

Suomen kirjallisuushistorian opetus peruskoulun
yhdeksännellä luokalla opettajien näkökulmasta

Susanna Kinnunen

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Kirjallisuus

Marraskuu 2011

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Susanna Kinnunen	
Työn nimi – Title Suomen kirjallisuushistorian opetus peruskoulun yhdeksännellä luokalla opettajien näkökulmasta	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Marraskuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 90
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani Suomen kirjallisuushistorian opetusta yläkoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkökulmasta. Peruskoulun yhdeksännen luokan kirjallisuudenopetuksessa painotetaan Suomen kirjallisuuden vaiheisiin ja klassikoihin tutustumista – kirjallisen yleissivistyksen pohjan luomista.</p> <p>Työssäni esittelen ensin kirjallisuushistorioita, niille tyypillisiä piirteitä ja niiden historiaa. Tämän jälkeen käsittelem sitä, millaista on kirjallisuuden opetus – erityisesti kirjallisuushistorian opetus – perusopetuksen yläluokilla.</p> <p>Tutkimuksen aineiston keräsin syyslukukauden 2011 aikana kyselytutkimuksena yläkoulussa äidinkieltä ja kirjallisuutta opettavilta opettajilta. Avoimia kysymyksiä sisältävään kyselyyn vastasi yhteensä 53 opettajaa. Tutkimuksen aineistoa analysoin pääasiassa laadullisin menetelmin. Tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta niitä voidaan kuitenkin pitää suuntaa antavina ja ajatuksia herättävinä.</p> <p>Tutkimukseni tuloksista käy ilmi, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutuksen antamia valmiuksia kirjallisuushistorian opettamiseen pidetään kohtalaisina. Opettajien mielestä kirjallisuushistoriaa tulee opettaa yläkoulussa – se on ennen kaikkea yleissivistystä ja suomalaisen kulttuuriperinnön siirtämistä. Suurelle osalle opettajista kirjallisuushistorian opettaminen onkin mieluinen äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alue. Hyvä kirjallisuushistorian opetus on opettajien mielestä monipuolista ja vaihtelevaa. Se lähtee tekstistä ja linkittyy jo opittuun historiaan, taidehistoriaan ja nykypäiväänkin. Kirjallisuushistorian opetuksessa käytetään monipuolisia työtapoja. Oppimateriaaleista oppikirja on yleisimmin käytössä, mutta muutakin oppimateriaalia käytetään. Kirjallisuushistoria on selkeä ja laaja, reaaliainemainen kokonaisuus, jonka toteuttamisessa opettaja pääsee käyttämään luovuuttaan. Haasteita opetukseen tuovat oppilaiden motivaation puute, lukemisen haasteellisuus oppilaille sekä opetukseen käytettävän ajan vähyyt. Oppilaiden kirjallisuushistoriatiedot ennen kirjallisuushistorian opiskelua ovat melko vähäiset ja pintapuoliset. Suhtautuminen kirjallisuushistorian opiskeluun vaihtelee ollen keskimäärin kohtalaista. Suurehko osa opettajista pitää kirjallisuushistoriasta koheen oppilasarviointia helpottamassa ja oppilaita motivoimassa, mutta myös vaihtoehtoisia tapoja on. Kaiken kaikkiaan kirjallisuushistorian opetus voi melko hyvin, ja sitä tarvitaan tulevaisuudessakin kulttuuritietoutta välittämässä ja osoittamassa, että arvostamme omaa kulttuuriamme.</p>	
Asiasanat – Keywords kirjallisuudenopetus, kirjallisuushistoria, yläkoulu, opettajat	
Säilytyspaikka – Depository Verkkoaineistot	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	1
1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne	3
2 KIRJALLISUUSHISTORIAT	5
2.1 Kirjallisuushistoria – mikä ja miksi?	5
2.2 Kirjallisuushistorian historiaa	7
2.2.1 Kirjallisuushistorian linjoja	7
2.2.2 Kirjallisuushistoria Suomessa	9
2.3 Erilaisia kirjallisuushistorioita	11
2.4 Kirjallisuushistoria ja kaanon	12
2.5 Kirjallisuushistoriallista vallankäyttöä	14
3 KIRJALLISUUDEN OPETUS PERUSOPETUKSESSA	17
3.1 Kirjallisuudenopetuksen taustaa, sisältöjä ja tavoitteita	17
3.1.1 Kirjallisuuden opetus	17
3.1.2 Kirjallisuushistorian opetus	20
3.1.3 Miksi koulussa opetetaan kirjallisuutta?	23
3.1.4 Elämys vai kaanon?	26
3.2 Opettajan rooli kirjallisuudenopetuksessa	28
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
4.1 Tutkimuksen lähestymistapa	31
4.2 Tutkimusmenetelmänä kyselytutkimus	32
4.3 Aineiston käsittely	33
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	36
5 AINEISTON ANALYYSI	38
5.1 Yleistä kirjallisuushistorian opettamisesta	38
5.1.1 Valmiudet opettamiseen	38
5.1.2 Opetuksen motiivit	40

5.1.3 Opetuksen mieluisuus	45
5.1.4 Opetukseen käytetty aika	47
5.2 Kirjallisuushistoriaopetuksen toteutuminen	48
5.2.1 Hyvä kirjallisuushistorian opetus	48
5.2.2 Opetusmenetelmät ja työtavat	51
5.2.3 Oppimateriaalit	56
5.3 Kirjallisuushistorian opetuksen anti ja haasteet	61
5.3.1 Mukavaa kirjallisuushistorian opetuksessa	61
5.3.2 Haasteita ja ongelmakohtia kirjallisuushistorian opetuksessa	63
5.4 Kirjallisuushistoria ja oppilaat	67
5.4.1 Oppilaiden kirjallisuushistoriatiedot	67
5.4.2 Oppilaiden suhtautuminen kirjallisuushistorian opiskeluun	69
5.4.3 Oppilasarviointi	70
6 PÄÄTÄNTÖ	74
LÄHTEET	80
LIITE: Tutkimuksen kyselylomake	90

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Suomen kirjallisuushistorian opetusta yläkoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkökulmasta. Peruskoulun yhdeksännen luokan kirjallisuudenopetuksessa painotetaan juuri Suomen kirjallisuuden vaiheiden opiskelua ja klassikoihin tutustumista – kirjallisen yleissivistyksen pohjan luomista (POPS 2004). Yhdeksännellä luokalla kyseessä on viimeinen vuosi oppivelvollisuuskoulua, joten kaikki suomalaiset nuoret käyvät tavalla tai toisella läpi Suomen kirjallisuushistorian opiskelun ennen jatko-opintoihin tai työelämään siirtymistä. Monille oppilaille tuo kirjallisuuden vaiheiden opiskelu voi jäädä historiasta ja taideaineista saatujen tietojen ohella viimeiseksi muistumaksi suomalaisesta korkeakulttuurista. Niinpä näen, että kirjallisuushistorian opetusta – opettajien näkemyksiä ja kokemuksia siitä – on perusteltua tutkia.

Idean tutkimukseeni sain siitä, kun muistelin omaa yläasteaikaani ja sen kirjallisuudenopetusta. Muistan pitäneeni kirjallisuushistorian ja yleensäkin historian opiskelua hyvin kiinnostavana. Minulle on jäänyt kuitenkin sellainen mielikuva, että monet luokkakaverini eivät suhtautuneet kirjallisuushistorian opiskeluun yhtä innokkaasti. Ennako-oletukseni onkin se, etteivät nykynuoretkaan suhtaudu kirjallisuushistorian opiskeluun kovin myönteisesti. Mikäli näin on, voivat myös opettajat kokea kirjallisuushistorian opetuksen epämieluisaksi ja raskaaksi tehtäväksi.

Suomessa kirjallisuuden opettamista on tutkittu opettajien näkökulmasta hämmästyttävän vähän. Pro gradu -töitäkin löysin aiheesta vain yhden: Mari Keski-Salmi (2010, Internet 1) on tutkinut työssään luokanopettajien kokemuksia alakoulun kirjallisuuspainotteisesta opetuksesta. Kokemukset olivat pääosin hyvin positiivisia. Ruotsissa on tutkittu muun muassa opettajien näkemyksiä siitä, miten kirjallisuutta tulisi opettaa koululaisille (Cvilak 2009, Internet 2). Kirjallisuudenopetuksessa pidettiin tärkeänä sitä, että luettavat kirjat ovat lähellä oppilaiden mielenkiinnon kohteita, mutta toisaalta kirjallisuudenopetuksen haluttiin välittävän myös yleissivistystä. Opettajat korostivat sitä, että kirjallisuutta tulee käsitellä monipuolisin työtavoin. Opettajan toivottiin myös innostavalla opetusotteellaan inspiroivan oppilaita lukemisen pariin. Lisäksi länsinaapurissamme on tutkittu opettajien

asenteita kirjallisuudenopetusta kohtaan (Elmberg & Håkansson 2007, Internet 3). Asenteet olivat melko positiivisia. Kirjallisuudenopetusta pidettiin tärkeänä etenkin sen vuoksi, että sen välityksellä oppilaat saavat tietoa ja ymmärrystä itsestään, kanssaihmisistään sekä koko ympäröivästä maailmasta.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta ja opetusta on tutkittu reilusti enemmän oppilaiden kuin opettajien näkökulmasta. Oppilasaihetta ovat tutkimuksissaan käsitelleet ainakin Juhani Pirttiniemi (2000), Hannu-Pekka Lappalainen (2000, 2001 ja 2004) ja Jari Metsämuuronen (2006b). Tutkimusten lähtökohdat ovat erilaiset, mutta tulokset ovat samansuuntaisia. Niistä käy ilmi, että oppilaiden asennoituminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen on hyvin kaksijakoista: toisaalta oppiainetta pidetään tärkeänä ja hyödyllisenä, mutta silti vain harva pitää oppiaineesta. Tytöt kuitenkin suhtautuvat äidinkieleen ja kirjallisuuteen poikia positiivisemmin.

Tämän työn kannalta ilahduttavin löytö oppilastutkimuksen saralla on Sari Junkkarisen (2006, Internet 4) pro gradu -tutkielma *"Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta."* *Yhdeksäsluokkalaisten ja äidinkielen opetus*. Työssä on tutkittu yhdeksäsluokkalaisten asennoitumista äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen ja oppiaineen eri osa-alueisiin. Kielteisiä tunteita herättävät etenkin kielioopin opetus sekä kirjallisuushistorian painottuminen peruskoulun päättöluokalla. Erään oppilaan mielipide kirjallisuuden opetuksesta oli tällainen:

— — mutta esim. sillä tiedolla, että milloin oli uusromantiikan aika en tee yhtään mitään, eikä monet aikuisetkaan sitä tiedä ja hyvin he ovat silti pärjänneet (Junkkarinen 2006, 68).

Kyseinen nuori ei siis näytä pitävän kirjallisuushistorian opiskelua mielekkäänä. Kirjallisuushistoria tuli esille, vaikkei siitä erikseen kysytty. Tutkimuksen mukaan yhdeksäsluokkalaisten asenteet kirjallisuushistorian opiskelua kohtaan ovat kauttaaltaan melko välinpitämättömiä ja kielteisiä. Samaa kieliä jo Minna Korpienkin (2003) tutkimuksen nimi: *"Ei vois vähempää kiinnostaa!" Kirjallisuudenopetuksen haasteita – tapaustutkimus Martinlaakson koulun yhdeksännen vuosiluokan oppilaiden asenteista kotimaisen kirjallisuuden klassikoita kohtaan*. Näistä lähtökohdista onkin mielenkiintoista lähteä tutkimaan, millaisia ovat opettajien kokemukset kirjallisuushistorian opettamisesta.

Kirjallisuushistorian opetusta kun ei ole aikaisemmin lainkaan tutkittu. Uskonkin, että työni tulokset kiinnostavat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia.

Koulun kirjallisuushistoriaa koskevia pro graduja on kyllä tehty Suomessa kaksi, mutta ne edustavat oppikirjatutkimusta ja suuntautuvat lukioon. Jenny Heinonen (2007, Internet 5) on tutkinut Suomen kirjallisuushistorioiden rakentumista sukupuolen näkökulmasta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden nykyisissä oppikirjoissa. Marko Survonen (2006) puolestaan on tutkinut kirjallisuus- ja kirjallisuushistoriakäsityksiä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa tyyliuuntien käsittelyn yhteydessä. Oppikirjojen tutkiminen on toki tärkeää, sillä monien tutkimusten mukaan suomalaista koulukulttuuria on luonnehdittu hyvin oppikirjakeskeiseksi (ks. esim. Mikkilä & Olkinuora 1995, 83; Väisänen 2005, 2). Itse kuitenkin haluan tutkia sitä, millaisena kirjallisuushistorian opetus toteutuu ja koetaan käytännössä.

1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella Suomen kirjallisuushistorian opetusta yläkoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkökulmasta. Pyrin saamaan opettajien näkökulman esille seuraavien kysymysten avulla:

Millaiset valmiudet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutus antaa kirjallisuushistorian opettamiseen?

Miksi kirjallisuushistoriaa tulee – vai tuleeko sitä – opettajien mielestä opettaa yhdeksäsluokkaisille?

Kuinka mieluisaksi kirjallisuushistorian opettaminen koetaan ja paljonko siihen varataan aikaa?

Millaista on opettajien mielestä hyvä kirjallisuushistorian opetus?

Millaisia opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja kirjallisuushistorian opetuksessa käytetään?

Mikä koetaan kirjallisuushistorian opetuksen anniksi, mikä haasteeksi?

Millaiseksi opettajat kokevat oppilaiden kirjallisuushistoriatiedot ja -asenteet ja millaista kirjallisuushistoriatietojen arviointi on?

Tutkimukseni rakenne on seuraavanlainen: Ensin esittelen yleisesti kirjallisuushistorioita, niille tyypillisiä piirteitä ja niiden historiaa (luku 2). Sitten luon katsauksen siihen, millaista on kirjallisuuden opetus – erityisesti kirjallisuushistorian opetus – yläkoulussa (luku 3). Käyn läpi kirjallisuudenopetuksen taustaa, sisältöjä ja tavoitteita. Tämän jälkeen selvitän tutkimuksen toteuttamista: lähestymistapaa, tutkimusmenetelmää, aineiston hankintaa ja käsittelyä sekä tutkimuksen luotettavuutta (luku 4). Seuraavaksi pääsen varsinaiseen analyysiosuuteen, jossa kuvaan siis sitä, millaista yläkoulun kirjallisuushistorian opetus on opettajien näkökulmasta tarkasteltuna (luku 5). Kokoava loppupohdinta päättää työni (luku 6). Siinä pyrin luomaan yhteiskuvaa kirjallisuushistorian opetuksesta yhdeksännellä luokalla.

2 KIRJALLISUUSHISTORIAT

2.1 Kirjallisuushistoria – mikä ja miksi?

Kirjallisuushistoria on systemaattinen esitys kirjallisuuden vaiheista (Hosiaisuoma 2003, 427). Usein kirjallisuushistorialla tarkoitetaan lähinnä laaja-alaisia historiallisia yleiskatsauksia kuten eri maitten kirjallisuushistorioita (Saariluoma 1989, 18). Kai Laitinen vertaa kirjallisuushistoriaa karttaan:

Se [kirjallisuushistoria] on tiettyä ajankohtana laadittu abstraktiokuva tietystä alueesta. Sen muutoksiin vaikuttavat kartanpiirtäjän käytössä olevat menetelmät, hänen tietonsa, havaintokykynsä ja taitonsa, kartan tarkoitus (onko se esimerkiksi valtiollinen vai luonnontieteellinen, yleiskartta vai erityiskartta), valittu mittakaava sekä alueessa itsessään tapahtuvat muutokset. (Laitinen 1989, 46.)

Karttavertaus on osuva, mutta sitä ei voi ulottaa liian pitkälle. Kirjallisuushistorian tarkastelussa kun on muistettava aina kolme muutakin seikkaa: jatkuvuus (kirjallisuushistorioitsija on tekemisissä jatkuvasti liikkuvan ja etenevän materiaalin kanssa), monijäsenisyys (kirjallisuushistorioitsija ei voi tutkia vain yhtä juonetta vaan hänen on valittava ja painotettava materiaaliaan) sekä kirjallisuuden sisällä tapahtuva vuorovaikutus (kirjallisuus on aina monen tekijän keskinäisen vuorovaikutuksen tulosta) (Laitinen 1980, 45–46).

Laitinen (1989, 40) luonnehtii kirjallisuushistorioita viiden perusseikan avulla. Luettelo ei varmastikaan ole tyhjentävä, mutta se sisältää kuitenkin monia tärkeitä näkökohtia kirjallisuushistorioihin. 1) Kirjallisuushistoriat tulevat yleensä myöhässä – aina jälkikäteen – sillä kirjoittaminen vaatii oman aikansa. Uusimmat ilmiöt eivät ehdi vaikuttaa niihin. Sitä paitsi historioitsija ei pysty edes näkemään uusimpia ilmiöitä. 2) Kirjallisuushistoriat ovat yleensä eliittikirjallisuuden historioita, eivät koko kentän kartoituksia. Tällöin valintaperuste on esteettinen: kirjan arvon on ratkaissut esimerkiksi kirjan ”elossa pysyminen” useamman sukupolven ajan tai sen subjektiivisesti koettu ”vaikutuksen voimakkuus”. 3) Kirjallisuushistoriat tulevat yleensä yliopistojen piiristä, jolloin niihin sisältyy myös pedagoginen aspekti. Asioita pelkistetään ja yksityiskohtia karsitaan, jotta päälinjat olisi helpompi hahmottaa ja omaksua. 4) Kirjallisuushistoriat voivat joskus olla

virallisiksi käsitettyjen akateemisten kirjallisuushistorioiden vastakirjoja. Tällaiset vastakirjat pyrkivät tietoisesti murtamaan jonkin kaanonin ja tähtäävät uudelleenarviointiin. Nykyajan kaanonimurtajina voidaan pitää feministisiä kirjallisuushistorioita. 5) Kirjallisuushistorioiden alue voi vaihdella paljon niin ajallisen rajauksen kuin aihepiirin puolesta. Painotukset voidaan asettaa esimerkiksi johonkin kauteen, kielialueeseen, tyyliin, kirjallisuuden lajiin tai runo- tai kertomatekniikan kehitykseen. Meillä painotus on usein ollut kielialueessa.

David Perkins puolestaan kirjoittaa, että kirjallisuushistorioille ominaista on luokittelu, jonka avulla kartoitetaan kulttuurista todellisuutta. Kirjallisuushistoria myös asemoi teoksen osaksi suurempaa teosten joukkoa. Lisäksi on huomattava, että kirjallisuushistoria on myös kirjallisuuskritiikkiä: kirjallisuushistorian tarkoitus ei ole pelkästään rekonstruoida ja ymmärtää menneisyyttä, vaan myös valottaa kirjallisten töiden arvoa. (Perkins 1992, 61, 177, 184.)

Päivi Mehtosen (2003, 41) mukaan kirjallisuushistoria on aina reaktio sekä aikaisempiin että oman aikansa historioihin ja teorioihin. Mehtonen esittää viisi kohtaa, joiden perusteilla historia ja kirjallisuus ovat noissa keskusteluissa jäsenyneet kirjallisuushistoriaksi:

- 1) kansallisuuksia, tekijöitä ja tuotantoja painottavat tarinat;
 - 2) tyylikausien tarinat;
 - 3) ”kirjallisuudellisuuden” eli omalakisiksi ymmärretyyn kaunokirjallisuuden (sen esitystapojen, lajien, muotojen ym.) historia;
 - 4) kirjallisuusinstituutioiden, vastaanoton ja vaikutuksen tarinat;
 - 5) tekstuaalisuuden historiallinen tarkastelu, joka pyrkii laajentamaan kapeasti ymmärretyyn kaunokirjallisuuden käsitettä.
- (Mehtonen 2003, 41–42.)

Täytyy kuitenkin painottaa, ettei edellä lueteltuja ryhmiä voi erottaa suoraviivaisesti toisistaan.

Kirjallisuushistorioilla on useita tehtäviä, jotka ovat rinnakkaisia. Ensinnäkin kirjallisuushistoriat palvelevat opetuksen tarpeita. Kirjallisuudenhistoriaa tarvitsevat ainakin kirjallisuuden opiskelijat niin yliopistoissa kuin kouluissakin. Kirjallisuushistorioiden avulla he saavat hankittua oppiaineen perustietämyksen.

Kirjallisuushistoriat ovat myös hyödyllisiä hakuteoksia. Lisäksi ne jäsentävät uutta kirjallisuushistoriallista tietoa aiemman jatkoksi. (Kirstinä 1995, 25; Varpio 1995, 7.)

Uuden kirjallisuushistorian kirjoittamista voidaan Yrjö Varpion (1999, 7) mukaan aina perustella sillä, että kirjojen määrä kasvaa ja markkinoille ilmestyy uusia kirjailijoita. Yksi kirjallisuushistorian tärkeimmistä tehtävistä on juuri uusien ilmiöiden sijoittaminen historiaan. Kirjallisuushistoria on myös muistutus klassikoista, jotka ovat jatkuvasti lukukelpoisia ja joiden ymmärtämiseen on nyt toisenlaisia edellytyksiä kuin teosten ilmestymisaikaan. (Varpio 1995, 7.) Myös Harold Bloom kirjoittaa teoksessaan *The Western Canon* (1994), että kirjallisuushistorioilla on vaikutusta siihen, mitä ihmiset lukevat.

Historian myötä muuttuu myös kirjallisuushistoria. Kirjallisuushistorian kirjoituksen kohde ja aihe eli kirjallisuus on jatkuva prosessi, jota ei voi pysäyttää (Laitinen 1989, 46). Hyvin yleisesti ottaen kirjallisuushistorian muutokset voivat perustua siihen, että jotain ei ole ennen tiedetty, ymmärretty tai oivallettu. Muutokset voivat perustua myös siihen, että jotain ei ole ennen nähty tietyssä yhteydessä, tietyllä tavalla tai tietystä näkökulmasta, tai jotain ei ole ennen saatu tai voitu sanoa. Muutosten takana voi olla myös se, että halutaan vastustaa entisiä käsityksiä ja muuttaa arvostuksia, painotuksia tai ryhmityksiä. (Emt., 41.)

2.2 Kirjallisuushistorian historiaa

2.2.1 Kirjallisuushistorian linjoja

Kirjallisuushistoria on suhteellisen nuori tieteenala. Jo antiikin aikana syntyi eräänlaista kirjallisuuden vaiheiden kuvausta, mutta se rajoittui useimmiten kirjailijoiden elämäkertoihin ja niiden kokoelmiin sekä teosluetteloihin. Suurin osa näistä on hävinnyt. (Laitinen 1980, 8.)

Klassismin kaudeksi voidaan kutsua väljästi ajatellen koko antiikista 1700-luvulle ulottuvaa aikaa kirjallisuudentutkimuksessa. Klassismin kirjallisuuskäsitys oli staattinen, epähistoriallinen. Tuolloin oletettiin, että antiikin Kreikan ja Rooman kirjallisuudesta

löytyvät yleispätevät hyvän runouden säännöt, joita kaikkien aikojen kirjailijoiden tulee noudattaa. Varsinainen kirjallisuushistoriallinen ajattelutapa syntyi vasta 1700–1800-lukujen vaihteessa yhteydessä romantiikkaan. (Saariluoma 1989, 13.)

Kirjallisuudentutkimuksen kirjoitus oli alkanut kunnolla viritä 1700-luvulla etenkin Italiassa ja Ranskassa (Laitinen 1980, 8). 1800-luvun alkupuolella keskeinen asema oli Saksalla, jossa kirjallisuushistoriallinen ajattelutapa syntyi romantiikan taustahahmon Herderin ideoitten ja sen teoreettisten keskushahmojen August Wilhelm ja Friedrich Schlegelin pioneeritöiden pohjalta. Ensimmäinen laaja kirjallisuushistoriallinen kokonaisuus oli Georg Gottfried Gervinuksen *Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen* (1835–42). Teoksesta tuli suunnannäyttävä myöhemmälle saksalaiselle kirjallisuushistorialle, joka puolestaan toimi esikuvana muissa maissa syntyvälle kirjallisuushistorialliselle harrastukselle. (Saariluoma 1989, 14.)

Romantiikasta alkaen kirjallisuutta tarkasteltiin kansakunta tai kansallinen kieli perusyksikkönä. Se klassismin käsitys, että on olemassa vain yksi (länsimainen) kirjallisuus, joka jatkaa antiikin traditiota, hylättiin. Romantiikan aikana kirjallisuushistorian perusyksiköksi tuli yksittäinen kirjailija, sillä tuolloin syntyi uudenlainen käsitys luovasta kirjailijasta. Tämä tarkoitti sitä, että se konteksti, jossa kirjallisuus nähtiin ja jonka avulla sitä pyrittiin ymmärtämään, olivat kirjailijat ja heidän elämänsä. Teokset alettiin esitellä osana kirjailijan elämää. Näin ollen uusi kirjallisuushistoria oli biografistista. (Saariluoma 1989, 14–15.)

Kirjallisuudentutkimuksessa alkoi 1900-luvun alkupuolella uskriittisten ja sitä vastaavien teoskeskeisten lähestymistapojen läpimurto. Uuskritiikki kiisti käsityksen, että kirjallisuudentutkimus on välttämättä historiallista. Kirjallisuushistoria alettiin käsittää vain yhdeksi kirjallisuudentutkimuksen lohkoksi, eikä edes tärkeimmäksi sellaiseksi. Uuskritiikki ja sitä seuraavat muut teoskeskeiset lähestymistavat sallivat perinteisen tapaiselle kirjallisuushistorialle oman, aiempaan verrattuna kavennetun elinalueen kirjallisuudentutkimuksen sisällä. Kirjallisuushistoria joutui tietyllä tapaa marginaaliin. Kirjallisuushistoria-nimitystä alettiin käyttää supistettuna siihen merkitykseen, jossa se nykyäänkin vielä yleisesti käsitetään: kirjallisuushistoria tarkoittaa lähinnä laaja-alaisia historiallisia yleiskatsauksia kuten eri maiden kirjallisuushistorioita. Epähistoriallinen

ajattelutapa jäi voimaan senkin jälkeen, kun kiihkeimmän teoskeskeisyyden aalto oli jo mennyt ohi. (Saariluoma 1989, 16–19.)

1950- ja 60-luvulta lähtien uusia kirjallisuudentutkimuksen tapoja oli jo niin paljon, että voitiin puhua kirjallisuudentutkimuksen teoria- ja metodipluralismista. Uusimmista kirjallisuudentutkimuksen suuntauksista ovat kirjallisuudenhistoriaa koskevan kysymyksen kannalta tärkeitä etenkin hermeneutiikka, reseptioestetiikka, strukturalismi ja feministinen kirjallisuudentutkimus. Etenkin reseptioestetiikka on vaikuttanut kirjallisuushistorian ”uuteen tulemiseen”. (Saariluoma 1989, 20–26.)

2.2.2 Kirjallisuushistoria Suomessa

Suomessa kirjallisuushistorialla ei ole näyttöä yhtä pitkistä perspektiiveistä kuin suuremmilla kielialueilla, mutta liikkeellä on kuitenkin oltu suhteellisen aikaisin. Meillä varhaisimmat, 1700-luvun kirjallisuushistorialliset esitykset olivat vaatimattomia ja luonteeltaan ensyklopediamaisia ja luettelomaisia. Ne liittyvät Turun akatemian piiriin. Vielä 1800-luvun alkupuolellakaan Suomessa ei ilmestynyt varsinaisia kirjallisuushistoriateoksia vaan pikemminkin suppeahkoja katsauksia. (Laitinen 1980, 15–16, 39.) Varsinainen kirjallisuushistorian kirjoitus alkoi vasta 1850-luvulla. Ensimmäisenä varsinaisena kirjallisuudenhistoriana pidetään Rietrik Polénin teosta *Johdanto Suomen kirjallishistoriaan* (1858). Teos oli myös ensimmäinen suomenkielinen yliopistollinen väitöskirja. (Emt., 18–19.) Laitinen siteeraa Polénia, joka kuvaa kirjallisuushistorian olemusta seuraavasti:

Kirjallisuushistorian ei pidä muka olla kuivan luettelon kirjallisuuden tuotteista, ynnä lyhykäisen otteen kanssa niiden sisällyksestä; sen tieteellinen luonto vaatii sen myös katsomaan ja näyttämään kirjallisen sivistyksen tilaa, kuntoa ja kasvantoa siinä maassa ja kansassa, jonka kirjallisuus on sen pää-aineena, ja niinmuodoin pääsisältönäkin. (Laitinen 1980, 19.)

Polén kutsui teoksessaan kirjallisuushistoriaa kansan valveille heränneeksi omatunnoksi. Polénin mielestä kirjallisuushistorioilla oli tärkeä tehtävä, heijastivathan ne kansakunnan ominta henkeä. Vanhimmissa kirjallisuushistorioissa kerrottiin erityisesti kansallisen identiteetin löytymisestä ja vahvistumisesta. Ne loivat ja lujittivat yhdessä

kaunokirjallisuuden kanssa kuvaa suomalaisuudesta. Kirjallisuudella oli keskeinen merkitys siihen, että kansa heräsi tietoisuuteen itsestään. (Varpio 1999, 7.) Kirjallisuuden Polén näki eri alojen parhaina teoksina (Lehtinen 1995, 40).

Polénin teoksen jälkeen alkoi pian ilmestyä muitakin kirjallisuushistorioita, joista tässä mainitsen nimeltä vain pari (ks. lisää Laitinen 1980, 15–44). 1860-luvulle osui ensimmäinen kirjallisuushistoriamme nousukausi – sama vuosikymmen oli käännteentekevä myös suomenkielisen kaunokirjallisuuden kehityksessä. Toinen vilkas vaihe oli 1800- ja 1900-lukujen vaihteen tienoilla. (Laitinen 1980, 39.) Suomenkielisen kirjallisuuden historian perusteoksena voidaan pitää V. Tarkiaisen *Suomalaisen kirjallisuuden historiaa* (1934) (emt., 31). Muita 1900-luvun merkittäviä kirjallisuushistorioitsijoita olivat Rafael Koskimies ja Kai Laitinen (Hosiaisuoma 2003, 428).

1960-luvulla syntyi teossarja *Suomen kirjallisuus I-VIII*, joka oli pioneerityö siinä mielessä, että se perustui useiden kymmenien kirjoittajien työlle, toisin kuin aikaisemmat kirjallisuushistoriat. Mukana kirjoittamassa olivat melkein kaikki suomalaiset kirjallisuudentutkijat. Teossarja myös erosi vanhemmista suomenkielisistä kirjallisuushistorioista sikäli, että se otti ruotsinkieliset kirjailijat tasaveroisina mukaan. (Varpio 1995, 8.) Tätä ennen suomalaisessa kirjallisuushistoriallisessa traditiossa oli noudatettu alun perin saksalaista kielen ja kansallisuuden yhteensitomisen ajattelutapaa, minkä vuoksi ruotsinkielinen kirjallisuus oli jätetty kirjallisuushistorioiden ulkopuolelle. Nyt saksalaisen ajattelutavan ylivalta oli murtumassa suomalaisessa kirjallisuudentutkimuksessa. (Saariluoma 1989, 14.)

Suomen kirjallisuushistorialle kokonaisuudessaan on ollut ominaista se, että niin sanottuja pitkän linjan historioita on ollut suhteellisen vähän. Paljon ei myöskään ole ollut kirjallisuuden lajien mukaan jäsennettyjä genrehistorioita eikä joidenkin ryhmien tai luokkien kirjallisuuksien kartoituksia. Yli sadan vuoden ajan, aina 1960-luvulle asti kirjallisuushistorioissa on tuntunut kielellinen jakautuma suomen- ja ruotsinkieliseen kirjallisuuteen. Kirjallisuushistorian kirjoituksessamme on vaikuttanut vahvasti kansallinen aspekti historiallisen ja esteettisen aspektin ohessa ja toisinaan jopa ohjannut tai kontrolloinut niitä. Lisäksi jokainen kirjallisuushistoriamme on juurtunut omaan lähtökohtaansa (ajan yleistilanteeseen, kulttuurin ja kirjallisuuden silloiseen

kehitysvaiheeseen), johon niitä olisi suhteutettava. Kuolleelta kirjallisuushistorioitsijalta ei voi vaatia oivalluksia, joiden tekemiseen hänellä ei lähtökohtiensa vuoksi ole ollut edellytyksiä. (Laitinen 1980, 39–43.)

