksen.

Se miten käsitteitä kirjallisuuden erittelyssä ja tulkinnassa opetussuunnitelmissa käytetään, riippuu sekä yleensä perusopetuksessa vallinneesta ajattelutavasta että äidinkielen opetuksen sisäisistä muutoksista. POPS70:ssä kirjallisuuden analysointi kirjallisuustieteen käsitteiden avulla merkitsee irtiottoa vanhasta kirjallisuushistoriaan nojautuvasta opetusperinteestä (ks. Rikama 1998a). POPS70 kritisoi ainoana peruskoulun opetussuunnitelmana taustalähdistä kaunokirjallisuuden tarkastelutapaa. Kritiikki kirjallisuushistoriallista näkökulmaa kohtaan selittyy sillä, että opetussuunnitelma tekee pesäeroa oppikoulussa vallinneeseen tapaan ruotia käsiteltävät teokset perin pohjin historiallisista näkökulmista.

Kirjallisuuden käsittely ei saa kangistua kaavamaiseksi kyselyksi eikä pelkäksi sisällön kontrolloimiseksi. Se ei saa olla liiaksi kirjallisuus-historiallisten näkökohtien oh-

jaamaa, vaan sekä aineksen valinnassa että käsittelyssä on lähdeittävä itse tuotoksesta. (POPS70)

Myös POPS85:ssä varoitetaan liian kaavamaisesta ja perusteellisesta teoksen erittelystä: "Hidasta ja kovin perusteellista ruotimista on syytä varoa, niin myös saman kaavan mukaista käsittelyä" (POPS85). Samalla kuitenkin palataan taas takaisin teosten taustoihin ja kirjallisuushistoriaan nojautuvaan tulkintaan:

Kirjallisuus 7. luokalla. Tekstin ymmärtämiseksi ovat tiedot taustasta ja kirjailijasta toisinaan tarpeen. Luontevissa yhteyksissä varmennetaan kirjallisuutta koskevien käsitteiden tuntemusta. - - Kirjallisuus 9. luokalla. Entistä enemmän pannaan myös merkille teosten taustaa, varsinkin klassikoiden. - - Pyritään siihen, että oppilaille muodostuu pääpiirteinen käsitys kotimaisen kirjallisuuden vaiheista. (POPS85)

Tehtävien tasoa ja laajuutta eriytetään sekä työtapoja vaihdellaan.

Aivan 1900-luvun lopulla kirjallisuuden opetuksessa painottuu puolestaan erilaisten tekstin tehtävien, rakenteiden ja keinojen tarkastelu (ks. Niemi 2001). Tämä näkyy sekä vuoden 1999 päättöarvioinnin kriteereissä että POPS04:ssä. Vuoden 1999 päättöarvioinnin kriteereissä oppiaineen nimi on uudistunut *äidinkieksi ja kirjallisuudeksi*. Kirjallisuuspainotus näkyy ohjaamisena analyytisempaan kaunokirjallisuuden lukutapaan verrattuna POPS94:ään. Samalla kirjallisuustieteen käsitteiden hallinta ja käyttö korostuu (ks. myös Kouki 2010, 24). Metakielen käyttö nimetään osaksi kirjallisuuden lukutaitoa.

Oppilas - - pystyy tarkastelemaan fiktiivisen tekstin sisältöä ja muotoa: tekemään huomioita kertomuksen juonesta, henkilöiden, ajan ja ympäristön kuvauksesta sekä pohtimaan kertojaa, kertomuksen rakennetta, kieltä, ilmaisutapaa, teemoja ja keskeisiä ajatuksia. Oppilas osaa tekstiä tarkastellessaan käyttää oppimaansa metakieltä. (Päättö99)

POPS04:ssä analyytinen kirjallisuuden lukutapa jatkuu, ja oppilasta ohjataan käyttämään "kirjallisuuden työstämisen menetelmiä". Opetussuunnitelmissa lueteltujen termien käyttö ohjaa lukemista, ts. niitä tulkintoja, joita lukija tekstin pohjalta tekee. Kirjallisuuden lukemista ohjataan eri vuosiluokilla johdonmukaisesti sekä kirjallisuustieteellisten käsitteiden että yleisten kieltä ja tekstejä koskevien käsitteiden avulla.

Vlk. 1-2. kirjallista keskustelua, jonka yhteydessä käsitteet päähenkilö, tapahtuma-aika ja -paikka sekä juoni. (POPS04)

Vlk. 3-5. Kirjallisuus ja muu kulttuuri. keskeisiä kirjallisuuden käsitteitä kuten juoni, pää- ja sivuhenkilö, tapahtuma-aika ja -paikka, sekä niiden käyttöä. - - Oppilaan suhde kirjallisuuteen ja kieleen on rakentunut niin, että hän - - on tottunut kielestä ja teksteistä puhuessaan käyttämään opetettuja käsitteitä. (POPS04)

Päättöarvioinnin kriteerit: pystyy tiivistämään fiktiivisen tekstin juonen, laatimaan henkilökuvia sekä seuraamaan henkilöiden ja heidän suhteittensa kehitystä (POPS04)

Kielen ja tekstin keinojen havainnointi laajenee perusopetuksen aikana kaunokirjallisuudesta vähitellen muihinkin teksteihin. Kielelliset havainnot muodostavat funktionaalissa lukemisessa pohjan kaikenlaisten tekstien tulkinnalle ja

käytölle. Kun kirjallisuutta lähestytään vastaavin käsittein kuin tekstejä yleensä, siitä muodostuu osa laajaa, monentyyppisten tekstien joukkoa. Kaikki tekstit ovat avattavissa yhtäläisin käsittein, eikä poeettisen kielenkäytön erityisluonne korostu. (Ks. myös Kouki 2010, 27.)

Kaunokirjallisuuden pääjakoa ja eri lajityyppejä hyödynnetään myös kirjallisuuden lukemisessa. Analyysia rakennetaan niiden varaan. Esimerkiksi POPS04:n päättöarvioinnin kriteereissä mainitaan, että oppilas ”tunnistaa tavalisia kaunokirjallisuuden tekstilajeja ja tuntee kirjallisuuden pääajit sekä tekstien tyyllillisen pääjaon”. Tekstien lajittelu esitetään valmiina, annettuna, joten kirjallisuuden opetus nojautuu tässä pitkään poetiikan ja tyyllintutkimuksen perinteeseen. Kirjallisuuden tutkimuksessa ’laji’ kuuluu alan peruskäsitteisiin, ja tekstien kategorisointi on kirjallisuuden lajitutkimuksen kulmakiviä. (Pettersson 2006.) Fowlerin (1982, 38) mukaan lajeja pitäisi kuitenkin käyttää kirjallisuudentutkimuksessa tunnistamiseen ja kommunikointiin, ei niinkään määrittelemiseen ja luokitteluun. Lajin tunnistuksen pitäisi toimia yksittäisen teoksen tulkinnan apuna. Opetussuunnitelmissa lajiluokittelut ovat kuitenkin opeteltavaa oppiainesta, sillä ne esiintyvät omina, erillisinä kirjallisuuden opetuksen tavoitteinaan. Mm. yhtenä vuoden 1999 päättöarvioinnin kriteerinä on se, että oppilas tuntee kirjallisuuden pääajit. Kirjallisuuden tunneilla opiskellaan satujen, runojen, vuoropuhelujen, näytelmätekstien, kertomusten, novellien ja vuoropuheluiden lajipiirteitä (POPS70).

Kirjallisuuden genrejen luettelot sekä lajiluokittelut ovat näytävästi esillä opetussuunnitelmien tavoitteissa ja sisällöissä, joten niistä muodostuu opetussuunnitelmien keskeisintä kirjallisuustietoa. Kirjallisuuden opetuksen tavoitteisiin kuuluu oppia tuntemaan kirjallisuuden lajien kenttä, ts. tunnistamaan tärkeimmät tekstilajit ja erittelemään niitä kouluopetuksessa totutulla tavalla kirjallisuustieteen käsittein. Kirjallisuuden erittely ja tulkinta nojaavat koulussa näin vahvasti perinteiseen genrejakoon.

Ovatpa kirjallisuuden käsitteet opetuksessa lähtöisin sitten mistä kirjallisuuden tutkimuksen perinteestä hyvänsä, keskeisintä vaikuttaisi olevan niiden käytötapa. Kouki (2010) tarkasteli väitöskirjassaan kirjallisuuden käsitteiden opettamista lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Käsitteistö osoittautui sekalaiseksi valikoimaksi eri kirjallisuuden tutkimuksen suuntausten termistöä, josta oppijan on haasteellista rakentaa toimivaa työkalupakkia kirjallisuuden analysointiin. Myöskään lukijan kannalta keskeistä käsitteen oppimisen prosessiluonnetta ei oppikirjoissa huomioitu. (Kouki 2010, 203.) Opetussuunnitelmat ja oppikirjat näyttäisivätkin haastavan kirjallisuuden analyysia koskevissa osuuksissaan opettajan kirjallisuuden pedagogiikan hallinnan. Opettajan tulisi pystyä innostamaan ja tukemaan oppilaita kirjallisuuden lukijoina siten, että he rohkaistuisivat pohtimaan erilaisia kirjallisuuden erittelyn ja tulkinnan näkökulmia ja rakentamaan tämän pohjalta omaa tulkinnan työkalupakkiaan.

6.2.3 Elämyksellinen lähestymistapa kirjallisuuteen

Käsitepohjaisen erittelyn lisäksi kirjallisuuden opetus on opetussuunnitelmissa myös lukijalähtöistä. Tällöin se perustuu analyysin sijasta tekstin elämykselliseen lähestymistapaan:

Lukeminen: Lukemisen opetuksen tarkoituksena on - - että hänen [oppilaan] eläytymiskyksensä kehittyä (POPS70)

Vlk. 3-5. Kirjallisuuden lukemisella on näinä vuosina itseisarvoa, mutta niillä tuetaan myös oppilaan lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. - - Tekstinymmärtäminen: kaunokirjallisten tekstien tulkintaa ja tarkastelua elämysten antajina ja näkemysten kehittäjinä (POPS04)

Kun lukija keskittyy lukemisen aikana omiin kokemuksiinsa, lukeminen perustuu tekstin henkilökohtaiselle tulkinnalle. Tekstin elämyksellisessä kokemisessa on kyse tekstin herättämisestä mielikuvista, assosiaatioista, tunteista, asenteista ja ajatuksista. Näistä lukutapahtuman aikaisista elämyksistä lukija työstää mielessään jännitteitä, konflikteja ja ratkaisuja. Elämyksellinen lukutapa painottaa tekstin emotiivisia ja laadullisia merkityksiä. (Rosenblatt 1994.) Vastaanottajakeskeinen ja eläytyvä lähestymistapa tekstiin korostaa lukukokemusta, jossa lukija elää tekstin läpi, liittää sen omiin elämäkokemuksiinsa ja luo tekstin avulla omaa todellisuuttaan. Lukemisen keskiössä on subjektiivinen kokemus tekstistä, jossa merkitystä ja ymmärrystä tekstiin haetaan itsestä käsin. (Langer 1995, 6.)

Lukijalähtöinen kirjallisuuden opetus perustuu kirjallisuusteoreettisista suuntauksista uskriteikkiin, joka hylkää taustalähtöiset merkitykset ja nostaa itse tekstit merkitysten synnyttämisen lähteeksi. Tulkinnassa korostuvat lukijan tekstile antamat merkitykset, joten teksti toimii lukutapahtumassa tulkintojen potentiaalina. Kirjallisuudenopetuksessa lukijaa ohjataan rakentamaan tulkintaa dynaamisesti ja prosessinomaisesti käyttämällä mielikuvitusta ja työskentelemällä henkilöhahmojen parissa. (Fleming 2007, 7.)

Elämyksellistä lukemista harjoitellaan POPS70:ssä ja POPS85:ssä nimenomaan kaunokirjallisten tekstien avulla, koska niiden poeettinen funktio antaa mahdollisuuden tunteiden ja mielikuvien hyödyntämiseen tulkinnassa.

Lukeminen 9. luokalla. Kaunokirjallisuus on keskeistä lukutaidon kehittämisessä. Se antaa mahdollisuuksia kokonaisvaltaisiin elämyksiin - - . Samanaikaisesti kaunokirjallinen teksti avartaa monin tavoin oppilaan kokemusmaailmaa ja mahdollistaa myös sellaisten tekstien ymmärtämistä, joihin hänellä ei ole välitöntä persoonallista kosketusta. (POPS85)

Opetussuunnitelmissa katsotaan, että juuri fiktiivinen teksti houkuttelee lukijaa tekstuaalisten piirteidensä kautta elämykselliseen lukutapaan. Fiktio tarjoaa piirteidensä kautta lukijalle luovan roolin lukemisprosessissa. Poeettinen kieli haastaa monimielisyydellään lukijan vuoropuheluun kanssaan. Erilaiset tekstin kielelliset piirteet, metaforat, tyyliseikat, poikkeamat kielellisistä tai semanttisista normeista ja jopa tietynlaiset sisällöt toimivat lukijalle vihjeinä poeettisen tekstin tulkinnan rakentamisessa (Niemi-Pynttari 2007, 223; Rosenblatt 1994).

Cohn (2006, 23–24) luonnehtii referentiaalisuuden käsitteen kautta fiktion ominaisuutta synnyttää mielikuvien kautta uusia maailmoja. Kaunokirjallinen teksti on luonteeltaan ei-referentiaalinen eli kohtalaisen vapaa kohteesta, johon se viittaa. Fiktiiviselle teokselle onkin tyypillistä, että se luo itse maailman, johon se viittaa, juuri viittaamalla siihen. Fiktio voi viitata myös tekstin ulkopuoliseen todelliseen maailmaan, mutta sen ei tarvitse viitata siihen. Lisäksi tekstin ulkopuolista maailmaa koskevien viitteiden ei tarvitse olla paikkansapitäviä eikä tekstin viitata yksinomaan tekstin ulkopuoliseen todelliseen maailmaan. Esimerkiksi kertojan epäluotettavuus voi olla olennainen osa lukukokemusta. (Mts. 25, 257.) Referentiaaliset kertomukset ovat todistettavissa ja epätäydellisiä, kun taas ei-referentiaaliset, fiktiiviset, kertomukset ovat täydellisiä eikä niitä voida todistaa. Fiktion kertojalla on mahdollisuus tietää asioita, joita todellisessa maailmassa ei voida tietää, eli asioita, jotka koskevat henkilöhahmojen sisäistä elämää. Kyky kuvata sisäistä tajuntaa vaatii keinoja, joita referentiaaliseen esitykseen pyrkivällä kertojalla ei ole tarjolla. Tekstuaaliset keinot leimaavat fiktiiviset henkilöhahmot taiteellisesti luodun maailman kansalaisiksi. Tämä maailma ei voi koskaan olla täysin sama kuin se, jossa maailman luonut tekijä ja hänen lukijansa elävät. Tästä syntyy ei-referentiaaliseen tekstiin fiktiivisyyden leima. (Mts. 27.) Kaunokirjallisten tekstien kieli on läpinäkymätöntä, sillä fiktiivisessä kerronnassa tärkeintä ei ole kerrottava tarina vaan se, miten se on kerrottu. (Mts. 198)

Elämyksellisen tulkinnan syntyä erittelee kirjallisuuden reseptiteoria, joka perustuu saksalaiseen hermeneutiikkaan. Siinä lukijan ajatellaan kiertävän hermeneuttista tulkinnan kehää siten, että hän sovittaa tekstin jokaisen elementin osaksi täydellistä kokonaisuutta. Tulkinnassa ei pohdita kirjallisten teosten hajanaisuutta, epätäydellisyyttä tai sisäisiä ristiriitoja. Teoksen piirteet käyvät ymmärrettäviksi kokonaisuudessa, ja kokonaisuus rakentuu ymmärrettäväksi yksittäisten piirteiden kautta. (Eagleton 1997, 97.) Päättöarvioinnin kriteerit vuodelta 1999 kuvaavat reseptiteorian mukaista tulkintaa tekstistä. Eläytyvän lukemisen tavoitteena on siinä oppilaan kyky muodostaa ja ilmaista *oma lukijan-teksti*.

Oppilas osaa keskustella sekä fiktiivisten että asiatekstien kanssa: kysyä, kommentoida, perustella, väittää vastaan jne. Oppilas siis uskaltaa ja osaa ilmaista oman lukijantekstinsä, miettii tekstin merkitystä ja vastaavuutta omiin kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa. Lukijantekstillä tarkoitetaan teosta sellaisena, kuin lukija on hahmottanut sen lukemisen kuluessa ja/tai sen jälkeen. Lukijanteksti voi poiketa suurestikin monista eri syistä (ajallinen etäisyys, lukemisen tarkoitus, lukemistilanne, lukijan oma kulttuuri, lukijan omat kokemukset) kirjailijan tekstistä ja siitä tuotettujen asiantuntijoiden luennasta. (Päättö99)

Lukijanteksti antaa oppilaille tulkinnan vapauden, sillä se irrottaa hänet käsitteanalyysiin perustuvasta kaavamaisesta suhtautumistavasta tekstiin. Kriteerissä esiintyvä kuvaus lukijantekstistä vastaa suoraan Langerin (1995, 22) käsitystä

elämyksellisestä lukemisesta (an envisionment, envisioning literature)¹⁴. Hän kuvaa lukijan luovaa tulkintaa lukemastaan tekstistä (ks. Langer 1995, 10).

Luovan tulkinnan rakentaminen fiktiivisestä tekstistä perustuu vuorovaiikutukselliseen lukemiseen: keskusteluun tekstin kanssa (ks. Niemi-Pynttari 2007, 53–58). Reseptiteoreetikko Iser kuvaa uusien mielikuvien syntyä ja yksilön kokemusmaailman rikastumista tekstin aikaan saamina muutoksina lukijassa. Iserin mukaan kirjallinen teos on tehokkaimmillaan silloin, kun se pakottaa lukijan uudenlaiseen kriittiseen tietoisuuteen omista tavanomaisista koodeistaan ja odotuksistaan. Teos kyseenalaistaa ja muuntaa lukijan siihen liittämiä uskomuksia ja hajottaa rutiininomaisia havaitsemistapoja. Teos tekee väkivaltaa normatiivisille näkemisen tavoille ja opettaa lukijalle uusia havaitsemisen koodeja. Hyvällä lukijalla on jo valmiiksi liberaali asenne tekstiin: hän kykenee joustamaan, kyseenalaistamaan ja olemaan tekstile avoin. Kun lukija muuntaa tekstiä, teksti muuttaa samanaikaisesti lukijaa. Iserille lukemisen ydin on siinä, että se lisää itsestä tiedostumista ja johdattaa oman identiteetin kriittiseen tarkasteluun. (Eagleton 1997, 103.)

Langer (1995) kuvaa elämyksellistä lukukokemusta nelitasoisena yksilön mielen liikkeenä. Ensimmäiseksi lukija astuu tekstin ulkopuolelta kuvitteluprosessiin. Hän liikkuu aluksi tiiviisti tekstimaailmassa, mm. pysyttelee tekstin tapahtumissa. Kun lukija on tekstissä sisällä, hän tekee tulkintoja: kyselee ja päättelye asioita omien kokemustensa pohjalta. Kun hän tulee tekstistä takaisin, hän pohtii saamia tietoa ja kokemuksia ja käyttää näitä lähtökohtanaan esimerkiksi omien ongelmien ratkaisemisessa. Lukukokemus vaikuttaa näin lukijan elämään, mutta myös lukijan omat kokemukset tekstin tulkintaan. Lopuksi hän astuu lukukokemuksesta ulos ja tarkastelee sitä eritellen ja arvioiden. Lukija tavoittelee vaihteilla lukemisellaan syvää, jäsentynyttä ja koskettavaa luku-tapahtumaa. (Langer (1995, 15–19.)

Opetussuunnitelmien mainitsevat kirjallisuuden opetuksen työtavat johdattavat lukijaa Langerin (1995) kuvaamaan elämyksellisen lukemisen prosessiin. Ne auttavat oppilasta peilaamaan luettua omiin kokemuksiin ja näkemyksiin, sillä luettua ohjataan refleктоimaan, vertaamaan ja suhteuttamaan, lukijan kuvaan todellisuudesta.

Pannaan merkille kirjan kuvaaman ja itse koetun todellisuuden yhtäläisyyksiä ja eroja. - Keskeiset tavoitteet 3. ja 6. luokalla: Kiinnostuksen heräämisen kannalta on tärkeää oppia kirjallisuudesta huomaamaan yhtymäkohtia omaan elämään ja kokemuksiin samoin kuin saada mielikuvituksen aineksia. (POPS85)

Päättöarvioinnin kriteerit: Oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä on kehittynyt niin, että hän osaa - - pohtia tekstin yhteyksiä omiin kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa (POPS04)

Kaunokirjallisille teksteille katsotaan olevan tyypillistä monentyyppisten assosiaatioiden, uteliaisuuden ja empatian herättämisen. Lukija yhdistää kaunokir-

¹⁴ Arvonen (2002) käyttää Langerin (1995) termistä envisionment suomennosta näkymöinti, jolla hän tarkoittaa tietyllä hetkellä lukijan mielessä olevaa tekstimaailmaa sekä hänen ymmärrystään ja tulkintaansa.

jallisen tekstin paitsi hänelle tapahtuneisiin asioihin ja omiin tunteisiinsa myös niihin kaunokirjallisiin teksteihin, joita on aiemmin lukenut. Tekstien ketjuunnuttamisen kautta lukija prosessoii ja yhdistelee asioita. Näin kaunokirjallisten tekstien lukeminen voi harjaannuttaa kokonaisuuksien hallinnan ja prosessoinnin kykyä. (Alderson 2000, 66; Langer 1995, 1, 145.) Langerin (1995, 131) mukaan kirjallisuus onkin ennen kaikkea tapa ajatella eikä se määrity niinkään tietyyppisten tekstien tai sisältöjen pohjalta.

Elämykselliseen lukemiseen liitetään opetus suunnitelmissa myös oppilaan kasvuun ja kehittymiseen liittyviä tavoitteita, sillä lukuprosessissa oppilas käsittelee tunteitaan, elämyksiään ja kokemuksiaan. Lukeminen auttaa lukijaa kehittämään persoonaansa ja avartamaan maailmankuvaansa (ks. myös Langer 1995, ix). Elämyksellinen sanataiteen kokeminen on tärkeää yksilön tasapainoiselle kasvulle. POPS70 kuvailee sitä, miten lukeminen tiedostuttaa yksilöä paitsi ympäristöstään myös omasta itsestään. Sen avulla kehittyvä yksilö voi tehdä identiteettityötä.

Lukeminen ei rikastuta yksinomaan tiedollista aluetta, vaan se kehittää ja syventää ihmisen koko persoonallisuutta. Lukiessaan oppilas voi ohjautua tiedostamaan myös ympäröivää todellisuutta: sen ristiriitoja ja moniarvoisuutta, erottamaan perustellut ja perustelemattomat mielipiteet, tajuamaan syy- ja seuraussuhteet, kartoittamaan elinympäristöään ja ymmärtämään rodultaan, kansallisuudeltaan, kulttuuriltaan erilaisen ihmisten elämää. Kasvavalle nuorelle kirjallisuus voi välittää myös tietoa siitä, ettei hän ole ongelmien yksin. Lukiessaan oppilas voi saada sellaisia kokemuksia, jotka selvittävät hänelle hänen omaa olemustaan, ohjaavat hänet tiedostamaan aihutkertaisuutensa, kirvoittavat esiin hänessä piileviä voimia ja saavat hänet ymmärtämään myös oman rajallisuutensa. (POPS70)

Lukemisen tuoma ilo on POPS85:ssä henkisen hyvinvoinnin lähde, ja myös elämyksellisen lukemisen aikaansaamiin terapeuttiisiin kokemuksiin viitataan.

Kirjallisuus. Työskentelyn perusteita 9. luokalla: Luettavan pitäisi kuitenkin olla pohjaltaan myönteistä, niin että näkyvissä on mahdollisuuksia ja toivoa silloinkin, kun aihe on vakava tai jopa ahdistava. Tunnekokemusten, jännityksen ja vapauttavan naurun tarvetta ei saisi unohtaa. (POPS85)

Eläytyvässä lukemisessa tavoitellaan kirjallisuuden avulla uudenlaista ymmärrystä, jota on kuitenkin vaikea saavuttaa yksinomaan lukijan oman tulkintakykyksen varassa. Niinpä lukijaa rohkaistaan kirjallisuuden yhteisölliseen käsitteilyyn ja lukukokemusten jakamiseen. Yhteisöllisen lukemisen voima on siinä, että se voi rikastaa ymmärrystä esittämällä erilaisia tulkintavaihtoehtoja ja tarjoamalla lisätietoa ymmärryksen tueksi. (Lahtinen 2007.) Lukijoiden välisessä vuorovaikutuksessa tulkinnasta tulee väistämättä moniäänistä. Lukemisen tavoitteena ei ole lukijoiden yhteisymmärrys tai yleispätevä tulkinta vaan merkitysten jakaminen. (Langer 1995, 142–143.) Yhteisöllinen lukeminen sopii hyvin kaunokirjallisille teksteille, sillä niiden avoimuus erilaisille tulkinnoille vapauttaa tekstin vastaanottoon ja käyttöön liittyvistä rooleista ja valta-asetelmista. Elämyksellisen lukemisen voima ja mahdollisuudet ovat lukijoiden erilaisuudessa. Ihannetapauksessa oppilas tiedostuu siitä, miten hänen tulkintansa juontuu ryhmän tai lukijan aiemmista kokemuksista. Näin lukijayhteisössä työskent-

tely voi lisätä avoimuutta, empatiaa ja ymmärrystä esimerkiksi monikulttuurisissa yhteisöissä. (Mts. 144.) Asioita opitaan hahmottamaan monesta eri suunnasta ja tiedostamaan monenlaisista totuuksista. Jakamiseen ja yhteistoimintaan rohkaisee ajatus siitä, että lopullista ratkaisua asioihin ei ole olemassa. (Mts. 8.)

Elämyksellisessä lukemisessa ovat keskiössä lukijan kokemukset ja hänen sisäinen maailmansa, jota tekstit koskettavat. Kirjallisuuden opetus hyödyntää sellaisia menetelmiä, joissa kokemukset saadaan esiin ja käsiteltäviksi ja jotka ohjaavat samalla vaihtamaan kokemuksia ja näkemyksiä (Langer 1995, 79–80). Opetussuunnitelmat opastavat jakamaan lukukokemuksia ja jatkamaan niitä. Tarkoitus on reagoida yhdessä tekstien herättämiin tunteisiin ja käsitellä niitä koulussa. Tavoitteena on kehittää oppilaiden tunnetaitoja.

Lukeminen 3. luokka: oppilaiden oma-aloitteisen lukemisharrastuksen seuraamista esim. siten, että heillä on tilaisuus opettajalle tai toisille kertoa lukemastaan. (POPS70)

Kirjallisuus 2. luokka: Eläytyvä kuunteleminen sekä kuullusta/luetusta keskusteleminen ja kertominen. (POPS85)

Vlk. 1–2. Kirjallisuus ja kieli: kirjojen lukemista ja käsittelyä niin, että keskeistä on elämyksellisyys ja lukukokemusten jakaminen (POPS04)

Vlk. 3–5. Oppilasta harjaannutetaan myös oman lukukokemuksen jakamiseen ja käsittelemiseen. (POPS04)

Kirjallisuutta käsitellään yhteistoiminnallisoin työtavoin, joissa lukijayhteisö antaa mahdollisuuden laajentaa ja jakaa kokemuksia. Yhteisölliseen lukemiseen perustuva kirjallisuuden opetus johtaa parhaimmillaan merkitysneuvotteluihin ja yhteisten merkitysten rakentamiseen, sillä yhteistoiminnalliset työtavat mahdollistavat erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia tekstin tulkintoja (ks. Langer 1995, 38).

Opetussuunnitelmat ohjaavat jalostamaan jaetuista kokemuksista ja neuvotelluista merkityksistä uusia tekstejä. Muokkaamisen tuotoksena syntyy monentyyppisiä tekstimuunnelmia eri luokka-asteilla, mm. dramatisointeja, kirjallisuusanalyysseja ja -keskusteluja sekä erimuotoisia selostuksia.

Lukeminen 2. luokalla: Mahdollisuus omaan ilmaisuun luetun pohjalta (kertominen, improvisointi, kuvittaminen, käsinukeilla esittäminen ym.). - - 7. luokka, kirjallisuus: Kirjallisuuden pohjalta monipuolista työskentelyä, joka liittyy muihin äidinkielen alueisiin: keskusteluja, esittelyjä, selostuksia suullisesti ja kirjallisesti; kysymyksiä ja takakansitekstien laadintaa; arvosteluja esim. seinälehtinä, suositusluetteloina tai kirjaraadeissa; luetun kuvittamista ja dramatisointia; omia sepitteitä. Runsaasti pari-työskentelyä. (POPS85)

Vlk. 1–2. Vuorovaikutustaidot: kuullun, nähdyn, koetun ja luetun työstämistä improvisoinnin, kerronnan, leikin ja draaman avulla, myös muihin taideaineisiin integroiden. - - Kirjallisuuden käyttämistä virikkeenä luovassa toiminnassa (POPS04)

Elämyksellinen kirjallisuuden opetus laventaa kirjallisuuden rajoja: tiukasta kaanonista liu'utaan oppilaiden vapaa-ajan kirjallisuuteen sekä muuhun ajan-

kohtaiseen aineistoon ja yhteiskunnallisiin teksteihin.¹⁵ Lukukokemuksia laajentaa vielä entisestään oppimisympäristöjen monipuolistaminen kirjallisuudenopetuksessa: tehdään kirjasto-, museo- ja teatterivierailuja sekä järjestetään kirjailijatapaamisia.

II luokka. Lukeminen. Yksi kirjastonhoitajan pitämä kirjastotunti tai käynti kirjastossa opettajan

johdolla. - - Yläaste. Lukeminen ja kirjallisuus. Käynti kirjakaupassa. (POPS70)

Kirjallisuus 6. luokalla. Kosketus teatteriin suotava. Teatteritietoutta ja teatterielämyksiä tilanteen mukaan; mahdolliseen teatteriesitykseen liitetään alkuvalmistelu ja loppukäsittely. - - 7. luokka, kirjallisuus: Pohjustettu teatterikäynti tai teatterin kouluvierailu on suositeltava, samoin kirjailijavierailu. - - Yläaste. Kirjallisuus. Koulu tarvitsee myös hyviä yhteyksiä yleiseen kirjastoon. Opetuksen elävöittämiseen tarvitaan kirjallisuuteen liittyviä kuvia, äänitteitä, radio- ja televisio-ohjelmia. Teatteriintutustuminen kuuluu kirjallisuuden opetukseen. (POPS85)

Erityisesti POPS85 avaa elämyksellistä lukemista moneen suuntaan. Kirjallisuuden kokemuspohjaa laajennetaan temaattisiin tekstivalinnoihin ja integroimalla kirjallisuutta muihin oppiaineisiin. Myös oppilaiden kirjallisuusharrastus ja sen eriytyminen otetaan huomioon.

Kirjallisuus, 8. luokka: Luettavaa ja tehtäviä eriytetään. Kirjoja luetaan etupäässä kotona, suppeita tekstejä myös koulussa. Vapaa-ajan lukemiseen kiinnitetään huomiota kuten 7. luokalla. (POPS85)

Lukemisen synnyttämiä kokemuksia kasvatetaan muille taiteen ja kulttuurin aloille. Esimerkiksi ala-asteella tutuksi tullee Kalevalaan etsitään 9. luokalla uusia näkökulmia. Teosta rinnastetaan kansanomaiseen kulttuuriin, kansainväliseen taustaan ja eri taiteenaloille.

Elämyksellinen kirjallisuuden lukeminen on osa koulussa annettavaa taide- ja esteettistä kasvatusta. POPS70:ssä avataan tarkemmin peruskoulun esteettisen kasvatuksen ohjelmaa, joka korostaa yksilön taidekokemuksia - ”luovia ainutkertaisia elämyksiä” - vastapainona teosten formaalille erittelylle.

Esteettisen kasvatuksen tavoitteet: Oppilas tarvitsee sen vuoksi runsaasti esteettisen kokemuksen ja ilmaisun vastapainoa niille oppimiskokemuksille, joissa on kysymys yksilön sopeuttamisesta yhteisöön ja kulttuurin sisältöjen opettamisesta. - - Intellek-

¹⁵ Vaikka opetussuunnitelmat ohjaavat yksiselitteisesti luettamaan oppilaille paljon ja monenlaista, kirjallisuuden opetuksen käytäntö on useissa kouluissa toisenlainen. Peruskoulussa luettiin kaunokirjallisuutta 10 vuotta sitten tehdyn selvityksen mukaan vähän. Kolmasosa ala-asteen opettajista luettaa vain 1-2 kirjaa lukuvuodessa. Yläasteella valtaosa opettajista luettaa yhden kirjan kurssia kohti. Koulusta käsin ei myöskään pyritä aktiivisesti vaikuttamaan oppilaiden vapaa-ajan kaunokirjallisuuden lukemiseen. (Sinko & Kungas 1998.) Myös kirjallisuus rakentuu koulussa suppeasti: erilaiset kertomukset hallitsevat ja mm. sarjakuvat ja internetin monentyyppiset tekstit jäävät katveeseen (Luukka ym. 2008, 99-101). Erityisen kiinnostavaa Luukan ym. (2008, 101-102) 9. luokkalaisten tekstien käyttöä koskevassa kyselyssä oli se, että äidinkielen opettajista peräti 89 prosenttia arvioi oppilaidensa lukevan kaunokirjallisia tekstejä usein, mutta oppilasta kaunokirjallisuutta arvioi lukevansa usein vain 23 prosenttia.

tuaalinen taideteosten analysoiminen voi olla ikävyyttävää ja taideharrastusta kuolettavaa. Se kuuluu taiteen tutkimuksen, mutta esteettistä kokemusta se kehittää vain, jos havaintoa ei irroteta sen yksilössä virittämästä elämäksestä. - - Taiteen vastaanottaminen: Esteettisen kasvatuksen avulla voidaan ja tulee kehittää yksilön havaintoja herkemiksi ja syvemmiksi. Taideteoksen yksilöissä virittämät elämykset eivät ole yhtäläisesti kasvatuksella muutettavissa - - . Yksilöiden luovat ainutkertaiset elämykset menetetään helposti, jos opettaja yrittää liaksi ohjata oppilaita määrätynlaiseen taideteoksen kokemiseen. (POPS70)

POPS94:ssä elämyksellisen lukemisen rooli esteettisessä kasvatuksessa määritellään tarkasti. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa pyritään kehittämään oppilaan ilmaisu- ja vastaanottokykyä ja syventämään suhdetta kirjallisuuteen, teatteriin ja mediaan.

Yläaste: Oppilas kehittyä ilmaisijana ja vastaanottajana niin, että - - hän saa elämyksiä kirjallisuuden, teatterin ja joukkoviestinten välittämästä maailmasta ja näkee kirjallisuuden yhteyksiä muihin taiteisiin (POPS94)

Esteettiset kokemukset yhdistetään eettisiin kysymyksiin. Esteettisten kokemusten merkitys oppilaan eettisen tajun kehittämisessä todetaan sekä POPS85:ssä että POPS04:ssä.

Oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin syvenee: Oppilas saa mahdollisuuksia avartaa esteettistä kokemusmaailmaansa; hänen eettinen tietoisuutensa vahvistuu, ja hänen näkemyksensä kulttuureista laajenee (POPS04)

Perusopetuksessa näkyvät esteettisen, sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen yhteiset juuret yltyvät 1920–30-luvuille, jolloin Suomeen haettiin vaikutteita saksalaisista kirjallisuuden opetuksen käytännöistä. Niiden mukaan oppilaiden esteettinen, moraalinen, sosiaalinen ja kansallinen ajattelu kehittyi parhaiten lukemalla vapaasti hyvää kirjallisuutta. Tekstit oli tärkeää valita siten, ettei niiden ymmärtämiseksi tarvittu opettajan apua. (Koskinen 1988.) Vaikka jokainen näistä kasvatuksen lohkoista käsitetään nykykoulussa eri tavoin kuin Saksassa maailmansotien välillä, on näkemys kasvatuksen eri lohkojen yhteyksistä yhteinen. Eläytyvän kirjallisuuden opetuksen katsotaan kehittävän yksilön tunne-elämän ja sosiaalisuuden eri puolia.

Perusopetuksen opetussuunnitelmat nojaavat humanistiseen ihmiskäsitykseen (ks. Kauppinen, M. 2007), ja elämyksellinen lukeminen heijastaa humanismin ihanteita: uskoa yksilöön ja hänen mahdollisuuksiinsa kehittyä. Kehitys perustuu yksilön sisäisiin voimavaroihin ja omaehtoiseen kasvuun (ks. Langner 1995, 57–58). Oppilaan omat kokemukset kirjallisuudesta ovat arvokkaita, sillä ”jokaisella lukijalla on oma tapansa lähestyä tekstiä. Oppilaalle on sallittava riittävästi mahdollisuuksia omien mielipiteiden muodostamiseen ja itsenäiseen tulkintaan. Oppilaan tulee saada vaikuttaa jo kirjallisuuden valintaan ja käsitteilytapaan ja hänen tulkintaansa tulee kuunnella ja arvostaa.” (POPS70) Rikaman (1998a) mukaan POPS70:n suurena tavoitteena oli omaleimaisten kokonaispersoonallisuuden kasvattaminen, jossa runsaalla lukemisella kehitysvirikkeinen on keskeinen merkitys. POPS70:n taustalla on vuoden 1941 opetussuunnitelmassa korostuva kirjallisuuden eläytyvä ymmärtäminen:

Kirjallisuuden opetuksen tavoitteena ala- ja keskiasteella on, että oppilaat ymmärtävät luettavan ja eläytyvät siihen. - - Eläytymistä auttava ja ymmärtämistä syventävä keskustelu on yleensä, ei aina, välttämätön, mutta sen tarkoituksena on etupäässä oleva oppilaiden virittäminen luettavan tekstin tunnelmaan, mielenkiinnon herättäminen ja virkeän henkisen työskentelyn aikaansaaminen. - - Harjoittelun pitää perustua tekstiin, joka on oppilaan kehitystason ja yksilöllisen laadun mukaista, johon hän voi eläytyä. (OPS41.)

Kirjallisuuden elämyksellisellä lukemisella nähdään olevan merkitystä kasvatuksessa vain, jos opetus lähtee oppilaiden omista lukukokemuksista. Kiinnostusta herätetään irtautumalla kirjallisuushistoriallisista taustoista ja kiinnittymällä tiettyihin teemoihin tai oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Elämyksellinen lukeminen perustuu lukijan sisäiseen motivaatioon. Sekä lukuprosessista että tekstin tulkinnasta muodostuu erilaisia, kun oppilas lukee itseohjautuvasti omiin tarpeisiinsa. Itseohjautuvuus ruokkii samalla myös oppilaan motivaatiota. (Alderson 2000, 51, 53–54.) Se sitouttaa oppilaan lukuharrastukseen, joka on kirjallisuudenopetuksen keskeisiä tavoitteita kaikissa opetussuunnitelmissa.

Lukemisen opetuksen tarkoituksena on virittää ja pitää yllä aktiivista, vapaaehtoista lukemisen harrastusta. (POPS70)

Lukeminen. Keskeiset tavoitteet 3. ja 6. luokalla. Lukemisharrastusta tuetaan siten, että kaikilla luokilla on saatavissa riittävästi erilaista ja eritasoista luettavaa, joka mahdollistaa eläytymisen ja samastumisen - -. (POPS85)

Ala-aste: Oppilas saa kirjallisuuden, teatterin ja medioiden välityksellä monipuolisia elämyksiä ja kokemuksia niin, että - - hänessä kasvaa lukuhalu ja -harrastus ja hän tutustuu monipuolisesti lapsille ja nuorille kirjoitettuun kirjallisuuteen (POPS94)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. (POPS04)

Kun opetusta rakennetaan lukijan kokemusten ja näkemysten varaan, tämä edellyttää myös luettavan vapaata valintaa, ja tällöin kirjallisuuden opetuksessa käytettävät tekstit välttämättä eriytyvät. Kaikki opetussuunnitelmat mainitsevatkin vapaavalintaisen kirjallisuuden, mutta korostavat samalla, että oppilaan on tärkeää tiedostua omista valinnoistaan. Hänen on osattava kuvailla itseään lukijana: kyettävä esittelemään mielikirjojaan ja -kirjailijoitaan sekä perustelemaan omia kirjavalintojaan (Päättö 99). Elämyksellinen lukeminen muodostaa-kin vapaammilla tekstivalinnoillaan vastapoolin kaanonkirjallisuuden erittelylle ja tulkinnalle.

PISA-tutkimusten mukaan oppilasta sitouttavat lukemisen harrastamiseen erilaiset elämykselliselle kirjallisuuden lähestymistavalle tyypilliset seikat. Näitä ovat luettavan sopiva haasteellisuus, nuorten omien kiinnostuksen kohteiden ja valintojen arvostaminen, lukuilon ja -nautinnon kokeminen, omiin tavoitteisiin pyrkiminen, omiin mahdollisuuksiin luottaminen lukemisen oppijana, tekstien maailmaan johdattaminen ja innostaminen sekä mahdollisuus vuorovaikutukseen ja yhteisölliseen oppimiseen (Linnakylä & Sulkunen 2005). Lukemiseen sitoutuneet oppilaat lukevat PISA-aineiston valossa monenlaisia tekstejä sekä omaksi ilokseen että hyödykseen. Heille on luonteenomaista sosiaalinen luku-

tapa ja strateginen lukeminen. Luetusta keskustellaan ja sen aikaansaamia ajatuksia pohditaan yhdessä. Kun oppilas sitoutuu lukuharrastukseen, myös hänen lukutaitonsa on PISA-arvioinnin perusteella hyvä. (Linnakylä & Malin 2004a.) Lukutaitotutkimukset ovat osoittaneet, että lukuharrastus ja -taito muodostavat positiivisen kehän (Linnakylä 1995, 2002; Linnakylä & Sulkunen 2005).

6.2.4 Kolminapainen kirjallisuuden opetus

Opetussuunnitelmien tekstiympäristöistä kirjallisuus on kaikkein kiteytynein: se rakentuu samantyyppiseksi kaikissa opetussuunnitelmissa. Kirjallisuuden opetus jakautuu opetussuunnitelmissa kolmia: kaanonkirjallisuuden lukemiseen sekä analyttiseen ja elämykselliseen lukemiseen. Lukeminen on kirjallisuudenopetuksessa toisaalta käsitte pohjaiseen analyysiin ja tulkintaan nojaavaa lukemista, toisaalta henkilökohtaisten merkitysten hakemista fiktiiviselle tekstille (myös Rikama 1998a; Koskinen 1988). Vaikka tietotekstit mainitaan opetussuunnitelmissa toistuvasti kaunokirjallisuuden rinnalla, tietokirjallisuus rajautuu kirjallisuudenopetuksesta erilleen, sillä sitä käsitellään tekstinymmärtämisen ja opiskelulukemisen yhteydessä (ks. lukuja 5.2 ja 6.1.1).

Kaanon painotettaessa kiinnitetään huomiota kirjallisten teosten laatuun, määrään ja laajuuteen. Tietyt samat tekstit ja tekstilajit toistuvat kirjallisuuden opetuksessa. Näitä ovat suomalaisen kirjallisuushistorian eri kausia edustavat tekstit, kansanperinne ja Kalevala. Ne muodostavat koulun kaunokirjallisuuden ytimen, ja toistuessaan ne kanonisoivat koulun kirjallisuuden opetusta.¹⁶ Kaanonteksteillä pohjustetaan oppilaan *kirjallista yleissivistystä* (POPS04), joten ne edustavat korkeakulttuurista käsitystä kirjallisuudesta. Kirjallisuuden opetuksen yhdeksi tavoitteeksi rakentuu oppilaan kirjallisen maun jalostaminen kohti klassisia tyyli-ihanteita, ja ns. hyvä maku merkitsee yksilöiden henkistä kasvua ja jalostumista. Toisaalta kaanonkirjat eivät ole vakioituja, vaan kouluille ja opettajille jää kaanoniin runsaasti tarkennuksen ja valinnan mahdollisuuksia. Teosten ohessa kuvataan lasten- ja nuortenkirjallisuutta, jota ei määritellä tarkemmin. Myös Suomen ja muiden maiden klassikot jäävät opetussuunnitelmissa nimeämättä. Näin pystytään laajentamaan oppilaiden kulttuurista tuntemusta ja ymmärrystä painottamalla tiettyjä teemoja, esim. erilaisuutta eri kulttuureissa, yhteisöissä ja aikakausina (ks. Fleming 2007, 6). Lisäksi kaanon laajenee POPS94:ssä ja POPS04:ssä painetuista teksteistä fiktion ylipäänsä, esimerkiksi elokuvaan.

Uuskriittinen kirjallisuusteoria vaikutti siihen, että kaanonlukemisen oheen syntyi lukija- ja tekstilähtöistä kirjallisuuden opetusta. Erityisesti elämyksellinen lukeminen on saanut kouluissa lisää huomiota. (Fleming 2007, 6.) Elämyksellinen lukeminen näkyikin opetussuunnitelmissa tasavahvana kaa-

¹⁶ Samanlaisiin näkemyksiin koulun kirjallisuuskannoin sisällöstä päättyy myös Niemi (2001). Hänen mukaansa kaanon rakentuu kuitenkin nykyään perusopetuksen opetussuunnitelmissa kirjakaanonin sijasta kirjallisuustieteelliselle pohjalle: eri lajityypeille ja kirjallisuushistoriallisille aikakausille. Tosin myös teoskaanon näyttää Niemen (2001) havainnoista huolimatta olevan opetussuunnitelmissa yhä näkyvissä.

nonpohjaisen ja erittelevän lukemisen opetuksen kanssa. Kaikki perusopetuksen opetussuunnitelmat ohjaavat luettamaan oppilaille kaanonkirjallisuuden ohessa runsaasti erityyppistä kirjallisuutta. Tekstitietoisuuden tai *tekstitajun* uskotaan kehittyvän monenlaisten lukukokemusten kautta. Tässä opetussuunnitelmat nojaavat humanistiseen ihmiskäsitykseen, jossa katsotaan yksilön kasvun ja kehittymisen avaimien olevan yksilön sisällä. Vasta yksilön omat kokemukset ja oivallukset johtavat kokonaisvaltaiseen oppimiseen: muutoksiin tiedoissa, tekemisessä, tunteissa ja asenteissa. Samanlaisista kirjallisuuden opetuksen sisällöistä huolimatta opetussuunnitelmiin muodostuu kuitenkin erityyppisiä käsityksiä kirjallisuuden roolista ja opetuksesta sen mukaan, miten 'kirjallisuus' määritellään, miten oppilasta kirjallisuuden lukemiseen ja kieleen johdetaan sekä millaiseksi analyttisen ja elämyksellisen lukemisen välinen suhde rakentuu.

Käytännössä opetussuunnitelmien tavoitteissa ja sisällöissä kulkevat rinnakkain analyttinen ja elämyksellinen lähestymistapa kirjallisuuteen. Kirjallisuuden lukeminen rakentuu vuoropuheluksi kirjallisuuden elämyksellisen kokemisen ja analyttisen tulkinnan välillä.

Kirjallisuus 9. luokalla. Kaunokirjallisuus on keskeistä lukutaidon kehittämisessä. Se antaa mahdollisuuksia kokonaisvaltaisiin elämyksiin sekä erittelevämpään suhtautumiseen. - - Luettua käsitellään sen ominaislaadun mukaisista ja oppilaille läheisistä näkökulmista. Kirjallisuuden tuntemusta kartutetaan järjestelmällisesti. Oppilaita ohjataan pohtivaan ja eritteleväänkin tekstin tarkasteluun. (POPS85)

Opetussuunnitelmissa katsotaan, että ymmärrys luettavasta rikastuu erilaisten tarkastelutapojen välisen vuoropuhelun kautta. Esimerkiksi POPS70 selittää monenlaisten tulkintatapojen vahvuutta rinnastamalla esteettisen kasvatuksen tavoitteissa taiteilijan luomisprosessin vastaanottajan tulkintaprosessiin: "Taiteelliseen luomiseen sisältyy jatkuvaa vuorovaikutusta taiteilijan ajatusten ja tunteiden ja hänen materiaalinsa välillä. Kun vastaanotamme taidetta, havaitsemme taideteoksen struktuurin (elementtien väliset suhteet). Taideteoksen virittävä elämys selittyy osaksi sen struktuurin kautta." (POPS70)

Vuorovaikutuksellisessa lukemisessa lukija rakentaa yhteyksiä sekä tekstin eri osien välille että tekstin ja oman kokemusmaailmansa välille. Lukijat voivat myös verrata ja suhteuttaa lukukokemuksiaan ja -elämyksiään. Vuorovaikutukselliseen lukemiseen perustuvassa kirjallisuuden opetuksessa on keskeistä moniäänisyyden tajuaminen ja oma osallistuminen tähän vuorovaikutusprosessiin (ks. Langer 1995, 142). Kirjallisuustieteen käsitteet toimivat opetuksessa työkaluina, joiden avulla lukija kiinnittää elämyksiään ja kokemuksiin kirjallisuustieteelliseen tarkastelutapaan ja muiden lukukokemuksiin. POPS85 kuvaa tätä vuoropuhelua tarkkaan sekä 6. että 9. luokan kirjallisuudenopetuksen sisällöissä. POPS85 ohjaa tarkastelemaan 6. luokalla kirjallisuuden elämänpiirejä ja henkilöitä, ongelmia ja niiden ratkaisuja. Yhdessä etsitään pää- ja sivuhenkilöt, tarkkaillaan henkilöiden ominaisuuksia ja mietitään, miksi jotkut henkilöistä on voitu kokea läheisiksi. Pohdinnoissa tulevat tutuiksi esim. määritteet sadunomainen, todenmukainen, uskottava, vertauskuvallinen ja mielikuvituksellinen. 9. luokalla kaunokirjallisuuden todetaan antavan mahdol-

lisuuksia sekä kokonaisvaltaisiin elämyksiin että erittelevämpään suhtautumiseen. Kaunokirjallisen tekstin elementit, esim. henkilökuvat, yhteisössä vallitsevat suhteet, ajan ja paikan kuvaus ja juonikäänneet, tarjoavat runsasta materiaalia yksityiskohtien löytämiseen, päätelmien tekemiseen, tekstin rakentumisen tarkasteluun ja tekstin merkityksen pohdintaan. (POPS85) Kirjallisuuden lukeminen on tässä toisaalta kaunokirjallisen tekstin luovaa uudelleenkirjoittamista, toisaalta prosessi, jossa oppilas etenee subjektiivisesta tulkinnasta tiedon ja käsitteistön avulla kohti yleispätevää tulkintaa (Kirstinä 1988; Rikama 1998a).

Langer (1995, 119) kuvaa sitä, miten kirjallisuustietous ja kirjallisuudesta puhumisen käsitteet on perinteisesti esitetty irrallisena, käyttöyhteydestään erillisenä luettelmana (ks. lukua 6.2.2). Vuorovaikutuksellisessa kirjallisuudenopetuksessa käsitteet ovat osa lukutapahtumaa ja merkitysten jakamista. Eri lähestymistapojen välinen vuoropuhelu johtaa lukijan opetussuunnitelmien mukaan syviin tunneperäisiin kokemuksiin, arkielämän ongelmanratkaisuun ja uutta luovaan ajatteluun. Tällöin lukeminen saa aikaan henkilökohtaisia merkityksiä, joiden kautta oppilas pystyy ymmärtämään kirjallisuutta syvemmin (Lahtinen 2007; Linnakylä 2007). Kirjallisuuden opetus tähtää elämyksellisen ja erittelevän lukemisen yhdistämisellä näiden lukukokemusten sanallistamiseen ja jakamiseen. Eri lähestymistapoja pyritään yhdistämään jo alaluokilta lähtien:

Vlk. 3-5: luokan yhteisten kokonaisteosten ja lyhyempien tekstien sekä useiden valinnaisten kirjojen runsasta lukemista ja kuuntelemista sekä niiden käsittelyä ja oman lukukokemuksen jakamista (POPS04)

Kirjallisuuden syvällisempi ymmärtäminen edellyttää Lahtisen (2007) mukaan lukijan tulkinnallisten viitekehysten laajentamista, ja tähän tarjoavat väylän erilaiset analyysin välineet. Lukijan tutkivan asenteen voi herättää jo se, kun hän kohtaa tekstissä tai lukukokemuksessaan jotakin odottamatonta tai aikaisemman tiedon vastaista. Lahtisen mukaan jaetut lukukokemukset ja etenkin oppilaiden toisistaan poikkeavat tulkinnat ovat monesti tehokkaampia pohdinnan käynnistäjiä kuin opettajan esittämät vaihtoehdot.

Elämyksellisen ja analyttisen lähestymistavan välinen vuoropuhelu on ollut suomalaisessa kirjallisuuden opetuksessa pitkä ja vaiheikas. Sen taustat ovat 1960-luvun kirjallisuusdidaktisissa pohdinnoissa. Eskolan (1988), Rikaman (1998a) ja Niemen (2001) mukaan koulun yhteinen lukuperintö murtui 1960-70-luvuilla, kun kirjallisuuden opetusta koskevista keskusteluista asetettiin tavoitteeksi lukemisharrastuksen lisääminen ja kyseenalaistettiin kirjallisuuden valikointi ja kaanonin tuntemus. Sekä Niemi (2001) että Rikama (1998a) katsovat, että peruskoulun syntyäikoihin kirjallisuuden opetus oli kiinnostuneempi niistä prosesseista, joita kirjat oppilaassa käynnistävät, kuin prosessien tuloksen eli kaunokirjallisen tulkinnan oikeudesta tai pätevyydestä. Luettavien kirjojen valinnanvapaus ja elämyksellinen ote aiheuttivat mm. keskustelua, jonka taustalla oli Rikaman (1998a) mukaan pelko oppilaiden yhtenäisen moraalisesta kasvatuksesta vaarantumisesta liiallisen valinnanvapauden seurauksena.

Vastavaikutus kirjallisuuden opetuksen tulkintapainotukselle seurasi 1970-luvulla, kun elämyksellisyyden ja kaanonin tilalle tarjottiin analyttis-

yhteiskunnallista lähestymistapaa. Tällöin kirjallisuuden opetus rationalisoitui. Kirjallisuuden erittelyn taustalla siinsi 1960-luvun valistusprojekti: kriittisen kansalaisen synnyttäminen. (Rikaman 1998a.) Vaikka yläasteen kirjallisuuden opetukseen varattiin erikseen kirjallisuustunteja, POPS70:n lukemisen opetuksen materiaaleissa toistuvat lukukirjat, joissa on näytteitä paitsi kauno- myös tietokirjallisuudesta. Rajaa kauno- ja muun kirjallisuuden, mm. sarjakuvien ja sanomalehtien, välillä häivytetään edelleen POPS85:ssä sillä, että erityyppisistä teksteistä puhutaan yhdessä. Niitä lähestytään yhtenäisenä lukemisen opetuksen materiaalina. Syy siihen, että POPS70:ssä ja POPS85:ssä kirjallisuus yhdistyy myös muihin teksteihin, on Rikaman mukaan siinä, että 1960-luvulta peräisin oleva rationaalisen kansalaisen ihanne alkoi johtaa vaatimuksiin lukijakoulutuksen tehostamisesta myös koulussa. Näin asiatekstit nousivat kaunokirjallisten tekstien rinnalle analyysin kohteeksi. Tämä suuntaus näkyy erityisesti POPS85:ssä.

Kun oppilaiden lukuharrastusta pyrittiin vahvistamaan tarjoamalla heille entistä monipuolisemmin kirjoja ja tapoja työskennellä niiden parissa, kirjallisuuden lukeminen voimakkaasti eriytyi. Samalla kotimainen klassikkokaanon, kansallisen kulttuuriperinnön runko, heikkeni opetuksessa. (Rikama 1998a.) Samaan suuntaan vaikutti myös kielen sosiaalisen tarkastelutavan esiinnousu. Se johti kielen variaation ja kielen tehtävien korostamiseen myös kirjallisuudenopetuksessa 1970-luvulla (esim. Doughty ym. 1976; ÄKKE 1976.) Alettiin painottaa kirjallisuuden viestinnällistä luonnetta: kirjallisuus on yksi ihmisen kielellistä toimintaa ja koko yhteiskunnan viestintätodellisuutta (Rikama 1998a). Sosiaalis-viestinnällinen suuntaus näkyy opetussuunnitelmissa poeettisen kielenkäytön erittelynä. Kaunokirjallisuus on POPS70:ssä ja POPS85:ssä oma, opiskeltava, itsenäinen äidinkielen osa-alueensa, jossa toimimista, eritteilyä ja tulkintaa, on harjoiteltava erikseen. Kirjallisuuden erittely- ja tulkintataitoja kehitetään erityisesti yläasteella, jossa on käytössä erilliset kirjallisuustunnit. ”Kirjallisuustunnit riittävät lähinnä kaunokirjallisuuden eri lajien ja muun kirjallisuuden, jossa on taiteellinen ote, tarkasteluun.” (POPS70) Sosiaalinen ote sai aikaan sen, että kirjallisuuden painoarvo äidinkielessä väheni, kun sitä alettiin katsoa vain yhtenä kielellisen toiminnan ulottuvuutena. Toisaalta poeettisen kielenkäytön korostuminen johti kirjallisuuden kielen erittelyyn ja sitä kautta lukemisen luonteen pohdintaan.

Korjausliikettä säännellympiin tekstivalintoihin ja analyttisempaan lukemiseen ennakoiti kirjallisuudenopetuksesta käyty keskustelu 1980-luvulla. Tuolloin kirjallisuudenopetukseen perehtyneet tutkijat suosittivat erittelevää otetta kirjallisuudenopetukseen. Eskolan (1988) mielestä vapaavalintaisella lukemisella ja yksilön lukukokemuksen painottamisella menetetään mahdollisuus tutustua opettajan avulla tekstin merkityspotentiaaliin ja sen tarjoamiin erilaisiin tulkintatapoihin. Myös Koskinen (1988) arvostelee oppilaan elämyksille perustuvaa opetustapaa siitä, että kirjojen käsittely jää epäanalyttiseksi. 1980-luvun loppupuolella ei hänen havaintojensa mukaan peruskoulun kirjallisuudenopetuksessa ”vanhempaa klassista kirjallisuutta juuri käsitellä, harvoin myöskään uutta muodoltaan kokeilevaa kirjallisuutta. Lukeminen keskittyy

nuorisokirjoihin, joiden sisällöstä oppilaat ilmeisesti pystyvät vaivattomimmin lausumaan omia mielipiteitä.” Koskisen kannanotossa näkyy kaipuuta paitsi analyyttiseen tulkintaan myös kaanoniin.

Erittelevä ote palaa kirjallisuuden opetukseen samalla, kun tekstintutkimus nostaa Suomessa päätään 1990-luvulla. Päätöarvioinnin kriteereissä vuodelta 1999 ja POPS04:ssä kaunokirjallisuus hahmottuu yhdeksi tekstiympäristöksi muiden tekstiympäristöjen joukkoon. Näin siihen pätevät kirjallisuustieteellisen tulkinnan ohella myös yleiset tekstien erittelyn ja tulkinnan lainalaisuudet. POPS04 mm. ohjaa käyttämään samoja käsitteitä kaikenlaisten tekstien tulkinnassa. Kaunokirjallisuuden kautta ja avulla oppilas harjaantuu tulkitsemaan ja hyödyntämään tekstejä ylipäänsä. Eri tekstiympäristöillä on tämän lisäksi omat erityiset piirteensä, joita teksteillä toimittaessa myös harjoitellaan tunnistamaan ja käyttämään. POPS04 rikkoo poeettisen kielenkäytön ideaa ja sanataiteen käsitettä laajalla tekstikäsitteellään. POPS04:ssä kaunokirjallisuus rakentuu tekstitaitojen kautta osaksi laajaa ja monimuotoista tekstien joukkoa. Kaunokirjallisuuteen harjoitellaan ottamaan monenlaisia näkökulmia ja merkityksellistämään sitä monin eri tavoin samoin kuin muitakin tekstejä.

Rikaman (1988a) mukaan sellaisen suuren yleisön, kuten kokonaisten ikäluokkien, lukijakoulutuksen peruskysymys on, millainen kirjallisuutta koskeva tieto edistää ja millainen ehkäisee lukukokemusta, tulkintaa ja lukuharrastusta. Opetussuunnitelmiin syntyvistä kirjallisuuden opetuksen tavoitteista hyvään makuun ohjaaminen, yleissivistävä kirjallisuudentuntemus ja tiettyjen kokonaisteosten hallinta eivät vastaa vuorovaikutteisen lukemisen periaatteita. Kirjallisuudenopetuksen yhteistoiminnalliset työtavat perustuvat yhdessä ideointiin sekä merkitysten jakamiseen ja kehittelyyn, jotka edellyttävät avoimempaa suhtautumistapaa teksteihin. Vuorovaikutteelliseen lukutapaan pohjautuva kirjallisuuden opetus noudattaa tilanteisen oppimisen (situational cognition) ideoita. Oppiminen ja tieto ovat tilanteisen oppimisen periaatteiden mukaan sosiaalisia muodostelmia, jotka rakentuvat ihmisten yhteisöllisessä toiminnassa. Sellaiset fyysiset ja mentaaliset välineet, kuten käsitteet ja käsitejärjestelmät, sosiaaliset verkostot ja kulttuuri, ovat tärkeitä yhteisöjen merkitysten välittäjiä. (Ks. Wilson & Meyers 2000.) Vuorovaikutteisessa kirjallisuuden opetuksessa käsitellään yhdessä lukukokemuksia ja tekstin merkityksiä. Näitä vertaillaan, yhdistellään ja abstrahoidaan kirjallisuudentutkimuksen käsittein. Yhdessä neuvoteltujen merkitysten pohjalta synnytetään jotakin uutta, esimerkiksi uusi teksti tai performanssi. Tilanteinen oppiminen merkitsee osallistumista ja kokemista, jolloin tieto paikallistuu ihmisten ja ryhmien toimintaan: se on osallistumista ja neuvottelua uusissa tilanteissa. Tieto on yhteisöllistä ja merkitsee ajattelu- ja toimintamallien jakamista. Opittavaa asiaa lähestytään kokeillen ja tutkivasti. Tieto ei ole tuolloin oppimisen kohde eikä muisti opitun paikka. Oppiminen ei ole tiedon saamista tai taidon hankkimista vaan osallistumista yhteisön toimintaan.

Tekijät, joilla suomalaislasten ja -nuorten hyvää lukutaitoa on selitetty kansainvälisissä arvioinneissa (Linnakylä 2002; Linnakylä 2004b), näkyvät äidinkielen opetussuunnitelmien vuorovaikutteisessa kaunokirjallisuuden käsit-

telyssä. IEA:n kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan hyvää lukutaitoa selittävät mm. oppilaiden käytössä olevien kirjojen runsaus, kaunokirjallisuuden suosiminen ja luetusta keskusteleminen, oppilaskeskeinen ja oppilaiden kiinnostuksen mukainen opetus ja kirjojen valinta (Linnakylä 2004b).

