

Suvi Viitasalo

KOULUKIRJASTON KIRJALLISUUDEN KONSTRUKTIVISTISTA OPETUSTA TUKEVAN
MATERIAALIN VALINTAPERUSTEET PERUSKOULUN YLÄLUOKILLA

Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Kirjallisuus
kevät 2011

Sisälllys	sivu
1. JOHDANTO	1
1.1 TAUSTAA	1
1.2 TUTKIMUSAINEISTOSTA	3
1.3 TUTKIMUSONGELMISTA	4
1.4 TUTKIMUKSEN RAKENTEESTA	4
1.5 METODISTA	5
1.6 KESKEISET KÄSITTEET	7
1.7 AIKAISEMPI TUTKIMUS	9
2. KOULUKIRJASTO	10
2.1 SUOMALAISEN KOULUKIRJASTON HISTORIAA	10
2.2 KOULUKIRJASTOT LAINSÄÄDÄNNÖSSÄ	12
2.3 KOULUKIRJASTON KEHITTÄMISTARPEET 2000-LUVULLA	13
2.4 KOULUKIRJASTON MERKITYS OPETTAMISELLE JA OPPIMISELLE	15
2.5 KOULUKIRJASTO JA VUODEN 2004 PERUSOPETUKSEN PERUSTEET	16
3. KONSTRUKTIVISMI	18
3.1 KONSTRUKTIVISMIN HISTORIAA	19
3.2 KONSTRUKTIVISTISESTA OPPIMISKÄSITYKSESTÄ	21
3.3 KONSTRUKTIVISMI VERRATTUNA MUIHIN OPPIMISTEORIOIHIN	23
3.4 KONSRTUKTIVISMI KÄYTÄNNÖSSÄ	24
4. KIRJALLISUUDEN OPETUS PERUSOPETUKSESSA	30
4.1 KIRJALLISUUDENOPETUKSEN KEHITYSTÄ JA TAVOITTEIDEN TAUSTAA	30
4.2 VUODEN 2004 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET	34
4.3 ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS OPPIAINEENA	35
5. AINEISTON ANALYYSI	36
5.1 KIRJALLISUUDEN OPETUSTA KOSKEVAT LAUSUMAT 2004POPS:SSA	37
5.1.1 KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN YLEISET TAVOITTEET	37
5.1.2 KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN TARKENNETUT TAVOITTEET	38
5.1.3 KIRJAL LISUUDEN OPETUKSEN KESKEISET SISÄLLÖT	39
5.1.4 KIRJALLISUUDEN OPETUS PÄÄTTÖARVIOINNISSA	41
5.2 TOINEN LUENTA	44
5.2.1 KIRJALLISUUDEN OPETUS TOIMINTANA	44
5.2.2 KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN VÄLINEET	45

5.2.3 KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN KOHTEET	47
5.2.3.1 TIETOISUUS JA VOIMAANNUTTAMINEN	47
5.2.3.2 TIETOISUUS KIRJALLISUUDESTA ILMIÖNÄ	47
5.2.3.3 NÄKÖKULMA TEKSTIIN ULKOPUOLELTA	48
5.2.3.4 NÄKÖKULMA TEKSTIN SISÄLTÄ	49
5.3 KOULUKIRJASTON AINEISTON VALINTAPERUSTEITA	49
5.3.1 2004POPS:N OPPIMISKÄSITYKSEN MÄÄRITTÄMIÄ VALINTAPERUSTEITA	50
5.3.2 2004POPS:N KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN MUKAISIA VALINTAPERUSTEITA	51
6. LOPUKSI	53
6.1 TULOKSISTA	53
6.2 KRITIIKKI	55
LÄHTEET	57
TUTKIMUSAINEISTO	57
TUTKIMUSKIRJALLISUUS	57

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Taiku
Tekijä – Author Suvi Viitasalo	
Työn nimi – Title Koulukirjaston kirjallisuuden konstruktivistista opetusta tukevan materiaalin valintaperusteet peruskoulun yläluokilla	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year tammikuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 61
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on etsiä apua nykypäivän koulukirjaston kokoelman hoitoon. Erityisesti kysymys, millaista kaunokirjallisuutta koulukirjastoon tulisi hankkia, jotta se vastaisi 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin, oli keskeinen tutkimusta tehtäessä.</p> <p>Tutkimuksessa pyritään löytämään systemaattisen tekstianalyysin avulla perusopetuksen kirjallisuuden opetuksen ydin, jonka pohjalta pystyttäisiin luomaan koulukirjaston kaunokirjallisen materiaalin valintaperusteita. Analysoitavana aineistona on vuonna 2004 voimaan tullut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.</p> <p>Tutkimus rakentuu alun aineiston taustoja ja kehitystä kartoittavista luvuista sekä analyysiluvusta. Tutkimuksessa kartoitetaan koulukirjaston (luku 2), konstruktivistisen oppimiskäsityksen (luku 3) ja kirjallisuuden opetuksen (luku 4) kehitystä ja taustaa. Luvussa 5 analysoidaan vuoden 2004 voimaan tullutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.</p> <p>Analyysissa käy selväksi, ettei mitään konkreettisia kirjallistoja ja lukemistoja pysty tämän päivän koulukirjaston kokoelman hoitamisen ja kirjallisuuden opetuksen tueksi laatimaan. Jo pelkästään opetussuunnitelman perusteiden konstruktivistinen oppimiskäsitys tekee sen mahdottomaksi. Myös opetussuunnitelman perusteiden suuntaa-antava luonne ja laajat määritelmät kirjallisuuden opetuksen sisällöstä ja luettavista teoksista romuttaa ajatuksen kaikissa Suomen yläkouluissa toimivasta kirjallistasta tai yleisesti pätevistä valintaperusteista.</p> <p>Koulukirjaston kokoelman hoitoon voi kuitenkin saada apua luvussa 5.3 esitetyistä valintaperusteista. Niiden pohjalta kaunokirjallisuuden laajasta kentästä saa mahdollisesti rajattua sellaisia teoksia, jotka palvelevat nykyisen opetussuunnitelman määrittelemää kirjallisuuden opetusta ja ennen kaikkea opetussuunnitelman käsitystä oppimisesta. Jos kirjaston hoitaja muistaa kartoittaa oppilaiden ja henkilökunnan tarpeita, kiinnostuksen kohteita sekä ottaa huomioon 2004POPS:n analyysissa määritellyt kirjallisuuden opetuksen kohteet ja välineet, ei hän suuresti erehdy kaunokirjallisuutta valitessaan.</p> <p>Kaiken kaikkiaan kirjallisuuden opetus perusopetuksessa on selvästi vaativaa ja monipuolista työtä. Koulukirjastosta, jos se on taidolla ja käyttäjiään kuunnellen rakennettu, on suuri apu ja tuki opetustyötä tehtäessä.</p>	
Asiasanat – Keywords kirjallisuuden opetus, koulukirjasto, konstruktivismi, opetussuunnitelma	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

1. JOHDANTO

1.1 TAUSTAA

Opetushallituksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (2004) äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävää kuvaillaan muun muassa seuraavasti: ”Opetuksen tehtävänä on kannustaa oppilasta lukemaan ja arvioimaan kirjallisuutta, myös erilaisia median tekstejä. Opetus ohjaa oppilasta hankkimaan yleissivistävää tietoa kirjallisuudesta ja innostaa häntä tutkimaan kieltä.”

Kirjallisuudella on siis keskeinen osa äidinkielen opetuksessa. Pelkästään oppiaineen nimi, äidinkieli ja kirjallisuus, korostaa kirjallisuuden opetuksen merkitystä. Oppiaineen tärkein tehtävä on saada oppilaat kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Oppilailla tulisi olla mahdollisuus kehittää monipuolisesti erilaisia luku-, kirjoitus- sekä viestintätaitoja, koska niiden avulla he rakentavat itsetuntoaan ja identiteettiään. Kielellisillä taidoilla on tärkeä merkitys uusien asioiden oppimisessa ja sopeutumisessa ympäröivään yhteiskuntaan.

Kirjallisuuden opetus on yksi keskeinen keino opettaa näitä nyky-yhteiskunnassa tarvittavia selviytymistaitoja. Kirjallisuuden opetuksen ydin on edelleen monipuolinen kirjojen lukeminen, koska vain sitä kautta oppilaat tutustuvat erilaisiin teksteihin, kehittävät lukutaitoaan ja tekstin tulkintataitojaan.

Kirjallisuuden opetuksen asema perusopetuksessa on ollut vahva suomalaisen koululaitoksen alkuajoista lähtien (Rikama 1990), ja se sai vielä lisävahvistusta, kun äidinkielen oppiaineen nimi muuttui äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi vuonna 1999 (Viitanen & Kaartinen 2002, 246).

Koulukirjasto on yksi apukeino kirjallisuuden opetuksen toteutumisessa. Koulukirjasto voisi parhaimmillaan olla paikka, joka auttaisi edellä mainittuja valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteita kirjallisuuden opetuksessa

toteutumaan. Koulukirjasto voisi olla tukikohta, turvapaikka, joka kannustaisi lukemaan, tutkimaan kieltä ja arvioimaan kirjallisuutta. Koulukirjaston on kuitenkin vastattava kirjallisuuden opetuksen tarpeisiin, jotta se lunastaisi paikkansa.

Mitä nämä kirjallisuuden opetuksen tarpeet sitten ovat tänä päivänä? Mitä kirjallisuudesta peruskoulunsa päättävän oppilaan tulisi osata, jotta perusopetus on onnistunut tehtävässään? Millaisia teoksia koulukirjaston hyllyillä tulisi olla, jotta oppilaille olisi mahdollisuus parhaaseen mahdolliseen opetukseen? Muun muassa näihin kysymyksiin etsitään tässä tutkimuksessa vastauksia.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjä ja opetusta rajaa opetussuunnitelma, joka vielä tutkimusta tehtäessä oli tullut voimaan vuonna 2004. Opetussuunnitelmasta käy myös ilmi oppimiskäsitys, joka antaa suuntaa ainekohtaiselle pedagogiikalle, ja siten myös opetuksessa tarvittavalle materiaalille. ”Uudet, opetushallituksen julkistamat perusopetuksen perusteet perustuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.” (Rauste-von Wright et al. 2003, 194). Konstruktivismissa keskeiseksi nousee nopeasti muuttuvan yhteiskunnan ja vanhenevan tiedon luoma ongelma: ”Kun yksittäisten tietojen ja taitojen erillinen opettaminen ja oppimisen kontrolli menettävät keskeisen roolinsa, esiin nousevat oppimisen taitojen opettamisen ehdot. Opetustilanteessa tulee keskeiseksi näiden taitojen kehittymistä edistävän oppimisympäristön luominen.” (Rauste-von Wright et al. 2003, 201). Mitä se siis tarkoittaa kirjallisuuden opetuksen kohdalla, ja miten koulukirjasto voisi tukea konstruktivismiin nojaavan kirjallisuuden opetuksen toteutumista?

Koulukirjaston avulla kouluun syntyy kuin itsestään Rauste-von Wrightin mainitseman kaltainen oppimisen taitojen kehittymistä edesauttava oppimisympäristö; voidaanhan siellä oppia tiedonhakutaitoja ja syventää tietoutta kirjallisuudesta. ”Oppimisympäristön tulisi myös herättää oppijassa omakohtaisia kysymyksiä; tämä tukee myös oppimismotivaatiota.” (Rauste-von Wright et al. 2003, 62). Parhaimmillaan koulukirjasto voisi tehdä myös tätä.

Koulukirjastosta voisi olla kirjallisuuden opetukselle paljon apua, mutta suuri merkitys on sillä, mitä koulukirjasto pitää sisällään. Vain hyvin koottu ja käyttäjien tarpeet huomioiva kokoelma auttaa opetusta ja oppimista. Millä perusteella tuo kyseinen kokoelma tulisi siis koota, jotta tavoitteet tulisi saavutettua?

1.2 TUTKIMUSAINEISTOSTA

Tutkimuksessa keskitytään koulukirjaston kaunokirjallisen aineiston valintaan. Millaista kirjallisuutta koulukirjastoon tulisi hankkia, jotta se palvelisi mahdollisimman hyvin käyttäjiään, niin opettajia kuin oppilaita sekä vastaisi opetussuunnitelman tavoitteita kirjallisuuden opetuksessa? Koska koulukirjaston toimintaa säätelee koulun harjoittama pedagogiikka ja oppimiskäsitys, on koulukirjaston aineistoa tarkasteltava näistä lähtökohdista käsin. Ennen kuin kaunokirjallisesta kokoelmasta voidaan sanoa mitään, on tutustuttava ensiksi vallalla olevaan oppimiskäsitykseen sekä koulutusta sääteleviin perusteisiin.

Edellä mainitusta syystä tutkimusaineistoksi rajautui voimassa oleva opetussuunnitelma. Ja koska haluan tarkastella juuri perusopetuksen yläluokkien opetuksen tarpeita vastaavaa kaunokirjallisuutta, aineisto rajautui luonnollisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2004 (tutkimuksessa tähän viitataan lyhenteellä 2004POPS) ja sen sisältämään kuvaukseen äidinkieli ja kirjallisuus - oppiaineen (suomi äidinkielenä) sisällöstä, tavoitteista ja arviointikriteereistä.

Kyseinen opetussuunnitelma on valtakunnallinen, jonka pohjalta on jokaisen koulun tarkoitus luoda oma, tarkempi opetussuunnitelmansa. Koska koulujen omat opetussuunnitelmat perustuvat kuitenkin valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, myös kaunokirjallisuuden valintaan vaikuttavat oppimistavoitteet, oppisisällöt, pedagogiset rajaukset ja oppimiskäsityksen asettamat ehdot tulevat siitä tarpeeksi hyvin ilmi. Siksi en kokenut tarpeelliseksi tutustua yksittäisten koulujen omiin opetussuunnitelmiin. Tämä aineiston valinta aiheuttaa kuitenkin väistämättä sen, että

myös tutkimuksen tuloksista, kaunokirjallisuuden aineiston valintaperusteista tulee suuntaa-antavat. Opetussuunnitelmasta ilmenee myös sen käsitys oppimisesta. Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma pohjaa konstruktivismin. Koska oppimiskäsitys on koko opetussuunnitelmaa määrittävä teoria, on myös opetusta tukevan materiaalin valinnassa tukeuduttava tähän teoriaan.

1.3 TUTKIMUSONGELMISTA

Tutkimuksen tavoitteena on löytää kriteerejä sille, millaista kaunokirjallisuutta koulukirjastoon tulisi hankkia, jotta se vastaisi opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Tutkimuksessa tuohon ongelmaan pyritään saamaan vastaus seuraavanlaisen kysymyssarjan avulla:

Miten vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ymmärretään kirjallisuuden opetus?

Mitkä ovat perusopetuksen kirjallisuuden opetuksen ydinsisällöt ja tavoitteet?

Millä perusteilla koulukirjaston kaunokirjallinen materiaali tulisi siis valita, jotta se palvelisi 2004POPS:n määrittelemää kirjallisuuden opetusta?

Millaisia yleisiä kriteereitä 2004POPS:n konstruktivistinen oppimiskäsitys ja koulukirjaston luonne asettavat kaunokirjallisen aineiston valinnalle?

1.4 TUTKIMUKSEN RAKENTEESTA

Tutkimus aloitetaan käsitteiden taustojen selvittämisestä ja määrittelystä ja lopetetaan pohdintaan kaunokirjallisuuden valintaperusteista. Luvussa 2 tutkitaan koulukirjastoa ja sen kehityskaarta, kehittämistarpeita, asemaa nykypäivän koulumaailmassa sekä

lainsäädännössä. 2004POPS:n teoreettista viitekehystä, konstruktivismia, sen käsitystä oppimisesta ja opettamiseen vaikuttavista seikoista pohditaan tarkemmin luvussa 3. Kirjallisuuden opetusta pohditaan tarkemmin luvussa 4 perusopetuksen näkökulmasta. Luvussa 4 määritellään myös ne sisällöt ja tavoitteet, mitä 2004POPS antaa perusopetuksen yläluokkien kirjallisuuden opetukselle. Näiden ilmiöiden - koulukirjaston, konstruktivismin ja kirjallisuuden opetuksen - laajempi tarkastelu on tutkimuksen kannalta tarpeellista, jotta saataisiin mahdollisimman kattava esikäsitys siitä, mitkä seikat vaikuttavat ilmiöiden taustalla ja miten tällä hetkellä vallitsevat käsitykset ja painotukset ovat muodostuneet. Tältä pohjalta koulukirjaston kaunokirjallisuuden kokoelman valintaa lähdetään tarkastelemaan luvussa 5.

1.5 METODISTA

Koska tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ilmiön (kirjallisuuden opetus) todellista luonnetta ja merkitystä (koulukirjaston kokoelmalle), on tutkimus vahvasti laadullinen (Hirsjärvi et al. 2008, 159). Tutkimuksen laadullinen luonne sekä pyrkimys ymmärtää opetussuunnitelman sisällön merkitystä johtivat systemaattisen tekstianalyysin valitsemiseen metodiksi.

Systemaattisella tekstianalyysillä tarkoitetaan tutkimusmenetelmää, jonka avulla pyritään selvittämään ilmiön sisältöön liittyviä seikkoja. Se ei ole minkään tietyn koulukunnan tai suuntauksen omaisuutta, vaan sitä voi soveltaa monen tyyppisissä tutkimuksissa. Nimi systemaattinen analyysi viittaa teoreettisen työskentelyn kahteen perustehtävään analyyttiseen, eli jonkin jo olemassa olevan ajatuslähtökohdan sisältyvien käsitysten erittelyä, ja synteettiseen, eli uuden käsitteen (proposition) kokoavaa luomista. (Jussila et al. 1989, 157.)

