

1480

## **HUVIA, HARMIA VAI HYÖTYÄ?**

**Kirjallisuuden opetus sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa**

Sarianna Kuhmonen

Kirjallisuuden pro gradu -tutkielma

Kevät 1999

Kirjallisuuden laitos

Jyväskylän yliopisto

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos KIRJALLISUUDEN
Tekijä MAARIT SARIANNA KUHMONEN	
Työn nimi HUVIA, HARMIA VAI HYÖTYÄ? Kirjallisuuden opetus sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa	
Oppiaine KIRJALLISUUS	Työn laji PRO GRADU
Aika KEVÄT 1999	Sivumäärä 100

**TIIVISTELMÄ - ABSTRACT**

Äidinkielen opetus ammatillisissa oppilaitoksissa on alkanut tämän vuosisadan alussa. Ammatillisen sektorin äidinkielen ja siten myös kirjallisuuden opetusta on kuitenkin tutkittu vähän. Tämän pro gradu -työn tavoitteena on selvittää, millaista kirjallisuuden opetus sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa on. Työssäni käsittelen sekä toisen asteen että ammattikorkeakoulun opetusta. Työni jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa pyrin kartoittamaan kirjallisuuden opetuksen aluetta siitä kirjoitetun kirjallisuuden valossa. Aluksi tutkin, mitä lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet kertovat kirjallisuuden opetuksen asemasta ja tavoitteista, sitten tarkastelen kirjallisuuden valintaan vaikuttavia syitä sekä nuorten suosikkikirjailijoita ja lukutapoja yleensä, ja lopuksi paneudun opetuksen sisältöihin liittyviin mahdollisuuksiin tarkastelemalla erilaisia lähestymis-, tarkastelu- ja työtapoja. Toinen, empiirinen osa sisältää sosiaali- ja terveysalan opettajille tekemäni kyselyn tulokset ja niiden analysointia. Tutkimuksen kummassakin osassa tarkastelun kohteena ovat siis samat asiat. Empiirisessä osassa käsittelen lisäksi kirjallisuuden opetuksen esteitä sekä sukupuolen vaikutusta kirjallisuuden opiskeluun.

Sosiaali- ja terveysalan kirjallisuuden opetus on vielä melko jäsentymätön alue. Saamani tulokset nostavat esiin selkeästi sen, että sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset ovat ammatillisia oppilaitoksia, joiden tehtävä on kouluttaa sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoita ja osaajia. Tästä syystä oppilaitosten kirjallisuudenopetuksen painopiste ei ole niinkään uusien lukijoiden kasvattamisessa, vaan ennemminkin kirjallisuudenopetuksen arvo mitataan sen kyvyssä tukea opiskelijoiden persoonallista ja ammatillista kasvua, tutustuttaa opiskelijat omaan kulttuuriinsa, vieraisiin kulttuureihin, eettisiin kysymyksiin, maailmaan, jossa he tulevaisuudessa työtään tekevät. Kansainvälisen kanssakäymisen lisääntyminen ja vierasmaalaiset maahanmuuttajat tuovat uusia haasteita opetukseen. Opettajat olivat pyrkineet ottamaan vaatimukset huomioon niin valitessaan opetettavia asioita kuin käytettäviä työtapojakin ja painottivat sellaisia kirjallisuudenopetuksen näkökulmia, jotka heidän mielestään auttoivat tavoitteen saavuttamisessa. Monet integroivat kirjallisuutta tiiviisti ammattiaineisiin, mutta oli niitäkin, jotka opettivat kirjallisuutta omana erillisenä aineenaan. Esteistä huolimatta kirjallisuutta yritettiin opettaa monipuolisesti, ja ainakin äidinkielen ja viestinnän opettajat itse pitivät sen opettamista tärkeänä. Kirjallisuudella voidaankin ajatella olevan oma erityinen paikkansa muiden aineiden joukossa, sillä kertoessaan arkitodellisuudesta kirjallisuus, toisin kuin useimmat muut oppiaineet, lähestyy maailmaa taiteellisesta näkökulmasta, elämyksien kautta. Sen asema yhteisiksi opinnoiksi luokitellun äidinkielen ja viestinnän osana, usein tärkeämpinä pidettyjen ammattiaineiden varjossa ei kuitenkaan ole helppo, mutta toivottavasti vähitellen herätään huomaamaan kirjallisuudenopetuksen mahdollisuudet ammatillisessa opetuksessa ja käyttämään kirjallisuutta entistä laajemmin hyödyksi koulutettaessa tulevia sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia.

**Asiasanat** Kirjallisuuden opetus, ammatillinen koulutus

**Säilytyspaikka** Kirjallisuuden laitos

**Muita tietoja**

## SISÄLLYS

1. TYÖN LÄHTÖKOHTA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	1
2. KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN ASEMA JA MERKITYS SOSIAALI- JA TERVEYSALAN KOULUTUKSESSA	3
2.1. Kirjallisuuden opetuksen tehtävät koululainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden valossa	3
2.2. Kirjallisuuden opetus kehityspsykologisesta näkökulmasta: kirjallisuus opiskelijan oman kasvun tukena	5
2.3. Kirjallisuuden opetus hyvän ammattitaidon ja laajan ammattisivistyksen kehittämisen kannalta	9
3. LUETTAVAN KIRJALLISUUDEN VALINNASTA JA NUORTEN LUKUHARRASTUKSESTA	12
3.1. Kirjallisuuden valintaan vaikuttavia tekijöitä	12
3.2. Nuorten lukuharrastuksesta	15
3.3. Nuorten suosikkikirjoja ja -kirjailijoita	17
4. KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN SISÄLTÖJEN TARKASTELUA	18
4.1. Kirjallisuuden käsittelyn lähestymistapoja	18
4.1.1. Intensiivinen - ekstensiivinen lähestymistapa	18
4.1.2. Instrumentaalinen - humanistinen lähestymistapa	20
4.1.3. Kronologinen - temaattinen lähestymistapa	20
4.1.4. Kirjallisuuden opetuksen syvärakenteita (Purves)	22
4.2. Kirjallisuuden tarkastelutapoja	23
4.2.1. Biografinen ja biografistinen tarkastelutapa	24
4.2.2. Uuskriittinen tarkastelutapa	26
4.2.3. Formalistinen tarkastelutapa	29
4.2.4. Strukturalistinen tarkastelutapa	31
4.2.5. Jälkistrukturalistinen tarkastelutapa	33

4.2.6. Psykologinen tarkastelutapa	35
4.2.7. Reseptioesteettinen tarkastelutapa	37
4.2.8. Marxilainen tarkastelutapa	40
4.2.9. Feministinen tarkastelutapa	41
4.2.10. Impressionistinen tarkastelutapa	43
4.3. Kirjallisuuden opetuksen työtapa	45
4.3.1. Esittävä opetus	46
4.3.2. Kyselevä eli vuoropuheinen opetus	47
4.3.3. Opetuskeskustelu	48
4.3.4. Ryhmätyö	50
4.3.5. Itsenäinen opiskelu	51
4.3.6. Muut työtavat	52
5. TUTKIMUSAINEISTOSTA JA TUTKIMUSMENETelmäSTÄ	54
5.1. Tutkimusaineiston muodostuminen	54
5.2. Survey tutkimusmenetelmänä	55
5.3. Kysymyslomake, sen mittarit sekä tutkimusaineiston analyysimenetelmät	56
5.4. Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti	58
5.5. Tutkimusjoukon kuvailu	60
6. KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN ASEMA JA MERKITYS SOSIAALI- JA TERVEYSALAN OPPILAITOKSISSA	63
6.1. Kirjallisuus äidinkielen ja viestinnän osa-alueena sekä suhteessa muihin aineisiin	63
6.2. Kirjallisuudenopetuksen määrästä	67
6.3. Kirjallisuudenopetuksen merkityksestä	71
7. OPPILAITOKSISSA LUETTAVA KIRJALLISUUDESTA JA SEN VALINNASTA	73
7.1. Kirjallisuuden valintatavasta ja luettavasta kirjallisuudesta	73
7.2. Kirjallisuuden valintaan vaikuttavia tekijöitä	76
7.3. Nuorten suosikkikirjoja	77

8. KIRJALLISUUDENOPETUKSEN SISÄLTÖJEN TARKASTELUA	81
8.1. Kirjallisuuden käsittelyn lähestymistapoja	81
8.2. Kirjallisuuden tarkastelutapoja	84
8.3. Kirjallisuuden opetuksen työtapoja	86
9. OPISKELIJOIDEN SUKUPUOLEN VAIKUTUS KIRJALLISUUDEN OPISKELUUN	88
10. OPETTAJIEN AJATUKSIA KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN NYKYTILASTA	90
10.1. Kirjallisuuden opetuksen esteitä	90
10.2. Muita havaintoja ja huomioita	91
11. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	93
LÄHTEET	101

Liite: Kyselylomake opettajille

## 1. TYÖN LÄHTÖKOHTA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Äidinkielen opetus ammatillisissa oppilaitoksissa on alkanut tämän vuosisadan alussa. Ensimmäinen Marketta Saarisen löytämä merkintä äidinkielen opetuksesta on vuodelta 1907. Keisarilliselle Majesteetille osoitetun mietinnön mukaan meijeri- ja karjanhoidon opiskelijoille oli opetettava äidinkieltä yksi tunti viikossa sekä oikein-, aine- ja asioimis-kirjoitusta kaksi tuntia viikossa eli yhteensä 24 ja 48 tuntia. Äidinkielen yksi viikkotunti oli tarkoitettu juuri kirjallisuuden opetukseen. 1900-luvun alussa oli kuitenkin paljon aloja, joilla äidinkieltä ei vielä opetettu. Sairaanhoidon oppilaitoksiin eli sosiaali- ja terveysalan koulutukseen äidinkielen opetus tuli vuonna 1964. Opetusaikaa äidinkielelle oli varattu 54 tuntia, ja opetussuunnitelmaan oli kirjattu pitkä lista sisältöjä, joita ei kuitenkaan ollut tarkemmin eritelty. Kirjallisuuden opetusta käsiteltiin kirjallisuuden valintaa, kirjallisuuden lukemista sekä kirjallisuuden tuntemisen merkitystä koskevissa kohdissa. (Saarinen 1988, 63, 67.)

Alusta saakka ammatillisessa koulutuksessa on ollut selvää, että opiskelijoiden ammattitaidon kehittäminen on koulutuksen ensisijainen tehtävä ja että yleissivistäväksi luokiteltua opetusta annetaan, mikäli se ei häiritse ammattiopintoja (Saarinen 1988, 63). Ehkäpä yksi syy siihen, että äidinkielen ja erityisesti kirjallisuuden opetusta ammatillisessa koulutuksessa on tutkittu vähän, on yleissivistävien aineiden yhä heikoksi koettu arvostus. Peruskoulun samoin kuin lukionkin kirjallisuuden opetusta käsitteleviä tutkimuksia on tehty, mutta ammatillista puolta käsittelevät tutkimukset ovat harvassa. Kirjallisuuden asemaa ammatillisessa koulutuksessa on nyt kuitenkin yritetty parantaa. Esimerkiksi opetusneuvos Pirjo Singon muotoilemissa teeseissä (1996,57) kirjallisuuden opetuksen vahvistamiseksi oli yhtenä teesinä tavoite vahvistaa kirjallisuuden osuutta ammatillisessa koulutuksessa. Ajatus siitä, että kirjallisuuden opetuksesta voisi olla iloa ja hyötyä sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa, oli tämänkin työn lähtökohta.

Tämän pro gradu -työni tavoitteena on selvittää, millaista kirjallisuuden opetus sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa on. Työssäni käsittelem sekä toisen asteen että ammattikorkeakoulun opetusta. Kolmannen eli opistoasteen opetuksen olen rajannut tutkimuksen ulkopuolelle, sillä opetus tällä asteella on vähitellen loppumassa eikä siitä näin ollen

tarvita uutta tietoa. Työni jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa pyrin kartoittamaan kirjallisuuden opetuksen aluetta siitä kirjoitetun kirjallisuuden valossa. Aluksi tutkin, mitä lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet kertovat kirjallisuuden opetuksen asemasta ja tavoitteista, sitten tarkastelen kirjallisuuden valintaan vaikuttavia syitä sekä nuorten suosikkikirjailijoita ja lukutapoja yleensä, ja lopuksi paneudun opetuksen sisältöihin liittyviin mahdollisuuksiin tarkastelemalla erilaisia lähestymis-, tarkastelu- ja työtapoja. Toinen, empiirinen osa sisältää sosiaali- ja terveysalan opettajille tekemäni kyselyn tulokset ja niiden analysointia. Pääongelma jakautuu useiksi osaongelmiksi, jotka pyrin selvittämään. Työssäni etsin vastauksia seuraaviin osaongelmiin:

1. Mikä on kirjallisuuden opetuksen merkitys?
2. Millainen asema kirjallisuuden opetuksella on?
3. Millaista kirjallisuutta oppilaitoksissa luetaan?
4. Miten luettava kirjallisuus valitaan?
5. Miten luettua kirjallisuutta lähestytään?
6. Miten luettua tarkastellaan?
7. Millaisia työtapoja kirjallisuudenopetuksessa käytetään?
8. Millaisia esteitä kirjallisuudenopetukselle on?

Tutkimusongelmiin 1 ja 2 etsin vastauksia luvussa 6, tutkimusongelmiin 3 ja 4 luvussa 7 ja tutkimusongelmiin 5, 6, ja 7 luvussa 8. Luvussa 9 käsittelen tutkimusongelmaa 8., Oppimateriaalin, jonka merkitys opetuksen pohjana on Kalevi Nikin (1996, 33) mukaan huomattava, rajasin siis luettavaa kirjallisuutta lukuunottamatta pois tutkimuksestani. Oppimateriaalia on hankala mitata, ja sen vertailu alalla, jolla opettajat valmistavat paljon materiaalia itse, vaatisi jo oman tutkimuksensa.

Tutkimuksen kummassakin osassa tarkastelun kohteena ovat siis samat asiat:

- kirjallisuuden opetuksen asema ja merkitys äidinkielen ja viestinnän opetuksessa,
- luettava kaunokirjallisuus ja sen valintatapa sekä
- kirjallisuuden opetuksen sisällöt.

## **2. KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN ASEMA JA MERKITYS SOSIAALI- JA TERVEYSALAN KOULUTUKSESSA**

### **2.1. Kirjallisuuden opetuksen tehtävät koululainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden valossa**

Ammatillisen koulutuksen yleiset tavoitteet ja kasvatustehtävät on määritelty ammatillisista oppilaitoksista annetussa laissa (487/87). Ammattikorkeakouluopinnoista on annettu oma lakinsa (255/97) sekä asetus (256/95), johon on kirjattu koulutukselle asetetut tavoitteet. Vuoden 1999 alussa astuu voimaan uusi koululainsäädäntö, johon on kirjattu laki ammatillisesta koulutuksesta (630/98) sekä asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/98). Lakeja ja asetuksia tarkemmin oppilaitosten kasvatustoimintaa ohjaavat oppilaitoksille annetut opetussuunnitelman perusteet sekä niiden pohjalta laaditut opetussuunnitelmat.

Opetussuunnitelma voidaan yleisesti määritellä etukäteissuunnitelmaksi kaikista niistä toimista, joilla pyritään saavuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet (Kasvatustieteen käsitteistö 1983, 132). Koulujärjestelmän tasolla opetussuunnitelman tehtävä on ohjata viranomaisia ja luottamushenkilöitä luomaan yhtenäisen koulutuspoliittisen ja pedagogisen näkemyksen koulutusperiaatteista sekä koulutustoiminnasta yleensä. (Tämän tason ratkaisuilla luodaan päätökset siitä, kuinka oppilaitosten toimintaa ohjataan, ja ne pääperiaatteet, joiden varassa tulevien ikäluokkien kehittymistä ainakin nuorisoasteen koulutuksessa pyritään suuntaamaan.) Oppilaitosten tasolla opetussuunnitelman tulee ohjata koulun pedagogista johtoa (rehtori, apulaisrehtori, osastonjohtajat) koulun toiminnan tavoitteiden sekä toiminnan kehittämisessä. Opetussuunnitelman tulee myös tukea koulun sisäisen toiminnan kehittymistä ja korostaa oppilaitoksen osastojen henkilöstön vuorovaikutusta alan teollisuuden kanssa. Luokan ja osaston tasolla opetussuunnitelman tehtävä on selkeyttää opettajalle oman ammattialansa ja oppilaitoksensa tavoitteita ja antaa toiminnalle suuntaviivoja. Opetussuunnitelma toimii myös opetuksen lähisuunnittelun ohjeena, orientoi opiskelijoita koulutukseen ja sen tavoitteiden sisäistämiseen sekä antaa lähtökohdat oppimistulosten omakohtaiselle arvioinnille. (Aarnio ym. 1991, 107-108.) Opetussuunnitelma on siis pohja opetuksen käytännön toteutukselle.



Sosiaali- ja terveysalan koulutusta annettiin lukuvuotena 1997-1998 kaikkiaan 20 ammattikorkeakoulussa ja 64 toisen asteen oppilaitoksessa, joissa jokaisessa on peruskoulupohjainen linja ja 43:ssa ylioppilaspohjainen linja. Toista astetta varten opetushallitus on laatinut ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet, joissa on määritelty lähemmin kaikille yhteisten opintojen opetuksen tavoitteita. Näihin yhteisiin opintoihin kuuluvat myös äidinkielen ja viestinnän, ja siten kirjallisuuden, opinnot. Lisäksi jokaisella oppilaitoksella on toimintaansa ohjaamassa opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittu oma opetussuunnitelmansa, johon on kirjattu koulun omia kasvatuksellisia päämääriä. Ammattikorkeakoulut laativat omat opetussuunnitelmansa kokonaan itse. Opetussuunnitelmia laadittaessa sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa otetaan huomioon ammatillisen koulutuksen arvolähtökohtien ja tavoitteiden lisäksi myös sosiaali- ja terveydenhuollon arvot, jotka osaltaan vaikuttavat opetussuunnitelman muotoutumiseen. (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto 1995, 13).

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen yhteisiä opintoja koskevan opetussuunnitelman perusteiden mukaan "äidinkielen ja viestinnän taidot ovat ammatillisen osaamisen avaintaitoja, sillä äidinkieli on tärkeä elämänhallinnan välinen ja identiteetin rakentaja. Paljolti siihen perustuvat oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus sekä ammattiin ja kulttuuriin kasvaminen". Ammatillisella toisella asteella jokaisen opiskelijan opintoihin kuuluu äidinkieltä kolme tai neljä opintoviikkoa (määrä riippuu siitä, suorittaako toisesta kotimaisesta kielestä yksi vai kaksi opintoviikkoa). Lisäksi on mahdollista suorittaa valinnaisia opintoja ja syventää perustaitoja ja tietoja. (Yhteiset opinnot 1994, 26-28.) Erilaiset suuntautumisvaihtoehdot eivät vaikuta äidinkielen ja viestinnän opetukseen, sillä suuntautumisopinnot sijoittuvat viimeiseen puoleen vuoteen, jolloin pakollisia yhteisiä opintoja ei enää opeteta. Opetussuunnitelman perusteet mainitsee kirjallisuuden opetuksen suoraan ainoastaan kahden kurssin yhteydessä: molemmat kurssit liittyvät taiteen ja kulttuurin tunteen syventämiseen (Yhteiset opinnot, 1994, 26-28). Kirjallisuutta voisi kuitenkin käyttää opetuksessa lähes kaikissa kursseissa: luettavaan tekstiin voi sujuvasti integroida kaikki äidinkielen ja viestinnän opetuksen osa-alueet, niin puhumisen, kuuntelemisen, lukemisen, kirjoittamisen, kielenkäytön kuin tiedonhankinnankin opettamisen ja Pirttikosken mielestä (1997, 27) riippuukin pitkälti opettajan omasta innostuneisuudesta, miten alueet integroituvat. Koska ammattikorkeakoulut saavat siis tehdä opetussuunnitelmansa

itse ja painottaa tärkeiksi katsomiaan aineita, äidinkielen ja viestinnän opintojen määrässä on kouluittaisia eroja.

## **2.2. Kirjallisuuden opetus kehityspsykologisesta näkökulmasta: kirjallisuus opiskelijan oman kasvun tukena**

Ammatillisista oppilaitoksista annetussa laissa (487/87) kirjallisuuden opetuksen kannalta keskeistä on esimerkiksi, että "ammattillisen koulutuksen tulee antaa persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen, elinympäristön ja luonnon suojelemisen sekä kansallisen kulttuurin, kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia..." Samoihin asioihin kiinnitetään huomiota myös toisen asteen yhteisiä opintoja koskevissa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa. Nuorta tulisi kannustaa itsenäiseen ajatteluun ja auttaa häntä persoonallisuutensa jäsentämisessä ja aikuisidentiteetin kehittämisessä. (Yhteiset opinnot 1994, 25-26.)

Nuorimmat sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoista ovat 16 - 18-vuotiaita, joten he ovat nuoruusiän toisessa kehitysvaiheessa, identiteetikriisissä. Tällöin nuoret etsivät itseään ja itsenäistymisestä ja riippumattomuudesta tulee yhä tärkeämpiä asioita heidän elämässään. He kokeilevat erilaisia rooleja ja etsivät itselleen esikuvia ja käyttäytymismalleja. Kehittyminen itsenäiseksi ja identiteetin löytäminen tapahtuvat vähitellen. Kasvuprosessi on usein vaivalloinen ja voi kestää jopa ihmisen eliniän. Identiteetikriisissä keskeisiä opittavia asioita ovat todellisuudentaju, pitkäjännitteisyys ja toisten huomioon otto. Todellisuudentaju tarkoittaa sosiaalisten rajojen ymmärtämistä ja hyväksymistä, pitkäjänteisyys luopumista pyrkimyksestä välittömään tarpeentyydytykseen ja keskittymistä meneillään olevaan asiaan. Toisten huomioon ottaminen taas edellyttää tilan antamista myös toisen ihmisen ajatuksille ja tunteille. (Aarnio ym. 1991, 82-83.)

Identiteetikriisiä seuraa ideologinen kriisi 19 - 25-vuotiaana, jonka ikäisiä pääosa ammattikorkeakoulun opiskelijoista on. Ideologisen kriisin aikana nuori muodostaa oman maailmankuvansa ohjenuoraksi elämäänsä. Maailmankuva sisältää mielikuvan ihmisistä tai ympäröivästä todellisuudesta. Maailmankuvasta tulevat ilmi yksilön henkilökohtaiset

aatteet ja arvostukset. Keskeistä on saattaa nuori ajattelemaan omakohtaisesti ja antaa arvoa hänen käsitykselleen maailmasta ja omasta elämästä. (Aarnio ym. 1991, 84.)

Myös aikuisiässä on kehitysjaksoja. Kehitysjaksot ovat yhteydessä ikäkauden elämäntilanteisiin, jotka voivat olla hyvin monenlaiset. Levinsonin mukaan jokainen ihminen käy elämässään läpi samat kehitysvaiheet samassa järjestyksessä. Kehitysvaiheet ohjaavat ihmisen emotionaalisia tiloja ja asenteita sekä sävyttävät hänen persoonallisia kriisejään. (Levinson 1997, 13-14.)

Ammatillisen koulutuksen tärkeä tehtävä on tukea opiskelijan kasvua ja kehitystä. Opiskelijaa halutaan auttaa hänen kypsyessään aikuisuuteen. Hänen myönteistä itsetuntoaan ja harkintakykyään pyritään vahvistamaan, samoin kuin yleensä terveyttä ja hyvinvointia. Opiskelijan omia elämänhallinnan taitoja pyritään kehittämään, sillä valmiudet selviytyä vaikeistakin tilanteista antavat vankan pohjan hyvälle elämälle. (Opetussuunnitelmaudistus 1994, 15.)

Opiskelijan kasvun tukemisella on ammatillistakin merkitystä. Ennusteiden mukaan tulevaisuudessa työelämässä korostetaan yhä enemmän työelämän ulkopuolella vaadittavia oman elämän hallintaan liittyviä taitoja, joita kutsutaan yksilön toimintakykyisyydeksi (life competence) tai elämänhallintataidoiksi. Toimintajärjestelmien monimutkaistuessa, yhteiskunnallisen muutoksen nopeutuessa ja elinikäisen oppimistarpeen painoutuessa näiden taitojen merkityksen oletetaan kasvavan. Vaadittaviksi elämänhallintataidoiksi on nimetty mm. itseluottamus, joustavuus, itsenäisyys, uteliaisuus ja rohkeus, jotka liittyvät siis kaikki yksilön persoonallisuuteen. Oman identiteetin jatkuvaa rakennustyötä pidetään keskeisenä ja tärkeänä työn kannalta. Koulutuksen tulisikin Eteläpellon (Eteläpelto 1992, 28-29) mukaan edistää yksilön toimintakykyisyyden kehittymistä ja sen kytkeytymistä persoonalliseen kasvuun, ei vain harjaannuttaa spesifisiä taitoja. Opiskelijan omaa kasvua ja ammattitaidon kehittymistä ei voi siis täysin erottaa toisistaan, mutta keskityn tarkastelemaan kirjallisuuden opetuksen ammatillista merkitystä lähemmin vasta seuraavassa luvussa ja pitäydyn nyt kehityspsykologisessa näkökulmassa.

Kirjallisuus tukee nuoren kasvua aikuiseksi, ja kirjallisuuden, myös ylipäänsä taiteen, voi-

daankin sanoa olevan avainasemassa nuoren ihmisen näkemysten syvenemisen ja monipuolistumisen prosessissa. Taiteen voima on siinä, ettei se ole koskaan vain elämän jäljentämistä, vaan myös elämän tulkintaa. Taide jättää tilaa myös ihmisen omalle tulkinnalle, antaa jokaiselle vapauden ottaa vastaan kokemuksia ja elämyksiä omalla tasollaan ja avaa näin mahdollisuuden kasvuun. Kirjallisuudessa tulee esiin elämän monimuotoisuus, eikä kirjallisuus tarjoa lukijalleen liian yksinkertaisia selityksiä (Sarmavuori 1998, 62).

Ihmisen persoonallisuuden kokonaiskehityksen ohjaamisessa on keskeistä tukea tunne-elämän tasapainoista kehittymistä sekä toisaalta empatiakyvyn kehittämistä. Kirjallisuuden opetuksen avulla voidaan tukea näitä molempia puolia. Kirjallisuudella on kyky saada lukija pohtimaan omaa elämäänsä, ja siten se voi auttaa vastaanottajaa ymmärtämään paremmin itseään. Psykiatri Bruno Bettelheimin mielestä kirjallisuuden ensisijainen tehtävä onkin auttaa lukijaa saamaan selvää omista sekavista ja usein ristiriitaisista tunteistaan, jotta tämä oppisi selviytymään maailmassa. (Bettelheim 1984, 11.) Kirjallisuuden avulla lukija, niin lapsi ja nuori kuin aikuinenkin, voi järjestää tietojaan ja tunteitaan uudella tavalla. Kirjallisuudesta hän saa sekä objektiivisia että subjektiivisia kokemuksia, ja kirjallisuuden avulla lukija voi arvioida ja analysoida ilmiöitä, myös omaa olemustaan ja olemassaoloaan, välimatkan päästä. Teosten inhimilliset hahmot antavat hänelle hyvän samastumiskohteen, ja lukija saa huomata, etteivät hänen tunteensa ole ainutlaatuisia tai epänormaaleja, sillä hahmoissa tulee esiin koko tunteiden kirjo. Havainto auttaa häntä hyväksymään omat tunteensa, niin pelkonsa kuin ilonsakin. (Saarinen ja Korkiakangas 1997, 34.) Kirjallisuudesta vastaanottaja voi löytää ratkaisumalleja ongelmiinsa, mutta kirjallisuus auttaa häntä myös huomaamaan, että on monia mahdollisuuksia ja ratkaisuja, ei vain yhtä totuutta. (Langer 1995, 1-8.)

Toisaalta kirjallisuus antaa myös mahdollisuuden empatiakyvyn kehittymiseen. Kirjallisuus kasvattaa ihmisyyttä, kykyä asettua toisen asemaan, liikuttua toisten ihmisten onnen ja onnettomuuden hetkistä. Ilman harjoittelua myötätunto ja myötäeläminen katoavat. Kirjallisuus auttaa näkemään ja ymmärtämään elämää yhä laajemmin eri näkökulmista. Koska kirjallisuus koskettaa vastaanottajan tunne-elämää, se voi olla siten tehokkaampaa kuin kognitiiviselle tasolle jäänyt vaikuttaminen (Sarmavuori 1993, 71).

Eläytymisen kautta kaunokirjallisuudella on terapeuttinen ja mielenterveyttä edistävä merkitys (Sarmavuori 1993, 72). Lukiessaan ja konstruoidessaan teoksen henkilöitä, miljöötä, tapahtumia jne. lukija käyttää automaattisesti mielikuvitustaan. Mielikuvituksella tarkoitetaan ihmisen kykyä yhdistellä asioita uudella tavalla, nähdä asioita uusista näkökulmista sekä oivaltaa niiden välillä uusia yhteyksiä. (Kosonen 1990, 9.) Kirjallisuuden kautta ihminen voi vapautua fyysisen minänsä rajoista ja tutustua aivan uudenlaisiin, erilaisiin maailmoihin, elää hetken toisenlaista elämää toisenlaisessa ympäristössä. Mielikuvitus tekee kaiken mahdolliseksi. (Linna 1998, 9.) Mielikuvitus vaikuttaa suuresti myös tunne-elämän tasapainon kehittymiseen. Aktivoidessaan mielikuvitusta kirjallisuus voi vaikuttaa lukijan tiedostamattomaan psyykkiseen puoleen, sillä mielikuvitus sijaitsee lähempänä tiedostamatonta kuin muodollista loogista ajattelua. Mielikuvitus auttaa ihmistä työskentelemään ongelmiansa kanssa. Tästä voi johtaa päätelmän, että kirjallisuudella on lukijalle terapeuttinen merkitys. (Möhl ja Shack 1981, 10.)

Nuoren oman henkisen kasvun tukemisen lisäksi ammatillisen koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija kasvaisi vastuulliseksi ja kykeneväksi tekemään eettisiä valintoja sekä suhtautuisi myönteisesti ja tasa-arvoisesti toisiin ihmisiin ja pyrki edistämään aktiivisesti yhteiskunnallista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta (Opetussuunnitelmauudistus 1994, 15-16). Samalla kun kaunokirjallisuus parantaa lukijansa itsetuntemusta ja johtaa ihmisen entistä syvemmin omaan itseensä, se johtaa hänet myös pois omasta itsestään auttaa häntä tarkastelemaan maailmaa objektiivisesti ja parantaa hänen maailman tuntemistaan. (Haila 1934, 14-15.) Kirjallisuus osoittaa lukijalleen elämän monimutkaisuuden (Sarmavuori 1993, 72). Kirjallisuus vapauttaa lukijan häntä ympäröivästä arkisesta elämänpiiristä ja avaa ihmiselle mahdollisuuden ymmärtää paremmin todellisuutta: elämää, sen suhteita ja merkitystä, ihmisen olemassaoloa ja hänen asuttavakseen määrättyä maailmaansa. (Haila 1934, 14-15.) Näin kirjallisuus voi auttaa opiskelijaa löytämään oman maailmankuvansa ja rakentamaan sitä. Yhdistellessään kirjallisuudesta saamaansa tietoa omiin aiempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa opiskelija voi hahmottaa maailmaa, yhteiskuntaa, ihmisten käyttäytymistä, luonteita, tarpeita jne.

Oman kulttuurin tuntemus ja vahva kulttuuri-identiteetti ovat myös keskeisiä tavoitteita ammatillisessa koulutuksessa, sillä ne ovat perusedellytyksiä kansainväliselle yhteistyölle

ja maailmanlaajuiseen vastuun ottamiselle. (Opetussuunnitelmauudistus 1994, 15-16.) Kansallinen identiteettimme, suomalaisen ihmisen vaiheet, on kirjattu Suomen kirjallisuuteen. Jokaisen suomalaisen olisi tunnettava kirjallisuutemme keskeiset henkilöahmot, sillä ne yhdistävät meitä, ovat yhteistä kulttuuriamme. (Haavikko 1992, 26.) Alati lisääntyvän kansainvälisen vuorovaikutuksen takia suomalaista kirjallisuutta olisi tarkasteltava eurooppalaisessa kontekstissaan. Kansainvälistymisen myötä olisi tunnettava yhä paremmin myös maailmankirjallisuuden klassikoita, sillä kirjallisuus auttaa ymmärtämään toisenlaisia kulttuureita ja helpottaa yhteyden luomista toisiin. Toisen maan kirjallisuuden tuntemus osoittaa kiinnostusta toista kohtaan, ja luotaessa pohjaa yhteistyölle voidaan hyödyntää yhteisen kulttuurin aineksia. Maailmankirjallisuudessa kansat eivät puhu vain itselleen ja itsestään vaan kertovat jotain olennaista itsestään myös toisilleen. (Saariluoma 1995, 6-7.) Kansalliset kertomukset avaavat vieraillekin tien toisen kokemusmaailmaan. Oman ja muiden kulttuurien tuntemuksen merkitys ei kuitenkaan rajoitu vain oman identiteetin rakentamiseen, vaan kirjallisuuden opiskelu voi valmistaa opiskelijaa tulevaan työelämään alalla, jossa kansainväliset kontaktit lisääntyvät jatkuvasti. Kirjallisuudesta voi olla paljon iloa ja hyötyä myös vieraan kielen opiskelussa.

### **2.3. Kirjallisuuden opetus hyvän ammattitaidon ja laajan ammattisivistyksen kehittämisen kannalta**

Ammatillisista oppilaitoksista annetun lain (487/87) mukaan "ammattillisen koulutuksen tavoitteena on peruskoulun ja lukion kasvatustehtävää jatkaen tai työkokemukseen perustuen antaa yhteiskunnan ja työelämän sekä niiden kehittymisen edellyttämiä ammattitaidon saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä jatko-opintojen harjoittamiseksi tarpeellisia valmiuksia".

Terveys- ja sosiaalialaa koskevissa tavoitteissa painotetaan, että koulutuksen tehtävänä on auttaa opiskelijaa omaksumaan laaja-alainen ammattisivistys (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto 1995, 13). Yhteiskunnan monimuotoisuuden takia yhden suppean ammatin hallinta ei enää riitä, vaan tarvitaan laajaa ammattisivistystä (Tuusa 1997, 25). Ammattisivistyksen pohjana on kokonaisvaltainen käsitys ihmisestä, yhteiskunnasta, työstä, oppi-

misesta ja kasvatuksesta, joten kasvu ammatinhallintaan on samalla kasvua elämänhallintaan. Ammattisivistykseen sisältyy myös arvo-osaaminen: sisäistettyjen arvojen tulisi näkyä opiskelijan toiminnassa ja hänen tulisi tiedostaa eettinen vastuunsa tasa-arvoa edistävänä ammattihenkilönä, kansalaisena ja yksilönä. Hyvän ammattitaidon ja laajan ammattisivistyksen voidaan katsoa olevan perusvalmiuksia, jotka auttavat opiskelijaa muuntamaan osaamistaan toimiessaan erilaisissa tehtävissä. (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto 1995, 13.)

Ammatillisen koulutuksen tavoitteita ovat ammattitaidon saavuttaminen ja ylläpitäminen, jatko-opintovalmius, yrittäjäyys, elinympäristön ja luonnonsuojelun edistäminen, yritystoiminnan ja paikallisten olosuhteiden tuntemus, kansallisen kulttuurin ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen sekä kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistäminen. Ammattitaidon ydin on joustava osaaminen, jonka edellytyksiä ovat teoreettisesti hallittu työtaito, ammatin kokonaistaminen sekä persoonallisuuden kokonaistaminen. (Ekola 1991, 40-41.)

Ammattikorkeakoulun tärkein tavoite on korkeatasoinen ja joustava työn asiantuntijuus sekä työelämän kehittäminen. Koulutuksessa on tähän saakka pitkälti korostettu teoreettista tietoa, mutta ammattikorkeakoulussa on nostettu esiin entistä enemmän käytännöllinen (praktinen) tieto. (Männikkö 1995, 155.) Työelämän muuttuessa korkeatasoisten ammatillisten taitojen lisäksi painottuvat mm. sellaiset taidot kuin sosiaaliset taidot, kommunikaatiotaidot (myös vieraiden kulttuurien kanssa toimiminen), luovuus, joustavuus, itsenäisyys, aloitteellisuus, ongelmienratkaisukyky ja synteetitaidot, oppimisen taidot, laaja tieteellinen ja tekninen perusosaaminen, herkkyys ympäristön vaatimusten ymmärtämiseen, oikeat asenteet ammatillisen työskentelyyn ja laatuun sekä yrittäjäyteen liittyvät taidot ja asenteet (IRDAC 1994, ERT 1994a ja 1994b). Ammattikorkeakoulun tavoite onkin luoda joustavaa asiantuntijuutta. Joustavaan asiantuntijuuteen kuuluvat taito ja tahto reagoida muuttuviin toimintatilanteisiin niiden edellyttämällä tavalla. Se vaatii toiminnan ja sen toteutusehtojen käsitteellistä, teoreettista hallintaa sekä sisäistä työmotivaatiota ja syvällistä ammattietiikkaa. Joustava asiantuntijuus voidaan määritellä valmiudeksi hallita käsitteellisesti, tieteellisesti tavoitteellista toimintaa. Joustavaan asiantuntijuuteen liittyy myös valmius toimia kansainvälisesti. (Ekola 1992, 12.) Luoman mukaan (1994, 19)

sosiaali- ja terveysalan ammattilaisista on pyritty tekemään entistä laaja-alaisempia ja joustavampia.

Koska terveys- ja sosiaalialan ammattilaiset tekevät työtään ihmisten parissa, ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot ovat keskeinen osa ammattitaitoa. Toisten tilanteiden ymmärtäminen, toisen ihmisen aito kohtaaminen, hänen tarpeidensa oivaltaminen jne. ovat tärkeitä työssä. Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidoilla on suuri merkitys myös työssä viihtymisessä ja jaksamisessa. Työyhteisö vaatii jäseniltään entistä monipuolisempia viestintätaitoja. Toivosen mukaan kirjallisuus on keskeinen osa viestintäkasvatuksen oppimateriaalia, sillä kirjallisuuden avulla, lukemalla, kuuntelemalla ja kirjoittamalla, voidaan kehittää sekä sanallista että sanatonta viestintätaitoa, mikä on viestintäkasvatuksen korkein tavoite. Kirjallisuuden avulla voidaan myös laajentaa ja täsmentää sanallisen ja sanattoman kulttuurisen viestinnän hallintaa ja ymmärtämistä sekä parantaa kirjaimellista luku- ja kirjoitustaitoa, mihin esteettisen koodin kehittämistaidon kasvu osaksi perustuu. Lisäksi kirjallisuus voi auttaa lisäämään opiskelijoiden taitoa ymmärtää ja tuottaa monimerkityksisiä symboleita ja sanallista ja sanatonta tekstienvälisyyttä. (Toivonen 1995, 21.)

