

Hannamari Kantonen

**LUKUPIIRIT KOULUJEN KIRJALLISUUDENOPETUKSESSA  
JA NIIDEN SOVELTAMINEN LUKIOON**

Pro gradu -tutkielma

Kirjallisuus

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Marraskuu 2013

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Hannamari Kantonen	
Työn nimi – Title Lukupiirit koulujen kirjallisuudenopetuksessa ja niiden soveltaminen lukioon	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Marraskuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 95 + liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Tarkastelen tässä pro gradu -tutkielmassa lukupiirien käyttöä koulujen kirjallisuudenopetuksessa. Kirjastoissa, kodeissa ja kahviloissa kokoontuvat harrastelukupiirit ovat viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana nousseet julkisuuteen ja saaneet yhä useammat nauttimaan yhdessä lukemisesta ja keskustelemisesta. Samaan aikaan suomalainen koulumaailma kaipaa uusia ideoita paitsi kirjallisuuden lukuinnostuksen herättämiseen, myös yhteisöllisemmän ja vuorovaikutuksellisemmän koulun rakentamiseen. Näistä kahdesta ilmiöstä kiinnostuneena olen halunnut tutkia, millaisessa muodossa lukupiiritoiminta olisi siirrettävissä suomalaisiin luokkahuoneisiin erityisesti lukio-opetuksen kontekstissa. Suomenkielistä tietoa ja tutkimusta kirjallisuuslukupiirien opetuskäytöstä on olemassa varsin vähän, joten aihe on perusteltua nostaa kirjallisuuspedagogian tutkimuskentälle.</p> <p>Tutkimukseni tavoitteena on jäsentää ja soveltaa koululukupiireistä tehtyä tutkimusta ja siten tuottaa käytännölle heistä tietoa lukupiirimenetelmästä kiinnostuneille äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille; pyrin siis selvittämään, miten lukupiirejä voisi käyttää suomalaisten lukioiden kirjallisuudenopetuksessa. Tarkastelen sitä, millaisista asioista onnistunut koululukupiiri yleisellä tasolla muodostuu, ja peilaan näitä seikkoja suomalaisen lukion käytäntöihin ja kirjallisuudenopetukselle opetussuunnitelmatasolla asetettuihin tavoitteisiin. Työni teoreettinen pohja muodostuu kahdesta osasta: kartoitan niin lukion kirjallisuudenopetusta ja kirjallisuuspedagogiikka kuin lukupiireihin liittyvää tutkimusta. Varsinaisena tutkimusaineistona toimii viisi yhdysvaltalaisista koululukupiirejä erilaisista näkökulmista käsittelevää tekstiä, joita olen lähestynyt sisällönanalyysin keinoin. Analyysin tulosten perusteella olen hahmotellut tapoja käyttää lukupiirejä lukio-opetuksessa.</p> <p>Tutkimusaineistoni perusteella lukupiirit voivat toimia hyvin moninaisissa muodoissa, kunhan ne vain nojaavat lukijalähtöisyyden ja yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin. Onnistuneella lukupiirityöskentelyllä on myönteisiä vaikutuksia niin oppilaiden lukemismotivaatioon ja asenteisiin, lukemisen ja analysoinnin taitoihin kuin ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaitoihin. Lukupiiri voi olla yhtä vaikuttava, toimiva ja elämyksellinen menetelmä myös suomalaislukioiden kirjallisuudenopetuksessa, vaikka kurssimuotoisuus sekä asia- ja päättökoekeskeisyys asettavatkin lukupiirityöskentelylle lähtökohtaisia haasteita. Tämän pro gradu -tutkielman tuloksena on syntynyt kolme erilaajuista ja -luonteista mallia, joiden tarkoituksena on edistää ja helpottaa lukupiirien hyödyntämistä. Suunnitelmien ja tukimateriaaleineen ne toivottavasti madaltavat kynnystä ottaa käyttöön meillä toistaiseksi melko tuntematon opetusmenetelmä.</p>	
Asiasanat – Keywords kirjallisuuspiirit, äidinkieli, kirjallisuus, opetus, opetusmenetelmät, lukio	
Säilytyspaikka – Depository Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto; Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

# Sisällys

1 JOHDANTO.....	1
1.1 Taustaa – kohti yhteisöllisempää koulua ja kirjallisuudenopetusta?.....	2
1.2 Tutkimustehtävä ja aiheen aiempi tutkimus .....	5
1.3 Menetelmien ja aineiston kartoitus.....	7
2 LUKION KIRJALLISUUDENOPETUS – LYHYT OPPIMÄÄRÄ.....	11
2.1 Kirjallisuudenopetuksesta .....	11
2.1.1 Miksi opettaa kirjallisuutta? .....	11
2.1.2 Kirjallisuudenopetuksen teorioita ja menetelmiä .....	13
2.2 Kirjallisuus suomalaisessa lukiossa.....	17
2.2.1 Historiallinen katsaus suomalaiseen kirjallisuudenopetukseen .....	17
2.2.2 Kirjallisuuden rooli lukion opetussuunnitelman perusteissa, ylioppilaskirjoituksissa ja luokissa.....	19
3 LUKUPIIRIEN YDINTÄ ETSIMÄSSÄ .....	23
3.1 Yhteisöllistä lukemista aikojen saatossa .....	23
3.2 2000-luvun suomalainen lukupiiriläisyys.....	24
3.3 Lukupiirit koulujen kirjallisuudenopetuksessa.....	30
3.3.1 Teoreettisia lähtökohtia .....	31
3.3.2 Koululukupiirin rakennuspalikat.....	35
4 MENESTYKSEKÄÄN KOULULUKUPIIRIN ULOTTUVUUKSIA .....	41
4.1 Lähtökohtia.....	41
4.1.1 Tavoitteet ja asenteet .....	41
4.1.2 Kontekstina toisen asteen koulumaailma .....	43
4.1.3 Kohderyhmänä kaikenlaiset nuoret .....	46
4.2 Käytäntöjä .....	48
4.2.1 Lukupiirityöskentelyn ja -tuntien aikataulutus ja ohjelma .....	48
4.2.2 Kirjojen valinta.....	51
4.2.3 Oppituki ja roolilomakkeet lukupiirikeskustelujen laadun parantajina? .....	53
4.2.4 Aikuiset vertaislukijat.....	56
4.2.5 Lukupiiritoiminnan arviointi .....	57
4.3 Vaikutuksia.....	59
4.3.1 Elinikäiseksi lukijaksi – vaikutus motivaatioon ja asenteisiin .....	60
4.3.2 Ymmärtäväksi analysoijaksi – vaikutus lukemisen, analyysin ja tulkinnan taitoihin .....	63
4.3.3 Keskustelevaksi ryhmän jäseneksi – vaikutus ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoihin .....	66

5 KIRJALLISUUSLUKUPIIREJÄ SUOMALAISIN LUKIOIHIN .....	69
5.1 Lukupiirien käyttö yksittäisenä opetusmenetelmänä.....	70
5.1.1 Sisältö, arviointi ja tavoitteet.....	70
5.1.2 Aikataulu ja ohjelma .....	72
5.2 Läpi lukion jatkuva lukupiirityöskentely.....	74
5.2.1 Sisältö, arviointi ja tavoitteet.....	74
5.2.2 Aikataulu ja ohjelma .....	77
5.3 Soveltava lukupiirikurssi.....	81
5.3.1 Sisältö, arviointi ja tavoitteet.....	82
5.3.2 Aikataulu ja ohjelma .....	84
6 PÄÄTÄNTÖ .....	86
LÄHTEET .....	90
LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Vuonna 2000 *Helsingin Sanomissa* esiteltiin uusi kirjallinen ilmiö: jutussa kerrottiin ryhmästä, joka lukee valitun kirjan ja kokoontuu keskustelemaan siitä hyvän ruoan ja juoman ääreen. Kyseessä oli lukupiiri, harrastusmuoto, joka alkoi vasta nousta suuren yleisön tietoisuuteen, vaikkei mikään ennenkuulumaton asia ollutkaan (Ahola 2013, 7). Tarve suullisten tarinoiden jakamiseen ja myöhemmin yhdessä lukemiseen tuntuu olevan ihmiselle luontainen, joten on mahdollista, että lukupiirien juuret ulottuvat sumerien muinaiseen kirjoitusjärjestelmään yli viidentuhannen vuoden päähän – ja edelleen suulliseen kansanperinteeseen (Daniels 2002, 30). Vuosien saatossa lukupiirien ohella on puhuttu muun muassa kirjallisista yhdistyksistä, lukuseuroista ja -renkaista, kirjallisuuskerhoista ja -piireistä (engl. *reading club, literature circle, book club*), mutta idea on kaikissa sama: yksityishenkilöt kokoontuvat vapaaehtoisesti keskustelemaan lukemastaan kirjasta. (Ahola 2013, 7, 13.) Nykyään lukupiiri on selvästi käytetyin ilmaus puhuttaessa kuvailemistani, lukukokemusten vaihtamiseen keskittyvistä ryhmistä; usein melkein synonyymisesti käytetään käsitettä kirjallisuuspiiri, mutta niissä pääpaino on kirjojen esittelemisessä ja niiden pohjalta keskustelemisessä (Ratia 2010, 186).

Kirjallisuuskeskusteluiden pohjalle syntyneitä ryhmiä on siis jollain tasolla ollut olemassa aina. On kuitenkin tosiasia, että lukupiirit on noteerattu kunnolla viime vuosikymmenen aikana, Suomessa vasta 2000-luvulla. Tämän uuden – aiempaa huomattavasti näkyvämmän ja kaupallisemman – lukupiiriaallon merkittävimpiä liikkeellepanijoita on yhdysvaltalainen televisiotähti Oprah Winfrey, jonka show'ssa vuonna 1996 alkanut *Oprah's Book Club* teki lukupiireistä amerikkalaisen muoti-ilmiön. Televisiossa kokoontuva lukupiiri innosti amerikkalaiset lukemaan yhdessä ja raivasi markkinaraon esimerkiksi tulkintaa ja keskustelua ohjaaville lukupiirioppaille (Barstow 2003, 4; Daniels 2002, 4–5). Lukupiiristä tuli aihe myös moniin 2000-luvulla hiteiksi nousseihin kirjoihin ja elokuviin, joita luettiin ja katsottiin myös Suomessa. Muoti-ilmiö -statuksen ja Internetin tarjoamien mahdollisuuksien lisäksi lukupiirien uutta aaltoa lienee tukenut ”uusi, kevyt yhteisöllisyys”, joka on noussut perinteisen ja sitovan yhdistystoiminnan rinnalle lievittämään nykyihmisten sosiaalista nälkää. Tätä yksilöllisyydestä kumpuavaa yhteisöllisyyttä edustavat aikamme Suomessa niin lukupiirit, illallisringit kuin neulontakerhotkin. (Ahola 2013, 7–9, 44, 71.)

Lukupiirit ovat nousukautensa myötä tehneet tietoisesti tuloa myös suomalaisiin luokkahuoneisiin ja kirjallisuudenopetukseen. Ilmiöstä kiinnostuneena tutkin tässä pro gradu -työssä lukupiirien käyttömahdollisuuksia lukion kirjallisuudenopetuksessa. Tutkimukseni perustuu viiden yhdysvaltalaisen koululukupiiritutkimuksen sisällönanalyysiin ja tulosten soveltamiseen suomalaiseen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstiin. Teoreettisena pohjana tutkimukselle kartoitan koulujen kirjallisuudenopetusta sekä lukupiirejä ilmiönä. Pro graduni sivuaa niin kirjallisuus- kuin kasvatustieteitä sijoittuen selkeimmin kirjallisuuspedagogian ja -didaktiikan tutkimuskentälle.

## **1.1 Taustaa – kohti yhteisöllisempää koulua ja kirjallisuudenopetusta?**

Suomalainen koulu tuntuu olevan todellisessa muutosten myrskynsilmissä: hetki sitten niin ylistettyä koulujärjestelmäämme pidetään nyt ongelmakimppuna ja muinaisjäänteenä, joka kaipaa pikaisia ja radikaaleja toimenpiteitä noustakseen jaloilleen. Kouluihin on saatava äkkiä lisää teknologiaa, tai Nokian korvaajia ei koskaan synny! Ruotsista on luovuttava välittömästi, oppikirjoista puhumattakaan – tabletti kouraan jokaiselle ekaluokkalaiselle! Opettajille on palautettava kurinpito-oikeudet, tai sitten vartijat kouluihin työrauhaa ylläpitämään! Koulua revitään kymmeniin suuntiin, ja lähes jokaisella tuntuu olevan varmaa tietoa siitä, mitä luokkahuoneissa tapahtuu sekä pätevä mielipide siihen, mitä muutaman vuoden sisällä päivittyviin opetussuunnitelmien perusteisiin tulisi oikein kirjata.

Julkisen koulukeskustelun suoranaishille villiintymiselle on selityksensä: kouluhistorioitsija Jari Salmisen mukaan kouluun kohdistetaan kriisipuhetta juuri taloustaantumien aikaan (Vainio 2013). Kysymys on arvojen ja intressien taistelusta, kun pohditaan mitä lapsille ja nuorille oikeastaan tulisi opettaa – ja miten. Tällä hetkellä voitolla tässä taistelussa tuntuu olevan teknologia kaikissa muodoissaan. Koulu halutaan tuoda kiireesti lähemmäs nuorten arkimaailmaan kuuluvia ilmiöitä, kuten sosiaalista mediaa ja älypuhelinsovelluksia; esimerkiksi keski-suomalaisissa kouluissa suunnitellaan käytettäväksi ainoastaan digitaalista oppimateriaalia vuodesta 2016 lähtien (esim. Jyväskylän yliopisto 2013a; Kettunen 2013; Korkeakivi 2013.) Samalla monet kasvatusalan ammattilaiset ovat kuitenkin sitä mieltä, että teknologian tuominen luokkiin itseisarvona ja ulottaminen kaikkeen opetukseen vie suomalaista koulua väärään suuntaan.

”Haluaisin, että uusi koulu olisi sosiaalinen paikka, jossa opittaisiin paljon sosiaalisia taitoja. Ei niinkään sellainen, että 30 ihmistä istuu läppärit edessä ja etsii tunneilla tietoa. Siihen koulun aika on aivan liian arvokasta.–”, toteaa maailman rehtorijärjestön puheenjohtaja Ari Pokka (Lindström & Tolvanen 2013). Samaa mieltä on IT-alan tutkija, jonka mielestä koulut tarvitsevat tulevaisuuden luovia innovaattoreita kasvattaakseen ennen kaikkea rauhallisen ilmapiirin, jossa oppilaat voivat keskittyä tiedon rakentamiseen toistensa kanssa (Tikkanen 2012). Sosiaalisuuden, yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen puolesta puhutaan muullakin kuin yksilötasolla: esimerkiksi koulutuksen arviointikeskuksen lukiopedagogiikkaa käsittelevässä julkaisussa todetaan, että lukion kulttuurisia ja pedagogisia käytänteitä tulee kehittää kaikilla tasoilla lukion yhteisöllisyyden vahvistamiseksi ja sosiaalisen vuorovaikutuksen monipuolistamiseksi (Väljærvi ym. 2009, 117). Myös lukiokoulutuksen kehittämistyöryhmän mukaan tulevaisuudessa lukioihin täytyy luoda entistä enemmän ”sellaisia toimintatapoja, jotka lisäävät opiskelijoiden osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja tukevat heidän hyvinvointiaan” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 123).

Monet tahot visioivat siis tulevaisuuden koulua, jonka keskiössä on yhteisöllisyydestä kumpuava avoin vuorovaikutus. Käsi kädessä tämän vision kanssa kulkee pyrkimys lisätä lasten ja nuorten osallisuutta omaan oppimisympäristöönsä. Koulun suuntaa miettiessä olisikin tärkeää kuunnella itse lapsia ja nuoria. Opettajankouluttajat Matti Rautiainen ja Pekka Räihä maalailivat taannoisessa *Helsingin Sanomien* kirjoituksessaan suomalaisen koulun uutta reformia, jossa itse koulutettavilla olisi sananvaltaa ja vaikuttamismahdollisuuksia; tällainen koulun muutos vaatisi demokraattisuutta ja yhteisöllisyyttä toivovien puheiden sijaan muun muassa rohkeita koulutuspoliittisia päätöksiä ja opettajankoulutuksen kehittämistä (Rautiainen & Räihä 2013). Suuremmat valinnan ja vaikuttamisen mahdollisuudet kelpaisivat myös oppilaille: Suomen lukiolaisten liiton muutama vuosi sitten teettämän kyselyn mukaan lukion tärkeimmät kehittämiskohteet liittyvät viihtyvyyden ja yhteishengen, valinnanmahdollisuuksien sekä opetuksen alueille (Suomen lukiolaisten liitto 2009).

Olen itse osana opettajaopintojani ollut mukana Jyväskylän yliopiston monitieteisessä interaktiivista opetusta ja oppimista kehittävässä ja tutkivassa projektissa (Jyväskylän yliopisto 2013b) ja kokenut konkreettisesti vuorovaikutuksellisten ja yhteisöllisten opetusmenetelmien vaikuttavuuden. Siksi pystyn allekirjoittamaan hanketyöryhmän näkemyksen siitä, että vuorovaikutteinen opetus parantaa oppimistuloksia ja kehittää yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja. Vaikka kokemuksia vuorovaikutteisista menetelmistä pidetään yleensä jossain määrin

haasteellisina, ne ovat samalla myös myönteisiä; kunhan opettaja vain uskaltaa luopua kontrollista, opiskelijat ottavat paljon enemmän vastuuta, mikä näkyy edelleen parantuneena motivaationa ja onnistuneina oppimiskokemuksina. (Yhdessä parempaa pedagogiikkaa 2012, esim. 13–14, 26–29.) Vaikka edelliset tulokset kuvaavat yliopisto-opetuksessa saatuja vaikutuksia, mielestäni koulutettavien osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta kouluyhteisöjen sisällä tulisi lisätä koulutuksen kaikilla asteilla varhaiskasvatuksesta lähtien.

Oman tieteenalani kannalta olennaista on kysyä, miten edellä hahmotellun kaltaisia pyrkiä voisi toteuttaa ja tukea kirjallisuudenopetuksessa; Äidinkielen opettajain liittokin toivoo, että tulevaisuuden peruskoulu sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetus valmentavat lapsia ja nuoria ilmaisemaan itseään rohkeasti keskustelutilanteissa (Äidinkielen opettajain liitto 2013b, 9). Lukeminen kouluissa on kuitenkin perinteisesti nähty hyvin yksilökeskeisenä toimintana, ja usein luettuja tekstejä myös käsitellään kirjoittamalla niistä. Paitsi yhteisöllisemmän koulun kannalta, uusien ja entistä monipuolisempien opetusmenetelmien käyttö kirjallisuudenopetuksessa on ehdottoman perusteltua myös siksi, että 2010-luvun nuorten luku-aika kuluu pitkälti erilaisten verkkotekstien parissa ja oppilaiden kiinnostus kaunokirjallisuuden lukemiseen on laskussa (Sulkunen & Välijärvi 2012, 24). Lukiotasolla kirjallisuudenopetus on puolestaan äidinkielen ylioppilaskokeen tekstitaidon osion myötä siirtynyt elämyksellisyyden sijaan korostamaan teoria- ja analyysitaitoja niin oppimateriaalissa kuin opetuksessakin (esim. Kupiainen 2013; Kouki 2009). Samalla yhä uusien lukijasukupolvien kasvattaminen on kuitenkin yksi kirjallisuudenopetuksen perustehtävistä (Rikama 2000, 39).

Tulevaisuuden opetuksen suuret linjat määrätään muutamien vuosien kuluessa uusissa peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa, mutta esimerkiksi opetusmenetelmiä koskevat päätökset ovat jokaisen opettajan vastuulla. Itsekin tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana haluaisin löytää keinoja tukea niin uutta, vuorovaikutuksellisempaa koulua kuin oppilaiden lukumotivaation kasvua, ja haluan siksi tässä pro gradu -työssäni tutkia kirjallisuutta pedagogisesta näkökulmasta. Tutkimuskohteekseni on muun muassa opetusharjoittelussa saatujen kokemusten myötä rajautunut lukupiirityöskentely, jossa piilee mahdollisuuksia yhteisöllisemmän koulun ja kirjallisuudenopetuksen luomiseen. Kokemukseni perusteella pidän lukupiirityöskentelyä monipuolisena ja innostavana oppilaslähtöisenä opetusmenetelmänä, ja tälle havainnolle pyrin pro gradu -työssäni etsimään vahvistusta ja edelleen soveltamaan löydettyä tietoa. Minulle on myös tärkeää saada tutkimuksestani ajatuksia ja ideoita tulevaan työhöni ja siten vahvistaa ammatillista osaamistani.



Koska lukupiirit ovat ilmiönä nousussa niin yleisesti (Matero, Hapuli & Koskivaara 2010, 7) kuin toivottavasti myös koulumaailmassa, uskon aihetta kokoavan tutkimukseni tulevan tarpeeseen. Vaikka lukupiiriä opetuskäytössä on esitelty ansiokkaasti ja käytännönläheisesti muutama vuosi sitten suomeksi toimitetussa oppaassa *Lukupiirin lumo* (Mattila, Ollila & Volotinen 2008), on aihepiiriä koskevaa tutkimustietoa suomeksi heikosti saatavilla. Pidän siksi pedagogisen lukupiiritutkimuksen tarkastelua ja sen soveltamista käytäntöön – ja nimenomaan suomalaiseen koulujärjestelmään – perusteltuna ja hyödyllisenä. Aiheen sitominen lukiokontekstiin on myös tuore lähestymistapa, sillä lukupiiriä on yleensä tarkasteltu peruskoulun näkökulmasta.

## 1.2 Tutkimustehtävä ja aiheen aiempi tutkimus

Tutkimukseni ensisijaisena tavoitteena on tuottaa jäseneltyä ja käytännönläheistä tietoa niille lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille, jotka ovat kiinnostuneet lukupiirien käyttömahdollisuuksista kirjallisuudenopetuksessa. Pysin luomaan lukupiirimenetelmästä perusteltuja, käyttökelpoisia ja helposti lähestyttäviä sovelluksia lukion kirjallisuudenopetuksen tarpeisiin ja samalla lisäämään mielekäästä lukemista sekä vuorovaikutusta lukioryhmissä. Henkilökohtaisella tasolla haluan myös ymmärtää lukupiirejä kokonaisvaltaisesti ilmiönä ja opetusmenetelmänä ja edelleen kehittyä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana.

Tutkimustehtäväni kiteytyy kysymykseen **miten lukupiirejä voi käyttää suomalaisen lukion kirjallisuudenopetuksessa**. Tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi olen hahmotellut seuraavat:

1. Millaisista asioista onnistunut koululukupiiri muodostuu ja
2. mitkä niistä ovat olennaisimpia matkalla toimivaan lukupiirityöskentelyyn?
3. Millaisia lukupiirijaksoja on mahdollista ja perusteltua rakentaa osaksi lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kursseja?
4. Kuinka lukupiirityöskentely tukee käytössä olevan *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* asettamia tavoitteita?

Pro graduni löytää luontevasti ja perustellusti paikkansa myös alan tutkimuskentällä, sillä sekä kirjallisuudenopetukseen että lukupiireihin liittyvä tutkimus on ollut Suomessa melko suppeaa. Viimeisimmät laajat lukion kirjallisuudenopetukseen liittyvät tutkimukset ovat Elina

Koukin (2009) laajaa keskustelua herättänyt väitöskirja kirjallisuuden käsitteiden opetuksesta lukiossa sekä Juha Rikaman (2004) seurantatutkimus opettajien näkemyksistä kirjallisuuden opetuksesta; lisäksi Kaisa Ahvenjärven ja Leena Kirstinän uusi julkaisu *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja* (2013) kokoaa kirjallisuuspedagogisia näkökulmia yhteen ainutkertaisen laajasti. Alan julkaisut ja laajemmat tutkimukset ovat siis melko harvinaisia, mutta aiheeseen liittyviä opinnäytteitä tehdään enenevässä määrin myös kirjallisuuden oppiaineessa. Jyväskylän yliopistossa on parin viime vuoden aikana tutkittu esimerkiksi lukion oppikirjojen kirjallisuussisältöjä (Kupiainen 2013), runoutta suomi toisena kielenä opetuksessa (Smolander 2012) sekä opettajien näkemyksiä Suomen kirjallisuushistorian opetuksesta (Kinnunen 2011). Oma graduni suuntautuu kirjallisuuden lukio-opetukseen, joka on tutkimuskohteena jäänyt selvästi peruskoulun kontekstissa tehtyjen tutkimusten varjoon. Kirjallisuuteen ja lukio-opetukseen liittyviä pro graduja viime vuosilta on tehty esimerkiksi S2-opetukseen (Smolander 2012; Pajanen 2008), oppilaiden taitoihin ja käsityksiin (Maakanen 2007; Siipola 2006; Hartikainen 2005) sekä verkkopohjaiseen opetukseen (Kallionpää 2009) liittyen. Oman graduni kaltaista, opetusmenetelmään keskittyvää tutkimusta ei ole äidinkielen ja kirjallisuuden lukio-opetukseen liittyen nähdäkseni tehty.

Lukupiireihin liittyvä tieteellinen kiinnostus on puolestaan ollut Suomessa toistaiseksi melko vähäistä. Ainoa lukupiirejä käsittelevä laaja tutkimus on toimittaja ja kriitikko Suvi Aholan tuore (2013) väitöskirja *Lukupiirien Suomi: yhteisöllistä lukemista 149 suomalaisessa lukupiirissä 2009*, jossa käsitellään muun muassa lukupiirien historiaa, määrää, toimintaa ja jäsenistöä Suomessa. Aihetta on käsitelty eri näkökulmista muutamissa pro gradu -tutkielmissa, joista opetukseen liittyen muun muassa Anu Mäkelän tutkimuksessa *Yhteistoiminnallinen oppiminen kirjallisuuden opetuksen menetelmänä: lukuparit ja lukupiirit* (2011) sekä Heidi Savolaisen työssä *Vuorovaikutus verkkokeskustelussa - yläkoululaiset Netlibris-kirjallisuuspiirissä*. (2009); lukupiireistä yliopisto-opetuksessa kirjoitetaan taas artikkelissa *Lukupiiri, ilmapiiri ja tapiiri* (Aaltojärvi ym. 2006). Lukupiirien pedagogisen käytön tutkimus on kuitenkin nähdäkseni keskittynyt hyvin pitkälti Yhdysvaltoihin, josta koko koululukupiiri-liike on lähtöisin ja jossa lukupiirejä käytetään opetuksessa suuressa mittakaavassa.

### 1.3 Menetelmien ja aineiston kartoitus

Pro gradu -tutkimukseni ongelmanasettelua voisi kuvata lähinnä pyrkimykseksi ymmärtää tietty käsite tai ilmiö (tässä tapauksessa lukupiiri lukion kirjallisuudenopetuksessa) kokonaisvaltaisesti. Tieteenfilosofisista suuntauksista tutkimukseni taustalla vaikuttaa siis erityisesti hermeneutiikka, teoria tutkittavan kohteen ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2010, 31). Koska lähtökohtanani on lukupiirin opetusmenetelmällisen käytön selvittäminen, kuvaaminen sekä aiheeseen liittyvän tiedon jäsentäminen ja tuottaminen, näkyy tutkimuksessani myös pragmaattinen, tiedon käytännöllistä ja hyödyllistä luonnetta korostava intressi (Aaltola 2010, 20). Lähestyn tutkimustehtävää siis laadullisen strategian näkökulmasta, tutkimukseni kohdetta kokonaisvaltaisesti ja tarkasti peraten. Tarkastelen ilmiötä lähinnä aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta eli teoreettisesta viitekehystä, mutta työstän tutkimukseni käsitteet, mallit ja teorit empiirisesti aineiston analyysin tuloksena; laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti ymmärrys rakentuu prosessina (Tuomi 2007, 128–129).

Perinteisen monografiogradun sijaan tämän tutkielman voi ajatella olevan monimuotogradu; termillä kuvataan esimerkiksi artikkelimuotoisia graduja, oman työn tutkimusta tai työnäytettä sekä tutkimuksia, joissa käytetään muutakin kuin kirjallista esitysmuotoa. Pro gradu -tutkielmien muotoja Jyväskylän yliopistossa kartoittanut Terhi Skaniakos näkee monimuotogradun selkeiksi kohderyhmiksi työelämään integroituneet ja taideaineiden opiskelijat sekä ne opiskelijat, joiden tuleva ammatinkuva on suhteellisen selkeä – kuten juuri opettajilla. Skaniakos pitää tarpeellisena ja järkevänä sitä, että tällaisilla aloilla pro gradu -tutkielmasta tehdään omaa ammatinkuvaa tukeva ja rakentava. (Skaniakos 2004, 27.) Oman graduni tähän viitekehukseen liittyy juuri pragmaattinen lähestymistapani tutkimusaineistoon sekä työhöni sisältyvät lukupiirisuunnitelmat aikatauluehdotuksineen ja toimintavinkeineen.

Tutkimusaineistona käytän lukupiireihin ja opetukseen liittyviä tutkimuksia ja artikkeleita; lisäksi olen hyväksynyt aineistoon myös yhden tutkimukseen perustuvan lukupiirioppaan. Koska en pyri tutkimuksessani tilastolliseen yleistämiseen vaan tarkasteltavan kohteen mielekkääseen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen, olen valinnut aineistoni harkinnanvaraisesti. Harkinnanvaraisessa poiminnassa aineiston kokoamisen kriteerinä on teoreettinen kiinnostavuus tutkimuskysymykseen vastaamisen kannalta (Eskola & Suoranta 2003, 61) ja oman tutkimukseni kohdalla myös aineiston saatavuus. Olen etsinyt aineistoa paitsi painetuista julkai-

suista, myös lehti- ja artikkelitietokannoista (NELLI-tiedonhakuportaali) ja Internetistä (esim. Google Scholar) käyttämällä tiedonhaussa mahdollisimman tarkkoja hakulausekkeita ja jatkanut esimerkiksi löytyneiden artikkeleiden lähdeluetteloiden avulla. Tiedonhakuprosessin tuloksena aineistokseni on valikoitunut viisi englanninkielistä, 2000-luvulla julkaistua tekstiä, joista jokainen on kirjoitettu yhdysvaltalaisen koululukupiiritradition kontekstissa. Kohdetekstit 1–3 ovat tiukemmin tutkimukseen perustuvia tieteellisiä tekstejä, kohdetekstit 4 ja 5 puolestaan enemmän käytännön kokemukseen pohjaavia artikkeleita

**Kohdeteksti 1** *The impact of participation in a school library book club on students' reading motivation and achievement* (Vannelli 2012) on tuorehko opinnäytetutkimus, jossa tutkimuskohteena oli kuuden n. 11-vuotiaan (elementary school, 5th grade students) muodostama lukupiiri, joka kokoontui viikoittain kahden kuukauden ajan koulukirjastossa ennen koulun alkamista. Lukupiirin vetäjinä toimivat koulun opettajakuntaan kuuluva tutkija sekä koulukirjaston työntekijä. Vannelli halusi tutkimuksessaan selvittää, kuinka lukupiiriin osallistuminen vaikuttaa 1) oppilaiden lukemismotivaatioon, 2) oppilaiden itsetuntemukseen lukijoina sekä 3) oppilaiden lukemissuorituksiin. Sekä tutkimuksen alussa että lopussa kerättiin sekä laadullista ja määrällistä aineistoa käyttäen valmiita lukemisentutkimukseen luotuja mittareita. Aineisto on lähteineen ja liitteineen 90 sivun laajuinen, mutta sisällönanalyysini keskittyy tuloksia esitteleviin ja pohtiviin lukuihin (s. 39–69).

**Kohdeteksti 2** *The effects of book clubs on the reading attitudes of middle school students* (Whittingham & Huffman 2009) on lähtökohdiltaan samankaltainen kuin Vannellin tutkimus, sillä myös tässä kvantitatiivisessa tutkimuksessa vapaaehtoiset oppilaat kokoontuivat viikoittain lukupiireissä ennen koulun alkua. Eroa löytyy kuitenkin erityisesti tutkittavien määrässä: yhden lukukauden kokoontuneet lukupiireihin osallistui 60 iältään 12–14-vuotiaista oppilasta (middle school students). Whittingham ja Huffman halusivat selvittää, kuinka lukupiirit toiminta vaikuttaa nuorten lukemista koskeviin asenteisiin. Tutkimusaineistoa kerättiin lukupiirien ensimmäisellä ja viimeisellä tapaamiskerralla Likert-asteikkoa käyttävällä kysymyslomakkeella.

**Kohdetekstissä 3** *Reading in groups: women's clubs and college literature classes* (Barstow 2003) vertaillaan lukemista harrastelukupiireissä ja yliopiston kirjallisuudenopetuksen ryhmissä. Barstow halusi selvittää muun muassa, miten ryhmässä lukeminen poikkeaa yksin lukemisesta, paljonko ryhmien välillä on eroavaisuuksia ja miten ryhmissä keskustellaan. Tut-

kimus toteutettiin havainnoimalla kuutta ryhmää sekä tarkastelemalla Internet-lukupiirejä yli kahden vuoden ajanjaksolla.

**Kohdeteksti 4** *Literature Circles. Voice and Choice in Book Clubs & Reading Groups* (Daniels 2002) on selvästi poikkeava muuhun aineistoon verrattuna, sillä se on suhteellisen laaja ja perinpohjainen lukupiiriopas. Kirja sisältää esimerkiksi koululukupiirien historiaa ja taustalla vaikuttavien teorioiden esittelyä sekä opetusmateriaalia; olen itsekin käyttänyt Danielsin teosta myös tämän tutkimuksen koululukupiirejä koskevan teoriaosuuden lähteenä. Kirjan pohjana on Danielsin ja tämän luotsaaman tutkijaopettajajoukon 1980-luvun lopulta tekemä koululukupiirien tutkimus- ja kehitystyö. Tutkimukseni analyysi keskittyy erityisesti kirjan lukio-opetusta käsittelevään lukuun (s. 159–174).

*Students becoming real readers: Literature circles in high school English classes* (DaLie 2001) on **5. kohdetekstini**. Tämäkään aineisto ei ole tutkimusraportti, vaan käytännön kokemuksiin perustuva artikkeli lukupiirien käyttömahdollisuuksista lukioikäisten kirjallisuudenopetuksessa. Kirjallisuuden opettajana ja kirjallisuudenopetuksen koordinaattorina työskentelevä DaLie pyrkii vastamaan artikkelissa kysymyksiin, miten ja miksi lukupiirit toimivat kouluissa. Tekstissä pohditaan myös roolien käyttöä lukupiireissä sekä lukupiiritoiminnan arviointia

DaLien käytännönläheistä artikkelia lukuun ottamatta kaikki tutkimuskohdetekstini ovat tieteellisessä viitekehyksessä kirjoitettuja. Vaikka aineistoni on myös kohtalaisen tuoretta, on sitä tarkasteltaessa paikallaan kiinnittää huomiota ainakin julkaisukontekstiin: kaikki kohdetekstit ovat yhdysvaltalaisen kirjoittajien tekemiä ja yhdysvaltalaisesta koulutusinstituutiota koskevia. Koska maan koulujärjestelmä sekä kirjallisuuden ja lukemisen paikka siinä poikkeaa selvästi Suomen tilanteesta, sisällönanalyysin tulokset eivät ole suoraan meille siirrettävissä vaan vaativat soveltamista. Samoin on huomioitava, että Vannellin sekä Whittinghamin ja Huffmanin tutkimukset koskevat vapaaehtoisia koulukirjastojen harrastelukupiirejä – Suomessa samankaltaista kouluun linkittyvää harrastustoimintaa ei ole. Lähtökohtaisesti pidän aineistoani kuitenkin luotettavana ja oman tutkimuskysymykseni kannalta relevanttina, sillä kaikkien kohdetekstien kirjoittajilla on vahvat kytkökset käytännön koulutyöhön ja opettajana toimimiseen.

Valikoimani ja yllä esittelemäni aineiston analyysin kattomenetelmänä käytän sisällönanalyysia, joka on paitsi yksittäinen metodi, myös väljä, teoreettinen viitekehys. Sisällönanalyysissa on kuitenkin aina kyse tekstimuotoisen aineiston analysoimisesta ja tarkastelemisesta erittelemällä aineistoa pienempiin osiin (esimerkiksi luokittelu, teemoittelu, tyypittely) ja etsimällä niiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Analyysi perustuu aina tulkintaan ja päättelyyn, ja sen pyrkimyksenä on tuottaa tiivis kuvaus tulkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–94; 103.) Teoreettisesta viitekehuksesta tarkasteltuna tutkimukseni menetelmäksi voi osittain ajatella myös kirjallisuuskatsauksen. Kirjallisuuskatsauksessa pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja luomaan uutta tietoa hakemalla ja prosessoimalla aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Katsauksen tuloksena on yleensä yhteenveto ja kuvaus löydetystä materiaalista sekä arviot ja päätelmät tuloksista. (Tuomi 2007, 82–84.)

Tutkimusaineiston sisällönanalyysin tuloksia esittelen tämän tutkielman neljännessä luvussa; kuvaan siinä niitä ulottuvuuksia, joista menestyksekkäs koululukupiiritoiminta aineistoni perustella muodostuu. Sitä ennen taustoitan aiheeni kahdesta näkökulmasta: toisessa luvussa käsittelem kirjallisuudenopetusta yleisellä tasolla sekä erityisesti suomalaisen lukion kontekstissa ja kolmannessa luvussa puolestaan keskityn lukupiiri-ilmiöön. Aineiston analyysiluvun jälkeisessä viidennessä luvussa sovellan tutkimusaineistoani ja esittelen kolme mallia lukupiirien hyödyntämiseen lukioiden kirjallisuudenopetuksessa Suomessa. Kuudes luku on päätäntö, jossa kokoan yhteen graduprosessiani ja sen tuloksia.

## **2 LUKION KIRJALLISUUDENOPETUS – LYHYT OPPIMÄÄRÄ**

### **2.1 Kirjallisuudenopetuksesta**

#### **2.1.1 Miksi opettaa kirjallisuutta?**

Tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana olen kuullut usein kysymyksen, miksi ihmisessä kouluissa täytyy opettaa ja opiskella kirjallisuutta; vuonna 2012 toteutetun peruskoulun tuntijakouudistuksen alla myös julkinen keskustelu kirjallisuudenkin tarpeellisuudesta kävi erityisen kiivaana, kun eri tahot lobbasivat oman oppiaineensa puolesta. Syitä jatkuvalle tarpeelle perustella kirjallisuuden merkitystä voi etsiä esimerkiksi siitä tosiasiasta, että suomen kielen ja kirjallisuuden historia ulottuu vain muutamia vuosisatoja taaksepäin; sen sijaan monissa pitkän kirjallisen historian ja perinteen maissa kirjallisuus on oma oppiaineensa ja sillä on kouluissa vahva ja kyseenalaistamaton aseman. Tämän päivän Suomessa esimerkiksi yleissivistys ja taiteellinen arvo eivät ole syitä opettaa kirjallisuutta tai mitään muutakaan, sillä aikamme tuntuu korostavan vahvasti esimerkiksi hyötyä ja kilpailukykyä. Tämä tuleva opettaja näkee kirjallisuuden itseisarvon, mutta miten kaunokirjallisuuden paikkaa kouluissa voi lähteä perustelemaan ympäröivälle yhteiskunnalle tai vastahakoiselle teini-ikäiselle?