Yksinkertaisimmillaan systemaattinen tekstianalyysi toimii siten, että ensin tutkitaan ja eritellään aineisto, mikä tarkoittaa eräänlaista ajatusten keinoin tapahtuvaa retkeilyä käsite- ja teoriasysteemin luomassa maailmassa tarkoituksena aineiston sisältämän

ajatusrakenteen kannalta keskeisten oivallusten esille nostaminen. Synteesi tapahtuu tämän erittelyn (analyysin) jälkeen. Synteesissä erittely kootaan uudelleen, mahdollisesti uusien käsitteiden avulla tavoitteena kirkastaa tutkittavan aineiston alkuperäinen ajatuskokonaisuus. Synteesi eli uuden luominen, perustetaan vanhan tuntemisen päälle, se ei siis nouse tyhjästä. Synteettisen ja analyttisen välillä on molemminpuolinen vuorovaikutus, jota voidaan kuvata kehämäisenä rakenteena, niin sanottuna hermeneuttisena kehänä, joka lähtee vanhan erittelystä ja johtaa uuteen, syvempään ymmärtämiseen toistuvan lähiluvun kautta. (Hannula 2007, 117.)

Tarkoitukseni on syventää ymmärtämystäni tulkittavasta ilmiöstä eli kirjallisuuden opetuksesta havainnoimalla 2004POPS:n kirjallisuuden opetuksen sisältöjä ja tavoitteita. Tavoitteenani on kirjallisuuden opettamisen syvemmän ymmärtämisen kautta muodostaa kriteereitä, joiden avulla koulukirjastoon voitaisiin valita entistä paremmin opetusta tukevaa materiaalia. Tutkimusprosessi on siis vahvasti sidottu laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen hermeneuttiseen kehään, jota kulkemalla pyrin ymmärtämään tutkimuskohdetta mahdollisimman hyvin. Hermeneuttisessa kehässä vuorottelevat analyysi ja synteesi, eikä se siksi ole sulkeutuva vaan spiraalinomainen ajatusrakennelma: tavoitteena aineiston analysointiin yhä uudelleen palaamalla, uusilla lukukerroilla ja -tavoilla, päästä lähemmäs aineiston yleistä, mahdollista mieltä eli avata aineistoa sen todellisten mahdollisuuksien suuntaan (Varto 1991, 42).

Toinen hermeneuttiselle kehällä vuorottelevan analyysin ja synteesin seuraus on se, että tutkija etäännyy useiden lukukertojen seurauksena omasta lukutavastaan (Varto 1991, 42). Pyrin siis tutkimusprosessin aikana myös tiedostamaan, että ensimmäiset lukukerrat ja -tavat kertovat myös minusta lukijana ja heijastavat minulle ominaista kontekstia ja näkökulmaa. Hermeneuttisella kehällä kulkiessani pyrin analyysin ja synteesin vuorotellessa myös etäännyttämään omasta lukutavastani ja syvennän myös siten itseymmärrystäni. Varsinainen analyysi tapahtuikin mielessäni, prosessissa, jossa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa muodostan mielikuvia sen ilmaisemasta asiasta, organisoin ja luokittelen aineiston informaatiota ja omaa lukutapaani.

Näistä lähtökohdista, päättelyn kehämäisyydestä, analyysin ja synteessin vuoropuhelusta sekä oman lukutavan tiedostamisesta, seuraa väistämättä se, että tutkimusmetodi muotoutuu lopullisesti vasta itse tutkimusprosessin aikana.

1.6 KESKEISET KÄSITTEET

Kirjallisuuden pedagogiikalla tarkoitetaan kirjallisuuden opetusta laajemmassa, myös kasvatuksen sisältävässä merkityksessä. Pedagogiikka on vakiintunut kotimaisessa kasvatustieteissä merkitsemään laajempaa kokonaisuutta, johon kuuluu sekä opetus että kasvatusta, kun taas didaktiikalla tarkoitetaan suppeammin opetusoppia (Rinne, Kivirauma ja Lehtinen 2004, 59). Kirjallisuuden didaktiikalla taas viitataan kirjallisuuden opetuksen keinoihin ja tapoihin. **Kirjallisuuden opetus** -termiä käytetään tässä tutkimuksessa siten, että se sisältää niin pedagogisen kuin didaktisenkin näkökulman. Erottelua ei ole tässä tapauksessa tarpeen tehdä, koska tutkimusaihe ei sitä vaadi.

Kirjallisuuden opetus käsitetään monitahoiseksi ilmiöksi, joka sisältää ainakin kirjallisuuden ilmiöstä tiedostumiseen ja voimaannuttamiseen tähtäävää toimintaa. Kirjallisuuden opetus pyrkii käsittelemään kirjallisuutta niin tekstilähtöisesti kuin asettamalla teksti laajempaan kontekstiin suhteessa muuhun kirjallisuuteen. Tutkimuksessa kirjallisuuden opetuksen konteksti on perusopetus, tarkemmin vielä perusopetuksen yläluokat eli vuosiluokat 6.-9., mikä rajaa myös kirjallisuuden opetuksen käsitettä tässä tapauksessa.

Kirjallisuuden opetukseen liittyy erottamattomasti myös **lukemisen käsite**. Kirjallisuuden opetuksen kannalta lukemisen voi nähdä ainakin kolmella eri tavalla: tavoitteena, työvälineenä ja kokemuksena. Erityisesti perusopetuksen (esim. 2004POPS) tavoitteena on saavuttaa toimiva lukutaito. Nykypäivän laaja tekstikäsitys ja sen vaatimat monipuoliset tekstitaidot (esim. Luukka 2009) sisältävät myös kaunokirjalliset tekstit. Kaunokirjallisuutta varten tarvitaan siis omanlaista lukutaitoa, jonka oppiminen on perusopetuksen tavoitteena.

Lukeminen on väline, jonka avulla kirjallisuutta työstetään. Ilman tätä välinettä ja sen hyvää hallintaa, kirjallisuuden opettaminen on miltei mahdotonta. Toimiva lukutaito antaa oppilaalle mahdollisuuden nauttia kirjallisuudesta ja muodostaa oman käsityksensä siitä.

Koulukirjastolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan yleissivistävää perusopetusta tuottavan koulun omaa kirjastoa, ei esimerkiksi koulun yhteydessä toimivaa yleistä kirjastoa. Koulukirjasto on koulun opettajien, oppilaiden ja muun henkilökunnan käytössä oleva oppi- ja opetusmateriaalikokoelma, ja siksi sen myös tulisi ensisijaisesti palvella heidän tarpeitaan. Koulukirjaston toiminnan perusteet ovat tiiviisti yhteydessä koulun harjoittamaan pedagogiikkaan ja oppimiskäsitykseen (Frantsi 2002, 4).

Koulukirjasto-käsite on laajenemassa vain tieto- ja kaunokirjallisuutta sisältävästä kirjahyllystä merkitsemään koulun informaatiokeskusta, jossa on myös sähköiseen tekstien- ja tiedonhakuun tarvittavia välineitä (esim. Tuominen 1999, 140). Tämä tarkoittaa sitä, että koulukirjastoa ei voi mieltää enää staattiseksi tilaksi, jossa kaikki materiaali sijaitse. Koulukirjasto tulee käsittää laajempaan oppimisympäristönä, joka laajenee sähköisenä koulun seinien ulkopuolelle paikallisiin, alueellisiin, sekä maailmanlaajuisiin tietopankkeihin.

Tässä tutkimuksessa keskitytään pääsääntöisesti koulukirjaston kaunokirjallisuuden kokoelmaan.

Koulukirjaston **kaunokirjallisuuden kokoelma** rajautuu tässä tutkimuksessa viittaamaan koulukirjastoon hankittaviin kaunokirjallisiin teoksiin sekä tietokirjoihin, jotka tukevat kaunokirjallisuuden opetusta. Kaunokirjallisuuden kokoelmaan kuuluu perinteisten painettujen kirjojen lisäksi myös sähköisesti koulukirjastosta saatavat teokset ja tekstit. Tutkimuksessa viitataan kaunokirjallisuuden kokoelmaan myös termeillä kirjallisuuden kokoelma sekä koulukirjaston aineisto.

Konstruktivistisella oppimiskäsityksellä on tässä tutkimuksessa keskeinen osa, koska vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nojaa siihen. Se on

tutkimuskohdetta määrittävä teoreettinen perusta, joka vaikuttaa perustavanlaatuisesti myös sen sisältöihin ja tavoitteisiin.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys pitää oppimista prosessina, joka jatkuu läpi elämän. Konstruktivismissa korostetaan oppimaan oppimista, taitojen kartuttamista yksittäisten tietojen sijaan sekä uuden tiedon rakentumista jo olemassa olevan tiedon varaan. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä keskeistä on, että oppiminen on aina sidoksissa oppimisympäristöön, niin sosiaaliseen, emotionaaliseen kuin konkreettiseen.

Opetussuunnitelma käsitetään tässä tutkimuksessa viralliseksi opetuksen järjestämistä määrittäväksi asiakirjaksi. Opetussuunnitelma normittaa opetuksen toteutusta ja arviointia (Kauppinen 2010, 20). Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma käsitetään ensisijaisesti koulutuksen ennakkovalvonnan välineeksi, aiotun opetuksen järjestelmälliseksi kuvaukseksi, opetuksen suunnittelun tuloksena syntyneiden toimintaohjeiden kokoelmaksi, koulutusta sääteleväksi ohjeistoksi, jossa kuvataan oppilaiden kehitystä ja esitetään kasvatuksen ja opetuksen keskeisiä tavoitteita, sisältöjä ja keinoja ja kokoavaksi esitykseksi koulutusinstituution tarjoamista oppimismahdollisuuksista.

Tässä tutkimuksessa käytetty opetussuunnitelman käsite ei viittaa esimerkiksi oppilaiden henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin (HOPS, HOJKS) tai niin sanottuun piilo-opetussuunnitelmaan.

1.7 AIKAISEMPI TUTKIMUS

Koska tutkimukseni lähestyy kirjallisuuden opetusta ja koulukirjastoa hieman epätavallisesta näkökulmasta, on vastaavanlaisia aikaisempia tutkimuksia ollut vaikea löytää. Koulukirjaston sekä kaunokirjallisuuden kokoelman yhdistäminen samaan hakukenttään ei tuottanut liiemmin tuloksia.

Juha Rikaman (2003) väitöskirjassa *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa* sivutaan aihetta, tosin lukion kirjallisuuden opetuksen ja

opettajien näkökulmasta. Paula Raisin vuonna 2000 tehty ansioitunut pro gradu -tutkielma *Oppilaskeskeinen oppimiskäsitys ja koulukirjaston kehittämistarpeet* pureutuu koulukirjasto-aiheeseen ala-asteen opettajia haastattelemalla. Myös *Virke*-lehti on tehnyt vuonna 1999 kyselyn peruskoulun yläluokkien ja lukion opettajille koulukirjastojen tilasta ja aineistosta. Tässäkin kyselyssä näkökulma oli opettajalähtöinen, eikä sinänsä valottanut aihetta kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta.

Ylipäätään koulukirjastoja käsittelevä tutkimus on jo 2000-luvun näkökulmasta vanhaa. Muutamia tutkimuksia, muun muassa *Koulukirjasto ja sen käyttö opetuksen rikastuttamisessa*, tekijänä Sirpa Ahlakorpi (1983), Marja Pättikankaan *Koulukirjasto Uudellamaalla* (1991) tai Matti Hjerppen *Koulukirjastotoiminnasta Suomessa* vuodelta 1979, on tehty, mutta lähinnä tutkimus sijoittuu 1970–80 -luville.

Opetussuunnitelmiin pohjaavia tutkimuksia on tehty laajemmin, mutta koulukirjasto-näkökulmaa ei ole liiemmin niissä painotettu. Tosin tämä on helppo ymmärtää, onhan koulukirjasto koettu useimmiten koulun toimintaa tukevaksi instituutioksi, jonka työt useimmiten sysättiin yleisen kirjaston harteille (ks. tarkemmin luku 2.1), eikä se ehkä siksi ole noussut kovin keskeiseksi tutkimuskohteeksi. Lähinnä tätä tutkimusta on kuitenkin Merja Kauppisen 2010 tarkistettu väitöskirja *Lukemisen linjaukset – lukutaito ja sen opetus peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa sekä Opetussuunnitelman mallin jäsenys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*, joka on Erja Vitikan väitöskirja vuodelta 2009. Vitikka tutkii opetussuunnitelmia laajemmin, ja pohtii niiden kehittämismahdollisuuksia.

2. KOULUKIRJASTO

2.1 SUOMALAISEN KOULUKIRJASTON HISTORIAA

Koulukirjastojen taival Suomessa on alkanut pappiskoulutuksen yhteyteen kehittyneistä kirjastoista jo 1600-luvulla. Kirjastojen luonne oli tuolloin tieteellinen.

1800-luvulla Kansansivistysaate käynnistäessään koululaitosten kehityksen, käynnisti myös koulukirjastojen laajemman kehittymisen.

Vuoden 1866 kansakouluasetuksessa (12/1866 § 122) annetut määräykset vaikuttivat ratkaisevasti koulukirjastojen aseman vakiintumiseen: ”Opetuksen edistämiseksi pitää jokainen koulu, jolle valtio apua antaa, varustettaman sopivilla opetuskapineilla, kuin myöskin siihen vähitellen hankittakoon kirjasto, josta sekä oppilaat että muutkin opinhaluiset kuntalaiset voivat saada hyödyllistä lukemista.” Koulukirjastolle annettiin myös osittain yleisen kirjaston tehtäviä.

1900-luvulla koulukirjastojen kehitys alkoi kiihtyä ja vuoden 1957 kansakoululaissa ne määrättiin pakollisiksi. Mutta yleisen kirjastolaitoksen kehitys johti kuitenkin siihen, että koulukirjastoista muodostui 1960-luvulle tultaessa varsin pieniä ja vaatimattomia oppilaitoksien lainakirjastoja. (Haapsaari 1991, 2.)

Vuoden 1984 peruskouluasetuksessa (§ 133) koulukirjaston tehtävä määriteltiin ensisijaisesti kasvatusta ja opetusta tukevaksi. Vuonna 1991 koululainsäädännön suuret muutokset määrittivät koulukirjaston aseman taas seuraavasti: ”Peruskoululla tulee olla tarkoitukseensa soveltuva koulurakennus tai huoneisto sekä tarpeellinen kalusto, opetusvälineet, kirjasto sekä muut koulun toiminnalle tarpeelliset tilat ja varusteet.” (Peruskoululaki § 86).

1980-luvulla opiskelijoiden tietohuolto eli koulukirjastopalvelut annettiin yleisten kirjastojen tehtäväksi ja vuonna 1990 asetetussa kirjastolaissa kouluhallituksen hoitamat kirjastojen toimintaa koskevat asiat siirrettiin opetusministeriölle ja lääninhallitukselle, jolloin lakkautettiin myös koulukirjastojen ylitarkastajan virka. Yleissivistävän koulun kirjastojen kehittämisestä vastaa nykyään Opetushallituksen äidinkielen ylitarkastaja. (Niinikangas 1999,16.)

1990-luvun lama oli viimeinen niitti heiveröisten koulukirjastojen kehitykselle. Koska koulukirjastot toimivat kahden opetusministeriön toimintaan liittyvän

instituution, koululaitoksen ja kirjastotoimen, alueella, koulukirjastotoimi oli erinomainen säästökohde. Tämä johti siihen, että koulukirjastot näivettyivät sivutoimisten koulukirjastovastaavien ylläpitämiksi kirjavarastoiksi. (Niinikangas 1999, 16–17.)

Koulujen ja oppilaitosten omien kirjastojen tilanne oli 2000-luvun alussa vielä Suomessa erittäin heikko. Heikoin tilanne oli juuri perusasteella ja lukioissa. Tähän tilanteeseen on johtanut erityisesti maamme kuntarakenne (paljon pieniä, harvaanasuttuja kuntia), joka on vaikeuttanut yleisen sekä koulukirjaston rinnakkaista kehittämistä. Tosin opetusmenetelmien muuttuminen, uudet oppisisällöt sekä oppilaiden uudet aktiiviset tiedonhankintatavat ovat johtaneet tilanteen uudelleenarviointiin. Kunnissa tulikin aika pohtia uusia tarpeita vastaavia ratkaisuja oppilaiden tarkoituksenmukaisen tiedonhankinnan toteuttamiseksi. (Kirjastopoliittinen ohjelma 2001, 28.)

Koulukirjastojen kehitystä on jarruttanut sen koko historian ajan rinnalla kulkenut yleisten kirjastojen voimakas kehitys. Tätä on helposti voitu perustella taloudellisin näkökulmin. Yleistä kirjastoa ei voi kuitenkaan yksin koulukirjastojen vaikeasta taipaleesta, onhan koulukirjastotoiminta kuitenkin keskeisemmin opetusalaan liittyvä instituutio. Toki yleisen kirjaston tehtäviin kuuluu edelleen koulutuksen tukeminen, mutta se on vain yksi yleisten kirjastojen moninaisista tehtävistä. Näyttääkin siltä, että koulumaailmassa ei ole ollut tarpeeksi halua kehittää koulukirjastotoimintaa. Jos koulukirjastoa ei nähdä opetustyön resurssina, ei se myöskään voi sellaisena kehittyä. (Äyräs 1995, 12–13.)

2.2 KOULUKIRJASTOT LAINSÄÄDÄNNÖSSÄ

Koulukirjastojen olemassaoloa tämän päivän peruskoulumaailmassa voidaan perustella myös lainsäädännön kautta. Seuraavaksi esittelen niitä pykäläiä, jotka osaltaan ohjaavat ja oikeuttavat koulukirjastotoimintaa:

Perusopetuslain 47. pykälässä perusopetusta tukevaa muuta toimintaa määritellään näin: ”Perusopetuksen yhteydessä voidaan oppilaille järjestää kirjastotoimintaa, kerhotoimintaa ja muuta opetukseen läheisesti liittyvää toimintaa.” Päättäessään koulutusta koskevasta lainsäädännöstä vuonna 1998 Suomen eduskunta taas antoi seuraavanlaisen lausuman (n:o6): ”Eduskunta edellyttää, että opetusministeriö painottaa lähivuosien toiminnassaan koulujen kirjasto- ja tietopalvelutoiminnan kehittämistä riittävän monipuolisesti opetuksen pedagogisen kehittämisen osana.” (Suomen koulukirjastoyhdistyksen kotisivut.)