Rikama (1988a) selittää perusopetuksen opetussuunnitelmissa näkyvää pyrkimystä ”sopivan” kirjallisuuden ”oikeaan” erittelyyn ja tulkintaan kirjallisuusinstituution toiminnalla. Kirjallisuusinstituutiolle, johon kuuluu itse kirjallisuuden lisäksi sen tutkimus ja kritiikki, on tärkeää, että kirjallisuuden opetus kasvattaa yleisöä ”oikealle” kirjallisuudelle. Tärkeitä ovat lukijat, jotka ymmärtävät ja arvottavat lukemansa ”oikein”. Tulkinnan oikeuttaa perinteisesti kirjallisuuden sisäinen luonne eivätkä lukijoiden näkemykset lukemastaan. Oikea ymmärrys kirjallisuudesta perustuu kirjallisuuden asiantuntijoiden, tutkijoiden ja kriitikoiden, määrittämiin kirjallisiin normeihin ja arvoihin. Vallitsevat kirjalliset arvot ja tulkintanormit säätelevät puolestaan osaltaan myös koulussa luetavan kirjallisuuden valintaa ja opetusta.

Monista lähtökohdista ponnistava kirjallisuuden opetus merkitsee sitä, että opetussuunnitelmissa pyritään yhtäältä takaamaan yhteinen kulttuuri- ja tekstipohja kaikille Suomen kansalaisille. Toisaalta oppilaita rohkaistaan kokeilemaan lukutapaa ja monipuolisiin tulkintoihin. Näin halutaan turvata demokratian hengessä tietty pohjatieto mutta samalla kasvattaa ajattelevia ja mielipiteen vaihtoon kykeneviä lukijoita. Fleming (2007, 8) puhuukin ”demokraattisesta kaanonista”, joka sallii neuvottelevan otteen ja yhteiset lukuvalinnat. Tällainen kaanon jättää opetukseen riittävästi liikkumavaraa sekä sallii uudistumisen. Se sisältää sekä kansallisia että monikulttuurisia tekstejä ja tarjoaa mahdollisuuden sekä lukuprosessin kehittämiseen että sisältölähtöiseen kirjallisuuden opetukseen. Tavoitteena on innostaa oppilaat lukemaan. Tällaisen demokraattisen kaanonin toteuttamiseen opetussuunnitelmat antavat hyvät mahdollisuudet erityisesti monipuolisiin kirjallisuuden opetuksen menetelmin.

Kirjallisuuden opetuksen painopisteet vaihtelevat opetussuunnitelmissa paitsi analyttisen ja elämyksellisen lähestymistavan vuorottelun myös erilaisien oppimiskäsitysten vuoksi. POPS85 katsoo, että kirjallisuuden opetuksen perusta on oppilaan lukuhistoriassa, joka on opetusta (sic. ei oppilasta itseään vaan opettajaa) varten selvitettävä. POPS85:n kirjallisuusdidaktiikka nojautuu tässä behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppimistilanteet on järjestettävä mahdollisimman tehokkaasti ja huolellisesti, jotta oppiminen edistyisi suunnitellusti. POPS94, päättöarvioinnin kriteerit vuodelta 1999 sekä POPS04 pyrkivät kehittämään ulkoisten olosuhteiden sijaan oppilaan metakognitiivisia taitoja: oppilaan käsitystä siitä, millainen lukija hän on, sekä sitä, miten hän voi taitojaan ja mieltymyksiään kehittää. Konstruktiivisessa oppimiskäsityksessä taitojen kehittäminen lähtee oppilaasta, ei opettajasta tai opetuksen suunnitellusta etenemisestä. Oppilasta ohjataan näissä opetussuunnitelmissa arvioimaan itse omia lukutottumuksiaan ja kehittämään niitä arvioidensa pohjalta. Tässä konstruktivistinen oppimiskäsitys vastaa hyvin kirjallisuuden elämyksellis-analyttiseen tarkastelutapaan.

Kirjallisuuden opetukseen rakentuu muutamia ns. annettuja totuuksia, jotka kertautuvat opetussuunnitelmasta toiseen: 1) Kirjallisuuden lukeminen rikastuttaa oppilaan ilmaisua ja auttaa rakentamaan omia tekstejä, käytännössä kirjoitelmia. Eläytyvä kirjallisuuden lukeminen kehittää POPS70:n mukaan rakenteiden valikoimaa, sanavaraston laajuutta ja tyyllitajun herkkyyttä (ks. myös OPS41). Kaunokirjallisuuden esittävä ja eläytyvä lukeminen tai tulkitseva esittäminen auttaa myös oikeakielisyyden hallinnassa.

Kirjallisuuden kieli vaikuttaa oppilaan omaan kieleen: hänen lauserakenteensa kehittyy ja saa vivahteita, hänen tyyllitajunsa herkistyy ja sanavarastonsa karttuu. Oppilas, joka osaa lukea täsmällisesti hahmottaen ja rytmillisesti oikein tulkiten, oppii myös kirjoittamaan virheettömästi. - - Peruslukemistojen kielen on annettava oppilaalle runsaasti vaihtelevia ja rikkaita malleja. Kielen tulee olla selkeätä, mutta ei kuitenkaan teennäisen yksinkertaistettua. (POPS70)

Näkemykset kaunokirjallisuuden kielen vaikutuksista oppilaan kieleen ja kielenhallintaan heijastavat behavioristista käsitystä siitä, että omaksuttu asia on siirrettävissä paikasta ja tehtävästä toiseen (transfer). Sosiokulttuurinen lähestymistapa kieleen ei tällaista opitun suoraviivaista siirtovaikutusta tue. 2) Koulun kirjallisuuden opetus monipuolisine teksteineen, runsaine lukemisineen ja perusteellisine analyyseineen kiinnostuttaa oppilasta kulttuurista ja kirjallisuudesta ja ohjaa hänet lukuharrastuksen pariin. Kirjallisuuden opetuksen rakentama käsitys kulttuurista on kuitenkin kapea (ks. lukua 5.4.4). Opetussuunnitelmien pääosin kansallinen, historiallinen ja ylhäältä käsin määritelty käsitys kulttuurista ei vastaa enää 2000-luvun lapsen ja nuoren tarpeita, sillä se vaikuttaa kapealta verrattuna oppilaiden tekstimaailmojen pohjalta rakentuvaan kulttuuriin (ks. Luukka ym. 2008). Näin kirjallisuuden opetus voi pahimmillaan jopa vieraannuttaa oppilasta yhteiskunnan määrittelemästä virallisesta kulttuurista.

6.3 Medialukutaito

6.3.1 Mediakasvatuksen painotukset ja käytäntö

Opetussuunnitelmissa puhutaan sekä medialukutaidosta että -kasvatuksesta. Nämä käsitteet limittyvät paitsi opetussuunnitelmissa myös opetuksen ja koulutuksen alueilla ylipäänsä. Lisäksi mediakasvatuksen ohessa käytetään muitakin käsitteitä, jotka juontavat juurensa tietyn aikakauden medianäkemyksistä. 1960- ja 70-luvuilla puhuttiin joukkotiedotuksesta, jolla viitattiin laajoille ihmisryhmille leviäviin sisältöihin. Viestintäkasvatuksessa 1980-luvulla viestimet miellettiin tiedottamisen ja viestien siirtämisen välineiksi. 1990-luvulla käsitettä yritettiin täsmentää. Mediakasvatus määriteltiin kapeasti mediaa koskevaksi opetukseksi, jossa keskitytään mediaesityksiin ja niiden erittelyyn ja analysointiin, erotukseksi opetuksesta median avulla, jossa hyödynnetään erilaisia median välineitä opetuksessa. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007.) Tätä eronte-

koa käydään esimerkiksi POPS94:n *Viestintäkasvatus*-aihekokonaisuudessa. Sisältöjä ja välineitä koskevat rajaukset näyttävät kuitenkin nykypedagogiikan valossa hedelmättömiltä, kun 2000-luvulla on alettu tutkia ja kokeilla uusien sähköisten mediaympäristöjen laajemman opetuskäytön mahdollisuuksia (esim. Nousiainen 2008). Median pedagogisessa käytössä pääpaino on oppijan toiminnassa ja oppimiskokemuksissa – ei mediateksteissä tai välineissä sinänsä.

Nykyinen mediakasvatus käsittää mediakulttuurin laajasti merkitysten rakentumisena. Mediaviestintää ja -vuorovaikutusta tarkastellaan merkitysten tuottamisena, vaihtona ja vastaanottamisena osana kulttuurista vuorovaikutusta. Euroopassa on käytössä mediakasvatus-termi, mutta varsinkin Yhdysvalloissa suositaan medialukutaidon käsitettä. 'Medialukutaidolla' tähdennetään uusien medioiden myötä syntyneitä lukutaidon alueita, esim. digitaalista lukutaitoa, visuaalista lukutaitoa, pelilukutaitoa tai tiedon lukemisen taitoa. (Kupiaisen, Sintonen & Suoranta 2007.) Kun tarkastelen tässä tutkimuksessa medialukutaitoa, huomio kohdistuu niihin toimintoihin ja merkityksiin, joita opetussuunnitelmat antavat medialle tekstiympäristönä sekä mediateksteille laajasti ymmärrettyinä, ei vain digitaalisille medioille. Esimerkiksi POPS70 puhuu tällöin joukkotiedotuskasvatuksesta, POPS85 viestintäkasvatuksesta, POPS94 viestintäkasvatuksesta, joka sisältää mediakasvatuksen joukkoviestintöineen, ja POPS04 viestinnästä ja mediataidoista. Hiidenmaa (2004, 138) kuvaa medialukutaitoa nykyihmisen välttämättömäksi kansalaistaidoksi. Se merkitsee taitoa lukea ja tulkita median kerrontatapoja, ymmärtää, miten asiat saavat hahmonsensa ja olomuotonsa sen mukaan, miten ne kerrotaan. Medialukutaitoinen hahmottaa, miten kerronta luo teksteihin näkökulman. Pohjimmiltaan medialukutaidossa on siis kyse kielen ja sen käyttötapojen tunnistamisesta ja tulkitsemisesta. Medialukutaito kiinnittyy opetussuunnitelmissa monin säikein mediaympäristöä muodostaviin tekijöihin – mm. laitteisiin ja kaupallisuuteen – jotka otan medialukutaitoa kuvatessani myös huomioon.

Suomalaisen mediakasvatuksen kehitys myötäilee Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan (2007) mukaan mediateknologian kehittymistä. 1960-luvulla toteutettiin kansansivistyksen hengessä audiovisuaalista kasvatusta ja joukkotiedotuskasvatusta. Viestintävälineistä olivat esillä elokuva, televisio ja laajeneva lehdistö. 1970-luvulla elettiin kriittisyyden aikakautta ja huomiota kiinnitettiin television ja muiden massamedioiden turruttavaan ja turmelemaan vaikutukseen. 1980-luvun viestintäkasvatuksessa käsiteltiin median estetiikkaa ja etiikkaa audiovisuaalisessa kulttuurissa, erityisesti musiikkivideoissa. 1990-luvulla mediakenttää valtasivat tietotekniikka ja digitaalinen teknologia. Verkottuminen ja vuorovaikutus olivat tuolloin viestintä- ja mediakasvatuksen painopistealueita. 2000-luvun mediakulttuuria leimaa puolestaan moniulotteisuus. (Kupiaisen, Sintonen & Suoranta 2007.) Monentyyppistä mediaa käytetään useista lähtökohdista ja tarpeista, ja mediakulttuuri muuttuu koko ajan. Kaikilla on pääsy median äärelle, eikä nuorten mediakulttuuri ole ollut koskaan aikaisemmin näin näkyvää. (Kangas, Lundvall & Sintonen 2008.)

Mediakasvatuksen tavoitteet ovat olleet koko sen historian ajan vilkkaan keskustelun kohteena. Tavoitteet ovat merkittäviä, sillä ne vaikuttavat siihen,

millaiseksi media opetuksessa hahmotetaan ja mistä näkökulmista sitä tarkastellaan. Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan (2007) mukaan tavoitteiden asettelu lähtee siitä, mistä mediakasvatuksessa oikeastaan puhutaan: Tavoitellaanko mediamaailman ulkopuolista ideaaliolotilaa, vai kuuluuko media todellisuuteen, jota se omalta osaltaan rakentaa? Onko lähtökohtana se, että media on osa yhteistä todellisuuttamme?

Myös mediakasvatuksen kehityslinjat vaikuttavat tavoitteenasetteluun. Moralistinen ja valistava ääni kuuluu mediakasvatuksessa aina aika ajoin vahvana. Mediakeskustelu rakentuu tällöin suojelun tarpeelle. Jokaisella vuosikymmenellä on ollut tekniikan ja kulttuuriteollisuuden tuottamat omat pahansa, joilta yksilöä on tarpeen suojella. Median käyttäjä nähdään uhrina, ja häntä pyritään suojelemaan esimerkiksi älyn ja ajattelun turtumiselta, väkivallalta tai muuten haitalliselta arvomaailmalta. Esimerkiksi 1960–1980-lukujen joukko- viestinnän opetuksessa vallitsi uskomus siitä, että sanoma saa vastaanottajan toimimaan halutulla tavalla, jos hän vain joutuu sanoman ulottuville. (Kupiaisen, Sintonen ja Suoranta 2007.) 1960-luvulla television katsottiin manipuloivan käyttäjänsä ja tarjoavan stereotypioita, ”massapetosta”, yksilöllisen, valistusta ja vapautusta välittävän kulttuurin asemesta (Koskinen 1988a). 1970–80-luvuilla käytiin oppilaiden kanssa holhoavia opetuskeskusteluja, joilla koetettiin kehittää heidän ohjelma- ja kirjallisuusmakuaan. Huolta kannettiin myös siitä, miten TV ja video passivoivat ihmisiä. (Kotilainen & Kivikuru 1999; Masterman 1994.) Vuosituhannen lopulla korostettiin videoina leviävien b-luokan elokuvien, tietokonepelien ja tekstiviestien uhkia. 2000-luvulla on puhuttu internetin keskusteluareenojen, nettiyhteisöjen ja lukuisten rasistisia, seksistisiä, huumeita ym. aihepiirejä käsittelevien sivustojen haitallisuudesta. Uhrikeskustelua pidetään yllä synnyttämällä juopaa turmiollisen viihteen ja kehittävien aineistojen välille. Jatkovasti pyritään erottelemaan huono viihde ja propaganda hyvästä kuva- ja äänitaiteesta. (Kupiaisen, Sintonen & Suoranta 2007.)

Uhriajattelun ansiosta mediakasvatus säilyi 1960–1980-luvuilla pitkälti erillisilmionä, jota luonnehti normatiivisuus. Mediakasvatus oli tekstikeskeistä, sillä siinä passiivisten vastaanottajien katsottiin omaksuvan joukkotiedotustekstejä lukiessaan jossakin muualla määritellyt merkitykset. 1990-luvulle saakka mediakasvatuksen tehtävänä olikin varustaa oppilas erilaisia mediatekstejä koskevalla tiedolla, jotta hän voi tunnistaa valmiina annetut merkitykset. Tämän lähestymistavan ongelmana on, että tekstit kiinnittyvät siinä aina tiettyyn mediaan. Näin mediatekstien erittely tuottaa pirstaleisia näkemyksiä sekä sisälöistä että medioista. Lisäksi mediatekstit saavat roolin tiedottavan tai vaikuttavan kielenkäytön sijaintipaikkana, jolloin tekstien muut käytöt ja merkityksenannot jäävät huomaamatta. Tekstikeskeistä mediakasvatusta edustaa mm. sellainen elokuvakasvatus, jonka avulla pyritään kehittämään yksilön esteettistä tajua ja kokemusta. (Masterman 1994.)

Tekstikeskeinen mediakasvatus vaalii kasvatususkoa, kun se järkeen ve-toamalla puhuu lapsen parhaasta. Järkevän kasvatuksen uskossa peitetään kuitenkin helposti lasten ja nuorten mediakulttuuriin liittyviä affektiivisuuden alueita. Kun nuorten oma maku sivuutetaan, kasvatetaan rakoa koulun ja me-

diakulttuurin välillä. Nykypäivän mediatutkijat ja muut mediakasvatuksen asiantuntijat korostavatkin mieluummin median informaalia kasvatustehtävää, erityisesti sen merkittävää sosiaalistavaa vaikutusta. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007.)

Lukijalähtöinen median tarkastelu nojaa kulttuurintutkimukseen. Sen mukaan mediatekstejä luetaan muiden tekstien tavoin tulkiten ja hyödyntäen niitä eri tarkoituksiin. Mikään mediateksti ei ole sinällään turha tai vahingollinen, vaan jokainen teksti synnyttää yksilöissä monenlaisia kokemuksia ja elämyksiä, joita voidaan käyttää eri tavoin hyväksi (ks. Herkman 2007, 24). Median käyttäjiä tarkastellaan esimerkiksi sen perusteella, millaisia kulttuurisia lähestymistapoja erilaisten yhteisöjen jäsenillä on tulkitessaan tekstejä. Kiinnostuksen kohteena ovat tällöin mediankäyttäjien toiminta ja kokemukset, mm. erilaisten alakulttuurien viestintä ja suhde valtamedioihin. (Masterman 1994.)

Lukijalähtöinen näkökulma mediaan sai aikaan sen, että 1980-luvun puolivälissä siirryttiin käyttämään koulujen mediakasvatuksessa erilaisia ryhmätyötapoja. Olennaista tässä lähestymistavassa on oppilaiden oma toiminta ja tekeminen. Opetuksella tavoitellaan sitä, että oppilaat käyttävät luovuuttaan ja ottavat vastuuta oppimisestaan. Yhdessä työskentelään simulaatioita, radio-ohjelmia ja videoita. Mediakasvatuksen metodeissa nähdään uusia mahdollisuuksia avoimeen dialogiin opettajan ja oppilaan välillä. Tasavertaisen vuoropuhelun katsotaan kehittävän media-ajattelua, sillä molemmat osapuolet ovat median ilmiöiden vastaanottajina samalla viivalla. Mediakasvatus tarjoaa tilaisuuden käydä kouluympäristössä harvinaista aitoa vuoropuhelua. Tieto ei muodostu lukijalähtöisessä median tarkastelussa opettajan muotoamaksi ja välittämäksi vaan yhtä hyvin oppilaan rakentamaksi. Tämänäyttöinen mediakasvatus tarjoaa parhaimmillaan mahdollisuuden elävään, avoimeen, osallistavaan ja demokraattiseen työskentelyyn. (Masterman 1994.)

Keskeinen osa mediakasvatusta on mediatekstien analysointi (Herkman 2005), jonka tavoitteena on opettaa tarkastelemaan kriittisesti erilaisia mediatekstejä. Näkökulma rantautui Suomeen 1980-luvulla Mastermanin *Medioita oppimassa* -teoksen myötä. Mediatekstien kriittisen analyysin taustalla on ajatus siitä, että informaatio on markkinatavaraa. Se on ostettavissa ja myytävissä samoin kuin mikä tahansa tuotanto ja kulutus. Mediakasvatuksen tehtävänä on tarkastella viestinnän tuotannon ja kulutuksen ehtoja, muotoja ja mahdollisuuksia. Mediakasvatus katsotaan elinikäiseksi työksi, joten koulun tehtävä on vakiinnuttaa median tarkastelu osaksi oppilaan jokapäiväisiä toimintoja. Oppilaita kasvatetaan kriittisestä ymmärtämisestä kriittiseen autonomiaan eli kykyyn ja haluun harjoittaa kriittistä suhtautumistapaa mediaa kohtaan. Mediakasvatuksen tulisi kehittää oppilaissa itseluottamusta ja kykyä kriittiseen päätöksentekoon siten, että he kykenevät ja ovat halukkaita soveltamaan kriittistä päättelyä kohtaamiinsa mediateksteihin. Kriittinen mediakasvatus nojaa oppilaan motivaatioon harjoittaa taitojaan. Se rohkaisee oman oppimisen reflektointiin, dialogisten työtapojen käyttöön sekä vertaisoppimiseen. Mediakasvatus on tehokasta silloin, kun oppilas kykenee soveltamaan omaksumiaan tietoja yhä uusiin tilanteisiin ja näyttää ulospäin sitoutumisensa, kiinnostuksensa ja

motivaationsa. (Masterman 1985.) Tekstien kriittisessä tarkastelussa mediakasvatuksen tavoitteena ei voi olla kulttuurin uusintaminen, sillä se johtaa kritiikitömyyteen, jäljittelyyn ja asioiden luonnollistumiseen. Mediatekstien tarkastelu siitä näkökulmasta, miten ne on rakennettu ja muodostettu valintojen tuloksena, johtaa puolestaan kriittisen näkökannan mukaan vapauttavaan toimintaan ja muutokseen. (Masterman 1994.)

Suomi oli 1970-luvulla joukkotiedotuskasvatusohjelmallaan mediakasvatuksen edelläkävijöitä (ks. Minkkinen 1980). Peruskoulua varten tehtiin laajaa selvitystä joukkotiedotuksen opetuksesta, ja mm. Unesco pyysi Suomelta selvityksen joukkotiedotuskasvatuksen järjestelyistä. Huolimatta huolellisesti peruskoulua varten valmistellusta joukkotiedotuskasvatuksen ohjelmasta mediakasvatuksen painopiste on jäänyt meillä kolmannelle sektorille. Koulujen mediakasvatus rakentuu pääasiassa erillisten projektien, koulujen ja opettajien aktiivisuuden varaan. Se ei ole vakiintunut elimelliseksi osaksi kaikkea koulutyötä. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007.)

Medioiden käsittelylle formaaleissa oppimisympäristöissä on kuitenkin tarvetta – samoin julkiselle keskustelulle medioiden paikasta ja tehtävistä eri yhteyksissä. Tätä osoittaa 2000-luvun kasvatuskeskustelujen ns. huolipuhe medioiden käytöstä. Etenkin monentyypiset digitaalisen median tekstit – pelikonsolit, internetpohjaisen teknologian mahdollisuudet, sosiaalinen media ja eri medioiden yhdistely – ja niiden keskeisyys lasten ja nuorten elämässä ovat pakottaneet kasvattajat reagoimaan mediamailmaan. Opettajat ja muut kasvattajat ovat kuitenkin uusien mediasovellusten parissa ihmeissään. Uusi viestintäteknologia sallii teknisten ratkaisujensa ja muotonsa puolesta kokeiluja, sääntöjen rikkomisia ja erilaisia yhdistelyjä. Se luo mahdollisuuden uudenlaiseen sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, merkitysneuvotteluihin ja yhteisön toiminnoista nauttimiseen. Esitystyylit, jotka perustuvat uudistuneisiin olemisen ja ajattelemisen tapoihin, voivat muodostua vakiintuneissa instituutioissa ongelmallisiksi. (Lankshear & Knobel 2006b; Lewis 2006.) Esimerkiksi tekstin muokkaaminen parodioiden voidaan kokea kohdetta häpäisevänä, kuten mestarikitaristien soolojen parodiat internetissä, tai tutkimusjulkaisujen kierrättämistä voidaan pitää tutkimusetiikan vastaisena. Uusien tekstikäytänteiden koetaan uhkaavan erityisesti vakiintuneiden, institutionaalisten, yhteisöjen keskeisiä toimintoja ja arvoja. Nettieettisten kysymysten lisäksi kasvattajalle muodostaa haasteen uusien välineiden tuntemus. Nopeasti kehittyvä tekniikka ja välineiden uudistuva käyttö synnyttää kuilua lasten ja nuorten ja kasvattajasukupolven välille. Oppilaille monet digitaalisen uusmedian sovellukset ovat arkipäivää, vanhemmille ja opettajille osin tuntematonta aluetta (ks. Luukka ym. 2008).

Mediakasvatuksen opetus kouluissa on saanut kritiikkiä osakseen. Oppilaiden työskentely median parissa ei ole saanut varauksetonta kiitosta esimerkiksi mediakasvatuksen tutkijoilta. Mastermanin (1994) ja Herkmanin (2007) mukaan pelkkä hauska yhdessäolo ja yhteiset mediakokemukset eivät riitä kouluoppimisen lähtökohdaksi, sillä näitä toimintojahan lapset ja nuoret suorittavat vapaa-ajallaan. Tutkijat suhtautuvat kriittisesti myös siihen, että lapsille ja nuorille opetetaan erikseen median käyttöä ja populaarikulttuurin kuvastoja, koska

ne omaksutaan arjessa. Toiminta sinällään – oman lehden toimittaminen, radio- ja tv-ohjelmien teko tai mainosten laatiminen – ei edistä mediataitoja. (Herkman 2007; Masterman 1994.) Koulujen nykyisen mediakasvatuksen tila muistuttaa-kin paljolti 1980-lukua teknisine toimintoineen. Masterman (1994) kuvailee, kuinka 1980-luvun alkupuolen mediakasvattajat jäivät tekniikan ansaan. He kuvittelivat, että mediakasvatus olisi hoidettu, kun oppilas olisi käynyt läpi sarjan teknisiä toimenpiteitä jäljittelemällä media-ammattilaisten toimintaa. Luultiin, että osallistumalla käytännön projekteihin oppilaat hankkisivat automaattisesti itselleen kriittistä pääomaa mediaa varten. Ammattilaisten toimintaa jäljittelevin projektein piti poistaa mystisyyttä median toiminnasta, mutta Mastermanin (1994) mukaan median ilmiöiden mystisyys vain lisääntyi, kun oppilaat vertasivat omia tekeleitään ammattilaisten tuotteisiin.

Kriittisen kasvatuksen edustajan Thomas Ziehen (1995, 2000) näkemykset mediakasvatuksesta peilaavat mediakasvatusteorian kehittymistä. Aiemmin hän katsoi, että koulun on tuotava esiin yhteiskunnan ja oppilaan arkitodellisuus samoin keinoin kuin esimerkiksi media (Ziehe 1991). Ziehe (2000) päätyy kuitenkin 2000-luvulla asioiden ilmiölähtöiseen, teoriapohjaiseen käsittelyyn ja perustelee tätä mm. sillä, että teoreettinen kehikko tarjoaa oppijalle erilaisen älyllisen haasteen kuin arkitodellisuus. Koulun tapa valikoida, käsitellä ja jäsentää asioita voi ja saa olla erilainen kuin ympäröivän muun yhteiskunnan. Luukka (2004, 118) seurailee Zieheä tekstitaitojen opiskeluun liittyvissä kannanotoissaan. Tekstitaitojen opetusta varten olisi hänen mukaansa hyvä erottaa ne tekstitaidot, joihin oppilaat kasvavat ja samastuvat luonnostaan, niistä, joita on koulussa erikseen harjoiteltava. Näin opetuksessa voisi keskittyä tiettyjen taitojen tukemiseen, erittelyyn ja täydentämiseen esim. antamalla keinoja tekstien ja kielen analysointiin. (Luukka 2004, 148.)

Herkman (2005) ja Masterman (1994) perustaisivat koulun mediakasvatuksen kulttuurintutkimuksen näkemykselle, jonka mukaan median käyttäjät ovat aktiivisia merkityksentuottajia. Koulun tehtävänä ei ole jäljitellä media-ammattilaisten tuotoksia vaan ohjata oppilasta tuottamaan uusia näkökulmia media- ja populaarikulttuurin itsestään selvinä pidettyihin merkityksiin. Mediakasvatus kiinnittyy tällöin kriittisen pedagogiikan ajatukseen siitä, että kulttuuriset merkitykset ja kokemukset ovat kiinni ympäristössään, myös taloudellis-materiaalisessa. Kulttuurinen kuluttaminen on näin aina jossain määrin ennalta määrittyä. Ihmisillä on erilaisia taloudellisia ja henkisiä resursseja tuottaa ja kuluttaa kulttuuria, ja nämä resurssit pohjautuvat taas laajempiin yhteiskunnallisiin, taloudellisiin ja poliittisiin rakenteisiin. (Herkman 2007, 25; Masterman 1994.) Oppilaiden sisällön tuottamisen mahdollistavat erityisesti nopeasti kehittyvät sosiaalisen median työkalut.

Mediatekstien erittelyssä lähdetään nykyään siitä, että media kuvaa todellisuutta eikä heijasta sitä. Media antaa kuvaamilleen ilmiöille aina jonkin hahmon. Mediakasvatuksen tehtävä on purkaa mediaan liittyviä luonnollistuneita kuvia ja merkityksiä tutkimalla mediatuotantoa ja tekniikoita, joilla vaikutelmia todellisuudesta synnytetään, tarkastelemalla median ylläpitämiä ideologioita sekä havainnoimalla sitä, miten yleisö lukee medioita ja reagoi niiden välittä-

miin sisältöihin. Tavoitteena on erilaisten medioiden mahdollisimman systemaattinen ja perusteellinen analyysi, jotta median ilmiöihin tulisi mieltä. Analyysin käsitteitä ei käytetä irrallisina, vaan niitä sovelletaan yhdessä jonkin median ilmiön tai mediatekstin luonteen paljastamiseksi (esim. Herkman 2007). Käsitteet toimivat analyysin apuna jonkin ilmiön tai asian selvittämiseksi. Hajanaisesti käsitteitä käyttämällä saadaan puolestaan esiin vain joukko erillisiä, toisistaan riippumattomia ilmiöitä. (Masterman 1985.) Oppilaat tarvitsevat uusien näkökulmien synnyttämiseksi kriittisen medialukutaidon opetusta, jossa äidinkielen rooli on Herkmanin (2005) mukaan keskeinen. Esimerkiksi visuaalisen kulttuurin tarkastelussa tarvitaan ensinnäkin tietoja näköhavainnoista, kuvan tekemisen tekniikoista sekä visuaalisen kulttuurin historiasta. Tietoaineeksen kautta oppilas saa analyysissa tarvitsemansa käsitteet. Tämän lisäksi merkitysten muodostamiseen liittyvä ns. spekulatiivinen aines on opetuksessa keskeistä. Tässä on Herkmanin mukaan äidinkielen opetuksen paikka, sillä juuri kulttuuriset lisämerkitykset, tuntemukset, mielipiteet ja arvostelmat ovat oppiaineen keskeistä sisältöä.

Kriittiset median kuluttajat ovat samalla aktiivisia merkityksentuottajia, sillä mediakulttuurin kuluttaminen edellyttää aktiivista tulkintaa. Erilaiset yhteisöt tuottavat populaarikulttuurille omia merkityksiä ennemmin kuin uusintavat kulttuurituotannon ideologiaa tarkoituspäriä. (Herkman 2005.) Tulkintoja ja merkitysten rakentamista tarkasteltaessa on havaittu, että se mikä tekee uusmedian tekstit ja sähköisen teknologian sovellukset erityisiksi, ei liity niinkään tekniikkaan ja ”tekstien keinoihin” sinänsä vaan teksteillä tekemiseen ja tietoon liittyvien ajattelutapojen uudistamiseen (ks. Scardamalia & Bereiter 2006; Lankshear ja Knobel 2006b; Kangas, Lundvall & Sintonen 2008; Söby 2007). Uusmedian tekstit ja niillä toimiminen avaavat väyliä uudenaikaiseen tekstikulttuuriin. Tekstikulttuurin uudistamisessa ei ole kyse vain perinteisten versus uusmedian tekstien ominaispiirteistä vaan siitä, miten ylipäänsä synnytetään käsitystä yhteisöllisestä teksteillä tekemisestä sekä tiedon rakentamisesta ja käsittelystä. Uusmedian käyttötaito (digital competence) laajenee tekstien ja välineiden hallinnasta niiden monipuoliseen hyödyntämiseen. Tähän tarvitaan paitsi teknistä osaamista myös tuoreita asenteita. Uusmedian tekstikulttuuri ei ole sidoksissa tiettyihin, konkreettisiin teksteihin, vaan uusi teknologia avaa ovet uudenaikaisille olemisen ja teksteillä tekemisen muodoille. Esimerkiksi medialukutaidon ydin ei piile siinä, että tutut asiat tehdään uutta teknologiaa hyödyntäen vaan uudenlaista toimintakulttuuria rakentaen.

Uusi tieto- ja viestintäteknikka ei ole vain välineitä, vaan siihen rakentuu mahdollisuus toteuttaa opetuksessa itsenäistä, tutkivaa otetta, lisätä oppilaan vastuuta oppimisesta ja ohjata oppilaiden työtä (Leu ym. 2009). Sähköisen viestinnän sovellukset tarjoavat luontevia yhteyksiä kouluoppimisen ja erilaisten asiantuntijayhteisöjen välille. Tekniikan käyttöarvo on siinä, että se antaa uudenlaisia mahdollisuuksia tukea oppimista. Sen avulla voidaan mm. muuttaa oppilaiden ajatteluprosesseja näkyviksi ja tukea hyvien kognitiivisten käytänteiden jäljittelyä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 375.)

6.3.2 Mediatekstien lukeminen

Media tekstiympäristönä

Kaikissa opetussuunnitelmien perusteissa mediatekstien tunteminen ja käyttö ovat osa äidinkielen opetuksen tekstimaailmaa. Mediatekstit mainitaan kirjallisuuden tavoin omana, erityisenä tekstijoukkonaan, jonka lukemista harjoitteluun äidinkielen tunneilla erikseen. Opetussuunnitelmiin ei muodostu kuitenkaan mitään yhtenäisiä linjoja mediatekstien käsittelyyn ja tulkintaan, kuten kirjallisuuden lukemiseen muodostuu, vaan medialukutaito rakentuu kirjavasta joukosta monentyyppisiä lähestymistapoja (ks. Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007): Mediatekstien erittely on keskeinen osa medialukutaitoa kaikissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. POPS70:ssä käsitellään valistuksen hengessä mediatekstien yhteiskunnallista roolia ja osoitellaan massaviestinnän haittoja. POPS85:ssä mediatekstejä lähestytään tiedottavasta ja vaikuttavasta viestintätehtävästä käsin, ja lisäksi niitä havainnoidaan myös joukkoviestinnän näkökulmasta. Mediatekstien yhteydessä nostetaan esiin niiden elämykselliset ja kokemukselliset ulottuvuudet (POPS70, POPS94 ja POPS04). Media tiedonlähteenä korostuu erityisesti uusmedian myötä (POPS94 ja POPS04).

Mediatekstejä lähestytään opetussuunnitelmissa kahdella tavalla. Yhtäältä ne ovat objekteja, joita eritellään valmiin käsittein tietyistä näkökulmista. Toisaalta niitä lähestytään käytön perusteella, jolloin huomio kiinnittyy tekstien saamiin merkityksiin ja käyttötapoihin. Nämä mediatekstien lähestymistavat ovat samat kuin kirjallisuuden opetuksessa. Mediatekstien rajattua erittelyä edustaa POPS85, jossa tekstit ovat esimerkkejä määrättyistä viestintätehtävistä eli tiedottavasta ja vaikuttavasta kielenkäytöstä. POPS94:ssä ja POPS04:ssä mediatekstit ovat puolestaan pitkälti lukijalähtöistä eriteltävää, tulkittavaa ainesta ja hyödynnettäviä siinä missä tekstit yleensä. Ne saavat merkityksensä käytön perusteella. Äidinkielen opetuksen tehtävä on ohjata jäsentämään ja tulkitsemaan mediatekstejä.

Opetussuunnitelmat ohjaavat lähinnä mediatekstien vastaanottoon. Kriittiseen ja kulttuuriseen mediakasvatukseen sisältyvä oppilaan oma tekeminen, käyttö ja merkityksen anto jäävät vähemmälle huomiolle.

Yhteiskunnallis-viestinnällinen suhtautumistapa mediateksteihin

POPS70:n erillisessä liitteessä joukkotiedotusta hahmotetaan laajasti sekä yhteiskunnallisena ilmiönä että viestintätapahtumana. Joukkotiedotuksen sisältöinä ovat eri tiedotusvälineiden ilmaisu ja toiminta, sanomatyyppit sekä sanoman perillemenoon vaikuttavat seikat, mm. sanoman ymmärrettävyys ja merkitys vastaanottajalle. Joukkotiedotuskasvatus ei kiinnity mihinkään tiettyihin asiasisältöihin vaan yhteiskunnallisiin ja peruskoulutuksen ilmiöihin, ja sen on tarkoitus läpäistä eri oppiaineiden opetus.

Seuraava suunnitelma on muotoutunut vähitellen väliaikaisen mietinnön "audiovisuaalisesta kasvatuksesta". Kokeilun ja koulussa saatavien kokemusten pohjalla voi-

taneen kehittää paremmin eri aineiden opetussuunnitelmiin integroitava suunnitelma. Tämäkin suunnitelma antaa kuitenkin perussuuntaviivat nyky-yhteiskunnassa niin tärkeän kasvatuksen alueen huomioon ottamiseen peruskouluasteella. (POPS70)

Joukkotiedotuksen tekstejä eritellään joukkotiedotusopin käsittein. Lisäksi tekstejä tarkastellaan niille tyypillisten keinojen avulla, esimerkiksi havainnoimalla kuvakommunikaatiota.

Eri joukkotiedotusvälineiden ilmaisukeinoja esitellessä on pyrittävä kuvaamaan keinoja lehtien sisällöstä käsin, ts. mitä keinoja käytetään tiettyjen asioiden ilmaisemiseksi. Erityisesti voidaan pohtia kuvakommunikaatiota, mitä kuvat välittävät, miten tietty ilmiö tai asia voidaan ilmaista kuvaa apuna käyttäen niin, että se tukee verbaalista, sanallista kommunikaatiota. - - Tarkastellaan, millä tavoin eri kirjoituksissa tai ohjelmissa painotetaan eri asioita, ja mitä tämä vaikuttaa eri ilmaisukeinojen käyttöön. (POPS70)

Yhteiskunnallis-viestinnällisellä lähestymistavalla pyritään herättelemään ja tiedostuttamaan oppilaita median toimintamekanismeista siten, että niitä peilataan yhteiskunnan eri toimintoihin. Yhdessä havainnoidaan ja pohditaan mm. demokratian ja tiedonvälityksen suhdetta, kuntien tiedotusstrategioita sekä paikallislehtien uutisointia.

Tiedonvälityksen merkitys nyky-yhteiskunnassa: Pyritään selvittämään tiedonvälityksen merkitystä a) paikallisella, b) valtakunnallisella ja c) kansainvälisellä tasolla. Ulotetaan tarkastelu myös eri tavoin hallittuihin maihin, ja pyritään osoittamaan tiedonvälityksen merkitys erityisesti demokraattisen hallitusmuodon toteuttamisessa. - - Yläluokat (äidinkieli; yhteiskuntaoppi; kansalaistaito). Paikallinen tiedonvälitys: Selvitellään keskustelujen ja tehtävien avulla yhä perusteellisemmin paikallisen tiedonvälityksen merkitystä. (POPS70)

Mediatekstejä luetaan kriittisesti, ja kriittinen lukutaito määrittyy tässä sosio-kulttuurisesti (ks. lukua 5.4.4). Kriittisen tarkastelun kohteena ovat joukkotiedotuksen ideologiset ulottuvuudet. Rikaman (1998b) mukaan äidinkielenopetus kiinnittyikin 1970-luvulla voimakkaasti yhteiskunnan tarpeisiin ja sen jäseniltään vaatimiin kielen taitoihin, sillä koko koulupolitiikka hahmotettiin tuolloin yhteiskuntapolitiikan osaksi. Tämä näkyy hänen mukaansa esimerkiksi joukkotiedotuskasvatuksen laajana käsittelynä peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa. Yksityiskohtaisemmin se ilmenee kuitenkin siinä, miten mediatekstejä tarkastellaan sosiaalisina rakenteina osana yhteiskunnallisia rakenteita.

Myös POPS85:ssä mediatekstejä suhteutetaan joukkoviestintätapahtumaan ja sen osatekijöihin. Tarkastelun painopiste on kuitenkin nimenomaan joukkoviestinnässä ilmiönä, ja POPS70:n yhteiskunnallisuus jää sivuun.

Kielentuntemukseen liittyen seitsemännellä luokalla tarkastellaan mm. viestintätapahtuman luonnetta, joukkoviestinnän käsitettä ja sanomatyyppejä; kahdeksannella luokalla joukkoviestinnän näkökulma on keskeinen vaikuttamaan tarkoitettun kielenkäytön opiskelussa; yhdeksännellä luokalla tarkastellaan joukkoviestinnän vastaanottoa ja vaikutuksia. (POPS85)

Muutosta mediatekstien tarkastelussa siirryttäessä POPS70:stä POPS85:een ilmentää myös termin vaihdos. POPS70:ssä puhutaan *joukkotiedotuskasvatuksesta*, POPS85:ssä *joukkoviestinnästä*. Rikaman (1998b) mukaan terminvaihdos kuvaa sitä, kuinka viestintää yhteiskunnallisena ilmiönä korostanut joukkotiedotuskasvatus vaihtuu 1970-luvun puolivälin jälkeen laajalaisemmaksi joukko- ja yksilöviestinnän sisältäväksi viestintäkasvatukseksi. Näkökulman muutoksen taustalla olivat Suomessa 1970-luvulla voimistuneet kielitieteen suuntaukset, psyko- ja sosiolingvistiikka, jotka koettivat rakentaa kokonaisnäkemystä kielen tehtävistä yksilön ja yhteisön elämässä.

Median yhteiskunnallinen merkitys nostaa päätään POPS70:n jälkeen taas POPS94:ssä ja POPS04:ssä aktiivisen kansalaisuuden painotusten myötä. Oppilasta ohjataan niissä mediatekstien avulla kansalaisvaikuttamiseen ja yhteiskunnan aktiiviseen jäsenyyteen. Esimerkiksi POPS04:n *Viestintä ja mediataito* -aihekokonaisuus tukee aktiivisen kansalaisuuden teemaa, sillä sen keskeisinä sisältöinä ovat median rooli ja vaikutukset yhteiskunnassa, viestintäympäristön muuttuminen sekä median kuvaaman maailman suhde todellisuuteen.

Kun medialukutaitoa tarkastelee yhteiskunnallis-viestinnällisestä näkökulmasta, se määrittyy mediatekstien erittelyksi ja tulkinnaksi sosiaalisista rakenteista lähtien. Rakenteet, jotka muodostavat tulkinnan kehykset, ovat joko yhteiskunnallisia rakenteita, kuten POPS70:ssä, POPS94:ssä ja POPS04:ssä, tai viestinnän rakenteita, kuten POPS70:ssä ja POPS85:ssä. Kun mediatekstejä tarkastellaan viestintänä, analyysissa hyödynnetään viestintämalleja ja niiden käsitteistöä.

Media tekstimaailman monipuolistajana

Kun joukkotiedotuskasvatuksen on tarkoitus läpäistä POPS70:ssä eri oppiaineet, POPS85:ssä joukkoviestintä toimii äidinkielen sisältöjä eheyttävänä kielentuntemuksen aineksena. Mediatekstien tehtävänä on rakentaa osaltaan äidinkielenopetuksen monipuolista tekstimaisemaa ja ilmentää erilaisia kielen tehtäviä ja kielellä toimimista. Esimerkiksi POPS85:ssä tehdään 6. luokalla havaintoja kielen keinojen yhteydestä kielenkäyttötilanteeseen ja tässä yhteydessä tarkastellaan erityisesti joukkoviestintää: TV-viihdettä, mainos- ja iskelmätekstejä.

POPS85:ssä mediatekstit tarjoavat esimerkkejä erityisesti kielen tietoa välittävästä ja vaikuttavasta viestintätehtävästä. POPS70:n tiedostavaan, herättelevään ja yhteiskuntakriittiseenkin näkökulmaan verrattuna joukkoviestinnän käsittely supistuu POPS85:ssä kielentuntemuksen esimerkkitekstien erittelyksi. Mediatekstit rakentuvat viestintätehtäviensä kautta kielentuntemuksen osaksi, joten näkökulma mediaan kapeutuu.

Äidinkielen kannalta keskeinen läpäisyaihe on joukkoviestintä, joka tässä suunnitelmassa kytkeytyy ensisijaisesti kielentuntemuksen opetukseen. - - Se [kielenkäyttöön liittyvä oppiaines] selvittää kielen tehtäviä ja toimintaa erilaisissa tilanteissa sekä tekstien rakentumista ja käyttöä. Tähän ainekseen sisältyy myös joukkoviestintä. (POPS85)

Mediatekstien viestintätehtävien mukaista lukemista tukee kielentuntemus, joka ohjaa tunnistamaan ja erittelemään mm. vaikuttamaan tarkoitettun kielen-

käytön piirteitä (ks. Halliday 1976). Vaikuttavan kielenkäytön piirteistä puhutaan kieli- ja tekstitiedon käsittein, ja niiden järjestelmällinen havainnointi ja tarkkailu sijoittuvat ylemmille vuosiluokille (ks. lukua 5.2.4). Mediatekstit tarjoavat POPS85:ssä materiaalia lukemisen vaativampien osataitojen, kuten pohtivan, arvioivan ja kriittisen lukemisen, kehittämiseen. Kriittistä lukemista harjoitellaan erityisesti tiettyjen joukkoviestinnän tekstien avulla. Kun esimerkiksi mainoksia ja uutisia käytetään lukemisen harjoittelun materiaalina, tekstit suhteutetaan niiden oletettuun prototyyppiseen viestintätehtävään ja eritellään tekstien ominaisuuksia viestintätehtävän näkökulmasta. Mainosta tarkastellaan tällöin vaikuttavana ja uutista tiedottavana kielenkäyttönä. Mediatekstin käyttötapa ja merkitys on näin annettu valmiina, eikä medialukutaidossa päästä lukijalähtöisiin merkityksiin ja käyttötapoihin. Vaikka oppilasta ohjataan tuottamaan mediatekstejä, joissa median omat käyttötavat voisivat näkyä, oppilaan omia tuotoksia pidetään tärkeinä lähinnä opiskelumotivaation näkökulmasta. Omat tekstit ovat behaviorilaisittain opetuksen elävöittämisen välineitä ja opiskelun virikkeitä.

Joukkoviestinnän opetus elävöityy ja syvenee, kun valmiiden tekstien ohella oppilaille tarjotaan virikkeitä ja mahdollisuuksia omaan tuottamiseen (uutiset, mainokset, luokkalehdet, kuunnelmat ym.) (POPS85)

POPS85:ssä mediatekstit pyrkivät monipuolistamaan äidinkielen opetuksen tekstivalikoimaa. Ne ovat äidinkielenopetuksen materiaalia, jonka avulla harjaannutaan kielen tehtäviin ja käyttöön. Mediatekstejä ei tarkastella kuitenkaan käytöstä lähtien, kuten POPS70:ssä, vaan medialukutaito merkitsee mediatekstien lukemista oikean viestintätehtävän perusteella. Lisäksi mediatekstejä käytetään lukemisen vaativampien osataitojen harjoitteluun. Rikaman (1998b) mukaan joukkoviestinnän sulautuminen laajaan kielen tehtävien kuvaukseen merkitsi hajanaista äidinkielen opetusaluetta jäsentävää ja eheyttävää näkökulmaa. Viestintätehtävien mukaisen tarkastelun ongelmana POPS85:ssä on kuitenkin Mastermanin (1994) kuvaama tekstikeskeisyys. Mediatekstit edustavat POPS85:ssä pitkälti tiedottavaa ja vaikuttavaa kielenkäyttöä ja toimivat näiden kielenkäytön tapojen esimerkkiteksteinä. Näin tekstien muuntyyppinen käyttö ja tehtävät jäävät taustalle.

Valistava ote mediateksteihin

Opetussuunnitelmat valistavat ja varoittavat oppilasta median vaaroista. Valistuksen ääni rakentuu mediakasvatuksen tavoitteisiin. Esimerkiksi POPS85:ssä pyritään kehittämään oppilaan ”joukkoviestinnän käyttötottumuksia”, ja POPS04:ssä oppilaan tulisi saada ”käsitys median ja tekstien mahdollisista tuottamista mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja”. POPS70 käsittelee puolestaan sitä, miten oppilasta ohjataan hyvään makuun vastakohtais- tamalla populaarikulttuuri suhteessa korkeakulttuuriin eli kirjallisuuden kaanonin (ks. lukua 6.2.1). Vastaparin esteettisyyden kokemukselle muodostavat tällöin populaarikirjallisuus ja ns. massaviihde. Koulun tehtävänä on ohjata oppilas-

ta joukkotiedotuskasvatuksessa samoin kuin kirjallisuudenopetuksessa korkeakulttuurin pariin ja rokottaa hänet massaviihteen haittoja vastaan (ks. myös Herkman 2007, 23; Kotilainen & Kivikuru 1999; Masterman 1994; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007). Tämä tapahtuu erittelemällä ns. huonoja lehtiä, ohjelmia ja elokuvia ja keskustelemalla niiden kyseenalaisista sisällöistä ja keinoista.

Sanomatyyppejä esiteltäessä ei pidä kaihtaa ns. "huonojenkaan" lehtien ja ohjelmien tai elokuvien tarkastelua. Suurin osa elokuvateattereiden ohjelmistosta - ja myös nuorten katsomasta elokuvaohjelmistosta - voitaneen luokitella "roskaelokuviksi" yleisen arvostuksen mukaan. Näiden ylimalkainen tuomitseminen ei kuitenkaan edistä oppilaan asiallista suhtautumista sen tyyppisiin tuotteisiin. On pohdittava, millaisia asioita ne välittävät, mihin ne vetoavat, miksi niitä katsotaan jne. Asiallinen käsittely on omiaan luomaan niihin kriittistä suhtautumista, ei tyrkytetty mielipide. (POPS70)

Kun mediatekstien avulla pyritään kehittämään lasten ja nuorten esteettistä tajuja ja kokemusta, on kyse moralistisesta makujen kehittamisestä ja hyvän ja huonon arvottamisesta (ks. Masterman 1985, 49). Massaviihteen ja populaarikirjallisuuden kritiikki juontaa juurensa 1960-luvun kriittiseen kasvatustieteeseen. Joukkotiedotusta ajateltiin 1950–1960-luvuilla voimakkaana vaikutuskanavana, jolla massoja voidaan hallita ja liikuttaa sekä propaganda- että kaupallisissa tarkoituksissa. Mediatekstien moralistinen kritiikki kohdistuu siihen, että niiden ajatellaan muuttuneen kaupallisuuden myötä yhä pinnallisemmiksi ja rutiininomaisemmiksi. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007.)

Kriittinen kasvatustieteellinen määrittelee tavoitteekseen autonomisesti ajattelevan ihmisen (Kotkavirta 1991). Se pyrkii vahvistamaan yksilöä siten, että hän tiedostuu ideologioista ja kykenee tarkkailemaan itseään suhteessa ympäristöönsä. Lisäksi yksilön on kyettävä toimintaan eli vastaamaan yhteiskunnassa vallitseviin epäkohtiin. Kriittistä kasvatusta edustavan ns. Frankfurtin koulukunnan jäsenistä erityisesti Theodor Adorno ja Herbert Marcuse kiinnittivät huomiota populaarikulttuuriin talouden ja politiikan voimien välikappaleena. Heidän teesejään on, että massakulttuuri tuotteistaa taiteen, jolloin aidot taidekokemukset jäävät kaupallisuuden ja teollisuuden jalkoihin. Kulttuuriteollisuus tuottaa anti-aidetta – taiteen irvikuvaa. (Adorno 2007, 55–58.)

Medialukutaito on valistavasta näkökulmasta katsottuna mediatekstien ideologisten kytkösten tunnistamista ja kriittistä suhtautumista taiteen kaupallisiin ja propagandistisiin kytköksiin. Medialukutaitoinen yksilö tunnistaa tuotetut mediatekstit ja niiden haitat ja myös toimii epäterveiden valtarakenteiden poistamiseksi yhteiskunnasta. Valistava medialukutaito kytkeytyy osin yhteiskunnallis-viestinnälliseen näkemykseen, sillä molempien taustalla ovat kriittisen kasvatuksen ajatukset yhteiskunnan ideologisista rakenteista.

Elämyksellis-analyttinen mediatekstien lukeminen

Vastaanottajakeskeinen lähestymistapa mediateksteihin näkyy opetussuunnitelmassa oppilaiden luku-, kuuntelu- ja katselukokemusten ja -elämysten käsittelynä. Esimerkiksi POPS70:n äidinkielen sisällöissä haetaan oppilaiden kokemuksia joukkotiedotuksen teksteistä. "Joukkotiedotuskasvatuksen opetuksen

tulee olla elämänläheistä ja havainnollista". (POPS70) Mediatekstejä luetaan elämyksellisesti kaunokirjallisten tekstien tapaan.

Elämyksellinen lukeminen näkyy erityisesti POPS70:n joukkotiedotuskasvatustehtävässä, jonka pedagogisia periaatteita on oppilaiden johdattaminen joukkotiedotustekstien omakohtaiseen pohdintaan. Elämyksellinen lukeminen rakentuu joukkotiedotuskasvatuksessa monivaiheiseksi prosessiksi, jossa yhdistyvät elämyksellinen ja analyyttinen lähestymistapa teksteihin kirjallisuuden opetuksen tapaan. Prosessi lähtee liikkeelle lukijoiden kokoamista kokemuksista ja havainnoista. Näiden pohjalta syntyviä merkityksiä jaetaan keskusteluihin ja erilaisiin ryhmiin. Lopuksi mediatekstejä myös eritellään.

Konkreettiset esimerkit [joukkotiedotuksesta] on usein laadittu valmiiksi kysymysten muotoon. Oppilaita on johdettava ongelman omakohtaiseen pohdintaan. Tietoa tulee etsiä oppikirjoista ja hakuteoksista. Vapaa opetuskeskustelu sopii erittäin hyvin joukkotiedotuskasvatuksen oppiaineiden opettamiseen. Useat esimerkit sopivat sellaisinaan ryhmätyönä suoritettaviksi. Opintokäynnit rikastuttavat opetusta. (POPS70)

Elämyksellis-analyyttisen käsittelyn vaiheet toistuvat eri luokka-asteilla (ala-, keski- ja yläluokat), eri aihepiireissä (tekstien sävyt, tunnelmat, vaikuttaminen ja roolit) ja erityyppisissä teksteissä (kuvat, fiktio ja viihde). Esimerkiksi kuvallista ilmaisua tarkastellaan perusopetuksen aikana lehtikuvista, elokuvista, draamasta ja julisteista.

Ilmaisukeinot, alaluokat: Voidaan, mikäli se on mahdollista, katsella elokuvia ja keskustella siinä käytetyistä ilmaisukeinoista. - - Yläluokat: Pohditaan kuvan käyttöä ja kuvan välittämää sanomaa. Suunnitellaan jonkin asian esittämistä a) dramaattiseksi, b) asialliseksi. Esimerkkien pohjalta pohditaan, mitkä seikat kussakin ilmaisutavassa ovat korostuneet, ja mikä olisi "paras" tapa tai oikea tapa ilmaista asia. Suunnitellaan juliste näköisiä pakolaisten auttamiseksi. - - Tarkastellaan elokuvasta siinä käytettyjä ilmaisuja erilaisten sisältöjen ja tunnelmien välittämiseksi. (POPS70)

Joukkotiedotuskasvatuksessa nostetaan esiin myös nuorten suosimat mediatekstit. Iskelmistä, sarjakuvista ja -kirjoista, lehdistä, elokuvista, tv-ohjelmista, sarjafilmeistä, näytelmistä ja popkonserteista keskustellaan ja niiden ilmaisutapoja eritellään.

Eryityisesti keskitytään tarkastelemaan sellaisia viihteen ja fiktiivisen kuvauksen muotoja, joita tämänikäiset harrastavat. Samoin pyritään osoittamaan, millaisia sisältöjä ja arvostuksia ne välittävät, ja millaisia "piiloarvostuksia" niihin kätkeytyy. - - Hankitaan suosituimpien iskelmien sanat ja keskustellaan niiden sisällöstä. Keskustellaan nuorten suosimista lehdistä ja nuorille suunnatuista lehdistä. - - Dramatisoidaan sellaisia sarjakuvia ja lukemistoja, joita tämänikäiset lukevat. Keskustellaan dramatisoinnin pohjalta, miksi se tuntui ehkä hullunkuriselta. Keskustellaan siitä, millaisia roolihahmoja tällaisissa lehdissä on ja kuinka yleisiä tällaiset henkilöt ovat todellisuudessa. Katsotaan oppilaiden suosimia elokuvia ja keskustellaan niiden pohjalta. Katsotaan myös ns. taiteellisesti ja sisällöllisesti merkittäviä elokuvia ja vertaillaan niitä edellisiin. Keskustellaan nuorten suosimista tv-ohjelmista, sarjafilmeistä, näytelmistä ja filmeistä, popkonserteista ja muusta musiikista. (POPS70)

Yläluokilla pureudutaan mediaan viihdeteollisuutena (ks. yhteiskunnallisyhteisöviestinnällistä lähestymistapaa mediateksteihin).

Yläluokat. Fiktiiviset kuvaukset ja ajanviete: Keskustellaan ns. viihdeteollisuudesta ja erityisesti nuorten suosimista viihteen muodoista. Selvitellään, millä tavoin ne pyrkivät viihdyttämään ja mihin seikkoihin ne vetoavat. Käsitellään fiktiivistä kirjallisuutta sekä populaaria että ns. kaunokirjallisuutta ja lehtiä. Katsellaan näytelmiä, elokuvia ja sarjafilmejä, keskustellaan niistä. Selvitellään niiden yhteyksiä todellisuuteen, niiden välittämiä arvostuksia ja piiloarvostuksia. (POPS70)

Myös POPS94 ja POPS04 mainitsevat elämyksellisen ja kokemuksellisen otteen mediateksteihin. POPS94:ssä se näkyy sekä äidinkielen opetuksen tavoitteissa että viestintäkasvatuksen aihekokonaisuudessa. Ala-asteella oppilas saa medioiden välityksellä monipuolisia elämyksiä ja kokemuksia. Viestintäkasvatuksen aihekokonaisuudessa todetaan, että median vastaanotossa ovat aina mukana myös kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden arvot. Viestinnässä oppilas saa aineksia maailmankuvansa ja minäkuvansa rakentamiseen ja luo suhteen itsensä ja maailman välille. Viestintäkasvatuksen tehtävänä on POPS94:ssä tukea oppilaan kehittymistä itsensä ilmaisijana ja kokijana.

Elämyksellisessä ja kokemuksellisessa mediatekstien lukemisessa tekstit nähdään potentiaalina. Mediatekstit synnyttävät vastaanottajassa erilaisia elämyksiä ja kokemuksia, joita voidaan koulussa käyttää monin tavoin hyväksi. Niiden avulla voidaan mm. kerätä ja jakaa kulttuurisia kokemuksia, opetella purkamaan merkityksiä, saada tietoja ja toimintamalleja arjen ongelmiin sekä merkityksellisiä elämyksiä ja kokemuksia, jotka perustuvat ainakin osittain vahvaan yhteisöllisyyden kokemukseen (Herkman 2007, 24).

Mediatekstien elämyksellinen lukeminen tähtää opetussuunnitelmissa samoihin tavoitteisiin kuin kaunokirjallisuuden elämyksellinen lukeminen: kokemuksellisuuden kautta tapahtuvaan asioiden uudelleen hahmottamiseen ja syvempään ymmärrykseen. Elämyksellisyys hahmottuu POPS94:n viestintäkasvatuksessa avaimeksi yksilön kaikenpuoliseen kehittymiseen. Mm. maailman- ja minäkuvan mainitaan rakentuvan mediatekstien avulla monipuolisesti elämysten, toiminnan ja analyysin kautta.

Mediatekstien elämyksellisen käsittelyn taustalla POPS94:ssä ja POPS04:ssä näkyy kulttuurin- ja mediatutkimuksen nousu. Molemmilla aloilla alettiin 1980-luvulla kritisoida mediakulttuurin uhriajattelua, joka vallitsee esimerkiksi POPS70:n ja POPS85:n valistavan otteen taustalla, ja mediatekstien vastaanottajan roolia arvioitiin uudelleen. Kun kulttuurin- ja mediatutkimuksessa tarkasteltiin median vaikuttavuutta, havaittiin, ettei oppilas ei olekaan massapetoksen uhri vaan oikeuksistaan selvän ottava, aktiivisesti yhteiskunnan toimintoihin osallistuva kansalainen. (Ks. Herkman 2007, 22–23.) ”Hän osallistuu ja vaikuttaa viestintäympäristöön, tiedostuu omista vaikutusmahdollisuuksistaan yhteiskunnan jäsenenä ja omaksuu tietoja ja valmiuksia, joiden avulla hän ymmärtää viestintäympäristöään ja pystyy osallistumaan siihen.” (POPS94) Myös POPS04:n *Viestintä ja mediataito* -aihekokonaisuudessa mediakasvatuksen tavoitteena on ohjata oppilasta osallistuvaan, vuorovaikutukselliseen ja yhteisölliseen viestintään. Tämä tavoite ei kuitenkaan konkretisoidu äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa ja sisällöissä. Esimerkiksi verkkotekstit, joissa lukijaa herättelevä, vuorovaikutuksellinen ulottuvuus on vahvasti läsnä, olisivat elämyksellisen lukemisen kannalta oivallista luettavaa. Nämä tulevat mainituiksi

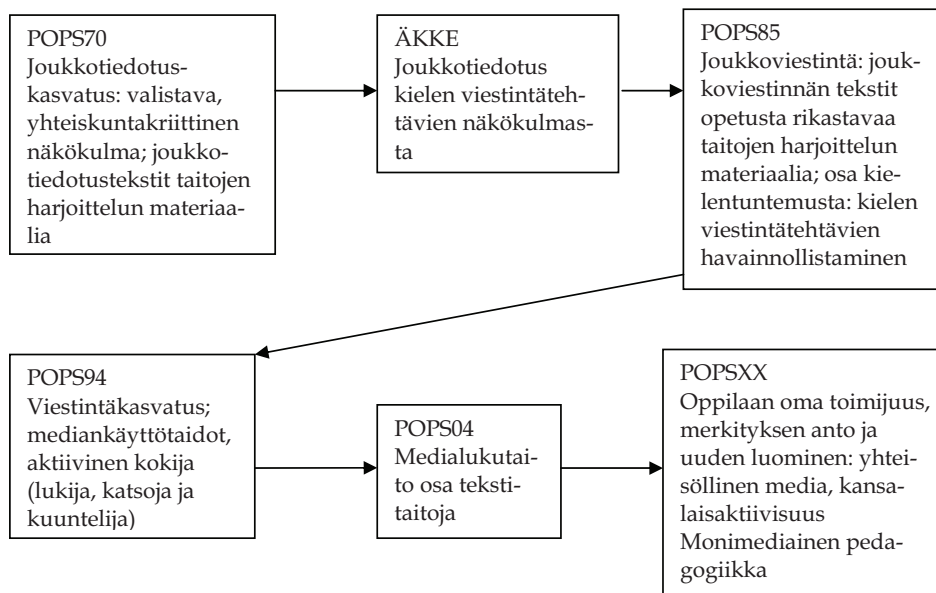
opetussuunnitelmassa ainoastaan tiedonlähteinä – eivät lukijan reseption tai yhteisten merkitysneuvottelujen yhteydessä.

Ajatus aktiivisesti median merkityksiä rakentavasta oppilaasta ei myöskään jatku enää POPS04:n päättöarvioinnin kriteereissä. Niissä medialukutaito merkitsee taitoa eritellä mediatekstejä rajatun käsitepaletin avulla. Teksteistä tarkastellaan kielellisiä, auditiivisia ja visuaalisia ilmaisukeinoja ja avataan erittelyn avulla niiden merkityksiä. Tällainen mediatekstien erittely antaa kyllä parhaimmillaan oppilaalle avaimet itsenäiseen mediatekstien tulkintaan niiden keinoista lähtien. Oppilas jää tässä kuitenkin mediatekstien passiivisen vastaanottajan rooliin sen sijaan, että hän saisi oman merkityksenannon kautta mediaa havainnoivan kokijan ja tekijän roolin (esim. Herkman 2007) tai jopa rakentaisi uutta kokeilujen ja osallistumisen kautta (Nousiainen 2008).

