

ANU KASEVA

KLASSIKKOPALETTI 2.0

KIRJALLISUUDEN OPETUKSELLA
TULEVAISUUDEN TAITOJEN OPETUKSEEN
JA TAKAISIN

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Kirjallisuus

Kevät 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Anu Kaseva	
Työn nimi – Title Klassikkopaletti 2.0 – Kirjallisuuden opetuksella tulevaisuuden taitojen opetukseen ja takaisin	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Maaliskuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 122
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkin pro gradu -tutkielmassani, miten opetusharjoittelun yhteydessä lukion <i>Äl5 Teksti, tyylä ja konteksti</i> -kurssille luodun blogipohjaisen Klassikkopaletti-internetsivuston ja siihen liittyvän työskentelyn kautta voidaan opettaa kirjallisuuden klassikoita ja tulevaisuuden taitoja. Tulevaisuuden tai 2000-luvun taidoilla tarkoitetaan nykyajan ja tulevaisuuden toimintaympäristöissä tarvittavia ajatteluun, työskentelytapoihin ja -välineisiin sekä maailmassa vastuullisesti elämiseen liittyviä taitoja. Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää (kirjallisuuden) opetusta hahmottelemalla Klassikkopaletin ja sen pedagogisen käytön kehittämisen kautta suuntaviivoja paremmalle opetukselle. 2010-luvulla opetusta tulisi kehittää sekä paremmin nykyistä tietokäsitystä vastaavaksi että konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppilaslähtöisemmäksi sekä ymmärtävän ja yhteisöllisen oppimisen mahdollistavaksi. Tieto- ja viestintäteknologialla nähdään olevan sekä oppimisen muutoksen toteuttamisessa että uuden oppimisen mahdollistajana keskeinen rooli. Siksi on tärkeää kehittää toimivia tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön malleja, johon myös Klassikkopaletin käytön tutkiminen tähtää.</p> <p>Analysoin Klassikkopaletin opetuspotentiaalia teorialähtöisesti oppimisympäristöajattelun, tulevaisuuden taitojen ja kirjallisuuden opetuksen näkökulmista. Tulevaisuuden taitoja arvioin <i>Innovative Teaching and Learning</i> -tutkimuksessa käytetyn jaottelun ja kriteeristön kautta, jolloin huomio kiinnittyy yhteistoiminnan, tiedonrakentelun, tietotekniikan oppimiskäytön, ongelmanratkaisun ja innovaation sekä itesesäätelyn taitojen harjoittamiseen. Kirjallisuuden klassikoiden opetusta arvioin <i>Lukion opetussuunnitelman perusteiden</i> ja kirjallisuusdidaktisen ja -pedagogisen kirjallisuuden avulla.</p> <p>Analyysini perusteella sivusto opettaa enemmän kirjallisuuden klassikoita kuin tulevaisuuden taitoja, onhan se rakennettu ennen kaikkea kirjallisuuden opetuksen osaksi. Sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteisöllinen tiedonrakentelu jäävät puutteellisten ohjeiden takia vähälle, vaikka mahdollisuuksia niiden toteuttamiseen on. Myös yhteistoiminta, itesesäätely ja identiteetin rakentaminen jäävät heikoksi. Klassikkopalettiä ja siihen liittyvää opetusta kannattaisi kehittää oppimisympäristöajatteluun liittyvän sulautuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti niin, että osa kurssityöskentelystä toteutettaisiin verkko-oppimisympäristössä, osa kontaktiopetuksena. Sivusto puolestaan kannattaisi rakentaa tähtimällisen opetusympäristön tavoin, jolloin Klassikkopalettiin voisi liittää muita, eri taitoihin ja näkökulmiin keskittyviä sovelluksia. Pedagogisempi verkko-opetus tarkoittaa muutoksia myös opettaviin asioihin. Opettajan pitää huolehtia siitä, että oppijalla on valmiudet uudenlaiseen oppimiseen ja oppimisympäristössä toimimiseen.</p>	
Asiasanat – Keywords kirjallisuus, kirjallisuuden opetus, kirjallisuuden klassikot, tulevaisuuden taidot, oppimisympäristöt, verkko-oppimisympäristöt, sulautuva oppiminen, tieto- ja viestintäteknikka, opetuskäyttö, blogi	
Säilytyspaikka – Depository Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto; Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 NON SCHOLAE, SED VITAE DISCIMUS.....	1
1.1 Suomalaisen koulun uudistuksen suuntaviivoja.....	1
1.2 Kirjallisuuden opetuksen kehittämisen suuntaviivoja.....	4
1.3 Klassikkopaletista kirjallisuuden opetuksen kehittämiseen	6
2 UUSI OPPIMINEN JA OPETUKSEN MUUTOS.....	15
2.1 Yhteiskunta 2.0	15
2.2 Koulu 2.0.....	20
3 KIRJALLISUUDEN OPETUS 2010-LUVULLA.....	33
3.1 Lukeminen 2.0.....	34
3.2 Kirjallisuuden (klassikoiden) opetus 2.0?	40
4 KLASSIKKOPALETTI 1.0.....	51
4.1 ... opetuskokeiluna	51
4.2 ... oppimisympäristönä.....	57
4.3 ... tulevaisuuden taitojen opetuksena.....	73
4.4 ... kirjallisuuden opetuksena	82
5 KLASSIKKOPALETTI 2.0 - KOHTI PAREMPAA OPETUSTA.....	92
6 REPETITIO EST MATER STUDIORUM?	102
LÄHTEET	106

1 NON SCHOLAE, SED VITAE DISCIMUS

2010-luvulla koko koulu ja sen mukana myös kirjallisuuden opetus ovat suurten valintojen edessä. Maailma on muuttunut: Tieto- ja viestintäteknologia, erityisesti tietokone ja internet, ovat mullistaneet niin ihmisten arjen, työn kuin sosiaaliset suhteet. Hakupalveluiden avulla melkein kaikki tarvittava tieto löytyy internetistä, sosiaalinen media on jatkuvasti läsnä ja töitä tehdään entistä enemmän näyttöpäätteiden ääressä. Eletään tietotyön valtakautta, jolloin työ rakentuu päätöksenteosta, tiedon jakamisesta, tiimityöskentelystä ja innovaatioista. (Binkley ym. 2010, 1.) Samaan aikaan keskustellaan ja ollaan huolissaan nuorten heikentyneestä lukutaidosta ja vähentyneestä kaunokirjallisuuden lukemisesta (ks. esim. Laaksola 2012; Sulkunen & Välijärvi 2012). Maailma on muuttunut, mutta onko koulu? Tarvitseeko koulun ylipäätään muuttua? Entä miten on lukemisen laita? Onko sekin muutoksessa? Jos on, mihin suuntaan ja mitä se edellyttää opetukselta?

Tässä pro gradu -tutkielmassa näitä kysymyksiä lähestytään kirjallisuuden klassikoiden ja tulevaisuuden taitojen opetuksen näkökulmasta. Kirjallisuuden klassikoiden opetus on yhä osa kirjallisuuden opetusta. Mitä annettavaa klassikoilla on 2010-luvun nuorille? Tulevaisuuden taidoiksi puolestaan kutsutaan tutkimuksissa 2000-luvun avaintaidoiksi hahmoteltuja nykyajan ja tulevaisuuden toimintaympäristöissä tarvittavia taitoja, jotka liittyvät ajatteluun, työskentelytapoihin ja -välineisiin sekä maailmassa elämiseen (Binkley 2010; ITL 2010, 4). Kyse on siis metataidoista, joita ei voi opettaa ilman sisältöainesta. Miten tällaisia taitoja voi opettaa kirjallisuuden klassikoiden opetuksen yhteydessä ja millaisia opetuskäytänteitä uudenlainen opetus vaatii, sitä tutkin *Klassikkopaletti*-nimisen blogipohjaisen internetsivuston ja sen opetuskäytön kokemusten kautta. Tavoitteena on luoda yleisemminkin malleja paremmalle opetukselle. Siksi on lähdeittävä liikkeelle tämänhetkisistä opetuksen ja erityisesti kirjallisuuden opetuksen kehittämisen reunaehdoista ja kehitystyöhön liittyvästä keskustelusta.

1.1 SUOMALAISEN KOULUN UUDISTUKSEN SUUNTAVIIVOJA

Koulutuksen perimmäisenä tarkoituksena on antaa oppijalle sellaiset taidot, että hän menestyy niiden avulla elämässä ja pystyy osallistumaan aktiivisena kansalaisena yhteiskuntaan. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (POPS 2004, 14) asia muotoillaan koulun kahden perustehtävän, opetus- ja kasvatustehtävän, kautta. Koulun tulee tukea monipuolisesti sekä oppilaan oppimista että kasvua ja terveen itsetunnon kehittymistä ja

lisäksi herättää halu elinikäiseen oppimiseen. Myös lukiokoulutus rakentuu näiden samojen tavoitteiden varaan (LOPS 2003, 12). Jotta koulu voisi toteuttaa perustehtävänsä, sen on muutettava maailman mukana. Koulun muutostarve herättää monenlaisia kysymyksiä. Miten esimerkiksi tietokäsityksen muutoksen pitäisi muuttaa käytännön opetusta? Millaisia taitoja tulevaisuuden osaajille pitäisi opettaa? Entä mitä annettavaa kirjallisuuden opetuksella on ”uudeksi kouluksi” kutsutussa paremmin muutostarpeisiin vastaavassa koulussa?

Nykyaikaa on kuvattu monin eri termein. Koulutuksen tutkija Kirsi Pohjolan (2011, 7) mukaan elämme digitaalisen median aikakaudella myöhäismodernissa ja kypsän modernissa yhteiskunnassa, tietoyhteiskunnassa ja oppimisyhteiskunnassa. Oppijoiden sosiaalisuus ja työskentelytavat ovat muuttuneet, sillä he ovat tottuneet jakamaan asioita ja lukemaan päätelaitteilta. Aikaamme leimaavat globaalisuus ja nopeat muutokset. (Pohjola 2011, 8, 10.) Tulevaisuudesta ei kukaan osaa sanoa mitään varmaa. Silti koulun pitäisi taata kaikille oppijoille sellaiset taidot, että he selviytyvät niiden avulla, oli maailma millainen tahansa. Kuitenkin viime aikoina suomalaiset ovat joutuneet toteamaan, että kaikkien lasten ja nuorten taidot eivät riitä edes nykymaailmassa selviämiseen (ks. esim. Kupari ym. 2013; Hautamäki ym. 2013). Niin tutkimuksen kentällä kuin sanomalehtien palstoilla on vaadittu palaamista perustaitojen, ei niinkään tietojen, opettamiseen. Oppimaan oppimisen taidot, yhteistyötaidot ja sosiaalisen älykkyyden taidot ovat näissä keskusteluissa nousseet keskeisimmiksi. (Ks. esim. Luukka ym. 2008, Lindström & Tolvanen 2013, Tikkanen 2013,15; Pulkki-Råback 2013; Ilomäki 2013.)

Myös päättäjät ovat ymmärtäneet koulun päivittämisen tarpeen. Syksyllä 2016 tulevat voimaan uudet, tuntijakouudistuksen mukaiset opetussuunnitelmat niin peruskoulussa kuin lukiossa (ks. *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2011–2016* 2011, 19, 25). Uudistustahti on nopea, vaikkei yhteisymmärrystä siitä, miten ja mihin suuntaan koulua tulisi kehittää, vielä ole. Hyvä esimerkki tästä on se, että lukion tuntijakoa valmistellut työryhmä jätti vuoden 2013 lopuksi hallitukselle kolme ehdotusta uudeksi tuntijaoksi. Eniten keskustelua on herättänyt vaihtoehto A, sillä sen mukaan kaikkia nykyisiä aineita ei tarvitsisi enää jatkossa opiskella lukiossa lainkaan. Vaihtoehdon mukaan opinnot ryhmiteltäisiin humanistis-yhteiskunnallisiin ja katsomuksellisiin koreihin, joista opiskelija saisi valita, mitä opiskelee. Äidinkieli ja matematiikka sekä lukiolaissa mainitut uskonto ja terveystieto säilyisivät pakollisina. Uutena tulisi teemaopintoja ja opintokokonaisuuksia, joissa ilmiöitä ja asioita tarkasteltaisiin kokonaisvaltaisesti. Vähemmän radikaalit vaihtoehdot B ja varsinkin C ovat lähempänä nykylukion tuntijakoa, sillä niissä valinnaisuutta ja ko-

koavia opintoja on vähemmän. (*Tulevaisuuden lukio 2013, 35–49.*) Vaihtoehdot kertovat siitä, kuinka tähän asti hyvin toiminutta on vaikea kehittää ja kuinka perinteinen käsitys koulusta istuu syvässä, vaikuttavathan koulutusjärjestelmään sekä oppijoiden että opettajien käsitykset, tavoitteet ja tunteet sekä yhteiskunnan taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset prosessit (Antikainen ym. 2006, 134).

Nyky aika ja tietoyhteiskunnan tarpeet näkyvät niin tuntijako- kuin opetussuunnitelmauudistuksissa. Pyrkimyksenä on siirtyä pirstaleisesta tietojen pänttäämisestä syvällisempään ilmiöpohjaiseen oppimiseen, tiedon soveltamiseen ja luomiseen sekä kokonaisuuksien hallintaan (*Tulevaisuuden lukio 2013, 31*). Vuorovaikutustaitojen, tiedonrakentelun ja oppimaan oppimisen taitojen tärkeyttä korostetaan. Keinoina tällaisten taitojen oppimiseen nähdään monilukutaidon ja tieto- ja viestintäteknologian käyttötaidon vahvistaminen. (LPOP14 2012; Sinko 2013.)

Hieman nurinkurisesti vasta syksyllä 2016 alkava ylioppilaskokeen sähköistyminen lienee tekijä, joka todella muuttaa lukioiden opetuksen. Vaikka ylioppilaskoe perustuu opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin, se on koulun työskentelyä voimakkaasti ohjaava piilo-opetussuunnitelma; se, mitä ja miten ylioppilaskokeissa kysytään, ohjaa sitä, mitä lukiossa ja osittain jopa peruskoulussa opetetaan. Siis sitä opetetaan, mitä arvioidaan ja mitataan. Siksi tieto- ja viestintäteknologia tulee kaikkiin kouluihin viimeistään syksyllä 2016, kun ensimmäisten aineiden ylioppilaskirjoitukset kirjoitetaan tietokoneella. Keväällä 2019 koko ylioppilaskoe on tarkoitus suorittaa sähköisesti. (Siirtymäaikataulu 2013.)

Koulujen kunnollinen siirtyminen tieto- ja viestintäteknologia-aikaan luo sekä monenlaisia mahdollisuuksia että ongelmia. Uudesta teknologiasta toivotaan apua niin oppimisen motivointiin kuin sen syventämiseen. Ylioppilaskokeiden ja ylipäätään oppilastöiden kannalta sähköisyys tuo uudenlaisia vaihtoehtoja tehtävien kehittämiseen.¹ Kuitenkin tietokoneet tulevat lähinnä ylioppilaskokeiden välineiksi, sillä ainakaan äidinkielen kokeessa internetin käyttöä ei sallita kokeen aikana (Ylioppilastutkintolautakunta 2014). Esimerkiksi Tanskassa tieto- ja viestintäteknologinen uudistus on jo niin pitkällä, että internetiä hyödynnetään ylioppilaskokeissa. Uudistus on mahdollistanut keskittymisen tiedon arviointiin ja valikointiin sekä audiovisuaaliset, autenttiset aineistot – on siis päästy arvioimaan sellaisia taitoja, joita tietoyhteiskunnassa tarvitaan päivittäin. (Junttila 2010; Turunen 2011a, 70.)

¹ Ks. myös sähköisen ylioppilaskokeen teknisistä ongelmista Vanas (2013).

Keskustelu sähköistymisen ongelmista on Suomessa ollut erittäin vilkasta. Suurimmat huolenaiheet kohdistuvat opiskelijoiden oikeusturvan toteutumiseen sekä siihen, millä ehdoilla teknologiaa tuodaan kouluihin. Jotta opiskelijoiden oikeusturva toteutuu, täytyy koulujen varmistaa, että kaikilla opiskelijoilla on riittävät valmiudet kirjoittaa vastauksensa tietokoneella. Tällä hetkellä oppijoiden tietotekniset taidot vaihtelevat suuresti (Kallionpää 2013; Ranta 2013). Tieto- ja viestintäteknologiaa tulisikin käyttää opetuksessa ennistä enemmän, jotta opiskelijat oppisivat käyttämään sitä muutenkin kuin vapaa-ajallaan ja sen tekstikäytänteissä. Myös opettajien on saatava koulutusta pystyäkseen hyödyntämään pedagogisesti teknologian potentiaalin, jottei se jäisi vain uudeksi välineeksi kynän tilalle (ks. esim. Luukkainen 2012). Hallituksen leikatessa ennätysmäärin opetuksen määrärahoja, kysymys kuuluu, millä ajalla ja rahalla opettajien täydennyskoulutus toteutetaan ja kuinka sähköisen ylioppilaskokeen vaatimat investoinnit kustannetaan. (Ks. esim. Kasvi 2013; Nikander 2013.)

Kiivaimmat keskustelut lehtien palstoilla on kuitenkin käyty siitä, millä ehdoilla tieto- ja viestintäteknologia pitäisi tuoda opetukseen (ks. esim. Tossavainen 2013a; Mäenpää 2013a & b; Kaskinen 2013). Huoli tekniikkalähtöisyydestä opetuksen ja oppimisen tarpeiden sijaan on vahva. Tekniikasta halutaan hyvä renki, ei huonoa isäntää. ”Opiskelukulttuurin murros tapahtuu parhaiten teknologian avustamana mutta ei sen ehdoilla”, Turunen (2011a, 64) tiivistää.

1.2 KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN KEHITTÄMISEN SUUNTAVIIVOJA

Kirjallisuuden opiskelijana ja tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana minua kiinnostaa, miten kaikki edellä esitellyt uudistukset ja muutokset koskettavat kirjallisuuden opetusta. Äidinkielen ja kirjallisuuden asema oppiaineena on taattu, sillä tuntijakouudistusehdotusten mukaan se olisi jatkossakin pakollinen oppiaine lukiossa, tosin yhtä syventävää kurssia vähemmällä opetusmäärällä (*Tulevaisuuden lukio* 2013, 36). Syksyn 2018 ylioppilaskoe sen sijaan tietää äidinkielen kokeen osalta suuria muutoksia, joiden pelätään heikentävän kirjallisuuden opetuksen asemaa (Routarinne 2013, 8). Tekstitaidon kokeesta ollaan nimittäin kehittämässä kriittisen lukutaidon tehtävää, joka mittaa tiedon käsittelyä ja arviointia syvällisen tekstianalyysin, argumentaatioanalyysin ja kaunokirjallisten tekstien kulttuurisen lukutaidon sijaan (Routarinne 2013, 6-8, Liiten 2013; Siirtymäaikataulu 2013). Onkin aiheellista kysyä, palaako äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoe vuotta 1992 edeltäneeseen aikaan, jolloin se Juha Rikaman (2011, 25) kärjistyksen mukaan oli

vain reaalikokeen yksi alalaji (ks. myös Rahtu 2013)? Onko kirjallisuus ylioppilaskokeissa jäämässä tiedon arvioinnin ja käsittelyn jalkoihin?

Koska koulussa on tarkoitus opiskella elämää, ei koulua, varten, perustavammanlaatuinen kysymys liittyy kirjallisuuden opetuksen oikeutukseen nykyisessä ja ennen kaikkea tulevassa maailmassa. Onko kirjallisuudella itsellään yhä sellaista itseisarvoa, jonka ansiosta se on opettamisen arvoista? Pystyykö se tarjoamaan oppijoille heidän elämänsä kannalta merkittävää tietoa ja ymmärrystä? Onko siis kirjallisuudella ja sitä kautta myös kirjallisuuden opetuksella vielä jotain annettavaa nuorille?

Uskon vakaasti, että kirjallisuuden opetuksella on entistä tärkeämpi paikka tietoyhteiskunnassamme. Koska tieto on nykyään helposti saatavilla, on opetuksessa panostettava taitojen opettamiseen. Siksi kirjallisuuden opetuksessakin on huomiota kiinnitettävä paitsi kirjallisuuteen itseensä myös metataitoihin, joita sen opetuksen kautta voidaan opettaa. Kyse on opetuskäytänteiden kehittämisestä. Myös nopeasti muuttuneet lukemis- ja kirjoituskäytännöt vaativat opetustapojen ja oppimisympäristöjen kehittämistä. Nykynuorten tekstimaailma on kovin erilainen kuin heitä opettavien opettajien (ks. Luukka ym. 2008), mikä heijastunee myös vähenevänä kaunokirjallisuuden lukemisena. Miten koulu voisi reagoida tekstikäytänteiden muuttumiseen ja miten sekä opettajien että oppijoiden tekstimaailmoja saataisiin kohtaamaan? Tähän kehitystyöhön osallistun *produ*-työlläni, jossa hahmottelen parempaa kirjallisuuden opetusta verkkopohjaisen oppimisympäristön hyödyntämisen kautta.

Miksi juuri verkkopohjainen oppimisympäristö voisi parantaa kirjallisuuden opetusta? Luukka ym. (2008, 25–26) ovat esittäneet äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kehittämistä seuraavasti:

Äidinkielen [-] pedagogisen kehittämisen näkökulmasta tärkeää on saada aikaan oppimisympäristö, jossa tiedon dynaaminen luonne, yhteisöllisyys, yhteiskunnan moninaistuvat mediamaisemat mutta myös oppilaiden ajoittain suuretkin kieli- ja oppimistaidon tasoerot ovat sovussa opetussuunnitelmien ja koulun opetustavoitteiden kanssa. Tällaista näkökulmaa tukevan monimediaisen pedagogiikan ajatus lähtee siitä, että oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön, oppisisällön sekä muiden oppijoiden kanssa [-]. Opetuksessa otetaan lähtökohteisesti huomioon myös koulun ulkopuoliset vuorovaikutustilanteet ja oppilaiden kokemusmaailma. Varsinainen koulu tuettu oppiminen nähdään ei-lineaarisen prosessina, jossa yksilön ja ryhmän oppimista tuetaan erilaisten työtapojen, oppilaille näkyvien tavoitteiden ja valittujen työvälineiden ja -tapojen avulla. Opetuksen pedagogisen suunnittelun lähtökohdana on hyödyntää median ja erilaisten työmuotojen potentiaalia linkittämällä kurssin tavoitteet, työmuodot ja arviointi toisiinsa.

Yksi esimerkki tällaisesta monimediaisesta oppimisympäristöstä on blogipohjainen internetsivusto *Klassikkopaletti* (ks. <http://klassikkopaletti.wordpress.com/>), joka on tutki-

mukseni aineistona. Opetusharjoittelun yhteydessä lukuvuonna 2011–2012 Annika Tuohisaaren, Eetu Rantakankaan, Matti Vakkurin ja Ville Vakkurin kanssa yhdessä luomamme sivusto on rakennettu lukion kirjallisuuden klassikoiden opetukseen erityisesti kurssia *Ä15 Teksti, tyyli ja konteksti* varten. Klassikkopaletin tarkoituksena on saada oppija kiinnostumaan klassikoista ja työstämään klassikkonäkemystään oman lukukokemuksensa kautta. Sivusto on sekä materiaalipankki että keskusteluväylä, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden, valmiin materiaalin ja verkon autenttisten kirjallisuuskeskustelujen kautta. Klassikkopalettia on kertaalleen testattu opetuksessa keväällä 2012 Jyväskylän normaalikoulun lukiossa ja kehitetty palautteen ja käyttökokemusten mukaan.² Opetuskokeilun yhteydessä osallistujilta pyydettiin tutkimuslupa heidän tuotoksiinsa sekä tuntien videokuvaamiseen.

1.3 KLASSIKKOPALETISTA KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN KEHITTÄMISEEN

Opetuksen käytännön kehittäminen tapahtuu usein yksittäisten projektien ja kokeilujen sekä niistä opitun kautta. Siksi keskityn pro gradu -tutkielmassani tutkimaan, **miten Klassikkopaletti toimii kirjallisuuden ja niin sanottujen tulevaisuuden taitojen opetuksessa**. Sivuston ja siihen liittyvän työskentelyn analyysin kautta etsin vastauksia kysymyksiin: Millainen oppimisympäristö Klassikkopaletin avulla muodostuu? Mitä tulevaisuuden taitojen ulottuvuuksia sivusto harjoituttaa? Millaista kirjallisuuden opetusta sen avulla on mahdollista toteuttaa? Hyödynnän analyysissä myös työryhmämme kokemuksia ja kokeiluun osallistuneilta oppijoilta saamaamme palautetta.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa analysoin teorialähtöisesti Klassikkopalettia oppimisympäristönä. Tutkimuksessani on myös sekä toiminta- että tapaustutkimuksen piirteitä: Toimintatutkimusta työni on siinä mielessä, että tutkin Klassikkopalettia ja sen opetuskäyttöä omassa opetuksessani, jolloin tieteellisyys ja käytännöllisyys yhdistyvät luontevasti. Tavoitteena on myös saada käytännöllistä tietoa siitä, miten Klassikkopalettia tulisi kehittää, jotta se palvelisi entistä paremmin kirjallisuuden opetusta (Heikkinen 2001, 170). Mukana on lisäksi tutkiva opettaja -näkökulma oman opetuksen tutkimisen ja kehit-

² Klassikkopaletti on rakennettu osana äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tieto- ja viestintätekniikan yhteistyökokeilua. Tarkempaa tietoa kokeilusta ja sen muista projekteista on Ritva-Liisa Järvelän ja Merja Kauppisen (2012) toimittamassa julkaisussa *Oppiainepedagogiikkaa yhteistyössä – Tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa*.

tämisen kautta (ks. Niikko 2001, 186–202). Tapaustutkimusta työni on puolestaan siksi, että tutkin, erittelen ja arvioin Palettia ja sen opetuskäyttöä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti erilaisilla, tätä tutkimusta varten laaditusta teoreettisesta viitekehuksesta nousevilla mittaristoilla (Hirsjärvi ym. 2009, 39, 134–135, 161). Samalla, kun tutkin Klassikkopaletin opetuskäyttöä, jäsennän myös nykyistä oppimiseen ja opetukseen liittyvää ristiriitaista tieteellistä keskustelua, joka luo kontekstin opetuksen kehitystyölle ja myös Paletin opetuskäytölle.

Tutkimukseni eroaa kirjallisuudentutkimuksen tavanomaisimmista pro gradu -tutkielmista sekä monitieteisyytensä että pedagogisen lähtökohtansa vuoksi. Koska yhdistän tutkielmassani kirjallisuuden opetuksen tulevaisuuden taitojen opetukseen ja oppimisympäristöajatteluun, liikun niin kirjallisuustieteen, kasvatustieteen kuin tieto- ja viestintätieteen sekä tekstitaitopedagogiikan (*literacy*) rajapinnoilla ja hyödynnän niiden piirissä tehtyä tutkimusta. Vaikka tutkielmassani pääpaino on kirjallisuuden didaktiikan ja pedagogian sekä tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön puolella, koen silti tekeväni tärkeää kirjallisuustieteellistä tutkimusta sekä oman ammatillisen kehittymiseni ja kirjallisuuden opetuksen että kirjallisuusinstituution arvostuksen näkökulmista: Haluan selvittää, mitä annettavaa kirjallisuuden opetuksella todella voisi olla oppijoille. Lisäksi lukijapolvet syntyvät koulun kirjallisuuden opetuksen kautta, joten ei ole kirjallisuusinstituution ja kirjallisuuden arvostuksen säilymisen kannalta yhdentekevää, mitä ja miten kirjallisuutta kouluissa opetetaan.

Klassikkopaletti on luotu nimenomaan lukion kirjallisuuden klassikoiden opetusta varten, joten keskityn tutkimaan **kirjallisuuden klassikoiden opetusta lukiokontekstissa**. Opetussuunnitelmien perusteissa klassikoita ei erikseen mainita, vaan niiden opetus on osa muuta kirjallisuuden opetusta ja vaihtelee paljon opettajan mukaan. Kirjallisuuden klassikoiden opetusta nyky-Suomessa ei ole juurikaan tutkittu. Eniten aihetta on sivunnut Juha Rikama (2000, 2004 & 2011) kirjallisuuden opetuksen historiaa ja kaanonin koskevilla tutkimuksillaan. Viime vuosina kirjallisuuden opetuksen tutkiminen ylipäätään on lisääntynyt. Esimerkiksi Elina Kouki (2009) ja Merja Kauppinen (2010) ovat väitöskirjoillaan osallistuneet äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta käytävään tieteelliseen keskusteluun, Kouki lukion kirjallisuuden käsitteiden opettamisen ja Kauppinen opetussuunnitelmien näkökulmista. Kaisa Ahvenjärvi ja Leena Kirstinä puolestaan ovat päivittäneet kirjallisuuden opetusta 2010-luvulle *Kirjallisuuden opetuksen käsikirjassaan* (2013). Kirjallisuuden opetukseen liittyviä pro gradu -tutkielmia on lähiaikoina tehty esimerkiksi elämyksellisen analyysin (Ollila & Titoff 2009) ja kirjallisuushistorian opettamisen (Kinnunen 2011)

näkökulmista sekä tekstitaitoihin liittyvästä kertojan käsitteen hallitsemisesta (Pöyhönen 2011) ja runojen tulkinnasta ja merkityksistä (Maakanen 2007; Smolander 2012). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen uudemmissa muodoista on myös tehty opinnäytteitä. Lukupiireistä ovat olleet kiinnostuneita niin Hannamari Kantonen (2013) kuin Heidi Savolainen (2009), ensimmäinen kasvokkain toteutetuista, jälkimmäinen virtuaalisista. Myös yhteisöllistä verkkokirjoittamista (Kallionpää 2009) ja lukion äidinkielen oppikirjojen kirjallisuussisältöjen muuttumista (Kupiainen 2013) on tutkittu.

Pohjan ja suunnan myös kirjallisuuden opetuksen kehittämislle luo ”uuden oppimisen” ja ”uuden koulun” ajatukset, jotka vaativat enemmän avaamista, sillä niitä ei yleensä yhdistetä kirjallisuuden pro gradu -töihin. Oppimisen muutoksesta – tai vähintään sen muutostarpeesta – on kirjoitettu 2000-luvulla paljon. Koulun muutoksen suuria linjoja eli uudenlaista koulua ja sen oppimiskulttuuria on hahmoteltu muun muassa artikkelikokoelmissa *Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella* (Pohjola (toim.) 2011) ja *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen* (Suomi & Kajannes (toim.) 2011). Kirjallisuuden opetukseen liittyvistä tekstikäytänteiden muutoksista ovat kirjoittaneet erityisesti Minna-Riitta Luukka ym. julkaisussaan *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla* (2008) sekä Juha Herkman ja Eliisa Vainikka teoksessaan *Lukemisen tavat: lukeminen sosiaalisen median aikakaudella* (2012). Tieto- ja viestintätekniikan pedagogiseen käyttöön puolestaan pureudutaan Sanna Järvelän ym. toimittamassa *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö* -artikkelikokoelmassa (2006a). Erityisesti verkko-oppimisen ja uusien oppimisympäristöjen äärellä ollaan Päivi Häkkisen, Merja Juntusen ja Ilona Laakkosen artikkelissa ”Verkko-oppiminen murroksessa – oppijalhtëiset ja yksilölliset oppimisympäristöt oppimiskäsityksen haastajina” (2013) sekä Jyri Mannisen ym. toimittamassa raportissa *Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun* (2007).

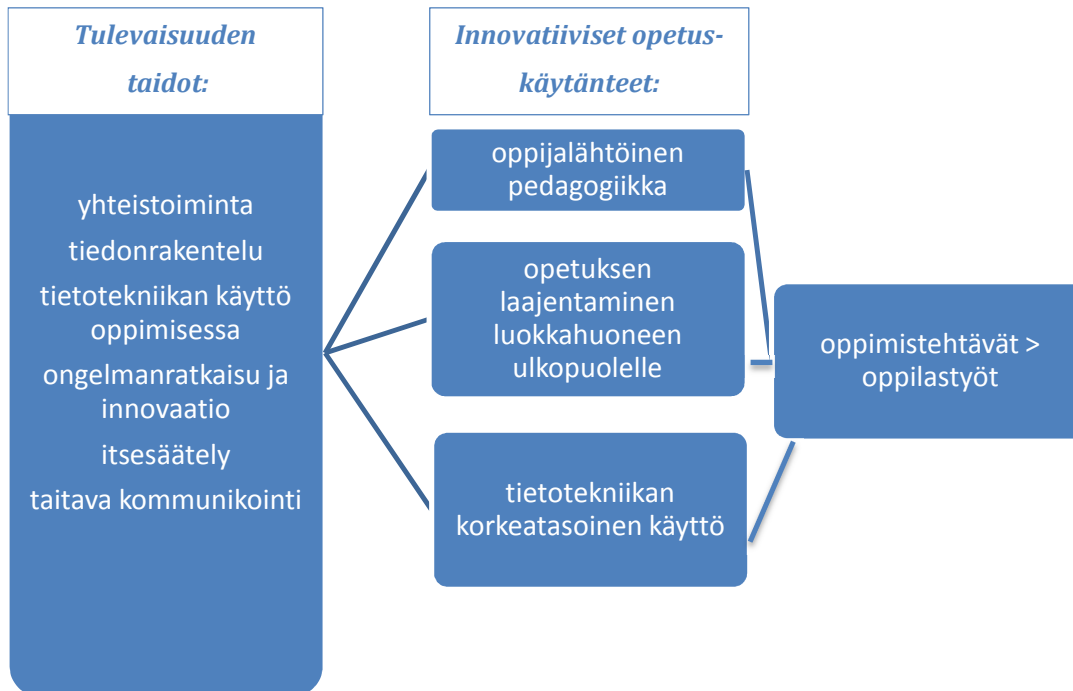
Uusi oppiminen konkretisoituu tulevaisuuden taidoiksi, joiden opettaminen on kirjallisuuden klassikoiden ohella tutkielmani toinen tärkeä tutkimuskohde. Enimmäkseen käytän tutkielmassani *Innovative Teaching and Learning Research* eli *Innovatiivinen opetus ja oppiminen* -tutkimuksessa käytettyä 2000-luvun taitojen jaottelua, jossa **tulevaisuuden taitojen** ulottuvuuksiksi nähdään **yhteistoiminta, tiedonrakentelu, tietotekniikan käyttö oppimisessa, ongelmanratkaisu ja innovaatio, itsesäätely sekä taitava kommunikointi** (ITL 2010, 4). Luvussa 2.2 käsittelen tulevaisuuden taitoja seikkaperäisemmin. Jaottelun lisäksi hyödynnän myös ITL-tutkimuksessa laadittua *Oppimistehtävien ulottuvuudet 2011. LEAP21 Learning Educators, Advancing Pedagogy for the 21st Century* -

opasmateriaalia arvioidakseni, miten tulevaisuuden taitojen eri ulottuvuuksia voi harjoittaa Klassikkopaletissa. Koska sovellan ITL-tutkimuksen välineitä omaan tutkimukseeni, esittelen seuraavaksi hieman tutkimusta ja sen taustalla olevia ajatuksia.

Microsoftin *Partners in Learning* -ohjelman sponsoroimassa kansainvälisessä ITL-tutkimuksessa pääpaino on innovatiivisen opetuksen tutkimuksessa ja edistämisessä. Tutkimus toteutettiin vuosina 2009–2011 Australiassa, Englannissa, Suomessa, Indonesiassa, Meksikossa, Venäjällä ja Senegalissa hajautettuna monikansallisena tutkimusyhteistyönä, jolla kerättiin sekä kansallista että kansainvälistä tietoa tulevaisuuden taitojen opetuksen tasosta. Tutkimusmenetelminä käytettiin opettaja- ja rehtorikyselyitä, koulun toimijoiden haastatteluja, havainnointia sekä opetus- ja oppimistehtävien keräämistä tutkimuskouluista. (Norrena & Kankaanranta 2011, 4-5; Gallagher ym. 2011, 17.) Opettajat saivat itse valita tutkittaviksi oppimistehtäviksi sellaiset, joita he pitivät oppilaiden oppimisen kannalta parhaimpina (Gallagher ym. 2011, 12). Tutkimus rakennettiin aiempien opetuksen vaikuttavuuden ja uudistamisen sekä tietotekniikan luokkahuoneroolin tutkimusten kautta saadun tiedon pohjalta. (Norrena & Kankaanranta 2011, 3-4; Shear ym. 2011, 10–13.)

Kuvioon 1 olen hahmotellut, miten ITL-tutkimuksen näkemyksen mukaan tulevaisuuden taitoja opetetaan innovatiivisilla opetuskäytänteillä, jotka konkretisoituvat oppimistehtävinä ja oppilastöinä. ITL-tutkimuksessa innovatiivinen opetus nähdään opettajan toimintana, jossa hyödynnetään **innovatiivisia opetuskäytänteitä**. Innovatiivisina opetuskäytänteinä pidetään **oppilaslähtöistä pedagogiikkaa, opetuksen laajentamista luokkahuoneen ulkopuolelle ja tietotekniikan korkeatasoista käyttöä**. (Norrena & Kankaanranta 2011, 9.) Lähtökohtaisesti Klassikkopaletti-opetuskokeilumme on näitä kaikkia, sillä se on projektityöskentelyä, joka jättää opiskelijoille vapaat etenemismahdollisuudet. Klassikkopaletissa oppiminen viedään luokan ulkopuolelle ja kytketään verkon todellisiin kirjallisuuskeskusteluihin. Ilman tietotekniikkaa Palettia olisi mahdoton käyttää. Siksi on mielekästä tutkia juuri ITL-tutkimuksen kriteeristön avulla, miten Klassikkopaletin kautta voidaan varsinaisen kirjallisuuden opetuksen lisäksi opettaa tulevaisuuden taitoja, ja alkuperäisen tutkimuksen hengessä myös selvittää, miten sen käyttöä voisi entisestään tehostaa.

KUVIO 1. Tulevaisuuden taitojen, innovatiivisten opetuskäytänteiden ja oppimistehtävien sekä oppilastöiden suhde ITL-tutkimuksessa



ITL-tutkimuksessa innovatiiviset opetuskäytännöt realisoituvat **oppimistehtävien** kautta. Oppimistehtävällä tarkoitetaan tehtävää, jonka opettaja antaa osana opetusta. **Oppilastyö** on minkä tahansa muotoinen vastine opettajan antamaan oppimistehtävään. Eri osallistujamaista kerätyt tehtävät ja työt arvioitiin tutkimuksessa käyttämällä yhdistettyä strukturoitua analyysia oppimistehtävistä ja oppilastöistä³ (Shear ym. 2011, 5). Koulutettu tutkimusryhmä arvioi 2000-luvun taitojen ilmenemistä tehtävissä ja töissä tunnusluvuilla 1-4 niin, että pienempi numero tarkoittaa kyseisen taidon vähäisempää esiintymistä tehtävässä (Norrena & Kankaanranta 2011, 6). Oppimistehtävistä ja oppilastöistä arvioidut 2000-luvun taitojen ulottuvuudet on esitetty seuraavassa taulukossa.

³ Tutkimusmetodina käytettiin LASW-analyysia, joka tulee sanoista the learning activity (LA) ja the student work (SW). Menetelmästä ja sen taustasta on lisätietoa Shearin ym. (2011) julkaisussa *ITL Research Phase II Design*.

TAULUKKO 1. Oppimistehtävien ja oppilastöiden ulottuvuudet ITL-tutkimuksessa (Norrena & Kankaanranta 2011, 8)

Oppimistehtävien ulottuvuudet	Oppilastöiden ulottuvuudet
Tiedonrakentelu	Tiedonrakentelu
Ongelmanratkaisu ja innovaatio	Ongelmanratkaisu ja innovaatio
Tietotekniikan integrointi opetukseen ja oppimiseen	Tietotekniikan integrointi opetukseen ja oppimiseen
Yhteistoiminta	Taitava kommunikointi
Itsesäätely ja -arviointi	

Pro gradu -työssäni tarkastelen Klassikkopalettia nimenomaan oppimistehtävien näkökulmasta enkä tutki esimerkiksi Klassikkopaletti-opetuskokeiluumme osallistuneiden opiskelijoiden kirjallisuusesseitä. Siksi käytän työssäni 2000-luvun taitojen määrittelyssä oppimistehtävien ulottuvuuksia eli tiedonrakentelua, ongelmanratkaisua ja innovaatiota, tietotekniikan integrointia opetukseen ja oppimiseen, yhteistoimintaa sekä itsesäätelyä ja -arviointia. Klassikkopaletin lähestyminen oppimistehtävänäkökulmasta on relevanttia siksikin, että ITL-tutkimuksen mukaan oppimistehtävät ennakoivat vahvasti oppilastöiden tuloksia ja 2000-luvun oppimista. (Norrena ym. 2011, 80, 85–86, 98.)

Arvioin Klassikkopaletin kykyä opettaa tulevaisuuden taitoja käyttämällä ITL-tutkimuksen täydennyskoulutustyöpajoja varten luotua kriteeristöä, jossa kunkin 2000-luvun taitojen ulottuvuuden ilmenemistä oppimistehtävässä arvioidaan neliportaisella asteikolla (ks. taulukko 2). Kriteerit ovat Norrenan *Oppimistehtävien ulottuvuudet (2011)* -nimellä suomentamasta *LEAP21 Learning Educators, Advancing Pedagogy for the 21st Century* -opasmateriaalista. Suomennetussa oppaassa on kriteerien lisäksi määritelty kriteereissä käytettyjä käsitteitä, kuten *jaettu vastuu* ja *pääsääntöinen toiminta*, sekä annettu yksityiskohtaisia esimerkkejä siitä, millainen toiminta on tai ei ole jaettua vastuuta. Vaikka en olekaan käynyt ITL-tutkimuksen tehtävien koodauskoulutusta, voin hyödyntää oppaan kriteereitä, sillä tarkoituksena ei ole vertailla Klassikkopalettia ITL-tutkimuksen oppimistehtäviin vaan ainoastaan käyttää kriteeristöä työkaluna tulevaisuuden taitojen oppimisen arviointiin Klassikkopaletissa.

TAULUKKO 1. Tulevaisuuden taitojen ulottuvuuksien taitotasojen kriteerit ITL-tutkimuksessa

	1	2	3	4
Yhteistoiminta	Oppilailta ei edellytetä yhteistoimintaa pareittain tai ryhmissä .	Oppilaat työskentelevät yhdessä MUTTA heillä EI OLE jaettua vastuuta	Oppilailta on jaettu vastuu MUTTA heiltä EI EDELLYTETÄ olennaisen päätösten tekemistä yhdessä	Oppilailta on jaettu vastuu JA he tekevät olennaisia päätöksiä yhdessä joko sisältöön, prosessiin tai lopputulokseen liittyen
Tiedonrakentelu	Oppimistehtävässä ei edellytetä tiedonrakentelua. Oppilaat voivat toteuttaa tehtävän pelkästään toistamalla tietoa tai käyttämällä tuttuja toimintamalleja.	Oppimistehtävä edellyttää tiedonrakentelua: tiedon tulkintaa, analysointia, yhdistelyä tai arviointia MUTTA tehtävän pääsääntöinen toiminta ei ole tiedonrakentelua.	Oppimistehtävän pääsääntöinen toiminta on tiedonrakentelua MUTTA tehtävässä ei ole oppimistavoitteita useamman kuin yhdestä oppiaineesta.	Oppimistehtävän pääsääntöinen toiminta on tiedonrakentelua JA tiedonrakentelu on oppiainerajat ylittävää.
Tietotekniikka oppimisessä	Oppilailta ei ole mahdollisuutta käyttää tietotekniikkaa tässä oppimistehtävässä.	Oppilaat käyttävät tietotekniikkaa rutiinitoimintoihin tai perustaitojen harjoittamiseen. He eivät rakenna tietoa.	Oppilaat käyttävät tietotekniikkaa tiedonrakentelun tukena MUTTA he voisivat tehdä saman ilman tietotekniikkaa.	Oppilaat käyttävät tietotekniikkaa tukeakseen tiedonrakentelua JA tietotekniikka on välttämätöntä tiedonrakentelussa.
Itsesäätely	Oppimistehtävän kesto on alle viikon.	Oppimistehtävä kestää vähintään viikon MUTTA oppilaille ei ole annettu arviointikriteerejä ennen kuin lopullinen työ on palautettu EIKÄ oppilaille ole mahdollisuutta suunnitella omaa työtään .	Oppimistehtävä kestää vähintään viikon JA oppilaille on annettu arviointikriteerit ennen kuin lopullinen työ on palautettu TAI oppilaille on mahdollisuus suunnitella omaa työtään .	Oppimistehtävä kestää vähintään viikon JA oppilaille on annettu arviointikriteerit ennen kuin lopullinen työ on palautettu JA oppilaille on mahdollisuus suunnitella omaa työtään .
Käytännöllinen ongelmanratkaisu ja innovaatio	Oppimistehtävän pääsääntöinen toiminta ei ole ongelmanratkaisua	Oppimistehtävän pääsääntöinen toiminta on ongelmanratkaisua MUTTA ongelma ei ole käytännöllinen .	Oppimistehtävän pääsääntöinen toiminta on ongelmanratkaisua JA ongelma on käytännöllinen MUTTA tehtävä ei vaadi innovaatiota. Oppilailta ei edellytetä ratkaisun soveltamista todelliseen maailmaan .	Oppimistehtävän pääsääntöinen toiminta on ongelmanratkaisua JA ongelma on käytännöllinen JA tehtävä vaatii innovaatiota. Oppilailta edellytetään ratkaisun soveltamista todelliseen maailmaan .

Tutkimukseni suurin haaste liittyy tutkijapositioni; osaanko Klassikkopaletin tekijänä eritellä ja analysoida sivustoa objektiivisesti? Yritän tutkimuksen aikana aktiivisesti sekä tiedostaa omat Klassikkopalettiin liittyvät asenteeni, tunteeni ja uskomukseni että välttää

niiden vaikuttamista tuloksiin (*KvaliMOTV: Tutkijan asema*). Tekijyyteni ei kuitenkaan ole pelkkä haitta vaan myös etu, sillä kokemuksen kautta tiedän, miten osiot käytännössä toimivat ja millaista toimintaa ne saivat aikaan.

Työni toimintatutkimusluonne ja se, että kyse on oman opetuksen kehittamisestä, tekevät tutkimuksestani kuitenkin arvosidonnaista (Heikkinen 2001, 179). Arvovalinnat liittyvät etenkin teoreettisen viitekehysten luomiseen ja siihen perustuviin kehitysehdotuksiin. Sekä tulevaisuuden että tämän päivän oppimiseen liittyy paljon vastakkaisia näkemyksiä ja ennen kaikkea uskomuksia, jotka värittävät keskustelua. Esimerkiksi tällä hetkellä oppimisen tutkijat painottavat oppijan omistajuutta omaan oppimiseensa. Vaikka itsekin pidän sitä tärkeänä, en kuitenkaan näe sitä oppimisen keskeisimpänä asiana. Oppimisen yhteisöllisyys on minulle tärkeämpää. Uskon myös siihen, että aikana, jolloin tieto on kaikkien saatavilla, opettajaa tarvitaan yhä luomaan oppimiselle suotuisat olosuhteet muun muassa valitsemalla ja järjestelemällä materiaalia sekä ohjaamalla oppimisprosessia. Uskomukseni näkyvät väistämättä tutkimuksessa tekemissäni ratkaisuisissa ja ohjaavat työtäni tiettyyn suuntaan. Tutkimustani voi silti pitää luotettavana, sillä perustelen valintani argumentoiden ja teoriakirjallisuuteen pohjautuen. Pyrin lisäämään luotettavuutta myös kuvaamalla tutkimusprosessin mahdollisimman tarkkaan; esittelen tutkimuskohdetta ja käyttämiäni arviointimittareita monipuolisesti ja tarkasti sekä vertaan analyysin tuloksia muiden tutkimusten tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 141; Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.)

Tutkimukseni kohteena oleva Klassikkopaletti on ennen kaikkea opetuskokeilun tarpeisiin rakennettu oppimisympäristö, jonka tutkimisen kautta on tarkoitus etsiä paremman opetuksen käytänteitä ja muotoja. Ennen kuin pääsen Klassikkopaletin analysointiin asti, hahmottelen tulevaisuuden oppimisen periaatteita sekä kirjallisuuden opetuksen asemaa luvuissa 2 ja 3. Oppimisen muutokset limittyvät lukemisen ja kirjoittamisen muutoksiin, jotka kaikki vaikuttavat suuresti kirjallisuuden opetukseen. Tarkastelun helpottamiseksi olen jakanut oppimisen muutoksen ja kirjallisuuden opetuksen erillisiksi luvuikseen. Pohdimalla ensin oppimisen muutoksen takana olevia syitä, opetuksen muutoksen suuntaa ja tieto- ja viestintäteknologian roolia muutoksessa pystyn paremmin erittelemään kirjallisuuden opetuksen asemaa sekä nykyopetuksessa että tulevaisuuden koulussa. Taustakirjallisuuden avulla selvitan, mitä kirjallisuuden klassikot oikein ovat, miksi niitä kannattaa yhä lukea ja miten niitä kannattaisi opettaa. Tämä teoreettinen viitekehys luo kontekstin Klassikkopaletin opetuskäytön kehittämiseksi.

Luvussa 4 esittelen Klassikkopaletti-opetuskokeilumme kulkua sekä analysoin oppimisympäristöajattelun, tulevaisuuden taitojen ja kirjallisuuden opetuksen näkökulmista Klassikkopaletin opetuspotentiaalia. Tulosten perusteella kehittelen entistä ehompaa Klassikkopalettia ja ennen kaikkea paremman (kirjallisuuden) opetuksen suuntaviivoja luvussa 5.