Edellä mainittu perusopetuslain 47. pykälä on ilmaisultaan väljä, mutta sen sävy on kuitenkin velvoittava. Kyseinen lausuma on jäänyt liian vähälle huomiolle, vaikka se on edelleen voimassa ja riippumaton eduskunnan kokoonpanon vaihtumisista. Lausumaa voidaan kumota vain lainsäädännöllistä tietä, joka johtaa siihen, että koulukirjastotoiminta on näin ollen lakisääteistä ja sen tulisi nauttia sen mukana tuomaa painoarvoa. (Frantsi et al. 2002, 5.)

2.3 KOULUKIRJASTON KEHITTÄMISTARPEET 2000-LUVULLA

2000-luvulla koulukirjastokysymyksestä on kuitenkin saatu keskustelua aikaan. Vuonna 1998 hyväksytyt koululait muuttivat koulutuksen kenttää. Normiohjausta purettiin, päätösvaltaa siirrettiin kouluille sekä oppijoiden yksilöllisyyttä haluttiin tukea. Myös rajaa peruskoulun ala- ja yläasteen välillä häivyttiin sekä laadittiin koulutuksen ja oppimisen valtakunnallista arviointijärjestelmää. Koulut saivat laatia omat koulukohtaiset opetussuunnitelmansa, jotka pohjautuivat Opetushallituksen laatimiin perusteisiin. Tärkein muutos juuri koulukirjastojen kehittämiskeskustelun alullepanijana oli kuitenkin uusi käsitys läpi elämän jatkuvasta oppimisesta ja siihen oppimisesta jo koulumaailmassa. (Niinikangas 1999, 17–18.)

Myös Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede ja kulttuurijärjestö UNESCO antoi vuonna 1998 Unescon koulukirjastomanifestin, joka ottaa maailmanlaajuisesti voimakasta kantaa koulukirjastojen puolesta. Siinä todettiin muun muassa seuraavaa:

Koulukirjasto on kasvatusprosessin osa. Seuraavat ydinpalvelut ovat olennaisia luku- ja kirjoitustaidon, tiedon käyttötaidon, opettamisen, oppimisen ja kulttuurin kehitykselle.

Koulukirjaston tulee

- tukea ja tehostaa koulun opetussuunnitelmassa määriteltyjen kasvatuksellisten päämäärien saavuttamista
- totuttaa lapset nauttimaan lukemisesta ja oppimisesta ja käyttämään kirjastoa koko elämänsä ajan sekä tukea näitä tottumuksia
- antaa mahdollisuuksia kokeilla tiedon luomista ja käyttämistä tietämyksen, ymmärryksen, mielikuvituksen ja nautinnon lähteeksi
- tukea kaikkia oppilaita heidän oppiessaan ja harjoitellessaan arvioimaan ja käyttämään kaikenmuotoista eri viestimistä saatavaa tietoa sekä opettaa heille oman yhteisön viestintätapoja
- tarjota pääsy paikallisiin, alueellisiin, valtakunnallisiin ja maailmanlaajuisiin tietovarantoihin ja toimintoihin, joissa oppilaat kohtaavat erilaisia ajatuksia, kokemuksia ja mielipiteitä
- edistää lukemista ja koulukirjaston välineiden ja palveluiden käyttöä koko kouluyhteisössä ja laajemmaltikin

Erilaisia koulukirjastoon ja sen kehittämiseen liittyviä tai sitä sivuavia hankkeita laitettiin alulle tuhatluvun vaihteessa. Näistä mainitsemisen arvoisia ovat muun muassa Opetushallituksen peruskoululaisten luku- ja kirjoitustaidon parantamiseen tähtäävä Luku-Suomi -hanke 2001–2004 (Opetusministeriön tiedotteet 2001 ja Sinko, 2004, 32–35), Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004, vuonna 1998 perustettu Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmä (Suomi [o]saa lukea 2000) sekä

Oulussa toteutettu Tietoyhteiskunnan koulukirjastohanke 2002–2004 (Kontturi 2004, 17).

Unescon koulukirjastomanifesti ja erilaiset koulukirjastojen kehittämishankkeet peilaavat osaltaan 1900-luvun lopulla alkanutta ja 2000-luvulla kiihtynyttä tiedon ja tietolähteiden määrän ja kasvua, huimaavalla tahdilla kehittyvien viestintävälineiden hallinnan tarvetta ja yhteiskunnan koulutuksen tarpeen muutoksia.

2.4 KOULUKIRJASTON MERKITYS OPETTAMISELLE JA OPPIMISELLE

Miten koulukirjastoja tulisi tarkastella koulun toiminnassa? Mikä on koulukirjaston merkitys opetukselle ja oppimiselle, ja miten sitä tulisi kehittää ja mihin suuntaan? Miksi koulukirjasto on niin tärkeä koululaitokselle? Laadukkaan, monipuolisen ja toimivan koulukirjaston merkitystä opetukselle voidaan tarkastella monestakin näkökulmasta, mutta keskeisimmät opetuksen ja oppimisen kannalta taitavat olla oppilaan ja opettajan katsantokannat.

Laadukas koulukirjasto on oppilaalle erinomainen ympäristö harjoittaa tehokasta tiedonhakua, lähdekritiikkiä sekä tiedonhakutaitoja. Kaikille avoin koulukirjasto luo myös turvallisen ja viihtyisän paikan, jossa voi rentoutua tai virkistyä koulupäivän lomassa. Koulukirjastossa oppilaat oppisivat luontevasti toimimaan suomalaiselle yhteiskunnalle tyypillisessä tiedonhaku-ympäristössä. Koulukirjasto edesauttaa itsenäistä tiedonhakua ja opiskelua. (Sinko 2005, 19–22.)

Oppilaan näkökulmasta koulukirjasto voi olla myös tärkeä tekijä lukemaan innostajana ja erityisesti kaunokirjallisuuteen tutustuttajana, jotka ovat perusopetuksen keskeisiä tavoitteita (Sinko 2005, 21). Oppilaille pitäisi olla tarjolla monipuolista lasten- ja nuortenkirjallisuutta. Kirjallisuuden tulisi olla helposti saatavilla, jotta myös ne oppilaat, jotka eivät käytä yleisiä kirjastoja tai lukevat muuten vähän, saisivat vaivattomasti käsiinsä kirjoja. (Kiiski et al. 2002, 141.)

Koulukirjasto kokoelmineen on myös osaltaan edesauttamassa koulutuksen tavoitteiden toteutumisessa. Koulukirjasto on parhaimmillaan oppimisympäristö, joka tuo todellista elämää koulun seinien sisäpuolelle; olisihan sen syytä olla raameiltansa kuin mikä tahansa yleinen tai tieteellinen kirjasto. Tiedonhallinta-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot nähdään tulevaisuustaitoina. Koulukirjastolle ominaisilla työtavoilla onkin jatkumoa perusopetusta seuraavassa opiskelu- ja työelämässä (Frantsi et al. 2002, 5).

Opettajalle koulukirjasto on korvaamaton opetuksen tuki. Toimivasta koulukirjastosta tulisi löytyä myös opettajalle sopivaa, ajantasaista materiaalia, jonka avulla hän pystyisi opetustaan suunnittelemaan. (Sinko 2005, 19–22.)

Koulukirjaston erityislaatuinen asema ja merkitys tulisikin tunnustaa, eikä sitä tulisi verrata esimerkiksi yleisen kirjaston asemaan. Koulukirjasto palvelee aina opetusta ja koulutusta ja sen kehittämisen tulee aina arvioida siitä näkökulmasta. Koulukirjasto kohderyhmänä ovat juuri sen koulun oppilaat ja henkilökunta, missä kirjasto sijaitsee. Sen toiminta tavoittaa koko ikäluokan, ei vain niitä jotka omaehtoisesti sinne hakeutuvat. Koulukirjastoa käytetään aina ohjatusti opetuksen osana, luokittain, ryhminä, itsenäisesti – harvoin vapaavalintaisesti. Koulukirjasto on osa koulua – ei itsenäinen yksikkö, ja siksi myös sen tulisi heijastaa koulun toimintakulttuuria. Koulukirjastoon hankittava aineisto on kohdennettua ja rajallista – ei laajaa ja lainauslukuja tavoittelevaa ja siksi sen hankinnassa tulisi ottaa huomioon koulun ja käyttäjien tarpeet ja halut. (Frantsi et al. 2002, 5.)

2.5 KOULUKIRJASTO JA VUODEN 2004 PERUSOPETUKSEN PERUSTEET

Koulukirjaston toiminnan tulisikin aina perustua opetussuunnitelmaan, jotta se parhaiten pystyisi palvelemaan opetusta. Opetussuunnitelma ja sen tavoitteet tulisi pitää kirkkaana mielessä, kun koulukirjastoa kehitetään. (Hirvimäki 2002, 24)

Vuonna 2004 Opetushallituksen antamat perusopetuksen perusteet asettavat kouluille viimeistään sellaisia velvoitteita, että niistä selviäminen ilman kunnollista koulukirjastoa on melko mahdotonta (Sinko 2005, 19). Perusteet määrittelevät muun muassa modernille oppimisympäristölle ja toimintakulttuurille asetettuja vaatimuksia siten, että niiden tulisi olla oppilaan aktiivisuutta ja itsenäisyyttä tukevia, myös työvälineiden, materiaalien ja kirjastopalveluiden tulisi tukea oppilaan kehitystä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi (2004POPS). Tiedonhallinta-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot nähdään nykyään taitoina, joista on apua läpi ihmisen elämän. Koulukirjastolle ominaisilla työtavoilla on myös selkeä jatkumo opiskelu- ja työkuulttuurissa.

Myös opetussuunnitelmaa ohjaavan uuden oppimiskäsityksen avulla on helppo perustella koulukirjaston olemassaoloa ja kehittämisen tarvetta. Rauste von Wrightin mukaan uudet, opetushallituksen julkistamat perusopetuksen perusteet perustuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (2003, 194). Koska konstruktivismin ydin on juuri oppimaan oppiminen, oppilaan itsenäinen, aktiivinen tiedonhaku ja oppimisen tapahtuminen autenttisissa ympäristöissä sosiaalisen vuorovaikutuksen avustuksella, ei koulusta taida tämänkaltaiselle oppimiselle löytyä parempaa paikkaa kuin koulukirjasto.

Oppilaiden työskentelytaidot ovat nousseet myös arvioinnin kohteeksi. Niiden arviointi koulukirjaston luomassa oppimisympäristössä on helpompaa. Samoin eheyttäminen ja uudet aihekokonaisuudet edellyttävät epäperinteisen oppimateriaalin saatavuutta, hallintaa ja käyttötaitoja. Myös tässä koulukirjastolla on opetukselle paljon annettavaa. (Frantsi et al. 2002, 5.)

3. KONSTRUKTIVISMI

Moderni yhteiskunta vaatii kansalaisiltaan jatkuvasti enemmän. Nopeasti uudistuva teknologia, jatkuva tiedonlähteiden lisääntyminen ja työelämän muuttuvat

vaatimukset, vain muutamia esimerkkejä mainitakseni, luovat aivan uudenlaisia haasteita tiedon ja taitojen oppimiseen. ”Aikuisten ihmisten elämästä on tullut jatkuvien katkosten ja siirtymisen elämää” (Rinne et al. 2004, 69). Yhteiskunnan muutos on niin nopeaa, ettei perinteinen perusopetus pysty mitenkään vastaamaan kaikkeen kansalaisilta elämässään vaadittavaan osaamiseen. ”Tämä on pakottanut korostamaan ihmisten joustavuutta ja kykyä sopeutua nopeasti alati uusiin työtehtäviin, oppia oppimaan jatkuvasti uutta” (Rinne et al. 2004, 69). jatkuvaa oppimista ja sopeutumista voidaan siis pitää yksilön ja yhteisön selviämisen kannalta jo perusedellytyksenä nykyisessä yhteiskunnassa.

Perusopetuksen keskeisiksi tehtäviksi määritellään yksilön mahdollisuuden hankkia yleissivistystä, lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Sen on myös annettava oppilaille mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta heillä on valmiudet hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Perusopetuksen tehtäväksi mainitaan myös jokaisen oppilaan kielellisen ja kulttuurillisen identiteetin ja oman äidinkielen kehityksen tukeminen. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti sekä luoda uutta kulttuuria. Perusopetuksen perusteissa viitataan myös elinikäiseen oppimiseen kannustamiseen. (2004POPS.)

Perusopetuksen ajatellaan siis luovan mahdollisimman monipuoliset yhteiskunnalliset perusvalmiudet, joiden pohjalta kansalaiset jatkavat elämän läpi tapahtuvaa oppimista ja joiden varassa heidän täytyy selviytyä yhteiskunnassa (Tuomisto 1994, 19–20). Tämän päivän koulutuspolitiikan perustana onkin elinikäisen oppimisen periaate. Enää ei ajatella, että oppilas voidaan täyttää koulussa tiedolla ja taidoilla, joiden avulla hän selviää elämässään, vaan oppiminen jatkuu koulun seinien ulkopuolella. 2000-luvulla elinikäisen oppimisen painotus on vain lisääntynyt. (Rinne et al. 2004, 68–69). Jotta opetussuunnitelmien painottava elinikäinen oppiminen ei kuitenkaan jäisi vain sanatasolle, on pohdittava tarkemmin mitä se oikeastaan tarkoittaa.

3.1 KONSTRUKTIVISMIN HISTORIAA

Elinikäisen oppimisen käsitteestä käytetään kasvatustieteissä myös nimityksiä kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys, konstruktivismi tai konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tässä tutkimuksessa tulen viittaamaan perusopetuksen perusteissa mainittuun elinikäiseen oppimiseen termillä konstruktivismi.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen kehitys on ollut pitkä ja monipolvinen, mutta tällä hetkellä sitä pidetään yhtenä keskeisenä oppimisen tutkimuksen suuntana kasvatustieteen kentällä. Konstruktivistista tutkimusta harjoitetaan myös kansainvälisissä kasvatustieteen tutkimuksen huippuyksiköissä. (Rauste-von Wright 1998, 8.)

Keskeisimpinä teoreetikoina konstruktivismin kehityksessä voidaan pitää sveitsiläistä Jean Piaget'ta (1896–1980) ja valkovenäläistä L.S. Vygotskya (1896–1934). Piaget'n kehityspsykologisessa ja tietoteoreettisessa ajattelussa muotoiltiin konstruktivistinen tulkinta ajattelun perusmuotojen kehittymisestä. Teorian mukaan ihmisen ajattelun ja tiedon muodot rakentuvat juuri sen toiminnan ja vuorovaikutuksen avulla, jolla ihminen sopeutuu ympäristöönsä. Aktiivinen sopeuttaminen (adaptaatio) fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön ja sen lainalaisuuksiin käy mahdolliseksi siten, että jokainen yksilö kehittää ne välttämättömät ajattelun perusmuodot, jotka tekevät mahdolliseksi maailmassa selviämisen. Koska fyysisen maailman perustavanlaatuiset lainalaisuudet kohdataan samanlaisina kulttuurista ja kehitysympäristöstä riippumatta, niin myös konstruoinnin tulokset ovat näiden perustavanlaatuisten rakenteiden osalta samankaltaisia. Piaget'n ajattelussa sopeutuminen on aktiivista ympäristöön kohdistuvaa toimintaa, jossa yksilö käyttää aikaisemmin muodostuneita rakenteitaan (skeemat) ympäristön muokkaamiseen ja tulkintaan (assimilaatio). Tämän toiminnan yhteydessä tulee tarve skeemojen uudelleen jäsentämiseen, täydentämiseen ja sopeuttamiseen (akkomodaatio) sellaisiksi, että ne tekevät mahdolliseksi hallita ympäristöä paremmin. (Rinne et al. 2004, 176–177.)

Piaget'n tärkein oivallus oli oppimisen sitoutuminen toimintaan. Ihminen on toimintansa kautta yhteydessä ympäröivään maailmaan ja se toiminta rajaa tarkkaavaisuutta ja havainnointia. Tämä ajattelun periaate johtikin oppilaiden omaa toimeliaisuutta korostavien työtapojen kehittämiseen. (Rinne et al. 2004, 177.)

Piaget'n mukaan oppiminen tapahtuu myös kognitiivisten konfliktien eli ristiriitojen kautta. Se tarkoittaa sitä, että konfliktissa yksilö huomaa omien tietorakenteidensa puutteellisuuden tai soveltumattomuuden kohtaamassaan uudessa tilanteessa eli yksilön jo omaava tieto ei olekaan samaa kuin uusi. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys tässäkin ajatteluprosessissa on suuri. Ajatusta kognitiivisista konflikteista oppimisen edesauttajina on käytetty muun muassa yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien kehittämisessä. (Rinne et al. 2004, 178.)

Piaget'n lisäksi konstruktivismiin kehittäjänä mainitaan Lev Vygostky. Hänen kehityspsykologiansa perustuu siihen, että yksilö muodostaa eli konstruoi oman ymmärryksensä aina itse sosiaalisen kanssakäymisen avulla. Piaget'n käsityksestä, tieto konstruoidaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, poiketen Vygotsky käsitti oppimisen tapahtuvan juuri sosiaalisen kanssakäymisen kautta sekä osallistumalla kulttuurille ominaisiin toimintoihin ja käyttämällä kulttuurille ominaisia välineitä. (Rinne et al. 2004, 179.)