Opetussuunnitelmiin rakentuu median käytön polkuja, jotka perustuvat oppilaan kokemuksiin, aktiiviseen merkityksenantoon ja uusien käyttötapojen kehittelyyn. Polut eivät kuitenkaan muodosta yhteistä sisällöllistä pohjaa opetukselle muualla kuin POPS70:n joukkotiedotuskasvatusliitteessä.

Media uuden tekstikulttuurin suunnannäyttäjänä?

Mediatekstit saavat äidinkielen opetussuunnitelmissa useita käyttötapoja (kuvio 10). Osa näistä on hyvinkin rajattuja, sillä mediatekstit toimivat esimerkiksi kielentuntemuksen esimerkkiaineiksena, tekstianalyysin kohteena tai moraali-kasvatuksen lähtökohtana. Osa taas antaa oppilaalle aktiivisen roolin mediatekstien kokijana ja tekijänä.



KUVIO 10 Joukkotiedotuskasvatuksesta medialukutaidon kautta monimediaiseen pedagogiikkaan

Medialukutaito muodostuu POPS94:ssä ja POPS04:ssä kaksinapaiseksi sen mukaan, painottuuko lukemisessa tekstianalyysi vai käyttö. 1) Kun mediatekstit sijoitetaan laajaan tekstien joukkoon, niitä opetellaan avaamaan ja hyödyntämään yleisin tekstianalyysin käsittein. Tällöin analyysillä tähdätään median "lumovoiman", esityksellisen luonteen ja esitysretoriikan paljastamiseen (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007). Mediatekstien analyysissä tekstien erittely jää helposti erilleen mediatietoudesta. Esimerkiksi POPS04:ssä vuosiluokilla 3-5 on tekstin tulkinnan ja hyödyntämisen taito erotettu mediaa koskevasta tiedosta, johon kuuluvat perustiedot mediasta sekä viestintävälineiden tavoitteellinen hyödyntäminen. 2) Toisaalta mediatekstejä katsotaan toimintana, jolloin medialukutaito rakentuu funktionaaliseksi. Mediatekstejä kuvataan opetussuunnitelmassa tiedonhankinnan ja -käsittelyn yhteydessä tai elämysten ja kokemusten antajina. Ne eivät kuitenkaan sijoitu annettuine käyttöineen osaksi oppilaan arkikokemusta ja -päivää (ks. Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007) vaan paikoittuvat koulun valitsemissa elämän alueille. Tässäkin käyttöperustaisessa lähestymistavassa juuri koulu – eikä oppija – määrittää tekstit ja merkitykset. Kyse on nimenomaan mediakasvatuksesta eikä monimediaisesta pedagogiikasta, jossa oppilas säätelee omaa toimintaansa ja oppimistaan.

POPS94:n ja POPS04:n laava käsitys teksteillä toimimisesta ja monentyyppisten tekstien käytöstä voisi antaa myös mediatekstien opetuskäytölle uusia ulottuvuuksia. POPS94:ssä ja POPS04:ssä mediatekstit sulautuvat yleensä 'teksteihin', ja opetussuunnitelmat antavat välineitä mediatekstien monipuoliseen käsittelyyn. Mediatekstit toimivat POPS94:ssä ja POPS04:ssä monentyyppisen tavoitteellisen lukemisen materiaalina. Niitä hyödynnetään eri tarkoituksiin siinä kuin muitakin tekstejä. Niistä hankitaan ja niiden avulla muodostetaan tietoa, niillä vaikutetaan sekä osallistutaan yhteiskunnalliseen, julkiseen keskusteluun. Lisäksi ne tarjoavat elämyksiä ja kokemuksia yhtä lailla kuin kaunokirjallisuus.

Mediatekstien lähestyminen käytettävänä ja muokattavana merkityksinä on kuitenkin vasta lähtökohta monimediaiselle pedagogiikalle, joka perustuu oppijoiden tarpeille ja tavoitteille. Se lähtee oppijan kiinnostuksen kohteista ja olemassa olevista taidoista (Suomi (o)saa lukea 2000, 36). Mediatekstejä ei ole rajattu tai niiden käyttötapoja asetettu valmiiksi, vaan tekstivalinnat, tekstien käyttö ja prosessin kulku on oppilaan hallittavissa. Hänestä tulee teksteillä toimimisen ja samalla oman oppimisensa asiantuntija.

Erityisesti verkkomedia laajentaa lapsen ja nuoren toimintaympäristöjä. Yhä enenevässä määrin lapsi ja nuori oppii asioita ja harjoittaa teksteillä toimimisen taitojaan perinteisten oppimisympäristöjen ulkopuolella verkon vertaisryhmissä. Digitaalisen ajan kulttuuriset sovellukset mahdollistavat uudenlaiset ryhmätoiminnot, vaikuttamisen muodot sekä tiedon tuottamisen kokemuksia ja ajatuksia jakamalla. Tämä ei voi olla vaikuttamatta uuden sukupolven tapoihin jäsentää asioita. Esimerkiksi Prenskey (2001a ja b) kuvaa sitä, miten lasten ja nuorten ajattelu on järjestynyt uudelleen multisemioottisten, digitaalisten ja informaalien oppimisympäristöjen myötä. Muutokset lasten ja nuorten toimintakulttuurissa ja ajattelutavoissa haastavat myös koulun ottamaan uudentyyp-

pisiä rakenteita ja järjestelmiä käyttöön, kuten mediaa aidosti osaksi opetusta. Koulun kasvatusratkaisut nojaavat tällöin median ja nuoren suhteeseen. Onnistuneilla ratkaisuilla voidaan tukea nuoren identiteetin kehittymistä: vahvistaa suhdetta itseen ja muihin sekä auttaa hahmottamaan kasvavaa yksilöä osaksi maailmaa. (Kangas, Lundvall & Sintonen 2008.) Formaalin opetuksen tehtävänä onkin järjestää uusia oppija- ja käyttäjälähtöisiä oppimisympäristöjä, joissa hyödynnetään esimerkiksi oppimispelien tapaa lähestyä ja hahmottaa asioita (esim. Nousiainen 2008).

Sähköiset oppimisympäristöt tarjoavat nykyoppilaille luontevan tavan oppia ns. kolmannessa tilassa. Erityisesti internetin käytössä ja ns. nettiyhteisöissä näkyy nuorten rooli ei niinkään valmiiden sisältöjen vastaanottajina ja kuluttajina vaan uusien sisältöjen tuottajina ja tekijöinä (Herkman 2007, 24; Lankshear & Knobel 2006b). Esimerkiksi Moje ym. (2004) havaitsivat lukioikäisten toisaalta kodin ja vapaa-ajan, toisaalta koulun teksteillä toimimista tarkastellessaan, miten merkittävä osuus sähköisellä viestinnällä kolmannen tilan luomisessa on. Nuoret elävät internetin välityksellä monikansallista elämää, ja heillä on hallussaan laajasti erilaisia tietovarantoja ja tekstikäytänteitä. Opetuksen järjestäjät eivät voi enää sivuuttaa niitä virtuaalisia tiloja, joissa oppilaat toimivat. Lisäksi sähköisten ympäristöjen käytön ja lukutaidon välillä on havaittu positiivinen yhteys PISA 2000 -arvioinneissa. Sulkunen (2004) selittää tulosta sillä, että nuori kohtaa verkkoympäristössä melkoisen tekstien kirjon, jonka kanssa hän oppii toimimaan. Myös PISA 2003 osoittaa, että sanoma- ja aikakauslehtien sekä sähköisten tekstien aktiivisella lukemisella on melko vahva yhteys lukutaitoon (Linnakylä & Sulkunen 2005).

Jotta monimediainen oppiminen leviäisi kokeiluja laajemmalle, koulussa on pohdittava uudestaan, kuka määrittelee opittavan asian, valitsee materiaalin ja toimii oppimisen säätelijänä ja asiantuntijana. Jos oppilas on työskentelynsä keskiössä, oppimisesta on mahdollista muodostua monimediaista. Äidinkielen opetussuunnitelmat eivät kuitenkaan vielä tue monimediaista lähestymistapaa. Vaikka opetussuunnitelmat korostavat erilaisia tekstien tulkinnan mahdollisuuksia, mediatekstien käsittelystä jää puuttumaan oppilaan valintojen ja merkityksen annon näkökulma. Tekeminen ja toiminta määrittyvät opetuksessa valmiiden tavoitteiden ja sisältöjen eivätkä oppijan tarpeiden ja näkökulmien mukaan. Opetussuunnitelmat toteuttavat valmiilla määrittelyillään ja näkökulmillaan suljettua pedagogiikkaa sen sijaan, että ne avaisivat oppimisympäristöjä oppijan kokemuksille ja ratkaisuille (ks. Bernstein 1977, 80–83).

Vaikka POPS94 ja POPS04 ottavat esiin mediatekstien käytön ja hyödynnettävyyden, mediatekstit tarkentuvat opetussuunnitelmissa erilliseksi, lähinnä tiedonhallinnan alaan kuuluvaksi tekstijoukoksi. Vaikka teksteihin liittyvää toimintaa kuvataan POPS94:ssä ja POPS04:ssä monipuolisesti, medialukutaito rakentuu niissä vahvasti tekniseksi. (Ks. Taalas ym. 2008.) Median käyttö perustuu mm. siihen, että oppilas osaa siirtää vanhoja sisältöjä uusiin välineisiin: kirjoittaa tekstejä tietokoneella ja hakea tietoa tietokirjojen sijasta internetistä. Esimerkiksi POPS04:ssä vuosiluokilla 3–5 median käyttö merkitsee tiedonhankintaa median avulla sekä teknisten laitteiden hallintaa.

Luokat 3–5: Oppilas saa kokemuksia erilaisten tekstien tuottamisesta tekstinkäsittelyohjelmalla ja oppii käyttämään viestinnän välineitä. - - oppilas oppii toimimaan tekstiympäristöissä, joissa sanat, kuvat ja äänet ovat vuorovaikutuksessa. - - Tiedonhallintataidot: - - yksinkertaisia tiedonhakuja tietoverkoista ja tiedonhaun vaiheita ohjatusti (POPS04)

Myös vuoden 1999 päättöarvioinnin tavoitteissa mainitaan, että oppilas pystyy tuottamaan tekstinsä tekstinkäsittelyohjelmalla ja muutenkin hyödyntämään työskentelyssään tietotekniikkaa ja viestintävälineitä. Tällainen vanhan tekstikulttuurin siirtäminen uuteen välineeseen ei avaa uudenlaista ajattelua vaan suorastaan kaventaa uusmedian mahdollisuuksia oppimisessa (Lankshear & Knobel 2006b). Kun mediateksteillä toimimista rajataan koulun näkökulmasta ”tarkoituksenmukaiseen käyttöön” (POPS04), oppilaan ei ole mahdollista harjoitella itsestään selvästi arvioivaa otetta erityyppisiin internetin tarjoamiin tiedonlähteisiin, mm. keskustelupalstojen antiin.

Mediatekstien käyttö ja asema heijastaa opetussuunnitelmien käsitystä teksteistä laajemminkin. Se mikä on vakiintunutta ja tiedettyä, kuten kirjallisuuden kaanontekstit tai oppikirjat, on ns. turvallista luettavaa. Tällaisista teksteistä sisällöt ja merkitykset on poimittavissa käyttöä varten sellaisenaan. Sellaisia tekstejä, jotka ovat koulujärjestelmän kontrollin ulkopuolella, erityisesti joukkoviestinnän tekstit, populaarikirjallisuus ja uusmedian tekstit, käsitellään kriittisen lukemisen kohteina. Mediatekstejä siis arvotetaan valmiiksi myös POPS04:ssä yhä edelleen huolimatta siitä, että mediatekstejä ohjataan samalla tulkitsemaan ja hyödyntämään aivan samoin kuin kaikkia muitakin tekstejä.

Uutta tekstikulttuuria opetuksessa edustavat perinteisistä käyttö- ja lähestymistavoista poikkeavat tavat rakentaa ja välittää merkityksiä ja sisältöjä. Opetussuunnitelmien median käytössä ei vielä päästä tällaiseen tekstikulttuurin uudistamiseen sekä ajattelutapojen ja toimintojen muokkaamiseen asti. Lankshearin ja Knobelin (2006b) mukaan uusmedioiden edellyttämä lukutaito syntyy paitsi uuden tekniikan myös uudenlaisten merkitystensäsynnyttämistapojen, ”eetoksen”, tuloksena. Uusi tekniikka mahdollistaa totutuista poikkeavien tekstikäytänteiden ja uudentyyppisten osallistumisen muotojen rakentamisen. Teknologia avaa ovia tuoreille olemisen ja tekemisen muodoille, jotka uudistavat käsitystä tiedosta ja oppimisesta. Opetussuunnitelmat rakentavat mediankäytöllään kuitenkin vanhaa niukkuuden ja rajoittamisen tekstikulttuuria sen sijaan, että ne ohjaisivat uudenlaiseen ajattelutapaan merkitysten synnyttämisestä ja jakamisesta sekä asiantuntijuudesta ja tekijyydestä. Teknisen osaamisen korostaminen opetussuunnitelmissa merkitsee vanhan tekstikulttuurin uusintamista.

7 LUKEMINEN OPETUSSUUNNITELMITTAIN

Kokoan tässä luvussa kunkin opetussuunnitelman lukemiskäsitykset ja lukutaidon opettamista koskevat linjaukset. Vastaan opetussuunnitelmittain siihen, millaiset lähestymistavat lukemista hallitsevat, millaiseksi käsitys lukutaidosta muodostuu, miten lukemista ohjataan opettamaan, millaisissa tekstiympäristöissä ja millaisia tekstejä ohjataan lukemaan sekä millaiseksi toiminnaksi lukeminen kussakin opetussuunnitelmassa kuvataan. Lukemista koskevien ilmiöiden käsittely opetussuunnitelmittain on tarpeen, jotta eri opetussuunnitelmia voisi suhteuttaa toisiinsa ja hahmottaa sitä, miten lukemisen opetus on muuttunut ja muotoutunut perusopetuksen aikana reilussa 30 vuodessa.

7.1 POPS70 – osataitojen harjoittelua ja teksteittäin eriytyviä lukutapoja

POPS70:ssä lukeminen on pääasiassa kognitiivinen taito. Se kuvataan ajattelutaidoksi, joka on yhteydessä yksilön älylliseen kehitykseen. Kehittynyt lukutaito vaatii abstraktia ajattelua, mutta samalla se myös harjaannuttaa yksilön ajattelutaitoja, esimerkiksi ongelmanratkaisukykyä.

Lukeminen rakentuu yhdeksi, yleispäteväksi taidoksi, joka otetaan haltuun ja joka pätee eri tilanteissa ja mm. eri kielissä. Lukutaito on harjoitettavissa ja mitattavissa osataitojensa kautta. Lukemisen osataidoista on ensimmäinen dekodaus eli kirjainten purkaminen äänneiksi ja äännejonon merkityksellistäminen. Ymmärtävän lukemisen osataitoja ovat tunnistava, toistava, tulkitseva, arvioiva, soveltava ja kriittinen lukeminen. Osataidot kehittyvät asteittain ja myötäilevät yksilön mentaalista kehitystä. Näin vaativimpia lukemisen taitoja on mahdollista harjaannuttaa vasta yläluokilla, kun yksilön abstrakti ajattelu on riittävän kehittynyttä.

Lukeminen on kognitiivisena toimintona myös tiedon prosessoinnin väline. Tekstin katsotaan sisältävän tiettyjä merkityksiä, joita lukija poimii käyttämällä lukustrategioita apunaan. Alaluokilla harjoitellaan hahmottamaan tekstin

yksityiskohtia esimerkiksi poimimalla avainsanoja. Tällöin tekstiä lähestytään bottom-up-strategiain. Yläluokilla tekstiä harjoitellaan hahmottamaan kokonaisuutena eli ymmärtämisessä käytetään bottom-up-strategioiden lisäksi top-down-tekniikkaa. Lukustrategiat, kuten avainsanojen poimiminen tai tekstin tiivistäminen, ovat POPS70:ssä lukijan toimenpiteitä, joiden avulla hän saa tekstin merkityksen esiin mahdollisimman nopeasti ja sujuvasti. Lukustrategioita käytetään luetun ymmärtämisessä, jotta tieto siirtyisi tehokkaasti tekstistä vastaanottajan mieleen.

Kognitiivisen lähestymistavan lisäksi POPS70:een sisältyy myös funktionaalisen lukemisen ideoita. Funktionaalisessa lukemisessa oppilasta ohjataan tekstin käyttötarkoituksen mukaiseen lukutapaan. Tekstiin itseensä katsotaan kiinnittyvän tietty käyttö, jonka mukaan lukutapa valitaan. Lukutavat puolestaan pohjautuvat osataitoihin. Lukutavan valinta edellyttää sitä, että oppilaalla on hallussaan lukutapojen valikko, josta hän valitsee sopivimman lähinnä luetun tekstin perusteella, esimerkiksi silmäilevän lukutavan hakemistoille ja hakuteoksille. Hyvä lukija onkin POPS70:n mukaan *joustava* siinä mielessä, että hän kykenee valitsemaan oikean lukutavan ja käyttämään sitä tekstiin. Lukutapoja harjoitellaan lukemalla paljon erityyppisiä tekstejä ja käyttämällä näille ominaisia lukutapoja.

POPS70:n joukkotiedotuskasvatukseen ja kirjallisuudenopetukseen rakentuu sosiokulttuurisen lähestymistavan juonne. Yhteisöllinen näkökulma teksteihin syntyy yhteistoiminnallisten työtapojen kautta, joissa rohkaistaan jakamaan luku- ja katseluelämyksiä ja -kokemuksia. Keskustelut ja aivoriihet mahdollistavat yhteiset merkitysneuvottelut, joissa on mahdollisuus tuottaa jaettujen kokemusten ja havaintojen pohjalta uusia merkityksiä ja pukea niitä tekstilajimuunnoksiksi, mm. draamaksi tai seinälehdiksi.

POPS70 kuvaa laajasti lukemisen tekstiympäristöjä: opiskelulukemista, kirjallisuudenopetusta ja joukkotiedotuskasvatusta. Myös oppilaan vapaa-ajan tekstikäytänteisiin kiinnitetään huomiota. Niistä käsitellään lukuharrastusta sekä oppilaita kiinnostavia mediatekstejä.

Lähestymistapa opiskelulukemiseen on kognitiivispohjaista: oppilasta harjoitetaan havaitsemaan ja poimimaan tekstistä valmiita merkityksiä erilaisin lukustrategiain. Merkityksiä harjoitellaan paitsi tallentamaan muistiin myös hyödyntämään käytännössä, esimerkiksi ongelmanratkaisussa. Luetun ymmärtämistä kuvaa tiedon siirron metafora. Lukustrategioiden avulla tietoa pyritään toistamaan ja siirtämään mahdollisimman nopeasti ja vaivattomasti. Lukustrategioiden harjoittelu on osa opiskelutekniikkaa ja lukeminen osa kaikkea kouluopiskelua. Luetun ymmärtämisen harjoittelu ei ole pelkästään äidinkielen asia vaan sisältyy kaikkiin lukuaineisiin.

Kirjallisuus tekstiympäristönä määrittyy ala- ja yläasteella eri tavoin. Alasteella kirjallisuus kuuluu yleensä lukemiseen, ja se käsitetään laajasti: siihen sisältyvät erilaiset tieto- ja kaunokirjalliset tekstit. Yläasteella kirjallisuus on oma äidinkielen osa-alueensa, ja siinä painottuu kirjallisuuden kaanon. Myös kirjallisuuden lukemista – erittelyä ja tulkintaa – harjoitellaan yläasteella muusta lukemisesta erillisenä. Eri vuosiluokkien kirjallisuuden lukemisen tavoitteena

toistuu ”joustava, tekstien ominaislaadun edellyttämä lukemistekniikka ja huolehtiminen siitä, että mielenkiinto luettavan viestimään asiaan säilyy” (POPS70). Tämä merkitsee sitä, että tietoteksteistä harjoitellaan etsimään valmiita merkityksiä ja kaunokirjallisia tekstejä ohjataan havainnoimaan käsitelähtöisesti. Niistä käydään läpi lähinnä juonta, kieltä ja henkilökuvia. Lisäksi kaunokirjallisuutta ohjataan lukemaan erikseen elämyksellisesti, jolloin se on osa koulussa annettavaa taide- ja esteettistä kasvatusta. Elämyksellisessä käsittelytavassa korostuu yksilön luovuus ja kyky ottaa taidetta vastaan vastapainona tekstien kaavamaiselle erittelylle.

Klassikkokaanon kuuluu POPS70:n mukaan jokaisen peruskoululaisen lukuohjelmaan. Opetussuunnitelma ohjaa kuitenkin purkamaan klassikkoteksteihin sisältyvää elitismia perehdyttämällä oppilaat korkeakirjallisuuden kauneusarvioihin. Lukemalla populaarikirjallisuutta kaanonkirjallisuuden rinnalla saadaan vastakohtaistettua eritasoisia teoksia. Oppilaan kirjallisen maun uskotaan jalostuvan vertailun kautta. Opetussuunnitelmassa luotetaan humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti oppilaan omiin kokemuksiin ja havaintoihin perustuvaan henkiseen kasvuun.

POPS70:een liittyy joukkotiedotuskasvatus, jossa mediatekstien monipuoliset käytöt pyritään saamaan esiin. Media kuuluu sosiaaliseen elämään, identiteettien rakentamiseen, viihteeseen, tiedon hakuun ja vaikuttamiseen. Joukkotiedotuskasvatus ohjaa oppilaita havainnoimaan mediatekstejä yhteiskunnan rakenteista ja joukkotiedotuksen toimintaperiaatteista käsin. Se ottaa joukkotiedotukseen yhteiskuntakriittisen näkökulman, sillä se pyrkii tiedostuttamaan oppilaat myös joukkotiedotustekstien kaupallisista ja ideologisista kytkennöistä. Lisäksi POPS70 valistaa oppilaita massaviestinnän haitoista. Kirjallisuuden opetuksesta tuttu hyvään makuun ohjaaminen on myös yksi joukkotiedotuksen opetuksen ulottuvuuksista.

Kriittinen lukeminen muodostuu POPS70:ssä sosiokulttuurisesta suhtautumisesta mediateksteihin. Se rakentuu joukkotiedotuskasvatuksessa asenteeksi mediatekstejä kohtaan. Mediatekstien kriittiseen lukemiseen ohjataan kaikilla luokka-asteilla pikku hiljaa, ja kriittisen tarkastelun painopiste ja sisällöt vaihtuvat oppilaan kehittyessä. Kriittisellä lukemisella eritellään mediatekstien ilmaisutapoja ja niihin rakentuvia merkityksiä. Tavoitteena on paljastaa tekstien yhteiskuntaideologiset juonteet ja piilovaikuttaminen. Kriittisen lukemisen työkaluina toimivat joukkotiedotusopin käsitteet. Mediatekstien kriittinen lukeminen perustuu uhriajatteluun: lukijaa pidetään viihdeteollisuuden uhrina, koska hänen katsotaan omaksuvan populaariviihteen sisältöjä sellaisenaan. Ideologisuuden tarkastelu käyttää hyväkseen kriittisen pedagogiikan näkemystä joukkotiedotuksesta yhteiskunnallisen, poliittisen ja taloudellisen vallan haltijana. Oppilasta johdatetaan monipuolisin materiaalein ja haastavin kysymyksiin pohtimaan joukkotiedotuksen tekstien ideologiaa ulottuvuuksia taustoineen, syntytapoineen ja seurauksineen. Samalla kun POPS70 ohjaa oppilasta kriittiseen ajatteluun, se katsoo aktivoivansa yksilöä myös toimintaan vallitsevien sosiaalisten epäkohtien poistamiseksi eli rohkaisee ns. emansipatoriseen lukemiseen.

Lukutaito kehittyy POPS70:n mukaan sekä kasvun että laajenemisen kautta. Lukemisen osataidot kehittyvät kumuloitumalla yksi kerrallaan siten, että uusi taito rakentuu aina edellisen varaan. Joukkotiedotuskasvatuksessa medialukutaito ja alkuopetuksessa lukemisen mekaaninen taito kehittyvät puolestaan laajenemalla.

Luetun ymmärtäminen kehittyy vaiheittain, kun oppilas omaksuu erilaisia tekniikoita ja toimenpiteitä, joiden avulla hän saa poimittua tekstin merkitykset. Lukijaa ohjataan kehittämään luetun ymmärtämistään siirtymällä yksityiskohtien varaan rakentuvista lukustrategioista tekstikokonaisuuden hahmottamiseen. Strategioita harjoitellaan ala-asteella itsenäisinä, erillisinä toimenpiteinä, ja vasta yläluokilla ohjataan koko tekstin ymmärtämiseen.

Mekaanisen lukutaidon harjoittelussa yhdistyvät behavioristinen, kognitiivinen ja sosiokulttuurinen käsitys oppimisesta. Lukeminen perustuu behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti optimaalisten oppimisen edellytysten järjestämiselle: tarkkaavaisuuden ja hienomotoristen taitojen kehittämiseksi sekä motivaation virittämiseksi. Näkemys lukemaan opettelevasta lapsesta on toisaalta myös holistinen. Lukemaan oppimisen lähtökohtana on oppilaan jo hallitsema kieli eri muodoissaan ja käyttötarkoituksissaan. Lukemaan oppimista pidetään näin kasvamisena yksilön hallitsemien kielimuotojen pohjalta kohti kirjallisen kielenkäytön tapoja. Lukutaidon kehittäminen nojaa puolestaan kognitiiviseen osataitoajatteluun. Lukemisen osataitojen katsotaan kehittyvän yksi kerrallaan harjoittelun ja yksilön mentaalisen kehityksen myötä. Harjoittelu etenee spiraaliperiaatteen mukaan: osataitoja kerrataan eri vuosiluokilla ja jo opittujen taitojen varaan rakennetaan uusia.

Funktionaalinen lukutaito kehittyy vasta, kun oppilas hallitsee eri lukutapoja, esimerkiksi silmäilevän tai syventyvän lukemisen. Lukutapojen valikostaan oppilas valitsee käyttöönsä tekstin ja tehtävän mukaisen tavan lukea. Lukutavat kehittyvät, kun oppilas tutustuu yhä uusiin tekstilajeihin ja harjoittelee lukemista niiden avulla.

Kieli- ja tekstitiedolla ei ole juuri sijaa lukemisen opettamisessa. Vain tekstin jäsenyminen mainitaan sellaiseksi piirteeksi, joka auttaa lukijaa hahmottamaan tekstin rakentumista.

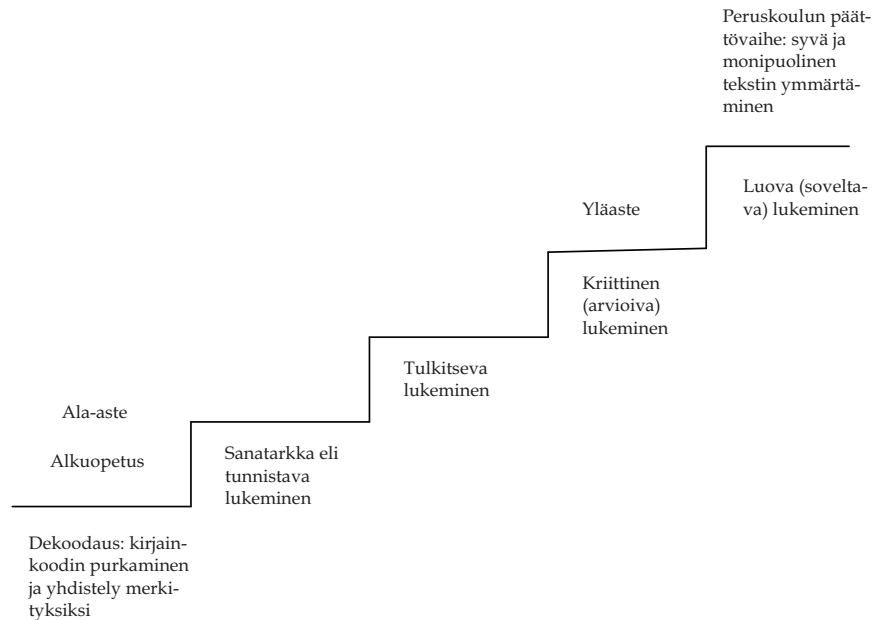
Lukemisen opetuksessa tavoitellaan yhtenäistä, standardoitua lukutaitoa, jonka saavuttamista opettaja arvioi kokein ja lukutestein. Näillä mitataan lähinnä lukemisen tekniikkaa: lukunopeutta ja yksityiskohtien hakua.

Lukeminen POPS70:ssä

- Lukemista lähestytään pääasiassa kognitiivisesta näkökulmasta. Se rakentuu ajattelutaidoksi, joka on harjoitettavissa ja mitattavissa osataitojensa kautta. Luetun ymmärtäminen kehittyy vaiheittain omaksumalla lukustrategioita, joiden avulla tekstin merkitykset saa nopeasti ja täsmällisesti esiin.
- Funktionaalinen lukeminen perustuu sille, että oppilaalla on hallussaan laaja, osatopohjainen lukutapojen valikko. Oppilas toimii lukijana *joustavasti* eli harjoittelee valitsemaan tekstiin ja tehtävään sopivan lukutavan.
- Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisia tekstien yhteisöllisiä merkityksiä ja käytötapoja rakennetaan kirjallisuudessa ja joukkotiedotuskasvatuksessa.
- Ala-asteella kirjallisuus on lähinnä lukemisen materiaalia, yläasteella oma, itsenäinen äidinkielen osa-alueensa. Erittelyn ja tulkinnan avulla pyritään pääsemään käsiksi kirjallisuuden kauneusarvoihin, jotka kuuluvat demokratian aatteen mukaisesti jokaiselle kansalaiselle. Myös elämyksellinen lähestymistapa kirjallisuuteen on esillä.
- Lukutaito kehittyy sekä kasvun että laajenemisen kautta. Lukemisen osataidot kehittyvät kumuloidumalla yksi kerrallaan. Joukkotiedotuskasvatuksessa medialukutaito ja alkuopetuksessa mekaaninen lukutaito kehittyvät myös laajenemalla.
- Lukutaitoa harjoitellaan behavioristisen ja kognitiivisen oppimisenäkemyksen hengessä. Lukutapoja opiskellaan spiraaliperiaatteen mukaisesti toistamalla ja käyttämällä niitä erilaisiin teksteihin.
- Kieli- ja tekstitiedolla ei ole merkitystä lukemisen harjoittelussa.

7.2 POPS85 – lukutaidon portaat

POPS85:tä hallitsee POPS70:n tapaan kognitiivinen näkemys lukemisesta. Lukeminen rakentuu siinä yleiseksi älylliseksi taidoksi, jota kuvataan, harjoitellaan ja mitataan osataitojen pohjalta. Koko POPS85:n läpäisee ajatus lukemisen opetuksen portaittaisuudesta, joka myötäilee yksilön ajattelun kypsymistä vaiheittain. Osataitoaskelmat kuvaavat tunnistavaa, tulkitsevaa, arvioivaa, kriittistä, luovaa ja soveltavaa lukemista (ks. kuviota 11). Osataitoajattelu ohjaa POPS85:ssä lukemisen opetusta vielä POPS70:ää järjestelmällisemmin: portaita kulkemalla oppilas edistyy luetun ymmärtämisessä, ja niiden avulla eriytetään lukemisen opetusta sekä arvioidaan oppilaan lukutaitoa. POPS85:ssä lukemisen tavoitteet perustuvat tiukasti osataitoihin, jotka on yhdistetty suoraviivaisesti bloomilaiseen tavoitteiden taksoniakuvaukseen.



KUVIO 11 Lukutaidon portaat POPS85:ssä

Luetun ymmärtäminen etenee POPS85:ssä samaan tapaan kuin POPS70:ssä. Oppilas harjoittelee luetun ymmärtämistä poimimalla tekstin merkityksiä tekstiin ja tilanteeseen soveltuvien lukustrategioiden avulla. Alaluokilla tekstistä kerätään yksityiskohtia ja yhdistellään niitä (bottom-up-strategiat) tunnistavan ja muistavan lukemisen idean mukaisesti. Yläluokilla tekstiä puolestaan referoidaan ja tiivistetään (top-down-strategiat) tekstin pohjalta tapahtuvaa tiedon päättelemistä ja arviointia varten.

Luetun ymmärtämisessä lukija toimii kiinteässä vuorovaikutuksessa tekstin kanssa. Merkityksen poimimiseen vaikuttavat paitsi lukijan hallussa olevat lukustrategiat ja hänen taitonsa käyttää niitä myös tekstin ominaisuudet. Mitä läpinäkyvämpi, ts. rakenteellisesti selkeämpi, teksti on, sitä luettavammaksi se muodostuu. Rakenteen – ja samalla myös tekstin merkityksen – hahmottamisessa ohjataan käyttämään apuna tekstilingvististä tietoa. Vaikka tekstitieto kuvataan lukemisen kehittämisen apuneuvoksi, tekstin rakenteen kuvaus korostuu lukemisen kustannuksella, ja tekstit jäävät POPS85:n tavoitteissa ja sisällöissä suurelta osin rakennekuvausten esimerkkiaineistoksi.

Kognitiivisen lukemisen kylkeen muodostuu funktionaalinen lukutaito, kun osataitoajattelua sovelletaan teksteihin. Funktionaalisen lukemisen yhteydessä osataidot muuttuvat lukutavoiksi. Termillä halutaan korostaa erilaisten lukemisen tapojen tilanteista käyttöä ja soveltamista. POPS85:ssä oppilasta ohjataan ”valitsemaan tarkoituksenmukainen lukutapa tekstin ja tilanteen mukaan”. Funktionaalisen lukemisen opetuksen tarkoituksena onkin vakiinnuttaa lukemisen eri osataidot tekstinkäyttötaidoiksi. Sopivaa lukutapaa ohjataan valitse-

maan POPS85:ssä tekstin käyttötarkoituksen, viestintätehtävän, mukaan, joka esiintyy valmiina oletuksena luettavassa tekstissä. Esimerkiksi mainosta tarkastellaan vaikuttavaa kielenkäyttöä silmällä pitäen. Oppilaan lukutapojen alaa laajennetaan järjestelmällisesti: eri viestintätehtäviä – ja siis myös niihin kiinnittyviä lukutapoja ja tekstilajeja – painotetaan eri vuosiluokilla, joten opetus suunnitellaan syntyä funktionaalisen lukemisen ohjelma. Taitavan lukijan toimintaa kuvataan *joustavaksi*, sillä hän kykenee ottamaan tekstin ja tilanteen lukutavan valinnassa huomioon.

Kognitiivisen ja funktionaalisen näkökulman lisäksi POPS85 lausuu julki yhteisöllisen näkemyksen kielestä, joka jää kuitenkin lukemisen tavoitteissa ja sisällöissä suppeaksi. Varsinaisia yhteisöllisen lukemisen käytänteitä kuvataan vain kirjallisuudenopetuksessa. Siinä oppilaita opastetaan jakamaan lukuelämyksiään ja jatkamaan lukukokemuksiaan yhteistoiminnallisissa työtavoissa.

Lukemisen tekstiympäristöistä painottuvat opiskelu ja kirjallisuus. Joukoviestintä jää lähinnä teksti- ja kielitiedon esimerkkiaineistoksi. Mediatekstejä lähestytään kahden viestintätehtävästä, vaikuttavasta ja tiedottavasta kielenkäytöstä, käsin.

Opiskelulukeminen tarkoittaa POPS85:ssä tekstin merkitysten poimimista sekä muuntamista haluttuun muotoon, esimerkiksi tiivistelmäksi. Opiskelulukemisen taitoa kehitetään kognitiivisen lähestymistavan mukaisesti tehokkaalla opiskelutekniikalla, joka tähtää oppilaan lukustrategioiden monipuolistamiseen. Ala-asteella poimitaan faktoja ja kartutetaan oppiaineiden termistöä, yläasteella päätellään faktojen pohjalta ja arvioidaan luettua. Opiskelulukemisesta muodostuu lähinnä tietojen kokoamista, sillä oppilasta ohjataan etsimään ja opettelemaan faktoja oppikirjoista ja asiategesteistä. Tällainen tieto on valmiiksi luokiteltua ja valikoitua. Se sisältää tieteen ja yhteiskunnallisen elämän vakiintuneita jäsennyksiä, joita oppilas ei kykene sellaisenaan hahmottamaan. Se koostuu joukosta seulottuja, vakioituja ja rajattuja totuuksia ja voi jäädä näin oppilaille vieraaksi. (Ks. Säljö 2001.)

Käsitys kirjallisuudesta ja näin myös kirjallisuuden opetus on kaksijakoista. Ensinnäkin kirjallisuuden opetus on esteettislähtöistä. Sen tavoitteena on perehtyä sanataiteeseen eli tutustua kaanonteksteihin erittelemällä ja tulkitsemalla niitä. Käsitelähtöistä kirjallisuusanalyysia kehitetään puolestaan erityisesti yläasteella, jossa on käytössä erilliset kirjallisuustunnit. Esteettisen kasvatuksen ja kirjallisuusanalyysin lisäksi POPS85 ohjaa kirjallisuuden harrastamiseen. Kirjallisuus rakentuu tällöin osaksi laajaa, monentyyppistä tekstien joukkoa. Rajaa kauno- ja muun kirjallisuuden, mm. sarjakuvien ja sanomalehtien, välillä häivytetään, sillä erityyppisestä kirjallisuudesta puhutaan kokonaisuutena. Harrastuslukemista pohjustetaan tutustuttamalla oppilas mahdollisimman monentyyppiseen kirjallisuuteen sekä lukemalla kirjoja elämyksellisesti ja vaihtamalla aktiivisesti lukukokemuksia. Vaikka kirjallisuuden ala on laaja ja tekstejä luetaan luokkakohtaisissa sisällöissä runsaasti, erityyppinen lukumateriaali arvottuu. Kirjallisuudesta arvostetaan erityisesti taiteellisia, kansallisia, paikallisia ja historiallisia tekstejä.

Kriittinen lukeminen hahmottuu opetussuunnitelmassa kahdella eri tavalla. Se merkitsee ensinnäkin vaativaa lukemisen osataittoa. Lisäksi se merkitsee erittelevää suhtautumistapaa mediateksteihin. Niihin katsotaan olevan sisäänrakennettuina sellaisia merkityksiä, jotka kaipaavat kriittistä tarkastelua. Kun POPS70 kytkee mediatekstien lukemisen kriittisen kasvatuksen teoriaan, POPS85 yhdistää sen vaikuttavaan kielenkäyttöön ja joukkoviestintäteoriaan. Joukkoviestinnän tekstit tarjoavat materiaalia vaikuttavan kielenkäytön keinojen havainnointiin ja erittelyyn. POPS85 edustaa tekstikeskeistä mediakasvatusta (Masterman 1994), jossa opetuksen tehtävänä on varustaa oppilas erilaisia mediatekstejä koskevalla tiedolla, jotta hän voi tunnistaa teksteistä valmiina annetut merkitykset. Lukija määrityy tuolloin passiiviseksi kohteeksi, johon media pyrkii tietoisesti vaikuttamaan. Kun mediatekstit saavat POPS85:ssä roolin tiedottavan tai vaikuttavan kielenkäytön sijaintipaikkana, tekstien muut käytöt ja merkityksenannot jäävät piiloon, ts. tiedostamatta ja käsittelemättä.

Lukutaito kehittyy portaittain kumuloitumalla, ja POPS85:een rakentuu-kin useita lukutaidon jatkumoa osataitoportaiden pohjalta (kuvio 11). Mekaanisen lukutaidon kehittymistä kuvataan POPS85:ssä määrällisesti ja teknisesti. Lukemisen tekniikan kuvataan kehittyvän alkuopetuksen aikana ”lukutaidon alkeista lukutaidon varmentumiseen”. Peruslukutaidon tasosta kertovat mm. luettavan tekstin pituus ja tyyppillisuus suhteessa ikäkauteen sekä kirjaintyyppiin ja sanojen rakennehahmojen tunnistaminen. Kun oppilas hallitsee mekaanisen lukutaidon, lukutaitoa kehitetään osataidoittain. Ymmärtävän lukemisen tasoja harjaannutetaan hierarkkisesti yksilön mentaalisen kehityksen tahtiin. Osataidot rakentuvat vuosiluokittain vähä vähältä aina edellisen omaksutun taidon varaan. Alemman tason taitoja kerrataan yhä uudelleen spiraaliperiaatteen mukaan, jotta niiden varaan saadaan rakennettua vaativampia taitoja. Koko peruskoulun lukemisen tavoitteena on syvä ja monipuolinen tekstin ymmärtäminen, johon kuuluvat luetun soveltaminen, vertailu ja arviointi. Kognitiivisen lähestymistavan mukaan ylimpien tasojen taidot, mm. kriittinen lukeminen, on mahdollista saavuttaa vasta, kun oppilaan ajattelutaidot ovat Piaget’n käsitteiden formaalisten operaatioiden vaiheessa.

Merkittävä vaihe lukemisen harjaannuttamisessa on siirtyminen yläasteelle, koska tuolloin yksilön katsotaan olevan kypsä käsitteelliseen ajatteluun. Lukemisen ymmärtämistä aletaan edistää järjestelmällisesti kieli- ja tekstitiedon avulla. Sekä kielen viestintätehtäviä koskevaa että tekstilingvististä tietoa opetellaan hyödyntämään luetun ymmärtämisessä. Tekstejä luetaan esimerkiksi niiden prototyyppisen viestintätehtävän mukaan. Harjoittelu perustuu ajatuksen, että kun oppilas tunnistaa viestintätehtävän ja lukee tekstiä sen perusteella, hän ymmärtää tekstin nopeammin ja vaivattomammin.

Lukustrategioiden käyttöä pyritään tehostamaan tekstilingvistisen tietouden avulla. POPS85:n mukaan rakenteiden tietoinen erittely tukee lukemisen oppimista. Kun tekstin rakentumista kuvataan hierarkkisesti rakenneyksikkö kerrallaan, rakenne selkiytyy lukijalle. Näin lukijan on mahdollista valita strategia toimenpiteitä, joiden avulla hän pystyy etenemään mahdollisimman sujuvasti tekstin pintarakenteesta syvätason merkityksiin. Tekstilingvistinen ra-

kenteen kuvaus jää kuitenkin ymmärtävästä lukemisesta pääosin erilliseksi. Vasta 9. luokan lukemista koskevissa tavoitteissa oppilasta ohjataan käyttämään eksplisiittisesti hyväkseen tekstin kokonaisrakennetta koskevaa tietoa.

Lukemista kehitetään paitsi porrastuvien osataitojen mukaisesti myös tekstiympäristöjä laajentamalla. Opetussuunnitelmissa nimetään uusia, yhä kauemmas oppilaan lähipiiristä sijoituvia tekstilajeja, joihin oppilas koulussa tutustuu. Tekstilajit edustavat erityyppisiä kielen viestintätehtäviä, jotka on jaoteltu vuosiluokittain. Esimerkiksi luokilla 1–4 korostuu keksiminen ja kielellä leikkiminen ja luokilla 5–6 tiedon hankkiminen ja esittäminen.

Kirjallisuuden lukemista kehitetään vaiheittain elämyksellisestä lukutavasta analyttiseen suuntaan. Ala-asteella ohjataan pääasiassa elämykselliseen ja kokemukselliseen lukemiseen, jota laajennetaan yläluokilla käsitteiden avulla erittelevämmäksi. Samalla kuitenkin tähdennetään kirjallisuudenopetuksen jatkumoluonnetta: ”Kirjallisuuden opetus tulee nähdä kokonaisuutena: sisällöt ja työmuodot eivät rajoitu vain tiettyyn luokka-asteeseen.” (POPS85) Omia elämyksiä ja kokemuksia opetellaan suhteuttamaan teksteihin, ja elämysten lähtökohtia havainnoidaan kirjallisuustieteen käsitteiden avulla. Kun lukemisen opiskelu muuttuu yläasteella lukemiseksi ja kirjallisuudeksi, lukemisen painopiste siirtyy kaunokirjallisuuteen. Samalla lukijan omista kokemuksista ja käsityksistä edetään kohti muodollisempaa analyysia. Käsitteiden avulla ”pyritään sanataiteen syvenevään ymmärtämiseen” (POPS85).

Mediatekstien tehtävänä POPS85:ssä on rakentaa osaltaan äidinkielenopetuksen monipuolista tekstimaisemaa, erityisesti ilmentää kielen tietoa välittävää ja vaikuttavaa tehtävää. Myös mediatekstejä lähestytään eri tavoin ala- ja yläasteella. Ala-asteella tekstejä käytetään lukutaidon harjoitteluun. Ne tarjoavat kurkistusikkunan kielen tiedottavaan ja vaikuttavaan viestintätehtävään, jonka esimerkkimateriaalina ne toimivat. Yläasteella joukkoviestintä eriteltävänä ilmiönä painottuu. Mediatekstejä tarkastellaan joukkoviestintätapahtuman ja sanomatyyppien kannalta. Lisäksi oppilasta valistetaan: mediatekstejä eritellään vaikuttavan kielenkäytön näkökulmasta ja oppilasta ohjataan kehittämään joukkoviestinnän käyttötottumuksiaan.

Koulu kuvataan yhteisöksi, jossa lukemisen osaitoja on mahdollista harjoitella monipuolisesti ja tarkastella tekstien viestintätehtäviä ja käyttöä yksityiskohtaisesti. Äidinkielen ”tavoitteet ja oppisisällöt on pyritty valitsemaan siten, että ne tukisivat opiskelua, oppilaan persoonallisuuden kasvua ja yhteisössä tarvittavien kielenkäyttötaitojen kehittymistä” (POPS85). Koulussa hankittuja osaitoja on mahdollista käyttää ja lukutapoja soveltaa missä tahansa yhteydessä. Oppeja yhden yhteisön tekstikäytännöistä on mahdollista ottaa käyttöön muissa yhteisöissä: harrastuksissa, työssä ja esimerkiksi yhdistys- ja järjestötoiminnassa. Lukeminen hahmottuu POPS85:ssä näin ainakin osin siirrettäväksi taidoksi.

Lukeminen POPS85:ssä

- Lukeminen perustuu kognitiiviselle lähestymistavalle. Se koostuu osataidoista, jotka opitaan vaiheittain abstraktin ajattelun taitojen kehittyessä. Alempien tasojen tunnistavaa ja tulkitsevaa lukemista harjoitellaan aina uudelleen spiraaliperiaatteen mukaisesti ja niiden varaan rakennetaan yläluokilla vaativampia lukutaitoja: arvioivaa, kriittistä, luovaa ja soveltavaa lukemista.
- Myös luetun ymmärtämisen strategioita opiskellaan vähä vähältä yksilön kognitiivisen kehityksen mukaan. Luetun ymmärtämisen tasoon vaikuttaa se, millaisia lukustrategioita lukijalla on hallussaan, miten hän pystyy niitä hyödyntämään ja miten läpinäkyvä luettava teksti on. Koska tekstin rakenneseikkojen katsotaan vaikuttavan lukemiseen, oppilasta ohjataan käyttämään tekstilingvististä tietoa lukemisen apuna.
- Lukemista tarkastellaan myös funktionaalisesta näkökulmasta. Tällöin osaitoja sovelletaan luettavaan tekstiin ja lukeutuvään – puhutaan lukutavoista. Funktionaalisen lukemisen opetuksen tavoitteena on opastaa oppilasta valitsemaan tarkoituksenmukainen lukutapa joustavasti tekstin ja tilanteen mukaan. Sopivan lukutavan valintaan ohjataan tekstin viestintätehtävien kautta.
- Opiskelulukeminen on opiskeltavan tekstin faktojen poimimista ja muuntamista haluttuun muotoon, esimerkiksi tiivistelmäksi. Tiedon omaksumista ja siirtoa helpotetaan tehokkaalla opiskelutekniikalla.
- Kirjallisuuden lukeminen haarautuu kahtia. Yhtäältä se perustuu sanataiteen erittelylle ja tulkinalle, toisaalta monentyyppisen kirjallisuuden elämykselliselle lukemiselle ja harrastamiselle. Myös kirjallisuuskäsitys on kahtalainen: yhtäältä kirjallisuus koostuu kaanonteksteistä, toisaalta laajasta joukosta kauno-, tieto- ja populaarikirjallisuutta. Laveasta käsityksestä huolimatta kirjallisuus arvottuu taiteelliseksi, kansalliseksi, paikalliseksi ja historialliseksi.
- Joukkoviestintää lähestytään tekstikeskeisesti: mediatekstit toimivat esimerkkeinä vaikuttavasta ja tiedottavasta kielenkäytöstä. Yläluokilla keskitytään joukkoviestintään ilmiönä.
- Kriittinen lukeminen merkitsee sekä vaativaa lukemisen osaitaitoa että erittelevää suhtautumistapaa erityisesti joukkoviestinnän teksteihin.
- Lukemista kehitetään porrastuvien osaitaitojen mukaisesti. Sekä lukutapoja että -strategioita harjoitellaan vähitellen oppilaan mentaalisen kehityksen perusteella. Rajapyykkinä lukemisen kehittämisessä on siirtymä ala-asteelta yläasteelle, jossa lukemista aletaan harjaannuttaa ajattelutaitojen perusteella käsitelähtöisesti. Tämä näkyy erityisesti kieli- ja tekstitiedon kytkemisessä taitoharjoitteluun sekä kirjallisuuden ja joukkoviestinnän tekstien lukemisessa.
- Lukemista kehitetään paitsi kumuloituvina osaitaitoina myös tekstiympäristöjä laajentamalla läheisistä virallisempiin ja muodollisempiin.
- Lukemisen taidot ovat siirrettäviä. Kun oppilas on omaksunut osataidon, sitä voi käyttää tekstiympäristöstä ja kielenkäyttötilanteesta toiseen.

7.3 POPS94 – aktiivinen lukija tekstin merkitystä rakentamassa

POPS94:ssä lukeminen koostuu oppilaan toiminnan kuvauksista erilaisissa tekstiympäristöissä, eli opetus suunnitelmaa hallitsee funktionaalinen näkemys lukemisesta. Oppilas lukee monentyyppisiä tekstejä erilaisiin tarkoituksiin ja rakentaa tekstillä merkityksen kussakin tekstiympäristössä ja käyttötilanteessa erikseen.

POPS94:ssä kuvataan oppilaan kielellisiä tekoja erilaisissa ympäristöissä. Funktionaalinen lukutaito kehittyy, kun lukijan kielellisten tekojen ala kasvaa. Äidinkielen tunneilla oppilas harjaantuu lukemaan eläytyäkseen, hankkiakseen tietoja ja vaikuttaakseen. POPS85:ssä funktionaalinen lukeminen rakentuu tekstien viestintätehtävien varaan, jotka näkyvät mm. tekstien ominaispiirteissä. POPS94:ssä kieli kiinnittyy puolestaan kielenkäyttötilanteeseen, ja myös lukemisesta muodostuu tilanteista. Se sijoittuu aikaan ja paikkaan – tekemiseen ja tekstiympäristöön – eikä sen käyttö ole kiinnitettävissä tiettyyn viestintätehtävään.

Funktionaalinen lukeminen perustuu POPS94:ssä sosiokognitiivisen lähestymistavan ajatukselle tekstin merkityksen tietoisesta, aktiivisesta rakentamisesta lukijan, tekstin ja tilanteen välisen vuoropuhelun tuloksena. Teksti toimii mahdollisten merkitysten valikkona, josta taitava lukija saa hahmotettua käyttöönsä tilanteeseen ja tehtävään sopivat merkitykset. Lukija rakentaa tekstile merkityksen kussakin tekstiympäristössä ja käyttötilanteessa erikseen hyödyntämällä lukustrategioita, jotka toimivat lukijan työkaluina. Lukustrategiat eivät siis merkitse sosiaalisissa lukemisen lähestymistavoissa vain luetun ymmärtämisen toimenpiteitä ja teknisiä valintoja, kuten POPS70:ssä ja POPS85:ssä. Ne ovat työkaluja, joita lukija aktiivisesti soveltaa rakentaessaan tekstiin merkitystä.

Vuoden 1999 päättöarvioinnin kriteereissä vuorovaikutukseen perustuvasta tekstin tulkinnasta käytetään *keskustelun* metaforaa. Toimiva lukutaito pohjautuu laajalle kielenkäyttötilanteen ja tekstiympäristön hahmottamiselle: tekstiä luetaan tiettyssä tilanteessa lukemisen tavoitteet ja päämäärä mielessä. Sekä lukija intresseineen että yhteisö kielenkäyttöä koskevine konventioineen vaikuttavat lukutapaan.

Hyvän lukutaidon avaimet ovat oman toiminnan tarkkailussa ja tietoisessa kehittämisessä. Lukija ei tavoittele tiettyä päämäärää, osataidon hallintaa, sinänsä, vaan hän kehittää lukemisen prosessiaan ja taitoa toimia lukutehtävän parissa. Oppilasta ohjataan tarkkailemaan lukemistaan ja toimimaan lukemisen tietoisena säätelijänä ja ohjailijana. Sosiokognitiivisesta näkökulmasta lukutaito perustuu oppilaan toiminnalle. Oppilasta kuvataan ”oman tietorakenteensa jäsentäjäksi” (POPS94). Hän on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti eri tilanteissa tekstien avulla toimiva ja oppiva yksilö. Tähän nojautuen lukutaidon kehittäminen lähtee ensinnäkin oppilaasta, ei opettajan toimista tai opetusmenetelmistä, kuten POPS70:ssä ja POPS85:ssä. Toiseksi lukijan toiminta käsitetään lukutaidon harjoittelussa kokonaisvaltaiseksi: lukija ymmärryksineen, tunteineen ja kokemuksineen on lukemisessa mukana. Kolmanneksi lukemisen opetuksesta muodostuu jatkuva prosessi, jossa lukija tarkkailee omaa toimintaansa: millainen lukija hän on sekä miten hän voi taitojaan kehittää. Oppilasta ohjataan harjoittelemaan lukemista elinikäisen oppimisen periaattein: arvioimaan omia lukutottumuksiaan ja kehittämään niitä arvioidensa pohjalta.

Taitava lukija käyttää metakielellistä tietoa lukemisensa apuna. Kielitieto nousee pääasiassa lukijan omista käyttötilanteista koskevista oivalluksista. Yläasteella oppilaalle muodostunut kieli- ja tekstitieto yhdistetään formaaliin kieli-

tietoon, joka edustaa perinteistä kielen kuvausta. Kertyneen kielitiedon rooli lukutaidon kehittämisessä jää kuitenkin selittämättä ja selventämättä, sillä sen asemaa taitojen opetuksessa ei eritellä tarkemmin. Kielitiedon paikka lukemisen opetuksessa ei avaudu helposti sellaisten yleisten lausumien perusteella kuin ”kieleen tutustuminen oppilaan tekstitajun kehittämiseksi”. Ylipäänsä perinteisen kieliopin käsite- ja muotojärjestelmä istuu huonosti merkitysten ja käytön kuvaukseen (ks. Kauppinen, A. 2006). Ennemmin kuin kielitietoon taitojen kehittämisessä luotetaan oppilaan toimintaan: runsaaseen aktiiviseen harjoitteluun erilaisissa lukemisympäristöissä sekä lukustrategioiden soveltamiseen. Nämä sisällöt toistuvat muuten niukassa opetussuunnitelmassa.

Kun lukijaa kuvataan aktiiviseksi ja tavoitteelliseksi teksteillä toimijaksi eri tekstiympäristöissä, luetun ymmärtäminen merkitsee laajasti ottaen ongelmanratkaisua tietyssä tilanteessa. Kun luettava teksti kiinnittyy tekstiympäristöönsä, se saa merkityksensä suhteessa muihin tekstiympäristön teksteihin ja ympäristön tilanteisiin tekijöihin. Oppilasta opastetaan lukemaan tekstiä sen käyttöä ja toimintaa silmällä pitäen eikä erillisenä ”tekstinä”. Koska tekstit merkityksellistyvät sosiaalisen lähestymistavan mukaan käytössä, tekstin merkityksen muodostuminen on aina paitsi yksilöllinen myös yhteisöllinen toimenpide (Wilson & Myers 2000). POPS94 keskittyy kuitenkin kuvaamaan pääasiassa yksilöä tekstin merkityksen rakentajana, ja lukemisen yhteisöllinen ulottuvuus jää opetussuunnitelmassa vähälle.

POPS94:ssä on merkkejä myös sosiokulttuurisesta lähestymistavasta lukemiseen. Vaikka opetussuunnitelmassa keskitytään kuvaamaan oppilaan onnistuneita lukukäytänteitä, yhteisölliseen toimintaan tekstien parissa kannustetaan kirjallisuudenopetuksessa, tiedonhankinnassa ja -käsittelyssä sekä mediatekstien lukemisessa. Yhteisöllisen toiminnan mekanismit ja yhteisöllinen merkityksen synnyttäminen jäävät kuitenkin eri tekstiympäristöissä avaamatta. Sosiokulttuurisen lukemisen juonne syntyy myös kulttuuripainotuksesta. POPS94 korostaa kulttuurin merkitystä erityisesti yksilön identiteetille. Käsitys kulttuurista rakentuu kuitenkin kirjallisuutta ja äidinkieltä koskevan tiedon varaan eikä tekemisen kautta.

Kriittinen lukeminen ei sisälly POPS94:ssä lukemisen osataitoasteikkoon tai perustu joukkoviestintätapahtuman erittelyyn, kuten POPS70:ssä ja POPS85:ssä. Kriittinen lukeminen tarkoittaa POPS94:ssä ylipäänsä tulkitsevaa ja arvioivaa lukutapaa. Tulkitsevan ja arvioivan lukemisen taidot muodostuvat pikku hiljaa soveltamalla olemassa olevia lukutapoja ja -strategioita yhä uusiin teksteihin, tilanteisiin ja lukemisen tarkoituksiin. Luettava teksti itsessään ei edellytä mitään, ts. se ei ”vaadi” kriittistä otetta, vaan kriittisyys herää lukijassa tekstintulkintakokemusten – *tekstitajun* kehittymisen – myötä ja reaalistuu lukijan toimissa. ”Kriittisyyden tarve” ei ole siis tekstilähtöistä, vaan se syntyy lukijalle tekstin käyttötilanteessa. POPS94 laajentaa kriittistä lukutaitoa myös emansipatoriseen suuntaan, eli se ulottaa kriittisen suhtautumistavan osittain myös toimintaan asti. Kriittisen lukemisen työkaluja ei kuitenkaan selvitetä opetussuunnitelmassa tarkemmin.

Tekstiympäristöistä korostuu opiskelu, ja lukeminen nimetäänkin POPS94:ssä yhdeksi oppimaan oppimisen taidoksi. Opiskelulukeminen jakautuu kahtia: ala-asteella se merkitsee eri oppiaineiden tekstien opettelua, ja yläasteella oppilasta ohjataan ylipäänsä tiedonkäsittelyyn ja -hankintaan. Tietoa valikoidaan, jäsennetään, tulkitaan ja arvioidaan sekä opiskelutehtäviä varten että arkielämän ongelmien ratkaisemiseen (Päättö99). Oppiainekohtaisen tiedon opettelu väistyy yläasteella taka-alalle. Lukeminen faktojen poimimiseksi ja mieleen painamiseksi laajenee erityyppisten tietolähteiden tavoitteelliseksi hyödyntämiseksi oppimisessa. Tehokas oppija koostaa tietoa määrättyyn tarkoitukseen, välineeseen ja ympäristöön ja hyödyntää lukustrategioita tiedonhaussa ja -käsittelyssä. Opiskelulukemisen muuttuminen tiedonhankinnan ja -käsittelyn taidoksi korostaa lukijan taitoa tulkita tekstiä ja käyttää sitä tarpeen mukaan.

POPS94:ssä ja päättöarvioinnin kriteereissä vuodelta 1999 kirjallisuuskäsitys on voimakkaasti kaksijakoinen POPS85:n tapaan. Kun kirjallisuutta lähestytään sanataiteena, se rajautuu kaanonkirjallisuudeksi, jonka ymmärtämistä ja vastaanottoa harjoitellaan kirjallisuudenopetuksen käsittein. Kirjallisuuden analyysi ja tulkinta painottuu erityisesti päättöarvioinnin kriteereissä vuodelta 1999, kun oppiaineen nimi muuttuu *äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi*. Esimerkiksi käsitteiden käyttö kirjallisuuden analyysissä ja tulkinnassa mainitaan tuolloin erillisenä kirjallisuuden hallinnan kriteerinä. Toisaalta opetussuunnitelmissa tuodaan esiin myös kirjallisuuden lukemisen elämyksellinen ja kokemuksellinen puoli. Reseptiteoria rakentuu vahvasti vuoden 1999 päättöarvioinnin kriteereihin. Oppilalta edellytetään taitoa ”keskustella sekä fiktiivisten että asiatekstien kanssa” ja muodostaa näin oma *lukijanteksti*. Lukijan yksityisen tulkinnan kautta haetaan mm. kirjallisuuden terapeutista ulottuvuutta, joka mahdollistaa yksilön sisäisen kasvun. Kirjallisuuden analyttinen ja elämyksellinen lukutapa käyvät opetussuunnitelmissa myös vuoropuhelua keskenään. Kirjallisuuskäsitys laajenee POPS94:ssä verrattuna POPS70:een ja POPS85:een, sillä kaanonin ohessa puhutaan yleensä *fiktiosta*, joka sisältää esimerkiksi elokuvat.

Mediatekstien monenlaiset käytöt tuodaan POPS94:ssä monipuolisesti esiin. Mediatekstit liitetään mm. kansalaisvaikuttamiseen ja yhteiskunnan aktiiviseen jäsenyyteen. Mediatekstejä ohjataan lukemaan myös kokemuksellisesti ja elämyksellisesti, jolloin oppilaan omat merkityksenannot teksteille ovat mahdollisia. Kulttuurintutkimuksen lähestymistavan mukaan mediatekstejä luetaan muiden tekstien tavoin tulkiten ja hyödyntäen niitä eri tarkoituksiin. POPS94:n käyttöön ja lukijalähtöisyyteen perustuva näkemys mediateksteistä korvautuu kuitenkin päättöarvioinnin kriteereissä vuodelta 1999 tekstilähtöisyydellä. Näkemys mediatekstien monipuolisesta käytöstä vaihtuu siinä rajattuihin merkityksiin. Mediatekstit merkitsevät ensisijaisesti painettuja lehtitekstejä, joita tarkastellaan lajitietouden näkökulmasta. Uusmedian tekstien käyttöä tai tapoja synnyttää merkityksiä ei oteta esiin. Uusmedian tekstejä käsitellään välineen näkökulmasta, jolloin vain tekniikka erottaa ne painetun median teksteistä.

Opetussuunnitelmaan sisältyy lisäksi mediakasvatuksen aihekokonaisuus, johon rakentuu sekä teksti- että käyttäjälähtöinen lähestymistapa mediaan. Me-

diakasvatuksen fokus on yhtäältä itse mediateksteissä – esimerkiksi niiden ominaisuuksien erittelyssä –, toisaalta teksteillä tekemisessä. Tekemisen ja toiminnan näkökulma jää kuitenkin pelkän maininnan varaan, sillä esimerkiksi äidinkielessä ei tuoda esiin mediateksteihin liittyvää omaa tuottamista.