Herakleitoksen (535–475 eKr.) kerrotaan sanoneen, että opetus ei ole astian täyttämistä vaan tulen sytyttämistä. Sama ajatus sopii nykyopetukseenkin. Kaiken opetuksen tulisi pyrkiä kiinnostuksen, uteliaisuuden ja oppimisen ilon sytyttämiseen. Miten kipinän saisi 2010-luvulla paitsi aikaiseksi myös roihuamaan, sitä lähden selvittämään.

2 UUSI OPPIMINEN JA OPETUKSEN MUUTOS

Suomalainen koulu on tienristeyksessä. Viimeiset kymmenen vuotta suomalaiset ovat paistatelleet PISA⁴-huuman valokeilassa, ja ulkomaisia asiantuntijoita on virrannut jatkuvasti katsomaan, kuinka koulutusihmeemme on saatu aikaan. PISA-menestyksen myötä koulutuksen kehittämisen merkitystä ei ole ymmärretty eikä opetuksen muutokselle ole nähty tarvetta, vaikka kriittisiä puheenvuoroja suomalaisen koulun jälkeen jäämisestä on esitetty koko ajan (ks. Malin ym. 2013, 85; Luukkainen & Van Roekel 2013; Kaaro 2012; Sahlberg 2013 & 2014). Sekä vuoden 2012 PISAn ensitulokset että muut suomalaisten lasten ja nuorten oppimistasoa mittaavien tutkimusten tulokset ovat viimeistään herättäneet tavalliset kansalaisetkin huomaamaan, että koulun päivittäminen 2000-luvulle on unohdettu. Oppimistulokset ovat laskussa ja oppimisen ilo kateissa. Muun muassa kiulu koulun ja vapaa-ajan tekniikoiden, käytänteiden ja arvojen välillä on kasvanut. (Ks. Malin ym. 2013; Hautamäki ym. 2013; Kupari ym. 2012).

Mistä tämä kaikki johtuu ja mitä sille pitäisi tehdä? Erittelen ensimmäisessä alaluvussa sitä, mistä koulun muutoksen vaatimuksessa on kyse ja mihin vaatimukset perustuvat. Toisessa alaluvussa tarkastelen koulun muutosta sekä sen kannalta, mitä ”uudessa koulussa” pitäisi opettaa että sen, miten opetus pitäisi toteuttaa.

2.1 YHTEISKUNTA 2.0

Koulun muutospaine on seurausta tietokäsitysten ja oppimiskäsitysten muutoksesta (Luukka 2008, 240). Viime vuosikymmen(i)en voimakas tieto- ja viestintätekniiikan kehitys ja siihen liittyvä sosiaalisten käytänteiden muutos ovat muuttaneet maailmaamme, ajattelutapojamme ja arvojamme. Tosin maailman muuttumisesta ei olla yhtä mieltä. Valalla on kaksi erilaista ajattelutapaa, joista toinen korostaa sitä, että pohjimmiltaan elämme yhä samassa teollisessa maailmassa, vain teknologisoituneemmassa, kuin ennenkin. Toisen näkökulman mukaan nykyinen maailma on merkittäväällä tavalla erilainen kuin

⁴ PISA-tutkimus eli *Programme for International Student Assessment* on OECD:n joka kolmas vuosi toteutettava tutkimusohjelma, jossa mitataan 15-vuotiaiden arjen todellisiin ongelmiin liittyviä tiedon etsimisen, soveltamisen ja tuottamisen taitoja. Tutkimuksen pääalueina ovat vuorokerroilla lukutaito, matematiikka ja luonnontieteet, mutta niiden kaikkien osaamista mitataan jokaisella tutkimuskerralla. (Kupari ym. 2013, 10).

teollinen maailma, ja se johtuu teknologiasta, jonka avulla muutamme maailmaa koko ajan ja yhä kiihtyvämpään tahtiin. (Lankshear & Knobel 2006, 33–34, 53.) Ensimmäisen ajattelutavan mukaan tieto- ja viestintäteknologian tulo ihmisten elämään olisi vain osa teknisen kehityksen jatkumoa eikä näin ollen aiheuttaisi kouluissa ja opetuksessa mitään muutosta. Kuitenkin koulu ja opetus kaikkialla maailmassa ovat kritiikin kohteina. Niiden ei koeta vastaavan nykylasten tai -nuorten eikä tulevaisuuden tarpeisiin. Siksi onkin helppo yhtyä jälkimmäiseen ajattelutapaan, jota digitaalista kulttuuria ja uusia lukutaitoja tutkineet Colin Lankshear ja Michele Knobel (2011, 52–53) kutsuvat jälkiteollisen ja postmodernin maailman eli informaatio- tai tietoyhteiskunnan paradigmaksi vastakohtana modernin teollisen maailman paradigmalle. Postmodernin maailman ajattelutavalle on heidän mukaansa tyypillistä hajaantuminen, avoimuus, kehittyminen, joustavuus, epälineaarisuus, kollektiivisuus ja yhteistyö – kaikki tämän päivän sosiaalisia käytänteitä ja tiedon rakentelua kuvaavia määreitä.

Yhteiskuntamme ovat muuttuneet online-yhteiskunniksi (Prensky 2010, 1-2), joissa tieto- ja viestintäteknikkaa hyödynnetään tehokkaammin melkein pä kaikkialla muualla paitsi koulussa (Koskinen 2011, 324–325). Vaikka maailma on muuttunut, koulu ei ole juurikaan muuttunut maailman mukana. Nykykoulun perusta on yhä teollisessa vallankumouksessa ja modernin maailman ajattelussa, vaikka muuten arjessa ja työssä elämme jälkiteollista aikaa (Lankshear & Knobel 2006, 53–56). Tiedon luonne ja perusta ovat muuttuneet suuresti teollisen vallankumouksen jälkeen, erityisesti erilaisten medioiden ja teknologian ansiosta. Tieto on demokratisoitunut, mikä tarkoittaa, että tietoa rakennetaan yhdessä ja että se on kaikkien saatavilla. Pohjimmiltaan näin ei kuitenkaan ole: kaikkien taidot eivät riitä tiedon etsimiseen tai sen kanssa työskentelyyn. Sekä PISA-tutkimukset että Kansainvälinen aikuistutkimus PIAAC⁵ ovat osoittaneet, että osalla suomalaisiakin on vakavia puutteita lukutaidossa ja tieto- ja viestintäteknikan käytössä (Kupari ym. 2013, 30; Malin ym. 2013, 85).

Tiedon luonteen muuttumisesta huolimatta koulujen tietokäsitys on yhä lähes ensyklopedinen: tiedon ajatellaan olevan kirjoissa ja yhden ihmisen, asiantuntijan, hallittavissa oleva kokonaisuus. Luokassa opettaja on edelleen se, joka määrittää tiedon, kun taas yhteiskun-

⁵ *Programme for the International Assessment (PIAAC)* on OECD:n aloitteesta käynnistetty tutkimusohjelma, jossa arvioidaan 16–65-vuotiaiden aikuisten työ- ja arkielämän perustaitojen osaamista ja käyttöä. Ensimmäisessä vaiheessa tarkastelun kohteiksi valittiin lukutaito, numerotaito ja tietotekniikkaa soveltava ongelmanratkaisutaito. (Malin ym. 2013, 8, 12–13.)

nassa tietoa ajatellaan olevan kaikilla. (Häkkinen ym. 2011, 54; Taalas ym. 2011, 66; Kupiainen 2011, 100; Luukka 2008, 243.) Ehkä koulun ensyklopedisen tietokäsityksen takia oppilaat usein pitävät suoraa tiedonvälittämistä, formaalia oppimista, ainoana oikeana oppimisena (ks. esim. Taalas ym. 2011). Ongelmana on myös se, että koulussa tieto on pilkottu oppiaineittain, jolloin monitieteiselle ongelmaperusteiselle ilmiöoppimiselle on vain vähän mahdollisuuksia (*Perusopetus 2020* 2010, 37).

Tieto on menettänyt merkitystään, koska sitä on nykyään saatavissa valtavasti erilaisissa muodoissa. Puhutaan tietoyhteiskunnan⁶ ja digitaalisen yhteiskunnan aikakaudesta. Tietoyhteiskunnan kansalaisten tulee osata hallita suuria tietomääriä, hankkia tarpeellista tietoa ja muokata sitä tavoitteidensa mukaan (Häkkinen ym. 2011, 55). Tietoa pitää myös osata käsitellä eri muodoissa visuaalisesta auditiiviseen ja perinteisistä teksteistä hyper-teksteihin (Vähähyyppä 2011, 19). Hyvä kieli- ja lukutaito sekä teknologian käyttötaidot ovat tietoyhteiskuntaan osallistumisen perusedellytys (Luukka ym. 2008, 17). Koska tieto on periaatteessa kaikkien saatavilla, ei enää ole tärkeää, mitä tietää vaan miten tiedon löytää, miten sen luotettavuutta osaa arvioida ja mitä sillä tekee. Koska tieto on kaikkien muokattavissa, on tärkeää kiinnittää huomiota sen alkuperään. Toisin sanoen tiedon kanssa pitää osata toimia. Siksi kouluissa tulisi avoimesti tutkia erilaisia tietolähteitä ja hyödyntää oppijoilla olevaa koulun ulkopuolista tietoa (Kumpulainen ym. 2011, 40). Näin tiedosta voisi tulla ajattelun väline eikä vain pelkkä ulkoa omaksuttu asia. Näin voitaisiin myös päästä tietoyhteiskunnasta ymmärrisyhteiskuntaa, jonka arvoa on alettu korostaa (ks. Kajannes 2011, 35; Mäenpää 2013a).

Ulkoa oppiminen, josta nykykoulua usein syytetään, ei kuitenkaan ole kaikkien mielestä vain pahasta. Turusen (2011b, 82) mukaan "[y]leissivistykseen kuuluu myös tiettyjen asioiden muistiin painaminen, jotta uutta tietoa voidaan jäsentää, arvioida ja suhteuttaa". Oppiminen rakentuu vanhan pohjalle, joten perustuksen pitää olla kunnossa, jotta sen varaan voi rakentaa. On kuitenkin syytä muistaa, että tietokäsityksen muutos vaikuttaa myös yleissivistyksen käsitteeseen. Se, mitä ennen pidettiin yleissivistyksenä ja esimerkiksi ylioppilaskokeessa mittaamisen kohteena, ei enää välttämättä sitä ole. Yleissivistyksen uudelleenmäärittelystä on ollut viime aikoina paljon puhetta. Huolta on aiheuttanut se,

⁶ Reijo Kupiainen ja Juha Suoranta (2005, 291–292) kyseenalaistavat termin *tietoyhteiskunta*, joka viittaa informaation liikkuvuuteen ja tietovaltaiseen työhön ja talouteen. Informaatioyhteiskunta yhdessä elämys- ja unelmayhteiskuntakäsitteiden kanssa kuvaa heidän mukaansa paremmin nyky-aikaa, jossa tiedosta on siirrytty emootioihin.

putoako yleissivistykseltä pohja liian valinnaisuuden kautta, sillä erityisesti lukio rakentuu yleissivistuksen opettamisen varaan. Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtaja Jouni Välijärvi (2013) määrittelee yleissivistykseksi valmiuden löytää, valita ja työstää tietoa erilaisten ongelmien ratkaisemiseksi entisajan asiasisältöjen faktojen laaja-alaisen hallinnan sijaan. Välijärven määritelmä tarkoittaa siirtymistä kirjanoppineisuuspainotteisesta yleissivistyksestä metodiseen sivistykseen (Volanen 2014). Yleisessä keskustelussa yleissivistuksen mittareina on kuitenkin korostunut yksittäisten oppiaineiden ja niiden asiasisältöjen osaaminen (ks. Liiten 2014; Välijärvi 2014). Tiedon luonteen muutosta ja sen vaikutuksia ei tunnuta oikein ymmärrettävän.

Millaisia sitten ovat nyky-yhteiskunnan lapset ja nuoret? Tieto- ja viestintäteknologian aikakaudella syntyneitä lapsia ja nuoria kutsutaan usein Don Tapscottin (2010) ja Marc Prenskyn (2001a) kehittelemien käsitteiden mukaan nettisukupolveksi ja diginatiiveiksi. Nimitys diginatiivi tulee siitä, että nykynuorten ajatellaan puhuvan digilaitteiden ja -ympäristöjen kieltä äidinkielenään (Prensky 2001a). Mitään kaiken kattavia määritelmiä diginatiiveista ei voi antaa, sillä jokainen heistä on omanlaisensa. Kuitenkin heille sanotaan olevan tyypillistä nopeus ja monien prosessien yhtäaikaisuus. Heidän on todettu käyttävän tieto- ja viestintäteknologiaa pääsääntöisesti viestintään ja viihtymiseen. Lisäksi he ovat koko ajan tavoitettavissa, sillä useimmilla internet kulkee taskussa mukana kaikialle. (Luukka ym. 2008, 174, 177–178; Prensky 2001a.)

Viime vuosina on käyty kiivasta keskustelua siitä, onko teknologian käyttö muuttanut diginatiivien aivoja niin, että he todella oppivat eri tavalla. Vaikka tiedetään, että aivot ovat muovailtavissa ärsykkeiden ja harjoitusten kautta ja että ympäröivä teknologia muuttaa aivoja koko ajan (Prensky 2001b; Sprenger 2010, 1-24), tutkijat eivät ole yhtä mieltä siitä, oppivatko nuoret eri tavoin nyt kuin ennen digiaikaa vai onko kyse vain yhteiskunnan erilaisuudesta (ks. tiivistys käydystä väittelystä Thompson 2013; Milman 2009). Uutta oppimista puoltavat tutkijat korostavat asioita, joita diginatiivit tekevät toisin kuin edelliset sukupolvet. He eivät enää esimerkiksi vain vastaanota tietoa vaan etsivät, käsittelevät ja tuottavat sitä itse. He eivät myöskään aloita lukemista aina alusta tai edes tekstistä vaan keskittyvät kuviin ja visuaalisuuteen. Nettisukupolven sanotaan jopa konkreettisesti näkevän toisin; heidän silmänsä liikkuvat näytöllä eri tavoin kuin vanhempien sukupolvien. (Prensky 2001b; Tapscott 2010, 121–122; Vähähyppä 2011, 18.) Tapscottin mukaan vapaus, räätälöinti, tutkiminen, eettisyys, yhteistyö, viihde, nopeus ja innovatiivisuus ovat nettisukupolven, heidän kokemus- ja mediamaailmaansa sekä työskentelyään kuvaavia keskeisiä normeja (Tapscott 2010, 88).

Myös ”multitaskaus” ja diginatiivien keskittymiskyky herättävät erilaisia tulkintoja. Prens-kyn (2001a, 3 & 2001b, 5) mukaan internetin ja pelien aikakaudella kasvaneet nuoret ovat tottuneet nopeaan informaation saantiin ja yhtäaikaisten prosessien tekemiseen. Hänen mukaansa heidän keskittymiskyvyssään ei ole mitään vikaa vaan he yksinkertaisesti valit-sevat, mihin keskittyvät. Sprenger (2010, 9, 11) puolestaan esittelee useiden aivotutkijoi-den näkemyksiä siitä, että ”multitaskaus” ei ole mahdollista vaan pikemminkin kyse on jaetusta huomiosta. Huomion jakaminen monelle eri prosessille ei ole tehokasta, koska moni asia jää sen takia tekemättä. Hänen mielestään diginatiivit jakavat huomiotaan poh-jimmiltaan siksi, että he haluavat olla tavoitettavissa, eivät siis siksi, että he saisivat enemmän aikaan. Vaikka tieto- ja viestintäteknologia on mullistanut sekä kommunikoin-nin että muistamisen erilaisilla sovelluksilla, jotka vapauttavat muistia detaljitietojen mie-leen painamisesta muiden prosessien käyttöön (Vähähyyppä 2011, 19), ovat useat tutkijat huolissaan erityisesti oppijoiden syväoppimisen heikentymisestä. Voiko internetissä tar-peellisen silmäilevän lukemisen lisääntyminen heikentää kykyä syventyä ja reflektoida luettua? (Sprenger 2010, 11–12) Rajoittaako hyppely asiasta toiseen syväoppimista (Lon-ka 2013)? Yksiselitteisiä vastauksia ei ole vielä saatu.

Toiset tutkijat sen sijaan pitävät nettisukupolven edustajia pohjimmiltaan samanlaisina ihmisinä. Siksi ollaan huolissaan muun muassa tekniikan varaan jätettyjen taitojen surkas-tumisesta (Tossavainen 2013b) ja tunneilyn näivettymisestä. Teknologian kääntöpuolena pidetään vaaraa kasvokkaisten sosiaalisten taitojen heikentymisestä, sillä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja on melkein mahdotonta rakentaa digitaalisen teknologian kautta (Sprenger 2010, 3, 9). Yleisessä keskustelussa taas varsinkin vanhemmat sukupolvet syyt-tävät nykynuoria usein laiskuudesta (esim. Rissanen 2013) ja siitä, että heille oppiminen on pelkkää Wikipedian klikkailua (Mäenpää 2013a). Tieto- ja viestintäteknologian sekä sosiaalisen median pelätään totuttavan nuoret vääränlaisiin työskentelytapoihin ja arvoi-hin. Jopa Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen varoittaa helpon elämän kulttuurin leviämisestä (Luukkainen & Van Roekel 2013). Koululle nuorten maailma on vieras ja pelottava, mikä näkyy paitsi Luukkaisen ja hänen yhdysvaltalaisen kollegansa kannanotossa myös Suomessa pitkään velloneessa keskustelussa siitä, saako opettaja ottaa oppituntia häiritsevät kännykät oppilailta pois.

Kaiken tämän jälkeen on helppo todeta, että yhteiskunta, jossa oppijat elävät arkeaan, on muuttunut ja kuilu oppilaiden vapaa-ajan maailman ja koulun maailman välillä todellakin kasvanut. Kyse on paitsi suurista, tiedon luonteeseen liittyvistä eroista myös tieto- ja vies-tintäteknologian erilaisesta käytöstä (ks. mm. Suomen Lukiolaisten Liitto 2013) ja eroavis-

ta tekstikäytänteistä (Luukka ym. 2008). Hautamäki ym. (2013) puhuvat käynnissä olevasta kulttuurisesta muutoksesta, jossa koulu menettää merkitystään nuorten elämässä ja muuttuu vain yhdeksi kehitysympäristöksi muiden joukossa. Tällöin koulu joutuu kilpailemaan nuorten mielenkiinnosta ja ajasta itse valittuja harrastuksia, sosiaalista mediaa ja internetin viihdetulvaa vastaan. Muutos näkyy ennen kaikkea pojissa. Uusimmat PISA-tulokset herättivät huolen heidän osaamisensa laskusta, mitä on selitetty muun muassa sillä, että koulu rakenteena suosii edelleen tyttöjä ja että ”maskuliinisen vastahakoisuus-kulttuurin” takia pojat ovat jo pitkään olleet koulua kohtaan tyttöjä kriittisempiä. Siksi he eivät edes viitsi yrittää. (Berner & Mykkänen 2013.) Onko mitään tehtävissä? Pitääkö koulun alistua siihen, että sillä ei ole enää merkitystä oppilaiden tulevaisuuden kannalta? Koulun täytyy nousta vastaiskuun ja muuttua maailman mukana. Ongelmana tosin on, miten ja mihin suuntaan muutos pitäisi toteuttaa. Sitä pohdin seuraavaksi.

2.2 KOULU 2.0

Opetuksen kehittämisen näkökulmasta koulun muutoksessa on kyse oppimis- ja opetus-kulttuurisesta oppimiskäsitysten ja ajattelutapojen laajentamisesta (Luukka ym. 2008, 239–240). Jos koulu ei pysty uusiutumaan ja päivittämään työskentelytapojaan ja sisältöjään, voi oppijoiden maailman ja koulun maailman välinen kuilu kasvaa niin suureksi, että oppijat eivät enää näe koulussa opetettavien taitojen tärkeyttä omassa elämässään. Pahimmillaan koulu voi sosiaalista oppijoita menneen, teollisen yhteiskunnan tarpeisiin, kun kohteena pitäisi olla jälkiteollinen, nykyisyyden ja ennen kaikkea tulevaisuuden maailma. (Luukka ym. 2008, 239–241; Lankshear & Knobel 2011, 51–55.) Tärkeää on kuitenkin kiinnittää huomiota siihen, kenen ehdoilla koulua muutetaan. Muutetaanko sitä koulun omista lähtökohdista ja sen itse havaitsemista ongelmista vai esimerkiksi uusliberalistisen talouden näkökulmista käsin? (Kiilakoski 2005, 159–160.) Opetuskulttuurin muutosta ja monimediaista pedagogiikkaa tutkinut Peppi Taalas (2004, 12) muistuttaa, että ympäröivä yhteiskunta on aina halunnut sanoa sanansa koulun kehittämiseen. Hänen mukaansa yleinen mielipide on kritisoinut opetusta ja tiennyt paremmin, kuinka koulua pitäisi kehittää ja miltä opetuksen tulisi näyttää. Samaa on havaittavissa nyt, ns. PISA-romahduksen jälkeen.

Jotta koulu voisi tavoittaa oppijoiden todellisuuden ja muodostua heille merkitykselliseksi, tulee koulun muuttaa toimintatapojaan kohti ympäröivän yhteiskunnan käytänteitä. Koulu ei voi olla yhteiskunnasta erillinen saareke vaan vähintään kasvatustalouden filosofi John Deweyn (1859–1952) sanoin sen tulisi pyrkiä olemaan yhteiskunta pienoiskoossa, 2010-luvulla

vieläpä olennainen osa yhteiskuntaa (Dewey 1957/1915, 21–25. 36). Koulun muutostarpeen perusta löytyy silti kuitenkin ennen kaikkea tietokäsityksen muutoksesta.

Tietokäsityksen muuttumisen pitäisi väistämättä vaikuttaa myös opetukseen. Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan niin suomalaisissa peruskouluissa kuin lukioissakin opetus pitää rakentaa **konstruktivistisen oppimiskäsityksen** periaatteiden mukaan (POPS 2004, 18; LOPS 2003, 14). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan oman, aktiivisen ja tavoitteellisen toiminnan tulosta. Oppiminen on aina kontekstisidonnaista ja tapahtuu käyttämällä aiempaa tietoa uuden tiedon omaksumiseen. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on oppimisprosessissa keskeinen rooli. Konstruktivismi painottaa myös ymmärtämisen tärkeyttä ja sitä, että opittua arvioidaan monenlaisilla tavoilla. (Rauste-von Wright ym. 2003, 162–175).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen lisäksi nykyinen, paremmin tietokäsityksen muutokseen ja tieto- ja viestintäteknologian aikaan soveltuva oppiminen on yhteisöllistä oppimista. Sosiokognitiivinen ja sosiokulttuurinen näkemys ovat kaksi erilaista yhteisöllisen oppimisen lähestymistapaa. Kehityspsykologi Piaget'n ajatuksille rakentuvassa sosiokognitiivisessa näkemyksessä huomio on yhteisöllisen tiedonrakentamisen kognitiivisissa prosesseissa. Oppimista tapahtuu, kun oppijat joutuvat mukauttamaan kognitiivisia tietorakenteitaan sosiokognitiivisen konfliktin ja sen ratkaisemisen kautta. Sosiokulttuurinen, Vygotskyn teoriaan perustuva näkemys puolestaan korostaa kontekstin merkitystä sosiaalisessa tiedonrakentamisessa. (Arvaja & Mäkitalo-Siegl 2006, 126–130.)

Yhteistä ”uudelle oppimiselle” on oppilaslähtöisyyden, oppijan oman aktiivisuuden ja oppimisen kaikkiallistumisen sekä sosiaalisen luonteen korostuminen. **Oppilaslähtöinen pedagogiikka**, perinteisen opettajakeskeisen pedagogiikan vastakohta, tarkoittaa oppimisen painopisteen siirtämistä kohti yhteistoiminnallisuutta ja oppijan aitoa osallistumista oppimisprosessiinsa (Luukka ym. 2008, 240). Se on kattokäsite, jonka alle oppijan aktiivinen osallistuminen ja oppimisen sosiaalinen luonne kuuluvat. Oppijan aktiivinen osallistuminen oppimiseensa taataan parhaiten aidon osallisuuden kautta. Oppimisprosessit on liitettävä osaksi oppijan maailmaa, kokemuksia ja tietovarantoja, jotta ne muodostuisivat hänelle merkityksellisiksi ja motivoiviksi. Osallistumisen kautta hänelle aukeaa mahdollisuus kehittää omia vahvuuksiaan ja toimijuuttaan oppimisyhteisössä. (Kumpulainen ym. 2011, 35; Rasku-Puttonen 2006, 113.) Nykykoulussa tämä ei juuri toteudu, sillä koulu kontrolloi oppijoiden tekijyyttä ja omistajuutta vanhentuneilla teksti- ja mediakäytänteillä sekä formaaleilla työtavoilla (Luukka ym. 2008, 234).

Oppilaslähtöinen pedagogiikka suosii yhteistoiminnallisia työtapoja. Yhteistoiminnalliset työtavat kehittävät oppijan tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioinnin taitoja, vastuun ottoa omasta oppimisestaan sekä oppimisstrategioita ja niiden sovellustaitoa (Luukka ym. 2008, 55). Oppilaslähtöisyyteen kuuluu ilmiöpohjainen oppiminen, jossa asioita ja ilmiöitä tutkitaan yli oppiainerajojen. Oppilaslähtöisissä oppimistehtävissä oppijat tutkivat ilmiöitä projektityyppisesti eli pitkäkestoisesti, yhteistoiminnallisesti ja tietoa monipuolisesti etsien ja prosessoiden. Tehtävänannot ovat käytännönläheisiä ja mahdollistavat oppijan omien valintojen ja näkökulmien perustelemisen. Olennaista on myös omien töiden esittely. (Hiltunen 2011, 79.) Jotta tällaisia työtapoja voitaisiin käyttää, tulee oppijoille opettaa myös tiedonhankintaprosessia eli huomion kiinnittämistä prosessin eri vaiheisiin. Samalla pitää tukea heidän tiedonhallintataitojen ja informaatiolukutaitojen kehitystä. (Halttunen 2007, 11–17; ks. myös tekstitaitokokeen kehittämiskokeilun tuloksista Routarinne 2013, 7-8.)

Oppilaslähtöinen pedagogiikka muuttaa arvioinnin toteuttamista sekä arvioitavan asian että arvioijien suhteen. Laaja-alainen arviointi on tarpeen jo siksi, että se tukee oppijan oppimista (Binkley ym. 2010, v). Arvioinnin on muututtava kiinteäksi osaksi oppimista, ja myös oppijan on saatava osallistua siihen aktiivisesti. Jotta oppija pystyisi osallistumaan arviointiin, on hänelle opetettava reflektointitaitoja. Reflektointitaitojen kehittyminen puolestaan vaatii jatkuvaa palautteen saamista ja antamista. Lisäksi on pohdittava, mitä arvioidaan. Tavallisesti arviointi on keskittynyt helposti arvioitaviin pinnallisiin asioihin ja tiedon toistamiseen paperille behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Koska uudet oppimiskäsitykset korostavat oppimista prosessina, ei arviointi voi kohdistua vain lopputulokseen. Onkin kehitettävä uusia arviointitapoja. Oppimistavoitteet ja arviointiperusteet on hyvä olla oppijoiden tiedossa heti alusta asti, jotta he voivat tarkkailla omaa suoriutumistaan ja samalla harjoitella jatkuvaa itsearviointia. Myös vertaisarviointiin kannattaa panostaa. Näin arvioinnista tulee keskeinen osa vuorovaikutusta, ei opettajan autoritääriestisesti antama lopullinen tuomio. Arvioinnin pitää paitsi tukea oppimistavoitteiden toteutumista olla ennen kaikkea uusien oppimiskäsitysten mukaista, sillä kuten todettua, arviointi ohjaa aina opetusta. (Luukka ym. 2008, 26, 240–241.)

Oppilaslähtöisyyden lisäksi ”uuteen oppimiseen” liittyy olennaisesti oppimisen kaikkiallisuus, mikä tarkoittaa, että oppiminen on alettu käsittää sekä elämänmittaisena että elämänlaajuisena ilmiönä (Häkkinen ym. 2011, 55). Koulussa ei perinteisesti ole arvostettu sen ulkopuolella opittuja tietoja ja taitoja. Formaali, yleensä opettaja- ja oppikirjajohdettu kouluoppiminen on nähty kovin erilaisena kuin informaali vapaa-ajan oppiminen,

joka tapahtuu pitkälti toimimalla, kokeilemalla ja virheistä oppimalla, digiaikana oppimista tutkineen Julian Sefton-Greenin (2011, 86–89) mukaan myös yhteisöllisesti ja riskejä ottaen.

Formaalien ja informaalien oppimisen rajoista ja eroista käydään jatkuvaa akateemista keskustelua. Sefton-Greenin (2011, 95) mukaan kouluoppimisen ja informaalien oppimisen välillä ei ole oppimiseen liittyviä eroja vaan erot johtuvat sosiaalisista käytänneistä. Myös Häkkinen ym. (2011, 55) korostavat keinotekoisien oppimisen tapojen välisten erojen häivyttämistä, sillä tiedonrakentelua ei enää tapahdu vain koulussa vaan enenevässä määrin vapaa-ajalla. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti järjestetty oppiminen poistaa turhat rajanvedot oppimisesta koulun ja vapaa-ajan oppimisympäristöjen ja -tapojen väliltä, sillä se korostaa kokonaisvaltaista oppimista kaikissa konteksteissa laaja-alaisesti ja tasavertaisesti. (Kumpulainen 2011, 35–45; Pohjola 2011, 9–10.)

Pelkkä koulun ulkopuolisen osaamisen tunnustaminen ei kuitenkaan enää 2010-luvulla riitä, vaan koulun oppimista halutaan laajentaa luokkahuoneen ulkopuolelle. Perinteisessä, teollisen paradigman mukaisessa koulussa vaarana on se, että kouluoppiminen tapahtuu vain koulua varten eikä oppiminen linkity oppijoiden koulun ulkopuoliseen elämään (Lankshear & Knobel 2006, 53). Oppijoiden motivointiin joutuu siksi kiinnittämään erityistä huomiota. Prensbyn (2010, 4, 73, 151–152) mukaan nykyoppilaat odottavat oikeaa oppimista, josta on heille hyötyä heti – ennen kaikkea koulun ulkopuolella. Oppijoille tutut välineet, internet ja muu tieto- ja viestintäteknologia, mahdollistavat opetuksen viemisen oikeaan maailmaan oikeiden yleisöjen luo. Vaatimukset oppimisen sitomisesta koulun ulkopuolisen elämän sisältöihin eivät ole uusia. Jo valistusfilosofi Rousseau (1712–1778) ymmärsi, että opetettavalla asialla on oltava lapselle merkitystä eli opetus on järjestettävä lapsen tarpeiden mukaan (Rinne ym. 2004, 162). Myös Dewey vaati 1900-luvun alkupuolella koulun opetuksen viemistä muun elämän yhteyteen (Dewey 1957/1915, 85–86).

Mitä koulussa sitten pitäisi opettaa? Lehtien palstoilla on vaadittu paluuta perustaitojen äärelle. Keskustelun yleislinjana on vaatimus muuttaa opetuksen painopistettä tietojen opettamisesta taitojen opettamiseen. Oppimaan oppimisen taidot, yhteistyötaidot ja sosiaalisen älykkyyden taidot ovat keskustelun keskiössä. Yhteistä sekä tutkijoiden että yleisen keskustelun näkemyksille on se, että opetussuunnitelmien sisältöjä tulisi karsia. Luukka ym. (2008, 240–242) puhuvat oppiaineiden sisältöjen ja painotusten selkiyttämistä ja taitojen jatkumoajattelusta. Matti Hakulinen (2013) ehdottaa keskittymistä olennaiseen eli lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen opettamiseen. Myös digitaalisen tekniikan opettamista pidetään tärkeänä. Mielenkiintoista on se, että yläkouluihin halutaan

lisää valinnaisuutta ja taideaineita, kun taas lukion tuntijakouudistuksen mukanaan tuomaa valinnaisuutta vastustetaan. (Penttinen 2013; Laitinen 2013; Kotro 2013.) Eniten tavallisten opettajien mielipidekirjoituksissa on kuitenkin korostunut oppimisen kulttuurin opettaminen. Heidän mukaansa nykyoppijoiden tulisi oppia, että oppiminen vaatii pitkäjännitteisyyttä, keskittymiskykyä, ajattelua, aikaa, vaivannäköä, omaksumista ja sisäistämistä. Opettajat antavat ymmärtää, että digitekniikkaan tottuneet lapset ja nuoret eivät ole tottuneet näkemään vaivaa oppimisensa eteen vaan elävät ”helpon elämän kulttuurissa” (ks. Luukkainen & Van Roekel 2013).

Tutkijoiden ja päättäjien piirissä puhutaan tulevaisuuden taidoista ja avaintaidoista. Monet lehtien palstoilla esitetyt taidot kuuluvat niihin. Tulevaisuuden taitojen määrittelyn lähtökohtana ovat tulevaisuuden yhteiskunnan ja työn oletetut tarpeet. Avaintaidot ovat keskeisiä valmiuksia, joita tarvitaan oppimisessa (*Perusopetus 2020* 2010, 61), siksi ne limittyvät tulevaisuuden taitoihin. On ennustettu, että tulevaisuudessa työ on entistä muuttuvampaa. Projektiluontoiset, globaalit työtehtävät lisääntyvät, mikä tarkoittaa työntekijöiden nopeaa liikkumista osaamisalasta toiseen ja osaamisen jatkuvaa päivittämistä sekä uudelleen kouluttautumista (*Perusopetus 2020* 2010, 34–35; Norrena, Kankaanranta & Nieminen 2011, 78). Monien nuorten ajatellaan valmistuvan ammatteihin, joita ei vielä ole. Toisaalta monien nykyisten ammattien uskotaan katoavan. Siksi parhaillaan pohditaan, mitkä ovat sellaisia olennaisia taitoja, jotka oppijan tulisi oppia koulussa ja mitkä taidot opitaan työelämässä. Töissä oppiminen tulee tapahtumaan entistä enemmän keskinäisessä vuorovaikutuksessa, jolloin kommunikointitaidot, yhteistyötaidot ja itsensä tuntemisen ja työskentelynsä säätelyn taidot korostuvat. (*Perusopetus 2020* 2010, 34–35.) Vaikka sosiaalisesti jaetun osaamisen ajatellaan olevan merkittävä osa tulevaisuuden työskentelyä, samalla korostetaan siis myös yksilöllisten oppimistapojen ja omien vahvuuksien löytämisen tärkeyttä. Lisäksi keskeisenä pidetään oppimaan oppimisen ja luovan ajattelun taitoja, erityisesti taitoa oppia ajattelemaan uudella tavalla yhä uudelleen niin kauan, että ongelma saadaan ratkaistua. Tällaisten taitojen oppiminen vaatii tutkimus- ja oppilaslähtöistä oppimista, joka ei perustu toistoon, kuten nykyinen oppiminen. (Salo ym. 2011, 27; Vähähyyppä 2011, 19; Häkkinen 2011, 53.)

Tulevaisuudessa tarvittavia avaintaitoja on yritetty koota listoiksi sekä kansallisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa. Arviot tulevaisuuden taidoista vaihtelevat tutkimuksesta toiseen, mutta tiettyjä yleislinjoja on silti havaittavissa. Sprenger (2010, 142) tiivistää keskeisimmät tarvittavat taidot luovuudeksi, yhdistelykyvyksi ja ihmissuhdetaidoiksi. Sisältöjen ja teknisen osaamisen lisäksi tutkijat ja tutkimukset pitävät tulevaisuudessa tärkeänä

eettisyyttä ja tunneälyä. Aivotutkija Howard Gardner on jopa kirjoittanut kirjan tulevaisuuden aivoista, jotka ovat hänen mukaansa yhtä aikaa kurinalaiset, yhdistelevät, luovat, kunnioittavat ja eettiset (Gardner 2006, 3). Myös suomalaiset asiantuntijat nostavat esille inhimillisyyden ja kestäväen elämäntavan tärkeyden. He pitävät tärkeänä itsestä huolehtimista ja elämänhallinnantaitoja, toisten huomioonottamista ja empatiakykyä eli ylipäättään pyrkimystä hyvään elämään. (Salo ym. 2011, 30–32.) Vaikka eettisyyden ja empatian tärkeyteen on herätty, monikaan ei tämänhetkisessä koulun muutoskeskustelussa ehdota, kuinka niihin päästäisiin. Kirjallisuuden opetus voisi olla yksi varteenotettava vaihtoehto, sillä rakennusaineiden antaminen identiteettityöhön on yksi sen perustehtävistä.

Millaisten taitoluokittelujen mukaan suomalaista koulua ollaan kehittämässä? *Perusopetus 2020* -raportti (2010, 62) hyödyntää perusopetuksen suuntaviivoja hahmotellessaan Binkley ym. (2010) *Draft White Paper 1 Defining 21st century skills* -raportissa esitettyä tulevaisuuden taitojen jaottelua, joka on yksi tunnetuimmista 2000-luvun taitojen ryhmitteilyistä. Siinä 2000-luvun taitoja lähestytään neljästä eri näkökulmasta, jotka ovat ajattelun taidot, työskentelytavat, työskentelyn välineet ja maailmassa eläminen. **Ajattelemisen taidot** kattavat luovuuden, innovatiivisuuden, kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisutaidon, päätöksenteon taidot, oppimaan oppimisen taidot ja metakognition. **Työskentelytavat** sisältävät kommunikaation, yhteistyön ja tiimityön. **Työskentelyvälineinä** puolestaan mainitaan informaation lukutaito ja tieto- ja viestintätekniiikan käyttäminen. **Maailmassa elämisen** taidon alle on listattu kansalaisuus, ura sekä henkilökohtainen ja sosiaalinen vastuu. (Binkley ym. 2010, 1-2.) Taidot ovat pitkälti samoja kuin eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisussaan *Uusi oppiminen* (2013, 3) uusiksi ”pärjäämistaidoiksi” määrittelemät taidot⁷, joilla on tarkoitus palauttaa oppimisen ilo, ahkeruuden ihannoiti ja omien vahvuuksien löytäminen.

Innovative Teaching and Learning Research (ITL) tarjoaa toisen, suppeamman ja koulu- ja tutkimuskäyttöön sopivamman jaottelun, jota käytän pääasiallisesti tässä tutkielmassa. ITL-tutkimuksessa (2010, 4) 2000-luvun taitojen kuusi eri ulottuvuutta ovat yhteistoiminta, tiedonrakentelu, tietotekniikan käyttö oppimisessa, ongelmanratkaisu ja innovaatio, itsesääteley sekä taitava kommunikointi. **Yhteistoiminnalla** tarkoitetaan tutkimuksessa sitä, että tehtävää tehdään yhdessä toisten kanssa ja tuotos on yhteinen. **Tiedonrakentelu**

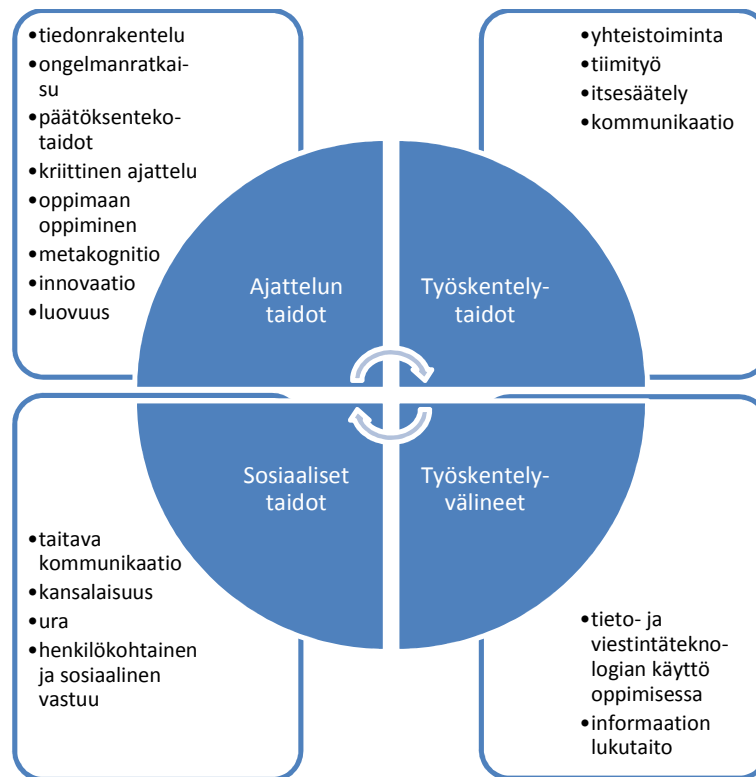
⁷ Raportissa tällaisia taitoja ovat oppimiseen, digitaaliseen lukutaitoon ja työelämään liittyvät taidot kuten luovuus, kriittinen ajattelu, vuorovaikutus, tieto- ja viestintätaidot, oma-aloitteisuus, itseohjautuvuus, sosiaaliset taidot ja johtaminen (*Uusi oppiminen* 2013, 3).

viittaa oppijan aktiiviseen analysointi- ja tulkintaprosessiin, jonka tarkoitus on rakentaa uutta ymmärrystä aiemman pohjalta. **Tietotekniikan oppimiskäytöllä** puolestaan tarkoitetaan tieto- ja viestintätekniikan käyttämistä tiedon rakentamisessa, ei pelkästään välineenä, joka voitaisiin korvata jollain muulla. **Ongelmanratkaisu ja innovaatio** viittaavat ”oikeisiin kysymyksiin” eli siihen, että tehtäviin ei ole olemassa oikeita vastauksia. **Itsesäätely** tarkoittaa sitä, että oppijalle annetaan vastuu oman, pitkäkestoisen työn suunnittelusta ja aikataulutuksesta. **Taitava kommunikointi** merkitsee jäseneltyä ja teemaan sidottua tekstiä⁸, jossa on väitteitä, hypoteeseja ja päätelmiä. Parhaimmillaan näin ymmärretty 2000-luvun oppiminen on oppiainerajat ylittävää, vain tieto- ja viestintätekniikalla toteutettavaa, itse valittujen ongelmien ratkaisua ja soveltamista koulun ulkopuoliseen maailmaan. (ITL 2010, 4; Norrena ym. 2011, 80–81.)

Edellä esiteltyjen jaottelujen perusteella hahmotan tulevaisuuden taidot kaikkeen oppimiseen liittyviksi metataidoiksi, joita ei voi opettaa sellaisenaan tai pelkästään vaan erilaisien asiasisältöjen yhteydessä. Kuvioon 2 olen ryhmitellyt esittelemieni luokittelujen pohjalta neljä eri kategoriaa, joita tällä hetkellä pidetään 2000-luvun taitojen tärkeimpinä ulottuvuuksina. Keskeiset ulottuvuudet ovat ajatteluun, työskentelyyn ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät taidot sekä työskentelyvälineiden hallinta.

⁸ Huom. laaja tekstikäsitys eli teksteiksi ajatellaan perinteisten kirjoitettujen tekstien lisäksi myös muun muassa puhutut, kuvalliset, audiovisuaaliset, analogiset ja digitaaliset tekstit sekä näiden yhdistelmät (ks. esim. POPS 2004, 46).

KUVIO 2. Yhteenveto tulevaisuuden taidoista (Sprenger 2010, 142; Binkley ym. 2010, 1-2; ITL 2010,4)



Nyt, kun koulussa opettavissa taidoista on edellä hahmoteltu jonkinlainen yhteisymmärrys, on aika siirtyä pohtimaan, **miten opetuksen muutos pitäisi toteuttaa**. Vaikka opetussuunnitelmien ja tuntijaon muuttamisesta on puhuttu paljon, eniten painoa on ladattu kuitenkin tieto- ja viestintäteknologian harteille. Esimerkiksi opetusministeri Krista Kiuru (2013) haluaisi digitalisoinnin kautta uudistaa niin oppimateriaalia, koulutyötä kuin opetustakin havainnollisempaan, monipuolisempaan ja interaktiivisempaan suuntaan (ks. myös Kasvi 2013). Tieto- ja viestintäteknologian harteille sovitellaan kahdenlaista viittaa: se nähdään yhtä aikaa välineenä sekä uudistaa koulun toimintatapoja että mahdollistaa tulevaisuuden taitojen oppiminen. Sitä, miksi näin on, erittelen seuraavaksi.

Perusidea tieto- ja viestintäteknologian koulukäytössä on tulevaisuuden avaintaitojen kehittämisen ja arvioinnin tukeminen (Häkkinen ym. 2011, 52). Tietotekniikan opetuskäytöllä tarkoitetaan ymmärtävään ja syvälliseen oppimiseen tähtäävää oppimista, joka tapahtuu teknologian avulla, ei siis perinteisen opiskelun siirtämistä uuteen ympäristöön (Järvelä ym. 2011, 42). Vaikka tieto- ja viestintäteknologia on vallannut ihmisten arjen, ei se ole vielä laajasti mukautunut opetukseen. Lankshearin ja Knobelin (2006, 55–56) mukaan suurin muutoksen estäjä on koulun syväkielioppi eli se, että oppiminen on yhä

kirjapohjaista lukemista ja opettajan säätelemään toimintaa. Toinen syy lienee se, että aito tieto- ja viestintätekniiikan oppimiskäyttö perustuu oppijan aktiivisuuteen ja vastuuseen omasta oppimisprosessistaan. Usein kuitenkin oppiminen ulkoistetaan tekniikan vastuulle eli siihen luotetaan liikaa. (Järvelä ym. 2006b, 15.) Myös oppijoiden valmiudet oppilaslähtöiseen oppimiseen monesti yliarvioidaan (Häkkinen, Juntunen & Laaksonen 2013, 94). Usein teknologiaan liitetään lisäksi ylioptimistisia ja epärealistisia odotuksia (Arvaja & Mäkitalo-Siegl 2006, 125), jolloin epäonnistumisetkin ovat suurempia. Usein myös unohdetaan, että "[o]petuksessa käytetyt tietotekniikan sovellukset on vain harvoin suunniteltu opetuksen ja oppimisen periaatteiden mukaisesti --" (Ilomäki & Lakkala 2006, 188). Osasyynsä on opettajien tietoteknisessä taitamattomuudessa: suurin osa opettajista ei osaa hyödyntää teknologian mahdollisuuksia (ks. esim. Suomen Lukiolaisten Liitto 2013), jolloin tieto- ja viestintätekniiikan opetus jää vain laitteen tekniseksi käyttöopetuksiksi. Koska tietotekniikan tulisi kouluissa olla sekä opetuksen kohde että opetuksen ja syvällisen oppimisen kehittämisen keino (Koskinen 2011, 324), jää jälkimmäinen tavoite nykyään usein toteutumatta.

Tutkimusten mukaan tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuudet tulevaisuuden taitojen opettamisen tukena perustuvat siihen, että teknologian avulla oppijoita voidaan haastaa oppimiselle keskeisiin ajatusprosesseihin ja yhteisölliseen toimintaan (Häkkinen ym. 2011, 61). Tietotekniikan hyödyntämisen opetuksessa on todettu tukevan muun muassa tiedonrakentelua ja ajatteluprosessien näkyväksi tekemistä, oppimisen itsesäätelyn vaiheita, monimutkaisten ilmiöiden ja asioiden ymmärtämistä, sosiaalista vuorovaikutusta sekä kokemusten liittämistä koulun ulkopuolisen maailman merkityksellisiin ilmiöihin (Järvelä ym. 2011, 42). Teknologian avulla voidaan siis kuroa kuilua koulun ja sen ulkopuolisen maailman välillä, koska vapaa-ajan taidot ja työskentelymuodot saadaan näin liitettyä osaksi koulutyöskentelyä.

Kuitenkin on tärkeä muistaa, että parasta ja toimivinta opetusta tavoiteltaessa tekniikka ei ole avainasemassa vaan pedagogiikka. Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöä tutkineiden Lasse Lipposen ja Jiri Lallimon (2006, 167) mukaan ongelmana on usein se, että tieto- ja viestintäteknologia yritetään "ottaa käyttöön jo olemassa olevista käytännöistä ja välineistä riippumattomana järjestelmänä". Pedagogisempi tapa olisi kehittää opetusta opetusteknologian tuomien mahdollisuuksien kautta (Ilomäki & Lakkala 2006, 190). Liisa Ilomäki ja Minna Lakkala (2011, 56) muistuttavatkin, että teknologian tehokas hyödyntäminen on vahvasti sidoksissa koko koulun pedagogiseen kulttuuriin. Teknologiaa ei tulisi siksi nähdä irrallisena osa-alueena vaan osana koulun kehittämiskulttuuria. Heidän mie-

lestään teknologian kahdenlaiset tavoitteet koulun muutoksessa eivät ole ongelma, vaan he oikein korostavat, että tieto- ja viestintäteknikalla nimenomaan tulisikin olla tärkeä rooli sekä uudessa koulussa että matkalla sitä kohti.