Vygotsky piti kieltä erityisen tärkeänä tiedon konstruoinnin kulttuurisena välineenä. Kielen avulla ja välityksellä yksilö pääsee osalliseksi kulttuurin perinteestä. Kielen merkitys on ilmeinen vaikkapa lapsen ja vanhemman tai opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tämän ajatuksen pohjalta sai alkunsa sosiokulttuurinen teoria, jonka keskeinen idea on, että oppiminen on kulttuurisesti muotoutuneiden ajattelutapojen välittymistä, jonka keskeisenä muotona on esimerkiksi opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. (Rinne et al. 2004, 179.)

Vygotskyn keskeinen käsite on lähikehityksen vyöhyke (Zone of Proximal Development, ZPD). Hänen mukaansa kehityksen voi määrittää kahdella tavalla:

alarajana pidetään sitä, mihin lapsi pystyy jo itsenäisesti, ja yläraja määrittyy sen mukaan, mihin lapsi pääsee osaavan sosiaalisen ohjauksen avulla. Opetuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on kehityksessä keskeistä; niiden tulisi kohdistua vyöhykkeen ylärajoille. Opetuksen tulisi siis olla aina kehitystä hieman edellä, ei seurata sitä. (Rauste-von Wright et al. 2003, 160.)

Erityisesti Piaget'n ja Vygotskyn teoriat ovat olleet keskeisiä niin sanotun konstruktivismiksi kutsutun psykologisen oppimisen teorian muotoutumisessa. Kehitystä on kiihdyttänyt myös 1900-luvun loppua kohti kiihtynyt yhteiskunnan muutos. Vuosisadan alkupuolella voitiin vielä ajatella, että tieto on suhteellisen pysyvää, josta esimerkkinä opetuksessa käytetyt toiston ja ulkoaopetteluun menet. Vuosisadan loppua kohti tultaessa on kuitenkin käynyt ilmeiseksi, että muutos niin yhteiskunnassa kuin tiedossakin on kiihtyvää ja vääjäämätöntä. Siksi oppimaan oppiminen ja elinikäinen oppiminen ovat nousseet koulutuksen keskeisiksi tavoitteiksi.

3.2 KONSTRUKTIVISTISESTA OPPIMISKÄSITYKSESTÄ

Kuten edellä mainitsin, yhteiskunnan muutos on pakottanut koulumaailman tarkastelemaan oppimista uudella tavalla. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on otettu opetussuunnitelmissa uudeksi ohjenuoraksi, mutta mitä se käytännössä tarkoittaa. Millainen on konstruktivistinen oppimiskäsitys, miten siinä ymmärretään oppiminen ja miten se tapahtuu? Ja mikä on opettajan rooli?

Konstruktivismissa oppimista pidetään jatkuvana monivaiheisena toimintaprosessina, johan vaikuttavat niin yksilön sisäiset kuin ulkoisetkin tekijät. Oppiminen on kognitiivisen aktiivisuuden tuote, joka tarkoittaa sitä, että kun ihmiselle ominainen informaation prosessointi aiheuttaa muutoksia tiedoissa, taidoissa sekä käyttäytymisessä. Ja kun tämä kestää kauemmin kuin hetken, on tapahtunut

oppimista. Oppimista suuntaa yksilön valikoiva tarkkaavaisuus; eli opimme koko ajan, se mitä opimme, riippuu vain tarkkaavaisuutemme suunnasta. (Rauste-von Wright et al. 2003, 90, Rauste von-Wright 1998, 30.)

Keskeistä konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä on myös oppimisen perustuminen jo aikaisempien tietojen ja taitojen (skeemojen) varaan. Oppijalla on aina jonkinlainen käsitys uudesta ilmiöstä, perustuu se siten uskomuksiin, huhuihin tai oletuksiin. Vaikka ilmiö olisi täysin tuntematon, ei ihminen pysty käsittelemään asiaa irrallaan omasta käsitteestöstään, hän liittää uuden ilmiön aina johonkin kontekstiin, olkoot se sitten vaikka ilmiön kannalta väärä tai virheellinen. (Rauste-von Wright et al. 2003, 90) Tämä aiheuttaa opettamiselle haasteen. Koska tietoa ei voi siirtää sellaisenaan, vaan oppija konstruoi sen itse ”itsensä näköiseksi”, opettajan on vain mahdollista lähettää informaatiota. Siihen, millaisena oppija sen vastaanottaa, ei opettaja pysty vaikuttamaan.

Oppimisympäristöllä on myös oleellinen osa konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Onhan oppiminen pitkälti vuorovaikutussuhde oppijan ja ympäristön kanssa. Oppimisympäristö käsitetään konstruktivismissa niin oppijan fyysiseksi kuin psyykkiseksi ympäristöksi. Ympäristön vaikutusta oppimiseen voidaan tarkastella monelta kantilta. Sen tulisi olla turvallinen, positiivinen ja jännittävä, jotta oppilaan aktivaatiotaso olisi optimaalinen. Turvallisessa oppimisympäristössä oppija uskaltaa ottaa oppimisen kannalta oleellisia riskejä ja uskaltaa olla epävarma ja mahdollisesti myös epäonnistua. Oppimisympäristön tulisi myös herättää kysymyksiä, jotta oppimismotivaatio säilyisi. Oppimisympäristön käsittäminen ulkoisena tekijänä tarkoittaa sitä, millaisia tiloja tai välineitä oppiminen edellyttää. Psykkisellä tasolla oppimisympäristöllä viitataan oppimisen prosessinomaisuuteen. Koska oppiminen tapahtuu aina enemmän syklisesti kuin lineaarisesti, oppimisen tavoite on tiedossa, mutta tie, joka sinne johtaa, on rakentamatta. Siksi oppimisympäristön tulisi olla myös jatkuvasti arvioinnin ja muokkauksen kohteena. Optimaalisimmillaan se siis tukisi oppimisprosessia ja olisi osa sitä. (Rauste-von Wright et al. 2003, 62–65.)

Konstruktivismin mukaan oppiminen tapahtuu oppijan valikoivan tarkkaavuuden rajatessa kiinnostuksen kohdetta ja tiedon peilautumista aina jo olemassa oleviin skeemoihin. Oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppiminen on jatkuvasti, tahtomattamme käynnissä oleva prosessi.

3.3 KONSTRUKTIVISMI VERRATTUNA MUIHIN OPPIMISTEORIOIHIN

Parhaiten konstruktivistisen oppimiskäsityksen hahmottaa vertaamalla sitä muihin oppimiskäsityksiin. Seuraavassa vertaillaan empirismin (perinteinen didaktiikka), humanismin/kokemuksellisen oppimisen ja pragmatismen/konstruktivismin keskeisiä käsityksiä oppimisesta. (Rauste-von Wright 1998, 17.)

Empirismi (perinteinen didaktiikka)

- Tieto on kokemuseräistä, perustuu havaintoihin; tietoa ”rekisteröidään”.
- Olennaista on oikeiden reaktioiden (vastausten) oppiminen tarjottuihin ärsykeisiin (kysymyksiin).
- Oppiminen etenee osista kohti kokonaisuutta.
- Oppiminen on tiedon siirtämistä oppilaisiin.

Humanismi/kokemuksellinen oppiminen

- Oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon.
- Tavoitteena on itsensä toteuttaminen ja ”minän” kasvu.
- Opetuksen tehtävänä on helpottaa/tukea oppijan kasvua ja itseohjautuvuutta.
- Itseohjautuvuuden, minän kasvun ja itsereflektion valmiudet ovat ihmislajille lajityypillisesti myötäsyntyiset.

Pragmatismi/konstruktivismi

- Oppiminen on aktiivinen tiedon konstruoimisprosessi.
- Oppiminen liittyy toimintaan ja palvelee toimintaa.

- Olennaista on, että oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen.
- Oppiminen on tilannesidonnaista, vuorovaikutuksen tulosta.
- Itseohjautuvuus, minän kasvu ja itsereflektiiviset valmiudet ovat mahdollisia ihmislajin yksilölle, mutta ne on opittava.

3.4 KONSRTUKTIVISMI KÄYTÄNNÖSSÄ

Voiko konstruktivismia toteuttaa sitten käytännössä? Konstruktivismi on teoria oppimisesta, eikä sinänsä anna ohjeita opettajantyöhön. Uusi ismi kuulostaa kirjoitettuna hienolta, mutta miten se toimii kasvatusprosessien todellisuudessa, opetuksessa ja koulumaailmassa? (Rauste-von Wright 1998, 4.)

Seuraavaksi esittelen Rauste- von Wrightin, von Wrightin ja Soinin (2003, 162–177) tavan perustella sitä, kuinka konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa väistämättä oppilaan valmiuksia painottavaan opetukseen, siis siihen mitä opettajan tulisi huomioida opetuksessaan. Millaisia pedagogisia seurauksia konstruktivismilla on?

1. Uutta tietoa omaksutaan aiemmin opittua käyttämällä

Opetuksen lähtökohtana tulee olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä, koska tämän varassa oppija rekonstruoi opetuksen sisällöt. Opettajan on myös tiedostettava ne oppimisen ja ongelmanratkaisun strategiat, joita oppija käyttää uuden tiedon omaksumisen keinoina. Oppijat eivät ole tyhjiä tauluja, joihin opettaja voi kirjoittaa tietonsa. Uuden oppiminen ei ala koskaan tyhjistä. Opettajan on ajateltava oppilaat jo tekstiä täynnä oleviksi tauluiksi, jokainen vieläpä eri tekstejä täynnä oleviksi tauluiksi, joille hän yrittää liittää oman opetuksensa. Tämä johtaa siihen, että oppitehtäviä on hyvin vaikea tehdä vain loogisin perustein ja yhdenmukaisiksi kaikille oppijoille. (Rauste- von Wright et al. 2004, 162–164.)

Toisin sanoen opettajan on pyrittävä ymmärtämään, miten oppilas oppimisen kohteena olevan ilmiön mahdollisesti käsittää, miten oppilas tarkastelee todellisuutta. Opettajan on myös tunnettava oppilaansa hyvin, jotta hän on tietoinen oppilaittensa keinoista käsitellä uutta tietoa. Koska oppiminen on vanhan tiedon rekonstruointia, on opettajan ymmärrettävä mitä vanhaa tietoa oppilas muokkaa uutta oppiessaan.

2. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta

Koska oppiminen heijastaa oppijan toimintaprosessia, toiminnan säätely on myös oppimisen säätelyä. Yksi tapa säädellä omaa oppimistaan on se, kuinka oppija ymmärtää oman asemansa oppimisprosessissa, toisin sanoen pitääkö hän itseään aktiivisena toimijana vai passiivisena vastaanottajana, onko hän vastuussa itse vai vetääkö prosessia joku muu, esimerkiksi opettaja. Keskeistä toiminnan kannalta on mitä oppimisen strategioita oppilas käyttää. Valitusta strategiasta ei nimittäin riipu vain se miten paljon opitaan, vaan myös se mitä opitaan. Oppilaan tapa hahmottaa roolinsa riippuu paljolti hänen itsetunnostaan ja toiminnan tehokkuus taas kognitiivisien taitojensa tiedostamisesta. (Rauste- von Wright et al. 2004, 164–165.)

Opettaja on siis kuin apupyörät polkupyörässä. Ne kyllä pitävät pyöräilijän pystyssä, mutta edistystä ei tapahdu, ellei pyöräilijä itse pyöräänsä polje. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilas toimimaan kannustamalla ja hänen itsetuntoaan kohottamalla sekä opettamalla käyttökelpoisia oppimisen strategioita ja niiden tarpeenmukaista käyttöä.

3. Ymmärtämisen painottaminen edistää mielekästä tiedon konstruointia

Oppimisessa ymmärtämisellä on keskeinen rooli. Yksittäiset taidot tai faktat eivät sinänsä ole oleellisia, ellei niiden takana olevia laajempia rakenteita oikeasti ymmärrä. Ymmärtämiseen liittyy keskeisesti perustelemisen taito ja ilmiön tai asian liittäminen mielekkäästi uusissa tilanteissa ja konteksteissa. Tavoitteellisen oppimisen kannalta on oleellista, että oppija tiedostaa mitä hän asiasta tai ilmiöstä ymmärtää ja mitä ei. Vain näin hän osaa asettaa oppimisen kannalta relevantteja kysymyksiä,

joihin hän etsii vastauksia. Metakognitiivisia ja itsereflektiivisiä taitoja voi myös harjoittaa, joista esimerkkinä muun muassa psykologi Kurt Lewinin OD (organizational development) -koulutus, jossa nelivaiheisessa prosessissa ensin toimitaan ja koetaan, sitten reflektoidaan opittua ja lopuksi käsitteellistetään uudet oivallukset. Toisena esimerkkinä A. L. Brownin ja hänen työtovereidensa kehittämä ”vastavuoroisen opettamisen ” menetelmä. menetelmää voidaan käyttää esimerkiksi tekstien tulkinnassa. (Rauste- von Wright et al. 2004, 165–166.)

Opettajan on koko oppimisprosessin ajan oltava kärryillä siitä, mitä oppilaat oikeastaan asiasta tai ilmiöstä ymmärtävät. Tämä vaatii opettajalta paljon kysymyksiä ja valmiutta keskusteluun ja aitoon vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

4. Sama asia voidaan tulkita tai käsittää monella eri tavalla

Käsitteiden merkitykset muuttuvat oppimisen myötä. Jokaisen eri oppiaineen keskeisintä oppisisältöä ovat alan käsitteet ja niiden käyttö. Tärkeää oppimisessa on ymmärtää, että käsitteet eivät ole kuitenkaan pysyviä, vaan oppimisprosessissa tapahtuva rekonstruktio muokkaa niitä alati, siten myös muokaten oppijan maailmankuvaa. Opetuksessa keskiössä tulisikin olla se, miten oppilaiden omaksumat käsitteet muuttuvat oppimisprosessin yhteydessä, millaisia tulkintoja on omaksuttu, miten asia on ymmärretty, kuin miten paljon on opittu. (Rauste- von Wright et al. 2004, 167–169.)

Opettajan on oltava prosessista tietoinen ja kannustettava oppilaita epävarmuuteen ja sen sietämiseen, sillä sitä käsitteiden monitulkintaisuus ja jatkuva muutos oppilaissa herättää. Opettajan tehtävänä on myös aktiivisesti kyseenalaistaa käsitteiden määrittelyä, niin oman alansa kuin oppilaiden konstruoimien, jotta oppimisprosessi pysyisi käynnissä. Myös oppimiskokonaisuuden aluksi ja lopuksi on opettajan syytä tarkistaa millaisina oppijat käsitteet ymmärtävät ja onko prosessin aikana niissä tapahtunut muutosta, ja jos on millaista.

5. Oppiminen on aina kontekstisidonnaista

Oppiminen on aina sidoksissa siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa sitä opitaan. Eikä oppimista voi irrottaa myöskään siitä sisällöstä, johon oppiminen suuntautuu. Erilaiset oppisisällöt, taidot ja tieteenalat vaativat myös osittain erilaisia konstruimisprosesseja. Ajatellaan, että tietyn tieteenalan opiskelu on myös sen tieteenalan ajatuskulttuuriin kasvamista. Mutta sosiaalistuttuaan johonkin tiettyyn opiskelukontekstiin ja kulttuuriin oppija tulee helposti tämän alan specialistiksi, eikä välttämättä osaa hyödyntää oppimaansa muissa konteksteissa. Tästä seuraa kysymys, miten opitun siirtovaikutusta kontekstista toiseen eli transferia, voitaisiin edistää. Tämän ongelman ratkaisuksi Rauste-von Wright ehdottaa kahta strategiaa: yhtäältä tietoa tulisi kytkeä moneen kontekstiin ja toisaalta pyrkiä jäsentämään tietoa ylhäältä alas eli lähtemällä yleisistä periaatteista ja kokeilemalla niiden sovelluksia mahdollisimman erityyppisiin tapauksiin. (Rauste- von Wright et al. 2004, 169).

Opettajan on oltava tietoinen oman alansa sovelluksista muissakin tieteissä tai oppiaineissa ja pyrittävä tarkastelemaan alansa ilmiöitä ja asioita mahdollisimman laajasta näkökulmasta. Opettajan on myös pidettävä huolta, ettei oppijoista tule hänen opetuksensa ja miellyttämisenä specialisteja. Opetuksen tulee korostaa oppimista ja ymmärtämistä, ei esimerkiksi koemenestystä tai opettajan tahtoa ja toiveita.

Opettajan on tunnettava oppilaansa hyvin mutta myös hallittava oman alansa oppisisällöt ja oppimisstrategiat laajasti, jotta hän pystyisi ymmärtämään millaisista lähtökohdista oppilaat ymmärtävät opetettavat ilmiöt ja asiat. Oman alan laaja hallinta auttaa myös huomaamaan niitä muutoksia, joita oppiminen vääjäämättä aiheuttaa oppilaiden skeemoissa.

6. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa

Opettamisen käsittäminen vuorovaikutusprosessiksi on ikivanha ajatus, mutta konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä se nousee keskeiseen asemaan. Oppimisessa

keskeistä on jaettu vastuu ja sosiaalinen tuki. Sosiaalisessa kontekstissa, joita koulumaailmassa ovat esimerkiksi ryhmätyöt ja keskustelut, yksilön ajatteluprosessit tulevat myös esiin, niin hänelle itselleen kuin muillekin (Glaser 1991). Tämä taas antaa oppijalle mahdollisuuden reflektoida prosessejaan itsekseen ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa toimii ikään kuin oppimista ympäröivänä avustajana, kun oppija kaipaa tukea, neuvoa tai vahvistusta ajatuksilleen hän voi tukeutua muihin, mutta kun oppija kokee pärjäävänsä, ei vahvistustakaan tarvita. Tämä ajatus noudattaa pitkälti Vygotskyn käsitystä oppimisen tapahtumisesta lähikehityksen vyöhykkeellä. (Raustevon Wright et al. 2004, 170–172.)