Lukutaito kehittyy laajenemalla, kun oppilas valloittaa pikku hiljaa yhä uusia lukemisen ympäristöjä lukukäytänteineen. Kehittyäkseen funktionaalisen lukemisen taidoissaan oppilas tarvitsee monipuolisia kokemuksia kielenkäyttötilanteista ja tekstiympäristöistä. Oppilaan kokemuksia laajennetaan läheisistä tekstiympäristöistä virallisempiin: ala-asteen arjen ja koulun tilanteista yläasteen tiedonhallintaan ja yhteiskunnallisiin ympäristöihin.

Oppilasta ohjataan havainnoimaan kielenkäyttöä eri tilanteissa ja kehittämään lukutaitoaan myös kertyvän kieli- ja tekstitiedon avulla. Kielitiedon opetus tähtää pikemmin oppilaan yleisen kieli- ja tekstitajun kehittämiseen kuin esimerkiksi luetun ymmärtämisen strategisten taitojen kehittämiseen. Lukemisen opetuksessa luotetaan kielitietoa enemmän runsaaseen aktiiviseen harjoitteluun erilaisissa ympäristöissä sekä lukijan tietoiseen toimintaan lukemisen hyväksi. Oppilasta ohjataan refleктоimaan lukemistaan eri tilanteissa. Samalla kun lukemisen opetuksen painopiste siirtyy POPS94:ssä osataitojen hallinnasta lukemisen prosessiin, muuttuu myös arvioinnin tarkoitus. Arviointi ei ole väline saavutettujen osataitojen kontrolloimiseksi vaan taidon kehittämisen työkalu. Oppilasta ohjataan itsearvioinnin avulla tiedostumaan lukutaidostaan ja sen kehittämisestä.

Omien lukukäytänteiden tarkkailua ja kehittämistä enemmän päättöarvioinnin kriteereissä (Päättö99) korostuu tekstien erittely tulkinnan lähtökohtana. Tekstin sisältö- ja muotopiirteiden avulla opetellaan sijoittamaan teksti tilanteeseen ja hakemaan tekstille merkityksiä lukutilanteesta: tekstin laatijasta ja tarkoituksesta lähtien. Tämä sama tilannetekijöiden erittely ja hyödyntäminen lukemisen opetuksessa jatkuu POPS04:ssä.

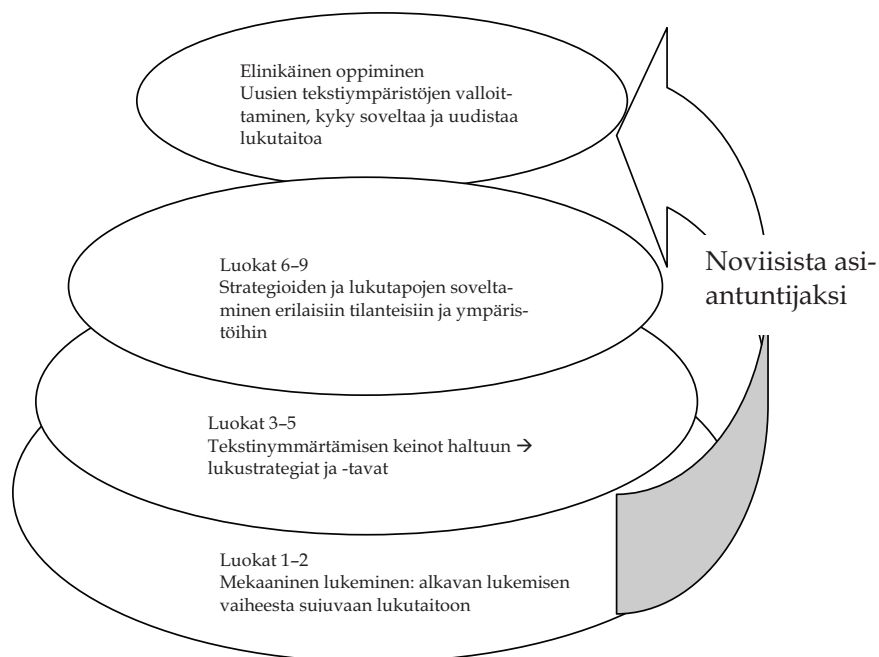
Lukeminen POPS94:ssä

- Funktionaalinen näkemys lukemisesta hallitsee. Lukeminen on tilanteista tekstin käyttöä, joka sijoittuu aikaan ja paikkaan sekä tekemiseen ja tekstiympäristöihin. Oppilas harjoittelee teksteillä toimimista erilaisissa ympäristöissä eikä erillisen ”tekstin” lukemista. Oppilas rakentaa tekstile merkityksen kussakin tekstiympäristössä ja käyttötilanteessa erikseen. Lukutaito kehittyy sitä mukaa, kun lukijan kielellisten taitojen ala kasvaa. Oppilas harjoittelee lukemaan eläytyäkseen, opiskellakseen, hankkiakseen tietoja arkielämän ongelmien ratkaisemiseen ja vaikuttaakseen.
- Funktionaalinen lukemisen lähestymistapa lomittuu sosiokognitiiviseen. Se korostaa lukijan aktiivista ja tavoitteellista toimintaa eri tilanteissa. Lukutaito ei koostu tietyistä saavutettavista taitotasosta, vaan se harjaantuu jatkuvasti lukuprosesseissa, joissa oppilas toimii tekstien parissa tavoitteellisesti.
- Lukemisen opetus perustuu sosiokognitiiviselle käsitykselle lukemisesta. Oppilasta ohjataan käyttämään metakognitiivista tietoa lukemisessa hyväksi. Häntä opastetaan tarkkailemaan, säätelemään ja kehittämään omia lukustrategioitaan sekä hyödyntämään kieltä ja tekstejä koskevaa tietoa lukemisensa apuna. *Keskustelussaan* tekstin kanssa lukija rakentaa tilanteista tulkintaa tekstistä. *Tekstitajuaan* hän kehittää kielellisten kokemusten ja kielenkäytön tarkkailun myötä.
- Kriittinen lukeminen merkitsee ylipäänsä tulkitsevaa ja arvioivaa otetta tekstiin. Arvioivan ja suhteuttavan lukemisen tarve herää lukutilanteessa ja harjaantuu tulkintakokemusten myötä.
- Yhteisöllistä toimintaa tekstien parissa kuvataan vain juonteena kirjallisuudenopetuksessa, tiedonkäsittelyssä ja mediatekstien lukemisessa.
- Tekstiympäristöistä korostuvat opiskelu ja tiedonhankinta, ja opiskelulukeminen määritellään keskeiseksi oppimaan oppimisen taidoksi. Ala-asteella opetellaan eri oppiaineiden tekstejä. Yläasteella opiskelulukemisessa tähdätään erityyppisten tietolähteiden tavoitteelliseen hyödyntämiseen oppimisessa.
- Kirjallisuuskäsitys on voimakkaasti kaksijakoinen. Sanataiteen ymmärtämistä ja vastaanottoa harjoitellaan kirjallisuudenopetuksen käsitteisiin perustuvalla analyysillä ja tulkinnalla. Reseptiteorialle rakentuva elämyksellinen ja kokemuksellinen kirjallisuudenopetus peräänkuuluttaa puolestaan oppilaan omaa lukukokemusta, *lukijan-tekstiä*. Myös kirjallisuuskäsitys jakautuu kahtia. Kirjallisuus tarkoittaa yhtäältä kaanonitekstejä. Toisaalta se ei muodosta POPS94:ssä enää omaa, erillistä tekstien joukkoa, vaan hahmottuu yhdeksi tekstiympäristöksi, jonka tekstejä voidaan käyttää monin tavoin hyväksi.
- Medialukutaito merkitsee lukijan toimintaa mediatekstien parissa: mediateksteillä osallistutaan ja vaikutetaan sekä hankitaan tietoa. Kirjallisuuden tavoin mediatekstit muodostavat yhden teksteillä toimimisen ympäristön eivätkä rajaudu erilliseksi tekstijoukoksi. Toisaalta päättöarvioinnin kriteereissä (1999) lukijalähtöinen mediakasvatus palautuu takaisin tekstilähtöiseksi, kun oppilasta ohjataan tunnistamaan pääasiasa painetun median tekstilajeja.
- Lukutaitoa laajennetaan tekstiympäristöittäin. Lukeminen kehittyy myös lukemista koskevien metatietojen ja -taitojen karttuessa. Lukija kasvattaa ja syventää tietämystään taitavan lukijan toiminnasta ja tarkkailee omaa lukemistaan suhteessa siihen. Tällaisen oman lukemisen reflektoinnin varaan rakentuvat itsearviointitaidot ovat yksi avain lukutaidon kehittämiseen.

7.4 POPS04 – funktionaalisen lukemisen ohjelma

POPS04:ää, samoin kuin POPS94:ää, hallitsee funktionaalinen lukemiskäsitys: oppilaan kuvataan toimivan monenlaisissa tekstiympäristöissä ja lukevan tekstejä eri tarkoituksiin. Funktionaalisen lukemisen ohella painottuu sosiokognitiivinen lähestymistapa lukemiseen. Opetussuunnitelmassa kuvataan lukuprosessia, jossa oppilas on aktiivinen tekstien vastaanottaja, tulkitsija ja käyttäjä. Oppilas erittelee kulloistakin lukutehtävää ja avaa tekstiä lukemisen tarkoituksen ja tilanteen mukaisesti.

POPS04:ään muodostuu funktionaalisen lukemisen ohjelma, joka kuvaa lukutaidon kehittymistä vähittäin (ks. kuviota 12). Funktionaalisen lukutaidon kuvataan kehittyvän samantapaisella portaikolla kuin *Tietoyhteiskunnan lukutaidot* -työryhmä raportissaan lukutaitoa erittelee (Suomi (o)saa lukea 2000, 36). Lukemisen perustan muodostaa hyvä mekaaninen lukutaito, jonka avulla oppilaan on määrä selvitä ikäkaudelleen tarkoitettujen tekstien lukemisesta. Vuosiluokilla 3–5 kehittyvät erityisesti luetun ymmärtämisen taidot. Tarkoituksena on vakiinnuttaa oppilaan käyttöön joukko strategisia toimenpiteitä, joita hän voi eri teksteihin hyödyntää. Vuosiluokilla 6–9 oppilas harjaantuu toimimaan tietoisemmin erilaisissa lukutilanteissa ja tekstiympäristöissä. Tavoitteena on lukustrategioiden vähittäinen kehittäminen harjaannuksen ja reflektiivisen tarkkailun kautta siten, että ne vakiintuisivat automaattisiksi lukutavoiksi (ks. Afflerbach, Pearson & Paris 2008).



KUVIO 12 Funktionaalisen lukemisen ohjelma POPS04:ssä

Funktionaalisen lukemisen ohjelman mukaan lukutaito kehittyy kehämäisesti sekä karttumalla että laajenemalla. Taito kehittyy kumuloitumalla alaluokilla, kun ymmärtävää lukemista harjaannutetaan lukustrategioiden avulla, joita pyritään automaattistamaan lukutavoiksi. Vuosiluokilla 6–9 taidon kehittyminen painottuu laajenemiseen, kun oppilas soveltaa ja uudistaa lukutapojaan yhä uusiin teksteihin ja ympäristöihin sopiviksi. Lisäksi lukija tiedostuu vähitellen yhä selkeämmin lukutaidostaan ja siitä, miten hän pystyy sitä kehittämään. POPS04:ään rakentuu reitti noviisilukijasta edistyneeseen sen perusteella, miten automaattistunutta lukemisen tarkkailu on (ks. lukua 5.3).

Funktionaalisen lukemisen ohjelma muistuttaa POPS85:n ymmärtävän lukemisen portaita siinä, että molemmissa lukutaidon katsotaan kehittyvän kumuloitumalla: taitoa rakennetaan jo hallittujen osa-alueiden tai toimintojen varaan. POPS85:ssä lukemisen osataidot myötäilevät ajattelun kehittymistä, kun taas POPS04:ssä lukutaito kehittyy lukijan toiminnan kautta hänen kohdatessaan uusia lukuhaasteita.

POPS04 linjaa funktionaalisen lukemisen ohjelmassaan lukutaidon harjoittelun uudella tavalla. Lukutaitoja kehitetään POPS70:ssä ja POPS85:ssä kognitiivisen osataitoajattelun mukaisesti, eli alaluokilla keskitytään tunnistavaan ja tulkitsevaan lukemiseen, yläluokilla arvioivaan, luovaan ja kriittiseen lukemiseen. POPS04:ssä puolestaan harjoitellaan jo alaluokilla erilaisia tapoja avata tekstejä ja työskennellään näin monentyyppisten tekstin merkitysten ja käyttöjen parissa. Yläluokilla tekstejä opetellaan tulkitsemaan erittelyn pohjalta lukijan, tekstin ja ympäristön muodostamassa piirissä. Opetuksessa syvennyttään käsitteiden avulla tekstien käyttötilanteissa muodostuviin merkityksiin. Myös lukutaidon arviointi poikkeaa POPS70:stä ja POPS85:stä. Funktionaalisisessa lukemisessa harjoittelu kohdistuu koko lukuprosessin kehittämiseen ja samalla arviointiin eikä tietyn taitotason saavuttamiseen (ks. Linnakylä 1991, 18).

Funktionaalinen lukeminen perustuu POPS04:ssä sosiokognitiivisen lähestymistavan mukaisesti eri tilanteiden ja tekstien aktivoimille lukutavoille ja -strategioille. Sekä strategiat että tavat ovat lukijalle joustava, dynaaminen resurssi. Taitava lukija pystyy ottamaan jo opitun strategian uudelleen tietoiseen tarkasteluun ja soveltamaan ja muokkaamaan sitä yhä uusiin teksteihin sen mukaan, miten lukutilanne, lukemisen tavoitteet ja välineet vaativat (ks. Afflerbach, Pearson & Paris 2008).

Lukeminen rakentuu sosiokognitiivisessä lähestymistavassa vuorovaikutteiseksi toiminnaksi, joten tekstin merkityksistä muodostuu sekä lukija- että tilannelähtöisiä. Lukustrategiat ovat lukijan keinoja tekstin merkityksen ja käytön selvittämiseksi. Teksti puolestaan aktivoi lukijaa työstämään sille merkityksiä ja käyttötapoja. POPS04:ssä käytetään tekstin kanssa työskentelystä POPS94:n tavoin *keskustelun* metaforaa. Se kuvaa lukijan aktiivista, tavoitehakuista neuvottelua tekstin merkityksistä tietyssä tilanteessa. Lukustrategioiden käyttö on POPS04:ssä aluksi kognitiivisen lähestymistavan mukaista, sillä strategioita harjoitellaan vuosiluokilla 3–5 erillisinä, itsenäisinä luetun ymmärtämisen tekniikoina. Vasta ylemmillä vuosiluokilla niitä sovelletaan sosiokognitiivisen lähestymistavan mukaisesti systemaattisemmin erilaisiin tarkoituksiin ja

tilanteisiin, kun harjaannutetaan oppilaan ”taitoa tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä” (POPS94).

Sosiokognitiivisen näkökulman sulautuessa funktionaaliseen lukemisen opetuksen tavoitteet jakautuvat kahtia. Ne koskevat sekä oppilasta oman lukemisen kehittäjänä että niitä tilanteita ja ympäristöjä, joissa hän tekstien parissa toimii. Lukemisen opetuksen tavoitteena on, että oppilas pystyy valitsemaan lukutapansa ja käyttämään niitä tietoisesti ja harkitusti eri tilanteissa. Hän toimii uusien tekstien ja kielenkäyttötapojen parissa ja pystyy selviytymään luku-tilanteista yhä uusissa ympäristöissä. Teksteillä toimimisen ympäristöt laajenevat, kun oppilas työskentelee uusissa luku-tilanteissa, -haasteissa ja -tehtävissä. Samalla hänen tietonsa ja kokemuksensa teksteistä ja tekstiympäristöistä lisääntyvät ja myös metakognitiivinen tietous lukemisesta – omasta toiminnasta tiedostuminen sekä toiminnan säätely ja kehittäminen – karttuu.

Oppilasta ohjataan metakognitiivisen tiedon kartuttamiseen ja käyttöön jo alaluokilta lähtien. Lukemisessa hyödynnettävä tieto käsittää sekä lukustrategiat että kielitiedon. Lukemista ja tekstejä koskeva tieto auttaa oppilasta laajentamaan lukemisen taitojaan yhä uusiin tekstiympäristöihin kasvattamalla eri kielimuotojen ja tekstilajien hallintaa ja kehittämällä tulkinnan työkalujen käyttöä. Kun lukija oppii käyttämään metakognitiivista tietoa hyväkseen, myös lukustrategioiden soveltamisen taidot kehittyvät. Hän ymmärtää, miten lukuprosessi etenee, ja pystyy näin tunnistamaan ja korjaamaan lukemisen ongelmakohtia. (Ks. Afflerbach, Pearson & Paris 2008.)

Kriittinen lukeminen nojaa POPS04:ssä vähitellen kehittyviin tekstin tulkinnan ja arvioinnin taitoihin. Kriittinen lukeminen ei ole POPS04:ssä ainoastaan yläluokkien taito, vaan siihen ohjataan jonkin verran jo 3. vuosiluokalta lähtien. Systemaattisemmin, ts. kielen ja tekstin keinojen avulla, sitä harjoitellaan kuitenkin ylemmillä vuosiluokilla. Kriittinen lukutaito laajenee POPS04:ssä POPS94:n tavoin myös emansipatoriseen suuntaan, jolloin lukutaito ulottuu yhteiskunnallisten epäkohtien tiedostamisesta aina niihin vaikuttamiseen asti.

POPS04:ään syntyy useita sosiokulttuurisen lukemiskäsityksen ajatuksia, joita ei kuitenkaan eritellä selvästi tavoitteiksi ja sisällöiksi. Näin lukemista ei päästä rakentamaan sosiokulttuurisen ajattelun varaan. Kun lukutaidon kuvataan kehittyvän vaiheittain tilanteiden, tavoitteiden ja tekstiympäristöjen myötä, taustalla on ajatus kieleen kasvamisesta. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa katsotaan, että kielenkäyttöön ylipäänsä ja myös lukemiseen kasvetaan sosiaalitulmalla. Kuitenkaan sosiaalisen kielen omaksumisen perusteita ei tuoda opetussuunnitelmassa esiin. Myös yhteisöllisestä tekstien käytöstä ja merkitysten rakentamisesta on opetussuunnitelmassa viitteitä, mutta tekstien rakenne ja keinot tuodaan tavoite- ja sisältökuvauksissa esiin pääasiassa itseisarvoisina. Niitä ei ohjata eksplisiittisesti kiinnittämään kielenkäyttötapoihin tai yhteisöllisesti rakentuviin merkityksiin. Lukemisen yhteisöllisiä käytänteitä kuvataan ainoastaan kirjallisuuden ja medialukutaidon yhteydessä. Kirjallisuuden ja median tekstit sekä yleensä fiktiot ovat lukijoiden käytettävissä ja hyödynnettävissä moneen tarkoitukseen. Yksilöt ja yhteisöt käyttävät tekstejä toimintojensa osana ja antavat niille merkityksiä juuri käytön kautta. Yhteisölliset käytänteet

tulevat näissäkin tekstiympäristöissä esiin vain ylätason viittauksina, eikä niitä tarkenneta.

Funktionaalisen lukutaidon ohjelma ja tekstiympäristöajattelu muodostavat käsitystä teksteillä toimimisesta. Tekstitaidot rakentuvatkin POPS04:ssä jonkinlaiseksi yleiseksi teksteihin liittyväksi osaamiseksi. Tekstitaidot pitävät sisällään tekstin tulkinnan, tuottamisen ja hyödyntämisen taidot. Niihin sisältyy tietoa kielestä sekä sillä toimimisesta. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa keskeinen paikallinen ja yhteisöllinen tekstien käyttö jää sen sijaan POPS04:n tekstitaitokäsityksessä vähälle.

Funktionaalisen lukutaidon ohjelma läpäisee kaikki keskeiset lukemisen tekstiympäristöt: tiedonhallinnan, kirjallisuuden ja median. Näissä tekstiympäristöissä lukutaitoa kehitetään asteittain esimerkiksi suuntaamalla lukemista entistä tavoitteellisemmaksi (tiedonhallinta), laajentamalla ja syventämällä luetavaa materiaalia (tiedonhallinta ja kirjallisuus), erittelemällä ja tulkitsemalla tekstejä käsitteiden avulla (kirjallisuus ja media) ja pureutumalla kielen ja tekstien keinojen avulla yhteisöllisiin merkityksiin, mm. ideologioihin (tiedonhallinta ja media).

POPS04:ssä tietolähteiden valikoinnista, lähdetietojen tulkinnasta ja vertailusta sekä muodostetun tiedon arvioinnista käytetään termiä *tiedonhallintataidot*. Tiedonhallintataidot on nimetty omaksi äidinkielen sisällökseen. Se on itsenäinen teksteillä toimimisen ympäristönsä äidinkielessä ja kirjallisuudessa 3. vuosiluokalta lähtien. Oppilasta ohjataan tiedon käyttöön ja hallintaan opiskelemalla tiedonkäsittelyprosessin eri vaiheita. Aiemmille opetussuunnitelmille tyypillinen opiskelulukeminen – faktojen poimiminen ja mieleen painaminen – laajenee erityyppisten tietolähteiden tavoitteelliseksi hyödyntämiseksi oppimisessa. Tehokas oppija koostaa tietoa määrättyyn tarkoitukseen, välineeseen ja ympäristöön. Hän hyödyntää lukustrategioitaan tavoitteellisesti tiedonhaussa ja -käsittelyssä. Tiedonhallinnan taitoja kehitetään vaiheittain, kuten funktionaalisen lukemisen taitoja opetussuunnitelmassa muutenkin. Vuosiluokilla 3–5 opetellaan etsimään lähteitä ja käyttämään niitä. Vuosiluokilla 6–9 suunnitellaan tiedonhankintaa ja harjoitellaan esityksen rakentamista sekä kiinnitetään huomiota lähteiden luotettavuuteen ja käyttökelpoisuuteen.

Tiedonkäsittelyprosessin myötä käsitys tiedosta muuttuu verrattuna POPS70:een ja POPS85:een. Kun tietoa poimitaan, muokataan ja sovelletaan eri lähteistä, siitä syntyy tilanteista, dynaamista ja muuttuvaa. Tieto ei esiinny oikeina vastauksina vaan tulkittavina, muokattavina ja arvioitavina merkityksinä. Tällaiselle avoimelle tiedolle on tyypillistä, että tieto ei paikoitu määrättyihin lähteisiin tai alan asiantuntijoille. Tiedosta muodostuu haku- ja käsittelyprosessin aikana jaettavaa, kollektiivista ja monimuotoista. Kukin oppija ammentaa siitä omiin tarpeisiinsa. (Ks. Lankshear & Knobel 2006b.) Kun teksteistä rakentuvia merkityksiä yhdistellään ja kierrätetään, lukeminen, kirjoittaminen sekä suullinen viestintä kietoutuvat tiedonkäsittelyprosessissa yhteen tekstitaidoiksi. Näitä yhteisöllisiä teksteillä toimimisen käytänteitä ei tiedonhallintataitojen tavoitteissa ja sisällöissä POPS04:ssä kuitenkaan lausuta julki.

POPS04 rakentaa myös kirjallisuuden opetukseen jatkumoa. Kirjallisuuden lukemisen taitojen kuvataan kehittyvän järjestelmällisesti luokka-asteittain. Kirjallisuuden opetus etenee elämyksellisestä lukemisesta käsitte pohjaiseen analyysiin ja siitä kaanonin tuntemiseen. POPS04 ohjaa kirjallisuuden erittelyyn ja tulkintaan käsitteiden avulla vähitellen jo ala-asteella. Vuosiluokilla 1–2 kauno-kirjallisuutta luetaan elämyksellisesti siten, että luettua pyritään liittämään oppilaan elinpiiriin. Oppilasta kiinnostutetaan kirjallisuudesta. Kokemuksia ja elämyksiä jaetaan kirjallisissa keskusteluissa, joissa opitaan käyttämään kirjallisuuden käsitteitä. Vuosiluokilla 3–5 pyritään kasvattamaan sekä luettavan laatua että määrää. Käsitteiden käyttö analyysin välineinä lisääntyy, ja kielen esteettinen tehtävä korostuu. Lisäksi kaunokirjallisia tekstejä opetellaan muokkaamaan erilaisin menetelmin. Vuosiluokilla 6–9 oppilaan lukuharrastusta monipuolistetaan mm. tutustumalla kaanonkirjallisuuteen.

POPS04:ssä käsitys kirjallisuudesta muodostuu kaksijakoiseksi POPS85:n ja POPS94:n tapaan. Kirjallisuus tarkoittaa yhtäältä kaanontekstejä, toisaalta yhtä tekstijoukkoa laajassa ja monimuotoisessa tekstimaailmassa. Se, miten 'kirjallisuus' määrittyy, ohjaa myös lukemista. Kaanontekstien tuntemisella oppilalle synnytetään kirjallisen yleissivistyksen pohjaa. Kaanontekstejä harjoitellaan lukemaan analyytisesti; POPS04:ssä puhutaan kirjallisuuden *työstämisen menetelmien* tuntemisesta. Kirjallisuustieteen termien käyttö ohjaa lukemista, ts. niitä tulkintoja, joita lukija tekstin pohjalta tekee. Oppilasta ohjataan tulkitsemaan kirjallisuutta myös yleisen tekstianalyysin käsitteistön avulla samoin kuin muitakin tekstejä. POPS04 murtaa tässä poeettisen kielenkäytön ideaa ja sanataiteen käsitettä.

POPS94:n *mediakasvatus* tarkentuu POPS04:ssä *medialukutaidoksi*, joka merkitsee mediatekstien tulkintaa ja hyödyntämistä. Opetussuunnitelma kuvaa mediatekstit kaksijakoisesti. Yhtäältä ne nähdään tulkittavina ja eri tavoin hyödynnettävinä teksteinä, kuten mitkä tahansa muutkin tekstit. Toisaalta mediatekstejä käsitellään painetun median sähköisinä vastineina.

Kun mediatekstejä tarkastellaan osana laajaa tekstimaailmaa, niitä lähestytään lukijan toiminnasta käsin. Oppilas valitsee mediat ja poimii sisällöt omien mieltymystensä ja tarpeidensa perusteella. Hän arvioi ja suhteuttaa mediatekstejä ja niiden sisältöjä samoin kuin minkä tahansa tekstin sisältöjä. Näin mediateksteille rakentuu merkityksiä ja käyttöjä monenlaisten henkilökohtaisten ja sosiaalisten tekijöiden perusteella. Erityisesti vuosiluokkien 3–5 tavoitteissa ja sisällöissä lähestymistapa uusmedian teksteihin muodostuu kuitenkin tekniseksi. Sisällöissä korostuu teknologia, jonka avulla vanhat teksteillä toimimisen käytänteet siirretään sellaisinaan uusiin välineisiin (ks. Taalas ym. 2008). Esimerkiksi oppilaiden uusmediateksteille antamiin käyttötapoihin ja merkityksiin ei teknisessä lähestymistavassa päästä lainkaan sisälle.

Myös medialukutaitoa kehitetään vähitellen koko perusopetuksen ajan. Sen rakentuu portaittain samoin kuin lukutaito tiedonhallinnan ja kirjallisuuden tekstiympäristöissä. Alkuopetuksessa mediatekstit ovat lukemisen materiaalia harjaannutettaessa oppilasta sujuvaan mekaanisen lukemisen taitoon. Vuosiluokilla 3–5 keskitytään tiedonhankintaan median avulla ja teknisten lait-

teiden hallintaan. Kyseessä on lähinnä perinteisten tekstikäytänteiden siirtäminen uuteen tekniikkaan. Erilaisten mediatekstien keinoja – tapoja ilmaista asioita – harjoitellaan erittelemään ylemmillä vuosiluokilla. POPS04 tarjoaa käsitteitä mediatekstien ideologisuuden tarkasteluun vuosiluokilla 6–9.

POPS04:ssä kieli- ja tekstitiedolle rakentuu lukemisen harjoittelussa selvä paikka ja tehtävä. Tekstien rakentumista ja merkityksiä koskevaa tietoa ohjataan hyödyntämään tekstien erittelyssä, tulkinnassa ja käytössä. Kielestä ja teksteistä puhumisen käsitteet ovat käytössä jo alkuopetuksessa. Alaluokilla korostuu formaalisen kieli- ja tekstitiedon opettelu ja käyttö. Yläluokilla tekstien erittely saa enemmän sijaa, ja vähitellen opetellaan havainnoimaan tekstin keinoja, joita suhteutetaan tilanteeseen ja lukemisen tarkoitukseen. Keinot toimivat tulkitsevan, arvioivan ja päättelevän lukemisen apuna. POPS04 tähtää siihen, että perusopetuksen päättävällä on hallussaan analyyttisen ja tulkitsevan lukijan työkalupakki. Sen avulla oppilas ”pystyy tekemään havaintoja ja päätelmiä tekstien visuaalisista ja auditiivisista keinoista sekä kielen keinojen yhteyksistä tekstin tarkoitukseen ja sävyyn” (POPS04). Metakielen käyttö kirjallisuuden analyysissa ja tulkinnassa mainitaan myös erillisenä päättöarvioinnin tavoitteena.

Koska lukutilanteet ovat erilaisia, lukijan on kyettävä soveltamaan ja sopeuttamaan kielitietoaan eri tilanteisiin ja tarkoituksiin. Käsitteet toimivat tekstien tilanteisen tulkinnan apuna. Erityisesti kriittinen lukeminen vaatii sellaisia päättelyn ja arvioinnin taitoja, jotka edellyttävät tekstin keinojen suhteuttamista lukutilanteeseen. Kieli- ja tekstitieto rakentuu näin kielen käyttöä koskevaksi tietoudeksi. Pelkästä kielen rakennesysteemin hallinnasta ei ole tekstien tulkinnassa apua (ks. Korhonen & Alho 2006).

Lukeminen POPS04:ssä

- POPS04:ään rakentuu funktionaalisen lukemisen ohjelma: reitti noviisilukijasta ekspertiksi. Se kuvaa tekstien erittelyn, tulkinnan ja käytön taitojen kehittyvän vaihteiden eri tilanteissa ja ympäristöissä.
- Funktionaalinen lukutaito muodostuu kehämäisesti sekä kasvaen että laajeten. Lukemisen tilanteet, tavoitteet ja haasteet kehittävät yhä uusissa tekstiympäristöissä toimimisen taitoja. Toiminnan laajenemisen myötä myös oppilaan tieto omasta luki-juudestaan sekä teksteillä toimimisesta lisääntyy. Kertyvneet tiedot ja taidot puolestaan auttavat oppilasta laajentamaan lukemistaan yhä uusiin tekstiympäristöihin ja tehtäviin. Tässä kehässä myös kieli- ja tekstitiedolle rakentuu selvä paikka ja tehtävä: se tarjoaa oppilaalle tekstien erittelyn ja tulkinnan työkaluja. Metakognitiivinen tietous lukemisesta on POPS04:ssä väline lukemisen määrätietoiseen kehittämiseen.
- Funktionaalinen lukeminen perustuu vuorovaikutukselle. Lukemisesta muodostuu lukijan aktiivista, tavoitehakuista neuvottelua tekstin kanssa tietyssä tilanteessa. Neuvottelutilanteessa lukutavat ja -strategiat aktivoituvat. Ne toimivat lukijalle joustavana, muuntuvana resurssina. Lukustrategioista ja -tavoista muodostuu lukijalle valikko, josta hän voi poimia kulloiseenkin käyttöön sopivan, tilanteen mukaisen toimintatavan sekä kehittää sitä edelleen. Sosiokognitiivisen lukutaitokäsityksen mukaisesti strategiat automaattistuvat taidoiksi soveltamisen kautta.
- Kriittinen lukeminen nojaa vähitellen kehittyviin tekstin tulkinnan ja arvioinnin taitoihin. Kriittinen lukeminen on esillä jo 3. vuosiluokalta lähtien, mutta sen järjestelmällinen kehittäminen on mahdollista vasta yläluokilla tekstin avaamista ja tulkintaa koskevien tietojen ja taitojen karttuessa.
- Sosiokulttuurinen lähestymistapa lukemiseen näkyy juonteina. Tekstitaitoihin sosiaalistuminen ja teksteillä toimimisen yhteisöllisyys perustuvat ylätasoon lausumiin eivätkä konkretisoidu lukemisen tavoitteissa ja sisällöissä.
- Kirjallisuuden lukemisesta muodostuu kaksijakoista: elämyksellisen väylän lisäksi opetussuunnitelmaan rakentuu analyttinen lähestymistapa kirjallisuuteen. Myös käsitys kirjallisuudesta on kahtalainen. Kaanontekstien avulla oppilaalle luodaan kirjallisen yleissivistyksen pohjaa. Toisaalta kirjallisuutta lähestytään osana monimuotoista tekstimaailmaa.
- Medialukutaito merkitsee mediatekstien tulkintaa ja hyödyntämistä. Mediatekstit kuvataan kaksijakoisesti. Ne ovat yhtäältä tulkittavia ja käytettäviä, kuten mitkä tahansa muutkin tekstit. Toisaalta niiden käyttöä ja merkityksiä rajataan esimerkiksi silloin, kun niitä lähestytään teknisesti.
- Lukutaitoa harjaannutetaan erilaisin keinoin eri tekstiympäristöissä. Oppilasta ohjataan tiedonhallintataitoihin harjoittelemalla tiedonkäsittelyprosessin eri vaiheita. Kirjallisuuden lukemisen taitoa kehitetään puolestaan tekstivalinnoin ja käsitte pohjaisin erittelyin.

8 KESKEISET TULOKSET

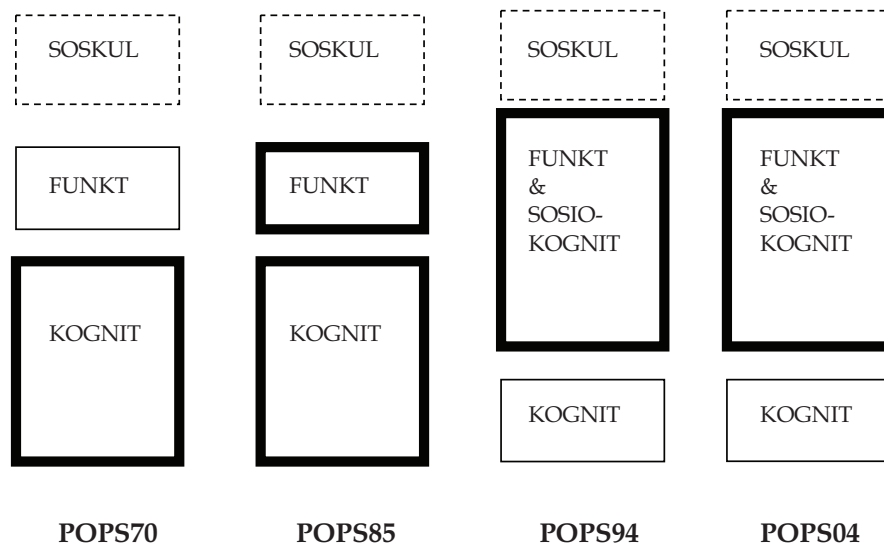
Tutkimuksen tarkoituksena oli hahmottaa, millaisia käsityksiä lukutaidosta perusopetuksen valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin rakentuu ja millaisiin näkemyksiin lukutaidon merkityksestä ja tehtävistä sekä tekstien määrittelystä ja käytöstä opetussuunnitelmat sitoutuvat. Tutkimusote oli sekä aineisto- että teorialähtöinen. Poimin ensin opetussuunnitelmien lukemista koskevat kuvaukset, jotka luokittelin ja abstrahoin merkityksiksi sisällönanalyysin keinoin. Lähestymistapoja aineistoon muodostin lukemista koskevan kielitieteellisen, kasvatustieteellisen ja kasvatuspsykologisen teoria- ja tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Tutkin teorioita hyödyntäen opetussuunnitelmiin muodostuvia lukemis- ja lukutaitokäsityksiä. Lisäksi tarkastelin erikseen lukemisen tehtäviä ja merkityksiä oppiaineen keskeisimmässä tekstiympäristöissä, joita ovat opiskelu ja tiedonhallinta, kirjallisuus ja media. Tämän jälkeen kokosin kunkin opetussuunnitelman näkemykset lukemisesta ja teksteillä toimimisesta ja vertailin niitä toisiinsa.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, millaisia käsityksiä lukemisesta opetussuunnitelmiin muodostuu ja miten opetussuunnitelmat eroavat lukemiskäsityksiltään toisistaan. Opetussuunnitelmassa vallitsee samaan aikaan useita näkemyksiä lukutaidosta. Näistä jotkut vaikuttavat vahvoina ja toiset tulevat esiin heikkoina juonteina. Käsitys lukutaidosta ei näin ollen uudistu opetussuunnitelmien perusteella hyppäyksittäin esimerkiksi lukemista koskevien teorioiden tai oppimiskäsitysten uudistuessa.

Jokainen opetussuunnitelmiin muodostuva lukemiskäsitys tuo vuorollaan esiin jonkin uuden lukemisen painopisteen. Jokainen käsitys on näin hahmotettavissa vastaukseksi edeltävän käsityksen synnyttämiin lukemisen kuvauksen ja opetuksen haasteisiin. Kognitiivinen lähestymistapa jäsensi epämääräistä, hahmotonta lukutaitokäsitystä selkeisiin, määriteltyihin osa-alueisiin. Lisäksi se toi keinoja ymmärtämisprosessin tukemiseen ja sen kehittämiseen. Sosiokognitiivinen näkökulma nosti esiin lukijan metakognitiot: tietoisien työskentelyn tehtävän parissa ja omien lukutaitojen määrätietoisen kehittämisen. Funktionaalinen näkemys lisäsi ymmärrystä lukemisesta tavoitteellisena toimintana. Sosio-kulttuurinen näkemys nosti esiin lukemiseen liittyvät käytänteet ja niiden yhteisöllisen luonteen. Muutokset lukemiskäsityksissä rakentuvat siis toistensa

varaan ja ovat luonteeltaan taitokäsitystä laajentavia ja uusia näkökulmia avaavia. Ne ilmenevät pikemmin vähittäisinä muutoksina kuin äkillisinä vaihdoksina käsityksestä toiseen.

Käsitykset lukutaidosta muokkautuvat vähitellen ja muuntuvat amebamaisesti eri opetussuunnitelmissa. Varhemmissa opetussuunnitelmissa on ituja, jotka voimistuvat seuraavissa suunnitelmissa. (Kuvio 13.) Tällaisia ovat esimerkiksi lukijan metakognitiiviset tiedot ja taidot: kuvaukset oppilaan oman lukutaidon tarkkailusta ja sen kehittämisestä. Vastaavasti jotkin painotukset heikenevät tai muuttavat muotoaan. Esimerkiksi lukemisen hierarkkiset osataidot muuntuvat sosiaalisessa lähestymistavassa lukutavoiksi, mutta – yhtä kaikki – ne näkyvät aina jossakin kohden opetussuunnitelmaa ja pitävät yllä kognitiivista suhtautumistapaa lukemiseen. Kognitiivinen käsitys lukutaidosta vallitsee näin jossakin muodossa kaikissa opetussuunnitelmissa, sillä jokaiseen dokumenttiin sisältyy ajatus lukemisesta kognitiivis pohjaisten osataitojen muodostamana kokonaisuutena.



KUVIO 13 Lukutaitokäsitykset ja niiden asema eri opetussuunnitelmissa

Vaikka kaikkiin opetussuunnitelmiin on rakentuneena monia lukemisen lähestymistapoja, aikajatkumolle sijoitettuna opetussuunnitelmia hallitsee siis ensin kognitiivinen (POPS70 ja POPS85) ja sitten funktionaalinen ja sosiokognitiivinen (POPS94 ja POPS04) näkemys lukemisesta (kuvio 13). Opetussuunnitelmiin muodostuukin näiden lähestymistapojen vaihtelun pohjalta kolme selvää linjasta lukutaitoon.

Ensinnäkin kognitiivinen lähestymistapa näkyy kaikissa opetussuunnitelmissa jonkin tyypisenä osataitoajatteluna. Dekoodaus ensimmäisenä osatai-

tona muodostaa lukutaidon rungon alkuopetuksessa. POPS70:ssä ja POPS85:ssä kognitiiviset osataidot muodostavat lukutaidon perustan, ja osataitoajattelu jatkuu POPS94:ssä ja POPS04:ssä funktionaalisen lukemisen lukutavoissa. Nämä lukutavat eivät ole kuitenkaan jyrkän hierarkkisessa suhteessa toisiinsa, kuten osataidot luetun ymmärtämisessä.

Toiseksi käsityksessä lukutaidosta tapahtuu selvä murros POPS94:stä lähtien. POPS70:ssä ja POPS85:ssä lukutaitokäsitys rakentuu yksilön ajattelutaitojen vaiheittaiselle kehittymiselle. Lukemisen oppiminen suhteutuu yksilön mielen prosesseihin eli kognitiiviseen rakenteeseen. Kognitiivinen lähestymistapa näkyy selvimmin opetussuunnitelmiin rakentuvina lukutaidon portaina, jotka seurailevat yksilön mentaalista kehitystä. Kun yksilön mentaalista kehitystä pidetään osataitolähtöisenä, myös lukemista kuvataan osataidoista muodostuvana hierarkkisena järjestelmänä, joka kehittyy ja jota tulee kehittää taitotasojen mukaisesti. POPS94:stä lähtien lukeminen kiinnittyy tekstiympäristöihin ja niissä esiintyviin lukutilanteisiin ja teksteihin. Lukutaito muodostuu sosiaalisissa tilanteissa ja toiminnoissa. Sosiaalinen käsitys lukutaidosta selittyy ympäristön tarpeilla: lukemista tarkastellaan tekstiympäristöön sisältyvinä lukutilanteina ja teksteinä sekä niistä nousevina lukemisen tavoitteina. Lukutaidon kehittyminen nojaa niihin ympäristöihin, joissa yksilö elää, ja taidot rakentuvat yhteisön toimintojen perusteella. Sosiokognitiivinen lähestymistapa kuvaa taitavan lukijan toimenpiteitä lukuprosessin aikana, ja funktionaalinen lukeminen rakentuu näille lukijan toimintojen kuvauksille eri tekstiympäristöissä.

Kognitiivisen ja sosiaalisen lukutaitonäkemyksen perusero kertautuu opetussuunnitelmissa monissa taidon ja sen kehittämisen kuvauksissa. Kognitiivisessa lähestymistavassa POPS70:ssä ja POPS85:ssä lukutaidon on määrä kehittyä päätepisteeseensä, ylimmälle eli vaativimmalle lukutaidon tasolle, perusopetuksen päättyessä. POPS94:n ja POPS04:n sosiaalisessa painotuksessa lukeminen ei ole taas kertaluonteisista osista rakentuva tapahtuma vaan prosessi, jota lähestytään kuvaamalla taitavan lukijan toimenpiteitä ja menettelytapoja. Kognitiivinen ulottuvuus tulee näkyviin POPS94:ssä ja POPS04:ssä lukijan metakognitioiden kuvauksessa. Metakognitiivisia tietoja ja taitoja opetellaan hyödyntämään kuitenkin lukutehtävän mukaan, eikä niitä käsitellä irrallisina teknisinä ratkaisuin, kuten POPS70:ssä ja POPS85:ssä. Lukemisen opetuksen tavoitteena on antaa lukijalle eväät lukutaitonsa kehittämiseen hänen kohdattaessaan yhä uusia tilanteita ja tekstejä.

Kolmanneksi funktionaalinen lukeminen jakautuu opetussuunnitelmissa kahtia sen perusteella, minkä katsotaan vaikuttavan painokkaimmin lukutavan valintaan. Kaiken kaikkiaan lukutavan valintaan vaikuttavat opetussuunnitelmien mukaan lukija, teksti ja lukutilanne tai -ympäristö. POPS70 ja POPS85 hahmottavat lukemista pääasiassa tekstikeskeisesti ja POPS94 ja POPS04 tilanneskeskeisesti. Kaikissa opetussuunnitelmissa lukemista lähestytään myös lukijakeskeisesti, sillä lukijaa tiedostutetaan taidostaan ja sen kehittämisestä.

Tekstikeskeinen lähestymistapa syntyy lukutapojen harjoittelusta tiettyjen tekstien avulla. POPS70:ssä ja POPS85:ssä siis teksti määrittää lukutavan. Näissä opetussuunnitelmissa luetellaan runsaasti äidinkielen tunneilla käsiteltäviä

tekstilajeja, joiden lukemista harjoitellaan kielen viestintätehtävän mukaan, esimerkiksi tietotekstiä tiedottavasta ja mainosta vaikuttavasta tehtävästä lähtien. POPS85:ssä tämä tekstin ja sen perusfunktion yhdistäminen on järjestelmällistä, sillä siinä ohjataan opiskelemaan ensin kielentuntemuksessa viestintätehtävät, joita harjoitellaan lukemisen opetuksessa. Oppilas lukee tiettyjä prototyyppitekstejä, jotka edustavat kielen tiedottavaa, vaikuttavaa tai elämyksellistä funktiota. Tekstin ja tehtävän yhdistämisellä tavoitellaan *joustavaa* lukutapaa eli sitä, että oppilas kykenee valitsemaan lukutavan tekstin ominaislaadun mukaan. Viestintätehtävien ja tekstien järjestelmällinen yhdistäminen ja jaottelu luokka-asteittain kuvastaa POPS85:lle ominaista magerilaista tavoitteenasettelua, jossa tiedolliset ja taidolliset tavoitteet on suunniteltu kohtaamaan toisensa. POPS85:een muodostuu näin kielen viestintätehtäviin perustuva funktionaalisen lukutaidon ohjelma.

Tilanneskeisessä lukemisessa lukija määrittelee lukuprosessinsa kulun tilanteen koordinaattien avulla. Lukija selvittää ensin, mihin ja miksi hän lukee, ja tekee sen jälkeen toimintojaan koskevat ratkaisut, joihin kuuluu mm. sopivien lukutapojen aktivoiminen ja lukustrategioiden hyödyntäminen. Tilanneskeisessä lähestymistavan ero verrattuna tekstikeskeiseen todentuu erityisen selvästi siinä, millaiseksi kriittinen lukeminen opetussuunnitelmissa rakentuu. Kriittistä lukemista pidetään tavoiteltavana lukemisen taitona, ja se otetaan esiin kaikissa opetussuunnitelmissa.

Kognitiivisesti, lukutaidon portaita seurailleen, kriittinen lukeminen kuuluu lukutaidon ylimmille tasoille eli vaativimpiin lukutaitoihin, sillä se edellyttää yksilöltä kehittyneitä ajattelua. Kriittinen lukutapa valitaan tekstin ja sen viestintätehtävän perusteella, ja siihen ohjataan tyypillisesti mediatekstien avulla, sillä niitä luetaan pääasiassa vaikuttavan kielenkäytön edustajina. Käytännössä mediatekstien kriittinen lukeminen merkitsee vaikuttavan kielenkäytön piirteiden poimimista ja erittelyä.

Sosiaalisessa lähestymistavassa kriittinen asenne luettavaa kohtaan syntyy puolestaan lukutilanteessa. Kriittinen lukeminen merkitsee tulkitsevaa ja arvioivaa otetta tekstiin, joten se vaatii kehittyneitä metakognitiivisia tietoja ja taitoja. Lukijan tulee kyetä hyödyntämään tulkitsevan lukutavan mukaisia lukustrategioita ja käyttämään hyväkseen kieli- ja tekstitietouttaan eli lukemaan retorisesti (ks. Olson 1994, 136). Lukija sijoittaa tekstin käyttöyhteyteensä ja tarkastelee sitä myös oletetun kirjoittajan ja vastaanottajan vuoropuheluna. Jos tekstissä ilmenee näkökulmaeroja tai ristiriitoja sen välillä, mitä lukijan halutaan uskovan ja mitä hän todella tekstin perusteella ajattelee, tämä johtaa kriittiseen ajatteluun. Tekstin tulkitseminen vaatii lukijalta ymmärrystä siitä, miten tulkinta tekstistä muodostetaan ja miten sitä perustellaan. Tulkinta edellyttää sekä tekstistä puhumisen käsitteiden hallintaa että käsitystä siitä, miten kirjoittajan tekstivihjeet on tarkoitettu otettaviksi. Kun lukija tiedostuu vihjeistä ja osaa suhteuttaa ne tekstiympäristön muihin merkityksiin, hän on saavuttanut Olsonin (1994, 137) mukaan kriittisen lukemisen taidon.

Tekstin tarkastelu käyttöympäristöissään on tyypillistä funktionaalisen lähestymistavan lisäksi myös sosiokulttuuriselle lukemisen lähestymistavalle.

Kriittistä suhtautumista luettavaan rakennetaan siinäkin tilanteisesti ja vähitellen, sillä lukeminen yhdistyy yhteisön kaikkeen toimintaan. Kriittistä suhtautumistapaa tekstiin ei opiskella sosiokulttuurisessa lähestymistavassa kuitenkaan minkään systemaattisen mallin mukaan, kuten funktionaalisessa lukemisessa. Kriittinen, arvioiva ote muodostuu lukijalle toiminnassa osana yhteisön tekstinkäytänteitä. Sosiokulttuurinen lähestymistapa avaa tekstikäytänteiden ideologisuutta ja myötäilee näin kriittisen pedagogiikan ajatuksia. Kriittinen lukeminen merkitsee etenkin median yhteydessä myös vallan ja vaikuttamisen sosiaalisten rakenteiden tarkastelua. Tällöin edetään tekstin keinoista ja niiden aikaan saamista merkityksistä yhteiskunnan valtarakenteiden paljastamiseen.

POPS70

POPS85

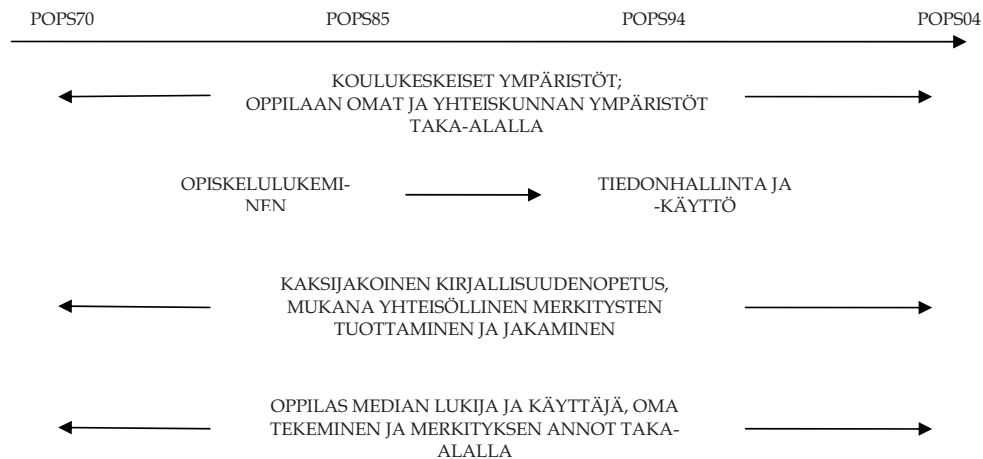
POPS94

POPS04

KOGNITIIVINEN LÄHESTYMISTAPA HALLITSEE: LUKEMINEN PYSYVÄNÄ, UNIVERSAALINA TAITONA	FUNKTIONAALINEN LÄHESTYMISTAPA HALLITSEE: LUKEMINEN KIELENKÄYTÖN TAITONA
TEKSTIKESKEINEN LUKEMINEN	TILANNEKESKEINEN LUKEMINEN
LUKUSTRATEGIAT VAKIOISIA, KÄYTETÄÄN TEKSTIN MERKITYSTEN POIMIMISEKSI	LUKUSTRATEGIAT MUUNTUVA RESURSSI, KÄYTETÄÄN MERKITYSNEUVOTTELUISSA, TAVOITTEENA MERKITYKSEN RAKENTAMINEN
TAVOITTEENA KAIKKIEN LUKEMISEN OSATAITOJEN HALLINTA, JOLLOIN LUKEMINEN ON KEHITTYNYT PÄÄTEPISTEESEENSÄ	LUKEMINEN JATKUVASTI KEHITTYVÄ TAITO JA LUKIJAN ITSENSÄ SÄÄTELEMÄ, TILANTEEN, TEKSTIN JA TARKOITUKSEN MUKAAN ETENEVÄ PROSESSI

KUVIO 14 Lukemisen kognitiivinen ja funktionaalinen linjaus opetussuunnitelmissa

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin lukemisen ympäristöjä ja niihin sisältyviä toimintoja. Vaikka lukemisen painotukset opetussuunnitelmissa vaihtuvat, tekstiympäristöt pysyvät samanlaisina (kuvio 15). Niitä luonnehtii koulu- ja opetuskeskeisyys, sillä teksteillä tekemisen käytänteet kiinnittyvät kouluelämään. Oppilaita ohjataan jokaisessa opetussuunnitelmassa koulu- ja opiskelulukemiseen. Äidinkielenopetuksen muut keskeiset tekstiympäristöt ovat kirjallisuus ja media, jotka nekin rakentuvat pitkälti koulusta käsin. Ne nojautuvat koulun kasvatuservoihin ja näkemykseen koulusta kulttuurin siirtäjänä. Lisäksi luettavien tekstien määrittely ja lukemisen sisällöt ovat alisteisia äidinkielen opetuksen sisäisille rakenteille ja opetustraditioille.



KUVIO 15 Lukemisen tekstiympäristöt opetussuunnitelmissa

Kriittisen pedagogiikan mukaan opettajat ovat yhteiskunnan tekstikäytänteisiin opastajina portinvartijan asemassa. Heillä on mahdollisuus järjestää oppilailleen pääsy hallitseviin tietoisuuden, puheenaiheiden ja vallan käytänteisiin. (Gee 1990, 67.) Sillä, millä teksteillä koulu ohjaa toimimaan ja miten niitä käytetään, on merkitystä oppilaan kasvamisessa yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja erilaisissa ympäristöissä vaikuttamiseen. Äidinkielen tekstimaailmasta katsottuna oppiaineen panostus aktiiviseen kansalaisuuteen jää näin ollen vähäiseksi.

Erityisesti oppilaan omat ja yhteiskunnan eri tekstiympäristöt jäävät koulussa katveeseen. Oppilaan tekstimaailma pääsee opetussuunnitelmissa esiin vain lukuharrastuksen kautta, joka painottuu kaunokirjallisuuteen ja perinteisiin painettuihin teksteihin. Vapaa-ajan laaja auditiivisten ja visuaalisten tekstien kirjo jää siis vähälle. Esimerkiksi lasten ja nuorten suosima elokuva opetussuunnitelmissa kyllä mainitaan, mutta se tuodaan esiin erittelyn kohteena eikä oppilaan omina kokemuksina.

Opetussuunnitelmista vain POPS04:ssä koulukeskeinen tekstiympäristö hajoaa, sillä siinä tarkastellaan lukemista yleisemmin tekstien tulkintana ja käyttönä. POPS04:ään rakentuu lukuohjelma, jossa tekstiympäristöjä ja lukemisen käytänteitä pyritään kuljettamaan järjestelmällisesti luokkatasolta toiselle. Ohjelma jää kuitenkin vajaaksi, sillä eri ympäristöihin kiinnittyviä lukemisen tavoitteita ja sisältöjä ei pureta siinä auki. Näin POPS04:n tekstitaitoajattelu jää hyvin yleiselle tasolle. Opetussuunnitelma puhuu "taidosta tulkita ja hyödynittää erilaisia tekstejä". Tätä näkökulmaa ei kuitenkaan ohjata soveltamaan missään tekstiympäristössä. Näin kuntien ja koulujen opetussuunnitelmien, oppimateriaalien ja viime kädessä opettajien varaan jää, miten oppilas saa äänensä kuuluviin esimerkiksi median käyttäjänä ja erityyppisten tekstien merkityksel-

listäjänä. POPS04:n lukuohjelma onkin ennen muuta funktionaalinen eikä sosiokulttuurinen, sillä se ei ota laajasti huomioon lukemisen yhteisöllisiä ulottuvuuksia mm. vapaa-ajan ympäristöissä.

Lukemisen kuvaukset pitävät osaltaan yllä oppiaineen traditiota. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetusperinne syntyy kertaamalla ja kaiuttamalla määrättyjä lukemisen sisältöjä, tekstejä ja ympäristöjä opetussuunnitelma toisensa jälkeen. Tällä tavoin toistaen rakentuu äidinkielen ja kirjallisuuden lukemisdiskursseja etenkin opiskelulukemiseen ja tiedonhallintaan, kirjallisuuteen ja mediaan. Esittelen seuraavaksi lukemisen piirteitä näissä tekstiympäristöissä.

Opiskelulukemista harjoitellaan pääasiassa tietotekstien avulla. Opiskelulukemisen painopiste kuitenkin muuttuu opetussuunnitelmissa. POPS70:ssä ja POPS85:ssä opiskelulukeminen merkitsee eri oppiaineiden tekstien opettelua, ts. faktojen poimimista niiden mieleenpainamista varten. Keskeisten sisältöjen poimimista tehostetaan teknisin toimenpitein. Opiskelulukemisessa vallitsee ajatus tiedon niukkuudesta, joka perustuu tiettyjen faktojen hallintaan, muuttumattomuuteen ja sijaintiin määrättyissä teksteissä. Vähitellen lukemalla oppimisen kuvaus muuttuu opetussuunnitelmissa kognitiivisesta funktionaaliseksi, kun lukijalta edellytetään tiedonhankinnan tavoitteiden mukaista toimintaa. POPS94:ssä harjoitellaan tiedonhankinnan prosessia yleisesti, ja POPS04:ssä opiskellaan 3. luokalta lähtien *tiedonhallintataitoja*. Tieto muodostuu tiedonhallinnan prosessissa tilanteiseksi, tulkittavaksi ja hyödynnettäväksi, ja lukustrategioita käytetään tekstistä oppimisen työkaluina. Muuttunut käsitys tiedon luonteesta mahdollistaisi myös uudenlaisen teksteillä toimimisen kulttuurin, joka perustuu yhteistyölle, osallistumiselle, laajalle levikille ja jaetulle asiantuntijuudelle. Tätä sosiokulttuurista näkökulmaa tiedon kehittämiseen ja käyttöön ei opetussuunnitelmissa kuitenkaan tuoda varsinaisesti esiin.

Kognitiivinen ja sosiaalinen opiskelulukeminen tukevat aivan erilaisia tiedon tarpeita ja edistävät erityyppistä toimintaa. Kognitiivinen lähestymistapa tähtää tiedon siirtoon. Se tukee behavioristista oppimiskäsitystä ja opetusta teknologisenä toimenpiteenä. Opiskelulukemisen muotona se rakentaa kouluoppimisen mekaanista kysymys-vastaus-peliä (ks. Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987, 161–163). Kognitiiviseen opiskelulukemiseen sisältyy mm. oppiaineiden sanastojen erillistä opettelua ja käsittehierarkioiden rakentelua. Tämäntyypisillä toimenpiteillä katsotaan kehitettävän ymmärtävän lukemisen ohella myös oppilaan käsitteellistä ajattelua. Kognitiivinen opiskelulukeminen tukee suljettua pedagogiikkaa, joka painottaa oppisisältöjen hallintaa, strukturoitua arviointia ja määrällisiä oppimiskokemuksia (ks. Bernstein 1977, 80–82; Vitikka 2009, 251).

Sosiaalinen opiskelulukeminen lähtee puolestaan tiedon tarpeesta ja käyttöarvosta kussakin tekstiympäristössä. Kun lukemisesta muodostuu tiedon työstämisen muoto, tieto kiinnittyy monin säikein kielenkäyttöön. Lukija mm. arvottaa tietoa käyttökelpoisuuden ja hyödynnettävyyden perusteella. Oppilaan rooli oman lukemisensa säätelijänä korostuu, sillä ymmärtävässä lukemisessa hänelle lankeaa vastuu sekä lukutehtävän hahmottamisesta ja hallinnasta että lukuprosessinsa arvioinnista. Hänen tulee kyetä ensin erittelemään lukemi-

sen tilannetekijöitä ja myöhemmin tulkitsemaan ja suhteuttamaan lukutehtävään rakentamiaan merkityksiä. Tällainen tilannepohjainen opiskelulukeminen tukee avointa pedagogiikkaa, joka painottaa oppilaan kokemuksia, koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä sekä joustavia opiskelukäytänteitä (ks. Bernstein 1977, 80–83; Vitikka 2009, 251).

Kirjallisuutta tekstiympäristönä hallitsevat dikotomiat. Vastapoleina lukutavoissa ovat kirjallisuuden analyttinen versus elämyksellinen lukeminen. Kirjallisuuskäsityksen ääripäitä edustavat puolestaan kaanonkirjallisuus versus kirjallisuus monentyyppisinä teksteinä. Ääripäät periytyvät jo 1960-luvun kirjallisuuden opetusta koskeneesta mielipiteenvaihdosta (Rikama 1998a).

Kirjallisuutta ohjataan lukemaan sekä analyttisesti kirjallisuustieteen käsitteiden avulla että elämyksellisesti. Näitä lukemisen tapoja myös yhdistetään. Analyttisessä lukemisessa painottuu kaunokirjallisen tekstin erittely mallin mukaan ja elämyksellisessä puolestaan se, miten lukija kohtaa tekstin tunteiden ja kokemusten tasolla. Kirjallisuudenopetuksen työtapavalinnoilla muodostetaan yhteisöllistä otetta teksteillä toimimiseen ja merkitysten rakentamiseen. Yhteistoiminnalliset työtavat johdattavat lukukokemusten vaihtoon ja merkitysten jakamiseen.

Kaanonkirjallisuus on perusopetuksessa keskeinen kirjallisuudenopetuksen materiaali, ja sitä ohjataan analysoimaan ja tulkitsemaan kirjallisuustieteen käsittein kaunokirjallisuuden viitekehyksestä käsin. Tämän vastinparina tuodaan esiin luettavien tekstien vapaa valinta sekä monipuolinen lukuharrastus. Käsitys kirjallisuudesta laajenee opetussuunnitelma opetussuunnitelmalta: se kattaa lopulta monenlaiset tekstit kaunokirjallisuudesta tietokirjallisuuteen ja mediateksteihin sekä myös erityyppisiin fiktioihin.

Sitä mukaa kun funktionaalinen lukeminen opetussuunnitelmissa korostuu, kirjallisuuden merkitys omana äidinkielen opetuksen osa-alueenaan himmenee. Siitä muodostuu POPS94:stä lähtien yksi teksteillä toimimisen ympäristö, jota oppilas havainnoi ja tarkastelee muiden tekstiympäristöjen tavoin. Kirjallisuuden opetuksen erikoistehtävä eri ympäristöjen joukossa kuitenkin säilyy, sillä siihen kiinnittyvät pääosin lukemisen affektiiviset oppimistavoitteet. Kirjallisuuden avulla harjoitellaan elämyksellistä lukemista ja kokemuksellisia toimintatapoja. Kirjallisuuden opetuksesta muodostuu näin tärkeä alue oppilaan kokonaiskehityksen kannalta, sillä työskentely kirjallisuuden parissa auttaa oppilasta tutustumaan itseensä ja rakentamaan maailmankuvaansa.

