

Kirjallisuuskäsitykset ja kirjallisuuden oppiminen

lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Kivijalka

Outi Lehtonen

Pro gradu –tutkielma
Jyväskylän yliopiston
kirjallisuuden laitoksessa
Syksy 2001

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta

Humanistinen

Laitos

Kirjallisuuden laitos

Tekijä

Outi Lehtonen

Työn nimi

Kirjallisuuskäsitykset ja kirjallisuuden oppiminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Kivijalka

Oppiaine

Yleinen kirjallisuus

Työn laji

Pro gradu

Aika

Syksy 2001

Sivumäärä

114 sivua

Tiivistelmä – Abstract

Tutkin työssäni, millaisia käsityksiä tiedosta, oppimisesta ja kirjallisuudesta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjasta Kivijalka on luettavissa. Rajasin työni käsittelemään vain kirjallisuuden opetusta: kirjallisuutta koskevia opetustekstejä ja kirjallisuuteen liittyviä tehtäviä. Käsitelen niitä tieto – ja oppimiskäsityksiä, jotka ovat Lukion opetussuunnitelman perusteiden 1994 taustalla, sekä niitä haasteita ja vaatimuksia, joita muuttuneet käsitykset tiedosta ja oppimisesta asettavat oppikirjoille. Tarkastelen näiden vaatimusten toteutumista Kivijalassa. Yleisten tietoa ja oppimista koskevien käsitysten lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettamiseen vaikuttavat oppiaineen historia eli ne opetustraditiot ja käsitykset, joita oppiaineeseen on sen opettamisen historiassa liitetty. Esittelen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen historiaa sekä sitä, millaisena oppiaine esiintyy Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1994. Kirjallisuuden opetusta ohjaavaksi näkökulmaksi on siinä määritelty vastaanoton tutkimuksen mukainen käsitys lukemistapahtumasta, tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta sekä kirjallisuuden vastaanoton aikasidonnaisuudesta. Oppikirjasarjassa on kuitenkin nähtävissä muidenkin kirjallisuustieteen teorioiden mukaisia kirjallisuuden luku – ja käsittelytapoja. Analysoin opetuksen taustalla olevia kirjallisuustieteen teorioita ja niiden ilmenemistä oppikirjasarjassa.

Asiasanat Aktiivinen lukija, kirjallisuuskäsitys, kirjallisuudenopetus, kognitiivinen oppiminen, lukemisstrategiat, oppikirja

Säilytyspaikka Kirjallisuuden laitos

1. JOHDANTO.....	1
1.1. Ideologioista oppikirjoihin	1
1.2. Tutkimuskysymykset ja -aineisto.....	2
1.3. Valinnat merkityksiä luomassa	4
1.4. Äidinkielen oppikirjojen tutkimusta.....	6
2. OPPIMIS- JA TIETOKÄSITYKSIÄ.....	7
2.1. Koulu, tieto ja oppiminen.....	7
2.2. Kehityshaasteita: positivismista konstruktivismiin	9
2.3. Kognitiivinen teoria ja konstruktivismi.....	12
2.4. Konstruktivistista opetusta	13
3. OPPIKIRJAT JA OPPIMINEN.....	15
3.1. Oppikirjat, tieto ja opetus.....	15
3.2. Millainen olisi konstruktivistinen oppikirja?	18
3.3. Oppikirja oppimisen tukena	21
4. KIRJALLISUUSKÄSITYKSET JA KIRJALLISUUDENOPETUS.....	23
4.1. Kirjallisuuskäsitykset tutkimusta ja opetusta ohjaamassa.....	23
4.2. Odotuksia ja tavoitteita: Miksi kirjallisuutta opetetaan?	26
4.3. Kielioppia ja kirjallisuushistoriaa: uushumanismi ja filologinen metodi 1860 - 1890	29
4.4. Kansalliskirjallisuutta ja eettisiä esikuvia: herbartilainen kasvatustajattelu 1900-luvun alussa	30
4.5. 1960-luku: tavoitteena kriittinen oppilaslukija	31
4.6. 1970-luku: uskriteikki ja teknis-välineellinen lukemiskulttuuri.....	32
4.7. Kulttuurin merkitys korostuu 1980-luvulla: kirjallis-kontekstuaalinen lukemiskulttuuri.....	36
5. ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS LUKION OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 1994.....	37
5.1. Nykypäivä ja traditio	37
5.2. Kirjallisuuden opetuksen taustateorioita.....	40
5.2.1. Kielellisen viestinnän malli ja kielen funktiot.....	40
5.2.2. Teoksesta lukijaan: lukijatutkimus.....	42
6. LUKIJA KIRJALLISUUTTA OPPIMASSA.....	45
6.1. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppija aktiivisena lukijana	45
6.2. Lukemaan ja oppimaan ohjaaminen	48
7. TIETO KIRJALLISUUDESTA	52
7.1. Kivijalan runkokirja perusteoksena.....	52
7.2. Mitä on kirjallisuudentutkimus?	56
7.3. Kurssien sisällöt ja kirjallisuustehtävät.....	57
8. MITEN KIRJALLISUUTTA OPITAAN?.....	62
8.1. Opettaja ja opiskelija	62
8.2. Oppiminen on tiedon etsintää yksin ja yhdessä.....	65
8.3. Aktiivisen lukemisen strategiat.....	68
8.4. Kognitiiviset lukemisstrategiat kirjallisuustehtävissä	70
8.5. Tietorakenteet ja kirjallisuuden oppiminen	74
9. LUKEMINEN JA TULKINTA	78
9.1. Oppilaslukijan odotushorisontti, vastaanotto ja elämykset	78
9.2. Luova lukija	82
9.3. Käsitteet lukemisen avuksi.....	83
9.4. Proosan portailta ja runon maailmassa	88
9.5. Tulkinta ja näkökulma.....	90
9.6. Asenteet ja kirjallisuuden harrastaminen	96
9.7. Kirjailija ja kirjallisuuden kansallinen merkitys	98
9.8. Kirjallisuushistoria, aatteet, kulttuuri ja yhteiskunta	100
10. KIVIJALKA JA KIRJALLISUUS.....	102
10.1. Kirjallisuustiedettä ja -historiaa	102
10.2. Kirjallisuuskäsityksiä ja lukutapoja	104
11. LOPUKSI.....	106
Primaarilähteet	108
Sekundaarilähteet	108
Muut lähteet.....	114

1. JOHDANTO

1.1. Ideologioista oppikirjoihin

Yhteiskunnassa on eri aikoina voimassa vallitsevina aatteina, arvoina tai ideologioina¹ käsityksiä esimerkiksi ihmisestä ja tiedosta. Kunkin aikakauden käsitykset ovat vuorovai-
kutuksessa historian kanssa. Käsitykset muuttuvat ja painottuvat eri tavoin ajan kuluessa. Toiset käsitykset hylätään kokonaan, toiset palaavat vielä takaisin joko entisen kaltaisina tai hieman uudistuneina. Ideologiset käsitykset eivät pysy paikallaan: ne muuttuvat jatku-
vasti, eikä muutosta välttämättä huomaa, ennen kuin se on tapahtunut ja käynnissä on jo uusi muutos. Useinkaan ideologiat eivät ole selvästi esillä tarkasti määriteltynä, vaan ne vaikuttavat sosiaalisten käytäntöjen takana, perustoina ja taustaoletuksina. Siksi niitä helposti pidetään itsestäänselvyyksinä, eikä niitä kyseenalaisteta. Huomaamattomimmat ja yleisimmin hyväksytyt käsitykset, aatteet ja arvot ovat sosiaalisia totuuksia, jotka mää-
rittelevät ihmistä, maailmaa ja asioiden luonnetta.

Tämänhetkinen käsitys tiedosta näkyy myös käsityksessä kirjallisuudesta; siinä, mitä ja millaista kirjallisuuden käsitetään olevan. Käsitys kirjallisuudesta vaikuttaa osaltaan nä-
kemykseen siitä, millainen oppiaine kouluissa opetettava "äidinkieli ja kirjallisuus" on. Tietokäsitys on myös oppimis- ja opetuskäsitysten taustalla. Oppimis- ja opetuskäsitykset sekä näkemys oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus luonteesta määrittelevät yhdessä kirjalli-
suuden opetuksen tavoitteita ja toimia niihin pääsemiseksi. Eräänä välineenä tavoitteiden saavuttamiseen toimii oppikirja. Oppikirja ei suoraan kerro, millaista opetus tosiasiassa on. Se, miten oppikirjaa käytetään ja miten siihen suhtaudutaan riippuu sen lukijoista. Oppikirjasta on kuitenkin pysähtyneessä, havainnoinnin mahdollistavassa, muodossa lu-
ettavissa viitteitä niistä käsityksistä, joita sen tekijöillä tai yleisemmin kulttuurilla on tie-
dosta, kirjallisuudesta, opettamisesta ja oppimisesta. Käsitys oppiaineesta, sekä laajem-
min yhteiskunnassa vallitsevista arvoista ja ideologioista, on luettavissa oppikirjoista (Fa-
soulas 1990, 153).

Oppikirja on yleisin käytetty oppimateriaali kaikessa järjestetyssä opetuksessa. Genrenä se on muuttunut hyvin vähän vuosisatojen kuluessa. Tyypillisesti oppikirja pyrkii objektiivisuuteen ja neutraaliuteen. Tekijän ääni ei kuulu, tekijän persoonallisuus ei tule esille. Oppikirjan kirjoittaja ei tuo suoraan esiin omia mielipiteitään tai arvotuksiaan. Oppikirja on kuitenkin yksi kulloinkin koulussa vallitsevan pedagogisen ajattelun materialisoituma, eikä se sellaisena voi olla neutraali: vähintäänkin se kertoo käyttäjälleen, mitä käsiteltävästä asiasta tai oppiaineesta on tärkeää oppia. Oppikirja voi antaa vihjeitä myös siitä, miten asiat pitäisi oppia. Se on aina osa opettamisen ja oppimisen traditiota. (Mikkilä-Erdman, ym. 1999, 436 - 437.)

1.2. Tutkimuskysymykset ja -aineisto

Tulen tässä työssäni tarkastelemaan, millaiset käsitykset tiedosta, oppimisesta ja kirjallisuudesta lukion oppiaineen "äidinkieli ja kirjallisuus" osana ovat vallitsevia tämänhetkissä (kasvatus)ajattelussa. Esittelen myös käsityksiä, jotka edelsivät tämänhetkisiä tai vaikuttavat niiden taustalla. Tämänhetkisen ajattelun selvimpänä ilmauksena pidän Lukion opetussuunnitelman perusteita 1994. Lukion opetussuunnitelma on ensisijaisena kiinnostuksen kohteenani, koska erilaisten käsitysten ja niiden taustojen selventämisen lisäksi tulen tarkastelemaan sitä, miten Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1994 esitetty käsitys tiedosta, oppimisesta, oppiaineesta ja sen tavoitteista ja merkityksestä sekä oppijan roolista on nähtävissä vuonna 2000 julkaistussa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja-sarjassa Kivijalka.

Opetussuunnitelman taustalla vaikuttaa näkemys tiedosta ja oppimisesta. Käsittelen tässä työssäni näitä näkemyksiä sekä niitä vaatimuksia, joita ne asettavat oppimateriaalille. Tutkin sitä, missä määrin Kivijalka vastaa näihin vaatimuksiin. Yleisten tietoa ja oppimista koskevien käsitysten lisäksi yksittäisen oppiaineen opettamiseen vaikuttaa tuon oppiaineen historia eli ne opetustraditiot ja käsitykset, joita oppiaineeseen on sen opetta-

¹Tarkoitan ideologialla tässä työssä tietylle ihmisryhmälle ominaista uskomusten järjestelmää (Williams, 1988, 70).

misen historiassa liitetty. Kirjallisuuden opetuksesta puhuttaessa on otettava huomioon kirjallisuustieteen kehitys, joka luonnollisesti vaikuttaa myös kouluopetukseen.

Kivijalka-sarjaan kuuluu runkokirja, tehtävä- ja aineistokirja sekä kielenhuoltokirja. Tarkastelen sarjasta lähemmin runkokirjaa (RK) ja tehtävä- ja aineistokirjaa (TK). Sarja kattaa kaikki lukion pakolliset äidinkielen ja kirjallisuuden kurssit, ja tekijöidensä mukaan siinä on materiaalia myös syventäviä ja soveltavia kursseja varten (Grünn, Grünthal ja Uusi-Hallila, 2000a). Kivijalan on kustantanut Tammi, ja sen tekijöinä ovat olleet Karl Grünn, Satu Grünthal ja Tuula Uusi-Hallila. Keskityn pohtimaan koulun kirjallisuuskäsitystä, oppiainetta 'kirjallisuus' oppiaineen 'äidinkieli ja kirjallisuus' osana: Millainen on käsitteen kirjallisuus sisältö lukio-opetuksessa? Mitä kirjallisuus on ja miten sitä opetetaan? Rajaan tarkastelukohtakseni kirjallisuuden opetuksen: runkokirjassa keskityn kirjallisuutta käsittelevään tekstiin ja tehtävä- ja aineistokirjasta nostan esimerkeiksi vain kirjallisuuteen liittyviä tehtäviä.

Oppiaineen yhden osa-alueen nostamiseen tarkastelukohteeksi liittyy ongelmia. Oppiaineen sisällä ja esimerkiksi lukion kursseissa kirjallisuus integroituu osaksi kokonaisuutta. Runkokirjassa kirjallisuus on rajattu omaksi osakseen, mutta tehtäväkirjassa puhtaasti kirjallisuustehtävien erottelu on vaikeampaa. Kirjallisuustehtävillä voi olla esimerkiksi kirjoittamisen tai puheviestinnän opetukseen liittyviä tavoitteita. Kirjallisuus, lukeminen ja luetun pohjalta kirjoittaminen tai keskustelu kuuluvat kiinteästi yhteen. Lukemisella, kirjoittamisella ja puhumisella tulee olla kohde ja sisältö. Kaunokirjallisuuden käsittely on kielellistä. Silloin, kun kaunokirjallisuus – eikä esimerkiksi tietoteksti – on tehtävässä taitoharjoittelun kohteena, pidän tehtävää keskeiseltä funktioltaan kirjallisuustehtävänä. En tarkastele luovan kirjoittamisen tehtäviä, eli niitä tehtäviä, joissa oppijat itse tuottavat fiktiota ilman, että se liittyisi jonkin kaunokirjallisen tekstin käsittelyyn. Kirjallisuustehtäviksi olen käsittänyt myös tehtävät, joissa kirjallisuus on esimerkiksi kirjoitus- tai puhe-tehtävän aiheena. Tehtäviä on kirjassa yhteensä 281. Jos tehtävän alakohta (a, b jne.) on itsenäinen tehtävä eikä tarkennus, olen laskenut sen omaksi tehtäväkseen. Kirjallisuustehtäviksi olen määritellyt yhteensä 146 tehtävää.

1.3. Valinnat merkityksiä luomassa

Tekijöidensä mukaan Kivijalka keskittyy olennaiseen. Se keskittyy ydinasioihin, eikä opettajan tai opiskelijan tarvitse etsiä keskeisiä asioita epäolennaisien seasta. (Grünn, Grünthal ja Uusi-Hallila, 2000b.) Kirjan tekijät ovat valinneet olennaisen opettajan ja opiskelijoiden puolesta. Siksi pidän näiden valintojen vaikutusten tutkimista mielenkiintoisena. Runkokirjan kirjallisuutta käsittelevistä opetusteksteistä etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Miten valinnoista ja painotuksista syntyy merkityksiä; mitkä asiat tämän oppikirjan perusteella näyttävät lukion kirjallisuuden opetuksen keskeisimpänä sisältönä? Millaisena oppiaine kirjallisuus kirjassa näyttää; millaisia ovat ne kirjallisuuskäsitteet, jotka kirjasta sen käyttäjille välittyvät. Mitä ovat ne tärkeimmät kirjallisuutta koskevat tiedot, taidot ja asenteet, joiden oppimiseen kirja ohjaa?

Opiskelijaa ohjataan oppimaan; lukemaan, tulkitsemaan ja kirjoittamaan selvimmin tehtävien avulla. Pohdin miten ja millaista oppimista tehtävät tukevat ja millaisiin käsityksiin kirjallisuudesta ne perustuvat. Tutkin minkä tyyppisiä kirjallisuustehtäviä tehtäväkirjassa on, mihin kirjallisuuden opetuksen taustateorioihin ne perustuvat ja minkä tyyppiset tehtävät kirjassa painottuvat. Tehtävien luonteesta on nähtävissä käsityksiä oppijasta, oletuksia hänen toiminnastaan ja asemastaan oppimisprosessissa. Tutkin, millaisiin tulkintoihin ja lukustrategioihin tehtävät opiskelijaa ohjaavat.

Valintojen ja painotusten sekä niiden perusteella muotoutuvien ideologioiden tutkiminen perustuu joihinkin kriittiseksi diskurssianalyysiksi kutsutun kielentutkimuksen suuntauksen periaatteisiin. Se on kehitetty 1980-luvulla, ja tarkastelee kieltä sosiaalisena käytäntönä. Kieli luo tietojen ja uskomusten järjestelmiä. Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii tekemään näkyviksi ne tavat, joilla kieltä käytetään vallan välineenä: luomaan tai säilyttämään ideologioita. Suuntauksen keskeisenä tutkijana voidaan pitää Norman Faircloughia. (Kovala 1994, 94.)

Kriittisessä diskurssianalyysissä Fairclough tarkoittaa kriittisyydellä sen huomaamista, miten kielenkäyttötavat ovat sidoksissa yhteiskunnallisiin syy- ja seuraussuhteisiin. Itsensänselvinä pidetyt sosiaaliset käytännöt perustuvat vallitseville valtasuhteille, ja kieli on tärkeä vallankäytön muoto. Kielenkäyttö diskurssina taas viittaa käsitykseen kielestä so-

siaalisen käytännön muotona. Jokainen teksti rakentaa Faircloughin mukaan aina yhtäaikaisesti kolme asiaa: sosiaalisia identiteettejä, eli ihmisen käsitystä itsestä ja muista, sosiaalisia suhteita ja tieto- ja uskomusjärjestelmiä. Diskurssi on kieli, jolla tietty sosiaalinen käytäntö representoidaan tietystä näkökulmasta. (Fairclough 1995, 75 - 78.) Faircloughin mukaan tekstiin sisältyvän ideologian analyysissä on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mitä ei sanota, siis tekstin sisältämiin implisiittisiin merkityksiin (Fairclough 1995, 137). Olennaiseen keskittyvässä kirjasarjassa se, mitä ei sanota on esimerkiksi pois valittu aines, joka näyttäytyy merkityksettömämpänä kuin mukaan valittu sisältö. Valinta perustuu itsestäänselvänä pidettyyn oletukseen kirjan sisällöksi valitun keskeisyydestä: suuremmasta arvosta, hyödystä ja merkityksestä kirjallisuutta opiskelevalle lukiolaiselle.

Faircloughin mukaan tekstin lingvistinen analyysi on väline sen selvittämiseen miten merkitykset representoidaan eri uudelleentuotetaan teksteissä. Tekstit ovat muunnelmia todellisuudesta; ne vaihtelevat tekstin tuottajien yhteiskunnallisen aseman, etujen ja päämäärien mukaan. Nämä muunnelmat syntyvät valinnoista. (Fairclough 1995, 136.) Kivijalassa on keskitytty olennaiseen, kirjan tekijät ovat valinneet mielestään keskeiset sisällöt ohi kirjan käyttäjien. Näistä valinnoista syntyy merkityksiä.

Representationaalisten prosessien analysointi tekstistä on sen tutkimista, millaisia valintoja on tehty. Nämä valinnat voivat olla sanastoon, lauseisiin tai tekstin kokonaisrakenteeseen liittyviä. Lauseisiin ja tekstiin liittyy lisäksi sanottavan jaksottelu: mikä edeltää, mikä seuraa; mitä merkityksiä näin luodaan. (Fairclough 1995, 137 – 139.) Tutkin sitä, mitä sisältöjä kirjoihin on valittu sekä sitä, miten nuo sisällöt on valittu esitettäväksi. Näiden valintojen tutkiminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista edellyttää mielestäni kahta näkökulmaa: Ensiksi on tutkittava, mitä tutkimuskohteena olevan oppiaineen osa-alueen 'kirjallisuus' sisältöjä oppikirjaan on valittu, ja mitkä sisällöt ja näkemykset kirjallisuudesta kenties näin nousevat muita tärkeämmiksi. Se tapa, millä kirjallisuutta kuvataan ja millaisilla tehtävillä sitä ohjataan lukemaan tai muuten käsittelemään perustuu myös valintoihin. Kirjallisuuden opetukseen liittyy myös sen opettamisen perinne sekä tämänhetkinen opetussuunnitelma, jossa määritellään mm. opetuksen tavoitteita sekä teoreettista taustaa.

Toiseksi on otettava huomioon kouluopetuksen yleiset tavoitteet ja niihin perustuvat käsitykset tiedosta ja oppimisesta. Siksi esitän myös joitakin näkemyksiä siitä, millä tavoin kasvatustieteen, erityisesti konstruktivistiseen tietokäsitykseen perustuvan oppimiskäsityksen näkökulmasta ajatellaan, että tieto tulisi oppikirjoissa esittää sekä millaiseen toimintaan ja oppimiseen oppikirjojen tulisi pyrkiä oppijaa ohjaamaan. Oppikirjoista tutkin, miten nämä oppimis- ja tietokäsitykset näkyvät niissä.

Se ideologia, jonka vaikutuksia kirjasarjasta etsin, on käsitys opiskelijasta, oppimisesta ja oppiaineesta. Oletan, että kirjasarja pyrkii olemaan nykyisten oppimiskäsitysten ja opetussuunnitelman mukainen. Katri Sarmavuori on tutkinut äidinkielen oppikirjoja, ja totesi vuonna 2000 julkaistussa tutkimuksessaan kaikkien tutkimiensa lukion äidinkielen oppikirjojen olevan sisältönsä puolesta opetussuunnitelman mukaisia. Osa kirjoista käsitteli aiheita laajemmin kuin opetussuunnitelma olisi edellyttänyt. (Sarmavuori 2000, 47.) Tässä työssä en vertaile oppikirjan ja opetussuunnitelman asiasisältöjä, vaan pikemminkin tavoitteita ja ideologisia sisältöjä. Erityisenä kiinnostuksen kohteenani on, miten kirjallisuus oppiaineena sekä kirjallisuuden opiskelija ja hänen toimintansa representoivat äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjan diskurssissa.

1.4. Äidinkielen oppikirjojen tutkimusta

Katri Sarmavuoren mukaan kirjallisuuden opetus on oppikirjatutkimuksessa jokseenkin tutkimatonta aluetta. Äidinkielen oppikirjojen tutkimus ei ole ollut kovin suosittu tutkimusaihe. Hänen kokoamissaan äidinkielen opetuksen tutkimuksen bibliografioissa on oppimateriaalia käsittelevien tutkimusten osuus kaikista tehdyistä tutkimuksista vuosina 1980 – 1995 ollut 3 – 4 prosenttia. Tutkimukset ovat olleet lähinnä opinnäytetöitä. Ne ovat kohdistuneet mm. aapisiin, niiden lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen sekä sukupuolirooleihin. Lisäksi peruskoulun 1. – 6. luokkien kirjoista on tutkittu esimerkiksi luettavuutta, arvojen välittymistä, lastenlyriikan osuutta ja maailmankuvaa. Peruskoulun 7. – 9. luokkien kirjoja, kuten myös lukioiden ja ammattikoulujen äidinkielen kirjoja on tutkittu vähemmän. Tutkimukset käsittelevät mm. kielentuntemusta ja puheviestintää. (Sarmavuori 2000, 21 – 22.)

Oppikirjatutkimuksessa on 1990-luvulla ollut vallalla tekstilingvistinen suuntaus. Oppikirjoja on tarkasteltu teksteinä ja selvitelty tekstin ominaisuuksia. Oppikirjatutkimus on ollut yleiskasvatustieteellistä tarkastelua ja kriittisen lingvistiikan tekstianalyysiä. Esimerkiksi Katri Savolainen (1998) on tutkinut koko peruskoulun kattavaa äidinkielen oppikirjojen sarjaa metodinaan diskurssianalyysi. Savolainen rajasi tutkimuksensa koskemaan kielitietoa. Hän tutki, minkälaisen kuvan kielestä ja hyvästä kielen käyttäjästä oppikirjat välittävät.

Sarmavuori (2000) tutki käytetyimpiä äidinkielen oppikirjoja kaikilta niiltä kouluasteilta, joita aineenopettajat opettavat. Hänen mukaansa tekstilingvistisen tutkimussuuntauksen vaarana on, että se paloittelee oppikirjan tekstin liian pieniin osiin, jolloin kokonaisuus hämärtyy. Omaa menetelmäänsä hän kutsuu sisältöanalyttiseksi käyttäjästudiumiksi. Siinä verrataan kirjoista valittuja sisältöyksiköitä sekä toisiinsa että opetussuunnitelmaan. Lisäksi kirjaa käyttäviltä opettajilta pyydetään arviota kirjan käyttökelpoisuudesta kyselylomakkeilla ja haastattelemalla. Sarmavuoren tavoitteena oli saada käyttäjän ääni kuuluviin.

Koulun kirjallisuuskäsitys on nähtävä suhteessa didaktisiin käytäntöihin ja perinteisiin sekä äidinkielen opetukseen kokonaisuudessaan. Kirjallisuuden opetukseen on viime aikoina kiinnitetty huomiota ja sen asemaa on pyritty vahvistamaan. Kirjallisuus nostettiin osaksi oppiaineen nimeä äidinkielen rinnalle vuonna 1999 (Häppölä ja Peltonen 2001, 4). Koulun kirjallisuuskäsityksen tutkiminen on siksi tärkeää juuri nyt.

2. OPPIMIS- JA TIETOKÄSITYKSIÄ

2.1. Koulu, tieto ja oppiminen

Koulussa vaikuttava tiedonkäsitys on keskeinen osa kouluoppimista, koska siitä määräytyvät koulun tiedollisen kasvatuksen sisällöt, menetelmät ja välineet. Tiedonkäsitys on määräämässä mitä ja miten kouluissa opetetaan; mikä on keskeistä koulun tiedollisessa kasvatuksessa. Koulujen tiedonkäsityksen ja käsityksen oppimisesta on vastattava yhteis-

kunnan tarpeita, sillä koulutus on yhteiskunnan kehityksen keskeinen väline. (Aho E. 1990, 5.)

Opetussuunnitelmista ja oppikirjoista on luettavissa käsityksiä tiedosta ja oppimisesta. Opetussuunnitelmat ovat koulutusta ohjaamaan pyrkiviä ja sille tavoitteita asettavia ohjeita. Ne ovat koulutus- ja kasvatuspuhetta, joka pyrkii muokkaamaan koulutusta paremmin yhteiskunnan nykyisiä tai tulevia tarpeita vastaavaksi. Kuitenkin myös opetusmateriaalilla, erityisesti oppikirjoilla, arvellaan olevan suurta vaikutusta siihen, mitä ja miten koulussa opetetaan ja opitaan. Esimerkiksi kasvatustieteiden tohtori Ari Antikainen väittää, että koulun todellisena opetussuunnitelmana toimii usein oppikirja (Antikainen 1990, 15).

Oppimisen psykologian historiassa on nähtävissä kaksi pääperinnettä, jotka perustuvat erilaisille käsityksille tiedosta ja ihmisestä: behavioristinen ja kognitiivinen. Didaktisten käytäntöjen takana on pitkään vaikuttanut behavioristinen perinne. Monet opetuksen periaatteet, joita usein pidetään kuin itsestään selvinä opettamisen sääntöinä, ovat peräisin behavioristisen oppimisteorian lainalaisuuksista. Behaviorismin kuuluisimmat edustajat ovat J.B. Watson ja B.F. Skinner. Behavioristisen tutkimuksen kohteena ovat erilaisen käyttäytymismuotojen oppimisen lainalaisuudet. Oppimista selitetään mahdollisimman yksinkertaisten oppimislakien avulla, esimerkiksi klassisella ja instrumentaalilla ehdollistumisella. Ehdollistumisessa vahvistamisen periaate on keskeisimpänä selittäjänä kaikelle oppimiselle: Toivottua käyttäytymistä pyritään vahvistamaan mahdollisimman nopealla positiivisella palautteella. Opetettava asia jaetaan pieniksi osasuorituksiksi, jotta välitön palautteen antaminen, toivotun käyttäytymisen vahvistaminen, olisi mahdollista. Virheellinen, ei-toivottu käyttäytyminen sammutetaan sivuuttamalla se nopeasti, ettei väärä malli pääsisi vahvistumaan. (Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä 1989, 17 - 19.)

Behavioristinen teoria perustuu luonnontieteiden taustalla vaikuttavaan positivistiseen tietokäsitykseen. Vaikka behavioristisen teorian pohjalle rakentuneet opetuskäytännöt ovatkin osoittautuneet tehokkaiksi joidenkin yksittäisten taitojen ja käyttäytymismallien opettamisessa, niihin liittyy kuitenkin ongelmia. Nykyään pidetään ongelmallisena mm. sitä, että behavioristiset opetuskäytännöt korostavat ulkoisesti havaittavaa, välittömän palautteen mahdollistavaa toimintaa, vaikka kouluopetuksen tavoitteena on opettaa myös

ymmärrystä ja ajattelua yksittäisten tehtävien ja suoritusten taustalla. Behaviorististen opetuskäytäntöjen vaarana on, että oppilaat oppivat toimimaan ulkoapäin ohjatusti ja jatkuvan ulkoisen palautteen varassa, jolloin oman toiminnan arviointikyky ja omatoimisuus eivät kehity. Oppijoiden sisäinen, omista tavoitteista nouseva motivaatio on vaarassa, jos motivaatio muodostuu pelkästään ulkoisen palautteen varassa toimimisesta. (Oppimiskäsitys koulun kehittämässä 1989, 20 - 22.)

2.2. Kehityshaasteita: positivismista konstruktivisiin

Kouluopetusta onkin moitittu siitä, että kouluissa keskitytään liiaksi -taustalla vaikuttavien behaviorististen periaatteiden ohjaamana - yksittäisten asiatiетоjen opetteluun. Tällainen oppiminen jää helposti pinnalliseksi: opittua on vaikea soveltaa ja nähdä asioiden välisiä yhteyksiä. Opetusministeriö ja kouluhallitus aloittivat 1980-luvun lopulla koulutuspoliittisen keskustelun, johon myös kasvatustieteilijät ja koulutussosiologit ovat osallistuneet. Keskustelun lähtökohtina ovat olleet uudet vaatimukset, joita asettavat yhteiskunnan nopea muutos, ammattien kehitys sekä tiedon kasvu ja uusiutuminen. Yhtenä pyrkimyksenä on ollut kouluissa vallitsevan tiedon- ja oppimiskäsityksen uusiminen. Uudistukseen liittyvät mm. kognitiivisen psykologian teoriat tiedollisista rakenteista ja metakognitiosta². (Niiniluoto 1990, 95 – 96.) Erkki Ahon mukaan nyky-yhteiskunnassa ja tulevaisuudessa ihmisillä on oltava valmiuksia käsitellä ja valikoida nopeasti uudistuvaa ja lisääntyvää tietoa, sekä kykyä hallita muutoksia. Näiden valmiuksien saavuttamiseksi tulisi koulussa nykyistä enemmän arvostaa aktiivisen etsinnän kautta löytyvää tietoa ja luovaa oppimista. Yksittäisten asiatiетоjen sijaan tulisi käsitellä asioiden liittymistä toisiinsa ja käyttää työtapoja, jotka mahdollistavat oppilaiden omakohtaisen tiedonhankinnan ja arvioinnin. Tähän päästään Ahon mukaan karsimalla epäolennaista opetussisältöä ja keskittymällä olennaisimpiin käsitteisiin. Opetuksen tasoa tulee kohottaa keskittymällä olennaisimman opetussisällön syvälliseen oppimiseen. (Aho E. 1990, 5 - 6.) Tämän ajatuksen ovat omaksuneet myös Kivijalan tekijät. He väittävät kirjansa sisältävän olennaiset ydinasiat:

² Metakognitiolla tarkoitetaan yksilön kykyä tiedostaa ja valvoa omia kognitiivisia prosessejaan (Brown 1990, 502).

Kivijalassa ei opettajan tai oppilaan tarvitse etsiä keskeisiä asioita epäolennaisten seasta: se on sekä rakenteeltaan että sisällöltään selkeä ja havainnollinen. Kivijalassa keskitytään olennaisiin ydinasioihin. Se mitä opitaan, opitaan kunnolla. (Grünn,ym. 2000b.)

Nyky-yhteiskunta vaatii jäseniltään taitoja, joita perinteisen kouluopetuksen ei katsota tarpeeksi kehittävän. Tämän vuoksi koulun tieto- ja oppimiskäsitystä on ainakin koulutusta ohjaavan puheen tasolla kehitetty sellaiseksi, että se paremmin tukisi oppijan aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja kykyä tiedon hallintaan ja käsittelyyn.

Koulussa nykyään vaikuttava tieto- ja oppimiskäsitys on selvimminkin ilmaistuna opetussuunnitelmissa. Lukion opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 korostetaan opiskelijan aktiivista roolia tiedon hankkijana, käsittelijänä ja arvioijana. Oppilaan asenteiden, käsitysten ja odotusten sanotaan ohjaavan sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan hän sille antaa. Nykyajan käsitysten mukainen oppimiskäsitys pitääkin oppilasta aktiivisena oman tietorakenteensa jäsentäjänä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.)

Nykyinen oppimiskäsitys, johon opetussuunnitelman perusteet viittaa, on kognitiivinen, konstruktivistiseen tietokäsitykseen perustuva. Oppiminen käsitetään tiedon konstruoinnin prosessiksi, jossa oppilas on aktiivinen ja osallistuva. Tietoa ei voi siirtää sellaisenaan lähettäjältä vastaanottajalle. Oppilaan tilanteesta rakentama tulkinta määrää, mitä hän ymmärtää ja oppii. (Enkenberg 1997, 162.) Tämä aktiivinen tiedonkäsitys ei ole Ilkka Niiniluodon mukaan absoluuttisessa mielessä uusi, vaan hän uskoo sen olleen aina hyvien opettajien toiminnan päämääränä. Uudistusvaatimusten tavoitteena ei olekaan arvostella yksityisten opettajien kykyä ja motiiveja, vaan niitä kehyksiä ja käytäntöjä, jotka ehkäisevät hyvienkin pyrkimysten toteutumista. Uudistusta vaativina käytäntöinä Niiniluoto mainitsee mm. oppikirjat ja opetussuunnitelmat. (Niiniluoto 1990, 96.)

Viimeisin, vuonna 1994 laadittu opetussuunnitelman perusteet on vaihtumassa uuteen. Opetusministeriön laatima Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000 - 2004 antaa viitteitä siitä, minkälaisia muutokset voivat olla. Vuodelle 2004 hahmotellussa koulutuksen ja tutkimuksen tavoitetilassa mainitaan luovuuden, ongelmanratkaisun ja yhteistoiminnallisuuden painottuvan oppilaitosten kehittämisstrategioissa ja toiminnassa. Yhä

suuremman osan tulevaisuuden yhteiskunnan työstä ennustetaan olevan tietointensiivistä, eli jatkuvaa uuden oppimista ja tiedon muokkausta vaativaa. Siksi koulun tulisi kehittää erityisesti oppimistaitoja ja viestintävalmiuksia. Tietoyhteiskunnan osaamisvaatimuksiin päästään strategian mukaan kehittämällä oppimisen laatua parantavia oppimisympäristöjä. Vuonna 2004 visioidaan opetuksen toimintakulttuurin muuttuneet siten, että tavoitteena on yhteisöllinen tiedonkehittely, johon liittyy keskeisesti verkkoympäristön hyödyntäminen opetuksessa. Vuorovaikutus oppilaiden sekä oppilaiden ja ympäristön välillä korostuu. Oppiminen on aktiivista, yhteisöllistä ja moniviestinvälitteistä. Näin pyritään tukemaan oppilaan itseohjautuvuutta ja opiskelumotivaatiota. Oppilaan vastuulla on hänen omien opiskelustrategioidensa monipuolinen kehittäminen. Tiedonhankinta, -hallinta ja viestintätaidot korostuvat. (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000 - 2004, 25 - 33.)

Reijo Miettinen on tarkastellut behaviorististen oppimisteorioiden vaihtumista kognitiivisiin, eli ns. kognitiivisen käänteeseen yhteyttä yhteiskunnalliseen muutokseen. Hän kiteyttää yhteiskunnallisen muutoksen vaikutuksen oppimisen teorioihin seuraavasti:

Tieteellis - tekninen kehitys ja tuotannon automaatiokehityksen käynnistyminen ovat luoneet pohjan psykologian kognitiiviselle käänteelle. Teoreettista tietoa ja monipuolista ammatillista asiantuntemusta edellyttävien ajattelunvalmiuksien hankkimista on mahdotonta käsitteellistää behavioristisen oppimiskäsityksen pohjalta. Tuotannon ja työelämän kehitys vaatii enenevässä määrin ajattelu- ja työsuorituksia, jotka eroavat laadullisesti mekanioidun teollisuustuotannon aikana vallitsevasta työstä ja sen edellyttämistä valmiuksista. Näiden ajattelu- ja toimintatapojen ymmärtämiseksi ja opettamiseksi tarvitaan kognitiivista psykologiaa.

(Miettinen 1984, 167.)

Kehittyvä tietoyhteiskunta asettaa kouluoppimiselle haasteita, joihin oppimisen taustateorian avulla pyritään vastaamaan. Kirjallisuuden opiskelu sopii hyvin uudenlaisen oppimisen harjoitteluun, koska kirjallisuutta luettaessa oppijat eivät niinkään keskity yksittäisten tietojen mieleenpainamiseen kuin asioiden ymmärtämiseen. Kirjallisuuden opetusta kognitiivisesta näkökulmasta tarkastelevien Vuokko Kaartisen ja Pirkko Tiuraniemen mukaan lukemaan oppiminen ja tekstien ymmärtäminen ovat keskeisiä taitoja maailmassa, jossa tieto vanhenee ja teorit muuttuvat nopeasti. Koulun kirjallisuudenopetuksen yhte-

nä keskeisenä tavoitteena onkin juuri ajattelun taitojen kehittäminen. (Kaartinen ja Tiuraniemi 1990, 181.)

2.3. Kognitiivinen teoria ja konstruktivismi

Kognitiivinen teoria pyrkii kuvaamaan oppimis- ja ajatteluprosessin laadullisia ominaisuuksia, ei pelkästään ulkoisesti havaittavaa ja kontrolloitavaa toimintaa, kuten behaviorismi. Oppimistutkimuksessa se kehittyi vasta 1960-luvulla, koska behavioristinen teoria osoittautui riittämättömäksi välineeksi ihmisen monimutkaisempien ajatteluprosessien kuvaamiseen. (Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä 1989, 24.)

Kognitiivinen teoria erottaa ihmiselle tyypillisen oivaltavan oppimisen eläinten oppimisesta, joka on selitettävissä eläinkokeilla saaduilla yleistetyillä oppimisen lainalaisuuksilla. Ihmisen oppiminen on tasoltaan ja luonteeltaan erilaista. Siinä ei ole kyse oppimisen alkeiselementtien yhdistymisestä tai ketjuuntumisesta, vaan korkeamman asteisten rakenteiden ja hierarkisten järjestelmien muodostumisesta. Opetuksessa opittavaa asiaa ei jaeta pieniin osiin, vaan se pyritään jäsentämään kokonaisuudeksi jonkin rakenteen tai periaatteen perusteella. (Miettinen 1984, 5.) Tiedolle muodon ja jäsentyneisyyden luovat erityisesti kielelliset käsitteet, merkitykset ja niiden väliset suhteet.

Kognitiiviselle teorialle on ominaista ihmisen näkeminen tietoisena ja tavoitteellisena toimijana. Tavoitteellisesti toimiakseen ihminen hankkii tietoa ympäristöstään ja rakentaa sisäisiä malleja eli skeemoja, ympäristöä ja sen ilmiöitä koskevia tiedollisia rakenteita. (Miettinen 1984, 6 - 14.) Ihminen on aktiivinen oman toimintansa ohjaaja; tiedon käsitteittäjä, joka toimii omien tavoitteidensa mukaisesti. Tavoitteisiin ja toimintatapoihin vaikuttavat yksilön aiempiin kokemuksiin perustuvat tiedot ja taidot eli skeemat tai sisäiset mallit, sekä niiden avulla tehdyt havainnot maailmasta. Ihminen säätelee itse omaa toimintaansa, jota ohjaavat hänen omat sisäiset tulkinnalliset prosessinsa. Toiminta ja tieto organisoituvat hierarkisiksi kokonaisrakenteiksi sisäisten mallien avulla. Oppiminen nähdään toimintana, jossa oppija konstruoi kuvaa maailmasta ja etsii selitystä sen eri ilmiöille. Hän tulkitsee opittavaa ainesta sulauttaen sen aiempiin tiedollisiin skeemoihinsa.

Opittu ja siitä tehdyt tulkinnat muokkaavat ja organisoivat uudelleen oppijan toimintaa ja tietorakenteita. (Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä 1989, 27 - 28.)

Kognitiivinen oppimisteoria perustuu konstruktivistiseen käsitykseen tiedosta. Teoksessaan *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen* (1994) (alkuteos "The Social Construction of Reality" (1966)) Berger ja Luckmann esittävät näkemyksiään siitä, miten kaikki "tieto" ja "totuudet" ovat sosiaalisesti rakentuneita. Tätä teosta voidaan pitää konstruktivistisen tarkastelutavan edelläkävijänä yhteiskuntatieteissä. Konstruktivismi voidaan nähdä sosiologisena kantana, jonka mukaan tieto todellisuudesta välittyy ja muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa. (Aittola & Raiskila 1994, 226.) Sama ajatus todellisuuden sosiaalisesta, erityisesti kielellisestä, rakentumisesta on kriittisen diskurssianalyysin taustalla.