Sosiaali- ja terveysalan kansainvälistyminen vaatii yhä laajempaa erilaisten kulttuurien ja toimintatapojen tuntemista. Työssä korostuvat myös monenlaiset elämänhallintaan sekä elämäntapoihin ja mielenterveyteen liittyvät palvelutarpeet (Sosiaali- ja terveysalan perustutkimus 1995, 16.). Eri-ikäisten asiakkaiden kohtaaminen näiden muuttuvissa elämäntilanteissa vaihtelevilla elämänalueilla asettaa paljon vaatimuksia työntekijöille. Ihmistuntemuksen ja elämän ymmärtämisen lisäämistä voidaankin pitää ammatillisena tavoitteena (Pyhälä 1987, 20). Kirjallisuus tulee lähelle ihmisen arkea, mikä onkin yksi sen parhaista puolista (Pirttikoski 1997, 29). Kuten edellisessä luvussa jo todettiin, kirjallisuus antaa lukijalle välineitä maailman kohtaamiseen, kehittää lukijan persoonallisuutta, auttaa häntä syvempään itsensä ja toisten ihmisten tuntemiseen, avaa uusia näkökulmia todellisuuteen jne. Käytettäessä työvälineenä omaa persoonaa oman itsensä kehittämisestä ei voi olla olematta hyötyä myös työelämässä. Itsetuntemus antaa valmiuksia, vahvuutta ja herkkyyttä, kohdata työssä erilaisia ihmisiä (Luoma 1994, 18.) Lisäksi on lähes itseltään selvää, että ehjä ihminen pystyy parempaan työpanokseen kuin rikkinäinen ja että



kaikinpuolinen ihmisenä kasvaminen on edellytys menestymiselle ja hyvän elämän elämiselle. Tähän voidaan vaikuttaa kirjallisuuden opetuksen kautta. (Hienonen 1987, 8.) Ammatillisen koulutuksen tavoitehan on valmistaa opiskelijoita toimimaan henkisestikin elinvoimaisina jäseninä erilaisissa yhteisöissä. Kirjallisuuden avulla voidaan kehittää myös lukutaitoa, joka on keskeinen tekijä ammatillisessa kasvussa ja yhteiskunnassa toiminnassa. Ammatillista lukemista tarvitaan lähes kaikessa työssä. Lukemisella voidaan muun muassa lisätä ammatillista ja persoonallista vaikuttavuutta. (Lehtonen 1998, 16-18.) Koska ammatillisen koulutuksen tulisi olla kilpailukykyinen väylä korkeakouluihin, ei voida unohtaa kirjallisuuden yleissivistävää tehtävääkään.

Tulevaisuudessa ihmisen tärkein tehtävä on luoda työstä ja elämäntoimistaan kokonaiskuva, synteesi. Synteesin luominen edellyttää kykyä pohtia asioiden merkityksiä ja heijastaa niihin oma persoonallisuutensa, suuntautua maailmaan oman itsensä kautta (Häyrynen 1983, 165.) Ammattiinkin opiskeltaessa repeämän syntymistä työn, yhteiskunnan ja yksityisyyden välille tulisi välttää. Kirjallisuuden opetuksessa repeämän synty voidaan helposti estää, sillä kirjallisuus tarjoaa lukijalle elämyksellistä tietoa ja tuo suuretkin asiat tarkasteltaviksi ihmisen kokoisina (Nousiainen 1988, 75.) Kirjallisuus tarkastelee ihmisenä olemista ihmisen oman kokemuksen perspektiivistä. Se kehittää yksilön persoonallisuutta ja parantaa hänen yleistä hyvinvointiaan. Kirjallisuus voi vapauttaa lukijan autoritaarisista kahleista, jotka estävät häntä tulemasta siksi, mikä hän pohjimmiltaan on. (Sava 1993, 24.)

### **3. LUETTAVAN KIRJALLISUUDEN VALINNASTA JA NUORTEN LUKUHAR- RASTUKSESTA**

#### **3.1. Kirjallisuuden valintaan vaikuttavia tekijöitä**

Valittaessa koulussa luettavaa kirjallisuutta on V.A. Hailan mukaan otettava huomioon seuraavat kolme seikkaa: 1) kasvatuksen päämäärä, 2) kasvatuksen objekti eli lukija ja 3) kasvatuskeino eli luettava teos. Näistä kaksi ensimmäistä yhdessä määräävät kolmannen. Valittaessa luettavia teoksia tulisi ottaa huomioon sekä opettajan taipumukset että

opiskelijoiden edellytykset. Valinnassa Haila painottaa kuitenkin monipuolisuutta: opettajan ei tulisi luettaa ainoastaan omia suosikkiteoksiaan, ja toisaalta opiskelijoidenkaan ei pitäisi antaa lukea vain omia mielikirjojaan. Kirjallisuuden opetuksen yksi tavoitehan on sivistää nuorisoa, ja opiskelija olisikin johdettava itsensä ulkopuolelle, omien mahdollisuuksiensa kasvuun. (Haila 1934, 82-86.) Myös Rikaman mielestä luettavia kirjoja valittaessa olisi hyvä pohtia sitä, onko opetuksessa lainkaan tarpeellista käsitellä niitä kirjoja, joita opiskelijat lukevat muutenkin. Opetuksenhan pitäisi tähdätä aina muutokseen, eli eikö kirjallisuudenopetuksen pitäisi rohkaista opiskelijoita tutustumaan heille ennestään tuntemattomaan kirjallisuuteen ja auttaa ylittämään aikaisempien lukumieltymysten ja -kokemusten rajat? (Rikama 1995, 14.)

Jotta kirjallisuus kehittäisi opiskelijoiden persoonallisuutta, kullakin asteella olisi tärkeä luettaa opiskelijoiden henkistä kehitystä vastaavaa kirjallisuutta (Haila 1934, 86). Nuorten lukemisharrastuksessa painottuvat kehitysvaiheittain erilaiset pyrkimykset, jotka vaikuttavat rinnakkain. Tällaisia pyrkimyksiä ovat eläytyminen, kokemuspiirin avartaminen, minäkäsityksen muodostaminen, maailmankatsomuksen rakentaminen sekä esteettiset kokemukset. (Kauppinen 1986, 65.) Jokainen lukija kokee kaunokirjallisen teoksen omalla tavallaan ja vastaanottaa vain elämyksiä, jotka vastaavat hänen omaa kehitystasoaan ja kypsyyttään (Sarmavuori 1998, 61). Yleensä mielikirjat kertovat lukijansa henkisestä tasosta, ja Haila huomauttaa, että yksilöä voidaan sivistää ainoastaan teoksilla, joiden henkinen struktuuri vastaa kokonaan tai ainakin osaksi yksilön henkistä kehitystasetta. Kun teoksen henkinen aste vastaa lukijansa henkistä astetta, myös luetun omaksuminen käy helposti ja tehokkaasti. (Haila 1934, 86-87.)

Hailan mukaan kaunokirjallisuuden tärkein merkitys on sen elämänläheisyydessä, sen kyvyssä kuvata elämää ja sen moninaisia suhteita. Tästä johtuen valittavien kirjojen tulisi kertoa elämästä jotain olennaista: Niiden tulisi sisältää todellista elämän voimaa, sallia lukijan syventyä tärkeisiin ihmiselämän ratkaisuihin ja kohtaloihin, parantaa hänen ihmistuntemustaan ja johtaa entistä syvempään itsensä tuntemiseen. Valitut teokset eivät saisi olla lukijalle liian vaikeita mutta eivät toisaalta myöskään liian helppoja, sillä jos teos edustaa sellaista kehitystasetta, josta lukija on jo vapautunut, se ei Hailan mukaan herätä hänessä mielenkiintoa. Hänen mielestään teosten valinnassa tulee antaa etusija aktiivoival-

le ja kannustavalle, elinvoimaiselle kirjallisuudelle passiivisen ja masentavan rinnalla. Vaikka taide ei voikaan jäädä vain hyvän kuvaajaksi tai hyvän ja pahan tasapuolisen rinnakkaisuuden tavoittelemiseen, koulu voi valinnoillaan vaikuttaa. Huomio olisikin Hailan mielestä suunnattava seurattaviin, ei tuomittaviin esikuviin. (Haila 1934, 87-96.)

Kotimaisen kirjallisuuden lisäksi Haila suosittaa ulkomaisen käänöskirjallisuuden lukemista todeten Suomen kirjallisuuden nuoruuden monien muiden maiden kirjallisuuteen verrattuna. Keskeistä Hailan mielestä kuitenkin on, että koulussa luetaan sellaista uudempaa ja vanhempaa kaunokirjallisuutta, johon opiskelijat voivat eläytyen syventyä ja jolla on heille ja nykyajalle yleensä jotakin sanomista. Ratkaisevaa on siis teosten elävyys, ei ikä. (Haila 1934, 103-111.) Tosin on tutkimustuloksia myös siitä, että juuri oman ajan kirjallisuus innostaa ihmisiä lukemaan (Murto 1992, 15). Hailan käsitys saattaa siis olla jo vanhentunut.

Koulujen kirjallisuuden valinnassa on yleensä pyritty ottamaan huomioon kehityspsykologinen näkökulma. Siitä huolimatta kuitenkin tärkein kirjallisuuden valintaan vaikuttava tekijä on koulujen kirjojen hankintaan osoittamat vähäiset määrärahat. Uutta kirjallisuutta ei pystytä kouluille juuri hankkimaan, ja siksi koulujen kirjallisuusvalikoima on ollut varsin staattista. Kouluun on vakiintunut melko samana pysyvä kaanon, ja samoja teoksia on luettu ja luetettu vuodesta toiseen, jopa vuosikymmenestä toiseen. Uudemman kirjallisuuden suhteen opettajat ovat käytännössä usein pitkälti riippuvaisia kirjastosta. (Sarmavuori 1993, 72, 87.) Peruskouluja ja lukioita ehkä vielä huonompi tilanne on ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammattikasvatushallituksen ammatillisten oppilaitosten kirjastojen nykytilasta tekemässä kartoituksessa todettiin yleensä koulujen kirjastojen puutteellisuus ja kehittämisen tarve. Kartoituksen mukaan suurimpia ongelmia olivat sopivien tilojen puute, henkilökunnan puute sekä aineiston vähyys. Osasta oppilaitoksista kirjastot puuttuivat kokonaan. (Haapsaari 1991, 20.)

Opetussuunnitelmat ja opetussuunnitelman perusteet antavat opettajille runsaan valinnanvapauden luettavien kirjojen suhteen. Niissä ei suositella, saati määrätä, mitään tiettyjä teoksia luettaviksi - ainoa suositus peruskoulussakaan on lukea kotimaista kirjallisuutta yhtä paljon kuin ulkomaista. (Sarmavuori 1993, 87.) Kouluissa luetaan hyvin monenlaista

kirjallisuutta, esimerkiksi satuja, nuortenromaaneita ja -novelleja, tieteiskirjallisuutta, kauhu- ja jännityskirjallisuutta sekä suomalais-kansallista proosaa (Kirstinä 1997, 4). Koulun kaanoniin, kouluissa yleisesti luettuihin teoksiin, kuuluvat useimmiten kuitenkin tietyt klassikot. Kotimaisista kirjailijoista ovat kaanonissa paikkansa vakiinnuttaneet Aleksis Kivi, Juhani Aho, Minna Canth, F. E. Sillanpää, Toivo Pekkanen, Väinö Linna, Eino Leino, Ilmari Kianto ja Maria Jotuni, mutta myös uudempia kirjailijoita on pääsemässä mukaan mm. Anna-Leena Härkönen, Veijo Meri, Arto Paasilinna ja Anja Kauranen. Ulkomaalaisista vakiintuneita ovat esimerkiksi John Steinbeck, Albert Camus, Ernest Hemingway, Henrik Ibsen, Aldous Huxley sekä Bertold Brecht. (Sarmavuori 1993, 87.) Juha Rikaman tutkimuksen mukaan lukuvuonna 1989-90 15 lukioluokilla eniten luetun teoksen kirjailijoitten joukkoon kuuluivat myös George Orwell, William Golding, J. D. Salinger ja Pirkko Saisio (Rikama 1993, 39). Lukiossa paljon luettuja kirjailijoita ovat lisäksi Sirpa Kähkönen, Joni Skiftesvik, Rosa Lixsom, Fedor Dostojevski sekä R.T. Chandler (Kirstinä 1997, 4).

### **3.2. Nuorten lukuharrastuksesta**

Kirjojen tuotantoa, myyntiä ja lainausta kuvaavista rakennetiedoista voidaan päätellä, että Suomessa luetaan paljon ja että kirjallisuudenharrastus on yhä hyvin yleistä. Kirjojen lukemisharrastus onkin pitkään ollut yksi suomalaisten yleisimmistä harrastuksista. Suomalaiset suhtautuvat myönteisesti kirjalliseen kommunikaatioon ja kirjallisuuteen ja arvostavat kirjoja ja lukemista. Suotuista lukemisympäristö lienee myös osaltaan vaikuttanut siihen, että suomalaisten lasten ja nuorten lukutaito on eri aikoina tehdyissä kansainvälisissä tutkimuksissa todettu poikkeuksellisen hyväksi (Eskola 1993, 22-27). Tosin viimeisimpien tutkimusten mukaan poikien taitotaso on jonkin verran laskenut ja repeämä hyvin ja heikkojen lukijoiden välillä suurentunut (Linnakylä ja Kankaanranta 1996, 411-413).

Katarina Eskolan vuonna 1991 tekemässä tutkimuksessa havaittiin, että eniten kirjoja lukevat lapset ja nuoret. Tutkimuksen mukaan lähes jokainen 15 - 24-vuotias nuori nainen (95%) oli lukenut vähintään yhden kirjan puolen vuoden aikana. Nuoret miehet (15

- 24-vuotiaat) sen sijaan lukivat hieman vähemmän: noin kolme neljästä (77%) oli luke-  
nut vähintään yhden kirjan viimeisen puolen vuoden aikana. (Eskola 1993, 28.) Kalevi  
Nikin vuonna 1994 tekemän tutkimuksen mukaan lukion 2. luokan opiskelijoista, siis 17  
- 18-vuotiaista nuorista, tytöistä 50% ja pojista 25% harrasti päivittäin koulutehtävistä  
riippumatonta lukemista (Nikki 1996, 18). Eskolan tutkimuksessa havaittiin, että erityi-  
sesti paljon lukevia oli vähemmän verrattuna kymmenen vuotta aiemmin tehdyn tutki-  
muksen tuloksiin. Nuorista miehistä aktiivisia lukijoita, jotka lukevat vähintään kymme-  
nen kirjaa puolen vuoden aikana, oli 21%, kun vastaava luku kymmenen vuotta aiemmin  
oli 41%. Nuorten naisten keskuudessa aktiivisten lukijoiden osuus pysyi lähes ennallaan  
(54% vuonna 1981 ja 51% vuonna 1991) (Eskola 1993, 28.) Myös Tilastokeskuksen  
viime vuosikymmenillä tekemät ajankäyttötutkimukset kertovat poikien ja nuorten mies-  
ten kiinnostuksen kirjallisuutta kohtaan vähentyneen. Kaikissa nuorten ikäryhmissä oli  
nähtävissä laskua, mutta selvintä lukemisen väheneminen oli 20 - 24-vuotiaiden ryhmäs-  
sä. (Niemi ja Pääkkönen 1989, Liikkanen 1989, Kohvakka 1995.) Poikien tyttöjä  
vähäisempi kiinnostus lukemisen ei ilmeisesti ole vain suomalainen ilmiö: Erich Schönin  
Saksassa vuonna 1990 tekemästä tutkimuksesta käy ilmi, että myös saksalaiset tytöt ovat  
poikia aktiivisempia lukijoita. Paljon ja intensiivisesti 17-vuotiaista tytöistä sanoi luke-  
vansa 32,3%, pojista 21,4%. 18-vuotiailla vastaavat luvut olivat 58,3% ja 35,0%, 19-  
vuotiailla 40,0% ja 27,3% (Schön 1990, 346). Vaikka lukeminen näyttääkin menettäneen  
suosiotaan, on kuitenkin hyvä huomata, että lukuajan vähenemisestä huolimatta suomalai-  
set nuoret lukevat vuorokaudessa yli 40 minuuttia (Eskola 1993, 28). Huomattavaa on  
kuitenkin myös se, että suomalaisnuorten kirjojen lukeminen on vähäisempää kuin muu-  
alla maailmassa: siinä missä suomalaisnuoret lukevat erilaisia kirjoja keskimäärin noin  
kerran kuukaudessa, muissa vuonna 1991 kansainväliseen lukutaitotutkimukseen osallis-  
tuneessa 30 maassa luetaan kirjoja ainakin kerran viikossa (Linnakylä ja Kankaanranta  
1996, 417).

Eskolan tutkimuksien mukaan kodilla näyttäisi olevan enemmän vaikutusta kirjallisuuden  
lukemisharrastukseen kuin koulun kirjallisuuden opetuksella (Eskola 1990, 317-318).  
Myös Schönin tutkimuksen saksalaisnuoret totesivat, ettei kirjallisuuden opetuksella ollut  
merkitystä tai että sillä oli jopa negatiivinen vaikutus lukemisharrastukseen (Schön 1990,  
346). Eskola kuitenkin toteaa, että tuloksia tarkasteltaessa kannattaa ottaa huomioon myös

muut lukemisharrastusta kuvaavat tiedot. Näistä hänen mukaansa voi päätellä, että vaikka tutkimuksessa haastatellut eivät tunteneetkaan saaneensa paljonkaan virikkeitä opettajiltaan, koulun kirjallisuuden opetus on voinut vaikuttaa yhteisen elävän kirjallisuuserinteen muotoutumiseen eikä siis ole merkityksetöntä. (Eskola 1990, 318.) David W. Mooren ja Shaon Arthur Mooren mukaan kirjallisuuden opetuksen vaikutus lukemisharrastukseen riippuu pitkälti siitä, mitä opettaja opetuksessaan korostaa ja mitkä ovat hänen tavoitteensa (Moore ja Moore 1987, 596-600).

### **3.3. Nuorten suosikkikirjoja ja -kirjailijoita**

Opetuksen kaanon ja nuorten mielikirjallisuus näyttää tutkimusten mukaan kohtaavan vain harvoin. Nuoret harrastavat lukemista pääasiassa rentoutuakseen ja kuluttaakseen aikaa (Kuisma 1997, 49) ja valitsevat siten luettavakseen erilaisia teoksia kuin kouluissa luettavat, joihin liittyy aina kasvatuksellisia päämääriä. Juha Rikaman tutkimuksessa (1995, 12-16) opettajat arvioivat lukiolaisten mielikirjallisuutta, mutta koska esille nousi paljon teoksia, jotka kuuluvat Eskolan tutkimuksen mukaan (1993, 36) myös koko väestön suosikkeihin, voitaneen tulokset yleistää koskemaan yleensä yli 15-vuotiaita nuoria.

Rikaman kyselyssä nuorten ylivoimaiseksi suosikiksi arvioitiin viihdekirjallisuus (73%), johon Rikama luki kuuluviksi maininnat viihde, jännitys, rikos, kauhu, väkivalta, toiminta sekä romantiikka ja rakkausviihde. Seuraavaksi eniten nuorten arvioitiin lukevan nuorta ihmistä ja hänen ongelmiaan käsittelevää kirjallisuutta (17%), humoristista kirjallisuutta (15%) sekä nykyaikaa ja sen ilmiöitä käsittelevää kirjallisuutta (12%). Vähiten nuoria kyselyn mukaan otaksuttiin kiinnostavan historiallinen romaani (1%) sekä yhteiskunnallinen kuvaus, sosiaalinen romaani (3%). (Rikama 1995,15.) Myös Eskolan tutkimuksessa viihde osoittautui koko kansan suosikkikirjallisuudeksi (Eskola 1993, 29).

Nuorten suosikkikirjailijoita arvioitiin olevan Arto Paasilinna, Stephen King, Anna-Leena Härkönen, Veikko Huovinen sekä Rosa Liksom. Seuraaviksi opettajat mainitsivat Mika Waltarin, Agatha Christien, Alistair McLeanin sekä Väinö Linnan. (Rikama 1995, 13.)

Väinö Linnan mukana olo nuorten arvioidulla suosikkilistalla on mielenkiintoinen, sillä Linnahan on keskittynyt nimenomaan yhteiskunnalliseen kuvaukseen, joka opettajien mielestä ei kuulu lukiolaisia kiinnostuksen kohteisiin. Tulokset ovat siis keskenään jossakin määrin ristiriitaisia. Nuorten arvioiduista suosikkikirjailijoista kaikki Härköstä ja Liksomia lukuunottamatta esiintyivät myös naisten ja miesten mielikirjailijoiden joukossa vuonna 1991. Eskolan mukaan muutokset "kansan kaanonissa" tapahtuvat yleensä hitaasti, ja etenkin kotimaiset mielikirjailijat, kuten Waltari ja Linna, ovat säilyttäneet asemansa vuosikymmenestä toiseen. Suhtautumisessa ulkomaiseen käänöskirjallisuuteen tutkimuksessa havaittiin suuriakin eroja eri ryhmien välillä. Mieluiten ulkomaisten kirjailijoiden teoksia lukivat opiskelijat ja koululaiset, 15 - 24-vuotiaat nuoret. Ulkomaiset mielikirjasuosikit olivat useimmiten angloamerikkalaiselta kielialueelta peräisin olevia jännitys- tai seikkailuromaaneja. Miespuolisten lukijoiden kirjalaintaan vaikutti suuresti kirjailijan sukupuoli: 47% miehistä luki enimmäkseen miesten kirjoittamia kirjoja. Enemmistö naisista (57%) sanoi lukevansa yhtä paljon naisten ja miesten kirjoittamia teoksia. (Eskola 1993, 33-37.)

#### **4. KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN SISÄLTÖJEN TARKASTELUA**

##### **4.1. Kirjallisuuden käsittelyn lähestymistapoja**

###### **4.1.1. Intensiivinen - ekstensiivinen lähestymistapa**

Intensiivisen lähestymistavan avulla pyritään teosten yksityiskohtaiseen tarkasteluun. Sen tavoitteena on antaa opiskelijoille välineet kritiikkiin sekä ohjata opiskelijaa soveltamaan oppimiaan periaatteita uuteen luettavaan. (Marshall 1972, 34.) Kirjallisia tuotteita opetellaan analysoimaan niin niiden muodon kuin sisällönkin kannalta (Sarmavuori 1984, 57). Pyrkimyksenä on löytää kuolemattomia arvoja klassikkojen teoksista. Intensiivistä lähestymistapaa puhtaimmillaan on Ranskassa yleinen tekstieksplikaatio eli kaunokirjallisen tekstin perinpohjainen kappale kappaleelta, jopa rivi riviltä, tapahtuva erittely. Pystyäkseen tähän opiskelijan on hallittava tietty terminologia. (Kauppi 1988, 101.) Puhtaan intensiivisen lähestymistavan käytön vaarana on, etteivät opiskelijat saa tarpeeksi mah-

dollisuuksia kirjallisuuden tarjoamien elämysten kokemiseen, vaan kirjallisuuden opetuksessa keskitytään ainoastaan hyvin pitkälle menevään kirjallisuuskritiikin harjoitteluun. Kuitenkaan opiskelijoista ei ole tarkoitus tehdä tulevaisuuden kirjallisuuden professoreja tai kirjallisuuskritikoita, vaan tärkeämpää olisi valmistaa heitä kohtaamaan modernin elämän realiteetteja. (Marshall 1972, 34-35.) Intensiivistä lähestymistapaa käytetään Ranskan lisäksi yleisesti myös Englannissa (Kauppi 1988, 101).

Ekstensiivinen lähestymistapa pyrkii tutustuttamaan opiskelijat kirjallisuuteen laajasti ja monipuolisesti. Kirjallisuutta esitellään opiskelijoille sekä kokonaisteoksien että katkelmien avulla. (Marshall 1972, 34.) Hyvin tyyppillinen esimerkki ekstensiivisestä kirjallisuuden opetuksesta on lukukirja, joka sisältää katkelmia laajemmista teoksista. Lähestymistavan mukaan keskeisiä tarkastelun kohteita ovat erilaiset kirjallisuudenlajit ja tyylit sekä kirjallisuuden mestariteokset. (Sarmavuori 1993, 72.) Ekstensiivisen lähestymistavan etuja ovat sen monipuolisuus ja siten mahdollisuus ottaa huomioon myös opiskelijoiden toiveet tehtäessä kirjallisuusvalintoja. Kuuntelemalla opiskelijoiden mielipiteitä kirjallisuudenopetusta voidaan kehittää opiskelijan kannalta mielekkäämmäksi. Parhaimmillaan ekstensiivinen lähestymistapa tutustuttaa opiskelijat laajaan kirjoon eri tyyppisiä teoksia ja erilaisia tilanteita, pahimmillaan se taas johtaa vain pinnallisen tutustumisen suurimpiin kirjallisuustöihin. Suomessa lukukirjan ja mestarinovellien avulla tapahtunut kirjallisuudenopetus on ollut melko pitkälti ekstensiivistä käsittelyä. (Marshall 1972, 34.)

Intensiivistä ja ekstensiivistä lähestymistapaa voidaan käyttää ja käytetäänkin limittäin. Kirjallisuutta pidetään tärkeänä ihmisen kokemusmaailman laajentumisen kannalta, minkä takia opiskelijan täytyy saada lähestyä tekstiä ekstensiivisesti. Analysoimalla tapaa, jolla kokemukset tuodaan julki, päästään intensiiviseen lukemiseen. Opiskelijat kuvittelevat tekstin tapahtumat ja käsittelevät henkilöitä kuin ne olisivat oikeita ihmisiä ja keskustelevat henkilöitä koskevista ongelmista. Tekstin kokemisen jälkeen opiskelijoiden täytyy kuitenkin ymmärtää, että täydellinen fiktiivisen kontekstin ymmärtäminen vaatii myös sen arviointia. (Marshall 1972, 35.)



#### **4.1.2. Instrumentaalinen - humanistinen lähestymistapa**

Instrumentaalinen lähestymistapa kytkeytyy hyötynäkökohtiin: kirjallisuutta pidetään välineenä, jonka avulla voidaan kehittää opiskelijan kielellisiä taitoja, puhumista, kirjoittamista ja kielentuntemusta (Marshall 1972, 35). Kirjallisuuden katsotaan parantavan myös opiskelijan kykyä kommunikoida, sillä laadukkaan kirjallisuuden lukeminen kehittää lukijan omaa ilmaisua (Kauppinen 1986, 56). Lukemalla hyvää kirjallisuutta voidaan oppia myös tyylijutua. Instrumentaalisen lähestymistavassa keskeistä on kirjallisuuden lukeminen ja käsitteleminen sen tuottaman hyödyn mukaan. (Sarmavuori 1984, 58.) Euroopan maista Ruotsissa käytetään eniten instrumentaalista lähestymistapaa (Marshall 1972, 35).

Humanistinen lähestymistapa pitää kirjallisuutta subjektina, jolla on oikeutus ja oma sisältönsä sekä arvojärjestelmänsä (Marshall 1972, 35). Kirjallisuus siis nähdään arvoksi sinänsä. Humanistisessa suhtautumistavassa keskitytään tekstin kritiikkiin ja tutkitaan kirjallisuuden ilmaisemia arvoja, joita eritellään ja verrataan aikakauden ja kulttuurin arvoihin. (Sarmavuori 1984, 58.) Suhtautumistapa on peräisin 1800-luvun latinan ja kreikan kirjallisuuden tutkimuksesta. Humanistinen lähestymistapa on ominainen Englannin ja Ranskan kirjallisuudenopetukselle (Marshall 1972, 35.)

Ero instrumentaalisen ja humanistisen lähestymistavan välillä on kutakuinkin keinotekoinen, koska ei ole mahdollista kiinnittyä jäykästi toiseen tai toiseen. Useimmissa maissa kirjallisuudella on sekä käytännöllinen että kulttuurillinen päämäärä. Kirjallisten teosten vastakkainasettelu näyttää vilahduksen kirjallisuuden luomisen luonteesta ja laeista ja samanaikaisesti antaa pääsyn kielen tehokkaampaan ja hienompaan käyttöön. (Marshall 1972, 35.)

#### **4.1.3. Kronologinen - temaattinen lähestymistapa**

Kronologinen lähestymistapa on kirjallisuuden opetuksessa perinteisesti käytetty tapa tarkastella kirjallisuutta. Tällöin luettuja teoksia käsitellään niiden historiallisessa järjestyk-

sessä ja vertaillaan keskenään samana aikakautena kirjoittaneita kirjailijoita. Kronologisen lähestymistavan rinnalla on kuitenkin alettu käyttää temaattista lähestymistapaa, joka hylkää traditionaalisen, kronologisen tarkastelun. (Marshall 1972, 35.)

Temaattinen lähestymistapa on vertaileva menetelmä. Lähestyttäessä kirjallisuutta temaattisesti käsiteltäväksi valitaan kirjallisuuden eri lajeihin ja ajanjaksoihin kuuluvia teoksia, jotka käsittelevät samaa aihepiiriä. Jopa kirjallisuuteen kuulumattomia kirjoittamisen lajeja, kuten joukkotiedotus, voidaan ottaa huomioon. Myös erilaisia kirjoittamisen lajeja voidaan vertailla keskenään, esimerkiksi tietokirjallisuutta, filosofista kirjallisuutta, romaaneja, näytelmiä ja runoutta. (Marshall 1972, 35-36.)

Temaattinen lähestymistapa soveltuu hyvin koulukäyttöön, erityisesti ryhmiin. Temaattinen lähestymistapa ei vaadi opiskelijalta laajoja ennakkotietoja ja lisäksi se innostaa opiskelijoita spontaaniuteen - opiskelijat pääsevät esittämään omia tulkintojaan ja näkemyksiään vapaammin kuin kronologisessa käsittelyssä. Temaattinen lähestymistapa voi tuoda vanhankin kirjallisuuden lähelle opiskelijan omaa todellisuutta ja auttaa häntä löytämään yhtymäkohtia omaan elämäänsä ja häntä koskettaviin ongelmiin. Samat ihmiselämän kannalta keskeiset teemathan toistuvat läpi koko kirjallisuuden historian. Käytettäessä temaattista lähestymistapaa olisi kuitenkin huolehdittava, ettei teosten varsinainen sanoma ja estetiikka jäisi käsittelemättä, koska muutoin opiskelijat jäävät omien elämyksiensä ja kokemuksiensa ympäröimiksi eivätkä kykene näkemään metsää puilta. (Sarmavuori 1984, 58, 68.)

Temaattista ja kronologista lähestymistapaa voidaan käyttää yhdessäkin. Euroopan maista Saksassa ja Ranskassa käytetään yleisesti molempia lähestymistapoja. Tällöin samaa teemaa voidaan tutkia esimerkiksi antiikin kirjallisuudesta ja modernista kirjallisuudesta ja verrata teoksia keskenään. Mielenkiintoisia mahdollisuuksia avautuu myös, jos kirjallisuudenopetusta integroidaan muihin aineiden, kuten kielten, historian tai maantieteen, opetukseen, jolloin teemaa voidaan käsitellä vielä laajemmin. (Marshall 1972, 36.)

#### **4.1.4. Kirjallisuuden opetuksen syvärakenteita (Purves)**

##### **Imitatiivinen rakenne**

Imitatiivisessa rakenteessa korostetaan kulttuuriperintöä, keskeistä on kulttuuriperinnön siirtäminen uusille sukupolville. Lähes jokaisessa maassa opetussuunnitelma perustuu ainakin osittain ajatukselle, että kirjallisuus on tärkeä osa kulttuuriperintöä ja että lukeminen, tietojen omaksuminen ja perinteen jäljittely siirtää kulttuuriarvoja nuorille. Tavoitteena on, että nuoret oppisivat tuntemaan kirjallisuutta ja kulttuuriaan. (Purves 1980, 98.)

Imitatiivista rakennetta korostavassa opetuksessa tavoitteena on istuttaa opiskelijoihin myös kulttuuriin kuuluva moraalit. Opetus voi tällöin keskittyä kirjallisuudessa esiintyviin moraalisiin ohjeisiin ja asenteisiin, vaikka tavallisemmin se keskittyy teosten lukemiseen ja mieleenpainamiseen sekä sellaisen taustatiedon oppimiseen, joka tarjoaa historiallisen kontekstin teokselle. Tällöin keskeiseksi nousee kirjallisuuden sovittaminen kontekstiin tai kontekstin sovittamiseen kirjallisuuteen - kummassakin tapauksessa ajatellaan, että teos peilaa kulttuuria, jossa se on tuotettu. (Purves 1980, 99.)

Imitatiiviseen rakenteeseen perustuvan opetuksen vaara on siinä, että opettaja siirtää opiskeluaikanaan saamaansa tietoa eteenpäin sellaisenaan, ilman kehitystä eteenpäin. Purvesin mukaan imitatiivista opinto-ohjelmaa voidaanakin pitää seurauksena historiallisesti ja kulttuurillisesti vakiintuneista normeista etsittäessä vastauksia kysymyksiin "Mitä opiskelijoille pitäisi opettaa kirjallisuudesta?" ja "Miten se olisi tehtävä?" (Purves 1980, 99.)

##### **Analyttinen rakenne ja generatiivinen rakenne**

Analyttinen rakenne perustuu kirjallisuuskritiikkiin ja estetiikkaan. Analyttiseen rakenteeseen perustuva kirjallisuuden opetus korostaa opiskelijan kriittisten taitojen kehitystä: opiskelijoiden kykyä ymmärtää, analysoida ja ottaa kantaa luettuun kirjallisuuteen sekä transaktionaalisen kritiikin ollessa kyseessä tutkia myös kirjallisuuden vastakan-

nanottoa. Opiskelijoille annetaan mahdollisuus itsenäisesti tarkastella tekstiä, pohtia ongelmia ja lopulta esittää tulokset opettajalle. (Purves 1980, 100.) Tärkeää on toisaalta kriittisten taitojen oppiminen ja toisaalta opittujen periaatteiden ja menetelmien soveltaminen tekstin analysointiin. (Sarmavuori 1993, 72). Analyyttinen opinto-ohjelma ei ole yhtä konservatiivinen kuin imitatiivinen opinto-ohjelma (Purves 1980, 100).

Analyyttisen ja generatiivisen rakenteen välillä on monia yhtäläisyyksiä. Analyyttisen rakenteen tavoin myös generatiiviseen rakenteeseen liittyy osana kriittinen terävä-älyisyys ja lukijan kirjallisuuden vastaanoton analyysi. Generatiivisen rakenteen mukainen opetus korostaa kuitenkin yksilöä ja hänen henkistä kasvuaan enemmän kuin hänen kriittisten taitojensa kehitystä. Tärkeinä ei siis niinkään pidetä teknisiä taitoja, kulttuurissa vallitsevia normeja tai kulttuuriperintöä, vaan keskeistä on yksilön persoonallisuuden kasvu ja uudenlaiset, yksilöä koskevat normit, kuten vilpittömyys, avoimuus, omakohtaisuus, yksilöllisyys, johon liittyy myös kunnioitus muiden yksilöllisyyttä kohtaan. Opetuksessa generatiivinen rakenne usein näkyy kyselynä, joka keskittyy opiskelijoiden kokemuksiin kirjallisuudesta. Tällaisella kyselyllä ei ole juurikaan opettajan kannalta päämäärää ja arvoa, vaan sen oletetaan auttavan opiskelijan itseään. (Purves 1980, 100-101.) Tavoitteena on ohjata opiskelijaa hänen omien kokemustensa arvioinnissa sekä lisätä myönteisiä asenteita kirjallisuutta kohtaan (Sarmavuori 1993, 72).

#### **4.2. Kirjallisuuden tarkastelutapoja**

Kirjallisuuden tarkastelutapoja on useita erilaisia, ja ne voidaan Sarmavuoren (1993, 72-73) mukaan ryhmitellä neljään eri luokkaan lähtökohtansa mukaan:

- 1) taustalähtöiset tarkastelutavat, jollainen on mm. biografinen tarkastelu,
- 2) tekstilähtöiset tarkastelutavat, joita ovat esimerkiksi uskriittinen, formalistinen, strukturalistinen, jälkistrukturalistinen ja psykologinen tarkastelutapa. Tosin psykologinen tarkastelu voi liittyä myös kirjailijan minän ja elämän sekä hänen teostensa välisten yhteyksien tarkasteluun, jolloin se on taustalähtöistä analysointia. Toisaalta se voi olla lukijalähtöistä lukijan psykologian selvittämistä.
- 3) yhteiskuntalähtöiset tarkastelutavat, joita ovat mm. marxilainen ja feministinen tarkas-

telutapa,

4) lukijalähtöiset tarkastelutavat, joista esimerkkejä ovat vastaanoton tutkimus sekä impressionistinen kritiikki.

Tarkastelutapoja on edellä mainittujen lisäksi vielä muitakin, ja jatkuvasti, tieteen kehityessä syntyy uusia tapoja tarkastella kirjallisuutta. Opetuksessa tarkastelutavat valitaan käsiteltävän teoksen tai tekstin mukaan ja eri tarkastelutapoja voidaan käyttää keskenään yhdistellenkin tai keskenään vertaillen (Sarmavuori 1984, 69).

#### **4.2.1. Biografinen ja biografistinen tarkastelutapa**

Biografisen tarkastelutavan perustana on olettaus, että kirjallisten teosten ja niiden kirjoittajan elämän välillä on olemassa yhteys. Teoksen sisällön ajatellaan olevan peräisin kirjailijan elämästä ja kirjailijan yksilöllistä itseilmaisua, ja kirjallisuutta pidetään perimmältään aina jotenkin omaelämäkerrallisena. Biografisen tarkastelutavan päämääränä onkin selvittää kirjailijan elämänvaiheita ja hänen persoonallisuuttaan ja selittää teoksia näiden asioiden valossa. (Koskela ja Rojola 1997, 19, Sarmavuori 1984, 65.) Biografisessa tarkastelutavassa keskitytään empiirisiin, aistein havaittaviin faktoihin ja aikaisempia faktoja pidetään myöhempien syynä. Teoksen ajatellaan olevan tietyn henkilöhistoriallisen tapahtumaketjun lopputulos ja tulkintaongelmien palautuvan kirjailijan elämänpäi-riin. (Nummi 1988, 134-136.)

Biografisessa tarkastelussa mielenkiinnon kohteena on usein yksinomaan kirjailijan elämä, kirjailijapersoonallisuus henkisine erikoispiirteineen ja kirjailijan varsinaisen kirjallisen toiminnan kuvaaminen jää toissijaiseksi. Kirjalliset tekstit käsitetään persoonallisuuden ja elämäkokemusten heijastumiksi, ja niitä käytetään apuna pyrittäessä muodostamaan henkilökuva kirjailijasta. (Nummi 1988, 133.) Käytettäessä biografista tarkastelutapaa teoksia ei lueta teoksina, vaan ne ovat välineitä, joiden avulla lukija pääsee tutustumaan kirjailijaan ja hänen persoonallisuuteensa. Teoksen merkitys on palautettavissa aina lopulta kirjailijaan. (Koskela ja Rojola 1997, 19.) Kirjailijasta halutaan yleensä tietää hänen taustansa, syntyperänsä, kotinsa, kotiseutunsa, nuoruutensa, rakkauskokemuksensa ja perhe-elämänsä yms. (Sarmavuori 1984, 65). Teoksen syntyyn katsotaan vaikuttavan

myös kirjailijan saama koulutus, hänen elämäkatsomuksensa sekä sukuperintönsä, minkä takia sukututkimuksellakin on joskus ollut osansa biografisessa tarkastelutavassa (Koskela ja Rojola 1997, 17). Usein toimitaan kuitenkin täysin tekstien varassa (Fjord Jensen 1979, 35). Biografisen tarkastelutavan tavoite on sama kuin historian tutkimuksella yleensä: menneisyyden rekonstruointi (Paavolainen 1983, 153).

Lähellä biografista tarkastelutapaa on biografistinen tarkastelutapa, jonka lähtökohdat ovat samat kuin biografisessa tarkastelutavassa mutta joka pyrkii kytkemään kirjailijan elämäkerran laajempiin yhteyksiin. Myös biografistinen tarkastelutapa pitää kirjailijaa poikkeusyksilönä, luovana taiteilijana, jonka teosten merkitys palautuu takaisin hänen omaan elämäänsä, mutta kirjailijan ajatellaan ilmaisevan itsensä ja omien havaintojensa lisäksi koko kansan tunteja. Kirjallisuuden on oletettu parhaimmillaan paljastavan kansan sielun ominaisuudet. Biografistinen tarkastelutapa pitää mahdollisena, että kirjallisuudella saattaa olla merkitystä niin aatteellisesti, poliittisesti kuin filosofisestikin. (Koskela ja Rojola 1997, 16-21.)