Media on lukemisen tekstiympäristöistä kirjavin ja siten myös vakiintumattomin. Opetussuunnitelmat antavat oppilaalle pääasiassa valmiin roolin mediatekstien lukijana ja kuluttajana. Myös mediatekstien merkitykset muodostuvat valmiiksi rajatuiksi. Mediatekstejä ohjataan lukemaan tyypillisesti valistusideologian uhriajattelusta käsin, kun oppilasta opastetaan mm. tunnistamaan mediatekstien piilomerkityksiä. Myös mediatekstien vastaanottoa ja merkityksellistämistä ohjataan, kun niiden erittelyyn annetaan valmiit viestintäteorian käsitteet tai kun niitä tarkastellaan tiedottavan ja vaikuttavan kielenkäytön esimerkkiteksteinä. Mediatekstit saavat eri tekstiympäristöjen joukossa erityis-

roolin sikäli, että ne johdattavat oppilasta aktiivisen kansalaisuuden kysymykseen.

POPS94:ssä ja POPS04:ssä painottuu mediatekstien käyttö: niitä ohjataan hyödyntämään sekä tiedonlähteinä että -käsittelyssä. Tekniikan rooli tiedonhallinnassa korostuu, sillä uusmediatekstejä lähestytään tyypillisesti teknisestä näkökulmasta.

Oppilaalle lankeaa mediatekstien lukijana useita opetussuunnitelmissa valmiiksi määriteltyjä rooleja ja toimijuuksia. Massaviestinnän uhrina oppilas on median objekti ja joukkoviestintätapahtuman todistajana statisti. Tiedonhankkijana ja -käsittelijänä, piilovaikuttamisen paljastajana, aktiivisena kansalaisena ja sähköisen viestinnän hallitsevana ohjelmistotaiturina oppilas noudattaa myös annettua roolia eli havainnoi ja tulkitsee tekstejä valmiiksi raamiteuissa kehyksissä. Omaehtoinen mediatekstien käyttö ja merkityksellistäminen jäävät näiden roolien perusteella koulussa vähiin. Oppilaalle annetaan opetussuunnitelmissa vain muutamia mahdollisuuksia omaehtoiseen mediatekstien tulkintaan ja käyttöön. Nämä elämykselliset ja kokemukselliset ulottuvuudet esiintyvät opetussuunnitelmissa yksittäisinä, irrallisina juonteina tai ylätasoin abstrakteina lausumina, joita ei pureta sisällöiksi tai liitetä muuhun toimintaan.

Lukuympäristöjen luonnehdintojen perusteella käsitys kulttuurista jää kapeaksi. Äidinkielenopetuksen tehtävänä on välittää kulttuuritietoutta, joka syntyy lähinnä kirjallisuuden perusteella. Kulttuurisen tiedon kuvaukset ovat niin yleisellä tasolla, että niiden perusteella on vaikea hahmottaa tällaisen tiedon rakentumista kirjallisuudenopetuksessa. Kuitenkin esimerkiksi kulttuuristen merkitysten muodostaminen yhteisöllisesti kokemusten ja toiminnan avulla jää opetussuunnitelmissa kuvaamatta. Myös oppilaan oma suhde kulttuuriin jää eksplikoimatta.

Eri tekstiympäristöihin muodostuvat lukemisen kuvaukset synnyttävät osaltaan oppiaineen traditiota. Lukemisen opetusperinne syntyy kertaamalla ja kaiuttamalla määrättyjä lukemisen sisältöjä, tekstejä ja ympäristöjä opetussuunnitelma toisensa jälkeen. Tällä tavoin toistaen rakentuu äidinkielen ja kirjallisuuden opetusdiskursseja keskeisiin tekstiympäristöihin: opiskelulukemiseen ja tiedonhallintaan, kirjallisuuteen ja mediaan.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä pureuduttiin lukemisen oppimiseen ja opettamiseen. Näkemys lukutaidon kehittymisestä vaihtelee sen mukaan, millainen lukutaitokäsitys opetussuunnitelmassa vallitsee. Kognitiivisessa lähestymistavassa lukeminen kuvataan osataidoista muodostuvaksi hierarkkiseksi järjestelmäksi, joka kehittyy ja jota tulee kehittää lukijan ajattelutaitojen mukaisesti portaittain. Lukutaidon kehittyneisyyttä myös punnitaan osataitojen hallinnalla: taitava lukija pystyy valitsemaan sopivan osataidon luettavan tekstin mukaan. Hän on lisäksi tietoinen hallitsemistaan osataidoista ja pystyy tietoisesti kehittämään niitä. Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa metakognitiivisten tietojen ja taitojen hallinta korostuu. Lukutaitoa harjaannutetaan lukutehtävien erittelyllä ja suuntaamalla omaa toimintaa tehtävän mukaiseksi. Kun lukeminen käsitetään sosiaalisesti, lukemisesta muodostuu tilanteinen – aikaan ja paikkaan kiinnittyvä – taito. Se kehittyy niissä yhteyksissä ja ympäristöissä,

joissa yksilö elää, ja yksilön lukutaito rakentuu yhteisön toimintojen pohjalta. Lukijaa ohjataan tunnistamaan lukutehtävän eri ulottuvuudet – miksi luen, miten lukemani teksti rakentuu, kenelle se on laadittu ja mitä varten – ja ohjataan koko lukuprosessiaan suunnittelusta arviointiin niiden mukaisesti. Lukutaidon harjoittelu motivoituu tilanteesta käsin, sillä lukija tähtää lukemisellaan tekstiympäristön vaatimuksista selviytymiseen.

Kognitiivisen lähestymistavan painokkuudesta kertoo se, että oppilasta ohjataan kaikissa opetussuunnitelmissa kehittämään luetun ymmärtämisen taitojaan lukustrategioiden avulla. Ne mainitaan kaikissa opetussuunnitelmissa toimenpiteiksi, joiden avulla oppilas ohjaa luetun ymmärtämistään. Lukustrategiat edustavat lukijan metakognitiivisia tietoja ja taitoja ja reaalistuvat tekstin ymmärtämistä koskevissa menettelytavoissa. Lukustrategioiden käyttö eriytyy opetussuunnitelmittain sen mukaan, hallitseeko niitä kognitiivinen vai sosiaalinen käsitys lukemisesta. POPS70:ssä ja POPS85:ssä lukustrategioita käytetään kognitiivisen lähestymistavan mukaisesti lähinnä irrallisina toimenpiteinä tekstin merkityksen poimimiseksi. Strategioiden merkitys on siinä, että ne tehostavat luetun ymmärtämistä. Ne mahdollistavat tarkan ja nopean tiedon siirron tekstistä lukijan mieleen. POPS94:ssä ja POPS04:ssä lukija hyödyntää lukustrategioita puolestaan sosiokognitiivisen lähestymistavan hengessä keskustellessaan tekstin kanssa. Lukija käyttää strategioita merkitysneuvottelun välineinä. Hänen tavoitteenaan on avata tekstiä sen merkityspotentiaalin selvittämiseksi. Merkitysneuvotteluja tarvitaan, jotta lukija saa hyödynnettyä tekstiä lukemisen tavoitteen ja tarkoituksen mukaan. Tekstin ymmärtämisessä ei ole kyse niinkään tiedon siirtämisestä vaan pätevistä tulkinnasta. Lukijan metataitoihin kuuluvat lukustrategioiden sujuva, monipuolinen käyttö ja kehittäminen.

Vaikka lukemisen lähestymistapa säätelee näkemystä taidosta ja sen kehittymisestä, se ei vaikuta opetussuunnitelmissa välttämättä siihen, miten lukemista ohjataan opettamaan. Lukemisen kehittämisessä luotetaan lähestymistavasta riippumatta harjoittelun voimaan. Opetussuunnitelmat opastavat lukemaan paljon ja monipuolisesti. Myös oppilaan jo hallitsemia lukemisen osataitoja ja lukutapoja pyritään kehittämään monin tavoin. Yksinkertaisista toiminnoista edetään vaativampiin, lyhyistä teksteistä kompleksisempiin ja läheisistä ja tutuista tilanteista kaukaisempiin. Lukutaitoa laajennetaan viestintätehtäviin ja -tilanteittain sekä tekstiympäristöittäin.

Kucerin (2006, 249) mukaan monentyyppiset käsitykset taidon opettamisesta ovat täysin luonnollisia, sillä kirjoitetun kielen omaksuminen edellyttää yksilön kokonaisvaltaista kasvua. Yksilön on määrä omaksua kirjallisen kielenkäytön kognitiiviset ja sosiokulttuuriset ulottuvuudet yhä laajenevissa tekstiympäristöissä. Kaikki ulottuvuudet kehittyvät rinta rinnan yhteydessä toisiinsa, mutteivät mitenkään puhtaasti, lineaarisesti tai portaittain. Kun lukutaitoa siis tarkastellaan yksilön kehityksen näkökulmasta, on täysin luonnollista, että sitä ohjataan myös kehittämään hyvin monenlaisia reittejä myöten.

Kaikki opetussuunnitelmat ohjaavat käyttämään kieli- ja tekstitietoa hyväksi lukemisen harjoittelussa. Se millaista tämä tieto on ja mihin sitä käytetään, riippuu lukemisen lähestymistavasta. Tekstilähtöinen tieto myötäilee kogni-

tiivisen lähestymistavan käsitystä kielestä ja kielenkäytöstä. Jäsentämällä tekstin hierarkkisiksi rakenneyksiköiksi ja niiden väliseksi suhteiksi tekstilingvistiikka auttaa merkitysten poimimisessa ja yhdistelyssä. Se ohjaa lukijaa käyttämään lukustrategioita asiatarossa lukemisessa. Kokemuksellinen kielitieto kiinnittyy puolestaan sosiokognitiiviseen lukemisen lähestymistapaan, jossa lukijaa ohjataan tarkkailemaan sekä omaa lukuprosessiaan että kielenkäyttölanteita ja keräämään niistä metakielellistä pääomaa.

Funktionaalissa lukemisessa on hyödyksi monentyypinen tekstitietous. Lukijaa ohjataan käyttämään kielen viestintätehtäviä sekä tekstilajeja ja -tyyppejä lukemisessa hyväkseen. Kieli- ja tekstitiedon avulla pyritään muodostamaan silta tekstin kielellisistä ja rakenteellisista piirteistä tulkintaan: merkityksiin ja käyttöön. Sosiokulttuurinen lähestymistapa luottaa kokemukselliseen kielitietoon, jota yksilö omaksuu osallistuessaan yhteisön toimintoihin. Se sisältää tietoa yhteisön tekstikäytännöistä. Tekstikäytänteiden ideologisuuteen oppilas pääsee käsiksi tarkastelemalla vaikuttavan kielenkäytön piirteitä.

Vaikka opetussuunnitelmat ohjaavat käyttämään kieli- ja tekstitietoa lukemisen harjoittelussa hyväksi, niihin sisältyy hyvin niukasti konkretisointeja siitä, miten kielitietoa käytetään lukutaidon kehittämiseksi. Kielitieto tukee lukemista ideatasolla, mutta opetussuunnitelman rakenteessa kielitieto jää irralliseksi kuvauksiksi ja tällä tavoin erilliseksi kielen käytöstä. Kielitiedon irrallisuus lukemisen harjoittelusta on näin pikemmin opetussuunnitelmien rakenteen ja esitystavan kuin taitojen kehittämisen ongelma. Koska kieli- ja tekstitieto kuvataan kielenkäytöstä irrallaan, sitä on vaikea nivoa opetuksessa osaksi lukemisen harjoittelua.

Lukemisen arvioinnin kuvausten määrä vaihtelee opetussuunnitelmittain, mutta kaiken kaikkiaan arviointiohjeita on vähän. Vaikka aineistoon sisältyy päättöarvioinnin kriteerit sekä vuodelta 1999 että vuodelta 2004, lukemisen arvioinnin käytännöiden eksplikointi on varsin niukkaa. Kriteerit ovat lähinnä opetussuunnitelman tavoite- ja sisältökuvausten toistoa. Arvioinnin kuvaukset myötäilevät lukemisen lähestymistapoja: Kognitiivispuhjoisessa lukemisessa testataan irrallisia osataitoja. Opettajan arvioitavaksi jää, mitä osataitoja oppilas hallitsee ja mitä taitoja kehitetään seuraavaksi. Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa arvioinnin painopiste siirtyy lopputuloksesta eli osataidon testauksesta lukuprosessin ja oman toiminnan arviointiin. Arviointivastuu siirtyy opettajalta lukija-oppilaalle, jonka itsearviointitaidot kehittyvät osana lukemisen prosessia. Funktionaalissa lähestymistavassa arvioidaan, miten lukija selviytyy erilaisista lukutilanteista ja lukemisen haasteista ja miten tietoisesti hän kykenee tekemään lukemista koskevia valintoja. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaiset arvioinnin kuvaukset puuttuvat opetussuunnitelmista kokonaan. Lukemista arvioidaisiin tällöin sen mukaan, miten lukija pystyy kehittämään omia ja yhteisön teksteillä toimimisen käytännöitä yhdessä muiden yhteisön jäsenten kanssa.

Neljännessä tutkimuskysymyksessä lähestyttiin sitä, miten käsitykset lukutaidosta ja sen opettamisesta suhteutuvat perusopetuksen yleisiin tavoitteisiin: demokraattisiin toimintatapoihin, aktiiviseen oppimiseen ja tiedonhallinnan taitojen kehittämiseen. Perusopetus on pyrkinyt ohjaamaan oppilaita koko

olemassaolonsa ajan demokraattisiin toimintatapoihin: yhteiskunnan toimintojen tuntemiseen ja seuraamiseen sekä niihin osallistumiseen. Lukemisen opetus vastaa näihin aktiivisen kansalaisuuden haasteisiin vain osittain. Ohjaamalla monenlaisten tekstien lukemiseen, kriittiseen lukutaitoon sekä lukukokemusten jakamiseen ja jatkamiseen pyritään luomaan perusta kansalaisena toimimiselle sekä yhteiskunnalliselle vaikuttamiselle ja päätöksenteolle. Kuitenkin äidinkielenopetuksen tekstimaailma keskittyy kouluteksteihin ja niiden opiskeluun. Yhteisölliseen tekemiseen ja mielipiteiden ilmaisemiseen tähtäävät opetusmenetelmät mainitaan tyypillisesti kirjallisuudenopiskelussa eikä niitä juurruteta yleisesti osaksi teksteillä toimimisen käytänteitä. Kansalaisvaikuttamisessa keskeisiä mediatekstejä lähestytään puolestaan niin monesta näkökulmasta, että niiden roolista ja käytöstä opetuksessa ei muodostu kokonaisuutta. Mediatekstien käsittely aktiivisen kansalaisuuden kysymyksenasetteluin jää vaimeaksi juonteeksi.

Tilannepohjainen opiskelulukeminen sekä lukukokemusten jakaminen ja jatkaminen kirjallisuudenopetuksessa tukevat avointa pedagogiikkaa, joka painottaa koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä sekä joustavia työtapoja. Muuttunut käsitys tiedon luonteesta mahdollistaisi täten uudenlaisen teksteillä toimimisen kulttuurin, joka perustuisi yhteistyölle, osallistumiselle ja jaetulle asiantuntijuudelle. Tätä sosiokulttuurista näkökulmaa ei opetussuunnitelmissa kuitenkaan tuoda varsinaisesti esiin, vaan oppilas jää tiedonkehittelijänä yksin. Tiedon jakaminen ja jalostaminen yhdessä sekä kisällimäinen tiedonhallinnan työtapojen omaksuminen muilta eivät näy uusimmassakaan opetussuunnitelmassa. Sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna opetussuunnitelmat määrittelevätkin lukemisen kapeasti. Lukeminen muodostuu pelkistäen kognitiiviseksi, yksilölähtöiseksi ja tekstikeskeiseksi toiminnaksi, sillä sitä rajataan monin tavoin lukemisen lähestymistapojen määrittelyissä ja tekstiympäristöjen kuvauksissa. Lukemisen opetus keskittyy nimenomaan yksilön lukutaidon harjaannuttamiseen. Kun eri oppimisympäristöt ja sosiaaliset yhteisöt laajasti ottaen jäävät huomiotta, lukemisen sosiaalinen ulottuvuus on käytännössä vaarassa jäädä myös opetuksessa katveeseen.

9 POHDINTA

9.1 Tutkimuksen arviointi ja merkitys

Tämä työ kuvaa lukemista ja sen opetusta yhdessä koulujärjestelmän osassa: opetussuunnitelmissa. Se valottaa perusopetuksen keskeisen taidon muotoutumista ja pedagogiikkaa viimeisen 40 vuoden aikana. Tutkimus pureutuu siihen, miten lukutaidon olemus ja näkemys sen opettamisesta on kehittynyt yhden koulujärjestelmän aikana tietyssä oppiaineessa. Se nostaa esiin myös niitä uskomuksia ja arvoja, joita lukemisen opetukseen liittyy.

Opetussuunnitelma on koulutusinstituution toimintaa kannatteleva dokumentti. Jos sitä tarkastelee ilmiölähtöisesti, kuten tässä tutkimuksessa, on kronologinen lähestymistapa välttämätön. Jotta voisi linjata opetussuunnitelman avulla tulevaisuuden lukutaitoa ja opetuksen käytänteitä, täytyy tuntea nykyisyys ja se, miten siihen on tultu.

Jokaisesta opetussuunnitelmasta paljastui useita näkökulmia lukemiseen, jotka sulautuvat toisiinsa ja vaihtelevat opetussuunnitelmittain. Eri näkökulmien vuoropuhelu ja vaihtelu antavat tietoa lukutaidon painotuksista ja muutoksista perusopetuksen olemassaolon ajalta. Tutkimus valottaa opetussuunnitelmien kerroksista luonnetta: ”Uusi” opetussuunnitelma rakentuu aina entisen varaan ja käy vuoropuhelua sen kanssa. Opetussuunnitelman juuret ovat syväällä oppiaineen ja koulujärjestelmän traditioissa. Lisäksi tietty opetuksen ilmiö, tässä tutkimuksessa lukeminen, ei muodostu opetusdokumenttiin suoraviivaisesti, vaan se rakentuu monien kerroksisten, vaihtelevien sisältöjen pohjalta. Lukemisen kuvauksissa ovat läsnä lukemista koskevat monialaiset teoriat, oppimiskäsitykset, käsitykset tiedosta, kieltä ja tekstejä koskevat käsitykset, näkemykset kirjallisuudesta, mediasta ja viestinnästä sekä käsitys opetussuunnitelmadokumenttien ja perusopetuksen roolista ja tehtävistä.

Tieteidenvälinen lähestymistapa lukemiseen oli tutkimuksessa paitsi antoisaa myös haastavaa. Koulutuksen ja opetuksen tarpeisiin laaditun aineiston kampaaminen lukemista koskevien kielitieteellisten ja oppimispsykologisten teorioiden avulla ei ollut ongelmaton. Sekä opetussuunnitelmissa että teo-

riakirjallisuudessa on käytetty lukutaitoa käsittelevää termistöä kirjavasti ja hajanaisesti. Termien vastaavuuksien ja suhteiden etsiminen ja niiden merkitysten yhteensovittaminen oli työlästä. Tässä olivat apuna sekä lukutaitoa sekä äidin kielen ja kirjallisuuden pedagogiikkaa koskevat lähteet, joita hyödynsin tulkinassa laajasti. Myös lukemisen opetuksesta piirtyvän kuvan peilaaminen yleiseen opetussuunnitelmateoriaan aiheutti päänvaivaa.

Ne haasteet, joita kohtasin käyttäessäni erityyppistä teorian tietoutta opetussuunnitelmien merkitysten muodostamisessa, johtuvat sekä teorian että dokumenttien luonteesta. Lukutaitokäsitykset muodostuvat monen eri tieteenalan tiedosta, joten niistä on vaikea muodostaa yhtenäisiä merkityksiä (ks. lukua 5.1). Opetussuunnitelmissa esiintyy puolestaan rinnakkaiskäsitteitä, käsitteiden monimerkityksisyyttä ja abstrakteja lausumia, jotka synnyttävät monentyyppisiä lukemista koskevia merkityksiä. Nämä merkitykset ensinnäkin lomittuvat eli muodostavat hyvin himmeärajaisia merkityskokonaisuuksia. Toiseksi merkitykset menevät valmiiden teoriamallien ohi ja selittyvät näiden avulla vain osittain.

Olen pyrkinyt ottamaan erilaiset epäjohdonmukaisuudet tutkimuksessani huomioon merkityksinä, jotka vaativat selitystä (Alasuutari 1994, 196). Se, että lukutaidon lähestymistavat jäävät opetussuunnitelmissa väistämättä vajaiksi ja aukkoisiksi verrattuna esimerkiksi kehityspsykologisiin luetun ymmärtämisen teorioihin, on tietysti jo sinällään tutkimustulos. Epäsuhta kertoo sekä opetussuunnitelmien lukutaitokäsitysten luonteesta että opetussuunnitelmien tekstilajipiirteistä. Käsitteet lukutaidosta ovat opetussuunnitelmissa olemukseltaan häilyviä ja monimerkityksisiä. Merkitysten vaihtelusta ja moninaisuudesta johtuu, että opetussuunnitelmat ovat myös dokumentteina tulkittavia ja sovellettavia. Niiden avulla voidaan perustella monenlaisia – jopa aivan vastakkaisia – pedagogisia ratkaisuja.

Opetussuunnitelmien tulkinta oli käytännössä eritasoisten ilmausten vertailua ja lukemista yhteen. Yleensä ilmaus ei avaudu yksittäisenä terminä, mutta vertailussa ja yhdistelyssä se saa merkityksensä. Sama termi, vaikkapa *kriittinen lukeminen*, merkitsee opetussuunnitelmissa eri asioita, sillä termit elävät tekstien muodostamassa sosiaalisessa tulkintakehyksessä. Koska termejä ei käytetä opetussuunnitelmissa myöskään johdonmukaisesti, niitä ei voi verrata suoraan toisiinsa, vaan niitä on tulkittava rinnakkain merkityksen muodostamiseksi. Termin merkitystä ja asemaa on tarkasteltava tekstiympäristössään. Vasta tämän merkityksellistämisen jälkeen sitä voi verrata muiden opetussuunnitelmien vastaaviin termeihin. Esimerkiksi *sosiaalisuuden* merkitys viestinnän käsitteenä vaihtelee opetussuunnitelmittain.

Vaikka opetussuunnitelman malli on Suomessa pitkälti vakiintunut ja opetussuunnitelmat tältä osin yhteismitallisia, ne poikkeavat esitystavoiltaan suuresti toisistaan. Tavat tuoda asioita ja ilmiöitä julki vaihtelevat lisäksi samankin opetussuunnitelman sisällä. Opetussuunnitelmien kieleen ja muotoutumiseen vaikuttaa väistämättä se, että opetussuunnitelmat on tehty sekä hallinnon että pedagogisiin tarpeisiin. Näin niitä myös luetaan kaksoisvalaistuksessa. (Malinen 1985, 122–123.) Käytön kahtalaisuus on yhtenä syynä siihen,

että asiakirjan eri osien välillä ei vallitse koheesiota, vaan opetussuunnitelman alussa oleva oppiaineen yleinen kuvailu on eri paria esimerkiksi vuosiluokittain etenevien sisältölausumien kanssa. Lisäksi opetussuunnitelmatyön eri vaiheissa esiintyy monentyyppistä kielenkäyttöä, mikä vaikeuttaa niin opetussuunnitelmien laadintaa kuin myös niiden soveltamista (Malinen 1992, 69).

Tutkimuksen onnistumisen kannalta on olennaista tutkittavan ilmiön – tässä lukemisen – rajausta ja rajauksissa pysyminen tutkimusprosessin aikana. Rajasin lukemisen tarkastelun jo alun perin äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmiin. Pyrin pitäytymään siinä, millaisia merkityksiä nimenomaan opetussuunnitelmat lukutaidosta tuottavat enkä yrittänyt selvittää lukemisen opetusta suomalaisessa perusopetuksessa yleensä. Silti rajanveto aineistoon rakentuvien merkitysten ja lähteiden tulkinnassa muodostuvien merkitysten välillä oli vaikeaa. Tiukka eronteko aineiston ja lähteiden tuottamien merkitysten välillä on osittain tarpeellista, sillä kyseessä on tutkimus, jossa pyritään nimenomaan selittämään ja ymmärtämään käsitteitä (Husu 2004). Tällaisessa tutkimuksessa ymmärrys syntyy juuri lähteiden pohjalta eikä tutkijan mielikuvituksesta tai sattumanvaraisesti. Tutkija keskustelee välttämättä kahdella tasolla: sekä primäärilähteiden pohjalta että aikaisemman tutkimuksen kanssa. (Salminen 2004.)

Äidinkielen opetusta käsittelevillä dokumenteilla oli lopulta suurta arvoa itse tutkimustyössä, sillä ne kasvattivat ymmärrystä sellaisesta kieltä ja oppimista koskevasta ajattelusta, joka kunakin opetussuunnitelman ajankohtana on vallinnut. Historioivassa tutkimusotteessa on keskeisenä tutkimuksen osana aina myös inhimillisen ajattelun ja toiminnan yhteys: toimintaa ei voi ymmärtää käsittämättä sen sisältämää ajattelua. Ajattelutavan tunteminen auttoi sekä suhteuttamaan opetussuunnitelmien ilmiöitä toisiinsa että yhdistämään aineiston merkityksiä teoriaan. Peruskouluajattelua ja oppiaineen muotoutumista koskevasta dokumenteista oli hyötyä yksityiskohtien merkityksellistämässä laajemminkin. Niiden avulla sai selityksensä moni ilmiö: esimerkiksi se, miksi sekä POPS70:ssä että POPS85:ssä luetellaan runsaasti tekstilajeja eri vuosiluokille sijoitettuina.

Lähteet auttoivat avaamaan myös opetussuunnitelmien ilmaisutapaa. Opetussuunnitelmateksti on sekoitus hallinnon, tieteen ja opetuksen kielenkäyttöä, joten siihen sisältyy abstraktiotasoltaan hyvin erilaista ilmaisua. Opetussuunnitelmissa on teksteinä aukkoja ja epäjohdonmukaisuuksia. Tämä näkyy selvimmin siinä, miten abstraktit ylätasoinen lausumat yhdistyvät tekstissä varsinkin konkreettisten toimintojen kuvauksiin. Se miten tutkija silloittaa abstraktiotasoltaan erilaiset asiat – ts. miten pitkälle hän tekstiä tulkitsee – on haastavaa rajata. Opetussuunnitelmien tulkinta nojautuu usein käsitykseen teksteistä moniäänisinä merkityskokonaisuuksina, jolloin niissä näyttäytyy useita rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia tulkintatulottuvuuksia. Opetussuunnitelmiin on kirjoittautunut esimerkiksi opetussuunnitelmatyöryhmän jäsenten ajatuksia ja näkemyksiä, jotka ankkuroituvat sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin taustoihin.

Lukemisesta avautui paljon uutta, kun sitä tarkasteli laajasti teksteillä toimimisena sellaisesta aineistosta, joka jäsentää tarkasteltavan ilmiön toisella ta-

voin. Käytön ja tilanteisuuden sijaan opetussuunnitelmat jäsentävät lukemista sisällöittäin äidinkielen ja kirjallisuuden perinteisen osa-aluejaon mukaan. Kun lukemista lähestyy tekstien käytöistä lähtien, se näyttäytyy kielenkäytön taitona, joka kytkeytyy välttämättä muihinkin perinteisiin äidinkielen osa-alueisiin kuin lukemiseen, esimerkiksi vuorovaikutukseen sekä kieli- ja tekstitietoon. Lukutaito osoittautuikin äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa laajaksi ilmiöksi, joka ylittää kaikki oppiaineelle määritellyt osa-alue- ja sisältöraajat. Äidinkielen osa-alueet lomittuvat jo luonnostaan oppiaineen luonteesta johtuen. Lukutaidon ymmärtäminen vaati erityisesti äidinkielen osa-alueiden leikkauskohtien ja rajapintojen selvittelyä, mm. lukemisen suhdetta kieli- ja tekstitietoon, kirjoittamiseen, viestintään, kirjallisuuteen ja mediaan. Lukemisen rajauksen haasteet osoittavat mielestäni oppiaineen sisäisen integraation vahvuuden. Oppiaineen jyrkästikin erillisiksi jäsenneellyt osat ovat kielen käytön näkökulmasta vain äidinkielen opetuksen erilaisia ulottuvuuksia ja painotuksia: lähestymistapoja kieleen ilmiönä. Äidinkieli ja kirjallisuus on sisäisesti niin integroitunut, monialainen oppiaine, että vaikka siitä pyrkii tarkastelemaan vain yhtä aluetta kerrallaan, tutkimus aukaisee pakosti ikkunoita koko oppiaineen alaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tehdä inventaaria niistä eri tavoista, joilla lukemiselle tuotetaan opetussuunnitelmassa merkityksiä, vaan katsoa, mitä merkityksiä lukemiselle niissä rakentuu. Tutkimusta aloitellessani pidin kriittistä diskurssianalyysia vahvemmin esillä. Sen käyttö kapeni lopullisessa tutkimuksessa kuitenkin vain kriittiseksi juonteeksi merkitysten tarkastelussa.

Lukemisen ja sen opetuksen monitieteinen tutkimus poikii runsaasti jatko-tutkimuksen aiheita sekä äidinkielen opetuksen että opetussuunnitelmatutkimuksen alueelta. Samoin kuin lukutaito, opetussuunnitelmalähtöistä tutkimusta kaipaavat myös muut keskeiset äidinkielen opetuksen alueet: kirjoittaminen, puheviestintä ja kielentuntemus. Näiden alueiden luonne ja kehittyminen perusopetuksessa ovat vielä kuvaamatta. Lukemisen käytänteitä ja tekstitaitoja ylipäänsä olisi kiinnostavaa tarkastella eri oppiaineista ja tutkia, millaisiin teksteillä toimimisen käytänteisiin ja tekstiympäristöihin perusopetus oppilaita ohjaa. Opetussuunnitelmien perusteista olisi antoisaa kulkea myös toteutuvia opetussuunnitelmia kohti ja tarkastella lukutaidon paikkaa ja muotoutumista kunnallisissa sekä eri koulujen ja luokkien opetussuunnitelmissa. Tätä kautta piirityisi käsitys siitä, millainen on valtakunnallisten opetussuunnitelmien opetusta ohjaileva rooli siirryttäessä suunnittelun tasolta yhä lähemmäs toimijoita ja toteuttajia. Hedelmällistä olisi edetä aina opetuksen käytäntöön saakka: dokumenttien muodostamia käsityksiä lukemisesta voisi verrata pedagogisiin ratkaisuihin, vaikkapa tietyn luokan tai oppimateriaalien arviointikäytänteisiin.

9.2 Tutkimuksen avaamia kehittämishaasteita

9.2.1 Opetussuunnitelman perusteiden kehittäminen

Äidinkielen ja kirjallisuuden lukemiskäsitykset muodostuvat opetussuunnitelman perusteissa monessa eri kohdassa. Lukemiseen ja sen opettamiseen rakentuu näkökulmia ainekohtaisen osuuden johdannossa, jossa luonnehditaan yleisesti oppiainetta ja sen opetusta, eri vuosiluokkien sisältö- ja tavoitelausumissa, jotka käsittelevät paitsi lukemista myös kielenkäyttöä yleensä, kielitietoa, kirjallisuutta ja mediaa, sekä päättöarvioinnin kriteereissä. Myös äidinkielen opetukseen liittyvissä aihekokonaisuuksissa synnytetään käsitystä lukemisesta. Lukemista ja sen opettamista luonnehditaan opetussuunnitelman eri osuuksissa hyvin eri lähtökohdista. Samanlaista epäsuhtaa, jota Vitikka (2009) on havainnut opetussuunnitelman perusteissa pedagogiikan ja sisällön välillä, näkyy siis myös äidinkielen ja kirjallisuuden osuuksissa.

Opetussuunnitelman rakenteen ristiriitaisuudet ja epämääräisyydet mahdollistavat sen, että lukemisen ja laajemmin tekstitaitojen sisältöjä voi käsitellä sekä suljetun että avoimen pedagogiikan keinoin. Opetussuunnitelman kautta on siis perusteltavissa aivan vastakkaisetkin opetusta koskevat ratkaisut. Kun opetussuunnitelmassa on oppiainejakoinen, eritelty sisältö, kuten perusopetuksen opetussuunnitelmissa valtaosin, se vaatii tuekseen suljettua pedagogiikkaa, mm. oppisisältöjen korostamista ja strukturoitua arviointia, jolla mitataan tiedonalakohtaisen tiedon hallintaa (ks. Bernstein 1977, 80–82). Perusopetuksen opetussuunnitelmat perustuvat kuitenkin osittain myös integroiduille sisällöille eli aihekokonaisuuksille ja taitojen painotukselle. Nämä näkyvät erityisesti äidinkielen opetussuunnitelmien alkuosan johdannoissa. Tällainen lähestymistapa kaipaisi tuekseen avointa pedagogiikkaa, joka rakentuu oppijan kokemuksille ja avoimille oppimisympäristöille (Bernstein 1977, 83). Avoin pedagogiikka on kuitenkin haastava ratkaisu pääosin oppiainejakoisessa suunnitelmassa.

Opetussuunnitelmissa vallitseva pedagogiikan ja sisältöjen yhteismitattomuus näkyy äidinkielessä ja kirjallisuudessa erityisen selvästi hyvän osaamisen ja päättöarvioinnin kriteereissä. Ristiriita muodostuu yleisten, abstraktien tavoitteenkuvausten ja yksityiskohtiin kiinnittyvän, sisältölähtöisen arvioinnin välille. Tavoitteissa oppiminen esitetään monesti laadullisena eli ymmärtämiseen ja käsitysten muutokseen tähtäävänä toimintana. Arviointikriteerit puolestaan sisältävät sellaisia hyvin konkreettisia päätekyttäytymisen kuvauksia kuin ”oppilas löytää pääasiat myös teksteistä, joissa on sanoja, ääntä ja kuvia” (POPS04). POPS04:ssä tekstitaitoajattelua avataan melko laajasti opetussuunnitelman alussa. Sen sijaan hyvän osaamisen kriteereissä luetaan tekstitaitoajatteluun nojaavien tavoitteiden asemesta pääosin yksittäisiä sisältöjä lukemisesta, kirjoittamisesta ja kielitiedosta. Tällaiset kriteerit ovat helposti mitattavia, sillä ne perustuvat asioiden toistamiseen. Ne ohjaavat opetusta ja opitun arviointia suljetun pedagogiikan mukaiseksi: sisältöjen opiskeluun sekä muistamista ja muistista palauttamista harjoittaviin opetusmenetelmiin. Tavoitteet ja hyvän

osaamisen kriteerit eivät ole myöskään linjassaan eri luokkatasoilla. Ne eivät muodosta jatkumoa, jota tarvittaisiin taitojen kehittämisen ja arvioinnin tueksi. Jotta opetuksen voisi rakentaa toimivaksi, osaamisen arvioinnin tulisi kulkea rinnan oppimisen tavoitteiden kanssa (Brooks 2002, 32–33).

Yleisten, ymmärtämiseen tähtäävien tavoitelausumien ja yksityiskohtaisten sisältöjen osaamisen välinen ristiriita näyttäisi johtavan nykyisellään kirjaan arviointikäytänteisiin. Esimerkiksi Lappalainen (2004, 2008) on havainnut äidinkielen arviointia tutkiessaan, että kuudennen ja yhdeksännen luokan jälkeen saman arvion saaneiden oppilaiden taidot voivat vaihdella paljonkin. Arviointi vaatiikin opettajilta sellaista arvioinnin teorian ja käytännön tuntemusta, jota nykyiset opetussuunnitelmat eivät tue saati pysty välittämään. Avoin pedagogiikka edellyttäisi prosessipohjaista arviointia, jonka määrittely on vaativaa, eivätkä hyvän osaamisen arviointikriteeritkään takaa välttämättä arvioinnin luotettavuutta (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007). Tarkastelluista opetussuunnitelmista POPS04:ään rakentuu systemaattinen funktionaalisen lukutaidon kuvaus, joka sopisi arvioinnin perustaksi, sillä se lähestyy taitoa jatkumona. Jatkumoa olisi vain syytä vielä konkretisoida ja eri taitotasoa kuvata maamerkein.

Yksi kipeimmin ratkaisua vaativista perusopetuksen kysymyksistä ovat alati paisuvat sisällöt. Nämä näkyvät opetussuunnitelmissa lisääntyvinä oppiaineina ja aihekokonaisuuksina sekä pitkinä oppiaineittaisina sisältöluetelmina. Opettajat ja oppilaat tuntevat voimattomuutta tavoitepaljouden ja sisältövaatimusten keskellä. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa sisältöjen runsaus näyttäisi ainakin lukemisessa johtuvan siitä, että opetussuunnitelmat lähestyvät lukutaitoa monesta eri näkökulmasta, ja nämä lähestymistavat ovat opetussuunnitelmatekstissä sekaisin. Tämä näkyy lukemisen sisältöjen paljoutena ja tavoitteiden kirjavuutena. Myös kieli- ja tekstikäsitteiden laajeneminen tuottaa lisää näkökulmia ja samalla sisältöjä lukemiseen.

Opetussuunnitelman käyttäjän olisikin hyvä tietää, miten yhdistellä ja hyödyntää eri näkökulmia edustavia lukemisen kuvauksia. Suunnitelman käyttöä helpottaisi, jos sen alkuosassa hahmoteltaisiin laajoja rakenteita – tässä oppiaineessa kieli-, tieto- ja oppimiskäsitystä – joihin lukemista koskevat näkemykset kiinnittyvät. Opetussuunnitelmat antaisivat dokumenttien käyttäjille lukutaidon koordinaatit, jotka ankkuroisivat taidon kielitaitokäsitykseen ja oppimiseen. Ne kertoisivat, mitä kieli on ja miten se ilmenee sekä miten kieli kehittyy ja on kehitettävissä. Varsinaisen suunnitelman lisänä voisi olla vielä kielen, tekstien ja opetuksen käsitteistöä tarpeellisine lähdeviitteineen. Tällaisen tarpeeksi laajan tukipaketin avulla opetussuunnitelmien luurankomaiset viittaukset ja alati uudistuva käsitteistö avautuisivat soveltajille paremmin.

Opetussuunnitelmat ohjaavat virallisesti opettajan työtä. Ne määrittävät asiakirjoiksi, joiden varaan opetuksen tavoitteet, sisällöt ja oppiaineen arviointi rakentuvat. Tämä lukemisen opetusta koskeva tutkimus osoitti selvästi sen, että valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat todellakin ”vain” suunnitelmapapereita eivätkä pedagogisia ohjeistoja. Ne tarvitsevat runsaasti tulkintaa ja soveltamista, jotta niitä voisi käyttää opetuksessa hyväksi. Epäsuhta opetussuunni-

telmien sisältöjen ja niissä kuvatun pedagogiikan välillä merkitsee sitä, että opetussuunnitelmatekstin jalostuksen eli kunnan ja koulujen opetussuunnitelmatyön varaan jää paljon. Kun pohjatyössä on ristiriitaisuuksia, ne voivat johtaa ongelmiin opetussuunnitelman käytössä ja soveltamisessa. Esimerkiksi lukemisen opetusta selvittelyt työryhmä havaitsi koulukohtaisten opetussuunnitelmien olevan etenkin lukemisen, kirjallisuuden ja kirjoittamisen osalta ylimalkaisia (Suomi (o)saa lukea 2000, 63). Monesti koulukohtaiset suunnitelmat vain supistavat opetussuunnitelmien perusteita vaikka niiden tulisi tarkentaa niitä. Ongelmia ilmeni esimerkiksi siinä, miten lukutaitoa ohjattiin syventämään mekaanisen lukutaidon oppimisen jälkeen. Sekä lukuprosessin tunteminen että lukemisen strategisten taitojen kehittäminen näyttivät koulujen opetussuunnitelmissa vähäisiltä.

Kuntien ja koulujen opetussuunnitelmia laatimassa olisikin hyvä olla ihmisiä, joilla on laaja-alainen tieto eri oppiaineiden pedagogiikasta, jotta valtakunnallisten suunnitelmien olisi mahdollista jalkautua käyttöön ja niistä olisi todellista hyötyä opetuksessa. Jos kunnissa ja kouluissa ei ole aikaa ja voimavaroja muokata opetussuunnitelmien perusteita pedagogisiksi ratkaisuisiksi, opetussuunnitelman paikan opettajan työn ohjaajana ottavat helposti oppimateriaalit, käytännössä oppikirjat. Ainakin Heinosen (2005) ja Luukan ym. (2008) tutkimuksissa havaittiin oppikirjojen keskeinen asema opetuksessa. Suomalaiset oppikirjat ovat kuitenkin korkeatasoisia, ja niitä julkaistaan runsaasti ja uudistetaan tiheästi, joten asiat eivät ole huonosti, vaikka opetus nojautuukin niiden varaan. Toisaalta koulujärjestelmän toimivuuden, riippumattomuuden ja kehityksen kannalta ei liene tarkoituksenmukaista, että opetussuunnitelmia soveltavat opettajien sijaan oppimateriaalien tekijät.

Opetussuunnitelman soveltajan tehtävänä on toimivan kokonaisuuden rakentaminen dokumentin osista käytännön tarpeita varten (ks. kuviota 1). Soveltamistyö on aikaa vievää. Ehkä oppikirjoja käytetään pääasiallisina materiaaleina ja koulutyöskentelyn ohjaajina juuri sen vuoksi, että niissä on jo valmis tulkinta opetussuunnitelmasta. Oppikirjat yksinkertaisesti auttavat ja helpottavat tässä kohden opettajan työtä. Kuitenkin siitä, miten hyvin oppikirjat itse asiassa keskustelevat opetussuunnitelman kanssa, opettajilla näyttäisi olevan varsin erilaisia näkemyksiä. Luukan ym. (2008, 98) tutkimuksessa kävi ilmi, että vieraiden kielten opettajista noin puolet katsoi oppikirjojen vastaavan hyvin opetussuunnitelman sisältöjä. Äidinkielen opettajista näin ajatteli vain vajaa neljännes.

Kouluinstituutio on jähmeä rakennelma, johon vaikuttavat monet tekijät aina ammattiyhdistyspolitiikasta ja tiedonalakäsityksistä lähtien (kuvio 4). Koulun toimintojen muuttaminen ei ole yksinkertaista vaan hidasta ja kompleksista, koska koulussa vallitsevat monet, traditioiden muovaamat käytänteet ja sitä ympäröivät erilaiset yhteiskunnan institutionalisoituneet rakenteet. Olsonin (2003, x–xi) mukaan koulu on instituutiona niin vanha ja jännitteinen, että sen toimintatapoja on mahdotonta muuttaa rajusti kerralla. Jokainen muutos on sekä riippuvainen monesta muusta tekijästä että vaikuttaa laajasti ympäristöön.

Koulutusta koskevat muutokset ovat hitaita myös siitä syystä, että opettajan toiminta kulttuurisesti vakiintuneessa instituutiossa uudistuu verkkaisesti. Koulun toimintakulttuuriin kasvetaan, ja jo oppilaana sisäistetyt käytänteet siirtyvät helposti omaan opettajuuteen, jollei opettajankoulutus pysty niihin vaikeuttamaan. Toisaalta koulutuksessa omaksutut ajatukset ja menettelytavat vakiintuvat nopeasti rutiineiksi ja säilyvät vuosikymmenestä toiseen esimerkiksi ilman innostavaa, uudistushenkistä työympäristöä tai pitkäkestoista täydennyskoulutusta.

Koulun institutionaalisia toimintatapoja ei kannata eikä voikaan lähteä muuttamaan kerralla esimerkiksi opetussuunnitelmauudistuksen avulla. Kouluinstituution on muutospaineista huolimatta täytettävä aina myös yhteiskunnalliset perustehtävänsä: välitettävä perustaitoja, autettava omaksumaan ydinsisältöjä, arvioitava oppimistuloksia ja annettava päästötodistuksia (Olson 2003, 63–64). Sellaiset äkilliset, radikaalit muutokset järjestelmän toiminnoissa, kuten koulukirjoista luopuminen, saattavat merkitä jollekin oppilaalle keskeisen oppimisresurssin menettämistä. Myöskään sellaiset pedagogiset innovaatiot kuin esimerkiksi tutkiva oppiminen eivät voi korvata kokonaan nykyisiä oppimiskäytänteitä, vaan niitä täytyy kehittää yhteydessä muihin käytänteisiin siten, että ne tukevat koulun institutionaalisten tavoitteiden saavuttamista. (Hakkainen, Lonka & Lipponen 2004, 372.)

9.2.2 Lukemisen opetussuunnitelman kehittäminen

Lukeminen osaksi tekstitaitoja

Perusopetuksen opetussuunnitelmat määrittelevät lukemisen toimintana kapeasti. Lukeminen muodostuu pelkistäen kognitiiviseksi, yksilölähtöiseksi ja tekstikeskeiseksi toiminnaksi, sillä sitä rajataan monin tavoin sekä lukemisen lähestymistapojen määrittelyissä että tekstiympäristöjen kuvauksissa. Myös se, miten opetussuunnitelmat kuvaavat tekstilajeja ja ohjaavat käyttämään kieli- ja tekstitietoa lukemisessa, vaikuttaa siihen, että lukeminen toimintana jää suppeaksi.

Muutamista yhteisöllistä tekstien käyttöä korostavista juonteista huolimatta lukemista hallitsee opetussuunnitelmissa kognitiivinen ja yksilökeskeinen funktionaalinen lukutaitokäsitys, erilliset sisällöt ja näihin liittyvä suljettu pedagogiikka. Vaikka lukemista lähestytään POPS94:stä lähtien enemmän prosessina ja toimintana erilaisissa tekstiympäristöissä, lukemisen tavoitteet määritellään edelleen pitkälti oppiaineeseen mukaan ja sisällöt esitetään irrallisina ja luettelomaisina. Opetussuunnitelmien kuvaukset rakentuvat nimenomaan lukijan ja tekstin väliselle vuorovaikutukselle, ja teksti lukijoiden välisen vuorovaikutuksen kenttänä jää kuvauksista pois. Näin käsitykset lukutaidosta ja teksteistä muodostuvat yksilökeskeisesti: lukeminen on yksilön toimintaa ja merkitykset lukijan muodostamia. Lukemisen yhteisöllinen luonne ja tekstien merkityksistä neuvottelu eivät juuri opetussuunnitelmiin kuulu.

Jotta äidinkielen opetus rakentuisi avoimen pedagogiikan varaan, johon uusimmat opetussuunnitelmat pedagogista ajattelua suuntaavat, kieltä tulisi lähestyä sosiaalisena ilmiönä. Kieltä hahmotetaan tällöin käytöstä lähtien eikä

muotopohjaisten, valmiiden luokittelujen perusteella. Kielen tarkastelua sosiaalisesta ja yhteisöllisestä näkökulmasta vaikeuttaa kuitenkin se, että kieltä kuvataan opetussuunnitelmissa pääosin valmiiksi määriteltynä muotoina ja rakenteina sen sijaan, että sitä katsottaisiin yksilön ja yhteisön toimintojen perusteella. Oppiaine tulisi siis jäsentää uudella tavalla. Äidinkielen perinteinen osa-aluejako tulisi korvata kielenkäytön ympäristöillä eli niillä tekstiympäristöillä, jotka kullakin luokka-asteella katsotaan keskeisiksi. Opetuksen painopiste olisi tällöin tekstiympäristöön kuuluvien kielenkäyttötilanteiden erittelyssä ja niissä tarvittavien taitojen harjoittelussa. Näin monenlaiset teksteillä toimimisen taidot voisivat lomittua ja tekstejä olisi mahdollista lähestyä käyttö- ja merkityspohjaisesti.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien osa-aluejaot ovat nykyisellään jyrkkiä, mistä seuraa se, että teksteillä tekemisen taidot jäävät esimerkiksi POPS04:ssä toisistaan erilleen. Koska lukeminen tekstien tulkintana ja kirjoittaminen tekstien tuottamisena on kuvattu erikseen, tekstin tulkitseminen on vain hyvin heikosti vuoropuhelussa tuottamisen kanssa. Vuorovaikutustaidot käsittävät lähinnä puhutut kielenkäyttötilanteet, vaikka tekstien käyttöön liittyvää vuorovaikutusta voisi kuvata nykypäivän monimuotoisissa tekstiympäristöissä laajasti kaikentyypisistä teksteistä.

Jyrkkä osa-aluejako hankaloittaa sosiaalista lähestymistapaa kieleen. Osa-aluejako ja luokittelujen rikkominen vaatii irtautumista valmiista määrittelyistä ja oppiaineen hahmottamista merkitysten ja käyttötapojen pohjalta. Se edellyttää kielen ilmiöiden tutkimista käyttöympäristössään ja käsitteiden käyttämistä ja sopeuttamista ilmiöiden ominaisuuksien mukaan. Vasta tällainen kielen hahmottaminen synnyttää äidinkielen opetukseen avoimen pedagogiikan mukaisia oppimisympäristöjä. Kun lukemista lähestytään toimintana, sitä ei ole mahdollista eristää käyttöyhteydestään, vaan lukeminen yhdistyy laajasti kielenkäyttöön. Kieli ja tekstit näyttävät ylipäänsä kielellä toimimisena ja teksteillä tekemisenä eli tekstitaitoina. Nämä muodostavat perustan, jolle oppiaine sosiaalisessa lähestymistavassa rakentuu. Äidinkielen taitoalueet jäävät nykyisissä opetussuunnitelmissa kuitenkin kauas toisistaan, eivätkä opetussuunnitelmat tue tekstitaitojen tavoitteiden ja sisältöjen kuvauksissa. Esimerkiksi POPS04:n tavoitteissa ja sisällöissä teksteillä toimiminen jää sirpaleiseksi. Tekstitaidot eli lukemisen osalta tekstien tulkinnan ja hyödyntämisen taidot merkitsevät POPS04:ssä siis yleisten lukutapojen ja -strategioiden hallintaa sekä tekstin keinojen tunnistamista ja erittelyä merkityksen rakentamiseksi. Tekstitaidot eivät kiinnity siinä yhteisön toimintoihin ja tilanteeseen teksteillä tekemiseen. Yhteisöllisen lähestymistavan kautta olisi tilaisuus hahmotella esimerkiksi kulttuurista lukutaitoa: eri yhteisöjen suosimia tekstejä ja niillä toimimista.

Myös tekstien käyttöä koskeva tieto esiintyy opetussuunnitelmissa omana opiskelun kohteenaan, esimerkiksi opeteltavina lukustrategioina, tekstilingvistisenä rakennetietona ja vaikuttavan kielen piirteinä. Metakielellisen tiedon sisältö ja tarkoitus jäävät lukemisen kuvauksissa epäselviksi, mm. tekstilingvistisen tiedon osuus ymmärtävässä lukemisessa jää selvittämättä. Epäselvyyden

syynä on ainakin osittain tutkimustiedon puute. Esimerkiksi tekstin sidoksisuuden suhde ymmärtämiseen ei ole niin suoraviivainen kuin interaktioteoriaan perustuvista lukemisen kuvauksista voisi ymmärtää (Alderson 2000, 61, 67–68). Niin kauan kuin lukutapoja ja -strategioita sekä erityyppisten tekstien keinoja ei sillata opetussuunnitelmissa lukemisen tavoitteisiin ja lukutilanteisiin selvästi, tekstitaidot jäävät yleisiksi, erillisiksi, omaksuttaviksi ”tekstitaidoiksi” (skill) kognitiivisen taitomäärittelyn tapaan. Sosiaalisesti rakentuvissa tekstitaidoissa ei ole kuitenkaan kyseessä tiettyjen teksteihin kohdistuvien toimenpiteiden haltuunotto ja käyttö aina tarvittaessa vaan tekstiympäristöissä toimiminen. Tekstitaidot eivät ole kognitiivisten lukemisen teorioiden mukaisesti universaaleja, tilanteesta toiseen siirtyviä yleistaitoja vaan osallistumisen ja toiminnan kautta saavutettavia sosiaalisia taitoja.

Käsitystä tekstitaidoista hämärtää vielä kieli- ja tekstitiedon asema ja sisällöt. Tekstillä toimimista käsittelevä kieli- ja tekstitieto hajaantuu esimerkiksi POPS04:ssä moneen eri paikkaan. Sitä käsitellään vuorovaikutustaitojen, tekstien tulkinna ja tuottamisen, tekstinymmärtämisen, tiedonhallintataitojen sekä kielen tehtävien ja rakenteen kuvauksen yhteydessä. Erilleen jäävät sisällöt ja kirjavat käsitejärjestelmät eivät rakenna käsitystä kielen systeemisestä luonteesta eivätkä näin ollen myöskään edistä tekstitaitojen kehittämistä. Opetussuunnitelmissa ei myöskään onnistuta sovittamaan kokemuksellista ja käsitteellistä kielitietoa yhteen. Vaikka opetussuunnitelmissa puhutaan yleisesti käyttöön perustuvasta kielitiedosta, kielentuntemuksen sisällöt ja käytetyt käsitteet rakentuvat kielen formaalin kuvauksen varaan. Kun sisällöt nimetään lähinnä perinteisin kieliopin käsittein, kielentuntemuksen osaaminen merkitsee käsitteiden tuntemista ja käsitteen nimeämisen ilmiön tunnistamista esimerkkiteksteistä. Niin kauan kuin kielentuntemus kuvataan ja sen osaamista arvioidaan tällä tavoin kielioppilähtöisesti, se ei tue kielen käytön ilmiöiden havaitsemista. Kielentuntemus kielioppilähtöisenä ei toimi tekstiympäristöihin ja käyttötilanteisiin perustuvan lukemisen opetuksen apuna.

POPS04 ohjaa tulkitsemaan tekstejä ylätasoin kuvauksissa laajasti niiden rakentumisen ja käytön ympäristöissä, mutta tekstilajien tarkasteluun kokonaisuuksina ja joukkoina ei asiakirja anna eväitä. Eri tekstilajien toistuvat piirteet, yleiset semanttiset, funktionaaliset ja loogiset yhteydet, jäävät lähinnä rivien välistä luettavaksi. Esimerkiksi Mäntysen (2006) mainitsemat sosiaalisen lähestymistavan välineet, jotka nimetään prototyypin, skeeman ja mallin käsittein, puuttuvat opetussuunnitelmasta kokonaan. Tekstien ideologisuus näkyy kyllä POPS04:ssä, mutta se ei kiinnity laajempaan sosiokulttuuriseen näkökulmaan vaan jää erillisiksi maininnoiksi. Näkemystä tekstilajeista ja niiden muodostumisesta ja omaksumisesta vuorovaikutuksessa ei opetussuunnitelmaan synny. Tekstiympäristöihin pohjautuvassa opetuksessa oppilasta voisi sen sijaan ohjata tiedostumaan erityyppisestä kielenkäytöstä ja kehrittelemään ja soveltamaan välineitä tilanteiden ja tekstien erittelyyn. Tilanteen vaikutusta kielenkäyttöön olisi mahdollista opiskella vertailevasti, kun oppilaalla olisi hallussaan käyttö-pohjainen kielen tarkastelun työkalupakki. Genrepedagogiikan mukaisesti tekstiä olisi mahdollista mallintaa tällöin sekä horisontaalisesti osana tietyn tekstila-

jin kirjoja että vertikaalisesti tekstilajinsa prototyyppisenä edustajana. Erillisten keinojen poimiminen ja nimeäminen teksteistä POPS04:n tapaan ei kuitenkaan genrepedagogiseen ajatteluun vielä ohjaa, vaan tarvittaisiin systemaattinen ohjelma tekstien lajiipiirteiden tarkasteluun ja harjoitteluun.

Tekstilajit tuodaan nykyisissä opetussuunnitelmissa esiin pääasiassa lueteloina eikä niitä lähestytä yhteisöllisestä näkökulmasta. Kun tekstilajit esitetään luetellen, on vaara, että niitä myös opiskellaan annettuina. Niistä muodostuu oppimisen kohteita, joita opiskellaan ja ajatellaan omaksuttavan yksi kerrallaan. Tällöin tekstilajit irtautuvat kielenkäyttötilanteesta. Sama tapahtuu myös silloin, kun tekstilajeja pidetään taitoharjoittelun materiaalina. Ne toimivat tuolloin suullisten esitysten, keskustelujen ja kirjoittamisen virikkeinä. Tekstilajien virikekäyttöön ohjataan erityisesti POPS85:n joukkoviestinnässä sekä päättöarvioinnin kriteerien (1999) medialukutaidossa. Mediatekstit tarjoavat ainesta vaikuttavan kielenkäytön (POPS85) ja vuorovaikutuksen osataitojen (POPS04), mm. sanoman kohdentamisen, harjoittelulle. Kun esimerkiksi vuorovaikutusta harjoitellaan osataidoittain, opetuksen erityisenä haasteena on harjoittelussa käytettävien tekstien ja tehtävien yhdistäminen käyttöön: reaalielämän tarpeisiin ja käytännön tilanteisiin. Jos käyttöyhteydestä ei huolehdi, vaarana on tekstien jääminen pelkäksi taitojen esimerkki- ja harjoittelumateriaaliksi siten, että ne eivät yhdisty itse vuorovaikutustilanteeseen.

Kun tekstilajeja ei ole avattu tähänastisissa opetussuunnitelmissa käytöstä ja siihen liittyvästä sosiaalisesta toiminnasta käsin, tekstit on tultu napittaneeksi ennalta annettuihin luokkiin. Pelkistetyimmillään mainos toimii vaikuttavana tekstinä ja uutinen tiedottavana. Valmiin luokittelun valossa ainakin uudistuvien tekstilajien, ns. hybriditekstien, kuvaaminen muodostuu hankalaksi. Tekstien tarkastelu käyttäjistä ja niiden yhteisöllisestä rakentumisesta lähtien antaisi mahdollisuuden lähestyä koulussa mm. monia nykypäivän mediatekstejä, joille on leimallista vakiintuneempien tekstilajien rajojen rikkominen ja esimerkiksi fiktiivisinä teksteinä pidettyjen sekoittuminen faktapohjaisiin teksteihin.

Tekstien lähestymistä sosiaalisesta ja yhteisöllisestä näkökulmasta hankaloittaa myös vanhoissa käsitejärjestelmissä pitäytyminen. Esimerkiksi tosi-tv:n, nettiblogien tai päivänpoliittisten satiirien tapaisten tekstien on ajateltu heikentävän fiktion ja faktan välistä rajaa. Cohn (2006, 251) on kuitenkin sitä mieltä, että fiktion rajojen rikkominen on pikemminkin merkki rajojen olemassaolosta ja pysyvyydestä. Se miten nämä tekstilajien ”rajat” muodostuvat, mitä ne ovat ja miten ne pysyvät tai muuttuvat, tulisikin olla tekstitaitojen opetuksen ydinsäältäjä.

Valmiit rajaukset kapeuttavat erityisesti mediatekstien käyttöä. Paitsi opetussuunnitelmat myös oppikirjat eristävät median omaan lokeroonsa, jossa sitä tarkastellaan pääasiassa tiedonhaun tai valistuksen kannalta. Etenkin uusmedian tekstien käyttö äidinkielen opetuksessa vaikuttaa edelleen vähäiseltä ja myös yksipuoliselta. (Kauppinen ym. 2008; Räihä 2008.) Kun tekstiä tarkastellaan sosiaalisen toiminnan osana, näyttää esimerkiksi erillinen medialukutaidon opetus tarpeettomalta. 'Media' ei muodosta erillistä äidinkielen opetuksen osaluetta vaan yhden tekstiympäristön, jonka ilmiöitä ja teksteillä toimimista äi-

dinkielessä ja kirjallisuudessa tarkastellaan. Mediatekstit eivät määrity näin olleen välineen tai prototyyppisten tehtävien mukaan yhtenäiseksi ryhmäksi, vaan ne edustuvat kielellisinä tekoina, jotka näkyvät yhteisöllisinä merkityksenantoina esimerkiksi aktiivisena kansalaisena toimimisessa tai ryhmäidentiteetin rakentamisessa ja lujittamisessa.

Käsitys teksteistä ja tapa kuvata niitä vaikuttavat suoraan äidinkielen pedagogiikkaan. Havainnollistan tekstien luokittelun seurauksia tietotekstien avulla. Tietotekstit esiintyvät opetussuunnitelmissa kolmessa eri asemassa. Ensinnäkin ne määrittyvät kirjallisuudeksi, kun ne esiintyvät yhtenä kirjallisuuden alalajina ja esimerkiksi oppilaan harrasteteksteinä. Toiseksi tietotekstit ovat tiedonhaun materiaalia, jolloin ne koostuvat laajasta joukosta erilaisia tekstejä, mm. mediateksteistä. Kolmanneksi tietotekstit ovat esillä tekstityyppiajattelussa. Ne merkitsevät tällöin erilaisten tekstityyppien – tavallisimmin erittelevien, kuvaavien ja argumentoivien tyyppien – sijaintipaikkaa. Ne toimivat tässä roolissa lähinnä kielentuntemuksen opetuksen esimerkkiaineistona. Tällaisessa kategorisoivassa kuvauksessa tietotekstit ovat esillä erityyppisinä ryhminä: kirjallisuuden alalajina, opiskelulukemisen kohteena tai kielentuntemuksen esimerkkiaineistona. Kuvauksen ongelmana on se, että ryhmät pysyvät erillisinä ja niiden väliset yhteydet jäävät opetussuunnitelmissa muodostumatta. Tekstiympäristöajattelussa tietotekstit samoin kuin muutkin tekstit saavat sitä vastoin käyttönsä ja merkityksensä kustakin ympäristöstä ja käyttötarkoituksesta lähtien. Kun tekstejä lähestytään milloin tiedon lähteenä, milloin vallan välikappaleina tai elämysten antajina, niitä ei tarvitse luokitella erikseen. Ne eivät edustu tietyntyyppisellä materiaalilla, vaan ne muodostavat käytössä reaalistuvan tekstien joukon, johon voi ottaa erilaisia näkökulmia tehtävistä ja tarkoituksesta lähtien.

Lukutaidon kehittyminen osana tekstitaitoja edellyttää yksilöltä sekä pääsyä yhteisöön ja sen teksteihin että aktiivista osallistumista yhteisön käytänteisiin. Tällöin lukutaito koostuu yhteisössä tekemisen ja toimimisen käytännöllisistä taidoista. Se muodostuu siis yhteiseen toimintaan osallistumisessa eikä ole sen edellytyksenä. Tällaisen paikallisen toimijuuden ja sen kehittymisen kuvaamisessa on haasteensa. Lipposen (2007) mukaan paikallista ja yhteisöllistä osaamista on huomattavan vaikea kuvata yleisillä, tilanteisiin sitoutumattomilla ja yksittäistä ihmistä koskevilla tieto- ja taitomäärittelyillä – siis sellaisilla, joita opetussuunnitelmien kuvaukset vanhastaan edustavat. Tekstiympäristöissä toimimista pitäisikin kuvata opetussuunnitelmissa prosessilähtöisesti sen sijaan, että luetellaan erillisiä toimintoja ja niitä seuraavia olotiloja tai tuotoksia, kuten tähän asti on paljolti tehty. Uudenlainen kuvaus edellyttää muutosta myös taitojen määrittelyssä ja arvioinnissa. Fokus ei ole enää tuotoksessa tai kyvyssä toistaa valmiiksi määriteltä tekeminen vaan oman ja yhteisen toiminnan jäsentämisessä, tarkkailussa ja arvioinnissa suhteessa tehtävään ja kielenkäyttötilanteeseen. Oppilasta ohjataan arvioimaan toimintojen ketjua, joka alkaa kielenkäyttötilanteen erittelyllä ja vaatimuksilla ja päättyy oman ja yhteisen toiminnan onnistuneisuuden arviointiin ja kehittämisehdotuksiin.