Kirjallisuudenopetuksella on kolmensuuntaisia tavoitteita: se pyrkii 1) lukuharrastuksen, 2) lukutaidon sekä 3) kulttuuriperinnön vahvistamiseen (Rikama 2000, 47). Näistä jälkimmäiseen linkittyvät vahvasti kotimaisen kaanonin ja kirjallisuushistoriaan tutustuttamisen lisäksi myös kirjallisuuden kasvatukselliset arvot. Kirjallisuutta on kautta aikojen pidetty merkittävänä keinona kasvattaa parempia ihmisiä ja kuuliaisia kansalaisia – kirjat ovat auttaneet niin moraalin kuin erilaisten ideologioiden välittämisessä ja vahvistamisessa. Vaikka kirjallisuuden päämerkitys kansallishengen ja tietynlaisten elämänarvojen välittäjänä on suomalaisissa kouluissa jätetty taakse viimeistään 1960-luvulla, kirjallisuudenopetukseen kohdistuu edelleen ja aina odotuksia valtion ja yhteiskunnan vallitsevasta arvojärjestelmästä. 2000-luvun Suomessa ei enää eletä yhtenäiskulttuurin aikaa, mutta kirjallisuudenopetus välittää osaltaan kulttuuriperintöä ja yhteiskunnassa vallitsevaa henkeä. Esimerkiksi tällä hetkellä koulu- ja edelleen kirjallisuudenopetus korostaa vahvasti yksilökeskeisyyttä. Suomalaisen kulttuuriperinnön tuntemisen lisäksi nykyään korostetaan myös globaalin yleissivistyksen merkitystä: kir-

jallisuus on keino tutustua vieraisiin kulttuureihin ja oppia ymmärtämään niitä. (Showalter 2003, 22–23; Rikama 2004, 18; Rikama 2000, 5, 39–42.)

Kulttuuriperintöön ja lukuharrastukseen liittyen odotuksia kirjallisuudenopetukselle asettaa myös kirjallisuusinstituutio, joka muodostuu kirjallisuutta tuntevien, ymmärtävien ja arvottavien asiantuntijoiden luomista kirjallisista arvoista ja normeista. Kirjallisuusinstituutiota ovat osaltaan kriitikot, kustantamot, tiedeyhteisö ja kirjallisuuspalkinnot; nämä kirjallisuuden portinvartijat määrittelevät, mikä kirjallisuus on hyvää. Näille tahoille on ensisijaisen tärkeää, että koulu kasvattaa yhä uutta lukijasukupolvea, joka turvaa instituution jatkumon ja joka myös ymmärtää lukemaansa ”oikein”. Jos opetus ei lisää kaunokirjallisuuden tarvetta ja käyttöä, on lopulta seurauksena lukemisharrastuksen ja edelleen esimerkiksi kustannusalan näivetyminen. Käytännössä kirjallisuusinstituution vaikutus siirtyy kouluihin esimerkiksi yliopistoissa, joista tulevat opettajat omaksuvat vallalla olevat kirjallisuustieteelliset paradigmat. Kirjallisten arvojen säätely näkyy erittäin selvästi myös oppikirjoissa, jotka esimerkiksi suosittelvat luettavaksi tiettyjä teoksia. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 27; Rikama 2000, 39.)

Edellä mainitut syyt eivät kuitenkaan vakuuttane kaikista tärkeintä: oppilasta itseään, jonka kannalta kirjallisuudenopetuksen keskeisiä tavoitteita ovat lukuharrastuksen ja lukutaidon vahvistaminen. 1960-luvulta lähtien kirjallisuudenopetuksen funktioita onkin määritelty ennen kaikkea oppilaan kannalta. Myös oppilaskeskeisessä lähestymistavassa on korostettu kirjallisuuden kasvatuksellista ja informatiivista merkitystä. Kirjojen ajatellaan olevan henkisen kasvun virikkeitä, jotka välittävät tietoa elämästä sekä yhteiskunnasta, parhaimmillaan saavat aikaan kokonaisvaltaisia reaktioita ja haastavat filosofiseen ajatteluun olemassaolosta. Kirjallisuudella on myös välineellistä arvoa esimerkiksi kielitaidon ja keskittymiskyvyn kehittäjänä. (Showalter 2003, 22–23; Lamberg 2002, 57; Rikama 2000, 42–45, 47.) Motiivia kirjallisuudenopetukselle voidaan etsiä myös lukemisen merkityksestä elämänhallintana, jopa terapiana: erityisesti nuorelle kirjallisuus voi olla keino löytää tukea esimerkiksi oman identiteetin rakentumiselle tai inhimillisten tunteiden tulkitsemiselle ja ymmärtämiselle. Kirjallisuudenopetus tarjoaa välineitä myös sosiaaliseen kanssakäymiseen – kirjallisuus kasvattaa myötäelämisen kykyä, antaa malleja suhteista toisiin ihmisiin ja haastaa keskustelemaan, argumentoimaan ja jakamaan jotain itsestään. (Showalter 2003, 23; Pahkinen 2002, 7-11.)

Kaunokirjallisuuden lukemisen aikaansaaman kasvattavan ja hyödyllisen näkökulman rinnalla puhutaan nykyään myös kirjallisuuden taiteellisesta sekä puhtaasti nautittavasta puolesta, lu-



kemisen ilosta. Kirjallisuuden lukemisesta saa sellaista mielihyvää, iloa ja virkistystä (Showalter 2003, 24; Sinko 2001, 8), joka mahdollisesti kääntyy muussa koulutyössä ja arjessa jaksamisen apuvälineeksi. Kirjallisuus myös tukee oppilaan mielikuvituksen sekä oman ilmaisun kehittymistä: lukiessa esimerkiksi lapsen ja nuoren sanavarasto suurenee ja ilmaisu rikastuu. Kirjallisuus on tärkeää nähdä kouluissakin sanataiteena, joka voi vaikkapa musiikin tavoin liikuttaa ja herättää suuriakin tunteita. Sanataiteen hienovaraisen estetiikan löytäminen vaatii vaivannäköä ja usein tavallisesta luokkatyöskentelystä poikkeavia opetusmenetelmiä, mutta parhaimmillaan se tarjoaa unohtumattomia elämyksiä. (Pahkinen 2002, 11; Sinko 2001, 9; Puranen 1998, 10–11.)

Jokaisen olisikin syytä ymmärtää, ettei kirjallisuus ei ole pelkkiä paperisia objekteja kirjaston seinien sisällä, vaan että se kietoutuu erottomaksi osaksi yhteiskuntaa, maailmaa ja jokaisen lukijan henkilökohtaista elämää: kirjallisuutta luetaan elämää varten. Kaisa Ahvenjärvi ja Leena Kirstinä kiteyttävät kirjallisuudenopetuksen olemusta ja sen keskeisimpiä motiiveja seuraavasti:

”Pelkistetysti ilmaisten kirjallisuuden opetus liittyy puheen ja kirjoituksen tuottamiseen, kansalaisten yleissivistykseen ja lukutaitoon sen laaja-alaisessa merkityksessä. Kirjallisuuden opetus ulottuu erilaisiin teksteihin, kuviin ja medioihin, jotka nykyculttuurissa vaikuttavat. Se on osa suomalaista kirjallista sivistystä ja lukemiskulttuuria. Kirjallisuuden lukeminen merkitsee ajattelun ja erittelyn kykyjen kehittymistä, vapaa-ajan viettä, henkilökohtaisia elämyksiä ja osaa identiteetistä.” (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 205.)

### 2.1.2 Kirjallisuudenopetuksen teorioita ja menetelmiä

Kun kirjallisuuden opettamisen tarve on perusteltu, voidaan huomio siirtää siihen, kuinka kirjallisuutta tulisi opettaa. Kuten kirjallisuuden teoria ylipäätään, myös sen didaktiikkaan liittyvät teoriat ovat hajonneet keskenään hyvinkin erilaisiin suuntauksiin. Kirjallisuudenopetuksessa – aivan kuten kirjallisuudentutkimuksessakin – on käytössä jopa samanaikaisesti useita eri lähestymistapoja ja näkökulmia. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 26.) Elaine Showalter (2003, 27) on päätenyt jaottelemaan erilaiset kirjallisuudenopetuksen teoriat kolmeen ryhmään: aihekeskeisiin (*subject-centered*), opettajakeskeisiin (*teacher-centered*) sekä oppilaskeskeisiin (*student-centered*) teorioihin. Hyvin harvat opettajat käyttävät opetuksessaan tietoisesti ja johdonmukaisesti yhtä ainutta teoriaa, mutta erilaisten teorioiden ja suuntauksien tie-

dostaminen ja tunteminen voi hyödyttää käytännön opetustyötä. Showalterin mukaan paras opettaja käyttääkin valikoivaa (*electic*) teoriaa eli ”on valmis heittäytymään virran viemäksi ja käyttämään sellaista menetelmää jota tarvitaan” (Showalter 2003, 38).

Aihekeskeiset kirjallisuudenopetuksen teorit korostavat sisällön ja kirjan antaman tiedon merkitystä. Pelkistetyimmillään aihekeskeistä opetusta voi kuvata toiminnaksi, jossa opettaja täyttää tiedollaan ”tyhjät” oppilaat. Vaikka suurin osa opetuksesta hyödyntää jollain tavalla opettajan tietämystä, aihekeskeiset teorit korostavat oikeita vastauksia, jotka opettaja määrittää – usein ideologisesta näkökulmasta. Showalter lukee näihin teorioihin esimerkiksi kriittisen pedagogian, joka lähtökohtaisesti riippumattomuuden korostamisesta huolimatta kääntyy usein epädemokraattiseksi ja pakottavaksi tavaksi viedä tiettyä poliittista näkemystä läpi. Opetusta läpäisevä vakaumus voi olla myös älyllinen – esimerkiksi sokraattisessa metodissa opettaja ohjaa oppilaita löytämään ennalta määrättyjä vastauksia. Kirjallisuudenopetuksessa tämänkaltaisten teorioiden sovellukset tarkoittavat siis käytännössä esimerkiksi kaanonin tarkkaa kontrollointia ja tulkintojen ohjailua: kirjallisuuden opetus on tiukasti sitä, mitä sen halutaan olevan. (Showalter 2003, 27–32.)

Opettajakeskeiset suuntaukset keskittyvät puolestaan siihen, millainen opettajan tulee olla ja mitä tämän tulee tehdä oppimisen edistämiseksi. Yksi teoria ajattelee opettamisen olevan esiintymistä, jossa korostuvat älyllisten ominaisuuksien lisäksi opettajan puhe- ja näyttelijänlahjat. Ajatellaan, että opettajan esiintymisellä on merkittävä vaikutus sekä oppilaiden motivaatioon että oppimiseen. Suuntauksen vankkumattomimmat kannattajat uskovat esiintyvän opettamisen tekevän luokkahuoneesta dynaamisen ja dramaattisen elävän teatterin, jossa ”tapahtuu älyllisiä tulivuorenpurkauksia”. Toisaalta opettaminen voidaan nähdä teknisen osaamisen (esimerkiksi puhetaidon) sijaan henkisenä matkana. Opettamisen henkisessä teoriassa korostuu opettajan henkilö, sisäinen olemus ja itsetuntemus sekä oppimisen kokonaisvaltaisuus ja tunneulottuvuus. (Showalter 2003, 32–35.)

Oppilaskeskeisissä suuntauksissa olennaista on yksilön oppimisprosessin huomioiminen ja oppilaiden mahdollisimman suuri aktivoiminen. Kirjallisuudenopetuksen painopisteen katsotaan siirtyvän vääjäämättömästi oppilaskeskeiseksi: siinä missä perinteisesti on käsitelty klassikoita opettajan tarjoamien taustatietojen ja analyysimallien valossa, pidetään nykyään tärkeänä oppilaiden ja tekstin välitöntä kohtaamista yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin. Kun ensisijaisen tärkeää on oppiminen, eikä niinkään opettaminen, perinteiset roolit kääntyvät

pääläelleen – opettaminen on vähintään yhtä paljon kuuntelemista kuin puhumista. (Showalter 2003, 35–36.)

Showalterin jaottelu on hyvin teoreettinen sekä opettaja- ja korkeakoulukeskeinen, joten siitä ei välttämättä ole helppoa löytää suoria yhtymäkohtia suomalaiseen kouluopetukseen. Erilaisesta näkökulmasta aihetta lähestyy sen sijaan Juha Rikama, joka jakaa kirjallisuudenopetuksen menetelmät taustalähtöiseen, teoskeskeiseen sekä temaattiseen menetelmään. Taustalähtöinen menetelmä selittää teosta esimerkiksi sen kirjoittajan henkilöhistorian sekä tietynlaisien yhteiskunnallisten olosuhteiden kautta, joten sitä hyödynnetään erityisesti kirjallisuushistorian opetuksessa. Teoskeskeinen menetelmä tarkastelee teosta itsenäisenä kielellisenä kokonaisuutena, johon merkityssisältö erottamattomana liittyy; systemaattinen menetelmä esimerkiksi syventää kirjallisten rakenteiden ymmärrystä ja sopii käytettäväksi varsinkin lyhyiden tekstien tarkasteluun. Temaattisen menetelmän ydin on sen sijaan kokonaisvaltaisemmassa lukuelämyksessä sekä teoksen sitomisessa erilaisiin todellisuuden ilmiöihin ja kirjallisiin konteksteihin, mikä tarjoaa mahdollisuuksia esimerkiksi oppiaineiden väliseen integraatioon. Jaottelu on tehty 1970-luvulla, ja myöhemmissä kommentoissaan Rikama itsekin toteaa sen puutteelliseksi: se jättää täysin huomiotta lukijan/oppilaan, jota nykyajan kirjallisuudenopetuksessa voi pitää keskeisimpänä tekijänä. (Rikama 2000, 20–22.)

Siinä missä Showalter nostaa oppilaskeskeiset teoriat kirjallisuudenopetuksen ydinalueeksi, myös Rikama on 1970-luvun jälkeen korostanut teos- ja kaanonsuuntauneisuuden sijaan lukijalähtöisyyttä sekä reseptiota eli kaunokirjallisuuden vastaanottotapahtumaa. Reseptiossa kirja ja lukija kohtaavat vaikuttaen – yhtä lailla kumpikin – lukemistapahtumaan, jossa ovat läsnä niin arvottamisen kuin tulkinnan tasot. Koulujen kirjallisuuden pohjateoriaksi Rikama esittää reseptioestetiikan integraatioteoriaa, jonka periaatteena on, että kaunokirjallisia tekstejä voi lukea samoista lähtökohdista kuin muitakin tekstejä; oikean eli esteettisen luennan normien sijaan korostetaan niitä tapoja, joilla reaalitylukijat kaunokirjallisia tekstejä merkityksellistävät. Vuoden 1994 *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* ”vastaanoton tutkimuksen mukainen käsitys lukemistapahtumasta” on nostettu kirjallisuudenopetusta ohjaavaksi pääperiaatteeksi; vaikka tällä hetkellä käytettävä opetussuunnitelma ei ota kantaa opetuksen teoreettisesta pohjasta, on reseptio teorioiden asema koulujen kirjallisuustunneilla kiistämätön. (Rikama 2000, 65–75.)

Reseptiteoriat korostavat aina aktiivista lukijuutta, mikä tarkoittaa ”tietoista merkityksenmuodostamista, työskentelyä tekstissä ja tekstillä” (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 111). Mitä tämä sitten tarkoittaa käytännön menetelmätasolla koululuokissa? Kouluissa tapahtuva pedagoginen toiminnallinen lukeminen voi suhtautua A) tekstiin objektina, jolloin tarkastellaan sen laatua ja paikkaa kirjallisessa yhteisössä. Tekstilähtöinen analyysi voi olla esimerkiksi strukturalistista (rakenne, genre, henkilöt), sosiologista (arvot, katsomukset, yhteisö) tai kirjallisuushistoriallista. Objektinä lähtöiseen tarkasteluun soveltuvia menetelmiä ovat esimerkiksi miljöö-pienoismallien tekeminen, näkökulmin tai kysymyksiin ohjattu lukupäiväkirjatyöskentely, rakenne- ja merkityssuhdekaavioiden hahmottelu. Tyyliä ja genreä voi käsitellä esimerkiksi tekemällä pastisseja tai käännöksiä lajista toiseen, henkilöahmoja puolestaan kirjoittamalla päiväkirjakatkelmia tai tekstiviestejä henkilöahmon ”nahoissa” sekä tekemällä henkilo-suhdekaavioita. Myös kirjalliseen elämään – vaikkapa kirjamesuille tai yleisöluennoille – osallistuminen voi palvella tekstin laadun ja sijainnin tarkastelua. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 111–120; Puranen 1998, 89–124.)

Tekstiä on mahdollista pitää myös B) toisen tekstin tuottamisen lähtökohtana. Tällöin kirjan tai muu tekstin pohjalta voidaan kirjoittaa niin asiatekstejä, journalistisia tekstejä tai uutta fiktiota. Lukion kannalta keskeisin asiatekstilaji on essee, johon voi ottaa lähtökohdaksi esimerkiksi runon tai novellin analysoimisen, mutta myös temaattisesti useamman kaunokirjallisen tekstin. Lähestymistapaa hyödynnetään usein myös laajempien tutkielmien tekemisessä sekä esimerkiksi kirjallisuuskritiikkien sekä kolumnien kirjoittamisessa. Kirjallisuutta voi opettaa myös kuvittelemalla lisää ja luomalla esimerkiksi fanifiktiota, sarjakuvia, kirjan innoittamaa lyriikkaa tai jopa kokonaisia teoksia. Luomisen kohteena voi toki olla muutakin kuin kirjoitettua tekstiä; kirjallisuus on integroitavissa hyvin kuvaamataitoon, joten tekstin pohjalta voidaan luoda vaikkapa veistoksia tai lyhytelokuvia. Tekstiä on mahdollista tulkita myös kontakti-improvisaation ja tanssin kontekstissa. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 111–120; Puranen 1998, 89–124.)

Kolmas tapa on lähestyä kirjaa C) kommunikaation harjoittelun suunnasta. Useimmiten luokissa käydään vapaamuotoisia kirjallisuuskeskusteluja koko luokan, parin tai pienryhmän voimin; oppilaat voivat harjoitella hieman formaalimpaa keskustelutaitoa myös paneelikeskusteluissa. Tekstit voivat antaa lähtökohdan myös tiettyjen puheviestintätaitojen, kuten debatin tai puheen, harjoitteluun. Kommunikaation harjoittelun menetelmäksi voinee laskea myös teksteihin perustuvat produktiot sekä draaman, vaikka varsinkin jälkimmäinen pitää sisällään

paljon viestintätaitojen kehittämistä laajempiakin tavoitteita. Draamakasvatuksen menetelmistä kirjallisuus (esimerkiksi romaani, runo tai yksittäinen tekstistä poimittu teema) voi olla lähtökohtana esimerkiksi improvisaatiolle, forumteatterille sekä prosessidraamalle, joka mahdollistaa hyvin toiminnallisen ja oppilaiden omakohtaisia kokemuksia hyödyntävän oppimisen. Prosessidraamassa liikutaan vuoroin todellisessa ja vuoroin yhdessä luotavan fiktion maailmassa, joten se on luonteeltaan paitsi luovaa, myös reflektointia. Draama – ja varmasti moni muukin luova menetelmä – on näin ollen paitsi väline kirjallisuuden ymmärtämiseen, myös tunteiden ja erilaisten eettisten kysymysten käsittelemiseen. Siksi koulun kirjallisuudenopetuksen ja yksittäisen tekstin voikin parhaimmillaan mielestäni käsittää kolmen esitellyn suunnan lisäksi myös tunnetaitojen harjoittelun lähtökohdaksi. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 111–120; Puranen 1998, 89–124.)

## **2.2 Kirjallisuus suomalaisessa lukiossa**

### **2.2.1 Historiallinen katsaus suomalaiseen kirjallisuudenopetukseen**

Kirjallisuus on ollut osa kaikkien suomalaislasten ja -nuorten arkea ja äidinkielen (peruskoulu-uudistukseen asti *suomen kielen*) kouluopetusta 1800-luvun puolivälistä lähtien. Kirjallisuus oli kuitenkin pitkään ainoastaan väline esimerkiksi kieliopin havainnollistamiseen ja harjoitteluun: tunneilla lukukirjaa tai antiikin klassisista kokonaisteoksista valikoituja kohtia luettiin ääneen, opeteltiin ulkoa ja eriteltiin filologisella menetelmällä. Kansallisuusaatteen myötä 1800-luvun loppupuolella kouluissa alettiin lukea esimerkiksi *Kalevalaa* ja *Vänrikki Stoolin tarinoita* sekä kotimaisia realisteja, ja uusi vuosisata toi mukanaan myös uudenlaista opetusoppia. Kirjallisuudenopetus alkoi painottaa enemmän eettistä pohdintaa – tavoitteena oli löytää tekstistä moraalinen opetus ja kasvattaa oppilaita siveellisiksi kansalaisiksi. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 30–35)

1900-luvun ensimmäisellä puolikkaalla kirjallisuudenopetuksella oli keskeinen tehtävä nationalististen arvojen, moraalin sekä kansallisen yhtenäisyyden rakentajana ja ylläpitäjänä. Kansalliskirjallisuuden avulla lapsista ja nuorista haluttiin kasvattaa isänmaallisia kansalaisia, mikä tarkoitti käytännössä hyvin yhtenäistä ja valikoitua kaanonin sekä teosten tulkintaa ja arvottamista tehokkaasti ohjaavia kirjallisuushistoriallisia luentoja opetusmenetelmänä. Vuonna 1948 perustettu Äidinkielen opettajain liitto alkoi vaikuttaa aktiivisesti oppiaineen

kehittämiseen, mutta vasta 1960-luvun yhteiskunnallinen muutos toi murroksen myös kirjallisuudenopetukseen. Murroksen myötä perinteinen, suomalaisen kirjallisuuden muodostama kaanon koki suuren muutoksen, kun sopivan lukemiston käsitys laventui ja esimerkiksi nuortenkirjallisuus, osallistuva kirjallisuus ja käännösteokset tulivat kouluihin. Myös uudet pedagogiset ideat oppilaslähtöisyyden johdolla tekivät tuloaan kirjallisuudenopetukseen; esimerkiksi oppilaiden omat kirjallisuusesitelmät yleistyivät huomattavasti, ja tekstien pohjalta tehtiin myös erilaisia luovia tuotoksia. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 35–41; Rikama 2004, 24–25, 118.)

1900-luvun jälkimmäinen puolisko oli kirjallisuudenopetuksen kannalta vaihtelevaa aikaa. Koulutuksen yhteiskunnallista hyötyä korostava 1970-luku ei ollut kirjallisuudelle kovinkaan suojea, mutta 1980-luvulla kirjallisuudenopetuksen asema vahvistui jälleen: esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmassa 1982 kirjallisuuteen suositeltiin käyttämään kolmasosa äidinkielen opetusajasta. Samalla vuosikymmenellä lukiojärjestelmän muuttui kurssi- ja jaksomuotoiseksi, ja lukion uudessa opetussuunnitelmassa äidinkieli määriteltiin tieto-, taito- ja taideaineeksi, jonka tavoitteina olivat muun muassa kirjallisuuden harrastaminen niin huviksi kuin hyödyksi, kaunokirjallisuuden monipuolinen tuntemus sekä kirjallisuuden ymmärrys ja arvostus. Kirjallisuuden asemaa lukio-opetuksessa vahvisti myös vuoden 1992 äidinkielen ylioppilaskokeen uudistaminen, sillä uusi aineistokoe pakotti kiinnittämään enemmän huomiota kaunokirjallisuuden lukutaitoon. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 40–43; Rikama 2004, 11–12, 28–31, 121.)

Viime vuosituhannen lopussa huoli kirjallisuuden asemasta kasvoi jälleen: viestintäkasvatus teki voimalla tuloaan, lukutaitoa korostettiin lähinnä välineellisestä ja hyödyllisestä näkökulmasta ja äidinkielen tuntimääriä vähennettiin. Kirjallisuudenopetuksen asema vahvistui kuitenkin vuonna 1997, kun oppiaineen nimi muuttui äidinkielestä äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi, ja 2000-luvulla kirjallisuuden rooli on kasvanut etenkin lukioissa uuden tekstitaidonkokeen myötä. Tulevina vuosina edessä on jälleen muutoksia, kun uudet opetussuunnitelmat astuvat voimaan sekä peruskoulussa että lukiossa muutaman vuoden kuluessa. Äidinkielen opettajain liitto toivoo uusien opetussuunnitelmien muuna muassa korostavan monilukutaidon tärkeyttä, selkeyttävän käsitteiden opetusta ja parantavan tieto- ja viestintätekniiikan asemaa; se, miten uudistukset vaikuttavat kirjallisuudenopetukseen, jää nähtäväksi. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 44–47; Äidinkielen opettajain liitto 2013a, 6–7.; Rikama 2004, 121.)

## 2.2.2 Kirjallisuuden rooli lukion opetussuunnitelman perusteissa, ylioppilaskirjoituksissa ja luokissa

Nykyisessä kurssimuotoisessa lukiossa kirjallisuudenopetuksella on vakiintunut asema, vaikka useissa kansainvälisissä vertailuissa kirjallisuuteen käytettävät tuntimäärät on todettu Suomessa OECD-maiden pienimmiksi (Rikama 2004, 44). Äidinkieli ja kirjallisuus on ”lukio-opetuksen keskeinen taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaine, joka tarjoaa aineksia kielelliseen ja kulttuuriseen yleissivistykseen” (LOPS 2003, 32). Näin kuvaillaan toistaiseksi lukiokoulutuksesta määräävässä *Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003*, joka otettiin valtakunnallisesti käyttöön syksyyn 2005 mennessä. Opetussuunnitelma huomioi niin analyysitaitojen, yleissivistyksen kuin elämyksellisyydenkin merkityksen kirjallisuudenopetuksessa, sillä kirjallisuuden näkökulmasta oppiaineen keskeisimmiksi tavoitteiksi määritellään 1) kirjallisuuden liittyvien tietojen syventäminen ja käsitteiden hyödyntäminen, 2) kirjallisuuden tuntemuksen syventäminen ja siten ajattelun, yleissivistyksen, mielikuvituksen, eläytymiskyvyn ja maailmankuvan kehittäminen ja laajentaminen sekä 3) kulttuurista nauttiminen ja sen monipuolisuuden arvostaminen. Tavoitteista johdettuihin pakollisten kurssien sisältöihin kuuluu muun muassa kirjallisuuden lajeihin ja käsitteisiin perehtymistä, proosan, lyriikan ja draaman erittelyä ja tulkintaa, kirjallisuuden käyttöä omissa teksteissä sekä kotimaisen kirjallisuuden keskeisten teosten ja teemojen käsittelemistä aikakontekstissaan. (LOPS 2003, 32–38.)

Äidinkieltä ja kirjallisuutta opiskellaan lukiossa kuuden pakollisen kurssin verran; lisäksi opiskelija voi halutessaan opiskella valtakunnallisia syventäviä kursseja, joita on tarjolla kolme, sekä koulukohtaisia soveltavia kursseja. Yhden kurssin kestoksi on määritelty keskimäärin 38 tuntia (LOPS 2003, 224) – joka jakautuu käytännössä viidelle–kuudelle viikolle – ja tähän aikaan on pyrittävä mahduttamaan kurssin keskeiset sisällöt aineen sisäistä integraatiota toteuttaen. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikkien oppiaineen osa-alueiden eli lukemisen, kirjoittamisen, puheviestinnän, kielen, kirjallisuuden sekä median on kytkeydyttävä jokaisen kurssin tavoitteisiin ja sisältöihin. (LOPS 2003, 33–38.) Opetettavaa ainesta siis riittää – varsinkin verrattaessa edelliseen opetussuunnitelmaan, jossa käytännössä samojen asioiden opettamiselle ja oppimiselle oli varattu kaksi pakollista kurssia enemmän (Rikama 2004, 119). Merja Kauppinen pohtii lukutaitoa äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa käsittelevässä tutkimuksessaan (2010, 273) sisältöjen runsauden johtuvan siitä, että samoja asioita lähestytään opetussuunnitelmassa monista eri näkökulmasta ja toisiinsa sekoittaen. Toisaalta uusinta opetussuunnitelmaa voi kuitenkin pitää varsin vähän ohjailevana ja koulujen sekä opettajien

vapautta korostavana. Haastetta lavean sisältötulvan jäsentämiseen ja opettamiseen tuo lisäksi se tosiasia, ettei kursseja voi juurikaan perustaa edellisten pohjalle – kurssimuotoisessa lukiossa opiskelijalla on vapaus käydä kurssit haluamassaan järjestyksessä.

Perinteisesti kirjallisuudenopetuksen keskiössä on ollut kokonaisteoksien lukeminen. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* ei ota kantaa luettavien kaunokirjallisten teoksien määrään tai anna tarkkoja kirjasuosituksia. Siinä todetaan vain, että ”kaikilla kursseilla luetaan runsaasti kaunokirjallisuutta ja muita tekstejä kunkin kurssin näkökulmasta” (LOPS 2003, 33). Äidinkielen opettajain liiton (ÄOL) vuonna 1998 antaman suosituksen mukaan kolmen lukiovuoden aikana olisi hyvä lukea 12 kirjaa, mikä tekee kaksi teosta kutakin nykyistä pakollista kurssia kohti. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 56–57.) Käytännössä lukiokursseilla luetaan kuitenkin koko ajan vähemmän. Juha Rikaman (2004, 72–73) tutkimuksen mukaan lukioaikana luettavien kokonaisteosten määrä oli laskenut vuosien 1979–80 ja 2000–01 välillä 13,4:stä 9,7:ään. Ylioppilaskokeen uuden tekstitaidonosion myötä määrä on viime vuosina yhä laskenut, kun opetuksen painopiste on siirtynyt tekstianalyysitaitoja tehokkaasti edistävien, lyhyiden tekstikatkelmien pariin (Grünn 2009, 9–12).

Opetussuunnitelman ja oppikirjojen ohella merkittävin lukio-opetukseen vaikuttava tekijä lienevät ylioppilaskirjoitukset, jotka ovat opetussuunnitelman tavoitteita mittaava lukion päättökoee. Ylioppilaskirjoituksissa äidinkielellä ja kirjallisuudella on poikkeuksellinen asema tutkinnon ainoana pakollisena kokeena. Vuonna 2007 voimaan astuneen uudistuksen jälkeen äidinkielen ylioppilaskoe on koostunut kahdesta erillisestä osasta: uudesta tekstitaidonkokeesta sekä esseekokeesta. Ensiksi mainitussa ”arvioidaan kokelaan kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa” (Ylioppilastutkintolautakunta 2012) esimerkiksi tekstin rakenteisiin, tematiikkaan, merkityksiin, kontekstiin ja vastaanottoon liittyvillä tehtävillä. Perinteisellä esseekokeessa puolestaan ”arvioidaan kokelaan yleissivistystä ja kirjallista ilmaisukykyä sekä kykyä kielen-tää ajatuksiaan ja hallita tiedollisia kokonaisuuksia” (Ylioppilastutkintolautakunta 2012). (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 164–165, 184–185.)

Kirjallisuuden asema on äidinkielen ylioppilaskokeessa tällä hetkellä vahva ja moni-ilmeinen: viime vuosien tehtävien ja aineistojen antamaan kirjallisuuskuvaan mahtuu Jotunin ja Molièren kaltaisten klassikkojen rinnalla myös rocklyriikkaa, satuja ja sarjakuvia. Esseekokeessa on aina tarjolla kaunokirjallista aineistoa – useimmiten kokelas pääsee analysoimaan ja tulkitsemaan runoja ja novelleja haluamastaan näkökulmasta. Kirjallisuusaiheisiin tartutaan essee-



kokeessa kuitenkin harvoin, minkä vuoksi tekstitaidonkoe ja kirjallisuustehtävien ”pakollisuus” on ollut kirjallisuudenopetuksen kannalta positiivinen asia. Uudenmuotoisessa kokeessa kirjallisuuden erittelytaitoja edellytetään kaikilta, mikä on vahvistanut kaunokirjallisuuden opetuksen asemaa ja parantanut opiskelijoiden kirjallisuusanalyysin taitoja. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 165–166, 184; Grönn 2009, 9–12.) Kirjallisuuden asema ylioppilaskokeessa ja siten myös kirjallisuudenopetuksessa muuttunee kuitenkin jälleen lähitulevaisuudessa: uuden opetussuunnitelman valmistumisen jälkeen vuonna 2018 voimaan tulevasta äidinkielen ylioppilaskokeesta toisesta kokeesta kaavailaan ”yleissivistystä sekä tiedon käsittelyä ja pätevyyden arvioinnin taitoja mittaavaa” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011), mikä voi tarkoittaa äidinkielen ja kirjallisuuden omien sisältöjen häivyttämistä kokeesta ja samalla myös opetuksesta. Ylioppilaskoetta ja lukio-opetusta tulee lähivuosina muuttamaan merkittävästi myös kokeen sähköistäminen, jonka myötä äidinkielen koe kirjoitettaneen tietokoneilla syksyn 2018 kokeesta alkaen. (Liiten 2013.)

Virallisten määräysten ja ohjeiden valossa lukion kirjallisuudenopetus näyttäisi olevan vähintäänkin kohtuullisella tolalla, mutta samalla on perusteltua pohtia, mikä on kirjallisuuden todellinen asema luokkahuoneissa opetussuunnitelman ollessa vain osa opetusta määrittävistä aineksista. Juha Rikaman väitöstutkimuksen mukaan kirjallisuudenopetukseen vaikuttaa nimittäin opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen ohella muun muassa käytettävä oppikirja, opettajan näkemys kirjallisuudenopetuksesta, opettajan koulutus, saatavilla oleva lukumateriaali sekä se, minkä opettaja arvelee kiinnostavana oppilaita (Rikama 2004, 39). Vaikka suomalaisessa koulukulttuurissa ”konkreettisen opetussuunnitelmanakin” tunnettu oppikirja on vankassa suosiossa (Kupiainen 2013, 4), on sitäkin merkittävämpi vaikuttaja opettaja itse.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja voi tehdä opetuksesta hyvinkin paljon itsensä näköistä. Kuten jo todettu, sisältöä ja aihekokonaisuuksia äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla on ylitarjonnaksi saakka, joten karsintaa ja valikointia on tehtävä; didaktinen autonomia koskee yhtäläillä kaikkien aineiden opettajia, mutta äidinkielessä ja kirjallisuudessa opettajan valta erityisen suuri. Kun lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kurssin sisältömassasta tehdään ehjää ja mielekästä kokonaisuutta, on luonnollista, että opetuksessa korostuu kunkin opettajan erityisosaaminen. Opettajan painotuksista, valinnoista ja mielenkiinnon kohteista riippuen vaihtelee näin ollen myös kirjallisuuden asema. Pakollisten kurssien lisäksi painotukset näkyvät koulukohtaisesti tarjottavissa soveltavissa kursseissa; kirjallisuudesta kiinnostunut opiskelija ilahtunee esimerkiksi tamperelaisen Sammon keskuslukion tarjonnasta, jossa äidinkielen ja

kirjallisuuden soveltavien kurssien joukosta löytyy ÄI11 *Kirjallisuus ja teatteri*, ÄI12 *Luova kirjoittaminen*, ÄI15 *Lukudiplomi* sekä ÄI17 *Lukupiiri* (Sammon keskuslukio, Äidinkieli 2013). Painotuksista löytyy suuriakin eroja, joten didaktisesta autonomiasta nauttimisen ohella on tärkeää pitää huolta lukiolaisten tasa-arvosta esimerkiksi ylioppilaskirjoituksia sekä jatko-opinnoissa ja työelämässä tarvittavia valmiuksia ajatellen.

Opetussisältöjen ohella on huomioitava myös opetusmenetelmät. Opetussuunnitelma antaa suuntaviivat siihen, mitä opettaa, mutta oppimisen, mielenkiinnon herättämisen ja säilyttämisen sekä kouluviihtyvyyden todella tärkeää on myös se, miten opettaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden osalta käytössä oleva *Lukion opetussuunnitelman perusteet* toteaa ainoastaan, että ” – eri osa-alueiden taitoja opitaan tunneilla erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa” (LOPS 2003, 32), joten opettaja saa vapaat kädet myös menetelmien suhteen. Perinteisesti kirjallisuutta on käsitelty lukioissa kirjoittamalla paljon (esimerkiksi esseitä, referaatteja ja arvosteluja), eikä alakoulusta tuttuja elämyksellisiä menetelmiä näy – ainakaan oman kokemukseni mukaan – juurikaan lukion kirjallisuustunneilla. Kuitenkin kirjallisuuden perimmäinen olemus liittyy tunteiden herättämiseen lukijassa (Puranen 1998, 11), joten esimerkiksi draaman, kuuntelemisen, luovan kirjoittamisen, kuvataiteen ja yhdessä lukemisen käyttö äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla olisi täysin perusteltua.

Lukion kirjallisuudenopetus kohtaa parhailaan ja tulevaisuudessa monenlaisia mahdollisuuksia, mutta myös haasteita. Yksi suurimmista on kurssien tiiviys ja niiden sisältöjen runsaus – esimerkiksi tavoitteena olevan kahden kokonaisteoksen lukeminen viiden–kuuden viikon kurssilla on aikataulullisesti haastavaa. Jo Rikaman (2004, 119) tutkimuksessa 1980–2001 lukion äidinkielenopettajat arvioivat merkittävimmit kirjallisuudenopetuksen esteiksi juuri opetusajan vähyyden sekä oppilaiden liian suuren kokonaistyömäärän; myös opetusryhmien suurta kokoa sekä oppilaiden kielteisiä asenteita pidettiin haasteina. Keskeistä on myös yrittää löytää Koukinkin väitöskirjassaan peräänkuuluttama tasapaino analyysin ja elämyksellisen lukemisen välille: liiallisen akateemisuuden sijaan kirjallisuudenopetuksessa tulisi monipuolisten pedagogisten ratkaisujen avulla pyrkiä tarjoamaan elämyksiä ja luomaan myönteistä suhdetta kirjoihin (Kouki 2009, 197). Työtä niin opettajille kuin opiskelijoillekin riittää tulevina vuosina myös ylioppilaskokeen uuden koemuodon sekä sähköistymisen haltuunotossa – erityisesti uudistusten alla on oltava tarkka siitä, etteivät ylioppilaskirjoitukset nouse piilo-opetussuunnitelman asemaan.

## 3 LUKUPIIRIEN YDINTÄ ETSIMÄSSÄ

### 3.1 Yhteisöllistä lukemista aikojen saatossa

Lukupiirien juuret ulottuvat syvälle ja laajalle: suulliseen tarinoiden kertomisen perinteeseen, luostariyhteisöjen oppi- ja keskustelupiireihin, uskonpuhdistukseen, kansan sivistämiseen, yksilöiden haluun kehittää itseään. Euroopan mittapuulla varsinaisina lukupiirien edeltäjinä pidetään 1600–1700-luvun sivistyneistön kirjallisia salonkeja, joissa keskusteltiin vapaasti kirjallisuudesta, taiteesta sekä politiikasta ja kritikoitiin aloittelevien kirjailijoiden tekstejä. Samoihin aikoihin syntyi myös sanoma- ja aikakauslehdistö, joka loi Suomeenkin jo 1690-luvulla lehtien tilausrenkaita: niissä yhteisesti tilattuja lehtiä luettiin ja niistä keskusteltiin esimerkiksi kievareissa. Suomalaisten lukupiirien taipaleen voi kuitenkin varsinaisesti katsoa alkavan 1700-luvun loppupuolelta, kun erityisesti ruotsinkieliseen läntiseen Suomeen perustettiin suljettuja yhdistyksiä, lukuseuroja. Niihin kuuluvat miehet välittivät toisilleen omistamiaan kirjoja ja hankkivat myös uusia julkaisuja yhteiseen käyttöön; toki kirjoista ja ajankohtaisista aiheista myös keskusteltiin. Hiljalleen suljetut lukuseurat avautuivat suuremmallekin yleisölle ja niistä tuli kirjastomaisempia. Niiden myötä myös lukemisen tapa alkoi pysyvästi muuttua – lukemisesta tuli aiemman intensiivisen sijasta ekstensiivistä. Siinä missä aiemmin harvoja käytettävissä olevia kirjoja arvostettiin ja luettiin yhä uudelleen, alettiin saatavuuden parannuttua siirtyä nopeasti kirjasta toiseen. Näin kirjoista tuli paitsi tiedonhankinnan, myös ”viihtymisen ja yhdessäolon välineitä, sillä ne antoivat yhä uusia puheenaiheita” (Tunturi 2010, 66). (Ahola 2013, 13–20, 27; Tunturi 2010, 62–66.)