Koulussa biografista tarkastelutapaa käytetty paljon. Se on helppo tarkastelutapa, sillä kirjallisuuden historiasta on saatavissa vaivattomasti tietoja kirjailijoista, heidän elämästään ja teoksistaan. Lisäksi biografinen lähestymistapa on havainnollinen, mielenkiintoinen ja motivoiva. (Sarmavuori 1984, 65-66.) Lukijalle on helppoa ja luonnollista tarkastella kunkin kirjailijan tuotantoa kokonaisuutena. Elämäkertojen avulla se onkin mahdollista. Siksi biografisen lähestymistavan käyttö onkin ollut suosittua kirjallisuutta opetettaessa. (Fjord Jensen 1979, 40-41.) Tarkastelutavan ansiona on myös sen ihmisläheisyys (Sarmavuori 1984, 66). Kirjallisia tekstejä ei voida koskaan oikeutetusti tarkastella tai tulkita abstrakteina kaavoina, sillä ne ovat konkreettisia inhimillisiä dokumentteja, jotka kertovat toimivista ja tuntevista yksilöistä (Fjord Jensen 1979, 41).

Biografisen tarkastelutavan vaarana on, että tekstin tarkastelu jää ylimalkaiseksi ja painopiste siirtyy on toissijaisten elämäkertatietojen ja vuosilukujen keräilyyn (Sarmavuori 1984, 66). Elämäkertatietoja saatetaan koota niitä suurestikaan valikoimatta. Detaljiainesta voidaan yliarvioida. (Fjord Jensen 1979, 41-42) Biografista tarkastelutapaa käytettäessä olisi hyvä muistaa, että kaikkia lähteitä ei pitäisi pitää saman arvoisina. Kaikista elämä-

kerrallisista kytkennöistä huolimatta fiktion historiallinen lähdearvo saattaa olla vähäinen, joka tapauksessa se on ainakin epävarma. (Linnér 1979, 159.) Kirjailijan samastamista kokonaan teoksen henkilöön tulisi myös välttää (Sarmavuori 1984, 66).

Biografisen tarkastelutavan ongelma on ollut myös, että kouluopetuksessa biografoista tehdään hagiografioita eli kaunisteltuja elämäkertoja (Sarmavuori 1984, 65). Biografioiden sävy saattaa olla myös moralisoiva ja opettava. Kirjailijoista luodaan sentimentaalisia ihannekuvia sen sijaan, että heitä pidettäisiin lihallisina ihmisinä (Fjord Jensen 1979, 41). Opiskelijoille ei kerrota kirjailijan kaikkia elämäntapahtumia vaan vain soveliaat kohdat. (Sarmavuori 1984, 65.) Käytettäessä biografista lähestymistapaa tulisi muistaa myös tahdikkaus, jottei tunkeuduttaisi kirjailijan yksityisalueille. Kirjailijallakin pitäisi olla oikeus yksityisyyteen. (Fjord Jensen 1979, 42.) Elämäkertatietoja pitäisikin käsitellä vain sikäli kuin ne auttavat teoksen tulkintaa ja antavat teoksen ymmärtämisen kannalta välttämättömiä tietoja (Sarmavuori 1984, 66). Biografistista tarkastelutapaa koskevat monet samat hyödyt ja haitat kuin biografista tarkastelutapaa. Biografistinen tarkastelutapa on kuitenkin biografista laajempi ja haastavampi, sillä siinä tutkitaan kirjailijaa ja tämän tuotantoa suhteessa muihin ihmisiin, aatteisiin jne.. Biografistisessa tarkastelussa pyritään siis käsittelemään koko kontekstia, jossa kaunokirjallinen teksti on tuotettu. Tämä vaatii tarkastelijalta paljon tietoa sekä taitoa nähdä yhteyksiä asioiden välillä mutta tekee biografistisesta tarkastelutavasta biografista tarkastelutapaa paitsi vaativamman myös mielenkiintoisemman.

#### **4.2.2. Uuskriittinen tarkastelutapa**

Uuskritiikki syntyi reaktiona biografiselle kirjallisuuden tarkastelutavalle. Uuskritiikki pitää kirjallinen tuotetta on itsenäisenä ja omaehtoisena autonomisena kokonaisuutena. (Sarmavuori 1984, 67.) Sen mukaan kirjallisuuden tehtävä on välittää omanlaatuistaan, täsmällistä ja ainutlaatuista tietoa, jota on mahdoton muutoin ilmaista (Viksten 1979, 185). Lukijan ensisijaisen huomion tulee kohdistua teokseen, ei tekijään, sillä kirjailijan kokemus, oli se sitten todellinen tai kuviteltu, on keskittynyt hänen teokseensa. (Koskela ja Rojola 1997, 22-30.) Uuskriittinen tarkastelutapa lähtee ajatuksesta, että taiteilijan

tunteet ja persoonallisuus sulautuvat hänen tuotteeseensa kokonaan, joten niitä ei voi eritellä ja irrottaa toisistaan. Teksti on siis selitettävä ja arvioitava vain itse tekstistä käsin, ei koskaan sen kirjoittajasta. (Sarmavuori 1984, 67.)

Uuskriitikoiden mielestä tekstiä ei voi pitää tekijänsä itseilmaisuna. Vaikka teksti sijaitsee kahden poolin, kirjailijan luovan ja lukijan vastaanottavan kyvyn välissä ja lukijan kokemus on pitkälti riippuvainen kirjailijan kokemuksesta ja tämän kokemuksen muodosta, se on silti aina itsenäinen ja vapaa. (Viksten 1979, 184.) Kirjallisuuden kontekstia, biografista, historiallista tai kulttuurista ympäristöä, ei siis pidetä kiinnostavana, vaan kaikki kontekstuaalinen on tarpeetonta. Huomio kohdistuu vain tekstiin: teoksen merkitys on sen sivuilla. Kaunokirjallisuus on kaunokirjallisuutta, eikä sitä pidä käsitellä lähtökohtana yksilöpsykologisten, historiallisten tai yhteiskunnallisten ongelmien tutkimiseen. (Koskela ja Rojola 1997, 22, 26, 30.)

Uuskriittinen tarkastelutapa lähestyy tekstiä tekstianalyysin kautta. Tekstianalyysin päämääränä on analysoida ja tulkita yksityinen runo tai sanataideteos. Uuskriittinen tarkastelutapa puolustaa "välitöntä" lukemista, jossa tekstin merkitys välittyy suoraan analysoijalle ja lukukokemus säilyy mahdollisimman aitona. Tekstianalyysin välineenä on lähiluku. Lähiluvulla tarkoitetaan yksikertaisesti tekstin erittäin tarkkaa lukemista, hyvin yksityiskohtaista ja analyttistä tulkintaa. (Koskela ja Rojola 1997, 24, 30.) Tällöin lukija etenee runon tai teoksen osista kohti kohtaa, jossa kokonaismerkitys selviää ja ristiriitaiset kohdat, ongelmat ja jännitteet laukeavat. Analyysissä pyritään objektiivisuuteen ja tekemään tekstistä yleispätevä tulkinta. (Sarmavuori 1984, 67.) Lähiluvussa kiinnitetään huomio vain tekstin sanoihin, ja uuskriittisen tarkastelutavan mukaan mikä tahansa teksti on mahdollista ymmärtää erillään sitä ympäröivästä kontekstista (Koskela ja Rojola 1997, 24).

Uuskriittistä tarkastelutapaa käytettäessä on merkittävää kiinnittää huomio teoksen rakenteeseen - tosin uuskriitikoilla ei ole mitään yhtenäistä rakenteen teoriaa. Jokaista teosta, jopa yksittäistä runoa, pidetään itsenäisenä kokonaisuutena, joka rakentuu eri tasojen, näkökulmien ja kuvien jännitteistä ja suhteista. (Sarmavuori 1984, 67.) Tekstistä eritellään siinä vallitsevia suhteita, tekstin jäsentymistä ja jännitteitä, harmoniaa, paradokseja



sekä monimielisyyksiä. Keskeistä on tutkia, miten teksti ratkaisee ja yhdistää erilaiset, ristiriitaisetkin elementit rakenteessaan. (Koskela ja Rojola 1997, 26-28) Eri osat ovat aina suhteessa toisiinsa ja toisistaan erottamattomissa. Kokonaismerkitys muodostuu eri osien ja tasojen luomasta yhteisestä merkityksestä, joka on selvitettävä sanataideteoksen ymmärtämiseksi (Sarmavuori 1984, 67). Uuskriittisessä tarkastelutavassa tärkeää on teoksen muodon ja sisällön välinen ykseys. Tekstit sietävät vastakohtia ja ristiriitaisuuksia, mutta hyvässä tekstissä riitelevät ainekset saatetaan rakenteella keskenään sopuun, harmoniseksi kokonaisuudeksi. Uuskriitikoiden mielestä metodin avulla voidaankin erottaa hyvä kirjallisuus huonosta. (Koskela ja Rojola 1997, 26-27, 30.)

Uuskriittinen tarkastelutapa on menetelmänä vaativa, sillä siinä on pystyttävä lähilukuun ja tarkkaan erittelyyn (Sarmavuori 1984, 67). Salmisen mielestä uskriitiikin parhaita anteja kirjallisuuden opetukselle onkin juuri lähiluvun, tarkan ja huolellisen lukemisen opettaminen (Salminen 1979, 204). Uuskriittistä tarkastelutapaa voidaan käyttää erityisesti vaikeaselkoisen kirjallisuuden selittämisessä. Myös jos opiskelijamäärät ovat suuret ja aikaa on käytettävissä vähän, uskriittinen tarkastelutapa voi helpottaa työskentelyä: lyhyen tekstin lähilukeminen on nopeampaa ja vaivattomampaa kuin esimerkiksi laajojen kirjallisuushistoriallisten ilmiöiden selvittely. (Koskela ja Rojola 1997, 29.) Uuskriittinen tarkastelutapa vaatii kielen tuntemusta ja kirjallisuustieteen käsitteiden hallintaa. Niiden avulla opiskelija pystyy erittelemään sanataideteoksia. Analyysissa olisi päästävä yleispätevyyteen ja subjektiivisuutta tulisi välttää. Uuskriittisen tarkastelutavan vaarana on kuitenkin liiallinen keskittyminen rakenteen erittelyyn ja teoksen irrottaminen kirjailijasta. (Sarmavuori 1984, 67.) Toisaalta uskriittinen tarkastelutapa juuri vapauttaa opettajan ja opiskelijat keskittymään kontekstin sijaan itse kirjallisuuteen: tarkastelutapa sulkee ulkomaailman kirjallisuudenopetuksen ulkopuolelle, sillä kirjallisuuden tehtävä ei olekaan saada ihmistä ajattelemaan. Uuskriitikot luovat yhteiskunnan sisään oman erillisen kirjallisen saarekkeensa, jossa ristiriidat on ratkaistu ja kaikki on harmonista. Uuskriittisiin näkemyksiin perustuvat esimerkiksi yleisesti käytössä olevat analysoi ja tulkitse -tehtävät. (Koskela ja Rojola 1997, 29-30.)

### 4.2.3. Formalistinen tarkastelutapa

Formalistinen tarkastelutapa syntyi venäläisten opiskelijoiden ja tutkijoiden halusta luoda kirjallisuudentutkimukselle vahva teoreettinen tausta. Venäläinen formalismi sai alkunsa 1910-luvulla, ja sitä kehiteltiin aktiivisesti 1920-luvulla kunnes stalinismi vaiensi sen. Formalistit tutkivat kirjallisuudellisuutta, sitä, mikä erottaa kirjallisuuden muusta kielenkäytöstä. He ajattelivat kirjallisuuden erityisominaisuuden piilevän sen kielessä, ja formalistisen keskeinen tarkastelun kohde olikin kirjallisuudellisuutta tuottavat kielelliset ja muodolliset aspektit, jotka tekevät kirjallisuudesta kirjallisuutta. (Koskela ja Rojola 1997, 35-36.)

Formalistisessa tarkastelutavassa huomio kiinnitetään teoksen muotoon, ei niinkään sisältöön. Tarkastelutavan mukaan se, mistä teos kertoo, on riippuvainen siitä, miten se on rakennettu, eikä sisältöä voi erottaa muodosta. Sisällön sijaan teoksen muodon määräävät toiset muodot, ei sisältö, ja ainoastaan muoto voi saada aikaan kirjallisuudellisuutta. Sisältöä käytetään vain raakamateriaalina tuottaessa tiettyä muotoa. Formalistisessa tarkastelutavassa tärkeää on selvittää ne keinot, jotka synnyttävät kirjallisuudellisuutta. Kirjallisuudesta oli tarpeetonta etsiä mitään erityistä sanomaa. (Koskela ja Rojola 1997, 36.)

Formalistisessa tarkastelutavassa vieraannuttamista pidetään kielen keskeisenä ominaisuutena, ja se onkin tärkeä tarkastelun kohde. Vieraannuttaminen muuttaa tavalliseksi automaattistuneet ilmiöt uusiksi, oudoiksi ja tuoreiksi ja näin lähentää lukijaa aitoon, oikeaan elämään. Vieraannuttamalla kirjallisuus myös muistuttaa olevansa kirjallisuutta, ei tosiasioiden dokumentointia. Vieraannuttamisen keinoja ovat ensisijaisesti muodolliset kielen elementit, kuten ääni, rytmi, mitta, syntaksi, riimi, kuvat sekä erilaiset kerronnan strategiat. Lyriikassa vieraannuttaminen voi tapahtua muun muassa alkusointujen, erikoisen rytmin, yllättävien metaforien, outojen sanavalintojen tai tehokkaiden loppusointujen avulla. Proosassa vieraannuttamisen keinoja ovat esimerkiksi tapahtumien epätavallinen järjestäminen sekä toimintaa katkova, keskeyttävä tai hidastava kerronta, joka saa lukijan kiinnittämään uudella tavalla huomiota tuttuihin ja tavallisiin tapahtumiin. (Koskela ja Rojola 1997, 37-38.)

Koska myös kirjallisuuden kieli kuuluu, osa kirjallisuuden vieraannuttamiskeinoista menettää vähitellen tehonsa. Kirjallisuudessa on aina yhtä aikaa sekä automaattistuneita että vielä tehokkaina säilyneitä vieraannuttamiskeinoja. Lisäksi vieraannuttamiskeinot saattavat toimia eri teoksissa eri tavoin. Havaittuaan tämän formalistit päättelivät, ettei vieraannuttamisvaikutus ei piilekään itse keinossa vaan siinä funktiossa, joka sillä kirjallisuudessa teoksessa on. Yhtä keinoa voidaan käyttää moneen tarkoitukseen, samoin kuin eri keinot voivat toimia samassa funktiossa. Valta-asemassa olevia esteettisiä funktioita alettiin kutsua dominanteiksi. (Koskela ja Rojola 1997, 39-40.)

Kirjallinen systeemi muuttuu koko ajan. Se ei ole tasapainoinen, harmoninen systeemi, vaan sitä hajottavat ristiriitaiset tendenssit. Voidaankin puhua kirjallisesta evoluutiosta. Kirjallisuuden uudistuminen tapahtuu usein marginaalisten ainesten avulla, siksi formalistisessa tarkastelutavassa tarkasteltavana on koko kirjallinen systeemi nobelkirjailijan novellista ja renkipojan renkutukseen saakka. Formalistit tutkivat tiukasti vain nimenomaan kirjallista systeemiä eivätkä etsineet yhteyksiä esimerkiksi kirjallisuuden ja muun maailman välillä. He uskoivat kirjallisuuden kehittyvän kuin itsestään, omia lakejaan noudattaen. Kirjailijalla ei katsottu olevan vaikutusta muutoksiin. (Koskela ja Rojola 1997, 40-41.)

Myös kerronnan tutkimus on formalistien kehittänyt. Kerronnasta erotetaan tarina (fabula), jolla tarkoitetaan kerrottavia tapahtumia, sekä ja juoni (sujet), joka on puolestaan tapahtumien taiteellista järjestelyä. Se mitä tavallisesti pidetään juonena, onkin siis formalistien termein tarina. Formalistit pitävät tarinaa sinänsä merkityksettömänä. He korostavat juonen tärkeyttä, sillä vasta juoni voi tehdä kirjallisuudesta kirjallisuutta, muuntaa vieraannuttamalla arjen tavalliset tapahtumat taiteeksi. (Koskela ja Rojola 1997, 38.)

Kouluopetuksessa formalistisen tarkastelutavan käyttö tarkoittaa lähinnä teoksen muodon erittelyä, vieraannuttamiskeinojen tarkastelua ja vertailua tai kerronnan tutkimista. Tekstistä voidaan esimerkiksi analysoida kohtia, jotka kiinnittävät lukijan huomion, tarkastella juonen kulkua, sen estämistä, ristiriitaisuuksien laukaisemiskeinoja, tarinan vaikutusta kerrontaan jne. Selden huomauttaa, että kaunokirjallisia tekstejä on usein

vaikea erottaa ei-kaunokirjallisista teksteistä. Hän pitää venäläistä formalismia opetuksessa hyödyllisenä, jos halutaan kiinnittää huomiota tekstin teknisiin seikkoihin mutta lisää formalistista tarkastelutapaa voitavan haluttaessa käyttää myös vaikkapa ideologisten, moraalisten ja poliittisten näkökulmien tarkasteluun. (Selden 1989, 39, 45, 184,195-196.)

#### **4.2.4. Strukturalistinen tarkastelutapa**

Strukturalistit pitävät kielellistä merkkiä mallina kaikille kulttuurisille ja sosiaalisille toiminnolle. He ajattelevat kaikkien systeemien toimivan kielen systeemin tavoin. Strukturalisteista koko inhimillinen elämäkin on merkkien hallitsema verkosto. Merkit voivat olla joko kielellisiä tai muunlaisia kielelliselle merkille analogisia merkkejä. Myös kirjallisuuden systeemin ajatellaan olevan yksi ilmentymä merkistä. (Koskela ja Rojola 1997, 48, 61.) Strukturalistisessa tarkastelutavassa katkaistaan teoksen yhteydet spesifiin historialliseen kontekstiin ja keskitytään tutkimaan kirjallista teosta, sen systeemisyttä ja rakenteellisia ominaisuuksia (Nummi 1988, 141).

Strukturalistit ovat kiinnostuneita struktuureista eli rakenteista. Ilmiötä ei ajatella koskaan erilliseksi vaan aina osaksi laajempaa kokonaisuutta. Analyyseissa keskitytäänkin struktuurin yksittäisten ilmentymien sijaan näiden laajempien rakenteiden tutkimiseen. Myös kirjallisuutta strukturalistit erittelevät suhteessa johonkin laajempaan rakenteeseen. Strukturalistisessa tarkastelutavassa ei jäädä tutkimaan yksittäistä tekstiä vaan pyritään analysoimaan laajempia yksiköitä, johon tekstit kuuluvat. Tavoitteena on selvittää näin kirjallisuuden systeemi, kirjallisuuden kielioppi. (Koskela ja Rojola 1997, 48, 61.) Teoksen autonomiaa korostetaan kuitenkin voimakkaasti. Teoksen ajatellaan olevan suljettu kokonaisuus, joka on erillään ympäristöstään: vaikka teosta voidaan arvioida ja verrata toisiin teoksiin, sillä ei ole kausaalisuhdetta näihin. (Nummi 1988, 143.)

Strukturalistisessa tarkastelutavassa kieltä pidetään itsერიითისენა systeeminä ja sen rakenteen ensisijaisuutta painotetaan. Tästä johtuu, että kirjailijaa ja todellisuutta ei pidetä enää tutkimukselle tärkeinä elementteinä. Keskeistä sen sijaan on yrittää paljastaa teoksista

tekstin taustalla oleva systeemi, toisin sanoen yleiset lainalaisuudet, jotka tekevät kirjallisen tekstin mahdolliseksi. Yksittäisellä tekstillä ei ole tutkimuksen kannalta arvoa; tekstin ei ajatella olevan yksittäisiä kirjailijan ilmauksia tai jonkin aikakauden elämän heijastumia. Kirjallisuuden kieliopin kehittäminen saattaa tapahtua yksittäisten teosten analyysin avulla, mutta tavoitteena ei ole vain jonkin teoksen analyysi ja tulkinta. Tärkeämpää on osoittaa yksittäinenkin teos systeemin osaksi. Strukturalistisessa tarkastelutavassa keskeistä on se, miten merkitys on tuotettu, ei niinkään merkitys itsessään. Sen tavoite ei ole tuottaa uusia tulkintoja teksteistä vaan tutkia ehtoja, jotka mahdollistavat erilaiset tulkinnat. (Koskela ja Rojola 1997, 48-49, 54, 61.)

Strukturalistisen tarkastelutavan tehtävä on siis etsiä yksittäisten teosten takaa sitä kirjallista systeemiä, joka tekee yksittäiset teokset mahdollisiksi. Strukturalistit voivat tutkia yhtä hyvin arvostettuja klassikoita kuin viihdekirjallisuutta, koska heidän mukaansa kaikki kirjalliset tuotteet ilmentävät yhteistä kirjallista systeemiä. Suuria maailmankirjallisuuden klassikkoteoksiakin kohdellaan tasavertaisina muiden teosten kanssa, ja näin kirjallisuus-käsitteen sisään rakentunut hyvä-huono, arvokas-arvoton, taide-viihde -järjestelmä menettää merkityksensä. (Koskela ja Rojola 1997, 55.)

Strukturalistinen tarkastelutapa on vaikuttanut keskeisesti kerronnan teoriaan, narratologiaan. Narratologia käsittelee pääasiassa kertovien fiktiotekstien sisältämiä viestintätapahtumia, kerrontarakenteita ja -prosesseja (Kettunen 1988, 125). Narratologian käsitteistöllä voidaan tutkia kaunokirjallisuuden kertomusten lisäksi muun muassa elokuvan kerrontaa (Koskela ja Rojola 1997, 56). Narratologian tavoitteena on selvittää yleistä kerrontasysteemiä, tekstirakenteita ja "kertomuksellisuutta", luoda kertomusten yleisiä rakennemalleja. Luotujen teoreettisten mallien avulla on edelleen tutkittu yksittäisten kaunokirjallisten teosten kerrontaratkaisuja. Tekstien ajatellaan rakentuvan useista sisäkkäisistä kertomustasoista: sisimpänä on tarinan taso, seuraavana kerronnan taso ja uloimpana itse tekstin taso, joita on tutkittu erilaisista teksteistä. Erityisesti kerrontataso on kiinnostanut narratologeja. Keskeisiä ovat olleet kerronnan ääntä ja näkökulmaa koskevat kysymykset ("Kuka puhuu? Kuka havaitsee?"). Myös kirjailijan ja lukijan läsnäolo tekstissä on ollut keskeinen tutkimuskohde. Tekstistä on ajateltu olevan löydettävissä tietynlainen kirjailijapersoona sekä piirteitä, jotka paljastavat oletetun lukijan. (Kettunen

1988, 125-128; ks. myös Rimmon-Kenan 1991.)

Kirjallisuudenopetuksessa juuri narratologiasta voi olla paljonkin iloa. Esimerkiksi erilaisten analyysimallien tarkastelu ja etsiminen tekstistä voisi olla antoisaa. Narratologian kautta tekstiä voi lähestyä eri tavalla kuin useimmat lukijat yleensä lähestyvät. Uusi näkökulma voisikin tuoda tekstistä esiin toisenlaisia ajatuksia kuin vaikkapa impressionistinen tarkastelutapa. Tekstistä voitaisiin tutkia myös muuta kerronnan rakennetta, kertojan roolia ja luotettavuutta, hahmotella vaikkapa implisiittiiä kertojaa jne. (Selden 1989, 171.) Narratologia edellyttää kuitenkin syventymistä ja perehtymistä käsitteisiin, mikä vie runsaasti aikaa.

#### **4.2.5. Jälkistrukturalistinen tarkastelutapa**

Jälkistrukturalistit kyseenalaistavat strukturalististen periaatteet. Jälkistrukturalisteille tyypillistä on kielellinen skeptismi. He ovat omaksuneet strukturalisteilta käsityksen, jonka mukaan erot tuottavat merkityksen, mutta he eivät ajattele kielen systeemiä rajaamassa loputonta erojen prosessia. Jälkistrukturalistien mielestä kieli on kaikkialle rönsyilevä rajaton verkko, jota ei voi rajata ja jossa mikään ei ole pysyvää. Merkillä ei ole kiinteää merkitystä, vaan merkitys tulee ilmi läsnä- ja poissaolon lakkaamattomassa häilymisessä. Jälkistrukturalistit korostavat eroja, heterogeenisyyttä, merkitysten moninaisuutta ja keskuksen puuttumista ja yrittävät välttää totalisoivia systeemejä, jotka pysäyttäisivät prosessin. (Koskela ja Rojola 1997, 72-75.)

Kirjallisuus on yksi kielenkäytön laji, eikä sillä ole erityisasemaa. Tämä merkitsee sitä, että jos kieltä yleensä ei voi palauttaa mihinkään sen ulkopuoliseen, ei myöskään tekstiä voi palauttaa mihinkään sen ulkopuolella, ei kirjailijaan, lukijaan, struktuuriin, historiaan, filosofiaan, psykologiaan tms. Tekstiä ei voida alistaa millekään poetiikan mallille. (Koskela ja Rojola 1997, 80-81.)

Barthesin mukaan tekstin rakennetta voidaan tarkastella viiden koodin kautta: Ensimmäisen koodin Barthes nimeää hermeneuttiseksi koodiksi. Se liittyy tekstin myöhemmin

ratkaistaviin salaisuuksiin ja arvoituksiin. Seeminen koodi käsittelee teemoja sekä henkilöistä, paikoista ja asioista saatua informaatiota. Symbolisella koodilla Barthes tarkoittaa aluetta, jolla merkitykset tulevat moninaisiksi ja käännettäviksi. Proaireettinen koodi koskee tapahtumia ja toimintaa, jotka voidaan tavallisesti ennustaa. Viimeinen eli kulttuurinen koodi liittyy "tieteelliseen" ja sosiaaliseen informaatioon: tavallisiin piintyneisiin uskomuksiin, tapoihin ja oletuksiin. Barthes ajattelee koodien luovan verkoston, jossa teksti kulkee. Koodien avulla teksti strukturoituu ja sitä voidaan tarkastella. (Barthes 1970, 25-27.)

Jälkistrukturalistista tapaa lähestyä kirjallisuutta kutsutaan dekonstruktioksi. Dekonstruktioita voidaan kuvata "vastakarvaan" tai "vastavirtaan" lukemiseksi tai lukemiseksi tekstiä itseään vastaan. Se on tekstuaalista häirintää, jonka tarkoitus on paljastaa, että teksti sanoo toista kuin näyttää sanovan. Dekonstruktivisessa lukemisessa tavoitteena on etsiä tekstistä sen näennäisen yhtenäisyyden alle piilotettuja erilaisia epäyhtenäisiä elementtejä: eroja, moninaisuutta, ristiriitoja, paradokseja, vastakohtaisuuksia sekä katkoksia. Dekonstruktio pakottaa arvioimaan uudelleen ehtoja, joilla muodostamme ja rakennamme maailmaa. (Koskela ja Rojola 1997, 76-86.)

Jälkistrukturalisteille tärkeää on etsiä hierarkkisia binaarisia oppositioita, joiden varassa teksti on. He haluavat osoittaa tekstin riippuvuuden oppositioparin tukahdetusta puolesta. Keskeistä on näyttää, että käsitteet edellyttävät aina vastakohtaansa ja että osat eivät ole erillisiä vaan osia toisistaan. Merkkikään ei yksinään merkitse mitään vaan se tarvitsee aina muita merkkejä, joista erota. Useinkaan tämä riippuvuus ei näy päällepäin. Jälkistrukturalistit haluavat nostaa esiin sen, minkä teksti näyttää peittävän yhtenäisyytensä alle, ja pyrkivät sitten purkamaan opposition, dekonstruoimaan sen. Hierarkian vähätelty puoli nostetaan esiin, mutta binaarisen opposition toisen osapuolen korostaminen ei ole vielä dekonstruktioita. Tällöinhän vain hierarkia kääntyisi ja vähätelystä osapuolesta tulisi uusi keskus. Dekonstruktio tavoitteena on purkaa hierarkian lisäksi myös systeemi, joka tuottaa tai mahdollistaa sen. (Koskela ja Rojola 1997, 78-86.)

Kirjallisuuden opetuksessa jälkistrukturalistisen tarkastelutavan mukaiset tehtävät voivat olla esimerkiksi binaaristen oppositioiden ja niiden hierarkian tutkimista sekä tekstin

erittelemistä tätä kautta. Tosin Selden varoittaa mahdollisista ongelmista etsittäessä binaarisia oppositioita: hänen mukaansa kahden kohteen väliltä voidaan haluttaessa aina löytää eroja, kun luokittelu on jokaisen oman harkinnan varassa. Siksi Selden epäileekin binaaristen oppositioiden tarkastelun soveltumista kouluopetukseen. (Selden 1989, 57, 178.)

#### **4.2.6. Psykologinen tarkastelutapa**

Psykologinen ja biografinen tarkastelutapa ovat liittyneet läheisesti toisiinsa. On ajateltu, että kirjailijan luonteenpiirteet ja elämäkokemukset heijastuva hänen teoksiinsa. (Sarmavuori 1984, 66.) Siirryttäessä biografisesta tarkastelutavasta psykologiseen ihannoidut kirjailijakuvat ovat kuitenkin vähitellen inhimillistyneet (Mäenpää 1979, 171). Psykologiassa tarkastelussa on vähitellen yhä enemmän siirrytty kirjailijan minän ja elämän sekä hänen teostensa yhteyksien tutkimisesta teoksen tarkasteluun. Kirjailijan sijasta on keskitytty teosten henkilöihin, joita voidaan tutkia psykologian keinoin aivan kuten todellisia ihmisiäkin. Henkilöistä on tutkittu ja eritelty muun muassa heidän luonteenpiirteitään, ajatuksiaan ja tekojaan. Erityistä huomiota on kiinnitetty henkilöhahmojen, kuten kirjailijankin, tiedostamattomiin motiiveihin. (Koskela ja Rojola 1997, 91-98.)

Apuna analyysissä on käytetty Siegmund Freudin psykoanalyttistä teoriaa, jossa esitetään näkemys sielunelämän kerroksista, ihmisen tietoisesta ja tiedostamattomasta alitajunnasta, joka purkautuu esiin hyvin eri tavoin. (Sarmavuori 1984, 66.) Freudin mukaan kirjailijalla on taito muuntaa omat tiedostamattomat toiveensa taiteeksi, ja tutkimalla teosta voidaan selvittää kirjailijan tiedostamatonta. Kaunokirjalliset tekstit toimivat kanavana kirjailijan ilmaistessa mielensä torjuttuja ja vieraita aineksia hyväksyttävästi. Kirjallisuuden pinnalla näkyvän merkityksen Freud ajatteli olevan tietoisesta työtä, pinnan alla olevan latentin merkityksen johtuvan tiedostamattomasta. Myös psykoanalyysin toisessa suuntauksessa, lacanilaisessa analyysissä, nostetaan esiin tiedostamattomat motiivit, mutta niiden ei ajatella olevan kirjailijan tai tekstin henkilön piirteitä vaan tekstin ominaisuuksia. J. C. Lacanin mukaan tiedostamaton rakentuu kielen tavoin, ja siksi totuus löytyy tekstistä. Lacanilaiset tutkijat tarkastelevat tekstin pinnan alla piileviä ristiriitoja



ja murtumakohtia. He voivat tarkastella kirjallista tekstiä myös puutteen ja halun ilmenytymänä. (Koskela ja Rojola 1997, 90-98.) Psykoanalyttisten teorioiden lisäksi psykologiassa tarkastelutavassa voidaan käyttää apuna esimerkiksi Raymond B. Cattelin piirreanalyysiä. Cattelin piirreanalyysissä persoonallisuus on kuvattu piirteinä (ks. esim. Cattel ja Kline 1977), ja sitä voidaan soveltaa mainiosti myös kirjallisuuden henkilöiden luonteenpiirteiden tutkimiseen.

Myös teoksen ja lukijan suhdetta voidaan tutkia psykologisesta tarkastelutavasta käsin. Sen lisäksi että kirjailija käsittelee teoksissaan omia tiedostamattomia halujaan tai teoksen henkilöiden haluja, hän Freudin mielestä tuo esiin myös muiden ihmisten tiedostamattomassa tukahdutettuina myllertäviä haluja. Lukiessaan lukijan on siten mahdollista saada keinoja niin torjunnan vahvistamiseen, kompromissien tekoon omien impulssien kanssa kuin salattujen toiveiden kuvitteelliseen tyydyttämiseen. (Koskela ja Rojola 1997, 90-98.)

Mäenpään mukaan tärkeitä, opiskelijoille psykologista tarkastelua varten opetettavia asioita ovat ainakin seuraavat asiat: Freudin käsitys persoonallisuuden jäsentymisestä, oppi lapsuusiän seksuaalisuudesta ja sen vaikutuksesta ihmissuhteisiin sekä Freudin uniteoriat. Kirjallisuuden tulkinnalle etenkin unisymboliikka antaa niin paljon hyödyllistä aineistoa, että siihen kannattaa perehtyä tarkasti. (Mäenpää 1979, 173.) Teoksen henkilöitä voidaan analysoida ja ryhmitellä henkilötyypeittäin. Kehitysromaanista voidaan tutkia henkilöiden elämänkaarta, heidän kehityskriisejään ja niiden ratkaisemista. Lisäksi voidaan pohtia esimerkiksi henkilöiden lapsuuden merkitystä myöhemmälle kehitykselle. Tarkasteltaessa teoksen henkilöiden maailmankuvaa voisi kognitiivisen psykologian maailmakuvatutkimuksesta olla paljonkin apua. (Sarmavuori 1984, 66.)

Psykologisen tarkastelutavan hyviä puolia ovat etenkin sen ihmisläheisyys, havainnollisuus ja mielenkiintoisuus. Teosten tarkastelu psykologiselta kannalta voi auttaa nuorta selviämään omista kehitystehtävistään, sillä henkilöiden ja heidän tekojensa ja motiivinsa analysointi voi auttaa nuorta ymmärtämään ihmisiä paremmin ja lisäksi kirjallisuus antaa nuorelle runsaasti samastumiskohteita ja malleja. (Sarmavuori 1984, 66.) Käytettäessä ensimmäistä kertaa psykologista tarkastelutapaa on sopivien tekstien löytäminen tärkeää. Psykologinen tarkastelutapa ei sovi kaikkeen kirjallisuuteen. Esimerkiksi lyriikan

tulkintaan tarkastelutapaa voi olla vaikea soveltaa. Sen sijaan varsinkin näytelmistä voi löytää usein varsin mielenkiintoisia asetelmia. Myös novelleja, koska ne ovat helposti hahmottuvia kokonaisuuksia, voidaan yleensä tarkastella psykologisesti. (Mäenpää 1979, 172-173.)

Psykologisen menetelmän vaarana on, että lukijan huomio siirtyy pois teoksen rakenteesta, tyylistä ja muista esteettisistä piirteistä ja kirjallisuutta ei käsitellä ensisijaisesti sanataiteena, vaan siitä tehdään psykologiaa. (Sarmavuori 1984, 66.) Psykologisen tarkastelutavan heikko kohta on lisäksi usein myös opettajan ja opiskelijoiden psykologian tietojen puutteellisuus, jotta pystyttäisiin tarkastelemaan kirjallisuutta täsmällisesti, käsitteistöä käyttäen, ei vain yleisesti psykologisoiden (Mäenpää 1979, 172). Koska sosi- aali- ja terveysalan oppilaitoksissa psykologia on keskeinen oppiaine, psykologinen tarkastelutapa lienee hyvin käyttökelpoinen siellä.

#### **4.2.7. Reseptioesteettinen tarkastelutapa**

Reseptioestetiikka eli vastaanoton tutkimus käsittää useita eri teorioita, joita keskenään yhdistää kiinnostus lukemisen ja tulkinnan ongelmia kohtaan. Ne pitävät lukijuutta tärkeimpänä aspektina merkityksen muodostumisessa, ja reseptiotutkimuksen tavoite onkin tutkia kaunokirjallisia tekstejä lukijan näkökulmasta. (Koskela ja Rojola 1997, 101, 105.) Vaikka tutkittavien tekstien herättämät lukijareaktiot, joko todelliset tai tutkijan rekonstruoimat, ovat olennaisia reseptiotutkimuksessa, tarkastelu ei kuitenkaan keskity vain lukijaan, vaan mielenkiinto kohdistuu koko kaunokirjallisuuden viestintätapahtu- maan. Reseptiotutkimuksen avulla voidaan tutkia kaikkia fiktiivisiksi määriteltävissä olevia tekstejä. Reseptiotutkimus voi olla historiallista, nykyhetkeen suuntautuvaa tai näiden sekamuoto, ja se on mahdollista jakaa kahteen osa-alueeseen tutkimuksen paino- pisteestä riippuen: painotettaessa tekstejä kyseessä on vaikutustutkimus, korostettaessa lukijan toimintaa kyseessä on varsinainen reseptiotutkimus. (Segers 1985, 9-10, 19-20.) Reseptiotutkimuksen piiriin kuuluvat myös yritykset rekonstruoida teoksesta eri aikoina kirjoitettujen arvostelujen perusteella jonkin aikakauden kirjallisuuskäsitys (Koskela ja Rojola 1997, 113).

Reseptiotutkimuksen ensimmäisiä oivalluksia oli, että sanataideteosta ei ole olemassa objektiivisessa, staattisessa muodossa, vaan lukijan tehtävä on antaa tekstille merkitys (Segers 1985, 9). Kaunokirjallinen teos sinällään pysyy samana, mutta lukijoiden tulkinnat sen sijaan voivat vaihdella eri aikoina paljonkin (Koskela ja Rojola 1997, 103, 110). Kaunokirjalliset teokset ja niiden reseptio syntyvät ihmisten kokemuksista arki-maailmassa (Segers 1985, 9). Lukiessaan tekstiä lukija luo teoksen lisäksi myös itseään, kontekstin, johon hän voi sijoittaa kaunokirjallisen teoksen. Tosin lukijan vapaus tulkita tekstiä vaihtelee, eikä hän voi tehdä tulkintojaan täysin mielivaltaisesti. (Koskela ja Rojola 1997, 101-103.) Sekä teoksiin että tulkintaan välittyy lukijan omia kokemuksia ympäröivästä kulttuurista. Kirjallisuus on siis olemassa ainoastaan lukijoidensa välityksellä. (Segers 1985, 9, 13.)

Reseptiotutkimuksessa on kaksi ydinkäsitettä: odotushorisontti (Erwartungshorizont) ja avoin kohta (Leerstelle). Odotushorisontilla tarkoitetaan yksinkertaisesti sitä, että lukija lukee tekstiä tietyin odotuksin ja tuottaa näiden oletuksien avulla tietynlaisia tulkintoja. Avoimet kohdat ovat yksinkertaistaen sanottuna tekstin kohtia, joissa annetaan tarinan kannalta keskeistä tietoa vähän tai ei ollenkaan. Avoimet kohdat vaikuttavat lukijan teoksesta saamaan esteettiseen vaikutelmaan. (Segers 1985, 12, 16, 43.) Täyttäessään tekstin aukkoja lukija kommunikoi tekstin kanssa: hän neuvottelee aukkopaikoista ja ottaa tekstin tarjoamat kokemukset lopulta omikseen. Siksi onkin mahdollista, että lukijan oma maailmankuva saattaa lukiessa muuttua. (Koskela ja Rojola 1997, 104.)