Tarkennusta teksteihin ja tekstiympäristöihin

Siitä, etteivät yhteisöllisen lukemisen muodot ole vielä perusopetukseen rantautuneet, kertoo osaltaan opetussuunnitelmien tekstiympäristöjen stabiilius. Lukemisen tekstiympäristöt säilyvät miltei identtisinä opetussuunnitelmasta toiseen. Niiden painotuksia olisikin syytä tarkistaa oppilaiden tekstimaailman ja nyky-yhteiskunnan tekstikäytänteiden mukaisesti. Vaikka opetussuunnitelmassa korostetaan toistuvasti tekstilajien ja -ympäristöjen monipuolisuutta, painotus ei kuitenkaan konkretisoidu opetuksessa monipuolisina tekstien valintoina ja käyttötapoina. Esimerkiksi Luukan ym. (2008, 100–101) mukaan luettavaa äidinkielen tunneilla hallitsevat narratiiviset tekstit, ja vaikkapa pohtivia ja kantaaottavia tekstejä luetaan harvemmin. Tämä havainto saa vahvistusta sekä suomalaislasten lukutaidon arvioinnista että opetussuunnitelmista. Pisa-lukutaitotutkimuksen mukaan argumentointitaitoja vaativat tehtävät ovat haasteellisia suomalaiskoululaisille (Linnakylä & Sulkunen 2005). Opetussuunnitelmissa saavat puolestaan paljon huomiota vielä yläluokillakin sellaiset tekstityypit, kuten kuvaus ja kertomus, joihin lapsi ja nuori harjaantuu luonnostaan vapaa-aikanaan. Esimerkiksi monet viihteen ympäristöt sosiaalistavat pelaavat ja lukevat lapset kertomuksiin ja kuvauksiin tehokkaasti jo pienestä pitäen.

Ne tekstiympäristöt, joita lukemisen kuvauksissa opetussuunnitelmissa mainitaan, tulisi miettiä huolellisesti, sillä ne vaikuttavat laajasti lukemisen käytänteisiin. Esimerkiksi yhteisölliseen lukemiseen kannustavilla teksteillä voidaan vaikuttaa oppilaiden kykyyn kehittää ajatuksia, rakentaa kokonaisuuksia ja antaa palautetta sekä arvioida yhteistä tekemistä. Lisäksi tekstit tulisi kiinnittää käyttötilanteeseen ja huolehtia opetuksen jatkumosta. Kirjallisuuden ja lukemisen opetuksen tarpeisiin riittävät nykyisellään liian usein vain oppikirjat tai lukemistot, joissa on tyypillisesti tekstikatkelmia, lyhyitä kertomuksia ja runoja. Novelli, satu tai mielipideteksti osana tekstiympäristöä saa erilaisen tulkinnan ja merkityksen kuin tekstikatkelma oppikirjassa. Erillinen sanomalehtitunti on monesti vieläkin vain piristävä poikkeus tai välipala ”oikeiden” materiaalien ja sisältöjen keskellä. Irralliset tekstit jäävät tekstitaitojen kehittämisen näkökulmasta ilmaan. Niiden avulla ei rakenneta taitojen kehittämisen jatku-
moa.

Lukemista rajataan eri tekstiympäristöissä niin, että yhteisöllistä otetta teksteihin ja merkitysten muodostamiseen on vaikea saavuttaa. Lukijoiden välisiä merkitysneuvotteluja käydään opetussuunnitelmissa toistuvasti vain yhdessä tekstiympäristössä: kirjallisuudessa. Se on lukemisen osa-alueista ainoa, joka tarjoaa oppilaille väylän tuoda kokemuksiaan esiin, jakaa niitä muiden kanssa sekä kehittää niitä yhteistyössä. Yhteisöllisen teksteillä toimimisen ajatus ei läpäise kirjallisuuttakaan kokonaan ja johdonmukaisesti, sillä mm. kulttuurinen merkityksenanto jää siinä kapeaksi. Eri kulttuuripiirien tekstit on rajattu ja tarkastelunäkökulma määritelty valmiiksi sen sijaan, että oppilasta ohjattaisiin pohtimaan, miten kulttuuriset merkitykset syntyvät ja millä tavoin kulttuuriset tulkinnat vaikuttavat tekstien käyttöön.

Äidinkielen tekstiympäristöistä kirjallisuus tarjoaa luontevan väylän yhteisöllisyyteen myös yhteiskunnallisuudellaan. Kirjallisuuden avulla oppilasta olisi mahdollista johdattaa entistä painokkaammin aktiiviseen kansalaisuuteen korostamalla ympäröivän yhteiskunnan ajankohtaisia kysymyksiä: moniarvoisuutta, sosiaalisia ja taloudellisia kysymyksiä sekä yksilön vaikuttamisen mahdollisuuksia erilaisissa yhteisöissä eri aikoina. Opetussuunnitelmat antavat kyllä mahdollisuuden yhteiskuntalähtöisiin valintoihin laveilla kirjallisuuskäsityksillään mutteivät suoraan ohjaa tähän suuntaan. Esimerkiksi Niemi (2001) peräänkuuluttaa yhteiskuntalähtöistä otetta kirjallisuuden valintaan. Hän tuulettaisi oppiaineen kirjallisuuskäsitystä poistamalla opetussuunnitelmien asettamia kirjan tyyppiä, muotoa ja sisältöjä koskevia raja-aitoja. Ideaali kirjallisuuden opetuksen tekstivalikoima sisältäisi hänen mukaansa joitakin klassikkoja sekä joukon ajankohtaisia teoksia, jotka kulloisessakin lukemisympäristössä ja -tilanteessa vastaisivat ajankohtaisiin kysymyksiin. Kirjallisuuden opetus käsiteläisi kaikenlaiset kirjat, mm. tietokirjat, fiktion ja faktan välimaastossa liikkuvan käyttökirjallisuuden ja tietoyhteiskunnan tekstejä, joihin haettaisiin näkökulmia digitaalisen estetiikan muuttuvin kysymyksenasetteluin. Kirjallisuuden valinnan tulisi perustua sille, millaisiin kasvatuksellisiin tarkoituksiin kirjallisuutta koulussa kulloinkin käytetään. Niemen mukaan koulujen kirjallisuuden opetuksen tarjoama kaunokirjallisuuspitoinen tai klassikkokeskeinen tekstimaailma ei pitkän päälle voi tarjota aineksia 2000-luvun yhteiskunnan tekstien hallitsemiseen ja monipuolisen lukutaidon omaksumiseen.

Keskeisintä kirjallisuusvalikoimassa on se, että tarjolla olisi vaihtoehtoja erityyppisille lukijoille: kaikkiruokaisille, harjaantuneille, visuaalisten tekstien suurkuluttajille ja niille, joiden lukutaito ja -innostus ovat vähäiset. Oppilaat ovat samallakin luokkatasolla lukijoina hyvinkin eri kehitysvaiheissa ja kiinnostuksen kohteet vaihtelevat suuresti. Keskeistä ei ole se, kuinka monta kokonaisuudesta oppilas kunakin lukuvuonna lukee, vaan se, että oppilas todella lukee muutakin kuin oppikirjaa ja että hänellä on mahdollisuus jakaa kokemuksiaan ja tehdä jotakin mielekästä lukemansa pohjalta. Opetussuunnitelmien ei kannata niinkään määrittää kirjallisuutta esimerkiksi nimeämällä tiettyjä teoksia kuin luoda perusteet ja edellytykset laajalle kirjavaliokimalle. Opettajia tulisi kannustaa ennakkoluulottomiin valintoihin ja osoittaa monipuolisten valintojen edut.

Yhteisöllisen otteen puuttuminen opetussuunnitelmien lukemisen kuvauksista näkyy etenkin opiskelussa ja tiedonhallintataidoissa. Opiskelulukemisen haasteet liittyvät stabiiliin tiedonkäsitykseen ja oppikirjasidonnaiseen opetuskulttuuriin, joita ilmentävät oppialoittain jäsenellyt tietosisällöt ja yksin tekemisen kulttuuri. Esimerkiksi alaluokkien opiskelulukeminen näyttäytyy aina uusimpaan opetussuunnitelmaan asti teknisenä lukustrategioiden opetteluna ja käyttönä. Ymmärtävän lukemisen opiskelu pitää näin osaltaan yllä koulun kysymys-vastaus-peliä, jossa tiedonhallinta merkitsee vastausten hakemista valmiisiin kysymyksiin. Jos opettajat rakentavat yhä edelleen lukemisen opetuksen sisältöpohjaisten, rajattujen tavoitelausumien varaan, nykyopetuksen erona peruskoulun alkuvuosikymmeniin on vain se, että tiedonhaun ympäristöt ja materiaalit ovat nykyään laajempia. Ymmärtävän lukemisen harjoittelu

merkitsee yhä erillisten lukustrategioiden kokeilua mahdollisimman moneen tekstiin.

Jaettu asiantuntijuus ja yhteisöllinen tieto eivät tule myöskään tiedonhallintataitojen kuvauksissa esiin. Tiedonhallintataidot kuvataan toimenpiteiden sarjana, johon kuuluu tiedon lähteille pääsy sekä tiedon hankinta ja muokkaus. Prosessinäkökulma koskee kuitenkin pelkästään yksilön toimintaa eikä merkitse tiedon kehittelyä yhteisössä. Näin käsitettynä tiedonhallinta ei riitä yhteisöllisen tiedon muodostamiseen ja käyttöön. Lisäksi opetussuunnitelmissa mainitut tiedonhallinnan sisällöt – tiedonhaun vaiheistaminen ja tekniikat – ovat vain menetelmiä ja toimenpiteitä, eivätkä ne kuvaa yhteisöllisen oppimisprosessin kulkua. Scardamalian ja Bereiterin (2006) mukaan yhteisöllisen tiedon rakentamiseen tulisi kasvaa vähitellen, ja oppilaat olisi opetettava näkemään myös koulussa tehtävät asiat osana yhteisiä ponnisteluja tiedon jalostamiseksi ja rakentamiseksi. Tällöin oppilaiden koulussa tekemä työ asettuisi osaksi yhteistä tiedon kulttuuria.

Käsitys lukemisesta yhteisöllisenä toimintana ei tarkennu medialukutaidonkaan yhteydessä. Mediatekstien tarkastelu muutamasta tekstisidonnaisesta näkökulmasta ei tee oikeutta nykykäsitykselle tekstien tulkinnasta ja merkityksen muodostumisesta. Medialukutaidon kuvauksissa oppilas toimii pääasiassa tekstien vastaanottajan ja passiivisen kuluttajan rooleissa. Uusmedioiden myötä myös tekniikan hallinta nousee keskeiseksi mediateksteillä toimimisen taidoksi. Sen sijaan sosiokonstruktiivisen oppimisen näkökulmasta keskeiset medialukutaidon puolet jäävät niukkojen mainintojen varaan: oppilaiden roolia median kokijoina tai mediatekstien tuottajina ei juuri tuoda äidinkielen opetussuunnitelmissa esiin eikä multimodaalisen opiskelun mahdollisuuksia oteta huomioon. Näin oppilaan innovatiivisen ajattelun kehittäminen – uusien toiminnan väylien ja ratkaisumallien muodostaminen ja arviointi monimediaisten oppimisympäristöjen avulla – jää huomiotta. Pohjat kokemukselliselle, yhteistoiminnalliselle ja tutkivalle mediateksteillä toimimiselle löytyvät esimerkiksi Minkkisen (1980, 8–11) jo 1980-luvulla esittelemästä joukkotiedotuskasvatuksen mallista. Oppilaiden omistajuus ja tekijyys on valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa esillä kuitenkin vain mahdollisuutena, joka olisi purettava auki kuntien ja koulujen suunnitelmissa. Median voisi valjastaa opetuskäyttöön painottamalla oppilaiden kokemuksia, ideoita, luovuutta ja tuotoksia, jolloin koulu hyödyntäisi laajasti niitä mahdollisuuksia, joita media oppimisympäristönä tarjoaa.

Kaupallisuus kiinnittyy niin lujasti nykypäivän tekstiympäristöihin, että jo alaluokkalaisen leikkiviihde sisältää laajoja tunnistettavia tuotepaketteja. Lasten mediakulttuurissa tyyppillisten ns. tuoteperheiden käsittelyssä voisi olla hyötyä kriittisestä suhtautumistavasta teksteihin. Jo alaluokilla on mahdollisuus koota lasten kokemuksia ja havaintoja eri reittejä rakentuvista Pokemon-, Disney- tai Bratz-maailmoista. Yhdessä keskustellen ja tehden voi rakentaa ymmärrystä mekanismeista, jotka pyörittävät mediavetoista lastenkulttuuria. Kaupallistamisen keinoja ja tavoitteita voi havainnoida ja eritellä keskustelemalla oheistuotteista ja niiden muodostamista ketjuista. Tämän tyyppinen kriittinen lukeminen,

jota voisi harjoitella jo esi- ja alkuopetuksessa, vastaa koulun mediakasvatuksen tavoitteisiin.

Mediatekstien lukemiseen kiinnitty kriittisyys olennaisella tavalla, sillä niiden tulkinta vaatii tuotannon ja vastaanoton sosiaalisten, taloudellisten ja institutionaalisten ehtojen tunnistamista ja erittelyä (esim. Herkman 2005; Kotilainen 1999). Opetussuunnitelman erityisenä haasteena onkin, miten kriittinen lukeminen ja suhtautumistapa teksteihin saadaan näkyviin muihinkin koulun tekstiympäristöihin kuin mediaan. Erityisesti instituutioiden teksteihin saisi uudentyyppistä näkökulmaa kriittisen lukemisen keinoin. Sosiokulttuurisesti määritelty kriittinen lukutaito voisi olla tarpeen myös äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelumotivaatiota ajatellen. Vuoden 2003 kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa havaittiin, että peruskoulunsa päättävät pojat eivät pidä äidinkieltä ja kirjallisuutta hyödyllisenä oppiaineena arkielämän, jatko-opintojen ja työelämän kannalta samaan tapaan kuin he pitävät esimerkiksi matematiikkaa (Lappalainen 2004, 154). Kriittisen lukemisen keinoin avattu tuotebrändi, viranomaispäätös tai mainoskokonaisuus toisi näkyviin tekstitaitojen hyödyn arkielämässä.

Kriittinen lukeminen edellyttää oppilaalta laajoja tekstin tarkastelun taitoja. Se kysyy monentasoista reflektointia: tekstin suhteuttamista tekstiympäristöön, käyttötilanteeseen sekä muihin oppilaan kohtaamiin teksteihin. Tällainen tekstin arviointi vaatii kehittyneitä kieli- ja tekstitajua. Oppilaan tulee kyetä merkityksellistämään tekstiä erittelemällä sitä sekä tekstin keinoista että sosiaalisista rakenteista käsin. Ilmeisesti vaativan reflektoinnin vuoksi tekstikriittiset ja -eettiset kysymykset mainitaan opetussuunnitelmissa vasta yläluokkien osuuksissa. Nykypäivän tietotulvassa ja viihteen areenoilla tekstien käytön moraalinen puoli korostuu entisestään, joten kriittisen lukemisen taitoa kysytään jo pieniltä lapsilta. Kielimuodon sopivuuteen, kuvallisen ja sanallisen viestin yhdistämiseen ja esimerkiksi kännykkä- ja internetviestintään kasvetaan vähä vähältä samalla tavoin kuin tekstikäytänteisiin yleensäkin. Näin ollen ei ole mitään syytä jättää kriittisen lukemisen sisältöjä yläluokille.

Yhteisöllisyys on keskeinen perusopetusta kantava periaate, sillä se ilmentää perusopetuksen aatetaustaa: pyrkimystä tasa-arvoon ja demokratiaan. Siitä huolimatta, että aktiivisella kansalaisuudella on opetussuunnitelmissa keskeinen asema, se rakentuu lukemisen opetukseen vain himmeästi. Teksteillä voimaantuminen ei ole lukemisen kuvausten perusteella äidinkielen opetuksen tärkeimpiä tavoitteita, vaikka sen olisi mahdollista näkyä äidinkielessä monin tavoin. Se liittyy äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöistä kiinteästi esimerkiksi identiteetin muodostumiseen, vuorovaikutukseen ja kykyyn tulkita ja tuottaa erityyppisiä tekstejä. Yhteiskunnallisen voimaantumisen näkökulmasta olisi tärkeää, että oppilas harjaantuisi toimimaan koulussa kansalaistaitojen kannalta keskeisillä teksteillä. Näihin kuuluvat yhä enemmän esimerkiksi erilaiset sähköisen asioinnin ohjeet ja lomakkeet. Lomakkeet ja taulukot mainitaan lukemisen aineistona vain POPS70:ssä, ja näitä tekstejä käytetäänkin äidinkielen opetuksessa harvoin (Luukka ym. 2008, 100–101). Taulukot ja erilaiset graafit ovat ilmeisesti ainakin joissakin oppiaineissa tai informaaleissa oppimisympäristöis-

sä toistuvasti esillä, sillä suomalaiset koululaiset ovat osoittautuneet Pisa-tutkimuksissa hyväksi taulukoiden ja graafien lukijoiksi (Linnakylä 2004a). Lukemisen opetus vaikuttaisi siis olevan ainakin joiltakin osin eri oppiaineiden yhteinen asia – nämä yhteydet vain pitäisi saada opetussuunnitelmissa näkyviksi.

Voimaantumisen näkökulmasta olisi koulussa tärkeää tuoda esiin myös oppilaiden omia tekstejä ja tekstiympäristöjä. Valitettavasti oppilasta voimaannuttavat oppimisympäristöt teksteineen ja niiden käyttöineen eivät näy opetussuunnitelmissa eivätkä nykyisellään myöskään opetuksessa. Opetussuunnitelmat antavat oppilaan omien tekstien käyttöön mahdollisuuden mutteivät suorastaan kannusta siihen. Omien tekstien hyödyntäminen onkin esimerkiksi yläkoulun äidinkielen opetuksessa vähäistä. Yli puolet äidinkielen opettajista käyttää oppilaiden vapaa-ajallaan tuottamia tai lukemia tekstejä opetuksessaan harvoin tai ei koskaan (Luukka ym. 2008, 82). Myöskään oppikirjat eivät ohjaa oppilaiden omien tekstien käyttöön opetuksessa (Kauppinen ym. 2008). Esimerkiksi sarjakuva on lasten ja nuorten suosiossa oleva teksti, mutta sen asema opetuksessa on ristiriitainen. Se mainitaan erikseen useissa opetussuunnitelmissa, ja sarjakuva on tavallisimpia mediatekstejä myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa (Kauppinen ym. 2008). Sarjakuvaa käytetään kuitenkin opetuksessa harvoin, vaikka toisaalta miltei kaikki opettajat mainitsevat käyttävänsä sarjakuvamateriaalia opetuksessa ainakin joskus. Sarjakuva on sikäli merkityksellinen teksti, että siinä edustuvat sekä kuva että sana. Tällaisia monimediaisia tekstejä luetaan koulussa kokonaisuudessaan harvoin (Luukka ym. 2008, 94, 102).

9.3 Uutta lukutaitokäsitystä kohti

Opetussuunnitelmien lukemista koskevat käsitykset ja niiden vaihtelu antavat viitteitä siitä, minne ja miten lukemisen opetusta voisi kehittää. Muutoksen tarvetta on, sillä opetussuunnitelmien perusteella ei koulun lukemiskulttuurissa ole tapahtunut isoa muutosta, joka säteilisi laajalle tekstiympäristöihin, tavoitteisiin ja arviointiin, vaikka ympäröivä yhteiskunta ja tätä myötä lukemisen vaatimukset ovat yli 30 vuodessa uudistuneet. Lukemisen opetus vastaakin nyky-yhteiskunnan asettamiin lukemisen haasteisiin vain osittain. Reaalielämän lukemisessa risteilevät tekstit ja kielenkäytön muodot limittäin ja poikittain – lukutaito ei ole perinteistä tekstien tulkintaa, vaan lukemisen käytänteet sekoittuvat. Koulussa tulisikin luoda mahdollisuudet eri lukukäytänteiden kohtaamiselle. Tämä onnistuisi laajentamalla tekstiympäristöjä koulun ja opetuksen piiristä laajemmalle. Erityisesti tulisi tehdä näkyväksi oppilaan koulun ulkopuolella hankkima tekstitietous ja teksteillä toimimisen taidot ja käyttää näitä hyväksi luokassa ja koko kouluyhteisössä.

Lukutaitojatkumon ääripäät, kognitiivinen ja sosiaalinen, suosivat molemmat omia pedagogisia ratkaisujaan. Yksinkertaistaen kognitiivinen näkemys lukutaitoon tukee suljetun pedagogiikan muotoja, sosiaalinen näkemys avoi-

men. Kun opetussuunnitelmassa painottuu kognitiivinen näkemys, lukutaito katsotaan omaksuttavan teknisen, eritellyn ohjelman mukaan, ja taidon oppimista kuvataan neutraalina, vaiheistettuna prosessina. Sosiaalisessa tarkastelussa lukutaito on puolestaan osa vuorovaikutusta. Siitä muodostuu yksi yhteisön toiminnan ja samalla myös ideologisuuden ilmentymistä, jolloin siihen rakentuu mm. vallankäyttöä.

Nykykäsitykset oppimisesta, ongelmanratkaisusta ja tiedon kehittelystä tukevat sosiaalista lähestymistapaa lukemiseen. Avoimen pedagogiikan ja tekstiympäristöajattelun varaan rakentuvassa lukemisen opetuksessa on kuitenkin haasteensa. Ensinnäkin avointen oppimisympäristöjen ongelmaksi muodostuu koulun rooli tekstitaitojen omistajana. Koulu soveltaa tekstitaitoajattelua institutionaalisen arvopohjansa mukaan, mikä näkyy erityisesti kriittisen lukutaidon opettamisessa ja arviointikäytänteissä. Avointen oppimisympäristöjen kautta oppilas pystyy kuitenkin haastamaan koulun edustaman virallisen tiedon kysymyksiin ja kriittisiin tarkastelutavoihin. Tämä edellyttää sitä, että koulussa järjestyy oppilaille tilaa yhdistää omaa sosiaalista ja tekstuaalista osaamistaan koulun tekstikäytänteisiin. Lisäksi tällainen osaaminen pitäisi pystyä koulussa myös tunnistamaan ja tunnustamaan

Toiseksi sosiaalinen lähestymistapa rakentuu yhteisöllisille tekstikäytänteille, joiden tunnistamisessa ja nimeämisessä on haastetta sekä opettajille että opetussuunnitelmien tekijöille (ks. Lipponen 2007; Moje ym. 2004). Lukutaito on niin monitahoinen ilmiö, että sen kuvaaminen yksinomaan toimintoina ja käytänteinä on hankalaa. Ainakin lukemaan oppiminen sekä kirjallisuuden ja muun kulttuurin opetus vaativat omia erityisratkaisujaan. Tosin lukemaan oppimista on jo lähestytty teksteillä toimimisen kautta (esim. Trageton 2005) ja kirjallisuuden opetuksessa vallitsee vanhastaan vahva yhteistoiminnallisten työtapojen perinne.

Koulun vakiintuneiden tekstikäytänteiden haastamisen ja yhteisöllisten käytänteiden tunnistamisen lisäksi pohdittavaa riittää johdonmukaisesti etenevän lukemisen opetuksen ohjelman muotoilussa. Lukutaito-ohjelman on kuvattava lukukäytänteitä, jotka näyttäytyvät monentyyppisinä lukemisen lähestymistapojen ja tekstiympäristöjen mukaan. Yksi ohjelman ydinkysymyksistä on, voiko oppilaan lukukäytänteiden kehittämisen rakentaa lukijan oman toiminnan kuvauksille vai pitääkö se kuvata yleisempien, käytännössä kognitiivisten, tekstin ymmärtämisen teorioiden valossa.

Lukemisen opetuksen kehittämisen jarruna on myös koulu- ja opetuskeskeinen suhtautumistapa, joka koskee sekä tekstien valintaa että tekstikäytänteiden opiskelua. Lukemisen harjoittelun kiinnittyminen äidinkielen oppikirjaan voi Linnakylän (2004b) mukaan edistää mekaanisen lukemisen ja lukutapojen kehittymistä mutta ei välttämättä kovin hyvin kokeilevaa otetta ja tutkivaa ajattelua. Pohdiskeleva ja luova suhtautumistapa opittaviin asioihin näyttää olevan harvinaista myös muiden oppiaineiden kuin äidinkielen tekstipohjaisessa opiskelussa (Kairavuori 2002). Perinteinen työskentely opiskelutekstien parissa ei tuntuisi kehittävän pohtivan ja arvioivan lukemisen käytänteitä riittävästi nykyisiin tarpeisiin, joten uutta otetta lukemisen opetukseen kaivataan. Esittelen

kin luvun lopuksi näkökohtia, joiden perusteella perusopetuksen lukemisen opetusta on opetussuunnitelman avulla mahdollista uudistaa.

Lukemisen kuvausta jäsennetään perustaitojen avulla ja muodostetaan niiden pohjalta jatkumoa.

Äidinkieli on sisällöltään laaja ja monialainen oppiaine. Tekstitaltoajattelu lisää eri oppiaineisiin ja tekstiympäristöihin integroitumisen kautta äidinkielen laajuutta entisestään. Lukemisen monet lähestymistavat tuottavat opetussuunnitelmiin nykyisellään monentyyppistä sisältöä, jota dokumentin soveltajan on vaikea hahmottaa. Käsite lukutaidosta hajaantuu, eikä lukemisen kuvauksista ole hahmotettavissa lukemisen ydinainesta mitenkään helposti. Esimerkiksi POPS04:n tekstien tulkintaa ja käyttöä koskevat sisällöt ovat valtaiset ja tavoitteet haarovat moneen suuntaan, vaikka ne on koitettu ilmaista asiakirjassa kooten. Tässä tilanteessa lukemisen ydintaidot ja niiden kehittäminen uhkaavat hautautua monentyyppisen materiaalin ja sisältökuvausten paljouteen.

Lisääntynyt opetuksen sisältöaines on saanut eurooppalaiset koulutussuunnittelijat ja tutkijat etsimään ratkaisua perustaitojen määrittelystä (esim. Berge 2008; Persson 2008). Eri oppiaineisiin on alettu hahmotella osaamisalueita, joiden varaan oppiaineet rakentuvat ja jotka voisivat toimia oppiaineiden jäsentämisen apuna. Ne muodostaisivat tukipuut lukemisen systemaattiselle kehittämiselle. Jäsenneily taidon kuvaus auttaisi opettajaa selvittämään, millaisiin taustasitoumuksiin hän lukemisen opetuksensa perustaa. Tällöin arviointi ja tekstiympäristöjä koskevat valinnat olisivat linjassa sen kanssa, millaista lukutaitoa tavoitellaan, ja oppimisprosessin olisi mahdollista muodostua koherentiksi. Perustaidoista olisi hyötyä erityisesti asetettaessa teema- ja projektipohjaisille oppimistehtäville lukemista koskevia tavoitteita ja arvioitaessa niitä. Laaja ja avoin teksteillä toimiminen olisi mahdollista koota lukemisen perustaidoilla, jotka kulkevat eri tavoin eri tekstiympäristöissä.

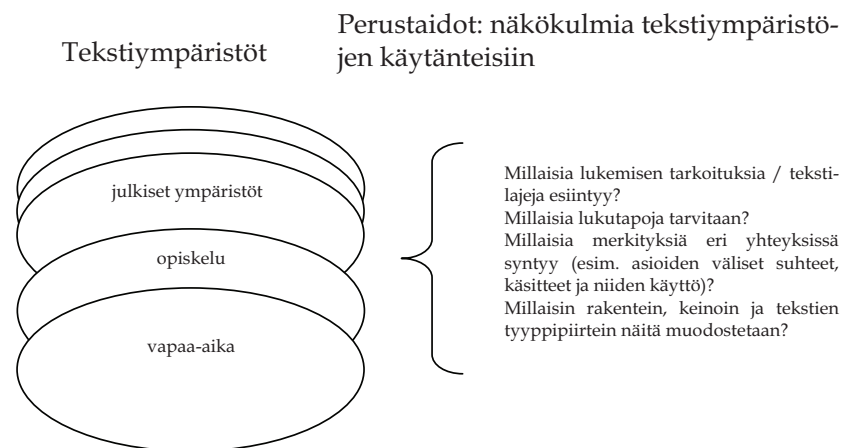
Lukemisen perustaitojen määrittelyssä on apua viitekehysajattelusta, jossa taito puretaan jatkumoksi oppilaan osaamisen perusteella. Viitekehys koostuu kielitaidon taitotasojen kuvauksista, jotka tuovat esiin sitä, mitä kielenkäyttäjä osaa kielellä tehdä. Viitekehys kokoaa yhteen kielitaidon ulottuvuuksia ja niihin liittyviä, kehittyviä kielellä toimimisen taitoja. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 19; Takala 2008.) Haasteena viitekehysten soveltamisessa on se, miten yhdistää opetuskielen näkökulma äidinkielen opetukseen. Viitekehyksessä koulua lähestytään yleisemmin teksti- ja kielenkäyttöympäristönä, jolloin puhutaan koulun opetuskielestä. Äidinkielen opetuksessa taas painottuvat juuri suomen kieltä ja kulttuuria koskevat tiedot ja taidot, jolloin kieli on ensisijaisesti oppimisen kohde. Lisäksi haastetta riittää äidinkielen opetuksen moniaineisuus ja kulttuurisidonnaisuuden kuvaamisessa. (Languages of Education Framework 2008.)

Perustaidot on mahdollista nimetä nykyistenkin opetussuunnitelmien pohjalta. Kognitiivinen ja sosiaalinen lähestymistapa muodostavat lukutaitojatkumon ääripäät, joiden sulaumia opetussuunnitelmien käsitykset lukemisesta ovat. Lukutaidon lähestymistavat tulee uudessa opetussuunnitelmassa selkeyttää ja suhteuttaa toisiinsa siten, että niiden pohjalta muodostuu ehyt lukemisen

kehittämisen jatkumo nykyisen hajanaisuuden sijaan. Nykyisiin opetussuunnitelmiin on kuvattu kattavimmin sellaisia kielellä toimimisen alueita kuin tiedonhallintataidot sekä ymmärtävän lukemisen strategiat. Myös funktionaalisen lukutaidon rakentuminen vaiheittain POPS04:ssä sekä kirjallisuudenopetukseen liittyvä lukemisen kehittäminen synnyttävät perustaitojen pohjia. Paljon on kuitenkin vielä tehtävää.

Jotta tekstiympäristöajatteluun nojaava opiskelu mahdollistaisi erityisesti tekstitaitojen kehittämisen, tarvitaan perustaitojen suhteuttamista tekstiympäristöihin. Ainakin lukutavat ja -strategiat sekä tekstien piirteiden havainnointi olisi hyvä siltä lukemisen tavoitteisiin ja tekstiympäristöihin. Näin opetussuunnitelman käyttäjä oivaltaisi, millainen ymmärtävän lukemisen harjoittelu tukee minkäkin tyyppistä lukutaitoa ja toimintaa erilaisissa tekstiympäristöissä. Uuden opetussuunnitelman tulisi siis yhtäältä kuvata lukemisen tekstiympäristöjä, toisaalta avata niissä vallitsevia lukemisen käytänteitä, jotka ilmaistaan perustaitoina.

Perusopetuksen tekstiympäristöt sisältävät sellaisia merkityksellisiä oppilaan arjen ympäristöjä kuin harrastukset ja opiskelun sekä joitakin julkisia ympäristöjä. Perustaidot sisältävät puolestaan kunkin tekstiympäristön keskeisimmät teksteillä toimimisen käytänteet ja ilmiöt. Lukemiseen eri ympäristöissä otetaan näkökulmia mm. lukutapojen ja vuorovaikutuksen avulla. Perustaitojen kuvaamille ilmiöille on tyypillistä, että ne lomittuvat keskenään. Perustaidot on kuitenkin pyrittävä laatimaan siten, että ne auttavat hahmottamaan lukemisen kehityskaarta kussakin tekstiympäristössä. Perustaitojen avulla voidaan katsoa, mitä oppilas tietyyissä ympäristöissä toimiessaan jo hallitsee, mitä hän harjoittelee parhaillaan ja mihin pyritään seuraavaksi. Erityisesti lukemisen tavoitteiden asettelu sekä taidon kehittymisen seuraaminen ja arviointi helpottuvat perustaitoja kuvaamalla.



KUVIO 16 Tekstiympäristöjen ja perustaitojen välinen suhde lukemisen kuvauksessa

Lukemisen perustaitojen määrittelyssä on pohdittava tarkkaan taitokriteerien valintaa ja kuvausten muotoa. Tämän lisäksi lukemisessa on oppiainesta, joka ei taivu helposti taitojen kehittämisen jatkumolle. Pohdittavaa riittää mm. siinä, miten tietyn sisältökokonaisuuden, esimerkiksi kirjallisuuden, eheyden saa säilytettyä siitä huolimatta, että se jäsennetään taidoiksi. Perustaitoihin kiinnittyvän opetussuunnitelman rakenteeseen kannattaa paneutua kaiken kaikkiaan huolellisesti, sillä opetussuunnitelmasta on vaarassa tulla luurankomainen, jos sisällöt typistetään minimiin eikä niitä integroida toisiinsa. Tämä voi näkyä puolestaan opetuksessa irrallisten toimenpiteiden ja faktojen opettamisena (ks. Savolainen 1998). Opetussuunnitelman laatimisen haasteeksi muodostuukin, miten hyödyntää perustaitoajattelua siten, etteivät perustaidot kapene POPS85:n kuvaamiksi minimitaidoiksi tai ettei niistä muodostu yksinomaisia arvioinnin mittapuita, jolloin ne rajaavat ja rajoittavat helposti myös pedagogiikkaa.

Koulun tekstimaailmaa monipuolistetaan. Rohkaistaan mm. valitsemaan koulussa käsiteltäviä tekstejä ja tekstiympäristöjä laajasti ja sijoitetaan ne järjestelmällisesti opetussuunnitelmaan.

Tekstiympäristöajattelu purkaa perinteisen äidinkielen ja kirjallisuuden tekstimaailman vakiintuneita luokituksia. Kun tekstejä valitaan opetukseen tietoisesti eri ympäristöistä, tekstien kirjo lisääntyy. Tekstiympäristöjen monipuolinen hyödyntäminen takaa sen, että oppilaalla on koulutuksen kautta pääsy erityyppisiin yhteiskunnan tekstikulttuureihin ja perusopetusta kannatteleva demokratia toteutuu tältä osin. Tekstiympäristöjä monipuolistamalla päästään koulu- ja opetuskeskeisyydestä yhteiskunta- ja oppilaskeskeisyyteen.

Lukemisen tekstiympäristöjä kannattaa nimetä opetussuunnitelmiin selvästi ja niissä toimimista täsmentää eri luokka-asteilla. Erilaisia tekstilajeja voi mainita nimenomaan tekstiympäristöittäin siten, että kunkin tekstin käyttö ja tarkoitus tulee määriteltyä ympäristöstä ja yhteisöstä lähtien. Lukemisen kuvausten tulee sallia monentyyppiset tulkinnat. Oppilas tulee tutustuttaa kunkin ympäristön käyttöteksteihin (autenttisiin teksteihin), sillä niiden tuntemus on tärkeää tekstien tulkinnassa ja tekstilajipohjaisessa, genrepedagogiikkaan pohjautuvassa kirjoittamisessa. Tutustumalla tiettyyn tekstilajiin osana käyttöympäristöä oppilas saa käsityksen tekstin ominaispiirteistä ja teksti tulee mallinnetuksi kirjoittamista varten.

Koulun kirjallisuuskaanonia ei kannata hylätä, sillä kaanonilla on edelleenkin merkitystä lapselle ja nuorelle. Enää sen merkitys ei ole niinkään yleisivistyksessä, kuten puoli vuosisataa sitten, vaan sosiaalistumisessa. Kun kirjallisuuden tekstit valitaan huolellisesti, ne tarjoavat oppilaalle ikkunan kulttuurissa merkityksellisinä pidettyihin tekstilajeihin, puheenaiheisiin ja tapoihin käsitellä asioita. Hän voimaantuu toimimaan ympäröivässä yhteisössä jakaessaan kokemuksiaan ja näkemyksiään sekä pystyessään synnyttämään niitä. Hyvin merkityksellinen huolellisesti rakennettu tekstivalikoima on erityisen tuen tarpeessa olevilla oppilailla, esimerkiksi maahanmuuttajilla.

Vastuu koulun tekstivalinnoista on monella suunnalla (Niemi 2001). Jotta luettavat tekstit säilyisivät tuoreina ja kiinnostavina, opettajilta vaaditaan jatkuvaa ja monipuolista eri tekstiympäristöjen seuranta ja tabujen tarkistamista, tutkimukselta puolestaan erityyppisten tekstien tarkastelua ja jäsentämistä. Tekstivalinnat itsessään voivat jäädä pedagogiikan kehittäjien vastuulle. Opetussuunnitelman tehtävänä on tarjota riittävän väljät kehykset monipuolisten tekstien käyttöön ja antaa vihjeitä siihen, miten eri tavoin tekstejä voi opetuksessa hyödyntää.

Tekstiympäristöjä kannattaa jaotella eri luokka- ja kouluasteiden sekä oppiaineiden kesken. Kuitenkaan kaikkia mahdollisia tekstiympäristöjä niille ominaisine teksteineen on mahdotonta käsitellä perusopetuksessa. Kaikille yhteisessä koulutuksessa onkin järkevää keskittyä opiskelussa ja julkisissa toiminnoissa tarvittaviin tekstitaitoihin. Luukan ym. (2008, 241) mukaan tekstitaitojen opetusta varten on hyvä erottaa ne taidot, joihin oppilaat kasvavat ja samastuvat luonnostaan, niistä, joita on koulussa erikseen harjoiteltava. Oppilaat sosiaalistuvat oman arkensa puhetapoihin, ja koulun tehtävänä on laajentaa tätä arjen kielenkäytön tilanteiden ja tekstilajien valikoimaa.

Koska lapset sosiaalistuvat kertomuksiin ja kuvauksiin monipuolisesti esimerkiksi median kautta, koulussa voisi painottaa sellaisia argumentoivia ja ekspositorisia tekstilajeja, joita oppilas kohtaa opiskelussaan sekä etsiessään tietoa esimerkiksi verkkoympäristöistä. Myös kuvausten ja kertomusten paikkaa ja roolia opetuksessa on tarpeen hakea tekstiympäristöajattelun pohjalta: Miten kuvaukset ja kertomukset rakentavat eri alojen oppikirjatekstejä? Mikä on kertomuksen tehtävä keskustelupalstan mielipidetekstissä? Miten narratiivia synnytetään visuaalisin ja auditiivisin keinoin eri yhteyksissä? Miten ja miksi paikallislehti kuvaa homekoulun tiloja ja työskentelyilmapiiriä?

Koulupolun alussa tekstitaitojen opetus perustuu lapsen arjen ja leikin tekstimaailmoille. Tästä tekstitaitoja laajennetaan vähitellen mutta systemaattisesti. Opetussuunnitelmaan voisi sisällyttää genrepedagogiikan mukaisesti mainintoja niistä teksteistä, joita eri ympäristöissä tavataan ja tarvitaan, sekä ohjeistusta näiden tekstien käsittelyyn ja laatimiseen. Ylemmillä vuosiluokilla kannattaa keskittyä selvästi julkisiin ympäristöihin ja kompleksisempiin toimintoihin, esimerkiksi moniäänisiin teksteihin ja saman tekstin useisiin käyttötapoihin. Eri kielten ja merkkijärjestelmien sekä tekstilajien muodostamia ns. hybridigenrejä on antoisaa tarkastella yläluokilla käytön ja merkitysten muodostamisen näkökulmista.

Kun perusopetus kantaisi nykyistä enemmän vastuuta kansalaisena ja yhteiskunnallisissa toiminnoissa tarvittavista tekstitaidoista, ammattikoulutuksen ja työssä oppimisen kontolle jäisivät työelämän spesifit tekstitaidot. Opetussuunnitelmien tulisikin rakentaa yksilön opintopolkua nykyistä johdonmukaisemmin (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007). Tämä merkitsee sitä, että kaikilla kouluasteilla otettaisiin tekstitaitojen määrittelyssä huomioon opintopolun jatkumo, ts. edeltävien ja seuraavien koulutusasteiden teksteillä toimimisen tavoitteet.

Tekstiympäristöajattelussa mediatekstit ovat tulkittavia käyttötekstejä siinä missä pelkästään sanalliset tai painetut tekstitkin. Eri mediat ovat tekstinmuodostuksen väyliä, jotka muotoavat tekstejä erilaisiin käyttötarkoituksiin. Niinpä medialukutaitoakaan ei kannata opiskella muusta lukemisesta erillisenä taitona tai oppiaineena vaan osana teksteillä toimimista esimerkiksi kollektiivisen tiedon muodostamisessa tai oman mielipiteen esittämisessä ja mittaamisessa.

Tekstiympäristöpohjainen lukeminen edellyttää koulussa työnjakoa äidinkielen ja muiden oppiaineiden kesken sekä ylipäänsä mahdollisuuksia joustaviin pedagogisiin ratkaisuihin.

Opetussuunnitelman lukemista koskevissa kuvauksissa kannattaa tuoda esiin, miten tekstiympäristölähtöistä lukemista voi eri luokka-asteilla toteuttaa. Opetuksen lähtökohtana on se, että lukutaito on koulussa läsnä siellä, missä tekstien parissa toimitaan – olivat ne sitten kirjoitettuja, visuaalisia, auditiivisia tai eri merkkijärjestelmiä yhdisteleviä tekstejä. Tästä seuraa, että lukemisen opetus on välttämättä kaikkien oppiaineiden yhteinen asia. Lukemisen ympäristöt teksteineen ja käytänteineen ovat niin laajoja, että yksi oppiaine ei voi vastata niistä, joten lukemista opettaa jokainen, joka käsittelee tekstejä oppilaiden kanssa.

Jokaisella oppiaineella on tapansa rakentaa tietoa, käyttää käsitteitä ja argumentoida, joten jokainen oppitunti, jossa teksteillä toimitaan, johdattaa oppilaan tuon tiedonalan rakenteisiin ja puhetapoihin. Tiedonalan rakenteet näkyvät esimerkiksi oppikirjojen jäsennyksissä ja tavoissa käsitellä sisältöjä. Oppiaineittaisen lukemisen opetuksen merkitys on siinä, että se auttaa oppilasta selviämään koulun oppimistehtävistä ja johdattaa hänet oppiaineiden tapoihin lausua julki ja käsitellä tietoa. Tekstitaitojen opetuksen keskeisiä tehtäviä onkin osoittaa, mikä kussakin yhteydessä ylipäänsä katsotaan tiedoksi, miten tietoa hyödynnetään, mitkä ovat tiedon ominaispiirteet ja miten sitä jäsennetään. Koulutieto on kouluympäristöstä riippuvaista, eikä sitä ei ole helppo siirtää muihin ympäristöihin. Niinpä oppilaan ymmärrys kehittyy vain osana koulun toimintajärjestelmää. Yksi tekstitalojen opetuksen tehtävä eri oppiaineissa on avata kompleksisia koulutiedon ja muissa yhteyksissä rakentuvan tiedon muotoja ja yhteyksiä.

Lukemisen opetusta uudistettaessa tulisi kiinnittää huomiota sekä teksteillä toimimiseen eri oppiaineissa että koko perusopetusta koskeviin pedagogisiin ratkaisuihin. Tekstitaitojen pitäisi näkyä monien oppiaineiden opetussuunnitelmassa. Äidinkielelle ja kirjallisuudelle voisi jättää vastuun perustaitojen kehittämisestä (kuvio 16), jolloin muut oppiaineet tarjoaisivat tekstiympäristöjä juuri niille ominaisten merkitysten ja tekstikäytänteiden avaamiseen ja harjoitteluun.

Jotta tekstitaidot eivät jakautuisi erillisiksi oppiaineiden käytänteiden opiskeluksi, tarvitaan integroivia, teemapohjaisia opintokokonaisuuksia. Alakoulun luokanopettaja pystyy järjestämään helposti eri oppiaineita läpäiseviä teemakokonaisuuksia, joihin on mahdollista asettaa myös lukemisen oppimistavoitteita perustaitokuvausten avulla. Yläkoulun ainejakoinen järjestelmä on lukemisen järjestelmällisen kehittämisen kannalta haastavampi. Jotta lukemista

olisi mahdollista opiskella tavoitteellisesti, tulisi selvittää, mitkä ovat kunkin oppiaineen erityisiä teksteillä toimimisen taitoja ja miten ne aineen opiskelussa näkyvät. Opetusjärjestelyin olisi puolestaan hyvä mahdollistaa sellaiset hankkeet ja opetusjatkumot, joissa äidinkieli on näkyvässä vuoropuhelussa muiden oppiaineiden kanssa. Tekstitaitojen integroidussa opetuksessa äidinkieli oppiaineena ei ole siis vain väline muiden oppiaineiden jäsentelyyn ja sisältöjen ilmaisuun. Oppimisprosessia on hahmotettava aina myös kehitettävien tekstitaltojen näkökulmasta. Vain jäsentyneiden tekstitaltotavoitteiden kautta oppilas tiedostuu omista taidoistaan ja pystyy kehittämään niitä määrätietoisesti.

Lukemisen opetuksen lähtökohdaksi otetaan oppilaiden oma tekstimaailma ja -käytänteet.

Lukemisen opetuksessa kannattaa lähteä entistä selvemmin liikkeelle oppilaan omasta tekstitodellisuudesta: käyttöteksteistä ja tuttuihin tekstiympäristöihin rakentuvista kielenkäytön ilmiöistä. Kun opetus perustuu oppilaan tekstikäytänteille, oppimiselle on tarjolla valmiita tarttumapintoja. Laajentamalla tietoja ja taitoja oppilaan olemassa olevaa pääomaa hyödyntäen oppilaan taju tekstillä toimimisen laaja-alaisuudesta ja mahdollisuuksista kasvaa oman toiminnan tahdissa. Tällä tavoin ei tekstejä eikä niihin liittyviä käytänteitä opetella erillisinä, vaan ne kiinnittyvät toimintaan.

Jotta oppilas pystyisi kehittämään teksteillä toimijuuttaan, lukeminen tulisi kuvata siten, että oppilaan omat teksteillä toimimisen käytänteet ja kokemuksellinen arkitieto olisivat vuorovaikutuksessa koulun painottamien tekstiympäristöjen ja niihin liittyvän käsitteellisen tiedon kanssa. Koulun tehtävänä on järjestää oppimisympäristöjä, joissa oppilaalla on mahdollisuus integroida eri tavoin ja eri paikoissa teksteistä opittuja asioita ja teksteillä toimimisen tapoja. Kun oppilaan omat taidot ja kokemukset pääsevät kosketuksiin koulun toimintojen kanssa, tämä johtaa parhaimmassa tapauksessa oppilaan voimaantumiseen: itsenäiseen toimijuuteen, tekijyyteen ja asiantuntijuuteen.

Lukemaan innostamisella on äidinkielen opetuksessa pitkä perinne (esim. Lundberg & Linnakylä 1993, 42). Kirjallisten tekstien valtakaudella lukemaan aktivointi perustui monipuolisen lukumateriaalin esittelyyn ja siihen perehtymiseen. Luokkaan tilattiin sanomalehtiä, joita tarkasteltiin yhdessä, tai luokassa esiteltiin erilaisia sarjakirjoja päähenkilöineen ja tyyppillisine juonikuvioineen. Nykypäivän opetuksessa voisi sukeltaa suoraan oppilaalle tuttuihin tekstimaailmoihin: niiden teemoihin ja niihin sisältyvään vuorovaikutukseen. Tätä kautta jo valmiiksi innostuneet ja tekstiväyliinsä vihkiytyneet asiantuntijalukijat olisi mahdollista johdattaa myös toisentyppisten tekstien ja kysymyksenasettelujen pariin.

Koulun tekstiympäristöjen uudistaminen oppilaslähtöisiksi vaatii sekä tietoa että asenteiden muutosta. Vapaa-ajan tekstikäytänteiden ja arjessa kertyneen tekstitietouden ottaminen koulussa huomioon, ts. kolmannen tilan järjestäminen, vaatii sekä opettajilta että koulutuksen kehittäjiltä syvällistä käsitystä siitä maailmasta, jossa oppilaat elävät. Kodissa, vertaisryhmissä ja muissa arkielämän yhteisöissä muodostuneet tavat toimia erilaisten tekstien parissa vaikut-

tavat siihen, miten oppilas lukee, kirjoittaa, puhuu sekä jäsentää ja käyttää tietoa koulussa. Tekstien käytön harjoittelua motivoi, kun oppilas voi hyödyntää jo osaamiaan teksteillä toimimisen tapoja myös koulussa. Lisäksi koulun on viestittävä oppilaille toiminnoillaan, että monenlaiset tekstit ja teksteillä toimimisen käytännöt ovat tervetulleita luokkaan ja opetukseen. Erilaiset tiedot ja teksteillä toimimisen tavat ovat oppilaan voimavaroja: ne auttavat ymmärtämään asioita ja hahmottamaan ilmiöitä syvemmin ja laajemmin ja johtavat näin uuden tiedon ja toimintatapojen syntyyn. (Moje ym. 2004.) Informaali oppiminen on tuotava koulussa näkyväksi ja arvostettavaksi. Äidinkielen ja kirjallisuuden roolina voisi olla tässä erilaisten tekstien ja lukukäytänteiden kohtaamispaikkana toimiminen. Lukemisen pedagogiikan tehtävänä olisi täten luoda mahdollisuuksia erilaisten käytänteiden kohtaamiselle ja käsittelylle.

Kun oppilasta johdatetaan itsenäiseen teksteillä toimijuuteen, hän ei lue omaksuakseen valmiita sisältöjä, vaan tavoittelee toiminnoillaan hallinnan kokemusta: asioiden selville saamista, mahdollisuutta tuoda kokemuksiaan ja oivalluksiaan esiin ja hyödyntää niitä uusissa yhteyksissä eri tavoin. Lukutaidon määrittely kietoutuu kiinteästi tiedonkäsitykseen: kysymykseen siitä, onko lukeminen vakaata ja esimerkiksi oppiaineittain jaoteltua, vai saavatko sosiaalinen näkökulma sekä uudenlainen asiantuntijuus, osallisuus ja omistajuus koulun poikkeamaan auktoriteettiajattelusta. Keskeisenä lukemaan opetuksen tavoitteena on oppilaan voimaantuminen omassa elinpiirissään ja laajemmin yhteiskunnassa. Jotta itsenäinen toimijuus toteutuisi, opetussuunnitelman pitäisi ilmentää taitokriteereillään, materiaalisuosituksillaan ja oppimisympäristöjä koskevilla ratkaisuillaan oppilaskeskeistä, oppijaa aktivoivaa pedagogiikkaa.

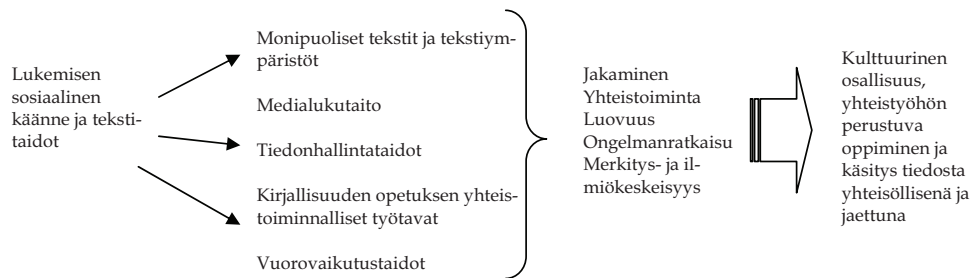
Oppilas rakentaa sosiaalista identiteettiään viiteryhmiensä ja niiden sosiaalisten käytänteiden varaan. Jos opettaja ohittaa oppilaan omat tekstit tai ei hyväksy niitä, hän kieltää niiltä arvon. Samalla arvon menetyksen kokevat yhteisöt, joihin oppilas kuuluu. Kun koulu hyväksyy oppilaan tekstimaailman ja osoittaa kiinnostusta niitä teksteillä toimimisen taitoja kohtaan, joita hän on hankkinut koulun ulkopuolella, tämä auttaa oppilasta rakentamaan identiteettiään. (Moje ym. 2004). Oppilas tulee otetuksi tällöin yksilönä huomioon. Esimerkiksi Kucerin (2006, 284) mukaan väite siitä, että lukivaikeudet juontaisivat juurensa vähäisestä lukemisesta kotona, on vain osatotuus. Suurempi merkitys on hänen mukaansa sillä, miten koulu ottaa huomioon, arvostaa ja rakentaa opetustaan niiden kielellisten ja tekstuaalisten kokemusten ja tietojen varaan, joita lapset tuovat kotoa kouluun.

Erityisesti poikien näyttää olevan vaikeaa päästä käsiksi koulun tekstikäytänteisiin: niihin teksteihin ja teksteillä toimimisen tapoihin, joita koulu ylläpitää ja arvostaa. Tämä näkyy äidinkielessä mm. lukuharrastuksen vähäisyytenä tai yksipuolisuutena sekä heikompina kirjoittamisen taitoina ja äidinkielen arvosanojen alhaisuutena verrattuna tyttöihin (Lappalainen 2008; Linnakylä 2002). Pojilla näyttäisi olevan ongelmana löytää yhteyksiä oman elämän ja koulun välille. Vai onko sittenkin niin, että ongelma on koululla ja opettajilla, jotka eivät löydä yhteyttä poikiin? (Persson 2008.) Poikia kiinnostavat vapaa-ajalla erityyppiset tekstit ja teksteillä tekeminen kuin tyttöjä (Linnakylä 2002; Luukka

ym. 2008). Jos koulu lähtee opetuksessaan liikkeelle oppilaiden, myös poikien, omista tekstikäytännöistä, se voi ohjata oppilaita heille tutuista ja tärkeistä merkityksistä pikku hiljaa kohti laajempia ympäristöjä. Koulun olisikin mahdollista tukea oppilaiden vähäistä vapaa-ajan lukemista oppilaslähtöisemmällä otteella. 2000-luvun kuluessa ovat nuorten suosiota kasvattaneet erilaiset yhteisölliset nettilukemisen muodot: keskustelufoorumit, fanifiktioit ja blogit. Opetusta kehitettäessä on syytä kysyä, miten hyvin koulu ottaa toiminnassaan tämän tyyppisen oppilaiden vapaa-ajan lukemisen huomioon ja miten hyvin erityisesti pojat saavat koulussa esille omia tekstin hallinnan vahvuuksiaan.

Olemassa olevia yhteisöllisiä lukukäytänteitä laajennetaan.

Muutamien äidinkielen osa-alueiden ja sisältökokonaisuudet avaavat jo nykyisellään mahdollisuuksia yhteisölliseen teksteillä toimimiseen (kuviot 17).



KUVIO 17 Yhteisöllisen lukemisen mahdollisuudet nykyisissä äidinkielen ja kirjallisuuden opetus suunnitelmissa

Medialukutaidossa, tiedonhallintataidoissa sekä kirjallisuuden opetuksen työtavoissa on sisältöjä, joiden pohjalta yhteisöllistä lukemista on mahdollista kehittää. Tiedon luonteen ja sen muodostumisen pohtimiselle tarjoutuu tilaisuus esimerkiksi tiedonhallintataitojen yhteydessä. Yhteistoiminnallisiin työtapoihin ohjaavat myös POPS04:ssä kuvatut vuorovaikutustaidot, joissa käsitellään erityyppisiä yhteistoiminnan muotoja ja vuorovaikutuksen tapoja. Erityisesti kirjallisuuden opetus tarjoaa menetelmiä ylipäänsä yhteisölliseen toimintaan sekä merkitysten jakamiseen ja käsittelyyn. Kirjallisuuden opetukseen on kehitetty vuosittain vaihteessa innovaatioita, jotka perustuvat oppilaiden omille merkityksille ja avaavat lukukokemuksia luokkahuonerajojen yli. Kirjallisuuden käsittelyä laajentavat esimerkiksi virtuaaliset kirjallisuuspiirit *Matilda*, *Sinuhe* ja *Odyssia*, jotka on tarkoitettu eri luokka-asteille (Frantsi ym. 2001). Ne pyrkivät ohjaamaan oppilaita aktiiviseen kirjallisuusharrastukseen jakamalla lukukokemuksia nimenomaan vertaislukijoiden kesken. Samalla kirjallisuusharrastus rikkoo ajan ja paikan rajoja sekä yhdistää perinteisen ja uuden tekniikan mahdollistaman luku- ja kirjoitustaidon.

Lukemisen kehittäminen yhteisölliseksi merkitsee kuitenkin vielä näiden hyvien käytänteiden tarkentamista ja järjestelmällistämistä. Koulussa käsiteltävien tekstien ja tekstiympäristöjen valintaan tulee kiinnittää erityistä huomiota, sillä niillä on suuri merkitys oppilaan sosiaalistumiselle. Esimerkiksi uusmedian tekstien kautta oppilas pääsee käsiksi monenlaiseen yhteisölliseen toimintaan, sillä ne tarjoavat ajasta, paikasta ja osanottajien taustoista riippumattomia väyliä kokemusten vaihtoon ja jaettuun tietoon. Kirjallisuuden opetuksen yhteisöllisiä työtapoja voi hyödyntää myös muihin tekstiympäristöihin. Havaintojen vertailuun ja arviointiin sekä yhteisten merkitysten rakentamiseen voi kannustaa esimerkiksi institutionaalisten ja virtuaalisten keskustelujen areenoilla.

Kieli- ja tekstitietoutta käytetään näkemyksellisemmin ja jäsentyneemmin lukemisen opetuksessa.

Oppilas tarvitsee kieli- ja tekstitietoa havainnoidessaan, jäsentäessään ja kehittäessään teksteillä toimimisen käytänteitään. Opetussuunnitelmien kuvaukset kaipaavat kuitenkin tarkennusta siihen, millaista kieli- ja tekstitietoa lukija itse asiassa tarvitsee. Avoinna ovat myös kieli- ja tekstitiedon hyödyntämisen tavat: missä lukemisen vaiheessa ja minkä tyyppisissä lukutehtävissä tieto on tarpeen.

Kieli- ja tekstitietoon tukeutuvan opetuksen vahvuus on siinä, että se tarjoaa oppilaalle ilmiölähtöisen, teoriapohjaisen otteen tekstikäytänteisiin. Esimerkiksi kriittisen pedagogiikan edustaja Ziehe (2000) katsoo, että asioiden hahmottaminen ilmiöistä ja rakenteista käsin tarjoaa oppijalle erilaisen älyllisen haasteen kuin arkitodellisuus. Koulun ei tarvitse hänen mukaansa jäljitellä informaalin oppimisen muotoja, vaan koulun tapa valikoida, käsitellä ja jäsentää asioita voi ja saa olla erilainen kuin ympäröivän yhteiskunnan. Jotta kieli- ja tekstitietoudesta olisi hyötyä tekstitaitojen opiskelussa, sen tulee selvittää kielen käyttöä ja toimintaa formaalin kielen kuvauksen opettelun sijaan. Käyttöpohjainen kielitieto antaa välineitä lähestyä tekstejä vuorovaikutuksesta, merkitysten synnyttämisestä ja tekstin tarkoituksista käsin – ei kieliopin käsitteiden esimerkkiaineistona. Kun tekstejä tarkastellaan merkityspotentiaaleina, kieli- ja tekstitieto tarjoaa apua tekstien tulkintaan. Lukutaitoa on mahdollista kehittää tekstitiedon avulla systemaattisesti, mutta tekstien käsittely jättää samalla sijaa luovan, monipuolisen tulkinnan rakentamiselle.

Koulu pyrkii ohjaamaan oppilasta sellaisiin tekstitaitoihin, joilla on käyttöä myös koulun ulkopuolella. Tässä se ei voi kuitenkaan sosiaalisen lähestymistavan perustella täysin onnistua, sillä tekstit vastaavat aina tiettyjen yhteisöjen tarpeisiin, joten ne saavat merkityksensä vain niitä käyttäviltä yhteisöiltä. Sama teksti ja tekstuaalinen toiminta merkitsevät eri yhteyksissä erilaisia asioita. Myös lukemista koskeva tietous on tilanteista: oppikirjojen opiskelulukemisen käytänteillä ei ole automaattista siirtovaikutusta esimerkiksi sähköisen asioinnin tekstien hallintaan tai vuorovaikutukselliseen opiskeluun verkossa. Vaikka koulun tekstiympäristöt ja tekstit eivät voi siis vastata koulun ulkopuolisia teksteillä toimimisen tarpeita, niiden kautta oppilaalle syntyy kokemuksia teksteillä toimimisesta. Kieli- ja tekstitiedon tehtävä on saattaa nämä kokemukset tietoisiksi ja käsiteltäviksi. Oppilas saa esimerkiksi tekstitietouden avulla käsityksen

siitä, miten merkitykset rakentuvat teksteihin ja mikä on tekstien rooli osana yhteisöjen muita toimintoja. Lisäksi oppilas saa mahdollisuuden tarkastella omia teksteillä toimimisen taitojaan ja todeta vahvuutensa ja kehittämistarpeensa. Toimivimmillaan metakielellinen tieto tiedostuttaa oppilaan omasta toiminnastaan siten, että hän pystyy kehittämään sitä määrätietoisesti sekä koulun että vapaa-ajan ja arjen tilanteissa.

Kieli- ja tekstitiedon tulisi auttaa lisäksi oppijaa hahmottamaan käyttämiensä tekstien merkitykset ja johdattaa pohtimaan niitä ilmiölähtöisesti. Sen pitäisi saattaa kohtaamaan eri merkityksiä ja pohtimaan niiden perusteita kielestä käsin. Avaimet nykypäivän monimuotoisen, muuttuvan ja vaihtelevan tekstitodellisuuden jäsentämiseen tarjoaa sellainen kieli- ja tekstitieto, joka lähestyy tekstejä ilmiö- ja merkityspohjaisesti. Se käsittää tekstien keinot ja viestintätehtävät sekä erilaiset tekstilajit ja niiden ominaispiirteet. Jotta oppilas pystyy vertailemaan ja suhteuttamaan kielenkäyttöä eri tilanteissa, hän tarvitsee tietoa kielen systeemiluonteesta. Kielen kuvaaminen järjestelmänä tarjoaa tietoa vaihtoehtoisista tavoista kielentää ja kuvata ilmiöitä. Se antaa mahdollisuuden pohdita eri yhteyksissä esimerkiksi kohteliaisuuden muotoja tai ilmaisun lieventimiä. Korhosen ja Alhon (2006) mukaan kielen kuvauksessa on mahdollista yhdistää kokemuseräisyys ja systemaattisuus. Kielitieto on mahdollista perustaa kielenkäyttäjien kokemuksille siten, että siitä muodostuu opetusta varten kielen rakenteiden sekä niiden merkityksien ja käyttömahdollisuuksien kuvaus.