Tieto- ja viestintäteknologian roolista kouluopetuksessa ja suhteesta opetuksen muutokseen on keskusteltu 1980-luvulta lähtien maailmanlaajuisesti. Chris Bigum ja Jane Kenway (2005, 95–115) osoittavat oivallisesti sen, kuinka akateemisen kentän näkemykset tieto- ja viestintäteknikan roolista koulussa vaihtelevat. Toisessa ääripäässä ovat Bill Gatesin ja muiden opetusteknologian promoottoreiden teknologiautopiat, kun taas toisessa päässä opetusteknologian vastustajat ihannoivat vanhoja opetuskäytänteitä ja kritisoiivat tietokoneperustaista pedagogiikkaa ja teknologian mahdollistamaa eskapismia. Ääripäiden väliin on ankkuroitunut lisäksi kouluvastaisten ajattelijoiden joukko, joka julistaa koulun kuolemaa. Heidän mukaansa uusi teknologia mahdollistaa uudenlaisen online-oppimisen, jolloin koulua ei enää tarvita. Koulumyönteiset ajattelijat puolestaan kritisoiivat teknologian aiheuttamaa sosiaalista, inhimillistä ja kulttuurista muutosta. He nostavat esille tärkeät kysymykset ihmistyön korvaamisesta teknologialla ja eriarvoistumisen lisääntymisestä. Puhuttaessa tietotyön aikakaudesta usein unohtuu se, että kaikki työ ei tule koskaan olemaan tietotyötä. Jos se on vain pienen eliitin tulevaisuus, täytyykö koko koulujärjestelmä muuttaa heidän edukseen? (Bigum & Kenway 2005, 98–108.) Muutostarve on kuitenkin perusteltu, sillä vaikka kaikista ei tulisikaan tietotyöläisiksi, on vapaa-aika yhä enenevässä määrin tietojen ja teknologian kanssa pelaamista. Yhteiskunnan aktiivinen jäsenyys vaatii tieto- ja teknologiaosaamista.

Useissa maissa tieto- ja viestintäteknikan käyttö on koulussa hakenut viime vuosikymmenien ajan suuntaansa. Koulujen teknologisoitumisessa trendinä on ollut se, että ensin kouluihin on hankittu edistyksellistä tekniikkaa, jota oppijoiden kotoa ei ole löytynyt. Teknologian halpenemisen ja kehittymisen myötä kotien varustelutaso on ohittanut koulut ja tekniikka on jäänyt kapea-alaiseksi opetuksen kohteeksi. (Bigum & Kenway 2005, 96.) Esimerkiksi Ruotsissa tietokoneet ovat olleet osa oppilaiden opetusta 1970-luvulta lähtien. Oppilaille on opetettu ohjelmointia ja tekstinkäsittelyä, asioita, joiden on ajateltu olevan tärkeitä tulevaisuuden taitoja kunakin aikana. Vasta 1990-luvulla alkanut internetin vallankumous on tuonut ajatuksen teknologiasta opetuksen uudistajana, ei enää pelkkänä opetuksen kohteena. (Hellsten 2007, 2-3.)

Suomessa kehitys on ollut samansuuntaista. Koulujemme teknologisoiminen lähti liikkeelle 1990-luvulla suurista laitehankinnoista. Koneisiin on koko ajan panostettu pedagogiikan kustannuksella, mikä osaltaan selittää yleistä teknologiavastaisuutta. (Häkkinen ym.

2011, 52; ks. myös Tossavainen 2013a.) Huomio tieto- ja viestintäteknikan pedagogiseen käyttöön on kääntynyt vasta viime vuosina. On herätty huomaamaan, että koulujen väliset erot tietotekniikan saavutettavuuden ja oppijoiden yhtäläisten tietoyhteiskuntavalmiuksien saamisen suhteen (Kankaanranta, Palonen, Kejonen & Ärje 2011, 55–57, 71–72) eivät ole suurin tieto- ja viestintäteknologian koulukäyttöön liittyvä ongelma vaan sellainen on tietotekniikkaan liittyvien pedagogisten innovaatioiden vähyys ja yksittäisyys. Opetushallinnon tasolla vallitsee suhteellisen yhdenmukainen käsitys tulevaisuuden taidoista, mutta niiden muuttamisessa toimiviksi ja laaja-alaisesti jaetuiksi käytänteiksi ei ole onnistuttu. Usein tieto- ja viestintäteknikkaa innovatiivisesti opetuksessaan käyttävät opettajat ovat yksittäistapauksia. Tieto innovatiivisista opetusikänteistä ei yleensä leviä, koska yksittäinen innovaattoriopettaja jää yksin. Koulun johdon tuki ja yhteistyö muiden opettajien kanssa ovatkin ensiarvoisen tärkeitä uusien sovellusten levittämisessä. (Norrena ym. 2011, 94–98; ks. myös Luukkainen 2012.)

Kuitenkin uudenlaisen tieto- ja viestintäteknologian tuloa kouluihin pidetään suurimpana opetusta uudistava tekijä kahteen tuhanteen vuoteen (Silander & Vahtola 2010). Tieto- ja viestintäteknologian tarkoituksenmukaisilla sovelluksilla pystytään parhaimmillaan luomaan uudenlaisia, innostavia ja inspiroivia oppimisympäristöjä ja oppimiskokemuksia (Kankaanranta, Vahtivuori-Hänninen & Koskinen 2011, 7-8), jotka auttavat sekä ”syvällisen sisältöosaamisen että 2000-luvun taitojen, kuten yhteisöllisyyden, kommunikoinnin, ongelmanratkaisun ja itsesäätelyn, rakentamisessa” (Norrena ym. 2011, 80). Mitä tällaiset sovellukset ovat käytännössä? Koulutusteknologian asiantuntija Ilkka Olander (2012a) nimeää koulutusteknologian tämän hetken keskeisimmiksi muodoiksi MOOCit, PLE:t ja Flipped Classroomin. Kaikissa mainituissa korostuu yhteisöllisen teknologian mahdollisuuksista huolimatta enemmän tai vähemmän paluu yksilöllisen oppimisen suuntaan, mikä on havaittu myös tutkimuksissa keskeiseksi oppimisen nykytrendiksi (Häkkinen ym. 2011, 54) ja mikä on myös uusien oppimiskäsitysten mukaista. *MOOCit (Massive open online course)* eli yliopistojen tieto- ja viestintäteknologian kautta järjestämät massakurssit eivät ole kovin pedagogisia. *Flipped Classroom* eli käänteinen opetus puolestaan tarkoittaa sitä, että opettajan ja oppilaiden yhteinen aika käytetään tiedosta keskustelemiseen ja sen soveltamiseen. Mallin ongelmana on valmiiksi pureskeltu tieto, johon oppilaat tutustuvat ennen tuntia. (Lonka 2013; Olander 2012a.)

Parhaiten uusien oppimiskäsitysten mukaista oppimista voidaan Olanderin mukaan järjestää *PLE:n (Personal Learning Environment)* eli henkilökohtaisten oppimisympäristöjen kautta, sillä *PLE* mahdollistaa omista tarpeista ja lähtökohdista lähtevät yksilölliset oppi-

mispolut. (Olander 2012a & 2012b.) *PLE*:lle ei ole olemassa valmiita toteutustapoja vaan yksinkertaisimmillaan se on kokoelma oppijan oppimisessa tärkeiksi kokemia aiheita, tekstejä ja malleja. Se antaa oppijalle vapauden määritellä itse tavoitteensa, työtapansa ja välineensä. (Häkkinen ym. 2011, 55.)

Harppaus henkilökohtaisiin oppimisympäristöihin tuntuu ainakin tällä hetkellä niin suurelta, että sitä ei liene otettavan ihan lähiaikoina. Entistä suuremman harppauksesta tekee se, että ei oikein vielä tiedetä, mitä kaikkea tieto- ja viestintäteknikasta tarkalleen ottaen pitäisi opettaa. Koulun tehtävänä pidetään tällä hetkellä teknologian peruskäyttötaitojen opetusta, millä tarkoitetaan keskittymistä opiskeluun ja työntekoon liittyviin sovelluksiin (Hiltunen 2011, 80). Se ei tulevaisuuden taitojen näkökulmasta riitä vaan teknologiaa tulisi oppia käyttämään oppimisen ja luovuuden välineenä (ks. Ilomäki 2013). Tieto- ja viestintäteknologian kunnollisella opetuskäytöllä on ajateltu sekä motivoitavan oppijoita että kaventavan koulun ja vapaa-ajan käytänteiden ja taitojen kuilua. Kuitenkin oppijoiden omien taitojen ja vapaa-ajan maailmojen hyödyntämisestä taas ollaan montaa mieltä. Taalas ym. (2011, 67) lähtevät siitä, että koulun tulisi hyödyntää oppijoilla jo olevia taitoja ja rakentaa ne osaksi oppimisen prosesseja. Tavoitteena on tällöin saada oppijat pohtimaan yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta ja tavoitteellisuutta sosiaalisessa toiminnassa. Sprengerin (2010, 14) mukaan oppilaille on opetettava teknologian viisasta käyttöä, esimerkiksi sitä, mitä Facebookiin voi laittaa, ja varoitettava riippuvuudesta. Turunen (2011b, 83) puolestaan on sitä mieltä, että viihdekäytön mallien ottaminen mukaan opetukseen on vain valialla olevaa helppouden tavoittelua. Monet Turusen mielestä viihdekäytön mallit voivat kuitenkin tuttuutensa tähden madaltaa oppijan kynnystä osallistua, jolloin päästään syventämään heidän osaamistaan ja suuntaamaan heidän ajatteluaan uusille urille.

Ennen kuin alan eritellä kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia tulevaisuuden taitojen oppimisessa, on syytä hetki pohtia, mitä uutta lopulta on 2000-luvun taidoissa ja niiden harjoittelun mahdollistavissa työskentelymenetelmissä. Kysehän ei ole aivan uusista taidoista, sillä monet esimerkiksi yhteistyöhön, ajatteluun ja maailmassa vastuullisesti elämiseen liittyvät taidot löytyvät opetussuunnitelmista arvoperusteissa mainittuina (ks. POPS 2004, 14; LOPS 2003, 12). Opetussuunnitelmien perusteella oppijoille pitäisi jo nyt opettaa tulevaisuuden taidoiksi luokiteltavia taitoja, mutta käytäntö on kaukana tavoitteista. Luukan ym. (2008, 233–234) tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmien oppijakeskeisyys ja tiedon konstruointi eivät koulun arjessa toteudu opettajajohtoisten työtapojen ja arviointikäytänteiden sekä oppikirjan vahvan aseman takia – siksi pitääkin panostaa oppijälähtöisiin työtapoihin.

Koulun toimintakulttuurin muuttaminen on äärimmäisen hidasta ja vaikeaa, koska se on niin tekninen, kulttuurinen kuin poliittinenkin prosessi, johon moni haluaa vaikuttaa (Hargreaves 2005, 2). Uudistumista vastustavat sekä opettajat, oppijat että vanhemmat – ainakin osa heistä. Erityisesti tietotekniikan opetuskäytön ottamista keskeiseksi osaksi omaa opetusta hidastaa se, että opettajaopiskelijat eivät ole itse kasvaneet koulukulttuurissa, jossa tieto- ja viestintäteknikkaa olisi hyödynnetty oppimisessa (Pöntinen 2013, 147). Pohjimmiltaan kyse on siitä, että opettajakoulutuksen vaikutukset jäävät usein heikoiksi; opettajien oma oppimishistoria jarruttaa muutosta ja uudet opettajat jatkavat opettamista niin kuin heitä on opetettu. Uudet opettajat sitoutuvat pikemmin koulutuksen traditioon kuin kehittävät sitä suuntaan, josta koulutuksessa on puhuttu (Laine 2004, 232; Rautiainen 2008, 147–150; Luukka ym. 2008, 240–242). Opetusfilosofia ei opetustyössä useinkaan realisoidu: opettajat nimeävät konstruktivistisen lähestymistavan tärkeämmäksi lähestymistavaksi oppimiseen kuin perinteisen suoran tiedonvälittämisen, mutta silti heidän opetuskäytäntönsä pysyvät enimmäkseen perinteisinä. (Norrena ym. 2011, 91–92.) Ideaalit eivät siis muutu käytänteiksi. Vanhemmat puolestaan pitävät usein oikeana opetuksena sitä, mitä ovat aikanaan itse saaneet, ja siksi he olettavat, että heidän lapsiaan opetetaan samoin (Prensky 2010, 27–28).

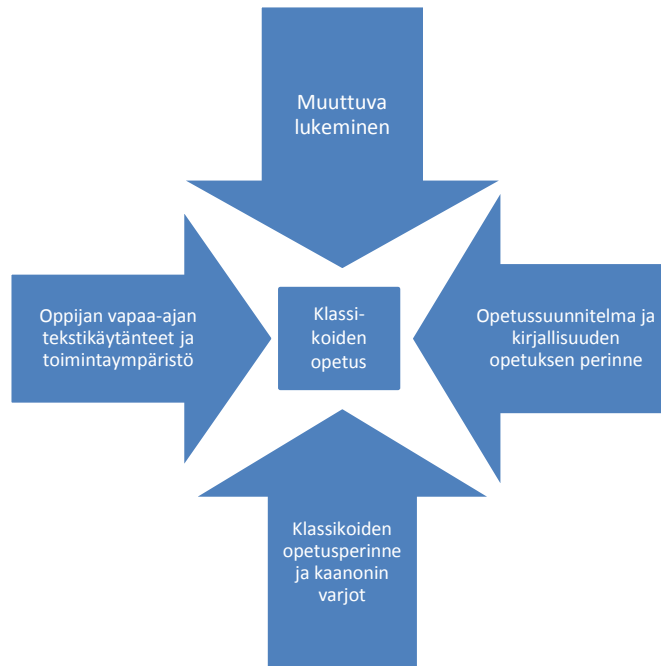
Myös oppijoille itselleen on kouluajan aikana ehtinyt muodostua käsitys oikeasta oppimisesta. Tällä hetkellä uuden oppimisen keskeiset muodot oppilaslähtöinen oppiminen, projektioppiminen, tutkiva oppiminen, aktiivinen oppiminen ja tekemällä oppiminen (Prensky 2010, 15) eivät oppijoille useinkaan edusta oikeaa oppimista, koska he ovat sosiaalis-tuneet formaaliin oppimiskäsitykseen, joka tarkoittaa yleensä yksilö- ja opettajajohtoista toimintaa ja oppikirjatyöskentelyä (Taalas ym. 2011, 81; Luukka 2008, 236). Monet myös valitsevat ennemmin yksilö- kuin ryhmätyöskentelyn, koska eivät halua vapaamatkustajia omaan ryhmäänsä tai koska haluavat tehdä tehtävät oman päänsä mukaan ilman kompromisseja. Koulujärjestelmämme on rakennettu yksilöllisen arvioinnin varaan, jolloin osa haluaa mieluummin tulla arvostelluksi oman työskentelynsä perusteella. (Williams & Sheridan 2006, 90.) Toinen rakenteellinen ongelma liittyy koulun ja kouluoppimisen institutionaaliseen luonteeseen. Nykyoppijoille koulu on itsestäänselvyys ja melkeinpä välttämätön paha matkalla ”oikeisiin” tavoitteisiin, jolloin kaikki uudetkin ”oppimiskokemusta organisoivat prosessit jäävät koulun rakenteiden vangiksi” (Laine 2000, 22). Jotta pedagoginen muutos ja uusi koulu olisivat todella mahdollisia, on muutos kiinni myös oppilaista ja heidän halustaan antaa koulun ja vapaa-ajan tapojen sekoitusta (Taalas ym. 2011, 82).

3 KIRJALLISUUDEN OPETUS 2010-LUVULLA

Edellä esitellyn opetuksen ja oppimisen muutoksen lisäksi kirjallisuuden opetus tavoitteineen ja käytäntöineen tarjoaa tutkielmalleni toisen viitekehyyksen, johon keskityn seuraavaksi. Tarkastelen seuraavaksi kirjallisuuden klassikoiden nykyopetusta muuttuneen lukemisen, *Lukion opetussuunnitelman perusteiden*, kirjallisuuden ja kirjallisuuden klassikoiden opetuksen perinteen sekä kaanonin varjojen kautta (ks. kuvio 3). Kirjallisuuden opetuksen nykykontekstin ymmärtäminen vaatii lukemiskulttuurin muutoksen erittelyä, mihin syvennyn ensimmäisessä alaluvussa. Nykyinen mediamaisema ja tieto- ja viestintätekniikan mahdollisuudet ovat muuttaneet ja muuttavat koko ajan tekstikäytänteitä, mikä heijastuu muun muassa muuttuvaan lukemiseen ja kirjoittamiseen. Samalla nykyoppilaiden kulttuuri- ja toimintaympäristöt ovat merkittäväällä tavalla erilaisia kuin edellisillä vuosikymmenillä, kuten olen tuonut jo luvussa 2 esille. Vähentynyt kaunokirjallisuuden lukeminen ja lukutaidon tila vaikuttavat osaltaan myös kirjallisuuden opetuksen käytänteisiin. Mikä on syy ja mikä seuraus, sitä on vaikea sanoa, mutta erityisesti klassikoiden opetuksessa on huomioitava nämä kaikki näkökulmat, jotta klassikot tavoittaisivat nykynuoretkin ja jotta myös uuden oppimisen tavoitteita voitaisiin saavuttaa kirjallisuuden opetuksessakin.

Toisessa alaluvussa paikannan kirjallisuuden opetuksen ja erityisesti kirjallisuuden klassikoiden opetuksen merkitystä nykyoppilaille. Koska yhtenä tutkielmani tavoitteena on kehittää kirjallisuuden opetusta, hahmottelen myös taustakirjallisuuden avulla, miten klassikoita tulisi opettaa, jotta ne muodostuisivat oppijoille merkityksellisiksi.

KUVIO 3. Nykyiseen kirjallisuuden klassikoiden opetukseen vaikuttavia tekijöitä



3.1 LUKEMINEN 2.0

Kirjojen lukemista on pidetty ja pidetään Suomessa tärkeänä, sillä kirjat ovat suomalaisen identiteetin kivijalka. Jo keskiajalla Suomi liitettiin juuri kirjallistumiskehityksen kautta osaksi Eurooppaa. 1800-luvun loppupuolelta alkaen puolestaan kouluissa yhteisesti luetujen ihanteellisten kansalaiskuvauksien kautta luotiin yhteistä tarinaa kansakunnan synnystä. (Heikkilä 2011, 47; Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 36.) Suomalaisten lukemista paljon tutkinut Katariina Eskola pitää koululaitosta yhtenä keskeisenä syynä yhteisen lukukulttuurin syntymiseen (Eskola 1990, 318). Vaikka suomalaiset on perinteisesti määritellyt (samoja) kirjoja lukevaksi kansaksi ja samoja kirjoja on pitkään luettu luokkarajoista huolimatta (Eskola 1990, 93), myytti yhtenäisestä kirjojenlukukulttuurista on murtunut viimeistään muutenkin pirstaloituneena uusmedia-aikana, todennäköisesti kuitenkin jo aiemmin. Enää koti, koulu ja kirjasto eivät ole niin yksiselitteisesti lukemiseen sosiaalistajia ja lukemisen tapojen opettajia, vaan lasten ja nuorten lukemisympäristöt ovat usein instituutioiden saavuttamattomissa vertaisryhmissä (vrt. Herkman & Vainikka 2012, 94–95, 122). Ehkäpä siksi huoli nuorten (kaunokirjallisen) lukemiskulttuurin näivettymisestä on tällä hetkellä suuri (ks. esim. Sulkunen & Välijärvi 2012, 24; Linnakylä & Malin 2004, 221). Onko huolen aihetta? Vai pitäisikö lukemiskulttuurin näivettymisen sijaan olla huolissaan

lukutaidon näivettymisestä median ristiaallokossa? Vai onko kyse jostain uudesta lukemiskulttuurista, joka muidenkin kuin diginatiivien pitäisi omaksua?

Huoli nuorten lukemisesta tai pikemminkin lukemattomuudesta ei ole uusi. Lukemisen on sanottu olevan kriisissä jo useiden vuosikymmenien ajan. 1900-luvulta lähtien uusien vapaa-ajankäyttömahdollisuuksien ja -välineiden lisääntyessä on murehdittu, miten lukemisen käy. Radio, elokuvat, televisio, tallennusvälineet, tietokone, internet ja matkapuhelimet ovat kukin ravistelleet nuorten vapaa-ajan käyttötapoja ja aiheuttaneet vanhemmille huolta ”hyvien” harrastusten unohtumisesta. (Saarinen ja Korkiakangas 2009, 12–20.) 2000-luvulla lukeminen on kuitenkin suuremmassa myllerryksessä kuin koskaan aiemmin.

Kirjan kuolemaa on väläytelty aika ajoin. Länsimainen kulttuuri ja humanismi ovat alusta asti rakentuneet kirjojen ja kirjallisen kulttuurin varaan (Tarasti 2011, 13–14). Kirjallisuutta on pidetty ihmiskunnan ja kansakunnan keskusmuistina, johon on tallennettu ajattelun tuloksia ja virikkeitä uusille ajatuksille (Heikkilä 2011, 47). Semiootikko Eero Tarastin (2011, 13–14) mukaan yhteiskuntamme on nyt teknosemioottisessa vaiheessa, jossa kirjan asema, ja samalla koko kulttuurimme, on uhattuna. Hänen mukaansa kirjan alenustilan ääriesimerkki on se, että kirjasta on tullut metafora, olihan Facebook vuonna 2010 nuorten aikuisten keskuudessa luetuin ”kirja” (Herkman & Vainikka 2012, 111). Historiantutkija Tuomas Heikkilä (2011, 48–49) puolestaan näkee sähköistymisen osana kirjojen historiaa, pikemminkin jatkumona kuin painetut-sähköiset-vastakohtana. Hänen mukaansa kirjoilla, olivatpa ne missä muodossa tahansa, on yhä sama tehtävä ajatusten, tiedon ja tunteiden tiivistyminä ja levittäjinä.

Totta on se, että kaunokirjat eivät enää entiseen tapaan tavoita nuoria. PISA-tuloksista on käynyt ilmi, että koko 2000-luvun ajan suomalaisnuoret ovat lukeneet kaunokirjallisuutta vähemmän kuin ennen (Sulkunen 2012, 27). Myös kaunokirjallisuuden lukemiseen käytetty aika on vähentynyt dramaattisesti Jouni Välijärven mukaan (sit. Liiten & Mainio 2013). Vaikka kaunokirjallisuuden lukeminen on vähentynyt, lukemiseen käytetty aika ei ole vähentynyt 2000-luvulla vaan lukeminen on muuttanut muotoaan. Niin vanhat kuin nuoretkin ovat koko ajan entistä enemmän tekemisissä tekstien kanssa. Lukeminen on saanut uusia ulottuvuuksia ja muuttanut sosiaaliseksi vuorovaikutukseksi sosiaalisen median myötä. Kuitenkin tavalliset ihmiset ymmärtävät lukemisen yhä pitkälti yksityiseksi kokemukseksi painettujen tekstien kanssa. Sosiaalista mediaa ja internetiä puolestaan pidetään viestintänä, ei niinkään oikeana lukemisena. (Herkman & Vainikka 2012, 143–144, 146–147.)

Nuorten suomalais aikuisten lukukäytänteitä tutkineet Juha Herkman ja Eliisa Vainikka⁹ tulevat siihen tulokseen, että nyky nuorten lukemisessa korostuu painetun ja digitaalisen median tehtävien ero. Internetistä etsitään uutta tietoa ja taustoitusta uutisiin, kun taas painetun kirjallisuuden lukemista pidetään vapaa-ajan ja rentoutumisen keinona. (Herkman & Vainikka 2012, 91.) Kirjallisuuden lukemisen paikka on siis muuttunut arjesta juhlaan – siihen halutaan syventyä kunnolla silloin, kun on aikaa. Ilmiön huomaa esimerkiksi ulkomailla lomaillessa. Vähintään joka toisella on altaan reunalla aurinkoa ottaessaan kirja kainalossa. Ehkä kirjallisuuden lukemisesta on tullut luksusta?

Mikä muu on muuttunut? Lukemisen muutosta ei voi ymmärtää, ellei huomioi myös mediamaisemassamme tapahtunutta muutosta. Media itsessään sekä siihen käytetty aika ja käytön funktiot ovat viime vuosikymmen(i)en aikana saaneet uudenlaisia muotoja. Enää mediaa ei voi pitää vain tiedotusvälineiden synonyymina vaan se ymmärretään niin journalistisena, kulttuurisena, sosiaalisena kuin teknologisenakin ilmiönä (Kupiainen & Sintonen 2009, 28). Herkman ja Vainikka (2012, 28) väittävät, että vasta 2010-luvun Suomessa paperisten kirjojen ja lehtien valta-asema on ensimmäistä kertaa horjumassa. Gregor Waller (2012) puolestaan ennustaa, että digitaalinen lukeminen lyö itsensä toden teolla läpi Suomessa vuosina 2015–2016. Joka tapauksessa internet ja verkkoviestintä ovat haastaneet vanhat perinteet ja olemme siirtyneet digitaalisen ajan kulttuuriin. Digitaalisen ajan kulttuuri on osallisuuden kulttuuria, johon kuuluu osallistumista, jakamista, levittämistä, kierrättämistä, liittymistä ja yhteisöllisyyttä. Tällainen uuden ajan kulttuuri on mullistanut kuluttajan osan; kuluttajasta on tullut aktiivinen median vaikuttaja, joka luo omaa ja yhteistä kulttuuria. (Kupiainen & Sintonen 2009, 13–14.) Käytännössä suurin osa suomalaisnuorista on vielä pikemminkin passiivisia kuluttajia kuin aktiivisia osallistujia tai sisältöjen tuottajia (Herkman & Vainikka 2012, 120, 133).

Digitaalisen ajan kulttuuriin kuuluvat leimallisesti kuvan ja tekstin uudelleenmäärittely. Digitaalisten tekstien merkitykset rakentuvat uudella tavalla multimodaalisten osien yhdistelmänä (Leu ym. 2013, 1160–1161). Semiotiikan ja kasvatustieteen professori Gunther Kress (2003, 9-10) on jopa esittänyt, että tapahtuneiden sosiaalisten, taloudellisten, viestinnällisten ja teknologisten muutosten seurauksena voidaan puhua suoranaisestä kommunikaation vallankumouksesta. Hänen mukaansa kuvallinen esittäminen on vienyt kir-

⁹ *Uudet lukemisyhteisöt, uudet lukutavat* -tutkimushankkeeseen osallistui vuosina 2011–2012 323 pirkanmaalaista pääasiassa 18–30-vuotiasta lukio- tai korkeakouluopiskelijaa (Herkman & Vainikka 2012, 63–65).

joitukselta tämän vuosisataisen valta-aseman, kun kirjan sijaan vallitsevaksi mediaksi ovat nousseet kuvaruudut ja näytöt. Näytöille ja ruuduille muokattava tieto järjestetään perustavanlaatuisesti toisella lailla kuin kirjoihin sovitettu informaatio. Kirjoitus on sidottu lineaarisuuteen ja peräkkäisyyteen, kun taas kuva hyödyntää simultaanisuutta. Ero tiivistyy Kressin toteamukseen siitä, että kerrottu maailma on erilainen kuin näytetty. (Kress 2003, 1-2.)

Kuvat ovat ensimmäinen askel matkalla kohti kokonaisvaltaisempia, eri aisteja stimuloivia mediaympäristöjä. Toisaalta harvat tekstit enää nykyään ovat pelkkää puhdasta tekstiä vaan varsinkin verkossa multimodaalisuus on enemmän sääntö kuin poikkeus. Kaunokirjallisuus ja teoreettiset tekstit lienevät ainoita pelkästään kirjoitukseen luottavia tekstejä. (Kupiainen & Sintonen 2009, 66.) Voisiko visuaalisuuden vähyys ja multimodaalisuuden puute olla syitä siihen, että hymiöiden ja muiden kuvallisten ja tekstuaalisten ainesten sekoittumisen myötä syntyneiden merkkien kanssa kasvaneet lapset ja nuoret saattavat tuntea kirjat tylsiksi ja vieraisiksi? Jos näin on, kumman pitäisi muuttua, oppijoiden vai kaunokirjallisuuden? Ja jos kyse on jo tekstien muodosta, voidaanko niihin liittyviä käytänteitä muuttamalla enää pelastaa mitään? Riittääkö siis koulukontektissa kaunokirjallisuuden käsittelytapojen muuttaminen tai e-kirjojen lukeminen, jos kirjat semioottisen muotonsa takia eivät tavoita oppijoita? Nämä ovat tärkeitä kysymyksiä, joita ei juurikaan ole pohdittu kirjallisuuden opetuksen kehittämisen yhteydessä.

Samalla kun yhteiskuntamme on muuttunut, ovat muuttuneet myös lukutaitokäsitykset ja lukemisympäristöt. Mediakasvatusta tutkineet Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009, 39) esittävät, että lukutaito terminä on kärsinyt inflaation tekstin käsitteen laajentuessa. Lukutaidolla ei enää tarkoiteta teknistä lukutaitoa, minkä Lankshear ja Knobel (2011, 21) todistavat toteamalla, että melkein kaikki koulutuksellisesti arvokas tieto ja oppiminen voidaan ajatella lukutaidoksi (*literacy*). Lukutaidon käytännöllisyyttä ja sosiaalista luonnetta korostava sosiokulttuurinen lukutaitonäkemys on vallannut alaa. Sosiokulttuurisesti ymmärretty lukutaito on tilanne- ja kontekstisidonnaista toimintaa tekstien kanssa eikä niinkään yksilön kognitiivinen ja mekaaninen taito. Sosiokulttuurisessa lukutaitonäkemyksessä lukeminen ja kirjoittaminen nähdään tekstitaidon kahdeksi eri puoleksi – sosiokulttuurisesti lukutaitoinen hallitsee siis tekstikäytänteiden tulkinnan ja tuottamisen. (Kupiainen & Sintonen 2009, 43–44; Luukka ym. 2008, 19.)

Yleisen keskustelun kautta tutumpia 2000-luvun lukutaitoja ovat muun muassa kulttuurinen lukutaito, mainonnan lukutaito, informaatiolukutaito ja visuaalinen lukutaito (ks. esim. Kupiainen & Sintonen 2009, 39; Lankshear & Knobel 2011, 21, 27). Opetussuunni-

telmien yhteydessä erilliset lukutaidot on korvattu *monilukutaidon* käsitteellä (LPOP14 2012, 13–14; Sinko 2013). Monilukutaidolla tarkoitetaan sitä, että lukutaitoinen osaa kommunikoida kunkin välineen tai koulussa oppiaineen luomien merkitysten kanssa eli osaa käyttää tilanteeseen sopivaa, oikeanlaista kieltä ja oikeanlaisia merkkejä (Lankshear & Knobel 2011, 21). Esimerkiksi jokaisella mediavälineellä ja oppiaineella on omat tiedon tuottamisen ja sen järjestämiseen liittyvät tapansa, jotka pitää opetella (Herkman & Vainikka 2012, 42). Tällöin jokaisesta opettajasta tulee tekstitaitojen opettaja (ks. Kulmala 2013).

Internet on haastanut perinteiset käsitykset luetun ymmärtämisestä, kun lukija ei enää etene lineaarisesti vaan navigoi, toimii ja osallistuu koko ajan muuttuvissa ympäristöissä. Perinteisen lukemiskäsityksen rinnalle ja usein myös tilalle on tullut laajempi (verkko)tekstin ymmärtäminen, jolloin keskeisiä taitoja ovat tiedon etsimisen taidot, hakutulosten ymmärtäminen sekä suuren informaatiomäärän hallinta. Olennaisinta internetin aikakaudella on kuitenkin oppia hahmottamaan kokonaisuuksia ja erottaa tärkeä epäolennaisesta. (Herkman & Vainikka 2012, 60–61.) 2000-luvun tekstitaidot ovat samoja taitoja, joista olen jo tulevaisuuden taitojen yhteydessä kirjoittanut, näkökulma niihin on tässä vain hieman erilainen.

Miten on käynyt perinteisen eli erittelevän, ymmärtävän ja soveltavan lukutaidon kaiken tämän myllerryksen keskellä? 2000-luvun PISA-menestyksen myötä Suomea on totuttu pitämään lukutaidon mallimaana. Uusimmat, vuoden 2012 PISA-tulokset vahvistavat vuoden 2009 PISAssa havaittua lukutaidon tason kääntymistä laskuun. Suomalaisnuorten lukutaito on yhä korkeatasoista, mutta lukutaidon taso on heikentynyt kaikissa ryhmissä (Kupari ym. 2013, 21, 30; Sulkunen 2012, 18). Lukutaito on eriarvoistunut ja heikkojen lukijoiden osuus kasvanut (Kupari ym. 2013, 30–31). Konkreettisesti se tarkoittaa, että noin 4000 nuorta ikäluokasta (8 %) on vaarassa syrjäytyä huonon lukutaitonsa takia, sillä heidän taitonsa eivät riitä nykyisessä tekstien maailmassa elämiseen (Sulkunen ym. 2010, 65; Sulkunen 2011, 44). Yhtä huolestuttavaa on se, että vain 70 prosenttia suomalaisnuorista saavuttaa tietoyhteiskunnan vaatimusten kannalta riittävän hyvän lukutaidon (Kupari ym. 2013, 23).

Myös muissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia (ks. Malin ym. 2013, 85; Hautamäki ym. 2013). Hautamäki ym. (2013, 117–122) sijoittavat osaamisen laskun osaksi laajempaa, varsinkin Pohjois-Euroopan kehittyneissä maissa havaittua osaamisen tason laskua. Heidän mukaansa heikentynyt kehitys on alkanut 2000-luvun puolivälin tienoilla, jolloin kouluissa on alettu muuttaa opetusta sosiokonstruktiivisemmaksi. Opetuksen muu-

tosta tärkeämmäksi laskun selittäjäksi he näkevät kuitenkin jo paljon puhutun koulun merkityksen vähenemisen oppijoiden elämässä. Onko sittenkin niin, että uusi, konstruktivismiin pohjautuva oppiminen ei olisikaan oppimisen pelastus? Vai onko kyse vain näennäisestä konstruktivistiseen oppimiseen siirtymisestä, jolloin oppimiskäsityksen mukainen opetus ei todellisuudessa realisoidu luokissa vaan tehdään sinne päin? Tällä hetkellä konstruktivismiin pohjautuva opetus vaikuttaa kuitenkin asetettujen tavoitteiden suhteen parhaimmalta vaihtoehdolta.

Lukutaidon laskun syytä voi hakea myös aikamme tekstikäytännöistä. Diginatiiveilla on todettu olevan hyvät mutta suppealla elämän osa-alueella käytettävät tekniset taidot tieto- ja viestintäteknologian käyttämisessä (Taalas ym. 2011, 67). Pelaaminen ja sosiaalinen vuorovaikutus verkossa eivät useinkaan tue monipuolisten lukutaitojen kehittymistä (Herkman & Vainikka 2012, 17). Lukemisen muuttuminen monella pääasiallisesti pinnalliseksi nettitekstien silmäilyksi ja avainkäsitteiden etsimiseksi on aiheuttanut sen, että laajojen kokonaisuuksien ymmärtämisessä on ongelmia, vaikka juuri kokonaisuuksien hallintaa nettitekstien tulkinnassa tarvitaan. Ylipäätään suomalaisnuorten kriittisen ja analyttisen lukemisen taidot ovat heikentyneet. (Sulkunen 2012, 30–32; Herkman & Vainikka 2012, 144.) Lukutaitotutkija Sari Sulkunen (2012, 32) ehdottaa, että tarkkuutta vaativaa lukemista ja laajemminkin lukemisstrategioita pitäisi opettaa koulussa tehostetummin. Myös internetlukemista pitää erikseen opettaa, sillä Carita Kiili (2012, 59–61) osoittaa väitöskirjassaan, että osalla opiskelijoista on ongelmia niin tiedonhaussa, tietojen kriittisessä arvioinnissa kuin yhteisöllisessä merkitysten ja tiedon rakentamisessa.

Suomessa lukutaidon opetuksella on kaksi päähaastetta. Ensinnäkin lukutaito on vahvasti sukupuolittunut: tytöt ovat keskimäärin puolitoista vuotta poikia edellä ja heitä on huomattavasti enemmän erinomaisesti lukevien ryhmässä, kun taas pojat ovat yliedustettuina heikoiten lukevien ryhmässä. (Sulkunen 2012, 13, 21.) Tyttöjen lukutaidon paremmuudelle lienee monia syitä. Kaunokirjallisuuden runsaampi lukeminen voi olla yksi niistä, sillä tyttöjen arjen tekstimaiseman on todettu olevan kaunokirjallisempi ja laajempia tekstejä suosivampi poikien keskittyessä mieluummin asiateksteihin ja lyhyisiin, keskustelutyypisiin nettiteksteihin (Kauppinen & Makkonen-Craig 2011, 463).

Toinen haaste liittyy lukutaidon arvostamiseen. Useissa tutkimuksissa on todettu myönteisen suhtautumisen merkitys lukemisharrastuksen kehittymiselle. Myönteiset lukukokemukset saavat lukemaan enemmän, jolloin lukeminen muuttuu helpommaksi ja samalla kertyy uusia myönteisiä lukukokemuksia. Ne ruokkivat lukumotivaatiota, mikä johtaa uusiin lukukokemuksiin. Kehä toimii valitettavasti myös toisinpäin. (Sulkunen 2011, 44; Ku-

pari ym. 2012, 41.) Lukemisen arvostaminen on Suomessa laskussa, ja erityisesti teinipoi-
kien keskuudessa (Sulkunen 2012, 24). Sama kehitys on havaittavissa jo alakoulussa¹⁰
(Kupari ym. 2012, 48). Koska kirjoitustaidot kehittyvät tekstitaitojatteluun mukaan myös
lukemalla (Makkonen-Craig 2011, 81), kostautuu kaunokirjallisuuden vähempi lukeminen
pojille sekä kirjoitus- että lukutaidon heikkouden kautta, onhan kaunokirjallisuuden lu-
kemisen todettu tutkimuksissa olevan hyvän lukutaidon taustalla (Linnakylä & Malin
2004, 221).

3.2 KIRJALLISUUDEN (KLASSIKOIDEN) OPETUS 2.0?

*”Klassikko on kirja, jonka jokainen olisi mielellään lukenut, mutta jota kukaan
ei mielellään lukisi.”*

– Mark Twain

Muuttunut lukemiskulttuuri tarjoaa haasteellisen ympäristön koulujen kirjallisuuden ope-
tukselle, klassikoiden opetuksesta puhumattakaan. Vaikka lukemisesta olisikin vapaa-
ajalla tullut luksusta, ei kirjallisuuden lukemista koulussa koeta samoin. Varsinkin klassi-
kot mielletään usein pakkopullaksi. Edellisien lukujen perusteella on oikeutettua kysyä,
millainen rooli kirjallisuuden opetuksella on tai pitäisi olla digitaalisen ajan kulttuurissa,
joka vannoo osallisuuden ja (liikkuvan) kuvan vallankumouksen nimeen? Voiko kirjalli-
suuden opetus olla samalla tulevaisuuden taitojen opetusta? Toisaalta vaakakupissa pai-
navat muuttuneet lukukäytänteet ja -lukuympäristöt sekä niiden vaikutukset suomalais-
nuorten lukutaitoon. Onko kirjallisuuden opetus koulussa vain lukutaidon opetusta vai
onko klassikoilla itsellään jotain annettavaa nykynuorille? Pohdin tässä alaluvussa näitä
kysymyksiä opetussuunnitelman perusteiden, kirjallisuuden opetuksen historian ja kirjal-
lisuuden kaanonin kautta.

Opetussuunnitelmien perusteissa ei liiemmin määrätä kirjallisuuden klassikoiden opetuk-
sesta. Kuitenkin suomalainen kirjallisuuden opetus on pitkään ollut pelkkää klassikkoteos-
ten opettamista. Nykyisessä kirjallisuuden opetuksessa on havaittavissa useita kaikuja

¹⁰ Neljäsluokkalaisten lukutaitoa kartoittaneessa *PIRLS*-tutkimuksessa havaittiin, että vain 15 pro-
senttia suomalaislapsista on hyvin sitoutunutta lukemiseen, kun kansainvälinen keskiarvo on 42
prosenttia. Sen sijaan jopa 20 prosenttia oli huonosti sitoutuneita (vrt. kansainvälinen keskiarvo 8
prosenttia). (Kupari ym. 2012, 48.)

kirjallisuuden opetuksemme tradition eri vaiheista. Siksi hahmottelen ensin kirjallisuuden opetuksen asemaa yleensä ennen kuin keskityn klassikoiden opetukseen.

Suomessa kirjallisuuden opetus on aina ollut muihin maihin verrattuna lapsipuolen asemassa. Muissa eurooppalaisissa maissa kirjallisuus on ollut ja on yhä koulun keskeinen oppisisältö (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 163). Suomessa kirjallisuuden opetusta on eri vuosikymmenillä pidetty kirjoitustaidon, sivistyksen, moraalin, itseymmärryksen ja lukutaidon kehittämisen välineenä (Kiiskinen & Smulovitz 2004, 64). Kunkin ajan aatteelliset ja pedagogiset ihanteet sekä käsitys äidinkielen tavoitteista ovat vaikuttaneet kirjallisuuden opetukseen. Varsinkin opetuksen alkuaikoina äidinkieli ja kirjallisuus, tuolloin vielä oppiaine suomen kieli, oli leimallisesti kieliaine. Myöhemmin herbartilaisuuden myötä se siirrettiin historian aineryhmään. 1990-luvulla puheviestinnän nousun myötä pelättiin kieliaineeksi leimautumista, jolloin alettiin ajaa oppiaineen nimeen kirjallisuuden lisäämistä, mikä toteutuikin vuonna 1997. (Fasoulas 1990, 155–156; Ahvenjärvi & Kirstinä 34, 45–46.) Nykyään äidinkieli ja kirjallisuus määritellään tieto-, taito- ja taideaineeksi (POPS 2004, 46), lukiossa myös kulttuuriaineeksi (LOPS 2003, 32).

Kirjallisuuden opetuksen välinearvoa korostaa se, että suurimman osan historiastaan se on ollut kansallisen identiteetin vahvistamista. 1800-luvulta 1950-luvulle asti voimissaan olleen nationalistis-patrioottisen kirjallisuuskulttuurin aikana teosten moraalinen sisältö ja maailmankuva olivat tärkeämpiä kuin teosten esteettinen arvo. Kouluissa luetutettiin ihanteellisia kuvauksia suomalaisesta luonnosta ja ahkerista talonpojista. Ideologisesti arveluttava kirjallisuus – sekä kotimainen että varsinkin ulkomainen – suljettiin kaanonin ulkopuolelle. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 36; Julkunen 1997, 31–32.)

Kirjallisuuden opetuksella on ollut monta ilmenemismuotoa. 1900-luvun alussa se oli harvojen kokonaisteosten perusteellista käsittelyä ja valmiiksi kanonisoitujen tulkintojen mukaan lukemista. 1960-luvulla laatu korvasi määrän luetussa, reseptiteorioiden rantautumisen myötä oppijat hyväksyttiin tulkitsijoiksi ja työskentelytavat vaihtelivat opettajien mukaan. Lukuharrastuksen vahvistamiseen alettiin tähdätä temaattisen lukemisen avulla. 2000-luvulla pääpaino on ollut kirjallisten keinojen pikkutarkassa analysoinnissa¹¹. (Rikama 2011, 25–31.) Käsite- ja analysointikeskeisyys vahvistui vuoden 2007 tekstitaitokoeuudistuksen myötä; nykyään kaikki kokelaat joutuvat erittelemään ja tulkitsemaan tekstien keinoja ja merkityksiä tehtävänantojen mukaisesti.

¹¹ Kehitys näkyy myös lukion äidinkielen oppikirjoissa, ks. Kupiainen 2013.

Kirjallisuuden opetuksen tavoitteina on perinteisesti ollut lukuharrastuksen, lukutaidon ja kulttuuriperinnön vahvistaminen (Rikama 2000, 47). Varsinkin lukutaidon harjoittamisen osuus on korostunut opetussuunnitelmissa, joissa kirjallisuuden opetuksen tehtäviä lähesytään yleensä kaunokirjallisuuden lukemisen, analyyttisen lukemisen ja elämyksellisen lukemisen näkökulmista (Kauppinen 2010, 210). Suomalainen kirjallisuuden opetus on ollut tasapainoilua analyysin ja elämyksellisyyden välillä. Varsinkin viime vuosituhaten loppupuolella aiheesta käytiin kiivasta keskustelua, joka jatkuu yhä. Vaikka Satu Grünthalin (2008, 49) mukaan ”elämyksellisyys ja vahva tietopohja eivät ole toistensa vastakohtia vaan toisiaan ruokkivia sisaruksia”, yleisesti lähtökohdat asetetaan vastakkain, jolloin alkaa väittely siitä, kumpaa kirjallisuuden opetuksessa painotetaan, kirjasta saatavaa elämystä vai luetusta tehtävää analyysia (ks. mm. Kiiskinen & Smulovitz 2004, 64).

Elämyksellisyyttä ja analyysiä ei voi asettaa jompikumpi-asetelmaan, sillä ne vastaavat kirjallisuuden opetuksen eri tavoitteisiin. Perinteinen tapa puolustaa kirjallisuuden opetuksen asemaa on vedota nuorten heikentyneeseen lukutaitoon. Tällainen välineellinen käsitys kirjallisuuden opetuksesta on kirjattu *Lukion opetussuunnitelman perusteisiin*, joissa opetuksen tavoitteina mainitaan kaunokirjallisuuden ymmärtäminen sekä tekstien erittelemine ja tulkitseminen eri näkökulmista keskeisiä käsitteitä käyttäen (LOPS 2003, 32). Tekstien analysointiin ja kokonaisuuksien ymmärtämiseen liittyvien taitojen tärkeys on korostunut varsinkin viime aikoina, sillä vaikka elämme tekstitulvan keskellä, erityisesti kriittisen ja analyyttisen lukemisen taidot ovat heikentyneet, kuten olen edellisessä luvussa tuonut esille.

PISA-menestyksen ”kääntymisen” myötä on vaadittu tehokkaampaa lukutaito-opetusta. Pitäisikö kirjallisuuden opetuksen muuttua entistä enemmän lukustrategioiden opetuksiksi? Pikemminkin lukutaito-opetuksen ajatellaan toteutuvan koulun kirjallisuuden opetuksessa myönteisten lukukokemusten ja niiden ansiosta voimistuvan lukuharrastuksen kautta. Lukemisen ilo – varsinkin koulussa – tulisi löytää uudelleen (ks. myös Parvela & Purovaara 2013). Sulkunen (2010, 65) ehdottaa, että yläkoulussa lähettäisiin liikkeelle kunkin osaamistason mukaisesta luettavasta, jotta jokainen saisi onnistuneita lukukokemuksia. Linnakylä ja Malin (2004, 233–234) korostavat lukemisen sopivan haastavuuden lisäksi nuorten omien kiinnostuksen kohteiden ja valintojen tärkeyttä sekä sitä, että lukuloo ja -kokemusta kunnioitetaan. He uskovat sosiaalisen ja yhteisöllisen oppimisen innostavan ja sitouttavan nuoret lukemaan. Pollarista kaikista tärkeintä on herättää mielenkiinto hyvien tarinoiden etsimiseen. Huumori on hänestä hyvä apukeino. (Pollari 2004, 244–247.) Tarinoista lienee hyvä lähteä, sillä toteavathan Herkman ja Vainikkakin (2012, 120),

että tarinat eri muodoissaan ovat yhä kaikkien sukupolvien suosikkeja. Paluu kirjojen ytimeen ja lukukokemukseen sekä sen herättämiin ajatuksiin – eikö sitä kirjallisuuden opetuksen pitäisikin olla? Ehkä niin saataisiin lukutaitokin uuteen nousuun.

Elämää ajatellen kaunokirjallisuuden arvo on ennen kaikkea eettisyyden ja empatian opettamisessa. *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* ei äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla suoraan puhuta eettisyydestä ja empatiasta vaan yhdeksi kirjallisuuden opetuksen päämääräksi mainitaan ihmisenä kasvaminen. Samasta asiasta on silti kyse. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”[k]aunokirjallisuus tarjoaa aineksia henkiseen kasvuun, kulttuuri-identiteetin muodostumiseen ja omien ilmaisuvarojen monipuolistamiseen.” (LOPS 2003, 32.) Kaunokirjallisuutta pidetään siis yhä sekä tietolähteenä että identiteetin rakentajana, kirjallisuudentutkija Katriina Kajanneksen (2011, 32) sanoin väylänä minään ja maailmaan. Kaunokirjallisuus sisältää tietoa niin eri kulttuureista, ajoista ja tapahtumista kuin lukijan tunteista ja suhtautumistavoista (Hapuli 2010, 19). Identiteetin rakentamiseen kaunokirjallisuus tarjoaa välineitä haastamalla lukijan pohtimaan ja kyseenalaistamaan, tekemällä näkyviksi kunkin yhteisön arvoja ja todellisuutta ylipäätään sekä luomalla samaistumisen mahdollisuuksia (Holma 2010, 57–58). Kirjallisuuden luomien mahdollisten maailmojen kautta oppija voi parhaimmillaan tiedostamattaan oivaltaa, kuinka tärkeitä inhimillisyys ja pyrkiminen kaikkien kannalta hyvään elämään ovat. Tulevaisuuden taitojen jaottelussa tällaiset taidot liittyvät sosiaalisten taitojen kategoriaan. Kyse on vastuun kantamisesta, elämänhallintataidoista ja toisten huomioonottamisesta.

Tämänhetkisessä opetuksessa kirjallisuuden analyysitaidot korostuvat. Välineelliset tavoitteet kaunokirjallisuuden ymmärtämisestä ja erittelystä ovat siis tavoittelun kohteina. Sen sijaan opiskelijan identiteetin rakentamiseen liittyvät tavoitteet tuntuvat jääneen paitsioon¹². Kärsijänä ei ole vain yksilö vaan myös yhteiskunta. Rikaman mukaan nykyinen tuntimääriltään työstetty kirjallisuuden opetus ei enää pysty vastaamaan ylioppilaskokeen vaatimukseen tekstilajiajattelun ja -taidon suhteen eikä yhteiskunnalliseen palvelu-

¹² Tietenkään identiteettiä ei rakenneta pelkästään elämyksellisyydellä vaan myös järkeen ja tietoon pohjautuen. Pauli Huhtala (2012, 10) erittelee äidinkieltä ja kirjallisuutta identiteetin rakentajana seuraavasti: ”Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineella on identiteetin kehittymisen kannalta kahtalainen merkitys: se tuottaa sekä identiteetin rakentamisen välineitä kielen, tekstitaitojen, viestintätaitojen ja kulttuurin analyysitaitojen muodossa että sisältöä identiteettiin kieli-identiteettiin, kulttuuristen identiteettien ja kirjallisuuden kautta esiin tulevien identiteettien myötä.”

tehtäväänsä ”kehitysvirikkeiden antamisessa nuorten kasvulle laaja-alaisiksi kulttuuri-ihmisiksi” (Rikama 2011, 30–31).

Onko nykyinen kirjallisuuden opetus siis tuuliajolla? Kannattaako identiteetin rakentamiseen liittyviä tavoitteita edes tavoitella, sillä antavathan esimerkiksi Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013, 80–81) kirjallisuuden opetukselle eräänlaisen synninpäästön toteamalla, että tärkeät ”murroskirjat” löydetään usein ilman koulua? Mielestäni minän kasvua tukevaa kirjallisuuden opetusta tarvitaan enemmän kuin koskaan ennen, sillä nykyisellään koulu ei tarjoa oppijalle liikaa paikkoja pysähtyä miettimään, mitä on hyvä elämä ja mikä on kunkin oma ääni ja paikka maailmassa. Parhaimmillaan sitä kirjallisuuden opetuksen tulisi olla. Lisäksi kirjallisuuden opetus voisi toimia siltana koulun ja muun maailman välillä, sillä kaunokirjallisuuden lukeminen luo koulun ulkopuolisia oppimismahdollisuuksia (Linnakylä & Malin 2004, 221; Juutila-Purokoski 2010, 86). Toisaalta nykytilanteessa, jossa tuntimäärät vähenevät, sisällöt kasvavat ja oppijat ovat vähemmän tottuneita lukemaan kokonaisteoksia oma-aloitteisesti, pitänee olla tyytyväinen jo lukukipinän syyttämiseen (vrt. POPS 2004, 52).

Miten klassikkokirjojen lukeminen sopii kirjallisuuden opetuksen tavoitteisiin? Kulttuuriperinnön siirtäminen onnistuu klassikoiden kautta kyllä, mutta eivätkö ne viimeistään sammuta lukukipinää, jos sellainen on saatu jossain vaiheessa syttymään? Klassikoiden opetusta kohtaan on monia ennakkoluuloja – sekä oppijoilla että opettajilla. Klassikot on usein jo lähtökohtaisesti nähty elämyksen vastakohtana (ks. Rikama 2000, 91) vanhahtavan kielensä, tyyliensä ja maailmansa takia (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 160–161). Harvemmin kouluopetuksessa sen sijaan pysähdytään pohtimaan, mitä klassikot oikein ovat ja mistä ne tulevat. Toisin sanoen kirjallisuuden kaanonille, jota nykyisten opetussuunnitelmien perusteella ei enää ole, ei uhrata ajatustakaan, jolloin klassikoiden opetus menettää merkityksensä (Beach ym. 2011, 64). Tarkastelen seuraavaksi kirjallisuuden klassikoita ja niiden opettamista kysymysten mitä, miksi ja miten kautta.

Mitä kirjallisuuden klassikot ovat? Perinteisesti ne ovat olleet kaanonkirjallisuutta. Kaanonilla on alkuaan viitattu uskonnon pyhien kirjojen kokoelmaan. Aikojen saatossa kaanonin käsite on laajentunut ja kirjallisuuden yhteydessä sillä on totuttu tarkoittamaan arvovaltaista listaa kunkin aikakauden parhaimmista teoksista. Koulun kirjallisuuden opetuksen kontekstissa kaanonilla tarkoitetaan sellaisia tekstejä ja teoksia, jotka ovat saavuttaneet koulussa institutionaalisen aseman, mikä ilmenee niiden arvostamisena, luettamisena ja tutkimisena. Lisäksi niitä julkaistaan klassikoina, joita oppijoiden tulisi lukea. (Fleming 2007, 1-2; Kauppinen 2010, 192.)

Kaanonit ovat pohjimmiltaan sosiaalinen konstruktio, joita yhteisöt itse pitävät yllä määritelläkseen, mitkä tekstit otetaan vakavasti ja miten ne tulee tulkita (Altieri 1984, 42). Muusiikin professori Joseph Kerman (1984, 177) on hyvin kiteyttänyt, että kaanon on idea ja ohjelmisto on sen toteutus. Samaan tapaan voidaan sanoa, että kirjallisuuden klassikot ovat kaanonin idean toteutuma.

Ajatus yhdestä ainoasta tärkeiden ja hyvien kirjojen listasta ei sovi moniarvoiseen nykyaikaan. Kaanoneita on kritisoitu monesta syystä. Yksi liittyy niiden alkuperäiseen korkeakirjalliseen ja klassiseen taidekäsitteeseen. Kaanoniin kuuluvien klassikkokirjojen luettamisen avulla on pyritty kehittämään oppilaan kirjallista makua ”altistamalla” häntä hyvillä vaikutteilla. Maun kehittämistä on tavoiteltu varsinkin 1960-luvulta alkaen laittamalla oppijat vertailemaan korkeakirjallisuutta ja populaarikirjallisuutta sekä lukukokemusten määrän kautta. Ajatuksena on ollut, että mitä enemmän ja monipuolisemmin oppija lukee, sitä paremmin hän oppii tunnistamaan hyvät teokset ja näin kehittämään kirjallista makuun. (Kauppinen 2010, 193.)

Kaanonit ovat saaneet kritiikkiä myös siitä, että ne on yleensä nähty kerran mahtavien, useimmiten valkoisten länsimaisten miesten kirjoittamien teosten staattisena kokoelmana, jota ei ole saanut kritisoida eikä muokata. Kirjallisuuden professori Robert N. Watson (1988, 123) muistuttaakin, että virallinen kaanon on ollut kiinni tekijöissä, ei niinkään teosten laadussa tai kirjallisissa ominaisuuksissa.

Minulle klassikot eivät ole pelkästään kaanonkirjallisuutta. Klassikoina pidän teoksia, jotka lukeva yhteisö nostaa klassikoiksi lukemalla niitä, viittaamalla niihin ja kokemalla ne yhteiseksi kulttuuriperinnöksi, joka kertoo jotakin olennaista ihmisenä olemisesta (vrt. Kaseva ym. 2012, 44). Klassikkokäsitykseni kattaa siis kaanonkirjallisuuden lisäksi myös bestsellerklassikoita. Minulle klassikot ovat kuten Kajanneksen (2011, 35) opiskelijoillekin kulttuurin omatunto, joka puolustaa ajatuksen ja toiminnan vapautta, yhteisön oikeudenmukaisuutta ja auktoriteetteja vastaan kapinointia. Allekirjoitan myös ajatuksen klassisen kirjallisuuden kestävydestä: klassikot ovat tekstien ja kerronnan säilyttäjinä avaimia tietoon ja kasvuun (Kajannes 2011, 34).

Kirjallisuudentutkija Siru Kainulainen ehdottaa *Opettaja*-lehden artikkelissa klassikolle kriteereiksi aikaa, teoksesta tehtyjä uusia teoksia sekä vastaanottoa. Hänen mukaansa nykyklassikoita ei ole olemassakaan, vaan vasta aika ja etäisyys tekevät teoksesta mahdollisen klassikon. (Sit. Kangasniemi 2012, 36.) Ymmärrän Kainulaisen kannan, sillä omasta ajasta käsin on vaikea nähdä, onko teos kestävä tai jollakin tavalla uudistavaa kirjallisuut-

ta. En kuitenkaan haluaisi jättää klassikoiden määrittelykunniaa kirjallisuushistorialle, jolle se pitkälti jää, jos ajallinen ulottuvuus liiaksi korostuu. Kirjallisuushistoria ei ole kaikitietävää ja objektiivista (Segers 1995, 140) vaan poliittisesti väritynyttä toimintaa, jolloin klassikoiksi pääsisi todennäköisesti vain sellaisia teoksia, joiden halutaan antavan tiettyä kuvaa ihmisenä olosta. Se, että suomalaisessa koulukaanonissa Ilmari Kiannon *Pu-nainen viiva* oli ideologiansa takia pitkään paitsiossa (ks. Rikama 1990, 170–171), on tästä hyvä esimerkki.

Kainulaisen muut kriteerit eli uusintateokset ja eri aikojen erilainen vastaanotto ovat toivomampia. Se, että teos alkaa elää jossain toisessa muodossa esimerkiksi elokuvana tai näytelmänä, on mielestäni osoitus teoksen sisällön kestävydestä.¹³ Eri aikojen erilaiset tulkinnat ja näkemykset puolestaan korostavat sitä, että teoksella on annettavaa sekä ilmestymisaikansa että lukemisaikansa ihmisille. Se siis kertoo jostakin sellaisesta, joka koskettaa ihmistä kaikkina aikoina.

Klassikoiden määrittelyn jälkeen on aika siirtyä opetuksen kannalta perustavanlaatuisen kysymyksen pariin: **miksi klassikoita pitää lukea ja opettaa?** Eikö nykyaikana riitä, että oppijat saadaan ylipäättään lukemaan jotain kirjallisuutta, kun kokonaisteosten lukeminen koko ajan vähenee? Tutkimus ja kokemus ovat osoittaneet, että korkeakirjallisuuteen ja klassikoihin sisältyy todella suuri oppimispotentiaali. Sekä tutkijat David Comer Kidd ja Emanuele Castano ja pitkän uran kirjallisuuden klassikoiden opettajana tehnyt Carol Jago jakavat kirjallisuuden kahteen osaan. On olemassa jännää-mutta-kaavamaista kirjallisuutta, Jagon sanoin peilikirjoja. Teoksia, joissa vastuu jää lukijalle ja jotka siksi herättävät lukijassa tunteita, Jago taas kutsuu ikkunakirjoiksi. Peilikirjat ovat teoksia, joista oppijat saavat mielihyvää ja joita he voivat lukea ilman opettajan apua samaistuen ja kokemuksen sijaiskokemuksia. Ikkunakirjat sen sijaan ovat teoksia, jotka toimivat ikkunoina toisiin

¹³ Se, että arvostamme teoksen uusintateoksia, korostaa sitä, että olemme suomalaisina tottuneet nimenomaan arvottamaan teosten sisältöä. Teoksen esteettinen puoli, esimerkiksi uudet kerronnan tavat tai taidokas kieli, sen sijaan saattavat kadota toiseen esitysmuotoon siirryttäessä. Kirjallisuuden opetusmeur tradition varjot elävät tälläkin kohdin yhä arvo. Toisaalta kyse lienee myös taideopetusmeur puutteista; Suomessa ei ole totuttu ohjaamaan huomiota eri taidemuotojen keinojen havaitsemiseen, kuten esimerkiksi siihen, miten päähenkilön ajatuksiin keskittyvä novelli saadaan muutettua näytelmämuotoon.

maailmoihin, aikoihin ja paikkoihin. Opettajan avustuksella ”ikkunoista” avautuva pimeys ja vieraus alkaa saada värejä ja tuttuja muotoja. (Jago 2004, 4-5; Kidd & Castano 2013.)

Jago sekä Kidd ja Castano ovat yhtä mieltä siitä, että klassikkokirjallisuus osoittaa maailman monimutkaisuuden, mikä pakottaa lukijan älylliseen pohdintaan. Jago korostaa oppijan ajattelun syventymistä: hänen mukaansa hyvä kirjallisuus järkyttää eikä tarjoa valmiita vastauksia kysymyksiin, joita se lukijassa herättää. Sen sijaan klassikot opettavat ajattelemaan toisten näkökulmasta, mikä lisää empatiaa ja on elämän ja sivilisaation elinehto, jota ilman ihmiskunnalla ei olisi toivoa. (Jago 2004, 12–15.) Kidd ja Castano (2013) todistavat tämän tutkimuksellaan. Heidän mukaansa korkeakirjallisuuden lukeminen parantaa lukijoiden kykyä tunnistaa toisten tunteita, mikä perustuu siihen, että korkeakirjallisuuden lukeminen vaatii lukijalta älyllistä sitoutumista ja luovuutta. Klassikot ovat täynnä monimutkaisia, oikeiden ihmisten kaltaisia hahmoja, joita ei voi tulkita kaavamaisesti genren tai populaarikulttuurin antamien vihjeiden perusteella. Klassikot eivät siis yritä selittää maailmaa vaan yrittävät opettaa tuntemaan ja ymmärtämään ihmistä.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa klassikoiden opetusta ei suoranaisesti mainita. Kuitenkin klassikoiden opetuksen kautta voidaan vastata moniin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteisiin. Ensinnäkin äidinkieltä ja kirjallisuutta oppiaineena ohjaa näkemys kielenkäytön yhteisöllisyydestä ja ajatus siitä, että opetuksen kautta oppilas pääsee osalliseksi kulttuurista, jossa elää. Lukion opetussuunnitelma korostaa lisäksi monikulttuurisuuden ymmärtämistä ja kulttuurista suvaitsevaisuutta. (POPS 2004, 46; LOPS 2003, 32.) Jotta oppija pääsisi osalliseksi kulttuurinsa teksteihin, hänet tulee tutustuttaa niihin. Klassikkoteosten avulla oppija voidaan sosiaalistaa länsimaiseen kulttuuripääomaan ja varmistaa kaikille tasapuolinen pääsy yhteiskunnan avainteksteihin (Fleming 2007, 1-8; Kauppinen 2010, 197). Muun maailman teksteillä pyritään myös opettamaan muiden kulttuurien ymmärtämistä ja samalla lisäämään oman kulttuurin tuntemusta ja itsetuntemusta.

Toiseksi *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* (2003, 32) sanotaan, että äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävänä on syventää opiskelijan tietoja kirjallisuudesta, syventää hänen kirjallisuudentuntemustaan ja kehittää siten hänen ajatteluaan sekä laajentaa hänen kirjallista yleissivistystä ja rakentaa maailmankuvaa. Tiedolliset tavoitteet yhdistetään mitä suurimmassa määrin oppijan identiteetin rakentamiseen. Kuten olen jo edellä tuonut esille, klassikkokirjojen kautta oppija on helppo haastaa pohtimaan ihmisenä olon peruskysymyksiä. Vaikka en koe tärkeäksi tehdä eroa kotimaisten ja maailmankirjallisuuden klassikoiden välille, voi koulussa kotimaisten klassikoiden kautta kätevästi tutkia suomalais-

suutta ja suomalaisena olemista eri aikoina (ks. Kangasniemi 2012, 32–36). Tämä voisi auttaa esimerkiksi maahanmuuttajanuoria ymmärtämään paremmin ympäröivää yhteiskuntaa ja kehitystä, jonka kautta se on muotoutunut nykyisenlaiseksi. Myös kantasuomalaiset nuoret voisivat oppia uudella tavalla ymmärtämään suomalaisuutta klassikkojen kautta. Kuitenkin myös eurooppalaisen klassikkokirjallisuuden tuntemus kuuluu yhä yleissivistykseemme, sillä suomalaisen kulttuurin juuret ovat vahvasti eurooppalaisuudessa.

Klassikoiden opetuksen kannalta ehkäpä keskeisin kysymys on vielä käsittelemättä. **Miten kirjallisuuden klassikoita tulisi opettaa**, jotta nuoret voisivat todella oppia niistä jotain? Koska klassikot voivat olla nuorille lukijoille vaikeita ja vastenmielisiä, on klassikko-opetuksessa huomioitava erityisen hyvin motivointi. Ylipäänsä motivointi on kaikessa kirjallisuuden opetuksessa tärkeää, jotta voitaisiin synnyttää lukemisesta elämäntapa (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 106–107). Klassikko voi muodostua oppijalle merkitykselliseksi vain, jos hän ensinnäkin saa itse valita sen mahdollisimman monipuolisesta valikoi-
masta (Rikama 2000, 164), sillä jonkun muun valitseman teoksen on vaikea antaa muuttaa omaa ajattelua (Jago 2004, xi). Lisäksi opetuksessa tulisi lähteä oppijan omasta lukukokemuksesta, jotta hän voisi oppia lukemastaan jotain (Kauppinen 2010, 209).

Opettajan ja opetuksen tehtävänä on tehdä klassikoista oppijoille merkityksellisiä ohjaimilla heitä huomaamaan yhtäläisyyksiä oman elämänsä ja klassikon teemojen välillä (Beach ym. 2011, 66–67). Onnistunut klassikko-opetus onkin yhdistelmä työtapoja, joilla oppija pystyy rinnastamaan teoksen sisällön omaan kokemusmaailmaan, ja tulkinnan ja ymmärtämisen kannalta tarpeellisen teoksen ulkoisen tiedon tarjoamista. Tuttuutta voidaan etsiä teoksista montaa kautta. Watson suosii emootioihin keskittymistä. Hänestä oppija tulee ohjata tunnistamaan teoksista tunteita, jotka pohjimmiltaan ovat samanlaisia ja joiden kautta lukija voi liittää teoksen omaan elämäänsä. Näin lukija pääsee vuorovaikutukseen teoksen kanssa ja hänet kiinnostutetaan tekstistä. (Watson 1988, 142–144, 149–150.) Beach ym. (2011, 64) opastavat kategorisoimaan teosten suuria, vuosisatoja kantavia ajatuksia. He neuvovat kysymään, kertooko teos totuudesta, hyvyydestä, kauneudesta, vapaudesta, tasa-arvoisuudesta vai oikeudenmukaisuudesta, ja mitä se siitä kertoo. Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013, 160–161) suosivat myös klassikoiden lähestymistä teemojen kautta. Heistä klassikoiden erilaisuutta on helppo hälventää pohtimalla esimerkiksi, millaisia ovat luettujen teosten vahvat ja heikot ihmiset. Keskeistä on myös tarkastella, kuinka kirjailijoita ja heidän linkittymistä toisiinsa opetetaan sekä osoittaa suomalaisten klassikoiden yhteys eurooppalaisiin klassikoihin.

Jotta teosten maailma alkaisi puhua oppijoiden kanssa samaa kieltä, on heille tarjottava tarpeeksi kirjallisuus- ja kulttuurihistoriallista tietoa lukemisen tueksi (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 160–161)¹⁴. Kontekstuaalisten tietojen tuominen lukuprosessin tueksi ja tekijän tarkoittama yleisö ovat kaksi ratkaisua ongelmaan. *Kontekstuaalisessa lukemisessa* pyritään siihen, että lukija osaa sijoittaa teoksen ajassa, paikassa ja aatteellisesti oikeaan ympäristöön. Hän osaa kysyä, miten ja milloin klassikko on syntynyt sekä mitä pitää tietää kirjailijasta ja hänen maailmastaan, jotta romaani aukeaa myös tässä ajassa. On syytä muistaa, että kirjallisuudenlajit peilaavat itseään sekä synty- että lukuhetkeensä. (Ruuska 2012, 3–4.) Kulttuurihistoriallinen tieto auttaa tulkitsemaan teosta osana laajempia ilmiöitä sekä sen henkilöitä ja heidän ratkaisujaan suhteessa kuvaamansa ajan tapoihin (Beach ym. 2011, 65–66). *Tekijän tarkoittama yleisö* -käsite lähtee samanlaisista lähtökohdista. Sen kautta pohditaan, kuinka paljon on tiedettävä sen yleisön ajatuksista ja arvoista, jolle teos on suunnattu. Käsitteen avulla voidaan myös tarkastella lukijalle tutun ja vieraan kokemuksen jännitettä sekä sitä, missä määrin kirjallisuus esimerkiksi voidaan ymmärtää henkilökohtaisen lukukokemuksen kautta. (Mikkonen 2011, 38–53.)

Kulttuurihistoriallisen tiedon lisäksi oppijoita on autettava klassikoiden kielen kanssa. Pelkkä sanojen selitys ei riitä, vaan opetuksessa tulisi huomioida kunkin tyyli- ja aikakauden tavat ilmaista asioita, sillä muuten merkitykset saattavat jäädä ajan tavan mukaisen ilmaisun jalkoihin (Beach ym. 2011, 65). Jagon (2004, 6-10) mukaan klassikoiden vanhahva kieli tarjoaa jopa mahdollisuuksia tasoittaa oppijoiden sosioekonomisesta taustasta aiheutuvia eroja, sillä hänelle oppijoiden sanaston laajentaminen on yksi kirjallisuuden opetuksen tehtävä muiden joukossa.

Kirjallisuuden klassikoita voi opettaa myös taidekasvatuksena ja sen keinoin. Usein kirjallisuuden klassikoiden opetuksen taidekasvatuksellinen ulottuvuus varsinkin lukiossa jää yleissivistyksen jalkoihin. Tällä hetkellä taidekasvatuksen piirissä puhutaan paljon kokonaisvaltaisesta taidepedagogiikasta, jossa erilaiset tietämisen tavat nähdään samanarvo-

¹⁴ Tosin Jago (2004, 10–12) on sitä mieltä, että lukemalla enemmän ja enemmän klassikoita oppii historiatietoutta, jonka avulla osaa sijoittaa lukemansa oikeaan kontekstiin. Hän sanoo voivansa eläytyä Alaskan erämaakulttuuriin, vaikkei ole koskaan käynyt siellä vaan on oppinut kaiken Alaskasta muun kaunokirjallisuuden kautta. Tämä toiminee paljon lukevien yhteydessä, mutta koulukontekstissa taustatietoja on hyvä tarjota hieman lukemisen tueksi. Teosten ulkopuoliset tiedot eivät kuitenkaan voi olla kirjallisuuden opetuksessa pääasia, sillä silloin omakohtainen lukukokemus jää syrjään.

sina. Jokaisen tieteen- ja taiteenalan tulisi näkemyksen mukaan opettaa käyttämänsä symbolijärjestelmän luonnetta, minkä tavoitteena on taiteellinen monilukutaito. Taiteelliseen monilukutaitoon ei voi päästä ilman tieteiden- ja taiteidenvälisyyttä. (Räsänen 2011, 121.) Mitä tämä tarkoittaa kirjallisuuden klassikoiden opetuksessa? Klassikoissa pitäisi päästä pintaa syvemmälle, nähdä ne osana kulttuurikonteksteja, joissa ne ovat ilmestyneet ja joissa ne nykyään elävät. Intertekstuaalisuus muihin tieteisiin ja taiteisiin tulisi myös tuoda opetuksessa selvemmin esille. Vertailemalla eri alojen klassikoita voitaisiin ehkä tavoittaa jotain kirjallisuuden klassikoiden syvimmästä olemuksesta ja niiden käyttämästä symbolijärjestelmästä.

Onko tällaiseen mahdollista päästä nykyisessä kirjallisuuden opetuksessa? Epäilen, sillä ylioppilaskokeet korostavat yleissivistävyyttä syvemmän ajattelun sijaan. Taideopetus ja -kasvatus istuvat huonosti suomalaisen koulujärjestelmään ja ylioppilaskokeisiin, joissa on totuttu arvioimaan lopputulosta prosessin sijaan. Tekniikoita ja käsitteiden tuntemusta ja käyttöä on helpompi pisteyttää kuin oppijan luovaa ajattelua, esteettistä tietoisuutta, maailman ymmärtämisen taitoja tai yksilönä kasvamista, jotka kaikki ovat taidekasvatuksen tavoitteita. Laadukas taidekasvatus pyrkii lisäksi opettamaan kykyä luoda yhteyksiä eri asioiden välille ja auttaa oppijaa osallistumaan yhteisönsä ja yhteiskuntansa asioihin. (Seidel ym. 2009, 17–27.) Klassikot itsessään sisältävät mielestäni kaikki nämä ulottuvuudet. Kuinka ne realisoituvat, on opetuksesta ja opettajasta kiinni. Aika paljon on kiinni opettajasta ja hänen valinnoistaan – onhan hän myös tärkein yksittäinen tekijä oppijoiden tulevaisuuden taitojen oppimisen suhteen (ks. Norrena 2013, 13).

4 KLASSIKKOPALETTI 1.0

Tähän asti olen hahmotellut uuden oppimisen ja kirjallisuuden sekä erityisesti kirjallisuuden klassikoiden opetuksen suuntaviivoja. Lavean ja paikoin abstraktisenkin taustoituksen jälkeen on aika siirtyä konkretiaan eli siihen, kuinka tulevaisuuden taitoja ja parempaa kirjallisuuden opetusta voisi käytännössä toteuttaa. Ensimmäisessä luvussa esittelemäni Klassikkopaletti-internetsivusto ja siihen liittyvä opetuskokeilumme on yksi esimerkki tällaisesta opetuksesta. Lähtökohtaisesti Klassikkopaletti on monimediainen teknologiapohjainen sovellus kirjallisuuden klassikoiden opetukseen. Klassikkopaletissa yhdistyvät niin yhteisöllinen oppiminen kuin yhteinen tiedonrakentelu, koulun ja vapaa-ajan tekstit ja tekstikäytänteet sekä lukemisen suhteellisen vapaa valinta ja lukukokemuksen arvostaminen – ulottuvuudet, joita edellisten lukujen perusteella pidetään uudelle oppimiselle ja hyvälle kirjallisuuden opetukselle keskeisinä.

Tässä luvussa tutkin, miten Klassikkopaletti toimii opetuksessa. Tarkastelen Klassikkopalettia erikseen oppimisympäristön, tulevaisuuden taitojen ja kirjallisuuden opetuksen näkökulmista. Aloitan kuitenkin kertomalla Klassikkopaletti-opetuskokeilustamme, sillä siihen kaikki perustuu. Alaluvussa 4.2 analysoin oppimisympäristöajattelun kautta, miten oppiminen on Klassikkopaletissa järjestetty sekä didaktisesti, sosiaalisesti että teknisesti. Alaluvussa 4.3 arvioin *Innovative Teaching and Learning* -tutkimuksen käyttämän kriteeristön avulla Klassikkopaletin mahdollisuuksia opettaa metataidoiksi määriteltyjä tulevaisuuden taitoja sisältöopetuksen ohessa. Viimeisessä alaluvussa erittelen opetussuunnitelmien perusteita sekä kirjallisuusdidaktista kirjallisuutta apuna käyttäen, miten Klassikkopaletti vastaa kirjallisuuden opetuksen keskeisiin tavoitteisiin.

4.1 ... OPETUSKOKOILUNA

Klassikkopaletti (<https://klassikkopaletti.wordpress.com/>) on yhteisöllinen blogipohjainen internetsivusto kirjallisuuden klassikoiden opetukseen. Sivuston tarkoituksena on saada oppija luomaan oma klassikkokäsityksensä sekä huomaamaan, että klassikot elävät myös sosiaalisen median aikakaudella – ja sosiaalisessa mediassa. Paletissa painottuvat klassikoiden lukemiseen motivointi, luettavan teoksen valinta, kirjallisuusesseen kirjoitusohjeet sekä lukukokemuksen jakaminen. Sivusto ei ole tarkoitettu verkkokurssiksi vaan osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden muuta opetusta. Sitä voi hyödyntää kokonaisena kulkiessa Klassikkopaletti-opetuskokeilumme jalanjälkiä tai vain muutamien sivujen verran.

Klassikkopaletti on rakennettu ilmaiselle Word Press -alustalle, mikä takaa sen helppo-käyttöisyyden ja muokattavuuden sekä useat erilaiset kirjoittajaroolit, joiden tekemisiä pääkäyttäjä (tässä tapauksessa sivuston ylläpitäjä eli minä ja muut tekijät) voi kontrolloida. Sivusto on suojattu *Creative Commons* -lisenssillä, joka mahdollistaa sivuston jakamisen ja muokkaamisen epäkaupallisessa tarkoituksessa.

Klassikkopaletti on yhdistelmä itse tuottamaamme ja verkossa jo valmiina olevaa materiaalia, jonka olemme järjestelleet oppimisen kannalta mielekkääseen muotoon. Oppimista on pyritty tukemaan vaiheistamalla oppiminen Klassikkopaletin rakenteen avulla (Pönkä & Impiö 2012, 43). Sivuston oikeassa reunassa on sivupalkki, jonka pääotsikot kertovat klassikoista oppimisen eri vaiheista. Pääotsikot ovat samalla etenemisehdotus: *Mitä kirjallisuuden klassikot ovat?* -osiossa keskitytään pohtimaan, mitä klassikot ovat ja motivoidaan niiden lukemiseen ja työstämiseen, minkä jälkeen on luontevaa valita luettava teos *Klassikon valinta* -osion avulla. *Luku- ja kirjoittamisohjeita* -osio antaa vinkkejä seuraavaan vaiheeseen eli lukemiseen ja kirjallisuusesseen kirjoittamiseen. Kun essee on valmis, lukukokemusta autetaan jakamaan *Lukukokemusta jakamaan* -osion kautta. Kokemusten ja mielipiteiden jakamisen jälkeen on itsearviointin ja palautteen aika *Lopuksi*-osiossa. Jos klassikot alkoivat kiinnostaa, *Kuinka jatkaa vielä syvemmälle?* -osio tarjoaa linkkejä kirjallisuuden maailmaan. Sivupalkin kronologisen ylhäältä alas -järjestyksen lisäksi etenemisehdotus on kirjattu *Sivustosta*-osioon. Vaihtoehtoisia tapoja käyttää Klassikkopalettiä on toki useita. Siksi monilta sivuilta löytyy myös yksittäisiä etenemisehdotuksia, jotka ottavat paremmin huomioon käyttäjän tarpeet.¹⁵ Esittelen seuraavaksi lyhyesti Klassikkopaletti-opetuskokeilumme kulkua.

¹⁵ Esimerkki *Miksi lukisit klassikoita* -sivulla (<http://klassikkopaletti.wordpress.com/mita-ovat-kirjallisuuden-klassikot/64-2/>) olevasta etenemisehdotuksesta:

MIHIN SEURAAVAKSI?

- Saivatko linkit sinut pohtimaan, mitä klassikot lopulta ovat? Voit palata pohtimaan klassikoita [Mitä kirjallisuuden klassikot ovat?](#) -osioon.
- Alkoivatko klassikot kiinnostaa? Olisiko aika valita oma klassikko? Apua valintaan löydät [Klassikon valinnasta](#).
- Vai haluatko sittenkin ensin tietää, miten klassikoita voi käsitellä ja mitä niiden lukemisella on tarkoitus tehdä? Jos nämä jutut kiinnostavat, jatka [Luku- ja kirjoittamisohjeisiin](#).

KUVIO 4. Kuvakaappaus Klassikkopaletin etusivusta
(<https://klassikkopaletti.wordpress.com/>)

KLASSIKKOPALETTI

ETUSIVU LOPUKSI SIVUSTOSTA MITÄ KIRJALLISUUDEN KLASSIKOT OVAT?
KLASSIKON VALINTA LUKU- JA KIRJOITTAMISOHJEITA LUKUKOKEMUSTA JAKAMAAN
KUINKA JATKAA VIELÄ SYVEMMÄLLE? [RSS](#)

8

ELO

Kirjallisuuden klassikot – Kuka, mitä, missä, milloin, miksi, häh?

Tervetuloa Klassikkopalettiin!

Klassikkopaletti on linkki kirjallisuuden klassikoiden maailmaan ja työkalu niiden työstämiseen.

Jääkö sinua vaivaamaan, mitkä ihmeen klassikot? Jotkut Cervantesin, Aristoteleen ja Tolstoin pölyttyneet tiiliskivet? Nekin mutta myös paljon sellaista, mistä et ole osannut uneksiakaan. Ei muuta kuin avoimin mielin peremmälle vain!

Matka kirjallisuuden klassikoiden maailmaan voi alkaa!

[Mitä kirjallisuuden klassikot ovat?](#)

[Mikä klassikkopaletti on?](#)



KOMMENTIT
Jätä kommentti

KATEGORIAT
Etusivu

KIRJOITTAJA
darjaoblonskaja

KLASSIKKOPALETTIN SISÄLTÖ

- Etusivu
- SIVUSTOSTA
 - Miten Klassikkopalettiä käytetään?
 - Älg-kurssin kurssisuunnitelma
- MITÄ KIRJALLISUUDEN KLASSIKOT OVAT?
 - Miksi luisit klassikoita?
 - Klassikkoja
 - Klassikkotiivistykset
 - Klassikkovisa
- KLASSIKON VALINTA
 - Lyhyitä klassikoita
 - Klassikon metsästyksen eli teoksen hankinta
- LUKU- JA KIRJOITTAMISOHJEITA
 - Klassikon kesyttämistä – mihin kiinnittää huomiota lukiessa tai mitä pohtia lukukokemusta työstäessä?
 - Näkökulmia klassikkoon
 - Apuja kirjoittamiseen
 - Esseen aloitus, lopetus ja otsikointi
 - Kirjallisuuden peruskäsitteitä ja oikeakielisyyttä
- LUKUKOKEMUSTA JAKAMAAN
 - Kuinka lisään kirjallisuusesseeni?
- LOPUKSI
 - Itsearviointi ja palaute
- KUINKA JATKAA VIELÄ SYVEMMÄLLE?
- RSS

Annika Tuohisaaren, Eetu Rantakankaan, Matti Vakkurin ja Ville Vakkurin kanssa yhdessä luomamme Klassikkopaletti-internetsivusto on rakennettu Jyväskylän normaalikoulun lukion *ÄI5 Teksti, tyyli ja konteksti* -kurssille, jonka yhteydessä sivustoa kokeiltiin keväällä 2012. Opetuskokeiluun osallistui meistä sivuston tekijöistä lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelija Annika Tuohisaari ja tieto- ja viestintätekniikan opettajaopiskelija Eetu Rantakangas. Lisäksi mukana olivat tv-opettajaopiskelija Mika Kolu, Normaalikoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja Tuuli Murtorinne, äidinkielen didaktikko Merja Kauppinen, tieto- ja viestintätekniikan didaktikko Ritva-Liisa Järvelä ja, kaikista

tärkeimpinä, 29 toisen vuoden lukio-opiskelijaa. Tuntien suunnittelu- ja toteutusvastuu oli suurimmaksi osaksi meidän äidinkielen opettajaopiskelijoiden harteilla, ja tvt-opettajaopiskelijat olivat tunneilla pedagogisena tukena sekä meille että opiskelijoille.

Äidinkielen ja tieto- ja viestintätekniiikan aineenopettajien yhteistyön tarkoituksena oli rakentaa oppiainerajat ylittävä opetuskokonaisuus, jossa tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään pedagogisesti oppimisen tukemisessa. Samanaikaisopettajuus, eriyttäminen ja tulevaisuuden taitojen huomioiminen opetuksessa olivat lähtökohtia, joihin tutustuimme ennen sovellusten rakentamista. Varsinaisessa työskentelyssä korostuivat kuitenkin äidinkielen sisältöaineokset, sillä lähdimme liikkeelle äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tarpeista. Valitsimme opetettavaksi aihekokonaisuudeksi kirjallisuuden klassikot, koska klassikoihin liittyy paljon ennakkoluuloja, joita halusimme hälventää. Lisäksi klassikoiden opetukseen liittyvää materiaalia on paljon verkossa saatavilla, mutta sen löytäminen on usein vaikeaa. Alusta asti oli selvää, että pyrimme paitsi rakentamaan pedagogisesti toimivan sivuston myös mahdollistamaan vuorovaikutuksellisen oppimisen, sillä yhteisöllistä ulottuvuutta ei kokemustemme mukaan perinteisessä kirjallisuuden opetuksessa juuri-kaan hyödynnetä. Ennen kaikkea halusimme saada oppijat huomaamaan, että kirjallisuuden klassikot todella elävät ajassamme koulun seinien ulkopuolellakin ja että niillä on vielä paljon annettavaa. Myös lukukokemuksen jakamista pidimme erittäin tärkeänä.

ÄI5-kurssilla opetellaan tarkastelemaan tekstejä ja niiden tyyliä kontekstin kannalta ja suhteessa toisiin teksteihin. Eri aika- ja tyylikausien elementtien opetuksen lisäksi kurssilla suuressa roolissa on tekstien tulkinta ”ihmiskuvan, maailmankuvan, arvo- ja aatemaailman ilmentäjinä sekä oman aikansa että nykyajan kontekstissa”. (LOPS 2003, 35–36.) Klassikkopaletissa näitä näkökulmia lähestytään klassikkokäsitteen kautta. Myös se on muuttunut kunkin ajan arvojen ja ihanteiden mukaan. *Teksti, tyyli ja konteksti* -kurssilla opiskelijan pitäisi pystyä ”itsenäiseen kirjoitusprosessiin aiheen ja näkökulman valinnasta, aineiston koonnista ja järjestelystä tekstin muokkaamiseen ja tyylin hionnan kautta oman pohdiskelevan tekstin laadintaan” (LOPS 2003, 36). Klassikkopaletin *Luku- ja kirjoittamisohjeita* -osio on rakennettu vastaamaan näihin kirjallisuusesseen kirjoittamisen haasteisiin. Osiossa ohjataan niin esseiden näkökulmien valintaan, tekstin rakenteen huomioimiseen, kirjallisuuden käsitteiden tarkoituksenmukaiseen käyttöön kuin kirjoitusasun hallintaan. Vaikka Klassikkopaletti on luotu erityisesti lukion viidettä äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia varten, voi sitä hyvin hyödyntää myös ÄI3 *Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa* -kurssilla ja suomalaisen kirjallisuuden vaiheisiin keskittyvällä ÄI6 *Kieli, kirjallisuus ja identiteetti* -kurssilla (ks. tarkemmin Kaseva ym. 2012, 56–57).

Toteutimme opetuskokeilumme kolmella kaksoistunnilla, jotka sijoituivat kurssin alkuun ja loppuun. Ensimmäisellä ja toisella kerralla keskityimme klassikoiden lukemisen motiivointiin ja kurssia varten luettavan klassikkoteoksen sekä sen työstämistavan valintaan. Klassikkopaletin avulla ohjasimme oppijoita muun muassa pohtimaan erilaisia klassikkokäsityksiä, vierailemaan internetin elämyksellisillä klassikkosivustoilla sekä pelaamaan *Älypään* klassikkoaiheista tietokilpailua. Klassikkosivustoja, joissa klassikoita lähestytään elämyksellisesti, ovat Klassikkopalettiin linkitetyt *Kalevalan*¹⁶, *Seitsemän veljeksien*¹⁷ sekä eurooppalaisten eeposten käsittelyn avuksi rakennetut sivustot¹⁸, joiden kautta pääsee tutustumaan teosten tarinoihin ja niiden merkityksiin sekä tekemään erilaisia tehtäviä. Suosittu suomalainen tietovisapainotteinen peliyhteisö *Älypää* puolestaan tarjoaa myös kirjallisuusaiheisen tietokilpailun, jossa vastaajan kirjasisivistystä mitataan. Teoksen valintaa ajatellen olimme linkittäneet Palettiin *Helsingin Sanomien* Klassikkoautomaatin¹⁹, jonka avulla voi etsiä itselle sopivaa klassikkoa muun muassa lajityypin, tapahtuma-ajan, huumorin asteen ja sivumäärän perustella. Lisäksi linkitimme Klassikkopalettiin erinäisiä bestsellerkirjalistauksia, joihin niin ulkomaiset kuin kotimaisetkin lehdet ovat listanneet 100 kirjaa, jotka jokaisen ”pitää” lukea ennen kuolemaansa.

Kurssin loppupuolella kirjoitettiin luetusta klassikosta kirjallisuusessee. Sitä ajatellen ohjasimme opiskelijat tutustumaan Paletin avulla joko lukupiiri- tai lukupäiväkirjatyöskentelyyn. Viimeisellä Klassikkopaletti-projektin kerralla kurssin loppupuolella keskityimme lukukokemuksen jakamiseen. Noin puolet kurssilaisista uskaltautui jakamaan esseensä sivustolla. Viimeisen kerran tehtävänä olikin kommentoida toisten esseiden ajatuksia sekä käydä kommentoimassa myös verkon autenttisia kirjallisuuskeskusteluja muissa blogeissa ja keskustelufoorumeilla. Loppuun olimme varanneet aikaa oman klassikkokäsityksen pohdintaan sekä itsearviointiin Klassikkopaletissa. Lisäksi keräsimme palautetta opetus-

¹⁶ *Ateneumin Kalevalan luokkakuva – Kalevala-taidetta kouluille* -sivustolle pääsee <http://kalevalataidetakouluille.ateneum.fi/>-linkin kautta.

¹⁷ Melon Arbus Productions Ky:n ja Nurmijärven kirjasto- ja kulttuuripalveluiden yhteistuotantona vuonna 2006 toteuttama *Seitsemän veljestä* -sivusto löytyy osoitteesta <http://www.seitsemaveljesta.net/>.

¹⁸ EU:n Education and Culture -järjestön tukema *A Europa of Tales* -sivusto on osoitteessa <http://www.europeoftales.net/>.

¹⁹ Ks. <http://www2.hs.fi/klik/klassikkoautomaatti/klassikkoautomaatti.html>.

kokeilusta, sivustosta ja siitä, mitä opiskelijat lopulta olivat tehneet sivuston kanssa. (Ks. tarkemmin tuntien etenemisestä ja kurssin muusta sisällöstä Kaseva ym. 2012, 59–62.)

Klassikkopaletti-opetuskokeilustamme saamamme palaute jakautui niin, että osa piti tietokonevälitteisestä työskentelystä ja osa ei niinkään. Osa ei pitänyt tietokonetyöskentelystä siksi, että he sanoivat viettävänsä päätteillä jo muutenkin tarpeeksi aikaa. Osa taas nautti siitä, että teksti sai kirjoittaa koneella ja oppimisen tueksi oli saatavilla paljon materiaalia. Varsinkin toisten esseiden kommentoinnista pidettiin. Onnistuimme osoittamaan klassikoiden merkityksellisyyden opiskelijoiden elämässä, sillä moni mainitsi loppupalautteessaan, että kynnyks tarttua klassikoihin madaltui projektin aikana. Klassikot pääsivät yllättämään ajatuksillaan useinkin oppijan.

Kritiikkiä saimme siitä, että Klassikkopaletti-työskentely koettiin irtonaiseksi ja sekavaksi ja että se vei liikaa aikaa kurssin ”oikeilta” sisällöiltä eli tyylikausien opiskelulta. Tuntui siltä, että opiskelijat olivat sosiaalistuneet koulun käytänteisiin niin, että he eivät pitäneet verkkopohjaisessa oppimisympäristössä tapahtuvaa toimintaa oppimisena (vrt. Luukka ym. 2008, 236). Klassikkopaletti-työskentely kannattaakin nivoa hyvin osaksi koko kurssia – meillä kokonaisuuden suunnittelun rajoitteena oli projektin ujuttaminen osaksi muuta (ja muiden) opetusharjoittelua. Muutamat opiskelijat totesivat, että projektista jäänyt sekavuus johtui omasta laiskuudesta. Havaitimme, että laiskuus – tai pikemminkin passiivisuus – leimasi usean opiskelijan työskentelyä. Vaikka olimme tuoneet klassikot ja niiden työstämisen heidän vapaa-aikansa tekstikäytänteiksi, eivät ne koulukontekstissa aiheuttaneet samanlaista toimintaa kuin vapaa-ajalla.²⁰ Opiskelijat eivät oma-aloitteisesti lähteneet tutkimaan sivustoa vaan odottivat opettajan ohjeita ja tekivät tasan ne asiat, joita pyydettiin. Eivätkö oppijat osaa siirtää vapaa-ajan taitojaan ja tapojaan koulutyöskentelyyn vai onko kysymys enemmänkin haluttomuudesta? (Vrt. Luukka ym. 2008, 236.)

²⁰ Tietenkin voi pohtia myös sitä, onnistuimmeko rakentamaan Klassikkopaletti-sivustosta aidon verkkotekstin vai toimmeko vain perinteiset opetusmenetelmät ja -materiaalit uuteen välineeseen vanhojen tapojen ehdoilla. Sivustomme on lineaarisesti rakennettu ja kovin tekstipainotteinen (vrt. Kress 2003, 1-2). Kuvia, simultaanisuutta ja multimodaalisuutta tulisi olla enemmän – pelkät linkit ja erilaiset aktivoivat visat (esim. Klassikkovisa) eivät yksin riitä. Tässä kohtaa tulevat kuitenkin resurssimme, osaamisemme ja tekijänoikeuskysymykset vastaan. Saamamme palautteen perusteella olemme linkittäneet sivuston osia toisiinsa ja luoneet erilaisia etenemispolkuja. Kehitystyö jatkuu kuitenkin koko ajan.

Kokeilumme opettikin, että kun opetusta halutaan uudistaa, oppijat on syytä ottaa muutoksen osaksi - meillä opetusharjoittelun rakenteet osaltaan estivät laajemman osallistamisen. Oppijoille pitää taata aito omistajuus oppimiseensa, mikä Klassikkopaletin suhteen tarkoittaa, että he saisivat vapaammin käyttää sitä niin kuin itse kokevat parhaaksi ja olla mukana kehittämässä sitä entistä ehommaksi. Emme lähtisi toista kertaa toteuttamaan opetusta yhtä opettajajohtoisesti kuin nyt teimme vaan kannustaisimme tutkimaan, mitä sivustolta löytyy ja etenemään niin kuin kullekin parhaiten sopii. Oppijoiden aitoa omistajuutta ja tekijyyttä on yllättävän vaikea rakentaa verkkopohjaiseen opetukseen. Pelkkä internetissä toimiminen ei takaa omaehtoisuutta, sillä me opettajina ja sivuston luojina olimme etukäteen päättäneet, mitä Paletissa tehdään ja miten. Kuitenkin tarkoituksemme oli lähteä paletti-ajatukselta; oppija voi Klassikkopaletin tarjonnasta valita oman harkintansa mukaan sellaista tietoa ja luettavaa kuin kokee tarpeelliseksi, samaan tapaan kuin maalari valitsee paletistaan maalauksensa värit. Pelkkien värien sijaan tulimme kokonaisuutta ajatellen määränneeksi myös muodon ja tekniikan.

Toisaalta on hyvä muistaa, että pelkkä teknologian ja sosiaalisen median käyttö ei ole opetuksen pelastus tai motivaation tae: Luukka ym. (2008, 236) ovat todenneet, että usein opettajat ovat oppilaita valmiimpia lähentämään koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteitä. Oppilaat haluavat pitää vapaa-ajan omana reviirinään, jossa he toimivat vertaisryhmissään, ilman koulun pakkoa ja opettajaa. Kyse on oppimisvälineitä ja -metodeja suuremmasta muutoksesta, koko oppimiskulttuurin muutoksesta. Ei siis riitä, että me opettajina haluamme taata oppijoille aktiivisen oppijan roolin ja omistajuuden omaan oppimiseensa vaan oppijoiden on itse lähdettävä muutokseen mukaan. Heitä on opetuksen alusta asti sosiaalistettava yhteisölliseen tutkivaan ja aktiiviseen oppimiseen ja tiedonrakenteluun. Heille on myös opetettava niiden käytänteitä ja erilaisia oppimisen strategioita (ks. esim. Häkkinen ym. 2013; Kiili 2012; Halttunen 2007). Tällä hetkellä koulumme tuntuu toimivan päinvastoin. Koulun toimintakulttuurin muuttaminen ei käy käden käänteessä eikä onnistu yhden kokeilun avulla.

4.2 ... OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

2010-luvulla sosiokonstruktivismin mukaista oppimista tarkastellaan usein oppimisympäristöajattelun kautta. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysistä tilaa, sosiaalista yhteisöä, toimintakäytäntöä tai näiden yhdistelmää, joka korostaa ja tukee oppijan omaa aktiivisuutta, toimintaa ja kokeiluun perustuvaa oppimista erilaisin välinein (ks. Haasio & Haasio 2012, 44; Piispanen 2008, 16; Pantzar 2004, 54; Manninen 2000, 29–30). Moderneissa

oppimisympäristöissä ilmiön käsittely laajenee koulujärjestelmän ulkopuolelle: formaali oppiminen yhdistyy informaaliin ja parhaimmillaan myös yksilölliset ja yhteisölliset oppimisen prosessit integroituvat (Manninen ym. 2007, 11). Ihanteellisessa oppimisympäristössä erilaisten opiskelumuotojen, oppimistapojen ja työskentelyvälineiden hyödyntäminen onkin mahdollisimman joustavaa ja perustuu oppijan omaan valintaan (Haasio & Haasio 2012, 44). Mannisen ym. (2007, 19–20) mukaan oppimisympäristöissä on kyse jopa didaktisesta muutoksesta, jossa luokka- ja kurssipohjaisen opetuksen sijaan ”korostuvat oppilaskeskeinen, ongelmalähtöinen tutkiva oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen sekä oppimisen siirtyminen tai verkottuminen myös luokkahuoneen ja oppilaitoksen ulkopuolelle” - eli kaikki se, mistä olen luvussa 2.2 kirjoittanut. Ennen kaikkea oppimisympäristön tulisi olla sellainen, että se tukee ymmärtävään oppimiseen tähtäävää tiedonkäsittelyä (Tuononen & Pelkonen 2004, 73).

Perinteisesti opetuksen oppimisympäristönä on ollut luokkahuone, äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla joskus kirjasto tai vaikkapa teatteri. Uusi tieto- ja viestintäteknologia on mahdollistanut uusien, lomittuvien ja sisäkkäisten oppimisympäristöjen tuomisen osiksi oppimisympäristökokonaisuuksia (Pantzar 2004, 59). Puhutaan hybrideistä oppimisympäristöistä (ks. esim. Häkkinen ym. 2013, 92–93) ja sulautuvista oppimisympäristöistä (ks. Vihervaara 2011,10; Pesonen 2013), joissa osa opetuksesta ja oppimisesta tapahtuu kontaktiopetuksena ja osa verkko-opetuksena teknologiapohjaisissa oppimisympäristöissä. Erilaisten oppimisympäristöjen käytöllä voidaan yhdistää erilaisia oppimisen tiloja, työskentelyvälineitä ja työskentelytapoja (Häkkinen ym. 2013, 92–93), jolloin voidaan paremmin huomioida erilaisia oppijoita ja oppimisen tapoja. Erilaisten oppimisympäristöjen käyttö vaatii opettajalta paljon etukäteissuunnittelua, sillä hänen pitää pohtia, mikä oppimisympäristö tukee parhaiten kunkin asian, ilmiön tai kokonaisuuden oppimista. Jokaisen oppimisympäristön kohdalla on kysyttävä, mitä lisäarvoa juuri tämän ympäristön käyttäminen oppimiseen tuo. Ylipäättään on ratkaistava, mikä osa oppimisesta on tarkoituksenmukaista toteuttaa yksilötoimintana, mikä yhteistoimintana, mikä verkossa ja mikä kasvokkain. (Hämäläinen & Häkkinen 2006, 232, 234–235, 242.)

Klassikkopaletti-internetsivusto on samaan tapaan osa *ÄI5*-kurssin oppimisympäristöä, ei esimerkiksi kokonainen tai erillinen verkkokurssi. Sen tarkoituksena ei ole opettaa kaikkea – eikä se verkkopohjaisuuden takia siihen pystykään. Kokeiltaessa Klassikkopalettiä keväällä 2012 äidinkielen ja kirjallisuuden *Teksti, tyyli ja konteksti* -kurssin muilla tunneilla käytettiin enemmän esimerkiksi yhteistoiminnallisia ja kasvokkaiseen vuorovaikutukseen perustuvia työtapoja.

Teknologiapohjaisena oppimisympäristönä Klassikkopaletilla on muotoonsa ja valittuihin työskentelytapoihinsa liittyviä etuja ja haittoja, joita analysoin seuraavaksi tarkemmin soveltamalla erilaisia näkökulmia oppimisympäristöihin ja niiden jaotteluja. Lähtökohdantani on Mannisen ym. (2007, 35–41, 51–125) hahmottelemat viisi näkökulmaa oppimisympäristöihin, jotka yhdistän Häkkisen ym. (2013, 92–93) määrittelemiin hybrideissä oppimisympäristöissä integroituihin oppimisen ja työskentelyn mahdollisuuksiin. Mannisen ym. mukaan oppimisympäristöissä yhdistyvät fyysinen, sosiaalinen, teknologinen, paikallinen ja didaktinen näkökulma. Klassikkopaletin opetusikässä keskeisin on didaktinen näkökulma, joka mahdollistaa kokoavan pedagogisen pohdinnan siitä, miten oppimisympäristö edistää oppimista. Didaktisen näkökulman kautta erittelen, millainen on sivuston oppimiskäsitys, minkälaisia oppimisen tiloja ja työskentelyn sosiaalisia tasoja sivusto muodostaa, millaisia työskentelyvälineitä sivustolla käytetään ja mikä on opettajan rooli oppimisympäristössä. (Manninen ym. 2007, 108; Häkkinen ym. 2013, 92–93.) Sosiaalinen näkökulma Klassikkopalettiin keskittyy tarkastelemaan sitä, miten oppimista tuetaan vuorovaikutuksessa. Klassikkopaletin tapauksessa kuitenkin viimeisenä, oikeastaan kaiken edellä mainitun mahdollistajana, korostuu teknologinen näkökulma, sillä blogipohjaisuus määrittelee Klassikkopaletissa ja sen avulla tehtävää toimintaa. (Ks. kuvio 5.)

KUVIO 3. Klassikkopaletin oppimisympäristöluonteen kannalta keskeiset näkökulmat ja niiden suhde toisiinsa



Klassikkopaletin oppimisympäristöluonteen tarkastelu **fyysisestä** tai **paikallisesta näkökulmasta** ei ole yhtä keskeistä kuin didaktisen, sosiaalisen ja teknologisen näkökulman

analysointi Paletin teknologiapohjaisuuden vuoksi. Toisaalta koska Klassikkopalettiä käytettiin yhdessä kolmella opetuskerralla, piti fyysisen tilan ja sen sisältämien laitteiden aiheuttamat rajoitteet huomioida opetuksessa. Tietokonerivit kiersivät käyttämiemme luokkahuoneiden seiniä ja keskellä olivat pulpetit perinteisessä luokkahuoneasetelmassa. Tiloja ei ollut rakennettu ryhmätyön tekemistä varten, sillä laitteet olivat kiinteitä ja opiskelijat sulloutuivat niiden ympärille ilman omaa rauhaa. Tietokoneita ei myöskään riittänyt kaikille, mikä vaikutti niin Klassikkopaletin didaktiseen kuin sosiaaliseen käyttöön. (Vrt. Manninen ym. 2007, 38, 65.) Kuitenkin yhteinen fyysinen tila oli projektillämme tärkeä, sillä pystyimme täydentämään ja selventämään sivuston tekstejä suullisesti, auttaamaan opiskelijoita teknisissä ongelmissa kädestä pitäen sekä luomaan kannustavan ja innostavan opiskeluilmapiirin paikan päällä. Fyysinen tila ja yhdessäolo myös sitoivat Klassikkopaletin selvemmin osaksi koko kurssin oppimisympäristöä. Lisäksi fyysisen toiminnan ja verkkotyöskentelyn yhdistäminen tuntui turvalliselta tavalta tutustua teknologiapohjaisen oppimisympäristön opetuskäyttöön, sillä kukaan – eivät opettajat eivätkä oppijat – jääneet ongelmiseen ja kysymyksiin yksin.

Analysoin Klassikkopaletin muodostamaa oppimisympäristöä didaktisesta, sosiaalisesta ja teknologisesta näkökulmasta. Kuten edellisissä luvuissa on jo ilmennyt, näkökulmat ovat limittyviä ja niihin liittyvät ratkaisut vaikuttavat muihin näkökulmiin. Tarkastelun helpottamiseksi olen kuitenkin näkökulmien rinnakkaisen käsittelyn sijaan jakanut keskeiset näkökulmat omiksi kokonaisuuksikseen. Jaottelun keinotekoisuus aiheuttaa väistämättä päällekkäisyyksiä, sillä osa huomioistani liittyy ja vaikuttaa moneen eri näkökulmaan. Jaottelu auttaa kuitenkin jäsentämään Klassikkopalettissa ja sen avulla tapahtuvaa oppimista, siksi sen käyttäminen on perusteltua.

Didaktinen näkökulma Klassikkopalettiin

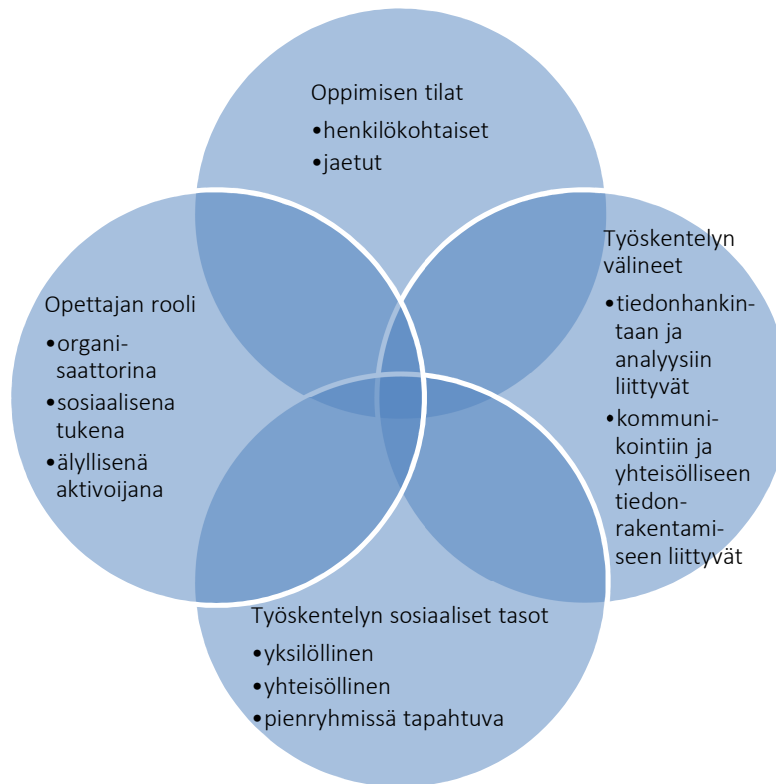
Oppimisympäristön didaktisen näkökulman analysointi on luonnollista aloittaa opetuksen lähtökohdista. Kasvatustieteen tohtori Martti Hellströmin (2008, 243–244) mukaan kaiken onnistuneen opetuksen lähtökohta on se, että opettaja saa tehtyä opetuksesta oppijalle merkityksellistä. Asia, jolla on merkitystä, on mielekäs. Siksi opiskelu pitää tehdä oppijalle mieluisaksi ja hänen uskomustensa mukaan tärkeäksi. Onnistuakseen tässä opettajan tulee venyttää oppijoiden merkitykselliseksi kokemien asioiden ja ilmiöiden rajoja. Opetus puolestaan on oppijoiden auttamista opiskeltavien asioiden merkityksen ymmärtämisessä. Hellströmin määritelmät pätevät myös oppimisympäristöihin. Ne on luotava oppijoille merkityksellisiksi paikoiksi, joiden avulla he ymmärtävät oppimisen kohteena olevan il-

miön merkityksellisyyden oman elämänsä kannalta. Kasvatustieteen professori Eero Pantzarin (2004, 66) mukaan verkkopedagogiikan peruskysymys on oppilaan mielenkiinnon ohjaaminen oppimistavoitteen kannalta olennaisiin asioihin. Siksi Klassikkopaletissa on kiinnitetty erityistä huomiota oppimisen motivointiin. Klassikoita on yritetty lähteä tarkastelemaan oppijoiden näkökulmista ja heidän käsityksiään laajentaen.

Oppimisen motivointi liittyy myös Klassikkopaletin taustalla olevaan **sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen**. Kuten olen jo luvussa 2.2 tuonut esiin, konstruktivismi korostaa oppijaa aktiivisena tiedonrakentajana, joka tulkitsee todellisuutta omista lähtökohdistaan käsin ja oman kokemushistoriansa kautta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija rakentaa oman oppimisensa aikaisemman tiedon päälle. Tällöin aikaisempi tieto pitää ottaa huomioon, sillä jos se on ristiriidassa uuden tiedon kanssa, oppija voi joko pitää tiedot erillisinä (*akkomodaatio*) tai yrittää muuttaa vanhaa tietoa uuden tiedon kautta (*assimilaatio*). (Kalliala & Toikkanen 2012, 14; Tynjälä 1999, 41–42.) Jotta oppijan käsitykset voisivat muuttua, hänen pitää ensin tulla niistä tietoisiksi. Metakäsitteellisen tietoisuuden herättäminen on oppimisprosessin ensimmäinen vaihe, jossa implisiittiset käsitykset tehdään näkyviksi niin, että oppija tiedostuu niistä. (Tynjälä 1999, 85.) Etuliite 'socio' konstruktivismiin edessä viittaa siihen, että vanhan tiedon muokkaamiseen pyritään vuorovaikutuksessa toisten kanssa omia käsityksiä sanallistaen ja testaten (Kalliala & Toikkanen 2012, 14). Oppimisen on tarkoitus tapahtua Klassikkopaletissa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin opittavan asian kuin toisten oppijoiden kanssa. Tieto puolestaan nähdään Paletissa ihmisten rakentamina konstruktioina, jotka ovat muuttuvia ja sidoksissa kuhunkin yhteisöön ja sen arvoihin (Tynjälä 2002, 28).

Klassikkopaletin oppimiskäsitys realisoituu Klassikkopaletissa erilaisina toisiinsa linkittyvinä oppimisen tiloina, työskentelyn sosiaalisina tasoina ja välineinä ja opettajan uudenaikaisena roolina. Häkkinen ym. (2013, 92–93) kirjoittavat oppimisen eri tilojen sekä työskentelyn tasojen ja välineiden integroitumisesta nykyisten hybridioppimisympäristöjen yhteydessä. Jaottelun kaikki kohdat eivät ole analyysini kannalta merkityksellisiä, joten sovellan luokittelua Klassikkopaletin kannalta olennaisimpiin piirteisiin keskittyen. Paletti internetsivustona ja sen kautta tapahtuva työskentely on osa koko kurssin (hybridi)oppimisympäristöä. Analyysin helpottamiseksi tarkastelen sivuston omana, koko kurssin oppimisympäristöön sijoittuvana oppimisympäristönä.

KUVIO 4. Didaktisen näkökulman keskeiset ilmenemismuodot Klassikkopaletissa



Kuten kuvio 6 osoittaa, työskentelyn eri sosiaaliset tasot ja välineet, oppimisen tilat ja opettajan rooli limittyvät toisiinsa. Limittyminen on luonnollista, sillä kyse on eri asioita painottavista näkökulmista samaan asiaan, oppimisen järjestämiseen. Verkkopohjaisessa oppimisympäristössä oppimisen tilat jakautuvat henkilökohtaisiin ja jaettuihin tiloihin. Hyvin suunnitellussa verkko-oppimisympäristössä työskentelyä tapahtuu niin yksilön, pienryhmän kuin yhteisönkin tasolla. Teknologiset resurssit mahdollistavat erityisesti tiedonhankinnan ja analyysin sekä yhteisölliseen tiedonrakentamiseen liittyvän kommunikoinnin. (Häkkinen ym. 2013, 92–93.) Verkko-oppimisympäristössä opettaja on yhtä aikaa organisaattori, sosiaalinen tuki ja älyllinen aktivoija (Manninen & Nevgi 2000, 103–104).

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä Klassikkopaletin **oppimisen tilat** ovat enimmäkseen jaettuja virtuaalisia tiloja. Koko Klassikkopaletti on oikeastaan jaettua oppimisen tilaa, sillä kaikki kirjoitukset ja kommentit tulevat kaikkien näkyville ja kommentoitaviksi. Henkilökohtaista oppimisen tilaa jokaiselle oppijalle ei Klassikkopaletissa ole vaan ne on etsittävä Paletin ulkopuolelta.

Jaettu oppimisen tila mahdollistaa yhteisöllisen työskentelyn, joka oli yhtenä Klassikkopaletin luomisen tavoitteena. **Yhteisöllisen ja yksilöllisen työskentelyn** suhde on Klassikkopaletilta mielenkiintoinen. Työskentely tapahtuu Paletissa usein yhtä aikaa sekä yhteisöllisellä että yksilöllisellä tasolla: vaikka työskennellään yksin, ymmärrystä luodaan silti huomaamatta yhdessä muiden sivuston käyttäjien kanssa selittämällä ja jakamalla omaa ajattelua heille sekä seuraamalla heidän ajatteluaan heidän kommenttiansa kautta (vrt. Hämäläinen & Häkkinen 2006, 232).

Oman klassikkokäsityksen luominen on hyvä esimerkki yhteisöllisen ja yksilöllisen työskentelyn yhdistymisestä. Klassikkokäsityksen rakentaminen lähtee liikkeelle konstruktivismiin periaatteiden mukaan omien asenteiden ja aikaisempien tietojen tiedostamisesta. Jo sivuston etusivulla huomioidaan käyttäjien mahdolliset ennakkoluulot klassikoista pölyttyneinä ikivanhoina tiiliskivinä, joilla ei ole mitään tekemistä nykynuorten elämän kanssa. Ennakkoluulojen sanoittamisen kautta tarkoituksena on haastaa oppija pohtimaan uudelleen klassikkosuhdettaan. Näin yritetään siis herättää oppijan omaa oppimisprosessia, vaikkei sille olekaan luotu omaa henkilökohtaista tilaa. Sivustolle kirjoitetun materiaalin, erilaisten linkkien ja muiden käyttäjien kommenttien avulla taas pyritään haastamaan oppija yhteisölliseen tiedonrakennusprosessiin, jonka tarkoituksena on uuden ja toivottavasti elävämmän henkilökohtaisen klassikkokäsityksen muodostaminen.

Konstruktivismiin periaatteiden mukaisesti sivustolla on yritetty korostaa erilaisten tulkintojen mahdollisuutta: yhteisöllisestä tiedonrakennuksesta huolimatta tarkoituksena ei ole luoda yhtä yhteistä klassikkokäsitystä vaan rakentaa omaa käsitystä erilaisten tulkintojen avulla. Yksittäisten ulkoa opeteltavien faktojen sijaan tiedolla ja materiaalilla yritetään saada oppijat liittämään klassikot oman elämänsä piiriin. (Vrt. Tynjälä 1999, 62–63.) Mitään ei sinänsä anneta valmiina, vaan oppijan on työstettävä näkemyksiään. Paletissa on pyritty välttämään ”oikeita” vastauksia, minkä sijaan korostetaan oman käsityksen tärkeyttä.

Yksilöllistä työskentelyä puhtaimmillaan on kirjallisuusesseen kirjoittaminen. Vaikka oppija voi hyödyntää Klassikkopaletilta tukimateriaalia ja etsiä toisten samasta teoksesta kirjoittamia tekstejä, on oppijan oma essee hänen oman työskentelynsä tuotos.

Pienryhmätyöskentelyyn Klassikkopaletti kannustaa lukupiirityöskentelyn muodossa. Projektissamme oppituntien työskentely oli tietokoneiden vähyyden takia enimmäkseen yhdistettyä pienryhmä- ja yhteistyötyöskentelyä, sillä opiskelijat muotoilivat vastauksiaan Paletin kysymyksiin ja toisten ryhmien näkemyksiin 3–4 hengen ryhmissä. Yksilötyösken-

telyn sijaan he joutuivat neuvottelemaan ja pohtimaan yhdessä, mitä kirjoittavat kommentteihinsa.

Työskentelyn välineet liittyvät kiinteästi työskentelyn sosiaalisiin tasoihin. Häkkisen ym. (2013, 92) käyttämä jako tiedonhankinnan ja analyysin sekä yhteisöllisen tiedonrakentamisen välineisiin toimii myös Klassikkopaletissa, vaikka ne työskentelyn sosiaalisten tasojen tapaan kietoutuvat osittain toisiinsa. Oppijoiden tiedonhankintaprosessia on helpotettu järjestämällä internetissä valmiina olevaa klassikoihin liittyvää tietoa ja materiaalia oppijoiden saataville ja oppimisen kannalta mielekkääseen järjestykseen. Oppijan tehtäväksi jää valita, mitä tietoa hän hyödyntää ja miten. Tiedon analysoimisen helpottamiseksi sivustolla on paljon sivujen materiaaliin ja ennen kaikkea materiaalista nouseviin ajatuksiin liittyviä kysymyksiä. Aktivoivia monivalintavisoja ja -gallupeja on myös lisätty herättelemään käyttäjää, jottei toiminta olisi pelkästään passiivista lukemista. Sekä kysymysten että visojen tarkoituksena on saada oppija aktiivisesti työstämään lukemaansa, sillä ilman oppijan aktiivista analysointiprosessia vaarana on sivustolla esitettyjen mielipiteiden ja tietojen omaksuminen ja oppittelu ilman omaa ajattelua ja kritiikkiä.

Klassikkopalettiin on pyritty linkittämään sellaista materiaalia, joka jo itsessään herättäisi ajatuksia ja parhaimmillaan kannustaisi aktiiviseen tiedonrakenteluun. Opetusmateriaaliksi on kerätty erilaisia mediatekstejä perinteisemmistä paperilehtien verkkoversioista sosiaalisen median teksteihin, valmiista opetusmateriaaleista erilaisiin verkkokeskusteluihin. Vaikka mukana on materiaalia *Helsingin Sanomista* ja *Keskisuomalaisesta*, olemme tietoisesti etsineet klassikkoja käsitteleviä sivuja myös lähempää oppijoiden omaa mediatodellisuutta. Muun muassa *Iltä-Sanomiin*, Facebookiin ja suomi24:ään löytyy Klassikkopaletista linkkejä. Sivustolla pyydetään myös oppijoita lisäämään klassikkoonsa liittyviä sivuja Palettiin. Ottamalla mukaan suosittuja sosiaalisen median foorumeja olemme halunneet osoittaa oppijoille, että klassikot elävät myös heidän (media)maailmassaan. Samalla olemme pyrkineet valjastamaan sosiaalista mediaa opetuskäyttöön laajemminkin kuin vain blogin osalta sekä lähentämään oppijoiden ja koulun tekstimaailmoja (vrt. Luukka ym. 2008).

Yhteisöllisen tiedonrakentamisen välineet liittyvät Paletissa klassikkokäsitysten luomiseen ja lukukokemusten jatkamiseen. Omien tekstien julkaisun, kommentointimahdollisuuksien sekä sivuilla olevien kysymysten kautta oppijat pääsevät jakamaan ajatuksiaan ja kommentoimaan toisten näkemyksiä rakentaen näin yhdessä sekä klassikoihin ja kirjallisuuteen liittyvää tietovarantoaan ja ymmärrystään. Vaikka Klassikkopaletissa on välineet yhteisölliseen tiedonrakentamiseen, jäi se opetuskokeilussamme aika heikoksi osittain

puutteellisten kysymyksenasetteluiden ja ohjeiden takia. Palaan tähän asiaan tarkemmin Klassikkopaletin sosiaalisen näkökulman yhteydessä.

Erilaisilla oppimisympäristöillä ja työskentelyvälineillä oppimista pystytään yksilöimään. Tällä hetkellä eriyttäminen tapahtuu Klassikkopaletissa pikemminkin sivustolle linkitettyinä eritasoisena materiaalina kuin esimerkiksi valmiiksi räätälöityinä erilaisina oppimispolkuina. Osa linkeistä johtaa peruskoululaisille tarkoitettuihin ”rautalankamalleihin”, osa taas hyvinkin käsitteelliseen ja abstraktiin pohdintaan. Kuitenkin verkkopohjaisten oppimisympäristöjen etuna pidetään sitä, että yhdistelemällä mahdollisimman monipuolisesti sekä painettuja, sähköisiä että multimodaalisia aineistoja pystytään tarjoamaan erilaisia oppimisen paikkoja erilaisille oppijoille (Best 2009, 259). Klassikkopaletissa tulisikin hyödyntää enemmän visuaalisuutta ja auditiivisuutta nykyisen tekstipainotteisuuden rinnalla. Esimerkiksi lukihäiriöiset ja maahanmuuttajataustaiset opiskelijat kärsivät runsaasta tekstimäärästä ja tekstipohjaisesta kommunikoinnista, mikä varsinkin verkossa korostuu, kun aiheeseen liittyvä keskustelukin käydään kirjoittaen (Vihervaara 2011, 7). Vaikka tietokonevälitteinen viestintä tarjoaa heille enemmän aikaa edetä omassa tahdissaan (Manninen ym. 2007, 78; Best 2009, 259; Manninen & Nevgi 2000, 102; Lehti 2011, 18–21), tekstimäärä pysyy silti samana. Tulevaisuudessa voisikin miettiä, pitääkö Palettiin vastata nimenomaan tekstimuodossa vai kävisikö kommentiksi esimerkiksi videoklippii tai kuva. Kirjallisuuden opetuksen eriyttämisen näkökulmasta myös sekä paljon että vähän lukevat tulisi ottaa paremmin huomioon. Nyt oikeastaan vain *Helsingin Sanomien* Klassikkoautomaatti ja Klassikkopaletin *Näkökulmia klassikkoon* -sivu tarjoavat mahdollisuuden tällaiseen eriyttämiseen. Erilaisten suorituspolkujen luominen eritasoisille lukijoille vaatisi Klassikkopaletin muokkaamista paletti-ajattelusta kohti räätälöidympää oppimisympäristöä, *PLE*:tä. Nykyisellään eriyttäminen jää pitkälti sivustoa käyttävän opettajan vastuulle.

Opettajan rooli verkkopohjaisessa oppimisympäristössä poikkeaa perinteisestä opettajan roolista. Kun tavoitteena on yhteisöllinen tiedonrakentelu, opettajan tulisi olla työskentelykulttuurin luoja ja asiantuntijamalli (Ilomäki & Lakkala 2006, 198–200). Konkreettisemmin määriteltynä opettajan tulee olla yhtä aikaa organisaattori, sosiaalinen tuki ja oppilaiden älyllinen aktivoija (Manninen & Nevgi 2000, 103–104). Kaikki nämä tehtävät on pyritty rakentamaan osittain jo valmiiksi Klassikkopalettiin, mikä ei kuitenkaan tarkoita, että opettajaa ei tarvittaisi enää lainkaan. Päinvastoin, kuten opetuskokeilussamme huomasimme.

Organisaattorina opettajan pitää huolehtia aikataulujen ja ohjeiden antamisesta, missä hän voi käyttää apunaan Klassikkopaletin kurssisuunnitelmaesimerkkiä ja sivustolle kirjattuja etenemisehdotuksia. Sosiaalisena tukena opettajan tehtävänä on luoda positiivinen ilmapiiri ja rohkaista kaikkia osallistumaan. Vaikka sivustoa on yritetty rakentaa osallistumisen suhteen mahdollisimman matalakynnyksiseksi, on opettajan rooli tietokonetyöskentelyyn kannustamisessa ja innostavan ja kokeilevan ilmapiirin luomisessa keskeinen, jottei työskentelyä nähdä vain lisätyönä, varsinkin jos Klassikkopalettia käytetään osana muuta kurssiopetusta. Blogeja opetuksessaan käyttäneen Kathleen Fitzpatrickin kokemusten mukaan juuri opettajan näkyvä läsnäolo verkko-oppimisympäristössä kannustaa oppijotakin mukaan, sillä se osoittaa, että opettajaa kiinnostaa keskustelu, jota sivustolla käydään (Fitzpatrick 2009, 208–213). Myös Savolainen (2009) nostaa ohjaavan opettajan läsnäolon keskeiseksi tekijäksi merkityksellisen vuorovaikutuksen rakentumisessa.

Mannisen ja Nevgin (2000, 104) mukaan opettajan tärkein tehtävä on kuitenkin olla oppijoiden älyllinen aktivoija, joka ohjaa oppimista suuntaamalla oppijoiden mielenkiintoa tärkeisiin asioihin ja tuomalla erilaisia näkökulmia esiin. Vaikka eri sivuilla keskitytään klassikoiden eri puoliin ja esitellään erilaisia lähestymistapoja niihin, voi opettaja esimerkiksi keskustelualueella ottaa esille uusia, tärkeitä kokemiaan näkökulmia ja suunnata opetusta niin kuin itse haluaa. Klassikkopaletissa korostuukin opettajan rooli oppimisen syventäjänä. Omassa opetuskokeilussamme meidän opettajien olisi pitänyt osallistua sivustolla käytäviin keskusteluihin kärjistäen, kritisoiden ja kyseenalaistaen, ikään kuin pakottaen oppijoita pohtimaan asioita syvällisemmin ja omakohtaisemmin. Nyt osallistumisemme jäi kovin vähäiseksi, sillä halusimme antaa oppijoille tilaa ja mahdollisuuden luoda keskustelupaikasta heidän oma tilansa (vrt. Fitzpatrick 2009, 208–213). Halusimme myös välttää ajatusta opettajasta ”oikean” vastauksen tietäjänä. Tavallaan laiminlöimme näin verkkotyöskentelyssä roolimme asiantuntijamalleina. Työskentelykulttuurin luomisessa onnistuimme paremmin, mutta sitä loimmekin enemmän fyysisesti luokkahuonetilanteissa kuin Klassikkopaletin sivuilla. (Vrt. Ilomäki & Lakkala 2006, 198–200.)

Opettajan rooli verkko-oppimisympäristössä onkin taiteilua liiallisen ja liian vähäisen osallistumisen välillä. Tavallaan opettaja ei verkossa ole enää opettaja vaan kokenempi kanssaoppija, oivalluttaja, jonka tehtävänä on tarjota puitteet oppijoiden omien oivallusten syntymiseen. Ottaapa opettajan verkkopohjaisessa oppimisympäristössä millaisen roolin tahansa, hänen kannattaa sanallistaa se sekä omat tavoitteensa oppijoille. Muuten vaarana on, että oppijat tulkitsevat opettajan valitsemat ratkaisut väärin (Fitzpatrick 2009, 208–213). Osallistumisen pelisäännöistä on myös hyvä sopia yhteisesti, jotta kaikki

tietävät esimerkiksi kuinka monella kommentilla ja millä aikavälillä heidän odotetaan osallistuvan keskusteluun ja muuhun oppimisympäristössä tapahtuvaan toimintaan.

Vaikka oma verkko-opettajuutemme jäi joiltakin osin hieman puutteelliseksi, tapahtui oppimista silti, sillä verkkopohjaisessa oppimisympäristössä opettaja ei ole ainoa oppimisen tuki. Uusi teknologia mahdollistaa erilaisia tapoja ja resursseja oppimisen tukemiseen (Pöysä ym. 2007, 11; Häkkinen ym. 2013, 93). Siihen, mitä nämä resurssit ovat, keskityn seuraavaksi.

Sosiaalinen näkökulma Klassikkopalettiin

Verkko-oppimisympäristön sosiaalisen näkökulman keskiössä on pohdinta siitä, miten teknologinen ympäristö ohjaa tai säätelee vuorovaikutusta (Manninen ym. 2007, 69). Nykyisissä monipuolisissa oppimisympäristöissä oppimisen tuen ajatellaan olevan hajallaan sosiaalisissa ja materiaalisissa resursseissa eli kanssaoppijoissa, opettajissa ja heidän keskinäisessä vuorovaikutuksessa sekä käytetyissä oppimateriaaleissa, teknologiassa ja ympäristöissä itsessään (Häkkinen ym. 2013, 93; Puntambekar & Kolodner 2005, 213). Koska myös opetuksen ja oppimisen ajatellaan perustuvan aina vuorovaikutukseen, kommunikointiin ja viestintään (Manninen & Nevgi 2000, 93), tarkastelen tässä luvussa Klassikkopaletin mahdollistamaa sosiaalista vuorovaikutusta oppimisen tukemisen ja arvioinnin näkökulmista.

Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävissä oppimisympäristössä vuorovaikutus on laadukkaan oppimisen perustekijä (Piispanen 2008, 16; Tuononen & Pelkonen 2004, 71). Teknologian käytöstä opetuksessa innostuneet korostavat usein verkon tuomia lisämahdollisuuksia juuri vuorovaikutuksen tai yhteisöllisyyden edistämiseen ja tukemiseen (Lindberg 2004, 135). Millaista vuorovaikutusta Klassikkopaletti-sivustolla on? Maarit Lindbergin (2004, 136) ja Janne Matikaisen (2000, 55) tapaan tulkitseen keskustelun verkko-oppimisympäristössä sosiaalisesti vuorovaikutukseksi. Klassikkopalettissa on jokaisen sivun alareunassa tila sivulla esitettyjen kysymysten pohdintaan. Sivuston kommunikointimahdollisuudet ovat kaksisuuntaista, eriaikaista viestintää, sillä viestit tallentuvat sivustolle ja ovat kaikkien luettavissa ja kommentoitavissa vasta, kun pääkäyttäjä on ne hyväksynyt (vrt. Manninen ym. 2007, 70).

Oppimisen tuen suhteen Klassikkopalettissa tapahtuva vuorovaikutus jää tällä hetkellä hieman puolitiehen. Sähköisten oppimisympäristöjen tapaan myös Klassikkopalettissa haasteena on autenttisen dialogin mahdollistaminen (Haasio & Haasio 2008, 47; ks. myös

Manninen & Nevgi 2000, 103). Monologikeskeisyys ja vuorovaikutuksen puute eivät johdu pelkästään oppimisympäristöistä vaan myös oppimisen käytänteistä ja oppimiskulttuurista. Oppijat eivät yleensä miellä keskustelua ja varsinkaan verkkokeskustelua oikeaksi oppimiseksi (vrt. Taalas ym. 2011, 81; Luukka 2008, 236), sillä ”oikean” tiedon ajatellaan usein olevan opettajalla, oppikirjassa tai opettajan jakamassa materiaalissa. Klassikkopaleettiin sovellettuna tämä tarkoittaa sitä, että oppijat saattavat kokea tärkeäksi vain Paletissa olevan valmiin materiaalin, ei muiden kommentteja. Ongelmaa on Klassikkopaleetissa yritetty ehkäistä kirjaamalla sivuille kysymyksiä, jotka ohjaavat muiden kommenttien lukemiseen ennen oman vastauksen kirjoittamista, jotta oppijat huomaisivat, kuinka he voivat oppia myös toinen toistensa ajatuksista (vrt. Manninen & Nevgi 2000, 99–100).

Oppimiskulttuurin muuttaminen on hidasta ja vaatii tavoitteiden ja työtapojen perustelujen sanoittamista. Jotta kunnollista sosiaalista vuorovaikutusta olisi opetuskokeilussamme verkko-oppimisympäristössä syntynyt, olisi meidän opettajina tullut tehdä selväksi, mikä on keskustelun asema oppimisympäristössä (vrt. Manninen & Nevgi 2000, 103–104) – ja miksei myös oppimisessa. Myös Palettiin kirjoitettujen ohjeiden tulisi suunnata oppijoiden työskentelyä keskustelevammaksi ja kohti yhteisöllistä tiedonrakentelua. Nykyisellään kysymyksenasettelut ohjaavat aidon keskustelun sijaan irtonaisten vastausten ja mielipiteiden esittämiseen. Mitä kylvää sitä niittää; siksi ei ole ihme, että Klassikkopaleetissa olevat kommentit ovatkin suurimmaksi osaksi juuri mekaanisia kommentteja ja oman mielipiteen ilmaisuja, eivät aitoa dialogia, mikä tosin on aika yleistä (ks. esim. Savolainen 2009). Toisaalta on myös hyvä muistaa, että blogi ei ole alustana paras mahdollinen keskustelulle, koska blogikeskustelu on enemmän kommentointia kuin keskustelua.

Koska sosiaalinen vuorovaikutus jää nykyisessä Klassikkopaleetissa heikohkoksi, korostuvat muut oppimisen tukemisen resurssit. Vaikka Klassikkopaleettiin rakennettu ohjeistus ei onnistu kannustamaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen, sivuston rakenne ja sille kirjatut kysymykset tukevat kuitenkin oppimisprosessia. Merkittävimpään asemaan nousee opettaja. Kuten olen didaktisen näkökulman yhteydessä tuonut esiin, opettajina pysyttelimme verkkokeskustelussa taka-alalla mutta tuimme oppimista fyysisissä tilanteissa.

Myöskään arvioinnin merkitystä oppimisen tukemisessa ei pidä unohtaa, sillä kuten olen jo useasti maininnut, se mitä arvioidaan, ohjaa opetusta ja samalla oppimista. Siksi arvioinnin tulisi olla läpinäkyvää ja arviointikriteerien tiedossa heti alusta asti (Herrington ym. 2009, 205). Klassikkopaleetissa oppija pääsee itse arvioimaan oppimaansa. Sivustolle on rakennettu erillinen *Lopuksi*-osio, jossa oppijaa pyydetään palaamaan alun vastauksiinsa ja kaiken oppimansa perusteella vastaamaan, mitä ajattelee klassikoista nyt ja miksi

niitä oikein pitäisi lukea. Täytettävänä on myös monivalintapalautekysely, jonka avulla kerätään tietoa muun muassa siitä, mitä oppija teki sivuston avulla, miten hän koko työskentelyn, mitä hän oppi sekä miten hän kehittäisi sivustoa. Oman oppimisen arviointi ja opitun reflektointi on näin kytketty osaksi oppimisprosessia (Tynjälä 1999, 65–66).

Oppijoiden osallistumista arviointiin voisi kuitenkin laajentaa. Vertaisarviointia ei ole Klassikkopaletissa hyödynnetty, vaikka esimerkiksi kirjallisuusesseiden kohdalla se olisi mahdollista. Olemme halunneet kirjallisuusesseiden kommentoinnissa panostaa lukukokemuksen jakamiseen ja sen pohtimiseen, onko teos klassikko, emme tekstien arvioimiseen, sillä toivoimme valitun lähestymistavan madaltavan opiskelijoiden julkaisukynnystä. Esseiden vertaisarvioinnin puolesta puhuu kuitenkin se, että sen avulla opiskelijat voisivat tulla tietoisemmiksi omasta kirjoitustyylistään ja oppia toisilta esimerkiksi hyviä rakenteita tai tapoja ilmaista asioita.

Opetuskokeilussamme kirjallisuusesseen arviointi painottui muiden arvioitavien osa-alueiden kustannuksella. Keskittyminen esseen arviointiin ei ole vastoin Klassikkopaletin oppimiskäsitystä, sillä essee itsessään on hyvä konstruktivistiseen oppimisprosessiin kytketty arviointimenetelmä, koska siinä oppija joutuu yhdistelemään ja muovaamaan ajatuksiaan uuteen, kirjalliseen muotoon (Tynjälä 1999, 177). Kirjallisuusessee myös mittaa sekä kirjoittajan taitoja että tietoja. Hyvä kirjoittaja osaa rajata aiheensa ja rakentaa tekstinsä kiinnostavasti sekä ilmaista ajattelunsa elävästi; tiedot puolestaan punnitaan sisällössä. (Falck ym. 2008, 102.) Kuitenkaan pelkällä kirjallisuusesseen arvioinnilla ei päästä oppijan oppimisprosessin lähteille, vaan pikemminkin osoitetaan, että oppimisprosessi – eli kaikki muu Klassikkopaletti-työskentely – ei ole tärkeää. Samalla menetetään arvioinnin mahdollisuus tukea oppimista. Siksi Klassikkopalettiä opetuksessa käytettäessä tulee arvioida myös oppijoiden keskusteluja ja itsearviointeja, ja oppijoiden pitää tietää se alusta asti.

Teknologinen näkökulma Klassikkopalettiin

Teknologinen näkökulma oppimisympäristöön tarkoittaa sen pohtimista, miten tieto- ja viestintäteknologia mahdollistaa oppimisen teknologiapohjaisessa oppimisympäristössä (Manninen ym. 2007, 73–74). Mannisen (2000, 37–38) verkko-oppimisympäristöjen luokittelu kalvopankeiksi ja informaation varastoiksi, verkostoiksi, rakenteiksi ja virtuaali-luokiksi on yksi konkreettinen esimerkki siitä, kuinka teknologisen oppimisympäristön mahdollistamaa toimintaa voidaan tarkastella oppimisen näkökulmasta. Klassikkopaletti oppimisympäristönä yhdistää varaston, verkoston ja rakenteen eri ominaisuuksia. Se on

materiaalipankki, koska sinne on koottu kirjallisuuden klassikoista tietoa ja linkkejä niitä käsitteleville sivustoille. Mannisen ym. (2007, 76) mukaan suuri osa tietokoneavusteisista opetusohjelmista toimii opetuksessa lähinnä oppimateriaalin säilytyspaikkana. Toisaalta Jari Laru (2012, 13–14) toteaa väitöskirjassaan, että monet opetuksessa käytettävät internetsovellukset ovat kehittyneet pelkistä kurssin materiaalien jakopaikoista kommunikation ja oppimisprosessin arvioinnin mahdollistaviksi. Ehkä teknologiapohjaisten oppimisympäristöjen materiaalin välittämisen ja säilytyskeskeisyys on jo vanhentunut trendi?

Klassikkopaletti ei kuitenkaan ole pelkkä informaatiovarasto, vaan se toimii myös verkostona, julkaisufoorumina, oppimisportfoliona ja rakenteena. Verkostona Klassikkopaletti korostaa kommunikaatiomahdollisuuksia, sillä eri sivuilla esitetään kysymyksiä, joista on tarkoitus käydä keskustelua kunkin sivun alareunassa. Verkosto ulottuu myös sivuston ulkopuolelle muissa blogeissa ja internetin keskustelufoorumeilla käytäviin autenttisiin klassikkokeskusteluihin. (Vrt. Manninen 2000, 37–38.) Lisäksi Paletti on myös omien tekstien julkaisufoorumi, jossa kirjallisuusesseensä voi julkaista, ja jopa oppimisportfolio, sillä sivuston alussa esitettyihin klassikkonäkemyksiin palataan lopussa, jolloin omaa oppimisprosessiaan voi kerrata, ovathan työskentelyn aikaiset kommentit sivustolla tallessa. Samalla Klassikkopaletti tarjoaa mahdollisuuden seurata toisten tapaa ajatella ja kirjoittaa. (Vrt. Lehti 2011, 18–21.)

Klassikkopaletin tarkastelu rakenteena auttaa parhaiten ymmärtämään, miten sivusto pyrkii ohjaamaan oppijan oppimisprosessia. Rakenteella tarkoitetaan verkkopohjaisen oppimisympäristön suunnittelussa käytettyjä hypertekstirakenteita, joilla tuetaan opittavan asian ymmärtämistä. (Manninen 2000, 38.) Blogipohjaisuus on tällainen eniten Klassikkopaletin avulla tapahtuvaa toimintaa määrittelevä rakenne. Blogipohjaisuus korostaa hieman liikaa sivuston luonnetta materiaalipankkina, sillä blogi sopii parhaiten valmiiden tekstien julkaisemiseen ja niiden kommentoimiseen (Jaakkola 2011, 9). Blogi valikoitui alustaksemme kevytrakenteisuutensa ja helppokäyttöisyytensä vuoksi. Blogin avoimuus eli se, että se on kaikkien internetin käyttäjien luettavissa ja kommentoitavissa, oli myös tietoinen valinta, sillä halusimme antaa mahdollisuuden myös muille kuin kurssilaisillemme osallistua keskusteluun. Osaltaan avoimuus saattaa korostaa materiaalipankkiluonnetta, sillä kaikki eivät ehkä uskalla kommentoida yhtä luontevasti kuin suljetussa yhteisössä, jolloin pääpaino jää jo valmiille materiaaleille.

Muuten blogipohjaisuus on käännetty Klassikkopaletilta voitoksi rakentamalla sivusto mahdollisimman hyvin oppimista ja opiskelua tukeväksi. Oppimista on pyritty helpottamaan vaiheistamisen ja hypertekstien avulla. Oppimisen pedagoginen vaiheistaminen ta-

pahtuu skriptien eli ohjeistuksien kautta. Skriptejä ovat esimerkiksi luvussa 4.1 esitelty Klassikkopaletin sivupalkki, joka samalla on etenemisehdotus, sekä yksittäisten sivujen hypertekstirakenne, joka muun muassa antaa ehdotuksia siitä, mitä oppija voi tehdä seuraavaksi. Parhaimmillaan skriptit tukevat tarkoituksenmukaisesti oppimisprosessin etenemistä kannustaen kriittiseen tiedon arviointiin ja mielipiteiden selittämiseen muille. Skriptit eivät saa kuitenkaan olla liian ohjaavia, etteivät ne rajoita liikaa oppijan mahdollisuuksia harjoitella itseohjautuvuutta. (Hämäläinen & Häkkinen 2006, 234–235; Järvelä ym. 2006c, 182.)

Klassikkopaletissa ulkoisten eli sivustolle kirjattujen skriptien ja oppijan oman oppimisprosessin aikaisten sisäisten skriptien etenemistä eri suuntiin on pyritty estämään niin, ettei sivuston oikeaa etenemisjärjestystä ole lyöty lukkoon vaan oppija voi edetä niin kuin parhaaksi näkee. Tämä on tärkeää, sillä jos ympäristön ohjaus ei tue ”oppijan omaa ongelmanratkaisua [-] [voi se] pahimmillaan pakottaa oppijan luopumaan omasta ajattelusta ja toteuttamaan tehtävää mekaanisesti vahvistetussa järjestyksessä.” (Hämäläinen & Häkkinen 2006, 242–243.) Kuten olen jo sekä didaktisen että sosiaalisen näkökulman yhteydessä todennut, Klassikkopaletissa ohjeet ovat pikemminkin puutteellisia kuin liian runsaita. Ne ohjaavat yksilön omaa oppimisprosessia mutta eivät juurikaan huomioi oppimisen sosiaalista ulottuvuutta. Ne eivät myöskään eksplisiittisesti sanallista toiminnan tarkoitusta eli sitä, mihin keskustelulla Paletissa pyritään. Sinänsä Klassikkopaletti ei ole ongelmiseen yksin, sillä liian niukat tehtävänannot ovat verkko-oppimisympäristöjen yleisin kehityskohta (Pönkä & Impiö 2012, 44).

Sivustona Klassikkopaletti sekä siellä tapahtuva viestintä on hypertekstimuodostaan huolimatta tekstipainotteista. Vaikka sivustolla on hyödynnetty verkkoympäristön mahdollisuuksia linkittämällä oppimisen tueksi audiovisuaalista materiaalia, odotetaan kommentteja ja tuotoksia lähtökohtaisesti tekstimuodossa. Tekstipainotteisuus ja verkkovälitteinen viestintä eivät kuitenkaan ole pelkästään pahasta, päinvastoin, sillä niillä on todettu olevan tiettyjä hyötyjä kasvokkaiseen vuorovaikutukseen verrattuna. Manninen ym. (2007, 78) jopa samaistavat verkkovälitteisen viestinnän hyödyt verkkokeskustelun didaktisiin hyötyihin. Heidän mukaansa ”tekstipohjainen kommunikaatio pakottaa ajattelemaan ja muotoilemaan omaa ajattelua eri tavalla kuin puhetilanne”. Esimerkiksi blogityöskentely todellisille yleisöille on tehokasta siksi, että se pakottaa oppijat huolehtimaan siitä, että lukija pysyy tekstin mukana. Taustoja ja termejä pitää avata enemmän ja muutenkin huolehtia sidosteisuudesta ja tekstin siirtymistä. (Westcott Driver 2009, 246.) Lisäksi on mietittävä sananvalintoja tarkemmin, kun eleet ja ilmeet jäävät pois. Merkitys on tällöin löydettävä

kirjoitetuista sanoista. Viestinnän viivästetty luonne puolestaan edistää oppimista ja ajattelua, kun tiedonrakenteluprosessille jää enemmän aikaa. (Manninen & Nevgi 2000, 99–100.) Viivästetty kommunikaatio myös luo oppimisympäristöstä tasa-arvoisemman, sillä hitaammat ja hiljaisemmat oppijat pääsevät paremmin mukaan sähköiseen keskusteluun kuin luokkahuonekeskusteluun, kun he saavat mahdollisuuden miettiä omaa vastaustaan (Manninen ym. 2007, 78; Best 2009, 259; Manninen & Nevgi 2000, 102; Lehti 2011, 18–21). Lisäksi verkkokeskustelu mahdollistaa sekä yksityisen että yhteisöllisen tiedonrakentelun toisten kommenttien avulla (Manninen ym. 2007, 78).

Myös kirjoittamisella itsellään on todettu olevan oppimista edistävä vaikutus. Omia ajatuksia ulkoistetaan ja jäsennetään kirjoittamalla ne tekstin muotoon. Samalla, kun omaa ajattelua selitetään muille, sitä tehdään näkyväksi, mikä tukee ymmärtävää oppimista. (Lehtinen 2003, 9–10.) Kokonaisten tekstien kirjoittamista muistiinpanojen tai vaikkapa piirtämisen sijaan puolestaan puolustaa se, että kirjoittamisen kautta oppijan on helppo jäsentää ajatteluaan. Ajattelun jäsentyminen näkyy blogien kommentteissa usein syvällisyyden lisääntymisenä. (Manninen & Nevgi 2000, 99–100; Lehti 2011, 18–21.)

Blogipohjaisuutta käytetään Klassikkopaletissa myös opetuksen laajentamiseen ja vertaispalautteen valjastamiseen osaksi oppimisprosessia. Paletti on eräänlainen opetuksen jatke, 24 tuntia vuorokaudessa auki oleva luokkahuone, jossa tuntien keskusteluja voidaan jatkaa ja johon voidaan linkittää lisämateriaalia (vrt. Fitzpatrick 2009, 207; Layunta Maurrel 2013). Blogipohjaisuuden ansiosta oppimisen saa linkitettyä internetin autenttisiin sisältöihin ja konteksteihin, jolloin voidaan osoittaa, että vapaa-ajan ja koulun maailmat eivät lopulta ole niin kaukana toisistaan kuin välillä tuntuu. Usein työskentelyn julkisuus ja tekstien julkaiseminen internetissä myös saa aikaan sen, että tekemiseen panostetaan tavallista enemmän ja tekstejä muokataan ahkerammin (Westcott Driver 2009, 244–245). Oppiminen tehdään blogeissa siis Prensbyn (2010, 73) sanoin todelliseksi, oikean maailman välineillä oikeaan maailmaan osallistuvaksi. Todellista on myös vertaispalaute, joka Klassikkopaletissa on toteutettu kommentointimahdollisuuden avulla. Kommentointimahdollisuus alentaa vertaispalautteenannon kynnystä ja moninkertaistaa palautteen määrän, sillä opettaja ei ikinä ehdi antaa yksittäisille oppijoille niin paljon palautetta kuin nämä haluaisivat (ks. Kainulainen 2011, 442), mutta blogeissa myös muut voivat toimia palautteen antajina. Paletissa palautteen antamiseen liittyviä ohjeita olisi hyvä tarkentaa, jotta oppijat todella hyötyisivät vertauspalautteesta.

Sähköisen median ja verkkokeskustelujen opetuskäytössä on toki ongelmiaakin. Verkkotyöskentely mahdollistaa plagioinnin, kun muut verkon materiaalit tuodaan työskentelyn

osaksi (Best 2009, 259). Klassikkopaletissakin plagioinnin vaara on ilmeinen, sillä sivustolla on suoria linkkejä kirjallisuusessee- ja lukukokemussivustoille. Opiskelijan olisi äärimmäisen helppo löytää valmis essee ja palauttaa se omanaan. En kuitenkaan usko, että näin tapahtuu, sillä yhteydet ovat liian selvät. Lisäksi Klassikkopaletti suorastaan kannustaa lukemaan muiden ajatuksia samasta teoksesta – ei ajatusten ja tulkintojen kopioimiseksi vaan taustatietojen ja oman ajattelun virikkeiden saamiseksi. Myös materiaalien kehittämisen kalleus ja se, kuinka vaikeaa materiaaleilla on osua pedagogiseen tavoitteeseen, varsinkin kun media kehittyy koko ajan, ovat verkko-oppimisympäristöjen käyttöön liittyviä haasteita (Best 2009, 265). Koska Klassikkopaletti on rakennettu ilmaiselle alustalle ja suurimmaksi osaksi amatööritaidoin, ei sivusto ole aivan sellainen kuin visioissamme. Oppimisalustana blogi on sähköisyydestään ja interaktiivisuudestaan huolimatta aika perinteinen. Median ja teknologian kehittymisen myötä sitäkin pitää päivittää, jotta se tavoittaa käyttäjäkunnan ja puhuu heidän kieltään. Teknologisesta näkökulmasta katsottuna multimodaalisuutta ja tarkemmin muotoiltuja skriptejä tulee ainakin lisätä, ettei Klassikkopaletti jää vain oppikirjojen perinteen jatkajaksi vaan muodostuu aidoksi vuorovaikutukselliseksi oppimisympäristöksi.

4.3 ... TULEVAISUUDEN TAITOJEN OPETUKSENA

Se, miten opetus on Klassikkopaletissa didaktisesti järjestetty ja sosiaalisesti ja teknologisesti mahdollistettu, vaikuttaa enemmän metataitoina opettavien tulevaisuuden taitojen opetukseen kuin varsinaiseen sisältöopetukseen. Koska tulevaisuuden taitoja ei voi opetella ilman sisältöainesta, jää niiden opetus usein lapsipuolen asemaan. Niiden opetus pitää tietoisesti suunnitella samaan tapaan kuin oppimisympäristöjä rakentaessa pitää päättää, mitä, miten, missä ja kenen kanssa opitaan.

Opetuskokeilussamme emme asettaneet tulevaisuuden taitojen harjoittamiselle erillisiä tavoitteita. Pyrimme enemmän käyttämään tieto- ja viestintäteknikkaa pedagogisesti opetuksen osana. Silloisella ymmärryksellämme emme nähneet tietotekniikan pedagogisen käytön ja tulevaisuuden taitojen yhteyttä. Tieto- ja viestintäteknikan käyttö opetuksessa on kuitenkin yksi *Innovative Teaching and Learning* -tutkimuksen innovatiivinen opetuskäytännö (ks. luku 1.3), joka muuttaa opetusta muutenkin. Jotta Klassikkopaletin avulla voisi jatkossa opettaa nykyistä paremmin ja ainakin tietoisemmin myös tulevaisuuden taitoja, arvioin tässä alaluvussa, miten Klassikkopaletti tällä hetkellä mahdollistaa tulevaisuuden taitojen opetuksen.

Arviointivälineenä käyttämäni *Innovative Teaching and Learning* -tutkimuksen neliportainen kriteeristö (ks. luku 1.3 taulukko 2) on laadittu oppimistehtävien arviointiin. Klassikkopaletti kokonaisuutena on oppimisympäristö, jossa tarkoituksena ja oppimistehtävänä on luoda oma klassikkokäsitys, jonka osana kirjoitetaan kirjallisuusessee. Vaikka oman klassikkokäsityksen luominen on pääasia, painottuu arvioinnissa kirjallisuusesseen kirjoittaminen. Opiskelija myös todennäköisesti käyttää sen tekemiseen eniten aikaa. Siksi kirjallisuusesseen kirjoittaminen on Klassikkopaletissa pääsääntöistä toimintaa (Vrt. *Oppimistehtävien ulottuvuudet* 2011, 8.) ITL-tutkimuksessa käytetyn kriteeristön mukaisesti arvioin Klassikkopaletin oppimistehtävää yhteistoiminnan, tiedonrakentelun, tietotekniikan oppimiskäytön, itsesäätelyn ja ongelmanratkaisun taitojen harjoittamisen näkökulmista (*Oppimistehtävien ulottuvuudet* 2011, 2).

Yhteistoiminnallisessa ulottuvuudessa keskitytään tarkastelemaan sitä, miten oppijat työskentelevät oppimistehtävän aikana yhdessä ja kuinka laadukasta heidän yhteistoimintansa on. Yhteistoiminnallisuuden kautta oppijat oppivat neuvottelu- ja sovittelutaitoja, tehtävien ja työskentelyroolien jakamista, toisten kuuntelua ja osien kokoamista yhteiseksi kokonaisuudeksi. Yhteistoiminnaksi lasketaan pareina tai pienryhmissä tapahtuva keskustelu, ongelmanratkaisu tai yhteisen tuotoksen luominen. (*Oppimistehtävien ulottuvuudet* 2011, 3.) Opetuskokeilussamme yhteistoiminnallisuus toteutui, sillä opiskelijat muotoilivat tietokoneiden vähyyden vuoksi vastauksiaan ja näkemyksiään pareina ja pienryhmissä. Jos tietokoneita olisi ollut kaikille, olisi kasvokkaisia keskusteluita ja merkitysneuvotteluita käyty huomattavasti vähemmän.

Klassikkopaletti-tehtävä itsessään ei kuitenkaan vaadi yhteistoiminnallisuutta. Sivustolla on tarkoitus käydä keskustelua ja rakentaa omia käsityksiään keskustelun kautta, mutta pohjimmiltaan työskentely on yksilötyötä – oppimisympäristön yhteisöllisen työskentelyn tiloista huolimatta. Oppijoilta edellytetään sivuston ja toisten käyttäjien ajatusten kommentointia mutta ei pari- tai ryhmätyöskentelyä²¹. Siksi yhteistoiminnallisuuteen liittyvät oppijoiden *jaettu vastuu* ja *olennaisten päätösten tekeminen yhdessä* jäävät puuttumaan. Jaetulla vastuulla tarkoitetaan sitä, että oppijat ovat yhteisesti vastuussa tekemänsä työn lopputuloksesta eli he kaikki ”omistavat” sen. (*Oppimistehtävien ulottuvuudet* 2011, 3-4.) Koska Klassikkopaletissa on tarkoitus luoda oma klassikkokäsitys ja kirjoittaa oma essee,

²¹ Tosin *Luku- ja kirjoittamisohjeita* -sivulla kannustetaan lukupiirin pitoon. Lukupiiri on kuitenkin valinnainen lukupäiväkirjan pidon kanssa, joten ryhmätyöskentely ei ole pakollinen vaihtoehto.

ei yhteistä työtä eikä näin ollen jaettua vastuuta ole. Myöskään olennaisia päätöksiä, jotka vaikuttavat työn sisältöön, oppimisprosessiin tai lopputulokseen, ei tehdä yhdessä (*Oppimistehtävien ulottuvuudet* 2011, 4).

Koska oppijoilta ei lähtökohtaisesti edellytetä toimintaa pareittain tai ryhmissä, jää Klassikkopaletti-tehtävä yhteistoiminnan osalta ensimmäisen portaan toiminnaksi (*Oppimisen ulottuvuudet* 2011, 5).

Tiedonrakenteluksi *Oppimistehtävien ulottuvuudet* -opetusmateriaalissa (2011, 7) kutsutaan toimintaa, jossa uutta ymmärrystä luodaan olemassa olevan tiedon pohjalta tulkinnan, analysoinnin, yhdistelyn tai arvioinnin kautta. Tavanomaista kokeissa mitattavaa pelkkää vanhan tai löydetyn tiedon toistamista ei lasketa tiedonrakenteluksi. Klassikkopaleletissa klassikkokäsityksen rakentaminen on kuvaavin esimerkki tiedonrakentelusta. Oppija pääsee käsityksensä luomiseksi niin tulkitsemaan, analysoimaan, yhdistelemään kuin arvioimaankin sivustolle kirjoitettua ja linkitettyä materiaalia. Samoja taitoja tarvitaan myös Klassikkopaletti-työskentelyn pääsääntöisessä toiminnassa, klassikkoeseen kirjoittamisessa. (Vrt. *Oppimistehtävien ulottuvuudet* 2011, 8.)

Korkeimman tason tiedonrakentelua tapahtuu oppimistehtävissä, joissa oppiminen on ainerajat ylittävää. Vaikka Klassikkopaletti-opetuskokeilu on saanut alkunsa äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tieto- ja viestintäteknologian yhteistyöstä, ei Klassikkopaletti oppimistehtävänä täytä oppiainerajat ylittävän oppimistehtävän kriteereitä. Työskentelylle ei ole luotu muuhun kuin äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöön liittyviä tavoitteita. Tietotekniikkaa ei tässä yhteydessä luokitella omaksi oppiaineeksi vaan sitä pidetään työkaluna. (Vrt. *Oppimistehtävien ulottuvuudet* 2011, 8.)

Tiedonrakentelun suhteen Klassikkopaletti-tehtävä ylittää kolmannen portaan toiminnaksi, koska siinä edellytetään tiedonrakentelua ja tiedonrakentelu on pääsääntöistä toimintaa. Oppiainerajat ylittävän tiedonrakentelun lisääminen nostaisi tehtävän ylimpään kategoriaan. (*Oppimistehtävien ulottuvuudet* 2011, 10.)

Kysymys **tietotekniikan käytöstä oppimisessa** on Klassikkopaletti-tehtävässä moniselitteinen. Vaikka työskentely tapahtuu verkossa joko tietokoneiden, älypuhelinien tai tabletien kautta, voi tiedonrakentelua tapahtua ilman tietotekniikkaakin. *Oppimistehtävien ulottuvuudet* -opetusmateriaalin (2011, 12) mukaan riittää, että tietotekniikan oppilaskäytölle annetaan mahdollisuus, vaikkei tuotoksessa teknologian käyttö näkyisi. Tämä on opetuskokeilumme kannalta olennaista, sillä kirjallisuudessaan sai palauttaa myös kirjallisesti. Toisaalta emme myöskään voineet pakottaa ketään hyödyntämään sivustoa esseiden kirjoit-

tusvaiheessa. Kuitenkin oletuksena oli, että oppijat käyvät Paletissa Klassikkopalettintuntien välillä ja käyttävät sitä parhaaksi katsomallaan tavalla. Projektista annetun palautteen ja sivuston käyttötilastojen mukaan Paletti todella otettiin kirjoittamisen avuksi.

Klassikkopaletti-tehtävää ei pääse tekemään ilman tietotekniikkaa, koska sivusto on nähtävissä ja käytettävissä vain internetissä. Tietotekniikan avulla siis päästään Palettiin lukemaan sen materiaaleja ja kirjoittamaan omia käsityksiä ja mielipiteitä sivustolle. Koska sivustolle on koottu paljon materiaalia ja erilaisia kysymyksenasetteluita, tietotekniikan käyttäminen mahdollistaa erilaisten klassikkokäsitysten vertailun ja analysoinnin, mikä olisi paljon työläämpää ilman kokoavaa sivustoamme.

Voidaan siis sanoa, että oppija käyttää tietotekniikkaa Klassikkopaletti-tehtävässä oppimiseen, koska hän tekee oppimistehtävää tai ainakin sen osia tietotekniikan avulla. Vaikeampi kysymys sen sijaan on, tukeeko tietotekniikka tiedonrakentelua. Syventääkö Klassikkopaletti-sivusto oppijan kirjallisuus- ja klassikkotietoa? Kyllä syventää, sillä kysymyksenasetteluilla ja oppimisen tueksi valittujen materiaalien valinnalla klassikoita koskeva tieto on sivustolla problematisoitu. Klassikoiden lisäksi oppimisen kohteena on myös kirjallisuus yleensä, sillä esimerkiksi klassikoiden erittelyssä tarvittavat käsitteet ovat yleisiä kirjallisuuden käsitteitä. Klassikkopaletti tukee tiedonrakentelua eli klassikoiden ja klassikkokäsitysten tulkintaa, analysointia, yhdistelyä ja arviointia, sillä klassikkoesseeassään ja klassikkokäsityksessään oppija joutuu yhdistelemään ja vertailemaan sivustolle linkitettyä materiaalia ja toisten käyttäjien mielipiteitä omaan käsitykseensä ja tulkintaansa. Pelkkä tiedon toistaminen ei riitä. Vaikka oppija loppujen lopuksi kirjoittaisi kirjallisuusesseensä käsin, hän voi silti käyttää Paletin materiaaleja hyväkseen. (Vrt. *Oppimistehtävien ulottuvuudet* 2011, 12–13.)

Voiko tietotekniikan käyttöä pitää tiedonrakentelussa välttämättömänä? Omaa klassikkokäsitystä ei Klassikkopaletti-tehtävässä voi luoda ilman tietotekniikkaa. Kuitenkin pääsääntöisen toiminnan eli kirjallisuusesseen kirjoittamisen voi ääritapauksessa toteuttaa täysin ilman teknologiaa, koska kirjallisuusesseen ohjeita on muuallakin kuin Klassikkopaletti-sivustollamme. Toisaalta Klassikkopaletti-tehtävä ei pääty kirjallisuusesseen kirjoittamiseen vaan tehtävä jatkuu lukukokemuksen jakamisella. Vaikka ei laittaisi omaa esseetään Palettiin, täytyy muiden esseitä kommentoida. Lisäksi verkosta pitää etsiä omaan klassikkoon liittyvä keskustelu, johon ottaa osaa. Tällöin oman tulkinnan rakentaminen jatkuu esseen kirjoittamisen jälkeenkin ja tässä tiedonrakentelussa tietotekniikan käyttäminen on välttämätöntä. Siksi on perusteltua sanoa, että Klassikkopaletti-tehtävä ylittää

tietokoneen oppimiskäytössä ylimmälle tasolle. (Vrt. *Oppimisen ulottuvuudet* 2011, 13–15.)

Neljäs tulevaisuuden taitojen ulottuvuus liittyy **itsesäätelyyn**. Itsesäätely eli kyky suunnitella työskentelyään ja tarkkailla työnsä laatua on keskeinen työelämässä tarvittava taito. Tulevaisuudessa työtä tehdään entistä enemmän tiedon kanssa erilaisissa projekteissa, jolloin itsesäätelyn tärkeys korostuu. Itsesäätelyä harjoittaviksi oppimistehtäviksi määritellään *Oppimistehtävien ulottuvuudet* -opasmateriaalissa (2011, 17) oppimistehtävät, jotka ovat pitkäkestoisia, joiden arviointikriteerit oppijat tietävät etukäteen ja joiden työstimisen vaiheet ja aikataulun he voivat suunnitella itse.

Klassikkopaletti-tehtävä on pitkäkestoinen oppimistehtävä, sillä se kestää melkein koko kurssin. Klassikoiden lukemisen motivoinnille, teoksen valinnalle ja lukemiselle sekä esseen kirjoittamiselle on annettava riittävästi aikaa, jotta oppija ehtii pohtia lukemaansa ja etsiä lisätietoa tulkintansa tueksi. Varsinaisia Klassikkopaletti-tunteja opetuskokeilussamme oli vain kolme, mutta niiden välillä oppijat käyttivät sivustoa omatoimisesti. Oppijoilla oli mahdollisuus oman työskentelynsä suunnitteluun ja aikatauluttamiseen, sillä Klassikkopaletti-tuntien sisältö antoi vain raamit työskentelylle. Kuitenkin opettajina olimme jakaneet oppimistehtävän valmiiksi pienempiin osiin, joita käsitelimme kullakin tunnilla. Olimme päättäneet oppijoiden puolesta, mihin Paletin osioon milloinkin keskitytään. Emme huomioineet oppijoiden yksilöllistä etenemisnopeutta tai erilaisia etenemistapoja. Oppijoilla ei siis ollut täydellistä omistajuutta oppimisensa suunnitteluun ja aikatauluttamiseen. (*Oppimisen ulottuvuudet* 2011, 17.)

Suurin puute Klassikkopaletti-tehtävässä on kuitenkin täsmällisten arviointikriteerien puuttuminen. Klassikkopalettiin on kirjattu koko kurssin arviointiin liittyvät työt (opetuskokeilumme yhteydessä muun muassa oma klassikkoessee, toisten esseiden kommentointi ja vastuullinen verkkotyöskentely), mutta ei hyvän esseen kriteereitä tai klassikkokäsityksen muodostamiseen liittyviä tavoitteita. Oppija ei näin ollen voinut opetuksemme aikana tarkkailla omaa edistymistään tavoitteiden saavuttamisessa tai parantaa työtään ennen sen palauttamista. Myös harjaantuminen oman toiminnan jatkuvaan seuraamiseen jäi vähäiseksi. Lisäksi voi olettaa, että oppijat eivät kokeneet klassikkokäsityksen luomista keskeiseksi tehtäväksi, koska sitä ei sanallistettu missään vaiheessa. (Vrt. *Oppimistehtävien ulottuvuudet* 2011, 17.)

Klassikkopaletti-tehtävä saavuttaa itsesäätelyn osalta toisen portaan tavoitteet: Tehtävä kestää yli viikon, mutta oppijoilla on vain osittainen mahdollisuus suunnitella omaa työ-

tään ja he tietävät vain kurssiarvioinnissa huomioitavat työt. Kuitenkaan he eivät voi täysivaltaisesti päättää kaikesta Klassikkopaletin kautta tapahtuvasta oppimisesta eivätkä he tiedä esimerkiksi tarkkoja kirjallisuusesseen arvostelukriteereitä. Erityisen suuri puute on se, että klassikkokäsityksen luomisen tärkeyttä ei korosteta tehtävänannoissa mitenkään. (Vrt. *Oppimistehtävien ulottuvuudet* 2011, 19.)

Oppimistehtävien tulevaisuuden taitojen viimeinen ulottuvuus liittyy **käytännölliseen ongelmanratkaisuun ja innovaatioon**. Perinteistä opetusta on usein kritisoitu siitä, että oppiminen tapahtuu koulua, ei elämää varten. Jos koulussa opetettavat asiat ja opetuksen muodot eriytyvät liiaksi arjen käytänteistä ja tarpeista, on vaarana, että oppijat eivät enää pidä kouluoppimista elämänsä kannalta relevanttina (Luukka ym. 2008, 239–241). Siksi on tärkeää liittää kouluoppiminen todellisiin ympäristöihin ja käytännöllisiin ongelmiin.

Ongelmanratkaisu on *Oppimisen ulottuvuudet* -opetusmateriaalissa (2011, 21) muotoiltu tehtäväksi, joka sisältää määritellyn haasteen. Haasteen tulee joko liittyä oppijalle uuteen ongelmaan, olla sellainen, että sen ratkaisemiseen ei ole annettu valmiita ohjeita tai tuottaa monimutkainen, annetut vaatimukset täyttävä tuotos. Miten Klassikkopaletti-tehtävä sopii tällaiseen ongelmanratkaisun määritelmään? Koska Klassikkopaletti-oppimistehtävässä suurin huomio on kirjallisuusesseen kirjoittamisessa, pohdin sen ongelmaratkaisuluonnetta tarkemmin.

Kirjallisuusesseen kirjoittaminen luettaneen yleensä lähinnä tehtäväksi, ei niinkään ongelmanratkaisuksi. Kuitenkin verrattaessa esseiden kirjoittamista *Oppimisen ulottuvuuksien* käyttämään määritelmään voidaan kirjallisuusesseen kirjoittamista lähestyä ongelmanratkaisun kautta. Ensinnäkin aktiivista oppimista tutkinut Päivi Tynjälä (1999, 177) pitää esseetä vaativana ja monipuolisena tuotoksena, jossa oppija osoittaa tiedonrakenteluprosessinsa. Kirjallisuusessee on Klassikkopaletissa määritelty pohtivaksi esseeksi, jossa on tarkoitus tehdä havainnoita luetusta klassikosta, tehdä havainnoista päätelmiä ja kytkeä ajatukset laajempaan kokonaisuuteen. Lisäohjeena on linkki *Otavan opiston* Internetix-internetsivuille²², jossa kirjallisuusesseetä kuvataan kirjallisuuden analyysinä ja tulkintana. Kirjallisuusesseelle annetuista vaatimuksista huolimatta kirjallisuusesseen toteutus on

²² Ks.

http://opinnot.internetix.fi/fi/muikku2materiaalit/lukio/ai/ai09/2_tuoretta_suomalaista_kirjallisuutta/3_mikaonkirjallisuusessee?C:D=hPcN.g5zj&m:selres=hPcN.g5zj.

esimerkiksi näkökulman, käsittelyn ja sisällön suhteen oppijan itsensä ratkaistavissa. Toiseksi kirjallisuusesseen kirjoittaminen itsessään sisältää valmiiksi määritellyn haasteen: esseen tulisi osoittaa, että oppija osaa tulkita lukemaansa klassikkoa sekä suhteessa ilmes-
tymisaikaansa että nykyhetkeen.

Perinteisten oppimistehtävien ongelmana on usein se, että ne tehdään vain opettajaa var-
ten. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja on yleensä ainoa, joka lukee oppijan ajatuksia ja
mielipiteitä luetuista teoksista tai muista aiheena olleista asioista. Käytännöllisessä on-
gelmanratkaisussa oppimistehtävä yhdistetään arjen ongelmien ratkaisemiseen ja ongel-
mat liittyvät autenttisiin koulun ulkopuolella sijaitseviin paikkoihin (*Oppimisen ulottuvuu-
det* 2011, 21–22.) Kapeasti ajateltuna kirjallisuusesseen kirjoittaminen ei liity arjen on-
gelmien ratkaisemiseen, sillä harva arjessaan pohtii klassikoiden tulkintaa. Kuitenkin käy-
tännöllisiin ongelmiin liitetään *Oppimisen ulottuvuudet* -opetusmateriaalissa (2011, 22)
ratkaisujen kohdistaminen todellisille yleisöille määritellyssä ympäristössä. Klassikkopa-
letti-tehtävässä Klassikkopaletissa julkaistava kirjallisuusessee suunnataan opettajan li-
säksi muille kurssilaisille sekä kaikille muillekin Paletin käyttäjille. Esseillä on tällöin to-
dellinen, myös koulun ulkopuolinen yleisö ja määritelty julkaisu-ympäristö, Klassikkopalet-
ti-sivusto, joka keskittyy kirjallisuuden klassikoiden käsittelyyn. Esseillä, niiden lukemisel-
la ja kirjoittamisella, on kuitenkin ennen kaikkea viestinnällinen tarkoitus; ne ovat kunkin
oma puheenvuoro verkon klassikkokeskustelussa ja yksi väline oman klassikkokäsityksen
luomisessa. Sulkusen (2007, 193) mukaan juuri viestinnällinen tarkoitus on olennainen
autenttisuuden tunnuspiirre, johon myös muut keskeiset autenttisuuden ominaisuudet
liittyvät.

Kysymys Klassikkopaletin innovatiivisuudesta on hankala. *Oppimisen
det* -opetusmateriaalin (2011, 22) mukaan "[i]nnovaatio edellyttää oppilaiden luoman
käytännön ongelman ratkaisun soveltamista todelliseen maailmaan" niin, että se hyödyt-
tää muitakin ihmisiä. Koska olen osoittanut edellä kirjallisuusesseen kirjoittamisen olevan
käytännöllinen ongelma, on syytä pohtia, onko esseellä arvoa oppimistehtävän ulkopuolel-
la. Klassikkopaletissa julkaistut kirjallisuusesseet ovat kaikkien internetin käyttäjien luet-
tavissa. Kirjallisuudesta ja klassikoista kiinnostuneet voivat saada niistä uusia näkökulmia
ja tulkintoja heille tuttuihin teoksiin tai he voivat niiden kautta löytää mielenkiintoisia
kirjoja luettavaksi. Hyvä, pohtiva ja perusteltu essee saattaa myös laittaa lukijansa pohti-
maan klassikkokäsitystään.

Onko kyse kuitenkin innovaatiosta? *Oppimistehtävien ulottuvuuksien* (2011, 22) mukaan
on, jos toiminta ei lopussa ole enää opettajan kontrolloimaa ja jos tuotoksilla voidaan olet-

taa olevan todellinen, niistä hyötyvä yleisö. Klassikkoeseen jakamisen jälkeen omaa luku-kokemusta on tarkoitus jatkaa verkon autenttisissa kirjallisuuskeskusteluissa esimerkiksi kirjoihin keskittyvissä blogeissa. Mahdollisuudet tuotosten ja toiminnan viemiseen todellisten yleisöjen eteen ja heidän kanssa tapahtuvaksi yhteiseksi tulkinnanrakennusprosessiksi ovat siis olemassa.

Kuitenkin kirjallisuusessee itsessään ei ole kovin innovatiivinen oppimistehtävä. Klassikkopaletti-tehtävässä innovatiivisuus liittyykin siihen, että perinteinen luokkahuoneessa tapahtuva toiminta on laajennettu verkon autenttisiin kirjallisuuskeskusteluihin. Klassikoiden opetus on tuotu oppijoiden todellisuuteen, verkkoon, jotta oppijat ymmärtäisivät, että klassikoita luetaan ja niistä keskustellaan muuallakin kuin koulussa. Sivuston rakentaminen on siis ollut innovatiivista, mutta sen avulla toteutettava pääsääntöinen toiminta ei sitä ole. Jotta Klassikkopaletti-tehtävä voisi täyttää innovatiivisuuden kriteerit myös kirjallisuusesseen kohdalla, tulisi esseistä tehdä toimintaa esimerkiksi niin, että oppijat innostuisivat niiden pohjalta rakentamaan jotain uutta, esimerkiksi paikallisen tai virtuaalisen kirjallisuuspaneelin tai vaikkapa kirjoituskilpailun, jossa joko ansioitunein kirjallisuusessee tai klassikon nykyversio palkitaan. Omille esseille voisi hankkia lisää lukijoita sujauttamalla kirjastosta lainattujen klassikkojen väliin paperille kirjoitettuja omia tulkintoja ja linkki esseeseen, jotta keskustelua voidaan jatkaa. Mahdollisuudet innovaatioihin ovat rajattomat.

Koska Klassikkopaletti-tehtävän pääsääntöinen toiminta vaatii käytännöllistä ongelmanratkaisua, mutta tehtävän tekeminen ei edellytä oppijalta innovaatiota, jää tehtävä käytännöllisen ongelmanratkaisun ja innovaation osalta kolmannen portaan toiminnaksi (*Oppimistehtävien ulottuvuudet 2011, 24*).

Taulukkoon 3 on koottu Klassikkopaletti-tehtävälle antamani pisteytys suhteessa ITL-tutkimuksen Suomen oppimistehtävien tasoon (Norrena ym. 2011, 85). Koska en ole käynyt ITL-tutkimuksen arviointikoulutusta vaan tehnyt arvioni pelkän opetusmateriaalin perusteella, ei Klassikkopaletti-tehtävää voi suoraan verrata tutkimuksessa tutkittuihin innovatiivisiin opetuskäytänteisiin. Kuitenkin arviotani voi pitää luotettavana, sillä sivuston tekijänä ja sen testaajana tiedän, miten Klassikkopaletti toimii käytännössä. Lisäksi tutkijana olen eritellyt ja vertaillut sekä kriteereitä että Palettia tarkasti ja kriittisesti toisiinsa ja (tulevaisuuden) oppimista ja oppimisympäristöjä käsittelevään teoriakirjallisuuteen.

TAULUKKO 3. Yhteenveto tulevaisuuden taitojen ulottuvuuksien harjoittelun ilmenemisestä Klassikkopaletissa ja ITL-tutkimuksen suomalaisissa oppimistehtävissä

2000-luvun taitojen ulottuvuudet:	yhteistoiminta	tiedonrakentelu	tietotekniikan käyttö	itsesäätely	ongelmanratkaisu
Klassikkopaletin saavuttama taso:	1	3	4	2	3
Verrattuna ITL-tutkimuksen yleisimpään tasoon:	sama (65 % oppimistehtävistä tasolla 1)	parempi (39 % tasolla 1; 34 % tasolla 3)	parempi (75 % tasolla 1; 2 % tasolla 4)	parempi (94 % tasolla 1; 2 % tasolla 2)	parempi (52 % tasolla 1; 12 % tasolla 3)

Yleisesti ottaen voi todeta, että Klassikkopaletti-tehtävä noudattelee suurin piirtein suomalaiskouluista kerättyjen oppimistehtävien tasoa. Yhteistoiminta jäi ensimmäiselle tasolle myös 65 prosentissa tutkituista tehtävistä, mikä tarkoittaa, ettei sitä voinut tehtävissä harjoitella lainkaan. ITL-tutkimuksen suomalaisissa tehtävissä oppijoilla oli eniten mahdollisuuksia oppia tiedonrakentelua, sillä 34 prosenttia tutkituista oppimistehtävistä saavutti Klassikkopaletti-tehtävän tapaan kolmannen tason. Toisin kuin Klassikkopaletti-tehtävissä, tutkituissa oppimistehtävissä tietotekniikan käytön harjoittelu jäi vähäiseksi, sillä 75 prosentissa tehtäviä ei edellytetty tietotekniikan käyttöä. Peräti 94 prosenttia tehtävistä ei tarjonnut lainkaan mahdollisuuksia itsesäätelyn harjoitteluun. Vain 2 prosenttia tehtävistä ylsi Klassikkopaletin tapaan toiselle tasolle itsesäätelyssä. Ongelmanratkaisun suhteen vain 12 prosenttia tehtävistä saavutti Klassikkopaletin tavoin kolmannen tason. Yksikään tutkittu oppimistehtävä ei yltänyt neljännelle tasolle. Suuntaa antavan vertailun pohjalta voi todeta, että Klassikkopaletti-tehtävä mahdollistaa tutkittuja suomalaisia oppimistehtäviä keskimäärin paremmin ongelmanratkaisun harjoittelun ja tietotekniikan käyttämisen oppimisen tukena. (Norrena ym. 2011, 85.)

Sitä, kuinka innovatiivinen opetuskäytännöksi Klassikkopaletti lopulta on, ei voi tutkia pelkästään Klassikkopaletin oppimistehtävälunnetta analysoimalla. Analysoitavaksi pitäisi ottaa oppimistehtävän lisäksi oppilastyöt. ITL-tutkimuksen oppimistehtävien ja oppilastöiden analyysin perusteella oppimistehtävien taso ennustaa vahvasti myös oppilastöiden tasoa (Norrena ym. 2011, 86–87). Voidaan olettaa, että sama pätee Klassikkopaletti-tehtävissä. Toisaalta Klassikkopaletti-opetuskokeilun kokemusten perusteella epäilen,

että Klassikkopaletin kirjallisuusseet ja klassikkokäsitykset eivät yllä oppimistehtävän tasolle, sillä korostimme opetuksen aikana enemmän kirjallisuuden opetukseen kuin tulevaisuuden taitojen opetteluun liittyviä asioita. Lisäksi on muistettava, että Klassikkopaletti tehtävänä ja oppimisympäristönä oli vain yksi osa koko kurssia ja sen oppimisympäristöä – sekä opetusharjoittelua. Esimerkiksi nyt heikolle harjoitukselle jäänyttä yhteistoimintaa harjoitettiin Klassikkopaletissa olosuhteiden pakosta ja ennen kaikkea kurssin muilla tunneilla muun muassa draamallisen paneelikeskustelun kautta.

Kuitenkin Klassikkopaletti-tehtävän analysoinnista on Klassikkopaletin kehittämisen kannalta hyötyä, sillä se paljastaa, millaisiin asioihin kehittämistyössä kannattaa keskittyä. Luvussa 5 hahmottelen analyysin kautta esiin tulleiden asioiden kautta, miten Palettia kannattaisi kehittää, jotta se palvelisi opetusta entistä paremmin.

4.4 ... KIRJALLISUUDEN OPETUKSENA

Klassikkopaletti on luotu nimenomaan kirjallisuuden klassikoiden opetusta varten. Miten se vastaa opetussuunnitelmien perusteissa mainittuihin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteisiin, joita olen eritellyt luvussa 3.2? Entä miten sivusto pyrkii tekemään klassikoiden lukemisesta ja käsittelystä lukiolaisille mahdollisimman kiinnostavaa? Tarkastelen Klassikkopaletin avulla toteutettavaa kirjallisuuden opetusta lukuharrastukseen innostamisen, lukutaidon kehittämisen, yleissivistyksen, kulttuurintuntemuksen lisäämisen ja identiteetin rakentamisen näkökulmista. Jaottelu on osin keinotekoinen, sillä eri näkökulmiin liittyvät asiat ovat päällekkäisiä. Erittelen kirjallisuuden opetukseen liittyviä piirteitä sen näkökulman yhteydessä, mihin koen niiden eniten liittyvän.

Kirjallisuuden opetuksen tärkeimpiä tehtäviä on **innostaa** oppijoita **lukuharrastuksen** pariin (Rikama 2000, 47). Lukion opetussuunnitelman perusteissa lukuharrastusta ei enää erikseen mainita, sillä onhan lukuharrastus peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden perusteella jo monipuolinen – ja ylipäätään olemassa (POPS 2004, 52). Todellisuus on usein toisenlainen. Nykynuoret lukevat yhä vähemmän kaunokirjallisuutta, kuten olen todennut luvussa 3.2. Koska monien lukuharrastus rajoittuu pelkästään koulussa luettavaan harvoin kokonaisteoksiin, on koulussa luettavilla teoksilla ja niiden käsittelyllä suuri merkitys lukuharrastuksen kannalta. Parhaimmillaan koulun kirjallisuuden opetus voi paitsi sytyttää lukukipinän myös saada sen roihuamaan.

Klassikkopaletissa merkityksellisten lukukokemusten mahdollistaminen kaikille oppijoille koetaan tärkeäksi. Sivustoa rakentaessamme emme ottaneet huomioon käyttäjien suku-

puolta. Voi olla, että esimerkiksi klassikkovisaan²³ valituissa alkukatkelmissa on enemmän ”tyttömäisempää” kirjallisuutta, koska se on meille tekijöille tutumpaa, mutta yleisesti ottaen olemme yrittäneet rakentaa oppimisympäristön, joka houkuttelee kaikkia iästä ja aiemmin luetun kirjallisuuden määrästä tai lajeista huolimatta tarttumaan klassikoihin. Emme ole halunneet tehdä klassikoiden lukemisesta ryppyotsaista pönttäämistä vaan olemme pyrkineet tuomaan käsittelyyn mukaan huumoria esimerkiksi klassikkotiivistysten kautta. (Vrt. Pollari 2004, 244, 247.)

Sivustoa ei myöskään ole rakennettu minkään yksittäisen kirjallisuudentutkimuksen suuntauksen mukaan, vaan uuskritiikin, reseptiteorian ja taustalähtöisyyden ajatukset ovat iloisesti sekaisin, sillä tavoitteena on ollut innostaa oppijoita lukemaan keinolla millä hyvänsä. Suuntausten ja erilaisten menetelmien sijaan lukemis- ja oppimisprosessi on jaettu kolmeen osaan: lukemista edeltävään, lukemisen aikaiseen ja lukemisen jälkeiseen vaiheeseen (vrt. Ollila & Titoff 2009, 25).

Klassikkopaletissa on panostettu erityisesti lukemista edeltävään vaiheeseen, lukemisen motivointiin, joka tutkijoiden mukaan on erityisen tärkeää (ks. esim. Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 106–107). Klassikoiden lukemiseen motivoidaan Paletissa tekemällä oppimisesta aitoa ja oppijoille merkityksellistä sekä korostamalla tarinoita. Oppimisen aitous ja merkityksellisyys liittyy sivuston yhteen pääperiaatteeeseen eli opetuksen ja sen tuotosten vie-miseen todelliseen maailmaan todellisten (verkko)yleisöjen luettavaksi (vrt. Prensky 2010, 73). Klassikoiden ei oleteta olevan oppijoille valmiiksi merkityksellisiä vaan heidät haastetaan pohtimaan niitä. Siksi Paletissa lähdetään liikkeelle klassikoihin usein liitetyistä ennakkoluuloista ja kysymyksistä, miksi juuri minun kannattaa lukea klassikoita ja mitä niistä ”kuuluu” tietää. Myös erilaisten visojen kautta oppijoita yritetään saada huomamaan, että heillä oikeastaan on jo klassikkotietoa. Visojen avulla yritetään lisäksi laajentaa heidän klassikkokäsitystään ja osoittaa, että teokset käsittelevät heille läheisiä aiheita ja kysymyksiä.

Myös tarinoiden voima lukemiseen koukuttajina on valjastettu Klassikkopaletissa käyttöön (vrt. Pollari 2004, 244–246). Esimerkiksi luomalla Palettiin omat sivut klassikkotiivistyksille ja klassikkovisalle sekä linkittämällä valmiita elämyksellisiä klassikkosivustoja Klassikkopalettiin olemme halunneet korostaa klassikoiden sisältämiä tarinoita.

²³ Ks. <http://klassikkopaletti.wordpress.com/mita-ovat-kirjallisuuden-klassikot/64-2/klassikkovisa/>.

Osa motivointitehtävistä linkittyy toiseen onnistuneen lukuprosessin kannalta keskeiseen vaiheeseen, luettavan teoksen valintaan. Koska Klassikkopaletti pyrkii tarjoamaan jokaiselle mahdollisimman myönteisen lukukokemuksen, on osallistujien omat kiinnostuksen kohteet ja valinnanmahdollisuus otettu huomioon (vrt. Rikama 2000, 164). Klassikkoautomaatilla, klassikkotiivistyksillä, klassikkojen alkujen tunnustustestillä ja erilaisilla bestsellerkirjalistauksilla yritetään auttaa oppijaa mahdollisimman sopivan teoksen valinnassa. Koska nuorten lukemisvalintoihin vaikuttavat eniten vertaisverkotot (Herkman & Vainikka 2012, 95), on Klassikkopalettiin luotu myös kirjavinkkaustyylinen sivu, jossa kuka tahansa voi suositella klassikkona pitämäänsä teosta. Myös sivustolla jo valmiina olevia esseitä voi pitää vertaissuosituksina.

Motivaation herättämisen ja onnistuneen lukemisen valinnan lisäksi tutkijoiden (mm. Linnakylä ja Malin 2004, 233–234; Kauppinen 2010, 209) mielestä tärkeää on lukukokemuksen arvostaminen. Usein kirjallisuuden opetus loppuu esseen kirjoittamiseen, mutta Klassikkopaletissa lukukokemusta on haluttu korostaa. Jo ennen kirjallisuusesseen kirjoittamista lukukokemusta ohjataan työstämään joko lukupiirissä tai lukupäiväkirjassa. Oppijaa ei siis jätetä lukemisen ajaksikaan yksin vaan hänelle annetaan välineitä käsitellä lukemaansa jo lukemisen aikana. Esseen kirjoittamisen ja sen sivustolle lisäämisen jälkeen puolestaan on vuorossa oman lukukokemuksen jakaminen muiden saman teoksen lukeneiden kanssa esimerkiksi verkon autenttisissa kirjallisuusblogeissa tai -keskusteluissa sekä muiden lukukokemusten kommentoiminen. Lukemisesta on näin tehty yhteisöllinen ja jatkuva merkityksenmuodostamisprosessi, joka ei pääty siihen, kun kirjan kannet tulevat vastaan tai esseen viimeinen piste on paikallaan. Klassikkopaletti mahdollistaa lukemisesta keskustelun kirjallisuudesta aidosti kiinnostuneen verkkoyhteisön kanssa, jolloin lukemisella on tarkoitus, joka ei jää vain luokkahuoneeseen. Näin myös suomalaisnuoret alkanevat arvostaa lukemista enemmän kuin he tällä hetkellä tutkimusten (esim. Sulkunen 2012, 24) mukaan tekevät.

Toinen kirjallisuuden opetuksen tavoite on **lukutaidon kehittäminen**. Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan vankasta luku- ja kirjoitustaidosta oppijan perustaitoina (LOPS 2003, 32). Kuitenkin lukemisen muuttuminen pinnalliseksi nettitekstien silmäilyksi on vaikuttanut lukutaidon tasoon, minkä olen todennut jo luvussa 3.1. Samoin olen kirjoittanut PISA-tuloksista, jotka osoittavat koululaisilla olevan ongelmia laajojen kokonaisuuksien ymmärtämisessä ja kriittisessä lukemisessa. Kokonaisuuksien hahmottaminen, tärkeän erottaminen epäolennaisesta ja tiedon arvioimisen taidot ovat tutkijoiden mukaan nyky-

lukutaidon kulmakiviä, joiden opetukseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. (Sulkunen 2012, 30–32; Herkman & Vainikka 2012, 144.)

Kaikkia näitä taitoja tarvitaan Klassikkopaletissa, vaikka niitä ei sivustolla suoraan opeteta. Koska sivuston avulla on tarkoitus luoda oma klassikkokäsitys ja kirjoittaa kirjallisuus-esse, ei yksittäisten tietojen opettelu riitä. Oppijan on osattava yhdistää alun klassikkomääritelmät, kirjallisuuden tyylikaudet ja toisten tulkinnat omaan ajatteluunsa, jotta hän pystyisi sijoittamaan lukemansa teoksen sekä sen ilmestymisajan (Ruuska 2012, 8) että nykyajan kontekstiin ja omaan todellisuuteensa (Watson 1988, 142–144, 149–150) Sivustolle on tarkoituksellisesti linkitetty monenlaista ja monentasoista materiaalia, josta jokaisen käyttäjän on valittava itselleen keskeisin. Tiedon kriittiseen arvioimiseen kannustetaan Klassikkopaletissa useasti, sillä osa linkeistä vie esimerkiksi toisten opiskelijoiden tuottamiin wikeihin. Kriittisyyttä tarvitaan muutenkin, sillä tarkoituksena ei ole omaksua muiden näkemyksiä vaan luoda oma mielipide. Koska materiaalia omien tuotosten tekemiseen on paljon, on oppijan tehtävä erottelua tärkeän ja tarpeettoman tiedon välille.

Kirjallisuuden opetuksen perinteistä kolmijakoa kaanonkirjallisuuden lukemiseen, analyttiseen lukemiseen ja elämykselliseen lukemiseen (Kauppinen 2010, 210) on pyritty Klassikkopaletissa hälventämään tarjoamalla klassikoiden käsittelyyn analyttisiä, elämyksellisiä ja kontekstuaalisia lähestymistapoja, jotka kaikki voi nähdä myös (kaunokirjallisen) lukutaidon kehittäjinä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppijan tulisi osata eritellä ja tulkita tekstejä eri näkökulmista ja analysoida tekstin ja kontekstin suhdetta, sillä tavoitteena on kaunokirjallisuuden ymmärtäminen (LOPS 2003, 32). *Luku- ja kirjoittamisohjeita* -osioon on kerätty klassikoiden erittelyn ja tulkinnan tueksi erilaisia näkökulmavaihtoehtoja, joista oppija voi valita teokseensa ja lukukokemuksensa parhaiten sopivat. Kunkin näkökulman yhteyteen on kirjattu erilaisia apukysymyksiä, jotta oppija pääsisi pintaa syvemmälle. Tekstin ja kontekstin suhde tulee esille sekä taustalähtöisen että kirjallisuushistoriallisen näkökulman yhteydessä ja erikseen *Apuja kirjoittamiseen* -sivulla, jossa oppijaa kehoitetaan sijoittamaan esseessään klassikko suhteessa ilmestymisaikaansa ja tyylikauteensa. Sivustolle on lisäksi kerätty klassikon kontekstualisoinnin ja ymmärtämisen helpottamiseksi linkkejä päätyylikausiin. Muun yksityiskohtaisemman kirjallisuus- ja kulttuurihistoriallisen tiedon tarjoaminen Paletissa on vaikeaa, koska oppijoiden valitsemat klassikot vaihtelevat, eikä sivusto ole tarkoitettu tiettyjen, etukäteen rajattujen klassikoiden käsittelyyn. Klassikkopaletissa luotetaan siihen, että oppija osaa itsekin etsiä lisätietoja.

Analyysin avuksi Klassikkopalettiin on lisätty kirjallisuusanalyysin välineitä. Erittelyä ja tulkintaa tukevat erilaiset käsitteet, jotka oppija löytää *Kirjallisuuden peruskäsitteitä ja oikeakielisyyttä* -sivun kautta. Opetussuunnitelman perusteissa mainituista keskeisimmistä käsitteistä vain motiivi jää uupumaan. Sen sijaan kertoja, näkökulma, aihe, henkilö, aika, miljö ja teema käsitellään Palettiin valittujen linkkien avulla. (Vrt. LOPS 2003, 35.) Toisaalta kerrontateknisten keinojen lisäksi myös ironia, satiiri ja parodia otetaan sivulla huomioon tyylikeinoina, jotka vaikuttavat siihen, miten luettu pitäisi tulkita. Käsitteitä ei Klassikkopaletissa suoranaisesti opeteta vaan niitä palautetaan mieleen analyysin apukeinoina. Käsitteitä ei myöskään nähdä itsetarkoituksena; oppijaa kehoitetaan valitsemaan ja käyttämään tulkintansa ja analyysin kannalta keskeisiä käsitteitä, ei niinkään tiettyä ennalta sovittua käsiterepertuaaria (vrt. Kouki 2009, 189–190).

Elämyksellinen, lukijalähtöinen lukeminen on jo lähtökohtaisestikin huomioitu Klassikkopaletissa, koska sivuston yhtenä tarkoituksena on painottaa lukukokemusta ja sen jakamisen merkitystä. Määritelmällisesti elämyksellinen lukeminen on lukijalähtöistä lukemista, jossa korostuu lukemisen henkilökohtainen tulkinta lukijan omien kokemusten, tunteiden ja ajatusten kautta (Rosenblatt 2013/1994, 937). Elämyksellisessä lukemisessa keskiössä on lukijan kokemus ja hänen sisäinen maailmansa, jota tekstit koskettavat (Kauppinen 2012, 206). Yhtenä mahdollisena näkökulmana kirjallisuusesseen Paletissa tarjotaan omaa lukukokemusta ja sen erittelyä. Pelkkä elämyksellinen lukeminen ei kuitenkaan enää lukion kirjallisuusopinnoissa riitä. Elämyksellistä ja analyttistä lukemista ei yritetäkään sivustolla erottaa toisistaan, sillä lukukokemus rakentuu usein niiden molempien varaan. Luettu on hyvä aluksi liittää omaan kokemusmaailmaan ja tulkita sitä sieltä käsin analyttisesti ja konteksteihin suhteuttaen, sillä analyysin välinein pääsee usein tulkintansa – ja samalla ajattelussaan – syvemmälle.

Yleissivistyksen lisääminen on kolmas kirjallisuuden opetuksen tehtävä. Opetussuunnitelman perusteissa äidinkielestä ja kirjallisuudesta puhutaan oppiaineena, ”joka tarjoaa aineksia kielelliseen ja kulttuuriseen yleissivistykseen” (LOPS 2003, 32). Klassikoiden lukemisen kohdalla yleissivistys tuntuu oikein korostuvan. Klassikkopaletti-opetuskokeilun aluksi paikalla olleet 27 opiskelijaa kirjoittivat lapuille, miksi klassikoita heidän mielestään kannattaisi lukea. Peräti 20 opiskelijaa perusteli klassikoiden lukemista juuri yleissivistyksen kautta. Heidän mukaansa yleissivistykseen kuuluu tuntea klassikoita. Kurssin lopussa klassikoiden lukemiseen löydettiin muitakin perusteluja, sillä Klassikkopalettiin kirjoitetuista kuudestatoista vastauksesta enää vain kahdeksassa mainittiin yleissivistävyys.

Millaista oikein on klassikoihin liittyvä yleissivistys? Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta ohjaa sosiokulttuurinen näkemys kielen yhteisöllisyydestä ja kielestä väylänä yhteisöön ja kulttuuriin. Yhteisön itsensä klassikoiksi nostamat teokset ovat yhteisön arvojen ja arvostuksen kiteytyimiä. Tällöin yhteisön jäseneksi pääseminen tarkoittaa yhteisön tekstien tuntemista. (POPS 2004, 46; LOPS 2003, 32). Yleissivistys on siis sekä kulttuurin omaksumista että ympäristöön sosiaalistumista (vrt. Hellström 2010, 229–230). Toisaalta yleissivistys on aina sidoksissa aikaansa ja niihin tietoihin, taitoihin ja arvoihin, joiden kautta kyetään vastaamaan ajan ja elämisen muutoksen haasteisiin (Aalto ym. 2008, 8). Koska oppijat perustelevat klassikoiden lukemista yleissivistyksellä, voidaan niiden yhä ajatella vaikuttavan elämään siitäkkin huolimatta, että opiskelijoiden vastaukset saattavat olla koulun virallisen äänen kaiuttamisesta, ”oikein” vastaamista.

Opiskelijat eivät juuri eritelleet, mitä he tarkoittavat yleissivistyksellä. Yhden vastauksen mukaan klassikot ovat niin tunnettuja, että ne kuuluvat yleissivistykseen. Toisen mukaan klassikoista ”saa yleissivistystä”. Kolmannessa vastauksessa klassikot antavat ”erilaisia näkökulmia asioihin, tietoa tai muuten vain lisäävät yleissivistystä”. Yleissivistys tuntuu olevan oppijoille tavoittelun arvoista ja se koetaan tärkeäksi, vaikka sitä ei juuri määritellä tai pysähdytä miettimään. Yleissivistävyys lienee heille yleistermi, jolla voi perustella milloin mitäkin opetettavana olevaa asiaa, onhan lukiokoulutuksen tehtävänä antaa laaja-alainen yleissivistys (LOPS 2003, 12).

Opetussuunnitelman perusteissa kirjallisen yleissivistävyyden laajentaminen on liitetty kirjallisuuden tuntemuksen syventämiseen, ajattelun, mielikuvituksen ja eläytymiskyvyn kehittämiseen ja maailmankuvan rakentamiseen (LOPS 2003, 32). Klassikkopaletissa kysymys kirjallisuuden tuntemuksesta on problematisoitu. Oppijat laitetaan pohtimaan, mitä tarkoitetaan klassikoiden tuntemisella. Onko klassikoiden tunteminen tietoa teosten juonesta, vastaanotosta vai ajatuksista, jotka ne sisältävät? Sivustolla on sekä linkki englanninkielisiin klassikkotiivistyksiin että opiskelijoiden kirjoittamia tiivistyksiä lukemiensa teosten pohjalta. Tiivistysten avulla on hedelmällistä pohtia sitä, onko juoni klassikossa aina olennaisin tekijä.

Mielenkiintoista on se, että yleissivistävyys rinnastuu opetussuunnitelman perusteissa ajattelun kehittämisen lisäksi myös mielikuvituksen ja eläytymiskyvyn laajentamiseen. Taustalla lienee ajatus sivistyksestä kasvatuksen päämääränä, joka ei suinkaan tarkoita oppineisuutta vaan syvempää sydämen sivistystä. Sivistynyt ihminen toimii moraalisesti ja vastuullisesti, hän on siis ajatteleva ja empaattinen toiset huomioon ottavana ”hyvä ihminen”. (Hellström 2010, 229–230.)

Ihmissuhdetaidot on huomioitu myös kaikissa luvussa 2.2 esittelemissäni tulevaisuuden taitojen luokitteluissa. Tämä kertoo siitä, että sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja arvostetaan, ja myös siitä, että niiden opetuksesta ollaan huolissaan. Kirjallisuuden opetus voi parhaimmillaan olla väylä tällaistenkin taitojen opettamiseen, onhan kirjallisuuden todettu sekä lisäävän empatiaa että tarjoavan sijaiskokemuksia, mitkä molemmat helpottavat toisten näkökulmien huomioon ottamista ja lisäävät erilaisuuden ymmärtämistä (Kidd & Castano 2013; Holma 2010, 57–58; Mustonen ym. 1992, 236–238, 243). Riittääkö ihmisenä olon opettamiseen pelkkä ihmisistä kertovien kirjojen lukeminen? Kirjojen ja lukukokemusten käsittelyllä on tärkeä osansa ihmissuhdetaitojen opetuksessa. Siksi Klassikkopaleetissa tulisi olla enemmän esimerkiksi ihmiskuvan ja maailmankuvan tarkasteluun liittyviä tehtäviä. Esimerkiksi ennen esseiden kirjoittamista oppijoita voisi ohjata yhteisesti keskustelemaan, millaisia ovat heidän lukemiensa teosten hyvät ihmiset. Miten he toimivat ja miten heille romaanissa käy? Millaisia vastaavasti ovat teosten pahat ihmiset? Miksi he ovat pahoja? Mitä he saavat aikaan ja miten heidän tekonsa vaikuttavat? Teosten maailmankuvia voisi pohtia toiseuden kautta: Ketkä ovat romaanissa ”toiset”? Mikä on heidän arvonsa? Ohjeistuksessa voisi olla myös sekä hyvien että pahojen hahmojen vertauskuvalisuudesta keskusteleminen sekä heidän ”siirtämisensä” nykymaailmaan ja omaan yhteiskuntaamme. Samalla myös teosten maailmankuvaa tulisi pohdittua. Etäännytyksen ja kirjoista keskustelemisen kautta oppijat saataisiin työstämään ihmis- ja maailmankuvaansa huomaamattaan.

Ajattelun kehittyminen ja ymmärryksen syventyminen ovatkin sivuston tavoitteena. Kuitenkin mielikuvituksen ja eläytymisen kehittämiseen Paletti tarjoaa vähän aineksia. Oma mielikuvitustaan ja eläytymistään pääsee harjoittelemaan seuraamalla *Kuinka jatkaa vielä syvemmälle?* -osion linkkiä fanifiktioihin, mutta kyse on lisämateriaalista, ei Klassikkopaletti-työskentelyyn liittyvästä toiminnasta.

Kulttuurintuntemuksen lisääminen on neljäs kirjallisuuden opetuksen tavoite. Äidin-kieli ja kirjallisuus on lukiossa lähtökohtaisesti myös kulttuuri- ja taideaine, joka opastaa arvostamaan kulttuuria, ymmärtämään monikulttuurisuutta ja edistämään kulttuurista suvaitsevaisuutta. Opetuksen tavoitteena on, että oppija ”nauttii kulttuurista ja arvostaa sen monipuolisuutta.” (LOPS 2003, 32.)

Suoranaista kulttuurista opetusta ei Klassikkopaleetissa tapahdu vaan kulttuurintuntemuksen ajatellaan lisääntyvän luettavien teosten kautta. Klassikkopaleetissa klassikot nähdään kulttuurin ilmentyminä. Klassikoiden tunteminen on siis samalla kulttuurin ja kulttuuriperinnön tuntemusta. Korkeakulttuuri ja populaarikulttuuri kulkevat sivustolla rinnakkain,

sillä oppijoita ohjataan tutustumaan muun muassa kansalliseepoksiin ja *Seitsemään veljekseen*, minkä lisäksi bestsellerlistaukset muistuttavat kenties viihteellisemmistä teoksista. Tavoitteena on oppilaiden kulttuurikäsitteiden laajentaminen. Kulttuurista nauttiminenkin lienee helpompaa, kun sitä ymmärtää. Siksi klassikoita lähestytään paitsi kirjallisuuden tyylikausien kontekstissa myös laajemmassa kulttuurikontekstissa. Monikulttuurisuus on mukana eri maiden klassikoiden kautta. Vaikka suvaitsevaisuudesta ei puhuta, on oletuksena se, että toisista kulttuureista lukemalla vieraasta tulee tuttua, jota ei tarvitse pelätä, ja jonka samanlaiset perusarvot tunnistaa tapojen ja yhteiskuntien erilaisuudesta huolimatta (vrt. Jääskeläinen 2010, 15). Toki on myönnettävä, että sivuston kautta löydetyt klassikot edustavat suurimmaksi osaksi länsimaisen kirjallisuuden klassikoita, Tarkoituksenamme ei ole ollut toisintaa kolonialismin perinteitä tai vahvistaa valkoisen länsimaisen miehen kulttuurista voittokulkua edustavaa maailmankuvaa (vrt. Simola 2003, 63; Simola & Hakkarainen 1998, 138–145). vaan länsimaalaiseen kirjallisuuteen painottuminen on lähtöisin internetissä olevasta materiaalista ja siitä opetusperinteestä, minkä piirissä olemme kasvaneet. Myös oppijat olisi hyvä saada tiedostamaan tämä vinouma. Muiden maanosien kirjallisuutta voisi tuoda esille esimerkiksi Nobel- ja Booker-palkinnon saaneiden teosten kautta.

Kulttuurintuntemusta voi lisätä myös taidekasvatuksellisesti. Klassikkopaletissa kirjallisuuden käyttämän symbolijärjestelmän luonnetta ei erikseen tarkastella, koska lähtöoletuksena on, että oppijat ymmärtävät esimerkiksi keskeisten kirjallisuuden käsitteiden ja tulkintanäkökulmien keskittyvän juuri kirjallisuuden tapaan ilmaista merkityksiään. Sen sijaan kokonaisvaltaisemman taidepedagogiikan puoleen otetaan askeleita heti sivuston alusta alkaen klassikkopohdinnoissa, joissa muut taiteen ja tieteenalat on myös huomioitu. Lisäksi *Kalevalaa* esitellään kuvataiteen kautta, jolloin huomiota voidaan kiinnittää siihen, miten kirjallisuus elää kuvataiteessa ja yleisemminkin yhteiskunnassamme. Intertekstuaalisuus nostetaan sivustolla keskeiselle sijalle. Oppija yritetään näin saada luomaan yhteyksiä eri tekstien, eri oppiaineiden sekä koulun ja arjessakin läsnä olevan kulttuurin välille.

Viimeinen laaja kirjallisuuden opetuksen tavoite on tarjota välineitä **identiteetin rakentamiseen**. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan yksiselitteisesti, että kaunokirjallisuus tarjoaa aineksia henkiseen kasvuun, kulttuuri-identiteetin muodostamiseen ja ilmaissuvarojen monipuolistamiseen. Ihmisenä kasvamisen tavoitteeseen liitän myös yleissivistykseen rinnastetun maailmankuvan rakentamisen. (LOPS 2003, 32.)

Henkisen kasvun aineiden tarjoaminen on Klassikkopaletissa ajateltu pitkälti luettavien teosten tehtäväksi. Toki kirjallisuudessa identiteetin rakentamista voi jatkaa pohtimal-

la esimerkiksi teoksen edustamaa ihmiskuvaa tai maailmankuvaa, mutta näihin ei sivustolla suoranaisesti ohjata. Toisaalta elämyksellinen lukeminen on opetussuunnitelmissa liitetty usein oppilaan kasvuun ja kehittämiseen, koska lukuprosessissa oppilaan ajatellaan käsittelevän tunteitaan, elämyksiään ja kokemuksiaan. Elämyksellisen lukemisen uskotaan siis kehittävän yksilön tunne-elämää ja sosiaalisuutta. (Kauppinen 2010, 202, 208.) Koska elämyksellinen lukeminen on yhtenä Klassikkopaletin lähtökohtana, voidaan ajatella, että sivusto tarjoaa välineitä identiteetin rakentamiseen. Kuitenkin Paletissa tulisi paremmin antaa välineitä identiteetin rakentamiseen sekä huomioimalla että ohjaamalla keskustelua teosten psykologiaan, filosofiaan ja yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin.

Oppijoiden maailmankuvan avartaminen ja kulttuuri-identiteetin rakentaminen liittyvät osittain yhteen ja vankasti jo aiemmin käsiteltyyn yleissivistykseen. Lukemisen ajatellaan auttavan lukijaa kehittämään persoonaansa ja samalla laajentamaan maailmankuvaansa (Kauppinen 2010, 205). Siksi on tärkeää, millaista kirjallisuutta oppijat lukevat. Klassikkopaletin tarjoama maailmankuva on, kuten jo mainittua, aika länsimainen. Kulttuuri-identiteetin rakentamisen kannalta tämä ei ole suurikaan ongelma, sillä länsimainen kulttuuriperintö on se, johon oppijoita yritetään sosiaalistaa (vrt. Fleming 2007, 1-8). Äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien mukaan painopiste on välillä suomalaisen, välillä eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin rakentamisessa. Länsimaisen kirjallisuuden korostumisessa on sekin hyvä puoli, että oppilaat todennäköisesti ymmärtävät sitä paremmin, koska sen konventiot ja arvot ovat heille tutumpia kuin esimerkiksi aasialaisuuden ja sen perinteiden. Opetuksessa tulee kuitenkin korostaa, että länsimaat eivät edusta koko maailmaa ja koko maailman kulttuuria. Mahdollisuuksien mukaan kirjallisuuden klassikoiden opetusta tulisi laajentaa myös länsimaisen kulttuuriin ulkopuolelle esimerkiksi vertailemalla eri maanosien klassikoita tai tarkastelemalla yhteistä teemaa käsittelevää kirjallisuutta.

Kulttuuri-identiteetin rakentamiseen rinnastuu lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa omien ilmaisuvarojen monipuolistaminen. Ajatus kirjallisuuden lukemisesta oman tuottamisen parantamiseksi on vanha. Suomessakin 1960-luvulle asti kirjallisuuden opetuksessa parhaiden kirjailijoiden teoksia käytettiin esimerkkeinä hyvästä kielenkäytöstä (Julkunen 1997, 26). Myös suomalainen taidekasvatus on modernistisessa, yksilön kehittymistä korostavassa hengessä korostanut ilmaisukasvatusta (Varto 2010, 20). Klassikkopaletissa on ohjeita kirjallisuusesseen kirjoittamiseen, mutta varsinaiseen omaääniseen kirjalliseen ilmaisuun se ei valmista. Toisaalta sivustolle lisättyjen kirjallisuusesseiden kautta oppija voi tarkastella erilaisia tapoja ilmaista asioita ja kirjoittaa klas-

sikoista. Tekstipohjainen kommunikointi myös pakottaa oppijat hiomaan omaa ilmaisu-
aan, jotta he tulevat ymmärretyksi (Westcott Driverin 2009, 246). Vaikkei Klassikkopaletti
suoranaisesti opeta ilmaisutapoja, se pakottaa ilmaisutapojen tehostamiseen.

5 KLASSIKKOPALETTI 2.0 - KOHTI PAREMPAA OPETUSTA

Opetuksen kehittämiseen pitäisi aina liittyä yleistä arvokeskustelua siitä, mikä on oppimisen päämäärä. Onko oppimisen tarkoituksena tällä hetkellä kasvattaa viisautta, sosiaalisuutta, inhimillisyyttä vai jotain muuta, kuten tehokkuutta (ks. Tikkanen 2014, 32)? Opetuksen kehittämisen keskustelussa harvoin päästään arvoihin asti vaan jäädään sisältöihin ja käytänteisiin, jotka toteutuvat luokkaopetuksessa ja joista jokaisella on kokemusta. Toisaalta jos arvoista puhutaan, niitä harvoin onnistutaan konkretisoimaan opetuksessa, mikä on yhtä valitettavaa. Tämänhetkinen opetukseen liittyvä julkinen keskustelu on siitä poikkeuksellista, että kerrankin lähestytään sekä arvoja että käytänteitä – tosin ensimmäisistä ollaan jokseenkin samaa mieltä, jälkimmäisistä ei niinkään. Lehtien palstoilla niin opettajat kuin muutkin ovat vaatineet siirtymistä sisältöjen opettamisesta taitojen opettamiseen. Vaikka tulevaisuuden taidoista ei suoraan puhuta, niiden perään puheenvuoroissa kuulutetaan. Lukiokoulutuksen uudistamisen yhteydessä herännyt huoli esimerkiksi reaaliaineiden pakollisuuden säilymisestä kertoo kuitenkin siitä, että tasapainoa sisältöjen ja taitojen opetuksen välillä vielä haetaan. Kuitenkaan oppimiseen, ajatteluun ja toisten kanssa työskentelyyn liittyviä taitoja, kutsutaan niitä tulevaisuuden taidoiksi, perustaidoiksi tai metataidoiksi, ei voida opettaa ilman sisältöjä. Tarvitaan opetuskokeiluja, niiden reflektointia ja kehittämistä, jotta tasapaino löytyisi ja opetusta voitaisiin kehittää.

Siksi olen edellisessä luvussa analysoinut Klassikkopaletin tuottamia oppimismahdollisuuksia oppimisympäristön, tulevaisuuden taitojen ja kirjallisuuden opetuksen näkökulmista. Analyysini tulosten perusteella hahmottelen tässä luvussa suuntaviivoja entistä paremmalle Klassikkopaletin kautta tapahtuvalle opetukselle – ja samalla (kirjallisuuden) opetukselle yleensäkin.

Tämänhetkinen Klassikkopaletti opettaa enemmän ja paremmin kirjallisuuden sisältöjä kuin tulevaisuuden taitoja. Jotta sivustolla voisi oppia ja harjaannuttaa myös tulevaisuudessa keskeisiä taitoja, kuten yhteistoimintaa, tiedonrakentelua, tieto- ja viestintäteknologian käyttöä, ongelmanratkaisua ja itsesääätelyä, pitää Klassikkopalettia oppimisympäristönä kehittää sekä suunnitella sen opetuskäyttöä pedagogisemmin.

Klassikkopaletin pedagogisemman käytön suunnitteluun sisältyy myös oppimisympäristön kehittäminen. Opetuskokeilussamme Klassikkopalettia käytettiin koko luokan kanssa yhdessä oppitunneilla, minkä lisäksi opiskelijat saivat hyödyntää sitä vapaa-ajallaan. Olen Maailman rehtorijärjestön puheenjohtajan Ari Pokan kanssa samaa mieltä siitä, että kou-

lun aika on liian kallista siihen, että oppijat istuvat luokissa tietokoneet edessään tehden samaa tehtävää samaan tahtiin (sit. Lindström & Tolvanen 2013). Näin käytettynä monet Klassikkopaletin edut ja mahdollisuudet hukattiin ja Klassikkopalettiä käytettiin opetuskokeilussamme pikemminkin oppimisvälineenä kuin oppimisympäristönä. Klassikkopalettiä tulisikin hyödyntää opetuksessa paremmin oppimisympäristöajattelun kautta. Nykyinen Klassikkopaletti kehityskohtineen kaikkineen sopisi esimerkiksi käänteisen opetuksen (*Flipped Classroom*, ks. luku 2. 2) oppimisympäristöksi: Opiskelijat tutustuisivat vapaaajallaan ennalta sovittuihin sivuihin ja tekisivät tietyt tehtävät ennen tunnille tuloa. Oppitunti käytettäisiin Klassikkopaletin herättämiin ajatuksiin, joita työstettäisiin yhteistoiminnallisesti eteenpäin. Toinen vaihtoehto olisi järjestää Klassikkopaletti-opetus oppimisympäristöihin liittyvän sulautuvan oppimisen periaatteiden (ks. luku 4.2) mukaisesti. Paletti olisi yksi oppimisympäristö muiden joukossa ja osa kurssin opetuksesta korvattaisiin oppijoiden itsenäisellä työskentelyllä sivustolla ja sen kanssa. Näin sivusto saataisiin sidottua paremmin osaksi opetusta eikä enää lisätyöksi. Myös sivustolla tehtävää työmäärää voisi hyvällä omallatunnolla kasvattaa – opetuskokeilussamme ”ylimääräisiä” töitä ei voinut teettää, ettei kurssi olisi ollut liian työläs. Opetuksen kehittämisen kannalta sulautuvan oppimisen mukainen vaihtoehto on hedelmällisempi, sillä sen kautta pystyn tarkastelemaan, millaisia muutoksia Klassikkopaletin kehittäminen paremmaksi oppimisympäristöksi vaatii.

Klassikkopaletti-opetuskokeilumme painottuminen sisältöopetukseen ja yksilötyöskentelyyn johtui pohjimmiltaan siitä, että emme osanneet huomioida ja haastaa tarpeeksi opetuksen vakiintuneita käytänteitä. Vaikka tarkoituksenamme oli kehittää kirjallisuuden opetusta tieto- ja viestintätekniiikan pedagogisella käytöllä, keskityimme liittämään teknologian perinteiseen opetukseen hyödyntämättä teknologian mahdollisuuksia. Teknologian pedagogisempi käyttö olisi mahdollistanut opetuksen käytänteiden kehittämisen esimerkiksi oppijalähtöisempään ja tulevaisuuden taitojen harjoittamisen mahdollistavaan suuntaan. (Vrt. Lipponen & Lallimo 2006, 167; Ilomäki & Lakkala 2006, 190.)

Klassikkopaletin kehittämisen kannalta onkin keskeistä pohtia, miten oppiminen saadaan aidosti oppijalähtöisemmäksi. Miten oppijalle saadaan rakennettua oppimisympäristöön aito omistajuus oppimiseensa? Miten mahdollistetaan yhtä aikaa se, että opetussuunnitelman keskeiset asiat tulee opetetuiksi ja se, että oppija voi itse suunnitella oppimisprosessiaan, jotta hän oppisi säätelemään oppimistaan?

Nykyinen Klassikkopaletti on pohjimmiltaan luotu ensisijaisesti opettajalle opetuksen tueksi. Työskentelyn suunnittelu on opettajan vastuulla (vrt. Pönkä & Impiö 2012, 113) ja

opiskelijan tehtävänä on työskennellä Klassikkopaleetissa opettajan määräämällä tavalla. Paletti on rakennettu sellaiseksi, että sitä voi hyödyntää kirjallisuuden opetuksessa kuka tahansa, vaikka se on räätälöity juuri opetusharjoitteluun kuuluneen opetuskokeilumme tarpeisiin. Myös keskimääräisen oppijan oppimisprosessi on tavallaan etenemisjärjestysehdotuksen kautta rakennettu sivustolle jo valmiiksi, jolloin oppija ei pääse juurikaan harjoittelemaan itseohjautuvuutta tai itsesääätelyä (vrt. Veermans & Tapola 2006, 73; Vauras ym. 2006, 254).

Klassikkopaletti ei siis näyttäydy kovin yksilöllisenä oppimisympäristönä, vaikka oppimisen yksilöllisyys on oppimistrendinä alkanut 2000-luvulla nostaa päätään yhteisöllisen oppimisen rinnalla. Uuden oppimisen yhteydessä on puhuttu yksilöllisten oppimispolkujen mahdollistamisesta yhteisöllistä oppimista hyödyntäen. (Häkkinen ym. 2011, 55.) Esimerkki tällaisesta oppimisesta ovat henkilökohtaiset oppimisympäristöt, *PLE:t (Personal Learning Environment)*, joita olen esitellyt luvussa 2.2 yhtenä koulutusteknologian tämän hetken keskeisimpänä muotona. Verkko-oppimisympäristöissä *PLE*-ideologiaa on viime vuosina toteutettu ohjaamalla oppijoita kokoamaan erilaisista ilmaisista internetpalveluista omat oppimisympäristönsä (Haasio & Haasio 2008, 47).

Vaikka oppijan omalle oppimisprosessille pitää antaa arvoa ja hänen aitoa osallisuuttaan ja omistajuuttaan oppimiseen lisätä, ei *PLE*-ideologia oikein istu Klassikkopaleettiin. Henkilökohtaisten oppimisympäristöjen ongelmana on monesti yhteisöllisen oppimisen toteutuminen, kun huomio kiinnitetään omien oppimismateriaalien luomiseen (Valtonen ym. 2012). Juuri yhteisöllisyyttä ja yhteistä tiedonrakentelua Klassikkopaleetissa olisi tarve vahvistaa. Lisäksi on osoitettu, että täysin vapaa työskentely ei sen mahdollistamasta omaehtoisuudesta ja ilmiölähtöisyydestä huolimatta edistä oppimista (ks. Järvelä ym. 2006c, 182), minkä lisäksi avoimissa oppimisympäristöissä oppijoiden tasoerot korostuvat (Hämäläinen & Häkkinen 2006, 231). Tällä hetkellä myös opetussuunnitelmien perusteet ja ylioppilaskoe lukion päättökokeena ohjaavat opetusta, jolloin opetuksessa on huolehdittava siitä, että tavoitteet saavutetaan.

Toimivamman suunnan Paletin kehitystyöhön tarjoaa sosiaalisen median opetuskäytön näkökulma. Nykyinen Klassikkopaletti edustaa perinteistä verkko-oppimisympäristöajattelua (*Virtual Learning Environment, VLE*), jossa yhteen sovellukseen on koottu kaikki tarvittavat materiaalit (tai linkit niihin) ja työskentelytilat. Sosiaalisen median luonnetta voisi hyödyntää opetuksessa paremmin, jos lähtökohdaksi ottaisi yhden, melkein itseriittoiseksi tarkoitetun sovelluksen sijaan tähtimallin mukaisen oppimisympäristöajattelun, jossa keskuksena olevan seurantasivun ympärille liitetään muita

verkkopalveluita. (Pönkä & Impiö 2012, 30–33.) Sosiaalisen median laajempi hyödyntäminen voisi olla keino lisätä myös oppijoiden osallisuuden ja omistajuuden tunnetta oppimiseensa, sillä liittään se oppimisen heille tuttuun tekstimaailmaan ja sen käytänteisiin (ks. Häkkinen ym. 2013, 93).

Klassikkopaletin muokkaaminen tähtimallin mukaisesti järjestetyksi oppimisympäristöksi mahdollistaisi eri sovellusten parhaiden puolien yhdistämisen niin, että nykyisestä yksilövoittoisesta työskentelystä päästäisiin aitoon yhteisölliseen tiedonrakenteluun sekä yhteistoimintaan ja oppimisen ja työskentelyn kannalta keskeisten taitojen harjoitteluun. Tähtimallin mukaisesti järjestetyssä opetuksessa blogipohjainen Klassikkopaletti pysyisi opetuksen keskuspaikkana ja keskusmediana, josta löytyisivät työskentelyohjeet, aikataulut ja kysymyksenasettelut keskustelumahdollisuuksineen kuten nytkin. Sen sijaan Klassikkopaletin ympärille linkitettäisiin muita sovelluksia, kuten wikejä ja muita yhteiskirjoituspalveluita kuten Google Drive ja jopa Wikipedia, toisia, mahdollisesti oppijoiden omia blogeja ja vaikkapa Facebook, joiden kautta ajattelua ja työskentelyä voitaisiin syventää. (Ks. kuvio 7.)

KUVIO 7. Klassikkopaletti-opetus tähtimallin mukaan järjestetyssä oppimisympäristössä



Wikien ja muiden yhteiskirjoittamisalustojen käyttö mahdollistaisi yhteisöllisen kirjoittamisen harjoittelun ja ohjaisi samalla kirjoitusprosessiin liittyvään metakeskusteluun (Salminen ym. 2013, 66). Jos Klassikkopalettiä halutaan laajentaa kattamaan paremmin *ÄI5-*

kurssin tavoitteet, voisi wikejä käyttää esimerkiksi tyylikausien opettelussa. Lukupiiri raportin kirjoittamisineen on myös helppo toteuttaa yhteiskirjoittamisalustojen avulla. Lisäksi kirjallisuusesseenkin voisi kirjoittaa yhdessä esimerkiksi Google Drivessa, jonka etuna on se, että tekstiä voi työstää moni yhtä aikaa ja erillisten kommenttien jättäminen tekstiin onnistuu. Wikipediaan puolestaan voisi joko täydentää tai kirjoittaa aivan uusia kirjaesittelyartikkeleita luettujen teosten pohjalta. Tällaisen yhteistoiminnallisuuden kautta oppijat voisivat harjoitella vastuun jakamista ja olennaisten päätösten tekoa, joita nykyisessä Klassikkopaletissa ei juuri pääse harjoittelemaan. Samalla oppijat saisivat mahdollisuuden harjoitella yhteisöllisiä tekstitaitoja, omien tuotosten jakamista, toisten tekstien kommentoimista ja ylipäänsä yhteiskirjoittamista, jotka ovat keskeisiä opiskelu- ja työelämän taitoja.

Blogit voisi valjastaa itsereflektiota ja oppimisprosessin dokumentointia varten oppijoiden oppimispäiväkirjoiksi. Opiskelijat voisivat blogeissaan pohtia, mitä mikäkin Klassikkopaletti-tehtävän työvaihe heille opettaa ja pitää lukemastaan teoksesta lukupäiväkirjaa. Kirjallisuusesseen kirjoittamista helpottaisi se, että lukemisen aikaisiin ideoihin voisi palata. Omaan blogiin voisi myös linkittää tai kerätä teokseen liittyvää tietoa ja ajatuksia. Blogien käyttäminen tukisi myös oppimisen taitoihin kohdistuvaa vertaisoppimista. Seuraamalla toisten blogeja oppijat voisi saada huomaamaan, kuinka toiset oppijat toimivat verkossa, mitä Pöysä ym. (2007, 67) suosittavat yhteisöllisen verkko-oppimisen käytänteiden edistämiseen. Heidän mukaansa toisten oppijoiden oppimisprosessin seuraaminen antaa oppijalle välineitä erityisesti itsearviointiin ja oman roolin hahmottamiseen.

Facebookia puolestaan voisi käyttää lukukokemuksen syventämiseen. Klassikoiden hahmoille voisi luoda kuvitteellisia profiileja ja eri teosten henkilöt voisivat keskustella keskenään. Tällainen virtuaalinen roolikeskustelu paitsi syventäisi tulkintaa myös vastaisi opetussuunnitelman perusteissa vaadittuun kirjallisuuden opetuksen tavoitteeseen eläytymiskyvyn ja mielikuvituksen lisäämisestä (LOPS 2003, 32). Toisaalta Klassikkopalettin kautta tapahtuvan opetuksen voisi kääntää myös niin, että koko kurssin yhteisestä suljetusta Facebook-ryhmästä tulee tähtimällisen opetusympäristön keskus, kuten eräs äidin kielen ja kirjallisuuden opettaja teki²⁴. Opettaja julkaisi ryhmässä tehtävänannot, joissa ohjattiin lukemaan Klassikkopalettista milloin mitäkin ja keskustelemaan valitusta teemas-

²⁴ Katariina Kuusimäki testasi Klassikkopaletti-pohjaista *ÄI5*-kurssin opetusta kahden eri opetusryhmän kanssa Voionmaan lukiossa Jyväskylässä syksyllä 2012 ja keväällä 2013.

ta Paletin sijaan omassa Facebook-ryhmässä. Facebook-keskeisyyden etuna oli se, että opettaja pystyi räätälöimään Klassikkopaletti-opetuksen luontevasti osaksi omaa opetustaan. Oppijat puolestaan saattoivat kommentoida vapautuneemmin, sillä vastaukset jäivät vain oman ryhmän sisälle.

Klassikkopalettiin voisi myös joko liittää erillisen blogin tai luoda uuden sivun, jossa keskittyttäisiin luettujen teosten edustamien arvojen pohdintaan, sillä kirjallisuuden opetusta ajatellen sivuston tulisi paremmin tukea oppijoiden identiteetin rakentamista. Identiteetin rakentamiseksi oppija pitäisi haastaa peilaamaan omaa ihmis- ja maailmankuvaansa sekä arvojaan lukemansa teoksen edustamiin vastaaviin. Oppijat voisivat keskustella kirjemuotoisin kommentein joko lukemansa teoksen roolihahmoina tai kirjailijoina siitä, mikä on elämän tarkoitus, ihmisen tehtävä ja paikka maailmassa sekä millaisia arvoja kannattaa vaalia. Keskustelu paitsi pakottaisi kiinnittämään huomiota teosten moraaliseen puoleen, myös syventäisi tulkintaa ja harjoittaisi eläytymiskykyä, mielikuvitusta ja luovuutta, jotka kaikki nykyisessä Klassikkopaletissa jäävät hieman paitsioon.

Erilaisten sovellusten linkittäminen Klassikkopaletin ympärille mahdollistaisi nykyistä monipuolisempien työskentelytapojen käytön ja aidon yhteisöllisen tiedonrakentamisen. Sivuston avulla pystyisi vastaamaan entistä paremmin myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteisiin. Toisaalta ilmiölähtöisempikin opetus onnistuisi Klassikkopaletin kautta. Klassikkopaletissa ilmiöpohjainen opettaminen voisi tarkoittaa sitä, että klassikoita lähestyttäisiin avoimemman taiteellisesti ja historiallisesti. Opetuksen pääpaino olisi edelleen kirjallisuuden klassikoissa, mutta niitä tarkasteltaisiin muiden taiteiden klassikoiden ja historian kontekstissa. Integrointi historian toiseen pakolliseen kurssiin *Eurooppalainen ihminen* ja kuvaamataidon neljänteen kurssiin *Taiteen kuvista omiin kuviin* olisi luontevaa, sillä molemmilla kursseilla keskiössä ovat eri aikakausien kulttuuriset merkitykset ja niiden ilmaisumuodot. *H12*-kurssilla tarkempina tavoitteina on oppia tuntemaan eri aikakausien maailmankuvaa ja analysoimaan kulttuuri-ilmiöitä aikakautensa ilmentäjinä, kuvaamataidon kurssilla taas keskitytään kuvataiteen historian pääpiirteitten teemalliseen ja kronologiseen hahmottamiseen sekä eri kulttuurien ja aikojen ilmaisutapojen ja sisältöjen ymmärtämiseen. (LOPS 2003, 177–178, 202–203.) Samoihin asioihinhan jo nyt kiinnitetään Klassikkopaletissa huomiota. Useiden aineiden integrointi voisi kannustaa oppijaa aktiivisempaan omaan, oppiainerajat ylittävään ajatteluun, ei enää pelkästään tietyn oppiaineen piirissä totuttuun ajattelumalliin.

Mikä lankeaa oppijan osaksi tähtimallin tapaan toteutetussa oppimisympäristössä? Henkilökohtaisiin oppimisympäristöihin verrattuna tähtimallisessa oppimisympäristössä oppi-

jan valinnanvapaus ja sitä kautta myös oppimisensa omistajuus on rajoitetumpaa, kun välineet ja tehtävät ovat valmiina. Kuitenkin aktiivinen oppijuus on myös tähtimallisessa oppimisympäristössä mahdollista, kunhan opetuksen käytänteisiin kiinnitetään huomiota.

Ensinnäkin oppijoille tulee tehdä selväksi, mitä heiltä odotetaan. Teknologia-avusteinen opetus kaiken kaikkiaan tähtää yksittäisten faktojen ulkoa opetteluun sijaan ymmärtävään oppimiseen. Ymmärtävässä oppimisessä korostuu oppijan vastuu omasta oppimisen ja ymmärtämisen prosessista. (Järvelä ym. 2006b, 15.) Perinteinen koulu puolestaan on totuttanut oppijat tiedon toistamiseen. Siksi uudenlaiset tavoitteet pitää sanallistaa (vrt. Fitzpatrick 209, 208–214). Oppijoille on hyvä kertoa ennen Klassikkopaletti-opetuksen alkua, mitä ja miten on tarkoitus oppia, mitä asioita arvioinnissa painotetaan ja miksi. Jotta oppijat osaisivat hyödyntää toinen toisiaan ja sivustoa oppimisen tukena, on heidän ymmärrettävä oppimisprosessin kokonaisuus (vrt. Murtorinne 2005, 261–263). Yhteistä keskustelua olisi tärkeä käydä myös siitä, pitääkö kaikki Klassikkopaletin tehtävät tehdä vai voiko oppija valita itse klassikkokäsityksensä luomisen kannalta keskeisimmät tai kehittää omia tehtäviään. Esimerkiksi jonkinlainen minimi sekä tehtävien että kommenttien suhteen olisi hyvä sopia. Tällöin oppijat pääsisivät harjoittelemaan oman oppimisen suunnittelua ja silti tärkeät asiat tulisivat käsiteltyä.

Tavoitteita täytyy sanallistaa myös Klassikkopaletissa. Esimerkiksi klassikkokäsityksen luomisen tärkeyttä tulee korostaa. Ylipäänsä klassikkoteeman tulisi olla näkyvämmässä osassa kaikessa työskentelyssä, ei vain alku- ja loppupohdinnoissa. Osaltaan tavoitteiden sanallistamista on myös tehtävänantojen terävöittäminen. Varsinkin Klassikkopaletti oppimisympäristönä analysoidessani olen tuonut esiin, kuinka tärkeään rooliin sivustolle kirjatut tehtävänannot nousevat oppimisen ohjaajina verkko-oppimisympäristössä. Pönkän ja Impiön (2012, 44) mukaan tehtävänannoissa pitää kertoa suoraan, mitä on tarkoitus tehdä ja miksi. Klassikkopaletin tehtävänantoja täytyy tältä osin tarkentaa, jotta esimerkiksi sivuston keskusteluille annetaan suurempi arvo mekaanisen vastaamisen sijaan sosiaalisena tiedonrakenteluna. Oppijoille tulee tehdä selväksi, että laadukas verkkokeskustelu vaatii omien perusteltujen puheenvuorojen lisäksi toisten viestien lukemista ja niihin vastaamista. (Pöysä ym. 2007, 67; Murtorinne 2005, 270.) Yleisemmällä tasolla on tehtävä selväksi, mitä on tarkoitus oppia yksin Klassikkopaletin kanssa, mitä Paletissa tapahtuvan keskustelun kautta yhdessä, jottei keskustelu hahmotu opiskelijoille pelkkänä lisätyönä (vrt. Valtonen ym. 2012).

Ehkäpä tarkempien tehtävänantojen kautta oppijat saataisiin myös ymmärtämään, ettei sivuston tarkoituksena ole löytää ”oikeaa” klassikkokäsitystä vaan vygotskilaisittain ym-

märtää tiedon olevan sosiaalista ja rakentuvan yhteistoiminnassa. Onnistuneilla tehtävännannoilla oppijat voisi saada oppimaan toinen toisiltaan niin, että pelkkien ennalta tarjottujen faktojen sijaan he vaikuttaisivat toistensa tietorakenteisiin ja loisivat uutta tietoa yhdessä ymmärtäen, ei ulkoa opetellen. Toisaalta kuitenkin uskon, että liiallinen, varsinkin yksittäisiin osioihin liittyvä tavoitteiden sanallistaminen vie oppijoilta oivaltamisen ilon. Oppimisen on jatkossakin oltava oivalluksia tarjoavaa, joten tehtävänantojen kanssa pitää tasapainoilla liian vähäisen ja liiallisen auki kirjoittamisen välillä.

Toiseksi pitää varmistaa, että oppijoilla on valmiudet uudelleenlaiseen oppimiseen ja oppimisympäristössä toimimiseen. Usein oletetaan, että oppijat diginatiiveina osaavat luonnostaan oppia yhteisöllisesti, säädellä oppimisprosessiaan ja toimia internetin tietotulvan kanssa – että he ikään kuin itsestään kehittäisivät tulevaisuuden taitoja (Häkkinen ym. 2013, 87). Kuitenkin tutkimuksissa on osoitettu, että nuorilla on ongelmia varsinkin tiedonhaun ja -hallinnan kanssa (Kiili 2012; Halttunen 2007) ja usein myös taidossa käyttää verkkopohjaisia oppimisympäristöjä (Salovaara 2006, 117). Lisäksi Häkkinen ym. muistuttavat, ettei osallisuus oppimisprosessissa ole helppo asia oppijalle. Siksi opettajien tulee opettaa myös oppimisen taitoja, esimerkiksi erilaisia oppimisstrategioita, oppimisen suunnittelua ja oman oppimisen tunnistamista. (Häkkinen ym. 2013, 94.) Klassikkopalettiopetuksen yhteydessä tulevaisuuden taidoista ja oppimisesta yleensäkin olisi hyvä käydä keskustelua. Ennen työskentelyn alkua voisi yhdessä pohtia, miten tuleva työskentely kannattaa aikatauluttaa ja mitkä ovat jokaisen omat tavoitteet. Ylipäänsä voisi miettiä, millaisia taitoja kurssilla tarvitaan ja miten taitojen osaaminen ilmenee. Arviointiperusteisiin on hyvä kirjata myös tulevaisuuden taitoihin liittyviä tavoitteita. Työskentelyn jälkeen oppimisen taitoihin ja omiin tavoitteisiin tulee palata, jotta päästään arvioimaan, kuinka niiden harjoittelussa onnistuttiin ja mitä voitaisiin seuraavalla kerralla tehdä toisin. Klassikkopaletin ja siihen liittyvän työskentelyn jatkuvan kehittämisen kannalta on tärkeää käydä myös keskustelua siitä, miten sivusto onnistuu tukemaan kurssin oppimistavoitteisiin pääsyä.

Oppijan roolin muutos tietää muutosta myös opettajan rooliin. Klassikkopaletin didaktisen oppimisympäristönäkökulman yhteydessä olen kirjoittanut opettajan uusista rooleista verkko-oppimisympäristössä. Vaikka teknologian kehittyessä esimerkiksi muistia ja muistamista on ulkoistettu teknologian sovelluksiin, ei oppimista voi ulkoistaa. Ymmärtävään oppimiseen ei päästä, jos oppimisen ajatellaan olevan teknologian vastuulla. Syvällisen oppimisen ehtona on se, että oppijat oppivat ohjaamaan, säätämään ja arvioimaan omaa ajatteluaan. (Järvelä ym. 2006b, 16.) Näenkin opettajan ennen kaikkea motivaattorina,

jonka tulisi saada motivoitua oppijat aktiiviseen oppimisprosessiin. Verkko-oppimisympäristössä juuri opettaja läsnäolollaan ja näkyvyydellään monesti mahdollistaa laadukkaan yhteisöllisen oppimisen, sillä hänen aktiivisuutensa innostaa toisia aktiivisuuteen (Pöysä ym. 61–62). Hän myös motivoi syvällisempään oppimiseen johdattamalla oppijoita esimerkiksi verkkokeskustelussa oikeisiin suuntiin. Motivaation tulisi olla mukana erityisesti opetuksen suunnittelussa, jossa opettajan rooli tulevaisuudessa korostunee, sillä hän päättää asiantuntemuksensa perusteella, mitä opetellaan, millä menetelmillä ja missä oppimisympäristössä. Samalla opettajan tulisi kuitenkin oppia jakamaan vastuuta oppimisesta oppijoille (Häkkinen ym. 2013, 94). Helppoa ei siis tule opettajan työstä tulevaisuudessakaan.

Näin lopuksi on paikallaan kysyä, onko verkko-oppimisympäristöistä opetuksen uudistajiksi. Useat tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöä tutkineet myöntävät, että laadukas yhteisöllinen verkko-oppiminen on kouluissa haastavaa ja että teknologian opetuskäyttöön liitetään vielä ylioptimistisia odotuksia (Salovaara 2006, 122; Arvaja & Mäkitalo-Siegl 2006, 125). Kuitenkin tieto- ja viestintäteknologiaan uskotaan, sillä parhaimmillaan sen sovellukset vahvistavat opittavaan asiaan sitoutumista sekä aktivoivat kognitiivisia strategioita ja kriittistä ajattelua tehden oppimisesta merkityksellistä (Veermans & Tapola 2006, 71). Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen uskotaan myös ”pakottavan” oppijat prosessoimaan tietoa ja käyttämään sekä harjoittelemaan erilaisia oppimisen strategioita (Salovaara 2006, 110; Hämäläinen & Häkkinen 2006, 231).

Opetuksen ja oppimisen muutos tapahtuu pikkuhiljaa, sillä opetus- ja oppimiskulttuuri muuttuvat hitaasti. Opettajien ja oppijoiden opiskelu- ja oppimistapojen syvälliset muutokset eivät tapahdu käden käänteessä (vrt. Vihervaara 2011, 9). Toimivat ratkaisut ja opetuksen muodot löydetään kokeilemalla ja kokeiluista oppimalla, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että vaikka blogeja käytetään opetuksessa, niiden käyttöön ei vielä ole olemassa vakiintuneita malleja (Manninen ym. 2007,88). Vakiintumattomat opetuskäytänteet eivät kuitenkaan poista blogien käytön etuja, kuten teksti- ja multimediapohjaisten aineistojen uudenlaista yhdistämistä ja opetuksen muuttamista yhteisöllisemmäksi (Manninen ym. 2007, 88; Lehti 2011, 18–21).

Kirjallisuuden opetuksellekin verkkopohjaisilla oppimisympäristöillä on paljon annettavaa. Internet on täynnä kirjallisuusaiheista keskustelua ja materiaalia, joka pitää vain löytää. Uudenlaiset verkkopohjaiset kirjallisuuden opetuksen ympäristöt ja työtavat voivat omalta osaltaan tuoda menneen maailman kirjallisuudeksi koettuja klassikoita myös diginatiivien jokapäiväiseen elämään heille tuttuina tekstikäytänteinä. Jos kirjallisuutta ei

lueta, ei sen avulla voida rakentaa identiteettiä eikä siirtää kulttuuriperintöä, mistä Rikama (2011, 31) on huolissaan.

Kirjallisuuden opetuksen kannalta keskeistä on se, että onnistuessaan esimerkiksi blogityöskentely tekee sen, että oppijat kirjoittavat toisilleen, eivät enää opettajalle niin kuin perinteisessä koulussa. Lisäksi he löytävät kirjallisuustunneilla käsitellyistä asioista yhtäläisyyksiä kulttuuriin, jonka keskellä elävät. Luokassa alkaneet keskustelut jatkuvat – ja kirjallisuus alkaa elää muuallakin kuin kirjallisuudentunneilla. (Fitzpatrick 2009, 215.) Kipinä on saatu syttymään ja tuli roihuamaan. Voiko (kirjallisuuden) opetukselta enempää toivoa?

6 REPETITIO EST MATER STUDIORUM?

Tutkielmani tavoitteena oli kehittää kirjallisuuden opetusta tutkimalla, miten opetusharjoittelun yhteydessä vuonna 2012 lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kurssille *ÄI5 Teksti, tyyli ja konteksti* kehitetty Klassikkopaletti-internetsivusto toimii kirjallisuuden ja tulevaisuuden taitojen opetuksessa. Tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana halusin yhdistää työssäni koko opiskeluaikana minua mietityttäneet pohdinnat kirjallisuuden ja sen opetuksen merkityksellisyydestä ja opetuksen käytänteiden kehittämisestä tieto- ja viestintäteknologian pedagogisen käytön avulla.

Opetus kehittyy hyväksi havaittujen kokeilujen ja niistä opitun kautta. Tutkimalla Klassikkopaletti-opetuskokeiluamme halusin osallistua paitsi kirjallisuuden opetuksen myös yleisemmin opetuksen kehitystyöhön, sillä tuloksia ja paremman opetuksen periaatteita voi soveltaa kaikkeen opetukseen. Opetuksen muutostarpeen taustalla on oppimiseen liittyvä muutoskeskustelu. Tämän luvun otsikoksi nostamani sanonta kertauksesta opintojen äitinä ei enää sovi vallitsevaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Samaan aikaan kun tutkijat ovat hahmotelleet toistoon perustuvan oppimisen sijaan ymmärrystä ja yhteisöllistä tiedonrakentelua korostavaa ”uutta oppimista”, on koulu(oppiminen) menettänyt merkitystään nuorten elämässä ja suomalaisnuorten ja -lasten osaaminen on laskussa. Tieto- ja viestintäteknologiasta on suunniteltu välinettä sekä kouluopetuksen uudistamiseen että uuden oppimisen mahdollistamiseen, onhan teknologian käyttötaito yksi tulevaisuuden taidoista. Teknologia ei ole kuitenkaan saavuttanut paikkaansa suomalaisissa kouluissa, koska sen käytön pedagogiset mallit ovat puuttuneet. Tämä tutkielma tarjoaakin yhden mallin tieto- ja viestintätekniiikan pedagogiseen hyödyntämiseen.

Tutkimukseni tapaus- ja toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti analysoin Klassikkopalettia ja sen opetuskäyttöä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti oppimisympäristöajattelun, tulevaisuuden taitojen ja kirjallisuuden opetuksen näkökulmista Oppimisympäristönä erittelin Klassikkopalettia didaktisesta, sosiaalisesta ja teknologisesta näkökulmasta. Tulevaisuuden taitojen oppimista Klassikkopaletissa arvioin *Innovative Teaching and Learning* -tutkimuksessa käytetyn 2000-luvun taitojaattelun ja niiden ilmenemistä kuvaavan kriteeristön avulla. Tulevaisuuden tai 2000-luvun taidoiksi kutsutaan nykyajan ja tulevaisuuden toimintaympäristöissä tarvittavia ajatteluun, työskentelytapoihin ja -välineisiin sekä maailmassa elämiseen liittyviä taitoja, jotka ITL-tutkimuksessa on nimetty yhteistoiminnan, tiedonrakentelun, tietotekniikan oppimiskäytön, ongelmanratkaisun ja innovaation sekä itsesäätelyn taidoiksi. Kirjallisuuden ja erityisesti kirjallisuuden klassikoiden op-

pimistä arvioin opetussuunnitelman perusteiden ja kirjallisuusdidaktisen ja -pedagogisen kirjallisuuden avulla.

Klassikkopaletti osoittautui erittäin kehityskelpoiseksi verkkopohjaiseksi oppimisympäristöksi. Analyysini perusteella Paletti opettaa sekä kirjallisuuden klassikoita että tulevaisuuden taitoja, tosin kirjallisuuden klassikoita enemmän, koska se on rakennettu juuri niiden opetukseen. Kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta sivustolla on keskitytty luku-harrastukseen innostamiseen panostamalla erityisesti ja monipuolisesti lukemisen motiivointiin ja onnistuneeseen teoksen valintaan. Myös lukutaidon kehittämiseen ja yleissivistyksen lisäämiseen Paletti tarjoaa runsaasti välineitä. Kulttuurintuntemuksen lisäämisen suhteen Klassikkopaletti keskittyy länsimaisen kulttuuriperinnön opetukseen. Sen sijaan identiteetin rakentamiseen sivusto ei juuri tarjoa työkaluja vaan luottaa pelkkään kirjallisuuden voimaan.

Tulevaisuuden taidoista parhaiten Klassikkopaleetissa voi harjoitella tiedonrakentelua, ongelmanratkaisua ja tietotekniikan opetuskäyttöä. Paletissa on tarkoitus luoda oma klassikkokäsitys ja sen osana kirjoittaa kirjallisuusessee. Onnistuakseen tässä oppija joutuu tulkitsemaan, analysoimaan ja yhdistelemään sivustolle linkitettyä materiaalia ja siellä käytyä keskustelua sekä kohdentamaan tuotoksensa verkon oikeille yleisöille. Tiedonrakentelu tapahtuu sivustolla koko ajan tieto- ja viestintäteknologian avulla, vaikka oppija lopulta kirjoittaisikin esseensä käsin. Muiden tulevaisuuden taitojen harjoittelu jää sivustolla vähemmälle. Yhteistoiminnasta oppija voi laistaa kokonaan, ja itsesätelyinkin mahdollisuudet ovat huonot, kun oppimisprosessi on rakennettu ja aikataulutettu melkein valmiiksi.

Monien nykyisten verkkopohjaisten oppimisympäristöjen tapaan sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteisöllinen tiedonrakentaminen jäävät Klassikkopaleetissa heikohkoksi, mikä näkyy esimerkiksi yhteistoiminnallisuuden puuttumisena. Puutteet on korjattavissa Klassikkopaleetin kehittämisellä tähtimallin mukaisesti järjestetyksi oppimisympäristöksi sekä suunnittelemalla sivuston opetuskäyttö pedagogisemmin. Tähtimallin mukaan rakennetussa Klassikkopaleetissa nykyinen Paletti olisi opetuksen keskus, jonka ympärille linkitetyissä sovelluksissa oppijat pääsisivät nykyistä paremmin harjoittelemaan yhteistä tiedonrakentelua (esim. wikeissä ja muilla yhteiskirjoitusalueilla) sekä kirjaamaan ja reflektoimaan omaa oppimisprosessiaan (esim. opiskelijoiden omilla blogeilla).

Jotta Klassikkopaleetissa voisi aidosti ja monipuolisesti oppia tulevaisuuden taitoja, täytyy opetuksessa sanallistaa oppimisen tavoitteita. Klassikkopaleetissa tämä tarkoittaa toimin-

taohjeiden terävöittämisestä. Ennen työskentelyn aloittamista oppijoille pitää tehdä selväksi, mitä on tarkoitus oppia missäkin sovelluksessa ja miten. Arviointikriteerien tulee olla kaikkien saatavilla alusta asti, ja niihin on hyvä kirjata myös tulevaisuuden taitoihin liittyviä tavoitteita. Opettajan tärkeimpänä tehtävänä on mahdollistaa oppiminen motivoimalla oppijat syvälliseen oppimiseen ja suunnittelemalla opetus niin, että ymmärtävä oppiminen on mahdollista. Lisäksi hänen on huolehdittava, että oppijoilla on valmiudet ymmärtävään oppimiseen ja oppimisympäristössä työskentelyyn.

Tähtimällisen oppimisympäristön opetuskäytössä Klassikkopaletti-työskentely kannattaa yhdistää muuhun kurssityöskentelyyn sulautuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti niin, että vapaa-ajalla tapahtuva verkkopohjainen opiskelu korvaa osan kontaktiopetuksesta. Tällöin työmäärä ei kasva suhteettoman suureksi ja muilla tunneilla voidaan paneutua toisenlaiseen työskentelyyn. Vastuuta oppimisesta tulee myös jakaa oppijalle itselleen niin, että hän voi nykyistä paremmin valita omaa oppimistaan parhaiten edistävät tehtävät yhteisten pelisääntöjen puitteissa.

Kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta työni tarjoaa perusteltua analyysia kirjallisuuden opetuksen asemasta, merkityksestä ja oikeutuksesta koulumaailmassa. Kirjallisuuden opetuksen avulla voidaan opettaa niin monilukutaitoa kuin sosiaalisia, ihmisenä olon taitoja sekä jakaa kulttuuriperintöä. Kirjallisuuden klassikotkaan eivät ole menettäneet merkitystään ajattelun haastajina; ne avaavat yhä maailmaan ja elämään uusia näkökulmia ja opettavat tuntemaan ja ymmärtämään ihmistä – siis lisäävät tietoa, ymmärrystä ja sosiaalisia taitoja, joita kaikkia tarvitaan yhä globaalistuvassa maailmassa. Varsinkin klassikoiden käsittelyyn tarvitaan motivoivia ja oppijoiden maailmassa kiinni olevia työskentelytapoja, sillä muuttuneen lukemiskulttuurin takia klassikot ovat jo muotonsa puolesta oppijoille entistä vieraampia. Luonnostelemani tähtimällin mukainen Klassikkopaletti-opetus on yksi vastaus haasteeseen.

Klassikkopaletin tekijänä koin haastavaksi tarkastella objektiivisesti, minkä taidon harjoittamisen sivusto lopulta mahdollistaa ja minkä ei, varsinkin kun ITL-tutkimuksen kriteeristön soveltaminen Palettiin osoittautui vaikeammaksi kuin olin luullut. Kriteereitä joutui mukauttamaan paljon tutkimukseni tarpeisiin. Kuinka hyvin ne lopultakaan mittaavat tulevaisuuden taitojen harjoittelua, on myös epäselvää, sillä ITL:n kriteeristö ei ole vakiintunut 2000-luvun taitojen mittaristo. Jos olisin tutkinut pelkästään Klassikkopaletin tulevaisuuden taitojen opettamisen mahdollisuuksia, olisin tarvinnut ITL-tutkimuksen kriteeristön rinnalle jonkin muun mittariston. Koska kuitenkin analysoin Klassikkopaletin opettamismahdollisuuksia laajemmin, riitti ITL:n kriteeristö mielestäni täyttämään tehtävänsä,

sillä päämääränä oli kuitenkin saada tietoa Klassikkopaletti-opetuksen kehittämiseksi. Valitsemani tutkimusnäkökulmat mahdollistivat kriittisen otteen Klassikkopalettiin kehitettyihin ratkaisuihin sekä sivuston opettamien tietojen ja taitojen ryhmittelemisen Palestinin opetuskäytön kehittämisen kannalta helpommin ymmärrettävään muotoon. Analyysini tarjosikin yksityiskohtaisten tietojen sijaan pikemmin opetuksen kehittämiseen suuntavii-voja, joiden puitteissa opetusta on hyvä jatkossa kehittää lisää.

Klassikkopaletin kehittämistyön kannalta olisi tärkeää lähestyä sivustoa ja sen käyttöä myös oppijan ja oppimisen lähtökohdista – tämä tutkielma kun on tehty pitkälti opettaja- ja opettamislähtöisesti. Keskeistä olisi tutkia esimerkiksi sitä, millaisiin konkreettisiin työkaluihin oppijoiden yhteisöllistä tiedonrakenteluprosessia voisi tukea verkko-oppimisympäristössä. Erityisen hyödyllistä verkko-oppimisympäristöjen kehittämisen kannalta olisi tutkia verkko-oppimisympäristössä tarvittavaa tukea – kuinka paljon, minkälaista ja mihin oppimisprosessin vaiheisiin tukea olisi hyvä olla.

Klassikkopaletin tekijänä haluaisin päästä kokeilemaan tähtimallin mukaan uudelleen rakennettua Klassikkopalettia opetuksessa. Tutkijana pääsisin samalla seuraamaan, miten hahmottelemani parannukset toimivat ja mistä niiden mahdollinen toimimattomuus joh-tuu. Uuden tutkimuksen kautta kehitystyö voisi jatkua, sillä täydellistä oppimisympäristöä ei ole.

Tutkielmani alkusivuilla lähdin etsimään kiinnostuksen, uteliaisuuden ja oppimisen ilon kipinää. Kirjallisuuden opetuksen kehittäminen oli kaiken pohjalla, ja tulevaisuuden taitojen opetus kirjallisuuden opetuksen kautta ja rinnalla tuli kehittämisenäkökulmaksi. Tutkimusprosessin aikana on käynyt selväksi, että tieto- ja viestintäteknikka voi parhaimmil- laan toimia tuluksina ja saada kipinän aikaiseksi. Pelkät tulokset eivät kuitenkaan riitä tulen sytyttämiseen. Siihen tarvitaan paitsi tieto- ja viestintäteknikan pedagogista käyttöä myös näkemystä siitä, mitä varten tuli sytytetään; mitä hyötyä siitä on oppijalle. Palataan siis kirjallisuuden opetuksen tarkoitukseen ja merkitykseen. Nuotion lämmössä ja lois- teessa on hyvä rauhoittua ja sukeltaa yhdessä ikaikaisiin tarinoihin, kirjallisuuden yti- meen, kertomuksiin meistä ihmisistä. Jos tuli sattuu jostain syystä sammumaan, kipinämi- kolla on hyvä olla tulusten lisäksi myös muita välineitä valkean virvoittamiseen.

LÄHTEET

- Aalto, Hanna-Kaisa, Ahokas, Ira & Kuosa, Tuomo (2008) *Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 - menestyksen eväät tulevaisuudessa: hankkeen loppuraportti*. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun kauppakorkeakoulu.
- Ahvenjärvi, Kaisa & Kirstinä, Leena (2013) *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: SKS.
- Altieri, Charles (1984) An idea and ideal of a literary canon. Teoksessa Robert von Hallberg (toim.) *Canons*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 41–64.
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena (2006) *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaali, 3. uudistettu painos.
- Arvaja, Maarit & Mäkitalo-Siegl, Kati (2006) Yhteisöllisen oppimisen kognitiiviset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät: verkkovuorovaikutuksen näkökulma. Teoksessa Sanna Järvelä, Päivi Häkkinen & Erno Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 125–146.
- Beach, Richard, Appleman, Deborah, Hynds, Susan & Wilhelm, Jeffrey (2011) *Teaching literature to adolescents*. New York: Routledge, 2., uudistettu painos.
- Berner, Anna-Sofia & Mykkänen, Pekka (2013) Voi pojat. *Helsingin Sanomat* 8.12.2013, C1-C4.
- Best, Michael (2009) Seeking the best of both world: Online and off-line Shakespeare. Teoksessa Ian Lancashire (toim.) *Teaching literature and language online*. New York: Modern Language Association of America, 254-267.
- Bigum, Chris & Kenway, Jane (2005) New information technologies and the ambiguous future of schooling – Some possible scenarios. Teoksessa Andy Hargreaves (toim.) *Extending educational change*. Dordrecht: Springer, 95-115.
- Binkley, Marilyn, Erstad, Ola, Herman, Joan, Raizen, Senta, Ripley, Martin & Rumble, Mike (2010) *Draft white paper 1 Defining 21st century skills*. The University of Melbourne: Assessment & Teaching of 21st century skills. Saatavissa: <http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf> [viitattu 21.11.2012].
- Dewey, John (1957/1915) *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. Kalevi Kajala (*The School and Society*). Helsinki: Otava.
- Eskola, Katariina (1990) *Lukijoiden kirjallisuus Sinuhesta Sonja O:hon*. Helsinki: Tammi.
- Falck, Ritva, Grün, Karl & Murto, Mervi (2008) Miten essee syntyy? Teoksessa Karl Grün, Kirsi Heikkinen ja Sirkku Leppilähti (toim.) *Ylioppilastekstejä 2008*. Helsinki: SKS, 96–105
- Fasoulas, Kristiina (1990) Lukion kirjallisuudenopetus 1880–1950. Teoksessa Liisa Saari- luoma (toim.) *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Helsinki: SKS.
- Fitzpatrick, Kathleen (2009) The literary machine: Blogging the literature course. Teoksessa Ian Lancashire (toim.) *Teaching literature and language online*. New York: Modern Language Association of America, 205-216.

Fleming, Mark (2007) *The Literary Canon: implications for teaching of language as subject*. Saatavissa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp [viitattu 2.10.2013].

Gallagher, Larry, Shear, Linda, Patel, Deepa, Miller, Gloria (2011) *ITL Research Phase I: Technical Supplement*. Saatavissa: <http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL%20technical%20supplement%201%20Dec%202011.pdf> [viitattu 31.10.2013].

Gardner, Howard (2006) *Five mind for the future*. Boston: Harvard Business Press.

Grünthal, Satu (2008) Kirjallisuutta murrosikäisille – E.V.V.K.? Teoksessa Seija Karppinen, Inkeri Ruokonen & Kari Uusikylä (toim.) *Nuoret ja taide: ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla: kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 43–53.

Haasio, Ari & Haasio, Minna (2008) *Pulpetit virtuaalivirrassa*. Helsinki: BTJ.

Hakulinen, Matti (2013) Koulussa tulisi keskittyä olennaiseen. *Helsingin Sanomat* 18.11.2013, B11.

Halttunen, Kai (2007) Tiedonhankinnan ohjaamisesta. Teoksessa Marko Lahtinen, Liisa Niinikangas, Maria-Sinikka Linkala (toimituskunta) *Vahva esitys! Vinkkejä ja malleja esseen ja ryhmätehtävien ohjaamiseen*. Tampere: Opetusalan koulutuskeskus, 11–17.

Hapuli, Ritva (2010) Lukeminen – tietoa ja tunteita. Teoksessa Johanna Matero, Ritva Hapuli & Nina Koskivaara (toim.) *Lukupiirikirja*. Helsinki: BTJ, 16–25.

Hargreaves, Andy (2005) Introduction: Pushing the boundaries of educational change. Teoksessa Andy Hargreaves (toim.) *Extending educational change*. Dordrecht: Springer, 1–14.

Hautamäki, Jarkko, Kupiainen, Sirkku, Marjanen, Jukka, Vainikainen, Mari-Pauliina & Hotulainen, Risto (2013) *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. http://www.helsinki.fi/cea/fin/Docs/Oppimaan_oppiminen_2001-2012.pdf [viitattu 11.12.13].

Heikkilä, Tuomas (2011) Tomua kansakunnan kirjakaapin päältä – kirjahistoriallisia jatkumoa pergamenteista tietoverkkoihin. Teoksessa Kimmo Suomi & Katriina Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai, Bookwell, 46–50.

Heikkinen, Hannu L. T. (2001) Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–187.

Hellsten, IngaMaj (2007) The paradox of inform@tion technology in primary schools: E-learning is new but gender patterns old! *Scandinavian Journal of Educational Research* 50:1, 1-21.

Hellström, Matti (2008) *Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Herkman, Juha & Vainikka, Eliisa (2012) *Lukemisen tavat: lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampere University Press, Tampereen Yliopistopaino, Juvenes Print. Saatavissa myös:

http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66381/Lukemi_tavat%202012.pdf?sequence=1.

Herrington, Anne, Hodgson, Kevin & Moran, Charles (2009) Technology, change, and assessment: What we have learned. Teoksessa Anne Herrington, Kevin Hodgson & Charles Moran (toim.) *Teaching the new writing: technology, change, and assessment in the 21st-century classroom*. New York: Teachers College Press; Berkeley, CA: National Writing Project, 198-208.

Hiltunen, Leena (2011) Tietokoneen rooli perusopetuksessa. Teoksessa Kimmo Suomi & Katriina Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Joensuu: Kustanusosakeyhtiö Hai, Bookwell, 75–81.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2009) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 15. uudistettu painos.

Holma, Aulikki (2010) Lukijan koti ja identiteetti. Teoksessa Johanna Matero, Ritva Hapuli & Nina Koskivaara (toim.) *Lukupiirikirja*. Helsinki: BTJ, 46–61.

Huhtala, Pauli (2012) Minän rakennusta äidinkielen tunneilla. *Virke* 2/2012, 10–11.

Häkkinen, Päivi, Juntunen, Merja & Laakkonen, Ilona (2013) Verkko-oppiminen murroksessa - oppijälähtöiset ja yksilölliset oppimisympäristöt oppimiskäsityksen haastajina. Teoksessa Juha T. Hakala & Kari Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 87–97.

Häkkinen, Päivi, Juntunen, Merja & Laakkonen, Ilona (2011) Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Yksilölliset ja yhteisölliset oppimisen tilat. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 51–63.

Hämäläinen, Raija & Häkkinen, Päivi (2006) Verkkotyöskentelyn vaiheistaminen yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen tukena. Teoksessa Sanna Järvelä, Päivi Häkkinen, Erno Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 230–246.

Ilomäki, Liisa (2013) Tietotekniikka on tärkeää opiskelun kannalta. *Helsingin Sanomat* 24.5.2013, C12.

Ilomäki, Liisa & Lakkala, Minna (2011) Koulu, digitaalinen teknologia ja toimivat käytännöt. Teoksessa Marja Kankaanranta & Sanna Vahtivuori-Hänninen (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa. 2*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Agora Center, 55–75. Saatavissa myös: http://ktl.jyu.fi/img/portal/21724/Verkkoversio_102.pdf [viitattu 16.3.2014].

Ilomäki, Liisa & Lakkala, Minna (2006) Tietokone opetuksessa: opettajan apu vai ongelma? Teoksessa Sanna Järvelä, Päivi Häkkinen, Erno Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo; Helsinki : WSOY Oppimateriaalit, 184-212.

ITL (2010) *Innovative teaching and learning research*. Saatavissa: http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL%20Research%20design_15%20Nov%202010.pdf [viitattu 12.2.2013].

Jaakkola, Maarit (2011) Mihin oppimisympäristöön? *Virke* 1/2011, 6-11.

Jago, Carol (2004) *Classics in the classroom: designing accessible literature lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Julkunen, Marja-Liisa (1997) *Tie kirjallisuuteen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Junttila, Janne (2010) Netti avuksi ylioppilaskokeissa? Tanska salli, Suomi vielä miettii. *Suomen Kuvalehden internetsivusto*. Saatavissa:

<http://suomenkuvalehti.fi/jutut/ulkomaat/netti-avuksi-ylioppilaskokeissa-tanska-salli-suomi-viela-miittii> [viitattu 21.11.2012].

Juutila-Purokoski, Ulla-Maija (2010) Oppimisen intoa ja lukemisen himoa romaanien työläis- ja opiskelijakuvauksissa. Teoksessa Johanna Matero, Ritva Hapuli & Nina Koskivaara (toim.) *Lukupiirikirja*. Helsinki: BTJ, 85–103.

Järvelä, Ritva-Liisa & Kauppinen, Merja (toim.) (2012) *Oppiainepedagogiikkaa yhteistyössä – Tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40747/978-951-39-5066-8.pdf?sequence=2> [viitattu 4.2.2013].

Järvelä, Sanna, Häkkinen, Päivi & Lehtinen, Erno (toim.) (2006a) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Järvelä, Sanna, Häkkinen, Päivi & Lehtinen, Erno (2006b) Yksilön oppiminen ja teknologian tuki. Teoksessa Sanna Järvelä, Päivi Häkkinen & Erno Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 15–17.

Järvelä, Sanna, Häkkinen, Päivi & Lehtinen, Erno (2006c) Oppimisympäristöjen suunnittelu. Teoksessa Sanna Järvelä, Päivi Häkkinen, Erno Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 181-183.

Järvelä, Sanna, Järvenoja, Hanna, Simojoki, Kristiina, Kotkaranta, Saara & Suominen, Raisa (2011) Miten opettajat ja oppilaat käyttävät tieto- ja viestintäteknologiaa koulun arjessa? Oppimisteoreettinen arviointi. Teoksessa Marja Kankaanranta & Sanna Vahtivuori-Hänninen (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa. 2*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Agora Center, 41–54. Saatavissa myös:

http://ktl.jyu.fi/img/portal/21724/Verkkoversio_102.pdf [viitattu 6.3.2013].

Jääskeläinen, Liisa (2010) Kansainvälisyyskasvatuksesta globaalikasvatukseen. Teoksessa Terhi Törmälehto (toim.) *Maa ilma tuli tunnille: kansainvälisyyskasvatus osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9-17.

Kaaro, Jani (2012) Koulu unohti päivittää itsensä. *HS.fi*. Saatavissa:

<http://www.hs.fi/tiede/Koulu+unohti+p%C3%A4ivitt%C3%A4%20itsens%C3%A4/a1305622069061> [viitattu 4.3.2013].

Kainulainen, Johanna (2011) Tekstikäytänteet, tekstimaisemat ja kolmannet tilat koulu-puheen rakentajina. Teoksessa Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 428–459.

Kajannes, Katriina (2011) Kannattaako kirjallisuutta opettaa? Teoksessa Kimmo Suomi & Katriina Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Joensuu: Kustanusosakeyhtiö Hai, Bookwell, 32–35.

Kalliala, Eija & Toikkanen, Tarmo (2012) *Sosiaalinen media opetuksessa*. Helsinki: Finn Lectura, 2. uudistettu painos.

Kallionpää, Outi (2013) Lyijykynien lähtölaskenta. *Helsingin Sanomat* 20.2.2013, C27.

Kallionpää, Outi (2009) *Yksi kaikkien, kaikki yhden puolesta! Yhteisöllinen verkkokurssi lukiolaisille ja luovan kirjoittamisen olemuksellinen ymmärrys*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa:

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21727/URN_NBN_fi_jyu-200908263852.pdf?sequence=1 [viitattu 22.11.2012].

Kangasniemi, Paula (2012) Klassikon aineksia. *Opettaja* 14–15/2012, 32–36.

Kankaanranta, Marja, Palonen, Teija, Kejonen, Taneli & Ärje, Johanna (2011) Tieto- ja viestintätekniikan merkitys ja käyttömahdollisuudet koulun arjessa. Teoksessa Marja Kankaanranta (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 47–73. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37468/978-951-39-4198-7.pdf?sequence=1> [viitattu 4.3.2013].

Kankaanranta, Marja, Vahtivuori-Hänninen, Sanna & Koskinen, Jyrki (2011) Opetusteknologia koulun arjessa – ensituloksia. Teoksessa Marja Kankaanranta (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7-13. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37468/978-951-39-4198-7.pdf?sequence=1> [viitattu 4.3.2013].

Kantonen, Hannamari (2013) *Lukupiirit koulujen kirjallisuudenopetuksessa ja niiden soveltaminen lukioon*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42547> [viitattu 12.12.2013].

Kaskinen, Hannu (2013) Millä ehdoin tietotekniikkaa? *Opettaja* 3/2013, 20.

Kaseva, Anu, Rantakangas, Eetu, Tuohisaari, Annika, Kolu, Mika, Vakkuri, Matti & Vakkuri, Ville (2012) Klassikot paletissa: blogin mahdollisuuksia kirjallisuuden opetuksessa. Teoksessa Ritva-Liisa Järvelä & Merja Kauppinen (toim.) *Oppiainepedagogiikkaa yhteistyössä: tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 39–71. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40747/978-951-39-5066-8.pdf?sequence=2> [viitattu 16.3.2014].

Kasvi, Jyrki (2013) Lukiovuosi 2016 alkaa ensi syksynä. *Yle.fi/uutiset*. Saatavissa:

http://yle.fi/uutiset/jyrki_kasvi_lukiovuosi_2016_alkaa_ensi_syksyna/6401559 [viitattu 30.1.2013].

Kauppinen, Anneli & Makkonen-Craig, Henna (2011) Johtopäätöksiä ja avauksia. Teoksessa Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 463–474.

Kauppinen, Merja (2010) *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetus suunnitelmassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?sequence=1> [viitattu 22.11.2012].

Kerman, Joseph (1984) A few canonic variations. Teoksessa Robert von Hallberg (toim.) *Canons*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 177–195.

Kidd, David Comer & Castano, Emanuele (2013) Reading literacy fiction improves theory of mind. *Science* 348:6156, 377–380.

Kiilakoski, Tomi (2005) Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, Gummerus, 139–165.

Kiili, Carita (2012) *Online reading as an individual and social practice*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38394/978-951-39-4795-8.pdf?sequence=1> [viitattu 16.12.2013].

Kiiskinen, Satu & Smulovitz, Nana (2004) Kirjallisuuden opetus – työ tekstien ja oppilaiden parissa. *Avain* 1/2004, 64–68.

Kinnunen, Susanna (2011) *Suomen kirjallisuushistorian opetus peruskoulun yhdeksännellä luokalla opettajien näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa:

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36964/URN_NBN_fi_jyu-2011111711703.pdf?sequence=5 [viitattu 22.11.2012].

Kiuru, Krista (2013) Digitaalisuudella tiikerinloikka. *Opettaja* 44/2013, 31.

Korkeakivi, Riitta (2013) Ministeriön sanelu sapettaa sensoreita. *Opettaja* 4:2013, 6-7.

Koskinen, Jyrki (2011) Tieto- ja viestintäteknikka osana koulun arkea – muutoksen moottori. Teoksessa Marja Kankaanranta & Sanna Vahtivuori-Hänninen (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa. 2*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Agora Center, 323–334. Saatavissa myös: http://ktl.jyu.fi/img/portal/21724/Verkkoversio_102.pdf [viitattu 6.3.2013].

Kotro, Arno (2013) Liika valinnaisuus lukiossa johtaisi aikaiseen urautumiseen. *Helsingin Sanomat* 16.11.2013, C22.

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

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

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf [viitattu 21.11.2012].

Kress, Gunther (2003) *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kulmala, Maria (2013) *Tekstitaidot reaaliaineissa: opettajien käsityksiä reaaliaineiden opetuksen tekstikäytännöistä, oppilaiden tekstitaidoista ja tekstitaitojen opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa;

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42609/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201312092760.pdf?sequence=1> [viitattu 9.1.2014].

Kumpulainen, Kristiina, Krokfors, Leena, Lipponen, Lasse, Tissari, Varpu, Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti (2011) Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–49.

Kupari, Pekka, Sulkunen, Sari, Vettenranta, Jouni & Nissinen, Kari (2012) *Enemmän iloa oppimiseen: neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden*

osaaminen: kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavissa myös: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/23456/d107.pdf>.

Kupari, Pekka, Välijärvi, Jouni, Andersson, Leif, Arffman, Inga, Nissinen, Kai, Puhakka, Eija & Vettenranta, Jouni (2013) *Pisa12: ensituloksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi> [viitattu 9.1.2014].

Kupiainen, Kaisa (2013) *Kokemuksellisuudesta kohti teoriatietoja ja analyysitaitoja: kirjallisuussisältöjen kehitys ja muutos lukion oppikirjoissa Äidinkielen sampo (1986–1988) ja Särnä (2010)*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41686/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201306041889.pdf?sequence=1> [viitattu 27.8.2013].

Kupiainen, Reijo (2011) Visuaalinen maailma, koulu ja oppiminen. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–108.

Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara (2009) *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmia Helsinki University Press.

Kupiainen, Reijo & Suoranta, Juha (2005) Kaikki mikä kimaltaa... Medialukutaito brändihoukutusten vastavoimana. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, Gummerus, 287–308.

KvaliMOTV: Tutkijan asema (2014). *Avoin kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien oppimisympäristö*. Saatavissa: http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L3_2.html [viitattu 13.3.2014].

Laaksola, Hannu (2012) Huono lukutaito uhka demokratialle. *Opettaja* 42/2012, 3.

Laine, Kaarlo (2000) *Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laine, Tuula (2004) *Huomisen opettajat: luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Tampere: Tampere University Press. Saatavissa myös: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67394/951-44-5996-2.pdf?sequence=1>.

Laitinen, Sirkka (2013) Heikentyneiden Pisa-tulosten takana on tuntijako. *Helsingin Sanomat* 25.11.2013, B7.

Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2011) *New literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead: McGraw-Hill, Open University Press, 3. painos.

Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2006) *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.

Laru, Jari (2012) *Scaffolding learning activities with collaborative scripts and mobile devices*. Oulu: University of Oulu. Yhteenveto-osa saatavina myös: <http://herkules oulu.fi/isbn9789514299407/isbn9789514299407.pdf> [viitattu 22.11.2013].

Layunta Maurel, Veronica (2013) Teaching creative writing through new technologies in language classes -luento seminaarissa *Kirjoittamisen mahdollisuudet – luovia lähestymistapoja kielen ja kirjoittamisen opetukseen* Jyväskylässä 9.4.2013.

Lehti, Päivi (2011) Blogi innostaa kirjoittamaan ja keskustelemaan. *Virke* 1/2011, 18–21.

Lehtinen, Erno (2003) *Computer-supported collaborative learning: an approach to powerful learning environments*. Saatavissa: <http://www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/EditedLehtinenCSCL1.pdf> [viitattu 22.11.2013].

Leu, Donald J., Kinzer, Charles K., Coiro, Julie, Castek, Jill & Henry, Laurie A. (2013) New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. Teoksessa Donna E. Alvermann, Norman J. Unrau, Robert B. Ruddell (toim.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 6. painos, 1150–1181.

Liiten, Marjukka (2014) Lukion oppiainejakoon on paha kajota. *Helsingin Sanomat* 6.1.2014, A16.

Liiten, Marjukka (2013) Äidinkielen ylioppilaskoe uudistuukin vasta 2018. *Helsingin Sanomat* 8.5.2013, A12.

Liiten, Marjukka & Mainio, Tapio (2013) Peruskoululaisten osaaminen romahti. *Helsingin Sanomat* 15.11.2013, A16.

Lindberg, Maarit (2004) Vuorovaikutuksen piirteet tarkastelussa – monitieteellisen opiskelijaryhmän vuorovaikutus tieto- ja viestintäteknisessä opiskeluympäristössä. Teoksessa Vesa Korhonen (toim.) *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press, 135–153

Lindström, Jussi & Tolvanen Pauliina (2013) Suomalainen koulujärjestelmä uhkaa pudota keltasta. *YLE Keski-Suomi verkkouutiset* 4.10.2013. Saatavissa: http://yle.fi/uutiset/suomalainen_koulujarjestelma_uhkaa_pudota_keltasta/6865989 [viitattu 15.1.2014].

Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero (2004) Lukuharrastus luo omaehtoisia oppimismahdollisuuksia. Teoksessa Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat: suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 221–237. Saatavissa myös: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37539/978-951-39-3040-0.pdf?sequence=1> [viitattu 27.8.2013].

Lipponen, Lasse & Lallimo, Jiri (2006) Oppimisen infrastruktuuri ja teknologian yhteisöllinen käyttö. Teoksessa Sanna Järvelä, Päivi Häkkinen, Erno Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 167–180.

Lonka, Kirsti (2013) Opettajan toimintaympäristö 2030 -luento *Educa-messuilla* Helsingin Messukeskuksessa 25.1.2013. Luentodiat saatavissa: http://www.finnexpo.fi/Sites1/Educa/Kavijat/Ohjelma/materiaalit/Documents/25.1.2013_Lonka_Kirsti.pdf [viitattu 21.3.201].

LOPS (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa myös: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf [viitattu 10.3.2014].

LPOP14 (2012) *Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf [viitattu 9.1.2014].

Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna (2008) *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu?: äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavissa myös: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maailma%20muuttuu%20-%20mit%C3%A4%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1> [viitattu 21.11.2012].

Luukkainen, Olli (2012) Opettaja tietoyhteiskuntakansalaisen kasvattajana. *Opettaja* 40/2012, 9.

Luukkainen, Olli & Van Roekel, Dennis (2013) Pisa-tulokset antoivat tarpeellisen herätyksen. *Helsingin Sanomat* 5.12.2013, B14.

Maakanen, Satu (2007) *Runo lukiolaisten silmin: tulkintoja ja merkityksenantoja 2. ja 3. vuoden opiskelijoiden lukukokemuskertomuksissa sekä näkökulmia lukion runoudenopetukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Makkonen-Craig, Henna (2011) Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 62–91.

Malin, Antero, Sulkunen, Sari & Laine, Kati (2013) *PIAAC 2012: kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm19.pdf?lang=fi> [viitattu 11.12.2013].

Manninen, Jyri (2000) Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin – Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa Janne Matikainen & Jyri Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa: verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 29–42.

Manninen, Jyri, Burman, Anne, Koivunen, Annukka, Kuittinen, Esko, Luukannel, Saara, Passi, Sanna & Särkkä, Hanna (2007) *Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.

Manninen, Jyri & Nevgi, Anne (2000) Opetus verkossa – Vuorovaikutuksen uudet mahdollisuudet. Teoksessa Janne Matikainen & Jyri Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa: verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 93–108.

Matikainen, Janne (2000) Tietoverkkojen käytön psykologiaa. Teoksessa Janne Matikainen & Jyri Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa: verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 43–59.

Mikkonen, Kai (2011) Tekstianalyysin ja lukukokemuksen mahdoton yhtälö. *Avain* 1/2011, 38-53.

Milman, Natalie B. (2009) Are students today really different? *Distance Learning* 6:2, 59–61.

Murtorinne, Annamari (2005) *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen: kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13449/9513922588.pdf?sequence=1> [viitattu 9.3.2014].

Mustonen, Anu, Rönkä, Anna & Uotinen, Virpi (1992) Elämisen malleja, rakkautta ja ihanteita. Lukeminen tyttöjen minäkuvan jäsentäjänä. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tietolipas 124. Helsinki: SKS, 236–245.

Mäenpää, Juho (2013a) Tehdäänkö hyvästä rengistä huono isäntä? *Helsingin Sanomat* 22.5.2013, C11.

Mäenpää, Juho (2013b) Suitsia teknologiahuumalle. *Opettaja* 35/2013, 30.

Niikko, Anneli (2001) Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 186–202.

Nikander, Outi (2013) Saavatko opettajat valmiudet ylioppilaskoeuudistukseen? *Helsingin Sanomat* 22.1.2013, C7.

Norrena, Juho (2013) *Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä: "jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse"*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41742/978-951-39-5227-3_Vaitos19062013.pdf?sequence=1 [viitattu 8.10.2013].

Norrena, Juho & Kankaanranta, Marja (2011) *Innovatiivinen opetus ja oppiminen: koulutuksen kehittyvä ekosysteemi. Kansainvälisen ITL-tutkimuksen toisen tutkimusvuoden tuloksia*. Saatavissa: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/22655/ITL-raportti2012.pdf?cs=1338471329> [luettu 31.10.2013].

Norrena, Juho, Kankaanranta, Marja & Nieminen, Marianna (2011) Kohti innovatiivisia opetuskäytänteitä. Teoksessa Marja Kankaanranta (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 77–100. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37468/978-951-39-4198-7.pdf?sequence=1> [viitattu 13.2.2013].

Olander, Ilkka (2012a) Oppimisen tulevaisuus: MOOC, Flipped Classroom ja muita ilmiöitä. *Sometu-verkosto*. Saatavissa: <http://sometek.fi/oppimisen-tulevaisuus-mooc-flipped-classroom-ja-muita-ilmioita/> [viitattu 21.3.2013].

Olander, Ilkka (2012b) Paras tapa oppia yksilöllisesti: PLE. *Sometu-verkosto*. Saatavissa: <http://sometek.fi/paras-tapa-oppia-yksilollisesti-ple/> [viitattu 21.3.2013].

Ollila, Anna-Riikka & Titoff, Reetta (2009) *Elämyksellistä analyysia peruskouluun! kirjallisuudenopetuksen kehittäminen oppilaiden näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22488/URN_NBN_fi_jyu-200911044379.pdf?sequence=1 [viitattu 22.11.2012].

Oppimistehtävien ulottuvuudet 2011. LEAP21 Learning Educators, Advancing Pedagogy for the 21st Century -opasmateriaali. Saatavissa: <http://www.itlresearch.com/research-a-reports/2011-itl-research-design-and-methods> [viitattu 9.11.2013]. Suom. ja toim. Juh Norrena, Suomennos tekijän hallussa. Alkuperäinen.

Pantzar, Eero (2004) Oppimisympäristö verkkona – verkko oppimisympäristönä. Teoksessa Vesa Korhonen (toim.) *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press, 49–68.

Parvela, Timo & Purovaara, Tomi (2013) Lukemisen ilo kannustaa hyviin tuloksiin. *Helsingin Sanomat* 25.11.2013, B7.

Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako (2010) Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf> [viitattu 15.12.2013].

Penttinen, Jukka (2013) Opetussuunnitelma syyllinen tulosten laskuun. *Helsingin Sanomat* 25.11.2013, B7.

Pesonen, Lise (2013) Mitä on sulautuva oppiminen? *Jyväskylän yliopiston tietotekniikan aineenopettajankoulutuksen Tieto- ja viestintätekniikka -wiki*. Saatavissa: <https://webapps.jyu.fi/wiki/pages/viewpage.action?pageId=6357432> [viitattu 11.1.2014].

Piispanen, Maarika (2008) *Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Pohjola, Kirsi (2011) Johdannoksi. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 7-17.

Pohjola, Kirsi (toim.) (2011) *Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Pollari, Jorma (2004) Poikien kirjallisuustunnit – ikuista kiirastulta? Teoksessa Pirjo Linakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat: suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 243–248. Saatavissa myös: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37539/978-951-39-3040-0.pdf?sequence=1> [viitattu 27.8.2013].

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa myös: <http://etopetus.files.wordpress.com/2009/03/perusopetuksen-ops-2004.pdf> [viitattu 9.3.2014].

Prensky, Marc (2010) *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Prensky, Marc (2001a) Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon* 9:5, 1-6.

Prensky, Marc (2001b) Digital natives, digital immigrant part 2: Do they really think differently? *On the Horizon* 9:6, 1-6.

Pulkki-Råback, Laura (2013) Opiskelu on taitolaji, joka pitää oppia. *Helsingin Sanomat* 9.12.2013, B8.

Puntambekar, Sadhana & Kolodner, Janet L. (2005) Toward implementing distributed scaffolding: Helping students learn science from design. *Journal of Research in Science Teaching* 42:2, 185–217.

Pönkä, Harto & Impiö, Niina (2012) Sosiaalinen media oppimisympäristönä. Teoksessa Harto Pönkä, Niina Impiö & Venla Vallivaara (toim.) *Sosiaalisen median opetuskäyttö: oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE-hankkeesta*. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, 19–46. Saatavissa myös: <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-951-42-9823-3>.

Pöntinen, Sirkka (2013) Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön kulttuurin diskursiivinen muotoutuminen luokanopettajaopiskelijoiden puheessa. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Saatavissa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1293-0/urn_isbn_978-952-61-1293-0.pdf [viitattu 10.3.2014].

Pöyhönen, Riikka (2011) *Kertojan käsitteen hallinta esimerkkinä abiturienttien tekstitaidoista ja opetuksellisista haasteista*. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavissa: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04915.pdf> [viitattu 22.11.2012].

Pöysä, Johanna, Hurme, Tarja-Riitta, Launonen, Anna, Hämäläinen, Tiina, Järvelä, Sanna & Häkkinen, Päivi (2007) *Millaista on laadukas yhteisöllinen oppiminen verkossa? Osallistujalähtöinen näkökulma yhteisöllisen oppimisen ja toiminnan käytänteisiin Suomen virtuaaliyliopiston tieteenalaverkostojen verkkokursseilla*. Espoo: Suomen virtuaaliyliopiston palveluksikkö.

Rahtu, Toini (2013) Olisiko äidinkielen yo-koe yksi reaalikoe lisää? *Helsingin Sanomat* 26.1.2013, C18.

Ranta, Tuula (2013) Lyijykynien lähtölaskentaa kouluista ei vielä kannata kiirehtiä. *Helsingin Sanomat* 12.2.2013, C11.

Rasku-Puttonen, Helena (2006) Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Rauste-von Wright, Maijaliisa, von Wright, Johan & Soini, Tiina (2003) *Oppiminen ja koulu*. Helsinki: WSOY, 9. uudistettu painos.

Rautiainen, Matti (2008) *Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19403/9789513934415.pdf?sequence=1> [viitattu 9.12.2013].

Rikama, Juha (2011) Kirjallisuudenopetuksemme lyhyt historia. Teoksessa Kimmo Suomi & Katriina Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Joensuu: Kustanusosakeyhtiö Hai, Bookwell. 23–31.

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

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

- Rikama, Juha (1990) Koulujen kirjallisuudenopetus Suomessa 50-luvulta nykypäivään. Teoksessa Liisa Saariluoma (toim.) *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Helsinki: SKS, 169–175.
- Rinne, Risto, Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno (2004) *Johdatus kasvatustieteisiin*. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Rissanen, Mari (2013) Koulujen oppimistulokset ovat huonontuneet. *Helsingin Sanomat* 28.10.2013, B6.
- Rosenblatt, Louise M. (2013/1994) The transactional theory of reading and writing. Teoksessa Donna E. Alvermann, Norman J. Unrau, Robert B. Ruddell (toim.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 6. painos, 923–956.
- Routarinne, Sara (2013) Kokeiluja äidinkielen ylioppilaskokeen kehittämistyössä. *Virke* 3/2012, 6-8.
- Ruuska, Helena (2012) Kirjailijaelämäkerrat ja kontekstuaalinen lukeminen. *Virke* 3-4/2012, 6-8.
- Räsänen, Marjo (2011) Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 121–149.
- Saarinen, Pirkko & Korkiakangas, Mikko (2009) *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Sahlberg, Pasi (2014) Uskallammeko uudistua. *Opettaja* 3/2014, 37.
- Sahlberg, Pasi (2013) Hyvän muuttamisen vaikeus. *Opettaja* 4/2013, 14.
- Salminen, Timo, Nykopp, Minna, Kiili, Carita & Marttunen, Miika (2013) Yhteisölliset tekstitaidot oppimisen edistäjinä. Teoksessa Päivikki Jääskelä, Ulla Klemola, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus, Helena Rasku-Puttonen & Anneli Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 61–70.
- Salo, Markus, Kankaanranta, Marja, Vähähyppä, Kaisa & Viik-Kajander, Maarit (2011) Tulevaisuuden taidot ja osaaminen. Asiantuntijoiden näkemyksiä vuonna 2020 tarvittavasta osaamisesta. Teoksessa Marja Kankaanranta & Sanna Vahtivuori-Hänninen (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa 2*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos; Agora Center, 19–40. Saatavissa myös http://ktl.jyu.fi/img/portal/21724/Verkkoversio_102.pdf [viitattu 15.3.2014].
- Salovaara, Hanna (2006) Oppimisen strategiat ja teknologiaperustaiset oppimisympäristöt. Teoksessa Sanna Järvelä, Päivi Häkkinen, Erno Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit 103–120.
- Savolainen, Heidi (2009) *Vuorovaikutus verkkokeskustelussa – yläkoululaiset Netlibris-kirjallisuuspiirissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/21273> [viitattu 22.11.2012].
- Sefton-Green, Julian (2011) Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajankäynnin haasteet. Teoksessa Kimmo Suomi & Katriina Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Joensuu: Kustanusosakeyhtiö Hai, Bookwell, 85–96.

Segers, Rien T. (1995) Lämpimurto ja kanonisointi: uusi haaste kirjallisuushistorialle? Kuinka Virginia Woolfista tuli kuuluisa. Teoksessa Markku Ihonen & Yrjö Varpio (toim.) *Helmi, simpukka, joki: kirjallisuushistoria tänään*. Helsinki: SKS, 115–143.

Seidel, Steve, Tishman, Shai, Winner, Ellen, Hetland, Lois & Palmer, Patricia (2009) *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education. Project Zero, Harvard Graduate School of Education*. Saatavissa: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/arts-education/arts-classroom-instruction/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf> [viitattu 16.3.2014].

Shear, Linda, Hafter, Amy, Miller, Gloria & Trinidad, Gucci (2011) *ITL Research Phase II Design: Introducing ITL Professional Learning*. Saatavissa: <http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL%20Research%20Phase%20II%20Design%20Document-Final%20November%202011.pdf> [viitattu 31.10.2013].

Siirtymäaikataulu (2013) *Digabi –ylioppilastutkinnon sähköistämiprojektin kotisivut*. Saatavissa: <http://digabi.fi/doku.php?id=projekti:aikataulu> [viitattu 8.1.2014].

Silander, Pasi & Vahtola, Outi (2010) Mobiilioppiminen: mobiilioppimisen kehitystarina. *Sometu-verkosto*. Saatavissa: <http://sometu.wikispaces.com/ITK10+Mobiili+oppiminen> [viitattu 13.2.2013].

Simola, Raisa (2003) Anton-Wilhelm Amo ja Olaudah Equiano: Afrikkalaisia vaikuttajia 1700-luvun Euroopassa. Teoksessa Raisa Simola & Kaija Heikkinen (toim.) *Monenkirjava rasismi*. Joensuu: Joensuu University Press, 63–86.

Simola, Raisa & Hakkarainen, Marja-Leena (1998) Postkolonialismi paradigmmana. Teoksessa Päivi Molarius (toim.) *Konteksti – tutkimuksen avainsana?* Helsinki: SKS, 138–146.

Sinko, Pirjo (2013) Tavoitteena monilukutaito. *OPS2016-blogi*. Saatavissa: http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/tavoitteena_monilukutaito [viitattu 9.3.2014].

Smolander, Jenna (2012) *Runoja ja merkityksiä. Runous lukion suomi toisena kielenä opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37298/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201202011111.pdf?sequence=1> [viitattu 22.11.2012].

Sprenger, Marilee (2010) *Brain-based teaching in the digital age*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Sulkunen, Sari (2012) Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa Sari Sulkunen & Jouni Välijärvi (toim.) *PISA09. Kestääkö osamisen pohja?* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 12–33. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi> [viitattu 28.8.2013].

Sulkunen, Sari (2011) Suomalaisen lukutaito – ilon ja huolen aiheita. Teoksessa Kimmo Suomi & Katriina Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai, 42–45.

Sulkunen, Sari (2007) *Text authenticity in international reading literacy assessment: focusing on PISA 2000*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Saatavissa: <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2007/08/tapahtuma-2009-10-01-19-41-41-576952> [viitattu 14.1.2014].

Sulkunen, Sari & Välijärvi, Jouni (toim.) (2012) *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi> [viitattu 22.11.2012].

Sulkunen, Sari, Välijärvi, Jouni, Arffman, Inga, Harju-Luukkainen, Heidi, Kupari, Pekka, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Reinikainen, Pasi (2010) *Pisa 2009 ensituloksia: 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa myös: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf?lang=fi>.

Suomen Lukiolaisten Liitto (2013) *Kehityksen paikka: Selvitys lukiolaisten suhteesta tietojen viestintäteknikkaan sekä sähköisiin oppimateriaaleihin*. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto. Saatavissa: http://www.lukio.fi/site/assets/files/24825/sll_kehityksen_paikka.pdf [viitattu 17.1.2014].

Suomi, Kimmo & Kajannes, Katriina (toim.) (2011) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai, Bookwell.

Taalas, Peppi (2004) *Change in the making: pedagogical and strategic challenges of technology integration in the emerging language teaching cultures*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Pöyhönen, Sari (2011) "Onks tää oppimista?" Opetuskokeiluja yläkoulussa. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 65–83.

Tapscott, Don (2010) *Syntynyt digiaikaan: sosiaalisen median kasvatit*. Suom. Timo Hautala (*Grown up digital*). Jyväskylä: Docendo.

Tarasti, Eero (2011) Kirjojen diskurssi. Teoksessa Kimmo Suomi & Katriina Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Joensuu: Kustannusosakeyhtiö Hai, Bookwell, 12–17.

Thompson, Penny (2013) The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education* 65:1, 12–33.

Tikkanen, Tiina (2014) Sinä vai robotti? *Opettaja* 1-2/2014, 30–33.

Tikkanen, Tiina (2013) Seisovaa vettä. *Opettaja* 35/2013, 12–15.

Tossavainen, Timo (2013a) Tekniikka ei saa olla kouluissa itsetarkoitus. *Helsingin Sanomat* 24.1.2013, A5.

Tossavainen, Timo (2013b) Tietotekniikka ei ratkaise peruskoulun ongelmia. *Helsingin Sanomat* 5.12.2013, A5.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2011) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi, 7., uudistettu painos.

Tuononen, Kari & Pelkonen, Markku (2004) Tiedon kaatamisesta tiedon janoon – digitaaliselle oppimateriaalille pedagogisia perusteita. Teoksessa Vesa Korhonen (toim.) *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press, 69–89.

- Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* (2013) Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr14.pdf?lang=fi> [viitattu 9.1.2014].
- Turunen, Mikko (2011a) Visiosta toteutukseen – tieto- ja viestintätekniikan mahdollisuuksia ja kompastuskiviä koulussa. Teoksessa Kimmo Suomi & Katriina Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Joensuu: Kustanusosakeyhtiö Hai, Bookwell, 64–74.
- Turunen, Mikko (2011b) Kehityksen seuraaja vai jälkeenjäänyt muinaismuisto? Teoksessa Kimmo Suomi & Katriina Kajannes (toim.) *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Joensuu: Kustanusosakeyhtiö Hai, Bookwell, 82–85.
- Tynjälä, Päivi (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusi oppiminen* (2013) Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. Saatavissa: <http://www.helsinki.fi/behav/uutisarkisto/2013/trip.pdf> [viitattu 10.12.13].
- Valtonen, Teemu, Kukkonen, Jari & Hacklin, Stina (2012) PeLE-projektin tutkijoiden yhteenvetoa. *Savonia-ammattikorkeakoulun koordinoiman PeLE-projektin blogi: PeLE – Personal Learning Environment PLE – Henkilökohtaisten oppimisympäristöjen kehittäminen*. Saatavissa: <http://plepele.wordpress.com/2012/03/22/pele-projektin-tutkijoiden-yhteenvetoa/> [viitattu 1.12.2013].
- Vanas, Antti (2013) Sähköinen ylioppilaskoe vuotaa aina. *Opettaja* 42–43/2013, 7.
- Varto, Juha (2010) Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 17–33.
- Vauras, Marja, Kinnunen, Riitta & Salonen, Pekka (2006) Oppimisvaikeudet ja teknologia oppimisen ohjaamisen mahdollistajana. Teoksessa Sanna Järvelä, Päivi Häkkinen, Erno Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 248–262.
- Veerms, Marjaana & Tapola, Anna (2006) Motivaatio ja kiinnostuneisuus. Teoksessa Sanna Järvelä, Päivi Häkkinen, Erno Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 65–84.
- Vihervaara, Erja (2011) *Aktiivisesti verkossa: Länsi-Suomen aikuislukioiden raportti III lukiaille*. [S.l.]: [Länsi-Suomen läänin aikuislukioiden etärengas].
- Volanen, Matti Vesa (2014) Tavoitteeksi metodinen sivistys. *Helsingin Sanomat* 18.2.2014, B7.
- Vähähyyppä, Kaisa (2011) Tieto- ja viestintätekniikka koulussa nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa Marja Kankaanranta (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17–20. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37468/978-951-39-4198-7.pdf?sequence=1> [viitattu 12.2.2013].
- Väljärvi, Jouni (2014) Lukiossa voidaan yhdistää valinnaisuus ja laaja-alaisuus. *Helsingin Sanomat* 17.2.2014, B6.

Väljärvi, Jouni (2013) Voiko yleissivistystä mitata yhdellä kokeella? *Helsingin Sanomat* 25.1.2013, C10.

Waller, Gregor (2012) *Market Development of Digital Reading Devices*. Saatavissa: http://www.vkl.fi/files/1933/Gregor_Waller_Helsinki_Digital_Reading_Devices_final.pdf [viitattu 16.12.2013].

Watson, Robert N. (1988) Teaching "Shakespeare": Theory versus practice. Teoksessa James Engell & David Perkins (toim.) *Teaching literature: what is needed now*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 121-150.

Westcott Driver, Martha (2009) Medieval literature and multimedia: The pleasures and perils of internet pedagogy. Teoksessa Ian Lancashire (toim.) *Teaching literature and language online*. New York: Modern Language Association of America, 243-253.

Williams, Pia & Sheridan, Sonja (2006) Collaboration as one aspect of quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50:1, 83-93.

Ylioppilastutkintolautakunta (2014) *Sähköinen ylioppilastutkinto – äidinkieli*. Pöytäkirja Ylioppilastutkintolautakunnan yleiskokouksesta 17.1.2014. Saatavissa: http://ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/fi_sahkoinen_aidinkieli.pdf [viitattu 21.3.2014].