Reseptiotutkimuksesta voi olla paljon hyötyä kirjallisuudenopetuksessa. Reseptiotutkimus korostaa lukijan lukukokemusta, mikä on kasvatusta ajatellen mielenkiintoinen näkökulma. On tärkeää kiinnittää huomio yksittäiseen lukijaan, sillä siten opiskelija voidaan tehokkaammin herättää pohtimaan asioita, joita kirjallisuus nostaa esiin. Kirjallisuudenopetuksen yksi tavoitehan on lukijan maailmankuvan avartaminen, ja tähän reseptio-esteettinen tarkastelutapa antaa mahdollisuuden. Reseptiotutkimusten tuloksista myös voidaan keskustella luokassa tai luennolla, minkä on havaittu piristävän huomattavasti kirjallisuudenopetusta. (Segers 1985, 133-134.)

Reseptiotutkimuksen avulla opettaja pystyy myös arvioimaan paremmin kaunokirjallisuus-

den vaikutusta opiskelijoihin sekä opiskelijoiden kykyä ymmärtää tekstiä. Opiskelijoiden tekstien vastaanottoa on mahdollista tutkia esimerkiksi skeemapiirustusten tai erilaisten kirjoitustehtävien avulla. Tällöin opettaja voi lisätä oppilaantuntemustaan: hän saa tietoa opiskelijoiden taidoista ja toisaalta myös vaikeuksista tekstin vastaanottamisessa. Näin nekin opiskelijat, jotka eivät luokkatilanteessa uskalla ilmaista mielipiteitään, saavat äänensä kuuluviin. Reseptiotutkimuksen metodilla voidaan opettaa opiskelijaa arvioimaan tekstiä monipuolisesti, tunnistamaan omat, implisiittisesti käyttämänsä normit sekä kiinnittämään huomiota muiden käyttämiin normeihin ja arvoihin. Tekstien arvioiminen tahtoo jäädä kirjallisuudenopetuksessa usein liian vähäiseksi, mutta se on kuitenkin tärkeä osa lukemisprosessia ja siksi myös arvokasta materiaalia opetuksessa. Samalla edistetään sekä kielen hallintaa että kaunokirjallisuuden ymmärtämistä. (Segers 1985, 134-135.) Reseptioestetiikan avulla on myös mahdollista määrittää teoksen paikka muiden teosten joukossa (Koskela ja Rojola 1997, 113).

Sosiaali- ja terveysalalla voisi olla hyödyllistä tutustua myös yhteen reseptiotutkimuksen sovellusmahdollisuuksista, biblioterapiaan. Se on terapiamuoto, jossa kaunokirjallisuuden avulla yritetään parantaa potilaan taitoa ratkaista henkilökohtaisia konfliktejaan, tukea hänen henkistä kasvuaan sekä auttaa häntä ymmärtämään paremmin itseään. Biblioterapiassa potilas saa luettavakseen kaunokirjallisia teoksia, joiden oletetaan edistävän hänen mielenterveyttään. Teokset voivat käsitellä esimerkiksi asiakkaan elämäntilanteeseen liittyvää psykologista ongelmaa. Biblioterapiassa tavoitteena on saada aikaan lukijan persoonallisuusrakenteen ja hänen lukemansa kirjallisuuden välille dynaaminen vuorovaikutus, joka rakentaa lukijan persoonallisuutta. (Segers 1985, 131-132.)

Jürgen Kreft, joka on tutkinut reseptioesteettistä kirjallisuudenopetusta Saksassa, jakaa opetuksen neljään vaiheeseen: Ensimmäisessä vaiheessa on tärkeää rohkaista opiskelijoita reagoimaan tekstiin. Toisessa vaiheessa tarkastellaan opiskelijoiden näkemyksiä tekstistä, pyritään lähestymään tekstiä myös objektiivisesti sekä vertaillaan saatuja näkemyksiä keskenään. Kolmannessa vaiheessa käsitellään opiskelijoiden reseptioprosessia. Neljännessä vaiheessa lukija ja teksti sekä vastaanotto kaikki yhdessä suhteutetaan tekstin tematiikkaan, etsittyyn totuuteen ja koko elämään. Näin subjektiivisuuden ja objektiivisuuden suhde sekä molempien ulottuvuudet tulevat tarkastelun kohteiksi. (Kreft 1987, 10-

11.) Reseptioesteettinen tarkastelutapa rohkaisee opiskelijoita löytämään oman tulkintansa tekstistä: On useita mahdollisia tulkintoja, ei vain yhtä "oikeaa" tulkintaa. Vaihtoehtojen näkeminen on arvokasta sinänsä.

#### **4.2.8. Marxilainen tarkastelutapa**

Marxilainen tarkastelutapa perustuu marxilaiseen kirjallisuudentutkimukseen, jolla tarkoitetaan yhteiskunnallisesti suuntautunutta ja yhteiskuntalähtöistä kirjallisuudentutkimusta. Marxilaisen tarkastelutavan mukaan yhteiskunta, jossa tekstit tuotetaan, konteksti, on tärkeä. Kirjallisuutta tarkastellaan historiallisten ja yhteiskunnallisten olosuhteiden kautta, ja kirjallisuuden ymmärtämisen ajatellaan edellyttävän koko historiallisen ja yhteiskunnallisen prosessin ymmärtämistä. Marxilaisen tarkastelutavan tavoite on paljastaa teoksen suhde ideologioihin. (Koskela ja Rojola 1997, 119-121, 137.) Marxilaisessa tarkastelutavassa kirjallisuutta, kuten muutakin taidetta, pidetään osana laajaa ideologista päällysrakennetta. Tähän ideologiseen päällysrakenteeseen kuuluvat eettiset, poliittiset, filosofiset, tieteelliset, taiteelliset, oikeudelliset ja uskonnolliset katsomukset, sellaiset todellisuutta koskevat käsitykset, jotka auttavat ihmistä tiedostamaan itsensä ja suhteensa todellisuuteen ja jotka vaikuttavat ihmisten päämääriin ja tapaan ratkaista ongelmansa. Kirjallisuuden ajatellaan olevan yksi yhteiskunnallisen tajunnan muoto ja siksi lopulta selitettävissä vain sen synnyttäneestä todellisuudesta käsin. (Karkama 1979, 68.)

Marxilaisen tarkastelutavan omaksuneet tutkijat voivat lähestyä kirjallisuutta monelta suunnalta. He voivat esimerkiksi selvittää kirjailijan luokka-aseman vaikutusta teokseen tai tutkia teoksen ideologista sisältöä, jonka teos ilmaisee usein vain implisiittisesti. (Koskela ja Rojola 1997, 137.) Marxilaisten tutkijoiden mukaan niin tutkimuksen kuin opetuksenkin tehtävä on taistella epähuomaaneja yhteiskunnan fetissimuotoja vastaan. He ajattelevat, että ihmisillä on oikeus nähdä todellisuuden olioiden, suhteiden ja prosessien olemus suhteessa heidän kulttuurisiin ja esteettisiin tarpeisiinsa ja heillä täytyy olla mahdollisuus luoda luova ja vapaa suhde todellisuuteen. Fetissimuodot ilmenevät sanataiteessa kirjallisuuden sisäisessä muuttumisessa yhä pinnallisemmaksi ja stereotyyppisem-

mäksi sekä ajanvietteen määrällisenä kasvuna. (Karkama 1979, 74-75.)

Koska marxilainen metodi on tietylle maailmankatsomukselle ja tietoteoreettiselle perustalle rakentuva lähestymis- ja tarkastelutapakäyttö eikä siis mikään tekninen suoritustapa tai tiettyjen piirteiden etsimistä teoksesta, sen käyttö kirjallisuudenopetuksessa saattaa aiheuttaa vaikeuksia tai tuntua vaikealta. Toisaalta juuri tästä seuraa metodin tärkein etu: sitä voidaan soveltaa kaikkiin sanataideteoksiin, koska kaikki sanataide, jopa sellainen, jolla ei ensi näkemältä näytä mitenkään yhteiskunnalliselta, on selitettävissä historiallis-yhteiskunnallisesta todellisuudesta käsin. (Lassila 1979, 78.)

Marxilaisen tarkastelutavan mukaiset tehtävät voivat käsitellä erilaisten ideologioiden ilmenemistä sanataideteoksessa: Voidaan tutkia, mitä teos paljastaa ideologiasta ja millä tavoin. Käyttääkö se jotain vain kaunokirjallisuudelle mahdollista ilmaisutapaa? Tekstiin voi suhtautua kuin se olisi jonkin ideologian julkilausuma ja tarkastella tekstiä sen valossa. Tekstistä voidaan analysoida henkilöiden suhdetta eri luokkiin, eritellä sosiaalisia suhteita tai vaikkapa tarkastella, millaisia arvoja pidetään teoksessa positiivisina, millaisia negatiivisina. (Selden 1989, 175-188.)

#### **4.2.9. Feministinen tarkastelutapa**

Feministinen tarkastelutapa nojaa feministiseen kirjallisuudentutkimukseen. Feministisellä kirjallisuudentutkimuksella tarkoitetaan sellaista teoreettista ja kriittistä tutkimusta, jolle ominaista on taistelu patriarkaalisia ja seksistisiä arvoja vastaan. Feministisen kirjallisuudentutkimuksen kohde voi olla yhtä hyvin nais- kuin mieskirjailijakin, mikä tahansa kirjallisuuden laji, miltä tahansa aikakaudelta; olennaista on poliittinen asenne. Feministinen kirjallisuudentutkimus kattaa useita erilaisia tapoja lähestyä kirjallisuutta. Kirjallisuudentutkimusta voidaan jäsentää sen avulla, pidetäänkö merkityksen lähteenä kirjailijaa, tekstiä vai lukijaa. Tärkeää on kuitenkin, että sukupuolen ajatellaan vaikuttavan keskeisesti merkityksen muodostumisprosessiin. Feminististä tutkimusta tehdään sekä aivan käytännön tasolla mutta myös teoreettisesti. (Koskela ja Rojola 1997, 140-141.)

Yksi feministisen kirjallisuudentutkimuksen periaatteista on, ettei minkään esityksen ole mahdollista olla neutraali (Moi 1990, 15). Feministitutkijat tarkastelutavat niin teksteissä kuin maailmassakin vallitsevia valta- ja alistussuhteita. Heidän haluavat osoittaa näiden suhteiden epäoikeudenmukaisuuden ja purkaa ne. Feministit ovat kritisoineet ja arvioineet olemassaolevia kulttuurisia malleja ja lopulta jopa hylänneet ne. He ovat yrittäneet vapautua patriarkaalisen kirjallisuudentutkimuksen luomista käsitteistä ja kyseenalaistaneet entiset käsitykset kirjallisuudesta, sen teorioista, lajeista, historiasta, estetiikasta, lukemisesta ja kirjallisuuden institutionaalisesta vallankäytöstä. (Koskela ja Rojola 1997, 141, 145.) Patriarkaaliset asenteet näkyvät esimerkiksi tarkastelukohteiden valinnoista, niiden käsittelytavasta ja naiskirjailijoiden asemasta kirjallisuudenhistoriassa. Kirjallisuudenhistoriat usein marginalisoivat naiskirjailijat ja kohtelevat näitä erikoistapauksina. (Ahokas 1985, 14.)

Naisten kirjoittamaa kirjallisuutta ja sen traditiota on alettu tarkastella omana, itsenäisenä alueenaan. Kirjallinen kaanon on otettu uudelleen arviotavaksi, kaanonissa olevien naisten teoksia alettu lukea uudella tavalla, naisten oman kulttuurin näkökulmasta, ja unohdettuja naiskirjailijoita etsitty uudelleen luettaviksi. (Koskela ja Rojola 1997, 144-145.) Tavoitteena on ollut löytää ja kartoittaa naisten oma kirjallinen traditio, jolla on temaattista ja kirjallisuushistoriallista yhtenäisyyttä ja jatkuvuutta (Ahokas 1985,19). Feministitutkijat ovat havainneet naisten kirjallisen tradition monimuotoisuuden, ja on syntynyt ajatus naisten tekstien "bitekstuaalisuudesta": tekstit käyvät vuoropuhelua sekä miesten että naisten kirjallisen tradition kanssa. Feministitutkijoiden mielestä miesten ja naisten väliset erot ovat sosiaalisesti tuotettuja. (Koskela ja Rojola 1997, 146). Feministitutkijoiden päämäärä on asettaa kirjallisuus uudelleen yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä (Ahokas 1985, 15).

Feministitutkijat tarkastelevat sekä mies- että naiskirjailijoiden luomia naiskuvia. Heidän lähtökohtansa on, että mieskirjailijoiden naiskuvat eroavat naiskirjailijoiden naiskuvista. Tästä teesistä on syntynyt naiskuvatutkimus, joka on yksi feministisen kirjallisuudentutkimuksen tavoista. Feministitutkijat tutkivat myös "naisten kieltä" ja sen mahdollisuuksia. Heidän mukaansa kieli toimii stereotyyppien luoja ja sillä on myös kyky vapauttaa sukupuoli-ero näistä stereotyyppioista. Lisäksi feministisessä kirjallisuudentutkimuk-

sessä tarkastellaan naisten lukemista. Feministitutkijat mieltävät lukemisen poliittiseksi toiminnaksi ja lukevat tekstejä valtavirran vastaisesti. Heille ns. naistenviihde on tärkeä tutkimusalue. Yksi feministisen tutkimuksen tavoitteista on paljastaa piilotetut rakenteet, jotka ovat mahdollistaneet naisten itseilmaisun. (Koskela ja Rojola 1997, 143-154.)

Miesliikkeistä merkittävin, antiseksistinen miesliike, on seurailut pitkälti feministisen tutkimuksen linjaa niin tutkimuskysymysten asettelun kuin tutkimuksen painopisteiden muutoksienkin osalta (Koskela ja Rojola 1997, 158-159).

Feminististä tarkastelutapaa on suositeltu opetustarkoituksiin, jotta opiskelijoita voitaisiin auttaa paremmin tiedostamaan naisten sorto. Feministisen tarkastelutavan on ajateltu innostavan opiskelijoita sen luovan itsekriittisyyden sekä jähmettymisen vastustamisen takia. Syvennyttäessä tarkastelemaan tekstiä feministisestä näkökulmasta käsin esiin nousevat myös rotuja, yhteiskunnallista asemaa ja seksuaalista suuntautumista koskevat erot. (Ahokas 1985, 18.) Seldenin mukaan tekstistä voidaan eritellä esimerkiksi merkkejä, joista näkyy kirjoittajan sukupuoli ja asenne. Voidaan pohtia, olisiko tekstin voinut kirjoittaa toista sukupuolta oleva ihminen, millaista on miehen/naisen kirjoitus tai onko teksti ylipäänsä seksistinen. Opiskelijat voisivat myös analysoida omaa suhtautumistaan ja asenteitaan tekstiin: vaikuttaako oma sukupuoli tekstin vastaanottoon, onko mies- ja naislukijan suhtautumisessa eroja, tulkitsisiko naislukija tekstin eri lailla kuin mies. (Selden 1989, 182-198.) Sosiaali- ja terveysala on kuitenkin kovin naisvaltainen, joten vertailu nais- ja mieslukijoiden välillä lienee vaikeaa.

#### **4.2.10. Impressionistinen tarkastelutapa**

Impressionistinen tarkastelu on oman esteettisen elämyksen välittämistä muille. Se on tekstin tai teoksen tunnepohjaista kokemista, elämyksien ja vaikutelmien vastaanottamista. (Sarmavuori 1984, 65.) Impressionistinen tarkastelu kaihtaa kaikkia lukijan ja kirjallisuuden väliin tulevia ja suhteen välittömyyttä häiritseviä tekijöitä (Fjord Jensen 1979, 65). Tärkeitä ovat yksilön ainutkertaiset, nopeasti vaihtuvat vaikutelmat, yksinäisen lukija-kokijan "tässä ja nyt" tavoittama elämys (Ruusuvuori 1979,133). Impressionistisen



tarkastelun tavoitteena on siis antaa lukijalle teoksesta henkilökohtainen ja välittömään lukukokemukseen perustuva vaikutelma (Fjord Jensen 1979, 65). Impressionistinen tarkastelutapa tarjoaa muita tarkastelutapoja paremmin opiskelijalle mahdollisuuden eläytyvään lukemiseen. Eläytyvässä lukutavassa lukija voi samastua lukemaansa, hän voi kokea kirjan tapahtumat ja myötäelää teoksen henkilöiden rinnalla. Eläytyvän lukutavan vastakohta on etäännyvä lukutapa, joka on älyllisempi tapa lukea, sillä siinä lukija tarkkailee ja reflektoi lukemaansa. Eläytyvää ja etäännyvää lukutapaa ei kuitenkaan voi aina erottaa toisistaan, sillä Blomstedtin mukaan eläytyminen on aina etäännymistä. (Blomstedt 1986, 54-67.)

Koska ihminen on tunteva ja aistiva olento, impressionistinen tarkastelutapa kuuluu kirjallisuuden opetukseen (Ruusuvuori 1979, 133). Tarkastelutavan etuna on sen helppous. Impressionistinen tarkastelutapa ei vaadi käyttäjältään tietoja kirjailijasta, teoksesta tai kirjallisuuden historiasta eikä kirjallisuustieteellisten käsitteiden tuntemista ja hallitsemista. (Sarmavuori 1984, 65.) Tarkastellessaan tekstiä tai teosta lukija ei sovelle mitään sitovaa tieteellistä tekniikkaa, vaan luottaa yksistään omaan kirjalliseen vastaanottokykyynsä. Impressionistinen tarkastelutapa olettaa kirjallisuuden ymmärtämisen olevan riippuvainen vain lukijan välittömistä ja vaihtelevista elämyksistä ja on siten täysin subjektiivinen. (Fjord Jensen 1979, 65-66.) Tarkastelutapa on opiskelijoiden kannalta mielekäs, sillä jokainen opiskelija voi osallistua tekstin tarkasteluun ja ilmaista mielipiteensä opettajan kysyessä opiskelijoiden vaikutelmia luetusta. (Sarmavuori 1984, 65.) Kirjallisten tekstien analyysi ei perustu mihinkään luokitteluun, vain myötäelämiseen ja samastumiseen (Fjord Jensen 1979, 66).

Impressionistiselle tarkastelutavalle luonteenomainen analyysin malli on parafraasi. Parafrasilla tarkoitetaan asian selventävää esittämistä toisin sanoin. Analysoituaan ja omaksuttuaan tekstin sanoman ja sävyn lukija tuottaa sen uudelleen. Parafraasi käsittää niin tunnepitoisen sisältöreferaatin kuin kehittyneemmän uudelleensepityksen luetusta. Uudelleensepityksessä ei enää rajoituta pelkästään tunneperäiseen referaattiin, vaan teoksen sisältö saatetaan uuteen, puoliksi kirjalliseen asuun. (Fjord Jensen 1979, 66.)

Ruusuvuoren mukaan parafrasaa tehdessä pitäisi pyrkiä estottomuuteen, vapautuneisuu-

teen, päästä irti totutuista kaavoista. Koulutyössäkin opiskelijoille pitäisi antaa mahdollisuus kokea huikeita vapautumisen hetkiä heidän antautuessaan tekstin pohjalta välittömien vaikutelmien purkamisen lumoihin. Tarkoituksena on, kuten parafrasoin luonteeseen kuuluukin, puhua enemmän omista tuntemuksista kuin luetusta tekstistä. (Ruusuvuori 1979, 139.)

Impressionistisen tarkastelutavan heikkous on sen pintapuolisuus ja subjektiivisuus (Sarmavuori 1984, 65). Toisaalta myös vahvasti emotionaalinen ilmapiiri on altis yhteen-törmäyksille ja väärinkäsityksille, jopa henkilökohtaisuuksille. Ainoana tarkastelutapana impressionismi voi olla yksipuolinen ja ikävyyttävä, aiheuttaa epäsopua ja ristiriitoja. Vaarana on myös, että opettaja yrittää siirtää opiskelijoille omia vaikutelmiaan ja arvostuksiaan. Usein impressionistinen tehtävänasettelu lähtee opettajan valmiista kokemuksesta ja tulkinnasta, joka opiskelijoiden pitäisi omilla havainnoillaan vahvistaa. Pelkkään impressionismiin pysähtyminen ja vain siinä pysytteleminen saattaa johtaa ehkä tietynlaisten kirjojen lukemiseen ja toisten karttamiseen. Opiskelijat saavat tällöin turhan yksipuolisen kuvan kirjallisuudesta eivätkä huomaa, miten monenlaisia näkökulmia elämään kirjallisuus kuitenkin pystyy avaamaan. Lähtökohtana ja rinnakkaismenetelmänä impressionismi sen sijaan on mitä mainioin. (Ruusuvuori 1979, 134-141)

### **4.3. Kirjallisuuden opetuksen työtapoja**

Työtavoilla eli opetusmuodoilla tarkoitetaan opetuksen käytännön toteutustapoja, joilla pyritään aikaansaamaan oppimista (Pietiläinen ym. 1991, 26). Työtapojen valinnalla opettaja voi vaikuttaa oppimisprosessiin ja siten opetukselle asetettujen tavoitteiden toteutumiseen, eikä ole suinkaan yhdentekevää, millaisia työtapoja opetettaessa käytetään (Halme ja Mustonen 1995, 30). Eri työtavoilla on kullakin omat arvonsa kasvatustavoitteiden kannalta. Parhaan työtavan valintaan vaikuttavat useat tekijät ja sen valinta on viime kädessä tilannekohtainen. Mikään työtapo ei sinällään takaa hyviä oppimistuloksia. (Lahdes 1986, 297.) Oppimistilanteessa keskeistä on aktivoita ja harjoittaa ihmisen eri puolia - niin älyllistä, affektiivista kuin sosiaalistakin puolta (Pietiläinen ym. 1991, 26). Käytännössä eri työtavat seuraavat toisiaan joskus hyvinkin tiheästi ja useita opetusmuo-

toja voidaan käyttää rinnakkain (Lahdes 1986, 296).

#### **4.3.1. Esittävä opetus**

Esittävä opetus perustuu pääasiassa yksisuuntaiseen viestintään opetustapahtumassa. Tarkoitus on useimmiten, että opettaja välittää tietoa opiskelijoille. Vuorovaikutus ryhmän jäsenten kesken on vähäistä. Opiskelijoiden rooli prosessissa on toimia passiivisina tarkkailijoina. Esittävää opetusta käyttävällä opettajalla on valittavinaan esimerkiksi seuraavat työtavat: luento, keskusteluluento, haastatteluluento, vuoropuheluluento, alustus, demonstraatio, filmi, tv-esitys yms. (Koppinen ja Pollari 1993, 160).

Pietiläisen ym. mukaan (1991, 27) esittävän opetuksen avulla voidaan erityisesti selittää vaikeita käsitteitä, välittää peruskäsitteitä, antaa taustatietoa oppiaineen ymmärtämistä varten, laajentaa ymmärrystä luetusta, esitellä jokin teoreettinen näkökulma, vertailla ja ristivalottaa erilaisia näkökulmia, jäsentää, kerrata tai tiivistää. Lahdes (1986, 300) huomauttaa, että esittävän opetuksen avulla opettaja voi tehokkaasti suunnata opiskelijoiden motivaatiota opetettavaan asiaan sekä osoittaa olennaisia tekijöitä. Aarnion ym. mielestä (1991, 159-160) esittävä opetus sopii lähinnä uuden oppiaineen pohjustamiseen, siis opiskelijoiden motivointiin ja orientointiin sekä jossain määrin uuden tiedon sisäistämiseen. He eivät pidä luentoa käyttökelpoisena työtapana ammattiopetuksessa mutta toteaa, että luennosta saadaan hyödyllinen työtapana ammatilliseenkin opetukseen, jos sitä kehitetään erilaisten havainnollistamisvälineiden avulla. Vuorinen katsoo esittävän opetuksen soveltuvan parhaiten asioiden kuvaamiseen, tietojen jakamiseen sekä erilaisten näkemysten ja kannanottojen esittämiseen. Hänen mukaansa esittävä opetus on erinomainen työtapana pyrittäessä tiedollisiin tavoitteisiin ja kun opetusryhmät ovat suuria. Se on myös korvaamaton muiden työtapojen tukena. (Vuorinen 1993, 80.)

Esittävä opetus kehittää ongelmanratkaisutaitoja ja mahdollistaa luovan ajattelun, jolle esitys ole yksipuolisen passivoivaa. Työtavan vaarana on opiskelijoiden omakohtaisen pohdinnan jääminen vähäiseksi. (Lahdes 1986, 302.) Esimerkiksi tehokas luennon käyttöaika opetuksessa on varsin lyhyt, sillä se näennäisestä helppoudestaan huolimatta

on kuulijalle vaativa menetelmä: Vaikka kuulijan ei tarvitse välttämättä "osallistua", aiheeseen paneutuminen edellyttää kiinnostusta, usein pitkäjänteistä keskittymistä sekä omien ajatusten kanssa askaroimista, siis jatkuvaa työskentelyä. (Vuorinen 1993, 80; Pietiläinen ym. 1991, 27.) Jos esittäjän ja kuulijoiden tietotasot eroavat huomattavasti toisistaan, on varmistettava, että puhuja etenee kuulijoittensa tasolla. (Vuorinen 1993, 81.) Myös jos opiskelijoiden lähtötiedot ja -taidot ovat kovin erilaiset, esittävää opetusta kannattaa käyttää harkiten (Lahdes 1986, 302-303). Esittävä opetus kaipaakin yleensä tuekseen muita työtapoja, koska se ohjaa vain heikosti tosiasioiden tulkintaan, soveltamiseen tai harjoitteluun ja jättää näin oppimistuloksen melko epävarmaksi. Onkin tärkeää liittää esittävään opetukseen sellaista työskentelyä, joka antaa mahdollisuuden vuorovaikutukseen niin kuulijoiden kuin alustuksen pitäjän ja kuulijoiden kesken. (Vuorinen 1993, 80-81.)

Myös opiskelijat voivat toimia esittäjinä. Koko luokka voi esittää yhdessä (esim. koulun juhlissa; puhekasvatuksessa eläytymis-, rentoutumis- ja hengitysharjoitukset, dramatisoinnit, kuorot yms.), esiintyä ryhmittäin (improvisointi, dramatisointi, sosiodraama, ryhmätöiden koonti tms.), pareittain (tehtävien selostaminen, esittävä lukeminen, haastattelut, tietokilpailut yms.) tai yksittäin (omien kokemusten ja näkemysten selostaminen, puheenvuorot, puheet, referaatit, esitelmät, aineen lukeminen yms.). (Koppinen ja Pollari 1993, 160.)

#### **4.3.2. Kyselevä eli vuoropuheinen opetus**

Kyselevässä opetuksessa on tarkoituksena kysymysten avulla välittää tietoa, aktivoida opiskelijoita, johdatella uuteen aiheeseen, kehittää opiskelijoiden ajattelukieltä jne. Kysymykset tulisi muotoilla herättämään opiskelijoiden älyllistä uteliaisuutta ja edistämään heidän päättelyään. Tämä edellyttää opettajalta syvällistä opetettavan asian sekä opiskelijoiden kehitysvaiheen tuntemista. Opettajalta vaaditaan myös kykyä seurata opiskelijoiden ajatuskulkua ja auttaa löytyneiden ideoiden kehittelyssä. Opettajan oma taitavuus ja herkkyys ovat keskeisiä kyselevän opetuksen onnistumisen kannalta, ja kyselevä opetus onkin työtapana hyvin vaativa. (Koppinen ja Pollari 1993, 160.) Käyttäessään kyselevää

opetusta opettajalla on mahdollisuus hyödyntää koko opettamansa ryhmän asiantuntemusta, tietoa ja kokemusta, jota ryhmän jäsenillä on varmasti joissakin asioissa enemmän kuin opettajalla tai paikalla olevalla asiantuntijalla (Vuorinen 1993, 82).

Tärkeää on tiedostaa, että jokaisella kysymyksellä tulee olla tehtävä - jokaisen kysymyksen on osaltaan vietävä opetettavaa asiaa eteenpäin (tunnistamis-, päättely- ja arviointikysymykset; täydennystä, perustelua tai ajattelua virittävät, ongelmanratkaisuun ja keskusteluun ohjaavat kysymykset yms.). Turhaa, päämäärätöntä kyselyä on vältettävä. (Koppinen ja Pollari 1993, 160.) Varsinkin nuoret vaistoavat herkästi liian helpot, lapselliset kysymykset, ja ne samoin kuin liian vaikeatkin kysymykset tyrehdyttävät keskustelun nopeasti. Aarnion ym. (1991, 161) mukaan pelkän kyselevän opetuksen käyttö ei ole mielekästä eikä motivoivaa. Hänestä kysely kannattaa rakentaa muun opiskelun sisään, mikä helpottaa opetuksen seuraamista. Kyselevää opetusta voi laajentaa opetuskeskusteluksi (Koppinen ja Pollari 1993, 161).

Myös opiskelija voi toimia kyselijänä. Tällöin opiskelija voi osoittaa kysymyksensä (opittavasta, lukemastaan, epäilemästään yms.) joko opettajalle tai ryhmäläisilleen. Opitun kerääminen ja tehtävien tarkistuskin voidaan tehdä opiskelijajohtoisesti kyselemällä. Ongelmanratkaisukeskustelut, kyselytunnit ja tietokilpailut edellyttävät, että opiskelijat valmistelevat itse kysymyksiä. Samoin opiskelijoiden laatimien kysymysten avulla voidaan käsitellä myös esimerkiksi opiskelijoiden lukemaa teosta. Kysymisen taidon harjoittelu on opiskelijan kannalta tärkeää, sillä "oikeassa elämässäkään" opiskelija ei tule toimeen pelkän vastaamisen taidon avulla. (Koppinen ja Pollari 1993, 160.) Kyselevä opetus helpottaa asioiden erittelyä ja auttaa näin ymmärtämään ilmiöitä ja toimintoja. Se on myös hyvä keino saada palautetta opiskelijoilta. (Lahdes 1986, 307.)

### **4.3.3. Opetuskeskustelu**

Kyselevää opetusta, samoin kuin opetuskeskusteluakin, voidaan pitää aikuiskoulutuksen perustyötapana (Vuorinen 1993,83). Opetuskeskustelu perustuu kaksisuuntaiseen viestintään. Tämän vuoksi onnistuakseen hyvin työtapo edellyttää melko pientä opetusryhmää,

jossa palautteen saaminen ja sille rakentuva käyttäytymisen ohjaaminen ovat mahdollisia. Opetuskeskustelun etuna on sen tarjoama mahdollisuus luontevaan suulliseen viestintään: itsensä monipuoliseen ilmaisemiseen ja toisten kuuntelemiseen. Se harjaannuttaa opiskelijoita mielipiteiden vaihtoon sekä noudattamaan keskustelun pelisääntöjä. Opetuskeskustelussa opiskelijat saavat muilta uutta tietoa, kuulevat erilaisia mielipiteitä, joita joutuvat itse arvioimaan ja punnitsemaan. (Lahdes 1986, 309.) Opetuskeskustelu on hyvä työtapo erityisesti silloin, kun työskentelyyn on tuotava runsaasti uutta materiaalia, jonka ymmärtäminen, tulkinta ja sovellus vaativat perusteellista käsittelyä. Opetuskeskustelu voi myös parantaa ryhmän ilmapiiriä, koska ryhmän on itse vastattava työskentelynsä onnistumisesta. (Vuorinen 1993, 83.)

Keskustelevan opetuksen onnistuminen vaatii opettajalta erittäin hyvää oppilaantuntemusta. Lisäksi opettajan on löydettävä keskustelun pohjaksi motivoivia ja todellisia aiheita ja yhdessä opiskelijoiden kanssa luotava keskustelulle suotuisa ilmapiiri. Opiskelijoiden keskustelu- ja ilmaisutaitoja on kehitettävä, jotta voitaisiin käyttää erilaisia keskusteluharjoituksia (eläytyvä keskustelu, asiakeskustelu, paneelikeskustelu, ongelmanratkaisukeskustelu yms.). Kyselevän opetuksen tavoin opetuskeskustelu voi olla jonkin muun työtapen osa. Se voi liittyä osana esimerkiksi ryhmätyöhön (erityisesti porinaryhmät, mehiläispesät ja aivoriihet yms.) (Koppinen ja Pollari 1993, 161), jolloin keskustelevia ryhmiä on useita. Joskus voi vain osa opiskelijoista keskustella muiden tehdessä kirjallisia työtehtäviä. Jos keskustelevia ryhmiä on monta, voidaan lopuksi järjestää esimerkiksi yhteiskeskustelu tai paneelikeskustelu. (Lahdes 1986, 309.)

Opetuskeskustelu antaa opiskelijoille mahdollisuuden sosiaalisten taitojen ja viestinnän harjoitteluun. Vaarana on kuitenkin, että suurin osa ryhmästä jää tai jättäytyy sivusta seuraajiksi. Toinen keskustelevan luokkaopetuksen karikko on, opiskelijat rajoittuvat keskustelemaan vain opettajan kanssa eikä ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta synny. Tämän estämiseksi opettaja tai alustaja voikin siirtää keskustelun kommentoinnin ja kysymyksiin vastaamisen ryhmän keskustelun jälkeen. (Vuorinen 1993, 83, 85.)

#### 4.3.4. Ryhmätyö

Ryhmätyö on pienehköissä opiskelijaryhmissä tapahtuvaa työskentelyä, jonka tehtävänä on saavuttaa yhteistoiminnan avulla ryhmän tavoite. Opetus tapahtuu ryhmän ehdoilla siten, että jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus vuorovaikutukseen ryhmän muiden jäsenten kanssa. (Vuorinen 1993, 93.) Ryhmätyö edellyttää opiskelijoilta erityisesti yhteistoimintakykyä mutta myös riittäviä perustietoja sekä oma-aloitteisuutta, jotta ryhmätyö onnistuisi. Se perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ryhmävastuuseen vaikka vaatii varsin itsenäistä opiskeluakin. (Lahdes 1986, 318.) Työtapana ryhmätyö on motivoiva, koska se antaa opiskelijoille toimintamahdollisuuksia sekä tilaisuuden osallistua ja toteuttaa itseään. Ryhmätyö antaa opiskelijoille mahdollisuuden ottaa vastuuta työskentelystään, harjoitella toimimista erilaisissa rooleissa sekä opettaa ryhmän johtamista. (Vuorinen 1993,94-95.)

Ryhmätyö soveltuu hyvin monenlaisiin oppimistehtäviin, esimerkiksi tietojen hankintaan, ilmiöiden keskeisten rakenteiden ymmärtämiseen sekä opitun soveltamiseen (Lahdes 1986, 314). Ryhmätyötä on mielekäästä ja tarkoituksenmukaista käyttää etenkin silloin, kun käsiteltävinä on laajoja kokonaisuuksia, jotka pitäisi opettaa suhteellisen nopeasti koko luokalle (Koppinen ja Pollari 1993, 161). Myös silloin kun halutaan ottaa käyttöön kaikkien ryhmän jäsenten asiantuntemus ja yhdistää se kokonaisuudeksi tai liittää muuhun tietoon, ryhmätyö on hyvä vaihtoehto. Lisäksi se, kuten opetuskeskustelukin, antaa mahdollisuuden monipuoliseen viestintätaitojen kehittämiseen, mikä on tärkeää, sillä työelämässä ryhmissä työskentely on yleistä. Ryhmätyö voi auttaa ongelmien ratkaisussakin. (Lahdes 1986, 314.)

Ryhmätyön voi toteuttaa useilla eri tavoilla. Ryhmätyö muotoja ovat esimerkiksi parityö, aivoriihi, mehiläispesä, porinaryhmä, työkunta, keskusteluryhmä, opintopiiri, työryhmä ja seminaari. (Koppinen ja Pollari 1993, 161-162.) Oikein toteutettuna ryhmätyö voi antaa opiskelijoille myönteisiä kokemuksia yhdessä tehtävästä työstä, kehittää heidän yhteistoimintakykyään ja yhteenkuuluvuuden tunnettaan, parantaa opiskelijoiden keskinäisiä välejä ja luoda edellytyksiä suotuisan työskentelyilmaston kehittymiselle, sillä ryhmällä on taipumus tasoittaa liian jyrkkiä mielipiteitä ja hyökkäyksiä. Positiivinen ryhmähenki,

joka kehittyy etenkin kiinteään ryhmään, arvokas myös opiskelijoiden tunne-elämän kehittymisen kannalta. (Lahdes 1986, 314.)

Opettajan kannalta ryhmätyö on vaativa menetelmä, ja sen käyttö edellyttää aina ryhmän jäsenien aktiivista panosta. Ryhmätyön käytön varjopuolena on, että se vaatii enemmän aikaa kuin luokkaopetus tai yksilöllinen työskentely, varsinkin jos mittana käytetään tiedollisia tavoitteita. Rajoituksena saattaa olla myös tilan puute tai tilojen huono soveltuvuus. (Vuorinen 1993, 96.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on uudehko ryhmätyön muoto, jossa keskeistä on sitoutuminen yhteisvastuulliseen opiskeluun ja yhteinen vastuu ryhmän jäsenistä ja ryhmän toiminnasta. Jokainen ryhmän jäsen vastaa omasta erityisalueestaan kokonaisuongelman ratkaisemiseksi ja toimii vuorollaan asiantuntijana. Jäsenet ovat selkeämmin osavastuussa kokonaisuongelman ratkaisemisesta kuin perinteisessä ryhmätyössä. Yhteistoiminnallisessa ryhmätyössä toimii asiantuntijaryhmiä ja kotiryhmiä. Kotiryhmän voivat muodostaa esimerkiksi samalla paikkakunnalla, samassa oppilaitoksessa, samassa luokassa opiskelevat (etäopiskelu) tai luokan sisällä samassa kotiryhmässä samaa ongelmaa ratkaisevat opiskelijat (lähiopetus). Lisäksi jokainen kotiryhmän jäsen kuuluu johonkin asiantuntijaryhmään. Tarkoitus on, että opiskelija opettaa asiantuntijaryhmässä oppimansa asiat kotiryhmänsä jäsenille. Kotiryhmään saadaan näin useiden asiantuntijoiden tiedot samanaikaisesti, mikä auttaa kokonaisuongelman ratkaisemisessa ja korostaa jokaisen vastuuta oman asiantuntija-alueensa hoitamisesta. (Aarnio ym. 162-163.)

#### **4.3.5. Itsenäinen opiskelu**

Käytettäessä työtapana yksilöllistä työskentelyä opiskelijat harjoittelevat itsenäisesti kukin omassa tahdissaan. He voi olla vuorovaikutuksessa ohjaajan tai ryhmän muitten jäsenten kanssa, mutta jokainen vastaa itse etenemisvauhdistaan ja tuloksista. Itsenäinen työskentely aktivoi koko ryhmän ja antaa jokaiselle mahdollisuuden edetä omien edellytystensä mukaisesti, sillä työtapaa mahdollistaa yksilöllisen ohjauksen antamisen. (Vuorinen 1993, 107.) Itsenäiseen oppimiseen perustuvassa opetuksessa suositaan yleensä laajoja koko-



naisuuksia yksittäisten tehtävien sijaan. Vaarana on kuitenkin, että laajat tehtävät johtavat hajanaisuuteen. Opiskelijan työltä saattaa kadota ryhti ja käsitteellinen selkäranka, ja itsenäisyys voi johtaa opiskelijan omien tavoitteiden laskemiseen, jolloin heikosti menestyvät opiskelijat päätyvät turvallisen helppoon tasoon ilman riskejä ja suurta vaivannäköä. (Ahonen 1991, 129-131.) Jotta itsenäinen työskentely onnistuisi, ohjeiden on oltava riittävän tarkat ja opiskelijat on täytynyt totuttaa siihen (Koppinen ja Pollari 1993, 162).