1800-luvulla niin sanomalehtien kuin kaunokirjallisuuden yhdessä lukemista alettiin harrastaa erilaisissa lukuyhdistyksissä, jotka kokosivat yhteen tiedonjanoiset ja lukuintoiset myös sivistyneistön ulkopuolelta. Yhteiskunnallisesti aktiivisten yhdistysten, nousevan fennomanian sekä Suomenkin saavuttaneen kirjallisesta salonkikulttuurin pohjalta syntyi myös suomalainen kamarikulttuuri. Kamarit – kuten Fredrika Runebergin Lauantaiseura ja Minna Canthin salonki – olivat puolijulkisia lukupiirejä, joissa eri luokkien ja sukupolvien miehet ja naiset kokoontuivat koteihin kuulemaan uutta kirjallisuutta ja keskustelemana siitä. Naisille nämä piirit tarjosivat ennen kaikkea turvallisen ympäristön harrastaa kirjallisuutta ja kehittää kirjoitustaitojaan, mutta miehille ne olivat ”julkisen ja kriittisen keskustelun harjoituskenttä” (Aho-

la 2013, 25). Lukupiirit olivat siis myös viestintää, jotka levittivät uusia aatteita ja tietoa; toisaalta kamarikulttuuri synnytti uutta, tasokasta kirjallisuutta. (Ahola 2013, 21–29.)

1800-luvun lopussa Suomeen alettiin perustaa ahkerasti nuorisoseuroja ja teollistumisen kiihtyessä myös työväenyhdistyksiä. Kansan kulttuuri- ja sivistystoiminta keskittyi näiden yhdistyksien alle, ja ne tarjosivat useiden vuosikymmenten ajan lukutupia, kirjastoja, omien lehtien toimittamista, esiintymisharjoituksia ja kansantajuisia luentoja ja yhdessä lukemista ja keskustelemista. Samaan aikaan kaupungeissa lukupiirit kukoistivat erityisesti opiskelijoiden keskuudessa. Ylioppilassalongeissa keskusteltiin kirjallisuudesta, mutta myös lausuttiin, kynäiltiin, laulettiin ja leikittiin seuraleikkejä. Ylioppilaselämän jäljiltä suurimpiin kaupunkeihin syntyi myös akateemisia lukupiirejä 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä, ja myös kirjailijoiden ammatillisia lukupiirejä kokoontui. (Ahola 2013, 31–40.)

Yhteiskunnan modernisoituminen söi hiljalleen lukupiirien suosiota. 1920-luvun lopussa oppivelvollisuus oli jo arkipäivää, kunnallisia kirjastoja oli parituhatta, ja lehtien ja kirjojen hankkiminen kotiin oli koko ajan helpompaa. Kehitys ja sota-aika tekivät lukemisesta entistä yksityisempää – lukeminen oli ajankulua, mutta myös pakoa raskaasta todellisuudesta. Viimeistään sodan jälkeen alkanut ja 1960-luvulla huipentunut kaupungistuminen teki suomalaisten elämästä yksityistä ja ydinperhekeskeistä, mutta uuden vuosituhannen myötä on siirrytty jälleen kohti yhteisöllisempää yhteiskuntaa. Leimallista uudelle yhteisöllisyydelle on se, että perinteisen kokonaisvaltaisen sitoutumisen yhteen yhdistykseen korvautuu keveillä yhteenliittymillä ja liikkeillä. Tällaiseen kevyen yhteisöllisyyden tarpeeseen vastaavat myös nykyaikaiset lukupiirit. (Ahola 2013, 7, 42–45.)

### **3.2 2000-luvun suomalainen lukupiiriläisyys**

Lukupiirit ovat nousseet 2000-luvulla keskusteluun uutena ilmiönä, vaikka kyseessä on käsi kädessä lukutaidon kanssa yleistynyt, yli 300-vuotias perinne. Uusi vuosituhat onkin vain tehnyt ilmiöstä näkyvämmän sekä laajentanut lukupiirin käsitettä. Nykyisin lukupiiri-käsitteen alle nimittäin mahtuu paitsi kasvokkain kirjallisuudesta keskustelevia henkilöitä, myös Internetissä toimivia blogeja, radio- ja televisio-ohjelmia ja sanomalehtien juttusarjoja. (Ahola 2013, 7, 45.) Kyse on osaltaan myös lukemisen ja lukupiirien imagosta ja siitä, mikä milloinkin on muotia. Sanna Kangasniemi esimerkiksi toteaa tuoreehkossa *Helsingin Sanomi-*

en Nyt-liitteen kolumnissaan, että kirjallisuus on ”nosteessa” ja lukeminen trendikkäämpää kuin koskaan. Kangasniemi kirjoittaa, että ”kirjablogit brändäävät lukemisen uudelleen ja tekevät siitä taas kivaa” ja jatkaa: ”2000-luvun alussa tietoisuuteen nousivat lukupiirit. Ne, myönnän, ovat ehdottoman cooleja ja hauskoja” (Kangasniemi 2013). Lukupiirit olivat uusin- ta uutta myös Helsingin kirjamessuilla syksyllä 2013, jossa kirjailijat ja lukijat kohtasivat lu- kupiireissä uutuuskirjoista keskustellen (Ramezan 2013).

Suomessa on satoja lukupiirejä, ja niitä syntyy ja kuolee jatkuvasti. Keskimääräisessä lukupiiri- rissä kirjoista keskustelelee säännöllisesti 5–10 korkeasti koulutettua, keski- tai eläkeikäistä kaupunkilaisnaista. Muun muassa tällaisiin päätelmiin on tullut Suvi Ahola tuorehkoissa väi- töstutkimuksessaan *Lukupiirien Suomi: Yhteisöllistä lukemista 149 lukupiirissä 2009* (2013), jossa hän on selvittänyt perinpohjaisesti muun muassa suomalaisten lukupiirien taustaa ja jäsenistöä, niissä lukemista sekä niiden merkitystä. Itsekin valotan seuraavaksi 2000-luvun lukupiiriläisyyttä, keskittyen erityisesti lukupiiritoimintaan liittyviin käytänteisiin.

Lukupiirit voidaan karkeasti jakaa ohjattuihin ja vapaamuotoisiin lukupiireihin. Ensiksi mai- nittuja järjestetään esimerkiksi kirjastoissa, seurakunnissa ja kansalaisopistoissa ja ne ovat yleensä kaikille avoimia. Ohjatut lukupiirit toimivat rutiininomaisesti ja säännönmukaisesti, kokoontuvat julkisissa tiloissa ja tarvitsevat toimiakseen sitoutuneen ja asiantuntevan vetäjän. Ohjaajan roolina on esimerkiksi kerätä taustatietoa, hahmotella keskustelunäkökulmia, tehdä kirjalistoja ja kutsua tapaamisiin vierailijoita; samalla ohjaaja on kuitenkin lukupiirin jäsen, joka pyrkii tasavertaisuuteen ja toimii vailla asiantuntijavaltaa. Ohjatut lukupiirit ovat jäsenis- töltään huomattavasti vapaita piirejä heterogeenisempia, mikä on kenties suurin ero näiden kahden lukupiirityypin välillä. Ohjattujen piirien jäsenet ovat iältään ja taustoiltaan moninai- sempia eivätkä he usein tunne toisiaan. (Ahola 2013, 75–77, 85; Koskivaara 2010, 172–174.) Ohjatuissa lukupiireissä on mahdollisuus jopa osallistujien melko täydelliseen anonymiteet- tiin, sillä sukunimien ja taustojen paljastaminen ei ole onnistuneen keskustelun kannalta vält- tämätöntä. Toisinaan nimettömyys voi mahdollistaa jopa avoimempia ja riippumattomampia keskusteluja. (Ratia 2010, 184.) Toki on melko väistämätöntä, että pitkään toimineista ohja- tuista piireistäkin tulee ajan myötä intiimimpiä ja vapaamuotoisempia (Ahola 2013, 49).

Yhteen nivoutuneen historiansa ansiosta kirjastoilla on edelleen erityisasema lukupiirejä jär- jestävänä tahona. Suurin osa ohjatuista lukupiireistä kokoontuu juuri kirjastoissa (Ahola 2013,

78), eikä ihme: kirjastossa ollaan luontevasti luettavan materiaalin ja tarvittaessa lisätiedon äärellä, ja kirjastoalan ammattilaisista löytyy yleensä myös helposti piirien vetäjiä. Kirjastojen lukupiirit ovat julkisina ja maksuttomina kaikkien saatavilla, ja kirjasto on myös tilana ihanteellinen – riittävän tuttu ja helposti lähestyttävä mutta kuitenkin riittävän vieras erottuakseen kotiympäristöstä. (Ratia 2010, 185.) Kirjastolukupiireistä hyötyvät osallistujien lisäksi kirjastot, jotka tarvitsevat aiempaa kipeämmin keinoja asiakkaiden houkuttelemiseksi ja ylipäättään keskustelua kirjallisuudesta (Ahola 2013, 79). Vuorovaikutuksellinen, yhteisöllinen lukupiiri-toiminta on siis tarpeellinen lisä perinteisiin tietoa välittäviin kirjastopalveluihin, jotka ovat yleensä melko yksisuuntaisia (Ratia 2010, 183). Kirjastojen lukupiirien voidaan ajatella olevan vaihtoehto verkkopalvelujen ja lainausautomaattien rinnalle ja samalla askel kohti henkilökohtaisempaa asiakaspalvelua (Ervasti 2009, 82).

Vapaamuotoiset lukupiirit ”syntyvät spontaanisti tarpeesta kokoontua yhteisen harrastuksen merkeissä” (Koskivaara 2010, 172), ja enemmistö suomalaisista (sekä ulkomaisista) lukupiireistä – Aholan tutkimuksessa kaksi kolmasosaa – kuuluu tähän ryhmään. Tällaiset ryhmät kokoontuvat yleensä vuorotellen lukupiiriläisten kodeissa, eikä niissä yleensä ole yhtä tiettyä vetäjää. Toisin kuin ohjatut, kaveriporukoiden ympärille muodostuvat vapaamuotoiset lukupiirit kokoavat yhteen hyvinkin samanhenkisiä ja usein myös samanikäisiä ihmisiä – lukupiiriläiset ovat ystäviä, naapureita tai työtovereita. Henkilökemiat nousevat keskeiseen rooliin, sillä vapaamuotoisten lukupiirien jäsenille lukupiiri on ennen kaikkea sosiaalinen harrastus. Tällöin vaarana kirjallisuusharrastuksen kannalta on lukupiirin muuttuminen kuulumistenvaihto- ja kahvittelukerhoksi. Vapaamuotoiset lukupiirit ovat melko suljettuja ryhmiä, ja niihin mukaan pääseminen edellyttää sidettä johonkin ryhmän jäseneseen. (Ahola 2013, 80–83; Koskivaara 2010, 172–173.)

Aloittaessaan toimintaansa jokainen lukupiiri tarvitsee jäseniä. Vapaissa lukupiireissä ryhmän muodostaminen käy yleensä helposti: idean saanut porukka täydentyy pyydettyä ystävillä ja tuttavilla. On myös mahdollista, että vapaissa lukupiireissä on jäsenkriteerejä, kuten sukupuoli, yhteinen työpaikka, kielitaito tai juuri tuttuus muun jäsenen kanssa. Ohjattuihin lukupiireihin haetaan osallistujia julkisesti lehti-, ilmoitustaulu- ja Internet-ilmoituksilla, ja ne ovat joitain poikkeuksia (esim. ikärajaus) lukuun ottamatta kaikille avoimia. (Ahola 2013, 76, 82; Ervasti 2009, 54–56.) Kun lukupiiri on löytänyt jäsenensä, sovitaan tapaamisista ja mahdollisesti muista toimintaperiaatteista. Selvästi yleisintä on, että lukupiiri kokoontuu kerran kuu-kaudessa – tapaamisten välille jää tällöin hyvin aikaa uuden kirjan hankkimiseen ja lukemi-

seen. Muutamat lukupiirit kokoontuivat useamman kerran kuussa, toiset taas mahdollisuuksiensa mukaan joitain kertoja vuodessa. (Ahola 2013, 84.)

Luettavien kirjojen valinta on keskeistä lukupiirin toiminnan kannalta – valinnanvaraa kun riittää, vaikka lukupiiri perustuisikin jollekin teemalle. Useimmiten kirjat valitaan yhdessä keskustellen esiin tulleiden ehdotusten joukosta. Varsinkin aloittavissa ohjatuissa lukupiireissä ryhmän vetäjä voi valita ensimmäiset teokset sujuvuuden vuoksi (Ratia 2010, 189); joskus puolestaan ohjaaja saattaa pitää ehtona sitä, että hän on itse lukenut kirjan. Kirjojen päättäminen voi myös olla kokonaan ohjaajan vastuulla: ”- lukupiiri on antanut vetäjälle vapaat kädet kirjojen valinnassa, sillä lukupiiriläiset kokevat, että ohjaajalla on kirjastonhoitajuutensa vuoksi ainutlaatuista tietämystä kaunokirjallisuudesta” (Ervasti 2009, 63). Vapaissa lukupiireissä on puolestaan tavallista, että kirjan valinta- ja esittelyvuoro kiertää ryhmäläisten keskuudessa (Ahola 2013, 146). Yleisimmin tapaamisiin luetaan yksi tietty kirja, mutta joissain lukupiireissä käytäntönä on valita tapaamiselle jonkun kirjailijan tuotanto, josta kukin lukupiiriläinen valitsee mieleisensä teoksen (Ervasti 2009, 62).

Tärkein ja yleisin peruste tietyn kirjan valitsemiseksi on sen ajankohtaisuus ja mediajulkisuus – esimerkiksi kirjaan pohjautuvan elokuvan julkaiseminen nostaa kirjan näkyvyyttä tehokkaasti. Lukupiirit näyttävät arvostavan hyviä kritiikkejä, joita luetaan ensisijaisesti sanoma- ja aikakauslehdistä, mutta enenevässä määrin myös Internetistä. Tärkeitä vaikuttimia ovat myös television ja radion kirjallisuusohjelmat sekä kirjallisuuspalkinnot – ainakin joku Finlandiaehdokkaista kuuluu useimpien ryhmien ohjelmistoon. Jotkut kirjat taas nousevat lukupiirisuosikeiksi puhtaasti puskaradion välityksellä, eli myös ystävien suosituksia pidetään arvossa. Monissa ryhmissä huomioidaan lisäksi esimerkiksi kirjailijoiden merkkivuosia tai arvostetaan kirjojen keskinäistä erilaisuutta esimerkiksi kulttuurien suhteen. Niinkin käytännöllinen asia kuin kirjojen saatavuus vaikuttaa merkittävästi kirjojen valintaan: kirjojen pitää olla mielellään kirjastosta lainattavissa tai pokkarina ostettavissa. (Ahola 2013, 146–153.) Kriteerinä voidaan pitää myös kirjan pituutta – lukupiireissä suositaan harvoin tiiliskiviä. Kirjan valintaan voi vaikuttaa myös edellinen luettu teos, jolloin lukupiirin kirjat ketjuutuvat assosiatiivisesti. (Ervasti 2009, 62–65.)

Kirjan valinnan ja lukupiiritapaamiseen väliin jäävien viikkojen aikana lukupiirin jäsenet hankkivat kirjan ja lukevat sen tyylillään. Jotkut lukevat kirjan useita kertoja tarkkoja muihin tiinpanoja tehden, toiset selailevat teoksen loppuun juuri ennen keskustelun alkua; ei ole

myöskään tavatonta, että kirja on jäänyt totaalisen kesken (Ervasti 2009, 66). Moni lukupiiriläinen tahtoo kuitenkin perehtyä kirjaan monilta kanteilta: lukea kritiikkejä, tutkia kirjailijan taustoja ja esittää itselleen kysymyksiä tekstistä. Tähän on tarjolla myös työkaluja: esimerkiksi Yhdysvalloissa lukijan avuksi kirjoitetaan kysymyslistoja ja jopa erillisiä lukijan oppaita. Suomessa lukupiiriläisen kokemusta voivat syventää tutkijoiden kirjoittamat esi- ja jälkipuheet. Monet pitävät oivana apuvälineenä myös lukupäiväkirjaa, johon voi lukemisen aikana merkitä tärkeitä kohtia ja kysymyksiä keskustelun tueksi. (Matero 2010, 193–202.) Vaikka keskusteluun voi valmistua lukemattomilla eri tavoilla, on kuitenkin selvää, että tietoisuus tulevasta kirjallisuuskeskustelusta vaikuttaa lukupiirikirjan lukukokemukseen ja tekee siitä erilaista – usein paneutuvampaa ja huolellisempaa – kuin ”omasta lukemisesta” (Ahola 2013, 134, 160).

Lukijoina lukupiiriharrastajat ovat pääsääntöisesti innokkaita ja ahkeria. Vajaa puolet Aholan tutkimukseen osallistuneita piti itseään jatkuvasti tai päivittäin lukevina ”himolukijoina”, joille kirjat ovat kuin ystäviä ja lukeminen intohimon kohde. Tutkituista löytyi toki myös vähän (7 %) ja kausittain lukevia. Useimpien lukupiiriläisten lukuharrastukseen liittyy kuitenkin myös kirjallisuuskritiikkien sekä -ohjelmien seuraamista, kirjailijoiden elämään perehtymistä, kirjallisiin tapahtumiin osallistumista sekä usein myös tekstin tuottamista itse. Tämä kiellii siitä, että keskimääräinen lukupiiriläinen on tottunut ja aktiivinen kirjallisuusharrastaja. Ahola kysyi tutkimuksessaan lukupiiriläisiltä myös sitä, mikä on hyvää kirjallisuutta. Vastauksissa arvotettiin korkealle erityisesti kielen rikkaus, näkökulma, josta voi oppia uutta, mukaansatempaava tarina, hyvä tyyli ja rakenne sekä kirjan uskottavuus, koskettavuus ja mahdollisuus samastua. Huonon kirjan merkkeinä mainittiin puolestaan väkivaltaisuus ja kurjuudella sokeeraus, tekotaiteellisuus, pinnallisuus ja viihteellisyys sekä seksillä mässäily. Nämäkin seikat kielivät paitsi lukupiiriläisten ikärakenteesta, myös siitä, että lukupiiriläiset ovat kokeneita ja taitavia lukijoita. (Ahola 2013, 134–135, 138–141.)

Kun kirjat on luettu ja mahdolliset muistiinpanot tehty, päästään lukupiiritoiminnan ytimeen: tapaamaan muita lukupiiriläisiä. Lukupiirin kokoontuessa tapaamisen peruskaava on hyvin samankaltainen eri ryhmien ja jopa kulttuurien välillä: siihen kuuluu yhteisesti luetusta kirjasta keskustelemista, kuulumisten läpikäymistä ja useimmiten myös ruoan tai kahvien nauttimista. Tapaamisten kesto vaihtelee yhdestä tunnista jopa reilusti yli nelituntisiin kokoontumisiin, mutta suurin osa lukupiireistä suosii 2–4 tunnin pituisia tapaamisia. Varsinkin ohjatuissa ryhmissä tapaaminen alkaa usein kirjailijaesittelyllä tai muulla alustuksella, ja usein tapaamis-



ten ohjelmaan kuuluu myös seuraavan kirjan valinta ja ryhmäläisten välinen kirjavinkkaus. Aholan tutkimuksen lukupiirit kertoivat myös esimerkiksi lukevansa ääneen, vierailevansa kirjojen tapahtumapaikoilla, pisteyttävänsä luettuja kirjoja sekä kutsuvansa tapaamisiin vierailijoita, kuten kirjailijoita, kääntäjiä tai tutkijoita. Vapaissa lukupiireissä korostuu kirjallisuuden lisäksi myös yleinen seurustelu – piireissä keskustellaan muun muassa kulttuurista, ajan-kohtaisaiheista ja jäsenten kuulumisesta, töistä ja elämästä. Tapaamisessa saatetaan myös katsoa (luettuun liittyviä) elokuvia, viettää yhteisiä juhlia, askarrella, maistella viiniä tai tehdä kirja-arvosteluja; suosiotaan tuntuu lisäävän myös kirjoihin liittyvien teema-aterioiden valmistus ja nauttiminen. Monet lukupiirit toimivat jossain muodossa myös varsinaisten tapaamisten ulkopuolella. Lukupiiriläisillä voi esimerkiksi olla blogi tai Facebook-ryhmä ja he saattavat käydä yhdessä teatterissa ja konserteissa, kirjamesseilla tai ulkoilemassa. (Ahola 2013, 84–85.)

Vaikka lukupiiritoimintaan liittyy monenlaista oheistoimintaa, on sen sydämessä keskustelu kirjoista. Katariina Ervastin mukaan keskusteluissa ”Itse kukin kertoo, mitä mieltä on kirjasta ollut, ja keskusteluissa voivat nousta esiin esimerkiksi kirjailijan elämä ja muu tuotanto, kirjan teemat, kirjan henkilöhahmot ja niiden psykologinen uskottavuus sekä kirjailijan tapa käyttää kieltä” (Ervasti 2009, ). Samoilla linjoilla on Ahola, jonka havaintojen mukaan kirjoja käsitellään lukupiireissä arvottamalla ja analysoimalla. Arvottavassa keskustelussa on oleellista sanoa, pitääkö kirjasta vai ei. Lukupiirikeskusteluille ovatkin tyypillisiä voimakkaat tunteidenilmaukset, joten niin kyyneleet kuin kiihtymisenkin ovat luonnollinen osa lukupiirejä. Sitä on myös suvaitsevaisuus toisten eriäviäkin mielipiteitä kohtaan; Ervastin mukaan ”toisina ajattelijoihin” ollaan lukupiireissä yleensä tyytyväisiä, sillä parhaat keskustelut syntyvät kirjoista joista ollaan monta mieltä. Erottamattomasti lukupiirikeskusteluihin kytkeytyy myös kirjojen analysoiminen eli esimerkiksi kielestä, tarinasta, tyylistä ja henkilöistä käyty keskustelu. Itse kirjaan keskittyvä keskustelunkin halutaan useimmiten pitää mahdollisimman kansantajuisena ja epäakateemisena: monissa lukupiireissä esimerkiksi kirjallisuustieteellisten käsitteiden käyttöä vältetään. Samalla monen lukupiiriläisen toiveissa on kuitenkin syvempi analyysi ja uuden oppiminen. (Ahola 2013, 161; Ervasti 2009, 66–70.)

Paitsi analysoiviksi ja arvottaviksi, voi lukupiirikeskusteluja luonnehtia myös rönsyileviksi; on melko väistämätöntä, että keskustelut laajenevat kirjojen ulkopuolelle. Usein kirjat saavat ihmiset peilaamaan tuntojaan tekstiin kertomaan omista, aiheeseen liittyvistä elämäkokemuksistaan arkojakaan aiheita kaihtamatta – jopa siinä määrin, että keskustelusta tulee tera-

peuttista. Keskustelu voi myös poiketa käsittelemään esimerkiksi historiaa, politiikkaa tai yhteiskunnallisia kysymyksiä. Rönsyily voi myös ulottua ryhmän aiemmin lukemiin kirjoihin ja niistä käytyihin keskusteluihin. Vaikka osa lukupiiriläisistä tuntuu pitävän rönsyilyä epäolennaisena ja vievän huomiota kirjalta itseltään, pidetään rönsyjä useimmiten rikkautena; jos keskustelu on kummunnut kirjan pohjalta, on se lukupiirissä olennaista. Lukupiirikeskustelujen ydin tiivistyy kuitenkin tilanteeseen, jota yksin lukeva ei voi saavuttaa. Se on taso, jossa lukijan käsitykset muuttuvat keskustelun edetessä ja jossa hänen ajattelunsa avartuu moniäänisen prosessoinnin seurauksena. (Ahola 2013, 162–165; Ervasti 2009, 67–70.)

Miksi sitten lukupiiriharrastajat saapuvat kerta toisensa jälkeen lukupiiritapaamisiin? Syyt ja motiivit yhdessä lukemiselle ovat moninaiset. Kenties tärkeimmäksi syyksi lukupiiriin kuulumiseen nousee oman, yksityisen lukukokemuksen avartaminen: ”lukupiirissä saa uusia tulintoja ja näkökulmia yhteisesti luettuun kirjaan” (Koskivaara 2010, 171). Myös vinkit uusista tutustumisenarvoisista kirjoista sekä kirjallisuuden tuntemuksen laajentuminen ovat tärkeitä motiiveja lukupiiriharrastukselle (Koskivaara 2010, 171). Nämä syyt lienevät yhteisiä lähes kaikille lukupiiriläisille, mutta motiiveissa löytyy myös eroja, kun vertaillaan ohjattuihin ja vapaamuotoisiin piireihin kuuluvia. Ohjattuihin piireihin kuuluvat pitävät kirjallisuuden analyysia ja jopa suoranaista oppia ja sivistystä selvästi tärkeämpinä kuin vapaamuotoisiin lukupiireihin kuuluvat. Vapaammissa ystäväporukoissa korostuu sen sijaan sosiaalisten kontaktien, yhdessäolon, hauskuuden ja ryhmähengen tärkeys – jopa siinä määrin, että lukupiiriä voi harrastaa, vaikkei juuri lukemisesta pitäisikään. Toisaalta ohjatuissa, pitkään kokoontuneissa piireissä saattaa syntyä myös kestäviä ystävyys-suhteita. (Ahola 2013, 77; Koskivaara 2010, 172.)

### **3.3 Lukupiirit koulujen kirjallisuudenopetuksessa**

*”If reading is about mind journeys, teaching reading is outfitting the travelers, modeling how to use map, demonstrating the key and legend, supporting the travelers as they lose their way and take circuitous routes, until, ultimately, it’s the child and the map together and they are off on their own.”*

Ellin Keene & Susan Zimmerman (Daniels 2002, 38–39)

Lukupiirien käyttöä koulujen kirjallisuudenopetuksen menetelmänä leimaa sama kehitys kuin lukupiiri-ilmiötä yleensäkin; vaikka joissain koululuokissa on luettu pienryhmissä vuosikymmenten ajan, on menetelmän tietoinen kehittämistyö, ilmiön tutkiminen ja sen yleistyminen tapahtunut vasta kolmen viime vuosikymmenen aikana. Tämä ”uuden ajan” koululukupiiri-toiminta on lähtöisin 1980-luvun Yhdysvalloista, ja sen syntymä on useiden opettajien, oppilaiden ja tutkimushankkeiden yhteistyön tulosta. Yhteistä eri projekteille on ollut oppilaslähtöisyyden ihanne ja pyrkimys kasvattaa lapsia kohti itsenäistä lukijuutta. 1980-luvun lopussa termiä *literature circles* alettiin käyttää systemaattisesti puhuttaessa koulujen aitoon yhteistoiminnallisuuteen ja oppilaslähtöisyyteen perustuvista pienistä lukuryhmistä. Vuonna 1988 julkaistiin myös ensimmäinen aihetta perusteellisesti käsittelevä teos, Kathy Shortin, Jerome Harsten ja Carolyn Burken *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*. 1990- ja 2000-luvuilla koululukupiirit yleistyivät Yhdysvalloissa ja niistä tuli erilaisten julkaisujen, ohjelmien ja hankkeiden myötä hyvin suosittuja: nykyään kymmenettuhannet yhdysvaltalaisopettajat esikoulusta yliopistoon ohjaavat lukupiirejä (Mattila, Ollila & Volotinen 2008, 13). Koululukupiiri-innostus on levinnyt myös muualle maailmaan, mutta alan tutkimus ja erilaisten koululukupiiri-ohjelmien kehittäminen on kuitenkin toistaiseksi keskittynyt lähinnä Yhdysvaltoihin. (Daniels 2002, 7–8; 31–33.)

Suomalaisissa kouluissa lukupiiri on saanut jalansijaa vasta 2000-luvulla (Grünthal & Pentikäinen 2006, 177), mikä selittyy ainakin osittain aikuisten lukupiirien suosion kasvamisella tällä vuosituhannella. Myöskään tietoa ja käytännön vinkkejä koululukupiirien toteutukseen ei ole ollut liiemmin saatavilla suomeksi. Muutama vuosi sitten ilmestynyt *Lukupiirin lumo* (Mattila, Ollila & Volotinen 2008) on kuitenkin tarjonnut apua eri kouluasteiden opettajille; amerikkalaisesta alkuperäisteoksesta (Daniels & Steineke 2004) Suomen oloihin toimitettu versio esittelee pieniä kirjallisuudenopetustuokioita lukupiiritoiminnan tueksi. Vaikka (koulu)lukupiireistä onkin tullut Suomessa yhä näkyvämpi ilmiö, ei tietoa niiden yleisyydestä opetuskäytössä toistaiseksi ole.

### **3.3.1 Teoreettisia lähtökohtia**

Edellä mainittu koululukupiirien pioneeriteos, *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*, perustaa lukupiirimenetelmän kolmen keskeisen ajatuksen pohjalle; näitä ovat 1) reader-response-tutkimus, 2) yhteistoiminnallisen oppiminen sekä 3) itsenäinen lukeminen. Laa-

jan koululukupiirihankkeen 1990-luvulla Yhdysvalloissa ohjanneet Susan McMahon ja Taffy E. Raphael nostavat tutkimuksessaan (1997) merkittävään osaan myös Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian. Avaan seuraavaksi näitä koululukupiiriliikkeen taustalla vaikuttavia käsitteitä lyhyesti.

Kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta lukupiirejä lähestyttäessä vastaan tulee lukijatutkimus. Sen suuntauksista laajin, reader-response-tutkimus, kokoaa alleen lukuisia kirjallisuudentutkimuksen teorioita, jotka korostavat lukijaa ja lukukokemuksen merkittävyyttä kirjallisuuden tarkastelussa. Suuntauksesta riippuen keskiössä on joko lukeva subjekti, objektiksi rajattu teksti tai tekstin ja lukijan välinen vuorovaikutus (Alanko 2003, 232, 209.) Reader-response-tutkimuksen kenties keskeisimpiä yksittäisiä nimiä ovat Wolfgang Iser (1926–2007) ja Hans Robert Jauss (1921–1997), jotka kumpikin ovat 1970-luvulla kiinnittäneet huomionsa nimenomaan lukijan ja tekstin väliseen suhteeseen. Iserin vaikutusteorian mukaan ”– – tekstin merkitys ei löydy valmiina sen sivuilta eikä sen ulkopuolelta, vaan se on pikemminkin ajateltava tekstuaalisten signaalien ja lukijan ymmärtämisaktin vuorovaikutuksen tulokseksi”. Iser näkee myös, että kirjallisuudella on kasvattava tehtävä: kirjallinen teos ohjaa lukijaa etsimään vastauksia esittämiinsä kysymyksiin ja parhaimmillaan saa lukijan näkemään todellisuuden uudella tavalla. (Alanko 2003, 223–224.) Jaussin reseptioestetiikka puolestaan painottaa lukijan kontekstin vaikutusta tulkintaan. Jaussin mukaan jokainen lukija lukee teosta suhteessa omaan odotushorisonttiinsa, joka muodostuu lukijan historiallisesta kontekstista sekä tiedollisesta ja taidollisesta lukijuudesta. (Alanko 2003, 299, 228–229.)

Kun lukijatutkimus ja kirjallisuudenopetus punotaan yhteen, nousee keskeisimmäksi nimeksi kuitenkin Louise Rosenblatt (1904–2005). Kirjallisuudenopetusta tutkinutta Rosenblattia ja hänen teostaan *Literature as Exploration* (1938) voi pitää reader-response-koulukunnan uranuurtajana: hänen mukaansa ”teksti on vain mustetta paperilla kunnes lukija antaa sille elämän” (Daniels 2002, 37). Rosenblattin idean mukaan kirjallisella työllä ei ole vain yhtä oikeaa tulkintaa, vaan jokainen tulkinta riippuu täysin kunkin lukijan kokemuksesta. Edelleen, syvällisiin analyysi- ja tulkintataitoihin päästään vain henkilökohtaisten reaktioiden kautta. Kirjallisuudenopetuksen kannalta on kuitenkin keskeistä ymmärtää, että vaikei tekstiä voi lukea väärin, sitä voi lukea paremmin ja huonommin. Lukutaidon kehittämisen kannalta on siis tärkeää tehdä näkyväksi, kuinka taitava aikuinen lukija kommunikoi tekstin kanssa ja reagoi siihen. Oppilaille on mallinnettava ja paloiteltava tätä kognitiivista lukemisprosessia, johon kuuluu muun muassa jatkuvaa kysymysten esittämistä, yhteyksien luomista tekstin ja

henkilökohtaisten kokemusten välille, mielikuvien luomista, tärkeiden aiheiden ja teemojen etsimistä sekä päätelmien ja yhteenvetojen tekemistä. (Daniels 2004, 37–38.)

Toinen koululukupiirien keskeinen tausta-ajatus on yhteistoiminnallinen oppiminen (collaborative learning), joka on nimitys sellaisille pedagogisille toimintatavoille, joissa suuri opetusryhmä jaetaan pienemmiksi yksiköiksi – yleensä 2–5 oppilaan ryhmiin – tieteellisin perustein (Sahlberg & Sharan 2002, 10). Yhteistoiminnallisuuden keskeisiä elementtejä ovat positiivinen keskinäinen riippuvuus, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset taidot, kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus sekä ryhmän suorittama prosessointi (Johnson & Johnson 2002, 103). 1970-luvulla vakiintuneen koulukunnan tavoitteena ovat toimivat ryhmät ja yksilökeskeisen kilpailuasetelman poistaminen kouluista – periaatteen kannattajat uskovat, että hyviin tuloksiin päästään tekemällä yhteistyötä ja auttamalla muita. Suomessa yhteistoiminnallisen oppimisen nousukausi ajoittui 1990-luvun puoliväliin, mutta meillä menetelmän ymmärtäminen ja käyttö on usein jäänyt – muun muassa opettajien suppean tietämyksen takia – melko kapea-alaiseksi ja ”päälle liimatuksi”. Yhteistoiminnallisten menetelmien tehokas ja menestyksenkäs käyttö vaatisi laajempaa koulukulttuurin muutosta. (Sahlberg & Sharan 2002, 10–12.) Yhteistoiminnallista oppimista on kuitenkin tutkittu ja kehitetty meillä myös onnistuneesti, ja esimerkiksi Tampereen yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa opetus on perustunut jo parin vuosikymmenen ajan yhteistoiminnalliselle oppimiselle (Tampereen yliopisto, lääketieteen yksikkö 2013). Hyvin toteutettu lukupiirityöskentely on myös pitkälle kehittyneitä ja laadukasta yhteistoiminnallista oppimista, jossa yhdistyvät periaatteen keskeiset elementit. (Daniels 2002, 35).

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei tuota tuloksia, jos oppilaiden ryhmätyöskentelyyn liittyvää ymmärrystä ja taitoja ei kehitetä. Useimmat opettajat tietävät ainakin teoriassa, että hyvin toimiva pienryhmä koostuu ryhmäläisten selkeistä odotuksista ja tavoitteista, yhdessä kehitetyistä ja hyväksytyistä säännöistä, jaetusta johtajuudesta ja vastuusta, avoimesta viestinnästä, koko luokan kattavista kaverisuhteista sekä ongelmanratkaisumalleista. Nämä ovat itsenäisen ja tuotteliaan ryhmän edellytyksiä, joten yhteistoiminnallisuuteen pyrkivissä koululuokissa on harjoitettava, kehitettävä ja ylläpidettävä kaikkia edellä mainittuja osa-alueita. Tämän takia koulujen lukupiirimetelmän ydin on selkeässä ja ennakoitavassa rakenteessa ja turvallisessa ilmapiirissä, jonka pohjalle toimivat pienryhmät voivat syntyä. Koululukupiirien tavoitteena – ja yleensä myös tuloksena – onkin paitsi henkilökohtaisempi ja syvempi ymmärrys luettavasta

kirjasta, myös ryhmätaitojen oppiminen ja luokan yhteenkuuluvuuden edistäminen. (Daniels 2002, 35–37.)

Vaikka yhteistoiminnallinen oppiminen on yleistynyt vasta viime vuosikymmenten aikana, ovat sen taustat 1900-luvun alun Neuvostoliitossa. Kasvatuspsykologi Lev Vygotskyn (1896–1934) sosiokulttuurisella teorialla, jonka mukaan oppimista tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, on edelleen tärkeä asema nykyisessä oppimiskäsityksessä. Lukupiirimenetelmän taustalla voi nähdä selviä vaikutteita kolmesta Vygotskyn ydinajatuksista. Näistä ensimmäinen käsittelee kielen merkitystä ajattelun kehityksessä: Vygotskyn mukaan lapsen kieli on aluksi vuorovaikutuksen väline, mutta myöhemmin siitä muodostuu keskeinen älyllisten toimintojen väline. Mitä enemmän oppilaille annetaan (esimerkiksi lukupiirissä) mahdollisuuksia käyttää kieltä merkitysten rakentamiseen ja ilmaisemiseen, sitä laadukkaammaksi heidän ajattelunsa kehittyi. Toinen keskeinen käsite on lähikehityksen vyöhyke, jolla tarkoitetaan yksilön oman kehitystason ja hänelle potentiaalisen kehitystason välistä aluetta. Kun oppilas toimii yhdessä itseään kehittyneemmän (opettaja / toinen oppilas) kanssa, hän pystyy suorittamaan vaativimmista tehtävistä kuin yksin. Kolmas lukupiirien kannalta olennainen asia on sisäistymisen periaate, jonka mukaan yksilön sisäinen tietoisuus voi kehittyä, kun hän sisäistää ulkoisen, kulttuurisen toiminnan. Lukupiirissä luettujen tekstien voidaan näin ollen ajatella kehittävän oppilaiden ajattelua. (McMahon & Raphael 1997, 6–10.)

Lukijalähtöisen kirjallisuudentutkimuksen ja vygotskylaisen oppimiskäsityksen lisäksi koululukupiirien amerikkalaiskehittäjille tärkeä lähtökohta on itsenäinen lukeminen (independent reading). Itsenäisen lukemisen periaate nojaa ajatukseen siitä, että lukutaito kehittyy kun oppilas saa vain riittävästi rauhallista luku-aikaa; tutkimusten mukaan itsenäinen lukeminen on merkittävin yksittäinen seikka, joka korreloi hyvien lukusuoritusten kanssa. Mitä enemmän oppilas lukee, sitä sanastollisesti ja ymmärryksellisesti laadukkaampaa sekä sujuvampaa hänen lukemisensa on. Suomessa vähemmän tunnettu liike on saanut Yhdysvalloissa paljon jalansijaa, ja monien virallisten kannanottojen (esim. Commission on Reading, International Reading Association, National Council of Teachers of English) myötä itsenäinen lukeminen on nostettu 1990-luvulla keskeiseksi osaksi kansallisia standardeja ja opetussuunnitelmia. Yhdysvalloissa itsenäisen lukemisen periaatteeseen liittyy myös erilaisia ohjelmia, joissa suurin osa maan peruskouluista on mukana. Yhteistä näille ohjelmille on se, että tietty aika päivästä on varattu vain omalle lukemiselle; jopa koko kouluyhteisö huolto- ja hallintohenkilökuntaa myöten pysähtyy ja hiljentyy oman tekstinsä ääreen 10–60 minuutiksi. Tärkeää on, ettei lu-

kemiseen liity tehtäviä, listojen tai raporttien kirjoittamista, kysymyksiä tai lukustrategioiden harjoittelua. (Daniels 2002, 33–34.) Se, miksei periaatteesta ole tullut yleisempi Suomessa, liittyyneen maiden erilaiseen kirjallisuudenopetuksen traditioon sekä koulukulttuuriin. Esimerkiksi kokonaistuntimäärät ovat meillä Yhdysvaltojen kouluja pienemmät mutta opetettavaa sisältöä on runsaasti; siinä missä yhdysvaltalaiskouluissa ehditään kouluajan sisällä harrastaa ja esimerkiksi käyttää tunteja vapaaseen lukemiseen, täytetään suomalaislasten ja -nuorten lyhyet koulupäivät ennemmin tiukalla asialla.