Tekstitaitoperustaisen lukemisen opetuksen tehtävänä on johdattaa oppilasta ymmärtämään tekstien rakentumisen ja käytön mekanismeja. Arvioivaan ja tulkitsevaan lukutapaan sisältyy tekstiä kehystävien ilmiöiden avaaminen: kuka tekstin on laatinut, mihin tarkoitukseen, mitä hän tekstin avulla koettaa saavuttaa jne. Oppilasta tuleekin ohjata entistä selvemmin näihin tulkinnan ehtoihin eli paikoittamaan ja kehystämään tekstiä, sillä vasta tämän avulla hän pystyy rakentamaan tekstin merkityksiä ja miettimään käyttömahdollisuuksia. Tässä oppilasta palvelee tekstilajien luonnetta ja käyttöä koskeva tietous. Tekstin keinojen erittely itsessään ei riitä, vaan tulkinnassa tulisi nostaa painokkaammin esiin tekstien hahmottaminen ja niiden piirteiden merkityksellistäminen käyttöyhteydestä käsin. Esimerkiksi tekstien kierrättäminen ja muokkaaminen välineestä ja käyttötarkoituksesta toiseen auttaa havaitsemaan käytön, merkityksen ja tekstin piireiden välistä yhteyttä.

Lukemisen opetuksella ohjataan merkityksellistämään tekstejä eri tavoin.

Kun lukeminen määrittyy tekstitaidoksi, opetuksen pääpaino on teksteillä tekemisessä ja siinä, millaisia merkityksiä tekstuaalinen toiminta kussakin tilanteessa synnyttää. Kun tekstejä tarkastellaan sosiaalisen toiminnan osina, niitä tullaan väistämättä hahmottaneeksi monesta eri näkökulmasta. Tekstiin ei yhdistetä valmista lukutapaa vaan tekstin käyttö riippuu tilanteisista tekijöistä. Esimerkiksi tietotekstit eivät esiinny pelkästään tiedonhaun materiaalina, vaan niitä tarkastellaan lukemisen päämäärien mukaisesti monesta eri suunnasta. Tekstiympäristöpohjainen lukemisen opetus pystyy yhdistämään tekstit tiedonmuodostuksen välineinä niiden käyttöön. Opetussuunnitelman soveltajalle

olisikin merkittävää apua, jos opetussuunnitelmissa olisi selvästi näkyvissä näkökulmia tekstien käyttöön ja merkityksiin. Perusopetuksen näkökulmia voisi-
vat olla esimerkiksi monikielisyys ja -kulttuurisuus, aktiivinen kansalaisuus
sekä itsetuntemus ja tunnetaidot .

Perehtyessään tekstien käyttötapoihin oppilas pääsee samalla sisälle nii-
den kantamiin kulttuuriin merkityksiin. Monimediaisissa teksteissä on yhä
keskeisempi sija auditiivisilla ja visuaalisilla elementeillä ja näihin rakentuvilla
merkityksillä, jotka näkyvät opetussuunnitelmien lukemisen kuvauksissa tus-
kin ollenkaan. Lapsia ympäröi kuitenkin virikkeiden tulva jo varhain. Ennen
kuin he oppivat lukemaan, visuaaliset ohjelma- ja pelimaailmat tulevat tutuiksi.
Lukemisen opetuksessa voisikin ottaa entistä painokkaammin huomioon myös
kuvallisen ja auditiivisen tekstimaailman tavan ajatella ja rakentaa merkityksiä.
Kulttuuriseen lukutaitoon kuuluu kulttuuria ja yhteiskuntaa koskeva laaja tie-
topohja ja kyky käyttää tätä tietoa kulttuurin kriittiseen jäsentämiseen (Her-
man 2005). Monentyyppisiä tekstejä lukemalla oppilas kasvattaa kulttuurista
pääomaa, jonka avulla voi reflektoida sitten esimerkiksi median välittämiä ku-
vastoja.

Kyky merkityksellistää tekstejä on osa kriittistä lukutaitoa, jonka tavoitteet
ovat kouluympäristössä myös ongelmallisia. Opetussuunnitelmiin rakentuukin
itse asiassa kriittisen lukemisen dilemma. Opetuksen haaste on siinä, miten so-
vittaa sosiokulttuurinen kriittisen lukutaidon idea kouluun, jossa toimitaan ka-
nonisoitujen tekstien ja institutionaalistuneiden merkitysten parissa. Kriittisyy-
den ristiriita syntyy koulun edustaman virallisen, hyvän ja arvokkaan sekä op-
pilaiden omien, arjesta ja tulkintojen moninaisuudesta lähtevien merkitysten ja
kokemusten välille (Kotilainen & Kivikuru 1999). Ohjatessaan oppilasta kriitti-
seen lukemiseen ja ideologisuuden tarkkailuun koulu samalla kyseenalaistaa
omat tekstikäytänteensä. Kriittiseen tarkasteluun haastetaan tällöin välttämättä
myös koulun rakenteet ja koulu instituutiona. Kuitenkin jos koulussa suositaan
vain vallitsevia lukemisen painotuksia, sosiaalistuminen valmiina annettuihin
rakenteisiin - olemassa olevaan yhteiskunta- ja poliittiseen elämään - jatkuu
(Macken-Horarik 1998).

Kriittisen lukemisen opetuksessa onkin pohdittava, missä määrin ja missä
muodossa kasvatusinstituutio on valmis avaamaan ovensa erilaisille teksteille
ja niiden tarkastelulle ideologioiden ja vallan välineinä. Nykyisellään opetus-
suunnitelmien tekstimaailma määräytyy koulusta lähtien ja on vahvasti op-
piainepainotteinen. Oppilaan omat merkityksen annot eivät opetussuunnitel-
missa juuri näy. Lisäksi esimerkiksi yhteiskuntalähtöiset teemat tulevat esiin
aihekokonaisuuksissa mutta niiden toteuttaminen oppiainejakoisessa järjestel-
mässä jää kuntien, koulujen ja viime kädessä opettajien aktiivisuuden varaan.

**Luetun ymmärtämisen taitoja kehitetään tutkivien, yhteisöllisten työtapojen
avulla. Oppilasryhmien ongelmajakoista työskentelyä tuetaan eri tavoin.**

Nykypäivän monimuotoisilla teksteillä toimiminen edellyttää lukijalta ongel-
manratkaisukykyä: vaihtoehtojen kartoitusta ja kokeilua sekä tilanteeseen kiin-
nittyvää päätöksentekoa (Leu ym. 2009). Tällaisia taitoja kehittävät tutkivat työ-

tavat sekä paikallinen, tiettyyn tekstiympäristöön ja kielenkäyttötilanteeseen kiinnittyvä, toiminta. Vasta oppilaslähtöinen ote opetuksessa mahdollistaa avoimen pedagogiikan ratkaisut. Teksteillä toimimisen taidot kehittyvät tutkivassa työskentelyssä, joka rakentuu vuorovaikutukselle. Tekstiympäristöt muovaavat tällöin työtapoja, ja lukemisen sisällöt muodostuvat tilanteisesti. Sosiaalisessa oppimisessa opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö tiivistyy, samoin eri tiedonalojen ja käytännön elämän. Kun opiskelu kiinnittyy tilanteisiin ja ympäristöihin, ei erillisiä opiskelumenetelmien kuvauksia tarvita. Oppimisen kannalta merkityksellisiä ovat oppijan taidot järjestää ja rakentaa ilmiöitä. Se mitä tilanteinen, tekstiympäristöpohjainen oppiminen vaatii, on järjestelyvara. Oppijan on saatava aikaa ja tilaa asioiden jäsentämistä ja uuden rakentamista varten.

Oppimisympäristön tulee tarjota oppilaalle aitoja haasteita, jotta se mahdollistaisi yksilön teksteillä toimimisen taitojen ja tilannesidonnaisten, tietyn yhteisön käytänteiden kohtaamisen. Scardamalia ja Bereiter (2006) uskovat, että uuden oppimis- ja tiedonkäsityksen on mahdollista juurtua kouluun, kun koulu löytää oppijoille mielekkäitä kysymyksiä ratkaistaviksi ja kun opettajat uskovat, että oppilaat voivat synnyttää yhteisölleen arvokasta tietoa. Koulun tehtävä on olla mukana yhteisessä ponnistelussa tiedon rajojen laajentamiseksi.

Teemapohjainen, ongelmalähtöinen lukemisen opiskelu merkitsee seuraavaa (esim. Leu ym. 2009): Oppimistehtävät pohjautuvat eri tiedonaloja edustavien oppiaineiden ilmiöihin ja aitoihin kysymyksenasetteluihin. Tehtävien ratkaisemiseksi opetellaan hakemaan yhdessä tietoa vaihe vaiheelta erityyppisistä lähteistä. Niissä on edustettuna monipuolisesti erilaisia tekstejä: multimodaalisia, faktaa ja fiktiota, paperisia ja sähköisiä, oppikirjoja, hakuteoksia ja haastatteluja. Oppimisessa on hyödyksi ilmiöiden ja näkökantojen vertailu ja suhteuttaminen, joten oppimisen käyttövoima muodostuu kaikenlaisesta ristiriitaisesta, aukollisesta ja vajaasta tiedosta. Lisäksi oppimista edistää tietojen ja mielipiteiden vaihto jonkin vertaisyhteisön, vaikkapa kummiluokan, kanssa. Yhteisöllistä tiedonmuodostusta ohjaa yhteinen työskentelyn organisointi, mm. työnjaosta sopiminen.

Ongelmalähtöinen lukemisen opiskelu ei vaadi välttämättä tuekseen uutta teknologiaa. Tieto ja käytänteet rakentuvat ryhmän sosiaalisessa toiminnassa, joten periaatteessa kaikenlaiset apuvälineet ja menetelmät, joita ryhmä käyttää, tukevat oppimista. Uuden teknologian hyödyntämisen etu on kuitenkin siinä, että se johdattaa oppilaat parhaimmillaan käyttämään tietoa, ei vain opettelemaan sitä. Tietokone ei ole siis vain väline vaan ympäristö tiedonmuodostusta varten (Leu ym. 2009).

Lukemisen avulla autetaan oppilasta kehittämään itseään ja toimintatapojaan.

Kun lukeminen nähdään osana sosiaalista toimintaa, sen avulla pystytään kehittämään yksilöä kokonaisvaltaisesti. Yksilön kehityksen eri puolista ovat keskeisiä eläytyvän lukemisen avulla kehitettävät tunnetaidot, joihin kuuluvat mm. empatia- ja vuorovaikutustaidot. Lukemisen yhteydessä tulisikin tuoda korostetusti esiin lukutapojen, erityyppisten tekstien lähestymistapojen, työskentely-

tapojen ja lukumateriaalien mahdollisuuksia. Langer (1995, 142–144) kuvaa sitä, miten koulussa monesti piiloon jäävät oppilaiden äänet voi saada kuuluviksi vuorovaikutteisen – dialogisuuteen ja elämyksellisyyteen perustuvan – kirjallisuuden opetuksen kautta. Oppilaiden näkemysten ja kokemusten jakaminen ja käsittely tuovat opetukseen moniäänisyyttä, joka voi johtaa uudelleen ymmärrykseen asioista ja ihmisistä. Parhaimmillaan se opettaa ymmärtämään erilaisuutta ja kasvattaa oppilaita moniarvoisuuteen. Dialogisen kirjallisuuden opetuksen arvo on Langerin mukaan siinä, että se saa aikaan yhteisöllisyyden kokemuksen muttei johda homogeenisuuteen tai konsensukseen. Parhaimmillaan yhteisöllinen, elämyksellinen lukeminen tuotoksineen ohjaa oivalluksiin tekstien moniäänisyydestä ja omasta osuudesta sen rakentamisessa.

Kun koulu ottaa huomioon oppilaan omat tekstit ja tekstikäytänteet, oppilas tulee samalla huomioiduksi kokonaisvaltaisesti kiinnostuksen kohteineen ja persoonallisuuden puolineen. Kun koulun ulkopuolella hankittuja taitoja arvostetaan myös koulussa, tämä ei voi olla vaikuttamatta oppilaan itsetuntoon. Koulu tekee palveluksen oppilaan käsitykselle itsestä oppijana, kun se huomioi informaaleissa oppimisympäristöissä hankitut tekstitaidot.

Oppilaan omien tekstikäytänteiden tunnustaminen ja arvostaminen avaa tietä itsetuntemukseen ja kasvuun. Niiden avulla voimaantuminen alkaa jo varhain. Roolileikeissä neuvotellaan siitä, kuka hahmoista voi tehdä ja sanoa mitään. Lisäksi leikkijät muokkaavat alkuperäisen tekstin tapahtumista tai hahmoista haluamiaan yhdistelemällä tapahtumia uudella tavalla tai liittämällä hahmoille uusia ominaisuuksia. Leikkiessään lapsi harjaantuu tekstien vertailuun ja arviointiin eli kriittiseen lukutaitoon, joka näyttäytyy Lerkkasen (2006, 116) mukaan kykynä irtautua alkuperäisestä ja käyttää hyväksi kaikenlaisia tietoja merkitysten rakentamisessa. Lukutaidon kehittämisen edellytyksenä on, että oppimisympäristö on uusille ideoille avoin. Sen tulee virittää lasta ihmettelemään, tekemään havaintoja ja kyselemään. Samantyyppisille toiminnoille tulisi olla tilaa myös koulussa.

Oppilaiden omien tekstien vahvuus osana koulun lukuympäristöjä on siinä, että ne kantavat mukanaan oppimisen tunneulottuvuutta. Erityisesti kirjallisuuden ja mediatekstien rooli opetuksessa ja kasvatuksessa on siinä, että ne tarjoavat heijastuspinnan identiteeteille. Niiden avulla on mahdollisuus rakentaa kuvaa itsestä, toisista ja maailmasta. Näin median ja kirjallisuuden tekstit niveltävät osaksi minuuden kokemusta ja voivat antaa yksilölle voimaa sekä lisätä toimintakykyä. Esimerkiksi (2003a) on tarkastellut erästä teini-ikäisten tyttöjen lehteä, joka voi näyttäytyä aikuiselle kaupallisuuden ja viihderomantiikan ilmentymänä. Nuorelle se toimii sosiaalisena väylänä, joka tarjoaa viihdykettä ja puheenaiheita. Sen kautta kehittyvä yksilö voi saada sosiaalisen identiteetin rakennuspuuta.

Hyväksytään lukutaidon kehittämisen monimuotoisuus ja erilaiset oppimispolut.

Kun lukutaitoa kehitetään tilanteisesti ja toiminnallisesti, oppimisessa on mukana yllätyksellisyyttä ja epävarmuutta. Lukutaidon kehittämiseksi voidaan

asettaa ennalta kriteereitä, mutta tarkka toimintojen kuvaus ja siihen perustuva arviointi on mahdotonta, sillä sosiaalisen toiminnan luonteeseen kuuluu yllätyksellisyys. Oppilaan kehittyminen tiedoissa ja taidoissa on epävakaa ja hankalasti ennustettavaa. Se on luonteeltaan jaksoittaista ja sisältää harhapolkuja. Jotta lukemisen pedagogiikka muodostuisi avoimeksi, lukutaidon kehityksessä on hyväksyttävä moniulotteisuus lineaarisen kehityksen ja tasaisuuden sijaan. Lukeminen kehittyy laadullisesti – oppimisessa ei haeta niinkään määrällistä kasvua. Niinpä oppimisen kuvaus on rakennettava muuten kuin mitattavan lopputuloksen varaan.

Jotta oppilaan määrätietoinen työskentely lukemisensa hyväksi kuitenkin onnistuisi, on keskeiset kiintopisteet eli toiminnan tavoitteet oltava selvillä. Opetussuunnitelman on mahdollistettava kuitenkin samalla yksilölliset oppimispolut ja sallittava se, ettei kaikkea oppimiseen liittyvää voi määrittää ennalta.

Hyväksytään instituutiota koskevien muutosten hitaus ja rakennetaan lukemisen opetusta aikaisempien hyvien käytänteiden pohjalta.

Olen ottanut esiin sellaisia näkökohtia, joiden perusteella perusopetuksen lukemisen opetusta olisi mahdollista uudistaa. Uuteen edetään kuitenkin koulutusinstituutiosta hiljaksen vaihe vaiheelta. Kun uudistuksia tehdään traditioista tietoisina ja päämäärät mielessä, opetussuunnitelmien on mahdollista muuttua ideapankeista opetuksen käytänteiksi.

Koska uuden opetussuunnitelman laatimisessa on kyse instituution ja sen käytänteiden uudistamisesta, uudet kuvaukset ja käytänteet täytyy perustaa aiemman varaan. Jotta uudistukset toimitaisivat, ne eivät voi olla yhtäkkisiä ja katkaista suhdetta opetustraditioon. Esimerkiksi postmodernin teorian siirtäminen nykyisen opetussuunnitelman oppiainepohjaiseen malliin tuskin sellaisenaan onnistuu, joten avoimen pedagogiikan ideoita kannattaa sovittaa ainejakoiseen suunnitelmaan. Lukemisen kuvauksia laadittaessa otetaan huomioon pohjat, joista aiemmat opetussuunnitelmat ponnistavat, ja opetussuunnitelmatyötä jatketaan niiden tarkentamisella ja kehittämällä. Lukutaidon määrittely yksilöllisiksi, teksteihin kiinnittyviksi, kognitiivispuhjoisiksi taidoiksi ei kuitenkaan enää laajoissa tekstiympäristöissä ja multimodaalisten tekstien aikakaudella onnistu. Uuden opetussuunnitelman pohjalta tuleekin olla mahdollista toteuttaa tavoitteellista, jäsentynttä lukemisen opetusohjelmaa, joka painottaa nykypäivän tekstitaitoja, erityisesti tekstien yhteisöllisen käytön taitoja eri tekstiympäristöissä.

Lukemisen opetusta ei ole mahdollista uudistaa itsenäisesti irrallaan muusta opetuksesta: äidinkielen opetusta kantavista periaatteista tai kouluopetuksesta ylipäänsä. Näkemyksen lukutaidosta ja sen opettamisesta on oltava linjassa oppiaineen johtoajatusten ja koulun käytänteiden kanssa, jotta uudistus kantaisi hedelmää. Esimerkiksi sosiokulttuurinen näkemys lukemisesta ja yhteisöllinen ote teksteihin eivät ole yksinomaisina ratkaisu lukemisen opettamisen haasteisiin, jollei koulu toimintaympäristönä tue avointa pedagogiikka ja yhteistoiminnallista oppimista.

Uudistetaan tekstitaitojen opetusta jarruttavia koulun ja koulutuksen rakenteita.

Tekstitaitoperustaisen lukemisen opetuksen vakiinnuttaminen osaksi koulun toimintakulttuuria vaatii muutoksia toimintatavoissa. Koulun on pystyttävä avautumaan moneen suuntaan. Tämä vaatii koulun sisällä oppiainerajojen häivyttämistä ja opettajien välistä tiivistä yhteistyötä. Esimerkiksi aihekokonaisuuksien opetus usean oppiaineen voimin edellyttää projekteja ja teemapohjaisia opintoja, joille on varattava koulussa aikaa ja mahdollisuuksia. Lukutaitojen jatkumo vaatii puolestaan kiinteätä yhteistyötä varhais- ja esiopetuksen sekä alakoulun välillä, alaluokkien ja yläluokkien välillä sekä yläkoulun ja toisen asteen välillä. Lukutaidon kehittämistä on tarkasteltava myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Monipuolisissa tekstiympäristöissä toimiminen edellyttää lisäksi verkostoitumista: elinvoimaisia yhteyksiä koulujen ulkopuolelle, esimerkiksi kunnan eri yksiköihin, yrityksiin ja järjestöihin.

Uudistumista edellyttävät paitsi koulun toimintakulttuuri myös oppimateriaalit. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalien on perustuttava tekstitaitoajattelulle, joka näkyy tilanteisen kielenkäytön ja tekstiympäristöperustaisen taitojen opiskeluna. Äidinkielen materiaaleissa on hyvä ottaa huomioon myös se, mitä tekstejä, miten ja missä opintojen vaiheessa muissa oppiaineissa käsitellään. Ala- ja yläluokkien oppimateriaalien voisi edellyttää keskustelemaan keskenään siten, että lukemisen opetus on mahdollista rakentaa taitojatkumon varaan. Erityisesti opinpolun nivelvaiheiden sisältöjä olisi syytä tarkistaa. Onko 7. luokan äidinkielen kurssien tarpeen seurailta jo kertaalleen alakoulussa opiskeltuja asioita? Eri oppiaineiden materiaaleissa olisi tarkasteltava oppiainetta myös tekstitaitojen kannalta ja otettava huomioon muiden oppiaineiden teksteillä toimiminen käsiteltäessä esimerkiksi aihekokonaisuuksia.

Myös koulutusrakenteilta vaaditaan uudistumista, sillä koulutuksen osatekijät eivät ole toisistaan irrallisia vaan vaikuttavat yhdessä mahdollisuuksiin kehittää oppijoiden taitoja. Niinpä opetussuunnitelmauudistus vaatii toteutukseen eri koulutuspolkujen ja -rakenteiden huomioon ottoa. Muun muassa opettajankoulutus on vielä nykyäänkin varsin eriytynyt: erilliset lastentarhanopettajan, luokanopettajan, aineenopettajan, ammattiaineiden opettajien ja erityisopettajan opinnot estävät tehokkaasti sekä oppivan yksilön hahmottamisen että eri oppiaineiden välisen vuoropuhelun. Tekstitaitojen järjestelmällinen kehittäminen edellyttääkin vuoropuhelua, yhteisiä rakenteita ja kohtaamisen paikkoja eri opettajankoulutusyksiköissä opiskelevien ja kouluttavien kesken. Tekstitaitojen järjestelmällinen kehittäminen vaatii jaettavaa käsitystä pedagogiikasta sekä taitojen edistämisestä koulutuksen jatkumolla.

SUMMARY

Introduction

The forms, ways and aims of reading have undergone a change during the past decades in different spheres of life: texts have become more multiform and demands on reading skills have increased. These changes concern all citizens because technology and digitalization have brought about both new types of texts and textual practices. Many services provided by society and several means of interaction have been or are being transferred over to digital channels and medias. This has fundamentally transformed the culture of working with texts. When the functions of working with texts multiply and become more complex, the range of using language also extends. Texts are recycled and adapted. The structure and linguistic form of texts is modified on the basis of content ideas to fit the situation and environment. As the uses of texts proliferate, forms of language become blended and linguistic diversity increases.

Changes in the form and function of texts have an increasing effect on an individual's reading skills requirements, that is, the skills of understanding and making use of texts. Today, reading, as a result of its extended meaning, is regarded as part of cultural and social textual skills. In this sense, reading refers to extensive selection of skills in dealing with texts in a variety of textual environments. It is mainly the duty of the school to prepare children and adolescents to cope with the complex textual world of the modern society. The school is responsible for providing pupils with independent skills to deal with texts, irrespective of their background, domicile or school. Versatile, up-to-date literacy is one of the main goals of basic education, for today's school educates tomorrow's decision-makers and opinion-leaders. The opportunity to participate and act in a variety of different communities is a precondition for having any influence and, at the same time, it is the cornerstone of democracy. Access to society's textual culture and the skill to make use of texts and through them to influence one's own and common interests are fundamental issues in a person's development, education and balanced existence.

The aims of the study

This study deals with literacy and the teaching of reading in basic education. It sheds light on the development of a skill that is essential in learning and education as well as on pedagogy in curricula. The purpose is to examine how the conceptions of literacy and its instruction have developed in one educational system in a single subject, i.e. the mother tongue and literature. It will also introduce those beliefs and values that are related to the teaching of reading. Based on these issues, the study considers what kind of resources for dealing with texts are provided, for the pupil, by the instruction of reading in the mother tongue. Is the teaching of reading in the mother tongue and literature able, in the light of the curricula, to meet the challenges of versatile and wide-ranging

reading skills required in the modern society? In addition, the study addresses the question of what the program for reading in the curriculum should be like so that it would best serve the development of textual skills.

Reading has been widely studied in different disciplines. As a multidisciplinary concept, perceived from several premises, reading derives its meaning in accordance with the direction it is approached from. The present study is based on a socio-cultural approach, that is, it considers reading as reading literacy. In addition to traditional reading skills, 'reading' also covers the practices of reading. Reading is studied as a wide-ranging social phenomenon, i.e. as individual or social actions in various types of situations and environments. When reading is approached as action, the phenomena to be studied include, for example, social uses of texts and actions and practices characteristic of different reading environments.

This study seeks answers to the following research questions:

1. What kinds of conceptions of reading are generated in the curricula?
 What kinds of conceptions dominate each curriculum?
 In what way do the curricula differ from each other as regards their conceptions of reading?
2. What types of reading environments (textual environments) are present in the curricula?
 As what kind of action is reading perceived in them?
 For which types of texts and working with texts do the curricula socialize pupils?
 What kinds of meanings for culture are created on the basis of the sections dealing with reading?
3. How can reading skills be developed, according to the curricula?
 What kind of guidance, and how, regarding knowledge about language and texts do the curricula offer?
4. In what way does the view on reading literacy and its instruction included in the curricula support the general goals of basic education such as active citizenship, democratic practices, skills of acquiring and processing information, and pupils' responsibility for their own learning?

Data and methods

Reading is examined on the basis of four national core curricula for basic education or their guidelines that concern the teaching of the mother tongue and literature. These documents are POPS70 or *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II (The Report of the Committee for National Curriculum for Comprehensive School II)*, POPS85 or *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 (National Curriculum Guidelines for Comprehensive School 1985)*, POPS94 or *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 (National Curriculum Guidelines for Comprehensive School 1994)* and *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (National Curriculum Guidelines for Basic Education 2004)*. These are complemented by two other official documents dealing with curricula: the draft for POPS85 or *Pe-*

ruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma (POM82) (Syllabus for the mother tongue in the comprehensive school and syllabus plan) and Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit (Päättö99) (Criteria for final assessment in basic education) that specifies POPS94 by providing assessment guidelines.

It is fruitful to consider the guidelines for reading in basic education specifically based on the curricula as these describe the foci of school work. In them, the most essential issues in basic education, i.e. the core of instruction, is crystallized by means of key terms and short descriptions. Secondly, national curriculum guidelines have a great deal of influence in the school system. With their choice of terminology, with focuses on structure and content descriptions, national curricula provide a basis for municipal and school-specific curricula, teaching materials, and instruction, e.g. assessment of student learning. They form the substrate for the meanings that are then realized in practical school work. As a norm setter for the school system, the curriculum provides a window into fundamental issues concerning learning, education, and formation of knowledge.

The research method adopted is qualitative, interpretative content analysis. As is typical of a qualitative approach, research is focused on the qualities, i.e. characteristics, of literacy in the curricula and on the meanings that they can assume. In this study, curricula are compared specifically on the level of abstract meanings without any attempt at quantification.

Content analysis makes use of both theory- and data-driven approaches. Literacy theories are applied to differentiating and describing the conceptions of literacy found in the data. Data-driven reduction is used for examining textual environments and the teaching of reading skills. Understanding of the phenomenon under study is deepened by progressing from observations towards the meanings of reading. The entire research process is thus permeated by a hermeneutic cycle characteristic of qualitative research. It is assumed that the phenomenon under study takes gradually form as it acquires additional characteristics. This type of a research approach is flexible for it requires a continuous dialogue between strictly text-based and heuristic interpretations.

In the interpretation, the curricula are approached as discourses that produce conceptions of reading, and therefore justifications for the interpretations are also sought for in the backgrounds of the documents. Descriptions of reading are regarded as action to be explained and understood as part of the basic education system. The formation of reading instruction is influenced by various structural, social, and cultural factors. They leave their marks, i.e. discursive features, in the curricula, and by tracing these marks one can study phenomena in education, teaching, and learning. Curricula are not regarded as given, neutral sets of instructions for organizing teaching but their contents are created on the basis of historically layered values and valuations concerning education and teaching.

Results

The first research question concerned the kinds of conceptions of reading that were generated in the curricula and the differences between the curricula with regard to these conceptions. A variety of conceptions of reading are built-in in every curriculum. In one form or another, a cognitive approach on reading is included in all of them, for each document contains the idea of reading as an entity formed by cognition-based subskills. When studied chronologically, a clear transition can however be detected. The curricula are first governed by a cognitive (POPS70 and POPS85) and then a functional and socio-cognitive view of reading (POPS94 and POPS04). The cognitive approach is based on steps of reading skills, built in the curricula, that follow the mental development of an individual. Learning to read is related to an individual's mental processes, that is, their cognitive structure. The social view of reading, on the other hand, is linked with the needs of the environment: reading is regarded as reading situations and texts included in the textual environment and as goals of reading arising from them.

The second research question dealt with the environments of reading and activities included in them. Although emphases placed on reading in the curricula vary, textual environments remain the same. They are characterized by school- and teaching-centeredness as practices in working with texts are linked with life at school. In each of the curricula, pupils are guided to read for the school and studying. Other central textual environments in the mother tongue are literature and the media, both of which are mainly perceived from the perspective of the school. They are based on the educational values espoused by the school and on a view of the school as a means of transferring culture. In addition, the definition of the text to be read and the contents of reading are subordinate to the internal structure of and teaching tradition in the mother tongue. In particular, pupils' own textual environments as well those of society are largely ignored at school. Pupils' own world of texts in the curricula is present only in the form of reading as a hobby which mainly covers literature and traditional printed texts.

On the basis of the descriptions of reading environments, the concept of culture appears narrow. The function of mother tongue instruction is to spread cultural knowledge that comes from reading fiction. The descriptions of cultural knowledge are, however, so generalized that it is very difficult, on their basis, to perceive how knowledge is constructed in the teaching of literature. For example, the construction of cultural meanings through communal experiences and activities has not been described. Neither is the pupil's own relationship to culture explicated.

Descriptions of reading taking form in different textual environments contribute to the tradition of the subject. The tradition of reading instruction arises from repeating and echoing certain contents, texts, and environments of reading from one curriculum to another. In this way, through repetition, teaching discourses in the mother tongue and literature are constructed in the central

textual environments: reading for study and information management, literature, and the media.

The third research question had to do with the learning and teaching of reading. The view on the development of reading literacy varies depending on the conception of literacy that dominates the curriculum. In the cognitive approach, reading is described as a hierarchic system of subskills that develops and must be developed in accordance with the reader's mental processes in a step-by-step fashion. The developmental stage of literacy is also assessed by means of the mastery of subskills: a proficient reader is able to adjust her reading skills in accordance with the text to be read. In addition, she is aware of the skills she masters and consciously able to develop them. In the socio-cognitive approach, the mastery of metacognitive knowledge and skills is emphasized. Reading is practiced by analyzing reading tasks and directing one's actions to fit the task. When reading is regarded as a social activity, it becomes a situational skill – related to a time and a place. It develops in those contexts and environments in which an individual lives, and the basis of an individual's literacy lies in the community. The reader is taught to identify the various dimensions of the reading task – why do I read, how is the text I am reading constructed, for whom it is intended, and so on – and regulate the entire process of reading, from planning to evaluation, accordingly. Reading practice is motivated by the situation and thus the reader's goal in reading is to cope with the requirements of the textual environment.

Although the approach to reading regulates the view of the skill and its development, it does not necessarily affect the way in which teachers are guided to teach reading. Irrespective of the approach, a lot of trust is placed on practice. The curricula guide pupils to read a lot and a variety of materials. Various ways to develop the subskills of reading that the pupil already masters are presented. There is a progression from simple activities to more demanding ones, from short to more complex texts, and from intimate and familiar situations to more unfamiliar ones. Literacy is expanded in terms of communicative tasks and situations as well as textual environments.

All the curricula provide guidance in how to make use of language and textual knowledge in practicing reading. Nevertheless, they contain very little concrete advice on how this type of knowledge is used in developing reading. Language knowledge gives support to reading on an ideational level but in the structure of the curriculum language knowledge remains on the level of separate descriptions and thus unconnected with the actual use of language. The fact that language knowledge is not related to reading practice is thus a problem that has more to do with the structure and mode of presentation in the curricula than with the actual development of skills. Because language and textual knowledge is described separately from the use of language, it is difficult to integrate them into practicing reading.

The purpose of the fourth research question was to find out how well the views on literacy and its instruction are in line with the general goals of basic education: democratic practices, active learning, and the development of infor-

mation management skills. During the whole of its existence, basic education has been striving towards guiding pupils in democratic practices: being acquainted with and following the workings of society and participating in them. The teaching of reading meets these challenges of active citizenship only partly. By fostering the reading of a variety of texts, critical literacy, and sharing reading experiences, reading instruction tries to build a foundation for citizenship, having a social impact, and decision-making. However, mother tongue instruction mainly concentrates on school texts and their study. Teaching methods aiming at individual work and the expression of opinions are typically mentioned in connection with the study of literature, but they do not become part of general practices in working with texts. On the other hand, media texts that are essential for active citizenship are approached from so many perspectives that their role and use in teaching fails to form any coherent whole. Dealing with media texts with questions of active citizenship in mind remains only an insignificant sideline.

The focus of reading for learning and with it the conception of knowledge undergoes a change in the curricula. In POPS70 and POPS85, reading for learning mainly means the learning of texts in different school subjects, i.e. picking up facts in order to remember them. Knowledge in reading for learning is perceived as limited and based on the mastery of specific facts, their immutability, and location in particular texts. Gradually, the description of reading for learning in the curricula changes from cognitive to functional as the reader is expected to gain mastery of knowledge in accordance with the study objectives. In this case, acquiring and processing information is described as a process in which reading strategies are used as tools for learning from text. Knowledge becomes relative – capital that is situational, interpreted, and utilized – and reading is considered a form of action by means of which knowledge is applied to different purposes. The reader evaluates knowledge on the basis of how useful and applicable it is. The role of the pupil in regulating her actions becomes emphasized because in comprehensive reading she has the responsibility both for perceiving and controlling the reading task and for regulating and evaluating her own reading process.

Only situation-based reading for learning as well as sharing and continuing reading experiences in the teaching of literature are supportive of open pedagogy that emphasizes learning environments outside the school and flexible forms of working. The changed view on the nature of knowledge could also bring about a new type of culture in working with texts that would be based on cooperation, participation, wide distribution and shared expertise. This socio-cultural perspective is not, however, made explicit, and thus the pupil remains alone in elaborating information. Sharing and processing information jointly as well as journeyman-type acquisition of working methods from others in knowledge management are not to be found even in the most recent curriculum. From a social point of view, the curricula define reading very narrowly. To simplify, reading is perceived as a cognitive, individual-based and text-centered activity, for it is in many ways demarcated by definitions of approaches and

descriptions of textual environments. The teaching of reading focuses on promoting individual literacy. Consequently, different learning environments and communities in a wider sense are not taken into account in the teaching of reading, and thus in practice the social dimension of reading is in danger of being passed over in instruction as well.

Conclusions

A variety of views on reading literacy and its development are simultaneously present in the curricula. Some of them have a strong influence while others appear only as faint traces. Consequently, the view on reading literacy and its instruction does not undergo a step-by-step transformation in the curricula when, for example, theories concerning reading or conceptions of learning are updated. Conceptions of reading literacy change gradually and in amoeba-like manner.

The study of conceptions of reading literacy also sheds light on the structure and development of curricula. The conceptions of reading literacy show that curricula are layered in nature: A “new” curriculum is always built on the foundation of the previous one and conducts a dialogue with it. Thus, the roots of a curriculum lie deep in the tradition of both the subject and the school system. In addition, a specific instructional phenomenon, in this case the teaching of reading, is not constructed in a straightforward way in the document but is built on the basis of many-layered, varying contents. The descriptions of reading are formed by multidisciplinary theories, views on learning, views on knowledge, language and texts, views on literature, the media and communication as well as views on the role and functions of the curriculum documents and those on basic education.

The conceptions of reading literacy and their variation suggest the direction and the ways in which the teaching of reading could be developed. There is a clear need for a change as, in the light of the curricula, reading culture in the school has not undergone a transformation that would have a wide-ranging effect on text environments, goals and contents although the surrounding society and with it the requirements of reading literacy have changed in more than 30 years. Thus, the teaching of reading can only partly meet the challenges of literacy in the modern society. In real-life reading, texts and forms of language usage criss-cross each other – literacy does not mean traditional interpretation of texts but the practices of reading become mixed. Therefore, the school should offer opportunities for different reading practices to meet. This could be achieved by extending textual environments from the school and instruction to further afield. In particular, textual knowledge and skills dealing with texts acquired by the pupil outside the school should be made transparent and be utilized the class and school community.

On the basis of the study, reading instruction could be reformed in the following ways:

- Description of reading instruction is structured by means of basic skills and continua are organized on their basis.
- More variation is added to the textual world at school. For example, using a wide choice of texts and textual environments is encouraged and these are systematically included into the curriculum.
- This type of text environment based reading presupposes a division of labor between the mother tongue and other subjects as well as possibilities for flexible pedagogic solutions in general.
- Pupils' own textual world and practices form the starting point of reading instruction.
- Existing social reading practices are extended.
- Linguistic and textual knowledge is used with more insight and in a more organized manner in developing reading literacy skills.
- Reading instruction guides pupils in ascribing a variety of meanings to texts.
- Reading comprehension skills are developed by means of exploratory, communal working practices. Problem-based activities of groups of pupils are encouraged in different ways.
- By means of reading, pupils are helped to improve themselves and their courses of action.
- Variety in the development of literacy and different learning paths are accepted.
- Slowness in institutional change is accepted and reading instruction is developed on the basis of already existing good practices.
- Structures of the school and education, e.g. teacher education and clearly defined school subjects, that obstruct the instruction of textual skills are reformed.

LÄHTEET

Aineistolähteet

- POM82 = Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1982. Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS70 = Komiteanmietintö 1970: A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1971. Oppiaineiden opetussuunnitelmat.. Helsinki: Opetusministeriö.
- POPS85 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. 2., korjattu painos. Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS94 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS04 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.. Helsinki: Opetushallitus.
- Päättö99 = Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Helsinki: Opetushallitus.

Muut lähteet

- Aalto, E. 2008. Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita. Teoksessa M. Garanti, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio. AFinLAN vuosikirja 2008. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 66.* Jyväskylä, 71–95.
- Aase, L. 2006. *Aims in the Teaching/Learning of Language(s) of Education (LE).* Osoitteessa http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Aase_aims_final_EN.doc Luettu 6.8.2008.
- Adorno, T. W. 2007. Esteettinen teoria. Toim. G. Adorno & R. Tiedemann. Suom. A. Kuorikoski. Tampere: Vastapaino.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. 2008. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher* 61, 364–373.
- Aho, E. 2000. Taistelu peruskoulusta. Teoksessa S. Wass (toim.) *Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta.* Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 18–25.
- Ahonen, P., Laihanen, M. & Pynssi, S. 2008. Monta ääntä, aina sama laulu – lukion oppikirjojen kaanonin metsästämisessä. *Virke* 45 (2), 56–58.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1.* Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155–184.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus.* 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, J. C. 2000. *Assessing reading.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta.* Hamina: Artefakta.

- Apajalahti, M., Pietilä, A. & Vanne, A. 1996. Opetussuunnitelmatyön edistyminen peruskoulussa. Kehittyvä koulutus 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Apple, M. W. 1990. Ideology and curriculum. Toinen painos. New York: Routledge.
- Apple, M. W. 2008. Curriculum planning. Content, form, and the politics of accountability. Teoksessa F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (toim.) The SAGE handbook of curriculum and instruction. London: SAGE, 25-44.
- Arvonen, J. 2002. Toiminta lukemisen tukena. Näkömöntistrategia toisluokkalaisten kirjallisuuden opetuksessa. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 182.
- Ashby, J. & Rayner, K. 2006. Literacy development: Insights from research on skilled learning. Teoksessa D. K. Dickinson & S. B. Neuman (toim.) Handbook of early literacy research. Vol. 2. New York: The Guilford Press, 52-63.
- Atjonen, P. 1989. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa: ala- ja yläasteen opettajien kokemuksia kunnan opetussuunnitelman laadinnasta ja toteuttamisesta Kainuussa vuosina 1985-1988. Kouluhallituksen julkaisuja 16. Helsinki: Kouluhallitus.
- Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 76-82.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Autio, T. 2002. Teaching under siege: beyond the traditional curriculum studies and/or didaktik split. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 904.
- Bahtin / Bakhtin, M. M. 1986. Speech genres & other late essays. Toim. C. Emerson & M. Holquist. Käänt. Vern W. McGee. University of Texas Press Slavic series nro 8. Austin: University of Texas Press.
- Barratt-Pugh, C. 2000. The socio-cultural context in literacy learning. Teoksessa C. Barratt-Pugh & M. Rohl (toim.) Literacy learning in the early years. Buckingham: Open University Press, 1-26.
- Barton, D. 1994. The social impact of literacy. Teoksessa L. Verhoeven (toim.) Functional literacy. Theoretical issues and educational implications. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 185-198.
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. Local literacies. Reading and writing in one community. London: Routledge.

- Barton, D. & Hamilton, M. 2000. Literacy practices. Teoksessa D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (toim.) *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge, 7-15.
- de Beaugrande, R. 1980. *Text, discourse, and process: Toward a multidisciplinary science of texts*. London: Longman.
- Berge, K. L. 2008. Writing as a text cultural competence: Changes and solutions in defining writing as a basic competence in the new Norwegian curriculum. Plenaariesitelmä AFinLA:n syysseminariumissa Helsingin yliopistossa 14.11.2008.
- Bernstein, B. 1977. *Class, codes and control*. Vol. 3. *Towards a theory of educational transmissions*. Toinen painos. London: Routledge.
- Biggs, J. B. 1979. The relationship between developmental level and the quality of school learning. Teoksessa S. & C. Modgil (toim.) *Toward a theory of psychological development*. Windsor: NFER Publishing, 591-634.
- Blomert, L. 2009. Cognitive and educational profiling of reading and reading support within the EU. Final report PROREAD project nr. 2006-2789, EU-SOCRATES Action 6.1.2 and 6.2. Osoitteessa http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc950_en.htm Luettu 24.6.2009.
- Bloom, B. 1971. *Mastery learning*. Teoksessa J. Block (toim.) *Mastery learning. Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 47-63.
- Bloome, D. & Green, J. 1991. Educational contexts of literacy. *Annual Review of Applied Linguistics* 12, 49-70.
- Brooks, W. 2002. *Assessment in secondary schools. The new teachers' guide to monitoring, assessment, recording, reporting and accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, A. L. 1982. Learning how to learn from reading. Teoksessa J. A. Lagner & M. T. Smith-Burke (toim.) *Reader meets author / Bridging the gap. A psycholinguistic and sociolinguistic perspective*. Newark, Delaware: International Reading Association, 26-54.
- Brown, A. L. 1985. Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts. Teoksessa H. Singer & R. B. Ruddell (toim.) *Theoretical models and processes of reading*. Kolmas painos. Newark, DE: International Reading Association, 501-526.
- Burton, B. & Carter, R. 2006. Literature and the language of literature. Teoksessa K. Brown (toim.) *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Toinen painos. Amsterdam: Elsevier, 267-274.
- Christie, F. & Misson, R. 1998. Framing the issues in literacy education. Teoksessa F. Christie & R. Misson (toim.) *Literacy and Schooling*. Lontoo: Routledge, 1-17.
- Cohn, D. 2006. *Fiktio mieli*. Suom. P. Korhonen. Helsinki: Gaudeamus.
- Connelly, F. M, Fang He, M. & Phillion, J. (toim.) 2008. *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. London: SAGE.
- Connelly, F. M, Fang He, M., Phillion, J. & Schlein, C. 2008. *Planning the handbook. Practice, context, and theory*. Teoksessa F. M. Connelly, M.

- Fang He & J. Phillion (toim.) The SAGE handbook of curriculum and instruction. London: SAGE, ix-xv.
- Cook-Gumperz, J. 2006a. The social construction of literacy. Teoksessa J. Cook-Gumperz (toim.) The social construction of literacy. Toinen painos. Cambridge: Cambridge University Press, 1-18.
- Cook-Gumperz, J. 2006b. Literacy and schooling: An unchanging equation? Teoksessa J. Cook-Gumperz (toim.) The social construction of literacy. Toinen painos. Cambridge: Cambridge University Press, 19-49.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. 1983. Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. & Pearson, P. D. 1991. Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research* 61, 239-264.
- Doll, W. E. 1989. Foundation for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 21, 243-254.
- Doll, W. E. 1993. A post-modern perspective on curriculum. New York: Teachers College Press.
- Doughty, P., Pearce, J. & Thornton, G. 1976. Kielen tiet. Suom. M. Vilkuna. Helsinki: Tammi.
- Döbert, H., Klieme, E. & Sroka, W. (toim.) 2004. Conditions of school performance in seven countries. A quest for understanding the international variation of PISA results. *Studien zur international und interkulturell vergleichenden erziehungswissenschaft. Band 3.* Münster: Waxmann.
- Eagleton, T. 1997. Kirjallisuusteoria. Johdatus. 2., uudistettu painos. Suom. Y. Hosiailuoma. Tampere: Vastapaino.
- Eagleton, T. 2000. The idea of culture. Cornwall: Blackwell.
- Enkvist, N. E. 1975. Tekstilingvistiikan peruskäsitteitä. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, K. 1988. Kirjallisuudenopetus suomalaisessa yhteiskunnassa ja kirjallisuusinstituutiossa. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri (toim.) Lukemisen luokkakuva. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 11-17.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eurooppalainen viitekehys 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Fairclough, N. 1989. Language and power. London: Longman.
- Fairclough, N. 1995. Critical discourse analysis. Papers in the critical study of language. London: Longman.
- Fleming, M. 2007. The literary canon: implications for the teaching of language as subject. Osoitteessa http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp Luettu 6.8.2008.
- Flower, L. A. & Hayes, J. R. 1980. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Teoksessa L. W. Gregg & E. R. Steinberg (toim.) Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 31-50.

- Fowler, A. 1982. *Kinds of literature. An introduction to the theory of genres and modes.* Oxford: Clarendon.
- Frantsi, H., Kolu, K., Ollila, M. & Volotinen, T. 2001. Netlibris-kirjallisuuspiirit. Teoksessa S. Häppölä & T. Peltonen (toim.) *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV.* Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 99–129.
- Freire, P. 2006. *Sorrettujen pedagogiikka.* Toim. T. Tomperi. Suom. J. Kuorti. Tampere: Vastapaino.
- Gee, J. 1990. *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses.* The Falmer Press: London.
- Gee, J. 1991. *Socio-cultural approaches to literacy (literacies).* *Annual Review of Applied Linguistics* 12, 31–48.
- Gee, J. 2000. *The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social.* Teoksessa D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (toim.) *Situated literacies: reading and writing in context.* London: Routledge, 180–196.
- Gleeson, J. 2006. *Recent developments in the national curriculum (Ireland).* Teoksessa *Programme and abstracts. The second world curriculum studies conference. Curriculum as an international conversation.* 21.5.2006. University of Tampere. Department of teacher education, 24–25.
- Goodlad, J. I. 1979. *The scope of the curriculum field.* Teoksessa J. I. Goodlad (toim.) *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice.* New York: McGraw-Hill, 17–41.
- Goodman, K. S. 1985. *Unity in reading.* Teoksessa H. Singer & R. B. Ruddell (toim.) *Theoretical models and processes of reading.* Kolmas painos. Newark: International Reading Association, 813–840.
- Goodson, I. 2001. *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta.* Suom. E. Moore. 2. painos. Joensuu University Press.
- Gough, P. B. 1985. *One second of reading: Postscript.* Teoksessa H. Singer & R. B. Ruddell (toim.) *Theoretical models and processes of reading.* Kolmas painos. Newark: International Reading Association, 687–688.
- Grabe, W. 1991. *Foreword.* *Annual Review of Applied Linguistics* 12, vii–xi.
- Gray, W. S. 1956. *The teaching of reading and writing: An international survey.* *Monographs on fundamental education.* Unesco 10. Paris.
- Haapala, A. & Mäkinen, L. 2006. *Tulevaisuusnäkökulma koulun arjen valossa.* *Futura* 25, 53–59.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä.* 6., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. *Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä.* Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina.* *Palmenia-sarja.* Helsinki: Yliopistopaino, 95–107.

- Halliday, M. A. K. 1976. Functions of language. Teoksessa M. A. K. Halliday & R. Hasan (toim.) *Language, context, and text: Aspects of a language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 15–28.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. 1990. *How to increase reading ability. A guide to developmental & remedial methods*. Yhdeksäs painos. London: Longman.
- Hasan, R. 1976. The structure of a text. Teoksessa M. A. K. Halliday & R. Hasan (toim.) *Language, context, and text: Aspects of a language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 52–69.
- Hasan, R. 1989. *Linguistics, language, and verbal art*. Toinen painos. Oxford: Oxford University Press.
- Heinonen, O.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. *Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia* 257.
- Herkman, J. 2005. Mihin tarvitaan visuaalista (luku)taitoa? Teoksessa S. Kiiskinen & J. Virkkunen (toim.) *Tuokio kuvia. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLIX*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9–19.
- Herkman, J. 2007. *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hiidenmaa, P. 2001. Työ ja kieli. Teoksessa V. Heikkinen, P. Hiidenmaa & U. Tiililä (toim.) *Teksti työnä, virka kielenä*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus, 19–34.
- Hiidenmaa, P. 2004. *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.
- Hiidenmaa, P., Heikkinen, V. & Tiililä, U. (toim.) 2000. *Teksti työnä, virka kielenä*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hiltunen, M. & Toukonen, M. L. (toim.) 1991. *Toimiva lukutaito. Seminaari Tampereella 12.–13.11.1990. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja nro 55*. Helsinki.
- Hirvi, V. 2000. Näin kehitämme peruskoulua. Teoksessa S. Wass (toim.) *Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta*. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 8–15.
- Hoey, M. 2001. *Textual interaction. An introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.
- Holopainen, E. 2003. Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 218.
- Hood, S., Solomon, N. & Burns, A. 1995. *Focus on reading*. Toinen painos. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Huemer, S. 2009. *Training reading skills: towards fluency*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 360.
- Husén, T. 1977. *Jämlikhet genom utbildning? Perspektiv på utbildningsreformerna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–32.

- Hyland, K. 2002. Teaching and researching writing. Harlow: Longman.
- Hytönen, J. 2000. Peruskoulun katoava perintö. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 26–33.
- Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. 2005 (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Iisa, K., Piehl, A. & Kankaanpää S. 1999. Tekstintekijän käsikirja. 3. painos. Jyväskylä: Yrityskirjat.
- Illeris, K. 2007. How we learn: an introduction to learning and non-learning in school and beyond. London: Routledge.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit 2001. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kaipainen, R., Lonka, I. & Rikama, J. (toim.) 1998. Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kairavuori, S. 2002. Lisää hauista. Asiatekstistä oppiminen peruskoulun päättyessä. Tutkimuksia 240. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kalajoki, A. 2000. Peruskoulun yläaste Helsingissä 1997. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 122–126.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2000. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 239–248.
- Kangas, S., Lundvall, A. & Sintonen, S. (toim.) 2008. Lasten ja nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa 2008. Lasten ja nuorten mediafoorumi. Liikenne- ja viestintäministeriö. Osoitteessa http://www.arjentietoyhteiskunta.fi/files/120/Lasten_ja_nuorten_media_maailma_pahkinankuoressa_PDF.pdf. Luettu 20.12.2008.
- Kangasniemi, E. (toim.) 1985. Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27.–28.3.1985. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 268.
- Kangasniemi, E. 1993. Opetuksen käsite ja käytäntö yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Porvoo: WSOY, 52–69.
- Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. 3., uud. painos. Porvoo: WSOY, 66–100.
- Kari, J. 2001. The challenges of curriculum development and the complexity of learning. Teoksessa E. Kimonen (toim.) Curriculum approaches. Readings and activities for educational studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education & Institute for Educational Research, 3–8.

- Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 632. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura..
- Kauppinen, A. 2006. Kielioppi - joustava resurssi. Vastauksia kysymykseen "Mihin kielioppia tarvitaan?". Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.) Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 93-101.
- Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1988. Tekstioppi. Johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kauppinen, M. 2004. Opetussuunnitelmista luettua - oppiminen ja opetus peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Kauppinen, M. 2006. Peruskoulun opetussuunnitelmien tekstuaalista tarkastelua. Teoksessa A. Pajunen & H. Tommola (toim.) XXXII Kielitieteen päivät Tampereella 19. - 20.5.2005. Tampere Studies in Language, Translation and Culture, Series B 2. Osoitteessa <http://tampub.uta.fi/tup/951-44-6622-5.pdf> Luettu 6.8.2008.
- Kauppinen, M. 2007. Mitkä aatteet peruskoulua kantavat? - Valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteiden ja sisältöjen tarkastelua. Teoksessa J. Lavonen (toim.) Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006. Osa 2. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 286. Helsinki: Helsingin yliopisto, 610-619.
- Kauppinen, M., Saario, J., Huhta, A., Keränen, A. Luukka, M.-R., Pöyhönen, S. Taalas, P. & Tarnanen, M. 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa M. Garanti, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) Kieli ja globalisaatio. AFinLAN vuosikirja 2008. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 66. Jyväskylä, 201-233.
- Kauppinen, S. 1986. Äidinkielen didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Kendrick, M., Rogers, T., Smythe, S. & Anderson, J. 2005. Portraits of literacy across families, communities, and schools: An introduction. Teoksessa J. Anderson, M. Kendrick, T. Rogers & S. Smythe (toim.) Portraits of literacy across families, communities, and schools: intersections and tensions. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1-20.
- Kern, R. 2000. Literacy and language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Kiili, C., Laurinen, L. & Marttunen, M. 2009. Oppimista edistävä lukeminen internetissä. Kasvatus 40, 341-351.
- Kimonen, E. (toim.) 2001. Curriculum approaches. Readings and Activities for Educational Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education & Institute for Educational Research.
- Kirby, J. R. 1988. Style, strategy, and skill in reading. Teoksessa R. R. Schmeck (toim.) Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press, 229-274.
- Kirstinä, L. 1988. Lyhyt historia. Yliopiston ja koulun kirjallisuuden opetuksen suhteista. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri (toim.) Lukemisen

- luokkakuva. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXV. Helsinki: Äidinkielen Opettajain Liitto, 106–114.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa XX.
- Kivirauma, J. 1997. Faktorianalyysin kautta teemahaastatteluun – suomalaisen kasvatustieteen paradigmanmurrokset 1900-luvulla väitöskirjojen valossa. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turku: Painosalama, 5–60.
- Koivunen, H. & Marsio, L. (toim.) 2006. Reilu kulttuuri? Kulttuuripolitiikan eettinen ulottuvuus ja kulttuuriset oikeudet. Opetusministeriön julkaisuja 2006:50. Helsinki: Opetusministeriö.
- Korhonen, R. & Alho, I. 2006. Kielioppia kieliopin vuoksi. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.) Kielioppi koulussa. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 71–92.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1998. Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 9/1998. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa <http://www.edu.fi/julkaisut/yhddaide.pdf> Luettu 18.1.2008.
- Korkeakoski, E. 1990. Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A, tutkimusraportti 45.
- Korkeakoski, E. 2001. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannen, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M.-L. Pernu & J. Uurto (toim.) Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 147–190.
- Korkeakoski, E. 2003. Realismia opetussuunnitelmauudistuksiin. Opettaja 21, 14–15.
- Koskinen, I. 1988. Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 67.
- Koskinen, I. 1990. Kieliopin paluu: äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomenkielisessä peruskoulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 90.
- Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 31–42.
- Kotilainen, S. & Kivikuru, U. 1999. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 31–42.
- Kotkavirta, J. (toim.) 1991. Järjen kritiikki. Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse. Suom. J. Kotkavirta. Jyväskylä: Gummerus.

- Kouki, E. 2010. "Käsitteitä tarpeen mukaan". Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa. Turun yliopisto. Ann. Univ. Turkuensis C 293.
- Kress, G. 2003. Literacy in the new media age. London: Routledge.
- Kucer, S. 2005. Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching, reading and writing in school settings. Toinen painos. Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseura, 3-25.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. 1985. Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. Teoksessa H. Singer & R. B. Ruddell (toim.) Theoretical models and processes of reading. Kolmas painos. Newark: International Reading Association, 689-718.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahtinen, A.-M. 2007. Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 160-179.
- Langer, J. A. 1986. Children reading and writing. Structures and strategies. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Langer, J. A. 1995. Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction. New York: IRA.
- Langer, J. A. & Smith-Burke, M. T. 1982. Preface. Teoksessa J. A. Langer & M. T. Smith-Burke (toim.) Reader meets author / Bridging the gap. A psycholinguistic and sociolinguistic perspective. Newark, Delaware: International Reading Association, vii-xiii.
- Languages of education framework 2008. Osoitteessa http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp Luettu 6.8.2008.
- Languages of schooling within a European framework for languages of education: learning, teaching, assessment 2007. Intergovernmental Conference in Prague 8. - 10.11.2007. Report. Osoitteessa http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp Luettu 6.8.2008.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2006a. New literacies. Everyday practices and classroom learning. Toinen painos. Meidenhead: McGraw-Hill.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2006b. Sampling "the New" in New Literacies. Teoksessa M. Knobel & C. Lankshear (toim.) A new literacies sampler. New York: Peter Lang, 1-24.
- Lappalainen, A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 28.

- Lappalainen, H.-P. 2004. Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Oppimistulosten arviointi 2/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2008. ON ANNETTU HYVIÄ NUMEROITA. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Oppimistulosten arviointi 3/2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Laukkanen, R. 1992. Johtopäätöksiä tiedonkäsityskeskustelusta. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Kouluhallitus, 135-142.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteilijän tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education* 168.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo: WSOY.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. 2001. Post scriptum. Kirja medioitumisen aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Leimu, K. 2004. IEA-tutkimusyhteistyön taustasta ja luonteesta. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 43-76.
- Leiwo, M. 1981. Opetustekstit ja opetusdialogi. Teoksessa M. Leiwo & K. Sajavaara (toim.) Psykologisia kirjoituksia II. AFinLAN vuosikirja 1981. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu nro 31. Jyväskylä, 47-59.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 2. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A, tutkimuksia 3.
- Leppänen, S. 1994. Tekstimetaforat: yksi ikkuna tulkintakäsityksiin. Teoksessa L. Laurinen & M.-R. Luukka (toim.) Puhekulttuurit ja kielten oppiminen. AFinLAN vuosikirja nro 52. Jyväskylä, 53-74.
- Leppänen, S. 2008. Kouluikäisten fiktiivinen maailma: populaarikulttuurin uudelleenkirjoitusta. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 191-209.
- Lerkanen, M.-R. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lerkanen, M.-R. 2007. The beginning phases of reading literacy instruction in Finland. Teoksessa P. Linnakylä & I. Arffman (toim.) Finnish reading literacy 2007. When quality and equity meet. University of Jyväskylä: Institute for educational research, 155-174.

- Leu, D. J., O'Bryne, W. I., Zawilinski, L., McVerry, J. G. & Everett-Cacopardo, H. 2009. Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher* 38, 264–269.
- Levin, B. 2008. Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. Teoksessa F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (toim.) *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. London: SAGE, 7–24.
- Lewis, C. 2006. New Literacies. Teoksessa M. Knobel & C. Lankshear (toim.) *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 229–237.
- Lindström, A. 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 18–35.
- Linna, H. 1999. *Lukuonni: kirjallisuuden opetus ala-asteella*. Porvoo: WSOY.
- Linna, H. (toim.) 2004. *Luokat lukemaan*. Helsinki: Tammi.
- Linnakylä, P. 1988. Miten opitaan tekstistä. Ammattiopiskelijoiden tekstistä oppimisen arvioinnin taustaa. Osaraportti I. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 17.
- Linnakylä, P. 1991. Toimiva lukutaito – valtaa ja vapautta. Teoksessa Hiltunen, M. & Toukonen, M. L. (toim.) 1991. *Toimiva lukutaito*. Seminaari Tampereella 12.–13.11.1990. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja nro 55. Helsinki, 8–25.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmakartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. The IEA study of reading literacy in Finland. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. 2000. Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 107–132.
- Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi ja P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.
- Linnakylä, P. 2004a. Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. Pisa 2000*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 75–98.
- Linnakylä, P. 2004b. Suomalaislasten ja -nuorten hyvän lukutaidon salaisuutta selvittämässä. Teoksessa K. Leimu (toim.) *Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 123–140.
- Linnakylä, P. 2007. Finnish reading literacy challenged by cultural change. Teoksessa P. Linnakylä & I. Arffman (toim.) *Finnish reading literacy 2007. When quality and equity meet*. University of Jyväskylä: Institute for educational research, 35–59.

- Linnakylä, P. & Malin, A. 2004. Lukuharrastus luo omaehtoisia oppimismahdollisuuksia. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen ja I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat 2004. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 221–237.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–39.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2005. Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–64.
- Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. (toim.) 2004. *Tulevaisuuden lukijat 2004. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linturi, H. & Rubin, A. 2006. Kouluttomaan oppimiseen? Opetuksen ja kasvatuksen ristiriitaiset tulevaisuudenkuvat haasteena koulutuksen kehittämiseksi. *Futura* 25, 42–52.
- Lipponen, L. 2007. Yleisestä mediaosaamisesta yhteisölliseen ja paikalliseen mediaosaamiseen. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Helsinki: Mediakasvatusseura, 51–59.
- Lonka, I. 1998. ÄOL ja opetussuunnitelmien kehittäminen. Teoksessa R. Kaipainen, I. Lonka & J. Rikama (toim.) *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 124–157.
- Luke, A. 2000. Critical literacy in Australia. A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 43, 448–461.
- Luke, A. 2008. Introductory essay. Curriculum in context. Teoksessa F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (toim.) *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. London: SAGE, 145–152.
- Lundberg, I. 1982. Havaitseminen ja oppiminen. Teoksessa E. Hjelmquist, L. Sjöberg & H. Montgomery (toim.) *Johdatus kognitiiviseen psykologiaan*. Suom. Y. Lehti. Helsinki: Gaudeamus, 84–104.
- Lundberg, I. & Linnakylä, P. 1993. Teaching reading around the world. IEA study of reading literacy. The Hague: IEA.
- Luukka, M.-R. 2003. Kelpaanko tällaisena? Tyttöyden rakentuminen Demilehden palstoilla. Teoksessa T. Modinos & A. Suoninen (toim.) *Merkkillinen media. Tekstit nuorten arjessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 17–38.

- Luukka, M.-R. 2004. Genre-pedagogiikka. Askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 145–160.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Macken-Horarik, M. 1998. Exploring the requirements of critical school literacy. A view from two classrooms. Teoksessa F. Christie & R. Misson (toim.) Literacy and Schooling. Lontoo: Routledge, 74–103.
- Mager, R. 1970. Opetustavoitteiden määrittäminen. Helsinki: Otava.
- Malinen, P. 1976. Näkemyksiä opetussuunnitelman koulutuspoliittisesta taustasta ja rakenteesta: osaraportti peruskoulun opetussuunnitelman kehittämistutkimuksesta. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 2/1976. Jyväskylän yliopisto.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Malinen, P. 2005. Opetussuunnitelma peruskoulun valmistelu- ja toteutusvaiheessa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 83–87.
- Malinen, P. & Kansanen, P. 1987. Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehikset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.–26.9.1986. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48.
- Malmquist, E. 1975. Peruskoulun lukemisenopetus. Suom. P.-I. Manninen. Espoo: Weilin+Göös.
- Mann, W. C. & Taboada, M. 2005. Intro to RST / rhetorical structure theory/. Osoitteessa <http://www.sfu.ca/rst/index.html> Luettu 28.5.2008.
- Marton, F., Dahlgren, L. D., Svensson, L. & Säljö, R. 1980. Oppimisen ohjaaminen. 2. painos. Suom. E. Pilvinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. International Journal of Educational Research 19, 277–300.
- Masterman, L. 1985. Teaching the Media. London: Routledge.
- Masterman, L. 1994. A rationale for media education. Teoksessa L. Masterman & F. Mariet (toim.) Media education in 1990s' Europe. A teacher's guide. Strasbourg: Council of Europe, 5–87.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikkonen, I. 2010. "Olen sitä mieltä, että..." Lukiolaisten yleisönasotekstien rakenne ja arumentointi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 135.