Itsenäisen oppimisen välttämätön ehto on opiskelijan sitoutuminen omaan oppimiseensa. Kun opiskelijat sitoutuvat tavoitteisiin ja ottavat vastuun, opettaja voi eriyttää yksilöllistä työskentelyä varsin pitkälle opiskelijoiden omien kehittymistavoitteiden mukaan. Opettajan tehtävä on järjestää mahdollisimman hyvät puitteet oppimiselle ja muulle kehitymiselle sekä ohjata työskentelyä antamalla virikkeitä, auttamalla kokonaishahmotusta sekä jakamalla tarvittaessa syventävää tietoa opiskelijoille. (Vuorinen 1993, 110.) Ahonen korostaa itsenäisessä oppimisprosessissa oman idean, suunnitelman, tavoitteiden, oman opiskelutahdin ja itsearvioinnin merkitystä (Ahonen 1991, 131-132).

Itsenäinen opiskelu liittyy usein monimuoto-opetukseen. Monimuoto-opetus perustuu mukaan itseopiskeluun ja tapahtuu pääsääntöisesti itseopiskelua varten laadittujen aineistojen avulla, vaikka toki muita työtapojakin voidaan käyttää. (Paakkola 1991, 11.) Monimuoto-opetuksessa korostetaan kuitenkin opiskelijan itsenäistä osuutta ja sen merkitystä ja häneltä edellytetään itsenäisyyttä, vastuunottoa omasta kehittämisestään, taitoa ja tahtoa käyttää hyväkseen erilaiset oppimismahdollisuudet sekä erilaisten ja ristiriitaisten tilanteiden sietokykyä. Opettaja tukee tarvittaessa oppimista, mutta hänen on varottava estämästä opiskelijan omaa ajattelua omilla ehdotuksillaan ja neuvoillaan. (Räisänen ja Frisk 1994,18.)

#### **4.3.6. Muut työtavat**

Muita työtapoja ovat esimerkiksi ohjelmoitu opetus, simulointi, ohjattu eli itseneuvova opetus (INO), oppimispelit, tietokoneavusteinen opetus, prosessiopetus, projektiopiskelu sekä opinpaja (workshop-työskentely) (Koppinen ja Pollari 1993, 162-163).

Ohjelmoidussa opetuksessa opettajan korvaa ohjelma, joka voi olla kirjallinen tai kone-ohjelma. Oppiminen etenee asteittain helpohkoista osioista vaikeisiin. Osiot voivat sisältää tehtäviä, jotka opiskelijan täytyy selvittää ennen kuin hän voi siirtyä seuraavaan osioon. Jokainen opiskelija saa edetä omalla nopeudellaan, ja hän saa jatkuvasti välitöntä tietoa suorituksistaan. (Lahdes 1986, 323; Aarnio ym. 1991, 165.) Ohjelmat voivat olla lineaarisia tai haaroittuvia. Lineaarisisissa ohjelmissa osiot ovat peräkkäin ja opiskelijat eriävät toisistaan vain etenemisnopeudeltaan, kun taas haaroittuvissa ohjelmissa opiskelijalla on valittavana vaikeampia ja helpompia opiskelureittejä, mikä onkin hyvä, jos opiskelijat ovat lähtötasoltaan hyvin erilaisia. (Aarnio ym. 1991, 165.)

Simulointia on käytetty etenkin 1970-luvulla. Sen tavoitteena on jäljitellä todellisuutta ja luoda todellisuutta vastaavia tilanteita, joissa oppiminen tapahtuu. Tavallisimpia simulointitilanteita ovat sosiodraama ja roolikeskustelut. Ohjatulla eli itseneuvovalla opetuksella puolestaan tarkoitetaan lähinnä kielentuntemuksen tehtävissä käytettyä, vaiheittain etenevää työtapaa. Itseneuvovan opetuksen eri vaiheita ovat: opiskelijoiden motivointi, instruktio eli tehtävänanto, tehtävien tekeminen sekä tarkistus. (Koppinen ja Pollari 1993, 162.) Tyypillistä on, että opiskeluohjeet, opiskeltava teoria-aines ja opiskelutehtävät on laadittu niin, että opiskelija voi toimia pelkästään materiaalin varassa ilman opettajan ohjausta. Itseneuvovaa opetusta voidaan käyttää lähinnä teoreettisen aineksen opiskelussa. (Aarnio ym. 1991, 164.)

Opetus voi tapahtua myös oppimispelien avulla. Oppimispelit etenevät vaiheittain esimerkiksi seuraavasti: teoria - harjoittelupeli - teoria - harjoittelupeli - soveltamispeli. Opittuaan asian ensin teoriassa opiskelija pääsee harjoittelemaan taitojaan. Toisella teoriajaksolla voidaan täydentää ensimmäistä, minkä jälkeen opiskelija saa taas lisäharjoitusta. Opittuaan asian opiskelija pääsee lopulta soveltamaan oppimaansa muihinkin yhteyksiin. (Koppinen ja Pollari 1993, 162-163.) Tietokoneavusteinen opetus taas tapahtuu nimensä mukaisesti tietokoneen avulla: opiskelija käyttää tietokoneohjelmaa, joka opettaa hänelle kulloinkin haluttuja tietoja. Tietojen opettamisen jälkeen on mahdollista harjoitella opittua asiaa. Tietokone voi myös tarkistaa oppimistuloksen. Usein opetusohjelmia käytetään esittävän opetuksen tukena. Tietokonetta voidaan myös käyttää ainoastaan opetuksen apuvälineenä, jolloin tietokone on vain työkalu ja varsinainen asian opettaminen jää opetta-

jan tehtäväksi. (Laitinen 1988, 2, 8-10.) Tietokoneavusteinen opetus käsittää siis erilaiset välineohjelmat, sanastopelit sekä tekstinkäsittelyn (Koppinen ja Pollari 1993, 163).

Prosessiopetuksessa keskeistä on selvittää, mitä opiskelijat tietävät aiemman oppimisensa perusteella aiheesta ja liittää uusi aines aiemmin opittuun. Projektiopiskelussa taas keskeistä on jonkun projektin valmistaminen. Tällainen projekti voi olla esimerkiksi novellin, runon tms. kirjoittaminen. Opinpajatyöskentely puolestaan muistuttaa läheisesti yliopiston seminaaria. Edellisten työtapojen lisäksi käytössä on monia erilaisia muunnelmia ja yhdistelmiä niistä. (Koppinen ja Pollari 1993, 163.)

## **5. TUTKIMUSAINEISTOSTA JA TUTKIMUSMENETELMÄSTÄ**

### **5.1. Tutkimusaineiston muodostuminen**

Tutkimusaineistoni on kerätty strukturoituna postikyselynä. Lähetin kyselyni kaikille sellaisille Äidinkielen opettajain liittoon kuuluville opettajille, jotka olivat ilmoittaneet työskentelevänsä sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa. Näin sain uskoakseni karsittua tutkittavien joukosta pois tilapäiset sijaiset, joiden otaksuin vinouttavan kuvaa oppilaitosten tavallisesta toiminnasta ja joiden uskoin olevan vaikea vastata kyselyyni. Tosin ÄOL:n rekisteri ei aivan pitänyt paikkaansa: seitsemän vastanneista opettajista oli jo ehtinyt vaihtaa työpaikkaa tai muuttaa tavoittamattomiin. Lisäksi joukkoon oli livahtanut yksi opettaja, jonka työala on yleisesti luokiteltu humanistiseksi ja opetusalaksi sosiaali- ja terveysalan sijaan.

Tutkimusjoukon koko oli kaikkiaan 84 opettajaa, joille siis kaikille lähetin kyselylomakkeen; vastausprosentiksi tuli 54 prosenttia. Määräaikaan mennessä, yhden karhukirjeen jälkeen sain vastaukset 45 opettajalta, joista neljä opetti sekä toisella asteella että ammattikorkeakoulussa (kumpikin aste on otettu tuloksissa huomioon). Yksi ammattikorkeakoulussa työskentelevä opettaja ilmoitti, ettei opeta äidinkielen ja viestinnän tunneilla kirjallisuutta lainkaan: hänen mukaansa kirjallisuutta ei opeteta ammattikorkeakouluissa, eikä hän näin ollen vastannut kyselyyn lainkaan.

Lähetin vastaamattomille opettajille vain yhden karhukirjeen, koska toteutin kyselyn huhti-toukokuussa ja toinen karhukirje olisi osunut opettajien kesäloma-aikaan. Yksi opettaja kritisoi jo nytkin ajankohtaa, joka hänen mukaansa sattui vuoden kiireisimpään aikaan. Mielestäni ajankohta oli kuitenkin siinä mielessä perusteltu, että lukuvuosi on loppuillaan ja vuoden opetus vielä tuoreessa muistissa. Syksyllä opettajien olisi pitänyt joko muistella edellisen vuoden tapahtumia tai vastata tulevaa vuotta koskevien suunnitelmiansa perusteella.

## **5.2. Survey tutkimusmenetelmä**

Survey-tutkimus on ei-kokeellinen tiedonkeruumenetelmä, jossa perusjoukkoa edustavasta otoksesta hankitaan tietoa kyselemällä tai haastatteleamalla (Hirsjärvi ym. 1995, 11). Tietojenkeruuvälineenä on standardoitu kysymyslomake. Standardoituus tarkoittaa sitä, että kaikilta vastaajilta on kysyttävä tutkittavaa asiaa täsmälleen samalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 1997, 189.) Laajoissa ja raskaissa survey-tutkimuksissa voidaan käyttää rinnakkain kyselyä ja haastattelua (Uusitalo 1991, 91).

Kyselyn etu haastatteluun verrattuna on tiedonkeruun nopeus ja helppous: haastatteleminen on usein työlästä ja aikaa vievää. Kyselytutkimuksen otos voi olla hyvinkin suuri, ja vastaajilta voidaan kysyä monia asioita. Kyselymenetelmä on siis tehokas ja säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Kyselytutkimuksissa tutkimuksen kato saattaa kuitenkin muodostua haastattelututkimusta suuremmaksi, koska vastaamattajättäminen kyselytutkimuksissa on helpompaa. Haastattelututkimuksissa kieltäytymistä vaikeuttaa haastattelijan ja haastateltavan henkilökohtainen vuorovaikutus. (Hirsjärvi ym. 1997, 191, 200-202.)

Survey-tutkimusta voidaan käyttää vastaajien täsmällisten tai arvionvaraisten tosiasiatietojen keräämiseen tai vastaajien mielipiteiden, asenteiden, arvojen ja ideologioiden selvittämiseen (Uusitalo 1991, 92). Käytännössä survey-tutkimus etenee niin, että tutkimuksen teemat listataan ja jäsennetään, keskeiset käsitteet konkretisoidaan ja tarvittavien taustatietojen tarve selvitetään. Kaikki käsitteet on operationalisoitava, sillä jokaiselle

käsitteelle täytyy löytää konkreettinen vastine. Teemojen ja aihealueiden konkretisoinnilla pyritään varmistamaan saatavien tietojen luotettavuutta. Survey-tutkimuksen onnistuminen edellyttää, että tutkijat pystyvät etukäteen tekemään ymmärrettäviä ja vakiomuotoisia kysymyksiä ja että tutkimusongelman pohjalta tehdyt kysymykset kyetään vievään mahdollisimman lähelle vastaajien kokemusmaailmaa ja arkielämää. (Alkula ym. 1994, 120-125, 128.)

Survey-tutkimus perustuu asiantuntijaperiaatteeseen, jonka mukaan ihminen itse on omien käsitystensä ja mielipiteidensä asiantuntija (Uusitalo 1991, 92). On kuitenkin muistettava, että valmiiksi luokiteltujen vaihtoehtojen valintaan liittyy aina sattumanvaraisuutta ja virheitä, mikä alentaa tutkimuksen luotettavuutta (Alkula ym. 1994, 121). Mielipiteiden, asenteiden ja arvojen tutkiminen onkin surveyyn avulla ongelmallisempaa kuin tosiasiatietojen selvittäminen. Surveyyn avulla on myös vaikea päästä "julkisivun" taakse: vastaukset voivatkin heijastaa vastaajien yksityisen kokemusmaailman sijaan ennemminkin vastaajien roolikäyttäytymistä. Sosiaalisen roolin ohittaminen vaatii hidasta luottamuksen rakentamista, mikä tapahtuu usein vain haastatteluin. Survey-tutkimukset voivat lisäksi käsitellä vastaajille joko osittain tai kokonaan vieraita ongelmia eteen, ja tällöin on vaikea arvioida, kuinka vastaajat kysymykset ymmärtävät. (Uusitalo 1991, 92-93.) Tutkijan on myös vaikea tietää, kuinka vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen (Hirsjärvi ym. 1997, 191).

Tutkimustulokset on aina tulkittava kysymyksenasettelua vasten, koska myös kysymysten esittämistapa voi alentaa surveyyn luotettavuutta. Sama kysymys myönteisesti ja kielteisesti esitettynä voi antaa erilaisen vastauksen. Samoin asiayhteys, jossa kysymys on esitetty, saattaa vaikuttaa saatuihin tuloksiin. (Uusitalo 1991, 93.) Tutkijan on vaikea kontrolloida mahdollisia väärinymmärryksiä. Onnistuneen lomakkeen laatiminen vaatiikin tutkijoilta monenlaista tietoa ja taitoa ja on aikaa vievää. (Hirsjärvi ym. 1997, 191.)

### **5.3. Kysymyslomake, sen mittarit sekä tutkimusaineiston analyysimenetelmät**

Kysymyslomakkeeni sisälsi kaikkiaan 28 kysymystä. Osa kysymyksistä perustui Juha

Rikaman lisenssiaatin työssään käyttämiin kysymyksiin sekä Nina Kuisman pro gradu -työssään käyttämiin kysymyksiin. Rikaman työ käsitteli lukion kirjallisuudenopetusta, Kuisman puolestaan ammatillisen toisen asteen kirjallisuudenopetusta. Jotkin kysymyksistä olen ottanut käyttöön sellaisenaan, joitakin olen muokannut paremmin tutkimukseeni sopiviksi. Osan kysymyslomakkeen kysymyksistä olen muotoillut itse. Kysymyslomakkeen kysymykset pyrin valitsemaan siten, että ne mittaisivat mahdollisimman laajasti sosiaali- ja terveysalan koulutuksen kirjallisuudenopetuksen nykytilaa. Lomakkeen esitäytti kolme äidinkielenopettajatuttavaani, ja heiltä sainkin hyviä neuvoja lomakkeen lopullista versiota varten.

Koska tarkoitukseni oli kysyä sosiaali- ja terveysalan opettajilta täsmällisiä tosiasioita heidän työstään, muotoilin kysymykset yksinkertaisiksi kysymyksiksi. Hirsjärven ym. (1997, 193) mukaan tällaisia kysymyksiä ei olekaan järkevää mitata Likert-tyyppisillä asteikkoisilla mittareilla. Käytin sekä monivalintatyyppejä että avoimia kysymyksiä. Avointen kysymysten etu on se, että ne tarjoavat vastaajalle mahdollisuuden kertoa, mitä hän todella ajattelee asiasta: mitä vastaaja tietää asiasta, mikä hänen mielestään on tärkeää, miten hän suhtautuu asiaan jne. Monivalintakysymysten etu taas on se, että eri vastaajien vastauksia voidaan vertailla keskenään mielekkäästi. Monivalintakysymykset myös auttavat vastaajaa tunnistamaan asian muistamisen sijaan. (Foddy 1995, 128.)

Tavoitteeni oli siis löytää vastauksia kysymyksiin, millainen on kirjallisuuden opetuksen asema ja mitkä ovat sen tavoitteet, millaista kirjallisuutta oppilaitoksissa luetaan ja miten se valitaan sekä miten kirjallisuutta opetetaan. Kirjallisuuden asemaa ja tavoitteita sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa mittaavia kysymyksiä olivat kysymykset 12-19. Kysymyksillä 12 ja 15 halusin selvittää kirjallisuuden asemaa äidinkielen osa-alueena sekä suhteessa muihin aineisiin. Kysymyksillä 13 ja 14 kartoitin opettajien ajatuksia kirjallisuuden opetuksen merkityksestä, kysymyksellä 16 luetun kirjallisuuden määrää sekä kysymyksillä 17, 18, 19 ja 20 sekä opettajien että opiskelijoiden suhtautumista nykyiseen kirjallisuuden opetuksen määrään. Luettavaan kirjallisuuteen sekä kirjallisuuden valintaan liittyviä kysymyksiä olivat kysymykset 20-23. Kysymys 20 kosketteli luettavan kirjallisuuden valintatapaa, kysymys 20 opettajien perusteita kirjallisuuden valinnalle, kysymys 22 luettuja kaunokirjallisia teoksia ja kysymys 23 nuorten mielikirjallisuutta opettajien

arvioimana. Kysymystä miten kirjallisuutta opetetaan lähestyin kolmesta eri näkökulmasta: kysymyksellä 24 pyrin selvittämään opettajien käyttämiä kirjallisuuden lähestymistapoja, kysymyksellä 25 kartoitin opettajien painottamia kirjallisuuden tarkastelutapoja ja kysymyksellä 26 hankin tietoa kirjallisuuden opetuksessa käytetyistä työtavoista. Lopuksi tiedustelin opettajilta heidän havaintojaan kirjallisuudenopetuksen esteistä sekä opiskelijoiden sukupuolen mahdollisesta vaikutuksesta kirjallisuuden opiskeluun. Kysymyslomakkeeseeni sisältyi varsinaisesti tutkimukseen liittyvien kysymysten lisäksi myös vastaajia itseään koskevia taustakysymyksiä. (Liite).

Analyysikeinona käytän taulukointia, mikä onkin Alkulan ym. mukaan tavallinen keino kuvailevassa tutkimuksessa. Ristiintaulukointi mahdollistaa muuttujien selvän ja havainnollisen kuvaamisen. (Alkula ym.1994, 175, 189.) Numeerista aineistoa havainnollistetaan graafisen esityksen avulla. Avointen kysymysten analysoinnissa käytän sisällyönanalyysiä. Empiiristen tutkimustulosten raportointi etenee siten, että luvussa 5.5. tarkastelen tutkimuksen vastaajajoukkoa. Luvussa 6 käsittelen kirjallisuuden opetuksen asemaa ja opetuksen merkitystä hakien vastauksia tutkimusongelmiin 1 ja 2. Luvussa 7 tarkastelen sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa luettavaa kirjallisuutta ja sen valintaperusteita pyrkien vastaamaan tutkimusongelmiin 3 ja 4. Luvussa 8 kartoitan, miten kirjallisuutta opetetaan: luvussa 8.1. haen vastauksia tutkimusongelmaan 5, luvussa 8.2. tutkimusongelmaan 6 ja luvussa 8.3. tutkimusongelmaan 7. Luvussa 9 tarkastelen kirjallisuuden opetuksen nykytilaa: luvussa 9.1. käsittelen kirjallisuudenopetuksen esteitä vastaten tutkimusongelmaan 8, luvussa 9.2. annan opettajille mahdollisuuden kommentoida sosiaali- ja terveysalan kirjallisuudenopetuksen nykytilaa. Suorien jakautumien ottamisen ja ristiintaulukoinnin olen suorittanut SPSS-ohjelmiston Windows-versiolla.

#### **5.4. Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti**

Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti muodostavat yhdessä tutkimuksen sisäisen luotettavuuden: ne ovat käsitteitä, jotka liittyvät tutkimuksen mittareiden ja menetelmien arvioimiseen. Tutkimuksen reliabiliteetilla, ei-sattumanvaraisuudella, tarkoitetaan mittaus tulosten toistettavuutta, tai jos kyseessä on kvalitatiivinen tai tapaustutkimus, analyysin

toistettavuutta. Olennaista on siis mitata sitä, kuinka hyvin aineisto kuvaa todellisuutta riippumatta siitä, missä ja milloin se on hankittu. Tutkimuksen validiteetilla taas tarkoitetaan pätevyyttä, mittarin kykyä mitata sitä, mitä sillä on aiottu mitata. Tutkimuksen heikko reliabiliteetti alentaa tutkimuksen validiteettia, mutta toisaalta täysin reliaabelikaan mittaus ei varmista validisuutta. (Uusitalo 1991, 84-86.) Tutkimuksen alhainen validiteetti ei kuitenkaan vaikuta tutkimuksen reliabiliteettiin (Alkula ym. 1994, 89).

Tutkimuksen sisäistä luotettavuutta alentavat yksittäisten havaintojen kohdalla tapahtuneet satunnaisvirheet: ihmiset saattavat muistaa väärin, rastittaa väärän ruudun tai vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla, jopa totuutta vääristellen (Hirsjärvi ym. 1995, 160). Tutkimuksen reliabiliteettia voidaan parantaa uudelleenmittauksin, rinnakkaismittauksin tai yhdistettyjen mittareiden ominaisuuksia tutkimalla (Alkula ym. 1994, 96-97). Tutkimuksesta tulee sitä reliaabelimpi, mitä vähemmän satunnaisvirheillä on ollut vaikutusta tuloksiin (Hirsjärvi ym. 1995, 160-161). Satunnaisvirheitä on kuitenkin mahdotonta poistaa tutkimuksista. Tämän tutkimuksen reliaabeliutta saattaa alentaa tutkimusjoukon pienuus, sillä satunnaisvirheet näkyvät selvemmin pienessä joukossa. Tutkimusjoukon kasvaessa myös tutkimuksen reliabiliteetti lisääntyy, sillä satunnaisvirheet alkavat kumota toisiaan. Tässä tutkimuksessa kyselylomake lähetettiin kaikille perusjoukkoon kuuluville, joten tältä osin on reliabiliteettia on mahdoton parantaa. Sen sijaan pyrin parantamaan reliaabeliutta kysymällä samaa asiaa usealla kysymyksellä hieman eri kannalta, mutta monen indikaattorin käyttöä hankaloittaa kyselylomakkeen rajallinen pituus.

Validiteetti on täydellinen silloin, kun mittaustulokset vastaavat todellista mittauksista riippumatonta tietoa mitattavasta ilmiöstä: ilmiön teoreettisen ja empiirisen määrittelyn pitää vastata mahdollisimman täydellisesti toisiaan. Puutteellinen validiteetti ohjaa tutkimaan aivan muuta kuin oli tarkoitus, ja validiteetin puuttuminen kokonaan tekee tutkimuksesta täysin arvottoman (Uusitalo 1991, 84-86.) Validiuden takaamiseksi pyrin lähestymään tutkimuskohdettani monesta eri näkökulmasta ja muotoilemaan kysymykset huolellisesti. Työn validiutta alentaneen kuitenkin kysymyksessä 12 oleva viestintä-käsite, joka kattaa niin puhumista kuin kuuntelemistakin koskevat vaihtoehdot ja lienee aiheuttanut vastaajille epätietoisuutta. Täysin validikaan aineisto ei vielä takaa, että tutkimustulokset olisivat aina luotettavia. Aineiston analysointi ja johtopäätösten tekeminen sisältä-



vät myös tutkimuksen tekijän tulkintaa, mikä voi osaltaan johtaa virheellisiin tutkimustuloksiin. (Hämäläinen 1987, 65.)

Tutkimusaineiston sisäisen luotettavuuden lisäksi on kiinnitettävä huomiota ulkoiseen luotettavuuteen, jonka varmistamiseksi tutkittavan otoksen tai näytteen on edustettava perusjoukkoa. Jos tutkimus ei ole ulkoisesti luottava, tutkimustuloksia ei voida yleistää suurempaan joukkoon. (Robson 1997, 72-73.) Ulkoinen luotettavuus ei ollut ongelma tässä tutkimuksessa, sillä tutkimuksessa oli mukana koko perusjoukko. Sisäinen ja ulkoinen luotettavuus yhdessä määrittelevät tutkimuksen kokonaisluotettavuuden, sen kuinka hyvin aineistoon voidaan luottaa (Uusitalo 1991, 86).

Tulosten luotettavuuteen vaikuttaa olennaisesti kato. Kato on erityisesti postikyselyiden suurin ongelma. Kato riippuu tutkimuksen aihepiiristä sekä vastaajajoukosta. Valikoimattomalle joukolle lähetetyistä kysymyslomakkeista saadaan takaisin parhaimmillaankin vain 30-40 prosenttia. Erityisryhmät, jotka pitävät kyselyn aihetta itselleen tärkeänä, vastaavat yleensä paremmin. Kahden karhuamiskirjeen jälkeen vastausprosentti voi nousta jopa 70-80 prosenttiin. (Hirsjärvi ym. 1997, 192.) Kyselyni vastausprosentti, yhden karhuamiskirjeen jälkeen oli 54%, joten kato saattoi vaikuttaa jonkin verran saamieni tulosten luotettavuuteen. Yksi syy katoon oli Äidinkielen opettajain liitolta saamieni tietojen puutteellisuus: osa opettajista oli muuttanut tavoittamattomiin ja osa ei voinut vastata kyselyyn, koska ei enää opettanut sosiaali- ja terveysalalla. Tuloksiin saattaa vaikuttaa lisäksi se, että kyselyyn vastanneet opettajat todennäköisesti eroavat jonkin verran vastaamatta jättäneistä: voisi ainakin olettaa, että kyselyyn vastanneet opettajat ovat vastaamattomia aktiivisempia sekä kiinnostuneempia työstään ja sen kehittämisestä. Opettajien motivoituneisuudella lienee vaikutusta myös heidän opetukseensa.

### **5.5. Tutkimusjoukon kuvailu**

45 kyselyyn hyväksytysti vastanneesta opettajasta 62 prosenttia opetti äidinkieltä ja viestintää toisella asteella ja 38 ammattikorkeakoulussa. Heistä naisia oli valtaosa, 93 prosenttia, kun taas miehiä oli pieni vähemmistö, 7 prosenttia.

lältään opettajat olivat jakautuneet melko tasaisesti: 30-39-vuotiaita oli 36 prosenttia, samoin kuin 40-49-vuotiaitakin. Yli 50-vuotiaiden osuus oli hieman alhaisempi, 27 prosenttia. Alle 30-vuotiaita otoksessa ei ollut yhtään. Opettajien keski-ikä oli 44 vuotta. Toisen asteen opettajat näyttivät edustavan pääasiassa nuorimpien (41 %) ja vanhimpien (35 %) luokkia, kun taas ammattikorkeakoulujen opettajista suurin osa (44 %) kuului keskimmaiseen luokkaan. Toisen asteen opettajien keski-ikä oli 43 vuotta, ammattikorkeakouluissa vastaava luku oli 44 vuotta.

Koulutukseltaan valtaosa Äidinkielen opettajain liittoon kuuluvista sosiaali- ja terveysalan opettajista oli filosofian maistereita tai kandidaatteja. Kyselyyn vastanneista kolme oli suorittanut humanististen tieteiden kandidaatin tutkinnon ja vain yhdellä ei ollut muodollista pätevyyttä työhönsä. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneista, joita vastanneista oli yhteensä 91 prosenttia, suurin osa (43 %) oli valmistunut 1980-luvulla, kolmannes (33 %) sitä ennen ja neljännes (25 %) sen jälkeen. Keskimääräinen valmistumisvuosi näillä opettajilla oli 1983. Valmistumisvuodet vaihtelivat vuosien 1968 ja 1996 välillä. Toisen asteen opettajien tutkinnot olivat hieman vanhempia kuin ammattikorkeakoulussa työskentelevien. Toisen asteen opettajista suurin osa (44 %) oli valmistunut ennen vuotta 1980, kun taas pääosa (56 %) ammattikorkeakoulujen opettajista oli saanut tutkintonsa valmiiksi 1980-luvulla.

Neljännes (25 %) kyselyyn vastanneista opettajista oli suorittanut kirjallisuuden tai kirjallisuustieteen laudatur-opinnot; cum laude -tasoiset opinnot oli suurimmalla osalla (71 %). Approbaturin oli suorittanut yksi ja ilman arvosanaa opetti yksi opettaja.

Opetusvuosia vastanneille opettajille oli kertynyt keskimäärin 13 vuotta. Hajonta oli suuri: kokemattomimmat olivat opettaneet 3 vuotta, kokeneimmilla vuosia oli lähes kymmenen kertaa enemmän, eli 27 vuotta. Alle 10 vuotta opettaneita vastanneista oli vajaa kolmannes (28 %), 10-19 vuotta opettaneita noin puolet (51 %), eli valtaosa, ja 20 vuotta tai enemmän opettaneita viidennes (21 %). Sekä toisella asteella että ammattikorkeakoulussa suurin osa opettajista oli ollut työssään 10-19 vuotta (40 % ja 59 %). Nikin suorittamien laskelmien mukaan äidinkielen opettajien työkausi kestää noin 30 vuotta. Vuosittain vaihtuu siis runsas 3 prosenttia opettajista. (Nikki 1996, 13.) Näin ollen

sosiaali- ja terveysalalla oli selvästi korostunut keskimäinen ryhmä (10-19 vuotta opettaneet).

Nykyisessä työpaikassaan opettajat olivat viihtyneet keskimäärin hieman yli kahdeksan vuotta (noin 8,4 vuotta). Suurin osa (57 %) oli ollut työpaikassaan alle 10 vuotta. 41 prosenttia oli ollut 10-19 vuotta ja vain yksi 20 vuotta tai enemmän. Nykyisessä työpaikassa vietettyjen vuosien määrä vaihteli 1:n ja 27:n välillä. Etenkin ammattikorkeakoulun opettajat olivat olleet nykyisessä työpaikassaan lyhyen aikaa; 67 % heistä oli ollut alle 10 vuotta, kun taas vastaava luku toisen asteen opettajilla oli 55 %. Ainakin osa ammattikorkeakoulun opettajista ilmeisesti laski työssäoloaikaansa myös työskentelynsä opistoasteella, sillä ammattikorkeakoulujahan ei ole ollut vielä kovin pitkään. Ammattikorkeakoulukokeilu käynnistettiin vuonna 1991, ja ensimmäiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin vuonna 1996.

Kyselyyn vastanneet opettajat lukivat keskimäärin 30 kaunokirjallista teosta vuodessa. 5 kirjaa tai vähemmän oli viime vuoden aikana lukenut vajaa kymmenes (9 %) vastanneista. 6-10 kirjaa lukeneita opettajia, samoin kuin 11-30 kirjaa sekä yli 30 kirjaa lukeneitakin, oli tasaisesti yhtä paljon, 30 prosenttia. Vähiten lukenut opettaja oli lukenut vuoden mittaan kolme teosta kun taas eniten kirjoista innostunut oli ahminut n. 200 teosta. Tyypillisin lukija oli lukenut kymmenen kirjaa. Toisen asteen ja ammattikorkeakoulun opettajien välillä ei näyttänyt olevan juurikaan eroja.

Lukemisen lisäksi kyselyyn vastanneet sosiaali- ja terveysalan opettajat harrastivat kirjallisuutta muutenkin: Yhtä opettajaa lukuunottamatta kaikki seurasivat lehtien kirjarvosteluja ja kirjallisuusartikkeleita. Kolme neljännestä (75 %) opettajista luki lisäksi kaunokirjallisuutta käsittelevää tietokirjallisuutta, runsas viidennes (23 %) harrasti kirjallisuutta joko kirjoittamalla itse, näyttelemällä tai lausumalla ja kaikkiaan 34 prosenttia kävi vähintään kerran vuodessa kirjallisuutta käsittelevillä päivillä, kursseilla tms. Vielä jollain muulla tavalla kirjallisuutta harrasti 21 prosenttia. Muiksi tavoiksi opettajat nimesivät esimerkiksi elokuva- ja teatterikäynnit, kirjoittajien ohjaamisen, television kirjallisuusaiheisten ohjelmien seuraamisen, ystävien kanssa käytävät kirjallisuuskeskustelut, opetusmateriaalin valmistamisen radioon, televisioon ja internetiin sekä kirjallisuuden lisensointityön

tekemisen. Ammattikorkeakoulussa työskentelevät harrastivat kirjallisuutta hieman toisella asteella työskenteleviä enemmän. Erityisesti hajontaa oli omaa kirjoittamista, näyttelymistä ja lausumista koskevan vaihtoehdon kohdalla. Toisen asteen opettajista näitä harrasti 14 prosenttia, kun taas ammattikorkeakoulun opettajilla vastaava luku oli 33 prosenttia. Ainoastaan kirjallisuuden harrastamisessa muulla kuin vaihtoehdoissa mainituilla tavoin toisen asteen opettajat olivat ammattikorkeakoulujen opettajia aktiivisempia (24 % ja 17 %).

Kyselyyn vastanneiden sosiaali- ja terveystieteiden opettajien opettamien ryhmien koko oli keskimäärin 21 opiskelijaa, joista tyttöjä oli 18 ja poikia 3. Tyttöjä opiskelijoista oli siis 86 prosenttia ja poikia 14 prosenttia. Ryhmäkoot vaihtelivat 11 ja 31 opiskelijan välillä. Eniten oli ryhmiä, joissa oli 20 opiskelijaa. Ammattikorkeakoulussa tavallisin ryhmäkoko oli 20-24 opiskelijaa (69 %). Toisella asteella oli paljon myös keskikokoisia ryhmiä (42 %) sekä pienempiä 11-19 opiskelijan ryhmiä (39 %).

## **6. KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN ASEMA JA MERKITYS SOSIAALI- JA TERVEYSALAN OPPILAITOKSISSA**

### **6.1. Kirjallisuus äidinkielen ja viestinnän osa-alueena sekä suhteessa muihin aineisiin**

Kyselyyn vastanneista sosiaali- ja terveystieteiden opettajista yli kolmannes (37 %) nimesi viestinnän mielestään merkittävimäksi äidinkielen ja viestinnän osa-alueeksi. Tästä huolimatta opettajat kuitenkin painottivat opetuksessaan eniten kirjoittamista: lähes 90 prosenttia mainitsi kirjoittamisen kolmen tärkeimmän opetusalueen joukossa. Keskeisinä pidettiin myös puhumista sekä viestintää, joita piti tärkeinä vajaa kaksi kolmasosaa vastanneista. Opettajat olivat siis melko yksimielisiä kolmesta keskeisimmästä osa-alueesta. Kirjallisuuden tuntemuksen nimesi keskeisimmäksi osa-alueeksi ainoastaan yksi opettaja; kolmen merkittävimmän joukossa sen mainitsi noin joka kymmenes opettaja. Vaihtoehdon jokin muu alue valitsi vielä harvempi opettaja. Muista painottamistaan alueista opettajat mainitsivat esimerkkeinä muun muassa tiedon hankinnan, kirjallisuuden

merkityksen, vuorovaikutustaidot, tutkimustyön tekemisen sekä ammattisisällöt, johon kuuluvat esimerkiksi selkokieli ja erityiskielet. Kuuntelemista ei kolmen tärkeimmän osa-alueen joukkoon sijoittanut yksikään vastaaja. (Taulukko 1). Opettajat ilmeisesti ajattelevat kuuntelemisen taitojen harjaantuvan esimerkiksi puhumisen taitojen harjoittelun ohessa.

Toisen asteen ja ammattikorkeakoulun opettajien välillä oli valinnoissa pieniä eroja. Molemmat ryhmät nimesivät viestinnän merkittävimmäksi osa-alueeksi, tosin ammattikorkeakoulun opettajat pitivät sitä hieman tärkeämpänä. Kolmesta keskeisimmästä osa-alueesta kummankin ryhmän opettajat painottivat eniten kirjoittamista, jälleen ammattikorkeakoulun opettajat hieman enemmän. Toiseksi tärkeäksi osa-alueeksi ammattikorkeakoulun opettajat valitsivat viestinnän, kun taas toisen asteen opettajat pitivät puhumista olennaisempana. Ammattikorkeakoulun opettajilla puhuminen oli kolmanneksi valituin vaihtoehto, kun taas toisen asteen opettajat nimesivät viestinnän vastaavasti kolmanneksi keskeiseksi osa-alueeksi. Toisella asteella oli kaiken kaikkiaan enemmän hajontaa eri vaihtoehtojen välillä. (Taulukko 1).

Opettajat perustelivat painotuksiaan muun muassa opetussuunnitelmalla, oppilaitoksen painotuksilla, integroinnilla muihin aineisiin, opiskelijoilta vaadittavalla päättötyöllä, opetuksen perustumisella pitkälti etätehtäviin (itsenäistä opiskelua on paljon), opiskelijoilta myöhemmin työelämässä vaadittavilla taidoilla (sekä ammatin tarpeilla että tulevaisuuden tarpeilla), opiskelijoilta oppilaitoksessa vaadittavilla, muuta opiskelua tukevilla taidoilla, tuntien vähyydellä, opiskelijoiden mieltymyksillä, heidän oppimisvaikeuksillaan (lähdeettävä liikkeelle tarvehierarkian alaportaalta) sekä koulutuksen luokattomuudella. Joidenkin opettajien mielestä kyselyssä käytetty jaottelu oli hankala, sillä eri osa-alueet liittyvät niin kiinteästi toisiinsa ja menevät osittain päällekkäin. Erityisesti viestintäkäsité aiheutti epäselvyyttä. Jotkut vastanneista pitivät kaikkia osa-alueita yhtä tärkeinä eivätkä halunneet asettaa niitä mihinkään järjestykseen. Hyväksyttävästi vastanneet opettajat nimesivät johdonmukaisesti viestinnän, kirjoittamisen ja puhumisen kolmeksi tärkeimmäksi osa-alueeksi riippumatta omasta harrastuneisuudestaan, kirjallisuuden arvosanastaan, iästään tai ryhmän koosta.

Taulukko 1. Opettajien kolmen tärkeimmän äidinkielen ja viestinnän osa-alueen joukkoon valitsevat alueet prosentteina (%)

	Toinen aste	Ammattikorkeakoulu	Yhteensä
Viestintä	54	72	61
Kielenhuolto	25	6	17
Oppimistapojen kehittäminen	29	17	24
Kirjoittaminen	86	94	89
Kirjallisuuden tuntemus	18	6	13
Luetun ymmärtäminen	18	17	17
Puhuminen	64	67	65
Kuunteleminen	0	0	0
Jokin muu	7	11	9

Nina Kuisman tekemästä tutkimuksesta (1997, 52-53) käy ilmi, että sosiaali- ja terveysalan toisen asteen opiskelijoiden mukaan heidän äidinkielen ja viestinnän opetuksessaan painotetaan eniten viestintää. 68,0 prosenttia opiskelijoista oli tätä mieltä. Seuraavaksi eniten he mielestään opiskelivat kirjoittamista (45,5 %) sekä kielenhuoltoa (42,0 %). Kirjallisuuden tuntemusta opettajat korostivat vain noin 5 prosentin mielestä. Tulokset siis menevät hieman ristiin tästä kyselystä saamieni tulosten kanssa. Kuisman tutkimuksen mukaan äidinkielen ja viestinnän tunneilla opiskeltaisiin vähemmän viestintää ja kirjoittamista mutta huomattavasti enemmän kielenhuoltoa kuin saamani vastaukset antavat ymmärtää. Myös kirjallisuuden asema olisi tutkimuksen mukaan huonompi. Syinä eroihin voi olla ensinnäkin se, että Kuisman tutkimus käsitteli opetusta ainoastaan kolmessa oppilaitoksessa, joista valmistuu lähihoitajia, joten otos oli suppea. Tulokseen vaikuttaa varmaankin myös se, että Kuisman tutkimukseen vastanneet olivat opiskelijoita toisin kuin tässä tutkimuksessa. Kuisman tutkimuksesta käy ilmi myös, että kyselyyn osallistuneissa kauppa- ja ammattioppilaitoksissa kirjallisuuden opetus oli vielä vähäisem-

pää kuin sosiaali- ja terveysalalla: itse asiassa sitä ei ollut juuri lainkaan. Ammattikorkeakoulusta vastaavaa tutkimusta ei ole tehty.