Minkälainen vuorovaikutus tahansa ei siis ole tavoitteellisen oppimisen kannalta oleellista. Opettajan on tärkeä ymmärtää, että hän toimii oppimisprosessissa kuin sähkömoottori polkupyörässä: kun oppilas ei jaksaa polkea itse on sähkömoottorin syytä pyörähtää käyntiin, mutta kun sopiva vauhti on saavutettu, jaksaa oppilas kyllä polkea itsekin ja moottori voi palata lepotilaan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tulee toimia myös peilinä, jonka pinnasta oppilas voi omaa kehitystään seurata, peilin on pysyttävä kirkkaana, jotta kehitys myös näkyisi; opettajan on siis pidettävä huolta, että vuorovaikutus todellakin vie oppimisprosessia eteenpäin. Opettajan täytyy myös osata säädellä vuorovaikutuksen sosiaalista ilmapiiriä, jotta oppimisympäristö mahdollistaisi oppimisen ja laadukkaan vuorovaikutuksen sekä hallittava oma oppisisältönsä mahdollisimman hyvin, jotta pystyisi toimimaan odottamattomissakin tilanteissa osaavana ongelmanratkaisijana.

7. Tavoitteellinen oppiminen on taito, jota voi oppia

Tavoitteellinen oppiminen on tullut entistä tärkeämmäksi koko 1900-luvun jatkuneen tiedon määrän räjähdysmäisen kasvun myötä. Koska kaikkea tietoa ei pysty mitenkään hallitsemaan, on tärkeämmäksi nousseet taidot, joiden avulla voidaan tehokkaasti löytää ja oppia juuri sillä hetkellä tarvittavia tietoja ja taitoja. Ei kuitenkaan ole vain yhtä oppimaan oppimisen taitoa. On vain toimintamuotoja, jotka

voivat edistää oppimista sisällöistä ja tilanteesta riippumatta. Perkins (1993) korostaa tarkastellessaan ”ymmärtämisen pedagogiikan” ehtoja perustelujen ja seuraussuhteiden pohtimista, analogioiden etsimistä, esimerkkien tuottamista ja selitysten puntarointia. Myös oman oppimisprosessin reflektoinnilla on keskeinen merkitys oman oppimisen ymmärtämisessä. (Rauste- von Wright et al. 2004, 172–173.)

Jotta opettaja pystyisi toimimaan täysipainoisena oman aineensa opettajana, on hänen työssään pidettävä jatkuvasti ja aktiivisesti huolta myös oppilaiden oppimaan oppimisen taidoista. Opettajan on tuettava oppimisprosessia, jotta todellista oppimista tapahtuisi. Opettajan on siis pystyttävä luomaan mielenkiintoisia ristiriitoja ja osattava keksiä uusia oppimista edistäviä kysymyksiä ja ongelmia. Opettajan on pidettävä huolta oppilaiden valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautumisesta ja oppimiselle suotuisan aktiiviatason pysymisestä, jotta tavoitteellinen oppiminen olisi mahdollista. Oppisisällön ja metodin on kuljettava koko ajan käsi kädessä, muuten oppisisällön opettamisesta tulee vain tyhjiä merkitysten toistoa. Jos ymmärtämistä ei tapahdu, ei tapahdu oppimistakaan.

Opettajan on hallittava hyvät itsereflektion taidot itsekin. Opettajan olisi hyvä ymmärtää itsensä aktiivisena oppijana, jonka skeemat myös ovat oppimisprosessissa muutokselle alttiita. Kun opettaja on valmis oppimaan itsekin uutta ja muuttamaan käsityksiään, antaa se oppilaille mallin oppimaan oppimisesta sekä mahdollistaa oppilaiden ja opettajan hedelmällisen, oppimista ja ymmärtämistä edistävän vuorovaikutuksen.

8. Oppimista voidaan evaluoida monin kriteerein

Oppimista on vaikea itsessään arvioida, mutta sitä voidaan kuitenkin tarkastella käyttäen eri kriteereitä. Voidaan esimerkiksi pyrkiä mittaamaan vaikkapa tunnistamista tai mieleen painamista. Koulumaailmassa oppimiskriteerit ovat yleensä opettajien asettamia. Kokeet kertovat oppilaalle millainen tieto on haluttua ja

arvostettua. Ennalta tiedossa oleva arviointikeino voi jopa ohjata sitä, millaista tietoa on opittu. Jos oppimisprosessi nähdään oppijan maailmankuvaa muokkaavaksi prosessiksi, on sen vaikutus evaluointiin ilmeinen. Prosessia on perinteisillä mittareilla mahdotonta arvioida, koska emme voi tietää mihin kaikkiin skeemoihin prosessi on vaikuttanut. Arviointia tulisikin tarkastella mieluummin prosessin osana kuin lopputuloksen mittarina, arviointia tulisi tapahtua jatkuvasti prosessin aikana ja sen myös tulisi vaikuttaa prosessin kulkuun korjaavasti ja suuntaa-antavasti. (Raustevon Wright et al. 2004, 173–179.)

Opettajan tulisi asennoitua arviointiin uudesta näkökulmasta. Arviointi ei ole vain lopussa tapahtuvaa, vaan oppimiseen sulautuvaa toimintaa. Arvioinnistahan tulee melko hyödytöntä, jos se on vain oppimisen lopussa annettava arvosana, johon oppilas ei enää voi toiminnallansa vaikuttaa. Se muodostuu silloin tavoitteeksi ja oppiminen välineeksi, vaikka asian tulisi olla päinvastoin.

4. KIRJALLISUUDEN OPETUS PERUSOPETUKSESSA

4.1 KIRJALLISUUDENOPETUKSEN KEHITYSTÄ JA TAVOITTEIDEN TAUSTAA

1960-luvulle asti kirjallisuuden opetusta leimasi nationalismi ja siitä seurannut snellmanilainen kansansivistysaate ja kirjallisuuspolitiikka. Kirjallisuuden tuli olla omakieleistä, koska se oli kansallishengen tärkein ilmaus. Kirjallisuuden tehtävä oli vahvistaa kansallishenkeä koulunuorisossa. Vielä vuoden 1941 oppikoulujen opetussuunnitelma oli tinkimätön tässä kansalaiskasvatuksen perustavoitteessa, vaikka muuten olikin melko suvaitsevainen kirjallisuuden opetuksen suhteen. Kirjallisuuden opetusta kuvaillaan edellä mainitussa opetussuunnitelmassa muun muassa näin: ”Erityistä huomiota on kiinnitettävä kansallishengen ilmenemiseen kirjallisuudessa” ja Kaikilla luokilla on luettava kirjallisuutta, joka on omiaan kasvattamaan isänmaallista mieltä.” (Rikama 1990, 170.)

Kansallinen kirjallisuudenopetus merkitsi käytännössä sitä, että kouluissa luetettiin samoja kotimaisia klassikoita, kansalliskirjallisuuden kaanonia, jonka syntyyn näin myös koululaitos osaltaan vaikutti. Luettujen teosten hajonta oli eri kouluissa pientä eli samat teokset koettiin keskeisiksi joka puolella maotamme. Käsitys kirjallisuudesta muodostui täten oppilaille melko suppeaksi. Opettajakeskeinen opettaminen sekä kirjallisuushistorian voimakas vaikutus luettavan kirjallisuuden arvottamiseen vaikuttivat kirjallisuuden opetuksessa. Oppilaille ei ollut paljoakaan mahdollisuutta vaikuttaa luettavaan kirjallisuuteen tai siihen, minkälaista kirjallisuutta he pitivät hyvänä. Luettavien teosten maailma oli myös oppilaille hyvin vieras, joka osaltaan vaikutti teosten vastaanottoon. (Rikama 1990, 170–171.)

Vuoden 1941 opetussuunnitelman jälkeistä opetuskäytäntöä ei voida kuitenkaan pelkästään laittaa opetussuunnitelman syyksi, koska siinä painotettiin voimakkaasti oppilaan oman lukukokemuksen merkitystä ja kirjallisuushistorian toissijaisuutta siihen verrattuna. Opetuskäytäntöä ylläpiti myös perinteen voima ja opettajankoulutus. Toisaalta opetussuunnitelma oli epäjohdonmukainen, koska siinä toisaalta painotettiin kotimaisen kirjallisuuden historian käsittelyä laajasti. (Rikama 1990, 170–171.)

Kirjallisuudenopetuksen murros alkoi 1960-luvulla tapahtuneen yhteiskunnan muutoksen seurauksena. Se liittyi yleiseen demokratisoitumisprosessiin, joka johti muun muassa yhteiskunnallisesti osallistuvan kirjallisuuden esiinmarssiin ja nuorisokulttuurin muodostumiseen. Muutosta tapahtui myös didaktiikassa, joka alkoi muotoutua enemmän oppilaita huomioonottavampaan ja heidän aktiivisuutta oppimisprosessissa korostavampaan suuntaan. Oppilaan asema muuttui yhä enemmän objektista subjektiksi, mikä kirjallisuuden opetuksessa tarkoitti oppilaan itsenäisen lukijan aseman tunnustamista. (Rikama 1990, 172.)

Kaunokirjallisuuden kaanon ja sen sokea klassikkojen ihailu opetuksessa saivat kritiikkiä muun muassa Esko Ervastilta ja Hannu Taanilalta sekä Matti Kuuselta.

Myös monet äidinkielen opettajat todistivat kaanonin ja kirjallisuushistorian suuri painotus tukahdutti oppilaiden todellisen kosketuksen kirjallisuuteen. Tämä johti siihen, että kirjallisuudenopetusta lähdettiin muokkaamaan enemmän oppilasta huomioivaksi ja erityisesti hänen itsenäisen ja aktiivisen lukijan roolia korostavaksi. Tarjonta monipuolistui ja oppilaat saivat enemmän valinnanmahdollisuutta. (Rikama 1990, 172.)

1960-luvulla myös ulkomaalainen kirjallisuus sekä nuortenkirjallisuus löysivät vihdoin tiensä koulumaailmaan. Kirjallisuuden opetuksen näköala laajeni huomattavasti, oppilaat löysivät entistä paremmin mieleistään lukemista ja yksilölliset kiinnostuksen kohteet voitiin ottaa paremmin huomioon. Kirjallisuuden opetus sai myös tuolloin uusia työkaluja kirjallisuuden käsittelyyn ja tulkintaan uuskritiikistä ja kirjallisuuden tutkimuksesta. Teosten rakenteista pystyttiin keskustelemaan paremmin helppokäyttöisten perusermien avulla ja niitä pystyttiin ymmärtämään ja tulkitsemaan laajemmin. (Rikama, 1990, 173.)

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa esteettisyyden ja eettisyyden ihanteet ohjasivat kirjallisuuden opetusta. Oppilaiden oli tarkoitus omaksua korkeakulttuurin ihanteet kirjallisuuden kautta ja virittää harrastusta taiteen vastaanottamiseen. Tosin esteettiset kokemukset liitettiin vuoden 1970 opsissa myös yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen ja ympäristön havainnointiin. Peruskoulu nähtiin yhteiskuntaa demokratisoivana järjestelmänä, joka toi esteettiset kokemukset kaikkien kansalaisten saataville. Esteettisiä kokemuksia tuottava kirjallisuus ei kuitenkaan ollut mitä tahansa kirjallisuutta. Koululaisille sopivaa kirjallisuutta oli koottu alaluokkia varten erilaisiin lukemistoihin, jotka yläluokilla voitiin jo korvata kokonaisteoksilla. Kirjallisuuden kaanon nojautui siis vielä melko paljon vanhoihin, jo esteettisesti arvokkaiksi koettuihin teoksiin, ja kirjallisuutta valikoitiin sen historiallisen vaikuttavuuden perusteella. Myös vuoden 1985 opetussuunnitelma perustui pitkälti edellä mainittuihin arvoihin ja käsitykseen kirjallisuudesta. (Kauppinen 2010, 193–195.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kirjallisuuskäsitys alkoi laajeta. Fiktio-käsite sisälsi jo teatterin ja median. Kaanontekstien rinnalle nostettiin fiktiiviset mediatekstit, joihin voidaan lukea esimerkiksi elokuva. Oppilaskeskeisyys oli entistä enemmän läsnä kirjallisuuden opetuksessa, mikä oli myös uuden konstruktivisen oppimiskäsityksen mukanaan tuomaa muutosta (Kauppinen 2010, 52–53). Vuonna 1999 annetuissa Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereissä, jotka annettiin täydentämään vuoden 1994 opetussuunnitelmää, korostetaan muun muassa oppilaan kykyä ”kuvailla itseään lukijana, osoittaa kiinnostustaan ja laajaa tietämystään kirjallisuudesta ja kirjailijoista, tuntee kirjallisuuden pääalajat sekä joitakin kotimaisen kirjallisuuden klassikkoja sekä löytää itseään kiinnostavia kaunokirjoja.” Kirjallisuuden kaanon oli siis edelleen edustettuna opetussuunnitelmassa.

Kirjallisuuden tutkimus ja pedagogiikka eivät aina kuitenkaan kohdanneet koulumaailmassa. Kirjallisuuden tutkimuksen tulkintamallien liian pikkutarkka soveltaminen opetukseen esti opetuksen päätavoitteiden, omakohtaisen lukukokemuksen, lukijan tulkintaprosessien ja lukemisharrastuksen lisäämisen. Kirjallisuuden kouluopetukselle tulikin suuria pedagogisia vaatimuksia näiden kahden alan puristuksissa. Suomalaisen kirjallisuudenopetuksen linja tässä kysymyksessä onkin muodostunut seuraavanlaiseksi: opettaja painottavat opetuksen tavoitteista oppilaan lukuharrastuksen tukemista ja painottavat enemmän teoslähtöistä ja sisällöllistä analyysia. Kouluopetuksessa korostuu erityisesti pedagoginen arvo: kirjat ovat virikkeitä oppilaiden henkiselle kasvulle ja auttavat häntä ymmärtämään maailmaa, jossa hän elää. (Rikama 1990, 174.)

Kirjallisuuden opetuksen muuttuminen lukijakeskeiseksi on aiheuttanut sen, että opetus on ollut prosessididaktista. Toisin sanoen se on keskittynyt enemmän niihin prosesseihin mitä kirjallisuus lukijassaan käynnistää kuin esimerkiksi noiden prosessien lopputuloksista eli tulkinnoista ja niiden oikeudesta tai pätevyydestä. Kirjallisuuden kouluopetus tavoitellessaan aktiivista lukijaa, on myös pitänyt huolta lukemiskulttuurin sosiaalisesta puolesta. Täten lukijan (oppilaan) yksityiset

lukukokemukset ja niiden synnyttämät ajatukset ovat siirtyneet osaksi yhteisön elämää. (Rikama 1990, 174.)

4.2 VUODEN 2004 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET

Koska tässä tutkimuksessa keskitytään koulukirjaston kaunokirjallisuuden aineiston valintaan nykypäivän perusopetuksen yläluokilla, on tarkasteltava tarkemmin ja laajemmin tällä hetkellä opetuksen järjestämistä ohjaavaa opetussuunnitelmaa. Se on tullut voimaan vuonna 2004 ja korvannut vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman ja vuonna 1999 annetun perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit.

2004POPS jatkoi vuoden 1994 opetussuunnitelman viitoittamalla linjalla. Konstrukttiivinen oppimiskäsitys, elinikäisen oppimisen tavoite, ongelmalähtöinen oppiminen, jaettu tiedonmuodostus ja avoimet oppimisympäristöt olivat jo tiedostettu aikaisemmassakin opetussuunnitelmassa. 2004POPS:ssa tähän pohjaan lisättiin ihmisyyden, sosiaalisuuden ja yhteiskunnan jäsenyyden näkökulmat, myös luovuutta korostettiin. (Kauppinen 2010, 42.)

Kuten vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, niin myös 2004POPS on vain kansallinen ohjenuora, jota on tarkoitus tarkentaa aina koulukohtaisesti. Tämän ajatellaan kehittävän koulujen omaleimaisuutta. Nykyinen 2004POPS pyrkii yhdistämään pakallisuuden ja oppilaskeskeisyyden sekä kansalliset tavoitteet edeltäjäänsä paremmin. Perusopetuksen valtakunnallinen yhtenäisyys taas pyritään takaamaan säätämällä tuntimääriä ja opetussuunnitelmaan jo heti lisätyllä niin sanotulla hyvää osaamista kuvaavalla kriteeristöllä sekä kolmannen, viidennen että yhdeksännen luokan lopussa. (2004POPS, Kauppinen 2010, 43.)

2004POPS perustuu ajatukselle, että opetussuunnitelma on kaikkea koulun toimintaa ohjaava pedagoginen asiakirja. Tällä 2004POPS:lla tavoitellaankin tiiviimpää

yhteistyötä eri oppiaineiden ja opettajien kesken. Myös aihekokonaisuudet otettiin painokkaammin esille kuin edeltävässä opetussuunnitelmassa, 2004POPS määrää nyt kaikki koulut ottamaan ne opetuksessaan huomioon. Kiitosta 2004POPS on jo saanut oppiaineiden tasokuvausten täsmällisyydestä, mutta moitittu sitä on samoista asioista kuin edeltäjiäänkin. Oppimäärät ovat edelleen laajoja ja raskaita, eri aineiden sisällöt epätasaisia, käsitteet vaikeaselkoisia, tavoitteet liian vaativia sekä arviointiohjeita pidetään epäselvinä. (Kauppinen 2010, 43.)

4.3 ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS OPPIAINEENA

2004POPS määrittää perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjä tällä hetkellä. Opetussuunnitelma rajaa merkittävimmin sitä, millaiseksi oppiaine määritellään suhteessa yhteiskunnan vaatimuksiin, opetuksen tavoitteisiin sekä muihin oppiaineisiin. Tällä kaikella on merkitystä sille, millaiseksi oppisisällöt esimerkiksi kirjallisuuden opetus muodostuvat oppiaineen sisällä. (Kauppinen 2010, 45.)