- Minkkinen, S. 1980. Joukkotiedotuskasvatuksen opetussuunnitelmat. Tampereen yliopisto. Tiedotusopin laitos. Opetusmoniste nro 34.
- Moje, E. B., McIntosh Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. 2004. Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly* 39, 38-70 .
- Mäntynen, A. 2006. Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 42-71.
- Naumanen, P., Leppänen, R. & Rinne, R. 2008. Euroopan Unionin muuttuva koulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne, L. Jögi, R. Leppänen, M. Korppas & K. Klemelä (toim.) *Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 227-326.
- Neisser, U. 1967. *Cognitive Psychology*. New York.
- Netlibris 2009. Elämyksellistä kirjallisuudenopetusta jo 10 vuotta. Osoitteessa <http://www.edu.fi/oppimateriaalit/netlibris/kirjallisuuspiirit.htm> Luettu 21.9.2009.
- Nevalainen, R., Kimonen, E. & Hämäläinen, S. 2001. Curriculum changes in the Finnish comprehensive school: The lessons of three decades. Teoksessa E. Kimonen (toim.) *Curriculum Approaches. Readings and Activities for Educational Studies*. University of Jyväskylä: Department of Teacher Education & Institute for Educational Research, 123-141.
- Niemi, J. 2001. Kaanon ja kirjallisuudenopetus 2000-luvulla. Teoksessa S. Häppölä & T. Peltonen (toim.) *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 45-55.
- Niemi-Pynttari, R. 2007. Verkkoproosa. Tutkimus dialogisesta kirjoittamisesta. Jyväskylän yliopisto. Osoitteessa http://keskus.info/verkkoproosa/ntamo2007_risto-niemi-pynttari_verkkoproosa.pdf Luettu 21.9.2009.
- Nikula, T. & Leppänen, S. 2008. Tutkimuksen tuloksia ja haasteita. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 422-428.
- Nissilä, M.-L. 2001a. Uusi tuntijako painottaa perustaitoja. *Opettaja* 19, 26.
- Nissilä, M.-L. 2001b. Uusien opsiensa kanssa oltava tarkkana. *Opettaja* 37, 9-10.
- Noppiari, E., Uusitalo, N., Kupiainen, R. & Luostarinen, H. 2008. "Mä oon nyt online!": lasten mediaympäristö muutoksessa. Tampereen yliopisto. Tiedotusopin laitos. Sarja A.
- Nousiainen, T. 2008. Children's involvement in the design of game-based learning environments. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Computing* 95.
- Olson, D. R. 1994. *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Olson, D. R. 2003. *Psychological theory and educational reform: how school remakes mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oppilaan arvioinnin tavat ja tavoitteet ovat muuttuneet aikojen saatossa 2009. Etusivu. Opetusministeriön verkkolehti. Osoitteessa <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2009/2603/arviointi.html> Luettu 26.3.2009.
- Oppilaan arviointi menneinä vuosikymmeninä 2009. Osoitteessa <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1330,6745,88908> Luettu 5.11.2009.
- OPS41 = Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet vuodelta 1941. Virke 2/1965, 3-14.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (toim.) 2005. *Literacy and education 2005*. London: Chapman.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. 1991. The development of strategic readers. Teoksessa R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (toim.) *Handbook of reading research*. Vol II. New York: Longman, 609-640.
- Pearson, P. D. & Stephens, D. 1994. Learning about literacy: A 30-year journey. Teoksessa R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (toim.) *Theoretical models and processes of reading*. Neljäs painos. Delaware: International Reading Association, 22-42.
- Perfetti, C. A. 1985. *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perkiö, M. 2008. Lukutaitotutkimuksen käsitekartta. *Aikuiskasvatus* 2, 105-116.
- Persson, U.-B. 2008. Is 'Back to Basics' the best way to improve reading skills? Esitelmä FinRAn juhlaseminaarissa Huomisen tekstitaidot 7.11.2008 Tampereella.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Pettersson, B. 2006. Kirjallisuuden lajien teoriasta ja käytännöstä. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre - tekstilaji*. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 151-164.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Pieper, I. 2006. The teaching of literature. *Languages of Education Framework* 2008. Osoitteessa http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp Luettu 6.8.2008.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, A. & O. Toivanen (toim.) 2000. *Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994-1999*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pinar, W. F. 2008. Curriculum theory since 1950: crisis, reconceptualization, internationalization. Teoksessa F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (toim.) *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. London: SAGE, 491-513.

- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. Studies in the postmodern theory of education. Vol. 17. New York: Peter Lang.
- Pitkänen-Huhta, A. 1999. Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 1. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 259–288.
- POPS70, I osa = Komiteanmietintö 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1971. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetusministeriö.
- Prensky, M. 2001a. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon 9, 3–6.
- Prensky, M. 2001b. Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? On the Horizon 9, 2–6.
- Prior, L. 2008. Documents and action. Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (toim.) The SAGE handbook of social research methods. Los Angeles: SAGE Publications, 479–492.
- Raassina, A. 1990. Lukutaito ja kehitysstrategiat. Kolme vuosikymmentä Unescon lukutaitopolitiikkaa. Jyväskylän yliopisto. Nykykylttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 19.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rayner, K. & Pollatsek, A. 1989. The psychology of reading. London: Prentice-Hall International.
- Rikama, J. 1998a. ÄOL ja kirjallisuudenopetus. Teoksessa R. Kaipainen, I. Lonka ja J. Rikama (toim.) Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 242–287.
- Rikama, J. 1998b. ÄOL ja viestintäkasvatus. Teoksessa R. Kaipainen, I. Lonka ja J. Rikama (toim.) Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 223–241.
- Rikama, J. 1998c. ÄOL ja äidinkielen opettajien peruskoulutus. Teoksessa R. Kaipainen, I. Lonka ja J. Rikama (toim.) Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998. Äidinkielen opettajain liitto, 295–311.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 44.
- Roikola, K. 2002. Enemmän vai paremmin? Opettaja 47, 24–25.
- Ropo, E. 2009. Preface. Teoksessa E. Ropo & T. Autio (toim.) International conversation on curriculum studies. Subject, society and curriculum. Rotterdam: Sense Publishers, ix–x.
- Ropo, E. & Autio, T. (toim.) 2009. International conversation on curriculum studies. Subject, society and curriculum. Rotterdam: Sense Publishers.

- Rosenblatt, L. M. 1994. The transactional theory of reading and writing. Teoksessa R. B. Ruddell, M. Rapp Ruddell & H. Singer (toim.) *Theoretical models and processes of reading*. Neljäs painos. Newark: International Reading Association, 1057–1092.
- Routarinne, S. & Uusi-Hallila, T. 2008. Kouluikäisten monet kielet 2000-luvun Suomessa. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–52.
- Rumelhart, D. E. 1977. *Introduction to human information process*. New York: John Wiley & Sons.
- Räihä, H. 2008. "Hyötyä, huvia ja huijausta Internetissä." Internetin käsittelyn näkökulmia yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen laitos. Pro gradu -työ.
- Saarinen, K.-M. 2008. Hiljalleen kohti merkityksellistä. *Virke* 4, 16–20.
- Sajavaara, K., Luukka, M.-R. & Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen, M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–42.
- Salminen, J. 2004. Näkökulmia kasvatustieteen arvosidonnaisuuteen Hayden Whiten historianfilosofian pohjalta. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 79–96.
- Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40, 121–130.
- Savolainen, K. 1998. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden julkaisu* 43.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2006. *Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology*. Teoksessa K. Sawyer (toim.) *Cambridge handbook of the learning Sciences*. Cambridge: CUP, 97–118.
- Schubert, W. H. 2008. *Curriculum inquiry*. Teoksessa F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (toim.) *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. London: SAGE, 399–419.
- Scott, D. 2008. *Critical essays on major curriculum theorists*. London: Routledge.
- Shannon, C. & Weaver, W. 1963. *Mathematical Theory of Communication*. Champaign, Illinois: University of Illinois Press.
- Shore, S. & Mäntynen, A. 2006. Johdanto. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre - tekstilaji*. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–41.
- Sinko, P. & Kungas, A. 1998. Peruskoulun ja lukion sanataiteen opetus. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa*. Arviointi 9/1998. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa <http://www.edu.fi/julkaisut/yhdtaide.pdf> Luettu 18.1.2008.

- Solin, A. 2006. Genre ja intertekstuaalisuus. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) Genre – tekstilaji. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 72–95.
- Street, B. V. 1984. Literacy in theory and practice. Cambridge studies in oral and literate culture 9. Cambridge: University Press.
- Street, B. 2006. Reading and multiliteracy. Teoksessa K. Brown (toim.) Encyclopedia of Language & Linguistics. Toinen painos. Amsterdam: Elsevier, 369–373.
- Sulkunen, S. 2004. Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen ja I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat 2004. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–31.
- Sulkunen, S. 2007. Authenticity of Text in International Reading Literacy Assessments. Focusing on PISA 2000. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 76.
- Suomi (o)saa lukea 2000. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Osoitteessa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/opm_561_lukutaidot.pdf?lang=fi Luettu 30.3.2007.
- Suonio, K. 2000. Delegoinnin ensimmäinen aalto. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto, 52–59.
- Swales, J. M. 2004. Research genres. Exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: Ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Suom. B. Grönholm. Porvoo: WSOY.
- Säljö, R. 2006. Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Kuudes painos. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Söby, M. 2007. Formatting. Digital kompetanse. Nordic Journal of Digital Literacy. Special issue, 1–5.
- Taalas, P., Pöyhönen, S., Tarnanen, M. & Kauppinen, M. 2008. Media landscapes in school and in free time – two parallel realities? Nordic Journal of Digital Literacy 3, 240–256.
- Takala, S. 1986. Lukemisen tutkimuksen ja opetuksen viimeaikaisia suuntaviivoja. Kasvatus 17, 241–249.
- Takala, S. 1988. Oppimisen uudet haasteet koulua kehitettäessä. Teoksessa H. K. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 19, 113–143.
- Takala, S. 2008. Yleiseurooppalainen kielten viitekehys äidinkieleen? Mitä vieraiden kielten kokemuksista voi hyötyä? Esitelmä Helsingissä

- Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen foorumissa ÄOL 60 vuotta 5.8.2008.
- Tanner, D. & Tanner, L. N. 1975. Curriculum development. Theory into practice. London: Macmillan Publishing Co.
- Tarkoma, E. 2010. Oppiaineena yhteinen kieleemme suomi. Virke 1, 3.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjala, K. 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa S. Pöyhönen, M.-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 381-412.
- Toivonen, E. 2005. Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino, 131-141.
- Trageton, A. 2005. Att skriva sig till läsning. Liber.
- Tunmer, W. & Hoover, W. 1992. Cognitive and linguistic factors in learning to read. Teoksessa P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (toim.) Reading acquisition. London: Lawrence Erlbaum Associates, 175-214.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Törnroos, J. 2004. Opetussuunnitelmat, oppikirjat ja oppimistulokset: seitsemännen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 13.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vanttaja, M. & Rinne, R. 2008. Suomalainen koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka 1990- ja 2000-luvuilla. Teoksessa R. Rinne, L. Jögi, R. Leppänen, M. Korppas & K. Klemelä (toim.) Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 19-128.
- Ventola, E. & Mauranen, A. 1996. Academic writing. Intercultural and textual issues. Pragmatics & beyond. New series 41. Amsterdam: Benjamins.
- Verhoeven, L. T. 1991. Literacy in Europe. Annual Review of Applied Linguistics 12, 119-141.
- Verhoeven, L. 1994. Modeling and promoting functional literacy. Teoksessa L. Verhoeven (toim.) Functional literacy. Theoretical issues and educational implications. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 3-34.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vollmer, H. J. 2006. Language across the curriculum. Osoitteessa http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp Luettu 6.8.2008.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin + Göös.

- Vähäpassi, A. 1975. Lukutaidosta ja sen tasoista. Teoksessa U. Johansson, M. Larmola & I. Lonka (toim.) *Kouluikäisten kieli. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXII*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 212–233.
- Vähäpassi, A. 1987. *Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 10.
- Väliverronen, E. 1998. Mediatekstistä tulkintaan. Teoksessa A. Kantola, I. Moring & E. Väliverronen (toim.) *Media-analyysi tekstistä tulkintaan*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 78, 13–39.
- Waern, Y. 1982. Ymmärtämisprosessit. Teoksessa E. Hjelmquist, L. Sjöberg & H. Montgomery (toim.) *Johdatus kognitiiviseen psykologiaan*. Suom. Y. Lehti. Helsinki: Gaudeamus, 34–61.
- Wass, S. (toim.) 2000 *Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta*. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, Luokanopettajaliitto.
- Werlich, E. 1976. *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Wiio, O. A. 1973 / 1989. *Viestinnän perusteet. 5., uudistettu painos*. Espoo: Weilin+Göös.
- Williams, E. 2006. Literacy studies. Teoksessa A. Davies & C. Elder (toim.) *The Handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 576–603.
- Wilson, B G. & Myers, K. M. 2000. Situated cognition in theoretical and practical context. Teoksessa D.H. Jonassen & S. M. Land (toim.) *Theoretical foundations of learning environments*. Lontoo: Lawrence Erlbaum, 57–88.
- Ylikangas, H. 2002. *Sivistys, koulu, tasa-arvo*. Esitelmä Opetushallituksen tulevaisuusfoorumissa Kohti koulutuksellista tasa-arvoa Helsingissä 18.1.2002. Osoitteessa <http://www.helsinki.fi/~hylikang/skol.htm> Luettu 15.6.2007.
- Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. (toim.) 1992. *Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Suom. R. Sironen & J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1995. "Good enough strangeness" in education. Teoksessa T. Aittola, R. Koikkalainen & E. Sironen (toim.) "Confronting strangeness". *Towards a Reflexive Modernization of the School*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen julkaisuja 5, 17–28.
- Ziehe, T. 2000. Debate article. *School and youth – a differential relation*. Reflections on some blank areas in the current reform discussions. *Young* 8, 54–63.
- ÄKKE = Äidinkieli. *Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineekseksi peruskoulussa 1976*. Helsinki: Kouluhallitus.

LIITE 1 Esimerkki tulkitsevasta sisällönanalyysistä

Lukeminen, 2. luokka: Opastetaan lasta käyttämään joustavaa, tekstien ominaislaadun edellyttämää lukemistekniikkaa huolehtien siitä, että mielenkiinto luettavan viestimään asiaan säilyy: juonen tarkkaamista, olennaisen erottamista epäolennaisesta, tietojen etsimistä, jaksotuksen ymmärtämistä. (POPS70)

Lukeminen, 4. luokka: Opetusta tietojen hankkimiseen myös ongelmien ratkaisemiseksi. - - Juonen kulun ymmärtämistä, olennaisen erottamista epäolennaisesta, tietojen etsimistä, kielen ja kielikuvien tajuamista, havaintoja henkilöistä. (POPS70)

Yläaste: Harjoitusten kohteena ovat olennaisen erottaminen epäolennaisesta, jaksotuksen oivaltaminen, tietojen etsiminen referointi ja tiivistäminen, aineksen vertailu, erottelu, yhdistely, johtopäätös, tosiasioiden erottaminen vaikuttamaan pyrkivästä kielestä. - - Erityyppisten tekstien rinnastavaa ja vertailevaa lukemista. (POPS70)

Lukeminen 6. luokka: Asiatarkan, päättelevän, arvioivan ja luovan lukemisen harjoituksia. (POPS85)

2. luokka. Taidot. huomiota luetun ymmärtämisen harjoitteluun. (POPS85)

3. luokka. Taidot. edeten oppilaan edellytysten mukaan luetun syvempään ymmärtämiseen. (POPS85)

Lukeminen 5. luokalla: Erityistä huomiota kiinnitetään luetun monipuoliseen ymmärtämiseen: tekstin yksityiskohtien ja rakenteen havaitsemiseen ja muistamiseen, päätelmien tekemiseen, luettujen asioiden arvioimiseen ja luetun soveltamiseen. (POPS85)

6. luokka. Taidot. Lukutaidon varmentaminen ja kehittäminen sanatarakan, päättelevän, arvioivan ja luovan lukemisen harjoitusten avulla. (POPS85)

8. luokka. Taidot. Päättelevän ja arvioivan lukemisen harjoittelua, erilaisen tekstien vertailua. Pää- ja sivuasioiden erottaminen erityyppisistä teksteistä. (POPS85)

Lukeminen: Keskeiset tavoitteet 9. luokalla: Lukutaitoa harjoitetaan monentyyppisin tehtävin, joihin sisältyy sekä asiatarkan että päättelevän, arvioivan ja luovan lukemisen harjoittelua. (POPS85)

tekstin/luetun ymmärtämisen ja ymmärtävän lukemisen kuvauksia

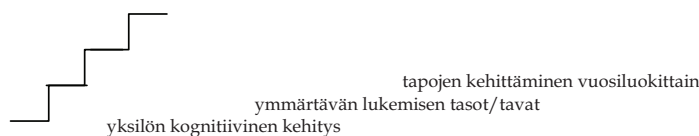


ymmärtävän lukemisen luokka



yksilön kognitiivisen kehityksen teoria (Piaget), behavioristinen oppimiskäsitys

kuvausten **abstrahointi** ymmärtävän lukemisen asteikoksi



teema: kognitiivinen lähestymistapa kielen oppimiseen ja opettamiseen, joka reaalistuu opetussuunnitelmissa monin tavoin ja saa erilaisia merkityksiä

POPS70 POPS85 POPS94 POPS04



opetussuunnitelmien **vertailua:** kognitiivinen lähestymistapa valottaa osaltaan näkemyksiä ymmärtävästä lukemisesta perusopetuksen aikana

LIITE 2 Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa mainitut tekstit ja tekstiympäristöt

POPS70:n joukkotiedotuskasvatusosuus

	Oppilaan tuottamana	Lukemalla, kuuntelemalla, katsomalla vastaanotettuna
Mediatekstit	dokumentaarikuvaus lehtiartikkeli luokkalehti	dokumentaarikuvaus (todellisuuspohjainen kuvaus) elokuva fiktiivinen kuvaus (kuvitteellinen kuvaus) iskelmä juonellinen filmi kokeileva tv-elokuva tai -näytelmä lastenlehti lastenohjelma lehtiluettelo lukemisto lyhytelokuva mainos nuortenlehti paikallislehti radio- ja televisiolähetys sarjafilmi sanoma- ja aikakauslehti sarjakuva uutinen viihde
Fiktiiviset tekstit	draama	kertomus satu
Koulu- ja opiskelutekstit	koulutehtävä	
Viralliset tekstit		esite lakiteksti virallinen ilmoitus
Yleiset tekstit		kertomus
Tietotekstit		hakuteos
Muut		kaavio piirros popkonsertti

POPS70

	Oppilaan tuottamana	Lukemalla, kuuntelemalla, katsomalla vastaanotettuna
Mediatekstit	artikkeli arvostelu haastattelu ilmoitus kuvateksti lasten oma radio- ja tv-ohjelma luokan lehti pikku-uutinen	aikakauslehti av-materiaali elokuva erilaiset lehdet iskelmäteksti kioskikirjallisuus kouluradion ohjelmat kuunnelma

	<p>pääkirjoitus reportaasi urheiluselostus uutinen yleisönosaston kirjoitus</p>	<p>lastenlehti mainosteksti propagandateksti radion ohjelmat (oman paikkakunnan) sanomalehti sarjakuva sarjakuvalehti TV-ohjelmat TV-viihde uutinen</p>
Fiktiiviset tekstit	<p>arvoitus dramatisointi, näytelmän esitettäväksi valmistaminen hoku jatkokertomus kirjoittamista kuvien ja kuvasarjojen pohjalta nimikortti novelli nukketeatteri näytelmä pakina proosa runo sarjakuva satu vuoropuhelu takakansiteksti</p>	<p>juttu Kalevala Kanteletar muu kansalliskirjallisuus kirjallisuusäänite kuvakirja lasten kirja lastenperinne (juttuja, kompakysymyksiä, loruja) lukemisto muiden maiden tarusto novelli nuortenkirja näytelmä omaa seutuun liittyvä kirjallisuus oman maan klassinen kirjallisuus romaani runo satu suomalainen kansanrunous tarina teatterinäytös viihdekirjallisuus vuoropuhelu</p>
Koulu- ja opiskelutekstit	<p>aakkostustehtävä aihelaatikko alkukeskustelu virikkeenä kirjoittamiseen arvostelu diagnostinen käsialankoe demonstraatio haastatteluharjoitus ilmaisuliikunta ja improvisointi improvisointi kirja-arvostelu kirjallisuusluettelot kirjallisuusvihko kirjanäyttely kirjaselostus ja -raportti (pohtiva) kirjoitelma leikkikirjoitus luenta luetun kuvittaminen ja dramatisointi lukupäiväkirja lähteisiin perustuva asiakirjoitelma kirjoitukset, joissa luonnosmainen tuottaminen mielipidekirjoitelma muistiinpanot: avainsanat, tukisanat ja -lauseet, referaatit, tiivistelmät muistiinpanoja murteista, myös sosiaalisista murteista, kuten koululaiskielestä muistiinpanoja suullisen selonteon tueksi oikeinkirjoitusharjoitus pantomiimi parihaastattelu pika-aine havaitusta, koetusta</p>	<p>aapinen esimerkkejä ja esimerkisarjoja kotitehtävien lukeminen kuultokuva lukukirja oppimispeli työkirjasarja äänite</p>

	protestikirjoitus päivystäjän tehtäviin kuuluvat tekstit rentoutumis- ja keskittymisharjoitukset ryhmäraportti sanelu seinälehti selostus esim. orientoivan aineen aiheesta tai muusta silmäilemällä lukemisen ja nopean lukemisen harjoitus (kirjallisuuden) suositusluettelo teko- tai toimintaohje tekstausharjoitus tiivistelmä toistamiskirjoitus tukisanaliuska tunti- ja luokkajuhlat tutustumiskäynnit käytännön aineiden (käsitöiden ja kotitalouden) työohjeet valmisteltu luenta väärin-oikein-harjoitus yhteisvihko	
Viralliset tekstit	alustettu keskustelu alustus esittäytyminen haastattelu hakemus ilmoitus ja siihen vastaaminen katsaus keskustelupöytäkirjat kokous, kokouksen asiakirjat korokekeskustelut kutsu käytännön asiakirjoitus lomakkeiden täyttäminen ohje opastaminen posti- ja pankkilomakkeet puhe puhelimen käyttö puhuttelu päätös-, selostus- ja suositus sähke teach in -keskustelu tervehtiminen tiedonanto tiedotus tilannepuhe, kuten kiitos- ja onnittelupuhe tilaus- ja tiedustelukirje valtakirja virallinen kirje (esim. anomus tai hakemus) väittely	kartta lakiteksti muistio ohje puhelinluettelo
Yksityiset tekstit	kirje kirjekortti onnittelu päiväkirja	
Yleiset tekstit	arviointi esittely kertomus keskustelu kuvaus määritelmä	

	ohje selostus tiivistelmä vuoropuhelu	
Tietotekstit	tietokirja	asiaproosa hakemisto hakuteos lasten sanakirja tietokirja
Muut	rentoutumis- ja virittäytymisharjoitukset graafinen kuvaus	diagramma graafinen esitys kuva kuvasarja laulu taulukko

POPS85

	Oppilaan tuottamana	Lukemalla, kuuntelemalla, katsomalla vastaanotettuna
Mediatekstit	kirjoittaminen sanomalehden nuorten osastoon luokkalehti mainos mainos- ja iskelmäteksti propagandasarjakuva uutinen	iskelmä kouluradion ohjelma lastenlehti lehti mainos radio-ohjelma sanomalehti televisio-ohjelma TV-viihde
Fiktiiviset tekstit	arvoitukset jutut lausunta lorut kompakysymykset lastenperinne nukketeatteri näytteleminen oppilaiden omat puhutut ja kirjoitetut (kirjallisuus)sepiteet pakina runo tarina	arvoitus eläin-, ihme-, pila- ja novellisatu erilaiset sanataiteen esitykset juttu Kalevala kansanrunous kasku kertomakirjallisuus kertomus kuvaus lasten- ja nuortenkirjat puoliksi sadunomaiset ja realistiset lastenkertomukset päivänkohtainen nuortenkirjallisuus legenda loru hokema muiden maiden tarusto näytelmä vuoropuhelu oppilaiden omat sepiteet oman maan klassiset teokset omaan seutuun liittyvä kirjallisuus runo teatteri viihdekirjallisuus äänitetty sanataiteen esitys
Koulu- ja opiskelutekstit	arviointilomake kirja-arvostelu asiaesitys draama esitelmä	aapinen kuva- ja lukukirja lukemisto lyhyt tiedottava esitys oheismateriaali (esim. tukiopetus- ja

	<p>julkiset puhe- ja kirjoitustilanteet, kuten koulun juhlat ja kirjoituskilpailut kirjaselostus kirjoitelma, mielipidekirjoitelma, asiantyypinen kirjoitelma, omakohtainen pohtiva kirjoitelma luokan/ryhmän yhteiset ilmaisuharjoitukset ja esitykset improvisointi- ja dramatisointitehtävät keskittymis-, tutustumis- ja luovan ilmaisen harjoitukset tavoitteellinen keskustelu kirjanäyttely kirjaraati kirjallisuusvihko kirjaselostukset ja -esittelyt kirjoittaminen omaan vihkoon/ luokkalehteen erityinen oma kirjoitusvihko, johon kirjoitetaan erilaisia tuotoksia (juttuja, runoja, kuvatekstejä, tiedotuksia jne.) kuunteluharjoitukset kuvittaminen kysymisen harjoittelu: kysymysten tekeminen luetusta kertomuksesta tai asiategististä, opetetusta asiasta; tietokilpailukysymykset kirjoista valmisteltu luenta luetun ymmärtämisen tehtävät lukupäiväkirja luokkakokoukset mielikuviin pohjautuvat viritys- ja eläytymisharjoitukset muistiinpanot opetusjakson materiaalit, työtavat ja arviointimenetelmät parihaastattelu pika-aine tuttavalliset puhe- ja kirjoitustilanteet luokassa referaatti rentoutumis- ja keskittymisharjoitukset roolileikit ryhmäraportti seinälehti selostus esim. orientoivan aineen aiheesta tai muusta, tiedotus, teko- tai toimintaohje suositusluettelo takakansiteksti tiivistelmä tukisanaliuska täydennyssanelu parityönä toteutettu vuoropuhelun tai haastattelun laatiminen ja esittäminen ääntämisharjoitukset tiedon hankkiminen ja selkeä esittäminen</p>	<p>AV-materiaali) ohje tehtävän suorittamiseksi opiskelulukeminen esim. pitkäkökjen kertovien tekstien avulla</p>
Viralliset tekstit	<p>jokapäiväisen elämän asioimistilanteet koulussa ja oppilaiden muussa lähipiirissä (tervehtiminen, hyvästely, kiittäminen, pyytäminen, pahoittelu jne.) kokous: erilaiset puheenvuorolajit, kokouksen asiakirjat puhelinkeskustelu tavalliset asiakirjat, kuten virallinen kirje, hakemus ja päätöspöytäkirja yleiskielinen kirje tilannepuhe, kuten kiitos- ja onnittelupuhe</p>	<p>asiateksti kokousteksti lakiteksti muistio puheenvuoro</p>

Yksityiset tekstit	epäviralliset keskustelut harrastuksiin liittyvä kirjoittaminen (opas- tus, tiedotus, ohje tai selostus omasta harrasteesta) kortti kutsu onnittelu oppilaan omaehtoinen suullinen ilmaisu, esim. lausunta tai näytteleminen päiväkirja tuttavallinen kirje	
Yleiset tekstit	haastattelu ilmoitus kertominen kysyminen osallistuminen keskusteluun mielipide muistiinpanot ohje perustelu puheenvuoro referointi selitys selostus tiedotus tavoitteellinen keskustelu vuoropuhelu yksilöllisiä ja ryhmäesityksiä	kertomus puheenvuoro selostus kuvaus
Tietotekstit		(tuttuja asioita käsittelevä) asiateksti hakuteos sanakirja tietokirja, lasten tietokirja
Muut	juhlaohjelma	graafinen kuvaus

POPS94

	Oppilaan tuottamana	Lukemalla, kuuntelemalla, katsomalla vastaanotettuna
Mediatekstit		elokuva
Fiktiiviset tekstit		lapsille ja nuorille kirjoitettu kirjallisuus eri maiden kirjallisuus lorut, riimit, äänne- ja sanaleikit vanha ja uusi perinne teatteri
Koulu- ja opiskelutekstit	kirjoitelma	
Viralliset tekstit		
Yksityiset tekstit		
Yleiset tekstit	suulliset ja kirjalliset pohtivat, erittelevät ja raportoivat tekstit	
Tietotekstit		
Muut		

Päättö99

	Oppilaan tuottamana	Lukemalla, kuuntelemalla, katsomalla vastaanotettuna
Mediatekstit	artikkeli arvostelu haastattelu mainos reportaasi uutinen	artikkeli arvostelu elokuva haastattelu mainos reportaasi sarjakuva uutinen
Fiktiiviset tekstit		runo satu kertomus novelli romaani näytelmä vanha ja uusi kansanperinne teatteri
Koulu- ja opiskelutekstit	opiskelutehtävä puhe kirjoitelma palaute	palaute puhumisesta ja kirjoittamisesta
Viralliset tekstit		
Yksityiset tekstit		
Yleiset tekstit	kuvaava teksti kertova teksti tiedottava teksti kantaottava teksti pohtiva teksti fiktiivinen teksti	
Tietotekstit		tietokirjallisuus tietoverkko
Muut		

POPS04

	Oppilaan tuottamana	Lukemalla, kuuntelemalla, katsomalla vastaanotettuna
Mediatekstit	yleisönosastokirjoitus	elokuva median keinoin rakennettu fiktio tavallisia median tekstejä sarjakuva (kulttuurissa keskeiset tekstilajit)
Fiktiiviset tekstit	draama omia elämyksiä ja näkemyksiä kuvaavien ja uusia maailmoja rakentavien fiktioiden tuottaminen	Kalevala kansanperinne eri maiden klassikot lastenkirja novelli nuortenkirjallisuus näytelmäteksti runo satu Suomen kirjallisuus tarina teatteri (kulttuurissa keskeiset tekstilajit)

Koulu- ja opiskelutekstit	ajatuskartta kirjalliset keskustelut kirjoitelma muistiinpanot palautteen antaminen kirjoituksesta ja puhe-esityksestä pari-, pienryhmä- ja luokkakeskustelut suullinen esitys (puhe-esitys) tukisanalista lähdemerkintä	palautteen vastaanottaminen kirjoituksesta ja puhe-esityksestä (kulttuurissa keskeiset tekstilajit)
Viralliset tekstit	hakemus	tavalliset arjen tekstit (kulttuurissa keskeiset tekstilajit)
Yksityiset tekstit	kirje	(kulttuurissa keskeiset tekstilajit)
Yleiset tekstit	juonellinen kertomus kantaa ottavat ja pohtivat tekstit kuvaus mielipiteen ilmaisu ja perusteleminen määritelmä ohje selostus tiivistelmä	selostavat, kuvailevat, ohjaavat, kertovat, pohtivat ja kantaa ottavat tekstityypit asia- ja kaunokirjallisissa teksteissä
Tietotekstit		tietokirja tietoverkko suullisesti välitetty tieto
Muut	kerronta leikki	

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003.
- 2 SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa – todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality – producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003.
- 3 GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003.
- 4 LEHIKONEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003.
- 5 JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 215 p. 6 p. 2003.
- 6 USKALI, TURO, "Älä kirjoita itseäsi ulos" Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957–1975. - "Do not write yourself out" The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957–1975. 484 p. Summary 4 p. 2003.
- 7 VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukioikäisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003.
- 8 TAMPERE, KAJA, Public relations in a transition society 1989–2002. Using a stakeholder approach in organisational communications and relation analyses. 137 p. 2003.
- 9 EEROLA, TUOMAS, The dynamics of musical expectancy. Cross-cultural and statistical approaches to melodic expectations. - Musiikillisten odotusten tarkastelu kulttuurien välisen vertailujen ja tilastollisten mallien avulla. 84 p. (277 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 10 PAAANANEN, PIIRKKO, Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6–11. - Many paths to music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6–11 years. 235 p. Summary 4 p. 2003.
- 11 LAAKSAMO, JOUKO, Musiikillisten karakterien metamorfoosi. Transformaatio- ja metamorfoosiprosessit Usko Meriläisen tuotannossa vuosina 1963–86. - "Metamorphosis of musical characters". Transformation and metamorphosis processes in the works of Usko Meriläinen during 1963–86. 307 p. Summary 3 p. 2004.
- 12 RAUTIO, RIITTA, *Fortspinnungstypus* Revisited. Schemata and prototypical features in J. S. Bach's Minor-Key Cantata Aria Introductions. - Uusi katsaus kehitysmuotoon. Skeemat ja prototyyppiset piirteet J. S. Bachin kantaattien molliarioiden alkusoitoissa. 238 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 13 MÄNTYLÄ, KATJA, Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. - Idiomien ominaisuuksien vaikutus englannin idiomien ymmärtämiseen ja tulkintaan syntyperäisten ja suomea äidinkielenään puhuvien näkökulmasta. 239 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 14 MIKKONEN, YRJÖ, On conceptualization of music. Applying systemic approach to musicological concepts, with practical examples of music theory and analysis. - Musiikin käsitteellistämisestä. Systemisen tarkastelutavan soveltaminen musikologisiin käsitteisiin sekä käytännön esimerkkejä musiikin teoriasta ja analyysistä. 294 p. Yhteenveto 10 p. 2004.
- 15 HOLM, JAN-MARKUS, Virtual violin in the digital domain. Physical modeling and model-based sound synthesis of violin and its interactive application in virtual environment. - Virtuaalinen viulu digitaalisella alueella. Viulun fyysikaalinen mallintaminen ja mallipohjainen äänisynteesi sekä sen vuorovaikutteinen soveltaminen virtuaalitodellisuus ympäristössä. 74 p. (123 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 16 KEMP, CHRIS, Towards the holistic interpretation of musical genre classification. - Kohti musiikin genreluokituksen kokonaisvaltaista tulkintaa. 302 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 17 LEINONEN, KARI, Finlandssvenskt sje-, tje- och s-ljud i kontrastiv belysning. 274 p. Yhteenveto 4 p. 2004.
- 18 MÄKINEN, EEVA, Pianisti cembalistina. Cembalotekniikka cembalonsoittoa aloittavan pianistin ongelmana. - The Pianist as cembalist. Adapting to harpsichord technique as a problem for pianists beginning on the harpsichord. 189 p. Summary 4 p. 2004.
- 19 KINNUNEN, MAURI, Herätysliike kahden kulttuurin rajalla. Lestadiolaisuus Karjalassa 1870–1939. - The Conviction on the boundary of two cultures. Laestadianism in Karelia in 1870–1939. 591 p. Summary 9 p. 2004.
- 20 Лилия Сибберг, "БЕЛЫЕ ЛИЛИИ". ГЕНЕЗИС ФИНСКОГО МИФА В БОЛГАРИИ. РОЛЬ РУССКОГО ФЕННОИЛЬСТВА. ФИНСКО-БОЛГАРСКИЕ КОНТАКТЫ И ПОСРЕДНИКИ С КОНЦА XIX ДО КОНЦА XX ВЕКА. 284 с. - "Belye lilii". Genezis finskogo mifa v Bolgarii. Rol' russkogo fennoil'stva. Finsko-bolgarskie kontakty i posredniki s konca XIX do konca XX veka. 284 p. Yhteenveto 2 p. 2004.

- 21 FUCHS, BERTOLD, Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. - Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka. 476 p. Yhteenveto 14 p. 2004.
- 22 JÄÄSKELÄINEN, PETRI, Instrumentatiivisuus ja nyky-suomen verbinjohto. Semanttinen tutkimus. - Instrumentality and verb derivation in Finnish. A semantic study. 504 p. Summary 5 p. 2004.
- 23 MERTANEN TOMI, Kahdentoista markan kapi-na? Vuoden 1956 yleislakko Suomessa. - A Rebellion for Twelve Marks? - The General Strike of 1956 in Finland. 399 p. Summary 10 p. 2004.
- 24 MALHERBE, JEAN-YVES, L'œuvre de fiction en prose de Marcel Thiry : une lecture d'inaboutissements. 353 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 25 KUHNA, MATTI, Kahden maailman välissä. Marko Tapion *Arktinen hysteria* Väinö Linnan haastajana. - Between two worlds. Marko Tapio's *Arktinen hysteria* as a challenger to Väinö Linna. 307p. Summary 2 p. 2004.
- 26 VALTONEN, HELI, Minäkuvat, arvot ja mentaliteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntyneiden toimihenkilönaisten omaelämäkertoista. - Self-images, values and mentalities. An autobiographical study of white collar women in twentieth century Finland. 272 p. Summary 6 p. 2004.
- 27 PUSZTAL, BERTALAN, Religious tourists. Constructing authentic experiences in late modern hungarian catholicism. - Uskontotutritit. Autenttisen elämyksen rakentaminen myöhäismodernissa unkarilaisessa katoli-suudessa. 256 p. Yhteenveto 9 p. Summary in Hungarian 9 p. 2004.
- 28 PÄÄJOKI, TARJA, Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekavatuksessa. - The arts as a place of cultural encounters in arts education. 125 p. Summary 3 p. 2004.
- 29 JUPPI, PIRITA, "Keitä me olemme? Mitä me haluamme?" Eläinoikeusliike määrittely-kamppailun, marginalisoinnin ja moraalisen paniikin kohteena suomalaisessa sanomalehdistössä. - "Who are we? What do we want?" The animal rights movement as an object of discursive struggle, marginalization and moral panic in Finnish newspapers. 315 p. Summary 6 p. 2004.
- 30 HOLMBERG, JUKKA, Etusivun politiikkaa. Yhteiskunnallisten toimijoiden representointi suomalaisissa sanomalehti uutisissa 1987-2003. - Front page politics. Representation of societal actors in Finnish newspapers' news articles in 1987-2003. 291 p. Summary 2 p. 2004.
- 31 LAGERBLOM, KIMMO, Kaukana Kainuussa, valtavyylän varrella. Etnologinen tutkimus Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta 1950 - 1972. - Far, far away, nearby a main passage. An ethnological study of the life spans of Kontiomäki railtown 1950 - 1972. 407 p. Summary 2 p. 2004.
- 32 HAKAMÄKI, LEENA, Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction. - Vieraan kielen opettajan antama oikea-aikainen tuki luokkahuoneessa. 331 p. Yhteenveto 7 p. 2005.
- 33 VIERGUTZ, GUDRUN, Beiträge zur Geschichte des Musikunterrichts an den Gelehrtschulen der östlichen Ostseeregion im 16. und 17. Jahrhundert. - Latinankoulujen musiikinopetuksen historiasta itäisen Itämeren rannikkokaupungeissa 1500- ja 1600-luvuilla. 211 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 34 NIKULA, KAISU, Zur Umsetzung deutscher Lyrik in finnische Musik am Beispiel Rainer Maria Rilke und Einjuhani Rautavaara. - Saksalainen runous suomalaisessa musiikissa, esimerkkinä Rainer Maria Rilke ja Einjuhani Rautavaara. 304 p. Yhteenveto 6 p. 2005.
- 35 SYVÄNEN, KARI, Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. - Counter emotions dynamics in music therapy. 186 p. Summary 4 p. 2005.
- 36 ELORANTA, JARI & OJALA, JARI (eds), East-West trade and the cold war. 235 p. 2005.
- 37 HILTUNEN, KAISA, Images of time, thought and emotions: Narration and the spectator's experience in Krzysztof Kieslowski 's late fiction films. - Ajan, ajattelun ja tunteiden kuvia. Kerronta ja katsojan kokemus Krzysztof Kieslowskin myöhäisfiktiossa. 203 p. Yhteenveto 5 p. 2005.
- 38 AHONEN, KALEVI, From sugar triangle to cotton triangle. Trade and shipping between America and Baltic Russia, 1783-1860. 572 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 39 UTRIAINEN, JAANA, A gestalt music analysis. Philosophical theory, method, and analysis of Iégor Reznikoff's compositions. - Hahmopuustainen musiikkianalyysi. Hahmofilosofien teoria, metodi ja musiikkianalyysi Iégor Reznikoffin sävellyksistä. 222 p. Yhteenveto 3 p. 2005.
- 40 MURTORINNE, ANNAMARI, *Tuskan hauskaa!* Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. - Painfully fun! Towards reflective writing process. 338 p. 2005.
- 41 TUNTURI, ANNA-RIITTA, Der Pikareske Roman als Katalysator in Geschichtlichen Abläufen. Erzählerische Kommunikationsmodelle in *Das Leben des Lazarillo von Tormes*, bei Thomas Mann und in Einigen Finnischen Romanen. 183 p. 2005.
- 42 LUOMA-AHO, VILMA, Faith-holders as Social Capital of Finnish Public Organisations. - Luottojoukot - Suomalaisten julkisten organisaatioiden sosiaalista pääomaa. 368 p. Yhteenveto 8 p. 2005.

- 43 PENTTINEN, ESA MARTTI, Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. - Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction. 153 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2005.
- 44 KAIVAPALU, ANNEKATRIN, Lähdekieli kielenoppimisen apuna. - Contribution of L1 to foreign language acquisition. 348 p. Summary 7 p. 2005.
- 45 SALAVUO, MIikka, Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa - Network-assisted learning in the learning culture of university music education. 317 p. Summary 5 p. 2005.
- 46 MAIJALA, JUHA, Maaseutuyhteisön kriisi-1930-luvun pula ja pakkohuutokaupat paikallisena ilmiönä Kalajokilaaksossa. - Agricultural society in crisis - the depression of the 1930s and compulsory sales as a local phenomenon in the basin of the Kalajoki-river. 242 p. Summary 4 p. 2005.
- 47 JOUHKI, JUUKA, Imagining the Other. Orientalism and occidentalism in Tamil-European relations in South India. -Tulkintoja Toiseudesta. Orientalismi ja oksidentalismi tamileiden ja eurooppalaisten välisissä suhteissa Etelä-Intiassa. 233 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 48 LEHTO, KEIJO, Aatteista arkeen. Suomalaisten seitsenpäiväisten sanomalehtien linjapaperien synty ja muutos 1971-2005. - From ideologies to everyday life. Editorial principles of Finnish newspapers, 1971-2005. 499 p. Summary 3 p. 2006.
- 49 VALTONEN, HANNU, Tavallisesta kuriositeetiksi. Kahden Keski-Suomen Ilmailumuseon Messerschmitt Bf 109 -lentokoneen museoarvo. - From Commonplace to curiosity - The Museum value of two Messerschmitt Bf 109 -aircraft at the Central Finland Aviation Museum. 104 p. 2006.
- 50 KALLINEN, KARI, Towards a comprehensive theory of musical emotions. A multi-dimensional research approach and some empirical findings. - Kohti kokonaisvaltaista teoriaa musiikillisista emootioista. Moniulotteinen tutkimuslähestymistapa ja empiirisiä havain-toja. 71 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 ISKANUS, SANNA, Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. - Language and identity of Russian-speaking students in Finland. 264 p. Summary 5 p. Реферат 6 c. 2006.
- 52 HEINÄNEN, SEIJA, Käsityö - taide - teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideiteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakausleh-dissä. - Craft - Art - Industry: From craft to industrial art in the views of magazines and trade publications of the early 20th Century. 403 p. Summary 7 p. 2006.
- 53 KAIVAPALU, ANNEKATRIN & PRUULLI, KÜLVI (eds), Lähivertailuja 17. - Close comparisons. 254 p. 2006.
- 54 ALATALO, PIRJO, Directive functions in intra-corporate cross-border email interaction. - Direktiiviset funktiot monikansallisen yrityksen englanninkielisessä sisäisessä sähköpostiviestinnässä. 471 p. Yhteenveto 3 p. 2006.
- 55 KISANTAL, TAMÁS, „...egy tömegmészárlásról mi értelmes dolgot lehetne elmondani?” Az ábrázolásmód mint történelemkonceptió a holokauszt-irodalomban. - „...there is nothing intelligent to say about a massacre”. The representational method as a conception of history in the holocaust-literature. 203 p. Summary 4 p. 2006.
- 56 MATIKAINEN, SATU, Great Britain, British Jews, and the international protection of Romanian Jews, 1900-1914: A study of Jewish diplomacy and minority rights. - Britannia, Britannian juutalaiset ja Romanian juutalaisten kansain-väläinen suojele, 1900-1914: Tutkimus juuta-laisesta diplomatiasta ja vähemmistöoikeuk-sista. 237 p. Yhteenveto 7 p. 2006.
- 57 HÄNNINEN, KIRSI, Visiosta toimintaan. Museoi-den ympäristökasvatus sosiokulttuurisena jatkumona, säätelymekanismina ja innovatiivisena viestintänä. - From vision to action. Environmental education in museums as a socio-cultural continuum, regulating mechanism, and as innovative communication 278 p. Summary 6 p. 2006.
- 58 JOENSUU, SANNA, Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkö-kulma. - Two images of an employee; internal communication doctrines from a postmodern perspective. 225 p. Summary 9 p. 2006.
- 59 KOSKIMÄKI, JOUNI, Happiness is... a good transcription - Reconsidering the Beatles sheet music publications. - Onni on... hyvä transkriptio - Beatles-nuottijulkaisut uudelleen arvioituna. 55 p. (320 p. + CD). Yhteenveto 2 p. 2006.
- 60 HIETAHARJU, MIKKO, Valokuvan voi repiä. Valokuvan rakenne-elementit, käyttöym-päristöt sekä valokuvatulkinnan syntyminen. - Tearing a photograph. Compositional elements, contexts and the birth of the interpretation. 255 p. Summary 5 p. 2006.
- 61 JÄMSÄNEN, AULI, Matrikkeliteilijaksi valikoituminen. Suomen Kuvaamataiteilijat -hakuteoksen (1943) kriteerit. - Prerequisites for being listed in a biographical encyclopedia criteria for the Finnish Artists Encyclopedia of 1943. 285 p. Summary 4 p. 2006.
- 62 HOKKANEN, MARKKU, Quests for Health in Colonial Society. Scottish missionaries and medical culture in the Northern Malawi region, 1875-1930. 519 p. Yhteenveto 9 p. 2006.

- 63 RUUSKANEN, ESA, Viholliskuviin ja viranomaisiin vetoamalla vaiennetut työväentalot. Kuinka Pohjois-Savon Lapuan liike sai nimismiehet ja maaherran sulkemaan 59 kommunistista työväentaloa Pohjois-Savossa vuosina 1930-1932. - The workers' halls closed by scare-mongering and the use of special powers by the authorities. 248 p. Summary 5 p. 2006.
- 64 VARDJA, MERIKE, Tegelaskategoriat ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis "Tundmatu sõdur". - Character categories and the means of character representation in Väinö Linna's Novel *The Unknown Soldier*. 208 p. Summary 3 p. 2006.
- 65 TAKÁTS, JÓZSEF, Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról. - The Grove of Methodology. Writings on Literary Historiography. 164 p. Summary 3 p. 2006.
- 66 MIKKOLA, LEENA, Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. - Meanings of social support in patient-nurse interaction. 260 p. Summary 3 p. 2006.
- 67 SAARIKALLIO, SUVI, Music as mood regulation in adolescence. - Musiikki nuorten tunteiden säätelynä. 46 p. (119 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 68 HUJANEN, ERKKI, Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa. - On the fringes of readership. The changing meanings of newspaper in everyday life. 296 p. Summary 4 p. 2007.
- 69 TUOKKO, Eeva, Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. - What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National assessment results linked to the common European framework. 338 p. Summary 7 p. Sammanfattning 1 p. Tiivistelmä 1 p. 2007.
- 70 TUUKKA, TIMO, "Kekkonen konstit". Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitykset teoriasta käytäntöön 1933-1981. - "Kekkonen's way". Urho Kekkonen's conceptions of history and politics from theory to practice, 1933-1981. 413 p. Summary 3 p. 2007.
- 71 Humanistista kirjoja. 145 s. 2007.
- 72 NIEMINEN, LEA, A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language. 296 p. Tiivistelmä 7 p. 2007.
- 73 TORVELAINEN, PÄIVI, Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. - Variation in phonological development of two-year-old Finnish children. A study of speech intelligibility and attempting and production of words. 220 p. Summary 10 p. 2007.
- 74 SIITONEN, MARKO, Social interaction in online multiplayer communities. - Vuorovaikutus verkkopeliyhteisöissä. 235 p. Yhteenveto 5 p. 2007.
- 75 STJERNVALL-JÄRVI, BIRGITTA, Kartanoarkkitehtuuri osana Tandefelt-suvun elämäntapaa. - Manor house architecture as part of the Tandefelt family's lifestyle. 231 p. 2007.
- 76 SULKUNEN, SARI, Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000. - Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa: PISA 2000. 227 p. Tiivistelmä 6 p. 2007.
- 77 KÖSZEGHY, PÉTER, Magyar Alcibiadés. Balassi Bálint élete. - The Hungarian Alcibiades. The life of Bálint Balass. 270 p. Summary 6 p. 2007.
- 78 MIKKONEN, SIMO, State composers and the red courtiers - Music, ideology, and politics in the Soviet 1930s - Valtion säveltäjiä ja punaisia hoviherroja. Musiikki, ideologia ja politiikka 1930-luvun Neuvostoliitossa. 336 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 79 SIVUNEN, ANU, Vuorovaikutus, viestintä-tekniologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. - Social interaction, communication technology and identification in virtual teams. 251 p. Summary 6 p. 2007.
- 80 LAPPI, TIINA-RIITTA, Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalsen ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. - Negotiating urban spatiality. An ethnological study on the interplay of social and material environment in urban narrations on Jyväskylä. 231 p. Summary 4 p. 2007.
- 81 HUHTAMÄKI, ÜLLA, "Heittäydä vapauteen". Avantgarde ja Kauko Lehtisen taiteen murros 1961-1965. - "Fling yourself into freedom!" The Avant-Garde and the artistic transition of Kauko Lehtinen over the period 1961-1965. 287 p. Summary 4 p. 2007.
- 82 KELA, MARIA, Jumalan kasvot suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. - God's face in Finnish. Metaphorisation and the emergence of a religious expression. 275 p. Summary 5 p. 2007.
- 83 SAAVINEN, TAINA, Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. - Laatu liikkeessä. Korkeakoulupolitiikan diskursiivinen rakentuminen laadun näkökulmasta. 90 p. (176 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 84 MÄKILÄ, KIMMO, Tuhoa, tehoa ja tuhlausta. Helsingin Sanomien ja New York Timesin ydinaseutisoinnin tarkastelua diskurssi-analyttisestä näkökulmasta 1945-1998.

- "Powerful, Useful and Wasteful". Discourses of Nuclear Weapons in the New York Times and Helsingin Sanomat 1945-1998. 337 p. Summary 7 p. 2007.
- 85 KANTANEN, HELENA, Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. - Yliopistojen sidosryhmävuoropuhelu ja alueellinen sitoutuminen. 209 p. Yhteenveto 8 p. 2007.
- 86 ALMONKARI, MERJA, Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. - Social anxiety in study-related communication situations. 204 p. Summary 4 p. 2007.
- 87 VALENTINI, CHIARA, Promoting the European Union. Comparative analysis of EU communication strategies in Finland and in Italy. 159 p. (282 p.) 2008.
- 88 PULKKINEN, HANNU, Uutisten arkkitehtuuri - Sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto. - The Architecture of news. Order and flexibility of newspaper design structures. 280 p. Yhteenveto 5 p. 2008.
- 89 MERILÄINEN, MERJA, Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa - rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. - Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements. 197 p. 2008.
- 90 VARES, MARI, The question of Western Hungary/Burgenland, 1918-1923. A territorial question in the context of national and international policy. - Länsi-Unkarin/Burgenlandin kysymys 1918-1923. Aluekysymys kansallisen ja kansainvälisen politiikan kontekstissa. 328 p. Yhteenveto 8 p. 2008.
- 91 ALA-RUONA, ESA, Alkuarviointi kliinisenä käytäntönä psyykkisesti oireilevien asiakkaiden musiikkiterapiassa - strategioita, menetelmiä ja apukeinoja. - Initial assessment as a clinical procedure in music therapy of clients with mental health problems - strategies, methods and tools. 155 p. 2008.
- 92 ORAVALA, JUHA, Kohti elokuvallista ajattelua. Virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä. - Towards cinematic thinking. The ontology of the virtually real in Gilles Deleuze's and Jean-Luc Godard's conceptions of cinema. 184 p. Summary 6 p. 2008.
- 93 KECSKEMÉTI, ISTVÁN, Papyrusesta megabitteihin. Arkisto- ja valokuvakokoelmien konservoinnin prosessin hallinta. - From papyrus to megabytes: Conservation management of archival and photographic collections. 277 p. 2008.
- 94 SUNI, MINNA, Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. - Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition. 251 p. Summary 9 p. 2008.
- 95 N. PÁL, JÓZSEF, Modernség, progresszió, Ady Endre és az Ady-Rákosi vita. Egy konfliktusos eszmetörténeti pozíció természetete és következményei. 203 p. Summary 3 p. 2008.
- 96 BARTIS, IMRE, „Az igazság ismérve az, hogy igaz”. Etika és nemzeti identitás Sütő András Anyám könnyű álmot ígér című művében és annak recepciójában. 173 p. Summary 4 p. 2008.
- 97 RANTA-MEYER, TUIRE, Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. - *Nulla dies sine linea*: A biographical and reception-historical approach to Finnish composer Erkki Melartin. 68 p. Summary 6 p. 2008.
- 98 KOIVISTO, KEIJO, Itsenäisen Suomen kanta-aliupseeriston synty, koulutus, rekrytointitausta ja palvelusehdot. - The rise, education, the background of recruitment and conditions of service of the non-commissioned officers in independent Finland. 300 p. Summary 7 p. 2008.
- 99 KISS, MIKLÓS, Between narrative and cognitive approaches. Film theory of non-linearity applied to Hungarian movies. 198 p. 2008.
- 100 RUUSUNEN, AIMO, Todeksi uskottua. Kansandemokraattinen Neuvostoliitto-journalismi rajapinnan tulkina vuosina 1964-1973. - Believed to be true. Reporting on the USSR as interpretation of a boundary surface in pro-communist partisan journalism 1964-1973. 311 p. Summary 4 p. 2008.
- 101 HÄRMÄLÄ, MARITA, Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näytötutkinnoissa. - Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the qualification of business and administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults. 318 p. Summary 4 p. 2008.
- 102 COELHO, JACQUES, The vision of the cyclops. From painting to video ways of seeing in the 20th century and through the eyes of Man Ray. 538 p. 2008.
- 103 BREWIS, KIELO, Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals. - Stressin kokemus suomalaisen viranomaisten monietnisisissä asiakaskontaktteissa: kriittis-pragmaattisen kulttuurien välisen ammattitaidon kehittäminen. 299 p. Yhteenveto 4 p. 2008.
- 104 BELIK, ZHANNA, The Peshekhonovs' Workshop: The Heritage in Icon Painting. 239 p. [Russian]. Summary 7 p. 2008.
- 105 MOILANEN, LAURA-KRISTINA, Talonpoikaisuus, säädyllisyys ja suomalaisuus 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomenkielisen proosan kertomana. - Peasant values, estate society and the Finnish in late nineteenth- and early

- and early twentieth-century narrative literature. 208 p. Summary 3 p. 2008.
- 106 PÄÄRNILÄ, OSSI, Hengen hehkusta tietostrategioihin. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan viisi vuosikymmentä. 110 p. 2008.
- 107 KANGASNIEMI, JUUKA, Yksinäisyyden kokemuksen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. - The key components of the experience of loneliness on the Finnish Broadcasting Company's (YLE) teletext forum for adolescents. 388 p. 2008.
- 108 GAJDO, TAMÁS, Színháztörténeti metszetek a 19. század végétől a 20. század közepéig. - Segments of theatre history from the end of the 19th century to the middle of the 20th century. 246 p. Summary 2 p. 2008.
- 109 CATANI, JOHANNA, Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. - Corporate event as context and cultural experience. 140 p. Summary 3 p. 2008.
- 110 MAHLAMÄKI-KAISTINEN, RIIKKA, Mätänevän velhon taidejulistus. Intertekstuaalisen ja -figuraalisen aineiston asema Apollinairen L'Enchanteur pourrissant teoksen tematikassa ja symboliikassa. - Pamphlet of the rotten sorcerer. The themes and symbols that intertextuality and interfigurality raise in Apollinaire's prose work L'Enchanteur pourrissant. 235 p. Résumé 4 p. 2008.
- 111 PIETILÄ, JYRKI, Kirjoitus, juttu, tekstilementti. Suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyypin kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771-2000. - Written Item, Story, Text Element. Finnish print journalism in the light of the development of journalistic genres during the period 1771-2000. 779 p. Summary 2 p. 2008.
- 112 SAUKKO, PÄIVI, Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. - The goals of music therapy in the child's rehabilitation process. 215 p. Summary 2 p. 2008.
- 113 LASSILA-MERISALO, MARIA, Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. - On the borderline of fact and fiction. The poetics of literary journalism in Finnish magazines. 238 p. Summary 3 p. 2009.
- 114 KNUUTINEN, ULLA, Kulttuurihistoriallisten materiaalien menneisyys ja tulevaisuus. Konservoinnin materiaalitutkimuksen heritologiset funktiot. - The heritological functions of materials research of conservation. 157 p. (208 p.) 2009.
- 115 NIIRANEN, SUSANNA, «Miroir de mérite». Valeurs sociales, rôles et image de la femme dans les textes médiévaux des *troubairitz*. - "Arvokkuuden peili". Sosiaaliset arvot, roolit ja naiskuva keskiaikaisissa *troubairitz*-teksteissä. 267 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 116 ARO, MARI, Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. - Puhujat ja tekijät. Polyfonia ja agenttiivisuus lasten kielenoppimiskäsityksissä. 184 p. Yhteenveto 5 p. 2009.
- 117 JANTUNEN, TOMMI, Tavu ja lause. Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä. - Syllable and sentence. Studies on the nature of two sequential basic units in Finnish Sign Language. 64 p. 2009.
- 118 SÄRKKÄ, TIMO, Hobson's Imperialism. A Study in Late-Victorian political thought. - J. A. Hobsonin imperialismi. 211 p. Yhteenveto 11 p. 2009.
- 119 LAIHONEN, PETTERI, Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. 51 p. (180 p) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 120 MÁTYÁS, EMESE, Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. 399 p. 2009.
- 121 PARACZKY, ÁGNES, Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemuusiikin ammattikoulutuksessa. - Do accomplished musicians see what they hear? 164 p. Magyar nyelvű összefoglaló 15 p. Summary 4 p. 2009.
- 122 ELOMAA, EEVA, Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. - Cheers to the textbook! Theoretical and practical considerations on enhancing foreign language textbook design. 307 p. Zusammenfassung 1 p. 2009.
- 123 HELLE, ANNA, Jäljet sanoissa. Jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen. - Traces in the words. The advent of the poststructuralist conception of literature to Finland in the 1980s. 272 p. Summary 2 p. 2009.
- 124 PIMIÄ, TENHO ILARI, Tähtäin idässä. Suomalainen sukukansojen tutkimus toisessa maailmansodassa. - Setting sights on East Karelia: Finnish ethnology during the Second World War. 275 p. Summary 2 p. 2009.
- 125 VUORIO, KAIJA, Sanoma, lähettäjä, kulttuuri. Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos. - Message, sender, culture. Traditions of research into the history of the press in Finland and structural change in the media. 107 p. 2009.
- 126 BENE, ADRIÁN, Egyén és közösség. Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique* című műve a magyar recepció tükrében. - Individual and community. Jean-Paul Sartre's

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovelista? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 317 p. Summary 10 p. 2009.
- 130 MARJANEN, KAARINA, The Belly-Button Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. - Napasointu. Pre- ja postnataalin musiikkikasvatuksen ja varhaisen äiti-vauva-vuorovaikutuksen yhteydet. 189 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 131 BÖHM, GÁBOR, Önéletírás, emlékezet, elbeszélés. Az emlékező próza hermeneutikai aspektusai az önéletírás-kutatás újabb eredményei tükrében. - Autobiography, remembrance, narrative. The hermeneutical aspects of the literature of remembrance in the mirror of recent research on autobiography. 171 p. Summary 5 p. 2009.
- 132 LEPPÄNEN, SIRPA, PITKÄNEN-HUHTA, ANNE, NIKULA, TARJA, KYTÖLÄ, SAMU, TÖRMÄKANGAS, TIMO, NISSINEN, KARI, KÄÄNTÄ, LEILA, VIRKKULA, TIINA, LAITINEN, MIKKO, PAHTA, PÄIVI, KOSKELA, HEIDI, LÄHDESMÄKI, SALLA & JOUSMÄKI, HENNA, Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. - National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. 365 p. 2009.
- 133 HEIKKINEN, OLLI, Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. - Recording Mode. Recordings in Musical Communication. 149 p. 2010.
- 134 LÄHDESMÄKI, TUULI (ED.), Gender, Nation, Narration. Critical Readings of Cultural Phenomena. 105 p. 2010.
- 135 MIKKONEN, INKA, "Olen sitä mieltä, että". Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. - "In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students. 242 p. Summary 7 p. 2010.
- 136 NIEMINEN, TOMMI, Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa. - Origin of genres: Genre in the semiotic metatheory of linguistics. 303 p. Summary 6 p. 2010.
- 137 KÄÄNTÄ, LEILA, Teacher turn allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. - Opettajan vuoronanto- ja korjauskäytännöt luokkahuonevuorovaikutuksessa: multisemioottinen näkökulma. 295 p. Yhteenveto 4 p. 2010. HUOM: vain verkkoversiona.
- 138 SAARIMÄKI, PASI, Naimisen normit, käytännöt ja konfliktit. Esiaviollinen ja aviollinen seksuaalisuus 1800-luvun lopun keskisuomalaisella maaseudulla. - The norms, practices and conflicts of sex and marriage. Premarital and marital sexual activity in rural Central Finland in the late nineteenth century. 275 p. Summary 12 p. 2010.
- 139 KUUVA, SARI, Symbol, Munch and creativity: Metabolism of visual symbols. - Symboli, Munch ja luovuus - Visuaalisten symbolien metabolismi. 296 p. Yhteenveto 4 p. 2010.
- 140 Skaniakos, Terhi, Discoursing Finnish rock. Articulations of identities in the Saimaa-Ilmiö rock documentary. - Suomi-rockin diskursseja. Identiteettien artikulaatioita Saimaa-ilmiö rockdokumenttielokuvassa. 229 p. 2010.
- 141 Kauppinen, Merja, Lukemisen linjaukset - lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. - Literacy delineated - reading literacy and its instruction in the curricula for the mother tongue in basic education. 338 p. Summary 8 p. 2010.