Konstruktivistinen tietokäsitys eroaa huomattavasti positivistisesta. Tietokäsitys kognitiivisen oppimiskäsityksen taustalla ei pidä tietoa puhtaan objektiivisena, yksilöstä riippumattomana, vaan tieto on yksilön itsensä konstruoimaa. Kuitenkaan tieto ei ole täysin subjektiivista ja ympäristöstä riippumatonta. Konstruktivistinen tietokäsitys ei siis kuitenkaan ole relativistinen. Fyysinen ja sosiaalinen todellisuus on vuorovaikutuksessa yksilöllisten tietorakenteiden kanssa. Vuorovaikutus ympäristön kanssa antaa tietoa sen lainalaisuuksista, sosiaalisista käytännöistä ja normeista. Yksilö hankkii häntä ympäröivälle kulttuurille ominaisia ajattelutapoja, sosiaalisia taitoja ja tiedollisia rakenteita. Ympäristön vaikutus ei ole yksinkertaista ajatus- ja käyttäytymismallien siirtymistä ympäristöstä yksilöön, vaan riippuvaista yksilön omista tietorakenteista ja tavoitteista. (Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä 1989, 28 - 30.)

2.4. Konstruktivistista opetusta

Muuttuneet käsitykset tiedosta ja oppimisesta vaikuttavat opetusmenetelmiin. Leena Aho kuvaa konstruktivistista opetustilannetta kaiken aikaa oppilaan huomioon ottavana. Hänen mukaansa konstruktivistinen opetustilanne voisi olla esimerkiksi seuraavan kaltainen: Opetustilanteen aluksi oppilaat selvittävät itselleen, miksi heidän on syytä opiskella juuri kulloinkin opittaviksi tarkoitettuja asioita. Näin oppilaat saadaan innostumaan ja motivoitumaan sisäisesti, omista tavoitteistaan käsin. Seuraavaksi oppilaiden on hyödyllistä

selkiyttää ja aktivoida jo olemassa oleva tietonsa opittavasta asiasta keskustelemalla siitä muidenkin kanssa. Oppilaiden asioille antamat merkitykset voivat tarkentua ja mahdolliset ristiriitaiset näkemykset selkiytyvät muiden oppilaiden tai opettajan kanssa erilaisista näkemyksistä keskusteltaessa. Oppilaat havaitsevat, että on monia tapoja tulkita eri asioita ja ilmiöitä. Erilaisia perusteluja ja näkemyksiä testataan ja arvioidaan yhdessä. Oppilaille järjestetään mahdollisuuksia opitun soveltamiseen. Lopuksi oppilaat refleктоivat, pohtivat ja vertailevat oppimisprosessejaan ja niiden tuloksia. (Aho L. 1997, 23 - 24.) Oppiminen on yhteistoiminnallista, tutkivaa ja ongelmalähtöistä. Oppilaan omat tavoitteet ja oman toiminnan arviointi ovat tärkeitä.

Behavioristisiin opetuskäytäntöihin verrattuna konstruktivismiin perustuva opetustilanne on hyvin erilainen. Ulkoapäin tarkoin säädellyn opetuksen sijaan konstruktivistinen oppiminen etenee oppilaan huomioon ottaen. Motivaatiota ei ylläpidä tiuhaan toistuva ulkopuolinen palaute, vaan oppilaat ohjataan löytämään motivaatio omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin. Opittavasta asiasta muodostuu kokonaisuus, sitä ei ole pilkottu pieniksi osasuorituksiksi. Oppilaiden itsearviointitaitoja pyritään kehittämään. Näin oppilaat pystyvät itsenäisesti arvioimaan omaa työskentelyään ja sen tuloksia, eivätkä he ole niin riippuvia opettajan palautteesta. Opetuksessa uusi tieto pyritään liittämään oppilaan jo olemassaolevan tietorakenteen osaksi, jotta se ei jäisi irralliseksi tiedoksi ilman yhteyttä oppilaan kokemuksiin ja ajatteluun. Näin opittua voi luovasti soveltaa koulun ulkopuolellakin.

Jorma Enkerberg näkee kuitenkin konstruktivismiin perustuvaan oppimiskäsitykseen sisältyvän paradoksin. Hän kysyy, miten on mahdollista oppia uutta, jos oppiminen on vain oman kokemusmaailman uudelleen organisoitumista. Konstruktivismi pitää oppimista subjektiivisena ja persoonallisena kokemuksena. Kuinka on mahdollista järjestää oppilaille mielekkäitä, yhteisiä oppimistilanteita? (Enkenberg 1997, 162 - 163.) Konstruktivistiseen tietokäsitykseen perustuva oppimiskäsitys ei nähdäkseni tee ajatusta uuden oppimisesta mahdolliseksi, minkä Enkenberg näkee radikaalin konstruktivistisen käsityksen ongelmaksi. Tämä ongelma ei niinkään koske konstruktivismia, vaan sitä, millaisena oppimista ja oppimisen tukemista ja ohjaamista, opettamista, pidetään. Enkenberg määrittelee oppimisen käsitteelliseksi muutokseksi, mutta tuntuu ajattelevan, että koulussa opettajan opettamisen on aiheutettava tämä muutos oppilaassa (Enkenberg

1997, 162). Konstruktivistinen käsitys oppimisesta voi myös tuottaa käsitteellisen muutoksen, yksilölliset tietorakenteet voivat muuttua ja muokkautua uuden tiedon myötä. Ongelmaksi jää vain se, että kaikkia oppilaita ei voida opettaa samalla tavalla, oppijoiden yksilöllisyys, ennakkotiedot ja lähtökohdat on huomioitava. Oppiminen ei ole suoraan oppimisympäristön ja toteutetun opetuksen seurausta, vaan oppilaan oman aktiivisen toiminnan tulosta (Aho L. 1997, 24).

Rauste-von Wright ja von Wright toteavatkin, että konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa väistämättä joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen. Yleisiä ja yhteisiä voivat opetuksessa mielekkäästi olla vain tavoitteiden yleispiirteet ja opetustoiminnan kehykset. (Rauste-von Wright ja von Wright 1994, 121.) Tätä ajatusta tukee myös valtakunnallisen opetussuunnitelman luonteen muuttuminen: Valtakunnallinen opetussuunnitelma ei enää tarkasti määrittele koulutuksen päämääriä ja oppisisältöjä, vaan se hahmottelee vain yleiset linjaukset, joiden pohjalta koulut laativat omat opetussuunnitelmansa (Aho L. 1997, 20). Onko siis yhteinen oppikirjakaan mielekäs enää konstruktivismiin aikakaudella? Miten ja millainen yhteinen oppikirja edistäisi parhaalla mahdollisella tavalla kunkin yksittäisen oppijan henkilökohtaisten tietorakenteiden organisointumista ja tukisi aktiivista, itseohjautuvaa ja ongelmalähtöistä oppimista?

3. OPPIKIRJAT JA OPPIMINEN

3.1. Oppikirjat, tieto ja opetus

Oppikirja on yhteydessä opettamaansa tieteenalaan. Se pyrkii välittämään käyttäjälleen tiedon siitä, mikä sen käsittelemässä tieteenalassa on keskeistä ja tärkeää. Oppikirjan sisältöön ja sen käsittelemien aiheiden valintaan vaikuttaa sen edustaman erityistieteen lisäksi opetussuunnitelma. Tieteellistä tietoa ei tuoda kouluun sellaisenaan, vaan se suodattuu yhteiskunnallisten vaatimusten ja arvostusten, oppimisen ja opettamisen teorioiden ja perinteiden, metodien ja käytäntöjen läpi ja lopulta muokkautuu oppikirjamuotoon sopivaksi. Kouluopetuksessa ei riitä, että oppimäärät muotoillaan sillä perusteella, mitä mistäkin oppiaineesta on opetettava. Lisäksi on pohdittava, millaiseen tiedonkäsitykseen opetus perustuu ja miten oppiaineen tiedot jäsentyvät tuon käsityksen mukaan. (Ranta-

lainen 1991, 127.) Oppikirjat suunnataan yleensä tietyn ikäisille tai kehitystasoisille oppijoille. Sen vuoksi esimerkiksi kirjallisuustiede ja kirjallisuus lukiossa oppiaineen "äidinkieli ja kirjallisuus" osana eivät ole aivan sama asia. Oppikirja syntyy yhteiskunnallisten suhteiden verkostoon, joka valinnoillaan, arvostuksillaan ja painotuksillaan luo uusia merkityksiä.

Lukion maantiedon ja biologian oppikirjoja tutkineen Pirjo Karvosen mukaan oppikirjat rakentuvat osana yhteisönsä tekstiverkostoja. Oppikirjat käyttävät muita tekstejä lainaamalla, toistamalla, kirjoittamalla uudelleen ja muokkaamalla niitä. (Karvonen 1995, 206.) Näin muodostuneen oppikirjan lopullinen sisältö on valinnan ja arvostusten tulosta. Jos hyväksytään konstruktivistinen, tiedon suhteellisuutta ja yhteisöllisyyttä korostava näkemys, tehtyjen valintojen tulisi Karvosen mukaan näkyä oppikirjateksteissä. (Karvonen 1995, 213.)

Karvonen pitää tyypillisen tai perinteisen oppikirjan suurimpana ongelmana juuri valintojen, keskustelun ja tiedonhankinnan prosessien näkymättömyyttä kirjoissa. Oppikirja tukee hänen mukaansa nykyiselle tietokäsitykselle vastakkaisia kiistattoman ja valmiin tiedon ideoita. Oppikirjatekstit esittävät tyypillisesti luokituksia ja yleistyksiä, jotka otetaan annettuina. Tekstistä ei käy ilmi, että se on tekstuaalisten ja kielellisten valintojen tulosta. Oppikirjojen tapa kiteyttää, tiivistää, annostella ja yksinkertaistaa hävittää tiedon syntyprosessiin ja tietoon liittyvän moniäänisyyden. Karvonen katsoo tämän johtuvan toisaalta opettamisen perinteestä, toisaalta olevan seurausta siitä, että oppikirjat ovat yleensä työryhmien kompromissien tulosta. Opetettavaksi ja oppikirjan sisällöksi valitaan kiistattomia ja valikoituja tiedontuottamisprosessin lopputuloksia, ei prosessin kuvausta tai vaihtoehtoisia näkemyksiä. Oppikirjan kirjoittajat eivät enää tekstinsä sisällä arvioi esittämiänsä väitteitä ja käsitteitä. (Karvonen 1995, 211) Karvosen mukaan perinteinen oppikirja ei problematisoi käsittelemiään aiheita eikä perustele valintojaan ja rajauksiaan (Karvonen 1995, 207).

Oppikirja esittää muotonsa ja perinteittensä vuoksi usein tiedon valmiina ja kiistattomana. Tämä ei kuitenkaan kokonaan johdu koulun perinteistä ja vanhentuneista tietokäsityksistä. Perusongelmana on, että tieto tulee kirjassa pysäyttää, kirja ei fyysisen muotonsa vuoksi voi olla jatkuvasti laajeneva, karsiutuva ja uusiutuva tai edes sivumäärältään kovin

suuri. Tulevaisuuden oppimateriaalit voivat olla esimerkiksi yhteisöllisesti tuotettuja opitiedostoja tietoverkossa. Ne voivat olla jatkuvasti uudistuvia linkkikokoelmia, joissa oppijat voivat liikkua ja joita he voivat muokata valintojensa perusteella: karsia, laajentaa ja luoda uusia yhteyksiä eri asioiden välille.

Oppikirjasta puhuttaessa on hyväksyttävä sen esinemäisyyden asettamat rajoitukset ja pyrittävä kehittämään kirjaa ne huomioiden. Oppikirjakeskustelussa asetetaan oppikirjoille vaatimuksia, joihin ne eivät voi vastata. Kritisoidaan oppikirjan keskeistä asemaa opetuksessa, mutta samalla suhtaudutaan siihen niin, kuin oppikirjojen muutos olisi vastaus kaikkiin kouluoppimisen ongelmiin. Oppikirjalla on varmasti yhä tulevaisuudessakin asemansa opetuksessa, mutta sen asema on muuttumassa: se ei pysty enää täyttämään samaa tehtävää kuin ennen. Oppikirjan ja tietokäsityksen ristiriita ei niinkään johdu oppikirjasta sinänsä, kuin sen asemasta ja käytöstä opetuksessa ja suhtautumisesta siihen. Oppikirjojen lisäksi on muitakin, koulun ulkopuolisia lähteitä, jotka esittävät tietonsa annettuina, vaihtoehdottomina ja ilman siihen johtaneen prosessin kuvausta. Oppikirjan muuttaminen ei riitä, myös sen käyttäjien on muutettava tieto- ja oppimiskäsityksiään.

Mikkilä ja Olkinuora ovat tutkineet oppikirjojen käyttöä opetuksessa ja havainneet, ettei oppimisen ongelmia voi yksinkertaisesti ratkaista kirjattomaan, esimerkiksi kokeilevaan, tekemällä oppimiseen siirtymällä. Jos ajatellaan mekanistisesti, että oppilaat oppivat rakentamalla käsitteellistä ymmärrystä suoraan havainnosta, tekstistä tai toiminnasta, oppimistulokset ovat samanlaisia. Mikkilän ja Olkinuoran mukaan käsitteiden konstruointi edellyttää laajojen ennakkotietoverkoston aktivoitua ja käsitteiden välisten yhteyksien luomista. Tässä toimii apuna korkeatasoinen (oppikirja)teksti ja opettajan käsitteelliseen ymmärrykseen tähtäävä toiminta. (Oppikirjat ja oppiminen 1995, 99.) Oppikirja voi opettaa käsitteitä, edistää oppilaiden käsitteellistä ymmärrystä ja luoda käsitteiden välisiä yhteyksiä.

Opettajan asenteet tietoa kohtaan osoittautuivat tärkeiksi Mikkilän ja Olkinuoran tutkimuksessa. Opettaja näyttää heidän havaintojensa perusteella välittävän oppilailleen oman tiedonhankintansa mallit. Jos opettaja on oppikirjasidonnainen, myös hänen oppilaansa suhtautuvat oppikirjan esittämiin tietoihin kriitikittömästi. He havaitsivat myös, että oppikirjattomasta projektityöskentelystäkään ei seurannut monipuolista lähteiden käyttöä,

vaan oppilaat sitoutuivat yhteen lähteeseen kriitikittömästi. (Oppikirjat ja oppiminen 1995, 103.) Oppikirja ei siis yksin ole kouluoppimisen ongelmien syy tai ratkaisu.

3.2. Millainen olisi konstruktivistinen oppikirja?

Konstruktivismin aikakaudella kirjoitettu opetussuunnitelma asettaa uusia vaatimuksia ja tavoitteita kaikille opetuksen käytänteille - myös oppikirjoille. Koska konstruktivismi on tietoteoria eikä valmis oppimisteoria tai didaktinen malli, vaatimukset ja tavoitteet eivät ole konkreettisia ja suoraan sovellettavissa olevia. (Mikkilä - Erdman, Olkinuora ja Mattila 1999, 439.)

Mikkilä - Erdman, Olkinuora ja Mattila ovat tutkineet vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen ilmestyneitä luonnon- ja ympäristötiedon oppikirjoja. Artikkelissaan "Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta - haaste oppikirjoille" he raportoivat tutkimuksensa tuloksia. He tutkivat, onko opetussuunnitelman perusteiden konstruktivistiset ajatukset otettu huomioon oppikirjoja tehtäessä. He listaavat joitakin konstruktivismin periaatteille rakentuvan oppimateriaalin piirteitä, vaikka toteavatkin, että konstruktivistinen näkökulma oikeastaan kieltää liian tarkan oppimateriaalisabloonan määrittelyn. Yleisinä periaatteina artikkelin kirjoittajat esittävät, että hyvä oppikirja ei saisi liiaksi rajoittaa opettajan toimintaa ja tämän oman pedagogisen ajattelun soveltamismahdollisuuksia. Kirja ei saisi totuttaa oppilasta valmiiksi muokatun tekstin omaksujaksi, vaan oppilaan tulee etsiä tietoa ongelmakeskeisesti ja kriittisesti. Oppilasta tulisi ohjata organisoimaan sisältöjä laajoiksi, ymmärtämistä syventäviksi tiedollisiksi rakenteiksi ja sisäisiksi malleiksi. (Mikkilä - Erdman, ym. 1999, 446.)

Yksityiskohtaisemmat suositukset koskevat oppikirjojen perustekstejä³ ja tehtäviä. Perustekstien tulisi kirjoittajien näkemysten mukaan pitäytyä tiukasti ydinsisällöissä. Ydinsisällöistä kaikkein keskeisimpinä kirjoittajat pitävät sellaisia peruskäsitteitä, joiden avulla oppilas voisi valikoivasti etsiä ja syvällisesti ymmärtää oheismateriaalien tarjoamaa tietoa. Perusteksteihin voisi kirjoittajien mukaan liittää uudentyyppisiä tai entistä monipuoli-

semmin oppijan ajattelutoimintoja suuntaavia ja kehittäviä tehtäviä, joiden avulla käsitteiden soveltaminen ja niiden ymmärtäminen edistyisi. Tehtävien tulisi lisäksi olla sellaisia, että ne edistäisivät tiedon etsintää ja muokkaamista ja auttaisivat oppijaa myös koulun ulkopuolisen maailman ilmiöiden ymmärtämisessä. Konstruktivistivismin periaatteisiin kuuluu ongelmakeskeinen tai tutkiva oppiminen, jota tällaiset tehtävät noudattaisivat. (Mikkilä - Erdman, ym. 1999, 447.)

Mirjamajja Mikkilä ja Erkki Olkinuora tarkastelevat oppimateriaaleja ja erityisesti työkirjatehtäviä käsitteellisen muutoksen tutkimuksen näkökulmasta. Käsitteiden omaksuminen on tärkeää, koska juuri niitä pidetään ydinsisältönä, jonka varassa voidaan etsiä lisätietoa ja ymmärtää sitä. Oppijoilla on usein vääriä ennakkokäsityksiä, jotka ovat ristiriidassa tieteellisen teorian kanssa. Koulun opetuskäytännöt ja oppimateriaali eivät useinkaan huomioi näitä ennakkokäsityksiä. Kuitenkin tarvitaan erityisiä toimenpiteitä, jotta väärät ennakkokäsitykset siirtyisivät pois tieteellisen tiedon tieltä ja todellinen käsitteellinen muutos mahdollistuisi. (Oppikirjat ja oppiminen 1995, 7.) Pelkkä oikeiden teorioiden ja niiden perusteiden opettaminen ei riitä, vaan opetus on aloitettava oppijoiden ennakkokäsitykset selvittämällä. Tavoitteena on saada oppijat tiedostamaan omat ennakkokäsityksensä. Tämä voisi tapahtua esimerkiksi antamalla oppijoille mahdollisuus kertoa käsityksistään ja perustella ja puolustaa niitä keskusteluissa muiden oppijoiden kanssa. Omien käsitysten tiedostamisen jälkeen väärät käsitykset voidaan falsifioida. (Oppikirjat ja oppiminen 1995, 7 - 8.)

Kirjallisuudenopetuksessa esimerkkinä oppijoiden ennakkokäsitysten vaikutuksesta oppimiseen voisi toimia teeman käsite. Teeman käsite on oppijoille vaikea, koska se tarkoittaa arkikäytössä aihetta (Kirstinä, Kemppainen ja Uusi-Hallila 1994, 24). Kuitenkin kirjallisuudesta puhuttaessa on tärkeää pitää teeman lähikäsite aihe ja itse teema erillään: näiden käsitteiden rajat voivat vaikuttaa häilyviltä, mutta ne ovat kuitenkin kirjallisuustieteessä selkeästi erotettavissa toisistaan. Yksinkertaisimmillaan teeman käsitteen voi kirjallisuudessa sanoa merkitsevän sitä, mistä tekstissä syvimmiltään on kyse; mistä teksti syvimmällä tasollaan kertoo. Kirjallisuustieteessä esitetään kuitenkin erilaisia käsityksiä teeman luonteesta. Teeman voidaan katsoa sijaitsevan joko tekstin rakenteissa tai olevan

³Perustekstillä tarkoitetaan ydinsisällöt välittävää, kaikille yhteiseen oppikirjaan koottua perusmateriaalia.

lukijan konstruoima. Teema on määritelty myös erilaisten tekstien kohtaupaikaksi ja tekstien mahdollisen ryhmittelyn periaatteeksi. Myös eri kielialueiden välillä on eroja teeman käsitteen käytössä. (Suomela 2001, 141 – 143.) Teeman sukulaiskäsitteitä ovat kirjallisuustieteessä esimerkiksi juuri aihe sekä motiivi. Teeman tavoin aihe vastaa kysymykseen mistä teksti kertoo, mutta teemaa konkreettisemmalla tasolla. Lähimpänä teeman käsitettä on motiivi, jonka voi määritellä teemaa pienemmäksi ja konkreettisemmaksi merkitysyksiköksi. (Suomela 2001, 134 – 144.) Oppijoiden on siis ensin tiedostuttava siitä, mitä he arkiajattelunsa perusteella pitävät käsitteen teema sisältönä. Vasta tämän jälkeen käsitteelle teema voidaan antaa kirjallisuustieteen mukainen sisältö. Myös teeman lähikäsitteet ja niiden väliset erot ja yhteydet liittyvät itse käsitteen selvittämiseen. Kun käsitteen sisältö eri yhteyksissä on selvitetty ja oppija on tiedostunut omasta ennakkokäsityksestään, ei mahdollista sekaannusta teeman ja aiheen välillä kirjallisuudesta puhuttaessa enää niin helposti tapahdu.

Postmodernin yhteiskunnan jatkuva tietotulva tekee mahdolliseksi oppikirjojen jäsenysperiaatteeksi keskeisten faktojen esittämisen. Oppikirjojen odotetaan faktojen sijaan johdattavan lukijansa oppiaineen taustalla olevaan ajatteluun. Ajatus oppiaineen taustalla olevan ajattelun opettamisesta ja käsitteiden merkityksestä ajattelulle liittyy kognitiiviseen psykologiaan ja kasvatustieteellisessä ajattelussa tapahtuneeseen kognitiiviseen kääntöseen. Jerome S. Bruner esittää kirjassaan *The Process of Education* (1963) ajatuksia, joihin tieteiden opetuksen kehittämistä pohtimaan kokoontuneet eri aloja edustaneet opettajat ja tutkijat päätyivät jo vuonna 1959 järjestetyssä konferenssissa. Keskeinen opettamisen kehittämistä koskeva vaatimus oli juuri oppiaineen taustalla olevan ajattelun ja oppiaineen perusrakenteen ja perusperiaatteiden opettaminen irrallisten yksittäistietojen sijaan. Brunerin mukaan perusteiden ymmärtäminen tekee aineen sisällöt ymmärrettävimmiksi ja helpommin käsitettäviksi. Hänen kirjallisuuden opetusta koskeva esimerkkinä liittyy Herman Melvillen romaanin *Moby Dick* ymmärtämiseen. Jos oppilas voidaan ohjata ymmärtämään, että romaanin teemana on mm. pahuus ja valkoista valasta takaa ajavien ahdinko ja että on olemassa suhteellisen rajoitettu määrä ahdinkoja, joista romaanit kertovat, hän oppii paremmin ymmärtämään kirjallisuutta. (Bruner 1963, 23 - 24.) Kirjallisuuden perusteita koskeva ajattelu liittyy Brunerin mielestä tämän esimerkin perusteella teeman ymmärtämiseen eli yleisen tai yleistettävän löytämiseen yksittäisestä teoksesta ja kirjallisuuden luonteen ymmärtämiseen inhimillisten tunteiden ja kokemusten

kuvaajana. Yleistettävyyys ja peruseriaatteet ovat yksittäisen teoksen yksittäisiä tapah-
tumia tärkeämpiä. Sen määrittäminen, mikä kussakin oppiaineessa on perustavaa ja
keskeistä, ei kuitenkaan ole aivan ongelmatonta. Tämä määrittely on kuitenkin oppikir-
jassa jollakin tavalla tehtävä. Jotakin on valittava kirjan sisällöksi ja jotakin jätettävä sen
ulkopuolelle.

Mikkilä - Erdman, Olkinuora ja Mattila pitävät oppiaineiden ydinsisältöjen määrittelyä
ongelmallisena, etenkin jos se jätetään oppikirjojen tekijöiden ja kustantajien vastuulle.
Kuitenkin he itse esittivät oppikirjan sisällöksi ydinsisällöissä pidättäytymistä. He ehdot-
tavat valtakunnan tasoista pohdiskelua ja konsensusta siitä, mitkä ovat heidän tutkimansa
oppiaineen tieteellisen yleissivistyksen ydinsisällöt. (Mikkilä - Erdman, ym. 1999, 446 -
447.) Vastaava kysymys koskee varmasti kaikkia muitakin oppiaineita. Ei liene itsestään
selvää, mitä voidaan pitää kunkin oppiaineen ydinsisältönä tai sinä sisältönä, joka sopii
opetettavaksi kullakin luokka-asteella. Täydelliseen yhteisymmärrykseenkään asiasta tus-
kin koskaan päästään. Lisäksi oppiaineiden taustalla olevat tieteet kehittyvät jatkuvasti,
jolloin ehkä ydinsisällötkin muuttuvat.

3.3. Oppikirja oppimisen tukena

Mikkilä ja Olkinuora ovat teoksessa *Oppikirjat ja oppiminen* pohtineet oppikirjojen ke-
hittämistä oppimisteoreettisista lähtökohdista. He pohtivat, millainen oppikirja soveltuisi
korkeatasoisen⁴ oppimisen välineeksi. Oppikirjan tietoaaines pitäisi jäsentää opittavan
tietoaineksen oma logiikka ja käsitejärjestelmät lähtökohtana. Strukturoinnin periaatteiksi
tulisi ottaa myös korkeatasoista oppimista tukevat didaktiset rakenteet. Kirjoittajat eh-
dottavat luokkakohtaisen niteen korvaamista usean vuoden käytössä olevalla oppikirjalla.
Tämä edellyttäisi faktojen karsimista. Keskeistä oppikirjassa olisi kokonaisvaltainen, ai-
neen logiikkaa noudattava jäsenitys peruskäsitteiden avulla sekä oppiaineelle tyypilliset
tiedontuottamistavat. Tämän periaatteen mukainen kirja olisi johdatus tieteenalaan, sen
tapaan havainnoida maailmaa ja hankkia tietoa. Se olisi perusteos, joka tarjoaisi käsit-
teelliset työkalut myöhemmälle oppimiselle ja toimisi hakuteoksena tai metodioppaana.

Oppikirjan tekstin Mikkilä ja Olkinuora toivoisivat etenevän aiheena olevan sisältöalueen peruskäsitteitä ja niiden välisiä suhteita selvittämällä. Tällainen erittelevä tekstityyppi antaisi oppijalle mahdollisuuden harjoitella johdonmukaisesti etenevää päättelyä ja omaksumaa tieteenalalle tyypillistä ajattelutapaa. Oppikirjatekstille tyypillisenä ongelmana kirjoittavat pitävät sitä, että oppijan uteliaisuutta ei pyritä herättämään eikä viritetä kysymyksiä tai ongelmia, joilla oppilaan aikaisemmat tiedot ja kokemukset voitaisiin hyödyntää. (Oppikirjat ja oppiminen 1995, 100 - 101.)

Yleinen päätös siitä, mikä kussakin oppiaineessa on keskeistä, tuntuu konstruktivismin periaatteiden vastaiselta. Näin oppilaalle esitetään ulkoapäin annettu, ongelmaton faktatieto, jota hän tosin seuraavaksi voi ryhtyä itse konstruoimaan. Oppikirjoihin tuntuu liittyvän käsitys, että oppilaalle täytyy ensin tarjota jonkinlaiset perustiedot ja -käsitteet, jotta hän voisi ne omaksuttuaan aloittaa itsenäisen, ongelmalähtöisen ja kriittisen valikoidun tiedonetsinnän. Konstruktivismin periaatteiden mukaisen oppikirjan tulisikin ehkä murtaa oppikirjakonventiota siten, että tehdyt valinnat ja valintojen tekijän ääni tulisivat näkyviksi. Tämä tukisi myös tieteenalan taustalla olevan ajattelun tiedostamista. Tiiviitä faktoja sisältävä oppikirjateksti kannustaa ennemminkin ulkoopetteluun kuin omakohtaiseen tiedon konstruointiin. Perinteinen oppikirja keskeisen, ongelmaton, tiedon esittäjänä tuntuu konstruktivismin periaatteiden vastaiselta.

Keskustelu konstruktivismin periaatteille perustuvan oppimateriaalin luonteesta tuntuu johtavan kahteen keskeiseen periaatteeseen, joilla kummallakin pyritään samaan lopputulokseen, vaikka ne ovat osin toisilleen vastakkaisia. Ensimmäisen periaatteen mukaan tiedon tuottamisen prosessi ja tehdyt valinnat tulisi tehdä näkyviksi oppikirjatekstissä. Valinnat tulisi perustella ja tehdä myös vaihtoehtoiset näkemykset näkyviksi. Oppikirjan tulisi olla oma suhteellisuutensa tiedostava ja välittää tämä tiedostavuus myös käyttäjilleen. Tietoa ei saisi esittää valmiina ja kiistattomana. Tämä näkemys on looginen, mutta ei kovin helposti sovellettavissa käytäntöön. Pohdiskeleva ja keskusteleva oppikirja saattaisi muodostua liian laajaksi ja vaikeaksi lukea. Tähän näkemykseen sisältyy lisäksi implisiittisesti käsitys oppikirjasta oppimisen kohteena, kaiken olemassaolevan tiedon ja

⁴Korkeatasoisella oppimisella kirjoittajat viittaavat konstruktivistiseen tietokäsitykseen perustuvaan oppimiskäsitykseen.

sen ympärillä käydyn keskustelun esittäjänä. Oppikirja muodostaa näin tietorakenteen valmiiksi oppijan puolesta.

Toisen periaatteen mukaan oppikirjan tulisi olla perusteos, joka sisältää keskeiset käsitteet ja muut oppiaineen perussisällöt. Oppikirjan asema opetuksessa ei enää olisi olla oppimisen kohteena vaan apuna ja tukena. Ongelmia aiheuttaa keskeisten sisältöjen ja käsitteiden; "ydinasioiden", valinta, mikä ei tunnu sopivan yhteen konstruktivistisen tietokäsityksen kanssa. Jos hyväksytään ajatus tiedon sosiaalisesta rakentumisesta, ei mitään tietoa saisi esittää valmiina, ongelmattomana tai kiistattomana. Toisaalta oppijalle tarjotaan tällaisessa oppikirjassa lähtökohta, josta käsin hän lähtee itse muokkaamaan tietorakenteitaan, etsimään ja oppimaan.

Oppikirja on tietenkin aina suhteessa siihen oppiaineeseen, jota se edustaa. Osa oppimateriaalivaatimusten peruseriaatteista on samoja kaikissa aineissa, mutta myös oppiaineen luonne asettaa omat vaatimuksensa oppikirjalle. Tiedon luonne esimerkiksi luonnon- ja humanistisissa tieteissä on erilainen. Oppikirja määrittelee, mikä juuri tästä oppiaineesta on juuri tämänikäisille oppijoille keskeistä opittavaa. Mahdollinen harjoitus- tai tehtäväkirja antaa kuvan siitä, miten halutut oppimistulokset pyritään saavuttamaan; miten oppiaineelle ominainen tieto ja taito saavutetaan. Tehtävien rakenteen perusteella voi kuitenkin ainoastaan esittää olettamuksia siitä, millaista oppimista ne pyrkivät tukemaan. Kirja määrittelee myös, mitä ja millaista luonteeltaan on tämän oppiaineen tieto. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarja Kivijalka on yksi vastaus kysymykseen siitä, mitä on kirjallisuus ja kirjallisuuden opetus ja oppiminen koulussa; millaista on kirjallisuustieteellinen tai kirjallisuuteen liittyvä tieto ja mikä siinä on lukiolaiselle tärkeää, hyödyllistä ja keskeistä.

4. KIRJALLISUUSKÄSITYKSET JA KIRJALLISUUDENOPETUS

4.1. Kirjallisuuskäsitykset tutkimusta ja opetusta ohjaamassa

Terry Eagleton määrittelee kirjallisuutta kuvailemalla sanaa 'kirjallisuus' funktionaaliseksi termiksi. Termit, kuten kirjallisuus tai rikkaruoho, eivät Eagletonin mukaan ole luonteel-

taan ontologisia. Ne eivät kerro asioiden pysyvistä olemisesta; siitä, mitä ne objektiivisessa mielessä ovat tai tarkoittavat. Funktionaaliset termit kertovat sen sijaan kirjallisuudeksi nimetyn tekstin tai rikkaruohoksi nimetyn kasvin roolista ympäristössään. Tekstiä pitää kirjallisuutena tai kasvia rikkaruohona tietty ihmisryhmä, joka määrittelee ilmiötä omien käsitystensä pohjalta. Jokin toinen ryhmä voi määritellä ympäristöään toisin: samat tekstit eivät ole heille kirjallisuutta eivätkä samat kasvit rikkaruohoja. Ilmiön sosiaalinen konteksti muodostuu sen suhteista ja eroista ympäristöönsä, tavoista, joilla se käyttäytyy ja niistä tarkoituksista, joihin sitä voidaan käyttää. Funktionaaliset termit muodostuvat siitä, mitä ihmiset niille tekevät, ilmiön ympärillä tapahtuvista inhimillisistä toiminnoista. (Eagleton, 1997, 20 – 21.) Koulun voi käsittää sosiaalisesti kontekstiksi, joka käyttää kirjallisuutta opettaessaan sitä. Tämän käytön myötä se määrittää sisältöä termille kirjallisuus.

Kirjallisuuskäsitykset muodostuvat niistä tavoista, joilla kirjallisuutta käytetään sekä niistä tarkoituksista, joihin sitä käytetään. Kirjallisuuskäsitys on yhteydessä siihen, mikä arvo ja merkitys kirjallisuudelle annetaan. Kirjallisuustieteen eri teoriat perustuvat hyvinkin erilaisiin käsityksiin siitä, mitä kirjallisuus on. Kirjallisuuskäsityksen valinta määrää myös, mitä on kirjallisuuden tutkiminen ja opettaminen. Se, millaisena kirjallisuus ymmärretään, määrää tavan, jolla sitä tutkitaan. Tutkimus- tai opetusmetodin valinta on näin aina myös kirjallisuuskäsityksen valintaa. Valinnalla sitoudutaan koko siihen ajattelutapaan, joka on valitun teorian tai tutkimusmenetelmän taustalla. Tiedostamatonkin käsitys kirjallisuudesta ohjaa lukijaa aina hänen tarttuessaan kirjaan. (Koskela ja Rojola, 1997, 8 - 10.) Kirjallisuuskäsityksellä ja sen tiedostamisella on merkitystä.

Kirjallisuuden merkitys yhteiskunnassa sekä sen vaikutus ihmisten maailmankuvan ja ennakkoluulojen murtumiseen on niin suuri, ettei ole yhdentekevää, miten sitä luetaan ja tulkitaan, mihin seikkoihin kiinnitetään huomiota (Kinnunen 1983, 15).

Kouluopetuksen kirjallisuuskäsitys sisältää muutakin kuin tietyn kirjallisuustieteen teorian kirjallisuuskäsityksen. Vaikka opetuksen taustateoria olisikin nimetty ja valittu opetussuunnitelmassa, eivät oppikirjat tai varsinkaan konkreettinen opetus noudata puhtaasti tätä yhtä ilmituotua käsitystä. Käsitys siitä, mitä kirjallisuus on, vastaus kysymykseen ”Mitä kirjallisuus on?”, on kirjallisuuskäsitys. Eagletonin määritelmän mukaan olemuk-

seltaan funktionaalisenä terminä myös termi 'kirjallisuus' saa merkityksensä siitä, mitä ihmiset sille tekevät. Kirjallisuutta opetettaessa kirjallisuus määrittyy toimintojen ja puhetapojen kautta. Lähestyn oppikirjasarjan kirjallisuuskäsityksiä sen kautta, miten kirjallisuudesta puhutaan ja miten kirjallisuutta ohjataan käsittelemään: lukemaan, oppimaan, kokemaan ja tulkitsemaan. Kirjallisuustieteen teoriat vastaavat kysymykseen "Mitä kirjallisuus on?" omilla tavoillaan. Eri teorioiden sovellukset tuovat oppikirjaan omat vastauksensa. Siksi oppikirjasarjasta ei ole löydettävissä yhtä, selvästi muotoiltavissa olevaa kirjallisuuskäsitystä. Tavoitteenani onkin hahmotella niitä eri voimia, jotka vaikuttavat kirjallisuudenopetukseen ja sitä kautta kirjallisuuskäsityksiin.

Käsitykset tiedosta, oppimisesta, kirjallisuudesta sekä sen asemasta ja merkityksestä opetuksessa ovat vaihdelleet oppiaineen historiassa. Esittelen seuraavaksi kirjallisuuden opetuksen yleisiä tavoitteita sekä niitä odotuksia, joihin koulun kirjallisuuden opetuksen odotetaan vastaavan. Tämän jälkeen esittelen lyhyesti kirjallisuuden opetuksen historiaa. Eri aikoina hallitsevina olleet käsitykset ja tavoitteet näkyvät ja vaikuttavat osana kirjallisuudenopetusta nykyaikana. Oppiaineen kehityksen ja historian tunteminen auttaa ymmärtämään paremmin sen nykyisiä käytänteitä. Tutkimalla niitä voimia, jotka vaikuttivat oppiaineen muotoutumiseen voidaan paremmin ymmärtää oppiaineen nykyistä tilaa. (Hansén 1991, 3.)

Sven-Erik Hansénin tutkimus osoittaa, että tradition merkitys on oppiaineen äidinkieli historiassa ollut innovaatioiden ja uusien teorioiden vaikutusta suurempi. Juuri perinteen voimakkaan aseman vuoksi uudet ajatukset ovat usein jääneet vain puheeksi, eivätkä ne ole siirtyneet käytännöiksi luokkiin asti. Hänen tutkimistaan opetussuunnitelmista on nähtävissä, miten opetussuunnitelmien uudistuksilla on aina ollut edellytyksenä perusta traditiossa. Usein tietty perinteinen käsitys tai tapa on käynyt läpi sisäisen hajoamisen ja antanut niin tilaa uusille painotuksille. Tradition hajoaminen ei ole koskaan ollut täydellistä. Vanha traditio on jossakin muodossa mukana syntyvissä uusissa synteeseissä. Uusien käsitysten syntyminen on prosessi, jossa vanha ja uusi ovat vaikeasti erotettavissa. Muutosten myötä ovat taas uudet ongelmat nousseet etualalle samalla kun vanha ilmiö osittain elää edelleen uusissa yhdistelmissä. (Hansén 1991, 390 – 391.)

4.2. Odotuksia ja tavoitteita: Miksi kirjallisuutta opetetaan?

Kasvatustieteellisessä ajattelussa tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet myös kirjallisuuden kouluopetukseen. Siihen vaikuttaa kuitenkin myös oppiaineen oma historia ja kirjallisuustieteen kehitys. Muuttuvat käsitykset oppiaineen luonteesta ja tehtävistä säätelevät opetusta ja siihen liittyviä odotuksia ja tavoitteita.

Juha Rikaman mukaan kirjallisuudenopetukseen kohdistavat odotuksiaan kirjallisuus - instituutio, valtio ja yhteiskunta sekä tietenkin oppilaat. Näiden kolmen tahon odotuksista ja tarpeista käsin johdetaan opetukselle tavoitteita. Kirjallisuusinstituution harjoittama sääätely näkyy esimerkiksi oppikirjoissa: erityisesti kirjallisuushistorian esitykset ovat Rikaman mukaan kirjallisuusinstituution valmiiksi arvottamia ja tulkittavia "valmismatkoja kirjallisuuteen". Vallitsevat kirjalliset arvot ja tulkintanormit säätelevät koulussa luettavan kirjallisuuden valintaa ja opetusta. Yhteiskunnalle kirjallisuudenopetus on toiminut yhtenä keinona kulloistenkin kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi. Kasvatusajattelu perustuu yhteiskunnan moraaliseen ja ideologiseen arvojärjestelmään, ja usein se myös tukee poliittista valtarakennetta. Kirjallisuudenopetuksenkin odotetaan muovaavan oppilaita yhteiskunnan hyväksymien kasvatustavoitteiden suuntaan. Oppilaita on pitkään pidetty pääasiassa vain opetuksen kohteina, jolloin heidän odotuksiaan ei juurikaan otettu huomioon. Vasta kasvatusajattelun muutos 60-luvulla sai vähitellen aikaan, että oppilaiden odotuksia alettiin pitää opetukseen vaikuttavana tekijänä. (Rikama 1990, 169 - 170.)

Kirjallisuuden opetuksen merkitys oppilaalle - se, mitä oppilas toivoo oppivansa tai mitä hänen halutaan oppivan - näkyy niissä erilaisissa tavoitteissa, joita kirjallisuuden opetukselle asetetaan. Carter ja Long esittävät, että kirjallisuuden opetukseen on yleensä olemassa kolme mallia, joihin kuhunkin liittyy oppilaaseen kohdistuvia oppimistavoitteita. Kirjallisuuden opetuksen kolme mallia ovat Carterin ja Longin mukaan kulttuurimalli, kielimalli ja persoonallisen kasvun malli. Kulttuurimallissa korostuu kirjallisuuden arvo ja merkitys kulttuurin näkökulmasta. Opetuksen tavoitteena on syventää oppilaiden erilaisten kulttuurien ja ideologioiden ymmärrystä. Kirjallisuus ilmaisee yleisinhimillisiä ajatuksia ja tunteita, ja auttaa näin tutustumaan eri kulttuureihin, myös lukijan omaan. (Carter & Long, 1991, 2 - 3.)

Kielimallia käytetään, kun kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on oppilaan kielen kehittäminen. Kirjallisuus voidaan nähdä välineenä kieliopin opettamiseen; se on keino tutustuttaa oppilaat erilaisiin kielen rakenteisiin. Kielimalliin sisältyvän kirjallisuuskäsityksen mukaan kirjallisuus rakentuu kielestä ja kieli on kirjallisuuden väline. Kirjallisuuden lukemisen voidaan katsoa kasvattavan oppilaan sanavarastoa tai toimivan tyyllillisenä esikuvana. Carterin ja Longin mukaan tämän mallin vaarana on, että se saattaa tuhota lukijalta kirjallisuuden lukemisesta ilon ja mielihyvän. Kiinnostus kirjallisuutta kohtaan voi vähentyä. Heidän mukaansa oppilaan kielen kehittämistä tavoitteena painottavassa kirjallisuuden opetuksessa tulisi korostaa sitä, miten kirjallisuuden avulla opiskelijat tutustutaan kielen luovaan ja monipuoliseen käyttöön. (Carter & Long, 1991, 2- 3.)

Kielen ja kulttuurin opettamiseen kirjallisuuden avulla liittyy kuitenkin ongelmia. Kirjallisuus on kieltä ja kulttuuria, ja sitä voidaan käyttää hyväksi kielen ja kulttuurin opettamisessa, mutta Brumfitin ja Carterin näkökulmasta kirjallisuutta tulisi opettaa sen omilla ehdoilla. Kirjallisuus ei ole täysin samaistettavissa kulttuuriin. Brumfitin ja Carterin mukaan kirjallisuus on aina tietoinen omasta traditiostaan, sitä ei voida kokonaan erottaa kirjallisuuden historiasta. Kirjallisuus ei siksi tuota realistista kuvaa historiasta tai kulttuurista. Kirjailija on tarkoituksellisesti ja luovasti muokannut todellisuutta omiin tarkoituksiinsa sopivaksi. Samalla tavalla kirjailija on käyttänyt kieltä, eikä kirjallisuuden käyttö kielen ja tyylin opettamiseen siksi aina ole tarkoituksenmukaista. (Brumfit & Carter 1986, 25 – 28.)

Kolmas ja viimeinen kirjallisuuden opetuksen malli, persoonallisen kasvun malli, asettaa opetuksen tavoitteeksi oppilaan kasvun tukemisen. Kirjallisuuden lukemisen katsotaan auttavan oppilasta kasvamaan ja kehittymään sekä yksilönä, että suhteessa muihin ihmisiin ja instituutioihin. Tällaisten tavoitteiden saavuttamiseksi on opetuksen tuettava oppilaan lukemista ja sitoutumista lukemiseen. (Carter & Long, 1991, 2 - 3.) Brumfitin ja Carterin näkökulmasta kirjallisuuden opettaminen sen omilla ehdoilla tarkoittaa juuri kirjallisuuden opetuksen oikeuttamista kasvatuksellisesti, kirjallisuutta kasvattajana. Opetuksen on lähdettävä oppijasta, lue(te)ttava kirjallisuus on valittava oppilaiden tarpeita ajatellen. (Brumfit & Carter 1986, 28 – 29.)

Marja - Liisa Julkunen on tutkinut 40 nuoren lukemiseen ja kirjallisuuteen liittyviä kokemuksia ja muistoja. Haastateltavat olivat ainestoa kerättyinä syksyllä 1994 19 - 20 vuotiaita. Tutkimuksessa selvitetään nuorten käsityksiä äidinkielen opetuksesta ja sen merkityksestä kirjallisuusharrastukselle. (Julkunen 1997, 1.) Julkunen tutkimuksen mukaan enemmistö haastatelluista nuorista piti äidinkielen opetuksen tärkeimpänä merkityksenä luku- ja kirjoitustaidon oppimista ja vahvistamista. Persoonallisuuden kasvua tai kulttuuriperinnön tuntemista ei pidetty niin tärkeinä. (Julkunen 1997, 37.) Julkunen mukaan hänen haastattelemissaan nuorilla onkin varsin välineellinen käsitys lukutaidosta. Hän uskoo havaintojensa kertovan siitä, mitä äidinkielen opetuksessa on painotettu. (Julkunen 1997, 40.) Julkunen tutkimuksen perusteella voisi arvella, että tutkimukseen osallistuneiden opetuksessa on painottunut kielimalli kulttuuri- ja persoonallisen kasvun mallin kustannuksella.

Eräs näkökulma kirjallisuudenopetukseen on kognitiivinen. Kaartinen ja Tiuraniemi kysyvät, missä määrin ja millä tavoin sanataiteen vastaanottaminen on tiedollista, kognitiivista. He pitävät kirjallisuuden opetuksen yhtenä tehtävänä ja inhimillisen tiedon lisäämistä oppilaan tiedostamisen kautta. Tiedolla tarkoitetaan kirjallisuudesta puhuttaessa aktiivista ja dynaamista, yksilön prosessoimaa ja jäsentämää tietoa. Lukija voi oppia lukemansa teoksen avulla näkemään maailmaa uudella tavalla. (Kaartinen & Tiuraniemi, 1990, 179.)

Nelson Goodmanin mukaan taiteeseen liittyvä tieto on luonteeltaan ymmärtämistä, se tähtää uskomusten muodostamisen sijasta käsityskyvyn tarkentumiseen ja laajentumiseen. Taiteen ymmärtämiseen liittyy esimerkiksi tyyllisten lajien erottaminen eri taiteilijoiden töistä. Laajentuneen ja tarkentuneen käsityskyvyn avulla voi tekstistä oivaltaa löytyvän piirteitä ja rakenteita, joita ei ennen havainnut. (Goodman 1979, 21 – 22.) Kirjallisuuden opetuksessa tieto liittyy taitoon: historiallisen tai teoreettisen tiedon avulla lukukokemus ja –elämys vahvistuvat. Tiedon avulla lukijasta tulee taitavampi. Kognitiivinen näkökulma kirjallisuuden opetukseen ei suoraan liity mihinkään edellä esittämistäni kolmesta mallista: kieli-, kulttuuri- tai persoonallisuuden kasvun malliin. Lisääntyneen ja tarkentuneen ymmärrys- ja käsityskyvyn avulla on pikemminkin mahdollista kehittää näitä kaikkia kolmea osa-alueetta yhdessä.

Suomalaisen kirjallisuudenopetuksen historiassa ovat näkyvissä nämä kolme mallia – kolme tapaa puhua kirjallisuudesta ja nähdä sen merkitys yksilön ja yhteiskunnan kannalta. Kirjallisuudesta voidaan puhua kielenä, kulttuurina tai kasvattajana; kasvuvirikkeiden antajana. Todellisuudessa mallit tietenkin sekoittuvat toisiinsa. Se, minkä mallin tavoitteita on kulloinkin pidetty tärkeimpinä, on vaihdellut eri aikoina.

4.3. Kielioppia ja kirjallisuushistoriaa: uushumanismi ja filologinen metodi 1860 - 1890

Suomen kieli virallistettiin äidinkielen oppiaineeksi vuonna 1873. Äidinkielen opetuksen sisällöiksi ja tavoitteeksi määriteltiin kieliopin ja kirjoittamisen opettelu sekä valitun kirjallisuuden lukeminen. Käytännöllisenä tavoitteena oli kirjoittamisen opettaminen, ja kielen merkitystä korostettiin yliopistossa vallalla olleen uushumanistisen opetuskäsityksen mukaisesti. Uushumanistinen opetuskäsitys korostaa oppilaan kykyjen ja taitojen harjaannuttamista, erityisesti ajattelun kehittämistä. Se vaikutti kirjallisuudenopetuksen taustalla Suomessa 1860 - 1890. Kielen ja erityisesti kieliopin opettaminen toimi uushumanistisen käsityksen mukaan parhaiten ajattelun kehittäjänä. Uushumanistisen käsityksen mukainen ajattelua kehittävä struktuuri löytyi kielen lisäksi kirjallisuudesta: kirjallisuushistorian oppikirjassa kirjallisuus strukturoitui. Kirjallisuushistoria tarjosi myös yleisivistystä, jota pidettiin oppilaan henkiselle kehitykselle välttämättömänä. (Fasoulas 1990, 154.) Kirjallisuushistoria oli 1800-luvulla myös keskeisin kirjallisuustieteen tutkimuskohde. Positivismin periaatteiden mukaisesti tutkija selvitti kirjailijan elämää ja elinolosuhteita. Kaunokirjallista tekstiä tulkittiin biografisesti, kirjailijan elämänvaiheiden antamaa taustaa vasten. (Segers 1985, 10.)

Vuosina 1870 - 1890 kirjallisuudenopetus jäi kieliopin ja kirjoittamisen varjoon. Kirjallisuuden lukeminen toimi lähinnä kieliopin harjoittelun välineenä. Kirjallisuutta pidettiin myös hyvän tyylin esikuvana kirjoittajille. Kirjoittamisen opetuksen merkitys korostui vielä vuonna 1874 alkaneiden ylioppilaskirjoitusten vaikutuksesta. (Fasoulas 1990, 154 - 155.)

Latinan opettajat opettivat myös äidinkieltä. He puolustivat antiikin kirjallisuuden opetusta, vaikka myönsivätkin kansalliskirjallisuuden arvon. Opetusmenetelmänä heillä oli klassisten tekstien opetuksessa käytetty filologinen menetelmä. Esimerkiksi *Kalevalaa* käytiin läpi runo runolta, ääneen lukien. Vaikeita sanoja ja asioita selitettiin, mutta min-käänlaista kokonaiskäsitystä ei pyritty luomaan. Synteesin luominen ja *Kalevalan* kansallisen merkityksen paljastaminen tulivat opetuksen tavoitteiksi 1900-luvun alussa. Esillä oli myös ajatuksia *Kalevalan* opetuksen uudistamisesta siten, että sitä käsiteltäisiin puhtaasti esteettisenä taideteoksena. Tämä ajatus ei kuitenkaan toteutunut. (Fasoulas 1990, 154 - 157.)

4.4. Kansalliskirjallisuutta ja eettisiä esikuvia: herbartilainen kasvatusajattelu 1900-luvun alussa

1800-luvun lopulla yliopiston uushumanistinen opetuskäsitys alkoi korvautua kansallisella suuntauksella. *Kalevalan* opettaminen oli tärkeällä sijalla. 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa lukioissa käsiteltiin *Kalevalan* lisäksi myös Kiven *Seitsemää veljestä*, *Kanteletarta* ja Ahon *Lastuja*. Äidinkielenopettajien pääaine oli nyt latinan sijaan useimmiten historia. Oppikirjana oli kirjallisuushistoria, jota käsiteltiin tunnilla ääneen lukemalla ja opettajan luentoja kuuntelemalla. Vaihtoehtoisikin opetusmenetelmiä esitettiin, mutta vielä 1950-luvullakin opettajien ainoana opetusmenetelmänä oli oppikirjan käyttö. (Fasoulas 1990, 155 - 161.)

Yliopiston edustama kasvatusajattelu oli vaihtunut uushumanistisesta herbartilaiseksi: kirjallisuus nähtiin oppilaan luonnetta kasvattavana ja eettisiä esikuvia antavana. Myös opettajat alkoivat pitää kirjallisuutta itsenäisenä opetuskohteena, jolla on arvoa oppilaan kasvattajana. Kirjallisuuden opetuksessa ryhdyttiin käsittelemään enemmän myös yksittäisiä teoksia, vaikka uudet ajatukset eivät opetusmenetelmissä aluksi muuten näkyneetkään. Teoksista kiinnitettiin huomiota kielitieteellisen perinteen mukaisesti kulttuurihistoriallisten, esteettisten ja kielellisten piirteiden selittämiseen. Esteettisiksi piirteiksi käsiteltiin teoksen juoni, rakenne, henkilöiden luonne ja joskus myös teoksen maailmankuva. Teoksia saatettiin lukea ääneen tunnilla ilman muuta käsittelyä ja loma-ajoksi määrättiin lukemista, jota kontrolloitiin esimerkiksi oppilaiden pitämällä esitelmillä. 1920 - 30 lu-

vuilla alettiin kirjallisuudenopetuksessa kiinnittää huomiota elämyksellisyyteen, mutta harva opettaja hallitsi uuden menetelmän. 1950-luvulle saakka lukion kirjallisuudenopetuksessa käytettiin pääasiassa oppikirjana kirjallisuushistoriaa, teoksia selitettiin kielitieteellisen perinteen mukaisesti ja opetusmenetelminä olivat oppikirjan lukeminen sekä opettajan luennot. (Fasoulas 1990, 161- 164.) Kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmia tutkinut Sven-Erik Hansén käyttää 20 – 50 –luvulla vallinneesta lukemiskulttuurista luonnehdintaa ”nationellt – medborgerliga”. Tuon ajan opetussuunnitelmissa painotettiin moraalialia, kansallistuntoa ja kirjallisuushistoriaa. (Hansén 1991, 241.)

4.5. 1960-luku: tavoitteena kriittinen oppilaslukija

Vähitellen kirjallisuudenopetuksessa siirryttiin ainakin opetusta koskevan puheen tasolla opettaja- ja oppikirjakeskeisyydestä korostamaan oppilaan aktiivisuutta ja hänen omaa lukukokemustaan. Muutokset kouluissa tapahtuivat hitaammin. Opetuksen tavoitteiden kehityssuunta on teorioiden tasolla kulkenut kieli- ja kulttuurimallista kohti persoonallisen kasvun mallia. Rikaman mukaan kirjallisuuden opetuksessa on tapahtunut 1960-luvun jälkeen paradigman muutos: teos- ja kaanonsuuntautuneesta opetuksesta siirryttiin vähitellen reseptiosuuntautuneeseen opetukseen. Jo vuoden 1941 äidinkielen opetussuunnitelma pohjusti muutosta, vaikka olikin selvästi kaanon-opetussuunnitelma. Kaanon- opetussuunnitelman siitä teki kansalliskirjallisuuden kaanoniin hyväksytyjen kirjailijoiden luettelo. Vuoden 1941 opetussuunnitelman ideologisenä tavoitteena voidaan pitää isänmaallisen hengen ja kansallisen yhtenäisyyden vahvistamista. Siinä kuitenkin mainittiin myös oppilaiden omakohtaisen lukemisen ja kokonaisvaltaisen lukukokemuksen merkitys teosten oikean ymmärtämisen edellytyksenä. (Rikama 1995, 11 - 19.) Uusien ajatusten matka opetuskäytäntöihin asti on pitkä. Opetussuunnitelmaankin kirjattujen periaatteiden siirtyminen konkreettisiin opetusmenetelmiin vie aikansa. Hansén pitää yhtenä syynä muutosten hitauteen ja vähäisyyteen kansakouluissa ja peruskouluissa käytössä olleita lukukirjoja, jotka säilyivät entisellään opetussuunnitelmauudistusten jälkeenkin. (Hansén 1991, 254).

Kirjallisuudenopetuksen murros 1960-luvulla liittyi yleiseen kulttuurin demokratisoimisprosessiin. Uudet sukupolvet nousivat vanhoja, autoritäärisiä järjestelmiä vastaan.

Suomeen levisi uusi, oppilaskeskeinen didaktiikka, joka perustui oppilaan lähtökohtien huomioon ottamiseen ja oppilaan oman aktiivisuuden korostamiseen (ks. edellä kognitiivinen suuntaus.) Oppilas, jota aikaisemmin oli pidetty opetusprosessin objektina, alettiin nähdä oppimisprosessin subjektina. Koulun kirjallisuudenopetuksessa oppimiskäsityksen muutos merkitsi sitä, että oppilas tunnustettiin itsenäiseksi lukijaksi, jolla on oikeus omiin ratkaisuihin. Joissakin tuona aikana esitetyissä mielipiteissä vastustettiin mm. koulun ylläpitämää kansalliskirjallisuuden kaanonina. Sen arveltiin välittävän liian yksipuolista maailmankuvaa. 60-luvulla käydyissä keskusteluissa sanottiin koulun opettavan sokeaa klassikkojen ihailua. Opetuksen tavoitteeksi haluttiin kriittinen oppilaslukija, joka lukee paljon kaiken tasoista kirjallisuutta ja oppii näin itse erottamaan hyvän huonosta. Opetuksen päätavoitteeksi nousikin edellytysten luominen oppilaiden toimimiselle itsenäisen ja aktiivisen lukijan roolissa. Oppilaille haluttiin tarjota vapaus päättää itse luettavan valinnasta, tulkinnasta ja arvotuksesta. (Rikama 1990, 171 - 172.) Oli tapahtumassa odotushorisonin muutos: kirjallisuuden opetukselle asetetut tavoitteet olivat vähitellen muuttumassa. Tähän muutokseen liittyy myös kirjallisuuskäsityksen vaihtuminen: filologisen ja biografisen metodin rinnalle nousi uusia näkemyksiä.

4.6. 1970-luku: uuskritiikki ja teknis-välineellinen lukemiskulttuuri

Sven-Erik Hansén nimittää 60 – 70 –luvuilla syntynyttä uutta lukemiskulttuuria teknis – välineelliseksi (teknisk – instrumentell). Lukemiskulttuurissa korostui lukemisen pragmaattinen funktio: lukemiselta vaadittiin rationalisuutta ja hyötyä. Ajatusten taustalla oli behaviorismista vaikutteita saanut kehityspsykologia. (Hansén 1991, 241 – 242.) Juha Rikama toteaa historiikissaan ”Äidinkielen opettajain liiton neljä vuosikymmentä”, että 70-luvulla kirjallisuuden asema osana äidinkielenopetusta heikkeni. Yhteiskunnalliset hyötynäkökohdat määräsivät koulutusajattelua, eikä kirjallisuuden opetusta pidetty kovin tärkeänä. Kirjallisuuden välittämän kansallisen kulttuuriperinnön merkitystään ei enää ilmaistu. Äidinkielen opetuksen tuli ensisijaisesti kehittää oppilaan kielellisiä perustaitoja: lukemista ja kirjoittamista. Näin kaunokirjallisuuden lukemisesta tuli vain lukemisen opetuksen erityislaji. Ehkä tärkeimpänä syynä kirjallisuudenopetuksen aseman heikkeneemiseen oli kuitenkin äidinkielenopetuksen pieni tuntimäärä, joka johti opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden hierarkisointiin. (Rikama 1998, 261 - 262.)

70-luvulla kirjallisuudenopetukseen tuli kuitenkin uusia työtapoja. Suosituksi tuli temaattinen lukutapa, jossa luetaan useita samaa aihepiiriä käsitteleviä kirjoja. Temaattisen lukutavan voi nähdä yhteydessä pyrkimykseen parantaa oppilaiden reseptioita: samaan teemaan liittyvät kirjat toimivat toistensa kontekstina ja näin parantavat ymmärtämisen edellytyksiä. (Rikama 1990, 173.) 70-luvulla Temaattinen opetus liittyi opetuksen pragmaattisia päämääriä korostaneeseen yhteiskuntakeskeiseen koulutuspolitiikkaan. Kirjallisuuden opetuksenkin tuli olla hyödyllistä ja yhteiskuntakelpoista. (Rikama 1999, 48 - 49.) Kirjallisuudenopetukseen omaksuttiin lisäksi teosten erittelyn ja tulkinnan avuksi uusia käsitteitä uuskritiikiltä. Teoksia pystyttiin näin kuvailemaan entistä täsmällisemmin. (Rikama 1990, 173.)

Uuskritiikki on kirjallisuudentutkimuksen lähestymistapa, joka tuli Suomessa tunnetuksi 1940 – 1950 -luvuilla. Se hahmottui I.A Richardsin ja T.S Eliotin kirjoituksista 1920-luvulla, ja sitä kehitettiin edelleen 1930-, 40- ja 50-luvulla. Teoreettisena suuntauksena se sisältää erilaisia näkemyksiä kirjallisuudesta, mutta jotkin peruseriaatteet yhdistävät uuskriittisiä lähestymistapoja. Uuskritiikki syntyi vastustamaan sitä edeltänyttä kirjallisuudentutkimusta. Uuskriitikoiden näkökulmasta kirjallisuutta tulee tarkastella kirjallisuutena, ei kirjailijan elämysmaailman tai elämänvaiheiden ilmentäjänä. Kirjallisuus ei liioin ole kansan sielun tuotetta. Uuskriittinen kirjallisuudentutkimus kohdistuu tekstiin itseensä. Tekstiautonominen kirjallisuuskäsitys liittyy objektiivisena ja tieteellisenä pidettyyn kirjallisuuden lähestymistapaan. Uuskritiikin metodina oli lähiluku, jota varten määritettiin keskeiset analyysivälineet. Tekstejä luettiin erittäin tarkasti ja huomio kiinnitettiin vain tekstiin, ei kirjailijaan tai historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. (Koskela ja Røjola 1997, 22 – 24.)

Kirjallisuuden opetuksen teoreettinen tausta muuttui 1960-luvun jälkeen uuskritiikin teoskeskeisestä kohti lukijan osuuden tunnustamista lukemisprosessissa. Opetuksen kohde, oppilas, otettiin entistä enemmän huomioon, ja opetuksen hyötynä alettiin pitää sen perillemenoaa eli vaikutusta oppilaaseen. Uuskritiikin kompetentin ideaalilukijan oikeiden tulkintojen sijaan huomio keskittyi nyt enemmän oppilaiden vastaanoton reaaliin edellytyksiin. Opetusta muutettiin vähitellen näiden periaatteiden mukaisiksi. (Rikama 1995, 11 - 19.)

Uuskritiikki on kuitenkin Suomessa pysynyt suosittuna suuntana kirjallisuudentutkimuksessa. Koulujen kirjallisuudenopetuksestakin on piirteitä uuskriittisestä kirjallisuuskäsityksestä. Etenkin lukio-opetuksessa ja äidinkielen ylioppilaskokeessa kirjallisuustehtävät ovat usein analysoi ja tulkitse –tehtäviä. Tämä tehtävätyyppi perustuu pitkälti uuskriittisiin näkemyksiin kirjallisuudesta. (Koskela ja Rojola 1997, 30.) Uuskriittinen tutkimusote käyttää metodinaan lähilukua, tarkasteltavana olevan tekstin mahdollisimman tarkkaa lukemista. Lähiluku taas metodina suosii lyhyitä tekstejä. Laajojen teoksien tarkastelu tällä metodilla on työlästä ja aikaa vievää. Uuskritiikin suosiota kirjallisuuden opetuksessa voi selittää, että lyhyen tekstin lähiluku on vaivattomampi menetelmä kuin laajat, kirjallisuushistoriallisten ilmiöiden selvittelyt. (Koskela ja Rojola 1997, 29.)

Uuskritiikkiin sisältyy implisiittisesti usko oikeisiin tulkintoihin ja asiantuntijalukijan valtaan. Opetuksessa tämä on tarkoittanut sitä, että opettajat ovat käyneet koulutuspäivillä kuulemassa päteviltä asiantuntijoilta oikeita tulkintoja, joita he sitten koulussa opettivat. (Kirstinä, Kemppainen & Uusi-Hallila 1994, 23.) Uuskritiikin näkökulmasta lukemisen kriittisyys tarkoittaa kirjallisesti kompetenttien ideaalilukijoiden määrittämien arvoitusten ja tulkintojen omaksumista ja soveltamista luettuun. Teosten oikean tulkinnan ja arvon opettaminen ei ole enää opetuksen ainoa tai tärkein tavoite. Nykyisin opetuksessa on Rikaman mukaan tärkeää, että lukijan omasta kontekstista lähtevä merkityksenanto pääsee toimimaan. Reseptiteorian näkökulmasta lukija ei kohtaa tekstejä sellaisinaan, vaan oman kontekstinsa, kokemus- ja tietotaustansa, läpi. Lukija prosessoi tekstejä tulkitsemalla ja arvottamalla niitä. Hän on myös kriittinen: lukijalla on suhteellisen autonominen asema, valinta- ja merkityksenanto-oikeus suhteessa kaunokirjallisiin teksteihin. Kriittisyys saa oikeutuksensa lukijan tarpeista ja muista lähtökohdista, ei ulkoapäin. (Rikama 1995, 11 - 19.)

Uuskritiikin ja reseptiteorian kirjallisuuskäsitykset eroavat painotuksiltaan: Uuskritiikki korostaa sanataiteen autonomiaa, kaunokirjallista tekstiä omana konstruktionaan, sanataideteoksena, jolla on omat, sisäiset lakinsa. Reseptiteorian näkemyksen mukaan lukija kohtaa ja tulkitsee kaikki tekstit samalla tavalla kuin muunkin maailman. Lukijalla on omat kulttuuriset ja kontekstuaaliset resurssinsa, joiden varassa hän toimii. Kirjallisuus ei ole olemassa erillisenä muusta havaintotodellisuudesta. (Rikama 1995, 11 - 19.)

Uuskritiikin ja muiden teorioiden liiallisen painottamisen opetuksessa on pelätty häiritsevän tai estävän oppilaan omaa lukukokemusta. (Rikama 1990, 173). Kuitenkin kirjallisuuden opetuksessa on lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti tavoitteena, että naiivista, spontaanisti reagoivasta –lukijasta kehittyisi analyyttinen lukija, joka osaa suhteuttaa lukemaansa erilaisiin kulttuurisiin konteksteihin. (Kirstinä, Kemppainen & Uusi-Hallila 1994, 9.) Voidaan tietenkin ajatella, että liika tieto ja analysointi häiritsee ja kaventaa oppijan omaa lukukokemusta. Toisaalta tiedon ja käsitteiden voi ajatella syventävän, täydentävän ja laajentavan yksityistä kokemusta. Oppijalle tarjoutuu muitakin näkökulmia ja tulkintatapoja kuin vain hänen omansa, joten vastaanottokyky ja vastaanoton edellytykset paranevat. Uuskritiikin hyötynä opetukselle onkin ollut, että se toi lähiluvun menetelmän kouluihin. Uuskritiikki keskittyi erityisesti runon lukemiseen. Narratologiasta on lisäksi saatu kouluihin välineitä kertovan tekstin analysointiin. Leena Kirstinä toteaa, että metakieli, käsitteet, on tarpeen tekstistä keskusteltaessa ja siitä kirjoitettaessa, että tiedettäisiin, mistä puhutaan. Tutkimuksessaan Abiturientit pienen tilitikkutyön lukijoina (1987) hän havaitsi, että abiturienttien oli vaikea kirjoittaa kirjallisuudesta mm. siksi, ettei heillä ollut tarpeeksi käsitteitä erittelyä varten. Uuskritiikkiä ei tästä syystä ole syytä unohtaa. (Kirstinä, Kemppainen & Uusi-Hallila 1994, 23.)

Vaatimukset oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisesta johtivat siihen, että oppilaat saivat valita osan lukemastaan kirjallisuudesta itse. (Hansén 1991, 244). Uusien käsitysten seurauksena vuosina 1955 - 1980 oppilaiden lukioaikaisen kirjallisuudenopetuksen yhteydessä lukemien kirjojen määrä kaksinkertaistui, ja oppilaille tarjottiin entistä monipuolisempaa luettavaa. Näin todellisten reseptioiden edellytykset kouluissa paranivat. Toisaalta pyrkimys oppilaiden lukemisharrastuksen vahvistamiseen johti Rikaman näkemyksen mukaan 70-luvulla luetun kirjallisuuden tason laskuun. (Rikama 1990, 172 - 173.) Rikaman näkemys on hieman kärjistävä: kansalliskirjallisuuden tai klassikkojen kaanonin lisäksi on olemassa muita kaanoneita, esimerkiksi nuortenkirjat ja viihde, eikä niiden arvotus ole itsestään selvää. Lukijalähtöisyys on kuitenkin opetuksen tärkeä tavoite, ja siksi opetuksessa on hyvä huomioida myös nuorten suosimat ja heille tutut kirjallisuudenlajit. (vrt. Kirstinä, Kemppainen ja Uusi-Hallila 1994, 12.)

4.7. Kulttuurin merkitys korostuu 1980-luvulla: kirjallis-kontekstuaalinen lukemiskulttuuri

70-luvulla nykyaika ja kansainvälisyys korostuivat opetuksessa. Hansénin mukaan sosio-kulttuurinen faktori unohdettiin aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna lähes täysin. (Hansén 1991, 255). Hän tiivistää kirjallisuudenopetuksen kehityslinjat 1970-luvun jälkeen seuraavasti:

Den subjektivistiska omorienteringen ledde i litteraturundervisningen till en större betoning av läslust och läsoplevelse. Den tekniskt – instrumentella läskulturens saklighetsideal, som försköts i inriktning mot ökad betoning av texter med större estetisk och litterär emfas, kombinerad med social och kulturell relevans, har beskrivits som en litterär – kontextuell läskultur. (Hansén 1991, 381.)

Reaktionona kulttuurikontekstin vähäiseen painotukseen 1970-luvulla nousee 1980-luvulla äidinkielenopetuksen hallitsevaksi näkökulmaksi kulttuuri. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen merkitys nähdään kulttuurisena kokonaisilmiönä. Lukion äidinkielen kurssi-muotoinen oppimääräsuunnitelma 1981 korostaa kirjallisuuden merkitystä kulttuuriperintönä ja esteettisten elämysten tuottajana. Opetuksessa on otettava huomioon kotimainen ja ulkomainen kirjallisuus, kirjallisuuden eri lajit ja kirjallisuushistoria. Rikama pitää vuoden 1981 lukion äidinkielen oppimääräsuunnitelman kirjallisuuskäsitystä perinteisten ja uudempien kirjallisuuskäsitysten kompromissina. Perinteisinä käsityksinä Rikama pitää kirjallisuutta itsenäisenä ja omalakisena ilmiönä pitävää uskriittisiin perustuvaa käsitystä, sekä herbartilaista uskoa kirjallisuuden kasvatusvaikutukseen. Kirjallisuus oppilaan eettisenä ja esteettisenä kasvattajana antaa oppilalle kehitysvirikkeitä: Kirjallisuuden avulla hän oppii paremmin ymmärtämään itseään ja maailmaa. Kirjallisuus on identiteetin ja maailmankuvan rakentumisen ainesta. (Rikama 1998, 272 - 273.)

Modernina vuoden 1981 oppimääräsuunnitelman kirjallisuuskäsityksenä Rikama mainitsee reseptiteorian mukaisen funktionalistisen käsityksen. Sen mukaan kirjallisuus on nähtävä ensisijaisesti yhtenä osana ihmisen kielellistä toimintaa, ei itsenäisenä esteettisenä tai eettisenä kasvattajana. Kirjallisuus on nähtävä osana koko yhteiskunnan viestintätodellisuutta. Niinpä myös äidinkielen eri osa-alueita on opetettava integroituna kokonaisuutena rinnakkain jokaisella kurssilla. Kirjallisuudella ja kielellä yleensä on monenlaisia

tehtäviä tai funktioita yksilön ja koko yhteiskunnan elämässä. (Rikama 1998, 273.) 1980-luvulla oppiaineen sosiaalinen funktio laajentui: se liittyi aikaisempaa enemmän ajankoh-
 taiseen kulttuurikontekstiin, mutta kirjallisuuden historiaakaan ei jätetty huomioimatta. Äidinkielen oppiaineena tuli antaa tietoa ympäröivästä yhteiskunnasta ja luoda samalla oppilaille kontaktimahdollisuuksia myös menneeseen. Näin kulttuuriperinnön siirtyminen uusille sukupolville mahdollistuisi. Sven-Erik Hansén kutsuu 85-vuoden peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien näkökulmaa oppiaineeseen kulttuuri-kontekstuaaliseksi (kul-
 turkontextutuella). Oman –myös paikallisen - kulttuurin tuntemuksen merkitys korostui. Oppiaineen didaktisessa kehityksessä vaikuttivat oppilaan aktiivisuutta korostavat työta-
 vat, esimerkiksi prosessikirjoittaminen. (Hansén 1991, 335 – 336.)

Kirjallisuutta edellytettiin tarkasteltavan eri lukion kursseilla eri näkökulmista: yleisinhimillisten teemojen ja ideoiden ilmaisijana, yksilöllisen kokemustodellisuuden hahmottajana, yhteiskunnallisena vaikuttajana ja tyylihistoriallisena ilmiönä. Lukion äidinkielen kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma 1981 korostaa kirjallisuuden viestinnällistä luonnetta, joten se huomioi myös lukijan ja kirjallisuuden vastaanottotapahtuman. (Rikama 1998, 273.) Tämä funktionalistinen kirjallisuuskäsitys on – perinteisempien käsitysten rinnalla - vielä selvimmän nähtävissä vuoden 1994 opetussuunnitelmassa.

5. ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS LUKION OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 1994

5.1. Nykypäivä ja traditio

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 pitää äidinkieltä oppiaineena välineenä elämänhallintaan ja identiteetin rakentamiseen. Äidinkieleen perustuvat oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus ja kulttuuriin kasvaminen. Vaikka äidinkieli on sekä taito-, tieto-, kulttuuri- että taideaine, pitää opetussuunnitelman perusteet opetuksen päämääränä oppiaineen sisäistä integraatiota. Äidinkielellä on tärkeä tehtävä oppiaineiden välisessäkin integraatiossa: äidinkieli nähdään ajattelun, oppimisen ja viestinnän välineenä, joten se läpäisee kaikki aineet. Siksi äidinkielen opetuksen tulee opetussuunnitelman perusteiden mukaan rakentaa yhteyksiä muihin aineisiin, kirjallisuudenopetuksen erityisesti muihin

taideaineisiin ja reaaliaineisiin. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 1994, 37 - 39.)

Äidinkielen opetukselle määritellään monenlaisia tavoitteita, joissa korostuvat ajattelu- ja viestintätaidot. Opetuksen tavoitteena on opiskelijan ajattelu- ja ilmaisutaitojen kehittyminen ja yhteiskunnassa tarvittavien kielen, kirjallisuuden ja viestinnän tietojen ja taitojen omaksuminen. Nämä tavoitteet saavuttanut opiskelija pystyy itsenäiseen ja kriittiseen tiedonvalintaan, -käsittelyyn, -välittämiseen ja -arviointiin. Opiskelijan tulee perehtyä erilaisiin tapoihin tarkastella ja eritellä kieltä ja kulttuuria. Lukutaidon kehittämisen välineeksi on mainittu kirjallisuuden opiskelu, jonka avulla kehittyvät eläytyvän, kriittisen ja tulkitsevan lukemisen taidot. Tavoitteena on myös opiskelijan kirjallisuudentuntemuksen laajeneminen. Lukiolaisen tulisi kasvaa ymmärtämään kirjallisuuden merkitys yksilöille ja koko yhteiskunnalle. Opetuksen keskeisenä arvoperustana on kasvattaminen monikielisyiden ja -kulttuurisuuden ymmärtämiseen ja hyväksymiseen. Opetuksen tavoitteena on opiskelijan yksilöllinen kasvu ja suomalaisen tietoisuuden vahvistuminen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37.)

Äidinkielen opiskelun tavoitteet saavuttanut opiskelija kykenee osallistumaan yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ja keskusteluun demokraattisessa yhteisössä. Hän osaa käyttää hyväkseen omaksumiaan tiedonhankinnan ja viestinnän taitoja opiskelussa ja työelämässä. Opiskelijasta toivotaan lisäksi kulttuuriyhteisön aktiivista jäsentä; kirjallisuuden, teatterin ja eri medioiden käyttäjää. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37 - 38.)

Näissä tavoitteissa näkyvät hyvin yhteiskunnan, kirjallisuusinstituution ja oppilaiden odotukset kirjallisuudenopetusta kohtaan. (ks. edellä Rikama 1990, 169 - 170). Yhteiskunta odottaa lukiolaisesta tehokasta ja taitavaa viestijää, tiedonhakijaa ja -käsittelijää työelämän tarpeisiin. Se toivoo nuorista kasvatettavan aktiivisia yhteiskunnallisia toimijoita, joilla on "suomalainen tietoisuus", mutta jotka kuitenkin hyväksyvät ja ymmärtävät monikielisyyttä ja -kulttuurisuutta. Kirjallisuusinstituution odotukset näkyvät toiveessa, että lukiolaisesta kasvaisi kirjallisuuden aktiivinen käyttäjä. Opiskelijan omien odotusten huomiointi näkyy viittauksissa elämänhallintaan, identiteettiin ja yksilölliseen kasvuun. Yhteiskunnan ja yksilön odotukset saattavat olla osittain samojakin: varmasti opiskelija toivoo esimerkiksi oppivansa opiskelussaan ja työssään hyödyllisiä taitoja ja tietoja.

Äidinkielen opetussuunnitelmassa 1994 näkyvissä on ehkä jonkinlaista paluuta uushumanismiin: ajattelutaidot, sekä yhteiskunnassa tarvittavat kielen taidot ovat opiskelun tavoitteissa korostuneesti esillä (Vrt. Fasoulas 1990, 154). Lukemisen, kirjoittamisen ja puheviestinnän taidot ovat keskeisiä yhteiskunnassa ja työelämässä toimimiseen vaadittavia kielellisiä valmiuksia. Niiden hyöty on ehkä helpommin nähtävissä kuin kirjallisuuden, jonka asema on heikentynyt. 70-luvulla korostunut hyödyn ja kielellisten perustaitojen harjoittelu korostuvat myös Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1994.

Kirjallisuuden opetuksen kolmesta mallista (ks. edellä Carter & Long 1991, 2 - 3) opetussuunnitelman perusteissa näyttää korostuvan kielimalli. Välineellisten taitojen harjoittelu on keskeistä; kirjallisuutta lukemalla opitaan lukemaan paremmin. Persoonallisen kasvun malliin ja erityisesti kulttuurimalliin liittyviä tavoitteita on pakollisista kursseista korostetummin kahdella viimeisellä: kursseilla "Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä" ja "Kieli, kirjallisuus ja identiteetti". Näillä kursseilla käsitellään mm. kirjallisuushistoriaa ja kulttuurin, kirjallisuuden, aatehistorian ja yhteiskunnan vuorovaikutusta. Kieli, kirjallisuus ja identiteetti -kurssilla eritellään kirjallisuuden tapoja rakentaa ja purkaa suomalaisten identiteettiä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 38.)

Tavoitteissa kirjallisuuden opiskelu mainitaan lukutaidon kehittämisen välineenä. Kirjallisuus kulttuurisena viestintänä ja yhtenä kielen ilmenemismuotona saa monenlaisia tehtäviä eri yksilöiden elämässä. Herbartilainen ajatus kirjallisuuden kasvatusvaikutuksesta on näkyvissä opetussuunnitelmassa. Kirjallisuudella on edelleen tehtävänsä kansallisen identiteetin muodostumisessa. Arvoperustaankin opetuksella pyritään vaikuttamaan: monikielisyys- ja kulttuurisuus mainitaan keskeisinä arvoina. Yhä monikulttuurisemmaksi muuttuvassa yhteiskunnassamme suvaitsevaisuuteen kasvattaminen on tärkeää. Tässäkin opetussuunnitelmassa on nähtävissä merkkejä muista kirjallisuuskäsityksistä kuin vastaanoton tutkimuksen mukaisesta.

Koulun kirjallisuuskäsitys on kompromissien tulosta. Se on koottu eri teorioiden ja aikakausien käsityksistä. Opetussuunnitelmassa korostetaan joitakin teorioita, kirjallisuuden opetuksen taustateoriaksi mainitaan vastaanoton tutkimus, ja kirjallisuus kielen ilmenemismuotona käsitetään aikasidonnaiseksi kulttuuriseksi viestinnäksi. Kuitenkaan kirjalli-

suuskäsitys ei ole näin yksiuotteinen ja yksinkertaisesti ilmaistavissa. Opetussuunnitelma vastaa kysymykseen ”Mitä kirjallisuus on?” monin eri tavoin. Ainakin seuraavat vastaukset ovat luettavissa Lukion opetussuunnitelman perusteista 1994: Kirjallisuus on kieltä ja viestintäväline. Kirjallisuus syntyy tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta ja sen vastaanotto on aikasidonnaista. Kirjallisuus on lukemisen harjoittelun ja ajattelun taitojen harjoittelun väline. Kirjallisuudella on vaikutusta ja merkitystä yhteiskunnalle ja yksilölle, se voi purkaa tai vahvistaa identiteettejä. Kirjallisuus on kulttuuria, se on yhteydessä sitä ympäröivään maailmaan, vuorovaikutuksessa aatehistorian ja yhteiskunnan kanssa. Opetussuunnitelmasta luettavissa olevaa kirjallisuuskäsitystä voisi kutsua moniarvoiseksi, monia mahdollisia kirjallisuuden käyttö- ja lukutapoja sallivaksi.

5.2. Kirjallisuuden opetuksen taustateorioita

5.2.1. Kielellisen viestinnän malli ja kielen funktiot

Äidinkielen opetuksen perustaksi opetussuunnitelman perusteet nimeää näkemyksen kielestä kulttuurin muodostajana, keskeisenä merkitysten luojana ja välittäjänä. Kirjallisuus ymmärretään kielen ilmenemismuotona. Kirjallisuus määritellään aikasidonnaiseksi kulttuuriseksi viestinnäksi, sillä kirjallisuuden, kuten kielenkin, kehitys on luonteeltaan historiallisesti muuttuvaa. Opetussuunnitelman perusteet nimeää kirjallisuuden opetusta ohjaavaksi kirjallisuuskäsitykseksi vastaanoton tutkimuksen mukaisen käsityksen lukemistapahtumasta, tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta ja kirjallisuuden vastaanoton aikasidonnaisuudesta. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 39.)

Kirjallisuustieteen näkökulmasta kirjallisuuden opetus perustuu teoreettisesti eurooppalaiseen reseptioesteettiseen vastaanoton tutkimukseen ja amerikkalaiseen reader-response-tutkimukseen. Lisäksi teoreettisena taustana vaikuttavat kognitiiviseen psykologiaan perustuvat lukemisstrategiat. (Kirstinä, Kemppainen & Uusi-Hallila 1994, 12 – 13.)

Reseptiotutkimuksessa kirjallisuutta tarkastellaan osana viestintäjärjestelmää, jossa jokaisella tekijällä on erityinen tehtävänsä. Kirjallisuustieteellisessä tutkimuksessa on otettava huomioon se yhteiskunnallinen ja historiallinen tilanne, jossa kirjallisuus (ja sen lukija)

elää ja vaikuttaa. (Segers 1985, 10.) Kirjallisuus on yksi kulttuurin merkkijärjestelmistä ja kommunikaatiovälineistä. Kirjallisuus on kieltä, ja kieli toimii eri tehtävissä ja monissa yhtä aikaa. Venäläisen formalismin edustaja Roman Jakobson esitti jo vuonna 1921, että kirjallisuus on kieltä erityisesti sen esteettisessä funktiossa. (Lyytikäinen 1990, 19 – 20.)

Jakobsonin kielellisen viestinnän mallissa lähettäjä (addresser) lähettää viestin (message) vastaanottajalle (addressee). Viestiin liittyviä tekijöitä mallissa ovat konteksti (context), kontakti (contact) ja koodi (code). Konteksti tarkoittaa sanoman viittaavuutta itsensä ulkopuolelle. Kontakti kuvaa lähettäjän ja vastaanottajan välistä yhteyttä, joka mahdollistaa viestin välittymisen. Koodi on mallissa merkitysjärjestelmä, jota käyttäen viesti on rakennettu. Koodina voi olla esimerkiksi luonnollinen kieli. Jakobsonin mukaan nämä kuusi tekijää liittyvät vääjäämättömästi verbaaliseen kommunikaatioon. (Jakobson 1960, 353.)

Jokainen näistä kuudesta tekijästä määrittää kielelle eri funktion eli tehtävän. Kielen ilmaisutehtävä (emotive/expressive function) liittyy lähettäjään: se kuvaa lähettäjän suhdetta sanomaan, puhujan asennetta puheenaihettaan kohtaan. Kieli mahdollistaa itseilmaisun ja lähettäjän omien tunteiden välittämisen muille. Kielen vaikuttamistehtävä (conative function) taas kuvaa sanoman vaikutusta sen vastaanottajaan. Viestiin liittyviä tehtäviä ovat viittaustehtävä (referential function), faattinen tehtävä (phatic function), metakielinen tehtävä (Metalingual function) ja poeettinen eli esteettinen tehtävä (poetic function). Viittaustehtävä liittyy kontekstiin, se kuvaa viestin suhdetta siihen todellisuuteen, johon se viittaa. Faattinen tehtävä liittyy kontaktiin, se on viestintäkanavan auki pitämistä, kielellistä viestintää, jonka tarkoituksena on ylläpitää suhdetta viestin lähettäjän ja vastaanottajan välillä. Metakielinen tehtävä liittyy koodiin, käytetyn merkkijärjestelmän sisällä merkityksistä neuvottelemiseen, käytetyn koodin tunnistamiseen ja selventämiseen. Viestiin itseensä liittyy poeettinen funktio. Kielen poeettinen funktio korostuu tietenkin runoudessa ja muussa kirjallisuudessa. Siinä huomio kiinnitetään viestiin viestinä; kieleen ja sen esteettisiin ominaisuuksiin. (Jakobson 1960, 353 – 358.)

Segers johtaa Jakobsonin mallista kaunokirjallista viestintäprosessia kuvaavan kaavion, jossa lähettäjä on kirjailija, viesti kaunokirjallinen teksti ja vastaanottaja lukija.

KAUNOKIRJALLINEN

KIRJAILIJA-----TEKSTI-----LUKIJA
 (lähettäjä) (viesti) (vastaanottaja)

Kun reseptiotutkimus käsittelee kirjallisuutta osana viestintäjärjestelmää, sen painopiste on lukijassa: Kaunokirjallista tekstiä tutkitaan korostetusti lukijan näkökulmasta tai se huomioon ottaen. (Segers 1985, 10 – 11.)

Käsitys kielen eri funktioista on nähtävissä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Eri kurssit painottavat eri funktioita. Leena Kirstinän mukaan kielen ja kirjallisuuden opetusta jäsentää ja sen eheyttävänä periaatteena toimii pinnanalainen perusstrukturi, kielen ja kirjallisuuden funktionaalinen yhteys. Lukion eri kursseissa on nähtävissä selviä painopisteitä, mutta kielen eri funktiot eivät tietenkään esiinny selvinä, vaan toisiinsa kietoutuneina. (Kirstinä, Kempainen ja Uusi-Hallila 1994, 17.)

Lukion kursseilla viittaustehtävä korostuu ensimmäisellä kurssilla ”Kieli tiedon hankkimisen ja välittämisen keinona”. Kieli viittaa todellisuuteen, joten sen avulla voi hankkia ja välittää tietoa todellisuudesta. Vaikuttamistehtävää käsitellään erityisesti kurssilla 4, ”Kielen valta”. Kielellisellä viestillä voi vaikuttaa sen vastaanottajaan, kieli voi olla myös vallan käytön muoto. Kielen ilmaisutehtävästä puhutaan kurssilla 2, ”Taiteesta omaan ilmaisuun”. Kieltä voi käyttää omien tunteiden ja ajatusten ilmaisemiseen ja muotoilemiseen itselle ja muille. Kielen poeettinen funktio liittyy kirjallisuuden käsittelyyn taiteena, ja kielellisen viestinnän faattista ja metakielellistä funktiota käsitellään ainakin puheviestinnän opetuksen yhteydessä. Jakobsonin mallin mukaiset ajatukset kielellisen viestinnän luonteesta liittyvät kiinteästi lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Kieli ja kulttuuri liittyvät kiinteästi toisiinsa. Lukija toimii kielellä välitetyn kulttuurisen viestin vastaanottajana ja samalla itse osana kulttuuria.

5.2.2. Teoksesta lukijaan: lukijatutkimus

Lukijasta kirjallisuuden tutkimuksen tutkimuskohteena on kiinnostuttu 1960 –1970 – luvuilta alkaen. Tutkimuskohteena on lukijan kokemus, jota lukijatutkimus on pyrkinyt jä-

sentämää. Lukijatutkimuksen kolme keskeisintä suuntausta ovat fenomenologinen tutkimus, reader-response –tutkimus ja reseptiotutkimus. (Alanko 2001, 208 – 208.)

Roman Ingardenin fenomenologinen teoria on painotuksiltaan teoskeskeinen, mutta sillä on ollut merkittäviä vaikutuksia sitä seuranneeseen lukijatutkimukseen. Ingardenin fenomenologista kirjallisuudentutkimusta pidetään usein varsinaisen lukijatutkimuksen merkittävimpänä edeltäjänä. (Alanko 2001, 209.) Roman Ingardenin kiinnostuksen kohteena on sanataideteoksen ontologia. Hän pyrkii vastaamaan kysymykseen siitä, miten sanataideteos on olemassa. Ingardenin mukaan teoksessa on jotakin sen tekijästä ja lukijasta riippumatonta. Teos on kuitenkin myös lukijan muodoste. Lukeminen on aktiivista toimintaa, jossa lukija konkretisoi teoksen eli muodostaa sen itselleen. Sanataideteoksen luonnetta sekä objektiivisena itse teoksena että subjektiivisena lukijan muodosteena Ingarden pyrki selittämään erottamalla toisistaan taideteoksessa esiteltyt objektit ja reaali maailman objektit. Reaalimaailman objektit ovat kokonaan määräytyneitä, mutta sanataideteoksen kuvaamiin objekteihin liittyy aina epämääräisyyttä. Sanataideteosta lukiessaan lukijan on täydennettävä mielessään teoksen ”epämääräisyyskohdat”. Objektiivinen ”itse teos” on luonnosmainen ja täynnä kielestä johtuvia epämääräisyyskohtia. Subjektiivinen teos taas on lukijan konkretisaatio, jossa ei enää ole epämääräisyyttä. (Alanko 2001, 210 – 211.) Lukiessaan teosta ja muodostaessaan siitä konkretisaatiotaan lukija täydentää teoksessa puutteellisesti tai viitteellisesti ilmaistut kohdat. Lukija ei kuitenkaan lukiessaan tuota teosta vaan ainoastaan oman yksilöllisen elämyksensä siitä. (Alanko 2001, 211.)

Reader-response –tutkimus ei ole yhtenäinen koulukunta. Nimitys on jälkikäteen annettu joukolle teoreetikoita, joita yhdistää kiinnostus lukemisen ilmiöitä kohtaan. Wolfgang Iserin vaikutusteoria keskittyy tekstin ja lukijan vuorovaikutukseen. (Alanko 2001, 209.) Iseriä ja Hans Robert Jaussia pidetään myös reseptioestetiikan perustajina (Vrt. Segers 1985, 9). Iser nimeää kuitenkin oman tutkimuksensa vaikutustutkimukseksi erottaakseen sen Jaussin vastaanoton tutkimuksesta. Vaikutusteoria tutkii tekstin rakenteeseen sisältyviä keinoja, joiden avulla teksti voi vaikuttaa lukijaan. Vaikutusteoria tarjoaa käsitteitä tekstianalyysin tueksi ja pyrkii ottamaan huomioon tasavertaisesti tekijän, tekstin ja lukijan. (Alanko 2001, 223.)

Iserin mukaan merkitys on tekstuaalisten signaalien ja lukijan ymmärrykseen pyrkivän toiminnan vuorovaikutuksen tuote. Lukijan on osallistuttava tähän vuorovaikutukseen ja annettava tekstin vaikuttaa itseensä:

Such a meaning must clearly be the product of an interaction between the textual signals and the reader's acts of comprehension. And, equally clearly, the reader cannot detach himself from such an interaction; on the contrary, the activity stimulated in him will link him to text and induce him to create the conditions necessary for the effectiveness of that text. As text and reader thus merge into a single situation, the division between subject and object no longer applies, and it therefore follows that meaning is no longer an object to be defined, but is an effect to be experienced. (Iser 1978, 9 – 10.)

Lukemisessa on kyse tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta, ei lukevan subjektin toimista luettavan objektin merkityksen määrittämiseksi. Lukija kokee merkityksen tekstin kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan, raja tekstin (objektin) ja lukijan (subjektin) välillä hämärtyy.

Iser soveltaa ja kehittää eteenpäin Ingardenin fenomenologisesta teoriasta lainattuja ajatuksia teoksen luonnosmaisuuudesta ja aukkoisuudesta. Teos tarvitsee lukijaa, koska se on aina luonnosmainen ja aukkoinen. Lukijan on rakennettava se itselleen. (Alanko 2001, 224.) Lukijan on täydennettävä tekstin epämääräisyyskohdat eli aukot. Aukot toimivat sekä lukemisen paradigmaattisella että syntagmaattisella tasolla: Iser tarkoittaa aukolla tyhjää kohtaa kahden lauseen tai tekstijakson välissä, mutta myös etäisyyttä tekstin ja lukijan välillä. Lukijan kannalta merkityksellinen teos poikkeaa hänen arvomaailmastaan ja pakottaa näin lukijan pohtimaan aikaisempia arvojaan. Kirjallisuuden kasvattava vaikutus perustuu tähän arvojen ja normien tiedostamiseen ja pohtimiseen, johon lukijan ja tekstin yhteistoiminta parhaimmillaan johtaa. (Iser 1978, 216 – 217.) Lukija ei kuitenkaan voi täyttää aukkoja mielivaltaisesti, vaan teksti asettaa rajat tulkinnalle. Tekstin rakenteeseen kuuluu sen oletama, implisiittinen, lukija. Iserin käsite implisiittinen lukija on konstruktio, jota ei voi samaistaa mihinkään todelliseen lukijaan. (Iser 1978, 34.) Iserin teoriassa lukeminen määrittyy tekstiin sisäänrakennetuksi prosessiksi, jota teksti itse ohjaa. Lukeminen on tapahtuma, jossa lukijan mieli kiinnittyy teoksen formaaleihin merkitysrakenteisiin tuottaakseen merkityksen teoksen itsensä määräämällä tavalla. (Alanko 2001, 225 – 226.)

Jaussin reseptiteorian lähtökohtana on sama ajatus kuin Iserillä: kirjallisuuden tarkastelua ei voi erottaa lukemisen tarkastelusta. Jaussin ajattelun taustalla vaikuttaa kuitenkin hermeneutiikka, Heideggerin ja Gadamerin ajattelun kielellisyyttä ja historiallisuutta korostavat näkemykset. (Alanko 2001, 228.) Jaussin mukaan kirjallisuus alkaa vastaanotosta: kriitikko, kirjailija ja kirjallisuushistorioitsija ovat ensin lukijoita –vastaanottajia – ja vasta sitten tekstin tuottajia. Kirjalliseen viestintään osallistuu kirjallisuuden traditio, lukijat sekä uusi teos. Ilmestyessään uusi teos kommunikoi paitsi lukijoidensa, myös aikaisemman kirjallisuuden, kirjallisuuden tradition, kanssa. (Jauss 1989, 198.)

Jaussin lanseeraamalla odotushorisonnin käsitteellä tarkoitetaan joko yksittäisen lukijan yksityisiä tai jonkin historiallisen aikakauden yleisiä kirjallisuutta koskevia odotuksia. Yksittäisen lukijan odotukset muodostuvat kolmesta tekijästä: Lukijalla on odotuksia, jotka liittyvät hänen ennakkotietoihinsa siitä kirjallisuudenlajista, jota luettavana oleva teos edustaa. Toiseksi lukijalla on odotuksia, jotka liittyvät muihin luettavana olevan teoksen kanssa samalta aikakaudelta oleviin teoksiin. Kolmanneksi lukijalla on odotuksia, jotka liittyvät hänen käsityksiinsä todellisuuden ja fiktion suhteesta yleensä. (Segers 1985, 12 – 13.) Lukijalla on ennakkotietoja ja -käsityksiä, jotka vaikuttavat hänen luku-kokemukseensa ja tulkintoihinsa.

6. LUKIJA KIRJALLISUUTTA OPPIMASSA

6.1. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppija aktiivisena lukijana

Kognitiivista psykologiaa, konstruktivismia ja reseptiteorian kirjallisuuskäsitystä yhdistää ajatus ihmisen aktiivisuudesta. Tiedon vastaanotto on aktiivista muokkaamista, ei passiivista vastaanottoa. Merkitykset tai tietorakenteet eivät siirry lähettäjältä vastaanottajalle sellaisinaan. Ihmisellä on aina jo valmiina tiedolliset, kulttuuriset ja sosiaaliset kontekstinsa, jotka uusi tieto kohtaa. Konstruktivistinen tiedonkäsitys ja kognitiivinen psykologia huomioivat ne tavat, joilla ihminen käsittelee tietoa; lukee, oppii ja ymmärtää. Ennakkokäsitykset ja –tiedot, niiden tiedostaminen sekä kielen, erityisesti käsitteiden, merkitys ajattelulle ja oppimiselle on keskeistä. Kirjallisuustieteen reseptiteoriassa odo-

tushorisontti, lukijan ennakkotiedot, -oletukset ja odotukset ovat määräämässä lukijan vastaanottoa. Myös teosten tulkinnassa on huomioitava niiden kulttuurinen konteksti. Ihmisen ajattelun ja koko sosiaalisen todellisuuden ajatellaan muodostuvan rakenteista, verkostoista ja suhteista. Yksityisiä ilmiöitä ei voi ymmärtää erossa kontekstistaan.

Voukko Kaartinen esittää väitöskirjassaan, että konstruktivistinen käsitys oppimisesta sopii luontevasti äidinkielen oppiaineeseen liittyvien oppimaan oppimisen taitojen tarkasteluun. Siinä lähdetään oppijan aikaisemmista tietorakenteista ja korostetaan aktiivisuutta, omatoimisuutta, tavoitteellisuutta ja oppimisen yhteisöllisyyttä. Konstruktivistisen käsityksen pohjalta voi ymmärtää lukemisen aktiivista luonnetta. Lisäksi se antaa perusteet lukijalähtöiselle kirjallisuudenopetukselle. Sen perusteella voi ymmärtää monipuolisen kielen hallinnan ja kommunikointitaitojen tärkeyden oppimisessa. Äidinkielen hallinta liittyy toisaalta oppijan itsetuntoon ja itseluottamukseen. Kaartinen pitää tärkeänä sellaisen oppimisen tukemista, joka innostaa ja motivoi oppijaa ja tukee itsetuntoa. Äidinkielen opetukseen kuuluvatkin hänen mukaansa luontevasti oppijan omiin kokemuksiin ja elämyksiin pohjautuvat, aktiivisuutta korostavat, menetelmät. (Kaartinen 1996, 31.)

Aktiivinen lukija oppii. Lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen puolustajana Rikama näkee opetussuunnitelman perusteiden kirjallisuuskäsityksen valinnan yksilön kannalta merkityksellisenä: Kirjallisuuden opetusta voidaan pitää yhdeltä funktioltaan myös maailman tuntemusta lisäävänä toimintana. Kirjallisuuden opetuksessa arvostetaan yleensä voimakkaita lukukokemuksia, koska niiden uskotaan antavan oppilaille kehitysvirikkeitä. Voimakkaiden lukukokemusten uskotaan vaikuttavan oppilaiden tunteisiin, ajatuksiin ja arvojärjestelmiin, jopa heidän maailmankäsitykseensä. Kaunokirjallinen teksti on aina yksi inhimillisen kokemustodellisuuden hahmotusmalli. Tämä malli merkityksellistyy ja konkretisoituu lukijan omista aikaisemmista kokemuksista käsin, mutta alkaa myös jäsentää lukijan aikaisempia kokemuksia. Luettu teksti jää täydentämään lukijan kontekstia ja merkityksenantokykyä ja lisää näin lukijan kulttuurisia resursseja. Reseptiteorian mukainen olettaus, että tekstejä tuotetaan ja luetaan tekijöiden ja lukijoiden yhteisessä todellisuuskontekstissa eikä vain uskriteikin käsityksen mukaisesti taidokkaina koodeina koodin vuoksi, auttaa näkemään kaunokirjallisen viestinnän kulttuurisen viestintänä, kuten opetussuunnitelmakin kirjallisuuden määrittelee. (Rikama 1995, 11 - 19.) Nämä Rikaman ajatukset liittyvät edellä esittämiini Iserin (1978) käsityksiin kirjallisuuden kasva-

tusvaikutuksesta. Voimakkaiden lukukokemusten ja –elämysten uskotaan parhaimmillaan vaikuttavan lukijan arvoihin tai hänen käsitykseensä maailmasta.

Reseptiteorian mukaisessa lukijan ja tekstin vuorovaikutuksessa oppilas käyttää omaa ajattelukykyään. Hän käyttää jo olemassaolevaa tietorakennettaan ymmärtämisen apuna. Törmäys kaunokirjallisen teoksen fiktiivisen maailman tietorakenteeseen syventää ja muokkaa oppilaan omaa tietorakennetta. Opetussuunnitelman kirjallisuuden opetusta ohjaavaksi taustateoriaksi määräämä reseptiteoria liittyy näin yleisempään teoriaan opetussuunnitelman taustalla: konstruktivismiin. Kirjallisuuden opetuksen taustateoria tukee näin opetussuunnitelman perusteiden yleisiä periaatteita. Kognitiivinen psykologia antaa tietoa ajattelusta, sen esiasteista ja kytkennöistä, oppimisen luonteesta ja lukutapahtumasta. Kirjallisuuden opetuksen kannalta on tärkeää ymmärtää, miten oppija valikoi, havainnoi, jäsentää ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä. Tämän ymmärryksen pohjalta voidaan kehittää toimivia, motivoivia ja oppijan ajattelua kehittäviä tapoja käsitellä kirjallisuutta. (Kaartinen & Tiuranen 1990, 181.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppija on nykyisten käsitysten mukaan aktiivinen, hän ei tyydy vain kuuntelemaan opettajan luentoja ja pänttäämään kirjallisuushistoriasta nimiä ja vuosilukuja. Pirjo Sinko on artikkelissaan "Millainen oppiaine äidinkieli on opetussuunnitelman perusteissa 1994?" nimennyt äidinkielen aktiivisen oppijan eri rooleja, joita ovat ilmaisija, viestijä, puhuja, kirjoittaja, kielenkäyttäjä, lukija, eläytyjä, kokija, vastaanottaja, kielen ja tiedon havainnoija, arvioija, tulkitsija ja oman identiteettinsä rakentaja. Hänen mukaansa koko kouluopetuksen ja siten myös äidinkielen opetuksen perimmäisenä tavoitteena on oppilaan oppimaan oppimisen ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen. Juuri näitä taitoja nyky-yhteiskunnassa tarvitaan Äidinkielen eri osa-alueiden harjoittelun avulla näitä taitoja voi kehittää, koska lukemalla, kirjoittamalla, puhumalla sekä kieltä havainnoimalla ja tutkimalla oppilas rakentaa aktiivisesti omaa tietouttaan. Oppiaineen eri osa-alueiden harjoittelu on luonteeltaan konstruktivistista toimintaa. (Sinko 1994, 9-10.)

Sinko näkee oppiaineen olemuksen jo sinällään konstruktivistisena. Äidinkielen ja kirjallisuuden eri osa-alueiden taitojen harjoittelu on yhteydessä ajatteluun, tietoon, tunteisiin ja kokemuksiin, ja siten luonteeltaan mahdollisesti oppilaan tietorakenteita ja persoonalli-

suutta rakentavaan. Oppiaineen luonteesta ei kuitenkaan suoraan seuraa, että kaikki opetuksen käytännöt olisivat konstruktivismin periaatteiden mukaisia.

Äidinkielen opiskelussa vaikuttavaa tiedonkäsitystä Sinko kuvaa dynaamiseksi. Tieto on äidinkieltä opiskeltaessa suhteellista ja muuttuvaa, ja sitä rakennetaan oppijoiden ennakkotietojen pohjalta. Opetuksen lähtökohtana on se kieli ja ne viestintä- ja lukukokemukset, jotka oppilaalla ennestään ovat. Opiskelussa painotetaan myös affektiivis-motivationalista puolta. Kun opiskeltavat sisällöt ja työtehtävät ovat koskettavia, elämänläheisiä ja merkityksellisiä, jotta oppija voi kokea opiskelun itselleen tärkeäksi. (Sinko 1994, 10.)

Pirjo Sinko kuvaa oppiainetta sellaisena, kuin se hänen näkemyksensä mukaan on luettavissa Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1994. Opetussuunnitelman perusteet on lähtökohta kunkin koulun omalle opetussuunnitelmalle, joten se ei anna suoria toimintaohjeita, vaan ennemminkin yleisiä periaatteita. Opetussuunnitelman perusteista välittyvä kuva oppiaineen luonteesta on idealisoitu. Eri asia on, miten opetussuunnitelman perusteita koulu- ja opettajakohtaisesti sovelletaan. Oppikirjojen tekijät soveltavat ja tulkitsevat opetussuunnitelman perusteita oppikirjaa kirjoittaessaan. Samalla tavoin voi ajatella, että opetussuunnitelmassa mainittuja teoreettisia lähtökohtia on oppikirjaa tehtäessä sovellettu ja muokattu koulukäyttöön sopiviksi.

6.2. Lukemaan ja oppimaan ohjaaminen

Kirjallisuuden opiskelu on suurelta osin kirjallisuuden lukemista. Käsitteiden, teorian ja kirjallisuushistorian opiskelun voi ajatella ensisijaisesti palvelevan lukemista. Tieto antaa välineitä luetun syvempään ymmärtämiseen. Lukeminen, lukemaan ohjaaminen ja lukemisstrategiat liittyvät siksi tiiviisti kirjallisuuden opettamiseen ja opiskeluun.

Kivijalan tehtäväkirjan tehtävät ohjaavat opiskelijoita lukemaan ja tulkitsemaan eri näkökulmia painottaen sekä käyttämään erilaisia lukemisstrategioita. Olen jakanut aineistoni 146 kirjallisuustehtäväksi tulkitsemaani tehtävää kymmeneen luokkaan sillä perusteella, mistä näkökulmasta tai miten ne edellyttävät kirjallisuutta luettavan tai tarkasteltavan.

Analysoi ja tulkitse -tehtävien luokkaan (92 kappaletta) laskin kaikki sellaiset tehtävät, joissa edellytetään tekstin erittelyä ja/tai sen merkityksen pohdintaa. Tähän luokkaan kuuluu laajoja ryhmätehtäviä, joissa käsiteltävänä olevaa tekstiä eritellään monipuolisesti, pohditaan sen suhdetta yhteiskuntaan ja vaikutusta lukijoihinsa. Lisäksi olen laskenut tähän luokkaan kuuluviksi kaikki pienemmät fiktiivisen tekstin erittelyä ja tulkintaa vaativat tehtävät, joissa voidaan vain esimerkiksi poimia yhdestä runosta kielikuvat ja tarkastella niitä. Kaikissa analysoi ja tulkitse -tehtävissä edellytetään ainakin jonkun analyysikäsitteen käyttöä tekstin tarkasteluun. **Reseptiotehtäviksi** (10 kappaletta) laskin vain tehtävät, joissa keskeisimpänä oli elämys, tunne, kokemus ja teosten vastaanotto. Esimerkiksi laajoihin analysoi ja tulkitse -tehtäviin voi yhtenä analyysin osana liittyä oman lukukokemuksen erittely. **Fiktioon pohjautuvat** tehtävät (10 kappaletta) ovat myös lähellä reseptiotehtäviä, koska niissä eläydytään tekstin maailmaan. Fiktioon pohjalta tuotetaan lukukokemuksen perusteella fiktiivistä tekstiä tai draamaa. Näissä tehtävissä ei ole kyse pelkästään tekstin tulkinnasta, koska niissä teksti on virikkeenä ja lähtökohtana, mutta sitä saa käsitellä luovasti ja tulkita vapaasti.

Konstruktiivisiksi (8 kappaletta) nimitän tehtäviä, joiden pääasiallisena tarkoituksena pidän käsiteltävää asiaa koskevaa taustatiedon aktivointia tai esioletuksista tiedostumista, muita metakognitiivisia taitoja sekä tiedollisen rakenteen muodostamista tai muokkaamista. Katson näiden tehtävien perustuvan selvimmin konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Määrätystä näkökulmasta kirjallisuutta ohjaavat tarkastelemaan **biografiset, kansalliset ja kulttuuri – historia** -tehtävät. Näidenkin tehtävätyyppien näkökulmia voi esiintyä osina laajoissa analysoi ja tulkitse -tehtävissä. Biografisina (2 kappaletta) pidän tehtäviä, joissa keskitytään esimerkiksi kirjailijan elämänvaiheiden selvittämiseen. Kansallisissa tehtävissä (3 kappaletta) pyydetään esimerkiksi pohtimaan jonkin teoksen kansallista arvoa tai merkitystä. Kulttuuri – historia -tehtävissä (5 kappaletta) pyydetään esimerkiksi selvittämään kirjallisen ilmiön yhteyksiä muuhun kulttuuriin.

Omiksi luokikseen olen laskenut vielä kirjallisuuteen liittyviä **asenteita ja harrastuksia** käsittelevät tehtävät (4 kappaletta) sekä tehtävät, joissa kirjallisuus tai kirjallisuutta koskeva ajatus/väite on esimerkiksi kirjoitus- tai puhetehtävän **aiheena** (8 kappaletta). Viimeinen luokka on **käännöstehtävät**, (3 kappaletta) joissa pyydetään suomentamaan vieraskielistä tekstiä. Käännöstehtäväksi laskin myös tehtävän, jossa pyydetään kääntämään

katkelmia Seitsemästä veljeksestä nykykielelle. Selvennän ja tarkennan hahmottelemiani tehtäväloukkia, niihin luokittelemiani tehtäviä sekä jakoperusteita seuraavissa luvuissa. Luokitteluissa ongelmallisinta on kunkin tehtävän keskeisimmän luku- tai käsittelytavan määrittäminen. Yksi tehtävä voi sisältää esimerkiksi sekä erittelyä että elämyksellistä käsittelyä. Tällaisten tehtävien keskeisimpänä sisältönä pidän sitä lukutapaa, joka mainitaan ensin.

Tehtäväkirjassa esiintyy lisäksi kirjassa valmiiksi nimettyjä tehtävätyyppejä. **Kurssitehtävä** aloittaa jokaisen kurssin. Se on laaja, usein tutkimista ja tiedon etsintää edellyttävä tehtävä. **Virittelytehtäviä** voi liittyä joko koko kurssiin tai vain tiettyyn aiheeseen. Ne ovat aiheeseen johdattelevia erityyppisiä tehtäviä. Edellisten lisäksi ovat muut tehtävät, eli kaikki ne tehtävät, jotka eivät ole kurssi- tai virittelytehtäviä. Kirjallisuustehtäviä on kaikissa kolmessa tehtävätyypissä.

Erilaisista tehtävätyypeistä ja lukemisstrategioista puhuttaessa on kuitenkin syytä muistaa, etteivät ne suoraan aiheuta halutunlaista lukemista ja oppimista. Kirjallisuuden opettamisen luonteeseen kuuluu, että opettaja ei voi opettaa juuri mitään suoraan oppijoille. Opettajan tehtävänä on luoda sellaiset olosuhteet, joissa oppiminen on mahdollista. (Brumfit & Carter 1986, 23.) Oppikirjan voi ajatella olevan osa oppimista tukevia olosuhteita. Tehtävät tai teksti eivät nekään tietenkään suoraan aiheuta korketasoista tai oppiaineen luonteen mukaista oppimista, vaikka ne olisivatkin teoreettisesta näkökulmasta oikein tai tarkoituksenmukaisesti muotoiltuja. Brumfit ja Carter eivät usko, että esimerkiksi soveliaita kirjallisuuden tulkintoja voisi suoraan opettaa, mutta uskovat silti opettajan toiminnan vaikuttavan ajattelun mallien tarjoajana:

But we shall be able to demonstrate over a long period the process of responding to a varied range of works of literature and some of the infinite number of possible appropriate responses. In this sense, the teacher must provide the model towards which the students work – but only in general terms: we are not expecting students to replicate our responses in detail, only to develop their own, to move towards the kinds of responses we would expect of any sympathetic and reasonably knowledgeable adult reader. This is a model of behaviour which can only be caught; it certainly cannot be commanded or instructed. (Brumfit & Carter 1986, 23.)

Oppilaslukijaa voi vähitellen ohjata kohti soveliaita vastaanottoja tai tulkintoja. Brumfit ja Carter määrittelevät ”mallitulkitsijan”: hän on ”sympathetic and reasonably adult reader”, jonka kanssa samoin tulkitsevasti oppilaita voi vähitellen ohjata. Brumfitin ja Carterin näkemykseen liittyy käsitys oikeasta tavasta vastaanottaa/tulkita kirjallinen teos.

Myös Kaartinen ja Tiuraniemi uskovat, että opetusstrategiasta voi vähitellen tulla oppilaan oppimis- tai lukustrategia. He huomauttavat lisäksi, että toisaalta jo se tapa, jolla oppilas ohjataan tekstiä työstämään, sisältää itsessään oletuksen oppimisen luonteesta. (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 183.)

Vaikka oppimisen luonteeseen ei kuulu suora tiedonsiirto, voi opettaja toiminnallaan vaikuttaa tarjoamalla ajattelun malleja. Kivijalassa käytetään mallintamista apuna mm. runo- ja novellianalyysin kirjoittamisen opettamisessa. Tehtäväkirjassa on mallina novellin tulkinnasta lukiolaisen kirjoittama aine (TK 86 – 87), johon viitataan runkokirjan novellianalyysin ohjeiden lopuksi (RK 50). Mallianalyysin voi siis olettaa noudattavan ja soveltavan näitä ohjeita. Esimerkkiin liittyvässä tehtävässä kehoitetaan kirjan käyttäjiä arvioimaan ja erittelemään analyysiä:

Lukekaa Anton Tšehovin novelli Paksukainen ja Ohukainen ja lukiolaisen siitä kirjoittama analyysi. Mistä olette analyysin kirjoittajan kanssa samaa mieltä, mistä eri mieltä? Perustelkaa mielipiteenne. Tutkikaa analyysin rakennetta ja sisältöä: Mitä seikkoja novellista kirjoittaja nostaa esiin? Mitä hän päättelee esiin nostamistaan havainnoista? Miten hän perustelee päätelmänsä? Missä kohdin kirjoittaja erittelee novellia, missä tulkitsee ja kommentoi? Antakaa analyysin jaksoille lyhyet otsikot. (TK 85.)

Opiskelijoita ei kuitenkaan ohjata omaksumaan analyysiä sellaisenaan, mallisuorituksena, vaan tehtävässä pyydetään arvioimaan ja erittelemään esimerkianalyysiä. Esimerkkiteksti on lisäksi lukiolaisen, kirjaa käyttävien opiskelijoiden kanssa saman ikäisen nuoren tekemä – ei tutkijan, opettajan tai muun auktoriteetin. Tämän tehtävän olen luokitellut analysoi ja tulkitse –tehtäväksi, vaikka siihen liittyykin varsinaisen tekstin lähiluvun lisäksi myös siitä kirjoitetun analyysin erittelyä. Mallianalyysi on esimerkki ”oikein” luetusta tekstistä ja heijastaa kirjan käsitystä oikein suoritetusta analysoi ja tulkitse -tehtävästä.

7. TIETO KIRJALLISUUDESTA

7.1. Kivijalan runkokirja perusteoksena

Kahdesta luvussa 3.3. esittämästäni konstruktivistiselle oppimateriaalille asetetusta peruseriaatteesta katson Kivijalka-sarjan runkokirjan pyrkivän olemaan enemmän perusteoksen kuin valintansa näkyviksi tekevän, suhteellisuutensa tiedostavan oppikirjan luonteinen. Runkokirja pyrkii nimensä mukaisesti olemaan perusteos, jota käytetään tehtävien tekemisen tukena, taustamateriaalina ja ohjeistona. Tekijät ehdottavat runkokirjan luettamista myös kokeisiin, esimerkiksi kielihistoriaa, kirjallisuuden historiaa ja kirjallisuuden terminologiaa voisi heidän mukaansa opiskella kirjasta kokeita varten. (Grünn, ym. 2000a.) Runkokirja on tarkoitettu käytettäväksi koko lukion ajan, se kattaa kaikki kurssit. Se keskittyy tekijöidensä mukaan olennaisiin ydinasioihin, jotka se esittää tiiviisti: kirjassa on vain 208 sivua. Sisältöä ei kuitenkaan ole jaoteltu kursseiksi, vaan asiat esitetään yhtenäisinä kokonaisuuksina.

Oppimisteoreettisista lähtökohdista oppikirjan tulisi olla jäsennetty aineen logiikkaa noudattavalla tavalla (Oppikirjat ja oppiminen 1995, 100 – 101). Kivijalka - sarjan runkokirja on jaettu neljän otsikon alle: kieli, kirjallisuus, puhuminen ja kirjoittaminen käsitellään oman pääotsikkonsa alla. Tekijöiden tarkoituksena on näin ollut eheyttää opetusta eri kurssien ja oppiaineen eri osa-alueiden välillä (RK, takakansiteksti). Voidaan ajatella, että sisällön jäsentelyssä on noudatettu oppiaineen logiikkaa tai ainakin kirjan tekijöiden näkemystä siitä. Oppiaineen sisäinen eheyttäminen runkokirjassa ei toteudu. Ei ole aivan ongelmattomaa jakaa aineen sisältöjä neljään eri osaan. Oppiaineen sisällä kieli, kirjallisuus, puhuminen ja kirjoittaminen ovat yhteydessä toisiinsa. Myös Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 pitää äidinkielen opetuksen päämääränä oppiaineen sisäistä integraatiota (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37). Toisaalta hakuteos-luonteiselle kirjalle jonkinlainen aihealueen osiin jakaminen on välttämätöntä, koska ilman sitä kirjan käyttäminen tarkoitukseensa tulisi mahdottomaksi.

Kivijalan runkokirja noudattaa teoksessa Oppikirjat ja oppiminen uudelle oppimateriaalille esitettyjä vaatimuksia: se on luonteeltaan perusteos, sisällöltään tiivis ja karsittu. Tekijöidensä mukaan se keskittyy juuri olennaisiin ydinasioihin. Se on koko lukion ajan

käytössä oleva hakuteos ja ohjekirja. Se esittelee sanastoissaan runsaasti käsitteitä, joiden voi ajatella helpottavan oppijoiden tutustumista alan tieteelliseen kirjallisuuteen. Näin se tarjoaa lähtökohdan itsenäiselle opiskelulle, tietojen täydentämiselle ja syventämiselle sekä itsenäiselle tiedonhankinnalle. Runkokirja viittaa usein itsensä ulkopuolelle, se ohjaa etsimään lisätietoa alan kirjallisuudesta. Kirjan voisi ajatella ohjaavan oppijaa itsenäiseen tiedonetsintään ja antavan sanastojen muodossa tietoa, joka auttaa lähdekirjojen ymmärtämisessä. (Vrt. Oppikirjat ja oppiminen 1995, 100 – 101.)

Runkokirjassa viittaukset lähdeiteksiin esitetään Lisää tietoa aiheesta -otsikon alla tai lukijalle muulla tavoin ilmaistaan, että mainituista kirjoista voi etsiä (lisä)tietoa ja esimerkkejä. Aineistoluettelot eivät siis ilmaise lukijalle, mistä kirjan tekijät ovat tietonsa saaneet, vaan ne ovat valmiiksi kerättyjä neuvoja kirjan tarjoaman tiedon laajentamiseen tai syventämiseen. Kirja ei siis tee näkyviksi omia lähteitään, vaikka viittaakin itsensä ulkopuolelle. Luultavasti ainakin osa lisää tietoa aiheesta -laatikoissa mainituista teoksista on kuitenkin ollut myös kirjan tekijöiden lähteinä. Kirjan tekijät eivät tuo esille tekstin työstämisessä itse käyttämiään lähteitä tai muuten tee näkyväksi tiedonhankinnan ja valikoinnin prosesseja. Ydinasioihin keskittyminen edellyttää juuri valintaa, jolla epäolennainen karsitaan ytimen ympäriltä. Muodollaan tämä kirja ei ohjaa oppijaa kriittiseen tarkasteluun, vaan pikemminkin ohjaa hyväksymään kirjan tiedot - perinteisen oppikirjakonvention mukaisesti - kumoamattomana lähtökohdana, kivijalkana, jonka päälle muista lähteistä hankittu tiedon talo rakentuu. Tiiviys ja ydinasioiksi valituissa sisällöissä pitäytyminen johtaa valmiin ja ongelmattoman tiedon ideaan. Oppikirjojen tutkijat päätyvät usein tähän toteamukseen. Karvosen (1995, ks. edellä) lisäksi esimerkiksi juuri äidinkielen oppikirjoja tutkinut Pirjo Savolainen (1998) teki niiden tietokäsityksestä samansuuntaisen havainnon. Oppikirjojen tapa esittää tieto luonnollistettuna, itsestäänselvänä ja oppilaiden, opettajien ja tekijöiden yhteisesti hyväksymänä on oppikirjan lajityyppiin liittyvä piirre, ei yksittäisen oppikirjan tai oppikirjasarjan erehdys.

Runkokirjassa kirjallisuuden osuus painottuu, "Kirjallisuus"-otsikon alla on kirjan 208 sivusta 123, eli noin puolet runkokirjasta käsittelee kirjallisuutta. Runkokirjan takakanen mainostekstissä todetaankin, että kirjan todellinen kivijalka on kirjallisuus. Hauskana sanaleikkinä jokainen neljästä kirjan pääjaksosta alkaa mottotekstillä, joka on lainaus Aleksis Kiven *Seitsemästä veljeksestä*.

Runkokirjan kirjallisuusosa alkaa aukeaman mittaisella sanastolla "Proosan ja runouden lajeja", jossa on muutamalla rivillä selitetty käsitteitä, esimerkiksi aforismi, legenda, proosa, lyriikka ja eepos. Seuraavalla kahdella aukeamalla esitellään erilaisia tapoja lähestyä kirjallisuutta. Lyhyen kirjallisuuden tutkimuksen ja kirjallisuustieteen kuvailun jälkeen esitellään biografismia, strukturalismia, yhteiskunnallista-, psykoanalyyttista-, kontekstuaalista-, intertekstuaalista- ja feminististä kirjallisuudentutkimusta sekä lukija-tutkimusta omissa kappaleissaan. Esittelyiden jälkeen luetellaan lähes sivun verran teoria- ja tutkimuskirjallisuutta edellä esitellyistä suuntauksista.

Otsikon "Kirjallisuudentutkimuksen terminologiaa" alla on jälleen kahden aukeaman mittainen sanasto, jossa määritellään esimerkiksi alkusointu, miljöö ja symboli. Termit ovat pääasiassa runon ja novellin erittelyyn tai kuvailuun tarvittavia. Joihinkin sanastossa määriteltyihin käsitteisiin viitataan myöhemmin runo- ja novellianalyysin ohjeissa. Sanaston lopuksi on mainittu kaksi teosta, joista voi etsiä lisää tietoa aiheesta. Seuraavaksi kirjallisuusosassa käsitellään runon ja kertovan tekstin lukemista ja tulkintaa.

Runon ja kertovan tekstin jälkeen kirjallisuudenlajeista käsitellään teatteria kahdeksan sivun verran. Teatteritietoutta-jakso alkaa näytelmäsanaustolla, jossa selitetään mm. erilaisia näytelmän tyyllilajeja, esimerkiksi tragedia ja komedia. Tämän jälkeen käsitellään aukeaman verran näytelmän rakenteita. Esimerkkinä käytetään katkelmia *Sofokleen Kuninkas Oidipuksesta*. Näytelmän rakenteita -aukeama päättyy lisää tietoa aiheesta -laatikkoon. Teatterin käsittely päättyy kolmen sivun mittaiseen Länsimaisen teatterin historian virstanpylväitä -lukuun. Siinä käydään lyhyesti lävitse teatterin historia antiikista 1900-luvulle. Eri tyylikausista mainitaan lähinnä kuuluisimmat näytelmäkirjailijat teoksineen. Teatterijaksokin päättyy lisää tietoa aiheesta -laatikkoon.

Novellianalyysiin annetaan enemmän ja tarkemmin määriteltyjä ja useammin esimerkein havainnollistettuja käsitteitä ja ohjeita kuin runoanalyysiin. Novellin käsittelylle annetaan kirjassa runon käsittelyyn verrattuna enemmän tilaa ja sivuja. Draamakirjallisuuden käsittely poikkeaa runon ja novellin käsittelystä, jotka noudattavat lähes samaa kaavaa: ensin käsitteet, seuraavaksi lyhyt, lajia kuvaileva teksti ja lopuksi analyysin kirjoitusohjeet. Teatteritietoutta-jakso antaa esimerkin näytelmän rakenteen analyysistä ja käsitte-

lee teatterin historiaa erillisenä, irrallaan varsinaisesta kirjallisuushistorian esityksestä. Kertova teksti nousee näiden valintojen perusteella oppikirjassa tärkeimmäksi kirjallisuudenlajiksi. Näytelmäkirjallisuus erotetaan varsinaisesta kirjallisuudesta omaksi kokonaisuudekseen.

Kirjallisuus-jakson painopiste on selvästi länsimaisen kirjallisuuden historiassa. Sille on varattu 97 sivua. Runkokirjan kirjallisuusosan painotuksen perusteella voi tehdä päätelmän siitä, että kirjan tekijät ovat katsoneet kirjallisuuden ydinsisällöksi kirjallisuushistorian. Tieto kirjallisuudesta on tietoa ennenkaikkea kirjallisuuden historiasta, sen eri tyylikausista ja niiden keskeisimmistä kirjailijoista sekä heidän tunnetuimmista teoksistaan.

Runkokirja käsittelee kirjallisuushistorian esityksessään maailman- ja Suomen kirjallisuuden yhdessä: Toisella puolella aukeamaa käsitellään Suomen-, toisella puolella muuta länsimaista kirjallisuutta. Esitys etenee kronologisesti antiikista nykypäivään. Kirjallisuuden tapahtumien rinnalla mainitaan eri aikakausien tapahtumia yleisemminkin. Asiat esitetään hyvin tiivistetyssä muodossa, pääasiassa luettelomaviivojen avulla. Kirjailijoista ja heidän teoksistaan annetaan yleensä vain lyhyt luonnehdinta, ei esimerkiksi tekstinäytteitä. Kirjallisuushistorian voimakas painotus viittaa kirjallisuudenopetuksen traditiossa uushumanistiseen kasvatuseritteluun saakka (vrt. Fasoulas 1990, 154). Toisaalta sen voi katsoa liittyvän käsitykseen kirjallisuuden vastaanoton aikasidonnaisuudesta ja kontekstin merkityksestä teosten tulkinnassa.

Kolme suomalaista kirjailijaa on nostettu yli muiden: Aleksis Kivi on saanut kaksi aukeamaa, Eino Leino kolme sivua ja suomenruotsalainen Edith Södergran yhden aukeaman. Vain nämä kolme kirjailijaa on nostettu esiin koko länsimaisen kirjallisuuden kentästä. Valinnasta voi päätellä kirjan tekijöiden pitävän kotimaista kirjallisuutta maailmankirjallisuutta tärkeämpänä suomalaiselle lukiolaiselle, ja erityisesti näitä kolmea kirjailijaa erityisen merkityksellisinä. Vain Kiven, Leinon ja Södergranin tekstejä on valittu esitettäväksi koko länsimaisen kirjallisuuden joukosta. Muita tekstinäytteitä ei tässä osassa kirjaa ole. Aleksis Kivi on Kivijalan kivijalka, hänet on painotuksilla ja valinnoilla nostettu koko länsimaisen kirjallisuuden merkittävimmäksi kirjailijaksi.

7.2. Mitä on kirjallisuudentutkimus ?

Runkokirjan voi ajatella johdattavan oppiaineen 'kirjallisuus' taustalla olevaan ajatteluun (Vrt. Bruner 1963) esittelemällä kirjallisuudentutkimuksen eri suuntia ja kirjallisuudentutkimuksen luonnetta yleensä.

Kirjallisuudentutkimus ei ole tieteenala, joka tutkisi kirjallisuutta yhtenäisellä metodilla ja saavuttaisi yksiselitteisiä tuloksia. Se on monien muiden humanististen tieteiden tapaan tulkitseva tiede, joka joka yrittää ymmärtää kirjallisuuden olemusta ja sisältöä sekä kirjallisuuden ja maailman suhdetta. - - (RK 32.)

Kirjallisuudentutkimuksen esittely alkaa kieltolauseella ”Kirjallisuudentutkimus ei ole tieteenala, joka - - ”. Karvosen mukaan kieltolauseita on yleensä vähän oppikirjoissa, ja tämä ilmaisee sitä, että ne eivät keskustele niiden diskurssien kanssa, joiden olettavat katsovan maailmaa eri näkökulmasta. (Karvonen 1995, 212.) Kirjallisuudentutkimuksen esittely lähtee kuitenkin määrittelemään kirjallisuustiedettä keskustellen, ottamalla huomioon ne ennakkokäsitykset, joita lukiolaisilla mahdollisesti on tieteestä. Oppikirjan edustaman tieteen näkökulmasta poikkeva käsitys oletetaan implisiittisesti ensisijaiseksi. Positivistinen käsitys tieteestä on se diskurssi, jonka kanssa kirjallisuustiede, humanististen tieteiden diskurssiin kuuluvana, keskustele.

Kirjallisuudentutkimus määritellään runkokirjassa humanistiseksi, tulkitsevaksi tieteeksi, joka yrittää ymmärtää kirjallisuuden olemusta ja sisältöä sekä kirjallisuuden ja maailman suhdetta. Tutkijalla ja hänen metodillaan on kirjallisuuden ymmärtämisessä keskeinen sija:

Tähän ymmärtämiseen vaikuttavat tutkijan lähtökohdat ja maailmankatso-
mus, hänen käyttämänsä teoreettinen viitekehys sekä valitsemansa metodi,
tapa kerätä ja käsitellä tietoa. Eri tulkitsijat saattavat päätyä samaakin te-
osta eritellessään eritellessään hyvin erilaisiin näkemyksiin tai – vielä tavalli-
semmin – käyttäessään eri lähestymistapoja painottavat teoksesta eri asioita
olematta varsinaisesti ristiriidassa keskenään. (RK 29 – 34.)

Yleisiksi tavoiksi lähestyä kirjallisuutta mainitaan biografinen, yhteiskunnallinen, feminis-
tinen, strukturalistinen, psykoanalyttinen, kontekstuaalinen ja intertekstuaalinen tutki-

musote sekä lukijatutkimus. Tekstissä todetaan vielä, etteivät eri lukemistavat ole tiukasti toisistaan erillään, vaan että niillä on monia yhtymäkohtia.

Runkokirjan kirjallisuusosa alkaa siis tiiviillä johdatuksella kirjallisuustieteeseen. Alaan liittyvää käsitteistöä selitetään sanastossa ja kirjallisuudentutkimuksen luonteen selvittely ja eri tutkimussuuntien esittely toimii johdatuksena kirjallisuutieteelliseen ajatteluun. Runkokirja ei esitä pohdintaa tai määrittelyä siitä, mitä kirjallisuus on, vaan keskittyy kirjallisuuden tutkimuksen kuvaamiseen. Kirjallisuus on yksinkertaisesti kirjallisuudentutkimuksen tutkimuskohde. Erilaiset tutkimusotteet määritellään lukemistavoiksi, jotka kuitenkin välttämättä eivät ole tiukasti erillisiä. Kirjallisuus on jotakin, jota voi yrittää ymmärtää ja lähestyä eri tavoin. Näiden luonnehdintojen perusteella kirjallisuus on epämääräinen, vaikeaselkoinen ja moniulotteinen ilmiö. Lyhyt kirjallisuudentutkimuksen esittely on ainoa kohta runkokirjaa, jossa kirjallisuudesta puhutaan ja sitä käsitellään yleisesti, kokonaisilmionä. Muu osa kirjaa käsittelee kirjallisuutta lajeittain, lyriikkaa, epiikkaa ja draamaa, sekä kirjallisuuden historiaa.

7.3. Kurssien sisällöt ja kirjallisuustehtävät

Tehtäviä ja aineistoja -kirja noudattaa jäsenysperiaatteeltaan lukion kuuden pakollisen kurssin mukaista kurssijakoa. Se ei etene aihealueittain ja käsitteisiin keskittyen kuten runkokirja. Tehtäväkirja on sarjan tekijöiden mukaan oppimisen ja opiskelun lähtökohta. Jokainen kurssi alkaa laajalla kurssitehtävällä, jonka tekijät ovat tarkoittaneet jäsentämään ja eheyttämään työskentelyä koko kurssin ajan. (Grünn, Grünthal ja Uusi-Hallila, 2000a) Esimerkiksi kurssi Kielen valta alkaa seuraavalla kurssitehtävällä:

Lue jokin vaikuttava teos. Kyseessä voi olla esimerkiksi romaani, tietokirja, pamfletti tai näytelmä. Jos mahdollista, ota selvää teoksen saamasta vastaanotosta ja vaikutuksista omana aikanaan. Apua voit saada lukijatutkimusta käsittelevästä kirjallisuudesta (ks. runkokirjan s. 35), Internetistä ja varsinkin uudemmassa kirjallisuudesta Kirjallisuusarvosteluja-lehdestä. Laadi yhtenäinen, jäsennelty kirjoitus, jossa esittelet teosta sen vaikuttavuuden kannalta. Käytä apunasi sivun 120 kysymyksiä. Voit valita esimerkiksi seuraavista teoksista: (TK 92.)

Tehtävässä käsitellään luettavaksi valittua teosta kurssin keskeisimmän näkökulman kannalta. Oppimista eheyttämään pyrkivä kurssitehtävä johdattaa paneutumaan kurssin kirjallisuudenkin opetuksen keskeiseksi näkökulmaksi valittuun teemaan. Tiedon pirstoutumista pyritään estämään eheyttäväksi tarkoitetuilla laajoilla kurssitehtävillä. Kirjallisuuden käsittelyn näkökulmat painottuvat eri kursseissa opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti:

Kieli tiedon hankkimisen ja välittämisen keinona

Kurssi on luonteeltaan perusvalmiuksien kurssi, jonka aikana vahvistetaan vuorovaikutuksessa ja ja opiskelussa tarvittavaa kielitietoa ja kielenkäytön taitoja. Syvennetään lukemisessa, keskustelemisessa ja ja muussa tiedonkeruussa, -jäsentelyssä ja -välittämisessä tarvittavia taitoja. Käsitellään puhutun ja kirjoitetun kielen eroja. Opiskelijan kirjallisuuskäsitys ja lukijahistoria lähtökohtana eritellään lukemistapahtumaa. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 38.)

Ensimmäisessä kurssissa painottuu lukeminen harrastuksena ja taitona, josta on hyötyä. Kirjallisuus on taitoharjoittelun aiheena ja kohteena. Opiskelijoita kannustetaan kertomaan omasta lukuharrastuksestaan ja lukemiskokemuksistaan. Kirjallisuutta käsitellään elämyksellisesti, mutta myös analysoiden ja tulkiten. Kurssissa on 14 kirjallisuustehtävää, joista neljä on asenne ja harrastus -tehtäviä, viidessä on kirjallisuus aiheena ja reseptio -tehtäviä on kolme. Kurssissa on vain yksi analysoi ja tulkitse -tehtävä ja lisäksi yksi fiktion pohjautuva kirjoitustehtävä. Muita tehtäviä kurssiin liittyy 35.

Taiteesta omaan ilmaisuun

Kurssilla tutustutaan fiktion ja esittävien taiteiden, esimerkiksi teatterin ja elokuvan lajeihin ja tutkitaan niiden ilmaisutapoja. Opiskelijat ohjataan löytämään omia ilmaisutapojaan ja monipuolistetaan sekä puheilmaisun että kirjallisen ilmaisun taitoja. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 38.)

Toisen kurssin painopisteitä ovat runon ja kertovan tekstin lukeminen ja tulkinta. 34 kurssin tehtävistä on kirjallisuustehtäviä, muita tehtäviä on 19. Kokonaisuus esseiden kirjoittamisesta on tästä teemasta erillään, tosin esseiden aineistoksi annettujen tekstien joukossa on katkelmia kaunokirjallisuudesta. Katkelmat ovat osana samasta teemasta kerättyä tekstikokoelmaa, eivät yksinomaisten tai pääasiallisena aineistona. Näitä tehtäviä en ole luokitellut kirjallisuustehtäviksi. Lisäksi tehtävien joukossa on luovan kirjoittami-

sen tehtäviä, jotka eivät pohjaudu kaunokirjalliseen tekstiin. Niitäkään en ole pitänyt kirjallisuustehtävinä. Kurssissa annetaan sen nimen – Taiteesta omaan ilmaisuun – mukaisesti paljon tilaa opiskelijoiden omalle ilmaisulle, aktiivisuudelle, elämyksille ja luovalle, kirjoittavalle lukemiselle. Elämys johtaa kuitenkin erittelyyn. Analysoi ja tulkitse –tehtävä on harjoittelun tavoite ja huipentuma. Kirjallisuus on tämän kurssin ehdoton painopiste. Oppiaineen muiden osa-alueiden taitojen harjoittelu kietoutuu kirjallisuustehtäviin. Koko kurssin näkökulma on kirjallisuuslähtöinen.

Tekstin rakentuminen ja tulkitseminen

Kurssilla harjaannutaan tekstien erittelyyn ja tulkintaan. Käyttämällä tarpeellisia teksteistä puhumisen käsitteitä opiskelijaa ohjataan oman kirjoitetun ja puhutun tekstin suunnitteluun, muokkaamiseen ja viimeistelyyn. Perehdytään kirjakielen ohjailun periaateisiin ja opastetaan kielen omatoimiseen huoltoon. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 38.)

Kurssissa ”Tekstin rakentuminen ja tulkitseminen” luetaan novelleja ja harjoitellaan novellianalyysin kirjoittamista. Kurssitehtävässä pyydetään lukemaan lukemaan jakson aikana 10 – 15 novellia. Novellit korvaavat tässä kurssissa luettavan toisen kokonaisteoksen. Novellit valitaan listasta, johon kerätty 1980 – 1990-luvun kotimaisia novelleja ja kertomuksia. Kaikki listan tekstit ovat siis suomalaisilta kirjailijoilta. Novelleista tehdään erityyppisiä tehtäviä, lukukokemusta painottavista ja elämyksellistä lukutapaa edellyttävistä erittelyä ja tulkintaa vaativiin. Novellejen käsittelyssä käytetään lisäksi kognitiivisia luke- misstrategioita. (TK 60 – 62.)

Muut kuin kirjallisuustehtävät liittyvät tekstilajeihin ja tekstin rakentamiseen. Puheen rakentaminen ja pitäminen liittyy tähän kokonaisuuteen. Tekstilajeista yksi on kritiikki tai arvostelu. Kirjoitustehtävänä on laatia teatterissa käynnin jälkeen kriittinen selostus katsomiskokemuksesta, arvioida ja esitellä näytelmää sekä eritellä niitä keinoja, joilla teksti on muokattu esitykseksi. (TK 82). Luokittelin tämän tehtävän analysoi ja tulkitse –tehtäväksi. Kirjallisuustehtäviä on kolmannessa kurssissa 22 ja muita tehtäviä 18. Novelleihin liittyvän kurssitehtävän lisäksi on seitsemän novellianalyysiin liittyvää tehtävää, sekä Aleksis Kiven *Nummisuutareihin* liittyvä tehtäväsarja. Yksi novellitehtävistä on ryhmässä toteutettava novellin dramatisointi. Muut tehtävät ovat eri laajuisia analysoi ja tulkitse –tehtäviä. Yksi tehtävä on mallianalyysin tarkastelua ja viimeinen oma, kirjan ohjeiden mukaan tehtävä analyysi. (TK 83 – 88.) Analysoi ja tulkitse –tehtäviä on kolmannessa kurs-

sissa 18, reseptioitehtäviä kolme ja yksi konstruktiiivinen tehtävä. Ylioppilaskirjoitusten kirjallisuustehtävään valmentava novellianalyysin harjoittelu painottuu tässä kurssissa.

Kielen valta

Kurssilla perehdytään monipuolisesti kielellä vaikuttamiseen sekä puhujan että kirjoittajan roolissa. Tarkastellaan kieleen kätkeytynyttä val-lankäyttöä, esimerkiksi eri instituutioiden kielenkäyttötapoja. Totuttaudutaan seuraamaan yhteiskunnallista keskustelua ja osallistumaan siihen. Tarkastellaan kirjallisuuden suoria ja epäsuoria vaikutustapoja. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 38.)

Neljännän kurssin Kielen valta kirjallisuuden tarkastelun näkökulmana on vaikuttavuus. Kirjallisuutta käsitellään yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissaan. Tehtävien pääpaino on asiatekstin ja kuvan analyysissä. Puheviestinnästä harjoitellaan argumentointia ja retoriikkaa. Kirjoittamis- ja puheharjoituksissa käsitellään vaikuttavaa puhumista ja kirjoittamista. Kirjoittamistehtävänä on myös arvostelun kirjoittaminen runokokoelmasta, elokuvasta tai teatteriesityksestä (TK 115). Kirjallisuuden vaikuttavuutta tarkastellaan pääasiassa yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kannalta, eikä esimerkiksi esteettisen. Kirjallisuustehtäviä on kurssissa 16 ja muita tehtäviä 38.

Neljännän kurssin tehtävien välittämä kirjallisuuskäsitys on korostetun kontekstuaalinen. Kirjallisuuden vaikuttavuus on kielellisiä vaikuttamisen keinoja, mutta ennen muuta yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Aihe ja sen käsittelytapa on kannanotto tai reaktio yhteiskunnalliseen tilanteeseen tai ongelmaan. Teoksen vastaanottoa painotetaan: tutkitaan, miten teokseen on suhtauduttu sen ilmestymisaikana. Vaikuttavuus liitetään tehtäväkirjassa myös hyötyyn ja tietoon. Kulttuurisen yleissivistyksen takia on hyvä tuntee joitakin keskeisiä teoksia. Kirjallisuutta lukemalla saa tietoa yhteiskunnasta ja sen kehityksestä, aatteista ja ilmiöistä eri aikoina.

Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä

Kurssilla perehdytään etupäässä länsimaisen kulttuurin eri aikakausiin ja kaunokirjallisuuden tyylivirtauksiin. Suomen kirjallisuus nähdään yhteydessä eurooppalaiseen kirjallisuuteen. Tyylikonventioiden muutosten lisäksi voidaan käsitellä maailmankuvan aineksia, teemojen kehittymistä tai kirjallisuuden, aatehistorian ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta. Kurssilla syvennetään kirjallisuuskeskustelun ja lähteiden käytön taitoa. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 38.)

Viidennen kurssin tehtävissä käydään läpi koko länsimaisen kirjallisuuden historia integroituna voimakkaasti kotimaiseen nykykirjallisuuteen. Kirjallisuuden historia ei ole menneisyyttä, vaan se elää nykykirjallisuudessa. Kirjallisuudenopetus painottuu voimakkaasti tässä kurssissa. Kaikki tehtävät kahta lukuunottamatta ovat kirjallisuustehtäviä. Kirjallisuustehtäviä on kurssissa 38. Aivan kurssin lopussa on kahden tehtävän sarja ”Oman tyylin tarkastelua”, jossa opiskelijaa tutkii omia tekstejään (TK 166). Muu kirjoittamisen ja puhumisen opiskelu on integroituna kirjallisuustehtäviin. Suurena kirjoitustehtävänä on kirjallisuusessee, jossa harjoitellaan lähteiden käyttöä sekä kirjallisuudesta kirjoittamista (TK 134).

Kieli, kirjallisuus ja identiteetti

Perehdytään suomalaiseen kirjallisuuteen. Eritellään kirjallisuuden tapoja rakentaa ja purkaa suomalaisten identiteettiä ja tarkastellaan kulttuurisia eroja. Suomen kieltä tarkastellaan suomalais-ugrilaisena ja eurooppalaisena kielenä ja nyky-Suomea monikulttuurisena –kielisenä alueena. Erityistä huomiota kiinnitetään nykysuomen vaihteluun myös opiskelijan omana kielivarantona. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 38.)

Kurssin kirjallisuustehtävät voi jakaa kahteen osaan: kotimaista kirjailijaa ja hänen teoksiaan käsittelevään laajaan tehtävään kurssin alussa ja pieniin analysoi ja tulkitse –tehtäviin kurssin lopussa. Kirjallisuustehtäviksi luokittelin kuudennessa kurssista 22 tehtävää. Yhteensä tehtäviä liittyy tähän kurssiin 45. Kurssin keskeisintä sisältöä on kieli: esimerkiksi sukukielet ja kielen muuttuminen ja kehitys. Kielitehtävien joukossa on kolme kaukokirjallisuuden kääntämisharjoitusta, jotka myös luokittelin kirjallisuustehtäviksi. Kursilla harjoitellaan kirjoittamista erityisesti ylioppilaskirjoitusten aineistotehtävää silmälläpitäen. Kurssi ja koko tehtäväkirja loppuvat ”Tehtäviä kirjallisuudesta” –analyysitehtäviin ja ”Harjoittelua ylioppilasaineeseen”-tehtäviin. Kumpikin tehtäväsarja pyrkii harjoittamaan aineistopohjaista kirjoittelmaa varten.

8. MITEN KIRJALLISUUTTA OPITAAN?

8.1. Opettaja ja opiskelija

Opettajan rooli on kirjassa varsin vähäinen. Tehtävät ovat hyvin yksityiskohtaisesti ohjeistettuja, ja niissä puhutellaan suoraan oppijoita. Opettaja mainitaan joissakin tehtävännannoissa, esimerkiksi ”Opettaja kerää paperit talteen kurssiin ajaksi ja palauttaa ne kurssin lopussa.” (TK 130). Toisessa tehtävässä opiskelijat ovat kirjoittaneet eri tyyliin liittyviä elämyksellisiä tekstejä, joiden arviointitapoja ohjeistetaan:

Vaihdelkaa arviointitapoja: lukekaa tekstejä joskus ääneen ja keskustelkaa niistä, antakaa teksteistä toisillenne kirjallista palautetta tai jättäkää ne opettajalle arvioitaviksi. Voitte koota teksteistä myös elämyssalkun, josta annatte toisillenne palautetta tai jonka jätätte opettajalle arvioitavaksi. (TK 130.)

Opettajaan ohjataan näissä tehtävissä huolehtimaan käytännön järjestelyistä ja arvioimaan opiskelijoiden töitä, mikäli oppilaat tämän arviointitavan valitsevat.

Opiskelijoita pyydetään keskustelemaan töistään tai tulkinnoistaan yhdessä ja antamaan kommentteja ja palautetta toisilleen. Opettajan lisäksi opiskelijatkin toimivat arvioijina. Esimerkiksi tehtävässä, jossa kirjoitetaan ”taustoja” – tulkintoja siitä, mitä on tapahtunut ennen novellin nyt-hetkeä - tehtäväkirjassa annettuun novellinkatkelmaan, opiskelijat antavat palautetta toisilleen: ”Vaihtakaa kirjoituksia keskenänne ja antakaa palautetta.” (TK 45). Opettaja mainitaan kuitenkin myös kirjavalinnoista päättävänä auktoriteettina. Jos kirja ei osoita tehtävään teosta tai teosvaihtoehtoja, se kehottaa valitsemaan luettavan kirjan opettajan kanssa yhteistyössä. Tehtävännannoissa mainitaan esimerkiksi: ”Lue opettajan kanssa sopimasi romaani - -” (TK 47) ja ”Valitse opettajan ohjeiden mukaan luettavaksi jokin romaani - -” (TK 26).

Kivijalan periaatteisiin kuuluu sen tekijöiden mukaan, että jokaisessa kurssissa luetaan vähintään kaksi teosta (Grünn, Grünthal ja Uusi -Hallila 2000a.) Oppilaat eivät tehtäväkirjan ohjeistuksia seuratessaan saa itse valita lukemiaan kirjoja. Joitakin teoksia on valittu yhteisesti käsiteltäviksi: Herman Hessen *Demian*, Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä*

sekä *Nummisuutarit* ja Ilmari Kiannon *Punainen viiva*. Muun luettavan kirja kehottaa valitsemaan opettajan ohjeiden mukaan tai hyväksyttämään opiskelijan oman valinnan opettajalla. Teoksia valitaan myös tehtäväkirjan kirjalistoista. Listojen määräävyyttä on vähennetty esimerkiksi-sanalla. Lukemisen valinnan vapaus näyttää lisääntyvän kohti kuudetta kurssia mentäessä: Neljässä ensimmäisessä kurssissa on kussakin nimetty toinen kaikkien yhteisesti lukema teos. Viidennessä ja kuudennessa kurssissa tehtäväkirja ei enää osoita kaikille yhteistä teosta.

Tehtäväkirjassa yksittäiset tehtävät ovat hyvin tarkasti ohjeistettuja. Usein annetaan ohjeita ajankäytöstä, lähdeteoksista ja työn prosessin ja lopputuloksen arvioinnista. Viidennessä kurssissa kirjan ohjaavuus on huipussaan, sillä kurssitehtävä jäsentää koko kurssin oppituntien sisällön. Oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat kurssin tunnit kirjan ohjeiden mukaisesti. Oppijat toimivat, opettaja jää taustalle. Oppitunnit rakentuvat läksyn kuulustelusta, tyyliuunnan esittelystä sekä elämyksellisestä kirjoitustehtävästä, jossa eläydytään aikakauden tunnelmaan. Koko luokka lukee etukäteen kutakin tyyliuuntaa käsittelevän jakson runkokirjasta. Etukäteen sovittu pari toimii läksyn kuulustelijoina. Heitä pyydetään valmistamaan kysymyksiä, jotka vaativat sekä asiantietoja että päättelytaitoja. Läksyn kuulustelua seuraa tyyliuunnan esittely. Jokaisesta tyyliuunnasta on laadittu yhdestä kolmeen tehtävää, joissa ohjataan esittelyn valmistamiseen. Tehtävien yhteydessä on mainittu luettavaa kauno- ja teoriakirjallisuutta. (TK 130 – 134.) Tehtävässä edellytetään annettuihin teoksiin tutustumista ja tiedon etsimistä oppikirjan ulkopuolelta.

Tyyliuuntatehtävät eivät ole yleisiä, tyyliuuntaa pääpiirteittäin esitteleviä, vaan niissä keskitytään johonkin kirjallisuuden lajiin (esimerkiksi balladiin tai faabeliin) tai teemaan. Esimerkiksi keskiaikaan liittyy kaksi ryhmätehtävää. Ensimmäisessä pohditaan pahuutta:

Tutustukaa Danten Jumalaiseen näytelmään ja esitelkää sen helvetin kuvaus. Pohtikaa pahan ilmenemistä kirjallisuudessa esimerkiksi Esa Sariolan, Leena Landerin ja Annika Idströmin tuotannon pohjalta. Mikä meidän aikamme on pahaa, ja miten siihen suhtaudutaan? (TK 131.)

Tehtävässä tutustutaan aikakauden merkittävään teokseen, jota käsitellään teeman tasolla. Teeman kehittymistä tarkastellaan ja se liitetään kotimaiseen nykykirjallisuuteen.

Tehtävässä ryhmäläisten edellytetään lukevan ainakin osan mainituista teoksista. Toinen keskiaikatehtävä liittyy balladiin:

Esitelkää balladia (runkokirjan s. 30) Elinan surman perusteella (esimerkiksi *Kantelettaressa*). Tutustukaa myös Francois Villonin Balladeihin (kokoelmassa *Testamentti*) ja Timo K. Mukan balladimaiseen kertomukseen *Kyyhky ja unikko*. Millaisia balladin aineksia voi huomata populaarikulttuurissa tai ajankohtaisissa uutisaiheissa? (TK 131.)

Yleiskuvan tyyliuunnasta antaa runkokirja, tehtävissä näkökulmaa syvennetään ja tarkennetaan. Tehtävissä luodaan yhteys nykyaikaan, ja niin traditio näyttäytyy opiskelijoille mahdollisesti läheisempänä, kiinnostavampana ja elävämpänä.

Antiikki on ainoa tyyliuunta, josta annetaan tehtäviä kolmelle ryhmälle. Antiikin merkitys siis korostuu. Keskiaika, renesanssi ja romantiikka saavat kaksi ryhmätehtävää kukin. Realismi ja ja naturalismi on yhdistetty samaan otsikkoon. Aiheesta on annettu kaksi ryhmätehtävää. Vähiten tehtäviä on annettu klassismista ja valistuksesta, vain yhdelle ryhmälle kummastakin.

Suureen, koko kurssin opetusta jäsentävään tehtävään on annettu vielä kertaukseksi tai loppukokeeksi kaksi vaihtoehtoista tehtävää. Toinen on kirjallisuusessee, jonka voi tehdä yhdestä tai useammasta kotimaisen tai maailmankirjallisuuden klassikosta. Esseiden aiheet voi valita ryhmätehtävistä, tai pitkistä, tyylikausien mukaan jäsenneytystä kirjalistasta. Tyylikausitehtävät loppuivat realismiin ja naturalismiin. Kirjalistassa on lisäksi otsikot ”Kohti modernismia”, ”Modernismi” ja ”Postmodernismi”. 13 esseiden aihetta näkökulmiin ja teoksineen on annettu myös jo kirjallisuusesseetehtävän tehtävännannon lopuksi. (TK 134 – 136.) Kirjalistassa, ryhmätehtävässä ja valmiissa esseiden aiheissa mainitut teokset nimetään tehtävännannon perusteella klassikoiksi. Tähän kurssiin ei liity yhtä kirjan tekijöiden yhteisesti käsiteltäväksi tarkoitettua teosta ja vapaavalintaisen kirjan käsittelytehtävää. Kurssin vähintään kaksi kokonaisteosta tulevat luetuiksi esseitä ja kurssitehtävää tehtäessä.

Toinen vaihtoehtoisista tehtävistä on koemainen esseevastaus tyylikausista. Kirjassa on annettu viisi esseiden otsikkoa, esimerkiksi ”Renessanssin yhteys antiikkiin”. Opiskelijoita

kehotetaan etsimään aiheista tietoa runkokirjasta ja muista lähteistä: tietokirjoista ja Internetistä. Kurssin lopuksi kirjoitetaan yhdestä aiheesta esseevastaus koulussa kaksoistunnilla. Aihe arvotaan. (TK 136.) Kurssin sisältö yksittäisistä tunteista kokeeseen tai kokoavaan kertaustehtävään asti on ohjeistettu. Tunnit kirjan ohjeiden mukaan toteutettuina sujuisivat lähes ilman opettajaa. Niissä painottuu opiskelijoiden toiminta. He valmistelevat ja toteuttavat oman opetuksensa ja ovat tässä suhteessa myös vastuussa omasta oppimisestaan.

8.2. Oppiminen on tiedon etsintää yksin ja yhdessä

Opiskelija on tehtäväkirjassa esimerkiksi oppikirjan ulkopuolista taustatiedon etsimistä vaativissa kurssitehtävissä tiedon hankkija, muokkaaja ja aktiivinen toimija. Tehtäväkirjassa tiedon etsintään ohjataan esimerkiksi ohjeilla ja kehotuksilla 'ota selvää' ja 'ottakaa selvää'. Tekstejä ohjataan lukemaan yleensä ohjeella 'lue' tai 'lukekaa', mutta myös 'tutki' ja 'tutkikaa'. Runkokirjassa mainitaan lähde-teoksia ja tehtävien yhteydessä lähde-teoksia ja Internet-osoitteita, joista tietoa voi hakea. Tehtäväsarjassa "Vaikuttavaa kirjallisuutta" esitetään runon kirjoittajaa ja runon kirjoittamisajankohdan poliittista ja historiallista tilannetta koskeva kysymys ja ohje 'hakekaa tietoa':

Lue Bertolt Brechtin runo *Kerronko mitä sai sotilaan vaimo*. Miten runon tulkinnassa auttaa tieto, että sen on kirjoittanut saksalainen, maanpaossa elänyt ja yhteiskuntakriittinen runoilija vuonna 1943? Hakekaa tietoa ja keskustelkaa yhdessä. (TK 116.)

Valmiita lähteitä ei ole annettu, vaan opiskelijoiden tulee itsenäisesti hakea runon tulkintaan vaikuttavaa taustatietoa.

Opettajan näkökulmasta Annamari Saure pitää tutkimalla oppimista hyvänä metodina käytettäväksi erityisesti juuri kirjallisuuden opiskelussa. Tutkimalla oppiminen mahdollistaa samanaikaisesti opetuksen eriyttämisen ja eheyttämisen. Se antaa tilaa oppijan omille kiinnostuksen kohteille ja työskentelytavoille. Tutkimalla oppii oppimaan: Oppija oppii ajattelun taitoja ja hakemaan tarkoituksenmukaista tietoa. Oma työ antaa mahdollisuuden innostukseen, motivaation nousuun sekä itsetunnon ja oman työn arvostuksen

kasvuun. Annamari Saure kirjoittaa, että kun oppilas on pohtinut, tutkinut, kysellyt ja syventynyt aiheeseensa, hän yleensä haluaa sen myös siistiin ja kielellisesti hyvään asuun. Näin tutkimustyössä parhaillaan yhdistyvät äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisimmät taitoalueet: ajattelunaidot, tekstin tulkinnan taidot, tiedonhaku ja hallintataidot sekä kirjoittamisen ja puhumisen taidot. Itsearviointitaitokin kehittyy tutkimalla: opiskelija joutuu arvioimaan työtään ja työskentelytapojaan prosessin aikana. (Saure 2001, 132 – 133.)

Tutkivaan oppimiseen liittyvät kysymykset saavat oppijan tietoiseksi omista tiedostamattomista ennakkokäsityksistään. Näin oppijan aiemmat tiedot aktivoituvat, mistä seuraa kyky tuottaa niiden avulla uusia ajatuksia ja soveltaa tietoa. Tiedon käsitteleminen ei ole kopiointia ja siirtämistä, vaan prosessointia, opitun soveltamista mielekkääseen ongelmaan. Kirjallisuuden opetuksessa kyselevä ja tutkiva asenne on luonteva tapa oppia, sillä kirjallisuuden lukeminen on aina tulkintaa. Kirjallisuuden tutkiminen rohkaisee oppijaa omaan ajatteluun ja voi tarjota motivoivia huippuelämyksiä. Runo tai kertomus voi tuottaa kokemuksellisella ja elämyksellisellä tasolla huippuelämyksen, joka on nopeasti palkitseva. Huippuelämyksiä voi saavuttaa myös pohdiskelun ja syvällisen oppimisen kautta. Kirjallisuuden tutkimisessä nämä kaksi tapaa voivat yhdistyä. (Saure 2001, 134 – 136.)

Saure tuntuu tarkoittavan `tutkivalla oppimisella` paneutumista johonkin ongelmaan, tutkivaa asennetta esimerkiksi luettavaan teokseen. Ongelmaan paneuduttaessa olemassaolevaa tietoa käytetään soveltaen. Prosessi on varsinaisia tuloksia tärkeämpi.

Oppijoita puhutellaan tehtävänannoissa usein monikossa. Kaikista kirjallisuustehtävistä (yhteensä 146) on varsinaisia ryhmä- tai paritehtäviä 45. Lisäksi useissa yksilötehtävissä pyydetään tehtävän lopuksi keskustelemaan yhdessä tai esimerkiksi vertaamaan tulkintoja, vaikka itse tehtävä suoritettaisiin yksilötyönä. Kaartinen ja Tiuraniemi toteavat, että kun koulun kirjallisuudenopetuksessa luodaan lukuyhteisö, jossa pohditaan tärkeitä käsitteitä ja teemoja, yhteisön jäsenillä on edellytyksiä motivoitua ajattelemaan tekstiä entistä monipuolisemmin ja syvällisemmin. Käsitteellinen kehitys, tekstin ymmärtämisen kehittyminen ja ajattelun taitojen kehittäminen ovat kirjallisuudenopetuksen tavoitteita. Oppimisprosessissa on ryhmätyöllä tärkeä tehtävä. (Kaartinen ja Tiuraniemi 1990, 182.)

Oppimisen ajatellaankin olevan usein luonteeltaan sosiaalista; suuri osa oppimisesta tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Oppijan kannalta tärkeänä pidetään, että keskustelu- tai vuorovaikutustilanteessa omia käsityksiä perusteltaessa yksilön ajatteluprosessit tulevat näkyviksi paitsi muille, myös hänelle itselleen. Ajatellaan, että vuorovaikutustilanteessa edellytykset oman toiminnan reflektoinnille paranevat ja omien ajatteluprosessien ennakko-oletukset ja muut itsestäänselvyysinä pidetyt asiat problematisoituvat. (Rauste – von Wright & von Wright 1994, 36 – 37.) Kaartisen ja Tiuraniemen lukuyhteisön voi katsoa olevan kirjallisuuden opiskelijoiden yhteistoiminnallinen ryhmä, jossa sen jäsenet voivat pohtia syvällisemmin tekstiä ja oppia yhdessä.

Stanley Fishin lukija –tai tulkitsijayhteisön (interpretive communities) käsite – johon myös Kaartinen ja Tiuraniemi kirjoittaessaan lukuyhteisöstä mahdollisesti viittaavat – liittyy siihen prosessiin tai vuorovaikutussuhteeseen, jolla merkitykset tuotetaan:

- - meanings are the property neither of fixed and stable texts nor of free and independent readers but of interpretive communities that are responsible both for the shape of readers's activities and for the texts those activities produce. (Fish 1980, 322.)

Merkitykset eivät ole Fishin mukaan tekstissä, vaan yhteisö tuottaa ne. Merkitysten tuottamisen lisäksi yhteisö tuottaa käsityksen siitä, mikä on kirjallisuutta. Fish pitää tekstiä, lukijaa ja kirjailijaa kaikkia tulkinnan tuotteina pikemminkin kuin kilpailijoina siitä, millä niistä on oikeus muodostaa tulkinta (Fish 1980, 16).

Voidaan ajatella, että koulussa lukiolaiset ovat osa tiettyä lukemiskulttuuria, suurta lukijayhteisöä, ja heillä on siksi samansuuntaisia käsityksiä siitä, mikä on kirjallisuutta ja miten sitä luetaan. Koulussa heitä myös koulutetaan tämän ”lukijayhteisön” jäseniksi – omaksumaan tapoja tulkita ja lukea kirjallisuutta. Toimiessaan ryhmätehtävissä yhteistoiminnallisena ryhmänä opiskelijat ovat kuin yksinkertaistettu pienoismalli tulkitsijayhteisön ideasta: he neuvottelevat merkityksistä ja ”tuottavat” ne: tosin vain niissä rajoissa, joita heidän kuulumisensa suurempaan lukijayhteisöön asettaa.

Tehtäväkirjassa onkin mm. ryhmissä tehtäviksi tarkoitettuja kirjallisuuden analyysitehtäviä. Kurssissa 3 ”Tekstin rakentuminen ja tulkitseminen” on novellin tulkintatehtävä, joka

tehdään ryhmissä ja puretaan paneelikeskustelun muodossa (TK 83 – 84). Tehtävässä luodaan opiskelijoista ”lukijayhteisö”, joka keskustelee lukemastaan novellista. Keskusteluun osallistujilla on oma näkökulmansa, johon he ovat novellia lukiessaan erityisesti keskittyneet, esimerkiksi ”Päähenkilö ja muut henkilöt” tai ”Juoni ja rakenne”. Tehtävänannossa kehoitetaan useampaa lukijaa valitsemaan sama aihealue, jotta he voisivat vertailla näkemyksiään. Tällainen tehtävä edistää ymmärtämistä ja mahdollistaa yhteisöllisen tiedonkehittelyn: se vaatii omien näkemysten tiedostamista ja perustelua ja vertaamista toisten näkemyksiin asiasta. Lisäksi tehtävässä integroituu keskusteluharjoitus (paneelikeskustelu) kirjallisuudenopetukseen.

Ryhmän merkitys tulkintojen muodostamiselle korostuu tehtävässä, jossa erityisesti pyydetään etsimään runoja, jotka aluksi tuntuvat hankalilta ymmärtää. Hankalia runoja tulkitaan yhdessä:

Etsikää ryhmissä esimerkiksi kirjastosta runoja, jotka aluksi tuntuvat hankalilta ymmärtää. Kirjoittakaa runo kalvoon ja pohtikaa yhdessä, mistä runossa voisi olla kysymys. - - (TK 37.)

Tehtävässä on mainittu muutama kotimainen nykyrunoilija, jotka kirja näin leimaa vaikeiksi ymmärtää. Novelleista ei vastaavaa ”hankalien novellien” tehtävää ole, joten runous leimautuu erityisen hankalaksi kirjallisuudenlajiksi. Ilmaisua ”aluksi tuntuvat hankalilta ymmärtää” viittaa kuitenkin siihen, että yhdessä pohtimalla vastaus siihen, mistä runossa voisi olla kysymys, kyllä löytyy.

8.3. Aktiivisen lukemisen strategiat

Kognitiiviseen teoriaan perustuu lukemisstrategioita, joilla pyritään opetuksessa edistämään aktiivista lukijuutta ja sitä kautta luetun kirjallisuuden syvempää ymmärtämistä. Aineistoni tehtävissä nämä lukemisstrategiat liittyvät fiktion pohjautuviin- tai analysoi ja tulkitse -tehtäviin, ne ovat erittelyn ja tulkinnan, erilaisten kaunokirjallisten tekstien lukemisen ja käsittelyn apuna. Brownin mukaan taitavassa lukemisessa on olennaista juuri lukijan aktiivisuus ja hänen omien kognitiivisten prosessiensa tiedostaminen ja valvonta.

Taitava lukija on tiedostava ja aktiivinen, hän on tietoinen lukemisestaan ja siihen liittyvästä prosessoinnista, hänellä on metakognitiivisia taitoja. (Brown 1990, 502).

Kaartinen ja Tiuraniemi esittävät esimerkin metakognitiivisista taidoista kaunokirjallisuuden teorian oppimisessa. Metakognitiivista taitoa osoittaa heidän mukaansa esimerkiksi se, että oppilas havaitsee, ettei hän pysty määrittelemään omaa käsitystään lukemansa teoksen teemasta tai ettei hän pysty luonnehtimaan sen henkilöitä. Metakognitiivisesti taitava oppija tietää, mitä hän osaa ja mitä ei. Säädellessään tiedostamisprosessiaan oppija tarkistaa, lukee uudelleen ja etsii ongelmakohtia. Kaartisen ja Tiuraniemen mukaan metakognitiivisten taitojen kartuttaminen on erittäin tärkeää kaikessa oppimisessa. Oppijan on hyvä osata suunnitella omat kognitiiviset toimintansa tehtävän vaatimuksia vastaaviksi. (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 182.)

Kaartinen ja Tiuraniemi ovat tutkimuksessaan käyttäneet opetusstrategioita, joiden he katsovat vaikuttavan positiivisesti oppijoiden lukustrategioihin: aktivoivan oppijoiden omia tietorakenteita ja ajattelua sekä kehittävän heidän metakognitiivisia taitojaan. Käytettyjen opetusstrategioiden toivotaan sisäistyvän oppijoiden lukustrategioiksi. Kaartisen ja Tiuraniemen tutkimuksessaan käyttämät kaunokirjallisen tekstin käsittelytavat ovat ennakoiminen, yhdistäminen, kysyminen ja kirjoittaminen. (Kaartinen ja Tiuraniemi 1990, 183 – 184.) Omassa myöhemmässä tutkimuksessaan Vuokko Kaartinen on lisännyt edellisiin taustatiedon aktivoimisen, jonka katson liittyvän läheisesti ennakointiin, sekä järjestämisen, joka liittyy paitsi oppijan omakohtaisen tiedon järjestämiseen, myös kirjailijan käyttämien luokittelujen seuraamiseen. Luetun kirjallisuuden käsittelytapoina hän on kirjoittamisen lisäksi käyttänyt pari- ja ryhmäkeskusteluja sekä draamaa. (Kaartinen 1996, 40 – 45.)

Katri Sarmavuori on kirjassaan *Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät* esitellyt useita ulkomaisia ja kotimaisia lukemisstrategioita. Myös niissä toistuvat ennakointi ja luetun aktiivinen käsittely kirjoittamalla, kysymysten avulla ja yhdistämällä: useissa strategioissa luetusta tehdään jonkinlainen kartta tai kuvio. (Sarmavuori 1998.) Merkityskarttojen ajatellaan auttavan oppijaa järjestämään tekstin rakenteen tai asioiden väliset suhteet visuaalisesti. (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 185).