### 3.3.2 Koululukupiirin rakennuspalikat

Esittelin jo aiemmin lukupiirien toimintaa melko perusteellisesti. Aiheeseen on kuitenkin syytä palata vielä koulukontekstissa, joka on yleisiin lukupiireihin verrattuna monilta lähtökohdiltaan erilainen. Koulujen ulkopuolella toimivissa lukupiireissä osallistujat ovat poikkeuksetta innokkaita ja usein myös taitavia lukijoita ja kirjallisuuden harrastajia. Lukupiirit toimintaa harrastetaan vapaa-ajalla ja usein ystävien kanssa - tai vuosikausia samana pysyneen ryhmän kanssa. Lukupiiritapaamisille varataan riittävästi aikaa, ja varsinkin varttuneempien lukijoiden elämäkokemus tarjoaa loputtomasti keskustelunaiheita. Näihin aikuisten lukupiireihin verrattuna koulussa toimivilla ryhmillä on monia lähtökohtaisia haasteita. Yksi suurimmista on se, että koulun lukeminen ei koskaan täysin perustu vapaaehtoisuuteen eikä ole varmasti kaikille mieluisinta tekemistä. Lisäksi luokissa on hyvin eritasoisia lukijoita ja kirjallisuudenharrastajia. Haasteensa etenkin yläkoulujen ja lukioiden lukupiireille tuo myös aika: kurssimuotoinen opetus on tiivistähtistä, eikä lyhyestä ja runsassisältöisestä periodista ole helppoa löytää tarpeeksi aikaa lukupiiritapaamisille, lukemisesta puhumattakaan.

Kuitenkin luokkahuoneessa toimivan lukupiirin on tarkoitus toimia kuten aikuisten lukijoiden piirien. *Lukupiirin lumossa* (Mattila, Ollila & Volotinen 2008) toimivaa lukupiirituntia kuvailaankin seuraavasti:

”Kun astut luokkahuoneeseen, jossa lukupiirit parhaillaan kokoontuvat, näet 5–6 hiljaisella äänellä keskustelemaa oppilasryhmää, jotka ovat kerääntyneet pöytien tai pulpettiryhmiin ympärille. - - Keskustelua kuunnellessasi huomaat, ettei kukaan ole johtaja, vaan että jokainen ryhmäläinen on omalta osaltaan vastuussa keskustelun eloisuudesta ja antoisuudesta sekä siitä, että ryhmä pysyy aiheessa.

Hyvin toimivissa ryhmissä oppilaat puhuvat vuorotellen, jakavat puheajan tasaisesti, nostavat esille kiinnostavia aiheita, esittävät syventäviä jatkokysymyksiä toistensa puheenvuoroista ja ankkuroivat aina kommenttinsa johonkin tekstin kohtaan. Keskustelu virtaa vapaasti ja spontaanisti. Nuoret lukijat esittävät väitteitä, kysymyksiä ja hypoteeseja, he väittelevät, pohtivat ja nauravat. Toiminta näyttää hauskalta ja sitä se myös on. Lukupiiritoiminta onkin monen oppilaan mielestä päivän paras hetki.” (Mattila, Ollila & Volotinen 2008, 15.)

Luulen monen opettajan pitävän edellistä kuvausta epärealistisena tai vähintäänkin idealistisena mutta samalla pohtivan keinoja toimivan kirjallisuuskeskustelun saavuttamiseksi. Kuinka koulussa toimivan lukupiirin voi siis tehdä toimivaksi? Mitkä sen keskeiset toimintaperiaatteet ovat? Täysin yksiselitteisiä vastauksia kysymykseen on mahdotonta löytää, sillä koululukupiirien yleistettyä aiheesta on tehty lukuisia amerikkalaisoppaita erilaisilla painotuksilla – joku nostaa opettajan keskeiseen rooliin, toinen painottaa analyysin merkitystä (Daniels 2002, 17). Esittelen seuraavaksi yhden lähestymistavan ala- ja yläkoulujen lukupiirien toteuttamiseen: lukupiiritutkija Harvey Danielsin muotoilemat ydinperiaatteet, jotka vaikuttavat vahvasti myös *Lukupiirin lumon* taustalla.

Kenties keskeisintä koululukupiireissä on Danielsin mukaan se, että oppilaat **valitsevat itse luettavan materiaalin**. Itsenäisen lukemisen periaate on tärkeä: jos lukemisesta halutaan tehdä elinikäinen tapa ja syvällisesti opittu taito, täytyy sen olla vapaaehtoista ja linkittyä ilon ja voimakkuuden tunteisiin. Opettajan täytyykin osata luopua kontrollista tekstivaihtoehtojen ja tehtävien suhteen. Lukupiireissä kirjan tai muun tekstin valinta on toki riippuvainen paitsi muista ryhmäläisistä, myös kirjojen saatavuudesta. Tämän takia koulussa olisi tärkeää varata aikaa myös täysin henkilökohtaiselle, hiljaiselle lukemiselle, jolloin jokainen saa lukea juuri sitä, mitä itse tahtoo. (Daniels 2002, 18–19.)

Edelleen koululukupiirien ideaan kuuluu myös se, että **eri ryhmät lukevat eri kirjoja**. Kun lukijat saavat valita luettavaa todellisten mieltymystensä mukaan, on selvää, etteivät kaikki valitse samaa kirjaa. Yhdysvalloissa perinteet ”ylhäältä määrätyille” kirjallisuudelle ovat vanhat – opetussuunnitelmat ja tasokokeet määrittävät, mitä milläkin luokkatasolla pitäisi lukea. (Daniels 2002, 20.) Suomessa vapaus valita luettavia tekstejä on sikäli suurempi, että esimerkiksi *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* ei *Kalevalaa* lukuun ottamatta mainitse kirjoja, joita opetukseen tulisi sisällyttää; tästä huolimatta monet suomalaisopettajatkin



didaktiseen autonomian oikeuttamina määräävät (epäviralliseen kaanoniin tai koulukirjaston valikoimiin perustuen), mitä koulussa luetaan (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 54). Yhdysvaltalaiset lukupiiritutkijat ovat kuitenkin vakuuttuneita siitä, että lukijoiksi kehittyäkseen oppilaiden täytyy saada myös kehittää omaa makuaan. On siis koulutuksellisesti perusteltua ohjata oppilaita ottamaan vastuu kirjojen paikallistamisesta ja valitsemisesta. (Daniels 2002, 20.)

Daniels pitää tärkeänä myös **ryhmiä, jotka ovat pieniä, kokoonpanoiltaan vaihtelevia ja kirjavalintaan perustuvia**. Luokan lukupiirit ovat siis tehtäväorientoituneita ryhmiä, jotka muodostuvat saman kirjan valinneiden oppilaiden ympärille. Ryhmänmuodostuksessa ei oppilaan taidoilla tai lukemistasolla eikä opettajan määräyksellä ole näin ollen merkitystä. Lukupiiriryhmän koko voi olla 2–6 oppilasta; hallitun keskustelun mutta toisaalta riittävän näkökulmavalikoiman kannalta ihanteellisinta on jakaa oppilaat neljän tai viiden hengen lukupiireihin. Lukupiirien ideaan kuuluu myös ryhmien kokoonpanojen vaihtuminen – kun yksi kirja keskusteluineen on saatu päätökseen, uudet ryhmät muodostuvat uusien kirjavalintojen perusteella. Käytännössä ryhmien muodostus vaatii aina jonkinlaisia kompromisseja. Kaikkien ensisijainen kirjavalinta ei esimerkiksi aina täyty, jos halutaan muodostaa melko tasakokoisia lukupiirejä. (Daniels 2002, 19–20.)

**Säännöllisyys sekä ennalta sovittu aikataulu** helpottavat lukupiirin toimintaa käytännössä. Menetelmään sitoutuminen ja säännöllisyys ovat toimivan koululukupiirin elinehtoja. Jos lukupiirit ovat satunnaisia ja yksittäisiä erikoistapahtumia, kuluu kaikkien aika menettelytapojen oppimiseen; ihanteellista olisikin, että lukupiirit toimisivat jatkuvina kouluvuoden läpi. Vaikka toimintatavan oppiminen voi aluksi vaikuttaa työläältä niin oppilaiden kuin opettajan kannalta, palkitsee nähty vaiva varmasti myöhemmin. Kun menetelmään on totuttu, lukupiirit tarvitsevat tapaamisaikaa 1–3 kertaa viikossa, 30–45 minuuttia kerrallaan. Kirjan lukemista varten kukin ryhmä tekee järkevän, ennalta sovittun aikataulun, jotta ryhmäläiset voivat valmistautua tapaamisiin tietyn osion lukemalla ja muistiinpanoja tekemällä. Käytännössä opettaja kertoo, milloin lukupiirit kokoontuvat ja ryhmät päättävät itse, millaisiin osiin jakavat kirjan. Lukemista ja lukupiiritapaamisten keskustelua tukevat myös **muistiinpanot**, jotka voivat olla kirjoitettuja tai piirrettyjä. Muistiinpanojen tarkoitus on tallentaa ja kiteyttää lukijan ajattelua ja tekstin aiheuttamia reaktioita, ja niitä tehdään lukemisen aikana käyttäen esimerkiksi muistilappuja tai lukupäiväkirjaa. Olennaista on merkintöjen henkilökohtaisuus ja avoin muoto – tarkoitus ei ole etsiä ”oikeita” vastauksia valmiisiin kysymyksiin. Lukupiiritapaamisissa ryhmäläisten muistiinpanot ovat käyttökelpoista materiaalia keskustelujen tueksi, ja niitä

voidaan myös hyödyntää kirjan pohjalta tehtävissä tuotoksissa ja projekteissa. (Daniels 2002, 20–22.)

Kuten missä tahansa lukupiirissä, myös kouluissa toimivissa ryhmissä **keskusteluaiheet tulevat oppilaita itseltään**. Opettaja ei anna oppilaille valmiita kysymyksiä suullisesti tai kirjallisesti, vaan oppilaat ottavat itse vastuun ajattelustaan ja keskustelustaan. Lapsilta ja nuorilta vaaditaan siis lukupiireissä samanlaista älyllistä toimintaa kuin aikuislukijoilta: pyrkimyksenä on muodostaa ja jakaa omia ajatuksiaan kirjasta, ei etsiä mekaanisesti vastauksia tai toistaa muiden mielipiteitä. Lukupiiriryhmien tapaamisen **tavoitteena onkin avoin ja luonnollinen keskustelu kirjoista**. Yksityiskohtaisen lähiluvun tai tulkinnan sijaan lukupiireissä keskitytään omiin reaktioihin ja keskusteluun. Vaikka opettajalla olisikin haluja ujuttaa lukupiireihin kirjallisuuden käsitteitä ja analyttistä menettelyä, ei sille ole tarvetta – vapaa keskustelu riittää. Koululukupiireissä nojataan siis vahvasti lukijalähtöisyyteen ja Rosenblattin ajatukseen siitä, ettei oppilas tosiasiaassa voi siirtyä analyysin tasolle ennen kuin on läpikotaisin prosessoinut ja jakanut omat vastauksensa. (Daniels 2002, 22–23.)

Ihanteena pidetty luonnollinen keskustelu ei kuitenkaan aina lähde sujumaan omalla painolla. Yhdeksi osaksi toimivia lukupiirejä onkin kehitetty **oppituokioita**, jotka ryhdistävät lukupiirituntien alkuja ja/tai loppuja. Tällaisilla tuokioilla tarkoitetaan tavoitteellisia, lyhytkestoisia (yleensä 5–20 minuuttia), tiettyyn aiheeseen keskittyviä opettajajohtoisia aktiviteetteja, jotka tukevat oppilaskeskeistä lukupiirityöskentelyä. Tuokioiden avulla voidaan harjoitella esimerkiksi pienryhmäkeskustelun edellyttämiä sosiaalisia taitoja, tekstien ymmärrystä kehittäviä kognitiivisia taitoja sekä pohdintaa edistäviä kirjallisuuden analyysitaitoja. Oppituokiot sopivat erityisesti työskentelytavan aloitusvaiheeseen, jolloin lukupiirin toimintatavat vaativat vielä harjoittelua. Myöhemmin ne tuovat tehokasta täsmäapua aiheisiin, joissa oppilaat tarvitsevat tukea tai jotka osoittautuvat ongelmallisiksi, mutta myös kehittävät järjestelmällisesti oppilaiden taitoja yhä syvemmiksi ja jäsentyneemmiksi. (Mattila, Ollila & Volotinen 2008, 16–18.) Erityisesti jaksojärjestelmää käyttävissä peruskouluissa ja lukioissa, joissa opettaja ei työskentele ryhmän kanssa jatkuvasti, oppituokiot lienevät tärkeä apu lukupiiritöinnän sujuvoittamiseksi.

Lukupiirityöskentelyssä **opettajan rooliksi lankeaa mahdollistajan osa**. Koska lukupiirityöskentely on hyvin oppilaskeskeinen menetelmä, opettaja ei – lyhyitä alustuksia ja oppituokioita lukuun ottamatta – opeta perinteisesti luennoimalla tai neuvomalla. Siitä huolimatta

opettaja on tärkeässä asemassa toiminnan organisoijana ja johtajana sekä oppilaiden tukijana. Opettajat voivat esimerkiksi vinkata ja hankkia kirjoja, auttaa ryhmiä muodostumaan, tarkkailla ja arvioida toimintaa sekä antaa tukea sitä tarvitseville oppilaille tai ryhmille. Jos lukupiirityöskentely toimii luokassa vakiintuneesti ja ongelmitta, voi opettaja myös joskus ottaa kanssalukijan roolin ja liittyä johonkin ryhmään. Näin opettaja voi mallintaa oppilaille, kuinka aikuislukija luo suhteen tekstiin, rakentaa merkityksiä, sanallistaa ajatteluprosessiaan ja keskustelee tässä ja nyt. (Daniels 2002, 23–24.)

Lukupiirityöskentelyn on tarkoitus olla motivoivaa ja hauskaa oppimista. Daniels nostaakin **myönteisen ja leikkisän ilmapiirin** yhdeksi keskeisistä periaatteista ja toteaa leikkimisen ja oppimisen kulkevan käsi kädessä – esimerkiksi alle kouluikäisten lasten lukemis- ja kirjoittamisleikeillä on lukutaidon kehittymisen kannalta keskeinen merkitys. Lukupiirit ovat opettajalle keino mahdollistaa ja edesauttaa oppilaiden tiivistä ja positiivista vuorovaikutusta. Yhteisöllinen lukeminen onkin yksi reitti oppilaiden viihtymiseen, iloiseen luokkailmapiiriin ja edelleen oppimiseen. (Daniels 2002, 25.) Suomessa kouluviihtyvyydestä käydään tälläkin hetkellä vilkasta keskustelua: monet kasvatusalan asiantuntijat ovat kannanotoissaan peräänkuuluttaneet koulukulttuurin ravistelemista – vaikka suomalaislasten oppimistulokset ovat kansainvälistä huippua, on koulussa viihtyminen huonoa.

Koululukupiirien **arviointi perustuu opettajan havainnointiin sekä oppilaiden itsearviointiin**. Koska lukupiirityöskentelyssä ei ole tarkoitus esimerkiksi opetella mitattavia asiakokonaisuuksia tai taitoja, ovat tiedollisiin tavoitteisiin perustuvat arviointimenetelmät merkityksettömiä. Jotta opettaja voi arvioida tavoitteen – tässä tapauksessa oppilaan osallistumisen syvälliseen kirjallisuuskeskusteluun pienryhmässä – täyttymistä, täytyy hänen käyttää monipuolisesti eri työkaluja. Niitä ovat esimerkiksi oppilaiden tarkkailu ja havaintopäiväkirjat, videointi, tarkastuslistat sekä oppilaiden tuotokset (esimerkiksi portfoliot, kirja-arvostelut ja esitykset). Koska opettaja ei ole lukupiirituntien keskipisteenä, on hänellä yleensä tavallista enemmän aikaa tehdä tämänkaltaista laadullista arviointia. Itsearviointi on myös keskeinen osa lukupiirityöskentelyä, jossa oppilaat ovat itse vastuussa myös kirjavalinnoistaan ja keskusteluaiheistaan. Jokaisen oppilaan onkin hyvä arvioida säännöllisesti omia tavoitteitaan, roolejaan ja suorituksiaan suullisesti tai kirjallisesti. (Daniels 2002, 24–25.)

Lukupiirien toiminta ja yhden kirjan lukeminen päätetään **lukukokemuksen jakamiseen muulle luokalle sekä uusiin kirjavalintoihin ja ryhmien muodostamisiin**. Kun ryhmät ovat

(yleensä 3–6 tapaamiskerran jälkeen) saaneet kirjansa käsiteltä, ne kokoavat lukukokemuksensa jonkinlaiseen muotoon kertoakseen siitä muille. Pyrkimyksenä on saada oppilaat – joilla ei innokkaiden aikuislukijoiden tapaan ole päässään henkilökohtaista luettavien kirjojen listaa – kiinnostumaan yhä uusista kirjoista ja edelleen kehittyvän elinikäisiksi lukijoiksi. Lukupiirityöskentelyä seuraavissa kirja-esittelyissä voi käyttää monia eri tekniikoita, kuten kirjavinkkausta, dramatisointeja tai kirja-arvostelujen tekemistä, mutta vaikuttavimpia ovat yleensä elämykselliset ja vuorovaikutukselliset työtavat. (Mattila, Ollila & Volotinen 2008, 15; 223.) Kun yhden lukupiirikauden kirjat on saatu esiteltyä, on aika muodostaa uudet ryhmät kirjavalintojen perusteella. Persoonien ja näkökulmien säännöllinen uudelleenjärjestäminen haastaa ja rikastuttaa kirjallisuuskeskustelua, mutta ennen kaikkea opettaa oppilaita työskentelemään muuttuvissa ryhmissä ja yhtenäistää luokkaa. (Daniels 2002, 25–27.)

Toimivista lähtökohdista huolimatta lukupiirityöskentelyssä voi tulla vastaan lukuisia ongelmia ja asioita, jotka menevät pieleen. Ryhmät, joissa toiminta ei suju odotetulla tavalla, yleensä joko 1) eksyvät keskusteluissaan aiheen ulkopuolelle, 2) pitäytyvät hyvin faktakeskeisissä ja pinnallisissa aiheissa, 3) kommunikoivat hyvin jäykästi ja vähän, 4) väsähtävät kiirehdyttyään keskustelunaiheensa läpi tai 5) kärsivät ryhmäläisten välisestä epätasapainosta. Ryhmien ongelmat voivat olla hyvin eritasoisia ja johtua esimerkiksi huonosta kirjavalinnasta, puutteellisesta valmistautumisesta lukemisen ja muistiinpanojen tekemisen suhteen, liian vähäisestä lukupiiritoiminnan harjoittelusta, lukijan roolien liiallisesta käytöstä sekä henkilökohtaisista tai kulttuurisista ongelmista. (Daniels 2002, 221–222.)

Daniels uskoo lähes kaikkien ongelmien ratkeavan lukupiirin perusteisiin palaamisen, harjoittelemisen ja toiminnan rutinoitumisen myötä. Näin varmasti pitkälti onkin, mutta on hyvä muistaa, että lukupiirityöskentelyn ongelmat voivat tosin olla myös ryhmien ja yksittäisten oppilaiden toiminnasta riippumattomia. Koululukupiirityöskentelyä voi hankaloittaa esimerkiksi vaikeus löytää koko ryhmälle samaa kirjaa luettavaksi; suomalaisten koulukirjastojen valikoimat varsinkin lukiossa ovat usein suppeat, eikä kaikista kunnallisista kirjastoistakaan löydy välttämättä useita kappaleita samaa nidettä. Ongelmaksi – tai vähintäänkin haasteeksi – voi muodostua myös vähäinen aika. Opettajan kärsivällisyydestäkään ei ole apua, jos lukupiirityöskentelyyn ei muiden sisältöjen ohella vain löydy tarpeeksi aikaa.

## 4 MENESTYKSEKÄÄN KOULULUKUPIIRIN ULOTTUVUUKSIA

Tässä luvussa kokoan yhteen viiden tutkimuskohdetekstini sisällönanalyysin tuloksia. Olen nostanut aineistosta esiin erilaisia ulottuvuuksia, jotka vaikuttavat toimivan ja menestyksekkään koululukupiiritoiminnan taustalla Yhdysvalloissa, ja pohtinut niiden sopivuutta suomalaiseseen lukiomaailmaan. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen tavoitteita ja muita koululukupiirien toimintaan vaikuttavia lähtökohtaisia seikkoja. Toinen alaluku kokoaa erilaisia käytäntöjä ja vinkkejä onnistuneen koululukupiirin toteuttamiseen. Kolmannessa alaluvussa esittelen puolestaan vaikutuksia ja tuloksia, joita koululukupiireistä voi aineistoni perusteella olla seurauksena.

### 4.1 Lähtökohtia

#### 4.1.1 Tavoitteet ja asenteet

*” - - implementation of a book club is one way of meeting the goal to address young adolescents’ intellectual, social, emotional and moral development - - .”*

(Whittingham & Huffman 2009, 131)

Lukupiirit eivät ole yksinkertaisin tapa opettaa kirjallisuutta kouluissa, joten niiden menestyksenkäs käyttäminen vaatii opettajalta paitsi selkeää tavoitteenasettelua, myös tietynlaista asennoitumista lukupiiritoimintaan. Lukupiirien käytön taustalla näkyy selkeä huoli seuraavan lukijasukupolven kehittymisestä. Yhdysvaltalaisnuorten on vaikeaa nähdä itseään lukijoina, eivätkä perinteiset kirjallisuudenopetuksen menetelmät tarjoa heille tarpeeksi harjoitusta tulakseen hyviksi lukijoiksi ja oppiakseen pitämään siitä (Whittingham & Huffman 2009, 130; DaLie 2001, 85). Suuri osa lukiotasoisien koulutuksen päättäneistä ei lue lainkaan pelkästä mielihyvystä tai lukemisen ilosta (Vannelli 2012, 2), ja motivaation puuttumisen lisäksi ongelmana ovat alhaiset lukemisen taidot ja vähäinen kiinnostus kirjallisuutta kohtaan (Whittingham & Huffman 2009, 130). Vastavoimaa näille haasteille etsitään koulujen lukupiiritoinnasta.

Useimmat kirjallisuudenopettajat tuntevat pitävän tavoitteenaan istuttaa oppilaisiinsa sellainen rakkaus kirjoihin ja lukemiseen, joka voi kantaa läpi elämän. Yleensä koululukupiiriminnalla tavoitellaankin tällaista elinikäisen lukijuuden syntymistä ja lukemisen ilon löytymistä. Lukupiireissä tämän tavoitteen täyttymistä tukee paitsi oppilaiden saama vastuu, vapaus ja omistajuus toimintaansa, myös opettajan antama malli siitä, kuinka aikuinen lukija ja kirjallisuusharrastaja toimii. (Vannelli 2012, 2; Whittingham & Huffman 2009, 130; Daniels 2002, 160; DaLie 2001, 84.) Tavoitteet voivat liittyä myös lukutaidon kehittämiseen (Whittingham & Huffman 2009, 130, DaLie 2001, 96) sekä keskustelutaitojen ja -halukkuuden parantamiseen (DaLie 2001, 84). Lukupiirityöskentelyllä pyritään myös saamaan oppilaat luottamaan omiin lukemisiinsa ja tulkintoihinsa sen sijaan, että he yrittäisivät löytää ”virallisia” ja ”oikeita” vastauksia (Daniels 2002, 172), samoin kuin kannustetaan heitä kunnioittamaan muiden mielipiteitä ja ilmaisemaan omiaan rakentavasti (DaLie 2001, 96). Ihanteellisimmillaan koululukupiirien toivotaan yhdistävän niin älyllisten, sosiaalisten, moraalisten kuin tunteaitojenkin kehittymisen (Whittingham & Huffman 2009, 131).

Vapaaseen kirjojen valintaan ja itsenäiseen keskusteluun perustuvaa ”perinteistä” lukupiirimallia soveltamalla koululukupiirit voivat palvella hyvinkin erilaisia tarpeita, ikäluokkia ja olosuhteita (DaLie 2001, 85). Lukupiirejä voi soveltaa alakoululaisista lähtien kaikenikäisille oppilaille, käyttää vanhempien osallistamiseen tai hyödyntää opettajien ammatillisen kehittymisen paikkana. Ne tarjoavat sovellusmahdollisuuksia myös esimerkiksi haluttomien lukijoiden tai L2-oppilaiden opetukseen sekä antavat opettajalle mahdollisuuden reflektoida ryhmää ja myös keskusteluun oppilaiden vertaisena. Lukupiireistä hyödytään tietotekstejä lukiessa ja myös silloin, kun kaikilla ryhmän oppilailla on luettavana eri teos; vaikka keskustelut ovat luonteeltaan omien kirjojen selostamista ja mainostamista, oppilaat aktivoituvat vuorovaikutustilanteessa paljon enemmän kuin opettajajohtoisissa työtavoissa. Voidaankin ajatella, että mitä enemmän ”perinteisiä” lukupiirejä käytetään kouluissa, sitä enemmän niitä muokataan ja sovelletaan kaikkeen kirjallisuudenopetukseen ja edelleen koko koulusysteemiin – lukupiirit ovat yksi askel kohti koulukulttuuria, jossa oppilaat saavat enemmän valinnanvapautta ja omaa ääntään kuuluviin. (Whittingham & Huffman 2009, 130; Daniels 2002, 172–173, 200, 235; DaLie 86.)

Jotta lukupiiri voisi pyöriä kunnolla, tarvitaan opettajalta – ja pidemmän päälle koko kouluyhteisöltä – oikeanlaista asennoitumista toimintaan: rohkeutta, sitoutumista ja kärsivällisyyttä. Lukupiirityöskentely on monien muiden yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien tavoin

edelleen vierasta ja outoa oppilaille, joten opettajan ei pidä odottaa liian paljon liian nopeasti. On melko varmaa, etteivät kirjallisuuskeskustelut pienryhmissä suju aluksi kuten oppikirjoissa vaan opettaja menettää uskonsa sekä menetelmään että oppilaisiin seurattessaan luokassa vallitsevaa kaaosta. Siksi opettajan sitoutuminen menetelmään ja kärsivällisyys jatkaa toimintaa riittävän pitkään ovat ensiarvoisen tärkeitä lukupiirin menestymisen kannalta. Samoin tarvitaan rohkeutta raivata tietä uusille näkemyksille: on työyhteisöjä, joissa lukupiiriopettaja joutuu toistuvasti perustelemaan ja puolustamaan valintojaan ja näkemyksiään. (Daniels 2002, 220, 236.)

Tärkeää on myös se, että opettaja osaa luopua luokkatilanteen kontrollista ja vetäytyä sivusta seuraavan tukijan rooliin. Lukupiiriopettajalla onkin oltava vahva luottamus menetelmän toimivuuteen ja ymmärrys siitä, ettei lukupiirityöskentelyä ole tarpeellista täyttää erilaisten asioiden ja taitojen opettamisella. Lukupiirien ydin on oppia tekemällä, vuorovaikutustilanteen sivutuotteena – jokaisessa lukupiirikokoumisessa harjoitellaan ja vahvistetaan lukuisia eri taitoja. Usein suurin este oppilaslähtöisten menetelmien menestykselle piileekin opettajassa itsessään. Vasta kun opettaja pystyy luopumaan omasta halustaan esiintyä ja olla korvaamaton, oppilaat voivat todella loistaa. (Daniels 2002, 220, 234.)

#### **4.1.2 Kontekstina toisen asteen koulumaailma**

*” - - literature classes share some important similarities and differences with the best and worst of book groups.”*

(Barstow 2009, 6)

Esittelin luvussa 3.2.2 koululukupiirejä pitkälti alakoulun kontekstissa, jossa yhdessä lukeminen on ainakin lähtökohtaisesti melko mutkatonta: ryhmä pysyy samana ja kokoontuu yhdessä tilassa pääsääntöisesti yhden opettajan johdolla. Lukujärjestyksissä on joustonvaraa ja opetussuunnitelmatkin korostavat ensisijaisesti lukemisen elämyksellistä puolta. Yläkouluissa ja erityisesti toisen asteen oppilaitoksissa lukupiirien käyttäminen on kuitenkin lähtökohtaisesti haastavampaa ja usein opettajien mielestä jopa mahdotonta. Useimmat yhdysvaltalaisnuoret selviävätkin lukionsa läpi ilman systeemiä tai ohjelmaa, joka rohkaisisi säännölliseen, sitoutuneeseen ja henkilökohtaiseen lukemiseen. Syinä tähän voi pitää erityisesti täyteen ahdettuja opetussuunnitelmia sekä joustamattomia lukujärjestyksiä ja oppiaineen vähäisiä aikaresursse-

ja. Aineenopettajat myös tuntevat esimerkiksi luokanopettajiin verrattuna selvästi enemmän paineita siitä, että saavat tietyt asiasisällöt opetettua, minkä vuoksi heidän voi olla vaikea luottaa oppilaiden kykyyn keskustella riittävän syvällisesti lukemastaan. (Daniels 2002, 159–160, 172.)

Toisen asteen oppilaitoksissa lukupiirien käyttöä jarruttavat usein myös kaanoniin liittyvät kysymykset. Tiettyjä teoksia ja kirjailijoita on useimpien yhdysvaltalaisen opetussuunnitelmien mukaan käsiteltävä, joten koululukupiirien perusidea luettavan materiaalin vapaavalinnaisuudesta ei juuri pääse toteutumaan. Lukiokontekstissa lukupiirit vaativat tältä osin muokuttamista, mutta oppilasjohtoisen keskustelun ideaa voidaan käyttää myös vaadittujen kirjojen käsittelemiseen. Tämänkaltaisten käytännön sovellusten lisäksi lukupiirimenetelmän käyttö toisen asteen kirjallisuudenopetuksessa vaatii opettajalta vaivannäköä, päättäväisyyttä ja uudenlaista tavoitteenasettelua. (Daniels 2002, 159.)

Toisen asteen erityispiirteiden huomioimisen lisäksi lienee tarpeellista eritellä vielä yleisemmällä tasolla, millaisia lähtökohtaisia eroja aikuisten harrastelukupiireillä ja kirjallisuudenopetuksen ryhmillä oikeastaan on; vaikka suomalaisetkin kirjallisuudenharrastajat ovat viimeiset vuodet lukeneet yhdessä pienissä ryhmissä, siitä, ovatko lukupiirit löytäneet tiensä myös Suomen kouluihin, ei juuri ole tietoa. Opetus- ja harrastelukupiirien eroja lähestyy kiinnostavasti Jane Missner Barstow, joka vertailee tutkimuksessaan aikuisten lukupiirejä ja keskusteluryhmiä college-tason oppilaitosten kirjallisuustunneilla. Vaikka lähtökohdat korkeakouluopetuksessa ovatkin erilaiset kuin alemmilla asteilla, on opetuskontekstin perusta niille yhteinen. (Barstow 2003, 6.)

Barstow nostaa yhdeksi keskeiseksi eroksi opetus- ja harrastelukupiirien välillä valinnanvapauden niin ihmisten kuin kirjojenkin suhteen. Koululukupiireissä oppilas ei voi valita ryhmäläisiään, mutta vapaissa aikuisten lukupiireissä koko toiminta perustuu lukupiiriä yhdistäville sosiaalisille suhteille. Opiskelijoiden ryhmissä erot iän sekä etnisen ja sosiaalisen taustan suhteen ovat paljon suurempia kuin aikuisten lukupiireissä. Seurauksena on parhaimmillaan yhteisöjä, joissa opiskelijat voivat vaihtaa ideoitaan ja jakaa älyllisiä intressejä. Liian yhtenäisissä aikuisten lukupiireissä tilanne voi olla päinvastainen: hyvin samankaltaisten ja -ikäisten ihmisten muodostaman, kaavoihin kangistuneen joukon keskustelut jäävät usein suppeiksi ja hajanaisiksi. (Barstow 2003, 5–6.)



Opiskelu- ja harrastelukupiireissä luetaan paljon samoja kirjoja, mutta ensiksi mainituissa on harvoin vapaus valita. Harrastelukupiirit perustavat kirjavalinnat best seller -listoihin ja julkisuudesta tai lähipiiristä poimituihin suosituksiin, ja ne jäävät useimmiten toisistaan irrallisiksi. Yliopistojen kirjallisuustuntien lukupiireissä yhteys luettujen teosten välillä on puolestaan vahva, sillä kirjat ovat opettajan tai opetus suunnitelman ennalta määrittämiä. Nämä lukupiirit rakentuvat yleensä tietyn teeman, genren tai aikakauden ympärille, jolloin luettavien tekstien ja keskusteluiden välille muodostuu tiukempi ja tarkoituksellisempi side. Myös tapaamisten organisoidumpi ja muuttumattomampi rakenne, korkeampi tapaamistiheys sekä keskustelunvetäjän rooli erottavat opiskelulukupiirejä selvästi harrastelukupiireistä. (Barstow 2003, 6–7.)

Opetus- ja harrastelukupiirejä erottaa usein myös tavoite eli se, mitä varten luetaan. Aikuiset kuuluvat lukupiiriin yksinkertaisesti henkilökohtaisen mielihyvän takia, mutta kouluissa lukupiiriin osallistumisella on usein selvä välineellinen arvo. Kirjoja luetaan valmistautumiseksi kokeeseen tai esseen kirjoittamiseen, karuimmillaan vain kurssin läpäisemiseksi. Harrastelukupiirit ovat siis lähtökohdiltaan vapaaehtoista toimintaa, kun taas koulu- ja opiskelulukupiirit jotain joihin täytyy osallistua. Tästä tosiasiaista huolimatta opintolukupiireissäkin muodostuu usein tila, joissa tunteiden ja ajatusten ilmaiseminen on vapaata ja suotavaa, ja kirjallisuuskeskustelujen tasoon ”pakollisuus” vaikuttaa jopa positiivisesti. Opiskelijoiden lukupiireissä ote kirjan käsittelyyn on analyttisempi ja keskustelujen fokus on esimerkiksi teoksen kielessä ja kuvallisuudessa, yhteiskunnallisissa ulottuvuuksissa ja intertekstuaalisissa kytköksissä; harrastelukupiireissä keskustelut linkittyvät useimmiten ryhmäläisten omiin elämäkokemuksiin ja mielipiteisiin. (Barstow 2003, 6–8.)

Erot harrastelukupiirien ja eritasoisten oppilaitosten lukupiireissä eivät kuitenkaan välttämättä ole niin ilmeisiä, kuin Barstowin tutkimuksesta ilmenee, sillä useimmat opettajat pyrkivät tekemään oppilaiden kirjallisuuskeskusteluista mahdollisimman aitoja ja samankaltaisia kuin ”oikeissa” lukupiireissä. Yhdysvaltalaislukioihin on luotu myös hyvin joustavia, avoimia ja oppilaskeskeisiä malleja lukupiirien toteuttamiseen. Niille ominaista ovat täysi vapaus kirjojen valitsemiseen, runsas ja vaihteleva osallistujajoukko sekä kirjojen ympärillä pyörivän keskustelun rajoittamattomuus; aikaa varataan reilusti oleellisimmalle eli kirjojen lukemiselle ja niistä keskustelemiselle. Nämä lukupiirit näyttävätkin – ruokineen päivineen – hyvin paljon niiltä ryhmiltä, jotka kokoontuvat yhteen olohuoneissa ja kahviloissa. (Daniels 2002, 164.)

Monet yhdysvaltalaisaineistosta esiin nousseet seikat ovat päteviä myös suomalaisesta lukios- ta puhuttaessa – se kun edustaa opiskelijoiltaan ja tavoitteiltaan eräänlaista Yhdysvaltojen lukio- (high school) ja yliopistotason (college) välimuotoa. Nähdäkseni lukupiirien käytön lähtökohtaiset haasteet lukioidemme kirjallisuudenopetuksessa ovat kuitenkin vieläkin suu- rempia kuin Yhdysvalloissa. Syitä tähän voi etsiä esimerkiksi suomalaisten lukioiden raken- teesta sekä täysistä ja kunnianhimoisista opetussuunnitelmista. Koululukupiirit ovat par- haimmillaan rutiininomaisena menetelmänä, joten Suomen tiukkaan kurssi- ja jaksojärjestel- mään perustuva luokattomuus on haastava lähtökohta lukupiiritoiminnalle. Kun lukiossa ei ole pysyviä lukujärjestyksiä, opetusryhmiä eikä välttämättä opettajiakaan, vaatii lukupiiriru- tiinin rakentaminen aina erityisjärjestelyjä. Aineenopettajilla ei yksinkertaisesti ole liikkuma- varaa – noin kuusiviikkoisen kurssin reiluun kolmeenkymmeneen oppituntiin on mahdotonta mahduttaa säännöllisiä lukupiiritapaamisia.

Yhdysvaltalaiseen järjestelmään verrattuna suomalaiset lukiot ovat myös hyvin tietopainottei- sia ja loppukokeita korostavia; samoin meiltä tuntuu puuttuvan myös koulujen keskusteleva opetuskulttuuri sekä kouluajalla tapahtuva harrastustoiminta. Tiukan kaanonin sijaan suurin haaste Suomen lukioiden kirjallisuudenopetuksessa on analyysikeskeisyys, joka on ylioppi- laskirjoitusten tekstitaidonkokeen myötä yhä merkittävämmiin kirjallisuustunteja leimaava tekijä. Vapaa, kirjan herättämiin ajatuksiin pohjautuva keskustelu lienee haastavaa lukiolaisil- le, jotka ovat oppineet tarkastelemaan kaunokirjallisia tekstejä kaavamaisesti ”analysoi ja tul- kitse” -tehtävämuodon ohjaamina.

#### **4.1.3 Kohderyhmänä kaikenlaiset nuoret**

*”I teach a diverse range of students in a large public high school; my classes include everything from Advanced Placement English literature to sheltered first-year class. I use literature circles with all my students and encounter widely varying reactions...*

(DaLie 2001, 85)

Koululukupiireistä puhuttaessa on syytä huomioida toiminnan kohderyhmä eli se tosiasia, että koululuokat muodostuvat hyvin heterogeenisestä joukosta oppilaita. Ryhmissä on innokkaita ja taitavia lukijoita, oppimis- ja lukemisvaikeuksista kärsiviä oppilaita sekä kaikkea näiden ryhmien väliltä. Myös oppilaiden ikä- ja kehitysvaihe asettaa työskentelylle tiettyjä haasteita.

Kohdetekstieni perusteella erilaisista teini-ikäisistä muodostuvalle kohderyhmälle lukupiirityöskentely vaikuttaisi kuitenkin soveltuvan erinomaisesti, joten tarkastelen seuraavaksi koululukupiirien lähtökohtia tarkemmin kohderyhmän näkökulmasta.