2004POPS määrittelee äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi äidinkielenä) tieto-, taito- ja taideaineeksi, joka saa sisältönsä kieli- ja kirjallisuustieteestä sekä viestintätieteistä. Oppiaineen perustana on laaja tekstikäsitelmä: tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtäväksi 2004POPS määrittelee oppilaan kiinnostuttamisen kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetuksen tulisi perustua yhteisölliseen näkemykseen kielestä, oppilaiden kielellisiin ja kulttuurillisiin taitoihin ja johtaa oppilasta rakentamaan identiteettiään ja itsetuntoaan.

POPS2004 määrittelee oppiaineen tavoitteeksi, että oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä

osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Äidinkieli ja kirjallisuus opettaa käsitteitä, joilla kielentää maailmaa ja omaa ajattelua.

Opetuksessa on otettava myös huomioon, että oppilaan äidinkieli on oppimisen perusta: kieli on oppilaalle sekä oppimisen kohde että väline. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä onkin suunnitelmallisesti kehittää kieleen pohjautuvia opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja. (2004POPS, 23.)

2004POPS määrittelemä oppiaine nimeltä Äidinkieli ja kirjallisuus onkin laaja ja monitieteellinen kokonaisuus, jonka hallinta ja opetus vaatii opettajalta paljon. Opetusta suunniteltaessa opettajan tulee muun muassa osata valita kulloisenkin tavoitteen kannalta keskeisimmät sisällöt ja lähestymistavat sekä ymmärtää miten juuri käsillä olevassa tavoitteessa tarvittavat käsitteet ymmärretään. Tämä kaikki vaatii opettajalta laajaa tietopohjaa ja myös kykyä ja näkemystä, miten tietämys tukee kulloistakin oppimistilannetta ja oppilaiden oppimisprosessia mahdollisimman hyvin. (Kauppinen 2010, 46.)

Kaunokirjallisuuden opetus kuuluu keskeisenä osana aineen oppisisältöön. Opetussuunnitelma rajaa siis keskeisimmin millaiseksi kirjallisuuden opetus muodostuu perusopetuksessa. Jako kaunokirjallisuuden opetuksen ja muiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tieto- ja taitosisältöjen välillä on hämärtyneen uuden laajan tekstikäsitteen myötä. On vaikeaa määritellä minkä yläkäsitteen alle opetussuunnitelman eri sisällöt liittyvät. Uusi laaja tekstikäsitys tosin kattaa kaikki tekstit, eikä tämän päivän opetuskulttuurissa taida olla tarpeellistakaan tehdä jakoa kaunokirjallisuuden tekstitaitojen tai vaikkapa työelämän tekstitaitojen välille.

Seuraavassa luvussa lähden syventämään käsitystäni ja erittelemään POPS2004:n yläluokkien (vuosiluokat 6.-9.) kaunokirjallisuuden opetusta määrittäviä tavoitteita, keskeisiä sisältöjä ja päättöarvioinnin kriteereitä.

5. AINEISTON ANALYYSI

5.1 KIRJALLISUUDEN OPETUSTA KOSKEVAT LAUSUMAT 2004POPS:SSA

Ensimmäisellä lukukerralla pyrin löytämään 2004POPS:sta kirjallisuuden opetusta koskevat lausumat. Koska kirjallisuuden opetus määrittyy äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen (suomi äidinkielenä) alle oli tarkoituksenmukaisinta lähteä lukemaan tarkemmin juuri tuon oppiaineen kuvausta. Rajasin lukemisen ulkopuolelle myös muut kuin suomi äidinkielenä oppiaineen analyysin laajuuden vuoksi.

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kuvaus on jaettu neljään osaan: alun lyhyeen yleiseen kuvaukseen tavoitteista, tarkempaan tavoitteiden erittelyyn, keskeisimpien sisältöjen kuvaukseen sekä päättöarvioinnin arvosanan 8 (hyvä) tasokuvaukseen. Kaikista näistä osista löytyi kirjallisuuden opetukseen liittyviä lausumia, jotka kokosin yhteen tarkempaa luentaa varten. Lausumat valikoin kirjallisuuden opetukseen kuuluviksi karsimalla kaikki ne lausumat pois, jotka kuvasivat selkeästi (äidin)kielen opetusta. Seuraavaksi kuvailen tarkemmin noita löytämiäni lausumia omin sanoin. Jaottelen lausumat vielä tässä vaiheessa 2004POPS:n antamien otsikoiden alle.

5.1.1 KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN YLEISET TAVOITTEET

2004POPS määrittelee yläluokkien kirjallisuuden opetuksen ydintehtäväksi yhä enemmän yhteiskunnassa tarvittavien tietojen ja taitojen opetuksen. Keskeistä on näkökulman siirtyminen vähitellen oppilaasta itsestään ympäröivään yhteiskuntaan. 2004POPS mainitsee oppilaalle uudet tekstilajit ja niiden tuomat vaatimukset. Oppilaat on siis tutustutettava laajasti erilaisiin kaunokirjallisiin teksteihin ja pidettävä huolta, että heillä on niiden käsittelyyn tarvittavia työkaluja. Keskeisinä seikkoina mainitaan myös lukemaan kannustaminen, kirjallisuuden arvioiminen ja

yleissivistävän tiedon hankkimiseen ohjaaminen. Lukeminen koetaan siis arvokkaaksi taidoksi ja kirjallisuuden sitä edesauttavaksi ja kehittäväksi.

5.1.2 KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN TARKENNETUT TAVOITTEET

2004POPS:n kirjallisuudenopetuksen tavoitteissa tarkennetaan alun yleistä määritelmää kirjallisuuden opetuksesta. Yhteiskunnan näkökulma tarkentuu tavoitteelliseksi ja eettiseksi toiminnaksi lukijana ja kirjoittajana erilaisissa viestintäympäristöissä. Opetuksen tavoitteena on sosiaalista oppilas oman ympäristönsä teksteihin ja antaa hänelle sellaiset valmiudet, että hänellä on myös tavoite lukemisessaan ja kirjoittamisessaan ja että hän pystyy tarkastelemaan oma toimintaansa myös eettisesti.

Arviointitaitoja tarkennetaan tarkoittamaan aktiivista ja kriittistä lukijuutta. Oppilaan tulkitsevaa ja arvioivaa lukutaitoa pitäisi pyrkiä harjaannuttaman opetuksella.

2004POPS:n mukaan kirjallisuuden opetuksen tulisi kehittää tekstityyppien ja tekstilajien tuntemusta ja totuttaa ennakoimaan, millaista lukutapaa tekstilaji ja tavoite edellyttävät. Oppilaita tulisi harjaannuttaa myös monipuolisten lähteiden käyttöön.

Kirjallisuuden opetuksen tulisi monipuolistaa oppilaiden lukuharrastusta, syventää kirjallisuudentuntemusta ja opettaa tuntemaan Suomen kirjallisuuden vaiheita ja eri maiden klassikkoja. Myös teatterin ja elokuvan ilmaisukeinojen opettaminen mainitaan 2004POPS:ssa omana tavoitteenaan. Opetuksen tulisi myös antaa oppilaille mahdollisuuksia avartaa esteettistä kokemusmaailmaansa. Sen pitäisi vahvistaa oppilaiden eettistä tietoisuutta ja laajentaa heidän näkemystään eri kulttuureista.

Opetuksen tulisi huomioida tekstien mahti tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja. Tämä kriteeri liittyy läheisesti kriittiseen ja arvioivaan lukutaitoon.

5.1.3 KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN KESKEISET SISÄLLÖT

2004POPS määrittelee äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeisiksi sisällöiksi vuorovaikutustaidot, tekstinymmärtämisen, puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatimisen sekä suhteen kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin. Näiden sisältöjen kuvauksista kirjallisuuden opettamiseen liittyvät keskeisimmin seuraavat sisällöt.

Vuorovaikutustaitojen alle luokitelluista sisällöistä kirjallisuuden opetukseen liittyy tekstitiedot ja lukemiseen liittyvien taitojen arviointitaidot. Opetuksen tulisi antaa perustietoja tekstien sisällöstä, rakenteesta ja ilmaisutavasta sekä niiden yhteydestä viestinnän tavoitteeseen ja välineeseen. Lisäksi oppilaan tulisi harjaantua arvioimaan omia lukutottumuksia ja -taitoja. Mitä kyseiset perustiedot teksteistä ovat, jää melko epämääräiseksi. Omien taitojen arviointi liittyy taas oleellisesti opetussuunnitelman konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja oppimaan oppimiseen.

Tekstinymmärtäminen-otsikon alle kootuista sisällöistä moni liittyy kirjallisuuden opettamiseen. Ensinnäkin opetuksen tulisi harjaannuttaa oppilasta lukuprosessin hallinnassa. Oppilaan tulisi oppia erilaisia lukutapoja (silmäilevä, etsivä, päättelevä sana- ja asiatarkka) ja osata käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti. Toiseksi kirjallisuuden opetuksen pitäisi ohjata oppilaita jakamaan lukukokemuksia, mutta myös ohjata heitä tulkitsemaan ja tarkastelemaan kaunokirjallisia tekstejä elämysten antajina ja näkemysten kehittäjinä. Kolmanneksi erilaisista kaunokirjallisista tekstityypeistä opetuksen tulisi käsitellä ainakin selostava, kuvaileva, ohjaava, kertova, pohtiva ja kantaa ottava. Neljänneksi kirjallisuuden opetuksessa tulisi tarkastella kulttuurille keskeisiä tekstilajeja ja tekstejä rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina eli oppilaiden tulisi saada käsitys oman kulttuurin

keskeisistä teksteistä, joita suomalaisessa kulttuurissa ovat esimerkiksi romaani tai vaikkapa manserock ja ymmärtää nämä kokonaisuuksina. Viidenneksi kirjallisuuden opetuksen tulisi ohjata oppilasta tekstien verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten keinojen tarkasteluun tekstien merkityksen rakentajina. Oppilaiden tulisi jo ymmärtää tekstejä syvällisemmin ja pienempien rakenteellisten osien pohjalta. Kirjallisuuden opetukseen tulisi myös sisältyä tekstin sisällön tiivistämistä, mielipideainesten, tekijän tavoitteiden ja keinojen tunnistamista, erittelyä ja arviointia vaikuttavuuden kannalta sekä tekstien vertaamista eri näkökulmista. Nämä sisällöt vaativat jo paljon oppilailta ja opetukselta. Opetuksen tulisi ohjata puheeseen, kirjoitukseen ja kuviin kätkeytyneiden näkemysten, arvojen ja asenteiden etsimistä ja arviointia, mikä myös on haastavaa niin oppilaalle kuin opettajallekin.

Puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatimiseen liittyvistä sisällöistä kirjallisuuden opetukseen liittyi omia elämyksiä ja näkemyksiä kuvaavien ja uusia maailmoja rakentavien fiktoiden tuottamista. Kaunokirjallisuuden opetuksella tavoitellaan myös omia tuotoksia, eikä se liity vain lukemiseen ja sen erittelyyn ja tulkintaan.

Tiedonhallintataidot-kokonaisuutta kirjallisuuden opetus sivuaa tietojen hankinnan muodossa. Opetuksen on ohjattava erityyppisten lähteiden käyttöön ja kaunokirjallisuus on huomioitava myös mahdollisena lähdemateriaalina tiedonhaussa.

Suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin otsikon alta löytyy suurin osa kirjallisuuden opetuksen keskeisistä sisällöistä. Opetuksen tulee luoda pohjaa kirjalliselle yleissivistykselle antamalla tietoa keskeisistä teoksista ja niiden kirjoittajista sekä Kalevalasta, kansanperinteestä ja Suomen kirjallisuuden päävaiheista. Edellä mainittu kasallisepoksemme onkin 2004POPS:n ainoa erikseen nimeltä mainittu kaunokirjallinen teos, jota opetuksessa tulisi käsitellä.

Kirjallisuuden opetuksen tulisi sisältää myös yhteisten ja valinnaisten kokonaisteosten lukemista, mutta myös runsaasti erilajisten lyhyitten tekstien käsittelyä. Lukeminen toimintana sisältyy siis kaunokirjallisuuden opetukseen.

Opetuksessa tulee käsitellä kaunokirjallisuudelle tyypillinen luokittelu pää- ja joihinkin alalajeihin sekä tekstien tyyllinen pääjako romanttiseen, realistiseen ja modernistiseen kirjallisuuteen. Kirjallisuuden opetuksessa tulisi myös eritellä fiktion rakenteita luokkatasolle sopivia käsitteitä käyttäen. Tässä palataan tekstien tulkintaan ja siinä tarvittavien käsitteiden ja termien hallintaa. Kirjallisuuden opetukseen voidaan löyhästi liittää myös 2004POPS:ssa mainitut teatteri- ja elokuvakokemusten hankkimisen sekä kokemusten erittelyn ja jakamisen, pohjaahan teatteri kuitenkin draamaan, joka on yksi kirjallisuuden päälajeista.

5.1.4 KIRJALLISUUDEN OPETUS PÄÄTTÖARVIOINNISSA

2004POPS antaa, kuten edeltäjänsäkin, päättöarvioinnin tueksi ja mittariksi kriteerit arvosanalle 8. Niissä kerrotaan mitä oppilaan tulee osata ja tietää, jotta kyseisen arvosanan on saavuttanut. Niissä eritellään vielä hieman tarkemmin joitakin kirjallisuuden opetuksen osalta keskeisiä tietoja ja taitoja. Nämä päättöarvioinnin kriteerit eivät kuitenkaan ole tavoitteita sinänsä, vaan määrittävät hyvän osaamisen tason oppiaineessa. Nämä päättöarvioinnin kriteerit on kuitenkin syytä ottaa mukaan perusopetuksen kirjallisuuden opetuksen tarkasteluun, koska ne voidaan lukea kuitenkin eräänlaisiksi tavoitteiksi, joita kohti opetuksen tulisi pyrkiä. Opettajalle ne antavat myös eritellympää ja tarkennettua tietoa siitä, mitä valtakunnallisella tasolla oppilaalta vaaditaan, jotta oppilaan osaaminen voidaan arvioida hyväksi ja siten myös vertautuu opetuksen hyviin sisältöihin ja tavoitteisiin.

Jotta oppilas saavuttaisi päättöarvioinnissa arvosanan 8 (hyvä), hänen kirjallisuuden taitonsa tulisi olla kehittyneet niin, että hän

- haluaa ja rohkenee ilmaista itseään kirjallisesti

- osaa keskustella erilaisten tekstien kanssa: hän osaa kysyä, tiivistää, kommentoida, väittää vastaan, esittää tulkintoja ja arvioita sekä pohtia tekstin yhteyksiä omiin kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa
- tuntee erilaisten tekstien käyttömahdollisuuksia ja osaa suunnistaa monenlaisessa tekstiympäristössä
- lukee tekstejä, myös erilaisia median tekstejä, tarkoituksenmukaista lukutapaa käyttäen
- erottaa tavallisia tekstityyppejä tekstikokonaisuuksista
- tunnistaa tavallisia kaunokirjallisuuden tekstilajeja
- osaa vertailla tekstejä, löytää sisällön ydinasiat sekä tekijän mielipiteen ja sen perustelut
- pystyy tiivistämään fiktiivisen tekstin juonen, laatimaan henkilökuvia sekä seuraamaan henkilöiden ja heidän suhteittensa kehitystä
- osaa kuvata runoa ja esittää siitä ajatuksia
- tietää, että tekstillä on tekijä ja tarkoitus, jotka vaikuttavat sen sisältöön, muotoon ja ilmaisuun
- pystyy tekemään havaintoja ja päätelmiä tekstien visuaalisista ja auditiivisista keinoista
- pystyy tekemään havaintoja 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 sekä kirjallisuustietoa fiktiivisiä tekstejä käsitellessään.
- osaa käyttää kirjastoa, tietoverkkoja, tieto- ja kaunokirjallisia teoksia sekä suullisesti välitettyä tietoa tiedonhankinnassaan; hän osaa valita lähteensä ja myös ilmoittaa ne
- on saavuttanut lukutaidon, joka riittää myös kokonaisten kirjojen lukemiseen
- löytää itseään kiinnostavaa tieto- ja kaunokirjallisuutta sekä muita tekstejä ja osaa perustella valintojaan
- on lukenut sekä kotimaisesta että ulkomaisesta kaunokirjallisuudesta runoja, satuja, tarinoita, novelleja, esimerkkejä näytelmäteksteistä ja sarjakuvia sekä tuntee

Kalevalan runoja ja muutakin kansanperinnettä; kokonaisteoksia hän on lukenut ainakin yhteisesti sovittun määrän

- tuntee kirjallisuuden pääajit, tekstien tyylillisen pääajon sekä joitakin kirjallisuuden klassikkoja, jotka edustavat eri aikakausia
- pystyy jakamaan luku- ja katselukokemuksensa muiden kanssa

(2004POPS.)

Näistä kriteereistä tarkennusta saavat ainakin seuraavat kirjallisuuden opetusta koskevat osa-alueet:

Tekstien tulkintataidot kuvataan oppilaan taidoiksi kysyä, tiivistää (esim. juonen), kommentoida, väittää vastaan, esittää tulkintoja ja arvioida sekä kykyä pohtia tekstin yhteyksiä omaan elämään. Hyvän oppilaan pitäisi myös pystyä laatimaan henkilökuvia sekä seuraamaan henkilöiden ja heidän suhteittensa kehitystä. Erillisenä mainitaan runon tulkintataidot. Kielen tulkintaa tarkennetaan tarkoittamaan kykyä tehdä havaintoja kielen keinoista ja huomata esimerkiksi sananvalintojen, käytetyn kuvakielen, lausemuotojen sekä tyyliarvoltaan erilaisten ilmausten yhteyksiä tekstin tarkoitukseen ja sävyyn. Tekstien tekijä mainitaan myös erikseen ja sen vaikutus tekstiin ja sen tulkintaan.