Kirjallisuutta opetti itsenäisenä aineena runsas kymmenes (11 %) sosiaali- ja terveysalan opettajista. Toisella asteella kirjallisuutta opetettiin itsenäisenä aineena yli kaksi kertaa useammin kuin ammattikorkeakoulussa (toisella asteella 14 % ja ammattikorkeakoulussa 6 %). Tavallista oli integroida opetusta joko muihin äidinkielen ja viestinnän osa-alueisiin tai joihinkin muihin aineisiin. 73 prosenttia opettajista integroi kirjallisuutta aineen sisäisesti muihin osa-alueisiin, esimerkiksi puhumiseen (pidettiin kirjallisuusaiheisia paneelikeskusteluita), kirjoittamiseen (kirjoitettiin kirjallisuusessetit), kuuntelemiseen, luetun ymmärtämiseen, viestintään, vuorovaikutustaitoihin, tiedonhankintaan tai draamaan. Kirjallisuutta voitiin käsitellä myös puhuttaessa lapsen kielen kehityksestä ja sen tukemisesta, kirjallisuusterapiasta sekä selkokielestä. Kaksi opettajista ilmoitti integroivansa kirjallisuutta kaikkiin osa-alueisiin. Toisella asteella aineen sisäisesti integroivien määrä oli pienempi kuin ammattikorkeakoulussa: toisella asteella integroivien määrä oli 69 prosenttia ja ammattikorkeakoulussa 81 prosenttia.

Johonkin muuhun aineeseen kirjallisuutta integroi 42 prosenttia opettajista. Kyselyyn vastanneet opettajat integroivat kirjallisuutta esimerkiksi kasvatustieteeseen, yhteiskuntatieteisiin (esimerkiksi sosiologiaan, sosiaalipolitiikkaan ja psykologiaan), hoitotieteeseen, kuntoutuksen opintoihin, hoitoalan eri teemoihin esimerkiksi lukihäiriötä, vammaistyötä, saattohoitoa ja kuolemaa, lastenhoitoa ja kasvatusta, lasten ja nuorten kulttuuria, lasten ja nuorten tukemista käsitteleviin kursseihin sekä teatteri-ilmaisuuksiin. Kirjallisuuden integroiminen johonkin muuhun aineeseen oli selvästi tavallisempaa ammattikorkeakoulussa (56 %) kuin toisella asteella (35 %). Erot integroinnin määrässä eri asteilla selittyvät jo ensiksikin sillä, että toisella asteella opetetaan kirjallisuutta enemmän itsenäisenä aineena. Tämä onkin luonnollista, koska suuntauksena on ollut yrittää yhtenäistää toisen asteen koulutusta yhteisten aineiden osalta. Eräs opettaja kirjoittikin lisänneensä kirjallisuuden opetusta ja nostaneensa tietotasoa, jotta hänen opetus vastaisi paremmin lukion kirjallisuuden opetusta. Ammattikorkeakoulussa tällaista yleissivistävää tavoitetta ei ole vaan tärkeintä on antaa opiskelijoille mahdollisuus monipuolisen asiantuntijuuden kehittämiseen, jolloin integrointi, asioiden yhdisteleminen, liittäminen toisiinsa, teorian soveltami-

nen käytäntöön jne. on erittäin perusteltua. Integroinnin suosion salaisuutena on varmasti myös niukat tuntiresurssit, mitkä hankaloittavat kirjallisuuden opettamista omana kokonaisuutenaan. Kaiken kaikkiaan integrointi sosiaali- ja terveystieteiden kirjallisuudenopetuksessa on yleisempää kuin esimerkiksi lukiossa. Tämä käy ilmi muun muassa Juha Rikaman tutkimuksesta, jonka mukaan korkeintaan kolmannes vastanneista lukion opettajista integroi kirjallisuudenopetusta muihin aineisiin (1984, 140). Ero johtunee kirjallisuuden opetuksen erilaisesta funktiosta: ammatillisessa koulutuksessa on keskeistä valmistaa opiskelijaa tulevaan ammattiinsa, lukio taas on yleissivistävä oppilaitos, jossa esimerkiksi ylioppilastutkinto asettaa omat vaatimuksensa opetukselle.

## 6.2. Kirjallisuudenopetuksen määrästä

Suurin osa (60 %) opiskelijaryhmistä luki keskimäärin 1 - 2 teosta vuodessa. Ryhmiä, jotka eivät lukeneet juuri ollenkaan, oli 18 prosenttia, samoin kuin ryhmiä, jotka lukivat katkelmia useista teoksista. Kaksi opettajaa luetutti ryhmillään 3 - 5 teosta; yksikään ei tätä enempää. Toisella asteella luettiin enemmän kirjallisuutta kuin ammattikorkeakoulussa: Ainakin yhden kokonaisteoksen luki kolme neljäsosaa (75 %) toisen asteen opiskelijoista, ammattikorkeakoulussa vastaavasti vajaa puolet (47 %). Toisella asteella ryhmiä, jotka eivät lukeneet juuri lainkaan, oli 7 prosenttia, ammattikorkeakoulussa määrä oli lähes viisi kertaa suurempi, 35 prosenttia.

Kuisman tutkimukseen (1997, 54) valittujen toisen asteen sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitosten opiskelijoista tasan puolet (50,0 %) ilmoitti lukeneensa oppilaitoksessaan 1 - 2 teosta edellisen vuoden aikana. Lähes yhtä moni (45,0 %) kertoi, ettei heidän oppilaitoksessa luettu juuri lainkaan kaunokirjallisuutta. 3 - 5 teosta vuodessa mainitsi lukeneensa 4,0 prosenttia opiskelijoista. Tällainen hajonta eri vaihtoehtojen välille tuntui hieman omituiselta, sillä kyselyyn vastasi vain kolmen ryhmän opiskelijat. Osan vastaajista täytyi ilmeisesti muistaa lukemansa kirjallisuuden määrä väärin. Tämän tutkimuksen mukaan, jossa kysely suunnattiin opettajille, oppilaitoksissa, toisen asteen lisäksi jopa ammattikorkeakoulussa, jossa kirjallisuutta käsitellään huomattavasti toista astetta vähemmän, luetaan enemmän kirjallisuutta kuin Kuisman tutkimus osoittaa. Pääsyy eroihin voi



olla vastaajajoukon erilaisuus tai pienuus, sillä opetus tuskin on voinut muuttua näin paljon näin lyhyenä aikana. Kuisman tutkimus osoittaa myös, että sosiaali- ja terveysalalla opetetaan kirjallisuutta kuitenkin huomattavasti enemmän kuin muilla ammatillisilla aloilla: kauppaoppilaitosten opiskelijoista jokainen ja ammattioppilaitosten opiskelijoista lähes kaikki (99,0 %) ilmoittivat, ettei heidän oppilaitoksessaan opeteta kirjallisuutta juuri lainkaan (Kuisma 1997, 54). Myös Kirsi Pasasen tutkimuksen mukaan (1987, 19-29) kirjallisuuden opetus ammattikouluissa on melko olematonta: Kokonaisteoksia opiskelijoilla luetetaan harvoin, toisaalta sen sijaan tunnin lopussa saatetaan lukea romaania jatkokertomuksena tai vaikkapa jokin novelli tai runo. Opettajat kertoivat käyttävänsä myös kirjallisuudesta poimittuja esimerkkejä muun muassa kielenhuollon harjoituksissa. Sosiaali- ja terveysalalla kirjallisuuden opetus lienee siis laajempaa kuin muilla ammatillisilla aloilla.

Kyselyyn vastanneista opettajista valtaosa (81 %) oli kuitenkin sitä mieltä, että sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa tulisi olla vielä enemmän kirjallisuuden opetusta. Nykyiseen määrään oli tyytyväinen hieman vajaa viidennes (19 %) vastanneista. Heistäkin osa perusteli kantaansa sillä, että nykyisiin resursseihin nähden on utopistista odottaa lisää aikaa kirjallisuudelle. Kirjallisuuden opetuksen lisääminen ei olisi siis realistinen tavoite. Yksikään vastanneista opettajista ei toivonut kirjallisuutta opetettavan vähempää. Toisen asteen opettajat olisivat lisänneet kirjallisuuden opetuksen määrää hieman ammattikorkeakoulujen opettajia enemmän: 83 prosenttia toisen asteen opettajista toivoi lisää kirjallisuuden opetusta, vastaava luku ammattikorkeakoulujen opettajilla oli 78 prosenttia. Kirjallisuuden opetusta lisää toivoneet opettajat perustelivat mielipidettään seuraavasti:

- On tärkeä alue, opiskelijat pitävät sitä itsekkin tärkeänä.
- Sivistystä, kulttuuria! Nykyaika on pinnallista ja kirjallisuuden kautta elämää voi syventää ja tuoda siihen sävyjä.
- Kirjallisuuden tuntemus on oppilaillani perin huteralla pohjalla; itseasiassa useimpien lukeminen rajoittuu 7 päivää -lehteen.
- Jo kirjan lukeminen alkaa monille nuorille olla ylivoimainen tehtävä.
- Kaunokirjallisuus tarjoaisi monia käyttömahdollisuuksia, sille olisi olemassa lukuisia käyttömahdollisuuksia.

- Opiskelijat ovat nuorempia kuin ennen -> kirjallisuus välittää heille kuvauksia erilaisten ihmisten elämästä ja samalla antaa mahdollisuuden ymmärtää ihmistä, yhteiskuntaa ja maailmaa laajemmin. Elämäntuntemus on tärkeä osa lähihoitajan ammattitaitoa.
- Kirjallisuus vahvistaa ammattiin kasvua omalta osaltaan.
- Kirjallisuudella voidaan vahvistaa emotionaalista ammatillista osaamista.
- Kirjallisuus laajentaa ammatillista näkökulmaa, antaa elämyksiä, vetoaa opiskelijassa myös muihin kuin tiedollisiin tasoihin.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ihmisen tärkein kyky on empatia, asettuminen toisen asemaan. Kirjallisuus johtaa tuohon taitoon miellyttävällä tavalla. Samalla saa paljon oheishyötyä, ilosta puhumattakaan.
- Kirjallisuuden avulla voin opettaa monia asioita nykyistä syvällisemmin, esimerkiksi tutustua vammaisten, päihdeongelmaisten jne. omakohtaisiin kokemuksiin.
- Kaunokirjalliset teokset antavat erilaisen "näkövinkkelin" inhimilliseen elämään kuin tavalliset oppikirjat. Kaunokirjallisen teoksen kautta on helpompi samastua esimerkiksi potilaan tunteisiin, elämään.
- Erilaisuus, vieraat kulttuurit yms. voi avautua myös kirjallisuuden avulla.
- Peruskoulutuksen jälkeen kirjallisuudenopetus jää nykyisellään aika vähälle ammatillisissa oppilaitoksissa.
- Nykynuori ei tiedä kirjallisuudesta paljon mitään. Yleissivistys vaatii kirjallisuuden tuntemista.
- Tunteja on vähennetty vuosi vuodelta.
- Tuntiresurssit, siis lähiopetus, on vähentynyt murto-osaan entisestä. Kolmessa vuodessa on tapahtunut huononnusta. Vaikka muilla tunneilla kuin äidinkielen ja viestinnän käsitellään kaunokirjallisia teoksia, opiskelussa keskitytään sisältöön (perinteisiä esittelyjä ja referaatteja) - ei niinkään ilmaisuun, kieleen, rakenteeseen jne.
- Nyt kirjallisuutta opetetaan hyvin satunnaisesti esimerkiksi oppimaan oppimisen tai puheviestinnän kursseilla.
- Kurssit ovat liian lyhyitä saadakseni läpi muitakaan keskeisiä sisältöjä äidinkielestä.
- Nyt ei ole yhtään.

Esiin nousivat siis kirjallisuuden ja kulttuurin tuntemuksen tärkeys, sivistävyys, lukutaidon parantaminen, elämäntuntemuksen ja -ymmärryksen lisääminen, ammatti-identiteetti-

tin ja -taidon vahvistuminen, elämysten kautta oppiminen, empatiakyvyn ja erilaisuuden ymmärtämisen lisääntyminen jne. Ammatillisen näkökulman lisäksi muut seikat korostuivat yllättävän paljon. Opettajat kiinnittivät huomiota myös nykyisen opetuksen puutteellisuuteen. Monet opettajista pohtivat aikapulaa ja totesivat muun muassa, että "Opetettavia alueita on niin paljon, että enempää on vaikea mahduttaa" ja että "Oppikurssit ovat nykyään erittäin lyhyitä ja osa on itsenäistä opiskelua". Opettajien vastauksista ymmärsin, että kirjallisuus on aine, jolle ei oikein ole omaa paikkaansa vaan jolle opettajat yrittävät pihistää aikaa sieltä, mistä sitä sattuu edes hieman liikenemään.

Opettajat arvioivat opiskelijoiden olevan tyytyväisiä nykyiseen määrään (53 %) tai toivovan lisää kirjallisuutta opetukseensa (47 %). Kukaan ei otaksunut opiskelijoiden haluavan opiskella vähemmän kirjallisuutta. Asteiden väliset erot tulivat selvästi esiin, sillä etenkin ammattikorkeakoulujen opettajien mielestä opiskelijat toivovat lisää kirjallisuutta (71 %), kun taas valtaosa toisen asteen opettajista (68 %) uskoi opiskelijoidensa olevan tyytyväisiä nykyiseen tilanteeseen. Syy eroihin lienee selvä: kirjallisuuden opetus ammattikorkeakouluissa on vähäistä, mutta niin opettajien huomautuksista kuin Kuisman tutkimuksen opiskelijoiden vastauksista (1997, 60-61) näkyy sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden arvostus kirjallisuutta kohtaan.

Kuisman opiskelijoille tekemän kyselyn mukaan (1997, 57) suurin osa (44,0 %) sosiaali- ja terveystieteiden toisen asteen opiskelijoista on tyytyväinen nykyiseen kirjallisuuden opetuksen määrään, lähes 30 prosenttia opiskelijoista haluaisi lukea ja käsitellä kirjallisuutta entistä enemmän ja vajaa viidennes toivoisi aiempaa vähäisempää kirjallisuuden opetusta. Erityisesti naispuoliset opiskelijat toivoivat saavansa tutustua lisää kirjallisuuteen. Kyselyyni vastanneet opettajat siis arvioivat opiskelijoiden olevan innokkaampia kirjallisuudenystäviä kuin Kuisman tutkimus antaisi viitteitä. Tosin Kuisman tutkimuksessa opiskelijat näyttivät tiedostavan tuntien niukkuuden ja ottavan sen huomioon esittäessään mielipidettään: kyse ei siis ollut niinkään kielteisestä asenteesta kirjallisuuden opiskelua kohtaan. Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat näyttivät ylipäättään suhtautuvan kirjallisuuden opiskeluun myönteisemmin kuin ammattikoulun ja kauppakorkeakoulun opiskelijat. Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoista valtaosa (63,0 %) piti kirjallisuuden opiskelua hyödyllisenä joko ammatin tai elämän kannalta. Ammattioppilaitosten opiskelijoista yli

85 prosenttia ei nähnyt kirjallisuudesta olevan mitään hyötyä ja vain 14 prosenttia halusi opiskella kirjallisuutta nykyistä enemmän, vaikka kirjallisuuden opetus puuttui nyt melkein kokonaan. Kaupallisen alan opiskelijat suhtautuivat aineeseen hieman myönteisemmin: heistä lähes 59 prosenttia piti kirjallisuuden opetusta tarpeettomana ja vajaa kolmannes halusi sitä lisää. (Kuisma 1997, 57-62.) Pasasen tutkimus ei anna aivan yhtä synkkää kuvaa opiskelijoiden asennoitumisesta, sillä tutkimukseen osallistuneista ammattikoulujen opettajista 66 prosenttia oletti opiskelijoiden olevan kiinnostuneita tai erittäin kiinnostuneita kirjallisuuden opetuksesta. 27 prosenttia arveli opiskelijoiden suhtautuvan asiaan välinpitämättömästi ja 7 prosenttia katsoi opiskelijoiden kannan olevan kielteinen. Vaikka opettajat uskoivat opiskelijoiden olevan kiinnostuneita kirjallisuudesta, yli puolet vastanneista ei kuitenkaan uskonut kirjallisuuden opetuksen lisäävän kiinnostusta äidinkieleen ja viestintään, tosin kukaan ei pelännyt sen kielteistä vaikutustakaan. (Pasanen 1987, 23-24.)

### **6.3. Kirjallisuudenopetuksen merkityksestä**

Kyselyyn vastanneista opettajista kaikki yhtä toisen asteen opettajaa lukuunottamatta pitivät tärkeänä opettaa kirjallisuutta sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa. He perustelivat kirjallisuuden opetusta muun muassa seuraavasti:

- valtava mahdollisuus
- opiskelijat pitävät ja arvostavat
- tukee persoonallista ja ammatillista kasvua
- lisää itsetuntemusta
- antaa uusia näköaloja myös ammattia ajatellen
- tarjoaa elämyksiä ja sivistystä, yleissivistys!
- tuo elämyksellisesti esiin tärkeitä asioita, vetoaa opiskelijassa myös muihin kuin tiedollisiin tasoihin - oppikirjat ja kaunokirjalliset teokset täydentävät toisiaan
- upea väline elämänkatsomuksen laajentamiseen, auttaa ymmärtämään elämää
- kirjallisuus kertoo ihmiselämästä, perspektiivi elämän eri ilmiöihin laajenee
- oma kokemusmaailma laajenee - opiskelijat ovat nuoria ja elämänkokemusta tarvitaan,

jotta selviytyisi työn tuomista haasteista

- ihmistuntemus, ihmisten käyttäytymisen ymmärtäminen paranee
- kirjallisuus antaa jopa käytännön toimintamalleja
- empatiakyky lisääntyy - asiakkaan subjektiivinen kokemus esimerkiksi jostain hoitotilanteesta voi olla aivan eri asia kuin se, onnistuiko hoito vai ei
- tärkeää oman jaksamisen ja asiakkaan tilanteeseen eläytymisen kannalta
- kirjallisuus tarjoaa monimuotoisen välineen tukea asiakkaan hyvinvointia, kasvua ja kehitystä
- kielitaito/kirjoitustaito kehittyy
- kulttuurien ja historian tuntemus paranee
- lasten ja nuorten kirjallisuuden, selkokirjojen ym. työssä mahdollisesti tarvittavan kirjallisuuden tuntemus lisääntyy
- opiskelijat saavat taide-elämyksiä ja voivat löytää uuden tavan rentoutua
- kirjallisuuden avulla on hyvä lähestyä aiheita, joista on vaikea muuten puhua
- integroituu ammattiaineisiin helposti

Monet opettajista muistuttivat, että opiskelijoita koulutetaan ihmissuhdetyöhön ja niin opiskelijoiden itsensä kuin heidän tulevien asiakkaittensakin kannalta kirjallisuuden opetus on erittäin tärkeää. Työskentely ihmisten kanssa vaatii ymmärrystä - oman itsensä, toisten, yleensä elämän ymmärtämistä. Sosiaali- ja terveysalalla työskentelevän on pystyttävä eläytymään asiakkaan tilanteeseen, ja kuten eräs opettaja kirjoitti "Kirjallisuuden välityksellä on mahdollista kohdata erilaisia sosiaalisia ja yhteiskunnallisia tilanteita - yksilön ja yhteisön - sekä samalla kohdata erilaisia ratkaisumalleja". Kirjallisuuden opetuksesta voi olla myös aivan konkreettista hyötyä, jos tunneilla käsitellään vaikkapa selkokieliä kirjoja tai lasten- ja nuortenkirjoja. Tätä tietoa opiskelija voi käyttää hyväkseen myöhemmin toimiessaan ammatissaan. Toisaalta kirjallisuus voi auttaa myös jaksamaan vaativassa työssä, se antaa elämyksiä, jotka irrottavat arjesta, ja tarjoaa mukavan tavan rentoutua. Lukeminen vaikuttaa myös yleissivistävästi, tutustuttaa kulttuureihin, historiaan jne. sekä parantaa kielitaitoa. Kirjallisuudesta voi siis olla monenlaista hyötyä. Eräs vastanneita tiivistikin lopuksi, että "kirjallisuuden avulla voi opiskella elämää, ihmistä, sosiaalia, itseään..." Kuisman tutkimuksessa todetaan, että sosiaali- ja terveysalalla kaunokirjallisuuden lukemista ja käsittelyä pidetään paljon tär-

keämpänä kuin ammattioppilaitoksissa tai kauppappilaitoksissa (Kuisma 1997, 54). Sosiaali- ja terveystieteillä kirjallisuuden opetuksen hyöty on konkreettisempaa ja selkeämmin osoitettavissa kuin muilla ammatillisilla aloilla, joilla kirjallisuutta ei ehkä yhtä hyvin voida käyttää oppimateriaalina tai työvälineenä.

Opettajat valittelivat kuitenkin pieniä opintoviikko- ja tuntimääriä, jotka eivät anna opetukseen kovinkaan paljon mahdollisuuksia. Myös kirjallisuuden opetuksen pakollisuutta pohdittiin: yksi opettaja ei pitänyt kirjallisuutta tärkeänä pakollisena opintojaksona vaan ehdotti kirjallisuuden kurssia valinnaiseksi, jollaisena se hänen mukaansa olisi varmaan tarpeellinen ja suosittu.

## **7. OPPILAITOKSISSA LUETTAVA KIRJALLISUUDESTA JA SEN VALINNAS- TA**

### **7.1. Kirjallisuuden valintatavasta ja luettavasta kirjallisuudesta**

Oppilaitoksissa luettujen teosten valinnassa käytettiin neljää eri tapaa: Yleisimmin opiskelijat saivat valita haluamansa teosten opettajan osoittamista kirjoista. Vajaa kolmannes opettajista antoi opiskelijoiden päättää itsenäisesti, minkä kirjan he haluavat lukea. Runsaassa 20 prosentissa tapauksista opettaja valitsi osan ja opiskelijat valitsivat osan luetuista teoksista. Vajaa kymmenes opettajista päätti luettavasta itse. Asteiden välillä oli selvä ero: toisella asteella opiskelijat tavallisimmin valitsivat haluamansa opettajan osoittamista kirjoista, kun taas ammattikorkeakoulussa opettajat yleensä antoivat opiskelijoille yleensä oikeuden päättää valinnastaan itse. Ammattikorkeakoulussa yksikään opettaja ei päättänyt kirjavalinnoista kokonaan yksin. (Taulukko 2).

Pasasen ammattikoulujen kirjallisuudenopetuksesta tekemässä tutkimuksessa (1987, 20) kävi ilmi, että tuolloin peräti 84 prosenttia vastanneista opettajista valitsi luettavan kirjallisuuden yksin. Vain kahdeksan opettajaa otti huomioon myös opiskelijoiden toiveet. Sosiaali- ja terveystieteillä ilmeisesti kuunnellaan paremmin opiskelijoita ja heidän toiveensa halutaan ottaa huomioon tai sitten ammattikouluissa kirjallisuuden opetus on niin

vähäistä, etteivät opettajat katso tarpeelliseksi kysellä opiskelijoiden mielipidettä tekstinäytteitä tai yhdessä luettavia teoksia valittaessa. Tutkimuksessaan Pasanen epäili opettajien ehkä ymmärtäneen kysymyksen hieman väärin (Pasanen 1987, 20-21).

Taulukko 2. Kirjallisuuden valintatavat prosentteina (%)

	Toinen aste	Ammattikorkeakoulu	Yhteensä
Opettaja valitsi kaikki kirjat	12	0	8
Opiskelijat valitsivat kaikki kirjat	19	55	30
Opettaja valitsi osan ja opiskelijat valitsivat osan kirjoista	23	27	24
Opiskelijat valitsivat opettajan osoittamista kirjoista	46	18	38

Opetuksessa käytetyt kirjat vaihtelivat klassikoista aivan tuoreisiin teoksiin. Monet opettajista ilmoittivat luettavansa johonkin teemaan liittyvää kirjallisuutta nimeämättä kirjoja sen tarkemmin. He kertoivat, että tavallisesti jokainen opiskelija lukee oman kirjan, joten jokaista kirjaa olisikin vaikea muistaa. Teemoja, joiden yhteydessä kirjallisuutta luettiin, olivat esimerkiksi lapsuus, erilainen lapsuus, nuoruus ja kypsyminen aikuisuuteen, nainen, mies, lapsi, äitiys, isyys, perhe, työ, vanhuus, sairaus ja sen kohtaaminen, sairas lapsi, poikkeavuus, alkoholismi, muukalaisuus, pakolaisuus ja sota. Vastaajat mainitsivat erikseen lasten- ja nuortenkirjallisuuden ja runouden sekä toivat esiin kirjallisuusterapian ja selkokielen näkökulman. Yksi opettajista kertoi käyttävänsä noin 150 kirjan listaa, josta opiskelijat voivat valita ja joka sisältää sekä kotimaisia että ulkomaisia elämäkertoja, kaunokirjoja, filosofisia pohdiskeluita, esseekokoelmia jne. Muutama muukin opettaja mainitsi luettavansa opiskelijoilla etenkin elämäkertoja.

Kaiken kaikkiaan opettajat nimesivät 52 kirjailijaa, joiden kirjoja heidän opiskelijansa lukevat äidinkielen ja viestinnän tunneilla. Valtaosa kirjailijoista, 35 kirjailijaa, oli suomalaisia. Ulkomaalaisia oli noin puolet vähemmän, eli 17 kappaletta. Suomalaisten kirjailijoiden osuus olikin melko suuri, jos opiskelijat saivat valita kirjat itse, sillä Tilastokeskuksen selvityksen mukaan 15 - 24-vuotiaista 49 prosenttia luki enimmäkseen ulkomaisten kirjailijoiden teoksia, kun taas kotimaisten kirjailijoiden teoksia luki enimmäkseen vain 8 prosenttia vastanneista (Liikkanen ym. 1993, 14). Kotimaisista klassikkokirjailijoista mainittiin Juhani Aho, Minna Canth, Pentti Haanpää, Maria Jotuni, Ilmari Kianto, Aleksis Kivi, Väinö Linna, Johannes Linnakoski ja Mika Waltari. Myös sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa luettiin koulukaanonin nousemassa olevien Anna-Leena Härkösen, Arto Paasilinnan sekä Anja Kaurasen teoksia. Ulkomaisista klassikoista esiin nousi vain John Steinbeck. Myös aiemmin mainitsemani lukiolaisten suosikki J. D. Salinger oli luettavien kirjailijoiden joukossa. Lasten- ja nuortenkirjailijoista opettajat nimesivät kuusi: kotimaiset Anna-Liisa Haakana, Hannele Huovi, Kirsi Kunnas, Tuija Lehtinen sekä ulkomaalaiset Jostein Gaarder ja Astrid Lindgren. Jotkut näistä kirjailijoista kirjoittavat tosin kirjoja myös aikuisille. Suuri osa valituista kirjoista käsitteli erilaisia ihmiskohtaloita, ongelmia jne., jotka liittyivät jollain lailla ympäristöön, jossa sosiaali- ja terveysalaa opiskelevat työskentelevät tulevaisuudessa, mutta luettavien kirjojen joukossa oli kuitenkin myös esimerkiksi rakkausromaaneiksi luokiteltavia teoksia.

Kyselyyn vastanneet opettajat mainitsivat nimeltä 48 teosta, jotka jakautuivat melko tasaisesti eri vuosikymmenille: 1990-luvulla julkaistuja teoksia oli 17 kappaletta, 1980-luvulla julkaistuja 19 kappaletta ja sitä aiemmin 12 julkaistuja kappaletta. Lukuja tosin hieman vääristää se, ettei klassikkokirjailijoiden teoksia mainittu nimeltä ollenkaan, joten jätin heidät, kuten muutkin vain nimeltä mainitut kirjailijat, laskuista pois. Mainittujen klassikkokirjailijoiden teokset kuitenkin sijoittuvat kaikki ennen 1980-lukua kirjoitettujen kirjojen joukkoon, mikä edelleen tasaisi lukuja.

Sosiaali- ja terveysalanoppilaitoksissa luetaan lähes saman verran nais- kuin mieskirjailijoidenkin teoksia. Tämä poikkeaa Suomessa keskimäärin luetusta kirjallisuudesta, sillä Tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan kaikenikäiset yli 15-vuotiaat lukevat enemmän miesten kirjoittamia kirjoja kuin naisten (Liikkanen ym. 1993, 15). Poikkeavuus voi



selittyä sosiaali- ja terveysalan naispainotteisuudella; Eskolan tutkimuksen perusteella (1990, 159,160) naiset havaitsivat ympäristössään lähes yhtä usein naisten kuin miesten kirjoittamia teoksia toisin kuin miehet, jotka havaitsivat mieskirjailijoiden teokset lähes 20 kertaa useammin kuin naiskirjailijoiden kirjat.

## **7.2. Kirjallisuuden valintaan vaikuttavia tekijöitä**

Kirjoja valittaessa opettajat pitivät tärkeimpänä valintakriteerinä teoksen sisällön kiinnostavuutta opiskelijoiden kannalta: yli puolet nimesi sen merkittävimmäksi kriteeriksi, toisen asteen opettajat hieman useammin kuin ammattikorkeakoulun opettajat. Yli 80 prosenttia opettajista nimesi sisällön kiinnostavuuden opiskelijoiden kannalta kolmen keskeisimmän valintaperusteen joukkoon. Hieman yli puolet painotti valinnassaan teoksen kirjallista arvoa ja hieman vajaa puolet taas otti huomioon monipuolisuuden teoksia valittaessa. Saman verran valintoihin vaikuttivat jotkin muut seikat. Tällaisiksi seikoiksi vastanneet nimesivät esimerkiksi sen, että valittava kirjallisuus on ammatillista kasvua tukevaa, sen sisältö liittyy sosiaali- ja terveysalaan ja tulevaan ammattiin, kirjallisuus laajentaa elämäkatsomusta, on luontevasti integroitavissa sekä sopii tiettyyn teemaan tai opintokokonaisuuteen. Yksi opettaja kiinnitti huomiota myös teoksen sisältämiin arvoihin ja asenteisiin. Vähiten painoarvoa valinnassa sai teoksen nykyaikaisuus: vain yhden opettajan mielestä se kuului kolmen tärkeimmän valintakriteerin joukkoon. (Taulukko 3).

Toisen asteen ja ammattikorkeakoulun opettajien arvostukset noudattelivat samoja linjoja. Suurin ero asteiden välillä koski teoksen kirjallista arvoa: toisen asteen opettajista kirjallisen arvon kolmen keskeisimmän valintaperusteen joukkoon nosti noin puolet opettajista, kun taas ammattikorkeakoulun opettajista kirjallista arvoa piti yhtenä tärkeimmistä kriteereistä miltei kaksi kolmasosaa. (Taulukko 3).

Eri ikäiset opettajat painottivat hieman eri valintaperusteita. Kaikenikäiset opettajat asettivat teoksen sisällön kiinnostavuuden ensimmäiselle sijalle, mutta muut kriteerit vaihtelivat. Vanhimmat opettajista (50-vuotiaat ja sitä vanhemmat) nimesivät monipuolisuuden valinnassa toiseksi tärkeimmäksi perusteeksi, keskimäinen ikäryhmään kuuluvat

(40 - 49-vuotiaat) painottivat muita seikkoja valinnassaan ja nuorimmat opettajat (30 - 39-vuotiaat) korostivat teoksen kirjallista arvoa muita ikäryhmiä enemmän. Opettajien oma harrastuneisuus näkyi lähinnä siinä, että erittäin paljon (yli 30 teosta vuodessa) lukevat opettajat valitsivat eri vaihtoehtoja vähemmän lukevia tasaisemmin. Opettajien kirjallisuuden arvosanalla tai ryhmäkoolla ei ollut juurikaan vaikutusta valintaperusteisiin.

Taulukko 3. Opettajien kolmen tärkeimmän kirjallisuuden valintaan vaikuttavan tekijän joukkoon valitsevat tekijät prosentteina (%)

	Toinen aste	Ammattikorkeakoulu	Yhteensä
Sisällön kiinnostavuus	86	81	84
Sopivuus kehitystasolle	24	31	27
Kirjallinen arvo	52	63	56
Kotimaisuus	7	6	7
Nykyaikaisuus	3	0	2
Myönteinen asenne elämään	17	19	18
Monipuolisuus valinnassa	48	44	47
Jokin muu	48	44	47

Myös Rikaman lukion kirjallisuuden opetusta käsittelevässä tutkimuksessa nousi esiin kaksi nytkin tärkeinä pidettyä valintaperustetta: sisällön kiinnostavuus sekä teoksen kirjallinen arvo (Rikama 1994a, 4).

### 7.3. Nuorten suosikkikirjoja

Kyselyyn vastanneet opettajat arvioivat sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden lukevan

mieluiten romantiikkaa: kolmannes (33 %) opettajista oletti sen olevan opiskelijoiden suosikkilukemista. Toisen asteen opettajista 37 prosenttia arvioi romantiikan opiskelijoidensa lempikirjallisuudeksi, kun vastaava luku oli ammattikorkeakoulussa 25 prosenttia. Monet ammattikorkeakoulun opettajista pitivät suomalaisia nykykertoja, elämäkertoja tai itse nimeämiään kirjallisuuden lajeja opiskelijoiden mielestä mieluisimpina (kunkin vaihtoehdon valitsi 19 prosenttia vastanneista). Tällaisia itse nimettyjä vaihtoehtoja olivat muun muassa omaan alaan, ammattiin ja asiakkaisiin tai potilaisiin liittyvä kaunokirjallisuus, ihmissuhteista, sairauden, ongelmien ja kriisien kokemisesta kertova kirjallisuus, sekä selkokielen ja kirjallisuusterapian näkökulmasta perusteltu kirjallisuus.

Romantiikan valitsi viiden suosituimman kirjallisuuden lajin joukkoon yli 70 prosenttia opettajista. Romantiikan lisäksi arvioiduiksi suosikeiksi nousivat seikkailu ja jännitys, elämäkerrat, viihde- ja kioskikirjallisuus sekä suomalaiset nykykertojat. Vähiten opettajat arvioivat opiskelijoita kiinnostavan näytelmien: näytelmät eivät saaneet yhtään mainintaa. Myöskään poliittisen tai historiallisen kirjallisuuden sekä tieteiskirjallisuuden opettajat eivät katsoneet juurikaan kiinnostavan opiskelijoita: kummankin vaihtoehdon valitsi vain yksi vastanneista. (Taulukko 4).

Toisen asteen ja ammattikorkeakoulun välillä oli suuria eroja. Toisen asteen opettajat arvelivat opiskelijoiden lukevan kaikkein mieluiten romantiikkaa: neljä viidestä nimesi sen viiden suosituimman lajin joukkoon. Toiseksi pidetyimmän kirjallisuuden lajin he otaksuivat olevan seikkailun ja jännityksen ja kolmanneksi viihde- ja kioskikirjallisuuden. Eräs opettaja pohtikin kirjallisuuden opettamisen vaikeutta, sillä hänen havaintojensa mukaan toisen asteen opiskelijoiden mielilukeminen rajoittuu vain Regina ja Seitsemän päivää -lehtiin. Myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden lempikirjallisuuden opettajat arvioivat olevan romantiikkaa: yli puolet opettajista mainitsi sen viiden suosituimman joukossa. Toiseksi eniten opettajat arvioivat opiskelijoiden pitävän runoista ja mietelmistä sekä elämäkertoista: kummankin luokan nimesi runsaat 40 prosenttia opettajista. Seuraavaksi eniten opettajat arvioivat opiskelijoiden pitävän seikkailusta ja jännityksestä, suomalaisista nykykertojista sekä runoista ja mietelmistä. (Taulukko 4).

Taulukko 4. Opettajien arvioima opiskelijoiden mielikirjallisuus (viiden suosituimman kirjallisuuden lajin joukkoon sijoitetut lajit) prosentteina (%)

	Toinen aste	Ammattikorkeakoulu	Yhteensä
Seikkailu, jännitys	59	38	51
Romantiikka	82	56	72
Suomalaiset nykykertojat	37	38	37
Ulkomaiset nykykertojat	22	31	26
Suomalaiset klassikot	0	13	5
Ulkomaiset klassikot	4	6	5
Näytelmät	0	0	0
Novellit	19	25	21
Runot, mietelmät	33	44	37
Poliittinen tai historiallinen kirjallisuus	4	0	2
Elämäkerrat	41	44	42
Tietokirjallisuus	19	31	23
Tieteiskirjallisuus	4	0	2
Viihde- ja kioskikirjallisuus	48	31	42
Sarjakuvat	19	13	16
Muu kirjallisuus	0	19	7

Suurimmat erot asteiden välillä koskivat tietokirjallisuuden sekä viihde- ja kioskikirjallisuuden lukemista: Tietokirjallisuuden viiden suosituimman lajin joukkoon merkitsi vajaa viidennes toisen asteen opettajista, ammattikorkeakoulussa vastaavasti yli 30 prosenttia. Viihde- ja kioskikirjallisuus sai toisella asteella lähes 50 prosentin kannatuksen, ammatti-

korkeakoulussa sen mainitsi vain vajaa kolmannes vastanneista. Ammattikorkeakoulun opettajat siis arvioivat opiskelijoiden lukevan lähes yhtä mielellään tieto- kuin kioski- ja viihdekirjallisuuttakin, kun taas toisella asteella opettajat arvioivat opiskelijoiden arvostavan kioski- ja viihdekirjallisuutta huomattavasti tietokirjallisuutta enemmän. (Taulukko 4).

Kuismankin tutkimuksen (1997, 48-49) mukaan sosiaali- ja terveysalan toisen asteen opiskelijoiden mielilukemista on romantiikka. Kyselyyn vastanneista opiskelijoista tasan puolet (50,0 %) kertoi lukevansa romantiikkaa, mikä on lähes kaksi kertaa niin paljon kuin muilla tutkimuksessa käsitellyillä ammatillisilla aloilla. Toiseksi suosituinta oli seikkailu- ja jännityskirjallisuus: 43,5 prosenttia opiskelijoista mainitsi lukevansa sitä. Kolmanneksi eniten (31,0 prosenttia opiskelijoista) luettiin sarjakuvia sekä oman alan kirjallisuutta. Myös viihde- ja kioskirjallisuus oli sosiaali- ja terveysalalla suosittua, jopa suositumpaa kuin ammattioppilaitosten ja kauppaoppilaitosten opiskelijoiden mielestä. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijat lukivat kuitenkin monipuolisemmin eri kirjallisuuden lajeja kuin muiden ammatillisten alojen opiskelijat. Vain näytelmiä luettiin hyvin vähän. Kuisman opiskelijoilta saamat vastaukset vastaavat melko pitkälle sosiaali- ja terveysalan toisen asteen opettajien näkemyksiä opiskelijoittensa lukumielityksistä. Eskolan tutkimuksen mukaan suuntaus on, että mitä enemmän koulutusta lukijalla on, sitä monipuolisempaa kirjallisuutta hän lukee (Eskola 1979, 141). Tämä näkyy myös sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulun opettajien havainnoista: heidän näkemyksensä opiskelijoiden mielikirjallisuudesta hajautui useamman vaihtoehdon välille kuin toisen asteen opettajien.

Rikaman lukion kirjallisuudenopetusta käsittelevästä tutkimuksesta käy ilmi, että opettajat olettavat lukiolaisia eniten kiinnostavan kirjallisuuden lajin olevan viihdekirjallisuus. Tähän luokkaan Rikama on lukenut jännitys-, seikkailu- ja salapoliisikirjallisuuden sekä kevyen rakkausviihteen. Rakkausaiheisen kirjallisuuden hän on ryhmitellyt omaksi lajikseen, ja sen opettajat olettava kiinnostavan opiskelijoita kaikista vähiten 15 eri kirjallisuuslajin joukossa. Toiselle sijalle Rikaman tutkimuksessa nousi tieteiskirjallisuus, jota ei ainakaan tämän kyselyn mukaan sosiaali- ja terveysalalla juurikaan arvosteta, ja kolmanneksi nuorta ihmistä, hänen ongelmiaan ja kehitystään käsittelevä kirjallisuus.