Lukupiiri voi olla hyvinkin toimiva vaihtoehto opettajajohtoisille menetelmille erityisesti murrosikäisten nuorten kanssa toimiessa. Yläkouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa käytetään paljon energiaa kurinpidollisiin toimenpiteisiin, kun nuorten kehitysvaihe rajojen tunnisteluineen törmää opettajan – joskus mielivaltaiseenkin – vaatimukseen auktoriteettien kunniointamisesta. Murrosiässä nuoret pyrkivät rakentamaan itsenäisyyttään ja etsimään omaa ääntään, mitä koulun pitäisi mahdollisuuksien mukaan tukea. Varsinkin lukioikäiset hyötyvät siitä, että heille annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimiseensa ja tehdä päätöksiä myös kouluympäristössä. Näitä tarpeita tukee myös lukupiirimenetelmän käyttö, jossa oppilaat saavat itse päättää lukemisestaan ja ryhmänsä toiminnasta. (DaLie 98–99.)

Lukupiirityöskentely on menetelmä, joka sopii lähtökohtaisesti hyvin erilaisille oppilaille, sillä lukupiireissä ryhmäläisten erilaisuutta pidetään lähtökohtaisesti rikkautena ja etuna. Heikko lukutaito tai erilaiset oppimisvaikeudet eivät siis ole este lukupiiriin osallistumiselle – moni erilainen oppija löytää juuri lukupiiristä väylän olla yksi muista ja osallistua toimintaan täysivaltaisesti. Lukupiirissä oppilas voi aktiivisesti vaikuttaa (oman tasoisensa) kirjan valintaan sekä mallioppia lähikehityksen vyöhykkeellä lukemisen ja keskustelemisen taitoja muilta, eritasoisilta oppilailta. Tarvittaessa apuna voi käyttää ääneen lukemista tai äänikirjoja, ja myös opettajalla on lukupiiritunneilla aikaa olla tarvittaessa tukena. (Vannelli 2012, 66; Daniels 2002, 226–227.) Menetelmä tukee myös oppilaiden yhdenvertaisuutta ja mahdollisesti tasoittaa sosiaalisesta taustasta johtuvia eroja: lukupiireissä lukuharrastuksen kehittämiseen saavat tukea myös sellaiset oppilaat, jotka osaavat lukea mutta joilta puuttuu kotoa saatu malli yhdessä lukemiseen ja esimerkiksi kirjastossa käymiseen. (Vannelli 2012, 66).

Ihmisten liikkumisen myötä koululuokissa on yhä enemmän oppilaita, jotka eivät puhu äidinkielenään opetuskieltä. Miten lukupiiri soveltuu ryhmälle, jossa oppilaiden kielitaito vaihtelee paljonkin? Sandra Okura DaLie ei pidä puutteellista kielitaitoa ongelmana – päinvastoin. Hänen kokemuksensa mukaan juuri maahanmuuttajataustaiset, tuoreet kielenoppijat nauttivat lukupiireistä eniten. Heille on tärkeää huomata, että heidän vasta hankkimansa taidot uuden kielen puhujina ja lukijoina tuottavat tuloksia ja mielihyvää. Koska lukupiirissä ei tavoitella

täydellistä ymmärtämistä ja oikeita vastauksia vaan luetun herättämien ajatusten ilmaisemista, melko vähäinenkin kielitaito mahdollistaa osallistumisen toimintaan. (DaLie 2001, 85–86.)

Vastaavasti lukupiirityöskentely voi olla kaikkein haastavinta juuri taitaville lukijoille ja niille, joiden asenteet opetusta ja koulua kohtaan ovat konservatiivisia. Oppilaiden voi olla hyvinkin vaikeaa irtautua perinteisestä järjestelmästä, joka perustuu kokeisiin ja arvosanoihin; samoin on oppilaita, joille kilpaileminen on yhteistyötä tutumpaa. Tällaiset oppilaat vaativat virallisia tulkintoja ja vastauksia sen sijaan, että luottaisivat omiin reaktioihinsa. Lukupiiri onkin eräänlainen koulukulttuurin murros, joka haastaa kaikki oppilaat paitsi lukemaan nautinnon vuoksi, myös totuttelemaan uudenlaiseen luokkadynamiikkaan ja ryhmässä toimimiseen. (Daniels 2002, 172; DaLie 2001, 86.) Tämä lienee suurin opiskelijoihin liittyvä haaste myös Suomen lukioissa, joissa ylioppilaskirjoitusten vaatimukset leimaavat opetusta jo ensimmäisistä kursseista lähtien. Opiskelijat ovat hyvin perillä oppikirjojensa sisällöstä ja siitä, mitä kurssin aikana pitäisi oppia. Oman kokemukseni mukaan opettaja saakin perustella huolellisesti kaikkea tunneilla tapahtuvaa toimintaa, joihin ei ole saatavilla oikeaa vastausta tai josta ei ole suoranaista hyötyä kurssi- tai ylioppilaskokeissa.

## 4.2 Käytäntöjä

### 4.2.1 Lukupiirityöskentelyn ja -tuntien aikataulutus ja ohjelma

*” - - clanging-bell schedule make teachers feel like there just isn't time to cram in anything extra or try something new.”*

(Daniels 2002, 159)

Kuten edellä totesin, yläkoulu- ja lukiotasolla aikaa lukupiireille on haastavaa löytää, mikä johtuu ennen kaikkea tiukasta aineenopettaja- ja lukujärjestyssysteemistä. Aineistoni perusteella mahdollisuuksia sisällyttää lukupiirityöskentelyä kirjallisuudenopetukseen – ainakin yhdysvaltalaisissa kouluissa – on monia. Sandra Okura DaLie on todennut omassa työssään toimivimmaksi tavaksi hyödyntää lukupiirejä yksittäisinä jaksoina silloin tällöin: oppilaat käyttävät 6–8 tuntia kirjojen valitsemiseen ja niistä keskustelemiseen lukupiireissä. (DaLie 2001, 86–87). Myös Sharon Weiner luottaa tarkasti strukturoituun kolmen tapaamisen malliin, jota voi käyttää tarvittaessa niin lyhyiden tekstien kuin kokonaisten kirjojen parissa työ-

kennellessä (Daniels 2002, 172–173). Nancy Steineke puolestaan hyödyntää jatkuvampaa mallia: pitkäkestoisen lukupiirityöskentelyn tavoitteena on kehittyä keskustelijoina ja ryhmän jäsenenä yhä uusien, itse valittujen kirjojen parissa (Daniels 2002, 165–171).

Käytännössä lukupiiriä toteutetaan yhdysvaltalaisissa high school -tason kouluissa siis intensiivisenä jaksena tai pitkän aikavälin toimintana. Ensiksi mainittua käytetään usein lukupiirin harjoitteluvaiheessa, ja siinä kaikki oppiaineen tunnit 1–3 viikon aikana käytetään lukupiirityöskentelyyn. Tällöin oppitunneilla paitsi keskustellaan pienryhmissä, myös luetaan itsenäisesti lukupiirikirjoja ja tehdään muistiinpanoja niistä. Jälkimmäinen tapa toimii puolestaan työskentelyyn tottuneilla ryhmillä: tämän mallin mukaan lukupiirit kokoontuvat kerran viikossa ja muina päivinä tunneilla käsitellään oppiaineen muista sisältöjä. Kirjojen lukeminen ja keskusteluun valmistautuminen hoidetaan tällöin itsenäisesti kotona. (Daniels 2002, 83.) Ihanteellisessa tilanteessa molempien mallien parhaat puolet yhdistyvät, ja koulun sekä opettajan resurssien riittäessä on myös mahdollista tehdä lukupiiritoiminnasta täysin oma kurssinsa. Margaret Forst on järjestänyt koulussaan lukioikäisille oppilaille tällaista valinnaiskurssia, jossa lukupiirityöskentelylle on aikaa viitenä päivänä viikossa yhden lukukauden ajan. (Daniels 2002, 160–165.) Yhdysvaltalaiskouluissa tilaa lukupiireille voi löytyä myös varsinaisten äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien ulkopuolelta, sillä koulun yhteydessä tapahtuva harrastustoiminta pyörii maassa aivan eri mittakaavassa kuin Suomessa. Lukupiirejä järjestetäänkin paljon myös vapaaehtoisena kerhotoimintana esimerkiksi koulukirjastojen organisoimina (Vannelli 2012, 23–25).

Aivan kuten lukupiirien lukujärjestykseen istuttamiseenkin, myös työskentelyn aikataulutuksen ja yksittäisten tuntien rakentamisen voi tehdä monilla erilaisilla tavoilla. Kiinteä elementti on kuitenkin yleensä toimintaan orientoituminen: kun ryhmä aloittaa lukupiirityöskentelyn ensimmäistä kertaa, menetelmää harjoitellaan muutamien oppituntien ajan. Tapoja on monia, mutta harjoitteluvaihe sisältää ainakin 1) opettajan **selostamista** lukupiirien toiminnasta ja merkityksestä, 2) lukupiirikeskustelujen **havainnollistamista** nauhoitetun tai elävän esimerkin avulla, 3) lukupiirin **harjoittelua** eri lähestymistavoilla, 4) opitun **havainnointia ja raportointia** sekä 5) jatkuvaa **toiminnan hiomista** esimerkiksi oppituokioiden avulla. (Daniels 2002, 54–57.) Tässä vaiheessa kirjallisuuskeskusteluja voidaan harjoitella novellien, muiden lyhyiden tekstien tai mahdollisuuksien mukaan jopa kokonaisen kirjan parissa. Tekstiä voidaan työstää oppituokioiden kautta, opittuja aineksia viedä pienryhmäkeskusteluihin ja keskustelun antia reflektoida taas koko luokan kanssa yhteisesti. (Daniels 2002, 160, 172–173.)

Tärkeää on kuitenkin se, ettei harjoitteluvaiheeseen jämähdetä liian pitkäksi aikaa - parhaiten lukupiirissä toimimista opitaan käytännössä, lukupiirien ollessa käynnissä (Daniels 2002, 56).

Kun oppilaat ovat päässeet jyvälle lukupiirityöskentelystä, päästään aloittamaan varsinainen toiminta. Uuden kirjan jakso lukupiireissä alkaa yleensä kirjojen valinnalla ja ryhmien muodostamiselle. Aluksi aikaa käytetään kirjan pilkkomiseen ja lukemisaikataulun tekemiseen ja usein myös lukupiiriryhmien tutustumiseen sekä yhteisten sääntöjen hahmottelemiseen. Ensimmäiset lukupiiritapaamiset ovat tarkemmin strukturoituja ja suunniteltuja kuin myöhemmät: keskusteluaikaa ohjeistetaan ja paloitellaan ja lisäksi oppitukioita ja reflektioita keskusteluja käytetään paljon. Näillä kerroilla paitsi käydään kirjallisuuskeskusteluja, myös luodaan rutiineja, annetaan palautetta ja kehitetään työskentelytapoja. (Daniels 2002:165–173; DaLie 2001, 86–87.)

Kun lukupiirit on saatu pyörimään – yleensä kahden–kolmen tapaamisen jälkeen –, yksittäisten lukupiirituntien kulku vakiintuu uomiinsa. Lukupiiritunnit voivat edetä tällöin esimerkiksi alkulämmittelyn kautta keskusteluun ja lopuksi päivän toiminnan arviointiin. Opettajat ovat havainneet, että oppilaat oppivat hyvin nopeasti työskentelyn perusajatuksen: oppilaita ei tarvitse kehottaa menemään pienryhmiinsä tai ohjeistaa erikseen keskustelemaan, vaan he tekevät sen automaattisesti. Hyvässä vauhdissa olevia lukupiiritunteja ei ole tarpeen ohjata yhtä tiukasti kuin ensimmäisiä tapaamiskertoja, vaan pienryhmille annetaan vapaus luoda itselleen toimivat raamit keskustelutunteihin. Työskentelyn edetessä ryhmiä on myös hyvä kannustaa irrottautumaan lukupäiväkirjastaan tai muista tekemistään muistiinpanoista ja keskustelemaan spontaanimminkin. (Daniels 2002, 171–172.) Kun kirjat ja lukupiirikeskustelut on saatu päätökseen, lukupiirijakso päätetään luokan yhteisillä, kirjoja esittelevillä työtavoilla sekä toiminnan arvioinnilla (Daniels 2002, 89–91, 163; DaLie 2001, 94–95).

Jos aikaa on käytettävissä runsaasti, voi lukupiirityöskentely olla hyvin perinpohjaista ja pitää sisällään myös laajemmin kirjallisuuteen liittyviä aktiviteetteja. Margaret Forstin valinnaiskurssi on hyvä esimerkki tällaisesta lukupiiriohjelmasta. Kurssin maanantaitunnit varattiin koko luokan yhteiseen toimintaan – esimerkiksi käytännön asioista sopimiseen, uusien ryhmien muodostamiseen, tuoreista kirja-arvosteluista keskustelemiseen. Tiistait ja perjantait varattiin lukupiiriryhmien vapaamuotoisille tapaamisille ja keskusteluille, keskiviikot puolestaan itsenäiselle lukemiselle. Torstain tunneilla oppilaille oli mahdollisuus liikkua eri ryhmissä keskustelemassa lukemastaan ja kirjallisuudesta yleensä. (Daniels 2002, 161.)

Ei ole itsestään selvää, kuinka kuvaillun kaltaisia lukupiiriprojekteja voisi istuttaa lukioiden äidinkielen ja kirjallisuuden kursseille täällä Suomessa – sen vuoksi asian pohtiminen on tämän tutkielman ytimessä. Siksi hahmottelen vastausta kysymykseen perinpohjaisemmin vasta luvussa 5, jossa esittelen kolme mallia lukupiirien tuomiseksi suomalaislukioiden kirjallisuudenopetukseen.

#### 4.2.2 Kirjojen valinta

*” - - students experience increased motivation to read when they are able to select their own reading material and have choices available to them at home, in the classroom or school library.”*

(Vannelli 2012, 56)

Lukemismotivaation ja luettavan materiaalin välillä on selvä yhteys, joten vapaus valita itse luettava materiaali on koululukupiirin menestymisen keskeisimpiä näkökulmia (esim. Vannelli 2012, 56; Whittingham & Huffman 2009, 131, 134). Samoin ajatuksena on, että kirjavalinnat ohjaavat lukupiiriryhmien muodostamista. Näistä lähtökohdista tarkasteltuna on selvää, että kirjojen valintaprosessi ja sitä seuraava ryhmiin jakautuminen tarvitsee yleensä onnistukseen jonkinlaiset raamit ja opettajan ohjausta. Luettavan materiaalin valintaan vaikuttaa luonnollisesti myös opettajan lukupiirille asettamat tavoitteet: luetaanko kirjoja tietyn aikakauden hengessä, onko tarkoitus perehtyä lyriikkaan vai harjaannuttaa ryhmätyötaitoja kirjallisuuden parissa? Hyvä lähtökohta on yleensä kuitenkin se, että mitä vanhemmista ja lukupiiritoimintaan tottuneemmista oppilaista on kyse, sitä itsenäisemmin ja vapaamuotoisemmin heidän voi antaa hoitaa kirjojen valitsemisen (Daniels 2002, 77). Vartenotettava vaihtoehto on antaa oppilaiden tehdä kirjavalinnat esimerkiksi oppikirjoista löytyvien kirjalistojen pohjalta, mutta myös rajatun ja toisaalta vapaammat tyylit ovat mahdollisia.

Kirjallisuusorientoituneita, vanhempia oppilaita opettaessa voidaan ajatella, että opettajalla on velvollisuus haastaa heitä ja antaa käsiteltäväksi kirjoja, joihin he eivät ehkä muuten tulisi tarttuneeksi (Barstow 2003, 7). Samoin jos lukupiirin halutaan palvelevan esimerkiksi tiettyjen aikakausien ja teosten käsittelyä, opettaja voi valita kaikki luettavat kirjat etukäteen. High school -opiskelijoidenkin kanssa voi käyttää tällaista mallia: opettaja valitsee ryhmissä luetta-

viksi mahdollisimman kiinnostavia, mutta eritasoisia kirjoja (määrällisesti yhden teoksen viittä oppilasta kohti). Ensimmäisellä lukupiiritunnilla opettaja ottaa mukaansa valitsemansa kirjat ja aloittaa esittelemällä kunkin kirjan lyhyesti koko luokalle. Opettajajohtoisesti voidaan myös pohtia kirjan nimen ja kannen herättämiä odotuksia ja mielikuvia sekä keskustella kirjailijasta. Tämän jälkeen oppilaat saavat vapaasti selailla kirjoja – aivan kuten tehdään kirjastossa tai kirjakaupassa –, jonka jälkeen kukin kirjoittaa lapulle kaksi mieluisinta vaihtoehtoaan. Näihin valintoihin perehdyttyään opettaja muodostaa oppilaista 4–6 hengen lukupiiriryhmiä. Tässä mallissa opettaja vastaa siis paitsi kirjojen valinnasta, myös ryhmien jakamisesta. (Daniels 2002, 78–79; DaLie 2001, 86–87.) Oppilaita voi toki vastuuttaa hieman enemmän valintaprojektissa: opettaja voi esimerkiksi listata näkyville kaksinkertaisen määrän kirjoja, kysyä oppilailta esimerkiksi viittausäänestyksellä, mitkä vaikuttavat kiinnostavimmilta ja valita äänestyksen voittajat lukupiirikirjoiksi.

Varsinkin vanhempien opiskelijoiden kanssa hyvinkin vapaamuotoinen kirjojen valinta on mahdollista. Kirjavalintojen ja ryhmiin jakautumisen pohjana voi käyttää esimerkiksi yhdessä koottua ja jatkuvasti täydennettävää listaa, johon on kirjattu kiinnostavia teoksia esimerkiksi oppilaiden ja opettajan omien ehdotusten, myydyimpien kirjojen listojen, lehtien tai blogien kirja-arvostelujen pohjalta. Kun on aika muodostaa ryhmät, oppilaita pyydetään valitsemaan listalta itselleen mieleisin vaihtoehto ja muodostamaan kahden tai useamman henkilön ryhmiä. Tämä tapahtuu käytännössä hyvin epämuodollisen ja nopean neuvottelun tuloksena, ja toimii kokemusten perusteella hyvin varsinkin pienehköissä opetusryhmissä ja jatkuvissa lukupiireissä. (Daniels 2002, 161.)

Varsinkin heterogeenisissä opetusryhmissä opettajat pohtivat usein sitä, kuinka oppilaat osavat valita itselleen sopivan tasoista luettavaa. Oppilaskeskeisenä menetelmänä koululukupiireissä luotetaan melko pitkälle siihen, että oppilas osaa valita kirjan joka on hänestä sekä kiinnostava että luettavissa oleva. Siksi opettajan on ensisijaisesti tuettava oppilaan valintaa ja tarjota tälle apua tai lisähaastetta. Jos kirja on oppilaalle selvästi haastavaa luettavaa, voi tukea saada äänikirjoista, ääneen lukevilta vanhemmilta tai avustajalta. Ongelma voi olla myös päinvastainen, jos samat oppilaat valitsevat toistuvasti tasoonsa nähden helppoja tai kevyitä kirjoja. Tällaisia oppilaita voi esimerkiksi ohjata valitsemaan muunlaista luettavaa kirjavinkkauskeskustelun avulla tai muistuttaa arviointiperusteista – joissa voidaan huomioida myös luettavan kirjallisuuden monipuolisuus tai ”riskien ottaminen” lukemisessa. (Daniels 2002, 231–232.) Jos sopivan tasoisten kirjojen löytäminen tuottaa oppilaille vaikeuksia, voi opettaja



myös suoraan luokitella kirjat niiden vaikeustason mukaan esimerkiksi kolmiportaisesti helpoihin, keskitasoisiin ja vaativiin (DaLie 2001, 96).

On myös mahdollista, että huolellisesta, omiin mielipiteisiin perustuvasta valintaprosessista huolimatta yksittäinen oppilas tai jopa koko ryhmä ei ole tyytyväinen valitsemaansa kirjaan eikä halua lukea sitä loppuun. Myös tässä tilanteessa oppilaiden itsenäistä lukijuutta kannattaa kunnioittaa ja tukea. Epäröivälle ryhmälle kannattaakin antaa neuvotella tilanteestaan opettajan ohjauksessa. Ratkaisuna on yleensä uuden, helpommin lähestyttävän kirjan valitseminen; tarvittaessa ryhmä voi myös jakautua, jos osa ryhmästä haluaa jatkaa entisen kirjan parissa. (Daniels 2002, 231.)

Suomalaisissa lukioissa luettavaa kaunokirjallisuutta ei määritä *Lukion opetussuunnitelman perusteet* eivätkä useimmat koulu- tai kuntakohtaisista opetussuunnitelmista; esteitä täysin opiskelijajohtoiselle kirjojen valitsemiselle ei siis ainakaan periaatteessa ole. Käytännössä oppikirjat ja ÄOL:n suositukset näkyvät kuitenkin kirjallisuudenopetuksessa siinä määrin, että Suomen lukiolaiset lukevat ainakin samantyylistä kirjallisuutta – esimerkiksi eurooppalaisia klassikoita, suomalaisen realismin edustajia, runokokoelmia ja kotimaista nykykirjallisuutta. Lukion äidinkielenopettajan näkökulmasta helpoin ja rajallisissa tuntimäärissä taloudellisin tapa onkin valita kurssin aihepiiriin linkittyvä luettava kirjallisuus etukäteen. Vaihtoehtona oppitunnilla tapahtuvalle kirjoihin tutustumiseen voi olla esimerkiksi itsenäinen tutustuminen teoksiin kotona Internetissä, jonka jälkeen tunnilla voidaan suosikkien pohjalta jakautua lukupiireihin. Toisaalta myös lukiolaisille on tärkeää saada lukea yleissivistykseen kuuluvien merkkiteosten lisäksi täysin vapaasti valitsemaansa kirjallisuutta. Mielestäni lukioikäisten kanssa voisikin käyttää lukupiirimallia, jossa ensin muodostetut lukupiiriryhmät käyvät kirjastossa tutkimassa tarjontaa ja valitsemassa itselleen mieleisen kirjan.

#### **4.2.3 Oppituokiot ja roolilomakkeet lukupiirikeskustelujen laadun parantajina?**

*” There is some debate among my colleagues about the use of assigned roles in literature circles. Ideally, students should engage in book talk freely and without artificial constraints or demands. Successful conversation in groups for my class, however, requires careful consideration, without which a barrage of questions and complaints would begin.”*

(DaLie 2001, 87)

Ihanteellisimmassa tilanteessa koulujen lukupiirit perustuvat luottamukseen, vastuuseen ja vapauteen; ne pyörivät omalla painollaan ilman, että toimintaa täytyy ohjata ja kontrolloida esimerkiksi tehtävien avulla. Toisten opettajien mielestä lukupiirit tarvitsevat onnistuakseen erilaisia tukitoimenpiteitä. Asia jakaa selvästi lukupiireihin perehtynyttä opettajakuntaa, joten kartoitan seuraavaksi miksi ja millaisia keinoja luokissa käytetään, jotta lukupiiritoiminta olisi jouhevampaa ja laadukkaampaa.

Lukupiiritoiminnassa tarvittavia taitoja voi harjoitella 5–15 minuutin mittaisissa, opettajajohdoisissa oppituokioissa (*mini-lessons*), joita pidetään yleensä pohjustuksena ja lämmittelynä päivän kirjallisuuskeskusteluille – toki on mahdollista myös päättää lukupiiritunti opettajajohdoiseen tuokioon. Lyhyiden oppituokioiden aiheiden valintaan tai järjestykseen ei ole valmista kaavaa, vaan niiden pitäminen perustuu opettajan jatkuvasti tekemille havainnolle ryhmän tasosta, kehittämisestä ja ongelmakohdista. Onkin tärkeää, että oppituokiot elävät lukupiiritöytäskentelyn rytmissä ja tarjoavat opettajan muokkaamaa täsmäapua oppilaiden kysymyksiin tai toimintaan. Karkeasti jaettuna oppituokiot käsittelevät joko yleisiä lukupiiritoimintaan liittyviä ohjeita (esim. aktiivinen kuuntelu, kirjojen valinta, ryhmän normit) tai kirjallisia teemoja (esim. kertomisen keinot, aikakauden vaikutus tekstiin) – aloittelevien, toimintaa harjoittelevien ryhmien oppituokiot keskittyvät pitkälti ohjeellisiin tuokioihin, kun taas kokeneempien ryhmien kanssa keskitytään kirjallisia taitoja syventäviin tuokioihin. (Daniels 2002, 87–88.)

Yksinkertaisimmillaan oppituokio voi olla opettajan vapaamuotoista puhetta omista kokemuksistaan käsiteltävään aiheeseen liittyen. Hän voi esimerkiksi mallintaa, millaisia muistiinpanoja tekee tai millaisia kysymyksiä esittää tietyn tekstin pohjalta. (Daniels 2002, 87.) Oppituokioissa voi toki käyttää mielikuvitustaan ja esimerkiksi teettää pieniä yksilö-, pari- tai ryhmätehtäviä. Tietynlaiset oppituokiot voivat myös toistua lukupiirituntien jatkuvina säännöllisinä osioina. Lukupiiritoimintaan liittyviin oppituokioihin perehtynyt kirjallisuudenopettaja Nancy Steineke esimerkiksi sisällyttää lukupiiritapaamisiin aina ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuutta lisäävän alkuaktiviteetin sekä ryhmän toimintaa ja päämääriä reflektioivia tuokioita (Daniels 2002, 165–172).

Nancy Steineken mukaan lukioikäiset pystyvät tuomaan tarpeeksi materiaalia ryhmäkeskusteluun, jos heitä pyytää lukiessaan tekemään muistiinpanoja ja keskittymään oikean lukijan ta-

voin kirjasta kumpuaviin perusaineksiin: kysymyksiin, yhteyksiin, tekstikatkelmiin ja esimerkkeihin (Daniels 2002, 167). Jos ryhmien vapaa kirjallisuuskeskustelu ei kuitenkaan onnistu, voi apuna käyttää myös kohdennettuja lukijan rooleja. Roolit ohjaavat lukupiiriryhmän jäseniä tarkastelemaan tekstiä eri näkökulmista erilaisten ”tehtävien” avulla – ja edelleen siirtämään löytämänsä havainnot keskusteluun. Erilaisia rooleja ovat esimerkiksi keskustelun vetäjä, joka hahmottaa tekstikokonaisuutta esittämällä kysymyksiä ja toimii keskustelun ohjaajana, sekä yhteyksien luoja, joka tekee kytköksiä luettavan tekstin ja muun maailman välille sekä pohtii tekstin herättämiä reaktioita. Rooli voi ohjata oppilasta myös esimerkiksi keskittymään kieleen tai luetun tekstin visualisointiin. Ennen lukupiirityöskentelyä lukijan roolien hyödyntämistä voi harjoitella opettajajohtoisena aktiviteettina esimerkiksi novellien tai muiden lyhyiden tekstien parissa. Tällöin pienryhmiin ja kokonaisteoksiin siirryttäessä keskustelu pääsee nopeasti vauhtiin. (Daniels 2002, 99–103; DaLie 2001, 89–90.)

Miten roolit sitten tulisi jakaa oppilaille? Sanda Okura DaLie pitää toimivimpana mallia, jossa oppilaat saavat itse päättää oman roolinsa opettajan kirjoittamien roolikuvauksen perusteella. Toimintatapa haastaa oppilaita pohtimaan ja harjoittelemaan omia vahvuuksiaan, oppimistyylejään ja kiinnostuksenkohteitaan, ja yleensä oppilaat ovat hyvin taitavia valitsemaan itselleen sopivat roolit. Roolijaossa on mahdollista huomioida myös ne oppilaat, jotka ovat taipuvaisia poissaoloihin: roolit ovat erilaisia vaatavuudeltaan ja esimerkiksi läsnäolovelvoitteiltaan, joten jokaisen on mahdollista löytää itselleen ryhmän toimintaa tukeva rooli. Yleensä rooli pysyy samana yhden luettavan kirjan ajan, jolloin toiminta pyörii jouhevasti ja oppilaat kehittyvät oman roolinsa asiantuntijoiksi; lukupiireissä on toki mahdollista käyttää myös vaihtuvia rooleja, jolloin samaa teosta tulee tarkasteltua monista eri näkökulmista. (DaLie 2001, 88.)

Roolien käyttö ryhdittää toimintaa etenkin luokissa, joissa oppilaiden osallistuminen keskusteluun on aktiivisuudeltaan vaihtelevaa; rooleja käytettäessä oppilaat kokevat, ettei kukaan selviä lukupiiritunneista vapaamatkustajana, tekemättä mitään. Roolit tarjoavat oppilaille monien kaipaamia rajoja, selkeitä odotuksia ja rakenteen, joka useimmiten lisää lukupiiriryhmien keskustelujen laatua ja tuottoisuutta. Samoin roolit tukevat oppilaiden kasvamista lukijoiksi niin taitojen – esimerkiksi kirjallisuustieteellisten käsitteiden hallitsemisen – kuin käyttäytymisenkin kannalta. Roolit voivat vaikuttaa myös positiivisesti oppilaiden kirjallisuuden analyysitaitojen kehittymiseen, ja usein oppilaat oppivat hyödyntämään rooleja eri tilanteissa itsenäisesti, ilman erillisiä ohjeita. (DaLie 2001, 87–89.)

Hyötyisivätkö suomalaiset lukiolaiset oppituokioista tai roolien käytöstä? Oman kokemukseni mukaan suomalaisista lukioista puuttuu luonteva vapaamuotoisen keskustelun rutiini, johon voi etsiä syytä esimerkiksi nykylukion luokattomuudesta ja yhteishengen puuttumisesta sekä perinteestä korostaa oikeita vastauksia. Useimmissa lukioissa toimivan lukupiirityöskentelyn aikaansaamiseksi täytyy tehdä paljon töitä, joten huolella valitut ja kohdennetut oppituokioidet hyödyttäisivät ehdottomasti suomalaislukiolaisia. Tarve kirjallisuuskeskusteluja harjoittaviin aktiviteetteihin on onneksi huomattu, ja suomalaiseen koulumaailmaan muokattuja lukupiirikeskustelua tukevia oppituokioita esitellään esimerkiksi kirjassa *Lukupiirin lumo* (Mattila, Ollila & Volotinen 2008). Toisaalta on tärkeää huomioida nuorten kehittyvä osaaminen ja kannustaa varsinkin vanhempien lukiolaisia keskustelemaan vapaasti, omiin huomioihinsa luottaen - esimerkiksi roolilomakkeiden jatkuva käyttö lukioikäisten lukupiireissä ei ole mielestäni perusteltua.

#### 4.2.4 Aikuiset vertaislukijat

*"The adults who volunteered to meet twice a week with kid readers were lifelong readers or aspiring lifelong readers themselves. These were living models of the exact thing this class was designed to nurture. In a very real sense, the success of the course was guaranteed the day Maggie signed up these grown-ups to serve as co-readers."*

(Daniels 2002, 160)

Kuten totesin aiemmin koululukupiirin lähtökohtia esitellessäni, voi opettaja itse vieraila ryhmissä vertaislukijana lukupiiritoiminnan pyöriessä tottuneesti ja sujuvasti; opettaja voi näin mallintaa oppilaille, kuinka aikuinen lukija toimii tekstin kanssa. Yhdessä kohdeteksteistäni tämä ajatus viedään pidemmälle ja esitetään mahdollisuus aikuisten kanssalukijoiden hyödyntämiseen laajemmassa mittakaavassa. Toimintamallia kehitellyt lukion opettaja Margaret Forst lähestyi ennen valinnaisen lukupiirikurssin alkamista kirjeitse kaikkia koulun työntekijöitä ja kutsui heidät liittymään oppilaiden lukupiireihin. Aikuisille vapaaehtoisille tarjottiin mahdollisuutta tulla mukaan tapaamisiin vaikka vain yhden kirjan ajaksi tai koko lukuvuodeksi. Vapaaehtoisia löytyi hyppytuntejaan viettävistä opettajista laitoshuoltajiin niin paljon, että heistä tuli pysyvä osa kurssin toimintaa. Kurssia vetävä opettajakin osallistui ryhmien keskusteluihin lukijan roolissa, pystyen näin tukemaan esimerkiksi hiljaisten ryhmien keskusteluja. Myöhemmin lukupiirikursseille on etsitty aikuisia kanssalukijoita myös esimerkiksi vanhempien ja alueen eläkeläisten joukosta. (Daniels 2002, 160–161.)

Aikuisten vertaislukijoiden käyttö lukupiireissä on hyvin tehokas menetelmä – mutta vain silloin, jos se on hienovaraista ja siinä toteutuu ehdoton tasavertaisuus nuorten ja aikuisten välillä. Vaikka useat vapaaehtoiset ovat saman koulun toisia opettajia, lukupiirissä he eivät ole vastuussa toiminnasta vaan ainoastaan ryhmän jäseniä muiden joukossa. Heidän roolinsa on olla aitoja lukijoita, jotka suhtautuvat kirjoihin ja lukemiseen intohimoisesti ja jotka uskaltavat keskusteluissa paitsi näyttää sen, myös jättää tilaa oppilaille itselleen. Opettajien onnistuessa olemaan tällaisia vertaislukijoita, myös oppilaat kokevat saavansa paljon. Lukupiirikurssille osallistuneet oppilaat kommentoivat muun muassa saaneensa uusia oivalluksia, älylistä haastetta, syvemmän ajattelemisen malleja sekä tukea mielipiteensä ilmaisemiseen aikuislukijoilta. Osallistujat kokivat lukupiirien olevan myös loistava mahdollisuus tutustua koulun opettajiin hyvässä ja epävirallisemmassa hengessä. Kaiken kaikkiaan aikuisten vertaislukijoiden osallistuminen lukupiireihin tukee koko menetelmän ideaa – eli lasten ja nuorten innostamista elinikäisiksi lukijoiksi – erinomaisesti. (Daniels 2002, 161–165.)

En näe syitä, miksi aikuisten vertaislukijoiden käyttö ei toimisi myös suomalaisissa kouluissa – toki se vaatii vaivannäköä, varsinkin jos vertaislukijat halutaan tuoda luokkiin. Varteenotettava keino olisi hyödyntää oikeita aikuisten lukupiirejä, joita toimii kirjastoissa ja kansalaisopistoissa liki kaikissa Suomen kunnissa. Julkisten lukupiirien vetäjien ja lukupiiriläisten kanssa voisi esimerkiksi sopia, että lukiolaiset – korkeintaan muutama yhtä lukupiiritapaamista kohti – lukevat käsittelyssä olevan teoksen ja osallistuvat siitä käytävään lukupiirikeskusteluun kouluajan ulkopuolella. Hienoa olisi myös, jos julkisista lukupiireistä onnistuttaisiin rekrytoimaan ”kummivertaislukija” jokaiselle lukiolaisten lukupiiriryhmälle – uskon, että monet lukupiireissä käyvät eläkeläiset tulisivat mielellään lukiotunneille keskustelemaan luetuista teoksista nuorten kanssa.

#### **4.2.5 Lukupiiritoiminnan arviointi**

*” - - we are under certain professional obligations in this matter, and for most of us, assigning grades is simply a necessity.”*

(DaLie 2001, 91)

Koska lukupiirien perimmäinen tarkoitus on oppia muodostamaan omia merkityksiä ja mielipiteitä sekä nauttimaan kirjallisuudesta, voi lukupiiritoiminnan arvioiminen tuntua ristiriitai-

selta ja vaikealta. Erityisesti lukio-tason koulutuksessa vaatimus arvioida oppimista tietyllä asteikolla asetetaan ylhäältä päin, ja useimmiten myös oppilaat haluavat saada konkreettista palautetta työskentelystään ja osaamisestaan. Miten sitten lukupiirityöskentelyä ja sen tuloksia voi arvostella ja arvioida tarkoituksenmukaisesti?

Aikuisten harrastelukupiireissä luetaan lähinnä lukemisen ilosta ja mahdolliset oppimistavoitteet jäävät osallistujien henkilökohtaisiksi motivoinnin lähteiksi, joten arvioinnin haaste onkin nimenomaan koululukupiirien erityispiirre. Yliopistojen kirjallisuuslukupiireissä työskentelyn päättää useimmiten koe tai essee (Barstow 2003, 7), mutta koulujen lukupiireissä opittua ei ole mielekästä mitata testeillä tai kurssikokeilla. Kouluissa lukupiiri nähdäänkin prosessina: kurssin/työskentelyn alussa opettaja tekee oppilaille selväksi, että näyttöä osallistumisesta ja osaamisesta kootaan jatkuvasti lukupiirimatkan varrella. Työskentelyn kontrollointi perustuu useimmiten sekä itse-, vertais- että opettajan tekemään arviointiin, ja lopullinen arvosana saadaan eri näkökulmia summaamalla. Valituksia tavallisesta poikkeavasta arviointimenetelmästä ei juurikaan kuulu, kunhan oppilaille tehdään hyväksytyin suorituksen osatekijät selväksi. Samoin nuoret osaavat ottaa vertaisarviointitehtävän vakavasti ja olla rehellisiä arvioissaan, kunhan asian tärkeydestä ja merkityksestä on keskusteltu opettajan johdolla. (Daniels 2002, 163; DaLie 2001, 91.)

Yksi tapa toteuttaa työskentelyn vertais- ja itsearviointia lukupiireissä on käyttää silloin tällöin lomaketta, jossa jokainen oppilas arvioi jokaisen lukupiiriryhmäläisensä – myös itsensä – toimintaa saman päivän lukupiirikeskustelussa. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota niin aiheessa pysymiseen, yhteistyöhön, muiden ryhmäläisten kunnioittamiseen, panoksensa antamiseen ja annettujen tehtävien tekemiseen. Esitettyihin väitteisiin vastataan yksinkertaisesti rastimalla vaihtoehto ”usein”, ”välillä” tai ”ei lainkaan”. Lomakkeessa pyydetään myös vapaamuotoisia, lyhyitä kommentteja sekä arvosanaehdotusta kullekin ryhmätoverille. (DaLie 2001, 92.) Toisessa mallissa jokainen oppilas kirjoittaa viikoittain opettajalle lyhyet, vapaamuotoiset muistiinpanot, joissa kerrotaan esimerkiksi parhaillaan luettavasta kirjasta ja sen herättämistä ajatuksista sekä ryhmän ilmapiiristä. Luettuaan muistiinpanot opettaja palauttaa ne lyhyellä sanallisella kommentilla sekä positiivisella, neutraalilla tai negatiivisella merkillä varustettuna. (Daniels 2002, 162.)

Aktiivisen tuntiosallistumisen ja lukemisen ohella lukupiiritoiminnan suoritukseen ja arviointiin näyttää usein sisältyvän erilaisia kirjallisia töitä, jotka voivat parhaimmillaan toimia myös

vinkkeinä tuleville lukupiireille. Yksin tai lukupiiriryhmässä tehtävät työt voivat olla esimerkiksi luetusta kirjasta tehtyjä mainoslehtisiä tai kirjailijatutkielmia. Myös lukupiirin kokoavan portfolion koostaminen on yleistä; siihen paitsi dokumentoidaan työskentelyn aikana syntyneitä tuotoksia, myös valmistetaan tekstejä, joissa täytyy reflektoida ja yhdistellä lukemaansa uusilla tavoilla. Portfolioon voidaan sisällyttää esimerkiksi tehtyjä muistiinpanoja, luettavien kirjojen listauksia, reaktioita luettuun sanallisessa tai kuvallisessa muodossa ja pohdintoja omasta lukijaelämäkerrasta tai kirjallisuuskäsityksestä. (Daniels 2002, 162–163 DaLie 2001, 94–95.)