Kyky käsittää ja käyttää kaunokirjallisuutta tiedonhaun lähteenä mainitaan hyvän päättöarvosanan kriteereissä.

Luettavan kaunokirjallisuuden lajeiksi tarkennetaan runo, satu, tarina, novelli, näytelmäteksti ja sarjakuva niin koti- kuin ulkomaisesta kirjallisuudesta. Kalevalasta tulisi osaa runoja ja muutakin kansanperinnettä. Kokonaisteoksia ei erikseen nimetä, mutta niitä tulee lukea ainakin yhteisesti sovittu määrä. Kirjallisuuden klassikkojen tulisi edustaa eri aikakausia, mutta sen tarkemmin klassikko-käsitettä ei 2004POPS määritä.

Kaiken kaikkiaan 2004POPS:n kirjallisuuden opetuksen sisällöt ovat laajoja ja vaativia. Oppilaille tulisi muodostua käsitys kirjallisuushistoriasta, kirjallisuuden lajeista ja niissä käytettävistä tekstityypeistä. Oppilaan tulisi harjaantua tulkitsijana ja kriittisenä lukijana ja oppia tarvittavia käsitteitä sekä oppia arvioimaan omia taitojaan. Erilaisten lukemistapojen kehittäminenkin liittyy keskeisesti kirjallisuuden opetukseen. Ja kaiken tämän päälle kirjallisuuden opetuksen tulisi olla elämyksellistä ja pyrkiä edesauttamaan lukuharrastusta, ottaa huomioon eettisyys ja ohjata oppilasta kohti yleissivistävää kirjallisuudentuntemusta.

5.2 TOINEN LUENTA

Kuten edeltä huomaa, on aineiston luenta vielä hyvin pinnallista. Luenta pitäytyy vielä alkuperäisen aineiston jaottelussa ja otsikoinnissa ja sisältö on vielä jäsentymätöntä ja hajanaista. Aineiston jaottelu yleisiin ja tarkennettuihin tavoitteisiin, sisällön kuvaukseen ja arvioinnin kriteereihin ei ole järkevä kirjallisuuden opetuksen ymmärtämisen kannalta, koska siinä on paljon päällekkäisyyksiä ja toistoa. Seuraavaksi onkin pyrittävä löytämään yhtäläisyydet eri otsikoiden alta ja luotava uusia yläkäsitteitä. Seuraavilla lukukerroilla pyrin juuri tähän.

Tiedostaessani myös tarkemmin oman lukutapani, joka oli vielä ensimmäisellä luennalla hyvin vahvasti sidoksissa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan identiteettiini, pyrin tietoisesti tarkastelemaan kirjallisuuden opetusta eri näkökumista. Ensimmäisen luennan aikana luulin, että minulla oli melko selkeä käsitys siitä, mitä kirjallisuuden opetus on ja mitä se sisältää. Seuraavalla luennalla pyrin purkamaan näitä rakenteita tietoisesti pureutumalla syvemmin aineistoon ja luomalla uudenlaista näkökulmaa ilmiöön. Luennan aikana muotoutui seuraavanlainen kolmijako.

5.2.1 KIRJALLISUUDEN OPETUS TOIMINTANA

Luin kirjallisuuden opetusta ensin toimintana. Lähdin pureutumaan siihen, mitä toimintaa kuvaavia ilmauksia 2004POPS:sta rajaamastani kirjallisuuden opetuksen kuvauksesta löytyy. Lähtöoletukseni laajeni huomattavasti. Olin ajatellut, että opettajan toimintaa kuvattaisiin opettamiseksi tai ohjaamiseksi, mutta se muodostuikin paljon laajemmaksi ilmiöksi.

Alun yleisissä tavoitteissa kuvataan kirjallisuuden opetusta taitoja laajentavaksi ja kehittäväksi, ohjaavaksi sekä lukemaan ja arvioimaan kannustavaksi toiminnaksi. Valituista ilmauksista näkyy 2004POPS:n konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Tarkennetut tavoitteet on 2004POPS:iin kuvailtu oppilaan näkökulmasta, mutta niistä on myös luettavissa opetuksen näkökulma. Toimintana tavoitteet kuvataan harjaannuttamiseksi, kehittämiseksi, ennakoimaan totuttamiseksi, syventämiseksi, monipuolistamiseksi sekä vahvistamiseksi. Opettamisesta puhutaan kirjallisuuden tuntemuksen sekä lähteiden monipuolisen käytön yhteydessä.

Kirjallisuuden opetusta toimintana kuvaillaan 2004POPS:ssa vielä ohjaamiseksi, pohjan luomiseksi, luokitteluksi, kokemusten jakamiseksi, etsimiseksi, ennakoimaan totuttamiseksi, tulkinnaksi, tarkasteluksi, vertailemiseksi, tiivistämiseksi, tunnistamiseksi, erittelyksi sekä varmentamiseksi. Kirjallisuuden opetus on 2004POPS:n mukaan myös käsitysten, kokemusten ja mahdollisuuksien antamista sekä tuottamisen, arvioimisen ja laatimisen opettamista. Vaikka 2004POPS kuvaa kirjallisuuden opetusta oppilaan näkökulmasta, on samojen kuvausten koskettava myös opettajaa ja sitä kautta opetusta, koska POPS:aa määrittää konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan opettajan on nähtävä itsensä myös oppijana ja valmiina muuttamaan omia skeemojaan opetuksen aikana (tarkemmin ks. luku 3.4).

5.2.2 KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN VÄLINEET

Lähtiessäni tarkastelemaan kirjallisuuden opetusta toimintana nousi siitä loogisesti ajatus toiminnan kohteista. Mitä kohti toiminta suuntautuu? Toki toiminnan tärkein kohde on oppilas, mutta pelkkä oppilas on liian laaja käsite, jos halutaan tarkastella lähemmin kirjallisuuden opetusta. Täytyy siis lähteä syvemmälle ja kysyä, mitä osia (skeemoja) oppilaassa toiminnan kautta pyritään muuttamaan?

Kun lähdin purkamaan kohteita eli skeemoja 2004POPS:sta kohtasin ongelman. Miten skeemoihin pääsee käsiksi, miten toiminta tavoittaa kohteen kirjallisuuden opetuksessa? Siksi skeemoja etsivän luennan aikana oli myös etsittävä välineitä, joilla skeemoihin pääsee käsiksi. Ensin kerron siis kirjallisuuden opetuksen välineistä ja palaan kirjallisuuden opetuksen kohteisiin vasta seuraavassa kappaleessa.

Kirjallisuuden opetuksen välineet tarkentuivat 2004POPS:n mukaan erilaisiksi lukutavoiksi, tekstien ja kielen tulkintataidoiksi, lukuprosessin hallintataidoksi sekä kirjoittamiseksi (esim. oman fiktion, henkilökuvan, tekstin sisällön sekä juonen tiivistelmän tai kirjoitelman), havainnoinniksi, huomaamiseksi (esim. henkilöhahmojen suhteiden kehittyminen) sekä päättelemiseksi. Nämä kaikki voidaan lukea laajemman, tekstitaito-käsitteen alle. Kirjallisuuden opetuksen välineet, erilaiset tekstitaidot, nivoutuvat osittain toimintaan ja osittain kohteisiin. Ne ikään kuin toimivat siltana, jota pitkin toiminta tavoittaa kohteet. Välineet ovat selkeämmin taitoja, joita tarvitaan, kun toimitaan opetuksen kohteiden kanssa.

Eryteisesti 2004POPS:ssa mainitun lukuharrastuksen luonnetta pohdin pitkään, ennen kuin päädyin sijoittamaan sen kirjallisuuden opetuksen välineeksi. Onhan lukuharrastus luonteeltaan myös kohteenomainen, esimerkiksi 2004POPS:n päättöarvioinnin kriteereissä määritellään yhdeksi tavoitteeksi oppilaan saavuttama lukutaito, joka riittää myös kokonaisten teosten lukemiseen. Täten lukuharrastus voidaan nähdä kohteena, johon pyritään lukutaidon (väline) avulla. Toisaalta pidän lukuharrastusta enemmän välineenä, jota käyttämällä kirjallisuuden opetuksen kohteet oppilas saavuttaa.

5.2.3 KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN KOHTEET

2004POPS määrittää perusopetuksen kirjallisuuden opetusta ja siksi se määrittää myös sitä, mitä kirjallisuudesta tulee opettaa. Nämä voidaan käsittää myös toiminnan (opetuksen) kohteina. Kohteet ovat niitä tietorakenteita, joita opetuksella halutaan muuttaa, jalostaa, lisätä tai laajentaa. Kohteet ovat enemmän tietoa ja ajatuksia kuin taitoja.

2004POPS määrittelemät kirjallisuuden opetuksen kohteet sisältävät laajan kirjon tietoa. Paremman käsityksen saamiseksi kokosin kaikki löytämäni kohteet yhteen ja pyrin löytämään yksittäisille kohteille yhteisiä yläkäsitteitä. Tietoisuus ja voimaannuttaminen, Tieto kirjallisuudesta ilmiönä, näkökulma tekstiin ulkopuolelta ja näkökulma tekstiin sisäpuolelta nousivat aineistosta neljäksi yläkäsitteeksi, joiden alle muut, eritellymmät kohteet voitiin sijoittaa. Seuraavaksi pohdin tarkemmin näitä neljää kirjallisuuden opetuksen kohdetta ja niiden sisältöjä.

5.2.3.1 TIETOISUUS JA VOIMAANNUTTAMINEN

2004POPS:ssa puhutaan tekstin mahdollista tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja. Myös esteettisen kokemusmaailman laajeneminen, eettinen tietoisuus ja näkemys kulttuureista tulisi oppilailla kehittyä. Heidän tulisi myös tiedostaa erilaiset näkemykset, asenteet ja arvot teksteissä. 2004POPS:ssa puhutaan myös kriittisyyden kehittymisestä.

Tällaisia seikkoja painottaessaan kirjallisuuden opetus pyrkii voimaannuttamaan oppilaan tekstien maailmaan ja vahvistamaan hänen tietoisuuttaan ja kriittisyyttään.

5.2.3.2 TIETOISUUS KIRJALLISUUDESTA ILMIÖNÄ

Perusopetuksen perustehtävä on ”tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä (2004POPS)”. Siksi myös kirjallisuudesta on sellaista tarjottava. Tietoisuus kirjallisuudesta ilmiönä voidaan ajatella olevan vastaus tähän perustehtävään kaunokirjallisuuden osalta, sen voidaan ajatella olevan yleistietoa kirjallisuudesta tai kirjallisuudentuntemusta. Kirjallisuus-ilmiöstä POPS:n mukaan oppilaan on tiedettävä keskeisiä koti- ja ulkomaalaisia teoksia ja niiden kirjoittajia, 2004POPS:ssa puhutaan myös klassikoista. Kotimaisen kirjallisuuden historia, vaiheet ja keskeiset päävaiheet sisältyvät myös tähän yläkäsitteeseen. Kalevala ja sen runot sekä kansanperinne ovat keskeisiä kirjallisuuden opetuksen kohteita.

Yleistietoon kirjallisuus-ilmiöstä voidaan lukea 2004POPS:ssa mainitut kaunokirjallisuuden luokittelu pää- ja alalajeihin sekä tekstien tyylillinen pääjako romanttiseen, realistiseen sekä modernistiseen.

Toisin sanoen kirjallisuuden opetuksen tulisi laajentaa oppilaiden kaunokirjallisuuteen liittyviä skeemoja siten, että oppilas tietäisi entistä enemmän kirjallisuudesta ja sitä määrittävistä ulkoisista tekijöistä, historiallisesta kehityksestä ja omaa kulttuuriamme määrittävistä kirjallisuuden kulmakivistä.

5.2.3.3 NÄKÖKULMA TEKSTIIN ULKOPUOLELTA

Seuraavat kaksi lukua voidaan ajatella myös yhdeksi kokonaisuudeksi, mutta koin tarpeelliseksi jakaa sen kahtia. Tämä siksi, että käsitteet eivät muuttuisi liian laajoiksi ja hankaliksi käsittää. Ensin näkökulma kohdistuu teksteihin ikään kuin niiden ulkopuolelta ja sitten tarkastelemme opetuksen kohteita, jotka liittyvät tekstien sisuksiin.

Kaunokirjalliset tekstit, joista tarkemmin mainittiin satu, tarina, runo, novelli, näytelmäteksti sekä sarjakuva, kulttuurin keskeiset tekstilajit sekä tekstilajit

yleisemmin, joita erikseen mainittiin median tekstit ja kokonaisteokset (esim. romaanit) sekä lyhyet tekstit (esim. novellit) ovat laajempia tekstuaalisia kokonaisuuksia, jotka ovat kirjallisuuden opetuksen kohteina. Nämä kaikki voidaan lukea tekstilaji-käsitteen alle, mutta 2004POPS:ssa mainittiin myös muita tekstilajeja, jotka eivät kuulu kirjallisuuden opetuksen kohteisiin, siksi nämä edellä mainitut on syytä vielä nimetä näin eritellysti. Tekstien lajittelu on ulkopuolelta tapahtuvaa toimintaa, ja siksi näitä kirjallisuuden kohteita voidaan nimittää yläkäsitteellä näkökulma tekstin ulkopuolelta.

5.2.3.4 NÄKÖKULMA TEKSTIN SISÄLTÄ

Kun kirjallisuuden opetus käsittelee tekstilajeja tarkemmin, kohteena on joukko skeemoja, jotka liittyvät tekstityyppeihin, tekstien keinoihin ja rakenteisiin. Voidaan ajatella, että ilmiötä lähestytään niiden sisältäpäin, siksi yläkäsitteeksi tälle kohderyhmälle valikoitui Näkökulma tekstien sisältä. Yläkäsitteen alle kuuluvat seuraavat kirjallisuuden opetuksen kohteet: kaunokirjallisuudessa käytetyt tekstityypit, joista 2004POPS:ssa mainittiin selostava, kuvaileva, ohjaava, kertova, pohtiva, ja kantaottava, tekstien verbaaliset, visuaaliset ja auditiiviset keinot sekä teatterin ja elokuvan ilmaisukeinot. Fiktion rakenteet mainittiin myös erikseen sekä laajemmassa kontekstissa nimittäin, tekstien sisällön, rakenteen ja ilmaisutavan yhteys viestinnän tavoitteeseen, välineeseen ja viestintäsuhteeseen.

Erityisesti näitä kohteita käsiteltäessä tarvitaan kirjallisuuden opetuksen välineistä käsitteitä.

5.3 KOULUKIRJASTON AINEISTON VALINTAPERUSTEITA

2004POPS määrittää kirjallisuuden opetuksen sisällöt ja tavoitteet, joita olen analysoinut tarkemmin edellä. 2004POPS:ssa määritellään myös sen käsitys oppimisesta konstruktivisena toimintana. Konstruktivismia olen tarkastellut

laajemmin luvussa 3. Kun seuraavaksi lähdän pohtimaan, millä perusteella koulukirjastoon tulisi valita kaunokirjallista materiaalia, on nämä kaksi ilmiötä, kirjallisuuden opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä konstruktivistinen oppimiskäsitys otettava kriteerien lähtökohdiksi. Sen lisäksi valintaperusteissa tulee huomioida koulukirjaston erityinen luonne, jota olen pohtinut tarkemmin luvussa 2. Seuraavaksi pyrin kokoamaan perusteita, joiden avulla koulukirjaston kokoelmaa voidaan arvioida ja kehittää paremmin kirjallisuuden opetusta tukevaksi.

5.3.1 2004POPS:N OPPIMISKÄSITYKSEN MÄÄRITTÄMIÄ VALINTAPERUSTEITA

Aineiston tulisi palvella käyttäjiensä tarpeita. Tätä voidaan perustella koulukirjaston kohderyhmän tai konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Koulukirjaston erityislaatuinen luonne opetusta, opettajia ja oppilaita palvelevana laitoksena aiheuttaa aineiston valinnalle ensimmäisen rajaehdon. Myös konstruktivismin käsitys oppimisesta prosessina, joka pohjautuu aina aikaisempaan tietoon, perustelee tätä väitettä. Opettajan on tunnettava oppilaansa ja heidän tapansa hahmottaa maailmaa ja käsitteitä, jotta opettaminen olisi hyödyllistä. Oppiminen on myös seurausta valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautumisesta, jota opettaja pystyy suuntaamaan paremmin kirjallisuuden oppimiseen, jos aineisto on oppilaita kiinnostavaa. Aineiston tulisi tukea näitä oppimisprosessin osia, ja siksi myös koulukirjaston käyttäjiltä tulisi kysyä, millaista kaunokirjallista aineistoa he haluavat, millaisia tarpeita heillä on. Käyttäjistä lähtöisin tulisi olla myös valitun aineiston vaikeustaso, jotta se ei latistaisi oppilaiden itsetuntoa ja halua oppia (ks. tarkemmin luku 3.4).

Aineiston tulisi huomioida koulun oma toimintakulttuuri ja oppimisen kontekstisidonnaisuus. Koska jokainen koulu on tehnyt 2004POPS:n pohjalta oman opetussuunnitelmansa, tulisi myös aineiston valinnassa noudattaa tätä. Se arvopohja, joka on kirjattu koulun omaan opetussuunnitelmaan, tulisi näkyä myös

kaunokirjallisuuden valinnassa. Myös oppimisen kontekstisidonnaisuus tulisi huomioida aineistoa valitessa (ks. tarkemmin luku 3.4).

Aineiston tulisi huomioida oppimisen sosiaalinen luonne. Konstruktivismin mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella on suuri merkitys oppimisessa. Oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta esimerkiksi ryhmätöiden tai keskusteluiden kautta tai opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta on tuettava myös aineiston avulla. Siksi koulukirjastoon tulisi valita esimerkiksi useampia kappaleita samoja teoksia, jotta niitä voitaisiin lukea ryhmissä tai pareittain.

Aineiston tulisi tukea oppimisprosesseja sekä oppimaan oppimisen taitojen kehitystä. Sen tulisi olla tarpeeksi mielenkiintoista, jotta oppimisprosessille keskeinen valikoiva tarkkaavaisuus kohdistuisi siihen. Aineiston tulisi pitää yllä tarpeeksi korkeaa aktivaatiotasoa sekä herättää oppilaissa ristiriitoja, jotta oppimista edistäviä kysymyksiä ja ongelmia syntyisi.

5.3.2 2004POPS:N KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN MUKAISIA VALINTAPERUSTEITA

Aineiston tulisi sisältää ainakin seuraavia tekstilajeja: satu, tarina, runo, novelli, näytelmäteksti, sarjakuva sekä kokonaisteokset. Nämä määritellään 2004POPS:ssa kirjallisuuden opetuksen kohteiksi.

Aineistosta tulisi löytyä kulttuurille keskeisiä tekstilajeja sekä median tekstejä. Nämä määritellään 2004POPS:ssa kirjallisuuden opetuksen kohteiksi.

Aineistosta tulisi löytyä teoksia, joissa käytetään kaunokirjallisuuden tekstityypeistä seuraavia: selostavaa, kuvailevaa, ohjaavaa, kertovaa, pohtivaa sekä kantaaottavaa.

Aineistossa tulisi olla teoksia ja tekstejä, joista oppilaat pystyisivät havainnoimaan verbaalisia, visuaalisia tai auditiivisia keinoja sekä fiktion rakenteita. Myös teatterin ja elokuvan ilmaisukeinojen tarkasteluun tulisi löytyä aineistoa.

Aineiston tulisi sisältää yleissivistävää tietoa kirjallisuudesta ja auttaa laajentamaan oppilaiden kirjallisuudentuntemusta. Tätä tarkoitusta varten kirjastosta tulisi löytyä niin kaunokirjallisia teoksia kuin tietokirjallisuutta. Kaunokirjallisuutta tulisi olla niin koti- kuin ulkomaalaista. Kokoelman tulisi sisältää eri maiden klassikkoteoksia sekä ainakin romanttiseen, realistiseen, modernistiseen kirjallisuuteen luokiteltavia teoksia. Kalevala mainitaan ainoana teoksena nimeltä 2004POPS:ssa, joten sen paikka koulukirjastossa on kiistämätön. Tietokirjallisuuden tulisi antaa tietoa kansanperinteestä, Kalevalasta, Suomen kirjallisuuden päävaiheista sekä keskeisistä teoksista ja niiden kirjoittajista.

Aineistosta tulisi löytyä teoksia, jotka pyrkisivät auttamaan oppilaita tiedostumaan ja voimaantumaa kirjallisuuden ja tekstien maailmasta. Aineistossa tulisi käydä ilmi median ja tekstin mahti mielipiteiden muokkaajana, mutta myös erilaiset näkemykset, asenteet ja arvot teksteissä. Aineiston tulisi laajentaa oppilaiden esteettistä kokemusmaailmaa, eettinen tietoisuutta ja näkemystä kulttuureista.

Aineisto tulisi valita siten, että se tukisi erilaisien tekstitaitojen eli kirjallisuuden opetuksen välineiden kehitystä. Valitun aineiston tulisi tukea oppilaiden erilaisten lukuprosessien hallintaa ja tekstien ja kielen tulkintataitoja. Sen lisäksi teosten tulisi antaa esimerkkejä ja malleja oppilaiden omien kirjoitelmien tueksi.

Aineiston tulisi tukea oppilaiden lukuharrastusta. Lukuharrastus määritellään 2004POPS:ssa yhdeksi opetuksen tavoitteeksi.

6. LOPUKSI

6.1 TULOKSISTA

Tutkimuksen tavoitteena oli etsiä apua nykypäivän koulukirjaston kokoelman hoitoon. Erityisesti kysymys, millaista kaunokirjallisuutta koulukirjastoon tulisi hankkia, jotta se vastaisi 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin, oli keskeinen tutkimusta tehtäessä.

Analyysin jälkeen kävi selväksi, ettei mitään konkreettisia kirjalistoja ja lukemistoja pysty tämän päivän koulukirjaston kokoelman hoitamisen ja kirjallisuuden opetuksen tueksi laatimaan. Jo pelkästään 2004POPS:n konstruktivistinen oppimiskäsitys tekee sen mahdottomaksi. Koska oppiminen lähtee oppijasta ja hänen valikoivasta tarkkaavaisuudestaan, on mahdotonta koota yleispätevää teosluetteloa; kirjallisuuden opetuksen alkuaikojen klassikkokaanon on viimeistään konstruktivismin myötä hylättävä. Myös 2004POPS:n suuntaa-antava luonne ja laajat määritelmät kirjallisuuden opetuksen sisällöstä ja luettavista teoksista romuttaa ajatuksen kaikissa Suomen yläkouluissa toimivasta kirjalistasta.

2004POPS:n analysointi ei ollut kuitenkaan täysin turhaa, sillä koulukirjaston kokoelman hoitoon voi saada apua luvussa 5.3 esitetyistä valintaperusteista. Niiden pohjalta kaunokirjallisuuden laajasta kentästä saa mahdollisesti rajattua sellaisia teoksia, jotka palvelevat nykyisen opetussuunnitelman määrittelemää kirjallisuuden opetusta ja ennen kaikkea opetussuunnitelman käsitystä oppimisesta. Jos kirjaston hoitaja muistaa siis kartoittaa oppilaiden ja henkilökunnan tarpeita, kiinnostuksen kohteita sekä ottaa huomioon 2004POPS:n analyysissa määritellyt kirjallisuuden opetuksen kohteet ja välineet, ei hän voi mennä pahasti vikaan kaunokirjallisuutta valitessaan.

Tutkimuksen keskeisenä tuloksena voidaan pitää sitä, että koulukirjastoon tulisi aina valita sen käyttäjäkuntaa kiinnostavia teoksia. Kirjallisuuden opetus on melko

mahdotonta, jos luettavat teokset eivät lukijoitaan kiinnosta. Koska konstruktivismiin mukaan oppimista tapahtuu siellä, mihin valikoiva tarkkaavaisuus kohdistuu, on kirjallisuuden vangittava ensin tuo tarkkaavaisuus. Myös 2004POPS:n tavoite, oppilaiden lukuharrastuksen tukeminen, saavutetaan helpommin mielenkiintoisen kirjallisuuden kautta.

Kirjastoa kootessa on huomioitava myös oppimisen kontekstisidonnaisuus ja sosiaalisuus. Kaunokirjoja tulisi olla useampia, jotta niitä voitaisiin lukea yhtä aikaa ja siten mahdollistaa keskustelu ja mielipiteiden vaihto. Valitun kirjallisuuden täytyisi herättää lukijoissa kysymyksiä ja ristiriitoja, jotka virittäisivät niin lukijoiden välistä keskustelua kuin pitäisivät yllä tarpeeksi korkeaa aktivaatitasoa yksittäisessä lukijassa.

Kirjastoon on syytä myös valita teoksia, jotka sisältävät ainakin 2004POPS:ssa määritellyjä kirjallisuuden kohteita tai joiden avulla voidaan opetuksessa käsitellä kirjallisuuden välineitä. Valitun kirjallisuuden olisi myös hyvä laajentaa lukijoiden käsitystä kirjallisuudesta ilmiönä. Siksi pelkästään kaunokirjallisten teosten valinta ei kirjallisuuden opetusta palvele. Kirjastosta tulisi löytyä myös kaunokirjallisuutta käsittelevää tietokirjallisuutta tai esimerkiksi linkkejä internetin luotettaviin tietopankkeihin tai nettisivuille.

Mielenkiintoinen tulos tässä tutkimuksessa oli se, että 2004POPS:n mukaan valitun kirjallisuuden pitäisi auttaa lukijoita tiedostumaan ja voimaantumaan kirjallisuuden ja tekstien maailmasta. POPS vaatii melko suuria perusopetukselta ja ennen kaikkea opettajalta. Miten kaunokirjallisuuden kautta median ja tekstin mahti mielipiteiden muokkaajana oppilaille välittyy, on vaativa tehtävä. Koska valitun aineiston tulisi myös laajentaa oppilaiden esteettistä kokemusmaailmaa, eettistä tietoisuutta ja näkemystä eri kulttuureista, on opettajalla varmasti kädet täynnä töitä.

Kaiken kaikkiaan kirjallisuuden opetus perusopetuksessa on selvästi vaativaa ja monipuolista työtä. Koulukirjastosta, jos se on taidolla ja käyttäjiään kuunnellen rakennettu, on suuri apu ja tuki tätä työtä tehtäessä.

6.2 KRITIIKKI

Tutkimuksessa pyrittiin löytämään systemaattisen tekstianalyysin avulla perusopetuksen kirjallisuuden opetuksen ydin, jonka pohjalta pystyttäisiin luomaan koulukirjaston kaunokirjallisen materiaalin valintaperusteita. Tässä tehtävässä tutkimus mielestäni onnistuikin. Käsitteeni oppiaineen todellisesta sisällöstä ja tavoitteesta kirkastui ja syveni. 2004POPS:n Kirjallisuuden opetusta pystyin analyysissä erittelemään melko kelvollisesti, tosin oma taustani jo ainetta opettaneena oli vaikea pitää välillä analyysivaiheessa poissa mielestä.

2004POPS:n konstruktivistisen oppimiskäsityksen hahmottamiseen täytyi käyttää paljon aikaa ja vaivaa, mutta koin sen oman ammatinkin kannalta tärkeäksi. Myös koulukirjaston historian ja kirjallisuuden opetuksen kehityksen laajempi selvittäminen oli olennaista, jotta osasin suhteuttaa nykyisen opetussuunnitelman perusteet siihen jatkumoon, minkä pohjalta se on syntynyt.

Kirjallisuuden opetuksen analyysin pohjalta kokoamani koulukirjaston aineiston valintaperusteet (luku 5.3) jäivät kuitenkin valitettavan yleisiksi ja monitulkintaisiksi, joka johtui osittain myös aineiston luonteesta. 2004POPS on pohja, jolta jokainen koulu rakentaa oman opetussuunnitelman. Mahdollisesti näitä opetussuunnitelmia tutkimalla saisi myös tarkempia ja koulukohtaisempia valintaperusteita, joita voisi hyödyntää oppilaitoskohtaisia koulukirjastoja kehitettäessä.

Systemaattinen tekstianalyysi oli mielestäni sopiva valinta tutkimuksen metodiksi, vaikka sen käyttäminen vaati lukuisia lukukertoja, keskeneräisyyden sietokykyä, avointa ja ennakkokäsityksistä vapaata mieltä. Metodi sopi erinomaisesti

2004POPS:n kaltaisen aineiston analyysiin, koska sen sisältämät melko yleiset ja monitulkintaiset käsitteet ja lausumat vaativat toistuvia ja tarkkoja luentoja, ennen kuin niiden ytimeen ja merkitykseen pääsi käsiksi. Matka 2004POPS:n ytimeen oli kuitenkin antoisa ja avasi, ainakin minulle, uusia näköaloja Perusopetuksen kirjallisuuden opetukseen.

LÄHTEET

TUTKIMUSAINEISTO:

PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2004 (POPS2004)
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf, (luettu 11.10.2009)

TUTKIMUSKIRJALLISUUS:

FRANTSI,HANNELE; KOLU, KAARINA & SALMINEN, SEIJA 2002 ”Kohti hyvää koulukirjastoa – hyvän koulukirjaston tunnusmerkkejä” teoksessa Frantsi, Hannele; Kolu, Kaarina & Salminen, Seija *Hyvä koulukirjasto* Helsinki: Suomen koulukirjastoyhdistys ry ja Opetushallitus

HAAPSAARI, R 1991 *Koulukirjastot Suomessa* Hämeen lääninhallituksen julkaisuja 1991,16: Hämeen lääninhallitus

HANNULA, AINO 2007 ”Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset” teoksessa Syrjäläinen, Eija; Eronen, Ari & Värri, Veli-Matti (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print

HIRSJÄRVI, SIRKKA; REMES, PIRKKO & SAJAVAARA, PAULA 2008 *Tutki ja kirjoita* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

HIRVIMÄKI, EIJA 2002 ”Virikkeellinen ja toimiva oppimisympäristö tuottaa hyviä oppimistuloksia” teoksessa Niinikangas, Liisa (toim.) *Koulukirjasto tilana* Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy

HJERPPE, MATTI 1979 *Koulukirjastotoiminta Suomessa* Tampereen yliopisto Kirjastotieteen ja informatiikan laitos Pro Gradu –tutkielma

JUSSILA, JUHANI; MONTONEN, KAISU & NURMI, KARI E. 1989 ”Systemaattinen menetelmä kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä” teoksessa Gröhn, Terttu & Jussila Juhani (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos

KALLIOPUSKA, MIRJA 2005 *Psykologian sanasto* Helsinki: Otava

KAUPPINEN, MERJA 2010 *Lukemisen linjaukset Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

KIISKI, SOILE; KORTENIEMI, PAULA; ROSSI, TOINI & TIMONEN, RITVA 2002 ”Lapin läänin kahdeksansien luokkien oppilaat lukijoina lukuvuonna 2000 - 2001” teoksessa Inovara, Minna & Malmio, Anna (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI* Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto

KIRJASTOPOLIITTINEN OHJELMA 2001 – 2004 Työryhmän muistio 2001 Helsinki: Opetusministeriö

KONTTURI, HEIKKI 2004 ”Tietoyhteiskunnan koulukirjaston siementä etsimässä” teoksessa Kurttila-Matero, Eeva (toim.) *Tietoyhteiskunnan koulukirjasto. Osaakko nää aatella?* Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy

KOULUTUKSEN JA TUTKIMUKSEN TIETOSTRATEGIA 2001–2004
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/koul_tutk_tietostrat/index.html,
(luettu 8.11.10)

LUUKKA, MINNA-RIITTA 2009 ”Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin” teoksessa Harmanen, Minna & Takala, Tuija (toim.) *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto

NIINIKANGAS, LIISA 1999 ”Miksi koulukirjastot ovat tärkeitä?” teoksessa Niinikangas, Liisa (toim.) *Kirjasto koulussa. opas uuteen koulu- ja oppilaitoskirjastoon* Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy

OPETUSMINISTERIÖN TIEDOTTEET 2001
http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2001/10/rask_toimiva_koulukirjasto_on_koulun_menestystekija?lang=fi, (luettu 8.11.10)

PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖARVIOINNIN KRITTEERIT 1999 Opetushallitus Helsinki: Yliopistopaino Oy

RAUSTE-VON WRIGHT, MAIJA-LIISA 1998 *Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä 2.* painos Jyväskylä: Atena-kustannus

RAUSTE-VON WRIGHT, MAIJALIISA; VON WRIGHT, JOHAN & SOINI, TIINA 2003 *Oppiminen ja koulutus 9.* painos Helsinki: WSOY

RIKAMA, JUHA 1990 ”Koulujen kirjallisuudenopetus Suomessa 50-luvulta nykypäivään” teoksessa Saariluoma, Liisa (toim.) *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura

RINNE, RISTO; KIVIRAUMA, JOEL & LEHTINEN, ERNO 2004 *Johdatus kasvatustieteisiin* Helsinki: WSOY

SAARINEN, PIRKKO & KORAKANGAS MIKKO 2009 *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle* Helsinki: BTJ Kustannus Oy

SAARINEN, PIRKKO & KORAKIANGAS MIKKO 1998 *Ihanaa vai pitkäveteistä – lukeminen nuorten harrastuksena* Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy

SINKO, PIRJO 2004 ”Koulukirjaston pedagoginen perusta” teoksessa Kurttila-Matero, Eeva (toim.) *Tietoyhteiskunnan koulukirjasto – Ossaakko nää aatella?* Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy

SUOMEN KOULUKIRJASTOYHDISTYKSEN KOTISIVUT
(http://suomenkoulukirjastoyhdistys.fi/?page_id=11, luettu 7.11.10)

SUOMI (O)SAA LUKEA Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset 2000
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/opm_561_lukutaidot.pdf?lang=fi, (luettu 8.11.10)

TUOMINEN, KIRSTI 1999 ”Mitä yleinen kirjasto voi tarjota koulukirjastolle?” teoksessa Niinikangas, Liisa (toim.) *Kirjasto koulussa – opas uuteen koulu- ja oppilaitoskirjastoon* Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy

TUOMISTO, JUKKA 1994 ”Elinikäinen kasvatus – aatteesta strategiaksi” teoksessa Kajanto, Anneli & Tuomisto, Jukka (toim.) *Elinikäinen oppiminen* Helsinki: Kirjastopalvelu Oy

UNESCON KOULUKIRJASTOJULISTUS 1998
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Kansainvaelliset_asiat/kansainvaelliset_jaerjestoet/unesco/sopimukset/Liitteet/unesco_kirjastojulistukset.pdf, (luettu 8.11.10)

VARTO, JUHA 1991 ”Mitä hermeneutiikka on?” teoksessa Haapala, Arto (toim.) *Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen* Helsinki: Valtion painatuskeskus

VIITANEN, PIRJO & KAARTINEN, VUOKKO 2002 ”Taide kasvattaa – Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen näkökulma” teoksessa Lehtinen, Erno & Hitunen, Teija (toim.) *Oppiminen ja opettajuus* Turku: Turun opettajankoulutuslaitos

ÄYRÄS, ANNELI 1995 ”Historiaa, nykypäivää ja tulevaisuutta” teoksessa Heikkilä, Anneli & Äyräs, Anneli (toim.) *Tutkiva oppiminen – kirjaston ja koulun yhteistyö* Helsinki: Suomen kuntaliitto