(Rikama 1984, 112.) Rikaman myöhemmässä tutkimuksessaakin viihde, johon oli nyt luettu kuuluviksi maininnat viihde, jännitys, rikos, kauhu, väkivalta, toiminta sekä romantiikka ja rakkausviihde, piti ensimmäisen tilansa, minkä jälkeen seurasivat nuorta ihmistä ja hänen ongelmiaan käsittelevä kirjallisuus, humoristinen kirjallisuus sekä nykyaikaa ja sen ilmiöitä käsittelevä kirjallisuus (Rikama 1995, 15). Nuorten suosikkikirjallisuudessa on ilmeisesti tapahtumassa muutos, sillä verrattaessa Rikaman ja Kuisman saamia sekä nyt saatuja tuloksia Purvesin raportoimasta tutkimuksesta nouseviin tuloksiin muutos on selkeä. Purvesin vuonna 1973 raportoimassa kansainvälisessä tutkimuksessa tarkasteltiin kymmenen maan, Belgian (erikseen flaamin ja ranskankielisen alueen), Chilen, Englannin, Suomen, Iranin, Italian, Uuden-Seelannin, Ruotsin ja Yhdysvaltojen, kirjallisuudenopetusta toisella asteella, yliopisto-opintoihin valmistavissa oppilaitoksissa. Tutkimuksesta käy ilmi, että kyselyyn vastanneet suomalaiset toisella asteella opiskelevat nuoret arvostivat eniten ajankohtaisia tapahtumia käsittelevää luettavaa, toiseksi eniten huumoria ja kolmanneksi eniten politiikkaa ja taloutta sekä elokuvatähtiä koskevaa lukemista. Ajankohtaisuuden ja huumorin vahva asema oli yhteistä Irania lukuunottamatta kaikille maille, mutta suomalaisten kiinnostus politiikkaa ja taloutta kohtaan oli hyvin poikkeuksellista. Muissa maissa kolmannelle tilalle tavallisimmin sijoittui seikkailukirjallisuus politiikkaa ja taloutta käsittelevän kirjallisuuden jäädessä lähemmäksi loppusijoja. Elokuvatähtiä koskevan kirjallisuuden asema vaihteli maittain hyvin paljon. (Purves 1973, 186.) On kuitenkin otettava huomioon, että Purvesin jaottelu on melko erilainen kuin esimerkiksi kyselylomakkeessani ja koskee yleensä lukemista, siis kirjojen lisäksi myös aikakauslehtiä.

## **8. KIRJALLISUUDENOPETUKSEN SISÄLTÖJEN TARKASTELUA**

### **8.1. Kirjallisuuden käsittelyn lähestymistapoja**

Tärkeimmäksi kirjallisuudenopetuksen tehtäväksi opettajat nimesivät kehitysvirikkeiden antamisen, johon kuuluvat esimerkiksi mielikuvituksen kehittäminen, ongelmien tiedostamisen ja ratkaisumallien hahmottamisen harjoittelu. Tällaisesta tavasta lähestyä kirjallisuutta Purves käyttää nimitystä generatiivinen syvärakenne. Vajaa puolet (47 %)

opettajista mainitsi kehitysvirikkeiden antamisen merkittävimmäksi päämääräksi. Toisen asteen opettajista vaihtoehtoa kannatti 45 prosenttia, ammattikorkeakoulun opettajista 50 prosenttia. Kysyttäessä opettajilta kolmea tärkeintä tapaa lähestyä kirjallisuutta esiin nousivat kehitysvirikkeiden antamisen lisäksi kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittäminen sekä opiskelijoiden kielellisten taitojen kehittäminen. Kehitysvirikkeiden antamisen kolmen tärkeimmän lähestymistavan joukkoon sijoitti hieman yli 80 prosenttia vastanneista. Kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittämisen, josta Purves käyttää nimitystä analyttinen syvärakenne ja josta voidaan käyttää myös nimitystä intensiivinen lähestymistapa, mainitsi hieman vajaa puolet vastanneista ja opiskelijoiden kielellisten taitojen kehittämisen, instrumentaalisen lähestymistavan, toi esiin lähes yhtä moni vastanneista. Vähiten opettajat näyttivät arvostavan kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettamista, kronologista tapaa lähestyä kirjallisuutta: vain kaksi opettajaa nimesi sen kolmen tärkeimmän lähestymistavan joukkoon, eikä yksikään heistä pitänyt sitä tärkeimpänä tapana lähestyä kirjallisuutta. (Taulukko 5).

Toisen asteen ja ammattikorkeakoulun opettajien arvostukset eivät juuri eronneet toisistaan: Kumpikin ryhmä piti kehitysvirikkeiden antamista ylivoimaisesti keskeisimpänä kirjallisuuden opetuksen tehtävänä. Seuraavaksi toisen asteen opettajat nimesivät kaunokirjallisuuden lukutaidon kehittämisen sekä opiskelijoiden kielellisten taitojen kehittämisen, joita arvostettiin yhtä paljon. Ammattikorkeakoulun opettajat nimesivät toiseksi kaunokirjallisuuden lukutaidon kehittämisen, ja sen perässä seurasivat opiskelijoiden kielellisten taitojen kehittäminen sekä syventyminen johonkin teemaan, eli temaattinen lähestymistapa. Toisen asteen opettajat puolestaan mainitsivat neljänneksi tärkeimmäksi lähestymistavaksi ylipäätään kaunokirjallisuuden lukemisen, jonka voidaan katsoa kuuluvan ekstensiiviseen tapaan lähestyä kirjallisuutta. (Taulukko 5).

Opettajien oma harrastuneisuudella, iällä, kirjallisuuden arvosanalla sekä ryhmäkoolla oli vaikutusta vastauksiin. Tärkeimmäksi päämääräksi vastaajat nimesivät kuitenkin poikkeuksetta kehitysvirikkeiden antamisen, vaikka seuraavien kirjallisuuden opetuksen lähestymistapojen kohdalla olikin vaihtelua. Samat vaihtoehdot toistuivat silti, tosin hieman eri järjestyksessä. Esimerkiksi vähän lukevat (kymmenen teosta tai vähemmän

vuodessa lukevat) korostivat muita enemmän instrumentaalista lähestymistapaa, paljon lukevat (11-30 teosta vuodessa) nostivat muita useammin esiin kaunokirjallisuuden lukemisen ylipäättään ja erittäin paljon lukevat puolestaan painottivat temaattista lähestymistapaa. Kaikkien näidenkin ryhmien mielestä generatiivinen rakenne oli kuitenkin ylivoimaisesti merkittävin.

Taulukko 5. Opettajien kolmen eniten käyttämänsä kirjallisuuden käsittelyn lähestymistavan joukkoon valitsemat lähestymistavat prosentteina (%)

	Toinen aste	Ammattikorkeakoulu	Yhteensä
Imitatiivinen syvä-rakenne	21	11	17
Generatiivinen syvä-rakenne	79	83	81
Analyyttinen syvä-rakenne ja intensiivinen lähestymistapa	48	50	49
Kronologinen lähestymistapa	3	6	4
Instrumentaalinen lähestymistapa	48	39	45
Ekstensiivinen lähestymistapa	3	17	9
Temaattinen lähestymistapa	41	39	40
Kaunokirjallisuuden lukeminen ylipäättään	44	28	38
Jokin muu	10	17	13



## 8.2. Kirjallisuuden tarkastelutapoja

Kysyttäessä opettajilta, mikä on heidän mielestään tärkein kirjallisuuden tarkastelutapa, mihin kaunokirjallisuuden opiskelussa heidän mielestään tulisi keskittyä, opettajat arvioivat merkittävimmäksi psykologisen tarkastelutavan. Psykologinen tarkastelutapa on siis sekä tausta- että tekstilähtöinen tarkastelutapa. Tärkeimmäksi tarkastelutavaksi psykologisen tarkastelutavan valitsi 36 prosenttia opettajista. Sekä toisen asteen opettajat että ammattikorkeakoulun opettajat olivat valinnasta melko yksimielisiä (prosenttiluvut 37 % ja 35 %). Opettajat olivat pitkälti samaa mieltä myös kolmesta merkittävimmästä tarkastelutavasta, sillä eniten valitut vaihtoehdot erottuivat selvästi muista. Kolmen tärkeimmän tarkastelutavan joukkoon opettajat nimesivät impressionistisen tarkastelutavan, jonka valitsi kolme neljäsosaa opettajista, psykologisen tarkastelutavan sekä uskriittisen tarkastelutavan, joita piti kärkikolmikkoon kuuluvina runsaat 60 prosenttia vastanneista. Impressionistinen tarkastelutapa on tiukasti lukijalähtöinen tarkastelutapa, uskriittinen taas tekstilähtöinen. Sekä toisen asteen että ammattikorkeakoulun opettajat asettivat vaihtoehdot samaan järjestykseen. Huomattavaa tuloksissa on se, että uskriittikki, jonka on pitkään hallinnut koulujen kirjallisuuden opetusta, on sijoitettu sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa vasta kolmanneksi tärkeimmäksi tavaksi tarkastella kirjallisuutta ja sen edelle on nostettu koulutusta paremmin palvelevia tarkastelutapoja. Toisen asteen ja ammattikorkeakoulun opettajat asettivat kolme tärkeintä pitämäänsä tarkastelutapaa samaan järjestykseen. (Taulukko 6).

Opettajat, jotka valitsivat vaihtoehdon jokin muu, viittasivat muun muassa edelliseen kirjallisuuden lähestymistapa koskevaan kysymykseen, pitivät keskeisimpänä elämästä oppimista, keskittymistä tulevia asiakkaita ja ammattialaa käsittelevään kirjallisuuteen, kirjallisuusterapiaan sekä selkokieleen. Opettajista tärkeää on turvata onnistunut ja innostava lukukokemus, joka auttaa opiskelijaa jatkamaan lukuharrastusta myöhemmin itsenäisesti. Olennaisena pidettiin myös teoksen ihmisestä ja yhteiskunnasta antaman kuvan analysointia. Opettajat keskittyivät lisäksi tutkimaan opiskelijoiden kanssa, miten jotakin esimerkiksi ammattiaineissa esille tullutta teemaa käsitellään kaunokirjallisuuden keinoin, ja auttamaan opiskelijoita näkemään kirjallisuuden "kytkentä" todellisuuteen, mikä on erään opettajan mukaan ainoa keino saada realistisesti ajattelevat opiskelijat innostumaan

kirjallisuudesta.

Vähiten opettajat näyttivät arvostavan biografista tai biografistista tapaa tarkastella kirjallisuutta. Vastaajista vain kaksi mainitsi vaihtoehdon kolmen keskeisimmän tarkastelutavan joukossa. Muita vähän käytettyjä tarkastelutapoja olivat formalistinen, jälkistrukturalistinen sekä reseptioesteettistä tarkastelutapa. Formalistinen tarkastelutapa ja jälkistrukturalistinen tarkastelutapa ovat tiukasti tekstilähtöisiä; reseptioesteettinen tarkastelutapa puolestaan on lukijalähtöinen. Kunkin näistä tarkastelutavoista valitsi kolmen tärkeimmän tarkastelutavan joukkoon kolme opettajaa. Jälkistrukturalistista ja reseptioesteettistä tarkastelutapaa käytettiin ainoastaan toisella asteella, sen sijaan marxilaista ja feminististä tapaa tarkastella kirjallisuutta suosittiin enemmän ammattikorkeakoulussa. (Taulukko 6).

Taulukko 6. Opettajien kolmen eniten käyttämänsä kirjallisuuden tarkastelutavan joukkoon valitsevat tarkastelutavat prosentteina (%)

	Toinen aste	Ammattikorkeakoulu	Yhteensä
Biografinen tai biografistinen	4	6	5
Uuskriittinen	67	53	61
Formalistinen	7	6	7
Strukturalistinen	15	18	16
Jälkistrukturalistinen	11	0	7
Psykologinen	70	59	66
Reseptioesteettinen	11	0	7
Marxilainen	4	24	11
Feministinen	7	18	11
Impressionistinen	82	65	75
Jokin muu	19	29	23

Opettajien oma harrastuneisuudella, iällä, kirjallisuuden arvosanalla tai ryhmien koolla ei näyttänyt olevan suurta merkitystä: samat vaihtoehdot toistuivat tosin hieman eri järjestyksessä.

Rikaman lukion opettajista tekemässä tutkimuksessa opettajat nimesivät tekstilähtöisen tarkastelutavan kaikkein merkittävimmäksi. Rikama toteaaakin tekstilähtöisen tarkastelutavan olevan edellytys kaikkien muiden tarkastelutapojen käytölle. Muita tarkastelutapoja, joita Rikaman tutkimuksessa olivat taustalähtöinen, temaattinen, jolla Rikama tarkoitti useiden teosten temaattista vertailua, sekä ryhmä useat erilaiset tarkastelutavat, opettajat pitivät keskenään lähes samanarvoisina tekstilähtöistä tarkastelutapaa täydentävinä menetelminä. (Rikama 1984, 125-127.) Tulokset pysyivät pitkälti samankaltaisina Rikaman vertailevassa tutkimuksessa vuonna 1994 (Rikama 1994b, 9).

### **8.3. Kirjallisuuden opetuksen työtapoja**

Työtavoista sosiaali- ja terveysalalla käytettiin eniten esittävää opetusta, jossa opiskelijat toimivat esittäjinä (esimerkiksi esitelmiä, puheenvuoroja, dramatisointeja, improvisaatiota). Suurin osa (52 %) opettajista nimesi tämän vaihtoehdon tärkeimmäksi työtavaksi. Ammattikorkeakoulussa työtapana oli toista astetta yleisempi: ammattikorkeakoulun opettajista 59 prosenttia ja toisen asteen opettajista 48 prosenttia käytti enimmäkseen esittävää opetusta, jossa opiskelijat toimivat esittäjinä. Kysyttäessä opettajilta kolme heidän yleisimmin käyttämäänsä työtapaa suosituimmaksi nousi edelleen esittävä opetus, jossa opiskelijat toimivat esittäjinä. Seuraavaksi eniten opettajat kertoivat käyttävänsä opetuskeskustelua ja kolmanneksi eniten käytettiin ryhmätyötä, johon laskin mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen. Harvimmoin opettajat käyttivät joko opettaja- tai opiskelijajohtoista kyselevää opetusta. (Taulukko 7). Lomakkeessa mainittujen työtapojen lisäksi opettajat mainitsivat käyttävänsä esimerkiksi luovaa kirjoittamista luetun pohjalta sekä lukutuokioiden järjestämistä lapsille, vanhuksille, vammaisille jne. sekä tuokioiden raportointia.

Sekä toisen asteen että ammattikorkeakoulun opettajat panivat työtavat samaan järjestyk-

seen, tosin toisella asteella opetuskeskustelua arvostettiin ammattikorkeakoulua enemmän: lähes kolme neljänestä toisen asteen opettajista sijoitti sen kolmen tärkeimmän työtavan joukkoon, ammattikorkeakoulussa vastaavasti vajaa 60 prosenttia. Samoin ryhmätyön osuus oli toisella asteella suurempi. Ammattikorkeakoulussa puolestaan arvostettiin enemmän itsenäistä opiskelua. (Taulukko 7).

Taulukko 7. Opettajien käyttämät työtavat prosentteina (%)

	Toinen aste	Ammattikorkeakoulu	Yhteensä
Opettajajohtoinen esittävä opetus	24	29	26
Esittävä opetus, jossa opiskelijat esittäjinä	86	82	84
Kyselevä opetus	3	0	2
Opetuskeskustelu	72	59	67
Ryhmätyö	62	53	59
Itsenäinen opiskelu	31	41	35
Jokin muu työtapa	7	6	7

Opettajien oma harrastuneisuus, kirjallisuuden arvosana tai ikä ei juuri vaikuttanut työtapojen valintoihin: pientä vaihtelua oli, mutta opettajat olivat yksimielisiä kolmesta tärkeimmästä työtavasta. Sen sijaan ryhmäkoolla oli vaikutusta työtapojen valintaan: suurten ryhmien (25 opiskelijaa tai enemmän) opettajat käyttivät opiskelijajohtoisesta esittävän opetuksen ja ryhmätyön lisäksi opettajajohtoista esittävää opetusta muita useammin.

Kuisman tutkimuksen mukaan sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat ilmoittivat tehneensä pääasiassa (42%) kirjallisia töitä mutta lähes yhtä usein valmistaneensa suullisia esityksiä. 15 prosenttia opiskelijoista mainitsi keskustelleensa lukemastaan teoksesta. Ainoastaan

kolme vastaajaa kertoivat tehneensä ryhmätöitä. Kyselyyn vastanneet sosiaali- ja terveysalan opettajat ilmoittivat käyttäneensä työtapoina niin itsenäistä kirjallista työtä, ryhmätyötä, keskustelua kuin suullista esitystäkin. (Kuisma 1997, 54.) Kuisman tutkimus antaa siis hieman erilaisen kuvan sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa käytetyistä työtavoista. Saamissani vastauksissa korostuivat suulliseen viestintään perustuvat työtavat; kirjalliset työt mainittiin huomattavasti harvemmin. Opiskelijoiden suullisten esitysten ja opetuskeskustelun lisäksi ryhmätyötä käytettiin hyvin paljon enemmän kuin Kuisman tutkimus osoittaa. Pasasen ammattikoulujen kirjallisuudenopetusta koskevassa tutkimuksessa ei tutkittu varsinaisten työtapojen käyttöä, mutta kyselystä kävi ilmi, että opettajat tutustuttivat opiskelijoita kirjallisuuden radiokuunnelmien, luettujen kasettien, novelleja ja runoja sisältävien levyjen, TV-näytelmien ja -elokuvien avulla sekä viemällä opetusryhmän elokuvaan tai teatteriin. Useimmat opettajista käyttivät 2 - 5 eri tapaa. (Pasanen 1987, 22).

Rikaman tutkimuksen mukaan yleisin lukiossa käytettävä tapa opettaa kirjallisuutta oli kirjoituttaa opiskelijoilla kirjallisuusaineita. Seuraavaksi yleisimpiä olivat ryhmätyöt, opettajan luennointi, opetuskeskustelu sekä runojen lukeminen ääneen tai lausuminen. Ääneen lukemisen lisäksi opettajat käyttivät myös muita sellaisen esittävän opetuksen muotoja, joissa opiskelijat toimivat esittäjinä. Tällaisia olivat esimerkiksi esitelmän pitäminen sekä novellien dramatisoiminen tai kuunnelmien valmistaminen. Lisäksi käytettiin muun muassa opetuskeskustelua sekä kirjoittamista (niin luovaa kuin asiakirjoittamista). (Rikama 1984, 18.) Myös lukiossa käytettävät työtavat eroavat nyt saamistani tuloksista. Sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa kirjallisuusaineita ei juurikaan suosittu ja opettajan luennoinnin sijaan enimmäkseen opiskelijat toimivat esittäjinä. Toisaalta ryhmätyö, kuten opetuskeskustelukin, oli paljon käytetty työtapana niin sosiaali- ja terveysalalla kuin lukiossakin. Työtavat sijoitettiin vain toiseen järjestykseen.

## **9. OPISKELIJOIDEN SUKUPUOLEN VAIKUTUS KIRJALLISUUDEN OPISKELUUN**

Opettajien havainnot opiskelijoiden sukupuolen vaikutuksesta heidän kirjallisuuden

opiskeluunsa vaihtelivat jonkin verran. Opettajista runsas kolmannes (37 %) vastasi huomanneensa eroja. Opettajat olivat havainneet esimerkiksi, että nuoret naiset lukevat ja harrastavat enemmän ja monipuolisemmin kirjallisuutta kuin nuoret miehet ja että nuorten miesten joukossa on suhteellisesti enemmän niitä, jotka eivät omaehtoisesti lue kirjallisuutta lainkaan. Kirjallisuudenopetuksen oli havaittu olevan yleensä pojille, etenkin niille, jotka suuntautuvat ensihoitoon, melko vastenmielistä ja turhauttavaa. Tyttöjen sen sijaan ajateltiin suhtautuvan opiskeluun melko myönteisesti ja olevan yleensä kiinnostuneita kirjallisuudesta. Poikia myös useimmiten pidettiin tyttöjä laiskempina ja vähemmän motivoituneina lukijoina; tosin päinvastainenkin mielipide tuli: erään opettajan mielestä ne harvat pojat, jotka ovat opiskelleet oppilaitoksessa, jossa hän opettaa, ovat lähes kaikki olleet innostuneempia kirjallisuudesta kuin tytöt keskimäärin. Sukupuolen katsottiin vaikuttavan varsinkin kirjavalintoihin: poikien oli havaittu tarttuvan tyttöjä herkemmin yhteiskunnallisiin aiheisiin sekä kaunokirjallisuuden klassikoihin, tyttöjen puolestaan suosivan enemmän psykologisoivia puolidokumentaarisia aiheita sekä satuja. Poikien ajateltiin myös olevan tyttöjä kiinnostuneempia filmeistä yms. Etenkin toisen asteen opettajat (46 prosenttia opettajista) olivat havainneet eroja sukupuolten välillä, kun taas ammattikorkeakoulun opettajista vain joka neljäs (25 %) oli huomannut vastaavaa. Yksi opettajista lisäsi, että myös opetustavoilla on merkitystä: opetettaessa kirjallisuutta opiskelijakeskeisillä työtavoilla miehet osallistuvat opetukseen yhtä hyvin kuin naiset.

Opettajia, joiden mielestä sukupuoli ei vaikuta kirjallisuuden opiskeluun, oli hieman yli puolet (51 %). Toisella asteella tätä mieltä oli 38 prosenttia opettajista, ammattikorkeakoulussa 69 prosenttia. Heidän mukaansa sukupuolta enemmän opiskeluun vaikuttavat muun muassa kirjallisuuden harrastus, eli erot ovat hyvin yksilöllisiä, persoonakohtaisia. Sekä tytöissä että pojissa oli havaittu olevan hyviä innokkaita ja monipuolisia lukijoita sekä niitä, jotka eivät lue juuri koskaan mitään. Eräs opettaja totesi, että sosiaali- ja terveysalaa opiskelevista harvoista pojista on ollut iloa ja että joukkoon on mahtunut myös hyvin lahjakkaita yksilöitä. Alalle ajateltiinkin valikoituvan miehiä, joille kirjallisuus on mieluinen asia. Eräs opettaja oli tosin sitä mieltä, että vain aikuisryhmät, jotka ovat muutenkin motivoituneita, innostuvat kirjallisuudesta, muille lukeminen vaikuttaa olevan lähes aina vastenmielistä. Kantaansa ei osannut sanoa tai ei ilmoittanut 12 prosenttia vastanneista. Vastaamista vaikeutti joidenkin opettajien mielestä miesopiskelijoiden vähyys:

oli mahdotonta yleistää muutaman miesopiskelijan perusteella.

## **10. OPETTAJIEN AJATUKSIA KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN NYKYTILAS- TA**

### **10.1. Kirjallisuuden opetuksen esteitä**

Kysyttäessä sosiaali- ja terveystieteiden opettajilta, mitä esteitä kirjallisuudenopetukselle he olivat havainneet oppilaitoksessaan, suurimmaksi esteeksi osoittautui opetusajan vähyys. Yli 80 prosenttia vastanneista piti sitä ongelmana. Ammattikorkeakoulun opettajat kärsivät tästä toisen asteen opettajia enemmän: 94 prosenttia ammattikorkeakoulun opettajista valitsi vaihtoehdon, toisella asteella 75 prosenttia. Toiseksi olennaisimman vaikeuden opettajat arvioivat olevan opiskelijoiden liian suuren työmäärän. Lähes 60 prosenttia opettajista oli tätä mieltä. Työmäärän paljouden arveltiin olevan este etenkin toisella asteella: toisen asteen opettajista näin ajatteli 68 prosenttia, ammattikorkeakoulun tasan puolet. Kolmanneksi eniten kirjallisuudenopetusta häiritsi koulukirjaston kirjavarojen vähyys, minkä mainitsi hieman alle puolet opettajista. Toisella asteella ongelma vaivasi 54 prosenttia opettajista, ammattikorkeakoulussa 44 prosenttia. Toisella asteella muita suuria esteitä olivat sopivan oppikirjan puute sekä opiskelijoiden kielteiset asenteet kirjallisuudenopetusta kohtaan, jotka mainitsi 29 prosenttia vastanneista. Ammattikorkeakoulussa ne eivät niinkään olleet ongelmia, vaan niiden edelle nousi ryhmien suuri koko, minkä nimesi esteeksi kolmannes opettajista.

Taustamuuttujilla ei näyttänyt olevan juurikaan vaikutusta opettajien ajatuksiin kirjallisuudenopetuksen esteistä: Kaikki pitivät opetusajan puutetta suurimpana esteenä, mutta kirjallisuuden laadun suorittaneet, paljon lukevat tai pieniä ryhmiä opettavat opettajat arvioivat koulukirjaston kirjavarojen vähyden opiskelijoiden liian suurta työmäärää tärkeämmäksi esteeksi. Keskimmäistä ikäluokkaa (40 - 49-vuotiaat) edustavat opettajat nostivat tärkeäksi kirjallisuudenopetuksen esteeksi myös opiskelijoiden kielteiset asenteet kirjallisuutta kohtaan.

Samantapaisia ongelmia kuin ne, jotka koskevat kirjallisuuden opetusta sosiaali- ja terveysalalla, on havaittu myös muissa oppilaitoksissa. Pasasen tutkimuksesta (1987, 24, 28) käy ilmi ammattikoulujen kirjallisuuden opetusta vaivaava aikapula. Lisäksi hän osoittaa ammattikoulujen kirjastojen tilan olevan heikko: Puolet kyselyyn vastanneista opettajista kertoi oppilaitoksessa olevan kirjaston, mutta opettajien mielestä kirjastot olivat usein sopimattomia ja pieniä. Äidinkielenluokassa kirjasto oli ainoastaan 21 prosentissa oppilaitoksista, ja vain kuudella opettajalla oli luokassaan yli sata opetukseen sopivaa kirjaa. Sosiaali- ja terveysalan opettajien arvio kirjallisuudenopetuksen esteistä oli melko pitkälti yhtenevä myös lukion opettajien havaintojen kanssa, jotka tulevat esiin Rikaman tutkimuksessa (1984, 150): Lukion opettajat pitivät suurimpana esteenä kirjallisuudenopetukselle opiskelijoiden suurta työmäärää. Toiselle sijalle he asettivat opetusajan vähyyden ja kolmanneksi koulukirjaston kirjavarojen vähyyden. Myös luokkien liian suuri koko vaikeutti kirjallisuudenopetusta. Kirjallisuudenopetuksen ongelmat näyttävät olevan siis hyvin samankaltaisia oppilaitoksista tai eri asteista huolimatta, sillä myös Ritva Huhtamäen (1989, 29) peruskoulun yläasteen kirjallisuuden opetusta käsittelevästä tutkimuksesta nousevat esiin monet edellä mainituista ongelmista. Opetusajan vähyyden, suurien luokkakokojen ja koulukirjastojen puutteellisuuden lisäksi peruskoulussa nähdään ongelmia myös opetussuunnitelmissa, opettajien koulutuksessa sekä eri tieteenalojen eristyneisyydessä.

## **10.2. Muita havaintoja ja huomioita**

Muutamit kyselyyni vastanneista opettajista olivat innostuneet pohtimaan kirjallisuuden opetusta ja sen asemaa laajemminkin, ja juuri heidän puheenvuoronsa välittänevät arvokasta tietoa kirjallisuuden opetuksen nykyisestä tilasta sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa. Useissa vastauksissa tuli esiin äidinkielen ja viestinnän heikko arvostus mutta toisaalta myös aineen työläys opiskelijan kannalta:

"Perusongelma on se, että äidinkieltä pidetään paljolti hanttiaineena (myös ammat-  
tiopettajien päät pitää kääntää) eikä kovin moni ole valmis näkemään vaivaa esimerkiksi  
romaanin lukemisen vuoksi. Sitä paitsi hyvin monella opiskelijalla on ainakin lievää



lukivaikeus (olen myös lukiopettaja) ja sikäli ymmärrän lukemisen työläyden. 150-sivuiseen nuortenkirjaan menee monta iltaa. Toki lukivaikeuttakin suurempi este lukemiselle on tottumattomuus lukea. Puheet siitä, että nuoriso ei enää lue, eivät ole liioiteltuja. Vain muutama harrastaa lukemista, mutta valtaosa on saattanut lukea korkeintaan Spungenin Nancyn tai yläasteella (opettajan pakottamana) Häräntappoaseen, josta sitten yllätyksekseen onkin pitänyt. Olen myös opettanut ryhmiä, joissa on oppilaita, jotka menevät ensimmäistä kertaa elämässään kotikaupunkinsa kirjastoon 16 - 18-vuotiaina." (Opettaja 34.)

Äidinkielen ja viestinnän asema välineaineena ja opetusajan vähyys vaivasivat opettajia etenkin ammattikorkeakoulussa:

"Aikaisemmin opistotason koulutuksessa äidinkielen tunteja oli niin paljon, että oli myös kirjallisuuden opetusta. Nyt aikaa ei jää kirjallisuuden opetukseen." (Opettaja 81.) "Äidinkieltä on todella vähän ja frustraatio on syvä. Kontaktiopetusta on ammattikorkeakoulussa 25h/40h ja opintoviikkoja koko 3,5 vuodessa 2 = noin 40 - 50 tuntia äidinkieltä, josta osa menee usein muihin projekteihin. Tunnit menevät opiskelutekniikkaan, kirjallisiin perustoihin (referaatti, essee, koevastaus) ja puheviestintään. Lisäksi tieteellinen kirjoittaminen, lähteiden hyödyntäminen, lähdemerkinnät lohkaisevat leijonan osan. Äidinkieli on välineaine muiden kollegoiden mielestä. Tunteja lisää niin voisi vaikuttaa kirjallisuuden saamiseksi myös tälle alalle." (Opettaja 54.) "Tuntien supistaminen on vähentänyt viiden viimeisen vuoden aikana kirjallisuuden ja runouden opetusta. Nyt ehditään 28 tunnin aikana keskittyä olennaisiin asioihin. Usein ryhmillä on lukukaudessa äidinkieltä vain 0,5 opintoviikkoa = 14 tuntia! Lähiopetustuntien määrää lisäämällä ja yleissivistystä arvostamalla tulisi olla enemmän painoarvoa." (Opettaja 12.)

Toisin kuin ammattikorkeakouluissa toisella asteella opetussuunnitelmaan kuuluu aina ainakin jonkin verran kirjallisuutta: "perustutkinto-osaston äidinkieltä on neljä kurssia, joista yksi on kirjallisuuspainotteinen. Opiskelija voi kuitenkin valita vain kolme äidinkielen kurssia (jos hän valitsee kaksi ruotsin kurssia). Siinä tapauksessa juuri kirjallisuuskurssi jää pois. Kolmella äidinkielen peruskurssilla kirjallisuus tulee satunnaisesti esille vain virike- tms. materiaalina." (Opettaja 55.) Neljännen kurssin merkitys tuli esiin

useasta vastuksesta, kirjallisuuskurssia pidettiin tärkeänä: "Kaikissa kouluissa ei ymmärtääkseni ole äidinkielen 4. kurssia toisella asteella. En mistään hinnasta haluaisi luopua siitä." (Opettaja 33.)

Mutta ei niin paljon huonoa, etteikö olisi jotain hyvääkin: Kirjallisuuden aseman ajateltiin paranevan toisen asteen koulutuksen tullessa yhä paremmin vertailukelpoiseksi: "Kirjallisuuden opetus korostuu, kun opiskelija voi saada sillä vapautuksen/korvaavuuden lukiossa" (Opettaja 11). Lisäksi ainakin osa opettajista piti vapautta toteuttaa hyvänä -aikapulasta huolimatta.

## 11. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia kirjallisuuden opetusta sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa. Työni käsitteli sekä toista astetta että ammattikorkeakoulua. Tutkimuksen lähtökohta oli kysymys siitä, millaisia mahdollisuuksia kirjallisuuden opetuksella sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa on ja millaista kirjallisuuden opetus todellisuudessa on. Pyrin kartoittamaan kirjallisuuden opetusta ensin teoreettiselta kannalta ja tarkastelin sitä sen jälkeen opettajilta kerätyn aineiston valossa. Alkuosassa käyttämäni lähteet olivat keskenään kovin eri ikäisiä, mutta kirjallisuuden opetuksessakin perusasiat näyttävät muuttuvan hitaasti.

Kirjallisuuden opetuksen asema yhteisiksi opinnoiksi luokitellun äidinkielen ja viestinnän osana usein tärkeämpinä pidettyjen ammattiaineiden varjossa ei ole helppo. Koululainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden asettamien tavoitteiden mukaan kirjallisuuden opetuksen tehtävää ja merkitystä voi pitää tärkeänä; myös opettajat olivat asettaneet työlleen monia erilaisia tavoitteita, ja he perustelivat työtään pitkälti samoin perustein kuin opetussuunnitelmaa ohjailevat ylemmät tahot, vaikka pitivätkin monia muita äidinkielen ja viestinnän osa-alueita kirjallisuutta tärkeämpinä. Kirjallisuuden opetukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisen esteeksi näytti nousevan krooninen aikapula, joka oli opettajien mielestä vain pahentunut. Toisen asteen tilanne oli kuitenkin ammattikorkeakoulua paljon parempi, sillä toisen asteen opetusta on yritetty yleissivistävien

aineiden osalta lähentää lukiossa annettavaan opetukseen. Ammattikorkeakoulujen korvattua opistoasteen äidinkielen ja viestinnän tuntimäärät ovat monien opettajien mukaan vähentyneet, ja kuten kyselystä kävi ilmi on ammattikorkeakouluja, joissa ei kirjallisuutta opeteta ollenkaan. Monet opettajista pitivät tilannetta turhauttavana: ristiriitaisena, mitä halutaan opettaa, ja sen, mitä voidaan opettaa, tuntui ylitsepääsemättömältä. Käytäntö ei siis anna mahdollisuutta toteuttaa opetukselle asetettuja tavoitteita. Integroimalla kirjallisuutta muiden äidinkielen ja viestinnän osa-alueisiin sekä muihin aineisiin opettajat olivat saaneet kirjallisuuden opetukselle kaipaamaansa lisäaikaa. Valtaosa opettajista nimittäin toivoi sosiaali- ja terveysalan koulutukseen lisää kirjallisuuden opetusta, ja noin puolet uskoi opiskelijoidenkin olevan samaa mieltä. Toinen puoli opettajista uskoi opiskelijoiden olevan tyytyväisiä nykyiseen määrään.

Oppilaitoksessa luettavan kirjallisuuden opiskelijat saivat enimmäkseen valita joko opettajan osoittamista kirjoista tai sitten täysin itsenäisesti. Usein luetut teokset liittyivät johonkin teemaan, joka liittyi opiskelijoiden tulevaan työalaan. Kirjoja valittaessa opettajat pitivät tärkeimpänä valintakriteerinä teoksen sisällön kiinnostavuutta. Suurin osa luetuista teoksista oli kotimaisia, ja ne jakautuivat melko tasaisesti 1990- ja 1980-luvuille sekä sitä aiemmin julkaistuihin teoksiin. Sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa luettiin lähes saman verran nais- kuin mieskirjailijoidenkin teoksia. Kirjallisuuden valinnassa toteutui siis Hailan painottama monipuolisuuden vaatimus. Opettajat arvioivat opiskelijoiden lukevan mieluiten romantiikkaa, seikkailua ja jännitystä, elämäkertoja, viihde- ja kioskikirjallisuutta sekä suomalaisia nyk kertoja. Luettaviksi nimettyjen kirjojen joukossa olikin rakkausromaaneiksi luokiteltavia teoksia sekä elämäkertoja, mutta opettajat olivat ottaneet valittavien kirjojen listoille myös sellaista kirjallisuutta, jota opiskelijat eivät ehkä muuten lukisi. Rikaman (1995, 14) ehdotus opiskelijoiden rohkaisemisesta tutustumaan heille ennestään tuntemattomaan kirjallisuuteen näyttää siis toteutuvan sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa, mutta toisaalta siellä on otettu huomioon myös Hailan (1934, 86-87) vaatimus siitä, että luettavan kirjallisuuden on vastattava ainakin osittain lukijansa henkistä tasoa, jotta tämä voisi omaksua lukemansa. Yleensä lukijan henkinen taso paljastuu juuri mielikirjallisuuden kautta. Haila toivoo luettavalta kirjallisuudelta myös elämänläheisyyttä, jotta lukija voisi syventyä tärkeisiin ihmiselämän ratkaisuihin ja kohtaloihin. Elämänläheisyyden takia Haila katsoo kirjallisuuden paranta-

van lukijan ihmistuntemusta ja johtavan entistä syvempää itsensä tuntemiseen. (Haila 1934, 87-92.) Sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa luettava kirjallisuus olikin hyvin elämänläheistä, sillä opetuksen päätavoite on juuri tukea opiskelijoiden persoonallista ja ammatillista kasvua. Opettajat olivat ilmeisesti ottaneet tämän huomioon kirjallisuutta valittaessa. Hailan (1934, 95-96) painottamaa kirjallisuuden sisältämää myönteistä asennetta piti tärkeänä vajaa viidennes opettajista, mutta sen sijaan Hailan ehdotus eri ikäisen kotimaisen ja ulkomaisen kirjallisuuden lukemisesta oli hyvin toteutettu sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa. Teoksen kotimaisuudella ja nykyaikaisuudella ei opettajien mielestä ollut itseisarvoa, vaan keskeistä oli ennemminkin Hailan (1934, 111) korostama teosten elävyys.

Kirjallisuuden käsittelyn lähestymistavoista tärkeimmäksi opettajat nimesivät Purvesin generatiiviseksi syvärakenteeksi kutsuman lähestymistavan, joka keskittyy kehitysvirikkeiden antamiseen lukijalle. Tämä tosin riitelee hieman kirjallisuuden valintaperusteita koskevasta kysymyksestä saatuja tuloksia vastaan: vain joka neljäs opettaja sijoitti teoksen sopivuuden opiskelijan ikätasolle kolmen tärkeimmän valintakriteerin joukkoon. Ilmeisesti opettajat eivät ymmärtäneetkään kehitysvirikkeillä niinkään opiskelijoiden ikään liittyviä virikkeitä vaan lähinnä ammatilliseen kasvuun liittyviä seikkoja. Generatiivisen rakenteen mukainen opetus korostaa siis yksilöä ja hänen henkistä kasvuaan ja keskittyy antamaan opiskelijoille kehitysvirikkeitä rakennusaineiksi kehitettäessä muun muassa opiskelijoiden mielikuvitusta ja harjoiteltaessa ongelmien tiedostamista ja erilaisten ratkaisumallien hahmottamista. Tämä tuntuukin hyvin luontevalta lähestymistavalta käytettäväksi sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa, jossa keskeistä on opiskelijan oman kasvun tukeminen. Toiseksi eniten opettajat arvostivat Purvesin analyyttiseksi rakenteeksi nimeämää tarkastelutapaa, josta voidaan käyttää myös nimitystä intensiivinen lähestymistapa. Tämä lähestymistapa keskittyy kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittämiseen. Lähestymistavan vaatii opiskelijoilta edellistä lähestymistapaa teoreettisempaa otetta, ja onkin ihailtavaa, jos opettajat aikapulasta huolimatta ehtivät opettaa opiskelijoille lähestymistavan edellyttämää terminologiaa ja keinoja analysoida kirjallisuutta. Opettajien kolmanneksi valitsema instrumentaalinen lähestymistapa keskittyy opiskelijoiden kielellisten taitojen kehittämiseen. Tällöin kirjallisuuden opetus kytkeytyy hyötynäkökohtiin: kirjallisuutta pidetään välineenä, jonka avulla voidaan

kehittää opiskelijan kielellisiä taitoja, puhumista, kirjoittamista ja kielentuntemusta. Instrumentaalisen lähestymistavan suosio on hyvin ymmärrettävä ammatillisessa koulutuksessa, jossa aika, kuten aiemmin on jo useasti todettu, asettaa mahdollisuuksille rajat. Mielenkiintoista tuloksissa oli temaattisen lähestymistavan sijoittuminen vasta neljänneksi. Lähestyttäessä kirjallisuutta temaattisesti käsiteltäväksi valitaan kirjallisuuden eri lajeihin ja ajanjaksoihin kuuluvia teoksia, jotka käsittelevät samaa aihepiiriä. Monet opettajat korostivat temaattista lähestymistapaa vastauksissaan, mutta ilmeisesti se ei ole kuitenkaan kaikkien suosiossa vaan jakaa opettajat joko kannattajiin tai vieroksujiin. Harvat opettajista halusivat myöskään tutustuttaa opiskelijoitaan kirjallisuuteen mahdollisimman laajasti lyhyiden katkelmien avulla, kuten ekstensiivisen lähestymistavan mukaan tehdään. Todennäköisesti opettajat arvelivat opiskelijoiden saaneen riittävän yleiskatsauksen kirjallisuuteen jo peruskoulun tai lukion aikana.