Suomalaislukioiden pakolliset ja syventävät kurssit on arvioitava numeroin asteikolla 4–10 ja myös opiskelijan itsearviointi voidaan ottaa huomioon arvosanaa annettaessa (LOPS 2004, 220–221). Tarkemmat, kurssikohtaiset arviointiperusteet ovat opettajan päätettävissä; yleensä arvosanaan vaikuttavat paikallaolon ja tuntiaktiivisuuden lisäksi kurssikoe ja/tai erilaiset tehtävät, jotka voivat olla kirjallisia tai suullisia, yksin tai ryhmässä tehtyjä. Suomalaiset äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ovat siis onnellisessa asemassa – lukupiirityöskentelyyn osallistuminen voi siis olla yksi kurssin osasuoritus, eikä sitä tarvitse arvioida numeroin. Työskentelyn luonteen huomioiden järkevintä olisikin tarkastella lukupiiriä pakollisena osasuorituksena, joka voi mahdollisesti vaikuttaa kurssiarvosanaan nostavasti tai laskevasti. Henkilökohtaisen ja varsinkin ryhmän toiminnan refleктоimiseen lukupiiri tarjoaa sen sijaan erinomaisen mahdollisuuden, joten näitä arvioinnin muotoja soisi myös suomalaislukioiden lukupiireissä hyödynnettävän.

### **4.3 Vaikutuksia**

Aineistoni perusteella vaikuttaa siltä, että lukupiiri voi olla hyvin toimiva menetelmä kirjallisuudenopetukseen monista eri lähtökohdista ja eri tavoin toteutettuna. Keskeistä menestyksen kannalta näyttäisi olevan se, että niin opettaja kuin oppilaat ymmärtävät, ettei kyse ole hiljaisesta, helpoimmasta ja siististä tavasta toimia – siis siitä, mikä niin usein ymmärretään ihan-teelliseksi luokkatyöskentelyksi. Lukupiireissä on kyse osallistujien oppimisprosessista ja aidosta oppimisesta, joka on useimmiten hieman kaoottista ja meluisaa. Oppimista tapahtuu, kun oppilaille annetaan mahdollisuus haastaa itseään keskustelun ja yhteistyön kautta ja lukea itse valitsemiaan kaunokirjallisia tekstejä. Parhaimmillaan lukupiiri onkin epämuodollinen

paikka, jossa oppilas voi kokea, yllättyä ja jakaa jotain itsestään. (Vannelli 2012, 40; Barstow 2003, 6; DaLie 2001, 84.)

Erittäin keskeinen tekijä lukupiirien vaikuttavuudessa on se, että oppilaat itse tuntevat pitävän siitä. Lukupiirityöskentely näyttäytyy oppilaille paikkana, jossa on tilaa ajatella itse, jakaa ajatuksiaan ja saada niille vastakaikua (Daniels 2002, 15). Paitsi ajatella ja keskustella, lukupiirissä on mahdollista myös kysyä, kuvitella ja nauraa. Lukupiireissä tuntuu ihastuttavan myös menetelmän autenttisuus: oppilaista on voimaannuttavaa toimia aikuisten kirjallisuusharrastajien tavoin sen sijaan, että luetusta kirjoitettaisiin raporteja tai vastattaisiin kirjaa koskeviin monivalintakysymyksiin. Ylipäätään oppilaat näyttävät kokevan lukupiirin myös turvalliseksi, samanaikaisesti sekä riittävän strukturoiduksi että avoimen joustavaksi ympäristöksi, jossa on hyvä olla. (Daniels 2002, 164–165, 174; DaLie 2001, 98.) Lukupiireistä siis pidetään ja niissä mitä ilmeisimmin myös opitaan – mutta mitä? Millaisia vaikutuksia lukupiirityöskentelyllä on? Vastausta kysymyksiin hahmottelen seuraavaksi kolmesta eri näkökulmasta.

#### **4.3.1 Elinikäiseksi lukijaksi – vaikutus motivaatioon ja asenteisiin**

*”I know that I will continue to read into the summer and into the years to come... I have learned this year how fun it is to get lost in the words of literature and find myself taking part in the story as if I were one of the characters.”*

(Daniels 2002, 165)

Kuten aiemmin mainitsin, yhä uusien lukijasukupolvien kasvattaminen on yksi koulujen kirjallisuudenopetuksen keskeisistä tehtävistä. Tavoitteen toteutumisen kannalta lienee keskeistä, että lapsiin ja nuoriin saadaan koulussa sytytettyä lukemisen ilo. Alemmilla koululuokilla valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa korostetaan lukemisen elämyksellisyyttä ja positiivista asennetta kirjallisuutta kohtaan (POPS 2004, 46–50). Viimeistään lukiossa lukemisen ilo vaikuttaa kuitenkin toissijaiselta arvolla kirjallisuudenopetuksessa: viimeisimmässä *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* äidinkielen ja kirjallisuuden yleisiksi tavoitteiksi mainitaan ”kulttuurista nauttiminen ja sen monipuolisuuden arvostaminen” (LOPS 2003, 32), mutta pääosin kirjallisuudenopetuksen tavoitteissa korostuvat muut ulottuvuudet. Samansuuntainen kehitys näkyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaaleissa, jotka nekin ovat viimeisten



vuosikymmenten aikana muuttuneet kokemuksellisuutta korostavista teoritietoja ja analyysitaitoja painottaviksi (Kupiainen 2013). Voidaan kuitenkin ajatella, että tärkeintä lukemisessa on sisältö, jota kirjallisuus voi tuoda lukijan elämään – ei keskittyminen tekstiin etäisenä taideteoksena tai tehtävänä, jota suoritetaan esimerkiksi koulun takia (Barstow 2003, 4). Muun muassa näiden seikkojen vuoksi pidän lukupiirien hyödyntämistä lukiossa todella tärkeänä: menetelmällä on suuri potentiaali lukiolaisten lukumotivaatiota parantavana tekijänä.

Tutkielmani aineiston perusteella lukupiirit vaikuttavat erittäin positiivisesti oppilaiden lukemismotivaatioon sekä asenteisiin kirjallisuutta ja lukemista kohtaan. Lukupiirityöskentelyssä oppilaat kokevat tuntevansa sitä, mikä lukemisessa on keskeistä: iloa, mielihyvää ja inspiraatiota. Vaikuttavuus perustuu siihen, että menetelmä huomioi oppilaiden mielipiteet ja valinnat – nuoret kun suhtautuvat yleensä myönteisesti asioihin, joita pitävät aitoina ja merkityksellisinä. Lukumotivaation parantuminen voi liittyä suoraan myös muihin ryhmäläisiin, ja joskus halu lukea, oppia ja tietää enemmän kumpuaa juuri muiden esimerkistä ja viisaudesta (Daniels 2002, 164; DaLie 2001, 86, 98–99.)

Millaisiin lukemisen motivaatioon ja asenteisiin liittyviin seikkoihin lukupiiri voi sitten vaikuttaa? Elizabeth Vannellin tutkimustulosten perusteella lukupiiriin osallistuminen kasvattaa sekä yleistä motivaatiota lukemista kohtaan että itsetuntemusta lukijana. Samoin lukupiirityöskentelyn nähtiin lisäävän lukemisen tärkeyden ymmärrystä ja arvostusta. (Vannelli 2012, 43.) Jeff Whittinghamin ja Stephanie Huffmanin tutkimukseen osallistuneet nuoret puolestaan olivat lukupiiriin osallistumisen jälkeen aiempaa selvästi enemmän sitä mieltä, että lukeminen tuntuu hyvältä ja on itselle tärkeää. Lukupiirin jälkeen koettiin myös, että kaunokirjallisuuden lukeminen auttaa ajattelemaan itse sekä helpottaa suhtautumista ihmisiin, jotka ovat erilaisia kuin itse; lisäksi oppilaat kokivat selkeämmin, että koulussa autetaan kehittämään lukemisen taitoja ja löytämään mieleistä luettavaa ja että koulun aikuiset pitävät itse lukemisesta. Vaikutuksesta kertoo paljon se, että lukupiirin loputtua oppilaat toivoivat aiempaa enemmän olevansa kirjojen lukijoita koko elämänsä ajan. (Whittingham & Huffman 2009, 134.)

Lukupiirityöskentely näyttäisi olevan erityisen vaikuttavaa niille opiskelijoille, joiden motivaatio kirjallisuuden lukemista kohtaan on lähtökohtaisesti heikko: suurimmat asennemuutokset Whittinghamin ja Huffmanin tutkimuksessa tapahtuivat oppilaissa, joiden asenteet olivat aluksi negatiivisimmat ja jotka viettivät lukupiirissä vähiten aikaa. Lukupiirityöskentelyllä saadaan siis hienoja tuloksia, kun kaikkein heikoimmille lukijoille vain pystytään tarjoamaan

mahdollisuus osallistua ja ottaa mallia vahvemmista oppilaista. Toisin sanoen, aina kun haluton lukija saadaan osallistumaan lukupiiriin – edes osittain –, vaikutukset asenteisiin ovat positiivisia. (Whittingham & Huffman 2009, 133–135.) Toki myös vahvat ja lukemiseen valmiiksi positiivisesti suhtautuvat oppilaat hyötyvät ja ennen kaikkea nauttivat osallistumisesta lukupiiriin. Lukupiiri tarjoaa monilta aiemmin puuttuneen väylän tuoda esille harrastuneisuuttaan, ymmärrystään ja rakkauttaan kirjoja ja lukemista kohtaan; taitavat, lukemisesta pitävät oppilaat osallistuvatkin lukupiiriin kaikkein aktiivisimmin. (Whittingham & Huffman 2009, 134; DaLie 2001, 86.) Lukupiiri on siis menetelmä, joka tarjoaa yhtä lailla kaikille osallistujille mahdollisuuden jäsentää uudelleen käsitystään lukemisesta ja sen eduista (Whittingham & Huffman 2009, 135).

Tärkeimpiä yksittäisiä lukemismotivaatiota parantavia tekijöitä on vapaus valita luettava kirjallisuus itse – myönteisten asenteiden kehittyminen lukemista kohtaan lähtee aina oppilaasta itsestään, ei vanhempien tai opettajan käskystä. Oppilaat innostuvat kirjoista, kun ne ovat henkilökohtaisesti kiinnostavia ja itse valittuja – esimerkiksi aiheen, kavereilta kuultujen suosittelun tai kiehtovan näköisen kannen tai kuvituksen perusteella. Tätä valintaa opettaja tulisi kunnioittaa, eikä väheksyä vaikkapa chick litin tai teineille suunnattujen sarjakirjojen kaltaista kevyttä kirjallisuutta. Myös se, että kirjat ovat helposti saatavissa esimerkiksi koulukirjastossa tai kotona, lisää motivaatiota lukemiseen. (Vannelli 2012, 56–58; Barstow 2003, 4.) Parhaimmillaan lukupiirityöskentely lisää oppilaan tuntemusta siitä, että käytössä on monenlaista lukumateriaalia ja että hänellä on itse mahdollisuus päättää, mitä hän lukee; lukupiirissä oppilaslähtöistä kirjavalintaa kannattaa siksi hyödyntää aina kun mahdollista (Whittingham & Huffman 2009, 134).

Oppilaiden omasta näkökulmasta katsottuna lukemiseen motivoi merkittävästi asiat, jotka tekevät kirjoista nautittavampia. Tällaisia seikkoja ovat esimerkiksi lukeminen yhdessä ystävien kanssa, keskustelu kirjoista sekä se, että saa kuunnella ääneen lukemista. Myös aikuiset voivat edistää myönteisten asenteiden kehittymistä. Vanhemman, opettajan tai muun tutun aikuisen tarjoama lukevan aikuisen malli ja esimerkiksi yhteiset lukuhetket rohkaisevat lapsia ja nuoria tarttumaan kirjoihin. Samoin kouluympäristö ja siellä vallitsevat asenteet ovat merkityksellisiä. (Vannelli 2012, 56–58, 68.) Kuitenkin tärkeintä, mitä opettaja voi tehdä oppilaidensa lukumotivaation ylläpitämiseksi ja lisäämiseksi, on antaa nuorten äänen kuulua: lukemisesta tulee oppilaille tärkeämpää ja henkilökohtaisempaa, kun he saavat kehittää kykyään tehdä ja puolustaa valintojaan ja tulkintojaan (DaLie 2001, 98).

Miten lukupiirityöskentely voisi parhaiten lisätä suomalaisten lukiolaisnuorten lukemismotiivaatiota? Luulen, että opiskelijoiden olisi ainakin tärkeää nähdä – innostuneen ja innostavan äidinkielenopettajansa lisäksi – lukevia, kirjallisuudesta kiinnostuneita aikuisia ja huomata, että nykypäivän lukuharrastus voi olla esimerkiksi suosittuja kirjablogeja tai kaveriporukan rentoja lukupiirejä. Ehkä huomiota pitäisi myös kiinnittää kirjojen valitsemisen ohella niiden saatavuuteen, vaikka puhutaankin jo lukioikäisistä opiskelijoista. Omien kokemusteni perusteella monilta lukiolaisilta puuttuu rutiini kirjaston käyttämiseen, jolloin into lukea tyssää jo ennen kuin kirjan saa käsiinsä. Koulukirjastojen suppeista valikoimista ratkaisua ei välttämättä löydy, mutta sen sijaan e-kirjoja voisi hyödyntää lukioiden kirjallisuudenopetuksessa ja oppilaiden motivoinnissa paljonkin – viimeistään siinä vaiheessa, kun suurin osa oppimateriaaleista sijaitsee lukiolaisten omilla tableteilla.

#### **4.3.2 Ymmärtäväksi analysoijaksi – vaikutus lukemisen, analyysin ja tulkinnan taitoihin**

*”They [students] learn that understanding comes from more than one direction. Most important, they learn to trust themselves and respect one another as discussers and analysts.”*

(Daniels 2002, 174)

Lukuelämyksen saaminen ja jakaminen sekä lukemismotivaation parantaminen lienevät niitä asioita, joihin koululukupiireissä ensisijaisesti pyritään, ainakin jos äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalta kysytään. Siitä huolimatta hän ei todennäköisesti pysty unohtamaan opetussuunnitelmien tavoitteita ja kaikkia niitä asioita, joita kirjallisuudesta ja lukemisesta täytyisi oppia esimerkiksi päättökokeita ja jatko-opintoja ajatellen. Siksi on tärkeää kysyä, miten lukupiirityöskentely tukee myös näitä opetuksen tavoitteita. Tutkimusaineistooni perustuen voin argumentoida vahvasti sen puolesta, että lukupiiri kehittää myös kirjallisuuden ymmärtämisen ja analyysin taitoja sekä mekaanista lukutaitoa.

Lukupiirityöskentelyllä näyttäisi olevan hyvin myönteisiä vaikutuksia lukutaitoon itseensä: elävä keskustelu ja mielipiteiden moninaisuus kehittävät erityisesti kriittistä lukutaitoa (DaLie 2001, 99). Esimerkiksi Elizabeth Vannellin tutkimuksessa vapaaehtoiseen koulukirjastossa järjestettyyn lukupiiriin osallistuminen vaikutti oppilaiden lukutaitoon selvästi kahdella eri

mittarilla tarkasteltuna: sekä ääneen lukemisen sujuvuus että luetun ymmärtämisen taidot olivat parempia lukupiirijakson jälkeen kuin ennen sitä (Vannelli 2012, 43–49). Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat myös avoimessa haastattelussa sitä mieltä, että paremmaksi lukijaksi tulee lukemalla mahdollisimman paljon ja usein, niin koulussa kuin kotona – esimerkiksi lukupiirissä (Vannelli 2012, 56–57). Myös lukupiirikurssille osallistunut lukiolainen raportoi tulleen työskentelyn seurauksena vahvemmaksi ja nopeammaksi lukijaksi (Daniels 2002, 165).

Lukupiirityöskentelyn vaikuttavuus tulkinnan ja analysoimisen näkökulmasta liittyy vahvasti ajatukseen, että jakamisen kautta oma ymmärrys tekstin merkityksistä jäsentyy ja syventyy (Daniels 2002, 174; DaLie 2001, 99). Samoin oivalluksia saadaan muita kuuntelemalla: toisten ryhmäläisten ja opettajan avulla tekstistä voi löytää aivan uusia ulottuvuuksia. Lukupiirikeskusteluissa oppilaat oppivatkin ymmärtämään, että merkitys rakentuu monesta lähteestä (Daniels 2002, 165, 174). Se, että oppilaat yltyvät lukupiireissä käsiteltävien teosten parissa usein todelliseen ymmärrykseen sekä laadukkaaseen analyysiin, liittyy myös menetelmän vahvaan oppilaslähtöisyyteen. Informaatiosta tulee paljon merkityksellisempää, kun se on itse, mielihyvän ja elämysten kautta löydettyä. Syvemmän, tekstin kanssa saavutetun yhteyden kautta myös nuorten itseluottamus lukijoina ja tulkitsijoina kasvaa. Lukupiirityöskentelyn avulla saavutettuihin hyötyihin kuuluu myös tulkinnan työkalujen haltuunotto: oppilaat ovat lukupiirikeskusteluissa myös paljon tietoisempia käsitteistä kuin itsenäisesti lukiessa ja esimerkiksi lukupäiväkirjaa pidettäessä. (Daniels 2002, 165, 173–174.)

Kirjan käsitteleminen lukupiirissä on aina tekstin ymmärtämistä edistävää toimintaa: vaikka lukupiirissä ei keskityttäisi erityisen tietoisesti tekstiin itseensä, sen ymmärtäminen syvenee ”sivuvaikutuksena” (Barstow 2003,4). Yhdysvalloissa college -tason kirjallisuudenopetuksessa (Barstow 2003, 6) ja usein myös suomalaislukioiden äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla kaunokirjallisuuden käsittelylle annetut tavoitteet liittyvät kuitenkin usein analyysi- ja tulkintataitojen kehittämiseen. Mitä lisää yhdessä lukeminen ja keskusteleminen verrattuna itsenäiseen työskentelyyn voi antaa tällaiselle tavoitteelliselle analyysille? Paljonkin, ainakin jos pitää lähtökohtana ajatusta kontekstin vaikutuksesta merkityksen muodostumiseen: vaikka merkitys rakentuu lähtökohtaisesti lukijan ja tekstin välillä, voivat esimerkiksi muut ihmiset vaikuttaa siihen suuresti. Lukupiirin osallistujat saavat siis mahdollisuuden tarkastella uudestaan käsityksiään ja jopa muuttaa niitä, jolloin tuloksena on usein laadukkaampaa analyysia. (Barstow 2003, 12–16.)

Jane Missner Barstowin mukaan keskusteleminen ryhmässä voi siis yltää terävään analyysiin, yhä moniulotteisempiin tulkintoihin sekä löytää täysin uusia ajattelumalleja. Näin ei kuitenkaan tapahdu väistämättä – myös lukupiireissä keskustelu voi olla latteaa ja pinnallista. Lukupiireissä piilevän potentiaalin maksimointia voi edistää parhaiten kokoamalla lukupiiriin mahdollisimman erilaisia ihmisiä esimerkiksi iältään, taustaltaan ja sukupuoleltaan: tällöin ryhmäläisten tulkinnat ovat yleensä lähtökohtaisesti toisistaan poikkeavia. Samoin opettaja tai ja ohjaaja voi toiminnallaan rohkaista ja haastaa lukupiiriläisiä uusille poluille, kuten myös tavanomaisesta poikkeavien tekstien valitseminen. Yhdentekevää ei ole myöskään lukupiiriläisten asennoituminen ja tavoitteet: parhaat merkitykset löytyvät, kun niitä etsitään uutterasti ja kunnianhimoisesti. (Barstow 2003, 12–16.)

Yhdysvaltalaisopettajien ja -tutkijoiden näkemykset ovat ilahduttavia, sillä tiivistähtisessä ja sisältökeskeisessä lukiossa lukupiirimenetelmän käyttämisen tulee olla perusteltua myös opetussuunnitelman valossa tarkasteltuna. *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yleisenä tavoitteena on ”kaunokirjallisuuden ymmärtäminen, tekstien erittelemine ja tulkitseminen eri näkökulmista”. ÄI3 -kurssilla tavoitteena on puolestaan ”kehittyminen fiktiivisten tekstien analysoijana erilaisia lukija- ja tulkintalähtökohtia sekä tarpeellisia kirjallisuustieteellisiä käsitteitä käyttäen” sekä se, että opiskelija ”oppi perustelemaan tulkintaansa teksteistä sekä suullisesti että kirjallisesti” (LOPS 2003, 32, 34). Vielä opetussuunnitelmaakin keskeisemmin kaunokirjallisuuden tekstianalyysitaidot korostuvat äidinkielen ylioppilastutkinnossa niin tekstitaidon- kuin esseekokeessa (esim. Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 166–171). Lukupiireissä käytävät kirjallisuuskeskustelut tarjoavat mielestäni varteenotettavan vaihtoehdon erilaisille, usein itsenäisille harjoituksille, kun analysoinnin ja tulkinnan taitoja sekä lukutaitoa vahvistetaan.

Aineistoon peilaten yksi käyttökelpoisimmista keinoista edistää korkeatasoista analyysia ja tulkintaa suomalaislukioissa on pyrkiä hyödyntämään ryhmissä oppilaiden moninaisuus. Koska keskustelu on harvoin kirjallisesti hedelmällisintä ystävyteen perustuvissa, samanmielissä ryhmissä, kannattaa lukupiiriryhmiin jakautumisen perustana käyttää esimerkiksi kirjalintaa. Lukioryhmissä myös opettajalla on mahdollisuus syventää keskustelun tasoa antamalla keskustelun tueksi näkökulmia tai kysymyksiä tai kiertämällä ryhmissä osallistumassa keskusteluun. Koska merkityksellinen keskustelu edellyttää omien ajatusten aitoa jakamista ja muiden kuuntelemista, olisi opetuksessa myös tärkeää hyödyntää runsaasti vuorovaikutteisia opetusmenetelmiä sekä panostaa sellaiseen ilmapiiriin, jossa omien mielipiteiden ilmaisemi-

nen on sallittua. Tällöin kynnys pientyhmäkeskusteluihin ei kasvaisi liian korkeaksi, vaikei varsinaista lukupiirityöskentelyä olisikaan mahdollista toteuttaa tunneilla kovin usein.

#### **4.3.3 Keskustelevaksi ryhmän jäseneksi – vaikutus ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoihin**

*”They [literature circles] provide a safe and supportive structure within which our students can interact. They define the roles that our students are asked to assume and allow them the time to develop important interpersonal communication skills.”*

(DaLie 2001, 99)

Paitsi seurauksia motivaatioon, asenteisiin sekä lukemisen ja analyysin taitoihin, tutkimusaineistoni perusteella lukupiireissä toimimisella on myönteisiä vaikutuksia myös oppilaiden vuorovaikutustaitoihin ja kykyyn toimia ryhmässä. Erityisen menestyksekkään moniin muihin luokissa käytettyihin yhteistoiminnallisen opiskelun muotoihin verrattuna lukupiirityöskentelystä tekee se, että siinä ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi todella annetaan aikaa. Useimmiten oppilaiden oletetaan osaavan ratkaista vaativia tehtäviä pienryhmissä ilman tarvittavien ryhmätyötaitojen tiedostamista ja harjoittelemista; jos työskentely ei onnistu toivotulla tavalla, opettaja useimmiten luovuttaa eivätkä oppilaat saa hyviä kokemuksia ryhmässä työskentelemisestä. Koululukupiireissä keskeinen tavoite on tarjota turvallinen ja tukeva rakenne, jossa oppilailla on mahdollisuus keskustella ja oppia. (DaLie 2001, 99.)

Lukupiireissä annetaan siis aikaa vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, joten niissä opitaan esimerkiksi puheviestinnän perusteita: puhumista, kuuntelemista, neuvottelemista, delegoimista ja kompromissien tekemistä. Yhdessä lukeminen on myös väylä parantaa empatiakykyä ja oppia kunnioittamaan toisia, arvostamaan erilaisuutta ja ponnistelemaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Monien opettajien kokemus on, että lukupiirityöskentelyn seurauksena oppilaat näkevät ja sisäistävät, miten paljon he voivat hyötyä toisten ihmisten vahvuuksista ja oivalluksista. Tärkeä oppimisalue on myös tunnetaidot: lukeminen ja luetusta keskusteleminen antavat usein työkaluja tunteiden käsittelyyn. Kirjallisuutta ja lukupiirejä voi hyödyntää itsetuntemuksen kehittämisessä – jollekin kirja voi olla meditaation väline, toinen reflektoi tekstien kautta käyttäytymistään ihmissuhteissa. (Barstow 2003, 4, 11–13; Daniels 2002, 174; DaLie 2001, 99.)

Lukupiireissä on kyse kohtaamisesta, vastaanottamisesta ja jakamisesta. Oleellista aidon yhteistyön ja keskustelun toteutumisen kannalta vaikuttaisi olevan se, että lukupiireissä pystytään toimimaan intuitiivisesti, ilman että oman mielipiteen ilmaisemista tarvitsee jännittää. Ryhmäläisten välisen yhteyden muodostumista tukee se, että lukupiirissä jaetaan ajatuksia muustakin kuin käsiteltävästä kirjasta tai koulusta – ilman tätä tasoa lukupiireistä jää puuttumaan jotain oleellista. Jos ryhmissä saavutetaan avoin ilmapiiri ja keskusteluyhteys, lukupiirit ovat hieno mahdollisuus luoda luokka- ja kouluyhteisöön myönteistä ilmapiiriä ja rakentaa uusia ystävyys-suhteita. (Vannelli 2012, 43; Daniels 2002, 164–165, 173.)

Ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot eivät ole varsinaisesti kirjallisuudenopetuksen sisältöihin kuuluvia aineksia, mutta oppiaineen yleisissä tavoitteissa ne ovat mukana: tavoitteena on, että oppilas ”syventää ja monipuolistaa viestintä- ja vuorovaikutustaitojaan niin, että hän pystyy tavoitteelliseen ja tarkoituksenmukaiseen vuorovaikutukseen” (LOPS 2003, 32). Siirryttäessä tarkastelemaan *Lukion opetussuunnitelman perusteista* lukiokoulutuksen tavoitteita yleisellä tasolla, kannustusta ryhmätyöskentelyyn löytyy enemmänkin. ”Opiskelutaidoissa tulee korostaa taitoa toimia yhdessä toisten kanssa erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa. Yhteistyössä tarvittavina taitoina ja valmiuksina tulee edistää itsensä ilmaisemisen taitoja – –, valmiutta ottaa muut huomioon ja valmiutta muuttaa tarvittaessa omia käsityksiään ja omaa toimintaansa. Yhteistyö-, vuorovaikutus- ja viestintätaitoja tulee kehittää yhteisöllisen opiskelun eri muotojen avulla.” (LOPS 2003, 24.) Ja koska lukiokoulutus pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, ”lukion on luotava sellaisia opiskeluympäristöjä, joissa opiskelijat voivat asettaa omia tavoitteitaan ja oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhteistoiminnallisesti erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa” (LOPS 2003, 14).

Monipuoliset vuorovaikutustaidot ovat mielestäni tärkeitä, mitä koulu voi 2010-luvun nuorille opettaa maailmassa, jossa viestitään yhä enemmän sosiaalisessa mediassa. Kokemukseni mukaan opetus suomalaisissa lukioissa on kuitenkin hyvin yksilökeskeistä – edellä mainitut LOPS:n tavoitteet ovat todellakin vain ihanteita paperilla –, eivätkä suunnitelmat suurlukioista, etäopetuksesta ja teknologian vallankumouksesta varsinaisesti tue yhteistoiminnallisen lukion rakentamista. Kirjallisuuslukupiirit ovat hieno ja käyttökelpoinen mahdollisuus lisätä vuorovaikutusta opiskelijoiden välillä, mutta ryhmätyötaitojen opettaminen ei saa jäädä yksin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen vastuulle. Askel vastuun jakamiseen olisi esimerkiksi koulun opettajakunnan sopimat yhteiset periaatteet myönteisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi. Tavoitetta voitaisiin toteuttaa asiatekstien lukupiireissä esimerkiksi reaaliainei-

den opetuksessa; mitä arkipäiväisemmiksi pienryhmätyöskentelyn muodot käyvät opiskelijoille, sitä helpompaa ja tehokkaampaa niiden hyödyntäminen on kaikessa opetuksessa.

Aineistoni perusteella voin todeta, että menestyksekkäät lukupiirit yhdysvaltalaisen koulujen kirjallisuudenopetuksessa sisältävät hyvin monenlaisia ulottuvuuksia. Kaikki niistä eivät toimi samoilla opettajilla, samoissa ryhmissä tai suomalaisen lukion kontekstissa, mutta ne antavat runsaasti materiaalia ja syitä lukupiiritoiminnan aloittamiselle. Lukupiirien käyttäminen suomalaislukioissa on siis varsin perusteltua – ne kun tuntuvat jakavan yhteistä tavoitepohjaa suomalaisen lukiokoulutuksen kanssa: ”Opetuksen tulee vahvistaa halua ja tarvetta elinikäiseen opiskeluun ja – – lujittaa opiskelijan itsetuntoa ja auttaa häntä tunnistamaan persoonallisen erityislaatunsa. Opiskelijaa tulee rohkaista ilmaisemaan eri tavoin omia havaintojaan, tulkintojaan ja esteettisiä näkemyksiään. Lukio-opetuksen tulee kannustaa opiskelijoita taiteelliseen toimintaan, taide- ja kulttuurielämään osallistumiseen sekä terveyttä ja hyvinvointia edistävään elämäntapaan.” (LOPS 2003, 24).



## 5 KIRJALLISUUSLUKUPIIREJÄ SUOMALAIISIIN LUKIOIHIN

Analysoimani aineiston perusteella lukupiirien käyttö koulujen kirjallisuudenopetuksessa voi olla erittäin toimivaa ja perusteltua myös suomalaisen lukio-opetuksen kontekstissa. Olen näiden tietojeni pohjalta pohtinut, mitkä yhdysvaltalaisen koululukupiirien ainekset olisivat tuotavissa meidän kirjallisuudenopetukseemme ja miten niiden käyttö istuisi parhaiten suomalaiseen lukiojärjestelmään – maiden koulujärjestelmien ja -kulttuurien väliset erot ovat niin suuria, että käytänteiden perinpohjainen soveltaminen on tarpeen. Tätä sovellustyötä on omalta osaltaan tehnyt *Lukupiirin lumo* -oppaan toimituskunta (Mattila, Ollila & Volotinen 2008), mutta haluan itse jatkaa tutkimusaineistoni perusteella juuri lukioiden kirjallisuudenopetuksen kontekstissa.

Tutkimukseni käytännön sovelluksena olen suunnitellut kolme erilaista kirjallisuuslukupiirimallia lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tarpeisiin; ne kaikki jakavat pyrkimyksen oppilaslähtöisyyteen ja lukuinnon kasvattamiseen, mutta muuten eroavat toisistaan sisällöiltään ja joiltain tavoitteiltaan. Toivon näiden mallien tarjoavan opettajille valmiita työkaluja lukupiirien toteuttamiseen tai vinkkejä oman lukupiirisovelluksen luomiseen. Esittelen seuraavaksi nämä kolme lukupiirimallia niiden tavoitteita sivuten, mutta ennen kaikkea käytännönläheisesti esimerkiksi aikataulutuksen, luettavien kirjojen ja arvioinnin näkökulmasta.

	Yksittäinen lukupiiri	Jatkuva lukupiiri	Lukupiirikurssi
Kesto	3–4 viikkoa	2 lukuvuotta	n. 6 viikkoa (1 kurssi)
Luettavat kirjat	1 kirja	6 kirjaa	3–4 kirjaa
Pakollisuus	Pakollinen osa kurssisuoritusta	Osa pakollisten kurssien suoritusta, mutta myös vaihtoehtoisia suoritustapoja	Osallistuminen vapaaehtoisista
Lukupiiritunteja opettajan johdolla	6–7 x 45 min.	~ 2 x 1,5 h /lukupiirijakso	~ 35 x 45 min.
Itsenäisiä tapaamisia	1 tapaamiskerta	2–3 tapaamiskertaa /lukupiirijakso	Ei ole

TAULUKKO 1: Erilaisien lukupiirien lukiosovelluksien raamit

## 5.1 Lukupiirien käyttö yksittäisenä opetusmenetelmänä

Suomalainen lukio-opetus perustuu muutamien viikkojen pituisiin kursseihin, joita oppilaat suorittavat oman suunnitelmansa mukaan, ilman kiinteää opetusryhmää. Pitkäjänteisten ja projektien toteuttaminen on käytännössä hankalaa, minkä vuoksi monelle opettajalle helpoin ja varteenotettavin tapa on hyödyntää lukupiiriä lyhyehkönä yksittäisenä opetusmenetelmänä kurssisuoritukseen kuuluvia kirjoja luettaessa. Lukupiirityöskentely voi huolellisesti suunniteltuna tarjota tässäkin muodossa innostavan ja oppilaslähtöisen vaihtoehdon kaunokirjallisuuden käsittelyyn. Yksittäisen lukupiirijakson etuna on myös, että sen toteuttaminen ei ole riippuvainen meneillään olevasta kurssista, opetusryhmien koosta tai opettajien vaihtuvuudesta; samoin se haastaa mukaan jokaisen oppilaan kirjallisuuden harrastuneisuudesta riippumatta.

Yksittäinen, muutamien oppituntien mittainen lukupiiri on tietenkin vain pintaraapaisu menetelmään, eikä sen aikana ehdi välttämättä tapahtua ihmeitä. Kaikkia hyviä käytänteitä ei saa mahdutettua muutamalle oppitunnille, ja vaikka lukiolaisten voi olettaa pystyvän perustason ryhmäviestintään, lienee opettajan parasta varautua siihen, ettei kaikki suju kuten oppikirjoissa. Työskentelyn sujuvuuden ja vaikuttavuuden kannalta ihanteellista olisi tietenkin, että opettaja käyttäisi lukupiirejä mahdollisimman monilla kursseillaan – mitä tutummaksi menetelmä käy, sitä helpompi ja luonnollisempi tapa opiskella siitä tulee.

### 5.1.1 Sisältö, arviointi ja tavoitteet

Kertaluontoisen lukupiirin sisältönä on yhden kirjan lukeminen, siitä käytävä keskustelu pienryhmissä sekä lukukokemuksen jakaminen koko opetusryhmälle; lisäksi lukupiirijaksoon voi sisällyttää esimerkiksi erilaisia oppituokioita. Mielekkään lukupiirikokonaisuuden toteuttaminen onnistuu noin 6–7 oppituntin aina, jonka lisäksi opiskelijat yleensä hankkivat ja lukevat kirjan itsenäisesti ja mahdollisesti pitävät lukupiiritapaamisen oppituntin ulkopuolella. Aina-kaan paljon tiiviimmän jakson pitäminen ei mielestäni ole kannattavaa, jos opiskelijoiden haluaa pääsevän edes vähän sisälle lukupiirien maailmaan. Kyse on myös lukemisen arvostuksen osoittamisesta: mielestäni opiskelijoille tulee välittyä ajatus, että lukupiiri on tärkeä ja hyödyllinen osa kurssin sisältöä eikä jotain ylimääräistä, joka syö vain aikaa ”tärkeämpien” asioiden opetukselta.

Kun lukupiiriä käytetään yksittäisenä kurssin työskentelytapana tai suorituksena, lukupiirit räätälöidään opetussuunnitelmien ohjaamina kurssin tavoitteita ja näkökulmia vastaaviksi. Esimerkiksi ÄI4 -kurssilla *Tekstit ja vaikuttaminen* lukupiirikirjallisuudeksi kannattaa valita kanta-aottavia tai ilmestyessään keskustelua herättäneitä teoksia, ÄI6 -kurssilla *Kieli, kirjallisuus ja identiteetti* puolestaan merkittävää kotimaista kirjallisuutta. Myös syventävän ÄI9 -kurssin opetusmenetelmäksi lukupiirityöskentely sopii mainiosti, sillä opetussuunnitelman perusteiden mukaan kurssin tavoitteena on myös pystyä osallistumaan kirjallisuudesta ja siihen linkittyvistä ajankohtaisaiheista käytävään keskusteluun. (LOPS 2003, 35–38.)

Luettavan kirjallisuuden valitsemisessa kannattaa ottaa huomioon kurssin ajan rajallisuus ja siksi ainakin lukupiiriin tottumattomien ryhmien kanssa suosia opettajajohtoista kirjavalintaa. Toteutukseen on monia mahdollisuuksia, mutta yksinkertaisimmillaan opettaja valitsee lukupiirikirjoiksi yhden kirjan 4–5 opiskelijaa kohti – esimerkiksi 30 henkilön ryhmässä yhteensä 6–7 kirjaa – ja käy ne ryhmän kanssa napakasti läpi, kuten esittelin luvussa 4.2.2. Tämän jälkeen ryhmiin kirjavalinta ja ryhmiin jakautuminen voidaan toteuttaa esimerkiksi seuraavalla tavalla:

- opettaja pyytää kutakin opiskelijaa kirjoittamaan lapulle kolme mieleisintä vaihtoehtoa
- opiskelijat jakautuvat ryhmiin ensimmäisen valintansa perusteella
- tarvittaessa ryhmiä tasoitetaan pyytämällä halukkaita siirtymään toisen tai kolmannen kirjavalintansa ryhmään; tavoitteena on, että kuhunkin ryhmään tulee 3–6 jäsentä.

Työskentelyn sisällön lisäksi on tärkeää pohtia lukupiirityöskentelyn arviointia: koska lukupiiriin käytetään merkittävä osa kurssin kokonaisajasta, täytyy se ottaa yhdeksi osaksi kurssiarvosanaa. Menetelmänä yksittäisen lukupiirijakson arvioinnissa voi käyttää lomaketta (LIITE 1), jossa toimintaa arvioidaan kunkin lukupiirikeskustelun jälkeen niin omalta kuin muiden ryhmäläisten osalta. Näiden kirjallisten lomakkeiden lisäksi opettaja voi sisällyttää arvioon havaintoja opiskelijoiden tuntityöskentelystä ja osallistumisesta työskentelyn päättävään projektiin.

Vaikka lyhyessä yksittäisessä lukupiirijaksossa joudutaan tinkimään esimerkiksi keskusteluun käytetystä ajasta ja toiminnan jatkuvuudesta, uskon, että työskentelyllä voidaan edistää opis-

kelijoiden vuorovaikutustaitoja ja kirjallisuuden analysoinnin ja tulkinnan taitoja. Mielestäni oleellista tavoitteiden täyttymisen ja yleensäkin lukupiirityöskentelyn onnistumisen kannalta on pitää kiinni kahdesta lukupiirin peruseriaatteesta: siitä, että opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa omaan kirjavalintaansa, sekä siitä, että keskusteluaiheet nousevat heiltä itseltään. Näihin lähtökohtiin ja edellisessä aiemmin esiin nostamani *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* (2003) kirjallisuudenopetuksen tavoitteisiin perustuen kurssin sisään integroidun, yksittäisen lukupiirityöskentelyn tavoitteena on

- tarjota opiskelijoille luetun kaunokirjallisuuden käsittelyyn vaihtoehtoinen lähestymistapa, joka painottaa elämystä analyysin sijaan
- löytää luetusta uusia merkityksiä keskustelun ja jakamisen kautta
- kannustaa opiskelijoita luetun pohtimiseen ja omien mielipiteiden ilmaistamiseen
- syventää opiskelijoiden kirjallisuudentuntemusta käsiteltävän aikakauden tai teeman alueelta
- parantaa opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja ja valmiuksia toimia pienryhmässä
- saada ryhmät kantamaan vastuu työskentelystään.