2.3 Erilaisia kirjallisuushistorioita

Varpio (1980, 60) toteaa, että kirjallisuushistoriallinen esitys voi olla joko kirjailijakeskeinen, tekstikeskeinen tai lukijakeskeinen – näin ainakin periaatteessa. Tavallisimmin kirjallisuushistoriat ovat kuitenkin olleet kirjailijakeskeisiä, bio-bibliografisia historioita, jotka on rakennettu kirjailijakohtaisten esittelyjen varaan (Varpio 1999, 8). Niissä perustavana järjestelyperiaatteena on siis ollut kirjailija. Myös kirjailijoiden tekstejä on toki kuvattu, mutta tekstit on esitelty ja selitetty suhteessa kulloisenkin kirjailijan ominaislaatuun. Kirjailijakeskeistä perusasetelmaa ei muuta edes se, että kirjallisuushistorioiden tiettyihin rajakohtiin (esimerkiksi lukujen alkuun) on sijoitettu tietoja joistakin kirjallisuuden kollektiivi-ilmiöistä. Kirjailijakeskeinen kirjallisuushistoria on puhtaimmassa muodossaan kokoelma pienoiselämäkertoja ja kirjailijamonografioita. (Varpio 1980, 60.)

Tekstikeskeinen kirjallisuushistoria keskittyisi kuvaamaan itse kaunokirjallisten tekstien muuttumista. Tällainen kirjallisuushistoria ”antaisi kuvan kirjallisuuden lajien, tekstien rakenteluperiaatteiden, tekstistä luettavien tyyli-ihanteiden, motiivien, aiheiden jne. käytön muuttumisesta”. Kirjallisuushistoria mahdollisesti myös suhteuttaisi nämä muutokset yhteiskunnan muutoksiin. Tekstikeskeinen kirjallisuushistoria voisi jäsentyä esimerkiksi kirjallisuudenlajien mukaan. Tämä toisi tosin mukanaan ongelmia, ovathan lajijaottelut muuttuvia historiallisia malleja. Tekstihistorialliset näkökulmat ovatkin saaneet melko toissijaisen aseman esimerkiksi lukujen lyhyissä johdantokappaleissa. Rajatuimmissa erillistutkielmissä ne ovat yleisempiä. (Varpio 1980, 60–61.)

Varpio kirjoitti vuonna 1980, että siihen mennessä kaikkein vähiten näyttöä oli ollut lukijakeskeisestä kirjallisuushistoriasta. Varpion mukaan alueen laiminlyönti on ollut hämmästyttävää, sillä juuri tuo näkökulma luo perustan kaikelle kirjallisuushistorian kirjoittamiselle. Varpio muistuttaa, että jokainen kirjallisuushistorian kirjoittaja on aluksi

lukija. Hän kysyy hieman kärjistäen, ”onko kirjallisuushistorioitsijalla oikeus oman aikansa kokemistapaan sidoksissa olevana lukijana määritellä ne näkökulmat – esim. tekstit ja kirjailijat – jotka hän kelpuuttaa kirjallisuushistoriaan”. (Varpio 1980, 61.)

1900-luvun lopussa Suomessakin tapahtui kuitenkin siirtymää kirjailijakeskeisestä historiasta lukija- ja instituutiokeskeiseen (Hosiaisuus 2003, 428). Jälkimmäisestä hyvä esimerkki on mittava *Suomen kirjallisuushistoria 1–3* (1999). Teos pyrkii pois kirjailijoiden, teosten ja perinteisten kansallisuuksien historioista (Mehtonen 2003, 44). Varpio (1999, 8) kirjoittaa teoksen esipuheessa, että kirjailijakeskeisyyden sijaan painoa on pyritty siirtämään virtauksiin, ilmiöihin ja tendensseihin. Hän toteaa, että perinteisillä kirjailijakeskeisillä kirjallisuushistorioilla, joissa yhtä kirjailijantyötä seuraa esitys seuraavasta, on toki myös etunsa. Mutta haittojakin on, erityisesti se, että kirjailijavalinnat saavat suhteettomasti merkitystä etenkin uusimmasta ajasta kirjoitettaessa. Mitä lähemmäksi nykyaikaa tullaan, sitä enemmän on valittavaa ja karsittavaa. Siirrettäessä kirjailijaelämäkerrat syrjemmälle on mahdollistunut kirjallisten ajattelutapojen välisen dialogin esiinnostaminen. Lisäksi *Suomen kirjallisuushistoria 1–3*:ssa on kuvailtu myös suomalaisen kirjallisen elämän historiaa, sillä kirjallisuus ei ole pelkästään tekstejä vaan myös toimintaa. Teossarja on toistaiseksi uusin Suomen kirjallisuuden historia. Siinä yhden kaikkietävän kertojan paikalla on moniääninen kirjoittajajoukko erilaisine näkökulmineen.

2.4 Kirjallisuushistoria ja kaanon

Jos kirjallisuus määritellään kaunokirjalliseksi kirjoiksi (jolloin ulkopuolelle jäävät esimerkiksi suullinen kerronta, arkkikirjallisuus ja sanomalehtikaunokirjallisuus), kirjallisuushistorian peruslaeista ensimmäinen on jatkuvan määrällisen kasvun periaate. Kirjallisuushistorian kirjoituksen peruslaeista toinen on sen sijaan yhä lisääntyvän valinnan ja karsinnan periaate. (Varpio 1995, 9.)

Kaunokirjallisten teosten julkaisuluvut ovat kaiken aikaa kasvaneet. Näin ollen kirjallisuushistorian kirjailijakeskeinen jäsentely aiheuttaa ilmiselviä pulmia. Vielä 1800-luvulla suomalaiset kirjallisuushistoriat saattoivat luetella lähes kaikki kirjan muodossa

ilmestyneet kaunokirjalliset teokset, mutta myöhemmät kirjallisuushistoriat ovat joutuneet tekemään entistä ankarampaa valintaa tarjolla olevasta kirjailija- ja kirjamäärästä. Se, että yhä enemmän on jätettävä käsittelemättä, on johtanut siihen, että kirjallisuushistorioiden kanonisoiva merkitys on lisääntynyt. (Varpio 1995, 9–10.) Kaanonilla tarkoitetaan tiettyjen kirjailijoiden hyväksymistä poikkeuksellisen merkittäviksi, kanonisoiduiksi, ikään kuin pyhiksi (Hosiaisuus 2003, 383); alun perin termi kaanon viittasikin Raamatun pyhiin kirjoihin (Mehtonen 2003, 57). Uudempi kirjallisuudentutkimus on siis saanut tehtäväkseen näyttää, mikä on arvokasta ja mikä vähemmän arvokasta kirjallisuutta.

Kirjallisuustieteessä kaanonilla on alun perin tarkoitettu luettavien kirjojen valintaa opetusinstituutiossa. Edelleenkin kaanonissa on kyse siitä, mikä on lukemisen arvoista kirjallisuutta. Kaanonille tyypillisiä piirteitä ovat elitistisyys ja valikoivuus. Tämä näkyy myös siinä, että jotkin kirjallisuudenlajit on aina nähty toisia enemmän kanonisoituneina. (Bloom 1994, 15, 20, 37.)

Kaanonin käsite on siis tärkeä kirjallisuushistorioista puhuttaessa. Rien T. Segerskin (1995, 119) toteaa, että kanonisointi on yksi kirjallisuushistorian keskeinen alue. Segers siteeraa Patrick Parrinderia määritellessään kaanonin: ”Kanon on niiden vastausten tiivistelmä, jotka meidän tulisi antaa, jos kuuluisa marsilainen kansatieteilijä – – tulisi kysymään, ei ’Mitä on kirjallisuus’, vaan ’Mitä on teidän kirjallisuutenne?’” (Segers 1995, 120). Määritelmä on lyhyt ja ytimekäs, mutta väljä. Tarkempi määritelmä tulee Viktor Sklovskilta, jota Segers niin ikään lainaa:

– – kanonisoinnilla tarkoitetaan niitä kirjallisia normeja ja teoksia, jotka kulttuurin hallitsevat piirit hyväksyvät oikeutetuiksi ja joiden näkyvän tuloksen yhteisö pyrkii säilyttämään osana historiallista perintöä. Kanonisoimaton puolestaan tarkoittaa niitä normeja ja tekstejä, joita nämä piirit hylkivät asiattomina ja joiden tulokset usein aikaa myöten unohtuvat, ellei niiden status muutu. Kanonisointi ei siis millään tasolla ole tekstuaaliseen toimintaan alun alkaen kuuluva piirre; se ei ole hyvän tai huonon kirjallisuuden myötäsyntyinen erottelija. – – Kulttuurissaan elävät ihmiset voivat kyllä itse tietynä ajanjaksona käsittää erot tällä tavalla, mutta historian tutkijat voivat käyttää niitä vain todisteina ajanjakson normijärjestelmästä. (Segers 1995, 120.)

Kanonisointiin pyrkivää kirjallista toimintaa ovat esimerkiksi tärkeän roolin antaminen kirjailijalle maan kirjallisuushistoriassa, erilaiset kunnianosoitukset, kirjailijan teosten

sijoittaminen erilaisiin pakollisiin lukemistoihin, teosten editointi sekä tekstien julkaiseminen koulukirjoissa ja antologioissa (Segers 1995, 122)

Tämän päivän lähtökohdista käsin kirjallisuushistorian refleктоimattomana sivutuotteena syntyvää kanonisointia ei voi pitää kovin mielekkäänä tehtävänä. Tämän takia nykypäivän kirjallisuushistorian kirjoittaja ”tuntee enemmän vetoa ilmiöiden, tyylien, ihanteiden, tavoitteiden, ymmärtämistapojen historiaan kuin yksittäisten teosten ja yksittäisten kirjailijoiden ’bio-bibliografiseen’ historiaan”. (Varpio 1995, 10.)

2.5 Kirjallisuushistoriallista vallankäyttöä

Kirjallisuushistoriaa on kutsuttu voittajien historiaksi sillä perusteella, että vain merkittävät nimet jäävät kirjallisuushistorian kirjoihin (Varpio 1999, 9). Kirjallisuushistoriaa voisi kutsua myös miehiseksi historiaksi. Länsimaisessa kulttuurissa miehen näkökulma on hallitseva, eivätkä kirjallisuus ja historiankirjoitus ole poikkeuksia. Lea Rojola (1989, 103–104) toteaa, että olemassaolevat kirjallisuushistoriat ovat miehiä konstruktioita (ks. myös Morris 1997, 67). Ilmiö noudattelee kielen ja kulttuurin luonnetta, joka on patriarkaalinen. Yleistä kirjallisuushistoriaa jaksottavat merkittävät mieskirjailijat, kirjallisten suuntien ja ryhmien keulahahmoina mainitaan tavallisesti miehiä, ja mieskirjailijat esitellään useammin omina profiileinaan (Huhtala 1987, 93).¹

Feministinen kirjallisuudentutkimus alkoi nousta tärkeäksi 1960-luvun lopulla. Tällöin alettiin lukea uudelleen ”suurten” kirjallisten tekstien perinteistä kaanonin. (Morris 1997, 51.) Feministinen kirjallisuudentutkimus on kiinnittänyt alusta lähtien huomiota naiskirjailijoiden asemaan kirjallisuushistorioissa (Rojola 1989, 103). Feminististä kirjallisuudentutkimusta edustaa myös Päivi Lappalainen. Hän pyrkii kirjoituksessaan ”Isän

¹ Suomeen ajatus siitä, että kirjallisuushistoria on etupäässä miehistä historiaa, ei kuitenkaan ainakaan äkkiseltään tunnu sopivan, sillä meillä on totuttu tunnustamaan vahvojen naiskirjailijoiden osuus kirjallisuuden kehityksessä. Minna Canth esitellään kirjallisuushistorioissamme 1880-luvun ohjelmallisen realismin suunnannäyttäjänä ja Edith Södergran ja Eeva-Liisa Manner lyriikan uudistajina 1900-luvulla. (Huhtala 1987, 93.) Sinikka Tuohimaan (1988, 68, 110) mukaan Suomen kirjallisuushistorioiden muutaman kiistattomasti merkittävän naiskirjailijan osuus kuitenkin synnyttää vaikutelman siitä, että meillä on vahvaa naiskirjallisuutta. Erityisesti Minna Canthin hahmo hallitsee suomalaisten lukijoiden tietoisuutta jopa siten, että syntyy harha naiskirjailijoiden merkittävästä asemasta kirjallisuuden historiassa.

ääni: Kirjallisuushistoriamme ja patriarkaalinen ideologia” (1990) vastaamaan kysymykseen juuri siitä, mikä on ollut naiskirjailijoiden asema ja merkitys kirjallisuutemme historioissa. Tutkimuksen kohteena oli seitsemän eri Suomen kirjallisuushistoriaa 1900-luvulta.

Lappalaisen (1990, 75) mukaan kirjallisuushistoriamme ovat hyvin maskuliinisia: niissä naiset tehdään näkymättömäksi. Lappalaisen tarkastelemien teosten henkilöhakemistoissa mainituista suomalaisista kirjailijoista vain 13–19 prosenttia oli naisia. Mainintojen määrä ja kirjailijoiden esittely perustuu luonnollisesti valinnoille, joita jokainen kirjallisuushistorian kirjoittaja joutuu tekemään. Lisäksi on käynyt ilmi, että naiset myös katoavat kirjallisuushistorioista miehiä huomattavasti helpommin ja nopeammin (Rojola 1989, 103–105).

Se, että suurin osa varhaisemmista kirjallisuushistorioistamme on kirjoitettu kansallisesta näkökulmasta, on samalla sulkenut pois niin suuren osan naisten kirjoittamasta kirjallisuudesta kuin suomenruotsalaisen ja työväenkirjallisuudenkin. Lopulta vain pieni osa kirjallisuutta on jäänyt ”yhteiseksi”, ja kirjoittajien kirjallisuusnäkemys on muotoutunut sekä elitistiseksi että idealistiseksi. Naisten edustamat aatteet on usein nähty vähempiarvoisina. (Lappalainen 1990, 75, 79.) Naisten kirjallisuuteen on liitetty keveitä, viihteellisiä ja usein myös taiteellisen arvon osuutta vähätteleviä käsityksiä (Niemi 1988, 2).

Jos naiskirjailija ja hänen tuotantonsa on päässyt mukaan kaanoniin, käsittelyä määrittää usein marginalisointi. Ensinnäkin naisten kirjoittama kirjallisuus on nähty marginaalisena, vähempiarvoisena ”suuren” kirjallisuuden kannalta. Toiseksi marginalisointi näkyy siinä, että kirjoittavasta naisesta tehdään erikoistapaus, eräänlainen ei-nainen. Marginalisointia on sekin, että nainen tuodaan esiin miehen kautta, hänen varjossaan ja häneen verraten. (Lappalainen 1990, 80–81; ks. myös Nieminen & Niemi 1988, 73–124.) Etenkin varhaisemmat kirjallisuushistoriat käsittelevät naiskirjailijoita ja heidän tuotantoaan ”ikään kuin nainen olisi tunkeilija, joka häiritsee historioitsijan ja hänen kohteensa, miesten luoman suuren kirjallisuuden veljellistä rauhaa” (Lappalainen 1990, 88–89).

Pam Morris (1997, 67–68) painottaa, että naiskirjailijoita ei myöskään saisi tuoda esiin erityistapauksina vaan heidät tulee ottaa osaksi merkittävää valtavirtakaanonaa. On

kuitenkin olemassa myös naisten omia kirjallisuushistorioita. Tällainen on esimerkiksi teos *Sain roolin johon en mahdu. Suomalaisen naiskirjallisuuden linjoja* (1989). Teoksessa on varta vasten luotu erillinen naiskirjailijoista koostuva kirjallisuushistoria. Perkinsin (1992, 181) mukaan nykyisillä naisten kirjallisuushistorioilla on sama tehtävä kuin perinteisillä 1800-luvun kansallisilla kirjallisuushistorioilla: ne vakuuttavat, että naisilla on kirjallinen traditio, jonka teokset ovat arvokkaita. Samaa voidaan sanoa muiden ryhmien, kuten esimerkiksi tiettyjen alueiden, sosiaaliluokkien tai etnisten ryhmien nykyhistorioista. Naistutkijat ovat kuitenkin kysyneet, miten naisten kirjallisuushistoriaa voi kirjoittaa niin, ettei siitä tulisi vain miehisen kaanonin naisista vastinetta tai olemassa olevan kaanonin täydennystä naiskirjailijoilla (Mehtonen 2003, 57).

Kirjallisuushistoriat ovat aina valintoja: mitä otetaan mukaan, mitä jätetään pois. Rojola (1989, 103–104) tuo esiin vallan, joka liittyy kirjallisuushistorian kirjoittamiseen. Kirjallisuushistorian kirjoittaminen ei ole arvovapaata, vaan kirjallisuushistorioitsija puhuu aina tietyistä positioista käsin. Tuo positio on tulosta kulttuurisista, yhteiskunnallisista, poliittisista ja henkilökohtaisista tekijöistä. Jenny Heinonen (2007, 30, Internet 2) kirjoittaakin, että ”kuva kirjallisesta traditiosta kirjallisuushistorioiden kautta muotoutuu sen mukaan, mitkä asiat ovat valittu kerrottaviksi, millainen painoarvo niille on annettu ja millaisissa yhteyksissä ne on kerrottu”. Kirjallisuushistorioitsija on vallankäyttäjä sekä itse kirjallisuuteen että lukijoihinsa nähden (Kirstinä 1995, 26).

Kirjallisuushistoriat eivät ole kaikkietäviä. Kai Laitinen kertoo kokemuksia kirjallisuushistorioitsijan työstä artikkelissaan ”Kun tein kirjallisuushistoriaa” (1995). Laitisen (1995, 159) mukaan kirjailijoiden ryhmittely ei ole koskaan täysin oikea eikä heidän ryhmittelynsä täysin kattava; aukkoja jää aina. Mitä lähemmäksi nykyhetkeä tullaan, sitä epävarmemmiksi luokittelut, ryhmittelyt ja luonnehdinnat käyvät. Jo huomispäivä muuttaa kirjallisuushistoriaa. Laitinen kuitenkin uskoo, että vaikeuksista huolimatta kirjallisuushistorioita tullaan yhä kirjoittamaan.

3 KIRJALLISUUDEN OPETUS PERUSOPETUKSESSA

3.1 Kirjallisuudenopetuksen taustaa, sisältöjä ja tavoitteita

3.1.1 Kirjallisuuden opetus

Äidinkieli ja kirjallisuus on monialainen oppiaine sekä sisällöltään että lähestymistavoiltaan. Osa-alueita ovat äidinkielen taidot – esimerkiksi lukeminen, kirjoittaminen, viestintä, medialukutaito ja tiedonhallintaidot – sekä kielitieto. Myös draama kuuluu oppiaineen sisältöihin. Suomessa myös kirjallisuudenopetus kuuluu äidinkielen oppiaineen alaan, toisin kuin monissa muissa Euroopan maissa. (Kauppinen 2010, 46; Sarmavuori 2007, 23.) Kirjallisuus on yksi kielellisen kulttuurin ilmentymä ja siksi luonnollinen osa äidinkielen opetuksen kenttää (Mäkelä 1999, 24). Vuonna 1999 oppiaineen nimeksi tuli virallisesti äidinkieli ja kirjallisuus. Tällä haluttiin vahvistaa kirjallisuuden asemaa oppiaineessa. (Kauppinen 2010, 46–47.)

Marja-Liisa Pynnönen (1992, 30) jakaa Suomen kirjallisuudenopetuksen vaiheet karkeasti kolmeen jaksoon, joita ovat uskonnollinen (1330–1860), kansallinen (1860–1960) ja lukijahakuinen (1960–>) jakso. Tarkastelen tässä kansallista ja lukijahakuista jaksoa tarkemmin.

Modernin koululaitoksen kehittyessä 1800-luvulla vastuu lukemaanopettamisesta siirtyi kirkolta valtiolle. 1850- ja 1860-luvuilla äidinkielestä tuli oppi- ja kansakoulun lakisääteinen opetusaine. (Sevänen 1995, 28.) Kirjallisuudenopetus on ollut osa äidinkielen opetusta Snellmanin kirjallisuusohjelmasta lähtien, mutta poliittis-historiallisista syistä kirjallisuuden opetus jäi 1800-luvulla kielenopetuksen varjoon (Helttunen 2004, 23; Kirstinä, Kemppainen & Uusi-Hallilla 1994, 7). Aiemmin kirjallisuudenopetuksessa opetettiin uushumanistisen suunnan mukaan lähinnä antiikin kirjallisuutta, mutta 1800-luvun lopussa kansallinen kirjallisuus alkoi kouluissa saada enemmän jalansijaa. Tuolloin alettiin ajatella, että kansallisen kirjallisuuden avulla voi kasvattaa lapsia ja nuoria sekä synnyttää ja vahvistaa kansallishenkeä. (Fasoulas 1990, 154–156, 161–165.)

Snellmanilainen kansallisen kirjallisuudenopetuksen linja merkitsi käytännössä sitä, että omakielinen kirjallisuus asetettiin etusijalle: koulussa luettiin samoja kotimaisia klassikkoja, kansalliskirjallisuuden kaanonia, jonka syntymistä ja voimassapysymistä kouluopetus osaltaan edisti. Luettavia klassikkoja olivat paitsi *Kalevala* myös *Kanteletar*, *Seitsemän veljestä* ja Juhani Ahon *Lastuja*. Tätä kansalliskirjallisuuden kaanonia opetettiin kirjallisuushistorian kanonisoimien arvotus- ja tulkintatapojen mukaan, jotka eivät jättäneet paljonkaan valinnanvaraa oppilaslukijoille. Kirjallisuuden opetuksen perustana oli taustalähtöinen (kirjallisuushistoriallinen ja biografinen) tulkintapa. (Fasoulas 1990, 155–156; Rikama 1990, 170–171.)

Vasta vuodesta 1924 kirjallisuuden arvosana sai opettajakelpoisuusvaatimuksissa tasa-arvoisen aseman suomen kielen kanssa (Fasoulas 1990, 158). Erityisen keskeiseen asemaan kirjallisuudenopetuksen nosti vuonna 1941 voimaan tullut opetussuunnitelma. Koulun tehtäväksi alettiin jo 1940-luvulla nähdä se, että nuoret saadaan innostumaan lukemisesta ja tutustumaan sivistävään ja korkealaatuiseen kirjallisuuteen. Opetussuunnitelma myös painotti oppilaiden omakohtaisen lukemisen ja kokonaisvaltaisen lukukokemuksen merkitystä teosten vastaanotossa. (Helttunen 2004, 23; Rikama 1995, 12–13.) Vielä 1950-luvullakin koululaisten oli tosin määrä lukea ainoastaan sellaisia teoksia, jotka olivat taiteellisesti arvokkaita, moraalisesti sopivia ja oikeanlaisia esikuvia antavia (Rikama 1998, 248–250).

Kansallisen kirjallisuudenopetuksen linja jatkui 1960-luvulle saakka. Kirjallisuudenopetuksen murros alkoi 1960-luvulla. Siihen vaikuttivat kulttuurin yleinen demokratisoitumisprosessi sekä oppilaskeskeisen didaktiikan omaksuminen. Koulun kirjallisuudenopetus alkoi siirtyä asteittain kohti lukijakeskeistä ja lukijahakuista kirjallisuudenopetusta. Vihdoin koulussa alettiin lukea myös ulkomaalaista kirjallisuutta sekä nuortenkirjallisuutta. (Rikama 1990, 169–171, 173.)

1970-luvulla keskeisiä olivat tekstilähtöinen (psykologinen, myyttikriittinen, uskriittinen, strukturalistinen ja temaattinen) tarkastelu sekä yhteiskuntalähtöinen (ideologinen, moraalikriittinen, sosiologinen ja marxilainen) tarkastelu (Sarmavuori 2007, 115–116). 1970-luvun kirjallisuudenopetusta leimasivat myös toisaalta esteettisyyden ihanne,

toisaalta kirjallisuudenopetuksen teknis-välineellinen traditio, jossa painotettiin luku- ja opiskelutekniikan parantamista (Kauppinen 2010, 193–195).

1980-luvulla lukijalähtöinen tarkastelu todella vakiinnutti paikkansa (Sarmavuori 2007, 115–116). Lukijalähtöisyydellä tarkoitetaan lukijan omista kirjallisuutta koskevista tulkinnoista lähtemistä sekä kirjojen käsittelyn elämyksellisyyttä. Kirjallisuuden opetuksen kulmakiviä ovat lukemisen ilo, lukijan omat näkemykset ja ajatukset luetusta sekä lukukokemuksen jakaminen muiden kanssa. Lukijan tulee siis olla aktiivinen.² (Suojala 2006, 170–171.) 1980-luvulla oppilas nähdään subjektina, itsenäisenä lukijana, jolla on oikeus omiin ratkaisuihin (Rikama 1990, 172). Opetuksen tavoitteena alettiin yhä enemmän pitää myös lukuharrastuksen vahvistamista (Rikama 1998, 267).

1990-luvulla opetus muuttui entistäkin oppilaskeskeisemmäksi, mikä oli myös uuden konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukanaan tuomaa muutosta (Kauppinen 2010, 52–54). 1990-luvulla painotettiin lukijalähtöisyyden lisäksi funktionalistista kirjallisuuskäsitystä. Siinä korostuvat kirjallisuuden erilaiset funktiot ja käyttöyhteydet yhteiskunnassa ja yksilön elämässä. (Rikama 1998, 273.)

Kirjallisuuden opetus on siis ollut aina mukana opetusohjelmassa, mutta viime vuosikymmeninäkin se on saattanut jäädä käytännössä melko vähäiseksi, sillä äidinkielen opetusta on leimannut vahva kieliopin ja kielentuntemuksen opetuksen traditio. Oppiaineen nimen muuttamisella äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi haluttiin vahvistaa kirjallisuuden asemaa ja tasapainottaa sen ja kieliopin opetuksen välisiä suhteita. (Linna 1999, 14.) Ennen nimenmuutosta kirjallisuuden merkitys opetuksessa oli Elina Koukin (1994, 76) mukaan pitkälti unohdettu, mistä Kouki syyttää yhteiskunnan kulttuurivihamielisyyttä ja tehokkuusajattelua; kirjallisuuden oppimista ei voi laskea tulostavasti. Kouki toteaa, että koulutukselle asetetaan yleisesti tavoitteita, jotka liittyvät viestintään, kansainvälisyyteen, ympäristökasvatukseen ja kulttuuri-identiteetin rakentamiseen, mutta unohdetaan, että kirjallisuus on yksi tehokkain keino ja väline näiden tavoitteiden saavuttamiseksi.

² Keskeinen lukijan aktiivista roolia korostava teoria on Louise M. Rosenblattin transaktioteoria, jonka mukaan lukijalla ja tekstillä on vuorovaikutteinen suhde toisiinsa (ks. lisää Rosenblatt 1994).

Suomessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen käytetty opetusaika on Euroopan pienimpiä, joten myös kirjallisuutta opetetaan vähemmän kuin muissa Euroopan maissa (Kirstinä & Mikkola 1992, 64; Murto 2002, 8). Monissa Euroopan valtioissa kirjallisuus on myös oma oppiaineensa (Kouki 1994, 76). Kirjallisuuden opetuksen erojen ja yhtäläisyyksien perusteella Euroopan maat voi jakaa pohjoiseen ja eteläiseen ryhmään. Pohjoisen ryhmän maat (esim. Saksa, Hollanti, Tanska ja Suomi) pitävät etusijalla oppilaan yksilöllistä kehittymistä. Eteläisen ryhmän maat (esim. Espanja, Italia, Kreikka ja Ranska) sen sijaan korostavat lähinnä kansallisen kulttuuriperinnön siirtämistä. Pohjoisessa opettajilla on suuri vapaus valita opetettavat tekstit, kun taas etelässä kouluviranomaiset antavat suosituslistoja. (Kirstinä & Mikkola 1992, 64–65.) Vastakohtat ovat tosin lähentymässä toisiaan, sillä Etelä-Euroopassa opetusta halutaan kehittää oppilaskeskeisemmäksi ja Pohjois-Euroopassa halutaan terävöittää kirjallisen kulttuurin opetusta (emt., 69).

Pirjo Sinko (1998, 350–354) on esittänyt kaksi visiota kirjallisuudenopetuksen tulevaisuudesta Suomessa. Negatiivisemmän vision mukaan Suomi kansainvälistyy siinä määrin, että englannin kielestä tulee sekä opetuksen että laajemmin koko yhteiskunnan kieli ja suomen kieli jää kodeissa puhuttavaksi kieleksi. Tällöin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen eikä siten myöskään kirjallisuuden opetuksen asema ole kehuttava. Positiivisemmän vision mukaan suomalaiset tiedostavat entistä selvemmin sen, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineella on suuri merkitys sekä ihmiselle itselleen että koko kansakunnalle. Muitakin kulttuureita voi ymmärtää paremmin, kun oman kielen ja kulttuurin osaaminen on suurta. Kirjallisuuden opetusta pidetään tärkeänä oppilaan persoonallisuuden ja kulttuuri-identiteetin kehittäjänä. Sen kautta voi oppia myös oppimisvalmiuksia ja ajattelutaitoja. Todennäköisintä lienee mielestäni se, ettei kumpikaan visio toteudu täydellisessä muodossaan.

3.1.2 Kirjallisuushistorian opetus

Yliopistossa virisi 1800-luvun lopulla kiinnostus kirjallisuushistorian merkitystä kohtaan. Tämä vaikutti koulun opetussuunnitelmaan: kirjallisuushistorian opettamista alettiin pitää tärkeänä. Kirjallisuushistoria nähtiin välineenä, jonka avulla opittiin tuntemaan oman

kansan ajattelua, koska kirjallisuus heijasti kansakunnan yleistä ajattelutapaa ja tunteita. Kirjallisuushistorian nähtiin myös tarjoavan oppilaan henkiselle kehitykselle välttämätöntä yleissivistystä. Kirjallisuushistoriaa opetettiin kirjallisuushistorian oppikirjasta ja opetusmenetelmänä käytettiin lähinnä vain ääneenlukua. Itse kaunokirjallisiin teoksiin ei kuitenkaan liiemmin tutustuttu muutamaa kansallista klassikkoa lukuun ottamatta. (Fasoulas 1990, 154, 157–159.)

Vielä 1950-luvulla kirjallisuudenopetuksen keskeisin teos oli kirjallisuushistorian oppikirja; kaunokirjallisuuttakin luettiin usein vain sen havainnollistamiseksi (Rikama 1998, 243–244). Kirjallisuushistorian käyttö opetuksessa oli edelleen hyvin kaavamaista: luettiin kirjallisuushistorian oppikirjaa ääneen ja kuunneltiin opettajan luentoja (Fasoulas 1990, 159). Kirjallisuuden opetus oli 1960-luvulle asti voittopuolisesti kirjallisuushistoriallista ja biografista (Sarmavuori 2007, 115).

Pikkuhiljaa kirjallisuushistorian hallitsevan aseman opetuksessa alettiin nähdä estävän oppilaiden todellista kosketusta kirjallisuuteen (Rikama 1990, 172). Peruskouluun siirryttäessä vuonna 1970 kirjallisuushistorian osuus vähentyi radikaalisti ja huomion painopiste siirtyi kirjallisuuden sisällöstä muodollisiin tavoitteisiin, kriittisen ja joustavan lukutaidon kehittymiseen ja ajattelun taitoihin (Kauppinen 1986, 31). Kirjallisuushistorian menettäessä merkitystään kirjallisuudenopetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi alettiin nähdä oppilaiden lukuharrastuksen virittäminen (Rikama 1984, 62–75). Tärkeänä pidettiin myös sitä, että kirjallisuudenopetus antaa elämyksiä ja kokemuksia maailmankuvan avartamiseksi (Mäkelä 1999, 27). 1900-luvun jälkipuoliskolla kirjallisuushistorian opetus väheni senkin takia, että äidinkielen oppiaineen sisällöt laajentuivat suuresti (Kauppinen 2010, 47).

Kirjallisuushistorialla ei siis ole enää nykyään niin keskeistä asemaa kirjallisuuden opetuksessa kuin 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alkupuoliskolla. Kirjallisuushistorian asema on myös erilainen kuin ennen: kansallisen kirjallisuuden tuntemista pidetään tärkeänä oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymisen kannalta eikä niinkään kirjallisuushistorian opettelemisen itsenäisen merkityksen vuoksi (Mäkelä 1999, 27). Kirjallisuushistorian opetus nähdään kuitenkin edelleen tärkeänä, sillä kulttuuritietous on sivistystä. Elina Koukin (1994, 79) sanoin: ”Niin totta kuin Suomen historiaa ovat sodat ja

nälkävuodet, Ruotsin ja Venäjän alaisuus, samaa historiaa ovat *Kalevala*, *Seitsemän veljestä*, suot ja kuokat, niskavuoret, stadin arskat ja liksomit”. Kouki näkee, että niin maailman kuin oman maamme kirjallisuus on täynnä henkilöitä, tapahtumia ja lausahduksia, joiden tietäminen on paitsi sivistystä myös iloa ja oivaltamisen riemua.

Nykyään voimassa oleva *Perusopetuksen opetussuunnitelman³ perusteet* (POPS) vuodelta 2004 velvoittaa opettamaan peruskoululaisille kirjallisuushistoriaa. Kirjallisuudenopetuksen perustehtäväksi koko perusopetuksen ajaksi, siis vuosiluokille 1-9, on POPS 2004:ssä määritelty kiinnostuksen synnyttäminen kirjallisuutta kohtaan, identiteetin ja itsetunnon rakentaminen ja eettisesti vastuullisten lukijoiden kasvattaminen sekä kirjallisuustiedon kartuttaminen (POPS 2004, 46).