8.4. Kognitiiviset lukemisstrategiat kirjallisuustehtävissä

Ennakoinnilla kognitiivisena lukemisstrategiana tarkoitetaan lukijan tekemää olettamusta tekstin jatkosta. Sen voi tehdä jo pelkän otsikon tai tekstin alkuasetelman pohjalta. Novellin analysoi ja tulkitse -tehtävässä (TK 84) yhtenä apukysymyksenä on otsikon synnyttämien odotusten pohdinta: ”Mitä otsikko viestii? Millaisia odotuksia ja mielikuvia se herättää?” Luettaessa voidaan myös pysähtyä johonkin tekstin ongelmakohtaan, minkä jälkeen lukijat tekevät olettamuksen esimerkiksi siitä, miten kertomuksen henkilö ratkaisee kyseisen ongelman. Seuraavaksi alkuperäistä tekstiä voidaan verrata oppilaslukijoiden ennakoiteihin ja keskustella tehdyistä ratkaisuksista. (Jones, Palincsar, Ogle ja Carr 1987, 7.) Tehtäväkirjassa on kurssiin ”Taiteesta omaan ilmaisuun ” kuuluva tehtävä, jossa kirjan käyttäjän tehtävänä on jatkaa Lassi Nummen novellia *Mies palaa kotiin*. Novellin oikeaa loppua ei kirjassa kuitenkaan anneta. Novelli katkeaa kohtaan, jota voi pitää ongelmakohtana: sodasta palannut mies tulee kotiinsa, mutta löytää sieltä vaimonsa vieraan miehen kanssa. Kirjan käyttäjän tehtävänä on jatkaa kertomusta. Kertomusta ei saa jatkaa vapaasti, vaan tehtävässä on annettu neljä ratkaisumallia, joista tarinan ennakoijan tulee lähteä liikkeelle. Ennakoinneille on annettu suunta, loput saa opiskelija keksiä itse:

- a) Kuvittele, että pariskunta poistui talosta. Kerro, miten se tapahtuu.
- b) Kuvittele, että vieras mies poistui talosta. Miten tilanne jatkuu vaimon ja aviomiehen välillä?
- c) Kuvittele, että aviomies ampui itsensä. Kerro, miten vaimo ja vieras mies toimivat sen jälkeen.
- d) Kuvittele, että aviomies ampui pariskunnan. Miten hän toimii sen jälkeen? (TK 44.)

Tehtävässä kehoitetaan opiskelijoita keksimään jatkotarinoita ensin suullisesti, parin kanssa vuorotellen. Tämän jälkeen pyydetään kirjoittamaan yksi kerrotuista tarinoista. Tehtävä jatkuu vielä niin, että pari saa kirjoittaa jatkotarinalle jatkoa. Harjoituksessa opiskelijoiden jatkotarinoita ei verrata novellin oikeaan loppuun, eikä eri ratkaisuvaihtoehtoista keskustella, vaan ne annetaan opiskelijoille valmiina. Ennakointitehtävä toimii kirjoitus-harjoituksena. Olen luokitellut sen fiktion pohjautuvaksi tehtäväksi. Harjoitusta voi lisäksi pitää kertomuksen muodon ja rakenteen oppimista edistävänä.

Kaartisen ja Tiuraniemen havaintojen mukaan ennakkoinneista opettaja voi nähdä paljon siitä, miten oppilaslukija ymmärtää tekstiä ja hallitsee kertomuskieliopin. Omakohtaisen olettamuksen teko annettujen vihjeiden pohjalta tekee tekstin oppijalle kiinnostavaksi. Olettamusten avulla oppijan ennakkotiedot aktivoituvat. Lukemisprosessin aikana lukija voi testata havainnointitaitojaan ja rikastuttaa tietämystään sekä tekstien rakenteista että niiden kuvaamista ihmisistä. (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 185.)

Ennakointiin ja odotushorisontista tiedostumiseen tekstin lukemistapoina liittyvät konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkemykset taustatiedon aktivoinnin ja ennakkokäsityksistä tiedostumisen merkityksestä oppimisprosessissa. Ne soveltavat yleistä oppimiskäsitystä kirjallisuuden opetukseen. Ennakointi kognitiivisena lukemisstrategiana on lähellä ajatusta lukijan odotushorisontista, joka vaikuttaa lukemiseen. Ennakointi perustuu odotushorisonttia enemmän käsillä olevaan tekstiin, sen tapahtumiin ja henkilöihin. Lukijan odotushorisontti taas perustuu tekstin tai teoksen lajityyppiin ja muihin sen kanssa samalta historialliselta aikakaudelta oleviin teoksiin liittyviin lukijan ennakkokäsityksiin. Ennakointiin vaikuttaa kuitenkin myös tieto lajityypistä, esimerkiksi käsitys sille tyypillisistä juonenkäänteistä, loppuratkaisuista tai henkilöistä. Yhtä lailla voi ajatella teoksen historiallisen aikakauden antavan vihjeitä ennakoinneille. Ennakoinnin voi ajatella näin sisältyvän odotushorisonttiin konkreettisena tapana testata odotuksia.

Fiktiivisistä tekstistä tehtyjen kertomuskarttojen ajatellaan auttavan lukijaa kiinnittämään huomiota kertomuksen olennaisiin elementteihin: tapahtuma-aikaan ja paikkaan, henkilöihin, ongelmaan ja sen ratkaisuun. (Pearson & Fielding 1991, 821). Kivijalan tehtäväkirjan kirjallisuustehtävissä kirjan käyttäjiä kehoitetaan laatimaan erilaisia kaavioita, miellekarttoja ja diagrammeja. Esimerkiksi Aleksis Kiven *Seitsemän veljeksien* käsittelyyn tarkoitetuissa ”analysoi ja tulkitse” ryhmätehtävissä pyydetään opiskelijoita laatimaan kaavioita. Veljesten henkilöhahmoja käsitteleville ryhmille annetaan tehtäväksi mm. miellekartan piirtäminen: ”Tarkastelkaa veljesten luonteita ja käyttäytymistä. Havainnollistakaa tarkasteluanne miellekartan avulla.” Ryhmälle ”Seitsemän veljeksien yhteiskunta” annetaan mm. seuraava tehtävä: ” Millainen on veljesten suhde järjestäytyneeseen yhteiskuntaan? Miten se muuttuu romaanin kuluessa? Laatikaa veljesten ja yhteiskunnan suhdetta kuvaava diagrammi. Miten se selittää kirjan juonta?” (TK 48 - 49.) Kuvioiden tehtävänä on näissä tehtävissä toimia ryhmän työskentelyn ja ajatusten havainnollistajana,

koska työn tulokset on tarkoitus esitellä lopuksi muulle luokalle. Tehtävien tarkoituksena voi myös olla oppijoiden huomion kiinnittäminen olennaisiin piirteisiin käsiteltävässä asiassa, sekä heidän ajattelunsa tukeminen ja syventäminen. Veljesten ja yhteiskunnan suhdetta kuvaavan diagrammin laadintatehtävällä haetaan myös sen ymmärtämistä, mikä merkitys tuon suhteen muutoksilla on teoksen kokonaisuuden kannalta. Ryhmälle, joka käsittelee *Seitsemän veljeksien* rakennetta, annetaan tehtäväksi laatia teoksesta juonikaavio. Juonikaavion avulla teoksen keskeiset tapahtumat ja niiden väliset suhteet hahmottuvat.

Kurssin ”Tekstien rakentuminen ja tulkitseminen” aikana kirjan tekijät esittävät luettavaksi 10–15 novellia, joista kahdeksaa varten he antavat tehtävävaihtoehtoja. Kahdeksan novellia ja niistä tehdyt tehtävät ovat tämän kurssin eheyttävä kurssitehtävä. Tehtävien todetaan valmistelevan novellien tulkintaa ja antavan valmiuksia novellianalyysin kirjoittamiseen. Ylioppilaskirjoitusten novellianalyysin oppiminen on novellien käsittelyn selvänä tavoitteena. Tehtävässä 4 kysytään novellin huippukohtaa; siihen johtaneita ja sitä seuraavia tapahtumia. Tehtävään voi vastata tekstillä tai laatia tapahtumasarjasta kaavion. Tehtävässä 10 pyydetään laatimaan ideakartta novellin keskeisestä ongelmasta, siihen johtaneista syistä sekä seurauksista ja ratkaisuksista. (TK 60 – 61.) Kaavioiden ja karttojen avulla novellien rakenne havainnollistuu ja keskeiset elementit nousevat esiin. Novellin keskeisen ongelman ja sen syiden, ratkaisujen ja seurausten muotoileminen ideakartaksi on luetun aktiivista käsittelyä, joka auttaa näkemään asioiden väliset suhteet.

Myös kaavioiden käyttämiseen kaunokirjallisuuden käsittelyssä voi nähdä perustuvan konstruktivistisen oppimiskäsityksen ajatukseen tietorakenteista: auttavan oppijaa yksilöllisen tietorakenteen muodostamisessa, asioiden yhteyksien ja hierarkisten suhteiden hahmottamisessa. Karttoja pyydetään kirjassa tekemään vain kertovasta tekstistä, ei lainkaan runoista.

Tehtäväkirjan käyttäjää ei juurikaan pyydetä tekemään omia kysymyksiä kaunokirjalliseen tekstille. Kirjan tekijät ovat muotoilleet novelleja, runoja ja muita tekstejä koskevat kysymykset. Kirjan käyttäjän tehtäväksi jää kysymyksiin vastaaminen. Eräässä novelli-tehtävässä kuitenkin pyydetään lukijaa esittämään tekstiin liittyviä kysymyksiä:

Referoi novellin juoni. Huomaat, että juoni ei novellissa sittenkään paljasta kaikkea: tärkein on usein ”rivien välissä”. Kirjoita referaatin jälkeen kolme ajatusta tai kysymystä, jotka novelli sinussa herätti. (TK 60.)

Kysymysten tekeminen liittyy tekstin ymmärtämiseen, novellin juonen ulkopuolisen merkityksen oivaltamiseen. Oivallus siitä, että juoni ei kerro kaikkea, tehdään opiskelijan puolesta. Referointitehtävään liittyvillä kysymyksillä opiskelija voi osoittaa, mitä epäämäärsyyksiä, tulkintaa vaativia tai monitulkintaisia asioita hän lukemastaan huomasi. Luetun ymmärtämistä ja oppijan omaa aktiivista otetta voidaan näin tarkastella oppijoiden tekstin pohjalta tekemien kysymysten avulla. Kysymyksistä, joita oppilaat lukemastaan muotoilevat, voi opettaja nähdä, millä tasolla oppilas tekstin käsittää. (Kaartinen 1996, 41; Kirstinä 1994, 13.)

Kirjoittamisen avulla harjoitellaan aktiivisen lukijan menettelytapoja. Siksi ajatellaan, että kirjoittamalla myös oppii. Kirjoittamista voi käyttää aiheeseen liittyvän taustatiedon aktivointiin: ennakoiteja kirjoittamalla ja vertaamalla niitä alkuperäiseen tekstiin voi kirjoittamalla oppija testata omia hypoteesejaan. Oppija voi käsitellä tekstiä kirjoittamalla omia selityksiä, kuvauksia, kommentteja ja kysymyksiä. Tekstin voi myös tiivistää tai kirjoittaa siitä referaatin. Kirjoittamalla voi pohtia luetun merkitystä itselle ja myös arvioida omaa ymmärtämistä. (Moore, Readence & Rickelman 1989, 72.) Kirjoittamalla tieto luodaan, sitä ei vastaanoteta valmiina: tiedon luominen on verbaalinen operaatio. Opetuksen tavoitteena on aktiivinen ja vastuullinen lukija, joka lukemansa avulla kehittää tunteitaan, asenteitaan ja ajatteluaan. (Probst 1984, 5 – 24.)

Myös kysyminen ja ennakointi, mikäli ne tehdään kirjoittamalla eikä esimerkiksi keskustellen, ovat kirjoittamisen avulla tapahtuvaa tekstin käsittelyä ja siihen reagoimisesta. Esimerkiksi Kaartinen on tutkimuksessaan käyttänyt monia tekstistä kirjoittamisen tapoja. Kirjallisuuden pohjalta voidaan Kaartisen mukaan kirjoittaa esimerkiksi ennakoiteja ja kommentteja. Eläytyvää lukemista vaativina kirjoitustehtävinä hän pitää kirjan henkilöistä tai henkilöille kirjoitettuja kirjeitä, päiväkirjoja, neuvoja, mielipiteitä, haastatteluja ja kysymyksiä. Lisäksi Kaartisen mukaan voidaan kirjoittaa tarinan henkilöiden ajatuksia, jatkaa tarinaa tai laajentaa jotakin kohtausta. Luettua myös voi käsitellä määritellen, kysyen, omaan elämään soveltaen, aiheeseen mielikuvia liittäen, tiivistäen, referoiden, nä-

kökulmaa vaihtaen, omaa ymmärtämistä arvioiden ja niin edelleen. (Kaartinen 1996, 45.) Analysoi ja tulkitse –tehtäviäkin voi pitää kirjoittamalla tehtävänä luetun prosessointina.

Kurssissa ”Taiteesta omaan ilmaisuun” on runotehtävä, jossa tehtävänä on tarkastella runon puhujaa. Määrittelin tehtävän analysoi ja tulkitse –tehtäväksi, koska runon puhujan tarkastelu on tehtävässä pääasiana. Kirjoittamistehtävä syventää tehtyä tulkintaa siitä, millainen runon puhuja on. Kirjoittamalla tämä tulkinta luodaan fiktiivisen tekstin muodossa. Tehtävässä pyydetään luomaan henkilökuva runon puhujasta, kysytään minkälainen henkilö hän on luonteeltaan ja kenelle hän puhuu runossa. Kysymyksiin vastaamisen vaihtoehtoisiksi tavoiksi on annettu puhujan elämäkerran kirjoittaminen, jonkin puhujan elämän tärkeän tapauksen kirjoittaminen tai kirjeen kirjoittaminen puhujalle jostakin näkökulmasta. (TK 35.)

8.5. Tietorakenteet ja kirjallisuuden oppiminen

Erityisesti laajassa runkokirjan kirjallisuushistorian esityksessä pyritään esittämään asiat kokonaisuuksina ja ja suhteessa ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Kotimaista kirjallisuutta ja muuta länsimaista kirjallisuutta ei ole esitetty erillisinä, vaan rinnakkain samalla aukeamalla, yhteydessä toisiinsa sekä aikakauteen. Tämän jäsenysperiaatteen voi ajatella tukevan oppijassa laajan tietorakenteen muodostumista ja olevan didaktiselta rakenteeltaan oppimista tukeva. Kulttuurin ja historian tapahtumat, tyyliuunnat ja kirjailijat eivät jää irrallisiksi yksittäistiedoiksi, vaan niistä luodaan kirjassa yhtenäinen kokonaisuus. Kirjallisuushistoriaa ei esitetä irrallisena muusta kulttuurista ja yhteiskunnasta. Esimerkiksi Pirjo Sinko pitääkin lukio-opetuksen tavoitteena, että edes hyvillä lukijoilla olisi taito liittää lukemansa kirjallisuus (kulttuuri)historialliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Hänen mukaansa lukiosta lähtevältä pitäisi edellyttää paitsi kykyä ymmärtää, pohtia ja tulkita luettua, myös kirjallisuuden välittämää tietoa kulttuurista, kirjallista yleissivistystä. (Sinko 2001, 8,16.) Tätä tietoa runkokirjan kirjallisuushistoria pyrkii tarjoamaan.

Kivijalan kirjallisuushistorian esitys vastaa rakenteeltaan edellä esitettyä (Oppikirjat ja oppiminen 1995) luonnehdintaa korkeatasoista oppimista tukevasta rakenteesta, mutta

auttaa vastaamaan myös kirjallisuudenopetukselle asetettuihin vaatimuksiin. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 tuo esiin vaatimuksen, jonka mukaan kirjallisuudenopetuksen tulee rakentaa yhteyksiä erityisesti taide- ja reaaliaineisiin (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37). Tämäkin vaatimus toteutuu: Kirjallisuushistoria on kuvitettu eri aikakausien kuvataiteilijoiden töillä, ja tärkeimmät historialliset tapahtumat mainitaan kirjallisuushistorian rinnalla.

Tehtäväkirjan konstruktivisiksi luokittelemisani tehtävissä on keskeisenä pyrkimyksenä aktivoida, jäsentää ja hahmottaa tietoa tai tukea tietorakenteiden muodostumista. Tähän liittyy ennakkotietojen aktivointi, ennakkokäsityksistä tiedostuminen ja pyrkimys tietorakenteiden muodostamiseen tai muokkaamiseen.

Nummisuutareihin liittyvät tehtävät aloitetaan virittelytehtävällä, jossa herätellään opiskelijoiden aikaisempia kokemuksia näytelmistä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta ajatellen oppijan näytelmiä koskeva tietorakenne ja ennakkotiedot pyritään näin aktivoimaan.

Palauttakaa mieleenne, millaisia näytelmiä olette nähneet koulussa, televisiossa tai teatterissa. Mikä tekee näytelmästä mieleenpainuvan? Millaisia kokemuksia teillä on teatterin tekemisestä? (TK 89.)

Tällä, kuten muillakin kirjan virittelytehtävillä on nimensä mukaisesti pyrkimyksenä johdattaa aiheeseen esimerkiksi juuri ennakkotietojen aktivoinnin avulla. Opiskelijoilta kysytään mieleenpainuneita katsomiskokemuksia sekä kokemuksia teatterin tekemisestä. Eri-tyisesti elämykset ja kokemukset pyritään herättelemään tässä virittelytehtävässä.

Kivijalan Tehtäviä ja aineistoja –kirjan ensimmäinen kurssi alkaa kurssitehtävän ja esittely- ja tutustumistehtävien jälkeen keskustelutehtävällä, jossa oppilaat ohjataan pohtimaan omia tavoitteitaan ja odotuksiaan. Keskusteltaviksi kysymyksiksi annetaan mm. "Millaista kirjallisuutta haluaisitte lukea?", "Mitä vaaditte itseltänne? Mitä odotatte opettajaltanne?"(TK 8.) Keskustelutehtävä ohjaa lukiopiskelun aluksi opiskelijaa pohtimaan omia odotuksiaan ja tavoitteitaan ja etsimään omaa sisäistä motivaatiota opiskelulle. Samassa tehtävässä ohjataan myös pohtimaan oppikirjan tehtävää: "Selailkaa oppikirjaa ja pohdittakaa, mikä on mielestänne oppikirjan tehtävä lukiossa. Mitä muuta materiaalia oppimi-

sessä voisi käyttää? Miten?"(TK 8). Kirja kannustaa itsensä kriittisen tarkasteluun, tehtäväänsä pohtimiseen. Kysymyksillä viitataan mahdollisesti runkokirjan toimimiseen hakuteoksena ja oppaana, ei niinkään oppimisen kohteena. Jatkokysymys korostaa oppikirjan ulkopuolisen materiaalin merkitystä. Tavoitteista tiedostuminen ja niistä nousevan, oppijan sisäisen motivaation löytäminen on mainittu konstruktivistisen opetustilanteen keskeisenä osana (Aho, L. 1997, 23 – 24).

Neljännän kurssin yhdessä luettavaksi vaikuttavaksi teokseksi ja kurssin toiseksi kokonaisteokseksi on valittu Ilmari Kiannon *Punainen viiva*. Tehtäväsarjaan kuuluu kolme tehtävää. Ensimmäisessä hankitaan taustatietoa teoksesta ja sen kuvaaman historiallisen ajankohdan poliittisesta tilanteesta. Tehtävän ensimmäisessä osassa opiskelijat kokoavat taululle tietonsa vuoden 1907 vaaleista. Toisessa osassa luetaan teosta käsittelevä Kirsti Mäkisen essee *Punaisen viivan muutos* ja laaditaan siitä miellekartta. Nämä tehtävät luokittelevin konstruktivistisiksi, koska niissä etsitään teokseen liittyvää tietoa, muodostetaan tulkinnan kehyksiä *Punaiselle viivalle*. Miellekartta on väline tiedon ja käsitteiden välisen suhteiden järjestämiseksi ja havainnoimiseksi. Näitä tehtäviä seuraa analysoi ja tulkitse –tehtävä, jossa aktivoitua ja kerättyä tietoa sovelletaan.

Viidennen kurssin aloittava konstruktivistiseksi luokittelemani virittelytehtävä painottaa kirjallisuushistorian tiedollista käsittelyä. Kurssin lopussa virittelytehtävään palataan, joten se antaa tietoa painottavat kehykset koko kurssille. Kirjallisuushistoriaa ja tyylikausia koskeva tietorakenne aktivoidaan ja sitä korjataan ja täydennetään kurssilla opitulla. Kurssin ”Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä” aloittaa siis virittelytehtävä, joka auttaa oppijoita hahmottamaan kurssin keskeistä sisältöä eli kirjallisuushistorian tyylikausia, tiedostamaan omat ennakkotietonsa ja –käsityksensä ja lopulta tiedostumaan oppimisestaan; niistä muutoksista ja lisäyksistä ennakkotiedoissa, joita kurssin aikana on tapahtunut. Tehtävä on luonteeltaan sen tyyppinen, että sen on mahdollisesti ajateltu kehittävän metakognitiivisia taitoja ja auttavan opiskelijaa tiedostumaan oppimisestaan. Tässä tehtävässä oppiminen näyttää prosessina, jonka aikana ennakkotiedot mahdollisesti lisääntyvät, syvenevät tai muuttuvat. Tehtävässä pyydetään oppijoita kirjaamaan kurssin aluksi ennakkotietojensa perusteella ylös eri tyyllisuuntien piirteitä ja kirjailijoita teoksineen. Opettaja kerää paperit ja palauttaa ne opiskelijoille vasta aivan kurssin lopuksi. Tehtäväs-

sä kehoitetaan oppijoita nyt täydentämään paperinsa oppimansa perusteella ja korjaamaan mahdolliset virheet. (TK 130.)

Tämän tyyppinen tehtävä noudattaa konstruktivistiselle oppimiselle luonnehdittuja piirteitä: Ennakkotietojen aktivoiminen mahdollistaa käsitteellisen oppimisen ja ennakkokäsityksiin palaaminen kurssin lopuksi tekee mahdolliset virheelliset käsitykset näkyviksi. Mahdollisesti tehtävä toimii kurssin aluksi myös motivoijana, herättää halun tietää lisää ja täydentää omia tietoja. Tämän tyyppinen tehtävä painottaa asiatiertojen oppimista. Kirjallisuushistorian tyylikausien opiskelun kehyksiksi on valittu aiheen tiedollista rakennetta korostava tehtävä. Jokaisen tyylikauden varsinaiseen käsittelyyn liittyy kuitenkin myös elämyksellinen kirjoitustehtävä.

Toiseen kurssiin liittyvässä tehtävässä opiskelijat pohtivat, mikä tekee runosta runon. Oppijan rooli on aktiivinen, hän määrittelee itse tekemällä, mikä runo on. Tehtävä- tai runkokirjassa ei määritellä sitä, mikä runo on. Runkokirjassa puhutaan ainoastaan runon lukemisesta ja analysoinnista. Lukemisen kuvauksista ja ohjeista on luettavissa käsitys runosta kirjallisuuden lajina, mutta suoraa luonnehdintaa runosta ei ole. Tehtävässä opiskelijat keräävät muutaman virkkeen mittaisia tekstikatkelmia, jotka eivät saa olla runoista. Katkelmista pitää sitten yhdistelmällä tehdä runo. Pohdittavaksi annetaan kysymyksiä, kuten ”Mikä teksti on eniten runo, mikä vähiten?” ,”Mistä runomaisuus syntyy?” ja ”Miten sitä voisi lisätä?”. (TK 37.) Luokittelin tehtävän konstruktivistiseksi, koska se pyrkii saattamaan oppijat tietoiseksi omasta runokäsityksestään, eli tiedostumaan omista ennakkokäsityksistään. Tehtävän suorittaminen muistuttaa lisäksi Leena Ahon (1997, 23 – 24) luonnehdintaa konstruktivistisesta opetustilanteesta. Oppilaat pohtivat, arvioivat ja perustelevat, heillä on ongelma, ei valmista määritelmää. Tehtävässä opiskelija joutuu mahdollisesti pohtimaan, miten runo eroaa esimerkiksi proosasta, ja siten tarkentamaan omia käsityksiään sekä selventämään eri kirjallisuuden lajien välisiä suhteita.

9. LUKEMINEN JA TULKINTA

9.1. Oppilaslukijan odotushorisontti, vastaanotto ja elämykset

Vastaanoton tutkimus on nähtävissä kirjallisuustehtävissä käsityksenä tekstin tulkinnasta, vastaanoton historiallisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta sekä lukijan odotusten ja lukukokemusten ja -elämysten huomioimisena. Yhdeksän kymmenestä reseptiotehtäväksi luokittelemistani tehtävistä on oppilaslukijan omaan vastaanottoon, elämykseen ja lukukokemukseen keskittyviä, yhdessä pyydetään selvittämään teoksen vastaanottoa sen julkaisemisaikana. Elämyksellisyys ja vastaanottokokemukset ovat kymmenen varsinaisen reseptiotehtävän lisäksi toissijaisina luku- ja käsittelytapoina monissa tehtävissä.

Seitsemän veljeksien käsittelyyn liittyvässä tehtäväsarjassa pyydetään opiskelijoita mm. selvittämään, minkälaisen vastaanoton teos aikanaan sai. (TK 48). Tässä tehtävässä voi ajatella olevan kyse odotushorisontin käsitteen sovelluksesta. Tehtävänä on selvittää 1870-luvun kirjallista odotushorisonttia ja sitä, miten Seitsemän veljestä siitä poikkesi.

Odotushorisontin käsitteen soveltamisena opetuksessa voi pitää lisäksi esimerkiksi oppijoiden saattamista pohtimaan omaa odotushorisonttiaan, tiettyä teosta koskevia ennakkotietoja ja -oletuksia lukupäiväkirjan muodossa:

Pidä romaaninlukukokemuksistasi lukupäiväkirjaa. Valittuasi teoksen kirjoja vähintään puolen liuskan verran ajatuksiasi siitä, mitä odotat kirjalta. Tunnetko kirjailijan muita teoksia tai tiedätkö kirjailijasta valmiiksi jotakin? Herättääkö kansikuva, teoksen nimi tai takakansiteksti odotuksia? Millaiseksi arvelet lukielämyksen muodostuvan? (TK 26.)

Oppijoita ohjataan tiedostumaan ennakkokäsityksistään, omasta odotushorisontistaan. Tässä tehtävänannossa korostetaan apukysymysten avulla kirjailijan, kirjan nimen, kansikuvan ja takakansitekstin herättämiä mahdollisia ennakkokäsityksiä. Kirjailijan ja hänen muiden teostensa tunteminen vaikuttaa ennakkokäsitykseen. Lukijalla voi olla valmiina ainakin kirjailijan edustamaan aikakauteen ja hänelle tyypilliseen lajityyppiin liittyviä oletuksia. Jo pelkän kirjan nimen voi ajatella antavan joskus vihjeen kirjan lajityypistä tai kansikuvan historiallisesta aikakaudesta. Tehtävässä pyydetään myös pohtimaan kirjan

tarjoamaa lukuelämystä, sen henkilökohtaista vaikuttavuutta. Ennakkokäsitysten kartoittamisen lisäksi tehtävässä pyydetään lukijaa keskeyttämään lukeminen kahdesti, 20 – 50 sivun jälkeen sekä teoksen puolivälin jälkeen, ja pohtimaan odotusten toteutumista sekä tekemään uusia oletuksia jatkosta. Kirjan lukemisen jälkeen opiskelijaa pyydetään vielä kertomaan tunteistaan:

Lopulta koko teoksen luettuasi kerro vielä ainakin puolen liuskan verran ajatuksiasi siitä, miltä lukemisen jälkeen tuntuu. Täyttikö teos odotuksesi? Oliko lukuelämys nautinnollinen vai tuskallinen? Miksi? Miltä lukemisen jälkeen tuntuu? (TK 26.)

Lukeminen on tässä tehtävässä prosessi, jonka kuluessa lukija testaa ennako-odotuksiaan ja tekee uusia. Lukija on aktiivinen ja tiedostava suhteessa tekstiin. Hän ei ole sen tyhjä ja passiivinen vastaanottaja: hänellä on tietoja, odotuksia, käsityksiä ja oletuksia jo ennen lukemista. Lukemisen aikana ne voivat muokkaantua, täytyä tai kumoontua ja korvautua uusilla.

Odotushorisontista tiedostumaan saattamista voikin tarkastella myös kognitiivisen psykologian kannalta. Silloin se vastaisi ennakkotiedoista ja –oletuksista tiedostumista, olemassaolevan tietorakenteen valmistamista muutoksille. Vuokko Kaartinen määrittelee odotushorisontin käsitettä ja toteaa sen vastaavan kirjallisuuden tutkijain kielessä samantyyppistä kuin kuin skeeman käsite kognitiivisessa psykologiassa (Kaartinen 1996, 36).

Lukupäiväkirjatehtävässä oletetaan lukemisen synnyttävän voimakkaita, äärimmäisiä tunteita, nautintoa tai tuskaa. Kirjan odotetaan koskettavan lukijaansa ja vaikuttavan tämän tunteisiin vahvasti. Lukupäiväkirjan ohjeissa korostetaan, että päiväkirjaan on tärkeämpää kirjata omia, luetun romaanin synnyttämiä, elämyksiä ja tunteita kuin analyysiä tai referaattia teoksesta. (TK 26.) Elämyksellisen luetavan ensisijaisuutta korostetaan.

Kulttuuripäiväkirja on kurssin ”Taiteesta omaan ilmaisuun” kurssitehtävä. Se on samantyyppinen tehtävä kuin ensimmäisen kurssin lukupäiväkirja, mutta opiskelija voi kertoa kokemuksiaan valintansa mukaan kirjallisuuden sijaan myös teatterista, taidenäyttelyistä tai konserteissa. (TK 32.) Lukupäiväkirjan tavoin olen luokitellut kulttuuripäiväkirjan

reseptiotehtäväksi. Siinä on mahdollista lisäksi integroida kirjallisuudenopetusta muihin taideaineisiin. Jakson ajan on tarkoitus seurata jotakin taiteen alaa, esimerkiksi kirjallisuutta, elokuvia taidenäyttelyitä, konsertteja tai teatteria. Tehtävässä pyydetään tutustumaan ainakin kolmeen valitun taiteenalan esitykseen tai tuotteeseen. Päiväkirjaan pyydetään kirjoittamaan kommentti jokaisesta esityksestä tai kulttuurielämyksestä. Ohjeissa kehoitetaan kirjoittamaan erityisesti niistä tunteista, joita kokemus herätti: ”Erittelyä tärkeämpää on raportoida omasta elämyksestä: mihin ihastuit, mikä sai raivon partaalle, mistä liikutuit?” (TK 32.) Taiteen oletetaan synnyttävän kokiassaan voimakkaita tunteita. Sama ajatus toistuu lisäksi esimerkiksi tehtävänannossa ”Piirrä kuva sinua koskettaneesta novellin kohdasta ja selitä se.” (TK 60). Ajatus esitetään myös suorana väitteenä eräässä reseptiotehtävässä:

Kirjallisuus vaikuttaa lukijaansa. Se voi ilahduttaa, narkästyttää, lohduttaa, järkyttää tai antaa ajateltavaa. Kirjoita siitä, mikä novellissa vaikutti sinuun, miten ja miksi. (TK 60.)

Reseptiotehtäväksi luokittelemisiani eläytyvän lukemisen tehtävissä opiskelijoita pyydetään esimerkiksi lukemaan eläytyvästi tai eläytymään lukemaansa. Eläytyvästi pareittain pyydetään lukemaa Jotunin novelli *Matami Röhelin*. Eläytyvän lukemisen jälkeen annetaan keskusteltaviksi kysymyksiä, joilla johdatellaan esimerkiksi novellin teeman oivaltamiseen. (TK 25 – 26.) Tehtävässä lukemisohjeeksi annettu eläytyminen ei liity jatkokysymyksiin. Niissä ei käsitellä elämystä, vaan kysymyksiin vastaaminen vaatisi ennemminkin analyttistä lukutapaa. Luokittelin tämän tehtävän kuitenkin reseptiotehtäväksi selvän lukemisohjeensa vuoksi. Novellin ensisijaiseksi lukemis- ja kokemistavaksi annetaan eläytyminen. Dialoginovellin maailmaan eläydytään sinä keskustelevien kahden henkilön kautta. Eläytyminen on pohjana novellin analyttisemmälle käsittelylle, sen ensisijainen lukutapa.

Hermann Hessen romaanin *Demian*. *Emil Sinclairin nuoruudentarina* elämyksellisenä käsittelytapana on roolipaneeli:

Järjestäkää roolipaneeleita, joissa hyödynnätte lukukokemustanne ja eläydytte kertomuksen henkilöiden maailmaan. Paneelissa ette ole sidottuja vain kirjassa esitettyihin tietoihin, vaan voitte ”jatkaa” fiktiota omaksumanne roolin hengessä. - - Teos ei kerro kaikista henkilöistä yhtä paljon. Tätä

ei tarvitse säikähtää, sillä tavoitteena onkin eläytyä henkilön hahmoon ja kuvitella, mitä hän olisi voinut sanoa. (TK 27.)

Elämyksellisyys, eläytyminen ja mielikuvitus korostuvat tässä ensimmäiseen kurssiin liittyvässä tehtävässä. Tekstistä saa ja pitää irrota eläytymällä ja kuvittelemalla. (TK 26.) Lukukokemusta hyödynnetään eläytymällä kirjan ja sen henkilöiden maailmaan. Luokitelin tämän tehtävän reseptiotehtäväksi, koska siinä mainitaan selvästi elämys ja lukukokemus. Se voisi kuitenkin olla myös fiktion pohjautuva tehtävä, koska siinä voidaan myös jatkaa fiktiota, tekstissä ei ole pakko pysyä. Eläytyminen on kuitenkin teoksen käsittelyn lähtökohtana. ”Eläytykää lukemaan!” kehoitetaan myös reseptiotehtävässä, jossa opiskelijat luovat sadunkerrontatilanteen ja lukevat satua yhdessä (TK 44). Eläytyminen voi liittyä sadun kertojaan, tämän suulliseen esitykseen ja/tai kuulijoihin, koska satua pyydetään tehtävänannossa lukemaan vuorotellen, kehässä istuen.

Varsinaisia reseptiotehtäviä on vain ensimmäisessä (3), toisessa (4) ja kolmannessa (3) kurssissa. Muissa kursseissa vastaanotto, lukukokemus ja elämyksellisyys ovat osina esimerkiksi analysoi ja tulkitse –tehtäviä. Esimerkiksi kurssissa ”Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä” jokaisen tyyliuunnan käsittelyyn liittyy myös elämyksellinen kirjoitustehtävä. Se on yhtenä osana tyyliuuntiin liittyvien teosten ja teemojen tarkastelua; laajoja ryhmätehtäviä, joita pidän keskeisimmältä tarkoitukseltaan analysoi ja tulkitse –tehtävinä. Keski-ikään liittyvässä tehtävässä pyydetään eläytymään keskiaikaisen kaupungin tunnelmaan ja kirjoittamaan kuvaus tulipalon leviämisestä kaupungissa:

Keskiajalla useimmat kaupungit oli rakennettu niin täyteen kuin mahdollista. Talon alakerrassa saattoi olla kauppa tai versta, isäntäväki asui yläkerrassa. Viemäröintiä ei ollut, vaan jätteet heitettiin ojaan, joka juoksi kadun keskellä. Kadut olivat usein vain parin metrin levyisiä. Pimeällä tuli oli ainoa valonlähde.

Kuvittele, että elät 1400-luvulla Görlitzin kaupungissa Saksassa. Tuli tuhoaa suuren osan kaupungista. Kirjoita silminnäköjän kuvaus siitä, miten palo on saanut alkunsa ja miten se leviää. Kuvittele, millaisia ääniä ja hajuja havaitsit. Yritä tavoittaa keskiaikaisen kaupungin tunnelma. (TK 131.)

9.2. Luova lukija

Fiktio pohjalta kirjoittaminen tai näyttelemine sekä jonkin olemassaolevan kaunokirjallisen tekstin muokkaaminen ei edellytä tekstissä pysymistä, vaan näissä tehtävissä lukija on vapaa luomaan omaa ja uutta. Tehtävien, joissa edellytetään tekstin käyttämistä esimerkiksi kirjoittamisen virikkeenä, voi ajatella vaativan luovaa lukemista, kykyä mielikuvituksen avulla esimerkiksi jatkaa tai täydentää luettua.

Ensimmäinen kurssi alkaa viestintään liittyvän kurssitehtävän jälkeen tutustumis- ja esittäytymistehtävien sarjalla, josta yhdessä tehtävässä esittäytymiseen käytetään runoa: Uuno Kailaan runoon *Sanat* pyydetään vaihtamaan tekijöiden alleviivamia sanoja niin, että runosta tulee opiskelijalle merkityksellinen. (TK 7). Runoa ei kunnioiteta taideteoksena, vaan sitä muokataan ja käytetään välineenä esittäytymistarkoituksessa.

Luovan kirjoittamisen ja kirjallisuustehtävän rajalla ovat runotehtävät, joissa valmista runoa muokataan ja kirjoitetaan mallin mukaan. Lauri Otonkosken runosta *Minun nimeri* pyydetään ensin etsimään, filologisen perinteen mukaisesti, selitys runossa esiintyvillä nimillä. Nimien perustella pyydetään päättelemään, millainen runon puhuja on. Seuraavaksi kirjoitetaan samanlainen runo, joka kuvaa kirjoittajaa itseään sekä runo Sinun nimesi on, joka kertoo kirjoittajan ystävästä. Tämän tehtävän olen luokitellut analysoi ja tulkitse –tehtäväksi, vaikka se loppuosaltaan on fiktion pohjautuvan kirjoittamisen tehtävä. Pidän tehtävän keskeisimpänä funktiona kuitenkin runon puhujan analysointia. Oman kirjoittamisen virikkeenä käytetään myös Teemu Hirvilammen runoa *Neliometri Joonianmeren rantaa*. Tekijät kuvaavat tätä runoa luettelomaisesti havainnoivaksi ja pyytävät lukijaa kirjoittamaan vastaavan runon koululuokasta, omasta huoneesta tai lempipaikasta. (TK 34 – 35.)

Viidennessä kurssissa muokataan ja kirjoitetaan modernistista runoa. Olavi Paavolaisen runosta kirjoitetaan tyylimukaelma: ”Kirjoita hurmioitunut runo *Paavolaisen Punaisen Fiatin* tyyliin jostakin modernista keksinnöstä (esimerkiksi *Hopeanhohtoinen kännykkä, mykistävä multimedia*).” (TK 164). Runo on tyylimallina, muuten kirjoittaminen on vapaata. Tyyliin ja tunnelmaan liittyy toinenkin modernismitehtävä:

Poimi adjektiivit Hellaakosken runosta *Dolce far niente* tai Paavolaisen runosta *Punainen Fiat*. Vaihda ”oikeiden” adjektiivien paikalle uusia siten, että runon sävystä ja tunnelmasta tulee esimerkiksi kriittinen, inhorealistinen tai humoristinen. Vertailkaa runoja ryhmissä. (TK 164.)

Runoa muokataan, sanojen vaihtaminen vaikuttaa runon sävyyn ja tunnelmaan. Lukija luo uutta, mutta käsittelee tai kommentoi siten samalla jo olemassaolevaa tekstiä.

Fiktioon pohjautuvissa tehtävissä voidaan edellyttää myös eläytymistä tekstin maailmaan. Toiseen kurssiin liittyvässä tehtävässä tulee lukea Katherine Mansfieldin novelli *Neiti Brill*. Tämän jälkeen tulee kuvitella, että neiti Brill haluaisi adoptoida lapsen. Viranomaiset haluavat selvittää hänen sopivuutensa adoptioäidiksi ja haastattelevat sen vuoksi tämän tuntevia ihmisiä. Novellissa ei suoraan puhuta neiti Brillin halusta adoptoida lapsi tai kerrota niistä ihmisistä, joita tehtävässä esitetään haastateltaviksi. Opiskelijoiden tehtävänä on valmistella ja esittää haastattelutilanteet. (TK 45.) Tehtävässä tulee tehdä päätelmiä tekstin pohjalta, eläytyä eri rooleihin ja jatkaa fiktiota. Tässä, kuten muissakin fiktioon pohjautuvissa luovan lukemisen tehtävissä tekstiä muokataan tai siitä irtaudutaan kuvitteleamalla. Tehtävissä on kuitenkin taustaoletuksena ajatus tekstin merkityksestä tai tulkinnasta, jolle joko tekstin muokkaus tai fiktion jatkaminen perustuu.

9.3. Käsitteet lukemisen avuksi

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 ei mainitse nimeltä uuskritiikkiä, vaan sanoo selvästi, että kirjallisuuden opetusta ohjaa vastaanoton tutkimuksen mukainen käsitys lukemistapahtumasta, tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta ja kirjallisuuden vastaanoton aikasidonnaisuudesta (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 39). Muut näkemykset ovat luettavissa epäsuorasti, esimerkiksi tavoitteiden kuvauksista. Tavoitteissa mainitut erittelevän ja tulkitsevan lukemisen taidot vaativat käsitteistön, jonka avulla luetusta voi puhua. Ylioppilaskokeen kirjallisuustehtävät on usein otsikoitu ”Erittele ja tulkitse” tai ”analysoi ja tulkitse”. Erittelyä ja tulkintaa opetetaan myös Kivijalassa. Katson tämän ylioppilaskirjoitusten tehtävätyypin suuntaavan vahvasti Kivijalan kirjallisuuden opetus-tekstejä ja tehtäviä.

Runkokirjassa annetaan suuri määrä käsitteitä sekä runon että novellin avaamisen avuksi. Sekä runo- että novellianalyysistä on myös annettu yksityiskohtaiset ohjeet ja tehtäväkirjassa on esimerkkianalyysit molemmista. Uuskritiikin mukaisen lähiluvun vaikutus on suuri oppikirjasarjassa: se näkyy erityisesti käsitteiden keskeisenä asemana kirjassa. Käsitteiden merkitystä korostetaan myös konstruktivistisen oppimateriaalin luonnehdinnoissa (Mikkilä-Erdman, ym. 1999, 446). Kirjallisuuden käsittely runkokirjassa painottuu (jollei kirjallisuushistoriaa oteta huomioon) analyysikäsitteisiin ja analyysin ohjeisiin. Runoa käsitellään runkokirjassa vain yhden aukeaman verran otsikolla Runon avaamisen avuksi. Lähes koko aukeaman täyttää ohje runoanalyysin kirjoittamisesta. Ohjeen lopuksi viitataan Tehtäviä ja aineistoja -kirjaan, jossa on esimerkki runoanalyysistä. Lopuksi mainitaan kaksi lähdekirjaa Lisää tietoa aiheesta -laatikossa. Myös proosan käsittely keskittyy käsitteisiin ja analyysin ohjeisiin. Kertovan tekstin avaamisen avuksi -otsikko aloittaa neljän aukeaman ja yhden sivun mittaisen jakson, jossa käsitellään kertovan tekstin lukemista ja tulkintaa. Jaksossa esitellään erilaisia kertojia tekstiesimerkkien avulla sekä esitellään termejä, joilla voi kuvata aikaa kertomuksessa, esimerkiksi ennakointi ja tiivistys. Tämän jälkeen keskitytään novelliin ja erityisesti novellianalyysin kirjoittamiseen, johon annetaan käsitteet (esim. aihe, juoni, teema) ja yksityiskohtaiset ohjeet. Ohjeiden lopuksi viitataan tehtäväkirjaan, jossa on esimerkki novellianalyysistä. Luku päättyy Lisää tietoa aiheesta -laatikkoon, jossa mainitaan kaksi lähdekirjaa.

Tehtäväkirjan kirjallisuustehtävistä valtaosan (92) tulkitsin analysoi ja tulkitse –tehtäviksi, koska niissä edellytetään analyysikäsitteiden käyttöä. Kaikissa niissä ei anneta suoraan tehtäväksi ”eritele ja tulkitse”, kuten ylioppilaskokeen kirjallisuustehtävä usein kuuluu. Tähän luokkaa lasken kuuluvaksi kaikki sellaiset tehtävät, joissa kaunokirjallista tekstiä luetaan ja tulkitaan ensisijaisesti käskyn eritele ja tulkitse edellyttämällä tavalla. Tekstin erittelyssä käytetään analyysikäsitteitä, mutta kirjasarjan edellyttämä tulkinta analysoi ja tulkitse –tehtävissä ei noudata uuskritiikin tekstiautonomista käsitystä. Tulkinta pohjautuu tekstin ja lukijan vuorovaikutukseen ja sen on oltava tekstin pohjalta perusteltavissa. Kivijalan runkokirjassa esimerkiksi käsite ”aukko” määritellään novellianalyysin ohjeissa näin:

Aukko on katkos tapahtumien esityksessä. Lukijalle jätetään jotakin kertomatta. - - Kaikella kertomatta jätetyllä ei ole suurta merkitystä, mutta toisi-

naan aukko paikka voi olla tekstin tulkinnalle tärkeä. Teeman määrittäminen voi tällöin riippua siitä, miten lukija aukon mielessään täyttää tekstin tarjoamien vihjeiden avulla. Aukkoja ei voi täyttää mielivaltaisesti. (RK 49.)

Novellin analysoinnin välineeksi lukiolaiselle tarjottu käsite aukko vastaa suunnilleen avointa kohtaa. Käsitys merkityksen muodostamisesta – teeman määrittämisestä – vastaa pääperiaatteiltaan Iserin (ks. edellä.) käsitystä: teksti antaa vihjeitä lukijalleen siitä, miten aukot tulee täyttää. Merkitys syntyy lukijan ja tekstin vuorovaikutuksesta. Lukija ei voi täyttää aukkoja mielivaltaisesti, vaan hänen on seurattava tekstin vihjeitä. Teksti neuvoo lukijaa. Novellianalyysin ohjeissa mainitaan otsikko mahdollisena tulkintaohjeena:

Analysoitavan tekstin otsikko on usein ensimmäinen ohje lukijalle tekstin tulkittamiseksi. Nimi voi kuvata esitettyä tapahtumasarjaa, osoittaa tekstin huippukohtaa, paljastaa motiivin tai olla symbolinen. (RK 49 – 50.)

Novellin tulkinnan on ohjeiden mukaan perustuttava novelliin tai oltava jollakin perusteltavissa olevalla tavalla siitä pääteltävissä. Soveliaiksi perusteluiksi mainitaan psykologiset, yhteiskunnalliset, historialliset tai kokemusperäiset päättelyketjut, Ohjeissa sanotaan myös, että kaunokirjalliset tekstit ovat monitulkintaisia, eikä yhdessä novellianalyysissä voi sanoa tekstistä kaikkea löytämänsä. Kirjan tekijät sanovatkin, että yleensä kannattaa valita mielestään perustelluin tulkintavaihtoehto ja kirjoittaa siitä. Tekijät opastavat myös kiinnittämään huomiota otsikointiin: Jos erittele ja tulkitse –tehtävälle on annettu valmis otsikko, se antaa vihjeen siitä, mihin suuntaan tulkinnassa kannattaa lähteä. (49 – 50.)

‘Kannattaa’, ‘voi’ ja ‘on syytä’ –tyyppiset kehotukset toistuvat ohjeissa. Ohjeilla opastetaan lukiolaista selviytymään ylioppilaskokeen kirjallisuustehtävästä. Kokelaan kannattaa noudattaa ohjeita ja muotoilla analyysinsä niiden mukaisesti, jotta hän menestyisi kirjoituksissa. Kivijalassa annetut ohjeet vastaavat esimerkiksi *Ylioppilasaineita 2000* –kokoelmaan liitetyjä sensorien kommentteja ja ohjeita. Esimerkiksi aukkoihin tekstissä suhdatautaan samansuuntaisesti. Kivijalassa sanotaan, että aukkoja ei voi täyttää mielivaltaisesti (RK 49). Ylioppilastutkintolautakunnan sensori Pirjo Hiidenmaa korostaa havaintojen ja tulkintojen perustelua tekstin avulla ja huomauttaa, että analyysin kirjoittajat tuntuvat joskus pyrkivän kilpailemaan kirjailijan kanssa novellin tai runon kirjoittamisessa. Hiidenmaa kirjoittaa, että ylioppilaskokelaan ei tulisi yrittää täyttää tekstin aukkoja

mielikuvituksensa perusteella, vaan hänen tulisi pidättäytyä tiukasti tekstissä. (Hiidenmaa 2000, 69.) Lukija on vapaa tulkitsemaan tekstiä, tekstillä ei oleteta olevan yhtä ainoaa oikeaa tulkintaa. Teksti kuitenkin itse määrittää rajat mahdollisille tulkinnoilleen.

Runoanalyysin ohjeissa korostetaan – samoin kuin novellianalyysissä - tekstilähtöisyyttä. Lukijan omia ajatuksia ja kokemuksia kuitenkin painotetaan enemmän kuin novellianalyysin ohjeissa:

Omien ajatusten ja kokemusten hyödyntäminen runoanalyysissä on sallittua, toivottavaakin. Kun tehtävänä on ”erittely ja tulkinta”, on oltava kuitenkin tarkkana, ettei irtaudu liian kauas itse runosta. Toisin sanoen runo ei ole vain virike, jonka pohjalta kirjoitetaan, vaan tarkoitus on kirjoittaa nimenomaan runosta. Runon merkitystä avaavat väitteet (eli tulkinta) on pystyttävä perustelemaan runosta tehdyillä havainnoilla, runosta osoitettavissa olevilla kohdilla. (RK 41.)

Ohjeissa painotetaan tekstissä pysymissä, koska liika tekstistä irtautuminen on havaittu ongelmaksi ylioppilasaineissa. Ohjeiden keskeinen tehtävä onkin ylioppilaskirjoitusten edellyttämään lukutapaan ohjaaminen.

Analysoi ja tulkitse –tehtävissä edellytetään ,tarkan tekstissä pysymisen lisäksi, laajaa sosiokulttuurisen ja yhteiskunnallisen kontekstin tuntemista. Esimerkiksi käsitteen ’miljöö’ sisältöön kuuluu runkokirjan määritelmän mukaan ainakin ajallinen, paikallinen, sosiaalinen ja ideologinen miljöö (RK 37). Näiden huomaamiseen ja ymmärtämiseen vaaditaan tietoa historiasta, kulttuurista ja tekstin kuvaamasta yhteiskunnasta. *Punaisen viivan* käsittelytapana on kirjallisuusseminaari, eli tehtäväkirjassa usein käytetty valmistelujen puheenvuorojen esittäminen ja luetusta keskustelu. Alustusten aiheet ohjaavat käsittelemään etupäässä teoksen ideologista ja sosiaalista miljöötä. Aiheita ovat esimerkiksi ”Miten sosiaalidemokratia levisi?”, ”Agitaattori Puntarpään puheen analyysi”, ”Korpiloukon köyhyys” ja ”Seudun asukkaiden yhteiskunnallinen ja poliittinen tietoisuus”. (TK 121 – 124.)

Runkokirjan ohjeet keskittyvät käsitteisiin, niissä kontekstin merkitys tulkinnalle ei painotu. Tehtävissä, joissa käsitteiden soveltamista harjoitellaan, tarkentuu ja selventyy kirjan edellyttämä analysoi ja tulkitse –tehtävien suoritustapa. Novellianalyysin ohjeissa an-

netaan lukiolaiselle lukutapa tai tutkimusote, yksi tapa lähestyä tekstiä. Niissä ohjataan lukemista ja tekstistä kirjoittamista. Lukutapa perustuu käsitteisiin, niiden avulla tehtyyn tekstin kuvaamiseen ja tekstiin perustuvaan tulkintaan, jossa otetaan huomioon myös konteksti. Novellianalyysin ohjeiden johdannossa todetaan, että novellianalyysi, kuten muutkin aineistoon perustuvat tehtävät, edellyttää aineiston tarkkaa lukemista ja omaa ajattelutyötä. Kirjan tekijöiden mukaan tavoitteena on kirjoitelma, joka tiiviisti ja elegantisti kertoo novellista, erittelee sen rakennetta ja tulkitsee sitä. Lisäksi todetaan, että novellianalyysissä voi esittää, mitä lukija on novellin lukemisesta saanut ja sitä lukiessaan kokenut. Tällä huomautuksella viitataan opiskelijan omaan lukukokemukseen ja oikeutetaan se osana kirjoitelmaa. Johdantotekstin lopuksi huomautetaan vielä: ”Hyvän tai ”oikean” novellianalyysin kirjoittamiseksi ei ole olemassa yleispätevää ohjetta. Eräitä näkökohtia on kuitenkin hyvä ottaa huomioon.” (RK 47).

Hieman ristiriidassa johdannon kanssa on sitä seuraavien ohjeiden seitsemäs kohta, joka alkaa: ”Novellianalyysin voi rakentaa kahdella tavalla: joko niin, että analyysin ulkopuolella selostaa novellia, erittelee ja analysoi sitä ja jälkipuolella tulkitsee novellia ja erittelee lukukokemustaan, tai niin, että nivoo erittelyn ja tulkinnan joka jaksossa toisiinsa.” Vaikka yleispätevää ohjetta ei kirjan tekijöiden mukaan ole, on kuitenkin vain kaksi vaihtoehtoista tapaa, joilla novellianalyysin voi rakentaa.

Lukukokemuksen erittely on mainittu oikeutettuna rakenteen osana. (RK 47 – 50.) Re-septiteoriaan liittyvää elämyksellisyyttä, lukijan omaa lukukokemusta, teoksen vastaanottoa, pyydetään erittelemään. Esimerkiksi novellianalyysin ohjeissa mainitaan oman lukukokemuksen erittely novellianalyysin osana. Ohjeissa mainitaan lisäksi, että myös oman mielipiteen esittäminen analysoitavasta tekstistä on sallittu. (RK 50). Mielenkiintoista on, ettei kuitenkaan tehtäväkirjan esimerkkianalyysistä löydy juuri mitään, minkä voisi tulkita sen kirjoittajan oman lukukokemuksen erittelyksi. Esimerkkianalyysissä on huomioita tekstistä ja niistä tehtyjä päätelmiä. Kirjoittajalla on lisäksi kulttuurihistoriallista tietoa novellin kirjoittamisajankohdasta. Omaa mielipidettään esimerkkianalyysin kirjoittaja ei tekstistä esitä. Analyysissä esitetty tulkinta perustuu tietenkin lukukokemukseen, joten tulkinnankin voi nähdä lukukokemuksen kuvauksena, vaikka kirjoittaja ei suoraan ker-toisikaan esimerkiksi tekstin hänessä herättämistä tunteista. Analyysin kirjoittaminen – analysoi ja tulkitse –tehtävän suorittaminen - on Kivijalassa aktiivista luetun käsittelyä

kirjoittamalla, mutta lukijan toiminnalle on asetettu selvät rajat ja muoto, jossa hänen tulee näkemyksensä esittää.

9.4. Proosan portailla ja runon maailmassa

Kirjasarjassa kuvataan lyriikkaa ja proosaa kirjallisuudenlajeina hyvin eri tavoin. Runoa ja kertovaa tekstiä käsittelevät jaksot on Runkokirjassa otsikoitu ”Runon avaamisen avuksi” ja ”Kertovan tekstin avaamisen avuksi”. Otsikoissa käytetty ilmaus luo mielikuvan tekstistä laatikkona, jonka voi avata oikeanlaisia työkaluja käyttäen. Tehtävätyyppi analysoi ja tulkitse voi myös osaltaan tukea muodon ja sisällön dikotomiaa: tekstillä on sisältö ja muoto; muodon avaamalla, purkamalla tai osiin paloittelemalla – analysoimalla - päästään käsiksi sisältöön, tekstin ytimeen. Ajatusta tukee novellia määrittelevän perustekstin muotoilu: ”Novellin ilmaisutavalle on ominaista esittää asiat osoittelematta: usein tekstin ydin jätetään rivien väliin.” (RK 46). Tekstin ytimen voi löytää purkamalla tekstin osiin, erittelemällä sitä. Kuvituksena sivulla on neljän kuvan sarja villapaidasta. Sarjan ensimmäisessä kuvassa villapaitaa on purettu vähän kummankin hihan päästä. Toisessa ja kolmannessa kuvassa paitaa on purettu yhä enemmän, kunnes neljännessä kuvassa jäljellä on vain kasa lankaa. Kertovan tekstin lukemisesta ja tulkinnasta syntyy varsin tekninen mielikuva. Kirjailijan työtäkin kuvaillaan rakentamiseksi:

Kertovan tekstin, tavallisimmin romaanin tai novellin, lukeminen edellyttää kertomisen pelisääntöjen tuntemista. Täytyy tiedostaa lukevansa kaunokirjallista tekstiä, taideteosta, jonka kirjailija on rakentanut välittääkseen lukijalle kertomuksen. Tämä lähtökohta on tarpeen, jotta lukija ei pitäisi kertovaa tekstiä kirjoittajan välittömänä mielipiteen ilmaisuna tai todellisuuden dokumentaarisena kuvauksena. Kertomusta rakentaessaan kirjailijalla on käytössään joukko vakiintuneita työkaluja, joiden avulla hän välittää kertomuksen lukijalle. (RK 42.)

Kuvailusta on luettavissa viitteitä tekstiautonomisesta kirjallisuuskäsityksestä. Kirjailija on rakentanut itsenäisen sanataideteoksen, jolla ei ole suoraa yhteyttä hänen persoonaansa tai ympäröivään todellisuuteen. Kirjallisuus on taidetta; kaunokirjallinen teksti on taideteos.

Novellin lukemiseen annetaan runkokirjassa ohjeita:

Novellianalyysi ei kirjoitustehtävänä eroa muuntyyppisistä aineistoon perustuvista tehtävistä. Se edellyttää aineiston tarkkaa lukemista ja omaa ajattelutyötä. Novellista voi tehdä pohdiskelunsa perustaksi ideakartan, listauksen tai mandalan. Tekstiä voi alleviivata ja marginaaleihin kirjoittaa havaintojaan ja kommenttejaan. (RK 47.)

Novellin lukemista verrataan asiatekstin lukemiseen. Novellin käsittelyyn tarjotaan välineiksi esimerkiksi ideakarttaa tai mandalaa. Runon lukemiseen ei vastaavia välineitä tarjota. Runon lukemista kuvaava perusteksti on huomattavasti vähemmän tekninen kuin vastaava novellin lukemista käsittelevä teksti. Runoudesta kirjallisuuden lajina annetaan aivan erilainen kuva:

Runon lukeminen on havaintojen tekemistä. Runon analyysissä ja tulkinnassa on kysymys samanlaisista strategioista, joita sovelletaan tekstianalyysiin yleisemminkin. Analysoinnin (erittelyn) tarkoituksena on tarjota uusia näkökulmia tarkasteltavaan tekstiin, antaa tulkinnallisia oivalluksia ja paljastaa tekstissä hyödynnettyjä kielellisiä keinoja. Samalla terävöitämme katsettamme ja harjaannutamme mieltämme havaitsemaan sekä oman kielenkäyttömme että meitä ympäröivän tekstimaailman vaikuttamisen keinoja. Runon tulkinta on elämän tulkintaa; harjoitellessamme analysointia harjoitteleminen ajattelua, ymmärtämistä ja argumentointia. Samalla käsittelemme elämyksiä ja tunteita, omiamme ja toisten. (RK 40.)

Runon kuvauksessa korostuu kirjallisuuden tehtävä inhimillisten tunteiden ja kokemusten kuvaajana. Monikon ensimmäistä persoonan käyttämällä kirjan tekijä tuo itsensä osaksi runoja lukevaa ja kokevaa yhteisöä. Muotoilussa näkyy käsitys kirjallisuuden merkityksestä yksilölle: se antaa mahdollisuuden elämän tulkintaan, omien elämysten ja tunteiden käsittelyyn. Toisaalta kuvauksessa on runon lukemisen hyödyn perustelua, jota novellin kuvauksessa ei ollut. Runonkin analysoinnin ja tulkinnan strategiat mainitaan samanlaisiksi kuin tekstianalyysin yleensä.

Toisen kurssin runotehtävien sarjan alaotsikkona tehtäväkirjassa on ”Runon maailmassa”, kun taas novellitehtävät on otsikoitu ”Proosan portailla”. Runkokirjassa havaitsemani ero runon ja proosan kuvailussa toistuu näissä otsikoissa: Runon maailma on kokonaisvaltainen, ilmauksena laaja ja jäsentymätön, proosan portaat taas on ilmauksena kurinalaisempi ja strukturoidumpi. Kertova teksti on portaikko, jota pitkin voi nousta askelmalta toiselle.

le. Runo ja novellitehtävien yhteisenä yläotsikkona on ”Elämyksestä erittelyyn”. Tehtäväsarjat on rakennettu tämän periaatteen mukaisesti: elämykselliset tai fiktion pohjautuvat tehtävät pohjustavat analyysitehtäviä, joihin tehtäväsarjat huipentuvat. Analysoi ja tulkitse –tehtävien edellyttämä erittelevä lukutapa on opetuksen keskeisenä tavoitteena. Tätä ajatusta tukee myös se, että runkokirjan kertovan tekstin ja runouden käsittelyissä keskitytään lähes pelkästään analyysikäsitteisiin ja analyysin ohjeisiin.

Proosan portaiden ensimmäinen askelma on satu. Tehtäväsarjan neljä ensimmäistä tehtävää käsittelevät satua. Satutehtävissä on eläytyvän lukemisen tehtäviä (reseptitehtäviä), ja tehtäväsarja päättyy kertovien tekstien kerronnan, aikasuhteiden ja rakenteiden erittelyyn, kolmeen analysoi ja tulkitse -tehtävään. Proosan portaita pitkin edetään korkeimpien askelmien analyysitehtävien luo. Elämyksellisyyttä korostavien tehtävien ja analysoi ja tulkitse –tehtävien välissä on fiktion pohjautuvia kirjoitustehtäviä, joissa harjoitellaan erilaisia kertojia ja muutetaan tekstilajeja toisiksi, esimerkiksi kirjoitetaan novellista runo, runoista novelli tai novellin pohjalta uutinen. Niitä voi pitää tavoitteiltaan osin luovan kirjoittamisen tehtävinä. Toisaalta niiden avulla syvennetään kirjoittamisen avulla ja itse tekemällä tietoa esimerkiksi erilaisista kertojista ja kertomuksen rakenteesta. Monenlaisia tavoitteita voi ajatella olevan esimerkiksi novellitehtävällä, jossa ensin luetaan novelli, ja sen jälkeen tehdään sen päähenkilölle kolme novellin pohjalta perusteltavissa olevaa tulevaisuudenkuvaa. Tulevaisuudenkuvista kuvitellaan tapahtuma, joka olisi uutisen arvoisen, kirjoitetaan ja esitetään se uutisena. Samalla tehtävällä on ainakin kirjoittamiseen, lukemiseen, kaunokirjallisen tekstin tulkintaan, puheviestintään ja tekstilajien harjoitteluun liittyviä tavoitteita. (TK 44 – 45.) Tehtäväsarja ”Proosan portaat” etenee yläotsikkonsa mukaisesti elämyksestä analyysiin. Korkeimmalla askelmalla odottavat analysoi ja tulkitse –tehtävät. Elämyksellisiä tehtäviä voi pitää niihin nähden vähempiarvoisina, harjoitteluna varsinaista huipentumaa varten.

9.5. Tulkinta ja näkökulma

Herman Hessen *Demianiin* liittyvässä ryhmässä suoritettava analyysi- ja tulkintatehtävä, jossa teosta tarkastellaan analyysin käsitteiden avulla. Ryhmien pohdintatehtävillä on otsikkoinaan päähenkilö, muut henkilöt, miljö ja tapahtuma-aika, juoni sekä tulkinta. (TK 27 –

28.) Tehtävä on perusanalyysi, jossa ei anneta tulkinnalle mitään erityistä näkökulmaa. Siinä sovelletaan runkokirjassa mainittuja keskeisimpiä analyysikäsitteitä.

Suppeammissa analyysitehtävissä edellytetään vain yhden tai muutaman analyysikäsitteen soveltamista ja käyttöä. Toiseen kurssiin liittyvissä runotehtävissä analysoidaan ja tulkitaan runoa kielikuvien kautta. Tiina Kailan runosta *Tärkeintä ovat tuulen liikkeet* pyydetään pohtimaan kahden keskeisen runossa toistuvan sanan – tuuli ja puut - merkitystä ja määrittelemään runkokirjan avulla, mitä kielikuvaa ne edustavat. Tämän jälkeen pyydetään vaihtamaan nämä sanat toisiin, myös runoon sopiviin vastaaviin käsitteisiin. Tehtävässä runon lukeminen on sen uudelleen kirjoittamista. Runon ja siinä käytetyn kielikuvan ymmärtäminen näkyy uudelleenkirjoitetusta runosta. Sanojen vaihtamisen edellytyksenä on, että osaa tulkita runoa ja kielikuvan käytön merkitystä siinä. Toisessa kielikuvatehtävässä samalla sivulla pyydetään vain poimimaan ja nimeämään kielikuvat runosta. Runo typistyy sanoiksi, kokonaisuuteen ei tässä tehtävässä kiinnitetä huomiota. Yksi runotehtävä käsittelee kansanrunoa. Siinä annetaan tehtäväksi ottaa *Kalevalasta* tai *Kantelettaresta* jakso kansanrunoa ja peittää siitä joka toinen säe, edellisen säkeen sisällön toistava säe. Lukiolaisen tulee nyt kirjoittaa omat säkeensä peitettyjen tilalle ja verrata niitä sitten alkuperäisiin ja muiden opiskelijoiden kirjoittamiin. (TK 37.) Tehtävässä huomio kiinnittyy kansanrunon kieleen ja runomittaan, edellisen säkeen asiasisältö on sanottava toisin sanoin. Tehtävässä näkyy myös, onko alkuperäinen säe ymmärretty.

Toisen kurssin koko kurssiin liittyvässä virittelytehtävässä ehdotetaan, että kurssin tunnit aloitettaisiin päivän runolla. Oppilaat ovat kukin valinneet heitä puhuttelevan runon, joka luetaan luokalle. Runon valinnut oppilas perustelee valintaansa ja kertoo, mistä runossa on hänen mielestään kyse. (TK 32.) Vaikka teeman käsitettä ei tehtävänannossa mainita, on tehtävänä runon teeman pohtiminen ja esittely muille. Siksi luokittelin tämän virittelytehtävän analysoi ja tulkitse –tehtäväksi. Tehtävänantoon sisältyy oletus runon henkilökohtaisesta vaikuttavuudesta, runo puhuttelee lukijaansa.

Joissakin analysoi ja tulkitse -tehtävissä kysymyksillä annetaan jo valmiina tulkinta tekstistä tai osasta sitä, ja ohjataan näin opiskelijan lukemista ja tulkintaa:

Kissa on keskeisessä asemassa Hemingwayn, Härkösen ja Coletten teksteissä *Kissa sateessa* (s.211), *Kissan korvike* (s. 215) ja *Kaksi kissaemo* (s.209). Erittele kissa-motiivin käyttöä novelleissa ja tulkitse kissan merkitystä novelleissa. (TK 193.)

Tehtävässä suunnataan lukijan huomio novellien nimissäkin toistuvaan kissaan, nimetään kissa motiiviksi ja korostetaan sen merkitystä novelleissa jonakin tulkintaa vaativana. Lukija ohjataan valmiiksi keskittämään huomionsa olennaiseen ja rajataan näkökulmaa, kuten tässä runotehtävässä:

Lue Aila Meriluodon runo *Kahlaajatyttö* ja marilaisen kirjailijan Valentin Kolumbin runo *Kuka on syyttänyt joen?*. Runoja voi tulkita esimerkiksi Narkissos-myytin avulla (lue tarkemmin s. 138 – 140). Erittele ja tulkitse jompikumpi runoista tai vertaile runoja keskenään.” (TK 191.)

Ohjailevat tehtävänannot voi tulkita lukiolaisen ohjaamisena kohti ”oikeaa”, kirjan tekijöiden tekemää tulkintaa tai heidän valitsemaansa keskeistä näkökulmaa. Tästä näkökulmasta tehtävät tukevat uuskritiikin kirjallisuuskäsitystä. Kirjan tekijät kokeneita lukijoita edustavina auktoriteetteina määrittävät, mikä on oikea tulkinta kustakin tekstistä tai mikä niissä on keskeistä.. Teksti ei näissä tehtävissä aseta rajoja tulkinnoilleen, sen tekevät kirjan tekijät. Oppilaslukijan vuorovaikutusta tekstin kanssa rajoitetaan antamalla tulkinnalle valmis näkökulma.

Tällaisten tehtävien funktiona voi olla annetusta, rajatusta näkökulmasta kirjoittamisen harjoittelu. Tehtäväkirjassa on näkökulman ja tulkintavihjeen valmiiksi antavien tehtävien lisäksi avoimempia analyysitehtäviä. Esimerkiksi ”Tekstin rakentuminen ja tulkitseminen” –kurssissa, ”Kohti novellianalyysia” –jakson viimeinen tehtävä on novellianalyysi. Analysoitava novelli valitaan opettajan ehdottamien tekstien joukosta. Tehtävässä kehoitetaan vain erittelemään ja tulkitsemaan novellia. (TK 88.) Tulkintaa ja näkökulmaa ohjaavat tehtävät ovat harjoituksina mallitulkinnan antavia, esimerkkejä, joiden avulla voi opiskella itsenäisempiä tulkintoja varten. Itsenäisetkin tulkinnat ovat tosin tarkoin ohjeistettuja ja mallinnettuja.

Kuudennen kurssin ”Tehtäviä kirjallisuudesta” –sarjan tehtävät ovat yhtä lukuunottamatta valmiin näkökulman ja tulkintavihjeen antavia analysoi ja tulkitse –tehtäviä. Niissä ei eritellä ja tulkita koko novellia tai runoa, vaan keskitytään annetusta näkökulmasta

kirjoittamiseen. Eräessä tehtävänannossa ohjataan lukiolaista muodostamaan oma näkökulma valitsemansa novellin käsittelyyn ja kuvataan samalla kirjallisuutta:

Usein kirjallisuus käsittelee ihmisenä olemisen peruskysymyksiä, kuten rakkautta, kuolemaa, oikeudenmukaisuutta tai toiveita ja pyrkimyksiä. Valitse jokin tämän kirjan novelleista ja pohdi, mikä on sen keskeinen teema. Erittele teeman valossa novellin juonta, kieltä, henkilöitä ja miljöötä. Tulkitse, mitä novelli teemastaan kertoo. Otsikoi tekstisi valitsemasi näkökulman mukaan. (TK 193.)

Tehtävä ohjaa tarkoituksenmukaisen ja jäsennellyn analyysin kirjoittamiseen. Näkökulman valitseminen on tärkeää, aina ei ole tarkoituksenmukaista käsitellä tekstiä kaikista mahdollisista näkökulmista. Tätä painotetaan myös novellianalyysin ohjeiden viimeisessä kohdassa:

Kaunokirjalliset tekstit ovat monitulkintaisia. Yhdessä novellianalyysissä ei voi sanoa kaikkea löytämänsä tekstistä. Yleensä kannattaa valita mielestään perustelluin tulkintavaihtoehto ja kirjoittaa siitä ja perustella tulkintansa hyvin. - - Usein ”erittele ja tulkitse” –tehtävät ovat myös ”otsikoi itse” –tehtäviä. Tällöin kannattaa rakentaa otsikkonsa niin, että se viittaa valittuun tulkinnan näkökulmaan. Jos tehtävälle on annettu valmis otsikko, se yleensä vihjaa suuntaan, johon tulkinnassa kannattaa lähteä. (RK 50.)

Toisaalta ohjeissa sanotaan kaunokirjallisten tekstien olevan monitulkintaisia, toisaalta annetaan ymmärtää, että on olemassa oikea tulkinta tai ainakin oikea tulkinnan suunta. Valmiiksi otsikoidulla tehtävällä opettaja tai ylioppilaskokeen laatija voi antaa lukiolaiselle vihjeen tulkinnan suunnasta, ja tätä vihjettä kannattaa seurata.

Kirjoitelma (ylioppilaskirjoitusten erittele ja tulkitse –tyyppinen kirjallisuustehtävä), jota varten runkokirjan ohjeet ovat, ei voi olla kovin laaja. Siinä näkökulman valinta on tärkeää. Tehtäväkirjassa on ryhmätyönä suoritettavia analyysitehtäviä, joissa tarkastellaan tekstiä tai teosta monista eri näkökulmista. Ryhmätöissä on mahdollisuus monipuolisempiin ja laajempiin näkökulmiin kuin yksilötöissä. Yhdessä kirjoitelmassa ei ole tilaa ottaa mukaan kaikkia mahdollisia tulkintoja ja näkökulmia, siinä on pysyttävä perustelluimmista ja keskeisimmistä huomioista ja tulkinnoista. Laajoissa tehtävissä kuva Kivijalan analysoi ja tulkitse –tehtävistä täydentyy.

Neljännän kurssin analysoi ja tulkitse –tehtävien näkökulmana on koko kurssin näkökulmaa mukaillen kirjallisuuden yhteiskunnallinen asema ja vaikuttavuus. Neljännän kurssin kurssitehtävä on kirjallisuudesta. Siinä käsitellään toinen kurssilla luettava kokonaisteos. Kirja valitaan teemoittain esitetyistä teoksista, joita on listattu yhteensä 55 kappaletta. Teoksista, joiden joukossa on myös novelleja, näytelmiä ja runoja, 20 on kotimaista. Listalta valitusta teoksesta kirjoitetaan yhtenäinen, jäsennelty teksti, jossa keskitytään teoksen vaikuttavuuteen, esimerkiksi sen vastaanottoon omana aikanaan. Kirjoittamisen tueksi on luettelo apukysymyksiä. (TK 92 – 93.) Luokittelin tehtävän analysoi ja tulkitse –tehtäväksi. Analyysin näkökulmaksi on annettu teoksen vaikuttavuus. Tämän vuoksi tehtävän voisi luokitella reseptitehtäväksi. Tulkitsin kuitenkin sen analyysin ja tulkinnan tuottamiseksi annetusta näkökulmasta. Vaikuttavuuden tarkasteluun ohjataan apukysymyksillä kolmesta näkökulmasta: Opiskelijaa ohjataan tarkastelemaan teoksen vastaanottoa sen omana aikana, sen vaikuttavuutta ilmestymisaikanaan: ”Miten teoksen kirjoitusaika voisi selittää sitä, että tekstiä pidetään vaikuttavana?” ”Ota selvää kirjoittajan elämänvaiheista ja teoksen saamista vastaanotosta. Miten ne auttavat ymmärtämään teoksen vaikuttavuutta?” Toisaalta kysytään kirjan vaikutusta sen lukijaan, opiskelijaa pyydetään analysoimaan omaa vastaanottoaan ja lukukokemustaan: ”Pohdi omaa lukukokemustasi. Millaisia tunteita teos sinussa herätti? Otitko kantaa jonkun henkilön tai jonkin asian puolesta tai niitä vastaan?” ”Heräsikö sinussa halu muuttaa jotakin? Mikä tekstissä oli vaikuttavinta?” Kolmanneksi pyydetään analysoimaan, mikä kirjasta tekee tekstinä vaikuttavan: ”Kenen kannalta tai näkökulmasta teksti kertoo? Miten kerrontaratkaisu vaikuttaa lukijaan?” (TK 120.)

Neljännessä kurssissa otsikon ”Vaikuttavaa kirjallisuutta” alla on viisi tehtävää, joissa pyydetään analysoimaan runoja. Runojen tarkastelu kytetään niiden kirjoittajan taustaan ja kirjoittamisajankohdan yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Runoista tutkitaan lisäksi vaikuttamisen keinoja ja kuvallisuutta sekä runon puhujaa. Kuudes tehtävä on paneelikeskustelu, jossa käsitellään kurssitehtävässä luettuja teoksia. Keskustelun ja kirja-analyysin pohjaksi on annettu samat apukysymykset, joilla kiinnitetään huomio esimerkiksi teoksen taustaan, kirjoittajan elämänvaiheisiin ja siihen, vaikuttiko kirja sen lukijaan. (TK 116 – 120.)

Analysoi ja tulkitse –tehtäväksi luokittelemaani kuudennen kurssin kirjallisuusseetä varten luetaan kaksi suomalaista teosta, joita käsitellään vertaillen. Sopivia teoksia ja aihepiirejä on listattu, samoin apukysymyksiä. Apukysymykset kiinnittävät huomiota aiheen käsittelyyn, kiinnostavuuteen nykylukijan kannalta sekä siihen, mitä ne kertovat ilmestymisajankohtansa Suomesta. (TK 169.) Kurssin kirjallisuudenopetuksen painopiste on kotimaisessa kirjallisuudessa. Kirjallisuus nähdään kontekstissaan, kotimainen kirjallisuus osana suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria.

Analysoi ja tulkitse –tehtävänä pidän myös kirjallisuuskeskustelua, jota varten luetaan kaksi teosta samasta aiheesta. Teokset ja aiheet on listattu tehtäväkirjassa. Kaikki teokset ovat kotimaisia. Keskusteltavia aihepiirejä ovat esimerkiksi parisuhde, nuoreksi kasvaminen ja sota. (TK 169 – 170.) Teoksien teemaa tai aihepiirejä käsitellään tässä tehtävässä vertaillen.

Näytelmää *Nummisuutarit* analysoidaan apukysymysten avulla. Näytelmän rakennetta ja juonta eritellään ja verrataan sitä runkokirjassa esitettyyn Aristoteleen juonen viisijakoon. Rakenteen lisäksi tutkitaan näytelmän henkilöhahmoja, komiikkaa ja kieltä. Näytelmästä pyydetään mm. poimimaan sanat, joita opiskelijat eivät tunne, ja etsimään niille merkitys. (TK 89 – 90.) *Nummisuutareiden* vanhan kielen oletetaan tuottavan ongelmia lukiolaiselle. Runkokirjassakin kuvaillaan erikseen Kiven kielen erityispiirteitä (RK 100).

Monipuolisesti ja laajoissa yhteyksissä, mutta silti tarkkaa lähilukua unohtamatta, harjoitellaan esimerkiksi *Seitsemän veljeks*en erittelyä ja tulkintaa. Tehtäväsarja on monipuolisin ja laajin kaikista kirjallisuustehtävistä. Siitä on nähtävissä monipuolisimmillaan niitä eri näkökulmia ja tapoja, joilla Kivijalassa kirjallisuutta käsitellään. Tehtäväsarjan kaikkia osia en kuitenkaan luokitellut analysoi ja tulkitse –tehtäviksi. Tehtävissä selvitetään *Seitsemän veljeks*en tunnettuutta nykyaikana: oppilaita pyydetään haastattelemaan tuttaviaan ja omaisiaan ja kysymään, tuntevatko he teosta ja pitävätkö he se tuntemista tärkeänä. Teosta luetaan eläytyen ja kohtauksia siitä dramatisoidaan. Aleksis Kiven elämänvaiheisiin tutustutaan ja selvitetään teoksen vastaanottoa omana aikanaan. Lisäksi tarkastellaan henkilöitä: pohditaan veljesten luonteita ja käyttäytymistä sekä heidän asemaansa veljesjoukossa. Naishahmoja tutkittaessa tarkastellaan mm. teoksen välittämää naiskuvaa. Rakennetta, juonta, kerrontaa ja kertojaa eritellään. Sisäkertomuksia tarkastellaan erikseen

ja pohditaan niiden merkitystä teoksen kokonaisuudelle. Kieleen ja tyyliinkin kiinnitetään huomiota, erityisesti pyydetään tutkimaan *Seitsemän veljeksien* huumoria ja komiikkaa. Teoksen suhdetta yhteiskuntaan pyydetään käsittelemään tutkimalla veljesten suhdetta heitä ympäröivään järjestäytyneeseen yhteiskuntaan ja tuon suhteen kehittymistä teoksen kuluessa. Tehtävässä pyydetään lisäksi havainnoimaan kirjan välittämää kuvaa yhteiskunnasta: valtiollisista oloista, koulutuksesta sekä yhteisön arvoista. Yksi tehtävä on kulttuuriperinteestä: siinä pyydetään kertomaan perinnetiedosta, jota teoksessa on; juhlista, vapaa-ajan vietosta ja peleistä. Vielä ryhmätehtävien jälkeen pyydetään kaikkia yhteisesti pohtimaan teoksen teemaa, sekä erittelemään omaa lukukokemusta. (TK 48 – 50.)

Lähiluvun metodi, johon Kivijalan analysoi ja tulkitse -tehtävät ohjaavat, on tarkempi ja laajempi kuin uuskritiikin tekstiautonomiseen käsitykseen perustuva lukutapa. Kontekstin merkitys tulkinnalle on tärkeä. Käsitys kirjallisuudesta analysoi ja tulkitse -tehtävissä on laaja ja monipuolinen: se ei pysähdy yhden teorian näkökulmaan ja lukutapaan. Kaunokirjallisia tekstejä luetaan ja käsitellään monesta näkökulmasta.

Novelli- ja runoanalyysien ohjeet runkokirjassa ohjaavat analyysiin ja tulkintaan, joka on lähellä uskriittistä: teksti on tulkintojen ehdoton lähtökohta. Tekstin lukeminen on tarkkaa lähilukua analyysikäsitteiden avulla. Tulkinta perustuu kuitenkin lukijan ja tekstin vuorovaikutukseen, lukija seuraa tekstin antamia vihjeitä ja täyttää niiden perusteella tekstin aukkoja. Tekstin tulkinnassa edellytetään huomioitavan myös sen kirjoittamisajankohdan kulttuurinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen konteksti. Katsonkin Kivijalan analysoi ja tulkitse -tehtävien noudattavan näiden periaatteiden osalta Iserin ja Jausin näkemyksiä tekstin tulkinnasta, ja siten myös vastaavan opetussuunnitelman nimeämiä kirjallisuuden opetuksen taustateorioita.

9.6. Asenteet ja kirjallisuuden harrastaminen

”Kokemuksia kaunokirjallisuudesta” on ensimmäisen kurssin selvimmän kirjallisuudenopetukseen painottuva tehtäväsarja. Siinä painottuvat lukeminen harrastuksena sekä elämyksellinen lukeminen ja opiskelijan omat kokemukset. Eräässä sarjan tehtävässä karotetaan luokan lukemistottumuksia: Opiskelijoiden tehtävänä on kirjoittaa tauluun lu-

kemiensa kirjojen nimiä. Seuraavaksi kirjat ryhmitellään lajeiksi, jotta selviäisi, mitä kirjallisuuden lajeja eniten luetaan. Tällainen kirjallisuuden harrastamista kartoittava tehtävä voi paljastaa opiskelijalle hänen omien lukemistottumustensa määrän ja laadun suhteessa luokkatovereihinsa. Tehtävä voi mahdollisesti motivoida opiskelijaa tutustumaan sellaisiin kirjoihin tai kirjallisuuden lajeihin, joihin hän ei ole ennen tutustunut. Opettajalle tehtävä antaa tietoa luokan lukemistottumuksista ja antaa opetuksen suunnitteluun tarvittavaa tietoa.

Edellisen kaltaiseksi asenne-harrastus -tehtäväksi luokittelin myös viestin opettajalle. Opiskelijan tulee kirjoittaa teksti, jossa hän kertoo omista lukutottumuksistaan ja -kokeuksistaan. Harrastusten kartoitusten yhdessä kaunokirjallisuuden lukemisesta kysytään lukemiseen käytettävää aikaa, lukemisen määrää ja myös laatua. Opiskelijalta kysytään millaisista kertomuksista hän pitää ja pyydetään mainitsemaan joitakin hyviä romaaneja, joita hän on lukenut. Lisäksi opiskelijaa pyydetään kuvailemaan, miten hänen lukemismakunsa on ajan myötä muuttunut. Runoutta lukiolaisen ei oleteta lukevan, vain kertomusten ja romaanejen lukemista kysytään erikseen. (TK 8 – 9.)

Koko neljänteen kurssiin liittyvässä virittelytehtävien sarjassa kirjallisuustehtävissä tulee suositella vaikuttavia kirjoja erilaisille lukijoille. Tehtävänä on laatia vaikuttavien kirjojen suosituslista uusille lukiolaisille. Tämän tehtävän luokittelin asenne – harrastus -tehtäväksi. Kirjoja pyydetään virittelytehtävissä suosittelemaan lisäksi kuvitteelliselle, yhteiskunnallisista asioista kiinnostuneelle perheenäidille. (TK 94 – 95.) Tehtävän voi ajatella motivoivan lukemisharrastusta. On kirjoja, jotka on yleissivistyksen takia hyvä tuntea. Kirjallisuutta lukemalla perheenäitikin saa laajennettua tietojaan ja näkemyksiään yhteiskunnallisista asioista. Lukemista ja lukuharrastusta motivoidaan siitä saatavalla tiedolla ja hyödyllä. Tällaista kurssin aloittavaa virittelytehtävien sarjaa voi tarkastella myös ennakkotietojen aktivoinnin näkökulmasta. Tehtävissä pyritään kiinnittämään opiskelijoiden huomio mm. (yhteiskunnallisesti) vaikuttavaan kirjallisuuteen. Kirjojen suosittelutehtävissä käyvät ilmi opiskelijoiden käsitykset siitä, mikä heidän mielestään on vaikuttavaa kirjallisuutta. Opiskelijat saatetaan pohtimaan aihetta ja mahdollisesti tiedostumaan omista ennakkokäsityksistään.

Kirjallisuus on harjoituksissa mukana myös aiheina. Tehtävissä, joissa kirjallisuus on aiheena, on ilmaistu joitakin näkemyksiä mm. kirjallisuuden luonteesta. Niissä voidaan pyrkiä ohjaamaan opiskelijat esimerkiksi pohtimaan omaa suhdettaan kirjallisuuteen ja kirjallisuuden lukemiseen. Kaunokirjallinen teos voi olla taitoharjoittelun kohteena. Näin on esimerkiksi tehtävässä, jossa kirjan sisällöstä pyydetään laatimaan korkeintaan nelisivuinen referaatti:

Kirjoita kirjan sisällöstä korkeintaan nelisivuinen referaatti. Palauta mieleesi referaatin piirteet runkokirjan sivuilta 174 – 175. Kiinnitä erityistä huomiota siihen, että lukijasi saisivat kattavan ja oikean käsityksen teoksen sisällöstä, vaikka ei tuntisikaan teosta. (TK 26)

Tehtävä liittyy ensimmäiseen kurssiin, jossa harjoitellaan referaatin kirjoittamista. Kirjallisuus on taitoharjoittelun aiheena myös puhe- ja kirjoitusharjoituksissa. Ensimmäiseen kurssiin kuuluvassa puheharjoituksessa on kaksi väitettä: ”Kaunokirjallisuuden lukeminen on hyödyllistä.” ja ”Lukeminen ei kiinnosta – varsinkaan poikia” (TK 10). Referointiharjoituksessa, jossa kirjallisuus on aihealueena, haastatellaan jotakuta paljon lukevaa aikuista. Häneltä kysytään mm. lukemisen määrää ja laatua ja lukemisen merkitystä hänelle. Haastattelujen tuloksista pyydetään pohtimaan lukutottumusten yhteyttä ikään, koulutukseen ja sukupuoleen. (TK 19.) Ensimmäisen kurssin kirjoitustehtävien aihepiireistä kaksi liittyy kirjallisuuteen tai lukemiseen. Toinen liittyy nuortenkirjoihin, toisessa pohditaan lukutaidon merkitystä yksityiselle ihmiselle ja yhteiskunnalle. (TK 29.)

9.7. Kirjailija ja kirjallisuuden kansallinen merkitys

Kirjallisuudenopetuksen perinteeseen vahvimmin viittaavissa tehtävätyypeissä painottuu tekijä tai kirjallisuuden kansallinen arvo ja merkitys. Tekstin tulkinnan tai kirjallisuuden tarkastelun näkökulmana on ensisijaisesti tekijä kahdessa tehtävässä ja kirjallisuuden kansallista arvoa korostetaan kolmessa tehtävässä. Koska käsitän analysoi ja tulkitse –tehtävien luokan melko väljästi ja laajasti, se sisältää osittain myös muiden luokkien näkökulmia ja käsittelytapoja. Siksi tehtävät, joissa muu kuin analyysi ja tulkinta on etusijalla, jäävät vähemmistöksi. Erityisesti kuudennen kurssin näkökulmissa ja sisällöissä on piirteitä, joiden voi nähdä viittaavaan biografiseen tutkimusperinteeseen. Perinteistä käsitystä

edustaa myös näkemys kirjallisuuden kansallisesta arvosta ja merkityksestä, jota tässä kurssissa painotetaan. Lisäksi näiden luokkien tehtäviä on Seitsemään veljekseen liittyvässä tehtäväsarjassa toisessa kurssissa.

Kuudennen kurssin kurssitehtävänä on kirjailijasalkku. Tämän tehtävän olen luokitellut näkökulmaltaan biografiseksi. Pari valitsee tehtäväkirjan kirjailijalistasta yhden suomalaisen kirjailijan ja tutustuu tämän elämään ja teoksiin monipuolisesti. Paria pyydetään kirjoittamaan kirjailijaesittely sekä erittelemään ja tulkitsemaan lukemiaan teoksia. Tehtävässä pyydetään esittelemään teoksesta henkilöt, miljö, tyylipiirteet, oma lukukokemus, teosten antama kuva Suomesta ja suomalaisista ja pohtimaan teosten merkitystä kirjalliselle kulttuurillemme. Lisäksi pyydetään pohtimaan mitä kirjailija on tahtonut syvimmillään sanoa. (TK 171.) Tämä kirjailijan intention viittaaminen on ristiriidassa niiden kirjallisuuskäsitysten kanssa, joihin kirjasarja pääosin tukeutuu. Esimerkiksi runkokirjan kertovaa tekstiä käsittelevässä perustekstissä varoitetaan lukijaa pitämästä kertovaa tekstiä kirjailijan välittömänä mielipiteen ilmaisuna tai todellisuuden dokumentaarisenä kuvauksena (RK 42).

Kuudennen kurssin kurssitehtävään on vaihtoehtona kirjailijajuhla, jota pidän myös keskeisimmältä näkökulmaltaan biografisena. Tehtävässä tutustutaan suomalaiseen kirjailijaan; hänen elämänvaiheisiinsa ja tuotantoonsa. Kerättyjen tietojen pohjalta suunnitellaan elämyksellinen esitys, joka voi olla esimerkiksi satutunti, patsaanpaljastustilaisuus tai studiokeskustelu. (TK 171.) Kirjailijat valitaan samasta listasta kuin edellisessä tehtävässä. Samoin kuin edellisessä, tässäkin tehtävässä kehoitetaan erikseen tutustumaan kirjailijan henkilöhistoriaan.

Kansallista arvoa ja merkitystä painottavaksi olen luokitellut tehtävän, jossa kirjallisuuden tarkastelun näkökulmana on Suomi ja suomalaisuus: siinä pyydetään opiskelijoita kokoamaan tauluun teoksia, jotka ovat vaikuttaneet heidän käsityksiinsä Suomesta ja suomalaisuudesta (TK 193).

Toisen kurssin Seitsemän veljeksen käsittelyyn liittyvistä virittelytehtävistä kahta pidän kansallista arvoa korostavina. Ensimmäisessä opiskelijat selvittävät, millainen merkitys teoksella nykyään on. Tätä varten heitä pyydetään tekemään kysely tuttava- ja omaispii-

rissään ja kysymään näiltä ihmisiltä tuntevatko he romaanin tai ovatko he lukeneet sen, pitävätkö he romaanin lukemista tärkeänä sekä miksi heidän mielestään *Seitsemän veljestä* pitäisi tuntea tai vaihtoehtoisesti miksi sitä ei tarvitse tuntea. Haastattelujen perusteella opiskelijat kokoavat taululle perusteluja sille, miksi *Seitsemän veljestä* kuuluu suomalaiseen yleissivistykseen. Toisessa tehtävässä pyydetään kirjoittamaan ulkomaalaisille tarkoitettu lyhyt teksti. Siinä tulee perustella, miksi Kivi on Suomen Shakespeare. (TK 48.)

9.8. Kirjallisuushistoria, aatteet, kulttuuri ja yhteiskunta

Viidenteen kurssiin kuuluu kirjallisuustehtäviä otsikolla ”Pieniä tehtäviä kirjallisuudesta”. Tehtävissä käsitellään esimerkkitekstien avulla tyylikausien piirteitä sekä maailmankuvaa eri aikoina. Tehtävissä luodaan yhteyksiä nykyajan ja historian sekä kirjallisuuden ja muun kulttuurin sekä yhteiskunnan välille. Niissä syvennetään tietoja tyylikausista ja ohjataan etsimään lisätietoa. Tehtäviin liittyy aikakausten keskeisiä kirjailijoita ja tekstejä. (TK 137 – 159.) Tässä jaksossa ovat kirjan viisi historia – kulttuuri –tehtäviksi luokittelemani tehtävää. Näistä kolme käsittelee antiikin kulttuurin näkymistä nykypäivänä: Kahdessa etsitään nimiä ja käsitteitä, jotka ovat peräisin antiikista. Kolmannessa selvitetään antiikin Narkissos-myytin ja psykoanalyysin narsismin käsitteen yhteyttä.

Neljäs historia – kulttuuri –tehtävä käsittelee kirjallisuudesta peräisin olevia sanontoja. Samalla siinä tutustutaan *Sven Dufvaan*:

Poimi *Sven Dufvasta* lentäviksi lauseiksi muodostuneita säkeitä. Kerätkää tauluun tai kalvoon muita sanontoja ja lentäviä lauseita, jotka ovat peräisin kirjallisuudesta tai elokuvista. Pohtikaa, mistä syystä juuri keräämämme lauseet ovat jääneet eloon. (TK 150.)

Kirjallisuudesta peräisin olevat sanonnat elävät kielessä ja ovat osa arkipäivää. Tehtävä ohjaa pohtimaan kirjallisuuden vaikutusta kieleen ja ajatteluun. Viimeinen tämän luokan tehtävä liittyy Minna Canthiin. Siinä kirjailija ottaa kantaa oman aikansa yhteiskunnalliseen kysymykseen otsikolla *Naiskysymyksestä vielä sananen*:

Tutustu Minna Canthin tekstiin *Naiskysymyksestä vielä sananen*. Millaisia epäkohtia naisen asemasta Canth nostaa esiin? Mitä instituutioita ja luutuneita käsityksiä vastaan hän nousee? Millä perustein? Millaiseen tilanteeseen Canth pyrkii? Kirjoita nykyajan ihmisen näkökulmasta Minna Canthille kirje, jossa otat kantaa hänen ajatuksiinsa. (TK 156.)

Tehtävässä kirjailija esitetään yhteiskunnallisena vaikuttajana. Kirjettä kirjoitettaessa vertautuvat 1800-luvun loppupuolen ja nykyajan aatemaailmat toisiinsa.

Sarjassa Pieniä tehtäviä kirjallisuudesta on tehtäviä kurssin ryhmätehtävissä käsiteltyjen aikakausien – antiikin, keskiajan, renessanssin, klassismin, valistuksen, romantiikan, realismin ja naturalismin - lisäksi symbolismista ja modernismista. Aleksis Kiveen liittyviä tehtäviä on sijoitettu oman otsikkonsa alle romantiikan ja realismin väliin. Sarjaan liittyy viisi tehtävää, joissa tyylin ja kielen tarkastelun lisäksi mm. verrataan Kiven *runoa Suomenmaa* Ilpo Tiihosen runoon *Oodi Suomelle*, sekä analysoidaan Aleksis Kivi –aiheista esseettä. (TK 152 – 156) Aleksis Kivi nousee yhä enemmän esiin keskeisimpänä (suomalaisena) kirjailijana. Aleksis kivi -sarjan tehtävät olen luokitellut analysoi ja tulkitse –tehtäviksi.

Runkokirjassa erikseen esitellyistä Eino Leinosta ja Edith Södergranista on omat tehtävänsä, jotka on sijoitettu symbolismiin ja modernismiin väliin. Symbolismiin asti pienet kirjallisuustehtävät olivat tietopainotteisia, tehtävissä ei ollut elämyksellisyyttä korostavia käsittelytapoja, vaan erilaisten tyyli- tai rakennepiirteiden ja aatteiden havainnointia sekä lisätietojen etsintää. Kolmesta Eino Leino –tehtävästä vain yksi on tietopainotteinen. Siinä tutustutaan esimerkin avulla helkavirsiperinteeseen ja pohditaan Suomen yhteiskunnallinen tilanne ja vuosisadanvaihteen aatevirtaukset taustana syitä siihen, miksi Leino nimesi kokoelmansa *Helkavirsiksi*. Kaksi muuta tehtävää ovat luovuutta ja toiminnallisuutta sisältäviä. Ensimmäisessä tehtävänä on kirjoittaa *Räikkö Räähkä* –runon pohjalta Räikkö Räähkän kirje vaimolleen. Tämä on näiden näiden tehtävien ainoa fiktion pohjautuva tehtävä, muut olen luokitellut analysoi ja tulkitse –tehtäviksi. Toisessa tarkastellaan ensin Leinon runojen välittämää käsitystä runoilijan tehtävästä ja kohtalosta, siksi pidän sitä ensisijaisesti analysoi ja tulkitse -tehtävänä. Nämä havainnot lähtökohtana järjestetään haastattelutilanne, jossa oppilaiden joukosta valitut haastattelijat ja ”Eino Leino” keskustelevat runoilijan tehtävästä runojen pohjalta. (TK 160.)

Kolmesta Södergran-tehtävästä yksi käsittelee pelkästään Södergrania, kahdessa muussa hänen runojaan käsitellään vertaillen Hellaakosken, Leinon sekä Aleksis Kiven kanssa. Södergranin runoista poimitaan modernistisia piirteitä ja hänen runojensa tuonpuolaisuuskuvastoa verrataan Kiven vastaaviin. Runoja uudelleenkirjoitellaan ja teemaa käsitellään tehtävässä, jossa opiskelijoiden pitää poimia säkeitä Södergranin, Leinon ja Hellaakosken runoista ja muodostaa niistä uusi runo. Tehtävässä pyydetään kirjoittamaan näin syntyneeseen runoon yksi oma säe. (TK 160.) Pidän kaikkia näitä tehtäviä analysoi ja tulkitse –tehtävinä. Kirjailijoihin liittyvät tehtävät vastaavat runkokirjan painotuksia: Eino Leinoa käsitellään enemmän kuin Södergrania, jonka runojen käsittely on pääasiassa vertailevaa.

Modernismitehtävistä yhdessä vertaillaan eri aikakausina kirjoitettuja oodeja. Kahdessa muussa tehtävässä muokataan ja kirjoitetaan mallin pohjalta modernistista runoa. (TK 161 – 165.) Jaksossa ”Pieniä tehtäviä kirjallisuudesta” tieto ja analyttinen lukutapa korostuvat. Tehtävät ovat monipuolisia; niissä yhdistetään menneisyyttä ja nykyaikaa, kulttuuritietoutta ja tekstien lähilukua sekä luetun luovaa käsittelyä. Historiallinen ja yhteiskunnallinen konteksti on tulkinnoissa vahvasti mukana. Tehtävissä tuotetaan lukutapaa, jota Kivijalan analysoi ja tulkitse –tehtävät edellyttävät. Tieto historiasta ja kulttuurista yhdistetään siinä tekstin lähilukuun. Tulkintaan vaikuttaa tekstin ja lukijan lisäksi myös historiallinen, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen konteksti.

10. KIVIJALKA JA KIRJALLISUUS

10.1. Kirjallisuustiedettä ja -historiaa

Runkokirjassa kirjallisuus näyttäytyy oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus keskeisimpänä osa-alueena. Tehtäväkirjassa erilaisilla tehtävillä voi katsoa olevan useisiin oppiaineen osa-alueisiin liittyviä tavoitteita. Esimerkiksi kirjallisuuden käsittely ja puheharjoitukset integroituvat usein. Valtaosalla tehtäviä on kuitenkin myös kirjallisuuden opetukseen liittyviä tavoitteita.

Runkokirjassa keskeisimmäksi opittavaksi aihealueeksi nousee kirjallisuushistoria. Kulttuurinen ja yhteiskunnallinen konteksti painottuvat esittelytavan vuoksi, kirjallisuus ei jää erilliseksi saarekkeekseen muun todellisuuden keskelle. Kotimainen kirjallisuus esitellään yhteydessä maailmankirjallisuuteen. Suomalaista kirjallisuutta, jonka tärkein edustaja on Aleksis Kivi, korostetaan runkokirjan ja tehtäväkirjan painotuksilla ja valinnoilla. Kirjallisuuden konteksteista tärkeä sija on sen yhteiskunnallisella vaikuttavuudella.

Kirjallisuushistorian käsittely jää irralliseksi muusta kirjallisuuden käsittelystä. Kirjallisuushistoria on – runsasta kuvitusta lukuunottamatta - tietokirjaa muistuttava, se vilisee kirjailijoiden ja teosten nimiä sekä vuosilukuja. Tiedot esitetään hyvin tiivistä luettelamavien avulla. Kirjailijoiden elämää ja tuotannon ominaispiirteitä kuvataan lyhyesti muutamalla virkkeellä. Kirjailijoiden lisäksi aikakausia ja tyyliuuntia esitetään samaan tapaan. Tieto – tai tiedon kehykset – ovat nähtävissä yhdellä silmäyksellä. Nimet ja vuosiluvut ovat esittelyssä keskeisiä, mutta jos esitystavan suhteuttaa kirjan käyttötarkoitukseen, ne näyttävät vain tiedon lähtökohtana tai kehyksinä. Tehtäväkirjan kirjallisuushistorian käsittely ei tue vaikutelmaa nimien ja vuosilukujen oppimisen keskeisyydestä.

Kirjallisuus esiintyy runkokirjassa kirjallisuustieteen tutkimuskohteena. Kirjallisuustiede taas määrittyy erilaisiksi kirjallisuuden lukemis- ja lähestymistavoiksi. Analyysin ohjeilla ohjataan tekstilähtöiseen lukutapaan, jossa kuitenkin huomioidaan konteksti ja lukukokemus. Tämä lukutapa nousee ohjeiden vuoksi keskeiseksi. Kirja jakaa tietoa: käsitteitä ja lyhyitä kuvauksia kirjallisuustieteestä ja eri kirjallisuuden lajeista. Kertova teksti on lajeista tärkein: novellin lukeminen ja analyysi on myös keskeinen taitoharjoittelun kohde. Runoa käsitellään novellia vähemmän. Teatterin historia on runkokirjassa käsitelty irrallaan kirjallisuuden historiasta. Tämän kirjallisuuden lajin painotus on kirjoissa vähäisin. Teatterin tai draamakirjallisuuden käsittely rajoittuu tehtäväkirjassa opiskelijoiden tekemiin dramatisointeihin, kritiikin ja arvostelun kirjoittamiseen ja *Nummisuutareiden* lukemiseen ja käsittelyyn. Teatteri on valittavana aiheena kulttuuripäiväkirjassa ja se mainitaan ensimmäisen kurssin harrastuskyselyssä. Yhtä teosta valittaessa vaihtoehtojen joukossa on myös näytelmiä.

Perusasioissa pidättäytyminen on tehnyt runkokirjasta korostetun tieteellisen. Kirja pidättäytyy tiukasti kirjallisuustieteessä ja välittää kirjallisuuden lukemisesta varsin teknisen

kuvan. Kirja antaa paljon käsitteitä ja opastaa niiden käytössä. Mitään ylimääräistä tai keventävää ei sivuilla ole muutamaa pientä kuvaa lukuunottamatta. Runoa käsittelevässä jaksossa ei ole edes yhtään tekstinäytettä. Novellin yhteydessä on muutamia tekstinäyteitä erilaisia kertojia havainnollistamassa. Kirjallisuuden tuomasta ilosta, elämyksistä saati identiteetin rakentamisesta tai persoonallisen kasvun mahdollisuuksista ei runkokirjassa puhuta. Poikkeuksena on runoa käsittelevä perusteksti, jossa sanotaan runon tulkinnan olevan elämän tulkintaa ja antavan siten mahdollisuuden omien ja toisten elämysten ja tunteiden käsittelyyn. Tieteellistä ja teknistä vaikutelmaa tukee vielä etenkin kertovan tekstin kuvailussa käytetty kieli: tekninen, rakentamiseen liittyvä sanasto. Esimerkiksi kirjailijan työn luovuudesta tai intuitiosta ei puhuta. Kirjoittamisessa on tietyt pelisäännöt, ja kirjailija rakentaa tekstinsä mekaanisesti käyttäen vakiintuneita, perinteen määrittämiä työkaluja.

Runkokirjan ilmaisutavaksi on valittu tiivistetty, pelkistetty, asiallinen, tieteellinen ja hyödyllinen muoto. Perusasioiksi valitut tiedot ovat helposti löydettävissä ja luettavissa. Ohjeisiin, teoriaan ja käsitteisiin keskittyvänä kirja välittää käyttäjälleen yksipuolisen teknistä ja tieteellistä kirjallisuuskäsitystä. Tiiviys johtaa yleistyksiin ja yksinkertaistuksiin.

Jos työkirja ohittaa ja sulkeistaa yksityiskohtaisilla ohjeillaan opettajan, jättää runkokirja runsaasti tilaa opettajan toiminnalle. Samalla tavalla se jättää paljon tilaa opiskelijoiden ajattelulle ja antaa näiden muodostaa omia käsityksiään Runkokirja on hakuteos ja ohjeisto, ei oppimisen kohde. Oppijat oppivat tehtäväkirjan avulla toimimalla, eivät runkokirjaa pännäämällä.

10.2. Kirjallisuuskäsityksiä ja lukutapoja

Kirjallisuustehtävät ovat monipuolisia. Niissä on otettu huomioon vaatimukset, joita opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu käsitys tiedosta ja oppimisesta asettaa oppimateriaalille. Opiskelija-lukija on aktiivinen ja muokkaa tietorakenteitaan ja kehittää metakognitiivisia taitojaan yksin ja yhdessä. Monipuoliset tehtävät luovat monipuolista kuvaa kirjallisuudesta, sen tehtävistä, arvoista ja merkityksestä. Hyöty, tiedot ja taidot sekä elämyksellisyys ja luovuus ovat osa kirjallisuuden opiskelua. Tehtävissä näkyy opetus-

suunnitelman perusteisiin kirjattu teoriapohja, mutta samalla viitteitä kirjallisuuden opetuksen traditiosta: filologisesta, kansallisesta ja biografisesta kirjallisuuden käsittelytävasta.

Kivijalassa monipuolisten harjoitusten ja kirjallisuudesta hankitun tiedon selvimpänä tavoitteena on kehittää lukiolaisesta analyyttinen lukija. Elämykselliset tehtävät ovat harjoittelua ylioppilaskokeen vaatimusten mukaisesti kirjoitettua analysoi ja tulkitse –tehtävää varten. Runkokirjassa on omat jaksonsa runon ja kertovan tekstin lukemisesta ja niistä kirjoittamisesta. Ne kumpikin päättyvät ohjelistaan, joka ohjaa novelli- ja runoanalyysin kirjoittamiseen. Ylioppilaskirjoitukset vaikuttavat kirjasarjan sisältöön ja painotuksiin, niihin valmentaminen on kirjasarjan keskeinen tehtävä.

Tärkeimmäksi nouseva lukutapa on tekstilähtöinen, mutta kontekstin huomioiva analyyttinen lähiluku, jota sovelletaan erityisesti novellin lukemiseen. Käsitteiden käytöllä on tekstin erittelyssä keskeinen sija. Tämän lukutavan taustalta on hahmoteltavissa kirjallisuuskäsitys, joka on saanut vaikutteita uskriteikistä ja erityisesti vastaanoton tutkimuksesta. Kirjallisuus nähdään taideteoksena, jonka sisältöä, kieltä ja rakennetta eritellään tarkasti. Kirjallisuus on kuitenkin lukijoidensa kautta suhteessa aikaan: kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Tekstin merkitys, tulkinta tekstistä, muodostuu tekstin ja lukijan yhteistyönä. Lukija muodostaa konkretisaationsa tekstistä sen antamien vihjeiden perusteella.

Tehtäväkirjan tarkkojen ohjeiden ansiosta oppilaat esiintyvät aktiivisina ja opettajan rooli oppimisen tukena on vähäinen. Toisaalta pelkistetty runkokirja jättää paljon tilaa opettajan toiminnalle, perusteos-luonteinen oppikirja ei pyrikään olemaan oppimisen kohde, vaan ainoastaan tukena käsitteiden oppimisessa ja johdatuksena oppiaineen taustajatteluun. Runkokirjassa mainitaan runsaasti teoriakirjallisuutta, josta voi etsiä lisätietoa. Oppilaat voivat etsiä kirjat ja syventää tietojaan itsenäisestikin. Opiskelijat oppivat aktiivisesti toimimalla, luovasti ja elämyksellisesti. He muokkaavat kaunokirjallisia tekstejä ja kirjoittavat niitä uudelleen fiktion pohjautuvissa tehtävissä, mutta toisaalta heitä ohjataan malleilla ja analyysiohjeilla kohti tekstilähtöistä lukutapaa, jossa luovuutta ei saa käyttää mielivaltaisesti. Opiskelija on kirjasarjan käyttäjänä toisaalta aktiivinen ja luova lukija, tulkitsija, tiedon etsijä ja käsittelijä, mutta toisaalta hänen puolestaan valitaan luettavia teoksia ja hänen tulkintojaan ohjataan ja ohjeistetaan.

11. LOPUKSI

Kivijalka-sarjan tutkimista olisi kiinnostavaa jatkaa esimerkiksi kartoittamalla sen käyttäjien, opettajien tai opiskelijoiden, kokemuksia sen käytöstä. Tarkempi kielen ja luettavuuden analyysi voisi olla toinen mahdollinen jatkotutkimuksen aihe. Tässä työssä olen pohtinut lukio-opetuksen kirjallisuuskäsityksiä sellaisina kun ne opetuksen perinteessä, opetussuunnitelmassa ja tutkimassani oppikirjasarjassa esiintyvät. Niitä olisi kiinnostavaa verrata peruskoulun tai ammatillisen koulutuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista välittyvään kirjallisuuskäsitykseen.

Oppikirja tekee näkyviksi joitakin tieto-, oppimis-, ja kirjallisuuskäsityksiä. Valitsemastani uudesta, kirjallisuudenopetusta painottavasta oppikirjasarjasta – Kivijalasta - etsin esimerkkejä erilaisten käsitysten, teorioitten ja perinteiden näkymisestä. Tämän lisäksi tutkin, mitkä käsitykset painottuvat juuri tässä oppikirjassa, jossa on sen tekijöiden mukaan keskitytty olennaiseen. Hain vastausta siihen, mikä oppikirjan perusteella on olennaista lukion kirjallisuudenopetuksessa. Oletuksenani oli, että oppikirjassa olisi merkkejä myös opetuksen ja oppiaineen traditiosta, ei pelkästään uusimmista kasvatusta ja kirjallisuustieteen teorioista.

Konstruktivistinen käsitys tiedosta ja kognitiivinen näkemys oppimisesta vaikuttavat voimakkaasti nykyisessä kasvatustajattelussa. Näihin käsityksiin liittyviä arvoja ovat yksilöllisyys, aktiivisuus ja tehokkuus. Uudet ajatukset ovat vaikuttamassa opetusmenetelmiin, esimerkiksi oppikirjoihin. Tiedonkäsityksen muutos vaatii muuttamaan niitä tapoja, joilla tietoa koulussa välitetään. Opetussisällöt ovat myös kriittisen tarkastelun kohteena. Koulutusta mukautetaan yhteiskunnan tarpeita paremmin vastaavaksi, onhan koulutus yhteiskunnan järjestämää ja kontrolloimaa. Se heijastaa niitä arvoja, joita kulloinkin pidetään tärkeinä.

Reseptitutkimuksen määrittelemän kirjallisuuskäsityksen valitseminen lukion kirjallisuudenopetuksen taustaksi on ideologinen valinta. Se, miten kirjallisuus määritellään ja miten sitä arvotetaan ei ole yhdentekevää. Kirjallisuuskäsitykseen perustuvat ne työtavat ja

lopulta myös ne oppikirjat, joiden avulla kirjallisuutta kouluissa käsitellään. Kirjallisuuden käsittelytavan valinta perustuu näkemykseen kirjallisuuden ja sen opettamisen luonteesta. Työtavoista näky myös käsitys oppilaasta ja suhtautuminen häneen. Kirjallisuuskäsitys on osaltaan määrittämässä kirjallisuuden roolia, arvoa ja merkitystä. Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1994 esitetty kirjallisuuskäsitys ei tietenkään ole syntynyt tyhjästä, vaan se on kirjallisuustieteen ja kirjallisuudentutkimuksen kehityksen tulosta. Kirjallisuustiedekin on nähtävä yhteydessä yleiseen yhteiskunnan ja tieteen kehitykseen, johon myös tieto- ja oppimiskäsitykset liittyvät.

Koulun kirjallisuuskäsitys on perinteen ja uusien teorioiden kompromissi ja synteesi. Sellaisena se näyttäytyi myös tutkimassani kirjasarjassa. Vanhat traditiot eivät katoa uusien tieltä, vaan vaikuttavat yhdessä niiden kanssa. Esimerkiksi opetussuunnitelmat, ylioppilaskirjoitukset ja oppikirjat voivat ylläpitää vanhoja käsityksiä, ellei niitä kehitetä. Tässä työssä olen käsitellyt niitä vaatimuksia, joita konstruktivistiseen tietokäsitykseen perustuva oppimiskäsitys, reseptiteoria sekä kognitiivinen kaunokirjallisuuden lukemistapa asettavat lukion kirjallisuuden oppikirjalle ja kuinka oppikirja ottaa nämä käsitykset huomioon. Nämä näkemykset korostavat oppijan aktiivisuutta: Oppija käsittelee tietoa ja muokkaa ja muodostaa tietorakenteita.

Kivijalka-sarjassa nämä näkemykset on otettu huomioon. Runkokirja on perusteos-tyyppinen käsikirja. Se on jäsennelty aihealueittain kokonaisuuksiksi. Erityisesti kirjallisuushistoriassaan se esittää asiat kokonaisuuksina, kotimaisen ja maailmankirjallisuuden yhteydessä yhteiskuntaan ja kulttuuriin yleisemmin. Näin se tukee asiayhteyksien oivaltamista yksittäisten faktojen oppimisen asemasta ja edistää tietorakenteiden muodostumista. Runkokirja keskittyy selkeästi esitettyihin ydinasioihin. Tärkeimmiksi opittaviksi asioiksi se esittää kirjallisuushistorian sekä kirjallisuustieteen termistön ja analyysiin tarvittavat käsitteet. Tehtäväkirja ja runkokirja yhdessä ohjaavat oppijaa aktiiviseen tiedon etsintään ja muokkaamiseen. Monipuolisissa tehtävissä käytetään erilaisia lukutapoja ja ohjataan tarkastelemaan kaunokirjallisuutta eri näkökulmista. Kielellä ja kirjallisuudella sen ilmenemismuotona on monia tehtäviä. Esteettinen tai poeettinen funktio on vain yksi niistä. Myös Kivijalassa kirjallisuus näyttäytyy monissa eri funktioissa; saa erilaisia merkityksiä yksilöiden ja yhteiskunnan näkökulmista.

Kirjasarjan välittämä kuva kirjallisuudesta on monipuolinen. Tehtävissä on viitteitä perinteisistä ja uudemmissa käsityksistä ja teorioista. Kertovan tekstin, erityisesti novellin, erittelytaidot painottuivat. Tieto kirjallisuuden historiasta ja teosten suhteesta aikansa yhteiskuntaan näyttäytyy lukiolaiselle keskeisenä. Kotimaisen kirjallisuuden klassikot ovat kirjasarjan välittämän kuvan mukaan suomalaiselle lukiolaiselle tärkeintä luettavaa. Lukemisesta on hyötyä: se antaa yleissivistystä; tietoa yhteiskunnasta ja kulttuurista. Tärkein kirjailija on Aleksis Kivi. Hänen tuotantoon luetaan ja käsitellään monipuolisesti. Aleksis Kivi sopii kivijalaksi Kivijalkaan, joka painottaa kotimaista kirjallisuutta.

Primaarilähteet

TK= Grönn, Karl, Grönthel, Satu ja Uusi-Hallila, Tuula, 2000, *Kivijalka Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäviä ja aineistoja*, Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

RK= Grönn, Karl, Grönthel, Satu ja Uusi-Hallila, Tuula, 2000, *Kivijalka Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja*, Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Sekundaarilähteet

Aho, Erkki 1990, "Alkusanat", teoksessa *Koulu ja tieto*, Kouluhallitus, Valtion painatuskeskus, Helsinki, 5 - 7.

Aho, Leena 1997, "Koulu, opetus ja oppiminen", teoksessa *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*, 1997, Toim. Marja-Liisa Julkunen, WSOY, Helsinki, 14-32.

Aittola, Tapio ja Raiskila, Vesa 1994 "Jälkisanat", teoksessa Berger, Peter L. and Luckmann, Thomas 1994, *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suomentanut Vesa Raiskila. (Alkuteos *The Social Construction of Reality*, 1966) Gaudeamus Kirja, Helsinki, 213 - 231.

Alanko, Outi, 2001, "Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuudentutkimuksessa", teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Toimitta-

neet Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala, Tietolipas 174, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 207 – 240.

Antikainen, Ari 1990, "Koulutieto on valtaa: Mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona", teoksessa *Koulu ja tieto*, Kouluhallitus, Valtion painatuskeskus, Helsinki, 11 - 20.

Berger, Peter L. and Luckmann, Thomas, 1994, *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suomentanut Vesa Raiskila. Gaudeamus Kirja, Helsinki.

Brown, A. L. 1990, "Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts". *Theoretical models and processes of reading*, edited by H. Singer & R.Ruddel, IRA, Newark, Delaware, 501 – 526.

Brumfit, C. J. and Carter, R. A. 1986, "Literature and education" in *Literature and Language Teaching*, edited by C.J Brumfit and R.A. Carter, Oxford University Press, 22 – 34.

Bruner, Jerome S. 1963, *The process of Education*, Random House, New York.

Carter, Ronald ja Long, Michael N. , 1991, *Teaching literature*. Longman, Hong Kong.

Eagleton, Terry, 1997, *Kirjallisuusteoria*. 2., uudistettu painos, suomennosten toimitus Raija Koli ja Mikko Lehtonen, Vastapaino, Tampere.

Enkenberg, Jorma, 1997, "Uutta pedagogiikkaa etsimässä", teoksessa *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*, 1997, Toim. Marja-Liisa Julkunen, WSOY, Helsinki, 158-178.

Fairclough, Norman, 1995, *Media Discourse*. Edward Arnold, London.

Fasoulas, Kristiina, 1990, "Lukion kirjallisuudenopetus 1880-1950", *Kirjallisuuden tutkijain seuran vuosikirja 44*, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 153-168.

Fish, Stanley, 1980, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Goodman, Nelson, 1978, *Ways of Worldmaking*. Hackett Publishing Company, Indianapolis.

Hansén, Sven-Erik, 1991, *Tradition och Reform Urval och konstruktion av modersmålsämnets läroplanstexter från 20-tal till 80-tal*, Åbo Akademis förlag.

Hiidenmaa, Pirjo, 2000, ”Miten tulkintoja arvioidaan?”, teoksessa *Ylioppilasaineita 2000*, toimittaneet Anita Julin, Sirpa Koski, Hilikka Lamberg ja Kirsti Lehtinen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki, 65 – 70.

Häppölä, Sinikka ja Peltonen, Tellervo, 2001, ”Lukijalle”, teoksessa *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV, Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki, 4 – 5.

Iser, Wolfgang, 1978, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Jakobson, Roman, 1960, ”Concluding Statement: Linguistics and Poetics”, in *Style in Language*, edited by Thomas A. Sebeok, The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 350 – 377.

Jauss, Hans Robert, 1989, ”Kirjallisuushistoria kirjallisuustieteen haasteena”, teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen menetelmiä*, toimittanut Maria-Liisa Nevala. Tietolipas 94, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 197 – 235.

Jones, Beau F., Palincsar, Annemarie S., Ogle, Donna S. & Carr, Eileen G. 1987, ”Strategic teaching: A Cognitive Focus”. In *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. Edit. Beau F. Jones, Annemarie S. Palincsar, Donna S. Ogle & Eileen G. Carr. Association for Supervision and Curriculum Development in

cooperation with the North Central Regional Educational Laboratory. Elmhurst, Illinois, 33 – 63.

Julkunen, Marja - Liisa, 1997, *Tie kirjallisuuteen*, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 65, Joensuun yliopistopaino, Joensuu.

Kaartinen, Vuokko, 1996, *Aktiivinen oppiminen – lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi*, Turun yliopiston julkaisuja, sarja C osa 128, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun opettajankoulutuslaitos.

Kaartinen, Vuokko ja Tiuraniemi, Pirkko, 1990, ”Kognitiivinen lähestymistapa kaunokirjallisuuden koulukäsittelyyn”, teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*, toimittanut Liisa Saariluoma. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 177 – 195.

Karvonen, Pirjo, 1995, *Oppikirjateksti toimintana*, Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632, Helsinki.

Kinnunen, Aarne, 1983, ”Kuka puhuu?”, teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen menetelmiä*, toimittanut Maria-Liisa Nevala. Tietolipas 94, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 13 – 47.

Kirstinä, Leena 1987, *Abiturientit Pienen Tulitikkutyön lukijoina*, Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

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

Koskela, Lasse ja Rojala, Lea, 1997, *Lukijan ABC-kirja Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*, Tietolipas 150, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000 - 2004, 1999, Opetusministeriö, Helsinki

Kovala, Urpo, 1994, "Kulttuurintutkimus ja kieli: uusia näköaloja", Teoksessa *Uusi aika. Kirjoituksia nykykulttuurista ja aikakauden luonteesta*. Toim. Katariina Eskola, Kimmo Jokinen, Jussi Kotkavirta ja Pentti Vainikkala. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 41, Jyväskylä.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 1994 Opetushallitus, Valtion painatuskeskus, Helsinki.

Lyytikäinen, Pirjo, 1990, "Mitä kirjallisuus on?", teoksessa Mervi Kantokorpi, Pirjo Lyytikäinen, Auli Viikari, *Runousopin perusteet*, Oppimateriaaleja 9, Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 13 – 35.

Miettinen, Reijo, 1984, *Kognitiivisen oppimisenäkemyksen tausta*, Julkaisusarja B nro 24, Valtion koulutuskeskus, Helsinki.

Mikkilä - Erdman, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki & Mattila, Eija 1999, "Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta - haaste oppikirjoille", *Kasvatus* 30 (5/99), 436 - 449.

Moore, D. W., Readence, J.E. & Rickelman, R.J. 1989. *Prereading activities for content area reading and learning*. IRA, Newark, Delaware.

Niiniluoto, Ilkka, 1990, "Tiedonkäsitys ja koulu-uudistus", teoksessa *Lukio uudistaa opetustaan*, toimittanut Jouni Välijärvi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 50. Jyväskylän yliopisto.

Oppikirjat ja oppiminen, 1995, Toimittaneet Mirjamaija Mikkilä ja Erkki Olkinuora, Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 4, Turun yliopisto.

Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä, 1989, Kouluhallitus, Valtion painatuskeskus, Helsinki.

- Pearson, P.D. & Fielding, L.** 1991, "Comprehension instruction". In *Handbook of reading research*, edit. R. Barr, M.L.Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson. Volume II. White Plains, Longman, New York. 815 – 860.
- Probst, R.** 1984, *Adolescent literature. Response and analysis*. A Bell & Howell Company, Columbus, Ohio.
- Rantalainen, Pirjo,** 1991, "Oppikirjojen tiedonkäsitys: ihanteet ja todellisuus", Teoksessa *Leikkauspiste Kirjoituksia kielestä ja ihmisestä*, toimittaneet Lea Laitinen, Pirkko Nuolijärvi ja Mirja Saari. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa ja von Wright, Johan,** 1994, *Oppiminen ja koulutus*, WSOY, Helsinki.
- Rikama, Juha,** 1990, "Koulujen kirjallisuudenopetus Suomessa 50-luvulta nykypäivään", teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*, toimittanut Liisa Saariluoma. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. 169-175.
- Rikama, Juha,** 1995, "Jännittävä reseptio". *Virke* 2/1995, 11 - 19.
- Rikama, Juha,** 1998, "ÄOL ja kirjallisuudenopetus", teoksessa *Siitäpä nyt tie menevi Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948 - 1998*, toim. Kaipainen, Risto, Lonka, Irma ja Rikama, Juha, Painorauma Oy. 242 - 311.
- Rikama, Juha,** 1999, "Lukemisen suhteellisuusteoriako kirjallisuudenopetuksen perustaksi?", *Virke* 1/99, 48 - 49.
- Sarmavuori, Katri,** 1998, *Tie kiinnostukseen Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät*. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Sarmavuori, Katri,** 2000, *Äidinkielen oppikirjojen aallokossa*. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n tutkimuksia 19, Espoo.

Saure, Annamari, 2001, ”Tutkiminen on tie itsearvostukseen ja oppimaan oppimiseen”, teoksessa *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*, toimittaneet Sinikka Häppölä ja Tellervo Peltonen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV, Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki. 131 – 139.

Savolainen, Katri, 1998, *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*, Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 43.

Segers, Rien, T, 1985, *Kirja ja lukija*. Suomentanut Lili Ahonen. WSOY, Helsinki.

Sinko, Pirjo, 1994, ”Millainen oppiaine äidinkieli on opetussuunnitelman perusteissa 1994?” teoksessa *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan, 1994*, Toim. Pirjo Sinko, Opetushallitus, Helsinki: Valtion painatuskeskus. 8 - 11.

Sinko, Pirjo, 1996, ”Singon teesit kirjallisuuden opetuksen vahvistamiseksi”. *Virke* 5/1996. 57.

Sinko, Pirjo, 2001; ”Mutta kuka on Aleksis Kivi? – Koulun kirjallisuudenopetus tänään”, teoksessa *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*, toimittaneet Sinikka Häppölä ja Tellervo Peltonen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV, Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki. 7 – 18.

Suomela, Susanna, 2001, ”Teemasta ja sen tutkimuksesta”, teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Toimittaneet Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala, Tietolipas 174, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, 141 – 162.

Williams, R. 1988, *Marxismi, kulttuuri ja kirjallisuus*. Vastapaino, Tampere

Muut lähteet

Grünn, Karl, Grünthal, Satu ja Uusi-Hallila, Tuula, 2000a, ”Hyvä kollega”(Kirjasarjan esittelykirje opettajille.)

Grünn, Karl, Grünthal, Satu ja Uusi-Hallila, Tuula, 2000b, (esittelylehtinen)