### **5.1.2 Aikataulu ja ohjelma**

Yhden lukupiirijakson voi mahdollistaa kurssisuunnitelmaan monella eri tavalla – voidaan esimerkiksi jakaa jaksoon liittyvät tunnit useille eri viikoille tai pitää ne kaikki tiiviissä tahdissa peräkkäin. Opettajan kannattaa pohtia, millainen tapa sopisi parhaiten omaan tyyliin ja kurssisuunnitelmaan, mutta malliksi esittelen seuraavaksi yhden mahdollisuuden rakentaa lukupiirijakso osaksi pakollista tai syventävää äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia. Lukupiirijakso on tässä jaettu neljälle viikolle, jotka voivat sijoittua mihin vaiheeseen kurssia tahansa

#### *1. viikko*

- Lukupiirien käynnistys (1,5 h)
  - o Toiminnan idea ja ohjeet (aikataulut, arviointiperusteet jne.)
  - o Kirjojen valinta ja jakautuminen ryhmiin
  - o Ryhmissä kirjan jako kahteen osaan, kirjojen hankkimisen suunnittelu

- Oppituokio: Lukijan strategiat ja muistiinpanot (LIITE 2)

## 2. viikko

- Lukupiiritapaaminen oppitunnilla (45 min.)
  - Oppituokio: Toimiva pienryhmä (LIITE 2)
  - Lukupiirit kokoontuvat keskustelemaan, opettaja kiertää ryhmissä osallistumassa keskusteluihin; lopuksi arviointilomakkeiden täyttäminen

## 3. viikko

- Itsenäinen lukupiiritapaaminen (n. 1 h)
  - Lukupiirit tapaavat itsenäisesti sopimanaan aikana, käsittelevät kirjan jälkimmäisen puoliskon sekä valmistautuvat paneelikeskusteluun

## 4. viikko

- Paneelikeskustelut I (1,5 h) (LIITE 3)
  - Osa ryhmistä käy paneelikeskustelun lukemastaan kirjasta
- Paneelikeskustelut II, työskentelyn arviointi ja palaute (1,5 h)
  - Loput ryhmät käyvät paneelikeskustelunsa
  - Täytetään toista keskustelua ja paneelia koskevat arviointilomakkeet; lisäksi opettaja kerää palautetta lukupiirityöskentelystä

Esitelty suunnitelma on vain esimerkki siitä, mitä lukupiirijaksolla voi tehdä. Esimerkkimaliin on integroitu puheviestintää ja varattu melko paljon aikaa lukukokemuksen jakamiselle paneelikeskusteluissa, mutta työskentely voidaan lopettaa myös paljon kevyemmällä työta-voilla, esimerkiksi ryhmien kirjasta tekemillä still-kuvilla tai kirjan tiivistämisellä minuuttiin (LIITE 3). Tämä on kannattavaa, jos aikaa halutaan varata enemmän lukemiselle ja keskustelujen käymiselle oppitunneilla – mikä puolestaan voi olla järkevää, jos opiskelijat vaikuttavat tarvitsevan paljon tukea keskusteluiden käymiseen. Myös ehdotetut oppituokiot ovat esimerkkejä ja on hyvä muistaa, että ne tukevat toimintaa parhaiten kunkin ryhmän tarpeisiin räätälöitynä. Jos toiminta ryhmissä vaikuttaa vaivattomalta, oppituokioilla kannattaa pyrkiä tukemaan yhä syvempää ymmärrystä teksteistä.

## 5.2 Läpi lukion jatkuva lukupiirityöskentely

Lukupiiri on parhaimmillaan jatkuvassa käytössä olevana menetelmänä, jolloin opiskelijat tottuvat työskentelyyn eikä aikaa tarvita niin paljon liikkeelle pääsemiseen. Jatkuvan lukupiiritoiminnan tavoitetta tukee malli, jossa opiskelijat lukevat äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisiin kursseihin sisältyvää kirjallisuutta lukupiireissä läpi lukion – tai ainakin kahden ensimmäisen vuoden. Äidinkielen opettajain liiton suosituksen (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 56–57) mukaan kullakin lukion kuudesta pakollisesta kurssista tulisi lukea kaksi kokonaisteosta, mutta käytännössä näin ei kuitenkaan tapahdu (Grünn 2009, 9–12; Rikama 2004, 72–73). Jatkuvan lukupiirityöskentelyn tavoitteena onkin tukea kaunokirjallisuuden lukemisen asemaa lukiossa, mutta samalla keventää kurssien työmäärää; se vastaa tavallaan monien lukioiden käyttämää menetelmää, joissa oppilaiden täytyy lukea listalta tietty määrä kirjoja ennen ÄI6 -kurssia, käytännössä parin ensimmäisen lukiovuoden aikana (esim. Lamberg 2002, 58–61)

Läpi lukion jatkuva lukupiirityöskentely toiminee parhaiten pienessä lukiossa: tällöin vuosikurssilla on helposti hallittava määrä opiskelijoita ja yksi opettaja opettaa kaikki tai lähes kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden kurssit. Suuremmissa oppilaitoksissa malli vaatii toimiakseen enemmän organisointia ja lukion kaikkien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien sitoutumista toimintaan; lukupiirien idea romuttuu, jos toisten opettajien kursseilla luetaan kaksi teosta lukupiirityöskentelystä huolimatta. Lukupiireihin osallistuminen ei voi myöskään olla opiskelijoille pakollista, koska työskentely tapahtuu varsinaisten kurssien ulkopuolella eikä välttämättä mahdu lukion tuntikaavion sisälle. Lukupiirityöskentelyn vaihtoehtona voi olla esimerkiksi yhden ylimääräisen kirjan lukeminen jokaisella pakollisella kurssilla sekä siihen liittyvän kirjallisen työn (lukupäiväkirja, kirjallisuuskritiikki, esse) palautus.

### 5.2.1 Sisältö, arviointi ja tavoitteet

Jatkuvan lukupiirityöskentelyn keskeistä sisältöä on yhteensä kuuden kaunokirjallisen teoksen lukeminen ja niistä keskusteleminen pienryhmissä. Luettavat teokset saa valita vapaasti löyhien teemarajoitusten sisällä; opettaja voi halutessaan tarjota tueksi myös esimerkiksi oppimateriaalien kirjastoja:

- 1. kirja: Kotimainen nykykirjallisuus
- 2. kirja: Eurooppalainen klassikko

- 3. kirja: Vapaa valinta
- 4. kirja: Aasian, Afrikan tai Latinalaisen Amerikan kirjallisuus
- 5. kirja: Kotimainen klassikko
- 6. kirja: Vapaa valinta

Jatkuvan lukupiirityöskentelyn mallissa ryhmät kokoontuvat pitkälti oppituntien ulkopuolella, joten ryhmien henkilökemioilla ja toimivuudella on suuri merkitys työskentelyn onnistumisen kannalta. Sen vuoksi on helpointa, että lukupiireihin jakaudutaan ilman kirjavalintojen ohjausta: aloitustapaamisessa opiskelijoita yksinkertaisesti pyydetään jakaantumaan haluamallaan tavalla 3–6 henkilön ryhmiin. Haluttaessa ryhmiä voidaan vaihtaa toisen lukuvuoden alkaessa. Lukupiiriryhmät vastaavat kirjavalintojen lisäksi itse kirjojen hankinnasta, osiin jakamisesta, lukemisesta, lukupiiritapaamisten sopimisesta, tapaamisissa käytävistä keskusteluista sekä työskentelyn raportoimisesta. Käytännössä lukupiiriryhmät siis tapaavat valintansa mukaan 2–3 kertaa jaksossa 30–60 minuuttia kerrallaan; lisäksi kukin lukupiiriryhmäläinen raportoi sovitusti osallistumisesta tapaamisiin ja mahdollisesti myös pitää lukupäiväkirjaa.

Itsenäisen lukemisen ja ryhmissä käytävän keskustelun lisäksi keskeinen osa toimintaa on kaikkien lukupiiriryhmien yhteiset, opettajajohtoiset tapaamiset. Tapaamisia on keskimäärin kaksi kutakin lukupiirijaksoa kohden; aloitustapaamisessa käydään läpi yleisiä asioita, harjoitellaan lukupiirissä tarvittavia taitoja ja päätetään luettavista kirjoista, lopputapaamisessa puolestaan jaetaan lukukokemuksia muille. Jatkuvaan lukupiirityöskentelyyn osallistuvien opiskelijoiden määrästä riippuen nämä tapaamiset järjestetään yhden tai useamman opettajan voimin – yksi opettaja selviää alle kymmenestä lukupiiriryhmästä, mutta suurempien joukkojen kanssa ryhmät on hyvä jakaa kahteen tai useampaan osaan ainakin lukukokemuksia käsiteltäessä.

Koska lukupiirit tapaavat harvoin, lukupiirien viestinnässä ja toiminnassa kannattaa mahdollisuuksien mukaan hyödyntää myös sosiaalista mediaa. Vuosikurssin oma Facebook-ryhmä tai blogipohjainen sivu toimii paitsi yleisenä tiedotuskanavana, myös rentona paikkana, jossa niin opettaja kuin opiskelijatkin voivat vinkata esimerkiksi kiinnostavista kirjoista, kirjablogeista, kirjojen filmatisoinneista sekä kirjallisuuteen liittyvistä ohjelmista tai tapahtumista. Sosiaalinen media tarjoaa myös paikan lukupiiriryhmien mahdollisten tuotosten, kuten blogipostaus-ten tai kirja-arvostelujen, jakamiseen ja kommentoimiseen.

Jatkuvassa lukupiirityöskentelyssä pyritään siihen, että oppilaat toimivat hyvin samankaltaisesti kuin aikuiset lukijat harrastelukupiireissään. He muodostavat lukupiirin haluamiensa ihmisten kanssa, valitsevat kirjat omatoimisesti ja kokoontuvat keskustelemaan itsenäisesti. Samalla he kuitenkin syventävät tietoisesti lukupiirissä tarvittavia taitoja ja saavat opettajan vertaisryhmien yhteisissä tapaamisissa; samoin heille on tarjolla vertaistukea, uusia intoa ja ideoita muilta lukupiiriryhmiltä. Uskon, että parhaimmillaan jatkuva lukupiirityöskentely voi olla opiskelijoille kuin uusi harrastus – innostavaa tekemistä, joka yhdistää lukiolaisia.

Lähemmäs lukuinnostuksen kehittymistä ja lukupiiriharrastajien toimintaa lukiolaisia voi viedä aikuisten vertaislukijoiden tuki. Parin lukuvuoden pituisesta lukupiirijaksosta löytyy varmasti aikaa ja mahdollisuuksia etsiä lukupiiriryhmille aikuiset mentorit, jotka voivat liittyä lukiolaisten ryhmiin yhden kirjan käsittelyn eli kahden tai kolmen tapaamisen ajaksi. Aikuisen etsimisen voi jättää ryhmien omalle vastuulle, jolloin nämä voivat etsiä esimerkiksi perheensä, sukulaistensa tai tuttaviansa joukosta vapaaehtoista lukuharrastajaa. Myös opettaja voi koota listaa aikuisista kirjallisuusharrastajista omien tuttaviansa ja esimerkiksi lukion muiden opettajien joukosta; yhteistyökumppaneiksi voi etsiä myös lukupiiriläisiä yleisistä harrastuslukupiireistä. Kun ryhmät ovat löytäneet itselleen vertaislukijan, he ilmoittavat tälle valitsemansa kirjan ja sopivat yhdessä kaikille sopivat tapaamisajat. Erityisiä vaatimuksia vertaislukijalle ei ole: tärkeintä on, että tämä pystyy olemaan tasavertaisesti yksi ryhmäläisistä ja mallintamaan toimintaansa lukijana olemalla oma itsensä.

Jatkuvan lukupiirityöskentelyn arvioiminen vaatii hieman erityisjärjestelyjä ja vaivaa. Läpi lukion jatkuva lukupiirityöskentely on osa jokaista äidinkielen ja kirjallisuuden pakollista kurssia (ÄI1–ÄI6), joten on tärkeää, että se otetaan jollain tavalla huomioon myös kurssiarvioinneissa – muutenhan osallistumiseen ei ole mitään velvoittavaa syytä. Tämän voi tehdä esimerkiksi seuraavasti: ÄI3 -kurssin suoritusmerkinnän saa vasta, kun on suorittanut ensimmäisen vuoden lukupiirit ja ÄI6-kurssin merkinnän kun on suorittanut toisen vuoden lukupiirit. Suorituksiin asti kyseiset kurssit merkitään todistukseen kesken oleviksi. Vaikka jatkuvassa lukupiirityöskentelyssä säännöllinen osallistuminen on tärkeintä eikä suoritusta arvioida numeroin, se voi vaikuttaa kurssiarvosanaan laskevasti, neutraalisti tai nostavasti – opiskelijan aktiivisuuden mukaisesti.

Arvosanaan vaikuttavaa osallistumisen aktiivisuutta ja laatua kontrolloidaan osana jokaista lukupiirijaksoa. Vaikka osa työskentelystä on itsenäistä, tavoitteena on, että opettaja tietää,



ovatko opiskelijat paikalla. Tämä voidaan hoitaa esimerkiksi Facebookin yksityisviesteillä tai Wilma-järjestelmässä tapahtuvilla kuittauksilla: itsenäisen tapaamisen jälkeen kukin opiskelija lähettää opettajalle muutaman kommentin kirjasta ja keskustelusta sekä maininnan ryhmän paikallaolijoista. Näiden pikaviestien sijasta tai niiden lisäksi voidaan käyttää myös perinteistä lukupäiväkirjavihkoa, johon kirjoitetaan paitsi lukumuistiinpanoja, myös lyhyitä kommentteja keskustelun osallistujista. Lukeepa opettaja pikaviestit reaaliaikaisesti tai lukupäiväkirjat kouluvuoden päätteeksi, on tärkeää muistaa kirjoittaa opiskelijoille lyhyitä kommentteja ja palautetta. Sen sijaan jos mitään näyttöä lukupiiritoimintaan osallistumisesta ei tule, opiskelijan kanssa on syytä neuvotella vaihtoehtoisista tavoista suorittaa kuuden kirjan kokonaisuus.

Jatkuvassa lukupiirityöskentelyssäkään kontaktiopetustunteja ei ole kovin paljon käytettävissä eikä opettajalla näin ollen ole mahdollisuutta seurata ryhmien työskentelyä; kohdennetun avun antaminen mahdollisiin ongelmatilanteisiin tai keskustelujen terävöittäminen lisäkysymyksillä ja uusilla näkökulmilla ei siksi välttämättä onnistu. Toisin kuin yksittäisessä lukupiirissä, pitkässä lukupiirityöskentelyssä saadaan kuitenkin rakennettua säännöllisen lukemisen ja kirjallisuuskeskustelun rutiini, jolla pystytään vaikuttamaan myönteisesti erityisesti opiskelijoiden lukemismotivaatioon. Työskentelymuodon erityispiirteet ja opetussuunnitelman huomioiden olen hahmotellut, että jatkuvan lukupiirityöskentelyn tavoitteena on

- luoda lukiolaisille säännöllinen ja kiireetön rutiini kaunokirjallisuuden lukemiseen ja siitä keskustelemiseen
- keskittyä lukemisesta nauttimiseen ja lukijana kasvamiseen ja tarkastella kirjallisuuden merkitystä omassa elämässä
- ohjata opiskelijoita löytämään itseään kiinnostavaa luettavaa
- parantaa opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja ja valmiuksia toimia pienryhmässä
- kannustaa opiskelijoita oman mielipiteensä ilmaisemiseen
- yhdistää saman vuosikurssin opiskelijoita.

### **5.2.2 Aikataulu ja ohjelma**

Jatkuva lukupiirityöskentely tapahtuu äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien ulkopuolisella ajalla opettajan ja opiskelijoiden sopimuksen mukaan. Kukin lukupiirijakso on itsenäinen kokonaisuus ja näin riippumaton siitä, mitä äidinkielen kursseja opiskelija on suorittanut tai käy

lukupiirijakson kanssa samanaikaisesti. Tapaamisissa hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan yhteisiä hyppyunteja, mutta pääasiassa yhteiset kokoontumiset pidetään koulupäivän jälkeen. Yksi lukupiirijakso jaetaan noin neljän viikon ajalle, ja se pyritään saamaan päätökseen ennen koeviikon alkua. Kontaktitapaamisia opettajan johdolla on noin 3 tuntia lukupiirijaksossa, mikä otetaan huomioon pakollisten äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien työmäärässä.

Alla on hahmottelemani ehdotus jatkuvan lukupiirityöskentelyn aikataulutuksesta ja ohjelmasta. Tarkempia kuvauksia ehdotetuista oppituokioista ja lukukokemuksen jakamiseen tarkoitettuista aktiviteetista löytyy tämän tutkielman liitteistä sekä kirjasta *Lukupiirin lumosta* (Mattila, Ollila, Volotinen 2008). Opettajan kannattaa kuitenkin soveltaa ohjelmaa mahdollisimman hyvin omaan tyyliinsä ja tavoitteisiinsa sopiviksi; esimerkiksi aloitustapaamisten oppituokiot ovat täsmäapua, jotka on hyvä valita ryhmän palautteiden ja mahdollisten työskentelystä tehtyjen havaintojen perusteella.

## ***1. opiskeluvuosi (3 teosta)***

### *1. jakso*

- Lukupiiri-info (30 min.) kaikille ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille
  - o Opettaja esittelee jatkuvan lukupiirityöskentelyn ja sen arvioinnin periaatteet sekä vaihtoehtoisen suoritustavan.
  - o Sovitaan lukupiirin aloitustapaaminen.

### *2. jakso*

- Työskentelyn aloitustapaaminen (1,5 h)
  - o Oppituokio: Mitä lukupiirissä tehdään?
    - Mukana esim. opettajien harrastelukupiiri, joka mallintaa opiskelijoille lukupiirin toimintaa paneelikeskustelussa.
  - o Lukupiirityöskentelyn tarkempi esittely sekä käytännön asioiden sopiminen (esim. ryhmän yhteinen viestintä).
  - o Vapaa jakautuminen 3–6 hengen lukupiireihin.
  - o Kirjojen valinta ja jakaminen 2–3 osaan (kirjat hankitaan tapaamisen jälkeen itsenäisesti).
- Ohjattu lukupiiritapaaminen (1,5 h)

- Oppituokio: Lukijan strategiat ja muistiinpanot / Lukijan roolit. (LIITE 2).
- Lukupiirien ensimmäiset keskustelut, opettaja kiertää ryhmissä mukana.
- Ryhmien itsenäiset lukupiiritapaamiset, 1–2 kertaa
  - Ryhmät kokoontuvat keskustelemaan ja raportoivat siitä opettajalle sovitusti.
- Lopputapaaminen (1,5 h)
  - Lukukokemusten jakaminen: Still-kuvat (LIITE 3).
  - Seuraavan jakson aikatauluista sopiminen, ohjeistus aikuisen vertaislukijan etsimiseen.

#### 4. jakso:

- Jakson aloitustapaaminen (1,5 h); mukana vertaislukijat
  - Yleiset asiat (aikataulut, jakson erityisohjeet ym.).
  - Oppituokio: Toimiva pienryhmä (LIITE 2).
  - Kirjojen valinta.
- Itsenäiset lukupiiritapaamiset, 2–3 kertaa
  - Kunkin ryhmän mukana aikuinen vertaislukija.
- Toiminnan kokoaminen kirjallisesti
  - Kukin ryhmä julkaisee kirjastaan blogitekstin.
  - Jokainen opiskelija kommentoi 1–2 tekstiä.

#### (5.) 6. jakso:

- Jakson aloitustapaaminen (1,5 h)
  - Yleiset asiat (aikataulut, jakson erityisohjeet ym.).
  - Oppituokio: Entä jos sanottava loppuu? (LIITE 2).
  - Kirjojen valinta.
- Ryhmien itsenäiset lukupiiritapaamiset, 2–3 kertaa
- Lopputapaaminen (1,5 h)
  - Lukukokemuksen jakaminen: Kuuma tuoli (LIITE 3).

## 2. opiskeluvuosi (3 teosta)

### *1. jakso:*

- Jakson aloitustapaaminen (2 h)
  - o Yleiset asiat (aikataulut, jakson erityisohjeet ym.).
  - o Uusiin ryhmiin jakautuminen.
  - o Oppituokio: Kirjaan tukeutuminen (LIITE 2).
  - o Kirjojen valinta.
- Ryhmien itsenäiset lukupiiritapaamiset, 2–3 kertaa
- Lopputapaaminen (1 h)
  - o Lukukokemuksen jakaminen: Kirja minuutissa (LIITE 3).
  - o Seuraavan jakson aikatauluista sopiminen.

### *3. jakso:*

- Jakson aloitustapaaminen (1,5 h)
  - o Yleiset asiat (aikataulut, jakson erityisohjeet ym.).
  - o Oppituokio: Henkilökuvaus tutuksi (LIITE 2).
  - o Kirjojen valinta.
- Ryhmien itsenäiset lukupiiritapaamiset, 2–3 kertaa
- Lopputapaaminen (1,5 h)
  - o Lukukokemuksen jakaminen: Kirjojen parhaat palat (LIITE 3).
  - o Seuraavan jakson aikatauluista sopiminen.

### *5. jakso:*

- Jakson aloitustapaaminen (1 h)
  - o Yleiset asiat (aikataulut, jakson erityisohjeet ym.).
  - o Oppituokio: Huomio kieleen (LIITE 2).
  - o Kirjojen valinta.
- Ryhmien itsenäiset lukupiiritapaamiset, 2–3 kertaa
- Lopputapaaminen (2 h)
  - o Lukukokemuksen jakaminen: Vapaavalintainen esitys (LIITE 3).
  - o Palaute ja lukupiirityöskentelyn päättäminen.

### 5.3 Soveltava lukupiirikurssi

Jos lukiolla on resursseja mahdollistaa omaan opetussuunnitelmaansa uusi äidinkielen ja kirjallisuuden soveltava kurssi, on erillisen, valinnaisen lukupiirikurssin järjestäminen hieno mahdollisuus toteuttaa kiireetöntä ja perinpohjaista koululukupiiritoimintaa. *Lukion opetussuunnitelman perusteet* määrittelee soveltavat kurssit ”ehyittäviksi kursseiksi, jotka sisältävät aineksia eri oppiaineista, menetelmäkursseiksi taikka saman tai muun koulutuksen järjestäjän järjestämiksi ammatillisiksi opinnoiksi tai lukion tehtävään soveltuviksi muiksi opinnoiksi” (LOPS 2003, 15). Käytännössä erillinen lukupiirikurssi tarvitsee toteutuakseen laajaa oppilaspohjaa tai tehokasta mainostamista, sillä sen kohderyhmänä ovat selvästi kirjallisuudesta kiinnostuneet innokkaat lukijat. Lukupiirikurssi sopii kuitenkin erinomaisesti kaikenlaisille lukijoille eri vuosikursseilta, ja siitä tulee aina hyvin paljon osallistujensa näköinen kokonaisuus.

Soveltava lukupiirikurssi on lähinnä tutkimusaineistossani esiteltyä yhdysvaltalaisen koululukupiirin mallia, jossa lukupiirikeskusteluja käydään oppitunneilla useina päivinä viikossa. Intensiivisellä soveltavalla lukupiirikurssilla voivat toteutua useimmat koululukupiirin peruselementit – kuten vapaa kirjavalinta ja niiden pohjalta muodostuvat pienet ryhmät, säännöllisyys, avoin keskustelu luetun pohjalta ja myönteinen, valinnaisuuteen perustuva ilmapiiri –, minkä vuoksi uskon sen vaikuttavan vahvasti opiskelijoihin ja heidän lukemistottumuksiinsa. Kurssimuotoinen työskentely pystyy tarjoamaan samanaikaisesti sekä hyvin oppilaskeskeisen työskentelytavan että opettajan tukea ja innostusta tarvittaessa. Erilaisten teoksien lukeminen lyhyessä ajassa, useiden lukijoiden näkökulmat ja jatkuva työskentely vuorovaikutteisissa pienryhmissä vaikuttavat varmasti opiskelijoiden vuorovaikutustaitoihin ja lukemisen sekä analyysin taitoihin, mutta lukupiirikurssin merkittävin potentiaali liittyy elinikäisten lukioiden kasvattamiseen. Siinä missä pakollisilla äidinkielen kursseilla kirjallisuus on vain yksi osa täyteen ahdettuja kurssisisältöjä, saa se soveltavalla lukupiirikurssilla pääroolin. Tällä kurssilla kirjallisuutta on mahdollista lukea ja siitä keskustella kiireettömästi; samoin kirjallisuuden ja lukemisen ilmiöihin perehtymiselle on tilaa. Näiden seikkojen vuoksi lukupiirikurssilla lienee suurin vaikutus juuri lukiolaisten lukemismotivaatioon ja kirjallisuutta koskeviin asenteisiin.

### 5.3.1 Sisältö, arviointi ja tavoitteet

Lukupiirikurssin ydin koostuu opiskelijoiden itse valitseman kirjallisuuden lukemisesta ja siitä keskustelemisesta. Myös lukupäiväkirjan pitäminen sekä opettajajohtoiset oppituki- ja luettujen kirjojen käsitteleminen sekä muut kirjalliset aiheet voivat olla osa kurssisisältöä. Toisin kuin kahdessa aiemmassa mallissa, lukupiirikurssilla kaikki keskustelut käydään oppitunneilla opettajan läsnä ollessa; näin myös opettajalla on tilaisuus paitsi havainnoida ryhmiä, myös keskustella niissä yhdessä opiskelijoiden kanssa. Kurssin oppitunteihin kannattaa sisällyttää myös hieman itsenäistä lukuaikaa, jolloin tiivistähtisen kurssin itsenäistä työmäärää voi hieman helpottaa.

Koko kurssin ajan kirjavalintojen ja ryhmien muodostamisen työkaluna voidaan käyttää ryhmän yhdessä tekemää mahdollisten kirjojen listausta, jollaista hyödynnettiin aineistossani esitellyssä lukupiirikurssissa (Daniels 2002, 161). Listaa kerätään konkreettisesti joko suurelle paperille luokan seinälle tai esimerkiksi jaetulle web-pohjaiselle alustalle, ja sen runko luodaan ensimmäisellä tapaamisella listaamalla ylös kaikkia mahdollisia kirjoja, joita opiskelijat ja opettaja ovat kiinnostuneita lukemaan; apuna listauksessa voi käyttää esimerkiksi oppimateriaalien kirjallistoja sekä Internetistä löytyviä listoja kuolemattomista klassikoista, myydyimmistä kirjoista ja uusista tulokkaista. Koko kurssin ajan kaikki opiskelijat ja opettaja voivat täydentää listaa kiinnostavilla teoksilla – kotimaisella tai kansainvälisellä proosalla, lyriikalla tai draamalla.

Yksi koululukupiirien perusajatuksista on se, että ryhmät muodostetaan kirjavalinnan perusteella; periaatetta kannattaa hyödyntää aina kuin mahdollista, ja myös lukupiirikurssilla kirjavalintojen voi antaa ohjata lukupiirien muodostamista. Ryhmäjaon voi toteuttaa hyvin yksinkertaisesti: kun listasta löytyy tarpeeksi materiaalia alkuun pääsemiseen, jokaista oppilasta pyydetään miettimään pari–kolme itselleen mieluista kirjaa. Tämän jälkeen 3–4 henkilön ryhmiin jakaudutaan neuvottelemalla: jokainen opiskelija kertoo lukutoiveistaan ja niitä kuunnellen oppilaat muodostavat itse sopivat lukupiirit. Jos tapa osoittautuu toimivaksi, voidaan ryhmiin jakautuminen toteuttaa samalla tavalla aina kirjan vaihtuessa. Tärkeintä on, ettei lukemiselle aseta kurssille rajoja – ryhmien valitsevat kirjat saavat edustaa mitä tahansa genreä dekkareista sarjakuviin. Käytännössä saatavuus voi kuitenkin rajoittaa kirjavalintoja, sillä kirjat hankitaan ja luetaan lyhyellä ajanjaksolla; kirjojen saatavuuden kannalta lukupiirikurssilla kannattaakin suosia pieniä ryhmäkokoja.

Lukemisen ja keskustelemisen lisäksi lukupiirikurssilla kannattaa käyttää oppitukioita tarpeen mukaan niin kuin kahdessa aiemmin esitellyssä mallissakin; samoin aikuisia vertaisluki-joita voi etsiä ryhmiin esimerkiksi yhden kirjan käsittelemisen ajaksi. Se, mihin yksittäisissä lukupiirijaksoissa tai jatkuvassa lukupiirityöskentelyssä ei välttämättä ole aikaa, on kirjalli-seen elämään tutustuminen. Tämä voi pitää sisällään kaikkea, mikä innostaa lukiolaisia luke-maan ja seuraamaan kirjallisuusmaailmaa: teatterikäyntejä, kirjailijahaastatteluja tai tuoreita kirjallisuuskritiikkejä. Kurssin toimintaa ja tavoitteita tukisi erinomaisesti myös vierailu kir-jaston avoimessa kirjallisuusillassa tai harrastelukupiirin tapaamisessa.

Lukion soveltavat kurssit voidaan numeroarvioinnin sijaan arvioida myös suoritusmerkinnällä (S=suoritettu, H=hylätty) tai sanallisesti (LOPS 2003, 221), mikä on lukupiirien luonteen huomioon ottaen hyvä asia. Hyväksytylle suoritukselle on kuitenkin tehtävä selkeät kriteerit ja itse-, vertais- ja opettajan antaman arvioinnin keinoja tuotava osaksi kurssia. Hyväksytty kurssisuoritus voi koostua esimerkiksi paikallaolon ja aktiivisen tuntiosallistumisen lisäksi oman lukupäiväkirjan kokoamisesta; lukupäiväkirjaan voi koota lukijan muistiinpanojen eli lukiessa kirjoitettujen kysymysten, kommenttien ja keskustelunaiheiden lisäksi reflektointia lukupiiritapaamisista ja omasta työskentelystä. Myös lukupäiväkirjoja voi käyttää dialogisena työkaluna, joten kurssin lopuksi opettaja lukee lukupäiväkirjat ja antaa niissä kullekin opiske-lijalle kirjallista palautetta kurssista. Palautetta voidaan saada ja antaa lisäksi suullisesti kun-kin kirjan päätyttyä ryhmäkeskusteluissa, eikä arviointilomakkeen (LIITE 1) käyttökään mene hukkaan.

Valinnaisen lukupiirikurssin tavoitteissa näkyy erityisesti pyrkimys elinikäiseksi lukijaksi kasvattamiseen; se on kirjallisuudenopetusta, jonka tavoitteena on ”syventää kirjallisuuden tuntemustaan ja kehittää siten ajatteluaan, laajentaa kirjallista yleissivistystään, mielikuvitus-taan ja eläytymiskykyään ja rakentaa maailmankuvaansa” (LOPS 2003). Mielestäni tavoit-teeksi kannattaa ottaa myös se, että lukupiirikurssi todella edustaa uudenlaisen oppimisen mallia ja toimii esimerkkinä siitä, millaista oppilaslähtöinen ja dialoginen opetus lukiossa voi olla. Kootusti äidinkielen ja kirjallisuuden soveltavan lukupiirikurssin tavoitteena on

- keskittyä lukemisesta nauttimiseen ja lukijana kasvamiseen
- kannustaa opiskelijoita rakentamaan henkilökohtainen suhde luettavaan tekstiin ja jakamaan sitä kanssalukioille

- kehittää opiskelijoiden kirjallisuudentuntemusta ja kannustaa heitä seuraamaan aktiivisesti kirjallista elämää
- ohjata opiskelijoita löytämään itselleen kiinnostavaa luettavaa
- luoda aitoa dialogisuutta lukioon niin opiskelijoiden välille kuin opettajan ja opiskelijoiden
- parantaa opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja ja valmiuksia toimia pienryhmässä.

### 5.3.2 Aikataulu ja ohjelma

Tässä esimerkkisuunnitelmassa lukupiirikurssia on kaksi kaksoistuntia (2x45 min) ja yksi 45 minuutin tunti viikossa eli yhteensä 35 oppituntia. Tässä kurssisuunnitelmassa on ajateltu luettavan neljä teosta, joka on mielestäni enimmäismäärä kurssin kokonaiskeston huomioiden: suunnitelmaa kannattaakin soveltaa mieluummin toiseen suuntaan ja rakentaa kurssi kolmen teoksen lukemisen varaan. Tällöin aikaa voi varata enemmän esimerkiksi tunneilla tapahtuvaan itsenäiseen lukemiseen ja muihin kirjallisuussisältöihin.

Oheisessa kurssisuunnitelmassa ei ole eritelty esimerkiksi oppituokioiden mahdollisia teemoja, mutta ideoita niihin löytyy tutkielman liitteistä. Oppituokioiden lisäksi tai niiden sijasta tuntien alussa opettajan kannattaa tuoda erilaisia kirjallisia ilmiöitä ja uutisia opiskelijoiden tietoisuuteen. Kiinnostavaa materiaalia tähän tarjoavat esimerkiksi sanoma- ja aikakauslehdet, blogimaailma sekä kirjallisuusaiheiset radio- ja televisio-ohjelmat.

<i>Tunti</i>	<i>Aihe</i>
1.–2.	Mikä lukupiiri? Lukupiiri-ilmiön ulottuvuudet nykymaailmassa   Kurssin tavoitteet ja suoritus   Kirjalistan luominen   Ensimmäinen kirjavalinta ja ryhmäjako
3.	Käsiksi kirjallisuuskeskusteluun novellin avulla
4.–5.	Oppituokio   Lukupiirit kokoontuvat
6.–7.	Oppituokio   Lukupiirit kokoontuvat
8.	Oppituokio   Lukupiirit kokoontuvat
9.–10.	Lukukokemuksen jakaminen   Uudet kirjat ja ryhmät



- 11.–12. Oppituokio | Lukupiirit kokoontuvat
13. Itsenäistä lukemista
- 14.–15. Oppituokio | Lukupiirit kokoontuvat
- 16.–17. Oppituokio | Lukupiirit kokoontuvat
18. Lukukokemuksen jakaminen
- 19.–20. Uudet kirjat ja ryhmät | Mitä kuuluu kirjallisuusrintamalle? Katsaus ajankohtaisiin kirjallisuutta käsitteleviin aiheisiin, uusiin julkaisuihin kritiikkeihin jne.
- 21.–22. Oppituokio | Lukupiirit kokoontuvat
23. Itsenäistä lukemista
- 24.–25. Oppituokio | Lukupiirit kokoontuvat
- 26.–27. Vierailu: teatteri, kirjamesut, kirjaston avoin lukupiiri tms.
28. Lukupiirit kokoontuvat
- 29.–30. Lukukokemuksen jakaminen | Uudet kirjat ja ryhmät
- 31.–32. Itsenäistä lukemista | Lukupiirit kokoontuvat
33. Lukupiirit kokoontuvat
- 34.–35. Kurssin päättäjäsnyttarit: yhteistä keskustelua kurssin aikana luetusta | Kurssi-palaute

## 6 PÄÄTÄNTÖ

Jo ennen graduprojektini varsinaista käynnistämistä minulle oli selvää, että työni tulee käsittelemään kirjallisuutta pedagogisesta näkökulmasta – unelmani ja tavoitteeni on valmistua ja työskennellä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana. Koska koulumaailmassa tapahtuu tällä hetkellä paljon uusien opetussuunnitelmien valmistelusta lähtien, pidin tarpeellisena osallistua pro gradullani keskusteluun ja pohtia, millaista kirjallisuudenopetus voisi tulevaisuuden koulussa olla. Mielestäni koulun tärkein tehtävä on opettaa lapsia ja nuoria kunnioittamaan toisia ihmisiä ja tulemaan toimeen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joten aloin kehitellä tutkimusaihetta, jossa kirjallisuudenopetus sekä ryhmä- ja vuorovaikutustaidot yhdistyisivät. Tarkemmaksi tutkimuskontekstiksi valikoitui lukio-opetus, jota on tutkittu huomattavasti peruskouluopetusta vähemmän.

Linkiksi kirjallisuuden ja vuorovaikutustaitojen välille ja varsinaiseksi tutkimuskohteekseni rajautuivat lukupiirit, jotka ovat yksi tämän ajan kiinnostavimmista ja näkyvimmistä kirjallisista ilmiöistä. Vaikka ihmiset ympäri maailman ovat kokoontuneet jo kauan keskustelemaan yhteisesti luetuista kirjoista, on lukupiireistä tullut vasta tällä vuosituhannella laajalti suosittu ja näkyvä ajanviete: kirjallisuuskeskustelua harrastetaan niin vapaissa, kaveriporukoiden muodostamissa vapaissa lukupiireissä kuin esimerkiksi kirjastojen järjestämässä ohjatuissa lukupiireissä. Lukupiirien lumo tuntuu liittyvän erityisesti henkilökohtaisen lukukokemuksen avartumiseen keskusteluissa, mutta myös kirjallisen yleissivistyksen laajeneminen sekä sosiaaliset suhteet ja yhdessäolo ovat monille lukupiiriläiselle tärkeitä syitä lukupiiriin kuulumiselle. Graduni lähtökohtana olikin tarkastella sitä, voisiko lukupiiri tarjota tällaisia asioita myös koulukontekstissa.

Tutkimustehtäväkseni tarkentui lopulta vastauksen etsiminen kysymykseen *miten lukupiirejä voisi käyttää suomalaisen lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Vastausta kysymykseen lähdin etsimään aiemmasta koululukupiiritutkimuksesta, ja tutkimusaineistokseni valikoitui viisi tekstiä, jotka päällisin puolin tarkasteltuna vaikuttivat tutkimustehtäväni kannalta olennaisilta. Tutkimuskohdetekstit olivat tyyliltään ja tavoitteiltaan melko epäyhtenäinen joukko yhdysvaltalaisia koululukupiirejä käsitteleviä tutkimus- ja opastekstejä, mutta sisällönanalyysin keinoin aineistosta hahmottui esille selkeitä kokonaisuuksia; näistä kokonaisuuksista muodostui

vähitellen käsitys siitä, millaisia ulottuvuuksia opetuskokemuksiin perustuva menestyksekkäs koululukupiiritoiminta sisältää.

Kirjallisuudenopetuksen lukupiirien ydintavoite on kasvattaa oppilaista elinikäisiä lukijoita. Tutkimusaineistoni analyysin perusteella selvisi ainakin se, ettei ole yhtä ainoa tapaa päästä tähän tavoitteeseen ja toteuttaa lukupiirityöskentelyä koululuokissa: lukupiirit taipuvat esimerkiksi valinnaiskursseiksi, kiinteäksi osaksi lukujärjestystä, menetelmäksi lukea yksittäinen opetussuunnitelman määräämä teos sekä osaksi yliopiston kirjallisuudenopetusta. Lukupiirityöskentelyn perusta on vapaassa kirjavalinnassa ja siitä käytävässä keskustelussa – aivan kuten ”oikeissa” aikuisten lukupiireissä –, mutta työskentelyä voi tukea käyttämällä esimerkiksi erilaisia oppitukioita, lukijan rooleja ja aikuisia vertaislukijoita. Vaikka lukupiirityöskentelyssä ei alkuun päästyä varsinaisesti opeteta tiettyjä taitoja ja tietoja, niissä opitaan paljon. Koululukupiirin vaikutukset voi tämän tutkimusaineiston perusteella jakaa kolmeen ryhmään: vaikutuksiin suhteessa 1) lukemismotivaatioon ja asenteisiin, 2) lukemisen, analyysin ja tulkinnan taitoihin sekä 3) ryhmä- ja vuorovaikutustaitoihin.

Yhdysvalloissa koululukupiirit ovat yleistyneet ja kasvattaneet suosiotaan 1980-luvulta asti, mutta onko niillä annettavaa myös suomalaisen lukion kirjallisuudenopetukselle? Mielestäni kyllä, vaikka ajan löytäminen niille saattaa tuntua vaikealta. Lukion kuudessa pakollisessa äidinkielen ja kirjallisuuden kurssissa sisällöistä on ylitarjontaa, ja kirjallisuudelle jäävä aika käytetään pitkälti kirjallisuustieteellisten käsitteiden ja analyysitaitojen harjoitteluun – koska niitä tarvitaan ylioppilaskokeessa. *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* mukaan kirjallisuudenopetuksen tulisi kuitenkin tarjota opiskelijoille myös elämyksiä: tavoitteena on, että lukiolainen nauttii kulttuurista ja laajentaa mielikuvitustaan ja eläytymiskykyään. Koska opetussuunnitelmassa korostuu myös yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen tärkeys, on lukupiirin käyttö suomalaislukioissa lähtökohtaisesti ehdottoman suotavaa. Yhdysvaltalaisten koululukupiirien opit eivät kuitenkaan ole suoraan siirrettävissä Suomeen. Suurin haaste liittyy luokattomaan lukioon ja kurssimuotoisuuteen, jossa säännölliseen aikatauluun perustuva lukupiirityöskentely on mahdotonta. Myös suomalaisen lukion tietopainotteisuuden ja loppukookeskeisyyden takia lukiolaiset saattavat kokea vapaan kirjallisuuskeskustelun hankalaksi, joten menetelmä vaatii toimiakseen harjoittelua ja uudenlaista suhtautumista kirjallisuuteen.

Tutkimusaineistoni analyysin, suomalaisen koulujärjestelmään ja opetussuunnitelmiin peilaamisen sekä pohdinnan tuloksena syntyi kolme erilaista mallia, joiden avulla suomalaislukioiden äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat voivat lähteä toteuttamaan lukupiirityöskentelyä. Suppeimmillaan lukupiiriä voi hyödyntää käyttämällä siihen 6–7 oppituntia muutaman viikon ajanjaksolla: tällöin osana kurssisuoritusta luetaan yksi kirja ja käsitellään sitä lukupiireissä. Toinen vaihtoehto on tehdä lukupiirityöskentelystä kahden lukuvuoden ja kuuden kirjan ajan jatkuva projekti, jossa osaltaan helpotetaan luku-urakkaa pakollisten kurssien aikana. Tällöin työskentely tapahtuu kiinteiden lukupiiriryhmien itsenäisissä kokoontumisissa (kirjallisuuskeskustelut) sekä isommissa porukoissa opettajan johdolla (oppituokiot ja lukukokemuksen jakaminen muille). Resurssien ja innokkaiden oppilaiden riittäessä on mahdollista järjestää myös soveltava lukupiirikurssi, joka tarjoaa lukiolaisille intensiivisimmän lukupiirikokemuksen. Kurssi, jolloin ryhmä tapaa useita kertoja viikossa vajaan kahden kuukauden ajan, mahdollistaa keskittymisen paitsi lukupiirikeskusteluihin ja oppituokioihin, myös opiskelijoiden muiden kirjallisten aiheiden käsittelyyn ja edelleen elinikäisen lukuinnostuksen kehittymiseen.

Missä tahansa muodossa lukupiirityöskentelyä toteutetaan, on onnistuneen kokemuksen saamiseksi tärkeää pitää kiinni muutamista koululukupiirin perusideoista. Ensimmäinen on se, että oppilaat saavat edes jollain tasolla valita itse, mitä haluavat lukea: tällöin motivaatio lukemiseen on paljon suurempi kuin silloin, kun opettaja määrää kirjan. Toiseksi on tärkeää pitää kiinni siitä, että keskustelunaiheet tulevat oppilailta itseltään, koska lukupiirin tarkoitus on löytää kirjasta itseään puhuttelevia asioita – ei etsiä mekaanisesti vastauksia annettuihin kysymyksiin. Lukupiirien ydintoimintoja määrittää siis vahva oppilaslähtöisyys, jolloin opettajan rooliksi jää luoda luokkaan myönteinen, keskustelut mahdollistava ilmapiiri sekä tukea toimintaa ja auttaa oppilaita kehittymään. Kolmas tärkeä seikka lukupiirin onnistumisen kannalta onkin se, että lukupiirissä tarjotaan selkeä ja turvallinen rakenne yhdessä oppimiseen ja harjoitellaan työskentelyssä tarvittavia taitoja. Viimeiseksi pidän keskeisenä opettajan kärsivällisyyttä ja sitoutumista toimintaan, sillä uusi menetelmä vaatii aikaa alkaakseen toimia. Lukupiiritunneilla oppilaillekin pitää välittyä se, että opettaja arvostaa menetelmää ja antaa lukupiirien kehittyä rauhassa ja kiireettä.

Tämän tutkielman tavoitteena oli tuottaa jäsenneltyä ja käytännönläheistä tietoa lukupiirien opetuskäytöstä erityisesti lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille; omien kokemusteni perusteella lukupiirityöskentelyssä on kirjallisuudenopetuksessa valtavasti potentiaalia, mutta

aiheesta ei ole ollut saatavilla tietoa suomeksi kovinkaan paljon. Onnistuin mielestäni löytämään vastauksia johdannossa määrittelemiini tutkimuskysymyksiin ja madaltamaan ainakin hiukan lukupiirien kokeilemisen kynnystä. Toki näen tässä prosessin vaiheessa myös monia tutkimuksen kehityskohteita ja asioita, joita tekisin nyt toisin. Kenties suurin niistä liittyy tutkimusaineiston valintaan: kohdetekstit käsittelivät lukupiirejä hyvin erilaisilla tasoilla, ja yleistysten tekeminen niiden perusteella oli hankalaa. Aineisto olisi myös voinut edustaa muutakin kuin pohjoisamerikkalaista koululukupiirigenreä. Koska menetelmä on alun perin Yhdysvalloissa sikäläiseen koulujärjestelmään luotu, se oletettavasti toimii parhaiten juuri kotikentällään; olisi ollut kiinnostavaa nähdä, millaiseksi kirjallisuudenopetuksen lukupiirit koettaisiin toisenlaisessa koulukulttuurissa. Mielestäni pystyin kuitenkin tarkastelemaan lukupiirejä suhteessa suomalaiseen koulujärjestelmään, ja uskoisin pohtimieni lukupiirimallien olevan ainakin suurin piirtein käyttökelpoisia. Olen erittäin iloinen myös siitä, että tavoitteeni myös oman opettajuuteni kehittymisestä täyttyivät ja että pystyn nyt gradu-prosessini loppusuoralla näkemään selvästi tutkimuksesta saadun hyödyn.

Vaikka tutkimusaineistoni pohjaa vankkaan käytännön koululukupiirikokemukseen Yhdysvalloissa, ovat suomalaiseen lukioon luomani sovellukset vielä ainoastaan tekstiä paperilla. Vaikka lukupiirejä varmasti käytetään kirjallisuuden käsittelemisessä monissa suomalaisissa peruskouluissa ja lukioissa, ei toteutuksen tavoista, suomalaisten oppilaiden kokemuksista tai koululukupiirien yleisyydestä ole olemassa mitään tietoa. Pro gradu -tutkielmastani kumpuavat jatkotutkimuskohteet voisivat liittyä juuri näihin kysymyksiin – pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille toteutettavalla lyhyellä kyselyllä saataisiin jonkinlainen tuntuma siihen, kuinka paljon lukupiirejä käytetään oppiaineen tunneilla eri kouluasteilla. Myös lukupiireihin liittyvät opetuskokeilut ja niistä kumpuavat oppilaiden ja opettajien kokemukset tarjoaisivat kiinnostavan lähestymistavan aiheeseen. Vankalta teoriapohjalta myös minun on hyvä lähteä tekemään näitä opetuskokeiluja opettajanurallani. Odotan innolla pääseväni lukupiirien kanssa tositoimiin muokkaamaan luomiani malleja ja luomaan tulevaisuuden oppilaslähtöistä ja keskustelevaa kirjallisuudenopetuksen traditiota.

# LÄHTEET

## Tutkimuskohdetekstit

Barstow, Jane Missner (2003) Reading in groups: women's clubs and college literature classes. *Publishing Research Quarterly* 18(4), 3-17.

DaLie, Sandra Okura (2001) Students becoming real readers: Literature circles in high school English classes. *Teaching Reading in High School English Classes*, toim. Bonnie Ericson. Urbana: NCTE, 84-100.

Daniels, Harvey (2002) *Literature Circles. Voice and Choice in Book Clubs & Reading Groups*. Portland: Stenhouse Publishers.

Vannelli, Elizabeth A. (2012) *The impact of participation in a school library book club on students' reading motivation and achievement*. University of Central Missouri.

Whittingham, Jeff.L. & Huffman, Stephanie (2009) The effects of book clubs on the reading attitudes of middle school students. *Reading Improvement* 46 (3), 130–136.

## Lähdetekstit

Aaltojärvi, Inari; Lindström, Kauri; Mikkonen, Teemu; Ruuska, Petri; Similä, Maarit & Tanskanen, Anni (2006) Lukupiiri, ilmapiiri ja tapiiri. Teoksessa *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*, toim. Sanna Kivimäki, Merja Kinnunen & Olli Löytty. Tampere: Vastapaino, 166–176.

Aaltola, Juhani (2010) Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin, II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, toim. Juhani Aaltola ja Raine Valli. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12–27.

Ahola, Suvi (2013) *Lukupiirien Suomi: yhteisöllistä lukemista 149 lukupiirissä 2009*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin Yliopisto.

Ahvenjärvi, Kaisa & Kirstinä, Leena (2013) *Kirjallisuudenopetuksen käsikirja*. Helsinki: SKS.

Alanko, Outi (2003) Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuudentutkimuksessa. Teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*, toim. Outi Alanko & Tiina Käkelä-Puumala. Helsinki: SKS, 207–240.

Daniels, Harvey (2002) *Literature Circles. Voice and Choice in Book Clubs & Reading Groups*. Portland: Stenhouse Publishers.

Daniels, Harvey & Steineke, Nancy (2004) *Mini-lessons For Literature Circles*. Portsmouth: Heinemann.

Ervasti, Katariina (2009) "Mä oon aina halunnut jonkun tällaisen ryhmän!" – kirjoitelma lukupiireistä ja lukupiirejä vetävistä kirjastolaisista. Teoksessa *Kirjasto 2010. Lukijat, tekstit ja verkko*, toim. Kaisa Hypen. Helsinki: BTJ, 52–88.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2003) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fasoulas, Kristiina (1990) Lukion kirjallisuudenopetus 1880–1950. Teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot, Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44.*, toim. Liisa Saariluoma. Helsinki: SKS.

Grünthal & Pentikäinen (toim.) (2006): *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

Grünn, Karl (2009) Kokemuksia uudesta äidinkielen kokeesta. Teoksessa *Ylioppilastekstejä 2009*, toim. Kirsi Heikkinen ja Sirkku Leppilähti. Helsinki: SKS ja ÄOL, 9–12.

Hartikainen, Satu (2005) *Sadun ja fantasian maailmojen suhteuttaminen todellisuuteen: lukion 1. ja 2. vuosikurssin tulkintaa Z. Topeliuksen sadusta Tähtisilmä ja J. R. R. Tolkienin fantasiakertomuksesta Taru sormusten herrasta*. Pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto, suomen kielen ja kulttuuritieteiden laitos, kirjallisuus.

Johnson, David W. & Johnson, Roger T (2002) Yhdessä oppiminen. Teoksessa *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*, toim. Pasi Sahlberg ja Shlomo Sharan. Porvoo: WSOY, 101–118.

Jyväskylän yliopisto (2013a) Ajankohtaista 09/2013: Dekaanin Neittaanmäki: IT-koulutus perusremonttiin läpi koko koulutusjärjestelmän.  
<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2013/09/tiedote-2013-09-06-09-55-50-484881#!> Viitattu 3.11.2013

Jyväskylän yliopisto (2013b) Interaktiivinen opetus ja oppiminen – yhdessä parempaa pedagogiikkaa.  
<https://www.jyu.fi/hankkeet/interaktiivinen> Viitattu 3.11.2013

Kallionpää, Outi (2009) *Yksi kaikkien, kaikki yhden puolesta! Yhteisöllinen verkkokurssi lukiolaisille ja luovan kirjoittamisen olemuksellinen ymmärrys*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, kirjallisuus.

Kangasniemi, Sanna (2013) Siististi cool. *Helsingin Sanomat* 7.6.2013, Nyt 19.

Kauppinen, Merja (2010) *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?sequence=1>  
Viitattu 3.10.2013

Kettunen, Niko (2013) Nuorisotutkija: koulut haaskaavat tietotekniikan mahdollisuudet. *Helsingin Sanomat*. 15.6.2013.

Kinnunen, Susanna (2011) *Suomen kirjallisuushistorian opetus peruskoulun yhdeksännellä luokalla opettajien näkökulmasta*. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, kirjallisuus.

Korkeakivi, Riitta (2013) Älytaulusta täppäriin. *Opettaja* 40/2013, 8–9.

Koskivaara, Nina (2010) Lukupiireissä harjoitetaan kirjallisuuden kansanvaltaa. Teoksessa *Lukupiirikirja*, toim. Johanna Matero, Ritva Hapuli ja Nina Koskivaara. Helsinki: BTJ, 170–179.

Kouki, Elina (2009) ”Käsitteitä tarpeen mukaan”: kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa. Turku: Turun yliopisto.

Kupiainen, Kaisa (2013) *Kokemuksellisuudesta kohti teoriatietoja ja analyysitaitoja: kirjallisuussisältöjen kehitys muutos lukion oppikirjoissa Äidinkielen Sampo (1986–1988) ja Särmä (2010)*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, kirjallisuus.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41686/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-21306041889.pdf?sequence=1> Viitattu 12.11.2013

Laine, Timo (2010) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin, II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, toim. Juhani Aaltola ja Raine Valli. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.

Lamberg, Hilikka (2002) Miten innostaa lukiolaisia kaunokirjallisuuden lukijoiksi? Teoksessa *Lukuhaastetta koko elämä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. Helsinki: ÄOL, 55–74.

Liiten, Marjukka (2013) Äidinkielen koe uudistuukin vasta 2018. *Helsingin Sanomat* 7.5.2013.

Lindström, Jussi & Tolvanen Pauliina (2013) *YLE Keski-Suomi* verkkouutiset 4.10.2013: Suomalainen koulujärjestelmä uhkaa pudota kelkasta. [http://yle.fi/uutiset/suomalainen\\_koulujarjestelma\\_uhkaa\\_pudota\\_kelkasta/6865989](http://yle.fi/uutiset/suomalainen_koulujarjestelma_uhkaa_pudota_kelkasta/6865989) Viitattu 7.10.2013

LOPS (2003) *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

LOPS (1985) *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Kouluhallitus.

Maakanen, Satu (2007) *Runo lukiolaisten silmin : tulkintoja ja merkityksenantoja 2. ja 3. vuoden opiskelijoiden lukukokemuskertomuksissa sekä näkökulmia lukion runoudenopetukseen*. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto, kotimainen kirjallisuus.

Matero, Johanna; Hapuli, Ritva & Koskivaara, Nina (toim.) (2010) *Lukupiirikirja*. Helsinki: BTJ.



Matero, Johanna (2010) Lukupäiväkirjoista lukupiirikeskusteluihin. Teoksessa *Lukupiirikirja*, toim. Johanna Matero, Ritva Hapuli ja Nina Koskivaara. Helsinki: BTJ, 193–204.

Mattila, Satu; Ollila, Minttu & Volotinen, Teresia (toim.) (2008) *Lukupiirin lumo: kirjallisuuden opetuksen oppituokioita*. Helsinki: WSOY.

Mäkelä, Anu (2011) *Yhteistoiminnallinen oppiminen kirjallisuuden opetuksen menetelmänä: lukuparit ja lukupiirit*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2011) *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2011–2016*.

[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu\\_2011\\_2016\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf) Viitattu 3.5.2013

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010) *Lukiokoulutuksen kehittämisen toimenpide-ehdotuksia valmistelevalle työryhmälle*.

[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Lukiokoulutuksen\\_kehittamisen\\_toimenpide\\_ehdotukset.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Lukiokoulutuksen_kehittamisen_toimenpide_ehdotukset.html) Viitattu 3.11.2013

Pahkinen, Tuula (2002) Lukeminen elämässä selviytymisen välineenä. Teoksessa *Lukuhaastetta koko elämä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. Helsinki: ÄOL, 7–14.

Pajanen, Ulla (2008) *Kirjallisuuden käyttö lukion suomi toisena ja vieraana kielenä - opetuksen materiaalina*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Yleinen kirjallisuustiede. Helsinki.

POPS (2004) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Puranen, Ulla (1998): *Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas*.

Ratia, Taina (2010) ”Mielen lehtevät sanat”: lukupiiri kirjastossa. Teoksessa *Lukupiirikirja*, toim. Johanna Matero, Ritva Hapuli ja Nina Koskivaara. Helsinki: BTJ, 180–192.

Rautiainen, Matti & Rähä, Pekka (2013) Kouluissa on annettava enemmän valtaa oppilaille. *Helsingin Sanomat* 14.8.2013.

Razeman, Hamy (2013) Kirjamesut torstaina: mene lukupiiriin. *Helsingin Sanomat* 24.10.2013.

Rikama, Juha (2004) *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuolen Suomessa*. Helsinki: SKS.

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

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

Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo (toim.) (2002) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY.

Sammon keskuslukio (2013) *Opiskelu/Aineet/Äidinkieli*  
<http://samke.yhdistysavain.fi/yleislukio/opiskelu/aineet/aidinkieli/> Viitattu 27.8.2013

Savolainen, Heidi (2009) *Vuorovaikutus verkkokeskustelussa - yläkoululaiset Netlibris-kirjallisuuspiirissä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos, suomen kieli.

Showalter, Elaine (2003) *Teaching Literature*. Bodmin: Blackwell Publishing.

Siipola, Jonna (2006) *Erään lukiolaisryhmän ajatuksia äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos, suomen kieli.

Sinko, Pirjo (2001) *Mutta kuka on Aleksis Kivi?* Teoksessa *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. Helsinki: ÄOL, 7–18.

Skaniakos, Terhi (2004) *Mikä ihmeen monimuotogradu?* Jyväskylän yliopiston taide- ja kulttuuriaineiden muuntokoulutuksen julkaisu 3.  
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/taiku/ilmoitustaulu/mgradu> Viitattu 1.11.2013

Smolander, Jenna (2012) *Runoja ja merkityksiä. Runous lukion suomi toisena kielenä opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, kirjallisuus.

Sulkunen, Sari & Välijärvi, Jouni (toim.) (2012) *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Suomen lukiolaisten liitto (2009) *Lukion suunta 2009*.  
<http://www.lukio.fi/liitto/tutkimukset-oppaat-ja-muut-julkaisut/tutkimukset/> Viitattu 27.10.2013

Tampereen Yliopisto (2013), lääketieteen yksikkö  
<http://www.uta.fi/med/esittely> Viitattu 8.5.2013

Tikkanen, Tiina (2012) *Tekniikka on satua ja leluja*. *Opettaja* 20.4.2012, 16–19.

Tunturi, Janne (2010) *Lukuseurat ja lukuhalu*. Teoksessa *Lukupiirikirja*, toim. Johanna Madero, Ritva Hapuli ja Nina Koskivaara. Helsinki: BTJ, 62–73.

Tuomi, Jouni (2007) *Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vainio, Sami (2013) *Syvä vai laaja?* *Savon Sanomat* 8.9.2013, 30.

Viitasalo, Suvi (2011) *Koulukirjaston kirjallisuuden konstruktivistista opetusta tukevan materiaalin valintaperusteet peruskoulun yläluokilla*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, kirjallisuus.

Väljärvi, Jouni; Huotari, Niklas; Iivonen, Pekka; Kulp, Marianne; Lehtonen, Taina; Rönholm, Harri; Knubb-Manninen, Gunnel; Mehtäläinen, Jouko; Ohranen, Sari (2013) *Lukiopedagogiikka*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3731-7> Viitattu 12.11.2013

*Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Toim. Päivi Jääskelä, Ulla Klemola, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus, Helena Rasaku-Puttonen & Anneli Eteläpelto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 2013.

Ylioppilastutkintolautakunta (2012) *Äidinkielen kokeen määräykset*, 25.5.2012

[http://www.ylioppilastutkinto.fi/Uudet\\_maaraykset/Aidinkielen\\_kokeen\\_maaraykset.pdf](http://www.ylioppilastutkinto.fi/Uudet_maaraykset/Aidinkielen_kokeen_maaraykset.pdf)

Viitattu 26.8.2013

Äidinkielen opettajain liitto (2013a) *ÄOL:n ops-teesit*. *Virke* 2/2013, 6–7.

Äidinkielen opettajain liitto (2013b) *Lukioon hyvällä tekstitaitopohjalla*. *Virke* 2/2013, 8–9.

# LIITE 1

## Lukupiirin vertaisarviointi

Nimi:

Ryhmän lukema kirja:

Päivämäärä:

*Arvioi mahdollisimman avoimesti ja rehellisesti, miten kukin ryhmäsi jäsenistä työskenteli päivän lukupiiritapaamisessa/lukupiirijaksolla, ja rasti sopivin vaihtoehto. Kirjoita työskentelystä myös sanallinen kommentti ja ehdota arvosanaa.*

**Ryhmäläisen nimi:** \_\_\_\_\_

<i>Työskentely lukupiirin aikana</i>	<i>Jatkuvasti</i>	<i>Välillä</i>	<i>Ei lainkaan</i>
Yhteistyö muiden ryhmäläisten kanssa	_____	_____	_____
Muiden ryhmäläisten kunnioittaminen	_____	_____	_____
Oman panoksen antaminen keskusteluun	_____	_____	_____
Valmistautumien (lukeminen ja muistiinpanot)	_____	_____	_____
Aiheessa pysyminen, ja annettujen tehtävien tekeminen	_____	_____	_____

**Kommentteja** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Arvosanaehdotus (4–10)** \_\_\_\_\_

**Ryhmäläisen nimi:** \_\_\_\_\_

<i>Työskentely lukupiirin aikana</i>	<i>Jatkuvasti</i>	<i>Välillä</i>	<i>Ei lainkaan</i>
Yhteistyö muiden ryhmäläisten kanssa	_____	_____	_____
Muiden ryhmäläisten kunnioittaminen	_____	_____	_____
Oman panoksen antaminen keskusteluun	_____	_____	_____
Valmistautumien (lukeminen ja muistiinpanot)	_____	_____	_____
Aiheessa pysyminen, ja annettujen tehtävien tekeminen	_____	_____	_____

**Kommentteja** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Arvosanaehdotus (4–10)** \_\_\_\_\_

**Ryhmäläisen nimi:** \_\_\_\_\_

<i>Työskentely lukupiirin aikana</i>	<i>Jatkuvasti</i>	<i>Välillä</i>	<i>Ei lainkaan</i>
Yhteistyö muiden ryhmäläisten kanssa	_____	_____	_____
Muiden ryhmäläisten kunnioittaminen	_____	_____	_____
Oman panoksen antaminen keskusteluun	_____	_____	_____
Valmistautumien (lukeminen ja muistiinpanot)	_____	_____	_____
Aiheessa pysyminen, ja annettujen tehtävien tekeminen	_____	_____	_____

**Kommentteja** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ **Arvosanaehdotus (4–10)** \_\_\_\_\_

**Ryhmäläisen nimi:** \_\_\_\_\_

<i>Työskentely lukupiirin aikana</i>	<i>Jatkuvasti</i>	<i>Välillä</i>	<i>Ei lainkaan</i>
Yhteistyö muiden ryhmäläisten kanssa	_____	_____	_____
Muiden ryhmäläisten kunnioittaminen	_____	_____	_____
Oman panoksen antaminen keskusteluun	_____	_____	_____
Valmistautumien (lukeminen ja muistiinpanot)	_____	_____	_____
Aiheessa pysyminen, ja annettujen tehtävien tekeminen	_____	_____	_____

**Kommentteja** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ **Arvosanaehdotus (4–10)** \_\_\_\_\_

**Ryhmäläisen nimi:** \_\_\_\_\_

<i>Työskentely lukupiirin aikana</i>	<i>Jatkuvasti</i>	<i>Välillä</i>	<i>Ei lainkaan</i>
Yhteistyö muiden ryhmäläisten kanssa	_____	_____	_____
Muiden ryhmäläisten kunnioittaminen	_____	_____	_____
Oman panoksen antaminen keskusteluun	_____	_____	_____
Valmistautumien (lukeminen ja muistiinpanot)	_____	_____	_____
Aiheessa pysyminen, ja annettujen tehtävien tekeminen	_____	_____	_____

**Kommentteja** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ **Arvosanaehdotus (4–10)** \_\_\_\_\_

## LIITE 2

### Ideoita lukupiirin oppitukioihin

#### Lukijan strategiat ja muistiinpanot

Onnistuneet lukupiirikeskustelut edellyttävät sitä, että oppilaat ymmärtävät lukemansa ja pystyvät havaitsemaan tekstistä esimerkiksi tunteita, päätelmiä tai kytköksiä. Nuorten lukijoiden on tärkeää oppia hyödyntämään erilaisia strategioita, joita taitava lukija käyttää tekstiä työstäessään. Käytännössä avuksi tarvitaan työkaluja, jotka auttavat oppilaita tiedostamaan ja kirjaamaan muistiin teksti herättämiä ajatuksia. Muistiinpanojen tekeminen auttaa opiskelijoita suhtautumaan tekstiin tietoisemmin, ja ylös kirjatusta ajatuksista on hyötyä myös keskusteluissa.

Helppo väline muistiinpanojen tekemiseen on kirjanmerkki eli paperi, johon kirjataan lukiessa asioita eri kategorioissa. Oppitukio, jossa opettaja valottaa lukijan strategioita ja jossa jokainen oppilas tekee oman kirjanmerkin, vie noin 15–20 minuuttia.

1. Aluksi opettaja havainnollistaa taitavan lukijan työskentelyä esimerkiksi itse täyttämässä kirjanmerkin avulla. Opettaja voi myös heijastaa näkyville tekstikatkelman ja sanallistaa siitä nousevia reaktioita oppilaille.
2. Kirjanmerkin idean havainnollistamisen jälkeen jokainen oppilaat tekevät itselleen kirjanmerkit. Kukin oppilas saa A4-kokoisen paperin, jonka kummatkin puolet jaetaan kahteen osaan. Tämän jälkeen opettaja tai oppilaat itse päättävät, mitä asioita kirjanmerkin kuhunkin neljännekseen on tarkoitus kirjata. Neljännekset voidaan otsikoida esimerkiksi seuraavilla näkökulmilla: kysymyksiä, miellelyhtymiä, kirjailijan keinoja, omat reaktiot, hyviä puolia, huonoja puolia, miljö ja henkilöt.

Muita työkaluja lukijan muistiinpanojen tekemiseen on esimerkiksi

- post-it-laput, joilla tekstistä nousseen ajatukset voi merkata ytimekkäästi suoraan oikeaan kohtaan
- lukupäiväkirja vihkossa, johon oppilaat voivat tallentaa ajatteluaan haluamassaan muodossa – teksteinä, kuvina, kaavioina jne.

#### Toimiva pienryhmä

Oppitukion tavoitteena on vahvistaa lukupiiriryhmien toimintaa juuri ryhmätyöskentelytaitojen näkökulmasta. Oppitukio kannattaa sijoittaa työskentelyn alkuvaiheille (kun ryhmät ovat jo keskustelleet) tai tilanteeseen, kun ryhmien työskentelyssä ilmenee ongelmia tai puutteita. Aikaa oppitukiolle on hyvä varata n. 20 min.

1. Ryhmiä pyydetään miettimään ja listaamaan, mitkä ovat heidän mielestään tärkeitä ryhmätyöskentelytaitoja.
2. Ryhmien listaukset kerätään opettajan johdolla näkyville ja pohditaan yhdessä, puuttuuko jotain oleellista (esim. puhujaan katsominen, keskittynyt kuunteleminen, kysymysten esittäminen, ystävällinen/kohtelias käytös, toisten mielipiteiden kunnioittaminen, vuorotel-

len puhuminen, nimien käyttäminen keskustelussa, muiden ryhmäläisten kannustaminen, omien ajatusten kertominen). Voidaan myös miettiä, mitkä ovat esimerkiksi kolme tärkeintä taitoa.

3. Ryhmät miettivät, mitkä taidot heiltä sujuvat hyvin ja missä 2–3 taidossa heidän ryhmälleen olisi eniten kehitettävää. Tämän jälkeen he miettivät ja kirjaavat ylös, mitä jokainen ryhmäläinen voisi seuraavassa keskustelussa tehdä asian edistämiseksi.

4. Seuraavassa keskustelussa ryhmissä keskitytään kehitettäviin taitoihin ja keskustelun päätteeksi pohditaan, onko taidossa kehitytty.

## **Lukijan roolit**

Jos opiskelijat ovat avoimeen kirjallisuuskeskusteluun tottumattomia tai keskustelu ei ryhmissä vain tunnu sujuvan, apuna voidaan käyttää erialaisia strategioita hyödyntäviä lukijan rooleja. Tällöin kukin lukupiiriläinen saa valita itselleen yhden opettajan esittelemistä rooleista. Roolin ohjaamana luetaan tekstiä, tehdään siitä muistiinpanoja, poimitaan aineksia keskusteluun ja edelleen keskustellaan. Opiskelijoille voi tarjota valittavaksi esimerkiksi seuraavanlaisia rooleja:

### ***Keskustelun vetäjä***

Strategiana kysymysten esittäminen: mitä asioita pohdit, epäilit tai et ymmärtänyt lukiessasi tekstiä; millaisia kysymyksiä sinulle heräsi?

Keskustelussa ohjailee ja ylläpitää keskustelua, kannustaa kaikkia mukaan.

### ***Yhteyksien luoja***

Strategiana kytköksen tekeminen. Yhteyksien luoja pohtii, millaisia reaktioita tarina herättää ja millaisia miellelyhtymiä sen pohjalta nousee.

Keskustelussa etsii yhteyksiä luettavan tekstin ja omien kokemusten/todellisuuden/muiden kirjojen kanssa.

### ***Sanaston rikastuttaja***

Strategiana kirjailijan käyttämien keinojen pohtiminen.

Keskustelussa nostaa tekstistä esiin kiinnostavia sanoja ja sanontoja sekä pohtii sanavalintoja, sanojen merkityksiä ja sanaleikkejä.

### ***Tekstikatkelman valitsija***

Strategiana vaikuttavan kohdan tai oleellisen asian löytäminen tekstistä.

Keskustelussa valitsee kirjasta kohdan, esittelee sen muille sekä pohtii, mikä tekee siitä merkittävän.

### ***Tiivistäjä***

Strategiana oleellisten asioiden poimiminen tekstistä ja kokonaiskuvan hahmotteleminen.

Keskustelussa pohdiskelee kirjan aihetta ja teemaa, tiivistää tapahtumia ja ajatuksia kirjasta sekä tuo esille kirjan kohokohtia.

## ***Kuvittaja***

Strategiana luetun tekstin visualisointi.

Keskustelussa esittelee tekstin perusteella piirtämiään kuvia ja haastaa muita kertomaan visuaalisista näkemyksistään.

## **Henkilökuvaus tutuksi**

Kun lukupiirit pyöriivät jo omalla painollaan, voidaan oppilaita kannustaa kehittämään myös kirjallisuusanalyttisiä taitojaan. Yksi vaihtoehto on keskittyä henkilöhahmoihin, jotka yleensä ovat lukukokemuksen kannalta hyvin keskeisiä. Tämä oppituokio vaatii käytettäväksi n. 20–25 minuuttia.

1. Aluksi oppilaat kirjoittavat lyhyesti ajatuksiaan aiheesta ”miten kirjailija luo henkilö-hahmon” Tämän jälkeen opettaja pyytää muutamia vapaaehtoisia lukemaan pohdintansa ääneen. Keskustelun myötä päädytään siihen, että henkilökuvaus välittyy a) kertojan kertomasta, b) muiden henkilöhahmojen ajatuksista ja kommenteista sekä c) henkilöhahmon omasta toiminnasta ja sanomisista.

2. Opettaja lukee ääneen esimerkit jokaisesta kolmesta kuvauksen tekniikasta (valmiit tekstiesimerkit on saatavissa *Lukupiirin lumon* sivuilta 195–197). Kunkin katkelman jälkeen keskustellaan yhteisesti siitä, mitä henkilöstä paljastui ja miten se vaikuttaa lukijan tunteisiin sekä kuvauksen luotettavuudesta.

3. Oppilaat ohjeistetaan jatkotyöskentelyyn tulevan lukupiirikirjan parissa: lukemisen alettua kukin oppilas valitsee itselleen mieluisan henkilön seurattavaksi, ja tekee tästä muistiinpanoja lukiessaan.

4. Tulevissa lukupiirikeskustelu(i)ssa oppilaat keskittyvät aina aluksi muistiinpanojensa vertailemiseen sekä keskustelemiseen henkilöhahmojen motiiveista ja vaikutuksista toisiin henkilöihin.

## **Kirjaan tukeutuminen**

Vaikka koululukupiirien ideaan kuuluu vapaa keskustelu, kannattaa opettajan puolustaa ajatusta siitä, että luetun tulkinta voi olla parempaa tai huonompaa. Jos lukupiirien keskustelut tuntuvat ek-syvän liian usein ja liian kauaksi luettavasta tekstistä tai jos oppilaat tekevät kirjasta outoja ja ky-seenalaisia tulkintoja, voi kirjaan tukeutumiseen liittyvä oppituokio (n. 20–25 min) olla paikallaan. Tavoitteena on, että oppilaat tottuvat perustelemaan väitteensä ja tulkintansa tiettyihin kirjan kohtiin viittaamalla.

1. Opettaja jakaa oppilaille valitsemansa lyhyen tekstin (satu, runo, proosakatkelma) ja pyytää heitä lukemaan tekstin tavallisia lukijan muistiinpanoja tehden.

2. Opettaja esittää tekstistä päättelyä ja tulkintaa vaativia kysymyksiä yksi kerrallaan. Kun oppilas vastaa, häntä pyydetään todistamaan tulkintansa yhdellä tai useammalla tekstin kohdalla. Tämän jälkeen ryhmältä voi tiedustella erilaisia tulkintoja perusteluineen.



3. Oppilaille jaetaan toinen, mahdollisimman paljon mielipiteitä ja näkökulmia herättävä lyhyt teksti. Oppilaita pyydetään lukemaan teksti ja merkitsemään siihen kaksi kohta, joista herää mielipiteitä, tulkintoja tms.

4. Lukupiiriryhmissä luetaan vuorotellen oppilaiden valitsevat katkelmat ja yritetään tekstiin tukeutumalla löytää sille vastakkaisia perusteluja.

5. Tulevissa lukupiirikeskusteluissa oppilaiden täytyy vaatia toisiltaan kirjaan tukeutumista ja muistaa kysyä, mistä joku idea on peräisin.

### **Entä jos sanottava loppuu?**

Jos lukupiiriryhmillä vaikuttaa olevan vaikeuksia keksiä puhuttavaa lukupiirin kokoontumisajaksi, voidaan noin 10 minuutin oppituokiolla tukea kirjaan liittyvien keskustelujen jatkumista.

1. Ryhmiä pyydetään listaamaan aiheita tai kysymyksiä, joista ryhmä voi kirjaan liittyvää keskustelua spontaanin keskustelun hiivuttua.

2. Opettaja kokoaa ryhmien ideat näkyville ja oppilaat kirjaavat lukupäiväkirjoihinsa tms. idealistan muistiin tarvittaessa hyödynnettäväksi.

### **Huomio kieleen**

Oppituokion (kesto n. 20–30 min.) tavoitteena on kiinnittää oppilaiden huomio kirjallisuuden esteetiikkaan ja kieleen itseensä.

1. Opettaja aloittaa lukemalla ääneen jonkun kielellisesti kiinnostavan ja vaikuttavan tekstikatkelman. Lukemisen jälkeen käydään lyhyesti yhteistä keskustelua siitä, miltä tekstin kieli oppilaista vaikutti.

2. Kukin ryhmä saa luettavakseen lyhyen novellin tai tekstikatkelman (eri teksti jokaiselle lukupiiriryhmälle). Ryhmäläiset lukevat tekstin itsenäisesti ja valitsevat siitä kielellisesti mielenkiintoisen kohdan. Tämän jälkeen jokainen lukee valitsemansa tekstin ääneen muille ryhmäläisilleen, minkä jälkeen pohditaan, mikä teki kyseistä katkelmasta erityisen. Lopuksi ryhmät valitsevat yhden katkelmista ja päättävät, kuka sen lukee muille.

3. Kuunnellaan yhteisesti kunkin ryhmän valitsema ja lukema katkelma, jonka jälkeen keskustellaan (esim. mitä mieltä olitte? Mikä teki kielestä erityistä? Toiko tekstin tyyli/ääni mieleen toisia kirjailijoita?)

Lähteet: Satu Mattila, Minttu Ollilla & Teresia Volotinen: *Lukupiirin lumo* (2008)

Harvey Daniels: *Literature Circles* (2002)

## **LIITE 3**

### **Ideoita lukukokemuksen jakamiseen**

Jotta lukukokemuksen jakaminen muille olisi elämyksellinen hetki, ryhmille täytyy lähes kaikissa työtavoissa antaa aikaa valmistautua esittelyynsä esimerkiksi kotitehtävänä tunnin ulkopuolisella ajalla.

#### **Paneelikeskustelu**

Kukin lukupiiriryhmä esittelee kirjansa muille käymällä valmistelemansa noin 15 minuutin pituisen paneelikeskustelun haluamastaan näkökulmasta. Keskustelussa tulee käydä ilmi kirjan perustiedot (esim. kirjailija, julkaisuvuosi, aihe), mutta muuten ryhmä on vapaa päättämään keskustelun sisällöstä ja näkökulmasta.

#### **Kuuma tuoli**

Kukin ryhmä istuu vuorollaan muiden eteen ”kuumaan tuoliin” jonka jälkeen muilla on esim. 5 minuuttia aikaa kysyä mitä tahansa kirjaan liittyvää. Kirjan lukenut ryhmä vastaa mahdollisimman rehellisesti.

#### **Kirja viidessä virkkeessä**

Kukin ryhmä tiivistää kirjansa viiteen virkkeeseen ja kirjoittaa ne ylös muiden nähtäväksi. Tunnilla tiivistykset voidaan kerätä kierrettäväksi näyttelyksi luokan seinille tai kukin ryhmä voi vuorollaan esim. heijastaa tekstinsä näkyville.

#### **Kirjojen parhaat palat**

Ryhmät valmistautuvat esittelemään kirjansa tekstikatkelmien avulla: kukin ryhmäläinen valitsee (luettuna enintään minuutin pituisen) suosikkikatkelmansa kirjasta, jonka jälkeen ryhmä päättää katkelmien esittämisjärjestyksen. Tunnilla kuunnellaan vuorotellen kaikkien ryhmien kirjojen parhaat palat.

#### **Still-kuvat**

Still-kuvien tekeminen on draamakasvatuksesta tuttu menetelmä, jossa ryhmä tekee itseään materiaalina käyttäen tiettyä tilannetta tai asiaa kuvaavan pysäytetyn tilannekuvan. Muut tarkastelevat ja tulkitsevat kuvaa keskittymällä tiettyyn konkreettiseen hetkeen tai abstraktin käsitteen fyysiseen ilmaukseen. Still-kuva muodostetaan aina yleisön pitäessä silmiään kiinni; kun silmät pyydetään avaamaan, yleisö näkee valmiin ja liikkumattoman kuva. Lukukokemuksen jakamista varten ryhmiä pyydetään valmistelevaan kolme erilaista still-kuvaa esimerkiksi seuraavista aiheista:

1. Lähtötilanne
2. Kirjan päähenkilön sielunmaisema
3. Kirjan huippukohta

Kukin ryhmä esittää kuvansa melko nopeatempoisessa, keskeyttämättömässä sarjassa, opettajan ohjatessa toimintaa. Tämän jälkeen yleisöltä voidaan pyytää muutama kommentti nähdystä kuvasta, jonka jälkeen ryhmä voi kertoa mistä kirjasta kuvat kertoivat.

### **Vapaavalintainen esitys**

Kukin lukupiiriryhmä valmistelee kirjansa pohjalta 5–10 minuutin pituisen vapaavalintaisen esityksen, jonka tavoitteena on välittää jollain tavalla kirjan henkeä ja saada muut kiinnostumaan teoksesta. Esityksessä voi vapaasti käyttää puhetta, musiikkia, ääntä, liikettä, kuvaa jne.