Vuosiluokkien 6–9 aikana on tarkoitus lisätä kirjallisuustietoa, luoda kirjallisen yleissivistyksen pohja. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas saa tietoa keskeisistä teoksista ja niiden kirjoittajista sekä kansanperinteestä. (POPS 2004, 46, 55.) *Kalevala* on ainoa teos, joka mainitaan nimeltä opetussuunnitelmassa. Suomessa ei siis ole olemassa virallista koululaisilta edellytettävää kansallista kaanonin, kuten monissa muissa maissa (ks. esim. Sinko 2001, 9–10).⁴ ”Keskeiset teokset” voivat olla muitakin kuin suomalaisia, sillä opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilaan tulee oppia tuntemaan myös eri maiden klassikkoja⁵ (POPS 2004, 54). Kirjallisuushistorian osalta opetussuunnitelmassa mainitaan kuitenkin vain Suomen kirjallisuus, ei Euroopan tai maailmankirjallisuuden historiaa: Suomen kirjallisuuden päävaiheet on tultava oppilaalle tutuiksi (POPS 2004, 54–55). Kirjallisuuden klassikkojen, joita oppilas lukee, tulisi myös edustaa eri aikakausia (POPS

³ Valtakunnallinen opetussuunnitelma on Opetushallituksen valmistama julkinen asiakirja. Se välittää valtakunnalliset opetuksen perusteet sekä kuvaa periaatteita ja arvoja, joihin opetuksen sisällöt perustuvat. Opetussuunnitelma on opetustyötä keskeisesti ohjaava asiakirja, jonka perusteella koulutyötä koskevat ratkaisut tehdään. Se kumoaa aiemmat määräykset ja velvoittaa kaikkia sen piiriin kuuluvia oppilaitoksia. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ovat pohjana kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnassa. (Internet 7; Kauppinen 2010, 43.)

⁴ Joitakin suosituslistoja Suomessakin on tosin tehty. Muun muassa professorit Leena Kirstinä ja Kai Laitinen ovat laatineet omat ehdotuksensa. Yhteisiä teoksia näiden professorien listoissa ovat *Kalevala*, *Seitsemän veljestä* ja *Tuntematon sotilas*. (Niemi 2001, 51.) Koska virallista koululaisten kirjallisuuden kaanonin ei ole olemassa, vaikuttavat kirjavalintoihin monet eri tekijät. Näitä tekijöitä ovat muun muassa kirjallisen kulttuurin arvostukset ja opettajien henkilökohtaiset arvostukset sekä opettajien koulutus, oppikirjat ja saatavilla oleva lukumateriaali. (Rikama 1993, 36–38.)

⁵ Nimitys *klassikko* tai *klassikkoteos* on jossain määrin ongelmallinen. Lea Rojola (2000, 6) toteaa, että koko kirjallisuus-käsitteen sisältö – hyvän kirjallisuuden määreistä puhumattakaan – on osoittautunut kaikkea muuta kuin ajattomaksi. Kyse on pikemminkin sopimuksesta, jonka sisältö vaihtelee aikakaudesta ja yhteiskunnasta toiseen.

2004, 57). Oppilaan tulee myös oppia tuntemaan tekstien tyylillinen pääjako romanttisiin, realistisiin ja modernistisiin teksteihin (POPS 2004, 55). Tämä pääjako opitaan varmasti tuntemaan pitkälti juuri kirjallisuushistorian käsittelyn yhteydessä.

Oppilaan kirjallisuudentuntemuksen tulee syvetä muutoinkin kuin kirjallisuushistorian ja klassikkoteosten osalta. Tärkeänä pidetään sitä, että oppilas ylipäättään lukee erilaisia kaunokirjallisia tekstejä, niin yhteisiä ja valinnaisia kokonaisteoksia kuin erilaisia lyhyitä tekstejä, sekä kykenee jakamaan lukukokemuksiaan muiden kanssa (POPS 2004, 55). Luettavan kirjallisuuden määrästä ei POPS 2004:ssä sen sijaan anneta ohjeita. Kaiken kaikkiaan koulujen kirjallisuusohjelma on tällä hetkellä melko vapaa ja valinnainen, myös kirjallisuushistorian opetuksen osalta.

3.1.3 Miksi koulussa opetetaan kirjallisuutta?

Kirjallisuudenopetukseen kohdistuu odotuksia kolmelta eri taholta: kirjallisuusinstituutiosta, valtion ja yhteiskunnan vallitsevasta arvojärjestelmästä sekä oppilaista käsin. Opetuksen tavoitteita johdetaan kaikkien näiden tarpeista käsin. Kirjallisuusinstituutiolle kirjallisuudenopetus on tärkeää, koska se kasvattaa instituution jatkuvuuden turvaavia uusia lukijasukupolvia. Kirjallisuuden opetuksen tulee siis lisätä lukemisharrastusta. Kirjallisuusinstituution harjoittama säätely näkyy muun muassa oppikirjoissa: etenkin kirjallisuudenhistoriat tarjoavat eräänlaisia asiantuntijoiden takaamia, arvotuksen ja tulkinnan suhteen turvallisia ”valmismatkoja kirjallisuuteen”. Yhteiskunnalle kirjallisuudenopetus tarkoittaa yhtä keinoa toteuttaa yhteiskunnan kulloisiakin kasvatustavoitteita ja niihin sisältyvää moraalisis-ideologista arvojärjestelmää. Kirjallisuudenopetukseen vaikuttavat myös oppilaat, joiden odotukset alkoivat vaikuttaa opetukseen tosin vasta 1960-luvulta lähtien. (Rikama 1990, 169–170.)

Siihen, miksi koulussa opetetaan kirjallisuutta, on siis useita eri syitä. Kirjallisuudenopetuksella on Suomessa jo pitkään nähty olevan erityisesti kasvatuksellinen merkitys. Tämä näkyy niin erilaisten asioiden opettamisessa kuin siinä, että kirjallisuutta pidetään oppilaan henkisen kasvun välineenä. (Mäkelä 1999, 25.) Kirjallisuuden kasvattava

tehtävä näkyy muun muassa siinä, että sen vastaanottajan arvotietoisuus kasvaa (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 179).

Sirppa Kauppinen (1986, 173–174) luettelee perusteoksessaan *Äidinkielen didaktiikka* seitsemän kirjallisuuden opetuksen tavoitetta, jotka ovat hyvinkin monitahoisia. Tavoitteita ovat 1) kirjallisuuden harrastus ja arvostus, 2) lukeneisuus ja kirjoja koskeva tieto, 3) kyky pohtia ja tulkita luettua, 4) virkistys ja arkipaineista vapautuminen, 5) oma ilmaisu kirjallisuuden pohjalta, 6) kielellisen kokemuksen laajeneminen sekä 7) kokemuspiirin laajeneminen yleensä. Vaikka Kauppinen teoksen ilmestymisestä on jo aikaa, nämä kaikki tavoitteet ovat varmasti ajankohtaisia yhä nykyäänkin.

Kirjallisuudenopetuksella on Juha Rikaman (2000, 47) mukaan kolme keskeistä tavoitetta: lukuharrastuksen, lukutaidon ja kulttuuriperinnön vahvistaminen. Näistä lukuharrastus ja lukutaito ovat edellytyksenä kirjallisuuden vastaanotolle. Kolmanteen tavoitteeseen eli kulttuuriperinnön vahvistamiseen kuuluu muun muassa kirjallisuushistorian ja siihen liittyvän yleisemmän kulttuurihistorian opettaminen sekä kaanoniin eli kaunokirjallisiin merkkiteoksiin tutustuttaminen (ks. myös Rikama 1994, 8). Kulttuuriperinnön ja kansallisten arvojen välittäminen on ollut kaunokirjallisuuden kouluopetuksessa tärkeä tehtävä jo 1800-luvulta lähtien (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 178). Kulttuuriperinnön vahvistamiseen liittyy kulttuurisen lukutaidon käsite. Kulttuurisesti lukutaitoinen ihminen osaa liittää lukemansa kulttuuris-historialliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. (Sinko 2001, 16.)

Kaunokirjallisuuden opetusta koulussa on perusteltu usein yleissivistyksen kannalta. Kirjallisuuden opetuksen avulla siirretään uusille sukupolville olennainen osa kansallista ja kansainvälistä kulttuuriperintöä. Sekä oman kulttuurin että eri aikakausien maailmanhistorian klassikkoteosten tunteminen kuuluu yleissivistykseen. Myös nykykirjallisuudesta tarvitaan tietoa. (Rikama 2000, 5; Sarmavuori 2007, 32, 113.) Yleissivistys ja eri kulttuurien tuntemus, joita kirjallisuus kehittää, ovat Helena Linnan (1999, 14) mukaan entistä tärkeämpiä kansainvälistyvässä maailmassa ja työelämässä.

Kirjallisuuden lukeminen tukee oppilaiden mielikuvituksen ja omien ilmaisuvarojen kehittymistä. Kirjallisuuden nähdään laajentavan kokemuksia niin kielestä kuin koko

elämästä. Lukemalla saa rakennusaineeksi maailmankuvan rakentumiseen ja avartumiseen. Kirjallisuus välittää nuorille tietoa ihmisten elämästä ennen ja nyt, niin kotimaassa, muualla Euroopassa kuin kaukaisissa kulttuureissa. Se tuo nuorelle tietoon erilaisia ihmiskohtaloita. (Julkunen 1997, 50; Linna 1999, 15; Rikama 2000, 5; Sinko 2001, 8.)

Kirjallisuutta lukemalla oppilas saa tietoa itsestään ja toisista ihmisistä. Kaunokirjallisuuden opetus voi tuoda luokkaan koko ympäröivän yhteiskunnan ja ihmiselämän moninaisuuden. Kirjallisuudesta löytyy kaikki inhimilliselle elämälle ominainen. Lisäksi sieltä löytyy myös epäinhimillinen, paha, vieras, uskomaton ja ajaton. (Kouki 1994, 78.) Kirjallisuus auttaakin ymmärtämään elämän monimuotoisuutta ja torjumaan mustavalkoista maailmankuvaa. Koulussa kirjallisuus myös auttaa nuoria ajattelemaan, ottamaan kantaa ja keskustelemaan. (Sarmavuori 2007, 113–114.) Katri Sarmavuori (2007, 14) nostaa esiin mielenkiintoisen näkökohdan siitä, että koulu ja kirjallisuus ovat usein keskenään ristiriidassa: siinä missä koulu haluaa sopeuttaa nuorta yhteiskunnan normien mukaiseen käyttäytymiseen, voi kirjallisuus taas rikkoa normeja, olla epämoraalista ja tarjota kielenkäytössäkin huolimattontaa puhekieltä.

Kirjallisuus opettaa ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja ajattelutapoja; se opettaa eläytymistä toisen ihmisen iloihin ja suruihin. Täten se kasvattaa myötäelämisen kykyä, kun lukija oppii samastumaan toisen ihmisen elämään. (Sinko 2001, 9.) Aino-Maija Lahtinen (2007, 169) näkee kirjallisuuden ja sen analysoinnin jopa lisäävän empatiakykyä. Kirjat tempaavat oppilaan tunteiden pyörteisiin ja saavat hänet samastumaan henkilöiden tunteisiin (Linna 1999, 15–16).

Kirjallisuuden lukeminen on tärkeää oppilaiden henkiselle kasvulle ja identiteetinetsinnälle. Lapsi ja nuori tarvitsevat kirjallisuutta rakentaakseen minäkuvaansa. Kirjallisuutta lukemalla oppilas saa aineksia tunne-elämänsä kehittämiseen. Lisäksi kirjat opettavat elämänhallintaa siinä missä muut kulttuurituotteetkin. Auttaessaan selviytymään niillä on samalla terapeuttinen merkitys. Kirjallisuuden lukemisesta saa myös iloa ja virkistystä. (Kouki 1994, 78; Linna 1999, 13; Rikama 2000, 5; Sarmavuori 2007, 32; Sinko 2001, 8.) Pirkko Saarinen ja Mikko Korhokangas (1998, 154) kirjoittavatkin, että kautta aikojen ihmiset ovat kokeneet saaneensa kirjoista muutakin kuin tietoja: ”sielu on saanut milloin virkistystä, milloin unohdusta, mitä moninaisinta apua”.

Kirjallisuus on myös tehokas kielen opettaja. Kirjallisuudesta lapsi ja nuori oppii kieltä ja ammentaa tietoa teksteistä, kirjoitetusta kielimuodosta. Lukevan lapsen ja nuoren sanavarasto suurenee, ilmaisu täsmenee ja rikastuu. Omien tekstien kirjoittaminen helpottuu, kun tekstin jaksottaminen luonnistuu, virkerakenteista tulee sujuvia, välimerkit asettuvat paikoilleen ja sisällön aineksia omiin kirjoituksiin syntyy riittävästi. (Sinko 2001, 9.)

Peruskoulun kirjallisuuden opetus saattaa koko ikäluokan kirjallisten elämysten pariin; täten koulu voi tasoittaa kirjallisuuden harrastamisen mahdollisuuksia (Eskola 1988, 13). Kirjallisuuden opetuksen keskeisenä, kenties keskeisimpänä tavoitteena on se, että oppilaassa kasvavat ja säilyvät lukuhuoli ja lukemisharrastus. Tavoitteena on siis kasvattaa oppilaasta aktiivinen lukija ja kirjaston käyttäjä, joka osaa valita itselleen sopivaa luettavaa. (Linna 1999, 18; Sinko 2001, 8.) Pynnösen (1992, 38–39) mukaan lukemishuolia ylläpidetään parhaiten antamalla oppilaille itselleen vapaus valita mieluista lukemista.

Edellä luetelluista kirjallisuuden opetuksen tavoitteista kirjallisuushistorian opetus liittyy eniten yleissivistyksen lisäämiseen ja kulttuuriperinnön välittämiseen. Kotimaisen kirjallisuuden avulla oppilaan kulttuuri-identiteetti vahvistuu. Toki kirjallisuushistorian käsittelyn yhteydessä käytettävät kaunokirjalliset tekstikatkelmat antavat myös tietoja eri aikakausien ihmisistä ja ihmiskohtaloista. Ja mikä estää sen, ettei noiden tekstikatkelmien lukeminen voisi olla elämyksellistä ja lukuintoa lisäävääkin.

3.1.4 Elämys vai kaanon?

Edellisessä luvussa esittelin kirjallisuudenopetuksen tavoitteita. Ne eivät suinkaan kaikki toteudu kirjallisuudenopetuksessa yhtä aikaa tai saman verran painotettuina. Yksi kirjallisuudenopetuksen kiistakysymys onkin jo pitkään ollut se, pitäisikö kirjallisuudenopetuksessa painottaa elämystä vai kaanonin. Elämys liittyy enemmän lukuharrastuksen vahvistamiseen ja kaanonin kulttuuriperinnön vahvistamiseen. (Rikama 1998, 283–285.) Tämä painopiste-ero koskettaa läheisesti myös kirjallisuushistorian opetusta.

Kun kirjallisuudenopetuksessa painotetaan elämystä, kirjat valitaan lähinnä sisällön kiinnostavuuden perusteella eikä juurikaan teoksen kirjallisen arvon tai kirjallisuushistoriallisen edustavuuden perusteella. Yhteisten kokonaisteosten luettamisen sijaan painotetaan sitä, että oppilas saa itse valita luettavansa. Opettaja on kuin mainosmies, joka pyrkii kiinnostuttamaan oppilaita kirjallisuudesta. Elämyksen kannalla olevat opettajat ja kirjallisuudentutkijat näkevät, että jos kaanoniin kuuluvia teoksia luetutetaan nuorilla väkisin, on tuloksena kirjallisuuden torjunta ja lukemisharrastuksen väheneminen. (Kivelä 1992, 131–134; Rikama 1993, 40; Rikama 1994, 10–12.) Vuokko Raivio näkee asian seuraavasti:

Kirjallisuudenopetuksen tärkeitä tehtäviä lienee se, että nuori lukija saa kestävän innostuksen lukemiseen. En ymmärrä, miksi antaisin kuoliniskun hänen harrastukselleen pakottamalla lukemaan teoksen, joka on hänelle vastenmielinen ja joka ehkä takaa sen, että hän nuoruuttaan yleistää kaikki ”klassikot” tylsiksi ja tappaviksi ja menettää näin korvaamattomia hetkiä. (Raivio 1992, 126.)

Elämyksen painottamisen kannalla on myös Raili Kivelä (1992, 131–134), jonka mukaan oppilaille on oikeus lukea teoksia, joista hän on kiinnostunut ja jotka hän ymmärtää⁶, tai muuten lukemisesta ei voi nauttia. Mutta onko vanhempi suomalainen kirjallisuus tosiaan liian kaukana nuorten maailmasta? Lea Rojolan (1995, 38–39) mukaan nuoret voivat saada elämyksiä muustakin kuin oman aikamme kirjallisuudesta. Myös Juli-Anna Aerila (2010, 59) korostaa sitä, että klassikoiden lukeminen kyllä kiinnostaa oppilaita, kun fiktiivistä tekstiä luetaan ja käsitellään oikealla tavalla. On siis kuitenkin mahdollista, että nuoret myös kiinnostuvat kaanoniin kuuluvista kirjoista ja ymmärtävät niitä.

Elämyksen painottaminen herättää luonnollisesti kysymyksiä siitä, siirtyykö kansallinen kulttuuriperintö eli kirjallisuuden kaanon ja kirjallisuushistorian opetus oppilaille eteenpäin. Jos kaanoniin kuuluvia teoksia ei lueta, on vaarana, että yhteinen kansallinen kokemuspohja ja itseymmärrys murenevat. Mikäli esimerkiksi *Kalevala* ja *Seitsemän veljestä* jätetään lukematta, jää paljon kieli- ja sivistyshistoriallista tietoa saamatta. Elämyksiä painottavaa kirjallisuudenopetusta on kritisoitu myös siitä, että siinä helposti unohdetaan tai jätetään vähälle huomiolle esteettinen koodi eli muodon erittely- ja tulkintaidon opettaminen. Kuitenkin myös kirjallisuuden analyysitaitoja tarvitaan. (Niemi 2001, 52–53; Rikama 1993, 40; Rikama 1994, 10–12; kaanonin opettamisesta ks. myös

⁶ Juhani Niemen (2001, 52–53) mukaan ymmärtämisongelmia on etenkin silloin, kun teosten kieli on vaikeaselkoista.

Beach, Appleman, Hynds & Wilhelm 2011, 61–76.) Näenkin, ettei kirjallisuudenopetusta ole järkevää painottaa vain elämykseen tai kaanoniin, vaan molemmat painopisteet tulisi ottaa etenkin perusopetuksen yläluokkien opetuksessa huomioon. Uskon, että oikeanlaisilla käsittelytavoilla myös kaanoniin kuuluvista teoksista voi saada oppilaille mielenkiintoisia, jopa elämyksellisiä.

3.2 Opettajan rooli kirjallisuudenopetuksessa

Kirjallisuuden opettaminen on vaikeaa. Kay E. Vandergrift (1990, 61–62) pitää sitä jopa niin vaikeana, että hänen mielestään kukaan ei voi todella opettaa kirjallisuutta. Taitava opettaja voi tosin olla oppaan, ohjaajan tai esittelijän roolissa, mutta hän ei voi kuitenkaan opettaa toisille, miten kokea kirjallisuutta. Kirjallisuuden välityksellä voidaan silti oppia monenlaisia asioita. Kirjallisuudesta voidaan opettaa kirjallisuuden teoriaa ja tutkimusta sekä kirjallisuushistoriaa, tiettyjä teoksia ja niiden käsittelytapoja. Kirjallisuuden elämyksellisyyttä, jota pidetään usein kirjallisuudessa tärkeimpänä asiana, ei kuitenkaan voida opettaa tai mitata. Samalla linjalla on myös Raili Kivelä (1992), joka kirjoittaa asiasta seuraavasti:

Voin opettaa pilkkusäännöt ja toisen infinitiivin instruktiivin ja toivoa, että oppilaani osaavat ne tarvitessaan. Voin opettaa kielen funktiot ja joukon vaikuttamisen keinoja, vaan kirjallisuuttapa en. Tietenkin voin opettaa mielestäni keskeisten kirjailijoiden nimet, tyylisuuntien pääpiirteet ja totutuimmat tavat hahmottaa kirjallisuuden rakenteita. Mutta itse kirjallisuus karkaa edeltäni, kuun kuvajaisena lipuu kämmeneltäni, jos koetan sitä oppilailteni pyydystä. Ainoa mahdollisuuteni on houkutella heidät lähteen ääreen, jotta he itse näkisivät heijastuksen valosta – –. (Kivelä 1992, 130.)

Kivelän (1992, 130–133) mukaan kirjallisuuden opettajan tärkein tehtävä on siis saada oppilaat kiinnostumaan kirjallisuudesta.⁷ Tällöin opettajan itsensäkin on pidettävä kirjallisuudesta, suorastaan rakastettava sitä. Opettajan antama malli on siis erittäin tärkeä (ks. myös Julkunen 1997, 25). Tärkeää on se, että opettaja tarjoaa oppilaille monipuolista kirjallisuutta. Opettajan tulee myös yrittää viedä kirjallisuus lähemmäksi niitä, joita se ei ole kiinnostanut, ja toisaalta auttaa sitä avautumaan paremmin niille, joilla on jo

⁷ Marja-Liisa Julkunen (1997, iv) muistuttaa, että opettaja ei kuitenkaan välttämättä ole tärkein tekijä lasten ja nuorten lukuharrastuksen kehittymisessä ja vahvistumisessa. Usein koulua ratkaisevampi tekijä on koti ja kirjallisuuden asema vanhempien elämässä.

kiinnostus. (Kivelä 1992, 132.) Kirjallisuuden opettajan tulee myös olla kärsivällinen ja hyväksyä se, että oppilailla on keskinäisiä eroja kirjallisuuden lukemisessa niin innostuksen kuin taitojenkin osalta (Herajärvi 1996, 9). Tämä pakottaa eriyttämään opetusta.⁸ Tärkeää on myös kirjallisuuden käsitteleminen oikeanlaisin ja vaihtelevien metodein (Aerila 2010, 60).

Kirjallisuutta ja myös kirjallisuushistoriaa opiskeltaessa luetaan paljon erilaisia tekstejä. Tällöin korostuu opettajan kyky osata valita luettavaksi ja tarkasteltavaksi sellaisia tekstejä, joihin oppilaille voi syntyä henkilökohtainen suhde ja joiden tulkintaan oppilailla on riittävä lukutaito (Puranen 1998, 37). Oppilaiden tulkintataitojen kehittymisen kannalta on kuitenkin tärkeää valita toisinaan luettaviksi myös haastavampia fiktiivisiä tekstejä (Aerila 2010, 59). On myös tärkeää, että opettaja kehittää kirjallisuuteen liittyvää teoreettista tietämystä sekä omia tulkintataitojaan, sillä kirjallisuuden tulkintaan voidaan ohjata (Grossman 2001, 422). Opettajan tulee kuitenkin saada oppilaat luomaan omat näkemyksensä kirjallisista teksteistä. Opettaja on tässä toki malli, mutta hän ei saa olla sellainen malli, joka pitää jääräpäisesti kiinni yhdestä ainoasta oikeasta tulkinnasta. Jokaisen oppilaan on löydettävä oma, aikojen kuluessa kehittyvä tapansa tulkita kirjallisuutta. (Brumfit 1985, 118–119.) Kirjallisuudesta keskusteleminen ja sen analysointi vaativat onnistuakseen tiettyjen käsitteiden hallintaa, ja opettajan on määrä myös opettaa nämä käsitteet oppilaille (Aerila 2010, 61).

Luettaessa fiktiivistä kirjallisuutta yläkoulussa opettajan olisi korostettava, että tekstit vaikuttavat meihin ja että lukijan on sen tähden panostettava lukemiseen eri tavalla kuin vaikka oppikirjatekstiä lukiessaan. Kirjallisuushistorian opetuksessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaat saadaan pohtimaan, miksi jokin fiktiivinen teos on joskus ollut tärkeä tai miksi jokin fiktiivinen teos on yhä tärkeä. (Aerila 2010, 58.) Opettajan tehtävänä on myös saada oppilaat ymmärtämään, että kirjallisuudella on tausta ja juuret. Kirja on enemmän kuin sen pelkkä sisältö. Kirja kertoo aikakaudesta ja kulttuurista, jossa se on kirjoitettu. (Carter & McRae 1996, 23.) Tämä on erityisen tärkeää kirjallisuushistoriaa opettaessa.

⁸ Eriyttäminen tarkoittaa opetukseen liittyviä erityisjärjestelyjä, jotka pyrkivät oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien huomioon ottamiseen opetustilanteessa (Runsas 1991, 239–240). Kirjallisuutta opettaessa eriyttämiseen piriin kuuluvat etenkin lukivaikeuksista kärsivät oppilaat, hitaat lukijat, motivaatiota vailla olevat lukijat ja maahanmuuttajaoppilaat. Lisäksi myös luokan etevimmille ja nopeimmille lukijoille olisi tarjottava riittävän haastavia lukukokemuksia. (Ekebon 1998, 20–21.)

Kirjallisuuden opettajan tehtäviin kuuluu myös oppilaiden kirjallisuustietojen ja -taitojen arviointi. Sen myötä oppilas saa tietoa kirjallisuustietojensa ja -taitojensa kehittymisestä sekä opiskelunsa edistymisestä. (Ks. lisää Linnakylä 1994, 22–31.) Kaiken kaikkiaan opettajalla on hyvin merkittävä rooli kirjallisuudenopetuksessa – vai pitäisikö sanoa kirjallisuuteen ohjaajana toimimisessa – huolimatta tämän luvun alun pohdiskeluista siitä, ettei kukaan voi todella opettaa kirjallisuutta. Kirjallisuuden opettajan tulee suorastaan olla varsinainen monitaituri, jonka vaativan roolin Hanna-Saara Lundström kiteyttää seuraavasti:

Suurin ongelma kirjallisuuden opetuksessa – siis kun aika- ja resurssipula unohdetaan – on kuitenkin se, ettei sitä oikeastaan voi opettaa. Kirjallisuudessa kun ei ole mukavia kaavoja ja lakeja, joita oppilaat voisivat paukuttaa muistiinsa. Kirjallisuus ei ole yksistään ongelmanratkaisua kuten matematiikka eikä liioin yksin elämän tarkoituksen filosofista pohdintaa – eikä pelkästään toinen toistaan kummallisempia tapauskertomuksia ihmisen psyykestä kuten psykologia. Se yhdistää kaikki nämä ja paljon muuta. Kirjallisuutta opettavan henkilön täytyy olla monitaituri, uomo universale; hänen täytyy pystyä osoittamaan nuorille – – millaista vuoropuhelua nuo kirjallisuuden ainesosat keskenään käyvät. (Lamberg 2002, 71.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Työni empiirinen osuus muodostuu syyslukukaudella 2011 tekemästäni kyselystä. Kyselyn kohderyhmäksi valitsin yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat. Kyselyaineiston analysoin pääosin laadullisin menetelmin.

Tutkimusmenetelmät jaetaan usein kvantitatiivisiin eli määrällisiin ja kvalitatiivisiin eli laadullisiin menetelmiin. Määrällinen tutkimus perustuu lyhyesti sanottuna kohteen kuvaamiseen ja tulkitsemiseen tilastojen ja numeroiden avulla. Määrällisessä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita luokitteluista, syy- ja seuraussuhteista, vertailusta ja numeerisiin tuloksiin perustuvasta ilmiön selittämisestä. (Alasuutari 2007, 34; Internet 8.)

Laadullisessa tutkimuksessa taas pyritään ymmärtämään kohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimus ymmärretään karkeimmillaan yksinkertaisesti aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi. (Alasuutari 2007, 38; Internet 9.) Jari Eskola ja Juha Suoranta (1998, 15–24) nostavat esiin kuusi eri aspektia, jotka ovat tyypillisiä laadulliselle tutkimukselle ja jotka näkyvät omassakin tutkimuksessani. Esittelen nuo aspektit tässä lyhyesti. 1) Pelkistetyimmillään laadullisella aineistolla tarkoitetaan aineistoa, joka on ilmiönsä tekstiä. Teksti voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. 2) Osallistuvuus, tutkittavien näkökulman esiin tuominen, on keskeistä suurelle osalle laadullista tutkimusta. 3) Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein melko pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. 4) Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on aineistolähtöinen analyysi, joka pelkistetyimmillään tarkoittaa teorian rakentamista ikään kuin alhaalta ylös, empiirisestä aineistosta käsin. 5) Laadullista tutkimusta leimaa myös hypoteesittomuus eli se, ettei tutkijalla ole *lukkoonlyötyjä* ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. 6) Laadullisen aineiston tutkijalla on toiminnassaan tietynlaista vapautta, ja häneltä vaaditaan myös paljon tutkimuksellista mielikuvitusta.

4.2 Tutkimusmenetelmänä kyselytutkimus

Käytän aineistonkeräysmenetelmäni kyselyä, joka on ns. survey-tutkimuksen keskeinen menetelmä. Englanninkielinen termi *survey* tarkoittaa sellaisia kyselyn ja haastattelun muotoja, joissa aineistoa kerätään standardoidusti. Survey-tutkimuksessa valitaan ensin jotakin perusjoukkoa edustava otos tai näyte, jolta hankitaan tietoa kyselemällä tai haastattelemalla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 182; Uusitalo 1991, 91.) Mietin itse pitkään, suoritanko tutkimuksen kyselyllä vai haastatteluja tekemällä. Haastatteluja tehdessä olisin voinut selventää ja syventää haastateltavan vastauksia sekä pyytää niihin lisäperusteluja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Tästä huolimatta valitsin aineistonkeruumenetelmäksi kyselyn. Vaikka kyselyn avulla saadut vastaukset ovat suppeampia, ne ovat mielestäni erityisen relevantteja. Lisäksi toteuttamassani kyselytutkimuksessa on paljon yhteyksiä haastatteluun, sillä kyselylomakkeeni avointen kysymysten avulla sain paljon kertovaa tietoa.

Kyselytutkimusten etuna on se, että niiden avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Kyselyn käyttäminen omassa tutkimuksessani tuntui luontevimmalta vaihtoehdolta juuri sen vuoksi, että tavoitin sen avulla enemmän vastaajia kuin haastatteluja tekemällä. Haastattelututkimuksessa myös haastattelijan vaikutus vastauksiin saattaisi muodostua liian suureksi. Kyselyn etuihin kuuluu myös se, että kysymykset ovat yhdenmukaiset kaikille vastaajille, ne esitetään jokaiselle koehenkilölle täysin samassa muodossa. Kyselyyn eivät pääse vaikuttamaan äänenpainot tai tauot sanojen välillä. Tutkimusaluetta voidaan myös laajentaa laajalle maantieteelliselle alueelle, kun matkustaminen tutkimuskohteen luokse jää pois. (Hirsjärvi ym. 2004, 184; Jyrinki 1976, 77; Valli 2001, 101.) Näiden syiden pohjalta oli perusteltua käyttää tutkimukseni aineiston keräämiseen nimenomaan kyselyä. Lisäksi informanttini, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat, ovat tottuneet ilmaisemaan itseään kirjallisesti, joten kyselyyn vastaaminen ei tuottanut heille ongelmia.⁹

Kyselyssä olen käyttänyt näkemysten ja kokemusten selvittämiseen avoimia kysymyksiä, joihin opettajat kirjoittivat itse vastaukset. Ne antavat mahdollisuuden sanoa, mitä vastaajalla on todella mielessään. Toisaalta avoimien kysymyksien haasteena on se,

⁹ Kyselymenetelmän haitoista kerron luvussa 4.4.

kiinnostaako vastaajaa paneutua niihin kunnolla ja kertoa mielipiteensä. Parhaimmillaan avoimet kysymykset voivat tuoda esiin uusia näkökantoja. (Hirsjärvi ym. 2004, 190.)

Kyselyä testattiin ennakkoon eli tehtiin ns. pilottitutkimus kolmelle opettajalle. Kysely todettiin toimivaksi, joten siihen ei juuri tehty muutoksia. Varsinainen kysely tehtiin syyslukukauden 2011 aikana sähköpostitse. Sähköpostia aineistonkeruun välineenä tutkineen Jaakko Koivulan (2010, Internet 10) mukaan sähköposti on hyvinkin käyttökelpoinen tutkimusväline juuri laadullisen aineiston keräämisessä. Niinpä etsin Internetistä koulujen sivuilta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien sähköpostiosoitteita. Pyrin ottamaan mukaan kouluja koko Suomesta sekä erikokoisista kunnista. Tällä pyrin siihen, että otannan avulla saan isosta perusjoukosta – tässä tapauksessa siis äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista – eräänlaisen pienoismallin, joka kuvaa ja vastaa mahdollisimman hyvin perusjoukkoa (Valli 2001, 102).

Kysely lähetettiin sähköpostin liitetiedostona 300 opettajalle, joista 53 vastasi kyselyyn, joten vastausprosentti kyselyssä oli 18 %. Vastaajista naisia oli 49 (92 %) ja miehiä 4 (8 %). Vastaajat olivat 25–62-vuotiaita, ja he olivat toimineet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina 1,5–38 vuoden ajan. Vastaajista 32:lla (60 %) oli ollut pääaineena suomen kieli ja 16:lla (30 %) kirjallisuus (tai tarkemmin esim. kotimainen kirjallisuus tai yleinen kirjallisuustiede). Viidellä (10 %) pääaineena oli ollut jokin muu aine – kahdella historia, yhdellä ruotsin kieli, yhdellä englannin kieli ja yhdellä kasvatustiede. Kuudella (11 %) vastaajista oli äidinkielen ja kirjallisuuden lisäksi myös muu tai muita opetettavia aineita, joista yleisin oli historia. Lisäksi valinnaisia opetettavia aineita olivat muun muassa ilmaisutaito tai draama, luova kirjoittaminen ja media. Osalla opettajista oli opetustunteja myös lukion ja alakoulun puolella.

4.3 Aineiston käsittely

Surveyyn avulla kerätty aineisto käsitellään useimmiten kvantitatiivisesti (Hirsjärvi ym. 2004, 182–183). Kuten mainittu, käytän itse lähinnä kvalitatiivisen tutkimuksen metodeja, sillä avoimet kysymykset soveltuvat erityisen hyvin laadulliseen analysointiin. Aineiston avulla minun on tarkoitus kuvailla, vertailla ja selittää tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman hyvin (Hirsjärvi ym. 2004, 125).

Avovastauksia, joista kyselyn aineistoni koostuu, voi analysoida monella tavalla. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt niiden analysoinnissa sisällönanalyysia ja teemoittelua sekä hieman myös kvantifiointia.

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Sitä voidaan käyttää kaikenlaisissa laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä. Sisällönanalyysia voi pitää paitsi yksittäisenä metodina myös jonkinasteisena teoreettisena kehyksenä. Väljästi ajatellen se on kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia. Näin ollen useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat periaatteessa tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Sisällönanalyysi on menettelytapa, jolla dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Lähes mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettua materiaalia voi pitää dokumenttina. Dokumentteja ovat siis esimerkiksi kirjat, artikkelit, päiväkirjat, kirjeet, raportit, haastattelu, puhe ja keskustelu. Sisällönanalyysilla tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sitä ei pidä sekoittaa sisällön erittelyyn, joka pyrkii kuvaamaan kvantitatiivisesti eli määrällisesti esimerkiksi tekstin sisältöä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstin merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–106.)

Sisällönanalyysin tekoon ei ole olemassa mitään kovin yksityiskohtaisia sääntöjä. Sisällönanalyysissa tutkija tarvitsee kokonaishahmotuksen ja -näkömyksen tutkittavasta ilmiöstä. Se saadaan lukemalla kaikki tutkimusalueeseen kuuluvat dokumentit. (Sarmavuori 2007, 38.) Sisällönanalyysissa aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Sen avulla aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen, selkeään ja yleiseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan selkeä ja yhtenäinen kuvaus, jolloin tavoitteena on informaatioarvon lisääminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108.) Sisällönanalyysin avulla aineisto saadaan järjesteltyä johtopäätösten tekoa varten, mutta itse pohdinta ja johtopäätösten tekeminen tapahtuu tutkijan järjellisen ajattelun keinoin (Grönfors 1982, 161).

Laadullinen tutkimus ja samalla sisällönanalyysi voi olla joko aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriasidonnaista. Jako tehdään sen mukaan, mitkä tekijät ohjaavat

analyysin tekoa. Tässä tutkimuksessa analysoin aineiston aineistolähtöisesti eli induktiivisesti. Aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, eivätkä ne ole etukäteen sovittuja. Itse luokittelin aineiston kyselylomakkeen vastauksista nousevista sisällöistä käsin. Aikaisemmat tiedot, havainnot tai teoriat eivät vaikuttaneet analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistosta tehtävät tulkinnat eivät siis pohjaudu johonkin tiettyyn teoriaan tai malliin. Tutkijalla on toki aineistoa analysoidessaan teoreettista tietoa tutkittavasta ilmiöstä sekä omia ennakko-olettamuksia, mutta aineistosta tehtävät tulkinnat nousevat itse aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 151–152.)

Teemoittelussa on kyse aineiston pelkistämisestä, joka tapahtuu etsimällä tekstistä olennaisimmat asiat. Tutkija etsii teemoja, joista tutkittavat puhuvat. Lähestymistapa on siis niin ikään aineistolähtöinen. (Moilanen & Räihä 2007, 55.) Teemoittelulla tarkoitetaan sitä, että analyysivaiheessa tutkija tarkastelee sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle informantille. Analyysistä esiin nostetut teemat pohjautuvat luonnollisesti siihen, miten tutkija tulkitsee informanttien sanomisia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173.) Ryhmittelin avoimet vastaukset oman harkinnan mukaan aineistolähtöisesti sisällön perusteella muotoutuneisiin luokkiin. Pyrin kuvailemaan vastauksia sekä selittämään niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Pyrin löytämään aineistosta niin sanotut suuret linjat. Esimerkiksi kysyttäessä koulutuksen antamia valmiuksia kirjallisuushistorian opettamiseen jaoin vastaukset ryhmiin erinomaiset/hyvät, kohtalaiset ja huonot/ei lainkaan. Siteeraan merkittäviä avovastausten mainintoja tuloksissani.¹⁰ Suorat lainaukset toimivat tekstissä esimerkkeinä, tulkinnan perusteluina sekä esityksen elävöittäjinä (Moilanen & Räihä 2007, 64). Esimerkit myös tuovat konkreettisesti esiin tutkimukseni kohteena olevien informanttien äänen (Hakala 2001, 17).

Kvantifiointi puolestaan on määrällistä laskemista, jonka avulla voi päästä paremmin kiinni laadulliseen aineistoon kuin vain lukemalla sitä moneen kertaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, Internet 11). Tutkimuksessani myös kvantifioin laadullista aineistoa jonkin verran laskien aineistosta prosenttiosuuksia.

¹⁰ En ole tehnyt muutoksia informanttien vastausten kieliasuun eli en ole korjannut mahdollisia kielivirheitä.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti kuvattu kahdella eri käsitteellä: reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen toistettavuutta. Tutkimuksen reliabiliudella tarkoitetaan siis sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiteetti taas kuvaa tutkimuksen luotettavuutta mitata sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Validiteetti voidaan vielä jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ensimmäinen tarkoittaa sitä, onko tutkimus yleistettävissä ja jälkimmäinen tarkoittaa tutkimuksen omaa luotettavuutta. Validiteetissa on siis kyse siitä, onko tutkimus pätevä. (Metsämuuronen 2006a, 48, 56.) Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet ovat peräisin määrällisestä tutkimuksesta, joten niiden soveltaminen laadulliseen tutkimukseen ei aina ole ongelmaton (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185–186).

Reliabiliteetin suhteen voi sanoa, että tutkimukseni on toistettavissa tekemällä kysely opettajille uudestaan, mutta avovastausten käsittely perustuu toki aina enemmän tai vähemmän tutkijan omiin tulkintoihin. Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen (2000, 189) mukaan reliabilius koskeekin aineistoa laadullisesti analysoitaessa pikemminkin tutkijan toimintaa kuin informanttien vastauksia. Se siis koskee sitä, kuinka luotettavaa analyysia tutkija on tehnyt materiaalistaan.

Validiteettia pohdittaessa on otettava huomioon kyselymenetelmän haitat. Kyselyn haittapuolia on muun muassa se, ettei ole mahdollista varmistua, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Tutkijan on myös pohdittava, miten onnistuneita annetut kysymykset ovat vastaajien näkökulmasta. Lisäksi kyselyä käytettäessä myöhäisemmiksi tarkoitetut kysymykset voivat vaikuttaa aikaisempiin. Vastausprosentti jää myös usein postikyselyinä tehdyssä aineistonkeruussa alhaiseksi. (Hirsjärvi ym. 2004, 184; Jyrinki 1976, 25.) Sama pätee varmasti sähköpostikyselyyn, eikä omankaan tutkimukseni vastausprosentti (18 %) ole paras mahdollinen. Sitä voidaan kuitenkin mielestäni pitää kohtalaisen hyvänä ottaen huomioon, että avoimiin kysymyksiin vastaaminen on työläämpää kuin monivalintakysymyksiin vastaaminen. Sitä paitsi laadullisessa tutkimuksessa pieni vastausprosentti ei ole ongelma yleistettävyyden kannalta, koska ei ole edes tarkoitus yleistää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tuloksia tarkasteltaessa on toki huomioitava se, että myös kyselyyn vastaamatta jättäneet opettajat antavat oman

tuloksensa. Onko kirjallisuushistorian opettaminen heille mahdollisesti epämieluisaa vai jäikö vastaaminen kiireiden vuoksi? Uskon kuitenkin, että tutkimustani voidaan pitää suuntaa antavana ja ajatuksia herättävänä.

Omassa tutkimuksessani suurimpia haasteita oli se, suhtautuvatko vastaajat tutkimukseen vakavasti vai vain velvollisuuden pakosta, ja miten niukkasanaanaisesti he vastaavat kysymyksiin. Keskimäärin vastaukset olivat kuitenkin hyvinkin informatiivisia. Lisäksi haasteena oli se, pyrkivätkö opettajat antamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Tämä kuitenkin oli mielestäni haasteena melko pieni, sillä sosiaalisesti hyväksyttävien vastausten antamisen riski olisi suurempi haastattelututkimuksessa, jossa tutkija helposti vaikuttaa läsnäolollaan vastauksiin. (Jyrinki 1976, 75, 129–130; Tuomi & Sarajärvi 2009, 74.)

Tutkimustani voi pitää eettisenä sillä perusteella, että kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastaaminen tapahtui nimettömänä. Yksi tärkeistä eettisistä kysymyksistä on myös luottamuksellisuus, johon sisältyy monia asioita. Tutkimustani voi pitää luottamuksellisena, sillä ensinnäkin kerroin informanteilleni totuudenmukaisesti kyselyn tarkoituksesta. Toiseksi käsittelin ja säilytin saamiani tietoja luottamuksellisesti ja käytin tutkimustuloksia vain niihin tarkoituksiin, joihin sain tutkittavien suostumuksen. Kolmanneksi pidin huolta informanttien anonymiteetista tutkimusraporttia kirjoittaessani. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17; Uusitalo 1991, 31–32.)

5 AINEISTON ANALYYSI

5.1 Yleistä kirjallisuushistorian opettamisesta

5.1.1 Valmiudet opettamiseen

Taustatietojen kysymisen jälkeen ensimmäinen varsinainen kysymykseni kirjallisuushistorian opettamisesta koski sitä, millaiset valmiudet opettajat kokivat koulutuksensa antaneen kirjallisuushistorian opettamiseen. Äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan pätevyyden saaneet opettajat ovat opiskelleet yliopistossa pääaineenaan joko suomen kieltä tai kirjallisuutta (tai tarkemmin esim. kotimaista kirjallisuutta tai yleistä kirjallisuustiedettä). Toista näistä aineista he ovat opiskelleet sivuaineenaan. Mahdollista on toki sekin, että molemmat ovat olleet vain sivuaineita, jos opettajan pääaine on joku muu kuin äidinkieli ja kirjallisuus. Tällaisia vastaajia olikin aineistossani muutama: pääaineita olivat olleet historia (kaksi opettajaa), ruotsin kieli, englannin kieli ja kasvatustiede.

26 % opettajista oli sitä mieltä, että koulutus antoi hyvät tai erittäin hyvät valmiudet kirjallisuushistorian opettamiseen. 50 % opettajista koki, että heidän koulutuksensa antoi kohtalaiset valmiudet kirjallisuushistorian opettamiseen. 24 % sen sijaan koki valmiuksien olleen vähäiset tai erittäin vähäiset; pari opettajaa jopa kirjoitti, että yliopisto-opinnoista ei ole ollut mitään hyötyä yläkoulun kirjallisuushistorian opetuksessa. Siinä, kokiko opettaja saamansa opettamisvalmiudet hyväksi tai huonoiksi ei ollut suurta eroa pääaineella, eli suomen kieltä pääaineenaan opiskelleet pitivät miltei yhtä lailla saamiaan opettamisvalmiuksia hyvinä kuin kirjallisuutta pääaineenaan opiskelleet, ja osa kirjallisuuden pääaineopiskelijoista koki saaneensa huonot valmiudet kirjallisuushistorian opettamiseen.

Sillä, oliko opettaja opiskellut kotimaista kirjallisuutta vai yleistä kirjallisuustiedettä, oli pääainetta suurempi vaikutus kirjallisuushistorian opetusvalmiuksiin. Yläkoulun kirjallisuushistoriassa keskitytään vahvasti Suomen kirjallisuuteen, joten kotimaista kirjallisuutta opiskelleet olivat luonnollisesti tyytyväisempiä saamiinsa opetusvalmiuksiin kuin yleistä kirjallisuustiedettä opiskelleet. Jotkut yleistä kirjallisuustiedettä opiskelleet

opettajat huomauttivatkin, että tiedot juuri suomalaisesta kirjallisuudesta jäivät valitettavan vähäisiksi. Osa oli myös pahoillaan siitä, ettei yliopistosta saatuja Euroopan ja maailmankirjallisuuden oppeja päässyt juuri hyödyntämään työelämässä.

Eräs opettaja muistutti, että yliopisto-opinnot eivät tarjoa mitään ”valmista pakettia” kirjallisuushistoriaan:

Yläasteen kirjallisuushistorian opetus on kevyt pintaraapaisu kirjallisuushistoriaan, ja tärkeää siinä on kokonaisuuden hahmottaminen ja suuret linjat – yliopisto-opintojen pohjalta olen saanut itse hahmotella näitä linjoja, sillä kovin valmista pakettia ne eivät tarjonneet. (Opettaja 4)

Moni muukin opettaja oli sitä mieltä, että tarkempi keskittyminen kirjallisuuden historian keskeisiin asioihin olisi ollut tarpeen. He kokivat, että koulutus antoi paitsi liian hajanaiset myös liian teoreettiset valmiudet yläkoulun arkea ajatellen. Jotkut kirjoittivatkin, että opettajaksi opiskeleville saisi olla enemmän eriytynyttä opetusta, jossa on pedagogista vivahdetta. Mielenkiintoista oli se, että yliopisto-opetusta kritisoivat niin vanhemmat opettajat kuin melko vastikään opiskelleet nuoret opettajat. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutus ei tässä siis näytä kehittyneen toivotulla tavalla.

Yllättävän moni opettaja myös kirjoitti, ettei ainakaan muista opiskelleensa varsinaista kirjallisuushistoriaa yliopisto-opintojensa aikana. Eräs opettaja kommentoi asiaa seuraavasti:

Kirjallisuuden opinnoissa keskityttiin vain kirjallisuuden teoriaan ja teosten lukemiseen ja analysointiin, mutta kirjallisuushistoriaa sanan varsinaisessa merkityksessä...? (Opettaja 43)

Toisaalta eräs opettaja totesi, että koska kaunokirjallisia teoksia luettiin paljon, oli helppoa luoda kokonaiskäsitystä kirjallisesta aikajatkumosta. Monet muut taas olivat sitä mieltä, että opiskeluvaiheessa ei ehtynyt tutustua kovinkaan laajasti kirjallisuushistorian eri aikakausien tuotantoon. Täytyi suorittaa valikointia ja keskittyä joihinkin teoksiin, jolloin kattava käsitys kirjallisuushistoriasta jäi vajaaksi. Yksimielisiä oltiin kuitenkin siitä, että kirjallisuuden opinnot auttoivat käsittämään sen, että kaunokirjallisten teosten käsittelyyn – analysointiin ja tulkintaan – voi valita hyvin monenlaisia näkökulmia. Tästä koettiin olevan hyötyä myös kirjallisuushistoriaa opetettaessa.

Moni niistä opettajista, jotka kokivat opetusvalmiuksien jääneen vähäisiksi, pahoitteli kirjallisuushistorian opetuksen vähyyttä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutuksessa. Opettajat eivät kokeneet olleensa valmiita opettamaan kirjallisuushistoriaa ennen omatoimista aiheen opiskelua tai kertausta.

Muistaakseni meillä oli [yliopistossa] vain yksi kurssi kirjallisuushistoriaa, ja sekin keskittyi Euroopan kirjallisuushistoriaan. Se on mielestäni aivan liian vähän! Aloittelevana opettajana tuntui, että jouduin opettelemaan kirjallisuushistorian asiat ensin itse, ennen kuin uskalsin mennä luokan eteen niitä opettamaan. Puhumattakaan siitä, että olisin joutunut opettamaan kirjallisuushistoriaa keltanokkana lukiossa! (Opettaja 42)

Itse kyllä tutustuin eri oppikirjojen pohjalta esim. kirjallisuuden tyyliuuntiin – – enkä muistanut juurikaan yliopistoajoilta näistä asioista. (Opettaja 19)

Monet opettajat tuumasivat, että käytäntö on parhaiten opettanut heitä kirjallisuushistoriaa opettamaan. Muutama opettaja huomauttikin osuvasti, että koulutus antoi kyllä kohtalaiset tai hyvät tiedot kirjallisuushistoriasta, mutta ei juurikaan valmiuksia sen *opettamiseen*; varsinaisia opetuskeinoja tai -metodeja ei opetettu välttämättä lainkaan. Varsinkin vanhemmat opettajat totesivat, että opetusharjoittelussa opitut opetusmenetelmätkin olivat kovin opettajajohtoisia, ja sitä paitsi kaikki eivät opetusharjoittelussa päässeet edes opettamaan kirjallisuutta, saati kirjallisuushistoriaa.

Kaiken kaikkiaan näiden tulosten perusteella suomalainen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutus ei kirjallisuushistorian osalta vaikuta järin onnistuneelta, mutta ei kuitenkaan täysin epäonnistuneeltakaan. Laajaa aiheenhallintaa pidettiin ehdottomana edellytyksenä kirjallisuushistorian opettamiselle. Moni opettaja kaipasi kuitenkin keskittymistä kirjallisuushistorian keskeisiin asioihin sekä pedagogista aspektia.

5.1.2 Opetuksen motiivit

Seuraava kysymys koski sitä, miksi kirjallisuushistoriaa pitää – vai pitäisikö sitä – opettaa yhdeksäsluokkalaisille. Yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että kirjallisuushistorian opetus yläkoulussa on tarpeen, ja juuri yhdeksännellä luokalla oppilaiden koettiin olevan sopivan ikäisiä kirjallisuushistoriatietoutta vastaanottamaan – joskin muutama opettaja oli sitä mieltä, että kirjallisuushistoriaa pitäisi opettaa myös

seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla. Monesti opettajat vastasivatkin kysymykseeni painokkaasti kera huutomerkkin: *Totta kai pitää [opettaa kirjallisuushistoriaa]!*

Kirjallisuushistorian opetuksen tärkeyden yleisimmäksi perusteluksi nousi yleissivistyksen välittäminen: suomalaisten tulee tietää perusasioita omasta maastaan ja sen menneisyydestä, myös kirjallisuuden kehittymisestä. Yleissivistykseen viittasivat vastauksissaan lähes kaikki opettajat. Monissa vastauksissa mainittiinkin sana *yleissivistys* tai *sivistys*.

Kirjallisuushistoriajakso on erittäin **yleissivistävä**, ja oppilaat oivaltavat jakson aikana, miten kirjallisuushistoria kytkeytyy kiinteästi osaksi muuta historiaa. (Opettaja 22)

[Kirjallisuushistoriaa tulee opettaa,] koska se kuuluu **yleissivistykseen**. Koska se auttaa näkemään kirjallisuuden asemaa yhteiskunnassa. Koska se auttaa ymmärtämään aatteiden ja ideoiden toimintaa, koska se auttaa ymmärtämään yhteiskunnan kehitystä – – . (Opettaja 7)

Kirjallisuushistoriaa pitää opettaa, jotta peruskoulun käytyä olisi jonkinlainen ymmärrys kotimaisen kirjallisuuden synnystä. **Sivistykseen** kuuluu kotimaisten kirjailijoiden sekä aika- ja tyylikausien hahmottaminen. (Opettaja 2)

Suomalaisen kirjallisuuden historia on osa maamme historiaa. Kirjallisuus ja kieli tekivät meistä kansakunnan. Tästä on syytä pysyä tietoisena globalisoituvassakin maailmassa. Jokainen **sivistyskansa** tuntee klassikkonsa – – . (Opettaja 1)

Jotkut opettajat myös vetosivat siihen, että opetellaanhan koulussa monia muitakin yleissivistäviä asioita. Kirjallisuushistorian opiskelua verrattiin niin yleisen historian, matematiikan kuin biologiankin opiskeluun.

Sen [kirjallisuushistorian] – – tunteminen pääpiirteissään on yhtä tärkeää kuin vaikka eri metsätyyppien osaaminen. (Opettaja 3)

Eräs opettaja kuitenkin pohti sitä, ettei yleissivistyksellä voi perustella kaikkien aiheiden opettamista, ja toisaalta hän ei välttämättä nähnyt peruskoulun kirjallisuushistoriaopetuksen lisäävän yleissivistystä järin suuresti:

En sano, että sitä [kirjallisuushistoriaa] välttämättä pitäisi opettaa, koska kirjallisuushistoriallinen tietämys jää väistämättä peruskoulussa joka tapauksessa melko köykäiseksi. Jos kirjallisuushistoriaa opetetaan hyvin, se on mielekästä ja siitä oppilas todella voi oppia monenlaista, mutta ”historiaa historian vuoksi” tai ”yleissivistyksen nimissä” asenne tuottaa olematonta tulosta. (Opettaja 10)

Toiseksi yleisin perustelu kirjallisuushistorian opetukselle oli suomalaisen kulttuuriperinnön siirtäminen. Yli puolet opettajista viittasi vastauksissaan jollain tapaa kulttuuriperintömme välittämiseen.

Kirjallisuushistorian opetus on perinteen siirtämistä – –. (Opettaja 42)

Kirjallisuuden kautta on rakennettu vahvasti suomalaista identiteettiä, yhtenäistä kansaa – –. Tämä viesti pitäisi pystyä siirtämään nuorille. (Opettaja 44)

Oman kulttuuriperinnön tuntemus ja eteenpäin välittäminen on tärkeää – –. (Opettaja 18)

Suomalaisuuden tunteminen ja ymmärtäminen ja suomalaisen kulttuurin arvostaminen tuli muutenkin esille vastauksissa monin tavoin.

Mielestäni Suomen kirjallisuushistorian opettaminen on paikallaan, koska se – – auttaa oppilaita ymmärtämään itseään, Suomea ja suomalaisuutta ja arvostamaan omaa kulttuuriaan. (Opettaja 23)

Tutustuminen eri aikakausien ja tyyliuuntien teoksiin ja kirjailijoihin auttaa hahmottamaan maailmankuvaa, arvoja ja asenteita, joita Suomessa on ollut. (Opettaja 16)

[Kirjallisuushistorian opetus] opettaa arvostamaan suomalaista kirjallisuutta ja ymmärtämään sen merkityksen suomen kielelle (aikoinaan) ja isänmaallisuudelle, omalle suomalaiselle kulttuuri-identiteetille. (Opettaja 29)

Edellisessä vastauksessa mainittiin sana identiteetti. Kirjallisuushistorian opetuksen nähtiinkin kehittävän ja vahvistavan suomalaista identiteettiä, sitä keitä olemme ja mistä tulemme.

– – kansakunnalla pitää olla tajua kirjallisuuden merkityksestä kansakunnan identiteetin luoja. (Opettaja 35)

Kirjallisuushistorian avulla oppilas parhaimmillaan pääsee kurkistamaan menneisyyteen ja ymmärtää sitä kautta omat lähtökohtansa. Siinä on hyvät eväät oman ajattelun ja identiteetin kehittymiselle. (Opettaja 31)

Muutama opettaja huomautti, että suomalainen kulttuurihistoria on vähäisessä asemassa varsinaisen historian opetuksen puolella. Opettajien mielestä Suomessa arvostetaan liian vähän oman kulttuurin tuntemista. Kirjallisuushistorian opettamisen nähtiin myös olevan Suomen historian keskeisten vaiheiden kertausta, kuitenkin niin että yhteiskunnan kehitystä peilataan kulttuurin kautta. Kaksi opettajaa tosin oli sitä mieltä, että he

opettaisivat yläkoulussa mieluummin enemmänkin Euroopan kuin Suomen kirjallisuushistoriaa.

Noin kolmasosa opettajista näki kirjallisuushistorian opetuksen tärkeyden piilevän siinä, että kirjallisuushistoria sitoo yhteen eri oppiaineiden, kuten historian ja taiteiden, asioita. Kirjallisuushistoriaa opiskeltaessa ymmärrys historiasta, taiteesta ja kulttuurista ylipäättään kasvaa. Kirjallisuushistorian opetuksen yhteydessä oppilaille kasvaa ymmärrys siitä, miten kulloinenkin historiallinen tilanne näkyy taiteessa. Eräs opettaja, joka opetti sekä äidinkieltä ja kirjallisuutta että historiaa totesi, että kirjallisuushistoria voi olla myös oppiainerajat ylittävä asia:¹¹

– – kytken sitä [kirjallisuushistoriaa] myös historian ja yhteiskuntaopin opetukseen. Aikalaiskirjallisuus on lähestulkoon ainoa luotettava tapa tutustua eri aikoina eläneiden ihmisten aatteisiin ja ajatusmaailmaan – ja myös kieleen. Käytän historian tunneilla hyväkseni kirjallisuutta ja äidinkielen tunneilla historiaa. Näin myös oppilaat oppivat sen, että kulttuuri on tärkeä osa ihmisyyttä ja olennainen osa kansamme ja koko ihmiskunnan menneisyyttä. (Opettaja 31)

Menneisyyden lisäksi kirjallisuuden opetuksen nähtiin myös auttavan ymmärtämään nykyisyyttä, nykyistä kulttuuria.

Myös uudempaa kirjallisuutta ja kulttuuria ymmärtää paremmin, kun tuntee kirjallisuuden vanhempia teoksia ja tyylisuuntia. (Opettaja 44)

Ilman tietoutta omasta kirjallisuus- ja kulttuurihistoriasta on vaikea käsittää esim. nykyisiä media- ja populaarikulttuuri-ilmiöitä. (Opettaja 31)

Toisaalta kirjallisuushistorian opetuksen nähtiin olevan tärkeää myös kaunokirjallisuuden itseisarvon vuoksi. Monissa vastauksissa kirjallisuushistorian opetuksen nähtiin – tai ainakin toivottiin – olevan myös oppilaiden lukemaan houkuttelemista.

– – kyse ei ole vain tiedoista vaan samalla houkutellessaan oppilaita tutustumaan klassikkoromaaneihin. (Opettaja 3)

Valtaosa oppilaista lukee vapaa-aikanaan (jos siis lukee mitään) käännettyä kirjallisuutta, mutta aina kai voi toivoa, että joku ottaisi käsiinsä välillä myös suomalaisen kirjailijan teoksen, koska on kuullut jossain tekijän nimen. (Opettaja 21)

¹¹ Kyselyn vapaa sana -kohdassa eräs opettaja otti esille oppiainerajat ylittävän yhteistyön. Hän haaveili siitä, että olisi joskus mahtavaa päästä toteuttamaan kirjallisuushistoriaosuutta historian opettajan ja kuvataiteen opettajan kanssa yhteistyössä. Valitettavasti tällaiset yhteistyöt vain kariutuvat usein esimerkiksi aikapulaan ja aikatauluongelmiin.

Opettajat kokivat myös, että kirjallisuushistorian yhteydessä voi kertoa tarinoita kirjoista ja kirjailijoista, jolloin oppilaille saattaa jäädä jonkinlainen mielikuva klassikoista, vaikka he eivät niitä koskaan itse lukisikaan.

Kirjallisuushistorian opiskelun nähtiin myös auttavan ymmärtämään ihmistä. Eräs opettaja oli sitä mieltä, että lukemalla voi kokea asioita, tuntea ja käsitellä tunteita, joita muuten ei ehkä voisi. Toisen opettajan mielestä kirjallisuushistorian opiskelu auttaa ymmärtämään ihmismieltä sekä erilaisia ihmiskohtaloita. Kolmas opettaja näki, että koska taiteen ja yhteiskunnan suhde on mahdollista nostaa kirjallisuushistorian käsittelyssä esiin, voidaan siten luoda ymmärrystä ihmisyhteisön toiminnasta. Kirjallisuushistorian opiskelun yhteydessä koettiin voitavan opettaa syvällisemmän ajattelun taitoja kuin monien muiden äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueiden yhteydessä.

Jotkut opettajat muistuttivat siitä, että pohjatiedot kirjallisuushistoriasta ovat tärkeitä jatko-opintoja, erityisesti lukio-opiskelua, ajatellen. Toisaalta ne ovat tarpeen myös niille, jotka eivät lukioon jatka, koska mistään muualtakaan heidän ei yleensä tule noita tietoja hankittua. Tiedot ovat siis tärkeitä myös oppilaan itsensä takia.

Useimmat opettajat siis pitivät kirjallisuushistorian opettamista tuiki tärkeänä ja eräänlaisena itsestäänselvyyttenäkin. Monet myös ottivat tässä kohdin esille sen jo tässä tutkimuksessa aiemmin mainitun näkökohdan, että Suomessa kirjallisuutta ylipäättään opetetaan vähemmän kuin monissa muissa maissa, esimerkiksi anglo-amerikkalaisessa, saksalaisessa tai ranskalaisessa kulttuurissa. Kaksi opettajaa jopa toivoi, että kirjallisuus olisi oma oppiaineensa, kuten se on monissa muissa Euroopan maissa. Kuitenkin yksi vastaaja kertoi opettavansa kirjallisuushistoriaa vain, koska opetussuunnitelma niin velvoittaa.

Suoraan sanottuna: opetan kirjallisuushistoriaa, koska OPS määrää. Muuten voisin jättää kirjallisuushistorian opettamisen suosiolla lukioon ja käyttäisin yläkoulussa kirjallisuushistorian opiskelulta jääneen ajan aivan perustaitojen, kuten kirjoittamisen opettamiseen. (Opettaja 43)

Tästä kuitenkin herää kysymys, eikö juuri kirjoittamista voisi harjoitella myös kirjallisuushistorian opiskelun yhteydessä? Toisessa yhteydessä eräs opettaja totesikin, että juuri kirjallisuushistoria tarjoaa miltei rajattomat mahdollisuudet monien keskeisten taitojen opiskelulle.

Kirjallisuusopinnot eivät ole 'pois' muusta äidinkielen opiskelusta, sillä niissä voi harjoittaa niin luku-, kirjoitus-, tiedonhankinta- kuin ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojakin. (Opettaja 48)

Monissa opettajien vastauksissa kirjallisuushistorian opetuksen motiiveista tuli siis esille samantapaisia perusteluja kuin tämän tutkimuksen luvussa 3.1.3, jossa käsittelin sitä, miksi koulussa tulee opettaa kaunokirjallisuutta. Perustelut olivat moninaisia ja niistä ennen kaikkea tuli ilmi, että kirjallisuushistorian opiskelu on todella yläkoulussa tarpeen.

5.1.3 Opetuksen mieluisuus

Pyysin seuraavaksi opettajia kertomaan, miten mieluisaa kirjallisuushistorian opettaminen on heille. 65 % vastaajista koki kirjallisuushistorian opetuksen olevan mieluisaa tai erittäin mieluisaa. 6 % sen sijaan ei liiemmin pitänyt kirjallisuushistorian opettamisesta ja 29 % suhtautui siihen jokseenkin neutraalisti. Kirjallisuushistorian mieluisaksi kokevien opettajien määrä on mielestäni melko suuri, sillä jo tässä kohdin monet opettajat mainitsivat, että opetus on mieluisaa huolimatta motivointivaikeuksista ja aikapulasta.

Kirjallisuutta pääaineenaan opiskelleet kokivat kirjallisuushistorian opetuksen keskimäärin hieman mieluisammaksi kuin suomea pääaineenaan opiskelleet, mutta ero ei ollut kovin merkitsevää. Ne kaksi opettajaa, joiden pääaineena oli ollut historia, sen sijaan pitivät molemmat kirjallisuushistorian opetusta erittäin mieluisana, ja sen koettiinkin lähestyvän reaaliaineiden opetusta. Myös monia muita opettajia tämä reaaliainemaisuus miellytti. Monet opettajat ilmoittivatkin, että kirjallisuushistorian opettaminen on mieluisaa, koska se muodostaa oman selkeän kokonaisuutensa ja on joidenkin opettajien mielestä myös aivan erilaista kuin muiden äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueiden opettaminen.

Useimmat opettajat siis perustelivat, miksi opetus on heille mieluisaa tai epämieluisaa, vaikka en sitä erikseen pyytänyt. Erityisen mieluisaa opetus tuntui olevan niille opettajille, jotka muutenkin pitävät historiasta. Jotkut kirjoittivatkin kertaavansa oppilaiden kanssa myös yleistä historiaa Suomen kirjallisuushistorian opiskelun ohessa. Myös ne opettajat, jotka olivat muutenkin innostuneita kirjallisuudesta, pitivät myös kirjallisuushistorian opettamisesta. Myös muista taiteista pitävät opettajat olivat erityisen mieltyneitä

kirjallisuushistorian opettamiseen. Pari opettajaa kirjoittikin, että kirjallisuushistorian opetus on mieluisaa, koska siihen on helppo liittää mukaan paitsi tekstinäytteitä myös kuvia ja musiikkia.

Jotkut opettajat totesivat, että kirjallisuushistorian opetuksesta on ajan myötä tullut mieluisampaa, kun opetustaidot ovat kasvaneet ja oma tapa opettaa kirjallisuushistoriaa on löytynyt.

Omien taitojen ja uskalluksen (= uskaltaa painottaa selkeästi tiettyjä tyylejä ja kirjailijoita ja jättää sekavan nykykirjallisuuden nimilistat vähemmälle) karttuessa siitä [kirjallisuushistorian opetuksesta] on tullut hieman mieluisampaa. (Opettaja 7)

Vinkkinä vastaukseen opetuksen mielisuudesta annoin sen, että mielisuutta voi verrata äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen muihin osa-alueisiin. Tällaisia vertailuja olikin tehty melko runsaasti. Monille opettajille kirjallisuushistoria oli mieluisin osa-alue puhe- ja esiintymistaitojen sekä media-aiheiden opettamisen ohessa. Monet opettajat myös kertoivat opettavansa mieluummin kirjallisuushistoriaa kuin vaikkapa kielioppia. Toisaalta kirjallisuushistoria nousi joidenkin opettajien inhokiksi pääasiassa sen tähden, ettei se kaikkien opettajien mielestä tunnu kiinnostavan oppilaita siinä määrin kuin monet muut äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen osa-alueet.

– – media-aiheiden opettaminen on mielekkäämpää yksinkertaisesti siksi, että oppilaat ovat motivoituneempia. (Opettaja 42)

Kyllä kirjallisuushistoria kuuluu kieliopin opettamisen ohella inhokkeihini. Miten niiden opettaminen voisi olla kovin mielekästä, kun oppilaatkaan eivät niistä innostu? (Opettaja 43)

Joidenkin opettajien vastauksissa juuri kielioppi ja kirjallisuushistoria siis olivat epämieluisimpia opetettavia, joten tässä tuli ilmi sama kuin Junkkarisen (2006, Internet 4) pro gradu -tutkielmassa, jonka mukaan kielioppi ja kirjallisuushistoria olivat yhdeksäsluokkalaisten epäsuosituimpia äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen osa-alueita.

Mielenkiintoisesti jotkut opettajat kirjoittivat aloittavansa kirjallisuushistorian opettamisen aina innolla, kunnes huomaavat sen puurtamiseksi, kun taas toiset kirjoittivat, että heillä on usein ”käynnistymisvaikeuksia”, mutta alkuun päästyään kirjallisuushistorian opetus on ihan mukavaa. Kaiken kaikkiaan kirjallisuushistorian opettaminen koettiin yllättävänkin mieluisaksi äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueeksi.

5.1.4 Opetukseen käytetty aika

Pyysin opettajia myös arvioimaan, kuinka paljon aikaa he varaavat kirjallisuushistorian opetukseen. Tässä olikin hyvin suuria eroja opettajien välillä. Tuntimääräiset arviot kirjallisuushistorian opetukseen käytetystä ajasta vaihtelivat aina 15 tunnista ylöspäin. Useimmat opettajat vastasivat kirjallisuushistoriaa käsiteltävän yhden kurssin verran; monissa kouluissa yksi kurssi vastasi noin 30–40:tä oppituntia. Moni arvioi käsittelevänsä kirjallisuushistoriaa noin kahden tai kolmen kuukauden ajan, mutta neljä opettajaa ilmoitti käsittelevänsä sitä jopa viiden kuukauden ajan, jos mukaan lasketaan myös *Kalevalan* opetukseen käytetty aika. Joidenkin arvioiden mukaan noin kolmasosa, joidenkin arvioiden mukaan jopa puolet yhdeksännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden tunneista kuluu kirjallisuushistorian parissa. Tosin jotkut totesivat kirjallisuushistorian opiskeluun varatun ajan vaihtelevan vuosittain.

Huolimatta siitä, käyttivätkö opettajat vähän vai paljon aikaa kirjallisuushistorian opetukseen, lähes poikkeuksetta kaikki opettajat kirjoittivat, että aikaa saisi aina olla enemmän. Muutamista vastauksista kävi tosin ilmi, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöt ovat nykyään niin laajat, että opettajat kärsivät varsinkin yhdeksännen luokan opetuksessa kroonisesta aikapulasta. Ajan vähyys ei siis koske pelkästään kirjallisuushistorian opetusta. Eräs kokenut opettaja kommentoi asiaa näin:

Ajan ja tuntien vähyys on ongelma lähes kaikessa. Kun aloitin uraani, ei oppisisällöissä ollut niin paljon paineita ja vetoa joka suuntaan, joten aikaa tuntui olevan enemmän. Nykyisin tekniikka tuo toisaalta helpotusta, toisaalta se luo myös vaatimuksia: medialukutaitoa on opetettava jne. (Opettaja 38)

Kirjallisuushistorian opetukseen käytetyn ajan arvioinnin lisäksi opettajat saivat kertoa, onko kirjallisuushistoriaa yhdeksännellä luokalla heidän mielestään sopivasti, liian vähän vai liikaa. Toki on jossain määrin opettajan päätettävissä, kuinka paljon kirjallisuushistoriaa opetetaan. Muutama opettaja huomauttikin äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman olevan sillä tavalla väljä, että kirjallisuushistoriaa – tai vastaavasti jotain muuta osa-aluetta – voi painottaa sopivaksi katsomallaan tavalla. Tätä väljyyttä pidettiin pääosin positiivisena asiana.

Valtaosa opettajista, 81 %, oli sitä mieltä, että kirjallisuushistoriaa on yläkoulussa sopiva määrä. Tämä tyytyväisyys johtui kenties juuri siitä, että opettajat saivat itse vaikuttaa kirjallisuushistorian opetuksen määrään. Monissa vastauksissa tuli ilmi, että lisääkin aikaa kirjallisuushistorian opettamiseen voisi käyttää – periaatteessa. Käytännössä se olisi kuitenkin pois oppiaineen muiden osa-alueiden opettamiselta.

Toki kirjallisuushistorian parissa vierähtäisi helposti pidempikin aika mitä aikataulut antavat myöten. Oppilaille on kuitenkin niin paljon puutteita esimerkiksi kirjoitustaidossa, etten pidä kirjallisuushistorian opettamisen määrän lisäämistä mielekkäänä. Lisäksi esimerkiksi mediatietoja ja -taitoja tarvitaan tämän päivän yhteiskunnassa yhä enemmän. (Opettaja 43)

7 % opettajista oli sitä mieltä, että kirjallisuushistoriaa on yhdeksännellä luokalla liian vähän. 12 % taas piti kirjallisuushistorian opetukseen käytettyä aikaa liian suurena. Parissa vastauksessa mainittiin muun muassa, että kirjallisuushistorian opetuksen osuutta voisi supistaa ja painottaa sen sijaan nykykirjallisuutta. Suurin osa opettajista piti kuitenkin kirjallisuushistorian opetuksen määrää sopivana.

5.2 Kirjallisuushistoriaopetuksen toteutuminen

5.2.1 Hyvä kirjallisuushistorian opetus

Hyvästä kirjallisuushistorian opetuksesta oltiin sitä mieltä, että se on ennen kaikkea monipuolista ja vaihtelevaa etenkin opetusmenetelmien osalta. Tämä pätee varmasti kaikkeen opetukseen, ei vain kirjallisuushistorian tai äidinkielen ja kirjallisuuden opettamiseen. Vastauksissa tuli ilmi, että hyvä kirjallisuushistorian opetus on osallistavaa eli sisältää esimerkiksi paljon keskusteluja ja ryhätöitä. Myös toiminnallisuus ja elämyksellisyys mainittiin joissakin vastauksissa. Opetusmenetelmien lisäksi myös oppimateriaalin tulee olla monipuolista. Hyvän kirjallisuushistorian opetuksen nähtiin sisältävän paitsi tekstejä myös kuvia maalauksista ja musiikkikappaleita, ovathan taiteen suunnat kulkeneet käsi kädessä. Hyvässä kirjallisuushistorian opetuksessa oppii myös monia keskeisiä taitoja, siis muutakin kuin kirjallisuushistoriaa itseään.

Sitäkin pidettiin erityisen tärkeänä, että yleistä historiaa kytetään kirjallisuuteen – mikäli ei ymmärrä taustalla vaikuttaneita asioita, ei voi ymmärtää, miksi kirjallisuus muuttuu.

Kirjallisuutta ei siis tule tarkastella yksinomaan itsenäisenä ilmiönä vaan sijoittaa se osaksi muuta historiaa. Lisäksi tulee ottaa huomioon kirjallisuuden ohella muutkin taiteet.

– – on hyvä muistaa rinnalla historian tapahtumat ylipäättään sekä muiden taiteiden kehitys, sillä se auttaa oppilaita ymmärtämään, ettei kirjallisuus (kuten muukaan taide) elä tyhjiössä vaan siihen vaikuttavat muut tapahtumat ja se vaikuttaa muihin tapahtumiin. (Opettaja 8)

Jos syntyy kokonaiskuva tai edes aavistus historiallisten tapahtumien ja taiteen välisestä vuorovaikutuksesta, opetus on onnistunut. (Opettaja 15)

Hyvä kirjallisuushistorian opetus – – kannustaa miettimään, miten taide vaikuttaa yhteiskuntaan ja päinvastoin. (Opettaja 25)

Eräs opettajaa kuvasi hyvää kirjallisuushistorian opetusta opetuksiksi, joka linkittyy toisaalta jo opittuun historiaan, taidehistoriaan ja nykypäiväänkin. Itse hän ei kuitenkaan kokenut pystyvänsä tällaiseen ”suureen synteisiin”. Monet muutkin opettajat pitivät tärkeänä kirjallisuushistorian asioiden kytkemistä oppilaille jo ennestään oleviin tietoihin historian tunneilta sekä nykypäivään. Näin kirjallisuushistorian opetus voi tulla jollain tavalla nuoria lähelle.

Hyvän kirjallisuushistorian opetuksen todettiin olevan myös selkeää, johdonmukaisesti etenevää ja havainnollista. Moni opettaja piti tärkeänä sitä, että kirjallisuushistorian opetus keskittyy pääasioihin. Onnistuneen opetusjakson jälkeen oppilas siis hahmottaa pääpiirteissään Suomen kirjallisuuden kehityslinjat aina Agricolan ajoista nykypäivään saakka. Hän ymmärtää, että tyyliuunnat seuraavat toisiaan ja uusi tyyliuunta on aina ollut vastareaktio edelliselle. Opetuksen nähtiin onnistuneen, jos oppilaille jää mieleen edes jonkinlainen käsitys tyylikausista sekä muutama tärkein kirjailija ja teos. Yksittäisille vuosiluvuille ei sen sijaan annettu paljoakaan painoa, eli hyvä kirjallisuushistorian opetus korostaa kokonaisuuksia eikä ”nippelitietoa”.

Hyvää kirjallisuushistorian opetusta kuvattiin usein sellaisilla adjektiiveilla kuin innostava, aktivoiva, houkutteleva ja avartava.

Oppilaita innostavaa (helpommin sanottu kuin tehty, mutta joskus käy niin, että luokan pahin ”mörökölli” huomaa näyttelevänsä täysillä Kalevalan henkilöitä), oppilaita aktivoivaa – –. (Opettaja 14)

Hyvän kirjallisuushistorian opetuksen nähtiin sisältävän mielenkiintoisia elämäkerrallisia aineksia. Kuitenkin tärkeämpänä pidettiin sitä, että kirjallisuushistorian opetus sisältää runsaasti tekstinäytteitä eli siinä luetaan paljon. Opettajien kirjallisuushistoriakäsitys on siis tekstikeskeinen eikä niinkään kirjailijakeskeinen. Tärkeänä pidettiin nimenomaan sitä, että oppilaat saavat tutustua teksteihin – pelkkä nimien ja vuosilukujen esittely ei riitä. Siitäkin muistutettiin, ettei ole syytä keskittyä pelkkään epiikkaan, vaan myös lyriikka ja draama tulee ottaa mukaan. Tekstinäytteiden tulee myös olla riittävän selkeitä ja niistä tulee keksiä kiinnostavia ja monipuolisia tehtäviä. Oppilaita tulee kannustaa tekemään teksteistä omia tulkintojaan korostamalla sitä, että yhtä oikeaa tulkintaa ei ole olemassa, vaan jokainen lukija tekee omasta kokemusmaailmastaan käsin omat tulkintansa kustakin tekstistä.¹² Oppilaiden pitää myös saada keskustella lukemistaan teksteistä.¹³

Monista opettajien vastauksista nousi esiin elämyksen ja kaanonin välinen taistelu. Joistakin vastauksista tuli ilmi esimerkiksi se, että vaikka tekstien lukeminen tärkeää onkin, niin kokonaisteosten lukeminen kirjallisuushistorian opiskelun yhteydessä ei kuitenkaan ole välttämätöntä.¹⁴

Hyvä kirjallisuushistorian opetus hahmottaa kokonaiskuvaan suomalaisesta taidehistoriasta ja antaa tekstimakupaloja sieltä sun täältä. Ei ole syytä luetuttaa Kalevalaa tai Seitsemää veljestä oppilaille kokonaan, vaan pienikin näyte antaa viitteitä teoksen maailmankuvasta. Mielestäni kirjallisuuden opettamisella voidaan tarjota oppilaille syöttejä opiskella kirjoja itse. (Opettaja 16)

Edellisestä vastauksesta käy myös ilmi se monissa muissakin vastauksissa esiintynyt näkökohta, että parhaimmillaan hyvä kirjallisuushistorian opetus voi olla lukuhaluja herättävää. Hyvä kirjallisuushistorian opetus saa myös oppilaat ymmärtämään kirjallisuuden ja ylipäättään koko suomalaisen kulttuurin arvon.

¹² Lasse Koskelan ja Lea Rojolan (1997, 105) mukaan kirjallisuutta opetettaessa on kuitenkin aina ollut ainakin ääneenlausumattomia sääntöjä siitä, millainen tulkinta on hyvää ja millainen huonoa. Yhtä ainoaa oikeaa tulkintaa ei tietenkään oleteta olevan olemassa, mutta tulkinnan ei myöskään oleteta voivan olla mikä tahansa. Tulkinta on pystyttävä perustelevaan tekstistä käsin, eli tekstin nähdään määrittävän rajat tulkinnalle.

¹³ Tätä myös Helena Linna (1999, 72) pitää erittäin tärkeänä. Jokaisen oppilaan tulee saada kertoa tekstin herättämistä ajatuksista ja tunteista luokkatovereille. Tällöin oppilaat huomaavat, miten eri tavoin sama teksti voi vaikuttaa lukijoihin; jokainen tulkitsee tekstiä omasta kokemusmaailmastaan käsin. Tekstistä keskustelemalla myös omat tulkinnat voivat rikastua.

¹⁴ Samalla linjalla on myös Vuokko Raivio (1992, 127–128): kotimaisten klassikkojen lukeminen ei välttämättä ole tarpeen, vaan usein tekstikatkelman lukeminen riittää, tai vaihtoehtoisesti opettaja voi kertoa klassikoiden keskeisen sisällön oppilaille.

Oppilaat pitää saada oivaltamaan, että kirjallisuus on osa kulttuuriamme ja perintönä aikaisemmilta sukupolvilta saatu. Ei ole itsestäänselvyys, että meillä on omakielinen kirjallisuus, vaan se on työllä ja tuskalla saavutettu. (Opettaja 27)

Hyvälle kirjallisuushistorian opetukselle asetettiin usein melko korkeitakin tavoitteita.

Hyvä kirjallisuushistorian opetus pyrkii olemaan, myös peruskoulussa, kontekstuaalista ja kehittää oppilaiden taitoa nähdä kirjallisuus osana laajempia kulttuurisia keskusteluja. Lisäksi hyvä kirjallisuushistorian opetus pyrkii tiedostuttamaan oppilaita siitä, että kirjallisuushistoria on ihmisten tekemää, ei minkään luonnonvalinnan kaltaisen omalakisien prosessien tulos. Hyvä kirjallisuushistorian opetus tutkii sekä keskustaa että marginaaleja ja panee miettimään, miksi vuosikymmenestä toiseen klassikkogalleria äikän oppikirjoissa toistuu samana. (Opettaja 10)

Joskin pari opettajaa huomautti, että tavoitteet ovat vain tavoitteita ja se, millaisena opetus käytännössä toteutuu, on asia erikseen. Opettajien käsitykset hyvästä kirjallisuushistorian opetuksesta olivat kuitenkin mielestäni enimmäkseen myös toteutettavissa olevan kuuluisia sekä ilahduttavan moninaisia.

5.2.2 Opetusmenetelmät ja työtavat

Kysyin opettajilta seuraavaksi, millaisia opetusmenetelmiä tai työtapoja¹⁵ he käyttävät kirjallisuushistoriaa opettaessaan. Kirjallisuushistorian opetuksesta käytetyistä opetusmenetelmistä tai työtavoista kysyttäessä moni mainitsi ensimmäisenä tai ensimmäisten joukossa ”perinteisen” **opettajajohtoisen opetuksen**¹⁶. Tästä voitaneen päätellä, että opettajajohtoista opetusta käytetään edelleen paljon. Opettajajohtoisen opetuksen mielekkyys ja tuloksekkuus jakoi kuitenkin opettajien mielipiteitä. Jotkut opettajat olivat sitä mieltä, ettei opettajajohtoisuus välttämättä tarkoita tylsää tai huonoa opetusmenetelmää, vaikkei sitä nykyään kovin muodikkaana pidetäkään. Toiset taas pitivät opettajajohtoista opetusta aikansa eläneenä.

¹⁵ Käsitteitä opetusmenetelmä ja työtapo käytetään usein toistensa synonyymeinä. Erkki Lahdeksen (1997, 151) mukaan niillä on kuitenkin vivahde-ero: edellisessä katsotaan opetus–oppimisprosesseja enemmän opettajan, jälkimmäisessä taas oppilaan kannalta. Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin noita sanoja synonyymisesti. Opetusmenetelmällä tai työtavalla tarkoitetaan sitä lähestymistapaa, jolla opiskelu organisoidaan tai opetuskohdetta käsitellään (Leino & Leino 1997, 43).

¹⁶ Opettajajohtoisissa opetusmuodoissa korostuu opettajan rooli aktiivisena osapuolena. Luennoiminen on tyyppillinen opettajajohtoinen opetusmuoto, ja muita opettajajohtoisia muotoja ovat esittävä opetus ja kyselevä opetus. (Palmberg 2005, 94.)

En ole koskaan arastellut puhua asioista itse, jos se tuntuu parhaalta tavalta, vaikka opettajajohtoisuus on silloin tällöin huonossa huudossa. (Opettaja 38)

Huomaan puhuvani kirjallisuushistorian tunneilla paljon. Kerron teosten sisällöstä, kirjailijoiden elämästä ja yleensäkin Suomen tilanteesta oppilaille. (Opettaja 16)

Ei ole mitään puuduttavampaa kuin opettajajohtoiset luennot aiheesta. (Opettaja 37)

Myöskään muita perinteisiä opetusmenetelmiä ei aina kaihdettu – **muistiinpanojen** tekeminen oli edelleen joidenkin opettajien opetuksessa voimissaan. Muutama opettaja siis ilmoitti, että vaikka se ehkä vanhanaikaiselta kuulostaakin, niin he kirjoittavat oppilailla olennaisimpia asioita tyylikausista ja joskus myös tärkeimmistä kirjailijoista vihkoon. Vihkoon tehtiin myös **ajatuskarttoja** esimerkiksi tyyliuuntien keskeisimmistä piirteistä. Ja kun on kyse historiasta, niin **aikajanatkin** olivat joidenkin opettajien suosiossa. Myös oppilaiden **oppikirjan** parissa työskentely – oppikirjan opetustekstin lukeminen ja tehtävien tekeminen – oli luonnollinen osa useimpien opettajien opetusta.

Erilaisia **tekstinäytteitä** – ja joskus myös kokonaisia teoksia – luetutettiin myös runsaasti, joko niin että oppilaat lukevat niitä hiljaa itsekseen tai ääneen tai niin, että opettaja lukee tekstejä oppilaille. Opettajien mukaan oppilaat usein toivoivat ääneen lukemista, jos teksti on vanhaa ja vaikealukuista. Joskus tekstejä kuunneltiin myös kuunnelmina tai äänikirjoina. Teksteihin liittyi yleensä erilaisia analyysi- ja tulkintatehtäviä. Tekstejä analysoitiin ja tulkittiin niin opettajajohtoisesti, ryhmissä kuin itsenäisestikin. Teksteihin liittyy myös **kirjavinkkaus**¹⁷, joka mainittiin opetusmenetelmänä viidessä vastauksessa.

Oppilaiden **itsenäinen työskentely** mainittiin opetusmenetelmänä melko monissa vastauksissa. Yleisiä opetusmenetelmiä olivat itsenäisen työskentelyn vastapainona erilaiset **ryhmätyöt**, jotka äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien mukaan olivat oppilaiden suosiossa.¹⁸ Kirjallisuushistorian opetuksessa yleinen ryhmätyö oli esimerkiksi sellainen, jossa ryhmälle annettiin tutkittavaksi ja muille luokalle opetettavaksi yksi vastuualue,

¹⁷ Kirjavinkkaus on menetelmä, jonka avulla koetetaan houkutella ihmisiä, etenkin lapsia ja nuoria, harrastamaan lukemista. Kirjavinkkauksessa ollaan kirjan asialla. Siinä tehdään kirja eläväksi ja kiinnostavaksi. Kirjavinkkaus pyrkii kiinnostuttamaan kuulijan kirjasta niin, että hän tahtoo lukea sen itse loppuun. Hyvä kirjavinkki kertoo kirjasta sen verran, että kuulijassa herää kiinnostus kirjaa kohtaan, mutta se ei kerro liikaa, jotta kuulija tarttuisi kirjaan itse saadakseen tietää, miten tarinassa kävi. (Mäkelä 2003, 8, 13–14.)

¹⁸ Mari Arvaja (2005, 15) toteaa väitöskirjassaan, että ryhmässä oppiminen on paitsi suosittua myös yksin oppimista tehokkaampaa.

esimerkiksi yksi Suomen kirjallisuuden historian aikakausi (romantiikka, realismi, uusromantiikka, modernismi). Juuri kirjallisuushistorian todettiin olevan aihe, jossa oppilaiden saattoi antaa opettaa myös toisiaan, vaikkakin opettajat usein esitysten jälkeen opettajajohtoisesti korostivat tärkeimpiä asioita tyylikausista ja kirjailijoista. Aina ryhmät eivät kuitenkaan pitäneet varsinaista oppituntia muulle luokalle, vaan pari opettajaa ilmoitti teettävänsä myös postereita eli seinäjulisteita tyylikausista.

Ryhmätyömenetelmä on myös **aivoriihi**¹⁹, jota muutama opettaja ilmoitti käyttävänsä työtapana. Eräs opettaja valotti, että aivoriihi sopii etenkin sellaisten aiheiden käsittelyyn, joista oppilaat tietävät jotain jo etukäteen. Aivoriihi voidaan pitää siis esimerkiksi *Kalevalasta* tai *Tuntemattomasta sotilaasta*; oppilaat voivat yhdessä pohtia, mitä tietävät jo valmiiksi kyseisistä teoksista.

Myös **keskustelut**²⁰ yleensä mainittiin opetusmenetelmänä, esimerkiksi keskustelut luetuista tekstikatkelmista, ja usein ne koettiin hyvin antoisiksi.

Kirjallisuuden välittämistä mielikuvista ja maailmankuvasta keskustelemme aina yhteisesti tulkiten. (Opettaja 16)

Harvemmin mainittu mutta suomalaisessa kulttuurissa hyvin piristävä opetusmenetelmä oli **väittelyt**. Eräs opettaja mainitsi, että esimerkiksi Minna Canthin käsittelyn yhteydessä voi hyvin väitellä tasa-arvosta ja harjoitella samalla väittelyn jaloa taitoa, jota suomalaisessa koulussa ei hänen mielestään opeteta siinä määrin kuin muualla maailmassa.

Erittäin käytettyjä työtapoja olivat erilaiset **kirjailija- ja kirjaesitelmät**, joita tehtiin niin kirjallisesti kuin suullisestikin – usein vielä molemmilla tavoilla. Toisinaan nämä esitelmät tehtiin paritöinä. Joskus kirja- tai kirjailijaesittelyt saattoivat muodostaa lähes koko opetuksen rungon. Näin on myös seuraavalla opettajalla, joka oli havainnut toimivaksi työtavan, jossa oppilaat pitävät pareittain kirjallisuushistoriaoppitunnin muulle luokalle:

¹⁹ Aivoriihi (engl. *brainstorming*) on yksi tunnetuimpia ja käytetyimpiä ideointimenetelmiä. Siinä osanottajat harjoittelevat ideatuotantoa, ongelmanratkaisua tai päätöksentekoa; ryhmä muodostaa vapaasti ideoita jostakin aiheesta tai jonkin kysymyksen ratkaisemiseksi. (Kupias 2001, 94.)

²⁰ Keskustelut voivat olla joko opettajajohtoisia, koko luokan yhdessä käymiä opetuskeskusteluja tai ryhmä- tai parikeskusteluja (Lahdes 1997, 160). Koko luokan keskustelu yhteisestä tekstistä on edelleen kirjallisuudenopetuksessa vallitseva opetusmenetelmä (Grossman 2001, 241–242).

Oppilaat valitsevat pareittain yhden kirjailijan (antamastani listasta) esiteltäväkseen hyvissä ajoin. Oppilaat etsivät pareittain tietoa ja havainnollistamismateriaalia kirjoista ja netistä kyseisestä kirjailijasta. Lisäksi he lukevat kirjailijalta vähintäänkin yhden kirjan, josta kirjoittavat lukupäiväkirjan. Yhdessä pari pitää kirjailijasta oppitunnin, – – jossa he harjoittelevat myös käyttämään monipuolisia opetusmenetelmiä, harjoittelevat havainnollistamista jne. Lopuksi vielä palautetaan työpäiväkirja, jossa oppilas käy läpi, mitä on tehnyt ja milloin. Arvioin prosessin ja lopputuloksen oppilaan yhdeksännen luokan päättötyönä. Siinä tulee arvioitua mm. tiedonhaun taidot, lukeminen, kirjoittaminen, suullinen ilmaisu, yhteistyötaidot. Olen toiminut näin jo pitkään ja työ on sujunut hyvin. (Opettaja 3)

Myös erilaisia kirjallisia tehtäviä suosittiin, ja usein näitä kirjallisia tehtäviä tehtiin yksilötöinä. Esimerkiksi **lukupäiväkirjan** teettäminen oppilailla oli hyvin yleistä. Lukupäiväkirjaa oppilaat pitivät joko omavalintaisesta romaanista, tai sitten koko luokka luki yhteisen teoksen, joka useimmiten oli Kiven *Seitsemän veljestä*. Myös Kiven näytelmä *Nummisuutarit* sekä Canthin näytelmät *Työmiehen vaimo* ja *Anna Liisa* mainittiin vastauksissa esimerkkeinä tällaisista yhteisesti luettavista teoksista.

Lukupäiväkirjojen lisäksi teetätettiin myös **kirjoitelmia** luetuista romaaneista. Moni opettaja ilmoitti teettävänsä esseetyyppisiä kirjoitelmia, ja he kokivatkin, että juuri pohtivaa esseetä on helppo harjoitella kirjallisuushistorian käsittelyn yhteydessä. Eräs opettaja oli kokenut toimivaksi kirjoitelman, jossa oppilaiden tulee verrata kahta luettua kirjaa toisiinsa. Muutama opettaja käytti myös **luovaa kirjoittamista**.

Myös **tutkielman** tekeminen mainittiin työtapanana muutamassa vastauksessa, esimerkiksi tutkielma jostakin kotimaisesta kirjailijasta ja hänen tuotannostaan. Ongelmaksi koettiin tosin se, että osa oppilaista kopioi tutkielmansa lähes suoraan Internetistä. Tämän kuitenkin saattoi välttää sillä, että laittoi oppilaat tutkielmassa todella pohtimaan jotain luettuun teokseen liittyvää kysymystä. Eräs opettaja mainitsi esimerkkeinä tällaisista kysymyksistä seuraavat kysymykset: *Pelko ja rohkeus Väinö Linnan Tuntemattomassa sotilaassa / Miten Muumilaaksossa suhtaudutaan erilaisuuteen?*

Portfolioiden teettäminenkin tuntui olevan kovasti muodissa. Monet opettajat kertoivatkin portfolion olevan vaihtoehto kokeelle. Joillakin se oli samalla myös yhdeksännen luokan päättötyö.

Joskus työtapana käytettiin myös **tietokilpailuja**, esimerkiksi kirjailija- ja kirjavisoja, sekä **pelejä**. Eräs opettaja kertoi kertauksenomaisesti peluuttavansa oppilailla *Aliasta* itse keksimillään kirjallisuushistoriaan liittyvillä sanoilla, joiden joukossa on myös erisnimiä – kirjailijoiden ja teosten nimiä. *Alias* on lautapeli, jossa pelaajien tehtävänä on selittää sanoja toisilleen. Tässä tapauksessa opettaja kertoi käyttävänsä esimerkiksi sellaisia sanoja tai nimiä kuin *sampo*, *Hiidenkivi*, *Työmiehen vaimo*, *uusromantiikka*, *kansankuvaaja*, *Mika Waltari* ja *jatkosota*. Tällainen pelin pedagoginen sovellus lienee hyvin onnistunut työtapana.

Vain noin viidesosassa vastauksista mainittu, mutta ilmeisen toimiva opetusmenetelmä oli **draama**, esimerkiksi kirjallisuusnäytteen dramatisointi.²¹ Draamaa sanoivat tosin käyttävänsä lähinnä vain ne opettajat, joiden sydäntä lähellä draaman opetus muutenkin on.²² Näytelmien lisäksi parissa vastauksessa mainittiin myös elokuvien tekeminen, esimerkiksi elokuva *Kalevalan* tapahtumista, mutta tällaiset projektit jäivät usein väliin ajan vähyden vuoksi. Jotkut opettajat ilmoittivat suosivansa draaman lisäksi muitakin **yhteistoiminnallisia työtapoja**²³, mutta eivät yleensä eritelleet tarkemmin, mitä tarkoittivat tällaisilla työtavoilla. Esimerkkinä mainittiin kuitenkin työpajatyöskentely ja erilaiset projektit.

Osa opettajista ilmoitti suosivansa modernia **verkkotyöskentelyä**. Esimerkiksi erilaiset tiedonhakutyöt olivat melko tavallinen osa kirjallisuushistorian opetusta.

²¹ Draaman avulla voidaan opettaa kulttuuriperintöä ja siten myös kirjallisuushistoriaa (Östern 2001, 242). Draaman avulla voi käsitellä monia kaanoniin kuuluvia tekstejä, mutta on olemassa muitakin mielenkiintoisia työtapoja kuin pelkkä tekstinäytteen dramatisointi. Myös kirjallisuuden tyyliuuntia voi opiskella draaman avulla. Petteri Lindroos (1996, 84–85) opetti tyyliuuntia siten, että oppilaat valmistelivat tyypillisiä tilanteita käsiteltävien aikakausien historiallisista oloista. He myös tekivät tyyliuuntien keskeisistä edustajista kirjailijahaastatteluja roolileikkinä. Lisäksi he valmistelivat pienoisenäytelmiä, joissa joihinkin nykyajan arkipäivän tilanteisiin kytkettiin mahdollisimman paljon tyyliuunnalle tyypillisiä piirteitä. Lopuksi näyteltiin kohtauksia tyyliuunnille tyypillisistä teoksista.

²² Draamakasvatusta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä tutkineen Maiju Kosken (2009, Internet 12) mukaan monet opettajat kokevatkin draaman vieraaksi ja siten myös vaikeaksi opetusmenetelmäksi, mikä johtuu muun muassa koulutuksen puutteesta. Draama on kuitenkin Katri Sarmavuoren (2003, 183–184, Internet 6) mielestä persoonallisuutta kehittävää ja siten tarpeellista kaikille oppilaille. Draama auttaa nuorta ymmärtämään itseään ja maailmaa. Se vahvistaa kielellistä ilmaisua, rohkaisee fyysiseen kokonaisilmaisuun, esittämiseen ja esiintymiseen niin ryhmässä kuin yksinkin. Draama kehittää erityisesti yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.

²³ Yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitetaan ryhmäorientoitunutta, oppilaskeskeistä pedagogista lähestymistapaa (Sahlberg & Sharan 2002, 367). Yhteistoiminnallisessa opetustapahtumassa oppilailla tulee olla positiivinen riippuvuusuhde toisistaan. Toiseksi jäsenet keskustelevat ja auttavat toisiaan, jolloin syntyy opiskelua edistävää vuorovaikutusta. Kolmanneksi jokaisella on yksilöllinen vastuu ja tilivelvollisuus. Neljänneksi oppilaat soveltavat sosiaalisia taitojaan. Viidenneksi ryhmät arvioivat lopuksi työnsä kulkua ja tuloksia sekä miettivät parannusehdotuksia. (Lahdes 1997, 165.)

Kirjallisuushistorian opetuksessa käytetyt opetusmenetelmät olivat siis kaiken kaikkiaan melko monipuolisia. Eri asia on tietenkin se, kuinka paljon ajallisesti mitäkin opetusmenetelmää käytetään, vai viekö esimerkiksi opettajajohtoinen opetus edelleen leijonanosan ajasta ja muut opetusmenetelmät ovat listassa vain ”täytteenä”. Uskon kuitenkin, että opettajat käyttävät kirjallisuushistorian opetuksessa vaihtelevia opetusmenetelmiä, koska niin moni vastasi hyvästä kirjallisuushistoriaopetuksesta kysyttäessä, että tärkeää on monipuolisten työtapojen käyttö.

5.2.3 Oppimateriaalit

Opetusmenetelmäkysymyksen lisäksi halusin tietää kirjallisuushistorian opetuksessa käytettävistä oppimateriaaleista²⁴. Kirjallisuushistorian opetuksessa käytetyin oppimateriaali oli vanha tuttu **oppikirja**. Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat ilmoittivat käyttävänsä oppikirjaa opetuksessaan – toiset enemmän, toiset vähemmän. Näin ollen äidinkielen ja kirjallisuuden opetus vaikuttaa varsin oppikirjakeskeiseltä.²⁵ Oppikirjan käytössä oli kuitenkin suuria eroja, sillä siinä missä monet sanoivat perustavansa opetuksen pitkälti oppikirjaan tukeutuen tai käyttävänsä kirjaa runkona tai asialähteenä, sanoivat monet käyttävänsä lähinnä **omaa materiaalia**, jota vuosien varrella on kerätty esimerkiksi kirjoista, lehdistä, Internetistä ja televisiosta. Eräs opettaja totesi, että oppilaiden tulee etsiä myös omaa materiaalia Internetistä ja kirjoista, jolloin tiedonhankintataidot kehittyvät. Kirjallisuushistorian opiskeluun voi siis liittää muitakin

²⁴ Oppimateriaalin voi yleisesti sanoa tarkoittavan kaikkea sitä opetuksen apuna käytettävää materiaalia, joka edistää opiskelun tavoitteiden saavuttamista (Määttä 1984, 1). Tarkemmin määriteltynä oppimateriaalilla tarkoitetaan joko oppiainesta sisältävää tietolähdettä (kuten kirja) tai havainnoinnin tai toiminnan kohteena olevaa ainesta (kuten kangas) (Lahdes 1997, 234). Oppimateriaalin tarkoitus on motivoida, informoida ja harjaannuttaa oppilaita (Määttä 1984, 5–6). Yksi keino innostaa opiskelijoita äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen pariin on paitsi käyttää vaihtelevia opetusmenetelmiä myös vaihtelevaa oppimateriaalia. Tällöin tunnit eivät toistu aina samankaltaisina. Tämä kuitenkin vaatii opettajalta kärsivällisyyttä hankkia ja kehittää vaihtelevia oppimateriaaleja. (Uusikylä & Atjonen 2002, 49.)

²⁵ Monien tutkimusten mukaan suomalaista koulua ja opetuskulttuuria onkin luonnehdittu hyvin oppikirjakeskeiseksi (esim. Mikkilä & Olkinuora 1995, 83; Väisänen 2005, 2).

taitoja kuin mitä äkkiseltään luulisi. Eroja oli myös siinä, käyttivätkö opettajat vain yhtä, oppilaillakin käytössä olevaa oppikirjaa, vai keräsivätkö he materiaalia eri oppikirjoista.²⁶

Oppikirjan suosijat perustelivat oppikirjan käyttöä muun muassa sillä, että se helpottaa opettajan työtä vähentäessään tuntien valmistelun taakkaa.

On tavallaan hyvä, että oppikirjassa on valmiiksi suunniteltu ”aikamatka kirjallisuushistoriaan”. Muuten olisi vähässä ajassa miltei mahdotonta käydä läpi koko kirjallisuushistoriaamme, tai ainakin se vaatisi opettajalta tuntien valmistelua ihan eri tavalla kuin mitä oppikirjan kanssa tarvitsee. (Opettaja 42)

Vaikka oppilaat ovat oppikirjan varsinainen kohderyhmä, on oppikirjalla siis suuri merkitys myös opettajalle.

Oppimateriaalikysymyksen yhteydessä kysyin opettajilta myös, ovatko he tyytyväisiä käyttämiensä oppikirjojen kirjallisuushistoriaosioihin. Suurin osa opettajista, 73 %, oli melko tai hyvin tyytyväisiä käyttämänsä oppikirjan kirjallisuushistoriaosioon, mikä kertonee suomalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen laadukkuudesta. Tarkoitukseni ei ollut vertailla oppikirjojen paremmuutta, eivätkä kaikki opettajat maininneetkaan käyttämänsä oppikirjan nimeä vastauksessaan. Jotkut kuitenkin olivat erityisen mieltyneitä johonkin tiettyyn oppikirjaan.

Pidän erityisesti *TAITO–VOIMA–TAJU* -sarjan yhdeksännen luokan osan, *TAJUN*, tavasta käsitellä kirjallisuushistoriaa. Se ei vyörytä oppilaiden niskaan lukemattomia määriä kirjailijanimiä, vaan käsittelee kirjallisuushistoriaa periaatteella yksi tyylikaus – yhden sen edustajan kunnollinen käsittely. Esimerkiksi romantiikan yhteydessä keskitytään vahvasti Runebergiin, realismin yhteydessä Canthiin ja uusromantiikan yhteydessä Leinoon. Nykykirjallisuutta lähestyttäessä tällainen käsittelytapa käy toki mahdolliseksi. (Opettaja 42)

Olen tyytyväinen siihen, että meidän koulussa käytössä oleva oppikirja *Lentävä lause* käsittelee kirjallisuushistoriaa myös aihepiireittäin eikä tiukan kronologisesti edeten. Omia aihepiirejään ovat esimerkiksi kansankuvaajat tai sotaa käsittelevä kirjallisuus. (Opettaja 43)

Tutkimukseen vastanneet opettajat esittivät oppikirjoja kohtaan jonkin verran kritiikkiäkin. Oppikirjoissa peräänkuulutettiin muun muassa parempaa historiallisten ja kirjallisuushistoriallisten päälinjojen hahmotusta.

²⁶ Jälkimmäinen tapa on siinä mielessä parempi, että oppikirjat edustavat kirjan tekijäryhmän näkemyksiä opetettavista asioista, jolloin täydellinen sitoutuminen yhden kirjan oppeihin voi tehdä opetuksesta varsin kaavamaisesta (Uusikylä & Atjonen 2002, 49).

En ole oikein tyytyväinen oppikirjaan: jonkinlainen kokoava yleisesitys (aikajanan tapainen) tai tiiviitä tietolaatikoita saisi olla. Nyt kirja on tasapaksu – mikään ei erotu eikä yleiskäsitystä (päälinjau) saa selkeästi. (Opettaja 50)

Lisäksi oppikirjoissa kaipahti kirjallisuushistorian kulkua käsi kädessä muun historian kanssa sekä parempia ja runsaampia tekstinäytteitä. Oppikirjojen kirjallisuushistoriaosioita luonnehdittiin myös latteiksi ja kapeiksi, tosin parin opettajan mielestä ne olivat liiankin laajoja ja tarkkoja. Myöskään oppikirjojen sisältämiin tehtäviin ei aina oltu tyytyväisiä. Niitä pidettiin joko liian helppoina tai vaikeina – tai sitten tyysinä. Niinpä opettajat joutuivat usein keksimään tehtäviä itse. Moni opettaja myös totesi, että erityisesti nykykirjallisuus on oppikirjoissa esitetty hyvin sirpaleisesti – mitä se tietysti onkin ainakin näin läheltä katsottuna. Eräs opettaja taas moitti oppikirjojen koko kirjallisuushistoriaosuuksia sekaviksi ja vaikeiksi ymmärtää.²⁷ Lisäksi oppikirjojen kirjallisuushistoriaosuuksien painottumista miespuolisiin kirjailijoihin kritisoitiin parissa vastauksessa.

Naiskirjailijat eivät juurikaan näy oppikirjojen kirjallisuushistorioissa, joten yritän ottaa tätäkin näkökulmaa esille. Muun muassa Fredrika Runeberg tulee esille yleensä pelkän runebergintortun yhteydessä. On sääli, jos ainoa merkittävä naiskirjailija, jonka ryhmä kurssin jälkeen muistaa, on Minna Canth. (Opettaja 37)

Eräs opettaja tiivistä asian siten, että vaikka hän ei toistaiseksi ole löytänyt oppikirjaa, jonka kirjallisuushistoriaosioon hän olisi täysin tyytyväinen, perustuu opetus silti pitkälti kirjan teksteihin, koska tämä on opettajalle helpoin tapa opettaa kirjallisuushistoriaa.

Kun opiskellaan kirjallisuushistoriaa, joka on pullollaan erilaisia teoksia, ovat erilaiset **kaunokirjalliset teokset** luonnollisesti myös erittäin käytettyä oppimateriaalia. Niistä opettajista, jotka ottivat kantaa siihen, tuleeko kirjallisuushistoriaajaksolla lukea pelkkiä tekstikatkelmia vai myös kokonainen kaunokirjallinen teos, noin puolet oli kokonaisteoksen kannalla. Useimmiten tämä teos oli romaani, mutta näytelmätkään eivät

²⁷ Samalla linjalla on myös kirjallisuudentutkija Leena Kirstinä (1994, 70). Hänen mukaansa oppilaan on vaikea omaksua tietoa kirjallisuushistoriasta, joka on kirjoitettu vapaasti yhdistellen erilaisia tekstilajeja: on kulttuurihistoriallisia katsauksia, viittauksia poliittisiin tapahtumiin, faktoja kirjailijoista, erilaisia kuvauksia teoksista, tulkintoja ja arvostelmia. Kirjallisuutta kuvataan niissä tieto-opillisesti hyvinkin erilaisilla lähestymistavoilla. Tällaisista kirjallisuushistorioista on Kirstinän mukaan vaikea laatia supistelmia, jotka olisivat oppilaille ymmärrettäviä. Heillä kun ei ole samaa tietopohjaa kuin tekstin kirjoittajalla tai asiantuntijalla, ja monet asiat jäävät irrallisiksi ja käsittämättömiksi. Kirstinä siis kritisoi melko kovin ottein vallalla olevaa tapaa kirjoittaa kirjallisuushistoriaa.

olleet poissuljettuja. Lyhennetty *Kalevalakin* oli joillakin opettajilla käytössä. Lisäksi novelleja käytettiin paljon. Eräskin opettaja koki, että vaikka monet hänen käyttämistään novelleista olivat vanhoja, niitä oli helppo kytkeä myös moniin päivänpolttaviin kysymyksiin. Tässäkin tuli esille se, että hyvä kirjallisuushistorian opetus pyrkii kytkeytymään nykyaikaan.

Kokonaisteosten ja novellien lisäksi suosittua oppimateriaalia olivat **tekstikatkelmat** eri kirjailijoiden romaaneista, joskus näytelmistä tai runoteoksistakin. Näitä tekstikatkelmia opettajat ilmoittivat saavansa joko suoraan teoksista itsestään tai toisista oppikirjoista. Myös erilaiset lukemistot olivat kovassa käytössä, erään opettajien kertoman mukaan jo miltei puhki kuluneita. Lisäksi parissa vastauksessa mainittiin sarjakuvat, esimerkiksi sarjakuva *Kalevalan* tapahtumista.

Joissakin vastauksissa mainittiin myös auditiivinen eli kuuloaistin varaan nojautuva oppimateriaali. Muutamassa vastauksessa mainittiin **kuunnelmat** ja parissa vastauksessa **äänikirjat**²⁸. Usein aika ei riittänyt kokonaisteosten kuunteluun, mutta katkelmien kuunteluun kylläkin. Eräs äänikirjojen suosija valitteli, että äänikirjoja yleensäkin käytetään aivan liian vähän kirjallisuuden opetuksessa, vaikka oppilaat saa usein innostumaan niistä enemmän kuin painetuista kirjoista.

Osin auditiivista oppimateriaalia edustavat myös **laulut**, joita monet opettajat käyttivät opetuksessaan oppilaiden motivoinnissa. Monia runoja on tehty sävellyksiksi ja monissa kappaleissa on viittauksia kirjallisuuteen. Esimerkkinä mainittiin Eino Leinon runo *Lapin kesä*, joka on sävellettyä esitetty laulajakykyjä etsivässä televisiosarja *Idolsissakin*. Nuoret kuuntelevat vapaa-ajallaankin paljon musiikkia, joten laulujen käyttö tekee varmasti kirjallisuushistorian opetuksesta kiinnostavampaa ja tuo sitä lähemmäs oppilaiden elämismailmaa.

Monissa vastauksissa tuli esille myös audiovisuaalinen oppimateriaali, joka nojautuu samanaikaisesti kahden tärkeimmän oppimiskanavamme, kuulon ja näön, varaan. Lähes kaikissa vastauksissa mainittiin kirjallisuushistorian oppimateriaaleina **videot** ja **DVD:t** –

²⁸ Äänikirjat ovat viime aikoina olleet pinnalla, sillä ne ovat muuttuneet näkö- tai lukivaikeuksista kärsivien ihmisten apuvälineistä suuren yleisön käyttämäksi mediaksi. Teoksessa *Kirja tienhaarassa vuonna 2020* arvioidaan jopa, että verkosta ladattavasta äänikirjasta on tulossa sähköisen kirjan kaupallisesti menestynein ja merkittävin julkaisumuoto. (Ekholm & Repo 2010, 19.)

erilaiset **elokuvat**, **televisiosarjat** ja **dokumentit**. Näiden koettiin olevan oppilaita motivoivia oppimateriaaleja. Elokuvien yhteydessä tekijänoikeusnäkökohdat nousivat esiin parissa vastauksessa.

Toivoisin, että koulut tekisivät Teoston kanssa sopimuksen, jonka pohjalta esim. 10/15 vuotta vanhempia kotimaisia elokuvia saisi käyttää opetuksessa vapaasti. Tällöin voisi käyttää monipuolisempaa AV-materiaalia ja saada monia passiivisia oppilaita paremmin innostumaan asiasta. (Opettaja 11)

Myös taidekirjojen **kuvia** käytettiin oppimateriaaleina. Opettajat toivat ilmi, että esimerkiksi eri tyyliuuntien tyyliin maalatuista taidekuvista saattoi etsiä tyyliuuntien piirteitä oppilaiden kanssa ja näin tuoda kirjallisuushistorian opetusta lähemmäksi muiden taiteiden opetusta. Oppimateriaalina käytettiin **taidekirjojen** lisäksi myös **Suomen kirjallisuushistorian perusteoksia** sekä kirjailijoiden **elämäkertoja**.

Opetuksessa hyödynnettiin paljon myös **Internetiä**. Internetiä käytettiin paitsi siten, että opettaja itse etsii ja näyttää sieltä tietoa oppilaille, myös siten, että oppilaat itse harjoittelevat tiedonhakua. Moni sanoi hyödyntävänsä Internetiä yhä enenevässä määrin. Moni myös luetteli hyväksi havaitsemiaan Internet-sivuja. *YLE Areena* ja *YLEn Elävä arkisto* tulivat monissa vastauksissa esille. Jokunen opettaja myös mainitsi, että esimerkiksi *Seitsemän veljeks*en käsittelyyn on Internetissä oiva sivusto, *Seitsemän veljestä*. Siitä oppilaatkin kuulemma usein tuntuvat aidosti innostuvan.

Opettajat käyttivät melko paljon myös **itse valmistettua materiaalia**. Yleisimpiä itse valmistettuja materiaaleja olivat omat monisteet, mutta myös PowerPoint -esitykset mainittiin muutamassa vastauksessa. PowerPointeja tehtiin useimmiten eri tyylikausista. Eräs opettaja kertoi tehneensä myös eurooppalaisen kirjallisuuden historiasta PowerPoint -esityksen, jota hän käyttää johdantona kirjallisuushistoriaan, sillä oppikirjoissa eurooppalaisen kirjallisuuden historiaa ei juuri käsitellä, koska opetussuunnitelma ei siihen velvoita kuin vasta lukiossa.²⁹

Kirjallisuushistorian opetuksessa käytetyt oppimateriaalit olivat kaiken kaikkiaan melko monipuolisia. Ilmoille tosin nousee kysymys siitä, miten suuren osan opetusajasta

²⁹ Kuitenkin esimerkiksi Leena Kirstinän (1994, 69) mielestä Euroopan pienissä kulttuureissa on luonnollista, että omakielinen kirjallisuus ei riitä opetuksen kohteeksi, koska ei voida elää umpiossa.

oppikirjan parissa työskenteleminen vie ja miten suuri on muiden oppimateriaalien rooli kirjallisuushistorian opetuksessa.

5.3 Kirjallisuushistorian opetuksen anti ja haasteet

5.3.1 Mukavaa kirjallisuushistorian opetuksessa

Kysyin opettajilta seuraavaksi sekä kirjallisuushistorian opetuksen mukavista puolista että haasteista. Kaikkien opettajien ei ollut äkkiseltään helppo nimetä sitä, mikä kirjallisuushistorian opetuksessa on mukavaa. Kuitenkin myös mukavia puolia löytyi runsaasti. Monet pitivät mukavana sitä, että kirjallisuushistoria on selkeä ja laaja kokonaisuus, jonka voi toteuttaa haluamallaan tavalla ja monin eri opetusmenetelmin. Opettajat kokivatkin, että kirjallisuushistoriaopetuksen suunnittelussa pääsee toden teolla käyttämään omaa luovuuttaan, ja parhaimmassa tapauksessa opetuksesta saa elämyksellistä oppilaille. Kirjallisuushistoriajaksoa pidettiin myös niin laajana, ettei siihen opettajana kyllästy helposti.

Antoisat keskustelut oppilaiden kanssa mainittiin niin ikään monissa vastauksissa kirjallisuushistorian opetuksen mukavana puolena.

[Kirjallisuushistoriaa opettaessa] pääsee oikeasti keskustelemaan oppilaiden kanssa! (Opettaja 20)

– – se on mukavaa, että valitsemalla nuoria puhuttelevia tekstejä päästään yhdessä 'filosofoimaan' ihmiselämän isojen kysymysten äärellä. (Opettaja 48)

Myös esimerkiksi klassikoiden ajantasaisuutta saattoi pohtia oppilaiden kanssa. Muutenkin kirjallisuushistorian opetuksen nähtiin olevan keskustelunomaisempaa ja myös vapaampaa opetusta kuin monien muiden äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueiden opetus. Mukavaksi pari opettajaa koki myös sen, että kirjallisuushistorian opetuksessa käydyt aiheet sinällään ovat oppilaille tuttuja jo historian tunneilta, mistä johtuen heillä on hyvä pohja keskustella asioista ja ymmärtää niitä.

Myös siitä pidettiin kovasti, että kirjallisuushistorian opetus selkeästi lähestyy reaaliaineiden opetusta. Moni äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja ei mieltänytään

itseään ”pilkkusääntöopettajaksi” vaan opetti mieluummin reaaliainemaisia kokonaisuuksia. Kirjallisuushistorian opetuksen nähtiinkin tarjoavan tervetulleen tauon kaavamaisista kielioppi- ja kielenhuoltoasioista.

Erityisesti sitä, kun näkee oppilaiden – tai edes jonkun yksittäisen oppilaan – kiinnostuksen heräävän jotakin kirjallisuushistoria-aihetta kohtaan, pidettiin mukavana. Myös se, kun oppilaiden oma ajattelu herää ja oppilaat tekevät oivalluksia esimerkiksi kulttuurin ja koko muun yhteiskunnan yhteyksistä oli mukavaa. Eräs opettaja kirjoittikin, että kirjallisuushistoriaa opettaessa on helpompi tarjota ahaa-elämyksiä oppilaille kuin monia muita äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueita opettaessa:

Myös kieliopin opettamisessa on mahdollista aiheuttaa oppilaalle ahaa-elämys siitä, miten kieli vaikuttaa ihmiseen, yhteiskuntaan ja ajatteluun, mutta sellaisia sattuu ainakin minun tunneillani valitettavan harvoin. Sen sijaan kirjallisuushistoria mahdollistaa ahaa-elämyksen asioiden kietoutumisesta toisiinsa paljon helpommin, jos lähestymistapa on oikea. (Opettaja 25)

Monet opettajat myös pitivät mukavana tarinointia, kertomista siitä millainen maailma on joskus ollut. Kirjallisuushistorian opetuksen nähtiin olevan tarinointia menneestä ja samalla nykyisestäkin. Kirjallisuushistorian opetuksessa voi pohtia erilaisia ihmiskohtaloita, oppia ymmärtämään toisia ihmisiä paremmin ja oppia samalla jotakin elämästä.

Muutamien opettajien mielestä kirjat ja tekstit itsessään ovat kirjallisuushistorian opetuksen parasta antia, ja tarjolla olevaa aineistoa pidettiin mukavan monipuolisena. Sitä, kun oppilaat uskaltavat tulkitsemaan erilaisia tekstejä, pidettiin mukavana.

On mahtavaa saada oppilaat tulkitsemaan tekstejä ja tekemään niistä ajatuksellisia löytöjä. (Opettaja 16)

Eräs opettaja kirjoittikin, että oppilaat osaavat välillä todella taitavasti löytää kirjallisuudesta sellaista, mitä itse ei ole tullut ajatelleeksi. Sitäkin pidettiin mukavana, jos pystyi tarjoamaan hyviä ja inspiroivia tekstinäytteitä oppilaille – kenties jopa niin kiinnostavia, että oppilaat tarttuisivat kirjoihin vapaa-ajallaan. Kirjallisuushistorian opetuksen nähtiin siis myös antavan mahdollisuuden vinkata kirjoja nuorille ja samalla syventää oppilaiden lukijamakua ”teinitekstejä syvällisemmäksi”. Kirjallisuushistoriaa

opetettaessa pääsee siirtämään omaa innostusta kirjallisuudesta eteenpäin, kuten kirjallisuuden opetuksessa muutenkin.

Jotkut opettajat nimesivät mukavaksi joitakin tiettyjä tyylikausia tai aihepiirejä, kirjailijoita sekä teoksia. Eräs opettaja esimerkiksi piti realismin tyylikauden opettamisesta, koska realismin vankka linja on jatkunut kirjallisuudessamme pitkään. Toinen opettaja piti sotaa käsittelevän kirjallisuuden opettamisesta, koska siitä saa usein pojatkin innostumaan. *Kalevala*, Aleksis Kivi, Minna Canth ja Väinö Linna mainittiin myös mukavina opetettavina. Myös mahdollisuus keskittyä niihin kirjailijoihin enemmän, joista itse tietää enemmän – toki suhteessa kaanoniin ja sen normeihin – koettiin mukavaksi.

Jotkut opettajat taas mainitsivat mukavaksi joitakin hyvin konkreettisia asioita, kuten oppilaiden kirjoittamien lukupäiväkirjojen lukemista, oppilaiden omia suullisia esityksiä kirjailijoista tai oppilaiden pitämiä oppitunteja tyyliuunnista. Eräs opettaja, jonka mielestä mukavaa oli juuri oppilaiden ryhmissä pitämien oppituntien seuraaminen, kuvasi asiaa seuraavasti:

Aloitan jakson aina niin, että laskemme yhdessä taululla, montako oppituntia (noin) he [oppilaat] ovat tähän mennessä käyneet koulua > eli oppilailla täytyy olla vankka kokemus siitä, millainen on hyvä ja kiinnostava oppitunti. Ja että nyt on ryhmällä mahdollisuus käyttää asiantuntijuuttaan mielenkiintoisen ja laadukkaan oppitunnin tekemiseen. (Opettaja 40)

Pari opettajaa ei osannut nimetä, mikä on mukavaa juuri kirjallisuushistorian opetuksessa, vaan he kokivat, että mukavaa siinä on sama kuin opetuksessa muutenkin: vuorovaikutus ja yhteistyö oppilaiden kanssa.

5.3.2 Haasteita ja ongelmakohtia kirjallisuushistorian opetuksessa

Jos kirjallisuushistorian anti ei aina löytynyt vaivattomasti, niin kirjallisuushistorian opetuksen haasteita sen sijaan löytyi helpommin. Useimmiten haasteeksi mainittiin oppilaiden motivaation puute. Monet opettajat mainitsivat, ettei kirjallisuushistoria tahdo kiinnostaa etenkin poikia. Niinpä oppilaiden innostaminen ”tylsään” historiaan koettiin hyvin haastavaksi; joskus pelkän kirjallisuushistoria-sanan todettiin kuulostavan

kuivakkaalta. Joissakin vastauksissa tuli myös ilmi, että jotkut oppilaat pitävät kirjallisuuden opiskelua ylipäättään turhana.

– – [kirjallisuushistorian opetuksessa haasteellista on] joidenkin oppilaiden käsitys kirjallisuudesta turhana höpötyksenä (kun ei saa tiukkoja sääntöjä ja kaavoja vaan pitää ihan itse ajatella ja pohtia). (Opettaja 11)

Pari opettajaa mainitsi myös, etteivät oppilaat välttämättä aluksi miellä kirjallisuushistoria-aihepiiriä edes äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen kuuluvaksi, vaan se kuuluisi heidän mielestään pikemminkin historian tunneille.

Toiseksi suurimmaksi haasteeksi koettiin se, että oppilaista saattaa tuntua kuormittavalta ja raskaalta se, että kirjallisuushistoriaa opiskeltaessa tulee lukea paljon. Tekstinäytteiden – ja varsinkin vanhojen suomalaisten klassikkojen – lukeminen koettiin hyvin haastavaksi, etenkin kun suuri osa oppilaista ei lue kirjallisuutta vapaa-aikanaan. Hyvin monelle oppilaille lukeminen ylipäättään on jo haaste, ja varsinkin haasteellisempien tekstien lukeminen ja siihen motivoiminen on vaikeaa. Etenkin poikien motivoiminen lukemaan koettiin haastavaksi.

Ikuisuuskyseminen on se, miten pojat saisi motivoitua lukemaan. Kirjallisuushistoriaa ei voi opettaa ilman tekstien lukemista, ja pätkäillen jatkuvasti tämän asian kanssa. Tytöt ovat ysillä jo niin kypsiä, että lukevat yleensä mielellään ja sujuvasti, mutta joidenkin poikien kohdalla lukeminen on todella takkuista. (Opettaja 27)

Opettajien mukaan kaikilla oppilaille ei nykyään vielä yhdeksännellä luokallakaan ole riittävää lukutaitoa selvitä lukutehtävistä, varsinkin jos kieli on yhtään vanhahtavaa ja vaikeaselkoista. Tämä siitä huolimatta, että PISA-tutkimusten mukaan suomalaisnuorten lukutaito on maailman kärkeä.³⁰ Oppilaiden lukutaitoa pidettiin kuitenkin kehnona –

³⁰ Vuodesta 2000 lähtien kansainvälisessä PISA-tutkimusohjelmassa (*Programme for International Student Assessment*) on kolmen vuoden välein arvioitu 15-vuotiaiden nuorten oppimistuloksia lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä. Tutkimuksessa lukutaito nähdään tekstien ymmärtämisenä, käyttämisenä ja arviointina sekä myös lukemiseen sitoutumisena omien tavoitteiden saavuttamiseksi, yhteiskuntaelämään sopeutumiseksi sekä tietojen ja valmiuksien kartuttamiseksi. Lähtökohta on arkielämään ja käytäntöön sitoutuva, joten tutkimukseen on pyritty valitsemaan mahdollisimman autenttisia arkielämän tekstejä. (Sulkunen ym. 2010, 7–9.) Tekstit, joilla PISA-tutkimus lukutaitoa mittaa, ovat siis hyvinkin erilaisia kuin usein vanhahtavatkin kirjallisuushistorian opetuksessa käytetyt kaunokirjalliset tekstit. Toisaalta PISA-tutkimuksessa on myös tullut ilmi, että suomalaiset nuoret ovat parempia lukemaan erilaisia asiatekstejä ja epälineaarisia dokumenttejä kuin fiktiivisiä tekstejä (Aerila 2010, 60).

joskus pelkkä mekaaninen lukeminen on heille vaikeaa – ja sanavarastoa suppeana. Eräs opettaja totesikin seuraavaa:

– – joskus joutuu aikamoiseksi sananselittäjäksi. Itse asiassa yllättävän usein, kun vain saa sellaisen ilmapiirin aikaan, että rohkenevat kysyä kaikkea mitä eivät ymmärrä. (Opettaja 1)

Vanhojen klassikkojen todettiin olevan paitsi vaikeaselkoisia myös liian hidastempoisia nykynuorille, jotka eräänkin opettajan mukaan ”kaipaavat räiskettä”. Mikäli kirjallisuushistoriajaksolla luettiin oppilaan itse valitsema kokonaisteos, moni oppilas tarttuikin uudempaan jännityskirjallisuuteen. Moni opettaja valitteli myös sitä, että etenkin heikoille oppilaille on hyvin vaikea löytää mieluista luettavaa. Toisaalta myös koettiin, että yhdeksännellä luokalla ollaan jo väistämättä myöhässä lukuhaluja herättelemässä.

Kun kirjallisuushistorian opetuksessa tulee lukea paljon, niin erityisen haasteensa tuovat ne oppilaat, joilla on oppimis- tai keskittymisvaikeuksia³¹. Joillekin opettajille oli jäänyt elävästi mieleen konkreettisia kokemuksia kirjallisuushistorian opettamisesta sellaisille oppilaille, joilla on oppimis- tai keskittymisvaikeuksia.

”Täällä on nyt ihan liian hiljaista, mä rupeen huutamaan, jos tää paska ei lopu.” Tämän sanoi eräs keskittymiskyvytön poika, kun kaikki muut paneutuivat lukemaan ja tekemään projektitöitään. Ja hän myös rupesi huutamaan, onneksi kellon soiminen armahti meidät kaikki. Keskittymistähän nämä työt vaativat, kun on vaikkapa haettava ja luettava esimerkkitekstejä ja yhdisteltävä tietoja. Töiden taso todellakin vaihtelee suuresti. (Opettaja 38)

Edellisesti esimerkistä käy ilmi, miten eri tavoin oppilaat jaksavat keskittyä kirjallisuushistorian tunneilla tehtäviin tehtäviin tai osaavat tehdä niitä. Haasteeksi koettiin siis myös se, mikä on haaste opetuksessa yleensäkin: oppilaiden hyvin heterogeeninen

³¹ Oppimisvaikeudella tarkoitetaan sitä, että lapsen kyky oppia lukemaan, kirjoittamaan tai laskemaan on heikompi kuin mihin hänen kognitiivinen tasonsa antaisi mahdollisuudet. Oppimisvaikeuksista kärsivien lasten oppiminen tapahtuu eri tavalla ja eri tahtiin kuin muilla. (Voutilainen, Häyrinen & Iivanainen 1998, 12–15.) Kirjallisuushistorian opetusta koskettavat luonnollisesti eniten luki- ja kirjoittamisvaikeudet, joita yhdessä kutsutaan dysleksiaksi (Korhonen 2002, 127–131). Tällaiset lukivaikeudet liittyvät etenkin luetun ymmärtämiseen sekä tuottavaan kirjoittamiseen. Ne vaikuttavat laaja-alaisesti oppimiseen sekä useissa kouluaineissa suoriutumiseen. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, 58–60.) Keskittymisvaikeuksista yleisin ja tunnetuin on tarkkaavaisuus–ylivilkkaushäiriö, josta käytetään myös lyhennettä ADHD (engl. *attention deficit hyperactivity disorder*). ADHD on kehityksellinen itsehillinnän häiriö, jonka ensisijaisia oireita ovat tarkkaavaisuuden puute, ylivilkkaus sekä impulsiivisuus. Nämä oireet ilmenevät yleensä jo varhaislapsuudessa ja ne ovat yleisimpiä pojilla kuin tytöillä. (Sourander & Aronen 2007, 572.)

taso.³² Myös lukioon ja ammatilliselle puolelle lähtevien erot nähtiin haasteeksi. Lukiossa kirjallisuushistoriatietoja tarvitaan melko paljon, kun taas ammatilliselle puolelle lähteville voisi olla hyödyllisempää opetella tarkemmin esimerkiksi kirjoittamiseen liittyviä asioita.

Kolmanneksi suurimmaksi haasteeksi aineiston perusteella nousi se, että kirjallisuushistorian opetukseen on käytettävissä liian vähän aikaa: pienessä ajassa on käytävä läpi laaja aineisto eli koko Suomen kirjallisuuden historia, olkoonkin, että kirjallisuutemme toden teolla puhkesi kukkaan vasta 1800-luvulla.

Kiire! – – Tuntuu kurjalta rääpiä kaikkea vähän. (Opettaja 29)

Aika ei riitä, monesti joutuu lopussa paahtamaan teorian pikaisesti läpi, vaikka näytteitä olisi nykyisin tarjolla kaikesta. (Opettaja 6)

Ajan vähyydestä johtuen opettajien oli usein vaikea valita, mitä asioita kirjallisuushistorianopetuksessa painottasi ja korostaisi, mitä jättäisi pois. Moni opettaja pohti ajan vähyyttä juuri tältä kantilta.

Suurin ongelma on aineiston laajuus: karsiminen on taitolaji, jossa itse koin onnistuvani kohtalaisesti vasta monen virkavuoden jälkeen. Pitää keskittyä olennaiseen, vaikka kuinka tekisi mieli ottaa mukaan vielä monta kiinnostavaa kirjailijaa. (Opettaja 26)

Painotanko Runebergiä, Kiveä, Canthia, Leinoa ja Linnaa niin paljon, että oppilaille jää jotain kyseisistä kirjallisuutemme voimahahmoista mieleenkin – ja jätän samalla monet muut upeat kirjailijamme, varsinkin nykykirjallisuuden puolelta, käsittelemättä? Vai yritänkö käydä läpi mahdollisimman suuren joukon kirjailijoita, jolloin meno muistuttaa melkoista pikajuoksua? Kultaisen keskitien löytäminen on mielestäni melko vaikeaa. (Opettaja 52)

Edellisestä vastauksesta käy ilmi, että juuri nykykirjallisuus on häviäjä, kun kirjallisuushistorian käsittelyyn varattu aika meinaa loppua. Nykykirjallisuus koettiin muutenkin vaikeaksi opetettavaksi. Opettajien mielestä oli niin vaikeaa valita, keitä nykykirjailijoita käsittelee ja keitä jättää käsittelemättä. Romantiikan, realismin ja uusromantiikan kohdalla kaikki on vielä nykynäkökulmasta selkeämpää.

³² Myös Leena Blom (1992, 142) ottaa kantaa tähän haasteeseen todetessaan, että peruskoulun kirjallisuudenopetuksessa on toisaalta kyse koko ikäluokasta, jolle opetuksen avulla voitaisiin luoda suhteellisen yhtenäisen kirjallisen kulttuurin pohja; toisaalta lukemis- ja vastaanottamiskyvyt ovat niin erilaisia, ettei yhtenäinen vaatimustaso helposti onnistu.

Kirjallisuushistorian aihepirin laajuudesta johtuen toisinaan tuntui haastavalta käydä läpi yksityiskohtia ja pitää silti kokonaiskuva oppilaille kirkkana. Aineiston monipuolisuutta pidettiin paitsi mukavana myös haastavana asiana. Kirjallisuushistoriasta tuli helposti työlästä niin opettajalle kuin oppilaillekin. Yhden opettajan mielestä kirjallisuushistoria on myös liian abstraktia oppilaille.

Vaikka laajasta aihepiiristä karsisi epäolennaisimmat asiat pois, niin silti jotkut opettajat olivat sitä mieltä, että aineiston käsittely jää hyvin pintapuoliseksi.

– – äidinkielen open omaatuntoa kaihertaa pintapuolinen käsittely: *Kalevala* jää maininnoille, *Seitsemään veljekseen* ei ennätä tutustua, Linnan hahmot eivät tule tutuiksi. Pitäisikö julistaa jonkinlainen peruskoululaisen kirjallisuuden kaanon? (Opettaja 35)

Kirjallisuushistorian opetuksen haasteena oli myös oppilaiden heikot pohjatiedot Suomen historiasta ja ylipäätään huono yleissivistys. Tämä tosin ei ollut mikään haaste joidenkin opettajien mielestä, sillä muiden kyselyn kohtien vastauksista kävi ilmi, että pienen vähemmistön mielestä oppilaiden pohjatiedot historiasta olivat hyvät tai jopa erinomaiset.

Aina haasteita eivät kuitenkaan tuottaneet oppilaat, vaan joskus haasteita piili myös opettajan omissa tiedoissa. Pari opettajaa opettaja toivoisi itselleen paremmat tiedot historiasta yleensäkin, jotta he osaisivat paremmin nivoa kirjallisuusasiat muihin historiallisiin tapahtumiin. Eräs opettaja taas totesi, että hänelle haasteita tuottaa nykyisen kirjallisuuden haltuun ottaminen, sillä hän ei ehdi lukea niin paljon kuin haluaisi tai ammattitaitoa ylläpitääkseen pitäisi. Myös koulukirjaston heikko kirjatarjonta mainittiin ongelmaksi parissa vastauksessa.³³

5.4 Kirjallisuushistoria ja oppilaat

5.4.1 Oppilaiden kirjallisuushistoriatiedot

Kysyin opettajilta myös oppilaiden kirjallisuushistoriatiedoista sekä suhtautumisesta kirjallisuushistorian opiskeluun. Oppilaiden kirjallisuushistoriatietoja ennen

³³ Kuitenkin esimerkiksi Hilikka Lambergin (2002, 64–65) mukaan juuri toimiva koulukirjasto paitsi helpottaa opettajan työtä myös lisää merkittävästi oppilaiden lukuharrastusta.

kirjallisuushistorian varsinaista opiskelua pidettiin vähäisinä. Jopa 47 % opettajista oli sitä mieltä, ettei oppilailla ole juuri minkäänlaisia esitietoja kirjallisuushistoriasta. 38 %:ssa vastauksissa tuli ilmi lähinnä se, että oppilaat ovat ehkä kuulleet muutamia yksittäisiä kirjailijoiden ja teosten nimiä, mutta siihen se sitten usein jääkin. Tarkempaa käsitystä kirjailijoista tai teoksista oppilailla ei yleensä ollut, tai jos olikin, niin tietämys jäi hyvin pintapuoliseksi. Yksittäisistä kirjailija- tai henkilönnimistä, joita oppilaat ovat mahdollisesti kuulleet, mainittiin Mikaela Agricola, Elias Lönnrot, Aleksis Kivi, Minna Canth, Eino Leino ja Tove Jansson. Teosten nimistä mainittiin *Kalevala*, *Seitsemän veljestä* ja *Tuntematon sotilas*.

Juuri *Tuntematon sotilas* tuli useissa vastauksissa esiin, mutta todennäköisesti se on oppilaille ennestään tutumpi elokuvaversioina kuin romaanina. Toisaalta vaikka teos tiedettäisiinkin, niin varsinaiset *tiedot* siitä voivat olla silti hyvin vähäiset. Teosta ei esimerkiksi osata sijoittaa aikakauteen.

– – ja jotkut jopa *Tuntemattoman sotilaan* tietävät, mutta ei niillä ole hajuakaan, mistä ajasta se kertoo. (Opettaja 7)

Muutama opettaja kuitenkin muistutti, että alakoululla on suuri merkitys siinä, mitä oppilaat tietävät jo valmiiksi kirjallisuutemme historiasta.

Jotkut tuntevat esimerkiksi *Kalevalan* henkilöitä ja tapahtumia hyvin, jos niitä on käsitelty perusteellisesti alakoulun puolella. Jotkut taas – no, ”Mikä ihmeen *Kalevala*?” (Opettaja 47)

Jotkut opettajat myös olivat sitä mieltä, että vaikei oppilailla varsinaisia *kirjallisuushistoriatietoja* etukäteen ollutkaan, niin historian pohjatiedot ovat kuitenkin kohtalaiset. Historian tunneilla sekä ehkä myös kuvataiteessa on opiskeltu jonkin verran kirjallisuushistoriassakin käsiteltäviä aikakausia. Parhaiten oppilaat tuntevat yleensä kansallisromanttisia kirjailijoita ja kirjoja sekä 1880-luvun realismia. Nämä ilmeisesti ovat painottuneet historianopetuksessa ja historian tunneilla käytetyissä oppikirjoissa. Eräs opettaja myös mainitsi, että oppilaat tuntevat populaarikulttuurin puolelta yllättävänkin paljon viittauksia anglosaksiseen kirjallisuushistoriaan, mikä johtunee amerikkalaisesta viihdetarjonnasta.

Oppilaiden esitiedot ovat siis keskimäärin heikot, mutta moni opettaja kuitenkin muistutti, että tiedot vaihtelevat paljonkin – aina on myös niitä, joilla on esitietoja tavanomaista enemmän.

– – jokunen on jo ehtinyt lukea *Sinuhensa* tai *Tuntemattoman sotilaansa*. (Opettaja 3)

5.4.2 Oppilaiden suhtautuminen kirjallisuushistorian opiskeluun

Kysyttäessä oppilaiden suhtautumisesta kirjallisuushistorian opiskeluun suuri osa opettajista, 41 %, arvioi, että suhtautuminen kirjallisuushistorian opiskeluun on kohtalaista, ei positiivista mutta ei negatiivistakaan.

Jotkut opettajat – tosin vain 15 % vastaajista – arvioivat, ettei kirjallisuushistoria yksinkertaisesti jaksa kiinnostaa nuoria. *EVVK*, ilmoitti eräs opettaja – siis ei voisi vähempää kiinnostaa. *Historia ei ole monen oppilaan lempiaine*, totesi toinen opettaja. *Ei herätä suuriakaan intohimoja*, kirjoitti kolmas. Joistakin vastauksista kävikin ilmi, että oppilaat suhtautuvat kirjallisuushistorian opiskeluun tylsistyneesti ja vähin tavoittein.

Eivät oppilaat riemusta kilju, mutta ei heitä ole helppo saada innostumaan muistakaan äidinkielen ja kirjallisuuteen kuuluvista aiheista, muistutti eräs opettaja. Monista muistakin vastauksista kävi ilmi se, ettei innostumattomuus koske pelkästään kirjallisuushistorian opiskelua, vaan monia muitakin oppiaineen osa-alueita.

Vastakkaisiakin näkemyksiä kuitenkin esitettiin melko runsaasti, sillä 24 % opettajista oli sitä mieltä, että oppilaat suhtautuvat kirjallisuushistorian opetukseen melko tai hyvin myönteisesti.

Oppilaiden innostuminen on yleensä kirjallisuushistoriaa käsiteltäessä suurta verrattuna esimerkiksi kielenhuollon opiskelemiseen. Kirjallisuushistoriasta saa helposti elämyksellistä ja monipuolista sekä sen opiskelua voi linkittää esimerkiksi ilmaisutaidollisiin harjoituksiin. (Opettaja 23)

Moni opettaja myös muistutti, että vaikka suhtautuminen kirjallisuushistorian opiskeluun aluksi olisikin negatiivista, niin juuri innostavan opetuksen ja vaihtelevien työtapojen avulla sitä voi kuitenkin jonkin verran parantaa.

Jotkut opettajat ottivat vastauksissaan esille myös sukupuolieron, sen, että tytöt asennoituvat kirjallisuushistorian opiskeluun poikia myönteisemmin. Toisaalta kirjallisuushistorian sanottiin kiinnostavan useasti myös tietynlaista poikatyyppeä, joka pitää historiasta mutta harvemmin niin sanotusta perinteisestä äidinkielestä ja kirjallisuudesta. Tällöin on mahdollista luoda onnistumisen kokemus myös äidinkielen ja kirjallisuuden puolella.

Opettajien vastauksista kävi myös ilmi se, että osa oppilaista innostuu kirjallisuushistorian opiskelusta, osa ei – aivan kuten muustakin opetuksesta. Näin tähän kyselyyn kohtaan vastasi 20 % opettajista.

Osa kokee turhana, osa innostuu, osa kahlaa osion läpi samalla tahdilla kuin kaiken muunkin. (Opettaja 11)

Saamani palautteen mukaan osa tykkää siitä [kirjallisuushistorian opiskelusta] kauheasti ja toisista joukossa on liikaa historian havinaa. (Opettaja 30)

5.4.3 Oppilasarviointi

Kyselyn viimeinen kysymys koski opettajien kokemuksia kirjallisuushistorian oppilasarvioinnista³⁴. Oppilaiden kirjallisuushistoriatietojen arviointia ei koettu sen helpommaksi tai vaikeammaksi tehtäväksi kuin muutakaan arviointia äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Oppilaiden kirjallisuushistorian osaamisesta saatiin helposti monipuolisia näyttöjä, joten arviointia ei tämä vuoksi pidetty erityisen hankalana. Ne opettajat, jotka teettivät oppilailla ryhmätöitä, pitivät arviointia muita opettajia vaikeampana, koska

³⁴ Arviointi voidaan määritellä joko laajassa tai suppeassa merkityksessä. Laajassa merkityksessä se tarkoittaa koulutuksen prosesseihin, panoksiin ja suunnitteluun kohdistuvaa arviointia. Suppeassa merkityksessä arviointi taas tarkoittaa oppimistulosten arviointia. (Lahdes 1997, 219.) Oppilasarvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa oppilasta opinnoissaan. Arvioinnin tulee auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua. (POPS 2004, 262.) Oppilaan oppimisen ja työskentelyn arvioinnin tulee olla monipuolista: oppilasta tulee arvioida tuntiaktiivisuuden, suoritusten sekä todellisten tuotosten perusteella. Niin oppilaiden kuin vanhempienkin tulee saada arvioinnista tietoa riittävän usein. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 14–15; Lahtinen ym. 2005, 218.)

ryhmässä kaikki eivät aina opi, eikä jokainen osallistu kunnolla. Pari opettajaa myös huomautti, ettei oppilasarviointi yleensä ole helppoa, koska siinä pitää ottaa huomioon niin monia puolia, ei pelkkää koenumeroa.

79 % opettajista ilmoitti pitävänsä kokeen kirjallisuushistoriasta. Opettajille koe oli ennen kaikkea oppilasarviointia helpottava asia – monet jopa totesivat, että oppilasarviointi olisi ilman koetta miltei mahdoton tehtävä.

Pidän kokeen, koska tarvitsen näyttöä arviointia varten. Kirjallisuushistoriaa käsitellään niin paljon, että olisin aivan ”kätetön” arvosanoja miettiessäni, jos en pitäisi siitä koetta. (Opettaja 4)

Opettajat painottivat kuitenkin sitä, ettei koe yksinään määrää oppilaan arvosanaa, vaan myös tuntiaktiivisuudella eli mukanaololla ja kiinnostuneisuudella on merkitystä. Monista vastauksista kävikin ilmi, että arvosanaan vaikuttavat monet asiat: kokeen ja tuntiaktiivisuuden lisäksi siihen vaikuttavat myös suulliset ja kirjalliset yksilö- ja ryhmätyöt sekä oppilaan asenne opiskeltavaa asiaa kohtaan.

Jotkut opettajat pitivät kokeen näyttääkseen, että he pitävät käsiteltyjä kirjallisuushistoria-asioita tärkeinä. Samalla he näkevät, millä tavalla käsitellyt asiat ovat hahmottuneet oppilaille. Monet opettajat myös kirjoittivat, että kokeen pitäminen kirjallisuushistoriasta on eräänlainen välttämätön paha, sillä ilman sitä oppilaat eivät jaksaisi keskittyä opiskeluun senkään vertaa, mitä nyt jaksavat. Oppilaat siis tarvitsevat jonkinlaisen ulkoisen motivaation³⁵ toiminnalleen.

– – mieluiten en pitäisi koetta, mutta yläkoululaisten motivointi ilman koetta on vaikeaa. (Opettaja 12)

Pidän pienen kokeen kirjallisuushistoriasta lähinnä sen vuoksi, että saisin vielä loppukeväästä heidät [oppilaat] motivoitua kuuntelemaan ja painamaan asioita mieleensä. (Opettaja 30)

Monet opettajat siis pitivät kokeen, mutta ei ollut aivan yhdentekevää, millainen koe on. Monilla opettajilla oli hyvinkin selkeitä näkemyksiä siitä, millainen kokeen tulee olla.

³⁵ Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että oppija opiskelee ainoastaan saadakseen palkinnon oppimisestaan. Esimerkiksi juuri arvosana on tällainen palkinto. Ulkoisen motivaation vastakohtana on sisäinen motivaatio, jolloin oppija innostuu tehtävästä ilman ulkoisen palkinnon tavoittelua, esimerkiksi oman mielenkiinnon ohjaamana. Sisäinen motivaatio on siis oppimisen kannalta parempaa kuin ulkoinen motivaatio. (Internet 13.)

Useimmat opettajat totesivat, että kokeessa tulee osata tyyliisuuntia, kirjailijoita ja teoksia, mutta siinä tulee olla myös omaa tuottamista. Lisäksi kokeessa korostuu enemmän suurten kokonaisuuksien hahmottaminen kuin ”nippelitietojen” osaaminen.

Jotkut opettajat olivat sitä mieltä, että yhdeksännellä luokalla on aika opetella esseiden kirjoittamista, joten kokeessa on myös jonkinlainen esseetehtävä. Esseiden aiheeksi mainittiin esimerkiksi *Aleksis Kiven elämä, tuotanto ja merkitys*. Esseetyyppisten tehtävien tosin sanottiin olevan koetyyppinä vaikeita joillekin oppilaille, kaikki reaaliaineiden opettajat kun eivät käytä esseevastauksia kokeissaan. Joskus nähtiinkin järkeväksi, että oppilas saa esseekokeessa käyttää oppikirjaa ja muistiinpanoja mukana.

Pari opettajaa ilmoitti pitävänsä kirjallisuushistoriasta kokeen, mutta helpohkon sellaisen. He eivät halunneet, että kokeen vaikeus jättäisi oppilaille negatiivisia asenteita kirjallisuushistoriaa ja ylipäänsä koko kirjallisuutta kohtaan. Koe kirjallisuushistoriasta saattaa monille oppilaille olla yläkoulun viimeinen äidinkielen ja kirjallisuuden koe. Ja yhtenä kirjallisuushistoriankin opiskelun merkittävistä tavoitteista on kuitenkin se, että oppilaat suhtautuisivat kirjallisuuteen positiivisesti ja että heidän lukuhalunsa kasvaisi.

Muutama opettaja ilmoitti pitävänsä perinteisen reaaliaineen kokeen, jossa pärjää lukemalla ja vähäisillä analyysitaidoilla. Jotkut opettajat sitä vastoin kirjoittivat, etteivät he pidä ”perinteistä” koetta, jossa testataan, mitä oppilaat muistavat kirjallisuushistorian asioista; faktojen ja vuosilukujen ulkoa osaamista ei aina pidetty järkevänä. Sen sijaan jonkinlaiset soveltavat kokeet ovat suosiossa.³⁶

En pidä tiedollista koetta. En näe tärkeänä, että oppilas pänttää ulkomuistista vuosilukuja ja nimiä, jotka eivät kerro rivioppilaalle lopulta yhtään mitään. Painotan omaa ajattelua, kykyä tuottaa ja arvioida lukemaansa. Historia ei tässä nouse mitenkään ratkaisevaan rooliin, tosin fiksu oppilas osaa siitä ammentaa ja asettaa tapahtuneet aikajanelle suhteessa nykyaikaan. (Opettaja 15)

Eräs opettaja kuvaili soveltavaa koetta esimerkiksi sellaiseksi, jossa pitää analysoida jotain tekstiä annettujen tietojen valossa. Eräs toinenkin opettaja pohti, että ei kai olennaista ole oppilaiden taidot nimenomaan kirjallisuuden *historiassa* vaan taidot analysoida tekstejä ja

³⁶ Lassi Pruukin (2008, 151) mukaan perinteiset kokeet, joissa on pyydetty toistamaan se, mitä opetuksessa on käsitelty, edustavatkin kapeaa käsitystä oppimisesta. Hyvä koe edellyttää tiedon arviointia, soveltamista, ymmärtämistä ja luovaa käyttämistä.

vertailla niitä toisiin teksteihin ja asettaa niitä aikansa kuviksi. Vastauksissa siis korostuivat tekstitaidot, joita nykyään painotetaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa.³⁷

Soveltavien kokeiden todettiin kuitenkin olevan hyvin haastavia oppilaille, jotka ovat ehkä vain tottuneet opettelemaan asioita ulkoa kokeeseen.

Onhan se [kirjallisuushistorian koe] ilman muuta koko yläkoulun vaikein äidinkielen koe, jossa kyky soveltaa oppimaansa tulee armotta esiin. (Opettaja 26)

On kuitenkin myös niitä opettajia, jotka olivat ehdottomasti kokeen pitämistä vastaan. 21 % opettajista ilmoitti, ettei pidä koetta kirjallisuushistoriasta.

Koetta en pidä (en pidä äidinkieleessä mitään kokeita), koska mielestäni sillä ei missään määrin mitata osaamista. Arvioinnissa painotan asian ymmärtämistä ja omaa näkökulmaa, en ulkoa opettelua. (Opettaja 31)

Mielestäni kokeessa ei opi mitään. Koetan mahdollisuuksien mukaan välttää kokeiden pitämistä. Kirjallisuushistoriaosaamisenkin arviointi onnistuu esimerkiksi teettämällä oppilailla kirjallisuushistoriaportfolio. Se sisältää esimerkiksi lukupäiväkirjan jostakin romaanista, kirjailijaesittelyjä, oppilaiden itse kirjoittamia tekstikatkelmia romanttiseen ja realistiseen tyyliin jne. (Opettaja 46)

Portfolio nousi monessa muussakin vastauksessa esiin vaihtoehtona kokeelle. Yksimielisiä oltiin siis kuitenkin siitä, että jotakin kirjallista aineistoa tarvitaan arvioinnin pohjaksi. Portfolion lisäksi luettiin monia muitakin tapoja korvata koe. Tällaisiksi mainittiin esimerkiksi kirjailijoiden ja luettujen kirjojen suulliset ja kirjalliset esittelyt, lukupäiväkirjan pitäminen, tutkielman tekeminen tai ryhmätyöt – tai joskus monet noista ”vaihtoehtoisista” tavoista yhdessä. Jotkut opettajat olivat myös jatkuvan arvioinnin kannalla: yhden ison kokeen ei välttämättä nähty antavan todellista kuvaa siitä, millä intensiteetillä töitä on tehty kunkin tyyliuunnan parissa. Kaiken kaikkiaan kirjallisuushistorian oppilasarviointia voisi luonnehtia siten, että se on aina monen tekijän summa.

³⁷ Tekstitaitojen tärkeydestä kertoo muun muassa se, että vuonna 2006 ylioppilasaine menetti yksinoikeutensa abiturienttien äidinkielen ja kirjallisuuden taitojen mittarina, ja tilalle tuli esseen lisäksi myös tekstitaitoja mittaava koe (Leino 2006, Internet 14). Tekstitaidon kokeessa tutkitaan abiturientin kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa ja kielellistä ilmaisukykyä. Tekstitaito merkitsee kokelaan taitoa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä tietoisena niiden tavoitteista ja konteksteista. Siihen kuuluu lisäksi taito tehdä havaintoja tekstin ilmaisukeinoista ja soveltaa taitojaan sekä tekstin vastaanottamiseen että tuottamiseen. (Internet 15.)

6 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut tarkastella Suomen kirjallisuushistorian opetusta yläkoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkökulmasta. Peruskoulun yhdeksännen luokan kirjallisuudenopetuksessa keskitytään kirjallisen yleissivistyksen pohjan luomiseen eli Suomen kirjallisuuden vaiheiden opiskeluun ja klassikoihin tutustumiseen. Kirjallisuushistoria yläkoulussa on äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien mielestä tärkeä äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alue. Monet opettajat pitivätkin tutkimusaiheittani kiinnostavana ja tärkeänä. Niinpä kyselyyn vastasi kaksi opettajaa kesken äitiysloman sekä yksi opettaja, joka oli juuri jäänyt eläkkeelle.

Jo tutkimukseni teoriaosassa tuli ilmi, että on useita eri syitä, miksi kirjallisuutta ja myös kirjallisuuden historiaa tulee opettaa peruskoululaisille. Kirjallisuuden opetus muun muassa vahvistaa lukuharrastusta, lukutaitoa ja kulttuuriperintöä. Myös opettajat ovat sitä mieltä, että kirjallisuushistorian opetus yläkoulussa on tarpeen. Se on ennen kaikkea yleissivistystä, suomalaisen kulttuuriperinnön siirtämistä sekä suomalaisuuden ymmärtämistä ja suomalaisen kulttuurin arvostamista. Kirjallisuushistorian opetus myös sitoo yhteen eri oppiaineiden, kuten historian ja taiteiden asioita. Lisäksi kirjallisuushistorian opetuksen nähdään olevan tärkeää myös kaunokirjallisuuden itseisarvon vuoksi. Jatko-opinnoissakin monet oppilaat tarvitsevat tietoja kirjallisuushistoriasta.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutus antaa opettajien mielestä kohtalaiset valmiudet kirjallisuushistorian opettamiseen. Usein tiedot kirjallisuutemme historiasta ovat hyvät – joskin tässä on merkitystä sillä, onko opettaja opiskellut kotimaista kirjallisuutta vai yleistä kirjallisuustiedettä – mutta tiedot ja kokemukset sen opettamisesta huonot. Opintoihin kaivattaisiinkin lisää pedagogista vivahdetta.

Koulutuksen puutteista huolimatta Suomen kirjallisuushistorian opetus yläkoulussa on äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen osa-alue, johon monet opettajat ovat kovin mieltyneitä. Ennakko-olettamukseni siitä, että kirjallisuushistorian opetus mahdollisesti koettaisiin raskaaksi ja epämieluisaksi tehtäväksi, ei siis juurikaan saanut tukea tutkimustuloksista. Joidenkin oppilaiden negatiivinen asenne kirjallisuushistorian

opiskelua kohtaan heijastuu tosin joihinkin opettajiin siten, että he eivät pidä kirjallisuushistorian opettamista kovinkaan mieluisana tehtävänä. Kuitenkin tällaisia opettajia on tutkimusaineistossani vain muutama.

Opettajat saavat usein itse vaikuttaa siihen, kuinka paljon aikaa he käyttävät kirjallisuushistorian opetukseen, sillä perusopetuksen opetussuunnitelma on jokseenkin väljä. Aikaa opetukseen opettajat käyttävät keskimäärin yhden kurssin, noin kahden kuukauden ajan. Tämän koetaan olevan sopiva määrä, vaikka aikapula opettajia vaivaakin. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa on kuitenkin niin paljon muitakin tärkeitä oppisisältöjä, ettei kirjallisuushistorian määrän lisäämistä pidetä mielekkäänä.

Hyvää kirjallisuushistorian opetusta luonnehditaan monipuoliseksi ja vaihtelevaksi. Siinä käytetään monipuolisia työtapoja ja se on osallistavaa sisältäen esimerkiksi paljon keskusteluja ja ryhmätöitä. Opetuksen keskiössä ovat luettavat, analysoitavat ja tulkittavat tekstit. Hyvä kirjallisuushistoria linkittyy jo opittuun Suomen historiaan, taidehistoriaan ja nykypäiväänkin. Se on selkeää ja havainnollista, päälinjoihin keskittyvää sekä innostavaa, aktivoivaa ja avartavaa. Parhaimmillaan se voi olla lukuhaluja herättävää.

Kirjallisuushistorian opetuksessa käytetään monipuolisia opetusmenetelmiä. Perinteinen opettajajohtoinen opetus on yhä voimissaan. Myös oppilaiden itsenäinen työskentely esimerkiksi oppikirjan parissa on yleistä. Tärkeää kirjallisuushistorian opetuksessa on etenkin kirjallisuuskatkelmien ja mahdollisesti kokonaisteoksenkin lukeminen. Keskustelut esimerkiksi luetuista teksteistä ovat yleisiä, väittelyt harvinaisempia. Kirjallisuushistorian opetukseen voi helposti liittää erilaisia ryhmätöitä: oppilaat voivat esimerkiksi opettaa tyyliuuntia toisilleen. Myös kirjailijaesittelyjä ja kirjaesitelmiä tehdään paljon, niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Kirjallisia töitä ovat myös lukupäiväkirjan pitäminen, kirjoitelmat ja tutkielmat sekä luova kirjoittaminen. Portfolion tekeminen on myös suosittu työtapo. Tietokilpailut ja pelitkään eivät ole poissuljettuja. Draamaa ja muuta yhteistoiminnallisuutta suositaan jonkin verran. Jotkut opettajat ovat myös mieltyneitä verkkotyöskentelyyn.

Myös kirjallisuushistorian opetuksessa käytetyt oppimateriaalit ovat melko monipuolisia. Oppikirjaa ei kirjallisuushistorian opetuksessa nähdä aikansa eläneenä. Se on edelleenkin ja todennäköisesti tulee myös olemaan opetuksen ja oppimisen keskeinen apuväline.

Monet opettajat myös keräävät omaa materiaalia esimerkiksi kirjoista, lehdistä, Internetistä ja televisiosta sekä tekevät omia monisteita ja PowerPoint -esityksiä. Keskeisintä oppimateriaalia kirjallisuushistorian opetuksessa ovat kuitenkin itse kaunokirjalliset tekstit, joita oppilaat lukevat, analysoivat ja tulkitsevat. Näitä tekstejä voidaan käsitellä myös kuunnelmina tai äänikirjoina. Myös videoiden ja DVD:iden hyödyntäminen on yleistä, erilaisia elokuvia, televisiosarjoja ja dokumentteja tai niiden osia katsotaan. Nykyään myös Internet on tärkeä tiedon lähde.

Kirjallisuushistorian opetuksessa on paljon mukavia puolia. Monet opettajat pitävät siitä, että pääsevät opettamaan laajaa ja selkeää, reaaliainemaista kokonaisuutta, jonka toteuttamisessa saattaa käyttää vaihtelevia työtapoja ja omaa luovuuttaan. Mukavia ovat myös antoisat keskustelut oppilaiden kanssa sekä se, kun oppilaiden ajattelu herää ja oivalluksia syntyy. Jotkut opettajat pitävät mukavana tarinointia menneestä, jotkut tekstejä itsessään. Osa opettajista on erityisen mieltyneitä tiettyjen tyylikausien tai aihepiirien, kirjailijoiden tai teosten opettamiseen.

Toki kirjallisuushistorian opetuksessa on omat haasteensakin. Haasteista suurin on oppilaiden motivaation puute. Myös lukeminen, varsinkin vanhan ja usein vaikeaselkoisen tekstin lukeminen on haasteellista monille oppilaille. Suuri haaste on myös opetukseen käytettävän ajan vähyys, mikä näkyy pähkäilynä siitä, mitä ja keitä opetuksessa painottaisi ja mitä jättäisi pois. Kestohaaste äidinkielen ja kirjallisuuden, myös kirjallisuushistorian opetuksessa on lisäksi oppilaiden heterogeeninen taso sekä oppimis- ja keskittymisvaikeuksista kärsivät oppilaat. Joskus opettajia vaivaavat myös oppilaiden heikot pohjatiedot Suomen historiasta. Joskus tosin haasteena voi olla opettajan oma heikko historian tai nykykirjallisuuden tuntemus.

Osa oppilaista innostuu kirjallisuushistorian opetuksesta, osa ei – tilanne on siis aivan sama kuin opetuksessa muutenkin. Keskimäärin oppilaat kuitenkin suhtautuvat opetukseen kohtalaisen positiivisesti, ja negatiivisiakin ennakoasenteita voi parantaa innostavan opetuksen ja vaihtelevien opetusmenetelmien avulla. Ennen kirjallisuushistorian opetusta oppilailla on melko vähäiset tiedot Suomen kirjallisuushistoriasta. He ovat lähinnä kuulleet yksittäisiä teosten tai kirjailijoiden nimiä, mutta tietämys niistä on hyvin pintapuolista. *Kalevala* voi tosin olla paremminkin tuttu jo alakoulun puolelta. Kun kirjallisuushistoriajakso on sitten opiskeltu, ei oppilasarviointia

pidetä kovin hankalana tehtävänä, sillä tarjolla on usein monipuoliset näytöt. Suurin osa opettajista pitää kokeen oppilasarviointia helpottamassa ja oppilaita motivoimassa. Koe ei kuitenkaan välttämättä ole perinteinen tiedollinen koe, vaan soveltava, omaa ajattelua ja tekstitaitoja painottava koe. Kokeen vaihtoehtona pidetään esimerkiksi portfolioita.

Olen nyt tarkastellut yläkoulun kirjallisuushistorian opetusta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkökulmasta. Tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään sillä, että olen kuvannut tutkimuksen toteuttamista tarkasti ja ottanut huomioon kyselymenetelmän haitat, esimerkiksi pienehkön vastausprosentin. Tutkimukseni ei olekaan tarkoitus olla yleistävä vaan suuntaa antava ja ajatuksia herättävä. Tässä tutkimuksessa sain opettajien äänen hyvin kuuluville. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin oppilaiden asenteita kirjallisuushistorian opiskelua kohtaan sekä etenkin sitä, miten kirjallisuushistorian opetuksesta saisi oppilaiden mielestä mielekkäämpää. Toki myös opettajien näkemyksiä ja kokemuksia äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta voisi tutkia edelleen. Esimerkiksi tutkimus siitä, miten opettajat suhtautuvat äidinkielen ja kirjallisuuden eri osa-alueiden opettamiseen, olisi hyvin mielenkiintoinen.

Koska oppikirjat näyttävät edelleen olevan keskeisessä osassa kirjallisuushistoriaa opetettaessa ja opiskeltaessa, olisi oppikirjojen kirjallisuushistoriaosoiden tutkimus mielestäni tärkeää; yläkoulun oppikirjojen sisältämät kirjallisuushistoriat kun ovat vielä tutkimatonta aluetta. Esimerkiksi jonkinlainen vertaileva tutkimus voisi olla antoisaa. Nykykirjallisuus mainittiin usein hankalana opetettavana ja nykykirjallisuuden käsittely oppikirjoissa hyvin sirpaleisena, joten etenkin sen tarkastelu, miten oppikirjat käsittelevät nykykirjallisuutta, voisi olla tarpeen. Oppikirjoilla on kuitenkin merkittävä rooli oppimisprosessissa ja ne osaltaan vaikuttavat siihen, millaisena oppilaat kokevat kirjallisuushistorian opiskelun. Staffan Selander (1991, 35–40) on esittelyt perusteluita, miksi oppikirjoja kannattaa tutkia. Hän lähtee siitä näkökohdasta, että oppikirja on keskeistä opetusmateriaalia, jonka avulla opetussuunnitelmaa toteutetaan. Oppikirja on myös massamedia, joka vaikuttaa suureen oppilasmäärään: sen avulla yksi kokonainen sukupolvi on työskennellyt yhdessä. Lisäksi oppikirja on itsenäinen genre, jolla on omat rajoituksensa ja mahdollisuutensa. Oppikirjatutkimus on tärkeää myös siksi, että oppikirjan rooli muuttuu jatkuvasti yhteiskunnan muuttuessa.

Myös kirjallisuushistorian rooli opetuksessa on muuttunut ja saattaa yhä muuttua aikojen kuluessa. Se vaihtelee esimerkiksi opetussuunnitelmittain. Parin vuoden päästä tulee voimaan taas uusi perusopetuksen opetussuunnitelma. Tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana olen kiinnostunut siitä, millaisen roolin kirjallisuushistoria siinä saa. Eräs kyselyyn vastanneista opettajista väläytti mahdollisuutta peruskoululaisten kirjallisuuden kaanonin julistamisesta. Ollaanko Suomessakin menossa kohti koulun virallista kirjallisuuden kaanonia, kuten monissa muissa Euroopan maissa on tehty, vai säilyykö opettajien päätettävissä, mitä teoksia kirjallisuutemme historiasta luetutetaan oppilaille? Entä säilyykö yläkoulun kirjallisuushistorian opetuksen painopiste edelleen suomalaisessa kirjallisuudessa vai tuleeeko joukkoon myös eurooppalaista vivahdetta? Uusi opetussuunnitelma herättää monia mielenkiintoisia kysymyksiä. Joka tapauksessa kirjallisuushistoriaa tullaan opettamaan vastedeskin, ja tämä tutkimus antoi itsellenikin avaimia kirjallisuushistorian opettamiseen ja ylipäätään hyvään kirjallisuuden opettajuuteen.

Mutta mitä käy kirjallisuushistorian ja klassikkojen tuntemiselle, jos nuoret eivät enää juuri lue kaunokirjallisuutta? 2000-luvulla mediaympäristössä on tapahtunut suuria muutoksia. Tietokone ja Internet ovat arkipäivää lähes kaikille nuorille. Voisi olettaa, että uudet mediaympäristön houkutukset ovat vallanneet aikaa nuorten muilta harrastuksilta, myös lukemiselta. Pirkko Saarinen ja Mikko Korhokangas (2009) ovat tutkineet nuorten vapaa-ajan lukemista 1960-luvulta 2000-luvulle. He ovat tulleet siihen tulokseen, että lukeminen todella on vähentynyt viime vuosina, ja varsinkin pojat pitävät tietokoneen ja Internetin käyttöä selvästi kirjojen lukemista mieluisampana. Tosin parin viime vuosikymmenen aikana tapahtuneita lukemisen muutoksia ei selitä pelkästään tietokoneen ja Internetin yleistyminen, vaan muutenkin laajemmat nuorten harrastusmahdollisuudet, jotka syövät aikaa ja mielenkiintoa lukemiselta. Lukemisen esteitä ovat siis etenkin ajan ja kiinnostuksen puute. Monet nuoret kokevat lukemisen tylsäksi, pitkäväteiseksi, passiiviseksi ja hankalaksikin. (Saarinen & Korhokangas 2009, 157–161.)

Jos lukeminen ylipäänsä ja varsinkin yhden kokonaisen klassikon lukeminen on nuorille vaivalloista ja epämieluisaa jo nyt, niin mikä on tilanne kymmenen tai viidenkymmenen vuoden päästä? Jäävätkö *Kalevalan* kiehtovat tarinat, *Seitsemän veljeksien* seikkailut, Canthin kannanotot ja *Tuntemattoman sotilaan* sisu ja purnausholaan? Ja entä jos äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöt jatkavat yhä laajenemistaan ja kirjallisuushistorian

opetuksen osuus yhä pienenee? Uskon kuitenkin, että haasteista huolimatta kirjallisuushistoriaa tullaan yhä opettamaan. Kuten monet opettajat huomauttivatkin, voi kirjallisuushistorian opiskeluun helposti liittää esimerkiksi metodisten taitojen opiskelua, kuten tiedonhakua, tutkielman tekemistä ja esseen kirjoitusta, jotka ovat tuiki tärkeitä nyky-yhteiskunnassa.

Kirjallisuushistorian opetus on suomalaisissa kouluissa vähentynyt siitä, mitä se oli vielä muutama vuosikymmen sitten. Kirjallisuuden historian vaiheiden ja keskeisten teosten tuntemista ei enää pidetä tärkeänä niinkään kirjallisuushistorian opettelemisen itsenäisen merkityksen vuoksi kuin oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymisen kannalta. Kirjallisuushistorialla on kuitenkin yhä paikkansa opetussuunnitelmassa myös yläkoulun puolella. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi sanoa, että yläkoulun kirjallisuushistorian opetus elää ja voi melko hyvin. Se ei ole mennyt pois muodista yhteiskunnan teknistyessä ja modernisoituessa. On hyvä tietää jotakin oman maan kulttuurihistoriasta, ja kirjallisuushistoria on keskeinen osa sitä. Oman maan kirjallisuushistorian tuntemus on tärkeää globaalissakin maailmassa. Erään tutkimukseen osallistuneen opettajan sanoin: *käsitys suomalaisuudesta ei saa jäädä pelkästään talvisodan ihmeen ja jääkiekkosaavutusten varaan.*

LÄHTEET

Aerila, Juli-Anna 2010. *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä.* Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, Scripta linguæ Fennica Edita. Turku: Turun yliopisto.

Ahokas, Pirjo & Rojola, Lea 1990. Johdannoksi. Teoksessa Ahokas, Pirjo & Rojola, Lea (toim.). *Marginaalista muutokseen. Feminismi ja kirjallisuudentutkimus.* Taiteiden tutkimuksen laitos sarja A, N:o 20. Turku: Turun yliopisto. 9–16.

Alanko, Anna-Liisa 1998. *Polut avartuvat. Kirjallisuudenopetuksen suunta ja sovellus.* Joensuu: Joensuun yliopisto.

Alasuutari, Pertti 2007. *Laadullinen tutkimus.* Tampere: Vastapaino.

Almqvist, Fredrik 2004. Tarkkaavuuden ja oppimisen häiriöt. Teoksessa Moilanen, Irma, Räsänen, Eila, Tamminen, Tuula, Almqvist, Fredrik, Piha, Jorma & Kumpulainen, Kirsti (toim.). *Lasten- ja nuorisopsykiatria.* Helsinki: Duodecim. 240–249.

Arvaja, Mari 2005. *Collaborative knowledge construction in authentic school contexts.* Institute for Educational Research Reports 14. Jyväskylä: University Printing House.

Beach, Richard, Appleman, Deborah, Hynds, Susan & Wilhelm, Jeffrey 2011. *Teaching literature to adolescents.* New York: Routledge.

Blom, Leena 1992. Laivaväyliä vai avomerta? Peruskoulun opetus kulttuuriin kasvamisen näkökulmasta. Teoksessa Blom, Leena & Leminen, Mirja (toim.). *Kulttuurin tuulia ja teitä.* Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 142–145.

Bloom, Harold 1994. *The Western Canon. The Books and School of the Ages.* London: Papermac.

Brumfit, Christopher 1985. *Language and literature teaching. From practice to principle.* Oxford: Pergamon.

Carter, Ronald & McRae, John 1996. *Language, literature and the learner. Creative classroom practice.* London: Longman.

Ekebon, Ulla 1998. Lukijaksi kasvaminen ongelmista huolimatta. *Virke 4/1998.* ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 20–21.

Ekholm, Kai & Repo, Yrjö 2010. *Kirja tienhaarassa vuonna 2020.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.

Eskola, Katarina 1988. Kirjallisuudenopetus suomalaisessa yhteiskunnassa ja kirjallisuusinstituutiossa. Teoksessa Korolainen, Tuula & Mörsäri, Hilja (toim.). *Lukemisen luokkakuva.* Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 11–17.

- Fasoulas, Kristiina 1990. Lukion kirjallisuudenopetus 1880–1950. Teoksessa Saariluoma, Liisa (toim.). *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44. Helsinki: SKS. 153–168.
- Grossman, Pamela L. 2001. Research on the teaching of literature: finding a place. Teoksessa Richardson, Virginia (toim.). *Handbook of research on teaching*. Washington D.C.: American Educational Research Association. 416–432.
- Grönfors, Martti 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hakala, Juha T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 10–23.
- Helttunen, Anne 2004. Oppiaineen nimenmuutos. Teoksessa Helttunen, Anne & Uusi-Hallila, Tuula (toim.). *Matkalla Kirjallisuuteen*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, Laatusana. 23–29.
- Herajärvi, Sinikka 1996. Rohkeutta ja vapautta. *Virke 3/1996*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 9–10.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2004. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hosiaisuus, Yrjö 2003. *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Huhtala, Liisi 1987. Kalpeita kukkasia? Naisnäkökulmainen kirjallisuudentutkimus ja Suomen 1800-luvun naiskirjallisuus. Teoksessa *Tulen kesyttäjät. Suomalaista naistutkimusta*. Helsingin Akateemisten Naisten 60-vuotisjuhlakirja. Porvoo: WSOY.
- Julkunen, Marja-Liisa 1997. *Tie kirjallisuuteen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Jyrinki, Erkki 1976. *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaartinen, Vuokko & Tiuraniemi, Pirkko 1990. Kognitiivinen lähestymistapa kaunokirjallisuuden koulukäsittelyyn. Teoksessa Saariluoma, Liisa (toim.). *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44. Helsinki: SKS. 177–195.
- Kauppinen, Merja 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kauppinen, Sirppa 1986. *Äidinkielen didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Kirstinä, Leena 1994. Maailmankirjallisuuden opettamisesta. Teoksessa Kirstinä, Leena, Kemppainen, Lasse & Uusi-Hallila, Tuula. *Nykyopustin. Puhetta kirjallisuuden ja kielen opetuksesta*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 69–73.
- Kirstinä, Leena 1995. Kuka tarvitsee kirjallisuushistoriaa? Teoksessa Ihonen, Markku & Varpio, Yrjö (toim.). *Helmi simpukka joki. Kirjallisuushistoria tänään*. Tietolipas 137. Helsinki: SKS. 25–30.

Kirstinä, Leena 2000. *Kirjallisuutemme lyhyt historia*. Helsinki: Tammi.

Kirstinä, Leena, Kemppainen, Lasse & Uusi-Hallila, Tuula 1994. *Nykyopustin. Puhetta kirjallisuuden ja kielen opetuksesta*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Kirstinä, Leena & Mikkola, Anne-Maria 1992. Eurooppalaista kirjallisuuden opetuksen linjaa etsimässä. Teoksessa Blom, Leena & Leminen, Mirja (toim.). *Kulttuurin tuulia ja teitä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 61–78.

Kivelä, Raili 1992. Kuin kulkisi lämpimässä vedessä – eli miten opettaisin kirjallisuutta? Teoksessa Teoksessa Blom, Leena & Leminen, Mirja (toim.). *Kulttuurin tuulia ja teitä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 130–141.

Koppinen, Marja-Leena, Korpinen, Eira & Pollari, Jorma 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Helsinki: WSOY.

Korhonen, Tapio 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, Heikki, Ahonen, Timo, Korhonen, Tapio, Korkman, Marit & Tytti, Riitta (toim.). *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Juva: WSOY. 127–190.

Korpierkki, Minna 2003. *"Ei vois vähempää kiinnostaa!" Kirjallisuudenopetuksen haasteita – tapaustutkimus Martinlaakson koulun yhdeksännen vuosiluokan oppilaiden asenteista kotimaisen kirjallisuuden klassikoita kohtaan*. Joensuun yliopiston laudaturtutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Koskela, Lasse & Rojola, Lea 1997. *Lukijan ABC-kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*. Tietolipas 150. Helsinki: SKS.

Kouki, Elina 1994. Kirjallisuuden opetus peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa Sinko, Pirjo (toim.). *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Opetushallitus. 76–81.

Kupias, Pävi 2001. *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Edita.

Lahdes, Erkki 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.

Lahtinen, Aino-Maija 2007. Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto. Teoksessa Grünthal, Satu & Harjunen, Elina (toim.). *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: SKS. 160–179.

Lahtinen, Matti, Lankinen, Timo, Penttilä, Antero & Sulonen, Arto 2005. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Laitinen, Kai 1980. Kirjallisuushistoria: linjanvetoa ja ongelmia. Teoksessa Viikari, Auli, Launonen, Hannu & Lassila, Pertti (toim.). *Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 33*. Pieksämäki: SKS. 7–59.

Laitinen, Kai 1989. Mikä muuttaa kirjallisuushistoriaa? Teoksessa Saariluoma, Liisa (toim.). *Kirjallisuushistoria tänään*. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 43. Helsinki: SKS. 39–48.

Laitinen, Kai 1995. Kun tein kirjallisuushistoriaa. Kokemuksia, näkemyksiä ja epäilyksiä kirjallisuushistorioitsijan työstä. Teoksessa Ihonen, Markku & Varpio, Yrjö (toim.). *Helmi simpukka joki. Kirjallisuushistoria tänään*. Tietolipas 137. Helsinki: SKS. 144–160.

Lamberg, Hilikka 2002. Miten innostaa lukiolaisia kaunokirjallisuuden lukijoiksi? Teoksessa Inovaara, Minna & Malmio, Anna (toim.). *Lukuhaastetta koko elämä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. Helsinki: ÄOL. 55–72.

Lappalainen, Hannu-Pekka 2000. *Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999*. Helsinki: Opetushallitus.

Lappalainen, Hannu-Pekka 2001. *Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla vuonna 2001*. Helsinki: Opetushallitus.

Lappalainen, Hannu-Pekka 2004. *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Helsinki: Opetushallitus.

Lappalainen, Päivi 1990. Isän ääni: kirjallisuushistoriamme ja patriarkaalinen ideologia. Teoksessa Ahokas, Pirjo & Rojola, Lea (toim.). *Marginaalista muutokseen. Feminismi ja kirjallisuudentutkimus*. Taiteiden tutkimuksen laitos sarja A, N:o 20. Turku: Turun yliopisto. 71–95.

Lehtinen, Marja 1995. Kirjallisuuden käsite kirjallisuushistorian edellytyksenä. Esimerkkinä 1800-luvun Suomi. Teoksessa Ihonen, Markku & Varpio, Yrjö (toim.). *Helmi simpukka joki. Kirjallisuushistoria tänään*. Tietolipas 137. Helsinki: SKS. 40–48.

Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko 1997. *Opettaminen ammattina*. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Linna, Helena 1999. *Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella*. Porvoo: WSOY.

Linnakylä, Pirjo 1994. Äidinkielen oppimisen arvioinnin uusia haasteita. Teoksessa Sinko, Pirjo (toim.). *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Opetushallitus. 22–31.

Mehtonen, Päivi 2003. Mihin kirjallisuushistoria päättyy? Teoksessa Alanko-Kahiluoto, Outi & Käkelä-Puumala, Tiina (toim.). *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: SKS. 40–63.

Metsämuuronen, Jari 2006a (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Oy.

Metsämuuronen, Jari 2006b. *Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana*. Oppimistulosten arviointi 3/2006. Helsinki: Opetushallitus.

Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki 1995. *Oppikirjat ja oppiminen*. Turun yliopiston Oppimistutkimuskeskuksen julkaisuja 4. Turku: Turun yliopisto.

Moi, Toril 1990. *Sukupuoli, teksti, valta. Feministinen kirjallisuusteoria*. Tampere: Vastapaino.

Moilanen, Pentti & Rähkä, Pekka 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: WS Bookwell Oy. 46–69.

Morris, Pam 1997. *Kirjallisuus ja feminismi. Johdatus feministiseen kirjallisuudentutkimukseen*. Toimittaan suomentanut Päivi Lappalainen. Jyväskylä: SKS.

Murto, Mervi 2002. Mikä muuttui lukion kirjallisuudenopetuksessa 1990-luvulla? *Virke 2/2002*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 6–8.

Mäkelä, Marja-Leena 2003. *Kirjavinkkarikirja*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Mäkelä, Mira 1999. *Kirjallisuudenopetus helsinkiläisten peruskoulujen äidinkielen opetussuunnitelmassa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B24. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Määttä, Kaarina 1984. *Oppimateriaalin käyttö ja valinta*. Lapin korkeakoulun Kasvatustieteiden osaston julkaisuja C4. Rovaniemi: Lapin korkeakoulu.

Nevala, Maria-Liisa 1989 (toim.). *Sain roolin johon en mahdu. Suomalaisen naiskirjallisuuden linjoja*. Helsinki: Otava.

Niemi, Irmeli 1988. Saatteeksi. Teoksessa Niemi, Irmeli (toim.). *Pöydänkulma ja maailma. Naiskirjallisuus tutkimuskohteena. Teoriaa, käytäntöä, lähteitä*. Turku: Turun yliopiston offsetpaino. 1–5.

Niemi, Juhani 2001. Kaanon ja kirjallisuudenopetus 2000-luvulla. Teoksessa Häppölä, Sinikka & Peltonen, Tellervo (toim.). *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. Helsinki: ÄOL. 45–56.

Nieminen, Reetta & Niemi, Irmeli 1988. Suomen naiskirjailijat kirjallisuushistorioitsijain silmin. Teoksessa Niemi, Irmeli (toim.). *Pöydänkulma ja maailma. Naiskirjallisuus tutkimuskohteena. Teoriaa, käytäntöä, lähteitä*. Turku: Turun yliopiston offsetpaino. 73–124.

Palmberg, Irmeli 2005. Biologian opetusmuodot ja työtavat. Teoksessa Eloranta, Varpu, Jeronen, Eila & Palmberg, Irmeli (toim.). *Biologia eläväksi. Biologian didaktiikka*. Keuruu: Otava. 93–160.

Perkins, David 1993. *Is literary history possible?* London: The Johns Hopkins University Press.

Pirttiniemi, Juhani 2000. *Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Helsinki: Helsingin yliopisto.

POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Pruuki, Lassi 2008. *Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Helsinki: Edita.

Puranen, Ulla 1998. *Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas*. Helsinki: Finn Lectura.

Pynnönen, Marja-Liisa 1992. Kirjallisuuden lukeminen – osa äidinkielen oppimista. Teoksessa Orpana, Terttu, Pynnönen, Marja-Liisa & Koli, Marja Leena (toim.). *Luokanopettaja äidinkielenopettajana*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. 16–51.

Raivio, Vuokko 1992. ”Älä koskaan sano sellaista, minkä ei voi odottaa kiinnostavan vastaanottajaa.” Teoksessa Blom, Leena & Leminen, Mirja (toim.). *Kulttuurin tuulia ja teitä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 123–129.

Rikama, Juha 1984. *Lukion kirjallisuudenopetus. Vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetus opettajien arviointien valossa*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Rikama, Juha 1990. Koulujen kirjallisuudenopetus Suomessa 1950-luvulta nykypäivään. Teoksessa Saariluoma, Liisa (toim.). *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44. Helsinki: SKS. 169–175.

Rikama, Juha 1993. Olemmeko kaanonin vartijoita? *Virke 6/1993*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 36–40.

Rikama, Juha 1994. Kirjallisuudenopetus opettajien puntarissa I. *Virke 1/1994*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 8–14.

Rikama, Juha 1995. Jännittävä reseptio. *Virke 2/1995*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 12–19.

Rikama, Juha 1998. ÄOL ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa Kaipainen, Risto, Lonka, Irma & Rikama, Juha (toim.). *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 242–287.

Rikama, Juha 2000. *Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.

Rikama, Juha 2004. *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa*. Helsinki: SKS.

Rojola, Lea 1989. Uusi näkemys menneisyydestä. Feministinen haaste kirjallisuushistorian kirjoitukselle. Teoksessa Saariluoma, Liisa (toim.). *Kirjallisuushistoria tänään*. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 43. Helsinki: SKS. 103–117.

Rojola, Lea 1995. Miksi kirjallisuudentuntemus ei kartu koulussa. *Virke 3/1995*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 38–39.

Rojola, Lea 2000. Mitä opimme historiasta? *Virke 2/2000*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 6–7.

Rosenblatt, Louise M. 1994. *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literature Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Runsas, Reijo 1991. *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Jyväskylä: Gummerus.

- Saariluoma, Liisa 1989. Johdanto: Kirjallisuushistoria eilen ja tänään. Teoksessa Saariluoma, Liisa (toim.). *Kirjallisuushistoria tänään*. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 43. Helsinki: SKS. 11–36.
- Saarinen, Pirkko & Korhonen, Mikko 1998. *Ihanaa vai pitkäväteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Saarinen, Pirkko & Korhonen, Mikko 2009. *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sahlberg, Pasi & Sharan, Slomo 2002. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Sarmavuori, Katri 2007. *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* Helsinki: BTJ Kustannus.
- Segers, Rien T. 1995. Läpimurto ja kanonisointi: uusi haaste kirjallisuushistorialle? Teoksessa Ihonen, Markku & Varpio, Yrjö (toim.). *Helmi simpukka joki. Kirjallisuushistoria tänään*. Tietolipas 137. Helsinki: SKS. 115–143.
- Selander, Staffan 1991. Pedagogic text analysis. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa, Selander Staffan & Åhlberg, Mauri (toim.). *Research on texts at school*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia No 37. Joensuu: Joensuun yliopisto. 35–88.
- Sevänen, Erkki 1995. Kirjallisuudenopetus ideologian ja kulttuurin tuotantona. Näkökulmia kirjallisuudenopetuksen kehitykseen Suomessa. *Kulttuurintutkimus 12 (1995): 1*. Nykykulttuurin tutkimusyksikkö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 21–37.
- Siiskonen, Tiina, Aro, Mikko & Holopainen, Leena 2004. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa Ahonen, Timo, Siiskonen, Tiina & Aro, Tuija (toim.). *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Juva: WS Bookwell. 58–80.
- Sinko, Pirjo 1994. Millainen oppiaine äidinkieli on opetussuunnitelman perusteissa 1994? Teoksessa Sinko, Pirjo (toim.). *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Opetushallitus. 8–11.
- Sinko, Pirjo 1998. Kansakunnan kadotuksen ja pelastuksen tie. Teoksessa Kaipainen, Risto, Lonka, Irma & Rikama, Juha (toim.). *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 350–354.
- Sinko, Pirjo 2001. Mutta kuka on Aleksis Kivi? Koulun kirjallisuudenopetus tänään. Teoksessa Häppölä, Sinikka & Peltonen, Tellervo (toim.). *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. Helsinki: ÄOL. 7–18.
- Sourander, Andre & Aronen, Eeva 2007. Lastenpsykiatria. Teoksessa Lönnqvist, Jouko, Heikkinen, Martti, Henriksson, Markus, Marttunen, Mauri & Partonen, Timo (toim.). *Psykiatria*. Helsinki: Duodecim. 556–590.
- Sulkunen, Sari, Välijärvi, Jouni, Arffman, Inga, Harju-Luukkainen, Heidi, Kupari, Pekka, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Reinikainen, Pasi 2010. *PISA 2009 ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010: 21. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Suojala, Marja 2006. Kirjojen lukijaksi koulussa. Teoksessa Grünthal, Satu & Pentikäinen, Johanna (toim.). *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Keuruu: Otava.
- Survonen, Marko 2006. *Pakettimatalle kirjallisuuteen. Kirjallisuus- ja kirjallisuushistoriakäsitykset lukion äidinkielen oppikirjoissa kirjallisuuden tyylisuuntien käsittelyn yhteydessä*. Turun yliopiston pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto.
- Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus. 9–21.
- Tuohimaa, Sinikka 1988. *Nainen, kieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY.
- Uusikylä, Kari & Kansanen, Pertti 1988. *Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella*. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 66. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Uusitalo, Hannu 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Valli, Raine 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus.
- Vandergrift, Kay E. 1990. *Children's literature. Theory, research and teaching*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Varpio, Yrjö 1980. Kirjallisuushistoria reseptioesteettisestä näkökulmasta. Teoksessa Viikari, Auli (toim.). *Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 33*. Pieksämäki: SKS. 60–70.
- Varpio, Yrjö 1995. 1990-luvun kirjallisuushistoria. Teoksessa Ihonen, Markku & Varpio, Yrjö (toim.). *Helmi simpukka joki. Kirjallisuushistoria tänään*. Tietolipas 137. Helsinki: SKS. 7–18.
- Varpio, Yrjö 1999. Esipuhe. Teoksessa Huhtala, Liisi & Varpio, Yrjö (toim.). *Suomen kirjallisuushistoria 1. Hurskaista lauluista ilostelevaan romaaniin*. Helsinki: SKS. 7–9.
- Voutilainen, Arja, Häyrinen, Taru & Iivanainen, Matti 1998. Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa Strandén, Kaisa (toim.). *Ei tyhmä vaan ERILAINEN OPPIJÄ. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus*. Helsinki: Stakes. 12–15.
- Väisänen, Jaakko 2005. *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 107. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Östern, Anna-Lena 2001. Tyhjät tilat ja esteettinen responsi draama- ja kirjallisuusopetuksessa. Teoksessa Östern, Anna-Lena (toim.). *Laatu ja merkitys*

draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 237–243.

Sähköiset lähteet

Internet 1. Keski-Salmi, Mari 2010. *"Kirja on kiva kaveri."* *Oppilaiden, huoltajien ja opettajien näkemyksiä koulun kirjallisuuspainotteisesta opetuksesta.* Tampereen yliopiston pro gradu -tutkielma. URL <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04154.pdf> (luettu 20.6.2011)

Internet 2. Cvilak, Martina 2009. *"Harry Potter är inte lämplig i skolan."* *En jämförande studie mellan serbiska och svenska lärares syn på litteraturundervisning.* Södertörns högskola, examensarbete. URL <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=6&pid=diva2:202472> (luettu 22.6.2011)

Internet 3. Elmberg, Johannes & Håkansson, Anna 2007. *Skönlitteraturens möjligheter. En undersökning av gymnasielärares attityder till litteraturundervisning.* Växjö Universitet, examensarbete. URL <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=8&pid=diva2:205697> (luettu 22.6.2011)

Internet 4. Junkkarinen, Sari 2006. *"Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta."* *Yhdeksäluokkalaiset ja äidinkielen opetus.* Jyväskylän yliopiston pro gradu -tutkielma. URL https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11919/URN_NBN_fi_jyu-2006169.pdf?sequence=1 (luettu 13.6.2011)

Internet 5. Heinonen, Jenny 2007. *Kirjallisuushistorian sukupuoli. Suomen kirjallisuushistorioiden rakentuminen sukupuolen näkökulmasta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa.* Tampereen yliopiston pro gradu -tutkielma. URL <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02015.pdf> (luettu 9.6.2011)

Internet 6. Sarmavuori, Katri 2003. *Alkuaskeleet äidinkieleen ja kirjallisuuteen.* Äidinkielen Opetustieteen Seuran Julkaisuja. URL <http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/opiskelu/luokanopettajaopinnot/Sarmavuori1.pdf> (luettu 30.6.2011)

Internet 7. Konstig, Joonas 2008. *Näytelmäkirjallisuus lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa.* Helsingin yliopiston pro gradu -tutkielma. URL http://naytelmat.fi/images/487_Gradu_Konstig.pdf (luettu 5.7.2011).

Internet 8. *Menetelmäpolkuja humanisteille. Määrällinen tutkimus.* URL <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/maarallinen-tutkimus> (luettu 11.7.2011)

Internet 9. *Menetelmäpolkuja humanisteille. Laadullinen tutkimus.* URL <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/laadullinen-tutkimus> (luettu 11.7.2011)

Internet 10. Koivula, Jaakko 2010. *Re: Vs: Aineistot s-postilla? Sähköposti aineistonkeruun välineenä yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa.* Jyväskylän yliopiston pro gradu

-tutkielma. URL <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22987/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201002241276.pdf?sequence=1> (luettu 13.7.2011)

Internet 11. Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. *Mitä laadullinen tutkimus on: lyhyt oppimäärä*. KvaliMOTV: Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. URL http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html (luettu 11.7.20011)

Internet 12. Koski, Maiju 2009. *Draamakasvatus yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä*. Jyväskylän yliopiston pro gradu -tutkielma. URL <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/22718> (luettu 23.8.2011)

Internet 13. *Motivaatio oppimisessa*. URL http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_4/motivaatio.htm (luettu 24.8.2011)

Internet 14. Leino, Pentti 2006. Äidinkielen koe ja tekstitaidot. *Virittäjä 4/2006*. ÄOL:n jäsenlehti. URL http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2006_590.pdf. (luettu 28.8.2011)

Internet 15. *Tekstitaidon koe*. URL http://abitreenit.yle.fi/yo-kokeet/ohjeet_aidinkieli_teksti_taito (luettu 28.8.2011)

Liite: KYSELY YLÄKOULUN ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETTAJILLE

Hyvä äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja!

Vastaa vapaamuotoisesti seuraaviin kirjallisuushistorian opetusta koskeviin kysymyksiin.

Lähetä sitten kyselyn vastaukset sähköpostitse osoitteeseen x.x@x.x.

Iso kiitos vastauksistasi!

1. Vastaajan taustatiedot

a) sukupuoli

b) syntymävuosi

c) koulutus (pääaineena suomen kieli, kirjallisuus vai jokin muu)

d) työkokemus (kuinka kauan toiminut opettajana ja millä asteilla)

e) opetettavat aineet

2. Millaiset valmiudet koulutuksesi antoi kirjallisuushistorian opettamiseen?

3. Miksi Suomen kirjallisuushistoriaa pitää – vai pitäisikö sitä – mielestäsi opettaa yhdeksäsluokkalaisille?

4. Miten mieluista kirjallisuushistorian opettaminen on sinulle (esim. verrattuna äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen muihin osa-alueisiin)?

5. Kuinka paljon aikaa varaat kirjallisuushistorian opetukseen?

Koetko, että kirjallisuushistoriaa on yhdeksännellä luokalla sopivasti, liian vähän vai liikaa?

6. Millaista on mielestäsi hyvä kirjallisuushistorian opetus?

7. Millaisia opetusmenetelmiä tai työtapoja käytät kirjallisuushistorian opetuksessa?

8. Millaista oppimateriaalia käytät kirjallisuushistorian opetuksessa?

Mikäli käytät oppikirjaa, oletko tyytyväinen sen kirjallisuushistoriaosioon?

9. Mikä kirjallisuushistorian opetuksessa on mukavaa?

10. Minkälaisia haasteita tai ongelmakohtia kirjallisuushistorian opetuksessa on?

11. Millaiset tiedot koet oppilailla olevan kirjallisuushistoriasta ennen sen opiskelua?

12. Miten koet oppilaiden suhtautuvan kirjallisuushistorian opiskeluun?

13. Onko oppilaiden kirjallisuushistoriaosaamista mielestäsi helppo vai vaikea arvioida?

Pidätkö koetta kirjallisuushistoriasta? Jos, niin miksi? / Jos et, niin miksi et?

+ Onko vielä jokin kirjallisuushistorian opetuksen näkökohta, jonka haluaisit tuoda esiin?