Kirjallisuuden tarkastelutavoista erottui selvästi opettajien kolme suosikkia, impressionistinen, psykologinen sekä uskriittinen tarkastelutapa. Huomionarvoista kahdessa ensimmäiseksi sijoittuneessa tarkastelutavassa, impressionistisessa ja psykologisessa tarkastelutavassa, on se, ettei niistä kumpikaan vaadi käyttäjältään syvää kirjallisuustieteellistä tietämystä: Impressionistisessa tarkastelutavassa keskitytään vastaanottamaan elämyksiä ja vaikutelmia, eikä se näin ollen edes ole mikään tieteellinen tarkastelutapa. Psykologinen tarkastelutapa taas nojaa psykologian teorioihin ja edellyttää opiskelijoilta ennemminkin psykologista kuin kirjallisuustieteellistä tietämystä. Psykologisen tarkastelutavan mukaan keskeistä on eritellä teoksen henkilöhahmojen luonteenpiirteitä, ajatuksia ja tekoja sekä tutkia kirjailijan tai teoksen henkilöiden tiedostamattomia motiiveja. Impressionistinen tarkastelutavan erityisansio on opiskelijoita lukemaan houkutteleva elämyksellisyys; psykologisen tarkastelutavan käyttö taas on perusteltua, koska psykologia on muutenkin tärkeää sosiaali- ja terveysalalla. Uskriittinen tarkastelutapa on koulussa perinteisesti käytössä oleva tapa tarkastella kirjallisuutta. Siinä olennaista on tekstianalyysi, jolloin tavoitteena on kaunokirjallisen teoksen kokonaismerkityksen löytäminen. Uskriittinen tarkastelutapa vaatii käyttäjältään kielen tuntemusta ja kirjallisuustieteen käsitteiden hallintaa, mutta koska opiskelijat ovat todennäköisesti tutustuneet siihen jo aiemmassa koulutuksessaan, voi asioiden mieleenpalauttaminen olla helppoa. Harvinaisemmin koulussa käytössä olevia tai paljon pohjatietämystä edellyttäviä tarkaste-

lutapoja ei sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa juuri arvostettu, vaikka toki kaikki kysymyslomakkeessa mainitut tarkastelutavat olivatkin käytössä. Jälleen aikapula varmasti asetti opetukselle rajoituksia, ja ehkä kolme tärkeimmiksi katsottua tarkastelutapaa tukivat parhaiten opetukselle asetettuja tavoitteita. Opettajista oman koulutuksensa koki puutteelliseksi ainoastaan vajaa viisi prosenttia, mikä on hieman yllättävää, sillä kolme neljännessä vastanneista oli valmistunut 1980-luvulla tai aiemmin. Opetusta saattaa hankaloittaa lisäksi se, että kirjallisuustieteellisten teorioiden soveltaminen opetukseen jää paljolti opettajien oman kekseliäisyyden, tietämyksen ja viitseliäisyyden varaan etenkin ammatillisella puolella, jossa aina ei ole edes oppikirjoja opettajan tukena. Lähdeaineistoa etsiessäni uusin löytämäni kattava suomenkielinen artikkelikokoelma kirjallisuustieteellisistä tulkintatavoista ja niiden soveltamisesta käytäntöön oli vuodelta 1979. Vaikka kirjallisuuden opetuksen ensisijainen tehtävä ei ole kasvattaa opiskelijoista kirjallisuudentutkijoita, erilaisten tarkastelutapojen kautta voidaan avata erilaisia näkökulmia kirjallisuuteen ja samalla myös maailmaan ja elämään.

Kirjallisuuden opetuksen työtavoista suosituin sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa oli esittävä opetus, jossa opiskelijat toimivat esittäjinä. Esittävä opetus onkin yksi perustyömuodoista, ja kun opiskelijoiden itsensä annetaan toimia esittäjinä, vaara yksipuolisen passivoivasta esityksestä todennäköisesti vähenee opiskelijoiden ottaessa entistä enemmän vastuuta ryhmän oppimisesta. Toiseksi eniten käytettyä työmuotoa, opetuskeskustelua, voidaan myös pitää perustyötapanana. Opetuskeskustelun käyttämistä sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa puoltaa sen opiskelijoille tarjoama mahdollisuus sosiaalisten taitojen ja viestinnän harjoitteluun: sosiaaliset taidot sekä viestintätaidot ovat opiskelijoille tärkeitä tulevaa työelämää ajatellen. Samoin kolmanneksi sijoittuneen ryhmätyön käyttö on hyvin luontevaa: ryhmätyö perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ryhmävastuuseen, ja siinä on tehtävänä saavuttaa yhteistoiminnan avulla ryhmän tavoite. Tulevassa työssään sosiaali- ja terveysalalla opiskelijat joutunevat harvoin työskentelemään yksin vaan useimmiten he toiminevat jonkin ryhmän jäsenenä. Tämän harjoitteluun ryhmätyö on hyvä väline, ja sitä käytetäänkin yleisesti aikuisopetuksessa. Mielenkiintoista oli, että työtavoista itsenäinen opiskelu ei noussut tärkeimpien työmuotojen joukkoon edes ammattikorkeakoulussa, jossa se tosin oli suosituampi kuin toisella asteella. Opettajat käyttivät hyvin pitkälti perinteisiä, yleisiä työtapoja, jotka kyllä ovatkin varmasti erittäin

toimivia sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa.

Hieman yli puolet opettajista oli sitä mieltä, ettei opiskelijoiden sukupuoli vaikuta näiden kirjallisuuden opiskeluun. Tulos poikkeaa muissa tutkimuksissa saaduista tuloksista, sillä yleensä miesten ja naisten lukemiskäyttäytymisessä on havaittu eroa. Vain runsaan kolmanneksen mielestä sukupuolella on vaikutusta kirjallisuuden opiskeluun. Toisen asteen opettajat olivat havainneet eroja ammattikorkeakoulun opettajia huomattavasti useammin, joten yksi syy eroihin voi olla nais- ja miespuolisten opiskelijoiden erilainen kehitystahti. 12 prosenttia vastanneista ei osannut sanoa tai ei ilmoittanut kantaansa.

Suurin este kirjallisuuden opetukselle opettajien mielestä oli opetusajan vähyys, joka tuli ilmi jo vastauksista aiempiin kysymyksiin. Toinen keskeinen ongelma oli opiskelijoiden liian suuri työmäärä, jonka opettajat kokivat rajoittavan omaa opetustaan. Kolmanneksi esteeksi nousi molemmilla asteilla koulukirjaston kirjavarojen vähyys, mikä on yleinen ongelma ja kirjallisuuden opetusta ohjaava tekijä hyvin monissa oppilaitoksissa eri asteilla. Nämä kaikki keskeisimmiksi nousseet ongelmat ovat luonteeltaan sellaisia, joihin opettajalla on hyvin vähän tai ei ole ollenkaan mahdollisuutta vaikuttaa. Oma työtään hän voi kehittää monin tavoin, mutta oman itsensä ulkopuolelta asetetuille rajoitteille opettaja ei voi paljoakaan. Jos kirjallisuudenopetuksen asemaa ammatillisessa koulutuksessa halutaan vahvistaa, kuten opetusneuvos Pirjo Sinko teeseissään toivoi (1996,57), olisi kiinnitettävä huomiota juuri opetuksen tiellä olevien esteiden pienentämiseen tai poistamiseen. Yksi mahdollinen keino saada lisää aikaa kirjallisuuden opettamiseen on entistä parempi integraatio ammattiaineiden lisäksi myös vieraiden kielten opetukseen. Vieraiden kielten tunneilla opiskelijat voisivat lukea kirjallisuutta alkuperäiskielellä. Tämän tosin vaatisi opiskelijoilta tarpeeksi hyvää kielitaitoa. Kirjallisuuden lukeminen vieraalla kielellä harjaannuttaisi opiskelijoita muun muassa vieraskielisten tekstien lukemiseen sekä kartuttaisi heidän sanavarastoaan. Kirjallisuuden pohjalta käytävät -keskustelut puolestaan parantaisivat opiskelijoiden taitoa ilmaista itseään vieraalla kielellä.

Tämä tutkimus on luonteeltaan kuvaileva, jolloin olennaista on esittää tarkkoja kuvauksia sekä dokumentoida keskeisiä, kiinnostavia piirteitä (Hirsjärvi ym. 1997, 136). Saamani

tulokset nostavat esiin selkeästi sen, että sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset ovat ammatillisia oppilaitoksia, joiden tehtävä on kouluttaa sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoita ja osaajia. Tästä syystä oppilaitosten kirjallisuudenopetuksen painopiste ei ole niinkään uusien lukijoiden kasvattamisessa, mitä Rikama pitää kirjallisuudenopetuksen perustehtävänä (1996, 21), vaan ennemminkin kirjallisuudenopetuksen arvo mitataan sen kyvyssä tukea opiskelijoiden persoonallista ja ammatillista kasvua, tutustuttaa opiskelijat omaan kulttuuriinsa, vieraisiin kulttuureihin, eettisiin kysymyksiin, maailmaan, jossa he tulevaisuudessa työtään tekevät. Kansainvälisen kanssakäymisen lisääntyminen ja vierasmaalaiset maahanmuuttajat tuovat uusia haasteita opetukseen. Opettajat olivat pyrkinneet ottamaan vaatimukset huomioon niin valitessaan opetettavia asioita kuin käytettäviä työtapojakin ja painottivat sellaisia kirjallisuudenopetuksen näkökulmia, jotka heidän mielestään auttoivat tavoitteen saavuttamisessa. Monet integroivat kirjallisuutta tiiviisti ammattiaineisiin, mutta oli niitäkin, jotka opettivat kirjallisuutta omana erillisenä aineenaan. Esteistä huolimatta kirjallisuutta yritettiin opettaa monipuolisesti, ja ainakin äidinkielen ja viestinnän opettajat itse pitivät sen opettamista tärkeänä. Kirjallisuudella voidaankin ajatella olevan oma erityinen paikkansa muiden aineiden joukossa, sillä kertoessaan arkitodellisuudesta kirjallisuus, toisin kuin useimmat muut oppiaineet, lähestyy maailmaa taiteellisesta näkökulmasta, elämysten kautta. Kirjallisuudenopetukselle ei kuitenkaan liene realistista toivoa juurikaan enempää resursseja niin kauan kuin sitä ei mielletä ammattiaineeksi. Aika ajoin kasvatustieteilijät ovat nostaneet esiin ajattelun ja itseilmaisun kehittämisen tärkeyden ja lukutaidon, jonka tehokas ja monipuolinen hallinta suurelta osin kielelliseen informaatioon nojaavassa nyky-yhteiskunnassa on välttämätöntä. Ehkäpä vähitellen herätään paremmin huomaamaan kirjallisuudenopetuksen mahdollisuudet näissäkin asioissa ja käyttämään kirjallisuutta entistä laajemmin hyödyksi koulutettaessa tulevia sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia.

Sosiaali- ja terveysalan kirjallisuuden opetus on siis vielä melko jäsentymätön alue, eikä sitä ole aiemmin juurikaan tutkittu. Tässä työssä pyrin käsittelemään sosiaali- ja terveysalan oppilaitosten kirjallisuuden opetusta niin teoreettiselta kannalta, lakien ja opetussuunnitelman perusteiden valossa kuin opettajien kokemustenkin kannalta saadakseni selville perusteet ja mahdollisuudet opettaa kirjallisuutta sekä todellisuuden, jossa opettajat työtään tekevät. Ylempien tasojen tutkimuksen jälkeen olisi mielenkiintoista jatkaa



edelleen opiskelijan tasolle ja tutkia kirjallisuuden opetusta tämän näkökulmasta. Tapaus-  
tutkimuksen avulla voitaisiin saada arvokasta tietoa siitä, mitä opiskelija itse tuntee  
tarvitsevansa ja mitä hän opetuksesta mielestään saa. Näin avautuisi vielä kolmas tärkeä  
näkökulma täydentämään nyt saatua kuvaa. Systeemiteorian mukaan eri tasot toimivat  
keskenään vuorovaikutuksessa ja yhdellä tasolla tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös  
muihin tasoihin. Siksi olisikin olennaista saada tietoa kaikilta tasoilta. Koko prosessi eri  
tasoinen on tärkeä. Myös työelämän ja koulutuksen välistä suhdetta olisi haastavaa  
tutkia entistä tarkemmin. Työntajienkin näkökulma on keskeinen, sillä opiskelijoita  
pyritään kouluttamaan juuri työelämän tarpeisiin. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia  
oppilaitoksissa käytettävää oppimateriaalia.

**LÄHTEET****PAINETUT**

Aarnio ym. = Aarnio, Helena, Helakorpi, Seppo ja Luopajarvi, Timo 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. Juva.

Ahokas, Pirjo 1985. Feministinen kritiikki - uusi tapa lukea. Virke 6/85. 13-22.

Ahonen, Sirkka 1991. Oppilaan itsenäinen työ prosessina. Teoksessa Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Toim. Inkeri Sava ja Heljä Linnansaari. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 2:1991. 129-141.

Alkula ym. = Alkula, Tapani, Pöntinen, Seppo ja Ylöstalo, Pekka 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva.

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995.

Barthes, Roland 1970. S/Z. Paris.

Bettelheim, Bruno 1984 (1975, 1976). Satujen lumous. Merkitys ja arvo. Alkuteos The Uses of Enchantment. Suom. Mirja Rutanen. Juva.

Blomstedt, Jan 1986. Vasta-ajattelijoita. Esseitä. Juva.

Cattell, R. B. ja Kline, P. 1977. The Scientific Analysis of Personality and Motivation. Whitstable.

Ekola, Jorma 1991. Ammatillisen keskiasteen opetussuunnitelmajärjestelmä. Teoksessa

Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus. Arviointeja koulunuudistuksen toimenpiteiden toteutuksesta. Toim. Jorma Ekola. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 56. Jyväskylä. 37-59.

Ekola, Jorma 1992. Johdanto. Teoksessa Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Toim. Jorma Ekola. Juva. 11-16.

ERT 1994a. Reshaping European Education. Unpublished draft for the research project of European Round Table's Education Group.

ERT 1994b. Transforming Education. Towards a Learning Society. Draft ERT Report prepared by the ERT Education Policy Group.

Eskola, Katarina 1993. Kirjojen lukeminen. Teoksessa Arjen kulttuuria. Vapaa-aika ja kulttuuriharrastukset vuosina 1981 ja 1991. Toim. Liikkanen, Mirja ja Pääkkönen, Hannu. Helsinki. 21-39.

Eskola, Katarina 1990. Lukijoiden kirjallisuus Sinuhesta Sonja O:hon. Helsinki.

Eteläpelto, Anneli 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Toim. Jorma Ekola. Juva. 19-42.

Fjord Jensen, Johan 1979 (1962). Kirjallisuuden tutkimus. Aristoteleesta uskriteiikkiin. Kolmas painos. Alkuteos Den ny kritik. Suom. Sirkka Heiskanen-Mäkelä ja Veli Ketvel. Jyväskylä.

Foddy, William 1995. Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research. 3. painos. Cambridge.

Haapsaari, Raija 1991. Ammatillisten oppilaitosten kirjastojen nykytila. Yhteenveto. Hämeen lääninhallituksen julkaisuja 1991:6.

- Haavikko, Ritva 1992. Mitä eurooppalaisuus edellyttää äidinkielenopetukseltamme. Virke 4/92. 23-27.
- Haila, V. A. 1934. Suomenkielisten oppikoulujen kaunokirjallisuuden opetuksesta erityisesti silmälläpitäen kirjallisuuden valintaa. Mikkeli.
- Halme, Kaija ja Mustonen, Riitta 1995. Käsitys oppimisesta uudistaa opetusmenetelmiä. Virke 4/95. 30-31.
- Hirsjärvi ym. = Hirsjärvi, Sirkka; Liikanen, Pirkko; Remes, Pirkko ja Sajavaara, Paula 1995 (1986). Tutkimus ja sen raportointi. 4.-6. painos. Jyväskylä.
- Hirsjärvi ym. = Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko ja Sajavaara, Paula 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere.
- Hämäläinen, Juha 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen tutkimuksen "käsityötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio.
- Häyrynen, Yrjö-Paavo 1983 (1981). Elinikäinen kasvatus ja henkisten kykyjen kehittyminen - kytkentöjä yhteiskuntapsykologiaan ja teknologian muutokseen. Teoksessa Elinikäinen kasvatus. Toim. Aulis Alanen ja Juha Sihvonen. Toinen, tarkistettu painos. Porvoo. 142-171.
- IRDAC 1994. Quality and Relevance. The Challenge to European Education. Unlocking Europe's Human Potential. Industrial Research and Development Committee of the Commission of the European Communities.
- Karkama, Pertti 1979. Marxilainen kirjallisuudentutkimus. Teoksessa Kirjallisuuden tulkinta ja opetus. Toim. Ritva Haavikko. Toinen painos. Tietolipas80. SKS. Jyväskylä. 63-76.

- Kasvatustieteen käsitteistö 1983. Toim. Sirkka Hirsjärvi. Muut toimituskunnan jäsenet: Jouko Huttunen, Jouko Kari, Jorma Kuusinen ja Tapio Vaherva. Keuruu.
- Kauppi, Sirppa 1988. Kirjallisuusdidaktiikan nykysuuntauksia. Teoksessa Ainedidaktiikan tutkimus ja tulevaisuus II. Toim. Meisalo, V ja Sarmavuori Katri. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 68. Helsinki. 101-106.
- Kauppinen, Sirppa 1986. Äidinkielen didaktiikka. Keuruu.
- Kettunen, Keijo 1988. Narratologia - kerronnan tutkimusta. Teoksessa Lukemisen luokkakuva. Toim. Tuula Korolainen ja Hilja Mörsäri. ÄOL:n vuosikirja 35. Porvoo. 125-128.
- Kirstinä, Leena 1997. Pääministerikin hämmästeli. Virke 5/97. 4-5.
- Kohvakka, Rauli 1995. Kirjat ja kirjastot. Julkaisussa Joukkoviestintätalasto 1995. Kulttuuri ja viestintä 1995:2. Helsinki. 149-170.
- Koppinen, Marja-Leena ja Pollari, Jorma 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen - tuloksiin. Juva.
- Koskela, Lasse ja Rojola, Lea 1997. Lukijan ABC-kirja. Johdatus nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin. Tietolipas 150. SKS. Rauma.
- Kosonen, Päivi 1990. Sanat ja muodot. Tyyris Tyllerö 3/90. 8-12.
- Kreft, Jürgen 1987. Probleme und Forschungen der Literaturdidaktik: Vorlesungen gehalten in Turku, Helsinki und Tampere. Mit Vorwort auf finnisch von Katri Sarmavuori. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:24.

Lahdes, Erkki 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu.

Laitinen, Arto 1988. Tietokoneavusteinen opetus. ATK-instituutti. Helsinki.

Laki ammatillisista oppilaitoksista 487/1987.

Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1997.

Langer, Judith A. 1995. Envisioning Literature. Literary understanding and literature instruction. New York.

Lassila, Helena 1979. Marxilainen tulkinta opetuksessa. Teoksessa Kirjallisuuden tulkinta ja opetus. Toim. Ritva Haavikko. Toinen painos. Tietolipas 80. SKS. Jyväskylä.

Lehtonen, Heleena 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Juva.

Levinson, Daniel J. 1997. The Seasons of a woman's life. New York.

Liikkanen, Mirja 1989. Joukkoviestinten käyttö 1980-luvulla. Julkaisussa Joukkoviestintätilasto 1989. Kulttuuri ja viestintä 1989:3. Helsinki. 15-28.

Liikkanen ym. = Liikkanen, Mirja; Pääkkönen, Hannu; Toikka, Ari ja Hyytiäinen, Pirjo 1993. Vapaa-aika numeroina 2. Kirjojen ja lehtien lukeminen, kirjastossa käyminen. Kulttuuri ja viestintä 1993:4.

Linna, Helena 1998. Luokasta lukevien yhteisö. Kirjallisuuden opetuksesta ala-asteella. Virke 4/98. 8-12.

Linnakylä, Pirjo ja Kankaanranta, Marja 1996. Lukutaito ja sen muutos 1990-luvulla? Teoksessa Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Toim. Ritva Jakku-Sihvonen, Aslak Lindström ja Sinikka Lipsanen. Opetushallitus. Helsinki. 408-

426.

Linnér, Sven 1979. Psykologinen ja biografinen kirjallisuuden tutkimus. Teoksessa Kirjallisuuden tulkinta ja opetus. Toim. Ritva Haavikko. Toinen painos. Tietolipas 80. SKS. Jyväskylä. 145-170.

Luoma, Pirkko 1994. Äidinkieli sosiaalialan teemoissa ja moduuleissa. Virke 4/94. 18-21.

Marshall, Julia 1972. The mother tongue. European curriculum studies (in the academic secondary school); 5. Oxford University Department of Educational Studies. Strasbourg.

Moi, Toril 1990 (1985). Sukupuoli/teksti/valta. Feministinen kirjallisuusteoria. Alkuteos Sexual/Textual Politics: Feminist Literary Theory. Suom. Raija Koli. Jyväskylä.

Moore, David W. ja Moore, Shaon Arthur 1987. Reading literature indepently. Journal of reading 30 (7), 596-600.

Murto, Mervi 1992. "Lukeminen on kysymystila." Virke 3/92. 14-17.

Mäenpää, Anna-Liisa 1979. Psykologinen tulkinta opetuksessa. Teoksessa Kirjallisuuden tulkinta ja opetus. Toim. Ritva Haavikko. Toinen painos. Tietolipas 80. SKS. Jyväskylä. 171-181.

Männikkö, Anna-Liisa 1995. Ammatillisen asiantuntijakoulutuksen lähtökohdat. Teoksessa Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle. Toim. Osmo Lampinen. Tampere. 155-173.

Möhl, Bo ja Shack, May 1981 (1980). När barn läser. Litteraturupplevelse och fantasi. Tanskankielinen alkuteos När börn laeser. Ruotsintanut Sten Andersson.

Södertälje.

Niemi, Iris ja Pääkkönen, Hannu 1989. Ajankäytön muutokset 1980-luvulla. Tutkimuksia 153. Helsinki.

Nikki, Kalevi 1996. Sesam, aukene! Miten lukiolainen tulkitsee kirjallisuutta? Jyväskylän yliopisto. Kirjallisuuden laitos. Julkaisuja 9. Jyväskylä.

Nousiainen, Sinikka 1988. Lukutaito avaimena ammattitaitoon. Kirjallisuutta kauppapilaitoksissa. ÄOL:n vuosikirja 35. Helsinki. 73-75.

Nummi, Jyrki 1988. Alussa oli tekijä. Biografia ja metodi. Teoksessa Teokset, taustat, tutkija. Toim. Jaana Anttila. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 42. SKS. Mänttä. 131-148.

Opetussuunnitelmauudistus = Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus -virikeaineisto 1994. Helsinki.

Paakkola, Esko 1991. Johdatus monimuoto-opetukseen. Ammattikasvatushallitus. Helsinki.

Paavolainen, Jaakko 1983. Biografisen tutkimuksen ongelmia. Teoksessa Kirjallisuudentutkimuksen menetelmiä. Toim. Maria-Liisa Nevala. Tietolipas 94. SKS. Juva. 149-169.

Pasanen, Kirsi 1987. Ammattikoulun kirjallisuudenopetus. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopiston julkaisuja n:o 29. Hämeenlinna.

Pietiläinen, Päivi, Valke, Ahti ja Wilén, Eija 1991. Opi elämästä - aikuisenakin. Opin-  
totoiminnan Keskusliitto. Helsinki.

Pirttikoski, Kalevi 1997. Terveystieteiden oppilaitoksessa opiskellaan kirjallisuutta. Vir-



ke 2/97. 28-29.

Purves, Alan C. 1980. Evaluation of learning in literature. Teoksessa Evaluation in education: An international Review Series 3. Toim. Bruce H. Choppin ja T. Neville Postlethwaite. Exeter, Great Britain: A. Wheaton & co. Ltd. 93-172.

Purves, Alan C. 1973. Literature Education in Ten Countries. An Empirical Study. International Studies in Evaluation II. Uppsala.

Pyhälähti, Eeva Marja 1987. Äidinkielen opetusta terveydenhuoltoalan oppilaitoksissa. Virke 5/87. 17-21

Rikama, Juha 1994a. Kirjallisuudenopetus opettajien puntarissa I. Virke 1/94. 8-12.

Rikama, Juha 1994b. Kirjallisuudenopetus opettajien puntarissa II. Virke 2/94. 8-14.

Rikama, Juha 1984. Lukion kirjallisuudenopetus. Vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetus opettajien arviointien valossa. Helsinki.

Rikama, Juha 1995. Mielihyväkirjallisuus ja must-kirjallisuus. Kirjallisuuden opetuksen kaanon ja lukiolaisten mielikirjallisuus. Virke 1/95. 11-16.

Rimmon-Kenan, Shlomith 1991 (1983). Kertomuksen poetiikka. Alkuteos Narrative Fiction. Contemporary Poetics. Suom. Auli Viikari. Tampere.

Robson, Colin 1997 (1993). Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers. 8. painos. Cornwall.

Ruusuvuori, Raija 1979. Impressionistinen tulkinta kirjallisuuden opetuksessa. Teoksessa Kirjallisuuden tulkinta ja opetus. Toim. Ritva Haavikko. Toinen painos. Tietolipas 80. SKS. Jyväskylä. 131-144.

- Räisänen, Anu ja Frisk, Tarja 1994. Itsenäinen opiskelu ammatillisissa oppilaitoksissa.
- Saariluoma, Liisa 1995. Kirjallisuudenopetus eurokuntoon! Virke 2/95. 5-7.
- Saarin, Marketta 1988. Ammattitaitoa vai yleissivistystä. Kirjallisuutta ammatillisissa oppilaitoksissa. Teoksessa Lukemisen luokkakuva. Toim. Tuula Korolainen ja Hilja Mörsäri. ÄOL:n vuosikirja 35. Helsinki. 63-72.
- Saarin, Pirkko ja Korhonen, Mikko 1998. Ihanaa vai pitkäväteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena. Saarijärvi.
- Salminen, Aarne 1979. Uuskritiikki opetuksessa. Teoksessa Kirjallisuuden tulkinta ja opetus. Toim. Ritva Haavikko. Toinen painos. Tietolipas 80. SKS. Jyväskylä. 202-215.
- Sarmavuori, Katri 1984. Aineenopettajan äidinkielen opetusoppi. Helsinki.
- Sarmavuori, Katri 1998. Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät. Saarijärvi.
- Sarmavuori, Katri 1993. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n Tutkimuksia 8. Helsinki.
- Sava, Inkeri 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Taiteen perusopetuksen käsikirja. Toim. Ismo Porna ja Pirjo Väyrynen. Helsinki. 15-40.
- Schön, Erich 1990. Erinnerungen von Lesern an ihre Kindheit und Jugend. Media Perspektiven 5/1990.
- Segers, Rien T. 1985. Kirja ja lukija. Johdatusta kirjallisuudentutkimuksen uuteen suuntaukseen. Alkuteos Het lezen van literatuurbenadering. Suom. Lili Ahonen. Tietolipas 97. SKS. Juva.

Selden, Raman 1989. Practising theory and reading literature. An Introduction. Worcester.  
ter.

Sinko, Pirjo 1996. Singon teesit kirjallisuuden opetuksen vahvistamiseksi. Virke 5/96.  
57.

Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto = Sosiaali- ja terveystieteiden opetussuunnitelman  
perusteet toisella asteella. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto, lähihoitaja  
ja 1995. Korjattu painos. Helsinki.

Toivonen, Pirjo-Maija 1995. Kirjallisuuden lukeminen viestintäkasvatuksen näkökulmas-  
ta. Virke 4/95. 16-21.

Tuusa, Helena 1997. Ei oosta ammattisivistyksen osaksi. Virke 4/97. 24-25.

Uusitalo, Hannu 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan.  
Juva.

Viksten, Vilho 1979. Uuskritiikki. Teoksessa Kirjallisuuden tulkinta ja opetus. Toim.  
Ritva Haavikko. Toinen painos. Tietolipas. SKS. Jyväskylä. 182-201.

Vuorinen, Ilpo 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja  
ryhmän ohjaajille. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Naantali.

Yhteiset opinnot = Yhteiset opinnot nuorten ammatillisessa peruskoulutuksessa toisella a-  
asteella 1994. Helsinki.

## **PAINAMATTOMAT**

Huhtamäki, Ritva 1989. Kirjallisuuden opetus peruskoulun yläasteella. Kirjallisuuden pro

gradu -tutkielma Jyväskylän yliopistossa 1989.

Kuisma, Nina 1997. "Se on semmoisille hienostojupeille tarkoitettu homma": kaunokirjallisuuden lukeminen ammatillisissa oppilaitoksissa opetussuunnitelmien, opiskelijoiden ja opettajien näkökulmasta. Kirjallisuuden pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopistossa 1997.

## Kyselylomake opettajille

Vastatkaa kysymyksiin tai valitkaa oikea vaihtoehto ympyröimällä tai numeroimalla, mikäli kysymyksessä niin pyydetään.

1. Oppilaitos \_\_\_\_\_

2. Opettava aste

- 1 toinen aste
- 2 ammattikorkeakoulu

3. Olette

- 1 mies
- 2 nainen

4. Syntymävuotenne \_\_\_\_\_

5. Koulutuksenne

- 1 korkeakoulututkinto, mikä? \_\_\_\_\_  
valmistumisvuotenne? \_\_\_\_\_
- 2 muu, mikä? \_\_\_\_\_  
valmistumisvuotenne? \_\_\_\_\_

6. Arvosananne kirjallisuudessa/kirjallisuustieteessä

- 1 laudatur
- 2 cl
- 3 a
- 4 ei arvosanaa

7. Opetusvuosienne määrä yhteensä \_\_\_\_\_ vuotta

8. Opetusvuosienne määrä nykyisessä toimessa \_\_\_\_\_ vuotta

9. Kuinka monta kaunokirjallista teosta itse luette keskimäärin vuodessa? \_\_\_\_\_

10. Harrastatteko lisäksi kirjallisuutta

- 1 seuraamalla lehtien kirja-arvosteluja ja kirjallisuusartikkeleita
- 2 lukemalla kaunokirjallisuutta käsittelevää tietokirjallisuutta
- 3 olemalla itse harrastelijakirjoittaja/ -näyttelijä/ -lausuja (yliviivaa tarpeen)
- 4 käymällä vähintään kerran vuodessa kirjallisuutta käsittelevillä päivillä, kursseilla tms.
- 5 jollain muulla tavalla, millä? \_\_\_\_\_

11. Valitsemanne ryhmän koko \_\_\_\_\_ opiskelijaa, joista naisia \_\_\_\_\_ ja miehiä \_\_\_\_\_

12. Mihin alueisiin opetuksenne lähinnä painottuu? (valitkaa kolme tärkeintä ja merkitkää 1=eniten, 2= toiseksi eniten, 3=kolmanneksi eniten)

- viestintään
- kielenhuoltoon
- oppimistapojen kehittämiseen
- kirjoittamiseen
- kirjallisuuden tuntemukseen
- luetun ymmärtämiseen
- puhumiseen
- kuuntelemiseen
- johonkin muuhun, mihin? \_\_\_\_\_

13. Perustelkaa.

*Muutettiin keuhko- ja itsemurha-oso.*

14. Pidätkö tärkeänä kirjallisuuden opettamista sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa? Perustelkaa mielipiteenne.

15. Opettako kirjallisuutta

- 1 itsenäisenä aineenaan
- 2 integroituna suomen kielen ja viestinnän muihin alueisiin, mihin? \_\_\_\_\_
- 3 integroituna johonkin muuhun aineeseen, mihin? \_\_\_\_\_

16. Kuinka paljon kaunokirjallisuutta valitsemanne opiskelijaryhmä on lukenut suomen kielen ja viestinnän opinnoissaan tänä lukuvuotena?

- 1 eivät juuri ollenkaan
- 2 katkelmia useista teoksista
- 3 1-2 teosta
- 4 3-5 teosta
- 5 yli 5 teosta

17. Kuinka paljon kirjallisuudenopetusta pitäisi oppilaitoksessanne mielestänne olla?

- 1 enemmän kuin nyt
- 2 nykyinen määrä
- 3 vähemmän kuin nyt

18. Perustelkaa mielipiteenne.

19. Mitä arvioitte opiskelijoiden ajattelevan kirjallisuudenopetuksen nykyisestä määrästä?

- 1 sitä on liikaa
- 2 sopivasti
- 3 liian vähän

20. Kuinka valitsemanne opiskelijaryhmän tänä vuonna lukemat kaunokirjalliset teokset valittiin?

- 1 opettaja valitsi kaikki kirjat
- 2 opiskelijat valitsivat kaikki kirjat
- 3 opettaja valitsi osan ja opiskelijat valitsivat osan luetuista kirjoista
- 4 opiskelijat valitsivat opettajan osoittamista kirjoista

21. Mitä seikkoja pidätte tärkeinä valittaessa teoksia opiskelijoiden luettavaksi? (valitkaa kolme tärkeintä ja merkitkää 1=tärkein, 2=toiseksi tärkein, 3=kolmanneksi tärkein)

- \_\_\_\_\_ teoksen sisällön kiinnostavuutta opiskelijoiden kannalta
- \_\_\_\_\_ teoksen sopivuutta opiskelijoiden kehitystasolle
- \_\_\_\_\_ teoksen kirjallista arvoa
- \_\_\_\_\_ teoksen kotimaisuutta
- \_\_\_\_\_ teoksen nykyaikaisuutta
- \_\_\_\_\_ teoksen sisältämää myönteistä asennetta elämään
- \_\_\_\_\_ monipuolisuutta teosten valinnassa
- \_\_\_\_\_ jotain muuta, mitä? \_\_\_\_\_

22. Mitä kaunokirjallisia teoksia koko valitsemanne opiskelijaryhmä luki/opiskelijat valitsivat eniten luettavakseen?

teoksen tekijä, teos

---

---

---

---

---

23. Millaista kirjallisuutta arvioisitte opiskelijoiden lukevan mieluiten? (valitkaa viisi tärkeintä ja merkitkää 1=mieluiten, 2=toiseksi mieluiten, 3=kolmanneksi mieluiten jne.)

- \_\_\_\_\_ seikkailua, jännitystä
- \_\_\_\_\_ romantiikkaa
- \_\_\_\_\_ suomalaisia nykykertoja
- \_\_\_\_\_ ulkomaisia nykykertoja
- \_\_\_\_\_ suomalaisia klassikoita
- \_\_\_\_\_ ulkomaisia klassikoita
- \_\_\_\_\_ novelleja
- \_\_\_\_\_ runoja, mietelmiä
- \_\_\_\_\_ näytelmiä
- \_\_\_\_\_ poliittista tai historiallista kirjallisuutta
- \_\_\_\_\_ elämäkertoja
- \_\_\_\_\_ tietokirjallisuutta
- \_\_\_\_\_ tieteiskirjallisuutta
- \_\_\_\_\_ viihde- ja kioskikirjallisuutta
- \_\_\_\_\_ sarjakuvia
- \_\_\_\_\_ muuta, mitä? \_\_\_\_\_

24. Mitä seuraavista seikoista pidätte tärkeinä omassa kirjallisuudenopetuksessanne? (valitkaa kolme tärkeintä ja merkitkää 1=tärkein, 2=toiseksi tärkein, 3=kolmanneksi tärkein)

- kulttuuriperinnön siirtämistä
- kehitysvirikkeiden antamista (esim. mielikuituksen kehittyminen, ongelmien tiedostuminen, ratkaisumallien hahmottuminen)
- kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittämistä
- kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettamista
- opiskelijoiden kielellisten taitojen kehittämistä
- opiskelijoiden tutustuttamista kaunokirjallisuuteen mahdollisimman laajasti
- syventymistä johonkin teemaan monipuolisesti
- ylipäättään kaunokirjallisuuden lukemista
- jotain muuta, mitä? \_\_\_\_\_

25. Mihin kaunokirjallisuuden opiskelussa tulisi mielestänne keskittyä? (valitkaa kolme tärkeintä ja merkitkää 1=eniten, 2=toiseksi eniten, 3=kolmanneksi eniten)

- tutkimaan teoksen ja sen tekijän elämän välisiä yhteyksiä
- tekstianalyysiin, jolloin tavoitteena on kaunokirjallisen teoksen kokonaismerkityksen löytäminen
- erittelemään teoksen muotoa luovia elementtejä, esimerkiksi erilaisia kerronnan strategioita, lauserakennetta, rytmiä, mittaa, riimiä, kuvia
- tutkimaan yksittäisten teosten kautta kirjallisuuden yleisiä lainalaisuuksia, joiden mukaan kertomukset rakentuvat
- etsimään tekstin näennäisen yhtenäisyyden alla olevia ristiriitoja, paradokseja, vastakohtaisuuksia ja katkoksia
- erittelemään teoksen henkilöhahmojen luonteenpiirteitä, ajatuksia ja tekoja sekä tutkimaan kirjailijan tai teoksen henkilöiden tiedostamattomia motiiveja
- tutkimaan teoksen vastaanottoa
- tarkastelemaan teoksen ja jonkin ideologian välistä suhdetta
- tutkimaan naiseuden tai mieheyden ilmenemismuotoja teoksessa
- vastaanottamaan elämyksiä ja vaikutelmia
- johonkin muuhun, mihin? \_\_\_\_\_

26. Millaisia työtapoja käytätte kirjallisuudenopetuksessanne? (valitkaa kolme tärkeintä ja merkitkää 1=eniten, 2=toiseksi eniten, 3=kolmanneksi eniten)

- opettajajohtoista esittävää opetusta (esim. luento, alustus, filmi, tv-esitys), mitä? \_\_\_\_\_
- esittävää opetusta, jossa opiskelijat toimivat esittäjinä (esim. esitelmät, puheenvuorot, dramatisointi, improvisointi), mitä? \_\_\_\_\_
- opettajajohtoista/opiskelijajohtoista kyselevää opetusta (yliviivatkaa tarpeeton)
- opetuskeskustelua
- ryhmätyötä
- yhteistoiminnallista oppimista
- itsenäistä opiskelua
- jotain muuta, mitä? \_\_\_\_\_



27. Mitä esteitä kirjallisuudenopetukselle olette havainnut oppilaitoksessanne?

- 1 koulukirjaston kirjavarojen vähyys
- 2 opetusajan vähyys
- 3 opiskelijoiden liian suuri työmäärä
- 4 luokkien liian suuri koko
- 5 sopivan oppikirjan puute
- 6 oman koulutuksenne puutteellisuus
- 7 opiskelijoiden kielteiset asenteet
- 8 jokin muu seikka, mikä? \_\_\_\_\_

28. Oletteko havainnut opiskelijoiden sukupuolen vaikuttavan heidän kirjallisuuden opiskeluunsa? Miten? Perustelkaa.

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄNNE!