

Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 368
ISBN 951-44-6033-2
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Juha Rikama

Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa

opettajien arviointien valossa

Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 984

ISBN 951-746-615-3

ISSN 0355-1768

Tammer-Paino Oy

Tampere 2004

Esipuhe

Tämän yli kaksikymmentä vuotta kestäneen seurantatutkimukseni eri vaiheissa olen saanut arvokasta tukea monelta henkilöltä ja taholta. Työn ensi vaiheessa minulle antoi arvokasta asiantuntija-apua valtion kirjallisuustoitomikunnan silloinen puheenjohtaja, prof. Katarina Eskola. Työsuunnitelmas- ta kävin tuolloin arvokkaita keskusteluja myös prof. Kai Sieversin, VTK Matti Singon ja poikani VTK Samuli Rikaman kanssa. Kyselylomakkeen kehittelyyn antoivat arvokkaan lisän lehtorit Heljä Kauhanen, Pirkko Lehto, Riitta Linkola, Kirsti Mäkinen ja Marja-Leena Tuurna sekä myöhemmin lehtori Aulikki Kaukovirta. Ensimmäisen tutkimusvaiheen päätyttyä lisensiaa- tintyöhön 1984 minua kannusti jatkamaan äidinkielen didaktiikan professo- ri Sirppa Kauppinen (sittemmin Kauppi).

Viimeisen ja tärkeimmän työvaiheen, väitöskirjavaiheen, ohjasi innosta- vasti prof. Yrjö Varpio, jolle kuuluu suurin kiitos tämän pitkän projektin lop- puun saamisesta. Tilastollisten menetelmien käytössä minua on loppuvai- heessa ystävällisesti neuvonut yliassistentti Vilma Hänninen.

Eräiden laitosten ja yhteisöjen aineellinen tuki on ollut edellytys työlleni. Opetusministeriön myöntämä apuraha mahdollisti 1980 projektin käyntiin- lähdön. WSOY:n kouluosasto on monistanut kaikkina kolmena tutkimus- vuonna tarvittavat kymmensivuiset kyselylomakkeet. Suomen Tietokirjailijat ry. on tukenut hankettani stipendillä. Opettajien Ammattijärjestö (OAJ) sekä Äidinkielen opettajain liitto (ÄÖL) ovat lahjoittaneet postitukseen tarvitta- vat osoitetarrat, ja ÄÖL:n toimiston väki, Anne Helttunen ja Seija Mantere, on muutenkin antanut kaikkea tarvittavaa apua.

Kaikille edellä mainituille esitän tässä parhaat kiitokseni, vaikka kaikkia kiitos ei enää tavoita. Kiitän myös kaikkia niitä opettajakollegoita, jotka mahdollistivat tämän työn syntymisen jaksamalla vastata pitkään ja paljon oman työnsä pohdintaa vaatineeseen kyselylomakkeeseen. Heidän panok- sensa on kannustanut ja velvoittanut minua työn loppuun saamiseen.

Kiitän myös ”Käsitetaiteilijoiden Kerhoa” vuosien varrella peruskysy- myksiin porautuneista keskusteluista, jotka usein ovat sivunneet tätä projek- tiani. Prof. emer. Tapani Purotan pohdinnat tiedon ja sen hankkimisen luon- teesta ovat suuresti inspiroineet työtäni, samoin muusikko Jukka Haaviston ajatukset taiteen luonteesta. Tämän työn kestäessä muusana on koko ajan ollut vaimoni Eira ja ruoskana vuodesta 1995 lähtien vävyeni DI Jouni Alhai- nen, joka silloin asensi uuteen tietokoneeseeni konetta avattaessa ensimmäi- seksi kajahtavan lauseen: ”Appiukko hop hop, nyt väittäriin kimppuun!” Vä- vypoikaani kiitän myös taulukoiden suuritöisestä puhtaaksikirjoituksesta.

Vantaalla 15. syyskuuta 2003

Juha Rikama

Sisällys

Esipuhe	5
1. Johdanto	11
1.1. Tutkimuksen tarkoitus	11
1.2. Monimääräytynyt, monitieteinen tutkimuskohde	12
1.3. Koulutuspolitiikan ja -järjestelmän muutokset 1900-luvun jälkipuoliskolla	15
1.4. Kirjallisuudenopetus vuoden 1941 äidinkielen opetussuunnitelmassa	17
1.4.1. Kirjallisuudenopetuksen keskeinen asema ja sen perustelut	17
1.4.2. Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet ja tarkastelutavat	18
1.4.3. Kirjallisuustiedon ongelma	19
1.4.4. Luettavien kirjojen valintaperusteet	20
1.4.5. OPS 41:n merkitys	21
1.5. Kirjallisuudenopetuksesta 1950–70-luvuilla käyty keskustelu ja opetuksen sisällöllinen muuttuminen	23
1.5.1. Keskustelun merkitys	23
1.5.2. Kirjallisuudenopetuksen uudet haasteet	23
1.5.3. Kamppailua kirjallisuudenopetuksen linjasta	24
1.5.4. Elämäyksestä ja kasvatuksesta analyysiin	26
1.5.5. Kirjallisuudenopetus etsii paikkaansa koulutusyhteiskunnassa	28
1.5.6. Koonti	31
1.6. Tarkennettu tutkimusalue ja tutkimuksen aineisto sekä menetelmät	33
2. Opettajien arvio kirjallisuudenopetukseen vaikuttavista seikoista sekä kirjallisuudenopetuksen esteistä	38
2.1. Opettajien arvio lomakkeessa määritetyistä kirjallisuuden- opetukseen vaikuttavista seikoista ja opetuksen esteistä	38
2.2. Opettajien itse nimeämät kirjallisuudenopetuksen esteet	41
3. Kirjallisuudenopetuksen asema	44
3.1. Lukion äidinkielenopetuksen asema historiallisesti ja kansainvälisessä vertailussa	44
3.2. Kirjallisuudenopetuksen asema ja sen indikaattorit	46
3.3. Kirjallisuudenopetuksen asema opetussuunnitelmissa	47
3.4. Kirjallisuudenopetukseen käytetyn ajan sekä kirjallisuuden valinnaiskurssien osuus opetuksesta	48

3.5. Kirjallisuudenopiskelun yhteydessä annettujen näyttöjen vaikutus äidinkielen / äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanaan .	50
3.6. Opettajien arvio kirjallisuudenopetuksen aseman muuttumisesta ja äidinkielenopetuksen eri osa-alueita koskevat lisäopetusaikatoivomukset	51
3.7. Kirjallisuuden asema lukion päättökokeessa.	52
3.8. Opettajien arvio lukiolaisten kirjallisuudenharrastuksen kehityksestä.	54
3.9. Koonti	54
4. Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet ja opetuksen yhteydessä luetun kaunokirjallisuuden valintaperusteet	56
4.1. Mitä kysyttiin	56
4.2. Opettajien itse nimeämät kirjallisuudenopetuksen tavoitteet ja opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden valintaperusteet . . .	58
4.3. Alustavia havaintoja tavoite- ja valintaperustepainotuksista sekä näiden muutoksia selittävistä tekijöistä	60
4.4. Vanhamuotoisen lukion koulujärjestelmä ja pedagogiikka tavoite- ja valintaperustepainotusten taustatekijöinä.	62
4.5. 1980-luvun koulujärjestelmä ja pedagogiikka tavoite- ja valintaperustepainotusten taustatekijöinä	64
4.6. 1990-luvun koulujärjestelmä ja pedagogiikka tavoite- ja valintaperustepainotusten taustatekijöinä	66
4.7. Tavoitteiden toteutumisen arvio	69
5. Kaunokirjallisuuden lukeminen opetuksen yhteydessä	71
5.1. Kirjojen valintatapa	71
5.2. Mitä kirjojen lukemisesta kysyttiin	72
5.3. Kokonaisteosten lukeminen on vähentynyt, yhteisesti luettujen jyrkästi.	72
5.4. Lukemisen keskittymisen vaihtelua	74
5.5. Lukemisen valinnaisuus on lisääntynyt jatkuvasti	75
5.6. Miten kirjallisuudenopetuksen kaanon on muuttunut	75
5.7. Koulujärjestelmän ja pedagogiikan muutokset lukemisen muutosten taustatekijöinä	78
5.8. Lukemisen muutosten seurausten pohdintaa	79
6. Lukiolaisten mielikirjallisuus ja suosikkikirjailijat.	80
6.1. Mitä kysyttiin	80
6.2. Viihteen osuus lukiolaisten mielikirjallisuudessa kasvanut jyrkästi.	82

6.3. Muoti vaikuttaa mieltymyksiin	83
6.4. Opettajien arviot heijastavat myös opetussuunnitelmia	83
6.5. Kirjailijoiden suosiopörssi.	84
6.6. Miksi opetuksen kaanon ja oppilaiden mielikirjallisuus kohtaavat vain harvoin	86
7. Kirjallisuuden erilaiset tarkastelutavat	88
7.1. Mitä on kaunokirjallisuuden lukutaito	88
7.2. Mitä kysyttiin	90
7.3. Miten tarkastelutavat painoutuivat	91
7.4. Tarkastelutapojen painotusten taustatekijöitä ja tulkintaa.	93
7.5. Vertailukohteita	96
7.6. Erilaisten tarkastelutapojen vaikutus kirjallisuuden kokonaisvastaanottoon	98
7.7. Kirjallisuudenhistorian ja kirjallisuustiedon opetuksen painopisteet	101
7.8. Koulun kirjallisuudenopetus ja aikuisväestön lukutavat	103
8. Kirjallisuudenopetuksen muutokset reseptioestetiikan ja systeemianalyysin näkökulmasta	106
8.1. Reseptioestetiikan näkökulma.	106
8.2. Systeemianalyttistä tarkastelua	108
9. Pohdintaa.	113
10. Tiivistelmä.	116
11. Summary	125
12. Lähteet.	135
13. Liitteet	142

1. Johdanto

1.1. Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen alkuidea syntyi keväällä 1980. Odoteltiin koko keskiasteen koulutus uudistukseen liittyvää lukiouudistusta, jonka oli määrä lukion ensimmäisten luokkien osalta tulla voimaan lukuvuonna 1982–83 ja koko lukiossa lukuvuonna 1984–85. Uudistuksen tiedettiin olevan varsin suuri ja vaikuttavan kaikkien aineiden opetukseen. Oltiin siirtymässä kurssimuotoiseen jaksoittain tapahtuvaan opiskeluun ja samalla uusimassa kaikki opetussuunnitelmat. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa muutosten tiedettiin olevan erityisen suuria, koska äidinkielen edellinen opetussuunnitelma oli varsin vanha, vuodelta 1941 eli siis jo 40-vuotias, ja koska esim. kirjallisuuden luettaminen kurssimuotoisessa jaksoluvussa poikkeaa paljon aikaisemmasta käytännöstä, jossa opetusta annettiin koko kouluvuoden ajan.

Yli 20 vuotta äidinkieltä ja lempiainettani kirjallisuutta opettaneena ja myös kirjallisuuden oppikirjoja ja tutkimustakin tehneenä koin tässä tilanteessa tärkeäksi tallentaa ”vanhan lukion” mailleen menevää kirjallisuuden opetusta yleispätevämmiin kuin vain yhden opettajan kokemuksina. Niinpä laadin lukuvuotta 1979–80 koskevan kyselylomakkeen, johon pyrin kokoamaan keskeisimpiä kirjallisuudenopetuksen seikkoja koskevia kysymyksiä, ja lähetin kyselyn sitä ensin muutamilla kokeneilla opettajilla testattuani elokuussa 1980 kaikille suomenkielisten lukioiden äidinkielenopettajille. Iloni oli suuri, kun lomakkeen palautti kokonaan tai pääosin täytettynä 203 opettajaa eli n. 43 % kohderyhmästä – muutkin kuin minä olivat ymmärtäneet hankkeen merkityksen.

Tähän opettajakollegoiden lomakevastausaineistoon perustui lisensiaatin työni *Lukion kirjallisuudenopetus. Vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetus opettajien arviointien valossa*, joka valmistui 1984. Jo ensimmäisen kyselykierroksen vastauksia työstäessäni minulle valkeni, että ne tarjosivat pohjan laajemmallekin lukion kirjallisuudenopetusta koskevalle tutkimusprojektille. Selvittämällä lukionuudistuksen jälkeen riittävän pitkän ajan kuluessa vakiintunutta opetuskäytäntöä voitaisiin saada tietoa uudistuksen ja mahdollisesti muiden tekijöiden aiheuttamista kirjallisuudenopetuksen muu-

toksista. Niinpä seurantatutkimukseksi muuttuneen hankkeeni toisen vaiheen panin toimeen elokuussa 1990 lähettämällä jälleen kaikille lukion äidinkielenopettajille kirjallisuudenopetusta koskevan kyselylomakkeen, joka vertailukelpoisuuden säilyttämiseksi oli kaikilta olennaisilta osin samanlainen kuin 1980 lähettämäni.

Seurantatutkimuksen kolmas vaihe tuli mielestäni tarpeelliseksi sen jälkeen, kun lukio-opetus jälleen uudistettiin vuoden 1992 tuntijakopäätöksellä sekä vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksella. (Koska vuoden 1992 tuntijakopäätöksen pohjalta laadittu uusi opetussuunnitelma ilmestyi 1994, viittaa seuraavassa molempien yhteydessä vuoteen 1994.) Näiden muutostekijöiden lisäksi oli oletettavissa, että vuonna 1992 toimeenpannulla yliopilaskirjoitusten äidinkielen kokeen uudistuksella, jota olin ollut suunnittelemassa, oli vaikutusta kirjallisuudenopetukseen. Kolmannen kyselylomakkeen, jälleen olennaisilta osin samanlaisen kuin edelliset, lähetin lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille elokuussa 2001.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää lukion kirjallisuudenopetuksen eräissä arvioni mukaan keskeisissä seikoissa 1900-luvun jälkipuoliskolla tapahtuneita muutoksia sekä näiden muutosten syitä. Arvioni tämän selvityksen kohteiksi valittujen seikkojen keskeisyydestä perustuu ensimmäisen kyselyn toimeenpanoajana voimassa olleen äidinkielen opetussuunnitelman sekä kirjallisuudenopetuksesta 1950–70-luvuilla käydyin keskustelun analyysiin. Aineistona, jonka avulla muutoksia ja osin myös niiden syitä pyrin selvittämään, ovat lukion äidinkielenopettajien vuosina 1980, 1990 ja 2001 heille lähetetyn kyselylomakkeen kysymyksiin antamat vastaukset.

1.2. Monimääräytynyt, monitieteinen tutkimuskohde

Lukion kirjallisuudenopetus on hyvä esimerkki tutkimuskohteesta, johon vaikuttavat monet erilaiset, eri elämänalueiden piiriin kuuluvat ja siten myös eri tieteenalojen tutkimat seikat. Se on siis tutkimuskohteena *monimääräytynyt* eli monen eri elämän- ja tutkimusalueen vaikutuspiiriin kuuluva. Näin ollen se on tutkimuskohteena myös *monitieteinen*, joka Suomen Akatemian julkaiseman *Suomen tieteen tila ja taso* -teoksen mukaan tarkoittaa jonkin ongelma-alueen analysointia samanaikaisesti usean eri tieteenalan näkökulmasta. (Suomen Akatemia 2000, 140, 176.)

Yleissivistävän koulutustoiminnan osana lukion kirjallisuudenopetukseen vaikuttavat yleinen koulutuspolitiikka ja -järjestelmä sekä näissä tapahtuvat muutokset, joita selvittävät koulutuspolitiikan sekä koulutuksen tutkimus. Koulutuspolitiikan ja -järjestelmän muutoksiin puolestaan vaikuttavat yleisemmät historialliset kuten yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja ideologiset tekijät, joita selvittävät yleisen historian ohella mm. sosiologia, kulttuurintutkimus ja aatehistoria. Yleissivistävässä ja ammatillisessakin koulutuksessa vaikuttaa aina myös yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta tilanteesta riippuvaisia mutta osin myös riippumattomia kasvatustavoitteita, joilla esim. juuri kirjallisuudenopetuksessa on painoarvoa. Näitä selvittää kasvatustieteellinen

tutkimus (kasvatustiede), ja näiden kasvatustieteiden samoin kuin opetustavoitteiden soveltumista eri ikäkausille selvittää yhdeltä osaltaan kehityspsykologia. Kirjallisuudenopetukselle kasvatuksellista painoarvoa antaa se, että sen ansiosta oppilaissa voi tapahtua merkittävää sosiaalista ja kulttuurista oppimista. Tämä tosiasia tarjoaa kirjallisuudenopetuksen tutkimukselle sosiaalipsykologisen ja sosiokulttuurisen näkökulman.

Opetuksen yhtenä lajina kirjallisuudenopetus on myös opetuksen yleisen tutkimuksen eli didaktiikan kohde. Kirjallisuudenopetuksen sisältöä nimenomaan opetuksena, esim. sille luonteenomaisia opetusmenetelmiä, selvittää kirjallisuusedidaktiikka (kirjallisuuden opetusoppi). Kirjallisuudenopetusta laajemmin käsitettynä kokonaisuutena, johon kirjallisuusedidaktiikan lisäksi sisältyy myös mm. opetuksen filosofinen ja arvopohja, johon esim. opetuksen tavoitteenasettelu perustuu, selvittää puolestaan kirjallisuusedagogiikka. Sekä didaktiikan että pedagogiikan yksi haara on opetussuunnitelmatutkimus.

Kirjallisuudenopetukseen vaikuttaa luonnollisesti myös sen kohde, kaunokirjallisuus ja sen tutkimus eri haaroineen. Kirjallisuudentutkimuksen haaroista kirjallisuudenopetuksen tutkimusta lähelle tulevat erityisesti sosiologinen kirjallisuudentutkimus, joka selvittää kirjallisuuden tuotantoa, välitystä ja vastaanottoa makrososiaalisena toimintana, sekä kirjallisuuden vastaanottotapahtuman tutkimus, reseptioestetiikka.

Kirjallisuudenopetukseen ja sen muutoksiin vaikuttavat ja niitä selittävät tekijät voidaan luokitella myös sen perusteella, miten välillinen/välitön niiden vaikutus on. Koulutussideologia ja -politiikka sekä niiden muutokset ilmenevät tietyn koulutusjärjestelmän ylläpitona tai muutoksina, jotka puolestaan näkyvät operatiivisen tason toimenpiteinä, joilla on välittömin vaikutus opetuksen käytäntöön. Tähän lukion kirjallisuudenopetukseen välittömästi vaikuttavaan operatiiviseen I. toimenpidetasoon voidaan laskea kuuluviksi poliittista päätöksentekoa toteuttavat viranomaisten toimenpiteet, määräykset tai suositukset, jotka koskevat lukiokoulutuksen rakennetta, tuntijakoa, opetussuunnitelmaa, päättökoetta (ylioppilastutkintoa), opettajainkoulutusta, oppikirjoja ja koulukirjastoja. Julkisen sektorin toimien ohella kirjallisuudenopetukseen vaikuttavat välittömästi tai välillisesti myös – ja joskus jopa edellisiä enemmän – yksityisen sektorin vastuulle jätetty tai jäävä alue, kuten oppikirjatuotanto, opettajien järjestötoiminta, opettajien omasta opetusalaastaan käymä keskustelu, opettajien omaehtoinen opetuskokeilu ja aloitteellisuus sekä yleinen, kansalaiskeskusteluun perustuva mielipide.

Kirjallisuudenopetuksen em. monimääräytyneisyys ja monitieteisyys tutkimuskohteena ilmenee parhaiten silloin, kun se käsitetään laaja-alaiseksi sisältö- ja toimintakokonaisuudeksi. Tämä merkitsee sitä, että tutkimukseni painopiste on *kirjallisuusedagogiikan* alueella. Käsitteiden pedagogiikka ja didaktiikka merkitys vaihtelee maittain. (Uusikylä & Atjonen 2000, 22–24.) Käytän tässä tutkimuksessa pedagogiikka-termiä suomalaisen kasvatustieteeseen melko vakiintuneen käytännön mukaan tarkoittamaan kokonaisuutta, johon kuuluu sekä opetus että kasvatustieteet ja niiden edellyttämät toiminnot, ja didaktiikka-termiä ahtaammassa merkityksessä tarkoittamaan opetusoppia. (Esim. Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 53–57.)

Kirjallisuuspedagogiikka tarkoittaa siis tässä tutkimuksessa kirjallisuudenopetusta laajasti käsitettynä, kokonaisuutena, johon ensi sijassa opetustekniikkaa tutkivan kirjallisuusdidaktiikan ohella kuuluvat kaikki opetukseen liittyvät toiminnot ja valinnat, esim. opetuksessa tarvittavien kaunokirjallisten teosten hankinta- tai valintatapa tai opetuksen tulosten testaaminen esim. lukion päättökokeessa. Kirjallisuuspedagogiikkaan kuuluu lisäksi keskeisenä osana kirjallisuudenopetuksen filosofinen ja arvoperusta, opetuksen pohjana olevat peruskäsitykset kuten ihmiskäsitys, yhteiskuntakäsitys ja kirjallisuuskäsitys, joiden pohjalta opetuksen tavoitteet nousevat ja jotka ovat vaikuttamassa myös muihin tässä tutkimuksessa käsiteltyihin kirjallisuudenopetuksen perusmuuttujiin.

Rajanveto pedagogiikan ja didaktiikan välille ei kuitenkaan ole ongelmaton. Esimerkiksi kirjallisuudenopetuksen menetelmät eli kirjallisuuden erilaiset tarkastelutavat, joita pidetään myös kaunokirjallisuuden lukutaidon opetuksen menetelminä, voidaan toisaalta laskea ensisijaisesti kuuluviksi opetuksen keinoja, opetustekniikkaa tutkivaan kirjallisuusdidaktiikkaan, mutta niillä on toisaalta vahvat kytkennät erilaisiin filosofisiin ja arvoperustoihin, esim. kirjallisuuskäsityksiin. Juuri tämän vuoksi kirjallisuuden erilaiset tarkastelutavat on otettu tämän tutkimuksen piiriin mutta sen sijaan esim. kirjallisuudenopetuksen työtavat selvemmin didaktiikan alueelle kuuluvina on rajattu sen ulkopuolelle, vaikka opettajille lähetettyyn kyselylomakkeeseen sisältyi myös työtapoja koskevia kysymyksiä.

Tutkimukseni on tietysti myös kirjallisuuspedagogiikan osalta vain osakartoitus, kirjallisuudenopetuksen eräiden keskeisiksi päättelemieni puolien ja niiden muuttumisen selvitys, joka perustuu opettajien arvioihin. Nämä opettajien arviot ovat likiarvoja raja-arvosta ”toteutunut opetus”, jonka mittarina voisivat olla myös oppilaiden arviot opetuksen toteutumisesta, esim. opetuksen vaikutuksesta heidän kirjallisuussuhteeseensa ja kirjallisuuden ymmärtämiseensä. Opettajien arvioiden lisäksi olen tutkimuksessani pyrkinyt selvittämään myös kirjallisuudenopetuksen toteutumista määrääviä ulkoisia reunaehtoja, kuten tämän opetuksen asemaa opetussuunnitelmassa ja lukion päättökokeena toimivassa ylioppilastutkinnossa.

Esitän tutkimukseni johdanto-osassa seuraavaksi katsauksen Suomen koulutuspolitiikan ja -järjestelmän muutoksiin 1900-luvun jälkipuoliskolla, koska näiden muutosten vaikutus on oletettavasti ulottunut myös lukion kirjallisuudenopetukseen ja ne niin ollen muodostavat keskeisen viitekehysten ja selitystaustan tutkimustuloksilleni. Keskeisten kirjallisuudenopetusta kuvaavien muuttujien määrittämiseksi esittelen ja analysoin sen jälkeen seuranta-tutkimukseni alkamisajankohtana 1980 voimassa ollutta vuoden 1941 opetussuunnitelmaa sekä 1950–70-luvuilla kirjallisuudenopetuksesta käytyä keskustelua. Tutkimukseni kyselylomakkeeseen valitut kysymykset, joihin annettujen vastausten avulla pyrin kuvaamaan lukion kirjallisuudenopetuksessa tapahtuneita muutoksia, perustuvat juuri näiden analyysiin. Kyseisissä analyyseissä tulevat näkyviin myös kirjallisuuspedagogiikassa ja sen taustana olevassa opetus- ja kasvatustajattelussa 1950–70-luvuilla tapahtuneet muutokset sekä samalla keskeisiä kirjallisuudenopetukseen vaikuttavia tekijöitä.

1.3. Koulutuspolitiikan ja -järjestelmän muutokset 1900-luvun jälkipuoliskolla

Koulutusta ja opetusta koskevassa ajattelussa, esim. opetussuunnitelmissa, erotetaan yleensä kolme determinanttia eli määräävää tekijää: oppiaine, oppilas ja yhteiskunta. (Lahdes 1975, 32–33; Sarmavuori 1984, 14–17; Uusi-kylä & Atjonen 2000, 47–48.) Koulutusajattelussa ja -politiikassa päähuomio on yhteiskunnan ja oppilaan välisessä suhteessa, opetusajattelussa ja -suunnittelussa puolestaan oppiaineeseen ja oppilaan välisessä suhteessa. Tässä luvussa esittelen koulutuspolitiikassa ja -järjestelmässä ja sen taustana olevassa koulutusajattelussa 1900-luvun jälkipuoliskolla tapahtuneita muutoksia; opetusajattelussa tapahtuneita muutoksia käsittelem luvussa 1.5.

Liekki Lehtisalo ja Reijo Raivola tarkastelevat teoksessaan *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle* (1999) suomalaisen koulutuspolitiikan ja koulu(tus)järjestelmän historiaa sykliteorian avulla. Oman tutkimukseni kat-tama ajanjakso, 1900-luvun loppupuoli, kuuluu heidän tulkinnassaan kahden koulutuspoliittisen ns. pitkän syklin piiriin: neljännen syklin, jonka kesto ulottuu toisen maailmansodan päättymisestä 1990-luvun puoliväliin, sekä viidennen syklin, jonka alkuvaihetta paraikaa elämme. Seuraava koulutuspolitiikkamme ja -järjestelmämme kehityksen kuvailu perustuu pääosin Lehtisalon ja Raivolan esitykseen. (Vrt. myös Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 80–83.)

Neljännen syklin kaudella Suomi kehittyi asteittain koulutusvaltioksi. Täs-sä kehityksessään Suomi edustaa maailmanlaajuista ilmiötä: yleisen maailmanhistorian esityksissä 1900-luvun jälkipuoliskoa kuvataan usein koulu-tuksen vallankumouksen ajaksi. (Esim. Hobsbawm 1999, 373–81, 654.) Tällä kehityksellä oli meillä selvät yhteiskunnallis-taloudelliset ja ideologi-set syynsä. Elinkeinorakenteen nopea muutos alkoi muuttaa Suomea entistä selvemmin maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi. Yhteiskunta-politiikan päämääräksi nousivat OECD:n perustamisasiakirjaan sisältyvät tavoitteet saavuttaa mahdollisimman suuri taloudellinen kasvu ja työllisyys-aste. Koulutuspolitiikasta tuli tällöin keskeinen osa yhteiskuntapolitiikkaa juuri siksi, että näiden tavoitteiden toteuttamisen keinoksi alettiin nähdä koulutuksen tehostaminen ja laajentaminen kaikkia väestöryhmiä koske-vaksi koulutussuunnittelun ja koulutusjärjestelmän organisoinnin avulla. Kun koulutus oli aiemmin yleensä nähty yhteiskunnasta erillään toimivana umpioituneena kasvatuksen maailmana, se alettiin nyt nähdä olennaisena yhteiskuntajärjestelmän osana, sen yhtenäisenä kaikki ikäkaudet ja elin-keinot kattavana osajärjestelmänä. Demokratiakehitys johti puolestaan sii-hen, että koulutuksellinen tasa-arvo alettiin nähdä osana yhteiskunnallista tasa-arvoa.

Koulutusvaltioksi kehittymisen, koulutuspolitiikan neljännen syklin, virs-tanpylväitä olivat peruskoulu-uudistus, korkeakoulujen tutkinnonuudistus – joiden toteutumista 1970-luvulla Lehtisalo ja Raivola kutsuvat ”koulutus-räjähdykseksi” – sekä 1970-luvun lopulla alkaneet keskiasteen koulutuksen, aikuiskoulutuksen sekä varhaiskasvatuksen uudistamispyrkimykset. (Lehti-salo & Raivola 1999, 107–114.)

Koulutuspolitiikan 1990-luvulla alkaneen viidennen syklin tuntomerkkejä ovat olleet seuraavat seikat: 1. Valtiollinen koulutuspolitiikka on höllentänyt otettaan ja siirtänyt vastuuta kunnille ja oppilaitoksille, minkä seurauksena esim. opetuksen sisällön suunniteluvastuuta on siirretty oppilaitoksille ja myös opettajille. Keskusjohtoisuudesta luopumisen aiheuttamia haittoja on pyritty korjaamaan opetuksen arviointijärjestelmää kehittämällä. 2. Kouluksellisen tasa-arvon periaatteen kanssa on vakavasti ryhtynyt kilpailemaan markkinatalouden perusarvoa, valinnanvapautta, heijastava kouluksellinen valinnanvapaus, joka on johtamassa myös entistä vapaampaan ja rajumpaan kilpailuun oppilaitosten kesken sekä yleissivistävän koulutuksen oppiaineiden ja opintosuuntien kesken. 3. Uutta markkinatalouspaineista koulutuspolitiikkaa perustellaan entistä painokkaammin taloudellisen kasvun ja kilpailukyvyn sekä työllisyyden edistämisellä. (Lehtisalo & Raivola 1999, 114–121.)

Myös lukiojärjestelmän ja -opetuksen muutokset 1900-luvun loppupuoliskolla ovat osa edellä kuvattuja neljättä ja viidettä koulutuspoliittista sykliä. Neljännen syklin aikana lukion kehitystä luonnehtii ennen kaikkea kaksi seikkaa: 1. lukion suosion huikea kasvu yli puolen ikäluokan koulutusväyläksi – myös tämä kehitys voidaan hyvin perustein laskea kuuluvaksi em. koulutusrajähdykseen – ja 2. peruskoulu-uudistuksen jälkeen 1980-luvun alussa osana keskiasteen uudistusta tapahtunut lukiouudistus, jonka tärkeimmät osat olivat siirtyminen kurssimuotoiseen jaksolukujärjestelmään sekä opetussuunnitelmien uudistaminen. Viidennen, 1990-luvulla alkaneen syklin aikana markkinataloussuuntautunut koulutuspolitiikka on lukiossa näkynyt siten, että vuoden 1994 tuntijakopäätöksellä opiskelijoiden pakollisten kurssien määrää vähennettiin ja valinnaiskursseiden määrää lisättiin tuntuvasi, noin kolmannekseen suoritettavien kurssien kokonaismäärästä. (*Tuntijakotyöryhmän muistio* 1992, 6; Lehtisalo & Raivola 1999, 146.) Vuoden 1994 uusissa opetussuunnitelmissa (*Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*, 11.) koulujen ja opettajien suunniteluvastuuta omasta opetuksestaan samalla lisättiin, mikä osaltaan on mahdollistanut koulujen profiloitumisen mm. tiettyjen aineiden/aineryhmien opetusta painottamalla. Profiloituminen on samalla kehittynyt osaksi lukioiden välistä kilpailua oppilaista.

Lukion äidinkielenopetuksessa 1900-luvun jälkipuoliskon kolme ensimmäistä vuosikymmentä olivat rakenteellisesti staattista aikaa. Opetuksen ulkoiset puitteet pysyivät muuttumattomina, vuoden 1941 opetussuunnitelma ja vuoden 1947 ylioppilastutkintoasetus säätelivät opetusta aina 1980-luvun alkuun saakka. Ainoa merkittävä rakenteellinen muutos tuona aikana oli ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen muuttaminen kaksipäiväiseksi 1970, eikä sekään vaikuttanut opetukseen vaan oppilaiden oikeusturvaan. Sitäkin vilkkaampaa oli äidinkielenopettajien ja ajoittain laajemmankin yleisön oppiaineesta käymä keskustelu, samoin myös kentällä tapahtunut opetuskokeilu, jonka vaikutuksesta oppiaine kehittyi sisällöllisesti. Tämän sisäisen kehityksen moottorina toimi 1948 perustettu äidinkielenopettajien ammattijärjestö Äidinkielen opettajain liitto (seuraavassa ÄOL).

1900-luvun kaksi viimeistä vuosikymmentä olivat lukion äidinkielenopetuksessa kuten koko lukio-opetuksessa useiden rakenteellisten muutosten

aikaa. 1980-luvun alussa keskiasteen uudistuksen yhteydessä lukio-opetuksessa siirryttiin kurssimuotoiseen jaksolukujärjestelmään ja samalla uudistettiin äidinkielen opetussuunnitelma. 1988 ylioppilastutkintolautakunta päätti, että ylioppilastutkinnon uudistettua äidinkielen koetta, jonka tarkoitus oli mitata vanhaa koetta paremmin uuden opetussuunnitelman toteutumista, alettaisiin toimeenpanna vuodesta 1992 alkaen. Päätös toteutui, mutta valinnaisuutta suosiva koulutuspolitiikka oli jo saanut siinä määrin jalansijaa, että 1993 opetusministerion ylioppilastutkintotyöryhmässä suunniteltiin myös äidinkielen ylioppilaskokeen muuttamista valinnaiseksi ylioppilastutkinnon kokeeksi. Asian vuodettua julkisuuteen suunnitelma saatiin ÄOL:n toiminnan ansiosta sekä useiden muiden järjestöjen ja laajan kansalaismielipiteen tuella torjutuksi. (A. Kauppinen 1998, 116–17; Rikama 1998, 282–83.) Valinnaisuutta suosiva koulutuspolitiikka toteutui sen sijaan vuoden 1994 tuntijakopäätöksessä, jossa siirryttiin oppilaiden oman kurssivaihtolistan olennaisesti aikaisempaa enemmän mahdollistavaan lukiojärjestelmään. Äidinkielenopetuksessa tämä merkitsi kaikille opiskelijoille pakollisen opetusajan vähenemistä 25 %. Samalla uudistettiin myös äidinkielen kuten muidenkin aineiden opetussuunnitelma. Oppiaineen nimi muutettiin 1997 äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi. Näillä muutoksilla voi olettaa olevan vaikutusta myös kirjallisuudenopetukseen.

1.4. Kirjallisuudenopetus vuoden 1941 äidinkielen opetussuunnitelmassa

1.4.1. Kirjallisuudenopetuksen keskeinen asema ja sen perustelut

Tutkimani ajanjakson kolmena ensimmäisenä vuosikymmenenä, 1950–1981, lukion kirjallisuudenopetusta ohjasi virallisesti vuoden 1941 äidinkielen opetussuunnitelma, *Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet. Äidinkieli*. (seuraavassa OPS 41). Tämä opetussuunnitelma perustuu pitkään kehitysprosessiin, joka heijastaa opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen muuttumista 1920-luvulta alkaen. Opetussuunnitelman pääpiirteet sisältyvät jo *Oppikoulukomitean mietintöön* vuodelta 1933. Sen laatimiseen osallistunut Lauri Pelkonen kirjoitti sittemmin vuoden 1941 opetussuunnitelmien äidinkielen osuuden. (Mäenpää 1974, 19; S. Kauppinen 1982, 43; Lonka 1998, 127.)

OPS 41:ssä äidinkielen opetusalue jaetaan neljään osa-alueeseen: kirjallisuuteen, suulliseen esitykseen, kirjalliseen esitykseen ja kielioppiin. Opetussisällöt esitetään luokka-asteittain, ja opetuksesta annetaan metodisia ohjeita. Näihin sisältyy kirjallisuudenopetuksen asemaa, tavoitteita, menetelmiä ja työtapoja sekä luettavan kirjallisuuden valintaa koskevia määräytyksiä ja ohjeita.

OPS 41 nostaa kirjallisuuden opetuksen ensi kertaa äidinkielen opetussuunnitelmiamme historiassa *keskeiseen asemaan*: ”Kirjallisuuden lukemisen opetuksella on äidinkielen opetuksessa yleensä oleva keskeinen asema.” (OPS 41, 33.) Tätä asemaa perustellaan kahdella tavalla:

”Näin on laita ensiksikin siksi, että parhaiden kirjailijoiden kielenkäyttöön tutustuminen opettajan taitavasti ohjatessa antaa oppilaille elävän käsityksen siitä, mitä hyvällä kielenkäytöllä tarkoitetaan, ja sysäyksiä ja edellytyksiä oman kielenkäytön kohentamiseen, mutta myös ja ennen kaikkea siksi, että kirjallisuus sinänsä sisältää korvaamattomia elämänarvoja ja että halu ja kyky lukea hyvää kirjallisuutta on tärkeimpiä tavoitteita, mitä koulukasvatukselle on asetettava.” (OPS 41, 33.)

Hyvän kirjallisuuden lukemisen katsotaan siis *kehittävän oppilaiden omaa kielenkäyttöä*, mutta vielä tärkeämpänä perusteluna esitetään kirjallisuuden lukemisen *kasvatuksellinen arvo*, ts. kirjallisuuden merkitys ”elämänarvojen” välittäjänä oppilaille.

Kirjallisuuden kasvatuksellisen arvon nähdään opetussuunnitelmassa perustuvan kirjallisuuden kykyyn synnyttää lukijassa elämyksiä. Kirjallisuuden eläytymistä ja sen pohjalta tapahtuvaa kirjallisuuden ymmärtämistä tähdennetään parissakin kohden. Tämä *eläytyvän ymmärtämisen* menetelmä on peräisin hermeneutiikan ja fenomenologian ajatussunnasta, joka Euroopassa kohosi positivistisen, ulkoisen havainnoinnin arvoa tiedon perustana korostavan tieteenfilosofian vastapainoksi viime vuosisadan alkupuolella ja oli voimissaan maailmansotien välillä myös Suomessa. (Huuhtanen 1978, 32–37; Varpio 1986, 68–69.) – Vaikka opetussuunnitelmassa kirjallisuuden vaikutus oppilaiden omaan kielenkäyttöön ja kirjallisuuden kasvatuksellinen arvo esitetään perusteluina kirjallisuudenopetuksen keskeiselle asemalle, ne voidaan käsittää myös opetuksen *tavoitteiden määrityksiksi*.

OPS 41:n monessa yhteydessä todettu väljyys (ks. s. 22) koskee myös kirjallisuudenopetukselle siinä annetun kasvatustavoitteen sisältöä. Tätä kasvatustavoitetta, oppilaille kirjallisuuden välityksellä siirrettäviä ”korvaamattomia elämänarvoja”, täsmennetään vain kahdessa kohdin: ”Erityistä huomiota on kiinnitettävä kansallishengen ilmenemiseen kirjallisuudessa.” ja ” – kaikilla luokilla on luettava kirjallisuutta, joka on omiaan kasvattamaan isänmaallista mieltä.” (OPS 41, 33,77.) Nämä kansallishengen ja isänmaallisen mielen tähdennykset johtuvat osittain opetussuunnitelman ilmestymisestä sota-aikana (esim. Johansson 1969, 10; Sarmavuori 1984, 19.), mutta niillä on pitkä perinne Snellmanin kirjallisuusohjelmasta lähtien. Muita rajoituksia kirjallisuuden välittämien elämänarvojen suhteen OPS 41 ei esitä, mikä voidaan tulkita varsin pitkälle meneväksi vapaamielisyydeksi.

1.4.2. Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet ja tarkastelutavat

Muina kirjallisuudenopetuksen tavoitteina OPS 41 tuo esille *kirjallisuuden lukutaidon opettamisen, oppilaiden lukuharrastuksen vahvistamisen sekä kirjallisuustietouden opettamisen*.

Kirjallisuuden ymmärtämisellä, siis lukutaidolla, OPS 41 tarkoittaa paitsi em. eläytyvää ymmärtämistä myös teosten analysointi- ja arvottamiskykyä:

”Kotona luettua tekstä käsiteltäessä on lähinnä varmistauduttava siitä, että oppilaat ovat olennaisimman lukemastaan ymmärtäneet: juonen, luonteen- ja luonnonkuvaukset, taiteelliset nousukohtat jne. Vähitellen tekstiä tarkastellaan yhä monipuolisemmin. Tällöin ei tarkoituksena ole ainoastaan edistää välitöntä eläytymistä, vaan myös luetun avarampaa ymmärtämistä, aistin ja arvostelukyvyyn kehittämistä sekä yleisen kirjallisuustietouden saamista.” (OPS 41, 35–36.)

Kirjallisuuden ymmärtämiseen kuuluu OPS 41:n mukaan myös kyky tarkastella teosta taustalähtöisesti, erityisesti kirjailijan persoonallisuuden valossa:

”Erikoista huomiota taideluoma ansaitsee psykologisena todistuskappaleena: kirjailijaa ei opita tuntemaan hänen ulkonaisiin vaiheisiinsa liittyvien vuosilukujen ja tapausten valossa, vaan hänen teostaan on käsiteltävä hänen yksilöllisyytensä tuntemisen välineenä siten, että siitä ilmenevät hänen temperamenttinsa ja kehityksensä valossa teoksen yleinen luonne ja sen syytiskohdat.” (OPS 41, 36.)

Tämän erityisesti painotetun psykologis-biografisen tarkastelutavan lisäksi mainitaan myös historiallis-yhteiskunnallinen tarkastelutapa: ”Huomio kiinnitetään kirjallisiin virtauksiin ja edustaviin kirjailijoihin unohtamatta historiallista ja yhteiskunnallista taustaa.” (OPS 41, 36.)

Myös oppilaiden lukuharrastuksen vahvistamisen opetussuunnitelma näkee tärkeänä tavoitteena, ja sen toteuttamiseksi opettajia kehoitetaan joskus ottamaan huomioon myös ajankohtaisuus luettavan valinnassa:

”Erittäin arvokasta on sellainen kirjallisuuden opetus, joka löytää liittymäkohtia oppilaiden vapaaseen lukemiseen, kannustaa ja ohjaa sitä. Tässä mielessä opettajan on syytä pitää silmällä myös aktuaalisuuden näkökohdtaa: tilapäinen poikkeus lukusuunnitelman kaavasta sellaisen kirjan tai kirjailijan hyväksi, joka ansaitsee aktuaalisuuden intressiä, on omansa lähentämään kirjallisuuden opetusta elävään elämään ja herättämään oppilaissa kiinnostusta opetukseen ja kirjallisuuteen.” (OPS 41, 38.)

1.4.3. Kirjallisuustiedon ongelma

Kirjallisuutta koskevan tiedon opettamisen suhteen OPS 41 antaa varsin risiiritaisia ohjeita, mistä on usein huomautettu (esim. Rissanen 1961, 1.) ja mikä on mahdollistanut sen, että tämän opetussuunnitelman avulla on voitu perustella erilaisia, jopa vastakkaisia opetuskäytäntöjä. (Rikama 1998, 244.) Toisaalta se korostaa, että kirjallisuustietoudella ei ole opetuksessa itsenäistä asemaa vaan se on vain kirjallisuuden ymmärtämisen väline:

”Kirjallisuustietouden antamisella on tarkoituksena syventää kirjallisuuden ymmärtämistä, ja siksi sen on aina läheisesti liityttävä luettuun kirjallisuuteen. Pelkästään muistinvaraisesti omaksutulla kirjallisuushistoriallisella ja runousopillisella tiedolla ei ole sanottavaa arvoa. Yhtäjaksoinen kirjallisuustietouden esitys ei ole lainkaan paikallaan keskikoulussa, ja lukioasteellakin on rajoituttava käsittelemään vain keskeisiä ja luonteenomaisia ilmiöitä.” (OPS 41, 33.)

Huolimatta tästä pyrkimyksestä rajoittaa kirjallisuutta koskeva tietoinen kirjallisuuden ymmärtämisen kannalta olennaisiin seikkoihin OPS 41 esittää kuitenkin opetettavaksi varsin laajan kirjallisuustiedon ohjelman. Ohjelmaan kuuluu käsitellä ”yleisiä esteettisiä suuntia ja käsitteitä: realismia, romantiikkaa, klassisismia, eepillisyyttä, lyyrillisyyttä ja draamallisuutta, komiikkaa ja traagillisuutta.” (OPS 41, 36.) Kotimaisen kirjallisuuden historiaa edellytetään opetettavaksi varsin laajasti ja systemaattisesti, vaikkei kirjallisuuden historian eikä runousopin oppikirjaa pidetä ehdottoman välttämättömänä:

”Varhempaa, ennen Kalevalaa ilmestynyttä kirjallisuutta käsiteltäessä voidaan opetus rajoittaa koskemaan 1500-, 1600- ja 1700-luvun yleisiä suuntauksia ja Agricola, Jusleniusta ja Porthania, jotka on syytä opettaa tarkoin havainnollistaen esitystä kirjallisin näytein. 1800-luvun alkupuolelta opetetaan ensimmäinen kansallinen herätys tarkoin. Suomenkielisen kirjallisuuden kehitys jälkeen v:n 1835 on otettava perusteellisemman käsitelyn alaiseksi.” (OPS 41, 36.)

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteita OPS 41 ei aseta mihinkään selvään hierarkkiseen järjestykseen. Käytetyistä sanamuodoista voidaan tosin päätellä, että kasvatustavoitetta pidetään tärkeämpänä kuin oppilaiden kielenkäytön kehittämistä ja että kirjallisuustiedon katsotaan palvelevan kirjallisuuden ymmärtämistä, lukutaitoa.

1.4.4. Luettavien kirjojen valintaperusteet

Luettavien kirjojen valinnassa OPS 41 jättää opettajalle väljän liikkuma-alan ja pitää tärkeänä sitä, että opettajalla on persoonallinen suhde teokseen. Opettajan asema sekä opetuksessa että kirjojen valinnassa korostuu myös siten, että opettajan ja oppilaiden yhteissuunnittelua ei tunneta. Kirjojen valinnan suhteen esitetään opettajalle kuitenkin tiettyjä vaatimuksia ja suosituksia.

Vaatimuksena esitetään, että kaiken luettavan tulee olla *taiteellisesti arvokasta* ja että kaikilla luokka-asteilla on on luettava kirjallisuutta, joka on omiaan *kasvattamaan isänmaallisuutta*. Lisäksi edellytetään, että opettajan vastuulla oleva kirjojen valinta on suunnitelmallista ja on suoritettava siten, että ”oppilaille syntyy oman lukemansa perusteella käsitys kansalliskirjallisuuden huomattavimmista kirjailijoista”. (OPS 41, 37.) Näistä kirjailijoista mainitaan Runeberg, Kivi, Canth, Aho, Pakkala, Linnankoski, Leino, Koskeniemi ja Sillanpää, lisäksi edellytetään, että kansanrunouden lukemiselle varataan huomattava sija. Suosituksena esitetään perehtymistä joihinkin maailmakirjallisuuden mestariteoksiin, joista esimerkkinä mainitaan Shakespeare, Molièren ja Ibsenin teokset. Myös *ajankohtaisuutta* pidetään luettavien teosten valintaperusteena, tosin vain tilapäisesti käytettynä; siksi pidetään mahdollisena joskus käsitellä myös ajanvietekirjallisuutta, kuitenkin vain sen taiteellisen mitättömyyden osoittamiseksi.

Opetusmenetelmistä ja työtavoista OPS 41 antaa niukasti ohjeita. Kirjallisuuteen tutustumisen suositellaan tapahtuvan opettajan ohjaamana ja val-

vomana kotityönä. Opettajan ohjaus merkitsee sitä, että hän ”antaa työskentelyohjeita, huomauttaa näkökohdista, joita oppilaan on lukiessaan erityisesti silmällä pidettävä ja jotka tehtävän luonteen mukaan välttämättä vaihtelevat”. (OPS 41, 35.) Myös tekstin yksityiskohtainen tarkastelu tunnilla tulee kysymykseen. Opettajan ohjauksen rinnalla tähdennetään oppilaiden oman aktiivisen toiminnan, kirjallisuuteen liittyvien suullisten ja kirjallisten tehtävien suorittamisen mutta myös itsenäisen opiskelun merkitystä, koska ne lisäävät oppilaiden kiinnostusta ja syventävät heidän kosketustaan kirjallisuuteen.

1.4.5. OPS 41:n merkitys

Vaikka OPS 41 oli 1960-luvulle tultaessa jo paljolti unohtunut käytöstä ja kirjallisuudenopetus oli alkanut kehittyä siitä riippumatta (Rikama 1998, 253–54.), se on merkittävä asiakirja: se on siihen saakka laajin suomalainen kirjallisuuden opetusoppi. Paitsi että se heijastaa 1900-luvun alkupuoliskon ja varhempiaakin eurooppalaisia aate- ja kasvatusvirtauksia, siinä saavat ilmaisuunsa myös muutamat 1900-luvun jälkipuoliskon kirjallisuudenopetuksessa ja siitä käydyssä keskustelussa keskeisiksi osoittautuneet periaatteet ja myös tavoiteristiriidat.

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteenasettelun pohjana OPS 41 nojaa erilaisiin, jopa vastakkaisiin ajattelutapoihin. Korostaessaan kirjallisuudenhistoriaa kirjallisuutta strukturoivana järjestelmänä ja perustellessaan tällä tavoin kirjallisuushistoriallisen tiedon keskeistä asemaa opetuksessa se nojaa uus-humanistiseen rationalismiin. Korostaessaan elämyksen avulla saavutettua kirjallisuuden ymmärtämistä se nojaa hengentieteelliseen hermeneutiikkaan. Herbartilaisuuteen puolestaan pohjaa kirjallisuuden lukemisen kasvatuksellisen arvon tähdentäminen. OPS 41 nojaa myös Snellmanin kirjallisuuspolitiikan perinteeseen, josta on johdettu tavoite nostattaa ja ylläpitää koulu-nuorisossa kansallishenkeä sille kansalliskirjallisuutta ja sen historiaa luettamalla. Ennen kaikkea tämä tavoite, jota Erkki Sevänen kutsuu ”valtion kansalaisuskonnon levittämiseksi”, oli viime vuosisadan alkupuoliskon ajan hallinnut Suomen koululaitoksen kirjallisuudenopetusta. (Koskinen 1988, 89–90; Iisalo 1984, 62–68; Fasoulas 1990, 154; Rikama 1990, 170; Sevänen 1995, 29–35, Niemi 2000, 142–44.)

Opetussuunnitelmia voidaan tarkastella paitsi aatehistoriallisesti myös siinä olevien determinanttien kannalta. (Malinen 1992; Uusikylä & Atjonen 2000, 47–48.) Voi todeta, että OPS 41:ssä vallitsee determinanttien välillä ristiriita. Kun determinantteina ovat 1. oppiaine(s) (tiedonala) 2. oppilas ja hänen yksilönkehityksensä sekä 3. yhteiskunta ja sen tarpeet, ristiriita syntyy determinantin 2 sekä muiden determinanttien välille.

Toisaalta opetussuunnitelmassa puolustetaan oppilaan yksilöllistä näkökulmaa, hänen lukuelämyksiään ja niiden merkitystä hänen yksilönkehitykselleen ja nähdään kirjallisuushistoriallinen ja runousopillinen tieto vain välineenä lukuelämysten syventämiselle, välineenä, joka ei saa haitata lukuelämysten syntyä, luetun eläytyvää ymmärtämistä. Samoin korostetaan

sitä, että kosketus kirjallisuuteen syvenee vain oppilaan oman aktiivisen toiminnan, kirjoista kirjoittamisen ja puhumisen, seurauksena. Näiltä osin OPS 41 edustaa oppilaskeskeistä elämys- ja aktiivisuuspedagogiikkaa. (Vrt. s. 23–24.)

Toisaalta itseisarvoisena tavoitteena OPS 41:ssä on siirtää oppiaineeseen kuuluvaa tietoa kaikille oppilaille eli opettaa kaikille oppilaille suuhko annos kirjallisuushistoriaa ja luettaa kaikille samaa kirjallisuushistoriallisen tiedon määrittämää kirjailijakaanonia kokonaan piittaamatta yksilöllisistä lukuelämyksistä. Tätä tavoitetta tukevat myös yhteiskunnan/valtion tarpeet: yhteisen kansallisen kulttuuriperinnön siirto tuleville sukupolville tukee yhteiskunnan/valtion jatkuvuutta ja vahvistaa kansallista identiteettiä. Juuri tämä kysymys, onko oppilaiden tärkeämpää tuntea kirjallisuushistoria ja sen määrittämä kirja- tai kirjailijakaanon vai saada kirjoista niiden kirjallisuushistoriallisesta merkityksestä riippumattomia mutta heille ehkä kehitysvirikkeiksi muodostuvia lukuelämyksiä, on ollut 1900-luvun jälkipuoliskolla lukion kirjallisuudenopetuksen tärkeitä kysymyksiä.

Opetussuunnitelmia voidaan tarkastella myös siltä kannalta, miten yksityiskohtaisesti ne määrittelevät opetuksen sisällön, ts. miten suuren liikkumavaran ne opetuksessa sallivat. (Esim. Takala 1967.)

OPS 41:stä on useissa yhteyksissä esitetty käsitys, että se on varsin väljä ja vapaamielinen. (Esim. Mäenpää 1974, 21; S. Kauppinen 1982, 48; Mattila 1982, 33.) Tätä käsitystä kirjallisuudenopetuksen osalta tukevat seuraavat seikat: 1. Kirjallisuudenopetukselle annetun kasvatustavoitteen sisältö jätetään avoimeksi lukuunottamatta kansallishengen ja isänmaallisuuden tähdennystä. Muuten korostetaan vain kirjallisuuden välittämien elämänarvojen korvaamattomuutta yleisesti. Johdonmukaisesti tämän kanssa luettavien kirjojen valinnassa sallitaan melko laaja liikkuma-ala. Esitettyjen valintakriteerien rajoissakin opettajalle jää vielä liikkumavaraa. Velvoitetaan kyllä lukemaan tiettyjen kirjailijoiden teoksia, mutta ei esitetä mitään opettajaa sitovaa teosluetteloa. 2. Kirjallisuudenopetuksen tavoitteista ei esitetä mitään ehdotonta tärkeysjärjestystä, eikä tavoitteita konkretisoida kovinkaan sitovasti Yleistavoitteista ei esim. johdeta oppilaan suorituksia ja taitoja kuvaavia täsmällisiä tavoitelauseita, taksonomioita (Paunonen 1979.), eikä myöskään esitetä arviointiohjeita suoritusten ja taitojen mittaamiseksi. 3. Kirjallisuudenopetuksen menetelmistä ja varsinkin työvoista annetaan vain niukkoja ja viittauksenomaisia ohjeita.

OPS 41:n väljyys, joka koskee myös muita äidinkielenopetuksen alueita kuin kirjallisuudenopetusta, on ilmeisesti yksi syy, miksi tämä opetussuunnitelma saattoi pysyä voimassa niinkin kauan kuin 40 vuotta. OPS 41:n merkitys on paljolti myös siinä, että opetus saattoi muuttua ja uudistua joutumatta ristiriitaan sitä säätelevän virallisen asiakirjan kanssa.

1.5. Kirjallisuudenopetuksesta 1950–70-luvuilla käyty keskustelu ja opetuksen sisällöllinen muuttuminen

1.5.1. Keskustelun merkitys

Vaikka lukion äidinkielenopetuksen viralliset puitteet säilyivät muuttumattomina 1950-luvulta 1980-luvulle saakka, opetus muuttui tuona aikana sisällöllisesti paljon. Hallinnollisesti olennaista opetuksen muuttumisessa oli se, että lukion äidinkielenopetuksen uudistaminen jäi etupäässä kenttäopettajien ja heidän ammattijärjestönsä Äidinkielen opettajain liiton varaan. Opetuksen suuntaviivoja luotiin tuon vapaan kokeilun kaudella, jota vanha opetussuunnitelma ei enää eikä uusi vielä säännelty, enimmäkseen ÄOL:n piirissä ja julkistettiin sen jäsenlehdessä *Virkkeessä* ja vuosikirjoissa sekä uusissa, jo ennen uutta opetussuunnitelmaa syntyneissä oppikirjoissa. (S. Kauppinen 1986, 35–36; Rikama 1998, 260.)

Kirjallisuudenopetus on aina ollut äidinkielenopettajien vilkkaan kiinnostuksen, keskustelun ja kokeilun kohde. 1970-luvulle saakka se oli yhdessä kirjoittamisen opetuksen kanssa selvästi painotetuin äidinkielenopetuksen osa-alue. (Rikama 1998, 196, 262.) Erityisesti 1960-luvulla se joutui useiden uusien haasteiden eteen, mikä pakotti opettajat keskusteluun, eritoten kun vuoden 1941 opetussuunnitelma koettiin jo vanhentuneeksi. Keskustelua vilkastuttivat myös peruskoulu-uudistus ja peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön (seuraavassa POPS 70) ilmestyminen 1970. Kirjallisuudenopetusta koskevaan keskusteluun osallistui myös monet kulttuurivaikuttajat – kirjallisuudenopetuksella käsitettiin ilmeisesti vielä tuohon aikaan olevan syvät kytkennät ajankohdan kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen perustilanteeseen.

Käydylle keskustelulla oli suuri merkitys, koska se yhdessä kenttäopettajien omaehtoisen opetuskokeilun kanssa ohjasi lukion opetuskäytäntöä äidinkielen uuden opetussuunnitelman ilmestymiseen eli 1980-luvun alkupuolelle asti. Se loi myös pohjaa uudelle opetussuunnitelmalle ja muille rakenteellisille uudistuksille, kuten ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen uudistamiselle.

1.5.2. Kirjallisuudenopetuksen uudet haasteet

1950-lukua on kirjallisuudenopetuksen suhteen pidetty pysähtyneisyyden kautena ennen kuohuvaa 1960-lukua. (Esim. Mäenpää 1974, 21, 41–42.) Käsitys on perusteltu opetuksen käytännön valtaosan kohdalla. Marja-Leena Nuutisen koulujen vuosikertomusten pohjalta vuonna 1957 tekemästä selvityksestä ilmenee, että opetuksen tärkein teos oli kirjallisuudenhistorian oppikirja ja kaunokirjallisuutta luettiin usein vain sen havainnollistamiseksi. (Nuutinen 1957, 94.) Käytäntö perustui kaksijakoisen OPS 41:n tiedollista oppiainesta korostavaan osaan. Toisaalta tämän vallitsevan opetuskäytännön rinnalle eräät ajan johtavat pedagogit pyrkivät jo 1950-luvulla nostamaan näkyviin OPS 41:n oppilaskeskeisen linjan, sen elämys- ja aktiivisuuspeda-

gogiikan, jonka mukaan kirjallisuudenopetuksen lähtökohtana ovat oppilaiden omat lukukokemukset ja kosketus kirjallisuuteen syvenee oppilaan oman aktiivisen toiminnan, puhumisen ja kirjoittamisen, avulla. (Esim. Haahtela 1952, 110, 114; Ojajärvi 1959, 39–43.)

Kirjallisuudenopetuksen uudet haasteet alkoivat vaikuttaa koko voimallaan vasta 1960-luvulla, mikä tekee tästä vuosikymmenestä kirjallisuudenopetuksemme historian murroskauden. Pohjimmiltaan murroksessa oli kyse perinteisten arvojen ja rakenteiden puolustajien ja kyseenalaistajien välisestä kamppailusta. Yleisen kehityssuunnan ilmaisee hyvin aikakauden iskulause ”muuttuva moniarvoinen yhteiskunta”, mutta ilmiöitä, jotka pakottivat äidinkielenopettajat reagoimaan, oli useitakin.

Suomalainen kirjallisuus, koululukemiston siihenastinen runko, oli 1950-luvun modernismin ja sittemmin 1960-luvun osallistuvan kirjallisuuden myötä kokemassa suurta muutosprosessia. Se oli alkanut välittää uusia kirjallisia ja elämänarvoja, joiden tuomista kouluun osa opettajista piti velvollisuutenaan, osa kavahti. Myös käänöskirjallisuuden nopea lisääntyminen sekä halpojen taskupainosten parantama kirjojen entistä helpompi saatavuus koulukäyttöön avasivat opetukselle uusia mahdollisuuksia mutta aiheuttivat opettajille samalla myös valintapaineita. Kirjallisuuden kentän äkillinen laajentuminen koettiin sekä haasteena että suunnistusvaikeuksien aiheuttajana. Osa kirjallisuuden kentän murrosta oli kirjallisuudentutkimuksessa samaan aikaan käynnistynvä paradigmanvaihdos, joka johti taustalähtöisen biografispsykologisen lähestymistavan vähittäiseen väistymiseen teoskeskeisen uskriteiikin tieltä. (Laitinen 1981; Varpio 1986; Rikama 1998.) Ehkä eniten uusia velvoitteita opettajille toi anglosaksisiin opetusvirtauksiin perustuva oppilaskeskeinen pedagogiikka, joka 1960-luvun peruskouluun siirtymistä suunnittelevassa Suomessa sai eräänlaisen virallisen opetusideologian aseman. (Esim. *Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö 1977 IIA*, 7) Se oli tehnyt tuloaan Suomeen pitkin viime vuosisataa (esim. Koskinen 1988, 82–83; Fasoulas 1990, 154, 162–64; Hirsjärvi & Huttunen 1995, 140–41.), mutta sen laajana läpimurtona voidaan pitää vasta 1960-lukua.

1.5.3. Kamppailua kirjallisuudenopetuksen linjasta

Äidinkielenopettajien piirissä keskustelun polttopisteeksi nousi kysymys siitä, millaista kirjallisuutta nopeasti laajentuneesta kirjallisuuden kentästä tuli valita opetuksen yhteydessä luettavaksi ja käsiteltäväksi. Kysymys koulu luettavan valintaperusteista nousi keskeiseksi, koska valintaperusteet ilmentävät yleensä samalla kirjallisuudenopetuksen perimmäisiä tavoitteita.

Keskustelu lähti liikkeelle normaalilyseon yliopettajan ja ÄOL:n puheenjohtajan Aulis Ojajärven 1960 pitämästä luontosarjasta *Koulukäsittelyyn sopivan kirjallisuuden valintaperusteista*. (Ojajärvi 1961.) Luontosarjan jyrkät kannanotot koulussa luettavan kirjallisuuden valinnanvapautta vastaan selittää ÄOL:n vastavalitun puheenjohtajan huoli kirjallisuudenopetuksen pirstoutumisesta, joka hänen mielestään oli omiaan heikentämään koko äidinkielenopetuksen asemaa koulussa. Huoli koski paitsi opetuksen yhtenäisyyttä

myös kirjallisuudenopetukseen perinteisesti liittyneen koulunuorison yhtenäisen moraalisen kasvatuksen vaarantumista liiallisen valinnan vapauden seurauksena. (Rikama 1998, 251–52.) Tämän kehityksen estämiseksi Ojajärvi toivoo, että annettaisiin virallisesti ”varsin yksityiskohtaiset kirjallisuuden valintaa koskevat ohjeet”, torjuu oppilaiden osallistumisen luettavan kirjallisuuden valintaan ja haluaa rajoittaa myös opettajien valintavaltaa, koska ”opettajan rajoittamattomat oikeudet johtaisivat aivan varmasti yhtä suureen kurittomuuteen ja sekasortoon, kuin jos vapaa valta olisi oppilailla”. (Ojajärvi 1961, 61.) Opetuksen yhteydessä luettavan teoksen valintaperusteeksi hän hyväksyy teoksen taiteellisen arvon vain kahdella ehdolla: teoksen on vastattava oppilaiden kehitystasetta, niin että he kykenevät sen ymmärtämään, ja sen on oltava heille moraalisesti sopiva eli sisällettävä positiivisia elämänarvoja ja oikeita esikuvia. Näitä vaatimuksia Ojajärvi perustelee kasvatuspsykologisella tutkimuksella, jonka mukaan ”kirjallisuus on eniten nuorison toimintamotiivina sekä hyvään että huonoon suuntaan”. (Ojajärvi 1961, 71–72.) Teosten ajankohtaisuuteen valintaperusteena Ojajärvi suhtautuu torjuvasti. Uudesta kirjallisuudesta hän hylkää sellaiset teokset, jotka sisältävät rohkeita eroottisia kohtauksia, kielellistä kokeilua tai slangia (esimerkkinä Salingerin *Steppari ruispellossa*), koska ne voivat hämentää oppilaiden moraalista tai kielitajua. (Ojajärvi 1961, 74–77.)

Ojajärven vaatimukset olisivat toteutuessaan merkinneet olennaisesti tiukempaa kirjallisuudenopetukseen kohdistuvaa kontrollia kuin voimassa olevan vuoden 1941 opetussuunnitelman suositukset. Syynä Ojajärven asenteen tiukkuuteen voi olla em. huoli oppiaineen yhtenäisyydestä tai oppilaiden riittämättömästä kehitystasosta, mutta kyseessä on samalla joka tapauksessa ahtaammin moralistinen kasvatusasenne, kuin mikä OPS 41:stä ilmenee – siinä missä OPS 41 puhuu kirjallisuuden sisältämistä korvaamattomista elämänarvoista yleensä, Ojajärvi puhuu moraalisista näkökohdista ja antaa näille melko ahtaan sisällön. Mutta taustalla on myös itse kirjallisuuden muuttuminen: toisaalta 1950-luvun modernismi oli tuottanut kirjallisuutta, joka perinteiseen kirjallisuuteen verrattuna saattoi olla oppilaille vaikeasti ymmärrettävää, toisaalta uusi kirjallisuus, sekä kotimainen että ulkomainen, oli vanhaan verrattuna sisällöltään radikalisoitunut siinä määrin, että varsinkaan vanhemman polven opettajat eivät katsoneet soveliaaksi sen välittämistä oppilailleen.

Ojajärven käsitykset saivat aluksi kritiikkiä muilta kuin äidinkielenopettajilta. Hänet ja samalla OPS 41:n ottivat maalitaulukseen Esko Ervasti ja Hannu Taanila *Ylioppilaslehdessä* 1962 julkaisemassaan artikkelisarjassa, jossa arvosteltiin terävästi sekä kasvatusmoralismia ja kansallis-idealistista kirjallisuudenopetusta että elämyspedagogiikkaa ja siihen liittyvää ”esteettistä kauneudenuskontoa”. Niiden tilalle kirjallisuudenopetukseen kirjoittajat tarjosivat analyttis-yhteiskunnallista lähestymistapaa. (Ervasti & Taanila 1962; ks. myös Ervasti 1966.)

Käännekohtaksi kirjallisuudenopetuksen linjasta käydyssä kamppailussa muodostuivat äidinkielenopettajien vuoden 1965 talvipäivät. Niillä parisataa opettajaa pohti ryhmäkeskusteluissa kirjallisuudenopetuksen tavoitteita ja kirjallisuuden valintaperusteita. Keskusteluraportteista ilmenee varsin suuri

yksimielisyys siitä, että kirjallisuudenopetuksen tavoitteet on nähtävä moninaisina eikä mitään niistä tule painottaa muiden kustannuksella. Raporteista paljastuu kentän toivomus opetussuunnitelman uudistamisesta ja opetuksen yhteydessä luettavan kirjallisuuden suositusluettelon laatimisesta mutta myös kirjallisuudenopetuksen liian tiukan ohjannan sekä opetuksen tavoitteiden hierarkisoinnin vastustus. (ÄOLVK 1964–65, 158–70.) Näin kirjallisuudenopetuksen monitavoitteisuus, sen moniarvoisuus, oli saanut taakseen opettajien enemmistön tuen.

Ryhmiä raporteissa kirjallisuudenopetuksen tavoitteet esiintyvät seuraavassa yleisyysjärjestyksessä: 1. Oppilaiden maailman- tai elämäkatsomuksen kehittämisen, avartamisen tai vahvistamisen mainitsee kuusi ryhmää. 2. Kirjallisuushistoriallisen tiedon opettamisen mainitsee viisi ryhmää, useimmat kuitenkin sillä varauksella, että tämä tieto ei saa muodostua itsetarkoitukseksi vaan sen tulee palvella kirjallisuuden käsittelyä. 3. Oppilaiden luku-harrastuksen vahvistamisen mainitsee neljä ryhmää. 4. Kaunokirjallisuuden lukutaidon opettamisen mainitsee samoin neljä ryhmää. 5. Tunne-elämän kehittämisen, ihmistuntemuksen lisäämisen, sosiaalisen elämäkentän tarkastelun, kirjallisen maun ja arvostelukyvyyn kehittämisen, kielellisen valmiuden lisäämisen ja ihmiseksi kasvattamisen suomalaisessa isänmaassa mainitsee kunkin yksi ryhmä. (ÄOLVK 1964–65, 158–70.)

Suuntaa antavaksi talvipäivien 1965 annista muodostui myös Matti Kuusen esitelmä *Tekstianalyysin näkökulmat*. Siinä hän painottaa sokean klassikkojen ihailun vastapainona kriittisen lukemisen ja itsenäisen arvostelukyvyyn merkitystä populaarikulttuurin nopean kasvun yhteiskunnassa ja kiteyttää näin tällaisessa yhteiskunnassa annettavan lukijakoulutuksen pää-tavoitteen. (Kuusi 1965.)

Kirjallisuudenopetuksessamme tapahtuvaa muutosprosessia arvioi 1960-luvun lopulla Yrjö Penttinen vertailemalla eri maiden opetusta. Hän toteaa, että Suomessa on aiemmin painotettu eniten ”edustavuuden näkökulmaa, opettajan ja kasvattajan auktoriteettia, joka on merkinnyt kansallisten, isänmaallisten, eettisten ja esteettisten arvojen tähdentämistä” ja vasta 1960-luvulla näiden rinnalla ovat alkaneet painottua myös kansainvälisyyden ja sosiaalisuuden näkökulma. Seurauksena tästä on ulkomaisen kirjallisuuden sekä yhteiskuntaa kuvaavan ja siihen kantaa ottavan kirjallisuuden osuus kirjallisuudenopetuksessa tuntuvasti lisääntynyt. (Penttinen 1967–68, 134–50.)

1.5.4. Elämyksestä ja kasvatuksesta analyysiin

Kirjallisuudenopetusta koskevien käsitysten muuttuminen 1960-luvun kuluessa paljastuu ehkä parhaiten ÄOL:n työryhmän 1970 laatimasta ja sen hallituksen hyväksymästä äidinkielen opetussuunnitelmaehdotuksesta, jota ei kuitenkaan hyväksytty viralliseen käyttöön. Ojajärven vuosikymmenen alussa edustamaan linjaan verrattuna ehdotuksen suurin periaatteellinen muutos, jonka mukana ehdotus sen pääasiallisen laatijan Urho Johanssonin mukaan ”joko seisoo tai kaatuu”, on kirjallisuuden avulla kasvattamisen ehdoton hyl-

kääminen. Moniarvoisessa yhteiskunnassa opettajalla ei sen mukaan ole oikeutta vaikuttaa oppilaiden asenteisiin ja vakaumuksiin esim. tarjoamalla heille kirjallisuuden avulla suositeltavia esikuvia; hän voi tarjota erilaisia kirjallisuuden ilmentämiä asenteita, käsityksiä ja arvoja/ideoitioita vain analysoitaviksi, ei omaksuttaviksi.

Uudenlainen perusasenne merkitsi kirjallisuudenopetuksen rationaalistumista, elämyspedagogiikan täydentymistä tai korvautumista analyysipedagogiikalla. Muutoksen taustalla voi nähdä 1960-luvun valistusprojektin: sellaisen kansalaisyhteiskunnan luomisen, jonka jäsenet pystyvät viestintäyhteiskunnan tekstiviidakossa suunnistamaan oman järkensä varassa ja vastustamaan kaikenlaista manipulointia. Tällaisen kriittisen kansalaisen ihanne johti vaatimukseen lukijakoulutuksen tehostamisesta myös koulussa ja asiatekstien nousuun kaunokirjallisten tekstien rinnalle analyysin kohteiksi.

Toinen vuoden 1970 opetussuunnitelmaehdotuksen tunnusomainen piirre on sen kielikeskeisyys. Kirjallisuudenopetus nähdään siinä lähinnä vain kieltenopetuksen yhtenä osana, oppilaiden kielentuntemuksen lisäämiskeinona, heidän kielenkäyttönsä rikastuttajana ja täsmentäjänä. Tämä irtiotto estetiikasta sekä kirjallisuuden tunne-, arvo- ja muista sisältöluottuvuuksista, jotka kehitysvirikkeinä voivat monipuolisesti ruokkia oppilaiden henkistä kasvua, merkitsi tietyksi kirjallisuuskäsityksen kaventumista, mutta se on nähtävä ensi sijassa vastalauseena 1960-luvun alussa esiintyneelle kirjallisuuden ahtaan moralistiselle kasvatuskäytölle.

Kirjallisuuspedagogisen ajattelutavan muuttuminen näkyy myös vuoden 1970 opetussuunnitelmaehdotuksen sisältämistä oppikoulussa luettavan kirjallisuuden valintasuosituksista:

”Luettavaa täytyy olla tarjolla paljon, ja sen valintaa määräävät seuraavat säännöt: kaunokirjallisuutta saman verran kuin käyttökirjallisuutta ja asiaproosaa yhteensä; suoranaista vähintään saman verran kuin lyriikkaa ja dramatiikkaa yhteensä; kotimaista vähintään saman verran kuin ulkomaista yhteensä; oman ajan kirjallisuutta vähintään saman verran kuin aikaisempaa yhteensä.” (*Aidinkielen opetussuunnitelman luonnos valtion 8-luokkaisia oppikouluja varten. Virke 2/1970.*)

Näillä suosituksilla ÄOL pyrki vahvistamaan niitä muutoksia, jotka 1960-luvun opetuskäytännössä olivat jo paljolti toteutuneet: siirtymistä entistä useampien kaunokirjallisten teosten luettamiseen, ulkomaisen ja uuden kaunokirjallisuuden entistä huomattavasti runsaampaan luettamiseen sekä asiaproosan luettamiseen ja analysoimiseen kaunokirjallisten tekstien rinnalla.

Kirjallisuuden analyysipedagogiikkaan kuului myös kirjallisuudentutkimuksen uusien menetelmien, uusien analyysivälineiden, soveltaminen opetukseen. Tässä suhteessa merkittävin hanke oli Ritva Rainion (nyk. Haavikko) 1970 organisoima seminaari Kirjallisuus ja tulkinta, jonka esitykset hän kokosi ÄOL:n vuosikirjaksi 1971 nimellä *Kirjallisuuskritiikki ja opetus*. Teoksen saatesanoissa toimittaja ilmoittaa tavoitteena olleen ”tutustuttaa osanottajat sellaisiin merkittäviin kirjallisuuden tulkintamenetelmiin, jotka eivät ole yleensä sisältyneet nykyisten äidinkielen opettajien opintoihin”.

Teoksessa esitellään viittä tulkintamenetelmää ja niiden sovellusmahdollisuuksia kouluopetukseen: impressionistista kritiikkiä, moraalikritiikkiä, uus-kritiikkiä, psykrokritiikkiä sekä myyttikritiikkiä.

Samoin kuin ÄOL:n opetussuunnitelmaehdotus 1970 *Kirjallisuuskritiikki ja opetus* voidaan nähdä 1960-luvulla kuljetun taipaleen yhtenä päätepiteenä. Kirjallisuushistoriallisen tiedon, lukuelämysten ja kansallisen arvokasvatuksen rinnalla kirjallisuudenopetuksen tavoitteena alkaa korostua yhä enemmän analyttisen lukutaidon opettaminen. Samalla yhden hallitsevan kirjallisuuden lähestymistavan, kirjallisuushistoriallis-biografisen, valtakaudesta siirrytään usean vaihtoehdoisen lähestymistavan aikaan. Yhden tulkintamenetelmän ylivoimaisen hylkäämisestä kertoo jo teoksen perusidea, ja selvästi se näkyy myös tulkintamallien kouluoveltajien kirjoitusosuuksista: ne varoittavat soveltamasta mitään mallia ainoana oikeana tai pedanttisen pikutarkasti, koska dogmaattisuus ja liika tieteily ehkäisevät, eivät edistä opetuksen päätarkoitusta, kirjallisuuden vastaanoton onnistumista. Nämä opettajien varaukset kirjallisuustieteellisten tulkintamallien käyttöön osoittavat samalla tarvetta varjella onnistuneen vastaanoton yhtä peruselementtiä, lukukokemusta. (Esim. Tervonen 1971, 76; Salminen 1971, 102-03; Johansson 1971, 185.)

1.5.5. Kirjallisuudenopetus etsii paikkaansa koulutusyhteiskunnassa

1970-luvun koulutusilmapiiri ei ollut kovin suopea kirjallisuudenopetukselle. Syitä tähän oli useita. Yhteiskunnan tarpeet nousivat koulutuspoliittisessa ajattelussa ja tavoitteenasettelussa tärkeimmäksi determinantiksi; yhteiskunnalliset hyötynäkökohdat hallitsivat esim. vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnössä, jonka nimiin etupäässä vannottiin. (Lehtisalo & Raivola 1999, 113–14.) Omaleimaisten persoonallisuuksien kasvattaminen, joka oli vielä peruskoulun opetussuunnitelman POPS 70:n suuri yleistavoite ja jossa kirjallisuudenopetuksella yksilöllisten kehitysvirikkeiden antajana on oma painava sanansa sanottavana, sai väistyä yhteiskuntaa tarkoituksenmukaisen ammattikoulutuksen avulla parhaiten hyödyttävien kansalaisten kouluttamisen tieltä, missä kirjallisuudenopetus näytti melko perifeeriseltä asialta. Myöskään kansallisen omaleimaisuuden ja oman kulttuuriperinnön vaaliminen, mistä kirjallisuudenopetus oli aiemmin imenyt voimaansa, ei tässä ilmapiirissä ollut erityisen suosittua.

Kirjallisuudenopetuksen asemaa äidinkielenopetuksen kentässä muutti 1970-luvulla myös oppiaineen sisäinen uudelleenjäsentely, joka oli aloitettu jo vuoden 1970 opetussuunnitelmaehdotuksessa ja joka olennaisilta osin saatiin päätökseen ÄOL:n vuosikirjassa 1974, *Äidinkieli 1974. Tavoitteet ja päämäärä*. Tässä strukturoinnissa pyrittiin integroimaan äidinkielenopetuksen eri osa-alueet kokonaisuudeksi ja siten yhtenäistämään äidinkielenopetuksen moniaineksinen ja hajanainen kenttä sekä määrittelemään eri osa-alueet oppilaiden kielellisinä taitoina. (Ruusuvoori 1974, 58–78; Vähäpassi 1974, 125–40.) Tässä mallissa kaunokirjallisuuden lukemisesta tulee vain yhden kielellisen perustaidon, lukemisen, yksi erityislaji, mikä merkitsi sitä, että

kirjallisuudenopetus sulautui lukemisen opetukseen ja menetti asemansa sinä opetuksen keskeisenä ja melko itsenäisenä alueena, jollaiseksi se OPS 41:ssä ja opetuksen käytännössä aina 1960-luvulle oli mielletty.

Jo ÄOL:n vuosikirja 1973, *Opetusoppia lukiota varten*, oli pyrkinyt antamaan lukion äidinkielen opetukselle suuntaviivoja ongelmallisessa tilanteessa, jossa vanha opetussuunnitelma ei enää eikä uusi opetussuunnitelma vielä niitä antanut. Myös tämän vuosikirjan sisältämässä kirjallisuudenopetusohjelmassa on 1970-luvulle ominaisia painotuksia, vaikka äidinkielenopetuksen eri osa-alueiden integraatiopyrkimykset eivät siinä mene kovin pitkälle vaan esim. kirjallisuudenopetuksen alue nähdään suhteellisen itsenäisenä.

Vuosikirjan kirjallisuudenopetusosiossa kirjoittajat (Yrjö Penttinen, Juha Rikama ja Arne Salminen) määrittelevät myös opetuksen tavoitteita ja kirjallisuuden valintaperusteita ja tarkastelutapoja, vaikka pääpaino on konkreettisten opetuskokonaisuuksien esittelyssä. OPS 41:een verrattuna tavoitteiden määritys on yksityiskohtaisempaa ja konkreettisempaa (Rissanen 1981, 3.), mutta siinä esiintyvät samat peruselementit kuin OPS 41:ssä ja aikaisemmassa tavoitekeskustelussa: lukuharrastuksen vahvistaminen, lukutaidon opettaminen, oppilaiden persoonallisuuden kasvun edistäminen, kielenkäytön mallien antaminen sekä kirjallisuutta koskevan tiedon välittäminen. Sisällöllinen yhtäläisyys näkyy tavoiteosan tähän kursivoituista ilmauksista:

”A. Tavoitteena on *pysyvän lukutottumuksen ylläpitäminen ja vahvistaminen*, motivaationa ekspressiivinen eli luku-elämystä painottava, luettuun samastuva lukeminen ja instrumentaalinen eli luettua analysoiva ja hyväksikäyttävä lukeminen.

...

B. Tavoitteena *valmius havainnoida ja analysoida luetun merkityssisältöä ja muotokeinoja* sekä suhteuttaa merkityssisältöä todellisuuden ilmiöihin ja siten jäsentää kaunokirjallisuuden avulla yhteiskunnallista ja yleisiinhiemillistä todellisuutta. Toisin sanoen lukemisen päämääränä on *nuoren ihmisen persoonallisuuden kasvuun* tähtäävä toiminta, niin että hänen maailmankuvansa hahmottuu ja täsmentyy sekä hänen ajattelunsa järkevöityy ja selkeytyy.

....

C. Lisäksi kirjallisuudella voi olla välinearvoa. Eräiden *kirjailijoiden kielenkäyttö vaikuttaa kehittävästi* oppilaan kirjoitustapaan, joka saa lisää vivahteita, herkistyy, jäntevöityy ja monipuolistuu. (Penttinen, Rikama & Salminen 1973, 81–82.)

Lisäksi ehdotetaan opetettavaksi runsas annos kirjallisuustietoa, joka koskee mm. kirjallisuudenlajeja, kirjallisuudenhistoriaa, aate- ja tyyliä ja yksittäisiä kirjailijoita.

Vaikka tavoitteita ei aseteta tärkeysjärjestykseen, ensimmäisenä esitettyä tavoitetta, lukutottumuksen vahvistamista, perustellaan erityisen painokkaasti ja uudella, 1970-luvulle ominaisella tavalla, joka ilmentää kirjallisuudenopetuksen uutta tilannetta. Osoitetaan, millaiseen kilpailutilanteeseen kirjallisuus on elämysmarkkinoilla joutunut sekä miten tämä on muuttanut kirjallisuuden käyttöfunktioita, sekä nähdään tärkeäksi kouluttaa oppilaat ensi

sijassa kirjallisuuden arkikuluttajiksi, ei niinkään sen tutkijoiksi tai edes tuntijoiksi. Perusteluna tälle kirjallisuuden markkinointiprojektille, jota voi pitää myös suuren yleisön lukijakoulutuksen ohjelmana kirjallisuusinstituution säilyttämiseksi, esitetään ennen kaikkea se kognitiivinen hyöty, joka kaunokirjallisuuden lukemisesta lukijalle koituu inhimillisen ja yhteiskunnallisen todellisuuden jäsentämisessä. Tässä suhteessa on kyseessä selvä irtiotto OPS 41:n elämysestetiikasta, joka perustuu arvojen ja kauneuden elämyksiin:

”Kirjallisuuden opetuksen omia tavoitteita on viestintäyhteiskunnassamme muuttamassa ennen kaikkea kirjallisuuden kanssa kilpailevien elämystuotannon haarojen, television ja elokuvan, ylivoima. Kaunokirjallisuuden käyttöfunktioikin on muuttumassa: sitä ei lueta enää niin paljon kuin ennen kulttuurin, ts. kirjallisuuden, kirjallisuuden historian tai kielen, tuntemuksen kartuttamiseksi, vaan siitä etsitään ensi sijassa joko ajanvietettä kertakäyttöön tai hämmäntävän yksilöllisen ja yhteiskunnallisen todellisuuden hahmottamisvälineitä. Tässä tilanteessa lukion kirjallisuuden opetuksella on tärkeämpi tehtävä kuin yrittää kouluttaa kirjallisuuden historioitsijoita tai syväestetikkoja tai edes tuntijoita: luoda mahdollisimman monille oppilaille kaunokirjallisuuden kulutustottumus, pysyvä tarve ja valmius käyttää kirjallisuuden edustamia kielen jalosteita hyväkseen henkisessä taloudestaan.” (Penttinen, Rikama & Salminen 1973, 93–94.)

Tarkoituksenmukaisuus- ja hyötynäkökohdat korostuvat myös kirjallisuuden valinta- ja tarkastelutapasuosituksissa. Sekä tavoitteiden painottamisen että luettavan valinnan suhteen jätetään opettajalle kuitenkin suuri vapaus ja korostetaan valinnan tavoitesidonnaisuutta. Tässä suhteessa vuoden 1973 suosituksilla on selvä yhteys uusimpaan kirjallisuudenopetusta säätelevään asiakirjaan, vuoden 1994 *Lukion opetussuunnitelman perusteisiin*, ja sen luomaan tilanteeseen. (Vrt. luku 4.6.) Se, miten pitkälle opettajan harkinnan varaan koko lukion kirjallisuudenopetus 1970-luvulla haluttiin jättää, ilmenee seuraavasta artikkelin toteamuksesta:

”Kirjallisuuden opetuksen alueen laajetessa on kaunokirjallisuuden osuus siinä supistunut; edelleen käänöskirjallisuuden osuuden lisääntyessä on kotimaisen kirjallisuuden määrä kirjallisuusohjelmissa kaventunut.. Miten käy kansalliskirjallisuuden merkkiteosten? On kohtuullinen vaatimus, että oppilas tutustuu kouluaikaanaan merkittävimpiin kirjailijoihimme: Runebergiin, Kiveen, Leinoon, Kiantoon, Lehtoseen jne. Opettaja vastaa kirjallisuuden opetuksen kokonaissuunnittelusta ja suhteuttaa ohjelman eri näkökulmista: kotimaista – ulkomaista; vanhempaa – nykyistä; romaaneja – näytelmiä – lyriikkaa.” (Penttinen, Rikama & Salminen, 1973, 84.)

Pyrkimys antaa kaunokirjallisuuden lukemiselle ajan vaatima mahdollisimman suuri hyötyfunktio ja siten myös oikeuttaa se koulutuspoliittisesti näkyvä ehkä parhaiten siitä, että kirjallisuuden tärkeimmäksi tarkastelutavaksi, jonka käyttöön suositellaan peräti vähintään puolta kirjallisuudenopetuksen ajasta, nostetaan vuoden 1973 kirjallisuudenopetusohjelmassa *temaattinen menetelmä*. Myös temaattinen menetelmä edellyttää analyyttistä lähestymistapaa kirjallisuuteen, mutta erotukseksi uskriteikistä sen välineenä on so-

siologian ja psykologian käyttämistä menetelmistä lainattu *sisällönanalyysi*. Menetelmän avulla pyritään osoittamaan tekstien merkitysyhteyksiä ja -eroja toisiinsa sekä tekstien ulkopuoliseen ilmiömaailmaan, mikä tavallaan ennakoi myöhempää intertekstuaalista kirjallisuuskäsitystä. Temaattista menetelmää oli jo 1960-luvulta lähtien käytetty taustalähtöisen kirjallisuushistoriallis-biografisen tarkastelutavan vastapainona, koska sen katsottiin motivoivan oppilaita tätä enemmän, ja se oli jossain määrin yleistynyt muutaman temaattisen koulukäyttöön tarkoitetun runoantologian ilmestymisen jälkeen. Vuoden 1973 kirjallisuudenopetusohjelmassa se sai näin muotoillun pedagogisen perustelun:

”Menetelmällä on huomattavia pedagogisia etuja. Oikealla teemanvalinnalla voidaan kirjallisuuden opetusta suunnata oppilaiden tarpeiden ja kiinnostuksen mukaan ja saada siten vankka motivaatiopohja työskentelylle. Oppilaiden aikaisemmat kokemukset teeman alueelta ja niiden virittämät katsomukselliset ongelmat koituvat välittömästi kirjallisuuden opetuksen hyväksi. Lukutottumus vahvistuu, kun oppilaat huomaavat, että lukeminen tuottaa paitsi välitöntä tyydytystä (ekspressiivinen lukeminen) myös hyötyä: välineitä todellisuuden hahmottamiseen ja analysoimiseen sekä sen ongelmien määrittelyyn ja ratkaisemiseen (instrumentaalinen lukeminen). Tämänlaatuinen hyöty koetaan pelkästään yksityisestä teoksesta tai kirjallisuudesta yleensä tai kielestä saatavaa tietoa arvokkaammaksi, joten temaattinen menetelmä motivoi tehokkaammin lukemaan kuin formalistis-teoskeskeinen. Kyseessä on siis lukijoiden enemmistön tarpeista lähtevä ’demokraattinen’ menetelmä, joka kuitenkin sallii tarvittaessa voimakkaan tehtävien eriyttämisen.” (Penttinen, Rikama & Salminen 1973, 92.)

1970-luvun lopussa koulupoliittisessa ajattelussa ja keskustelussa alkavat koulutustavoitteiden rinnalla jälleen korostua yleisemmät kasvatustavoitteet ja yhteiskunnan tarpeiden rinnalla opetukseen sisältyvät suotuisan yksilönkehityksen edellytykset. Tämä näkyy mm. *Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnöstä II A 1977* (seuraavassa LOM 77), johon uusi, vuoden 1981 lukion äidinkielen opetussuunnitelma perustui. Siinä oppilaiden persoonallisuuden kaikkien alueiden, tiedollisen, emotionaalisen ja toiminnallisen, kehittämistä painotetaan tasapuolisesti ja tiedollisella alueella nostetaan aineiden tarjoaminen maailmankuvan rakentamiseen ja maailmankuvan avartaminen opetuksen yleistavoitteeksi. (LOM 77, IX – XIV.) Tällaiset painotukset olivat omiaan vahvistamaan kirjallisuudenopetuksen asemaa, ja mm. niiden pohjalta toimitettiin ÄOL:n vuosikirja 1979, *Minä, kirjat ja maailma*, jossa esitellään kaunokirjallisuuden ja kirjallisuudenopetuksen maailmankuvallista ainesta.

1.5.6. Koonti

Yhteenvedona voi todeta, että OPS 41:n voimassaoloaikana käyty keskustelu ei tuo olennaista uutta kyseisen opetussuunnitelman tavoitemäärityksiin mutta laajentaa sen sijaan selvästi kirjallisuuden valintaperusteiden ja tarkastelutapojen aluetta. Tavoitteiden painotuksissa esiintyy eroja, siis yhtenäistä, yleisesti hyväksyttyä tavoitehierarkiaa ei keskustelusta voi johtaa.

Keskustelusta voi siis päätellä, että opetuksen yhteydessä luettavan kirjallisuuden laatu ja siten myös valintaperusteet ovat kyseisenä aikana muuttuneet enemmän kuin kirjallisuudenopetuksen tavoitteet. Näkyvin keskustelussa esiintunut muutos on ulkomaisen ja uuden kirjallisuuden osuuden lisääntyminen. Tämä voidaan tulkita siten, että OPS 41:n mainitsema teoksen aktuaalisuus ja kiinnostavuus oppilaiden kannalta ovat valintaperusteina korostuneet opetussuunnitelman painottaman kotimaisuuden ja kirjallisuushistoriallisen edustavuuden ohella tai kustannuksella.

Luettavien teosten taiteellisesta arvosta ehdottomana valintaperusteena, jollaisena OPS 41 sen esittää, on keskustelusta päätellen jossain määrin tingitty. Matti Kuusen suositus kaikentasoisen kirjallisuuden luettamisesta oppilaiden kriittisyyden kasvattamiseksi on otettu huomioon, ainakin suuremmassa määrin kuin opetussuunnitelman samaa tarkoittava varovainen suositus. Tämä näkyy ÄOL:n vuosikirjoissa ja jäsenlehdessä ilmestyneistä viihdekirjallisuuden käsittelyä koskevista tunti- ja opetusjaksosuunnitelmistä. (Esim. Mörsäri 1966–67; Paakkunainen 1973.) Muista valintaperusteiden muutoksista on huomattava, että 1960-luvulla alkaa OPS 41:n tähdentämän kansallisen merkityksen rinnalla painottua teoksen yhteiskunnallinen ja kansainvälinen merkitys.

Uusia, keskustelussa esiintulleita ja opetuskäytäntöön siirtyneitä kirjallisuuden tarkastelutapoja ovat ennen kaikkea uskriittinen, tekstilähtöinen tarkastelutapa sekä temaattinen tarkastelutapa, joista edellinen paransi mahdollisuuksia puhua kaunokirjallisuudesta entistä täsmällisemmin antamalla käsitevälineitä opetuksen käyttöön ja jälkimmäinen motivoi opetusta lähentämällä kaunokirjallisuuden kuvaamia ilmiöitä muun todellisuuden ilmiöihin ja lisäämällä opetuksen integraatiomahdollisuuksia muihin oppiaineisiin kuten historiaan, yhteiskuntaoppiin ja psykologiaan. Molemmat tarkastelutavat korostivat toisaalta analyttistä – edellinen muotoanalyttistä, jälkimmäinen sisältöanalyttistä – kirjallisuuden ymmärtämistä aiemman eläytyvän ymmärtämisen vastapainona ja siirsivät toisaalta huomiota aiemmin hallitsevassa asemassa olleesta taustalähtöisestä tarkastelusta itse kaunokirjallisiin teksteihin ja niiden merkityksiin.

Erityisesti opetuksen yhteydessä luettavan kirjallisuuden valinnassa tapahtuneet muutokset, jotka keskustelusta ovat pääteltävissä, ovat merkkejä opetusajattelussa 1960-luvulta alkaen tapahtuvasta perustavasta suunnanmuutoksesta, oppilaskeskeisen pedagogiikan valtaantulosta, jonka seurauksena oppilaiden yksilönkehitystä ruokkivat kirjavalinnat alkavat painottua enemmän kuin yhteisen kansallisen kulttuuriperinnön omaksumista tukevat. Pyrkimys siihen, että kirjallisuus voisi palvella kehitysvirikkeenä erilaisille oppilaille, johti väistämättä kirjallisuuden tarjonnan runsastumiseen ja monipuolistumiseen. Temaattisen tarkastelutavan esiinmarssi on puolestaan esimerkki siitä, millä keinoin kirjallisuudenopetus pyrki oikeuttamaan asemansa koulutusyhteiskunnassa.

Kiinnostavan vertailukohtana Suomen tilanteelle tarjoaa Ruotsin lukioiden kirjallisuudenopetuksessa samoihin aikoihin tapahtunut kehitys. Sekin merkitsee selvää siirtymää oppiainekeskeisyydestä kohti oppilaskeskeisyyttä (esim. Gun Malmgren 1992, 52.) sekä ilmenee ”kirjallisuuspuheen” muut-

tumisena ”todellisuuspuheeksi” ns. kirjallisuudenopetusdiskurssissa. (Englund 1997, 185; ks. luku 7.5.)

1.6. Tarkennettu tutkimusalue ja tutkimuksen aineisto sekä menetelmät

Sekä vuoden 1941 opetussuunnitelman että 1950–70-luvuilla kirjallisuudenopetuksesta käydyn keskustelun analyysin tarkoituksena on perustella sitä, mitkä seikat olen tässä tutkimuksessa valinnut kirjallisuudenopetusta kuvaaviksi perusulottuvuuksiksi. Tällaisiksi analyysissa osoittautuivat *kirjallisuudenopetuksen asema, kirjallisuudenopetuksen tavoitteet, opetuksen yhteydessä luettujen kirjojen valintaperusteet sekä kirjallisuuden erilaiset tarkastelutavat*. Koska *opetuksen yhteydessä tapahtuva kirjallisuuden lukeminen*, erityisesti luetun kirjallisuuden laatu, määrä ja suhde oppilaiden mielikirjallisuuteen, olennaisesti liittyy em. seikkoihin, olen tutkimusalueeseeni omana muuttujanaan sisällyttänyt myös sen. Näitä muuttujia ja niiden taustatekijöitä pyrin selvittämään tämän tutkimuksen erillisissä luvuissa.

Sekä OPS 41:n että 1950–70-luvuilla käydyn keskustelun analyysissa tulivat näkyviin myös joidenkin perusulottuvuuksien keskeiset osa-alueet. Kyseisen analyysin perusteella kirjallisuudenopetuksen *tavoitteina* tässä tutkimuksessa pidetään 1. *kirjallisuuden historian opettamista* 2. *oppilaiden lukuharrastuksen vahvistamista* 3. *virikkeiden antamista oppilaiden persoonallisuuden eri puolien* (kuten arvojen tajuamisen ja maailmankuvan, tunne-elämän tai kriittisyyden) *kehittymiselle* 4. *kaunokirjallisuuden lukutaidon opettamista* ja 5. *oppilaiden kielenkäytön kehittämistä*. Kyseisen analyysin perusteella *opetuksen yhteydessä luettujen teosten valintaperusteina* tässä tutkimuksessa pidetään 1. *teoksen sisällön kiinnostavuutta oppilaiden kannalta* 2. *teoksen kirjallista arvoa* 3. *teoksen moraalista sopivuutta oppilaiden ikäkaudelle* 4. *teoksen kielen vaikeusasteen soveltuvuutta oppilaiden ikäkaudelle* 5. *teoksen kirjallisuushistoriallista edustavuutta* 6. *teoksen kotimaisuutta* ja 7. *teoksen nykyaikaisuutta*. Edelleen saman analyysin perusteella *kirjallisuuden tarkastelutavoiksi* määritellään 1. *tekstilähtöinen tarkastelutapa* 2. *taustalähtöinen tarkastelutapa* 3. *temaattinen tarkastelutapa* sekä 4. *useiden erilaisten tarkastelutapojen käyttö*. Syyt siihen, että liitin 5. *lukijalähtöisen tarkastelutavan* vasta vuoden 1990 kyselyyn, selviävät luvusta 7.2.

Tässä tutkimuksessa on pyritty kartoittamaan em. lukion kirjallisuudenopetuksen perusulottuvuuksia ja niiden osa-alueita sekä näissä tapahtuneita muutoksia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien niitä koskevien arviointien avulla. Lisäksi on pyritty selvittämään lukion kirjallisuudenopetuksessa tapahtuneiden muutosten syitä, erityisesti tämän opetuksen ulkoisissa reunaehdoissa kuten lukion tuntijaossa ja opetussuunnitelmissa sekä lukion päättökokeessa tapahtuneita muutoksia. Kyselytutkimukseni aineiston muodostavat lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien vastaukset heille vuosina 1980, 1990 ja 2001 lähetetyt kirjallisuudenopetusta koskevat kyselylomakkeen kysymyksiin. Tutkimukseni on ns. kokonaistutkimus, joka tarkoittaa sitä, että se kohdistetaan kaikkiin tietyn ryhmän jäseniin (Alkula, Pöntinen &

Ylöstalo 2002, 43–45), tässä tapauksessa kaikkiin opettajiin, jotka opettivat kyseisinä vuosina päätoimisesti äidinkieltä ja kirjallisuutta nuorten lukio-koulutuksessa. Aikuislukioiden vastaavat opettajat eivät kuuluneet kohde-ryhmään, koska aikuislukioiden äidinkielen opetussuunnitelma poikkeaa nuorten lukiokoulutuksen opetussuunnitelmasta mm. siten, että sen kurssimäärä on yhtä kurssia pienempi, mikä olisi vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen kohderyhmä koostui eri tutkimusvuosina osittain samoista, osittain eri opettajista, joten eri tutkimusvuosien vertailu kertoo lukion äidinkielen opettajakunnan, ei välttämättä yksittäisten opettajien käsitysten muutoksista tai pysyvyydestä.

Kyselylomakkeet lähetettiin 1980 Opettajien Ammattijärjestön sekä 1990 ja 2001 Äidinkielen opettajain liiton jäsenrekisterin ao. tietojen perusteella. Kohderyhmään oman ilmoituksensa tai muun selvityksen perusteella kuulumattomien opettajien suuri määrä on osoitus kyseisten jäsenrekisterien epätarkkuudesta, joka johtuu mm. siitä, että ne eivät erottele virkavapaalla olevia opettajia työssä olevista. Pieni määrä lukion äidinkielen lehtoreita ei kuulu ao. järjestöihin, esim. 1980 Opettajien Ammattijärjestöön ei kuulunut noin 2 % lukion opettajista.

Taulukko A

Kohderyhmän koko ja vastaajien määrä eri tutkimusvuosina

Vuosi	1. Kohderyhmän oletettu koko l. lähetettyjen kyselylomakkeiden määrä	2. Niiden opettajien määrä, jotka eivät kuuluneet kohderyhmään	3. Kohderyhmän kohtien 1 ja 2 perusteella päätetty koko	4. Kyselylomakkeen täytettynä palautteiden määrä ja %-osuus kohderyhmästä
1980	519	50	469	203 43,0 %
1990	522	22	500	207 41,4 %
2001	641	49	592	241 40,7 %

Taulukko B

Koko kohderyhmän ja vastaajien jakautuminen ryhmiin sukupuolen, iän ja lukion sijaintiläänin perusteella

Ryhmittä	Koko kohderyhmä				Vastaajat							
	1980	%	1990 ^{x)}	%	2001 ^{x)}	%	1980	%	1990	%	2001	%
Sukupuoli: miehet naiset	117	25	115	19	91	12	50	25	40	19	19	8
	352	75	489	81	647	88	153	75	167	81	222	92
	1980	%	1990	%	2001	%	1980	%	1990	%	2001	%
Ikäryhmät: 50-63-vuotiaat 36-49-vuotiaat 25-35-vuotiaat	123	26	^{xx)}		266	36	55	27			89	37
	261	56			254	35	116	57			86	36
	85	18			210	29	32	16			66	27
Sijainti: ryhmä I ¹⁾ ryhmä II ²⁾ ryhmä III ³⁾	1980	%	1990	%	2001	%	1980	%	1990	%	2001	%
	261	56	^{xx)}		-		108	53	123	60	-	
	113	24			-		54	27	46	22	-	
	95	20			-		41	20	38	18	-	

x) Vuosien 1980 ja 1990 luvut sisältävät kaikissa ryhmissä myös aikuislukioiden opettajat.

xx) Koska tietoja ei Tilastokeskuksessa eikä Opetushallituksessa ole, jakautumisvertailua ei voi suorittaa.

1) Lukio sijaitsee Uudenmaan, Turun ja Porin, Hämeen tai Kymen läänissä.

2) Lukio sijaitsee Keski-Suomen, Mikkelin, Kuopion tai Vaasan läänissä.

3) Lukio sijaitsee Pohjois-Karjalan, Oulun tai Lapin läänissä.

Taulukosta A näkyvät eri tutkimusvuosina 1. tutkimuksen kohderyhmän oletettu koko eli opettajille eri jäsenrekisterien perusteella lähetettyjen kyselylomakkeiden määrä 2. niiden opettajien määrä, jotka eivät oman ilmoituksensa tai muun selvityksen perusteella kuuluneet kohderyhmään 3. kohderyhmän kohtien 1 ja 2 perusteella päätelty koko 4. kyselylomakeen kokonaan tai pääosin täytettynä palauttaneiden määrä ja prosenttiosuus kohderyhmästä.

Kuten taulukosta A ilmenee, kyselyyn vastanneiden määrä on kaikkina tutkimusvuosina n. 41–43 % tutkimuksen kohderyhmästä. Koska vastanneiden joukko saattaa olla vinoutunut, tulokset eivät välttämättä kuvaa koko kohderyhmää. Tulosten yleistettävyyttä heikentää lisäksi se, että jotkut opettajat eivät ole vastanneet kaikkiin kysymyksiin, joten vastausprosentti jää näiden kysymysten osalta em. prosenttilukuja pienemmäksi.

Vastaajajoukon vinoutuneisuutta suhteessa kohderyhmään selvitettiin kaatoanalyysillä, jossa verrattiin vastaajia eri taustamuuttujien suhteen koko kohderyhmään. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 2002, 113, 140) Taulukko B osoittaa, että vastaajat jakautuvat ryhmiin sukupuolen ja iän perusteella lähes samoin kuin koko kohderyhmä. Sama koskee myös vastaajien lukion sijaintilääniä vuosien 1980 ja 1990 kyselyssä, vuoden 2001 kyselyn aikaan lääninjako ei enää ollut. Tämä osoittaa, ettei vastaajajoukko ole ainakaan näiden muuttujien suhteen vinoutunut, mikä parantaa luonnollisesti tulosten yleistettävyyttä. Tosin tarkastelu jää osin puutteelliseksi, koska kaikkia tarvittavia tietoja koko kohderyhmästä ei ole Tilastokeskuksessa eikä Opetushallituksen olemassa.

Vastausprosenttia on mielestäni pidettävä suhteellisen hyvänä, kun ottaa huomioon kyselylomakkeen laajuuden ja työläyden: moniin kysymyksiin vastaaminen vaati perusteellista pohdintaa. Näistä seikoista monet vastaajat huomauttivatkin, jotkut ärtyneinä, jotkut kiittäen. ”Harvoin olen joutunut pohtimaan omaa kirjallisuudenopetustani näin perusteellisesti. Kiitos siitä.”, kiteytti muuan vastaaja (01:121).

Vertailukelpoisuuden vuoksi kaikkien tutkimusvuosien 1980, 1990 ja 2001 kyselylomakkeet olivat olennaisilta osin samanlaisia. Lomakkeen kysymysten enemmistö on standardoituja monivalintakysymyksiä, joissa vastaajaa pyydetään arvioimaan jotakin kirjallisuudenopetukseen liittyvää seikkaa numeerisella asteikolla, useimmiten asteikolla 1–5. Näiden kysymysten lopussa tarjotaan yleensä standardivaihtoehtojen lisäksi nimettäväksi ja arvioitavaksi vastaajan itsensä ehdottama vaihtoehto. Tällä tavoin pyrittiin varmistamaan se, että mahdollisimman monet asiaankuuluvat näkökohdat ko. kysymyksen piiristä tulevat huomioonotetuiksi. Yleensä vaihtoehtokysymykseen vastanneet ovat vain nimenneet pyydetyn oman vaihtoehdon mutta eivät ole arvioineet sitä annetulla asteikolla. Lomakkeeseen sisältyy myös sanallista avovastausta edellyttäviä kysymyksiä. (Eri vuosien kyselylomakkeet ovat tutkimuksen liiteinä 1–3. Tutkimuksen taulukoissa arviointiasteikot on käännetty vastakkaisiksi lomakkeissa oleville.) Opettajien eri tutkimusvuosina kyselylomakkeeseen antamat vastaukset muodostavat sen datan, jonka pohjalta tässä tutkimuksessa lukion kirjallisuudenopetusta ja sen mahdollisia muutoksia selvitetään.

Olennainen osa opettajien vastauksista syntyvää data-aineistoa ovat opettajien eri tutkimusvuosina suorittamat kirjallisuudenopetuksen eräiden perusulottuvuuksien kuten opetuksen erilaisten tavoitteiden, kirjojen erilaisten valintaperusteiden ja kirjallisuuden erilaisten tarkastelutapojen merkittävyyden arvioinnit. Kunkin perusulottuvuuden eri osa-alueita koskevien arvioiden keskiarvoista (tai arvioiden prosenttiosuuksista) syntyy kunakin tutkimusvuonna kyseisen muuttujan painotusprofiili, ja eri vuosien painotusprofiileja vertailemalla voidaan päätellä, onko kirjallisuudenopetuksessa tapahtunut kyseisen muuttujan osalta muutoksia ja millaisia. Perusulottuvuuksien kunkin tutkimusvuoden painotus- tai prosenttiosuusprofiilien poikittaisvertailu indikoi siis kirjallisuudenopetuksen kokonaistilannetta näiden muuttujien osalta kyseisenä vuonna ja peräkkäisten tutkimusvuosien profiilien pitkittäisvertailu puolestaan opetuksen linjaa, sen muutoksia tai muuttumattomuutta.

Tulosten tarkastelussa keskeisen osan muodostaa siis eri tutkimusajankohtina annettujen vastausten keskiarvojen vertailu. Keskiarvojen eroja vertailtaessa arviointimuutosten toteamiseksi olen ottanut huomioon 5-portaisessa asteikossa vähintään 0,2:n suuruisen ja 3-portaisessa asteikossa vähintään 0,15:n suuruisen eron, koska niitä pienemmät erot ovat satunnaisvirheen tuottamia tai muuten merkityksettömiä. Vastausten keskijajonnat ovat yleensä pieniä, mikä osoittaa, että vastaajat ovat olleet useimmissa arvioinneissaan keskenään varsin samanmielisiä.

Opettajien lomakevastauksista syntyvää data-aineistoa voidaan tulkita erilaisten teoriakehysten avulla. Koska peruslähtökohtani mukaan kirjallisuudenopetus ja siitä tähän tutkimukseen kerätty aineisto on ns. monimääräytynyt ja tutkimuskohteena siis monitieteinen (ks. luku 1.2.), relevantteja tutkimusaloja ja niiden käyttämiä teoriakehyyksiä tai käsitejärjestelmiä keräämäni data-aineiston tulkitsemiseen on useita. Keskeisiksi näistä tässä tutkimuksessa nousevat koulutuksen (koulutusjärjestelmän) ja koulutuspolitiikan tutkimus, kasvatuksen ja opetuksen tutkimus (kasvatus- ja opetustieteet) sekä kirjallisuudentutkimus ja sen haaroista erityisesti reseptioestetiikka. Näistä tutkimusaloista avautuvien tulkinta- ja selitysnäkökulmien lisäksi olen tutkimukseni lopuksi tarkastellut aineistoani systeemianalyttisesti, koska systeemianalyysi tarjoaa nähdäkseni mahdollisuuden tarkastella kirjallisuudenopetusta osana laajempaa sosiaalista järjestelmää kuin muut näkökulmat.

Tutkimukseni tulosten validiteettia pohdittaessa on arvioitava, miten päteviä kirjallisuudenopetuksen mittareita ovat tässä tutkimuksessa sitä kuvaamaan valitut muuttujat eli perusulottuvuudet. Tulosten validiteetti perustuu nähdäkseni ennen kaikkea siihen, että kyseisten muuttujien valinta pohjautuu sekä tutkimuksen alkamisajankohtana voimassa olleen opetussuunnitelman että tutkimuksen alkamisajankohtaa edeltäneenä pitkäaikoina ajanjaksona (1950–1980) kirjallisuudenopetuksesta käydyn keskustelun huolelliseen analyysiin. Lomakekysymysten pätevyyttä kyseisten muuttujien mittareina testattiin lisäksi viiden kokeneen opettajan antamalla palautteella.

Mittauksen reliabiliteetista ja siltä osin tutkimustulosteni luotettavuudesta kertoo se, että tulokset ovat keskenään varsin koherentteja ja että muiden tutkimusten tulokset niillä alueilla, joita ylipäänsä on tutkittu, ovat hyvin yhdensuuntaisia niiden kanssa.

2. Opettajien arvio kirjallisuudenopetukseen vaikuttavista seikoista sekä kirjallisuudenopetuksen esteistä

2.1. Opettajien arvio lomakkeessa määritetyistä kirjallisuudenopetukseen vaikuttavista seikoista ja opetuksen esteistä

Tässä luvussa selvitetään opettajien omia arvioita eräistä johdannossa esitulleista ja muista keskeisiksi osoittautuneista kirjallisuudenopetukseen vaikuttavista tekijöistä ja kirjallisuudenopetuksen esteistä sekä näissä arvioissa tapahtuneita muutoksia. Näiden arvioiden ja arvioiden muutosten syitä selvitetään tämän tutkimuksen myöhemmissä luvuissa.

Vuoden 1990 ja 2001 kyselyssä opettajia pyydettiin arvioimaan, missä määrin tietyt lomakkeessa määritetyt seikat heidän käsityksensä mukaan vaikuttavat heidän kirjallisuudenopetukseensa. Opettajien arvioitaviksi annetut kahdeksan seikkaa ja niiden arvioiden keskiarvot ilmenevät taulukosta 1, jonka asteikossa 1–5 5 = (vaikuttaa) erittäin paljon, 4 = paljon, 3 = melko paljon, 2 = jonkin verran ja 1 = ei lainkaan. (Taulukon asteikko on käännetty vastakkaiseksi kyselylomakkeen asteikolle.)

Taulukosta 1 näkyy, että opettajien arviot kirjallisuudenopetukseen vaikuttavista seikoista sijoittuvat jokseenkin lähelle toisiaan arvon ”melko paljon” molemmin puolin. Eroja syntyy kuitenkin joidenkin arvioiden välille. Niinpä vuoden 2001 kyselyssä opettajan oma näkemys kirjallisuudenopetuksesta on hyvin selvästi muita seikkoja enemmän kirjallisuudenopetukseen vaikuttava tekijä ja vuoden 1990 kyselyssä se on sellainen yhdessä saatavilla olevan lukumateriaalin kanssa. Opettajien arviota vuodelta 2001 perustellee voimassaoleva vuoden 1994 opetussuunnitelma, joka korostaa opetussuunnitelmatyön olevan jatkuva koulu- ja opettajakohtainen prosessi ja antaa tälle työlle vain väljät yleissuuntaviivat. (Ks. luku 4.6.) Se, että opettajat pitivät omaa näkemystään näin vahvasti kirjallisuudenopetukseensa vaikuttavana tekijänä myös vuoden 1990 kyselyssä, jonka aikana oli voimassa kirjallisuudenopetusta varsin yksityiskohtaisesti ohjaileva vuoden 1981 opetussuunnitelma (ks. luku 4.5. ja 7.4.), kertoo jotain opetusaineen luonteesta: se ilmeisesti sallii henkilökohtaiset näkemykset ohi virallisen ohjailunkin ja jopa haastaa niihin.

Taulukko 1*Arvio kirjallisuudenopetukseen vaikuttavista seikoista*

Missä määrin seuraavat seikat vaikuttavat vastaajan kirjallisuudenopetukseen	1990 N 207		2001 N 237	
	Keski- arvo	Keski- hajonta	Keski- arvo	Keski- hajonta
1. virallinen oppimääräsuunnitelma	2,9	0,9	3,4	0,9
2. käyttämäni oppikirja	2,8	1,0	2,9	1,0
3. ylioppilastutkinnon äidinkielenkoe (= lukion päättökoe)	2,5	1,0	3,3	1,0
4. oma näkemykseni kirjallisuuden- opetuksesta	3,7	1,0	4,0	0,8
5. oma koulutukseni	3,3	1,1	3,4	1,0
6. se minkä arvelen kiinnostavan oppilaitani	3,4	0,9	3,2	0,9
7. se minkä arvelen olevan oppilailleni tarpeen aikuiselämässä	3,2	1,0	3,2	0,9
8. saatavilla oleva lukumateriaali	3,7	1,1	3,3	1,0

Lukuohje: Painotus asteikolla 1 – 5, jossa 5 = (vaikuttaa) erittäin paljon, 4 = paljon, 3 = melko paljon, 2 = jonkin verran ja 1 = ei lainkaan. Siis mitä suurempi keskiarvo, sitä enemmän arvioitu vaikuttavan omaan kirjallisuudenopetukseen.

Selviä muutoksia vuoden 1990 kyselystä vuoden 2001 kyselyyn ovat ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen ja virallisen oppimääräsuunnitelman vaikutuksen lisääntyminen – joista jälkimmäinen tuntuu olevan ristiriidassa em. oman näkemyksen painottamisen kanssa – sekä saatavilla olevan lukumateriaalin vaikutuksen vähentyminen.

Kyselyillä pyrittiin selvittämään myös, mitkä seikat opettajien käsityksen mukaan ovat kirjallisuudenopetuksen esteitä. Kaikkina tutkimusvuosina opettajia pyydettiin arvioimaan kymmenen mahdollisen esteen vaikeusastetta. Vuoden 1990 kyselyssä opettajia pyydettiin lisäksi arvioimaan 1982 toimeenpantuun lukion uudistukseen sisältyviä opetuksen kurssimuotoisuutta ja jaksolukujärjestelmää sekä uutta, vuonna 1992 voimaantulevaa päättökoetta kirjallisuudenopetuksen esteinä. Lisäksi opettajia pyydettiin nimeämään ja arvioimaan muita mahdollisia esteitä. Esteiden vaikeusastetta pyydettiin arvioimaan asteikolla 1–5, jossa 5 = (esteenä) erittäin paha, 4 = paha, 3 = melko paha, 2 = ei kovin paha ja 1 = ei lainkaan este.

Opettajien arvioiden keskiarvot eri tutkimusvuosina ilmenevät taulukosta 2. Taulukko osoittaa, että opettajien arviot kirjallisuudenopetuksen esteistä muodostavat kaksi vaikeusasteeltaan selvästi eripainoista ryhmää. Vaikeimmiksi kirjallisuudenopetuksen esteiksi he arvioivat kaikkina tutkimusvuosina neljä ensimmäistä luettelon alkupäässä olevaa seikkaa eli koulukirjastojen kirjavarojen vähyyden, opetusajan vähyyden, oppilaiden liian suuren kokonaistyömäärän ja luokkien/opetusryhmien liian suuren koon sekä lisäksi

Taulukko 2*Arvio kirjallisuudenopetuksen esteistä*

Lukion kirjallisuudenopetuksen esteenä on	1980 N 195		1990 N 198		2001 N 238	
	Keski-arvo	<i>Keski-hajonta</i>	Keski-arvo	<i>Keski-hajonta</i>	Keski-arvo	<i>Keski-hajonta</i>
1. koulukirjaston kirjavarojen vähyys	3,9	<i>1,1</i>	3,8	<i>1,2</i>	3,9	<i>1,2</i>
2. opetusajan vähyys	4,0	<i>1,0</i>	3,5	<i>1,1</i>	4,0	<i>0,9</i>
3. oppilaiden liian suuri työmäärä	4,1	<i>0,9</i>	4,1	<i>0,9</i>	3,8	<i>1,0</i>
4. luokkien/opetusryhmien liian suuri koko	3,7	<i>1,1</i>	4,0	<i>1,1</i>	3,7	<i>1,2</i>
5. oppilaiden kielteiset asenteet	2,2	<i>0,9</i>	2,5	<i>1,0</i>	2,7	<i>1,1</i>
6. voimassaoleva oppimääräsuunnitelma	2,3	<i>1,0</i>	1,9	<i>0,8</i>	2,1	<i>1,0</i>
7. sopivan oppikirjan puute	2,2	<i>1,1</i>	1,8	<i>0,9</i>	1,8	<i>0,9</i>
8. käytössä oleva lukion päättökoe	3,3	<i>1,2</i>	2,3	<i>1,1</i>	2,2	<i>1,0</i>
9. oman peruskoulutuksen puutteellisuus	2,4	<i>1,0</i>	2,0	<i>0,9</i>	1,8	<i>0,9</i>
10. oman täydennyskoulutuksen puutteellisuus	2,6	<i>1,1</i>	2,4	<i>1,0</i>	2,1	<i>1,0</i>
11. opetuksen kurssimuotoisuus			2,0	<i>1,0</i>		
12. jaksolukujärjestelmä			2,0	<i>1,0</i>		
13. uusi, 1992 käyttöön tuleva päättökoe			1,9	<i>1,0</i>		

Lukuohje: Painotus asteikolla 1–5, jossa 5 = (esteenä) erittäin paha, 4 = paha, 3 = melko paha, 2 = ei kovin paha ja 1 = ei lainkaan este. Siis mitä suurempi keskiarvo, sitä vaikeammaksi arvioitu este.

vuoden 1980 kyselyssä silloin voimassaolleen lukion äidinkielen päättökokeen. Nämä kaikki seikat sijoittuvat jokseenkin tasaisesti ”pahan esteen” ja ”melko pahan esteen” välimaille, useimmat lähimmäksi ”paha estettä”. Keskimääräistä suurempi hajonta koulukirjaston kirjavarojen vähyden sekä opetusryhmien liian suuren koon arvioissa kertoo koulujen eriarvoisesta asemasta kyseisten seikkojen suhteen. Muut mainituista seikoista sijoittuvat ”ei kovin pahan esteen” ja ”melko pahan esteen välimaille”, useimmat lähimmäksi ”ei kovin paha estettä”.

Tutkittavana ajanjaksona tapahtuneista painotusmuutoksista huomionarvoisimpia tämän tutkimuksen kannalta ovat seuraavat: 1. opettajien arvio lukion päättökokeesta kirjallisuudenopetuksen esteenä lieventyi jyrkästi vuodesta 1980 vuoteen 1990 2. opettajien arvio voimassaolevasta opetussuunnitelmasta kirjallisuudenopetuksen esteenä lieventyi vuodesta 1980 vuoteen 1990 ja 3. opettajat arvioivat oppilaiden kielteiset asenteet hyvin selvästi pahemmaksi kirjallisuudenopetuksen esteeksi vuonna 2001 kuin vuonna 1980. Muutokset opettajien sekä peruskoulutuksen että täydennyskoulutuksen puutteellisuuden painotuksissa osoittavat molempien koulutusmuotojen kehittymistä kirjallisuudenopetuksen kannalta edulliseen suuntaan. Samanlainen muutos näkyy oppikirjojen arvioinnissa, minkä selittää vuoden 1982 lukiouudistuksen jälkeen tapahtunut oppikirjatarjonnan nopea määrällinen ja laadullinen kehitys.

Myöhemmissä luvuissa pyritään selvittämään syitä opettajien arvioon kirjallisuudenopetuksen aikaresurssista kirjallisuudenopetuksen pahana esteenä sekä siihen, miksi opettajien arviot käytössä olleesta opetussuunnitelmasta ja lukion äidinkielen päättökokeesta sekä oppilaiden suhtautumisesta kirjallisuuteen ja sen opetukseen muuttuivat tutkittavana ajanjaksona. Muut opettajien arvioimat opetukseen vaikuttavat seikat tai opetuksen esteet eivät kuulu tämän tutkimuksen piiriin.

2.2. *Opettajien itse nimeämät kirjallisuudenopetuksen esteet*

Kaikkina kyselyvuosina opettajia pyydettiin myös itse nimeämään kirjallisuudenopetuksen esteitä ja arvioimaan itse nimeämiään esteitä. Yleensä opettajat eivät arvioineet itse nimeämiään esteitä numeerisella asteikolla. Vuoden 1980 kyselyssä 36 opettajaa ja vuosien 1990 ja 2001 kyselyssä kummassakin 38 opettajaa, siis yhteensä 112 opettajaa, nimesi itse kirjallisuudenopetuksen esteitä.

Useimmat opettajien itse nimeämistä esteistä ovat lomakkeessa jo määritettyihin ja arvioitaviksi annettuihin esteisiin läheisesti liittyviä, opettajat ovat halunneet vain havainnollistaa tai täydentää niitä jostain näkökulmasta.

Yleisimmin opettajat nimesivät kirjallisuudenopetuksen esteeksi jonkin sellaisen *lukion opetusjärjestelmään ja kirjallisuudenopetuksen asemaan* tässä järjestelmässä liittyvän seikan, joka vaikuttaa kielteisesti oppilaiden asenteisiin ja motivaatioon kirjallisuuden opiskelua kohtaan (32 mainintaa). Maininnat voivat liittyä myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen linjaan. Opettajien yleisimmin omissa maininnoissaan kritisoiman seikan eli lukion

opetusjärjestelmän seurauksia ovat myös lomakkeessa valmiiksi määritetyistä esteistä heidän vaikeimmiksi arvioimansa eli taulukon 2 kohdat b, c ja d. Esimerkkejä maininnoista: ”Koe- ja numeropainotteisuus lukio-opiskelussa.” (90:97), ”Tärkeimpien aineiden paine.” (90:157), ”Koulun luoma käsitys ns. tärkeistä ja hanttiaineista. Kirjallisuudenopetus kuuluu jälkimmäisiin.” (90:195), ”Asenne ’kaunokirjallisuudesta ei ole hyötyä’.” (01:11), ”Opetuksen hajanaisuus, yhtenäisen linjan puuttuminen.” (80:121), ”Opetussuunnitelmien hajanaisuus ja pinnallisuus: kaikkea vähän kunnolla ei mitään.” (90:42), ”Äidinkielen tungetaan kaikki mahdollinen: elokuva, teatteri, viestintä, puhetaito, maailmankirjallisuus ja paljon muuta, mikä pitäisi opettaa muiden aineiden yhteydessä.” (80:43).

Vuosien 1990 ja 2001 kyselyssä tulevat esiin *lukion kurssimuotoisuuden ja jaksolukujärjestelmän* sopimattomuus kirjallisuudenopetukseen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden kurssimäärän riittämättömyys (12 mainintaa): ”Se, ettei kirjallisuus ole erillinen oppiaine.” (90:189), ”Pakollisen kirjallisuuskurssin puuttuminen.” (01:20), ”6 kurssia!?” (01:63), ”Edes yksi kurssi lisää!” (01:03).

Erityisesti vuoden 2001 kyselyssä kirjallisuudenopetuksen esteenä opettajien maininnoissa korostuvat *yhteiskunnassa vallitsevat asenteet* (11 mainintaa): ”Yhteiskunnan yleinen asenne on pahin este.” (01:50), ”Yhteiskunnassa vallitseva asenne, että kirjojen lukeminen ei ole tärkeää.” (01:137), ”Suorittamisen ja välittömän hyödyn ajatusmallit yhteiskunnassamme. Kaikki myöntävät, että kirjallisuus on tärkeätä, mutta väite jää hurskastelevaksi sanahelinäksi.” (01:230), ”Yleiset asenteet taidetta ja kansallista kulttuuria kohtaan, kirjallisuuden arvostuksen puute. (Tilanne on kylläkin parantunut viime vuosien kampanjoiden vuoksi, lisää kampanjoita!)” (01: 241), ”Joskus oma turhautuminen: miksi opettaa kaunokirjallisuutta, jota arvostaa vain toinen äidinkielenopettaja! (Onneksi nämä kohtaukset ovat olleet tähän asti ohimeneviä.)” (01:67). – Kodin ahdasmielisiin uskonnollisiin asenteisiin viitataan vain viidessä vuoden 1980 vastauksessa. (Vrt. Ihonen 1994.)

Oppilaisiin liittyviä mainintoja on yhteensä 30. *Kirjan kilpailijoihin oppilaiden harrastuksissa* viitataan eniten, esim. ”Kirjallisuudella liian monta kilpailijaa.” (90:140), ”Kilpaileva viestintä.” (90:117), ”Kilpailijat: ATK, videoelokuvat, kauhuromantiikka, muut harrastukset.” (90:174), ”Kirja on häviämässä muulle viestinnälle juuri lukioiässä.” (90:142). Lisäksi maininnoissa esiintyvät mm. *peruskoulusta tulevien oppilaiden heikot pohjatiedot ja valmiudet, luokan heterogeenisyys ja oppilaiden vanhakantaiset asenteet ja odotukset*. Maininnat havainnollistavat samassa kysymyksessä edellä arvioidavaksi annettua kohtaa e. oppilaiden kielteiset asenteet, jonka opettajat arvioivat kirjallisuudenopetuksen melko vähäiseksi, joskin vuodesta 1980 vuoteen 2001 selvästi pahentuneeksi esteeksi. Muita esimerkkejä: ”Oppilaat ovat sarjafilmi-ihmisiä: ei ole kirjallisuuden myötäsyttyistä tajua.” (90:81), ”Oppilaiden `kallis` vapaa-aika ja muut harrastukset. Harvat ovat lukeneet muuta kuin nuoris- tai viihdekirjallisuutta.” (90:120), ”Lukemisharrastuksen väheneminen.” (90:88), ”Oppilaiden elämäkokemuksen vähäisyys.” (90:163), ”Asenteet lukemista kohtaan ja puutteellinen lukutaito.” (01:112).

Jonkin *opettajaan* liittyvän seikan mainitsee 24 vastaajaa. Esimerkkejä: ”Opettajalla ei ole tarpeeksi aikaa syventyä uusiin teoksiin ja suunnitella niiden käsittelytapoja.” (80:37), ”Oma ajankäyttö. Ei ehdi lukea tarpeeksi.” (90:70), ”Minä. En ole jaksanut lukea tarpeeksi.” (90:73).

Huomionarvoista on, että opetuksessa tarvittavien kaunokirjallisten *teosten saatavuuden* mainitsee vielä tässäkin yhteydessä 15 opettajaa, vaikka kirjojen valintaperusteena sen on jo aiemmin kyselylomakkeessa maininnut ylivoimaisesti suurin osa omia valintaperusteitaan nimenneistä (ks. luku 4.2.) ja vaikka koulukirjastojen kirjavarojen vähyden opettajat ovat arvioineet kirjallisuudenopetuksen kolmen pahimman esteen joukkoon kuuluvaksi (ks. taulukko 2, s. 40).

Vuoden 1990 kyselyssä opettajia pyydettiin itse nimeämään myös kirjallisuudenopetukseensa vaikuttavia seikkoja. Yhteensä 76 opettajaa nimesi tällaisia seikkoja. Useimmat opettajat (28) nimesivät jonkin *oppilaisiin liittyvän seikan*, yleensä oppilaiden/opetusryhmän tason, motivaation tai ehdotukset ja toiveet. Esimerkkejä: ”Luokan taso ja kiinnostus.” (90:88), ”Luokan koostumus (paljonko tyttöjä ja poikia jne.)” (90:192), ”Oppilaiden vastaanottokyky.” (90:105), ”Kulloisenkin ryhmän ominaislaatu ja toiveet.” (90:119), ”Luokan imu.” (90:157), ”Luokkahenki.” (90:09), ”Oppilaiden ehdotukset.” (90:174), ”Se minkä oppilaat väittävät heitä kiinnostavan.” (90:128). – Myös opettajan motivaatio mainitaan: ”Se, että jokin kirjailija/teos kiinnostaa minua.” (90:41), ”Se, mitä olen itse lukenut/luen.” (90:169), ”Vaihtelu opettajalle.” (90:154).

Lukion opetusjärjestelmään viitataan lähes aina kirjallisuudenopetukseen kielteisesti vaikuttavana seikkana: ”Kurssimuotoisen lukion raskaus.” (90:167), ”Kurssimuotoisuus ohjaa suppeahkojen lukumateriaalien käyttöön.” (90:125).

Toiseksi yleisimmin (23 kertaa) opettajat mainitsivat kirjan, kirjailijan tai kirjallisen ilmiön tai aiheen *ajankohtaisuuden* opetukseensa vaikuttavana seikkana. Esimerkkejä: ”Ajankohtaiset kirjalliset ilmiöt taustana koko taiteen kenttä.” (90:67), ”Yhteiskunnassa käynnissä oleva kirjallinen keskustelu, tv:n ja radion kirjallisuusohjelmat.” (90:60), ”Teemavuodet, esim. 1988–89 Sillanpää, 1989–90 talvisota.” (90:86), ”Integraatio muihin kouluaineisiin tai ajankohtaisaiheeseen.” (90:03), ”Ajan virtaukset, muoti-ilmiöt, palkinnot.” (90:133).

3. Kirjallisuudenopetuksen asema

3.1. Lukion äidinkielenopetuksen asema historiallisesti ja kansainvälisessä vertailussa

Kirjallisuudenopetus on Suomessa, kuten useimpien maiden lukioasteen opetuksessa, osa äidinkielenopetusta. Oppiaineen aseman mittareina lukiossa voidaan pitää oppiaineen pakollisuutta/vapaaehtoisuutta opiskeluaineena ja ylioppilastutkinnossa suoritettavana oppiaineena sekä oppiaineen opetusajan osuutta kaikkien oppiaineiden kokonaisopetusajasta. Suomen kieli tuli pakolliseksi oppiaineeksi oppikouluissa vuonna 1856 (oppikoulujen opetuskieleksi 1865) ja pakolliseksi ylioppilaskirjoitusaineeksi vuonna 1874. (A. Turunen 1982, 180; S. Kauppinen 1982, 9–10.) Sen tuntimäärän osuus oppiaineena lukion oppiaineiden kokonaistuntimäärästä pysytteli vuosina 1918 – 1994 11 %:n paikkeilla (S. Kauppinen 1986, 37–38.) ja väheni vuoden 1994 tuntijakouudistuksessa, jossa kaikkien pakollisten aineiden tuntimäärää vähennettiin valinnaisten kurssien hyväksi, 8:aan %:iin pakollisten ja valinnaisten kurssien tuntimäärän kokonaismäärästä. (Taulukko 3, Opetushallitus 2002 / Liisa Jääskeläinen.)

Kansainvälisessä vertailussa Suomen lukioiden ja peruskoulun äidinkielen (ja kirjallisuuden) tuntimäärä on useaan otteeseen osoitettu Euroopan maiden tai OECD-maiden pienimpiin kuuluvaksi. (Esim. *Komiteanmietintö 1977:1*, 312–14; Kirstinä & Mikkola 1992, 63–64; *Suomi (o)saa lukea 2000*, 60.) Kattavaa vertailutietoa nykytilanteesta kaikkien Euroopan maiden Suomen lukiota vastaavista oppilaitoksista ei Opetushallituksen mukaan ole saatavissa. (Puhelinkeskustelu vt. opetusneuvos Ritva Falckin kanssa 13.12. 2002.) Taulukossa 3 näkyvä tuorein vertailu koskee Ranskan, Itävallan, Saksan Baden-Württembergin osavaltion ja Suomen tilannetta lukuvuonna 2001–02. (Opetushallitus 2002 / Liisa Jääskeläinen.) Tässä vertailussa äidinkielen opetusajan osuus on Suomen lukioissa pienin. Kansainvälistä vertailutietoa kirjallisuudenopetukseen käytetyn ajan osuudesta äidinkielen koko opetusajasta sisältyy Alan C. Purvesin kansainväliseen kirjallisuudenopetustutkimukseen (1973), jonka mukaan Suomi sijoittui kirjallisuudenopetukseen käytetyn ajan suhteen kymmenen maan joukossa toiseksi viimeiselle sijalle. (Purves 1973, 290.)

Taulukko 3

Lukion oppiaineiden tuntijako prosentteina eräissä maissa lukuvuodelta 2001–2002¹⁾

	Suomi			Ranska				Saksa				Itävalta								
				Baden-Württemberg																
	Kirjallisuus	Luonnontieteellinen	Taloustieteellisyhteiskunnallinen	Kirjallisuus	Kiellinjä	Matem.-luonnontiet.	Yhteiskuntatieteellinen	Latinalinjä	Luonnontieteellinen	Reaalinjä	Kirjallisuus	Luonnontieteellinen	Taloustieteellisyhteiskunnallinen	Kirjallisuus	Kiellinjä	Matem.-luonnontiet.	Yhteiskuntatieteellinen	Latinalinjä	Luonnontieteellinen	Reaalinjä
Äidinkieli	8,0			18,9	10,1	11,0		10,9	11,2	11,2	11,2		9,3					9,3	8,9	9,4
A-kieli	8,0	8,3		13,0	8,3	9,7		9,8	10,1	10,1	10,1		9,3					9,3	8,9	9,4
B-kieli	6,7	4,8		5,2	4,8	5,2		9,8	10,1	10,1	10,1		10,1					10,1	9,6	10,2
Matematiikka	8,0	17,2		7,8	17,2	14,2		10,9	11,2	11,2	11,2		9,3					9,3	11,1	9,4
Luonnontieteet	8,0	32,9		19,9	32,9	14,5		13,1	27,0	21,4	21,4		17,9					17,9	23,7	18,9
Katsomusaineet	5,3	-	5,2	9,1	-	5,2		6,5	6,7	6,7	6,7		6,2					6,2	5,9	6,3
Hist. + yht.kunn.	6,7	8,8	23,5	9,4	8,8	23,5		10,8	6,7	12,3	12,3		6,2					6,2	5,9	6,3
Taideaineet	4,0	4,9	5,3	-	4,9	5,3		6,5	6,7	6,7	6,7		5,8					5,8	11,1	8,7
Liiikunta, terveystieto	4,0	7,1	7,7	7,8	7,1	7,7		6,5	6,7	6,7	6,7		7,8					7,8	7,4	7,9
Muu yhteinen	1,3	2,4	2,6	2,6	2,4	2,6		12,0	-	-	-		10,1					10,1	-	-
Valinnainen	40,0	3,4	1,1	6,3	3,4	1,1		3,3	3,4	3,4	3,4		7,8					7,8	7,4	13,4
Yhteensä tunteja	2138	2466	2486	2466	2698	2486		2592	2484	2403	2403		2403					2403	3855	4050

1) Opetushallitus 2002/ ylitarkastaja Liisa Jääskeläinen

3.2. Kirjallisuudenopetuksen asema ja sen indikaattorit

Kirjallisuudenopetus on Suomessa yksi äidinkielenopetuksen osa-alue. Äidinkielenopetuksen muut osa-alueet on 1970-luvun opetussuunnitelma-ajattelusta lähtien määritelty kielenkäytön funktioiden perusteella puhumiseksi, kuuntelemiseksi, lukemiseksi ja kirjoittamiseksi, joiden kaikkien opiskelu pohjaa kielentuntemukseen ja edellyttää myös viestinnän (aikaisemmin joukkotiedotuksen) opiskelua. (Ruusuvaori 1974, 61–62; *Komiteanmietintö 1977:2*, 12–14; S. Kauppinen 1986, 17.) Äidinkielenopetuksen osa-alueiden rajat ovat jossain määrin liukuvia, esimerkiksi kirjallisuudenopetus palvelee myös kirjoittamisen, puhumisen ja erityyppisten tekstien lukemisen opetusta. Tästä seuraa, että opettajien eri osa-alueille seuraavassa antamat painotukset ovat likimääräisiä.

Kaikista eri osa-alueista koostuvan oppiaineen nimitys oli pelkästään äidinkieli vuoteen 1997, jolloin se muutettiin äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi. Nimenmuutoksella pyrittiin vahvistamaan kirjallisuudenopetuksen asemaa, koska oli pelättävissä, että vuoden 1994 tuntijakopäätöksen aiheuttama pakollisen äidinkielen kurssimäärän 25 %:n vähennys oli koitunut eniten juuri kirjallisuudenopetuksen vahingoksi. (Rikama 1998, 283.) Vuoden 1982 lukiouudistuksesta lähtien kaikista äidinkielenopetuksen osa-alueista on annettu yksi yhteinen arvosana; sitä ennen annettiin äidinkielestä kaksi arvosanaa: kieliopin (kielentuntemuksen), kirjallisuuden ja suullisen esityksen (puhumisen) yhteinen arvosana sekä kirjallisen esityksen arvosana.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhdistämisellä on ollut molemmille osapuolille sekä myönteisiä että kielteisiä seuraamuksia. Myönteistä on ollut esim. se, että kirjallisuudenopetusta ja kaunokirjallisuuteen sisältyvää valtavaa ilmaisuvarantoa on voitu luontevasti integroida palvelemaan muiden osa-alueiden opetusta ja siten oppilaiden kielentaitojen kehitystä. Kielteistä on se, että kirjallisuudenopetus on joutunut taistelemaan äidinkielenopetuksen niukasta opetusajasta muiden opetuksen osa-alueiden kanssa. Pyrkimys integroida opetuksen eri osa-alueita mahdollisimman pitkälle on myös joskus joutanut kirjallisuuden ja sen opetuksen ominaisuuteen huomiotta jäämiseen. Näin tapahtui 1970-luvun lopun opetussuunnitelmallisessa ajattelussa, jossa kirjallisuudenopetus nähtiin vain yhden kielellisen perustaidon, lukemisen, opetuksen yhtenä erityislajina, mikä heikensi sen asemaa sinä äidinkielenopetuksen keskeisalueena, jollaiseksi se oli vuoden 1941 äidinkielen opetussuunnitelmassa ja sen jälkeisessä opetuskäytännössä aina 1970-luvulle saakka käsitetty. (S. Kauppinen 1981, 84; Rikama 1998, 261–62; vrt. luku 1.5.5.)

Puhuttaessa kirjallisuudenopetuksen asemasta on erotettava sen absoluuttinen ja suhteellinen asema. Absoluuttista asemaa ilmaisee kirjallisuudenopetukseen käytetty tosiasiallinen aika ja suhteellista asemaa kirjallisuudenopetukseen käytetty aika suhteessa oppiaineen muiden osa-alueiden opetukseen käytettyyn aikaan. Tämä erottelu on tärkeä varsinkin silloin, kun absoluuttinen ja suhteellinen asema eroavat selvästi toisistaan. Esimerkiksi seuraavassa osoitetaan, että vaikka kirjallisuudenopetuksen suhteellinen asema on 1990-luvulla vahvistunut, sen absoluuttinen asema on selvästi heikentynyt edeltäviin tutkittuihin vuosikymmeniin verrattuna.

Kirjallisuudenopetuksen asemaa tarkastellaan tässä tutkimuksessa seuraavista näkökulmista, joista paljastuvia näkymiä pidetään siis tämän aseman indikaattoreina: 1. kirjallisuudenopetuksen asema opetussuunnitelmassa 2. kirjallisuudenopetukseen käytetty aika ja osuus äidinkielenopetuksen kokonaisuudesta sekä kirjallisuuden valinnaiskursseiden määrä ja osuus kaikista äidinkielen valinnaiskursseista 3. kirjallisuudenopiskelun yhteydessä annettujen näyttöjen vaikutus äidinkielen (ja kirjallisuuden) arvosanaan 4. äidinkielenopetuksen eri osa-alueita koskevat lisäaikatoivomukset ja opettajien arvio kirjallisuudenopetuksen aseman muuttumisesta sekä 5. kirjallisuuden asema ylioppilaskirjoitusten äidinkielen kokeessa. Lisäksi kirjallisuudenopetuksen asemaan vaikuttavana tekijänä pidetään tässä tutkimuksessa myös 6. lukio-alaisten kirjallisuudenharrastuksen kehitystä.

3.3. Kirjallisuudenopetuksen asema opetussuunnitelmissa

Tutkittavana ajanjaksona eli 1900-luvun loppupuoliskolla oli käytössä kolme lukion äidinkielen opetussuunnitelmaa: vuoden 1941 opetussuunnitelma, vuoden 1981 opetussuunnitelma ja vuoden 1994 opetussuunnitelma. Kirjallisuudenopetuksen asemaa ja sisältöä vuoden 1941 opetussuunnitelmassa on kuvattu johdannossa (luku 1.4.), ja muita opetussuunnitelmia eritellään tältä kannalta myöhemmissä luvuissa (4.5. ja 4.6.). Yhteenvetona erittelystä on syytä jo tässä yhteydessä sanoa, että kaikissa em. opetussuunnitelmissa on kirjallisuudenopetukselle annettu merkittävä asema, joskin kirjallisuudenopetuksen tavoitteet ja sisältö on niissä nähty jossain määrin eri tavoin.

Opettajien arviot opetussuunnitelmasta kirjallisuudenopetuksen esteenä eri tutkimusvuosilta (taulukko 2, s. 40) osoittavat, että he ovat olleet kulloinkin voimassaolleeseen opetussuunnitelmaan melko tyytyväisiä. Tosin kyselyvuoden 1980 tyytyväisyys johtui lähinnä siitä, että silloin vielä virallisesti voimassa ollut vuoden 1941 opetussuunnitelma ei ollut enää aikoihin ollut opettajien tiedossa, saati säädellyt opetusta (esim. Mäenpää 1974, 23; *Komiteanmietintö 1977:2*, 8; Rikama 1998, 266.), joten se ei voinut muodostua opetuksen esteeksi. Kuitenkin arvion selvä muutos entistä myönteisemmäksi vuonna 1990 osoittaa tyytyväisyyden opetussuunnitelmaan lisääntyneen kauan odotetun vuoden 1981 opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen.

Sitä, että virallisen opetussuunnitelman merkitys kirjallisuudenopetukseen vaikuttavana tekijänä (taulukko 1, s. 39) vahvistui opettajien arviossa selvästi vuodesta 1990 vuoteen 2001, jolloin arvioitiin vuoden 1994 opetussuunnitelmaa, on vaikea selittää, koska tämä opetussuunnitelma on paljon väljempi ja vähemmän opetuskäytäntöä ohjaava kuin sitä edeltänyt opetussuunnitelma. Taulukosta 4 ilmenee, että 26 % opettajista piti vuoden 1994 opetussuunnitelmaa vuoden 2001 kyselyssä liian vähän kirjallisuudenopetusta ohjaavana, kun tällaisena piti vuoden 1981 opetussuunnitelmaa vuoden 1990 kyselyssä vain 3 % opettajista. Ehkä selitykseksi opetussuunnitelman vaikutus -arvion kasvuun käy se, että mitä vähemmän opetuskäytäntöä ohjaavia suosituksia opetussuunnitelmaan sisältyy, sitä sitovammiksi suositukset käsitetään.

Taulukko 4*Arvio opetussuunnitelman ohjaavuudesta*

Voimassaoleva opetussuunnitelma ohjaa kirjallisuudenopetusta vastaajan mielestä	1990 N 205 % vastaajista	2001 N 235 % vastaajista
a. liian paljon	13	1
b. sopivasti	84	73
c. liian vähän	3	26
	100	100

3.4. Kirjallisuudenopetukseen käytetyn ajan sekä kirjallisuuden valinnaiskursseiden osuus opetuksesta

Aiemmin on kirjallisuudenopetuksen määrällistä osuutta lukion koko äidinkielenopetuksesta selvitetty V. Hirven, K. Leimun ja T. Pasasen *Nuorisostaan oppilaitosten opetussuunnitelmatutkimuksessa* vuodelta 1974. Siinä 31 otantamenetelmällä valittua lukion äidinkielen opettajaa painotti kirjoittamisen opetuksen jälkeen eniten lukemista ja kirjallisuutta ja ilmoitti käyttävänsä keskimäärin 29 % äidinkielenopetuksen kokonaistuntimäärästä kirjallisuudenopetukseen. Tutkimuksesta ilmeni, että lukiossa painotettiin kirjallisuudenopetusta enemmän kuin muissa nuorisostaan oppilaitoksissa. (Hirvi, Leimu & Pasanen 1974.)

Omassa tutkimuksessani opettajilta kysyttiin, montako prosenttia suunnilleen äidinkielen kokonaisopetusajasta he käyttivät kullakin luokalla/kursilla kirjallisuudenopetukseen mukaanlukien kirjallisuuteen liittyvien oppilaiden esittämisaika. Opettajien arvioiden keskiarvot eri tutkimusvuosilta ilmenevät taulukosta 5 (s. 49).

Taulukosta voidaan todeta, että lukuvuosina 1979–80 ja 1989–90 koko lukiossa käytettiin kirjallisuudenopetukseen vähän yli kolmannes äidinkielen kokonaisopetusajasta. Lukuvuonna 2000–01 kirjallisuudenopetukseen käytetyn ajan osuus kasvoi 46 %:iin kokonaisopetusajasta. Tämä suhteellisen aseman vahvistuminen ei kuitenkaan merkitse absoluuttisen aseman vahvistumista, vaan kirjallisuudenopetuksen absoluuttinen asema on itse asiassa heikentynyt, koska kaikille pakollisen äidinkielen- ja kirjallisuudenopetuksen kokonaisopetusajaksi väheni vuoden 1994 tuntijakopäätöksen seurauksena 25 %. Opetustunneissa laskien opettajien arviot merkitsevät sitä, että he käyttivät lukuvuonna 2000–01 kaikille oppilaille koko lukioaikana pakolliseen kirjallisuudenopetukseen yhteensä 7–8 tuntia vähemmän kuin lukuvuonna 1989–90.

Vuoden 1994 opetussuunnitelma- ja tuntijakouudistuksen perustavoite oli lisätä opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksia vähentämällä kaikille pakollisen opiskelun määrää ja tarjoamalla tilalle valinnaiskursseja. Miten kirjallisuus menestyi lukuvuonna 2000–01 äidinkielen valinnaiskursseiden kilpailussa?

Lukuvuotta 2000–01 koskevaan kyselyyn vastanneista opettajista 221 ilmoitti opettaneensa kyseisenä lukuvuonna äidinkielen valinnaiskursseja. Näistä oli syventäviä kursseja 401 ja soveltavia kursseja 187 eli yhteensä valinnaisia kursseja 588. Kirjallisuuden valinnaiskursseja, joko syventäviä tai soveltavia, näistä oli 76 eli 13 % kaikista äidinkielen valinnaiskursseista. Määrää voi pitää pienenä, mitä selittää ennen kaikkea se, että opetussuunnitelman ensisijaisina suosittelemia valinnaiskursseja ovat puheviestinnän sekä kirjoittamisen kurssit, joista jälkimmäisen tarkoituksena on valmentaa opiskelijoita suoraan ylioppilaskirjoituksiin. Opettajien nimeämä yleisin valinnaiskurssi oli opetussuunnitelman suosittelu ”Kirjoittamisen ja tekstin ymmärtämisen taidot”.

Kirjallisuuden valinnaiskursien nimet ja määrät olivat yleisyysjärjestyksessä seuraavat: I ”Kirjallisuuden kurssi/erikoiskurssi” 23, II ”Kirjallisuuden teemakurssi” 7, III ”Kirjallisuuden analyysi ja tulkinta” 6 ja ”Nykykirjallisuus” 6, IV ”Näytelmäkurssi” 4, V ”Luova lukeminen” (esim. ”Lue ja luo”) 3 ja ”Sanataide” 3, VI ”Kotimainen kirjallisuus” 2 ja ”Kirjallisuudesta kirjoittamisen kurssi” 2. Yhden kerran mainittiin seuraavat kirjallisuuskurssien nimet: ”Fakta ja fiktio”, ”Huumorin kurssi”, ”Kieli, kirjallisuus ja identiteetti”, ”Kirjailijakurssi”, ”Kirjallisuuden lajityyppejä”, ”Kirjallisuuden monet kasvot”, ”Kirjallisuuden ääressä”, ”Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä”, ”Kirjallisuus ja elokuva suomalaisen yhteiskunnan kuvaajana”, ”Kirjallisuutta kielestä toiseen”, ”Kirjallisuutta kiinnostavasti”, ”Kirjat kiehtovat”, ”Kivestä sciifiin”, ”Monimuotoinen kirjallisuus”, ”Myyteistä maailmankirjallisuuteen”, ”Näkökulmia kirjallisuuteen”, ”Runo ja tulkinta”, ”Sana ja kuva”, ”Scifistä fantasiaan”, ”Taiteiden yhtymäkohtia”.

Taulukko 5

Arvio kirjallisuudenopetukseen (mukaanlukien kirjallisuuteen liittyvien oppilastöiden esittämisaika) käytetyn ajan osuudesta äidinkielen kokonaisopetusajasta

Luokka tai kurssi	1979–80 N 184 % kokonais- opetusajasta	1989–90 N 181 % kokonais- opetusajasta	2000–01 N 220 % kokonais- opetusajasta
I luokka/kurssi	36	25	27
II luokka/kurssi	41	29	48
III luokka/kurssi	30	38	42
IV kurssi		27	31
V kurssi		62	68
VI kurssi		27	59
VII kurssi		60	
VIII kurssi		30	
Koko lukion keski- arvo	36	37	46

Taulukko 6

Arvio kirjallisuudenopetuksen yhteydessä annettujen näyttöjen osuudesta äidinkielen arvosanaan

Luokka tai kurssi	1979–80 ¹⁾ N 175 % kaikista näytöistä	1989–90 N 184 % kaikista näytöistä	2000–01 N 215 % kaikista näytöistä
I luokka/kurssi	40	25	28
II luokka/kurssi	44	26	46
III luokka/kurssi	43	34	41
IV kurssi		26	32
V kurssi		50	61
VI kurssi		25	52
VII kurssi		48	
VIII kurssi		24	
Koko lukion keskiarvo	42	32	43

1) Osuuden arvio koskee vain toista tuolloin annettua äidinkielen arvosanaa, kieliopin, kirjallisuuden ja suullisen esityksen arvosanaa. Kirjallisesta esityksestä annettiin eri arvosana.

3.5. Kirjallisuudenopiskelun yhteydessä annettujen näyttöjen vaikutus äidinkielen / äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanaan

Opettajilta kysyttiin, millä prosenttiosuudella suunnilleen kirjallisuudenopiskelun yhteydessä annetut näytöt vaikuttivat heidän äidinkielestä (ja kirjallisuudesta) antamaansa arvosanaan. Opettajien arvioiden keskiarvot eri tutkimusvuosina ilmenevät taulukosta 6.

Lukuvuotta 1979–80 koskevan arvion suhteen on huomattava, että se koskee vain toista äidinkielestä tuolloin annettua arvosanaa, nimittäin kieliopin, kirjallisuuden ja suullisen esityksen arvosanaa, mikä selittää arvion suuruutta. Voitaneen päätellä, että kirjallisuudenopiskelun yhteydessä annettujen näyttöjen vaikutus äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanaan oli lukuvuonna 2000–01 selvästi lisääntynyt molempiin aikaisempiin arviointikertoihin verrattuna, mikä osoittaa kirjallisuudenopetuksen suhteellisen aseman vahvistumista. Kuten edellä on osoitettu, tämä ei kuitenkaan merkitse kirjallisuudenopetuksen absoluuttisen aseman vahvistumista.

3.6. Opettajien arvio kirjallisuudenopetuksen aseman muuttumisesta ja äidinkielenopetuksen eri osa-alueita koskevat lisäopetus-aikatoivomukset

Vuosien 1990 ja 2001 kyselyssä opettajilta kysyttiin, miten kirjallisuudenopetuksen asema oli heidän mielestään muuttunut uuden opetussuunnitelman ja tuntijaon tultua voimaan. Tätä kysyttiin vain niiltä opettajilta, jotka olivat opettaneet sekä vanhan että uuden opetussuunnitelman ja tuntijaon voimassaoloaikana. Opettajien arvioiden keskiarvot näkyvät taulukosta 7.

Kuten taulukosta 7 näkyy, vuoden 1990 arviot jakautuvat varsin tasaisesti kirjallisuudenopetuksen aseman vahvistumisen ja heikkenemisen suhteen, kuitenkin niin, että aseman arvio vahvistuneen vuoden 1981 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen hieman enemmän vastaajista (44 %) kuin arvioi aseman heikentyneen (35% vastaajista). Sen sijaan vuoden 2001 arvioissa kirjallisuudenopetuksen aseman katsoo vahvistuneen vuoden 1994 opetussuunnitelma- ja tuntijakomuutoksen jälkeen selvä enemmistö eli 58 % vastanneista ja sen katsoo heikentyneen vain 23 % vastanneista.

Kun muistetaan, että vuoden 1994 tuntijakopäätös leikkasi kaikille pakollisen äidinkielenopetuksen opetusaikaa 25 % (ks. luku 3.4.), opettajien vuonna 2001 antama arvio kirjallisuudenopetuksen aseman muutoksesta voi tuntua perusteettomalta. Opettajien arviota selittävät kuitenkin useat tekijät. Ensinnäkin arvio koskee kirjallisuudenopetuksen suhteellista asemaa uudessa opetussuunnitelmassa ja sen mukaisessa opetuskäytännössä. Tämän suhteellisen aseman voi katsoa vahvistuneen edellisistä mittauskerroista, kuten osoittavat em. kirjallisuudenopetukseen käytetyn aikaosuuden sekä kirjallisuudenopiskelun yhteydessä annettujen näyttöjen arvosana vaikutusosuuden lisääntyminen. Opettajien arviota selittää myös oppiaineen 1997 toteutunut nimenmuutos äidinkielestä äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi, joka oli nimenomaan tarkoitettu kirjallisuudenopetuksen asemaa vahvistavaksi toimenpiteeksi. Eniten opettajien arvioon lienee kuitenkin vaikuttanut vuoden 1992 päättökoeuudistus, jonka ansiosta kirjallisuustehtävät nousivat aikaisempaa paljon keskeisempään asemaan ylioppilaskirjoitusten äidinkielenkokeessa ja joka siten korosti kirjallisuudenopetuksen asemaa äidinkielenopetuksen kokonaisuudessa. (Ks. luku 3.7.)

Taulukko 7

Arvio kirjallisuudenopetuksen aseman muuttumisesta

Asema on nykylukiossa verrattuna edellisen opetussuunnitelman aikaiseen lukioon	1990 N 159 % vastaajista	2001 N 130 % vastaajista
1. vahvistunut tuntuvasti	12	7
2. vahvistunut jonkin verran	32	51
3. pysynyt ennallaan	21	19
4. heikentynyt jonkin verran	28	16
5. heikentynyt tuntuvasti	7	7
	100	100

Taulukko 8

Äidinkielenopetuksen eri osa-alueita koskevat lisäopetusaikatoivomukset

Äidinkielenopetuksen osa-alue	1980		1990		2001	
	N 180		N 196		N 238	
	Keski- arvo	Keski- hajonta	Keski- arvo	Keski- hajonta	Keski- arvo	Keski- hajonta
1. kielentuntemus	1,90	0,64	1,70	0,65	2,12	0,64
2. kirjoittaminen	2,00	0,64	2,14	0,63	2,32	0,61
3. lukeminen ja kirjallisuus	2,58	0,55	2,34	0,66	2,57	0,54
4. puhuminen	2,57	0,58	2,41	0,65	2,18	0,61
5. viestintäkasvatus			2,00	0,72	2,00	0,67
(1980: joukkotiedotus)	1,61	0,61				

Lukuohje: Painotus asteikolla 1–3, jossa 3 = (tarvittaisiin) huomattavasti enemmän opetusaikaa, 2 = jonkin verran enemmän opetusaikaa ja 1 = ei lainkaan lisää opetusaikaa. Siis mitä suurempi keskiarvo, sitä suuremmaksi arvioitu lisäopetusajan tarve.

Opettajilta kysyttiin kaikkina tutkimusvuosina, mihin äidinkielenopetuksen osa-alueeseen heidän mielestään tarvittaisiin enemmän opetusaikaa. Osa-alueiden järjestys kyselylomakkeessa oli kielentuntemus, kirjoittaminen, lukeminen ja kirjallisuus, puhuminen ja joukkotiedotus/viestintäkasvatus. Opettajien vastausten keskiarvot eri tutkimusvuosina ilmenevät taulukosta 8.

Taulukosta 8 näkyy, että eniten lisäopetusaikaa kaikkina tutkimusvuosina toivottiin lukemiseen ja kirjallisuuteen, vuosina 1980 ja 1990 yhdessä puhumisen kanssa. Johtopäätöksenä voidaan esittää, että vaikka opettajat arvioivat 2001 kirjallisuudenopetuksen suhteellisen aseman parantuneen vuosista 1980 ja 1990, he silti kokevat edelleen riittämättömimmäksi juuri tähän osa-alueeseen käytetyn opetusajan. Tämä merkitsee sitä, että opettajat kokevat kirjallisuudenopetukseen käytetyn tosiasiallisen ajan edelleen liian vähäiseksi eli tämän osa-alueen tosiasiallisen aseman liian heikoksi.

Se, että opettajat arvioivat 2001 myös kielentuntemukseen ja kirjoittamiseen tarvittavan selvästi enemmän lisäopetusaikaa kuin edellisellä mittauskerralla 1990, osoittaa, että heidän mielestään vuoden 1994 tuntijakopäätös on heikentänyt myös näiden keskeisten äidinkielenopetuksen osa-alueiden asemaa. Opettajien arvion osoittaa oikeaksi äidinkielen ylioppilaskirjoitustulosten jatkuva ja jyrkkä heikkeneminen 1990-luvun puolivälin jälkeen. (Leino 2002.)

3.7. Kirjallisuuden asema lukion päättökokeessa

Opettajien arviot eri vuosilta ylioppilaskirjoitusten äidinkielenkokeesta kirjallisuudenopetuksen esteenä (taulukko 2) sekä kirjallisuudenopetukseen vaikuttavana seikkana (taulukko 1) heijastavat äidinkielen päättökokeessa

viime vuosisadan loppuvuosikymmeninä tapahtuneita muutoksia, ennen kaikkea vuoden 1992 päättökoeuudistuksen vaikutuksia.

Tämän uudistuksen vaikutus näkyy jo vuoden 1990 kyselyssä, koska päätös uudistuksesta oli tehty jo 1988 ja ylioppilastutkintolautakunta totutti opettajia uuteen kokeeseen jo 1980-luvun lopun ylioppilaskirjoitusten koetehtävillä. (Rikama 1998, 210.) Siitä syystä vuoden 1990 arvio voimassaolevasta päättökokeesta kirjallisuudenopetuksen esteenä on lieventynyt vuoden 1980 hyvin kielteisestä arviosta eli ”pahan esteen” ja ”melko pahan esteen” välimailta varsin lähelle vuoden 2001 arviota eli lähelle ”ei kovin pahaa estettä”. Opettajien vuoden 1990 arvio tulossa olevasta uudistuksesta (taulukko 2, s. 40, kohta 13) osoittaa silti uudistukseen kirjallisuudenopetuksen kannalta kohdistuneita odotuksia, jotka eivät näytä vuoden 2001 arvion valossa täysin toteutuneen. – Vuoden 1992 päättökoeuudistuksen selvä vaikutus kirjallisuudenopetuksen asemaan näkyy myös suoraan opettajien arvioista kirjallisuudenopetukseen vaikuttavista seikoista 1990 ja 2001 (taulukko 1, s. 39).

Vuoden 1992 päättökoeuudistus merkitsi siis kirjallisuuden aseman merkittävää vahvistumista tässä kokeessa, joskaan ei niin merkittävää kuin uudistuksen suunnitellut työryhmä oli kaavaillut. (Rikama 1998, 213.) 1980-luvun puoliväliin saakka kokelaille tarjotuista päättökokeen aineenaiheista, ns. otsikkotehtävistä, vain pari, joukkotiedotukseen ja kirjallisuuteen liittyvä aihe, liittyi äidinkielenopetuksen sisältöalueeseen; useimmat muut aiheet liittyivät ylioppilastutkintoasetuksen yleisohjeen mukaan lukiossa opetettaviin reaaliaineisiin. 14 aineenaiheen joukossa oli kummallakin kirjoituskerralla keskimäärin yksi kirjallisuuteen liittyvä otsikko, ja siitä kirjoitti paljon pienempi joukko kuin keskimäärin muista aiheista. (A. Kauppinen 1983, 436–37.)

Ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen uudistuksen suunnitelleella työryhmällä oli kirjallisuuden suhteen kaksi tavoitetta: toisaalta tarjota ns. aineistokokeessa kaunokirjallisia ja asiatekstejä suunnilleen yhtä paljon suoriutumisen kohteeksi ja toisaalta mitata konkreettisten tekstien avulla kokelaiden saavuttamia kirjallisuuden analyysi- ja tulkintataitoja. Molempien tavoitteiden tarkoitus oli vahvistaa äidinkielenopetuksen yhden keskeisen alueen, kirjallisuuden, asemaa lukion päättökokeessa, jossa se oli siihen asti ollut lapsipuolen asemassa, ja siten myös kirjallisuudenopetuksen asemaa äidinkielenopetuksessa. (Rikama 1998, 213.) Näistä tavoitteista kaunokirjallisen ja muunlaisen tekstiaineiston tasapuolinen tarjoaminen ylioppilaskirjoitustehtävien kohteeksi jäi ensi alkuun toteutumatta, mutta tilanne siltäkin osin parantui jossain määrin 1990-luvun mittaan.

Luvuissa 5.7. ja 5.8. on selostettu vuoden 1992 päättökoeuudistuksen sisältöä ja sen myönteisiä ja kielteisiä vaikutuksia lähinnä opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden kannalta. Tietyistä kielteisistä vaikutuksista huolimatta uudistuksella todetaan olleen kirjallisuudenopetusta ryhdistävä ja sen asemaa vahvistava vaikutus. Tämän pääosin myönteiseksi koetun vaikutuksen päätellään olevan perussyy siihen, että vuoden 2001 kyselyyn vastanneista opettajista valtaenemmistö oli sitä mieltä, että uuteen, paraikaa suunnitteilla olevaan päättökokeeseen pitäisi sisällyttää kaikille kokelaille pakollisia kirjallisuustehtäviä.

3.8. Opettajien arvio lukiolaisten kirjallisuudenharrastuksen kehityksestä

Opettajilta kysyttiin kaikkina tutkimusvuosina, miten lukiolaisten kirjallisuudenharrastus on heidän mielestään muuttunut kyselyä edeltäneinä vuosina. Opettajien vastausten keskiarvot ilmenevät taulukosta 9.

Taulukon 9 sanoma on jokseenkin yksiselitteinen. Kun 1980 35 % vastaaneista arvioi lukiolaisten kirjallisuudenharrastuksen vähentyneen edellisvuosina, niin vastaava prosentti oli 2001 kaksinkertaistunut eli noussut 69:ään. Samaan aikaan harrastuksen ennallaan pysymistä arvioineiden osuus oli pudonnut puolesta neljännekseen vastanneista ja vain aniharva arvioi harrastuksen lisääntyneen. Arvioiden kehityssuunta on sama kuin oppilaiden kielteisiä asenteita kirjallisuudenopetuksen esteenä koskevien arvioiden (taulukko 2, s. 40), joten molemmat arviot vahvistavat toisiaan. Voinee olettaa, että oppilaiden kirjallisuudenharrastuksella sekä kirjallisuuteen ja sen opetukseen kohdistuvilla asenteilla on oma vaikutuksensa myös kirjallisuudenopetuksen asemaan.

Taulukko 9

Arvio lukiolaisten kirjallisuudenharrastuksen kehityksestä

Lukiolaisten kirjallisuudenharrastus on viime vuosina vastaajan mielestä	1980 N 193 % vastaajista	1990 N 197 % vastaajista	2001 N 225 % vastaajista
a. lisääntynyt	16	5	6
b. pysynyt ennallaan	49	39	25
c. vähentynyt	35	56	69
	100	100	100

3.9. Koonti

Kirjallisuudenopetuksen aseman indikaattorien tarkastelu antaa ristiriitaisen tuloksen. Toisaalta kirjallisuudenopetuksen asema on kaikissa tutkittavana aikana voimassa olleissa eli vuosien 1941, 1981 ja 1994 opetussuunnitelmissa vahva ja myös sen asema lukion päättökokeessa on 1990-luvulla olennaisesti vahvistunut aikaisemmasta. Myös kirjallisuudenopetukseen käytetyn ajan ja opetuksen yhteydessä annettujen näyttöjen osuuden arviot – useimpina tutkimusvuosina yli kolmannes äidinkielen kokonaisopetusajasta ja kaikista näytöistä – osoittavat aseman vahvuutta, kun ottaa huomioon, että äidinkielen opetusajaa on jakamassa viisi osa-aluetta. Viimeisen tutkimusjakson eli 1990-luvun osalta nämä indikaattorit osoittavat jopa aseman vahvistumista.

Tosiasiassa 1990-luvulla, jolloin kirjallisuudenopetuksen suhteellinen asema on siis vahvistunut, sen absoluuttinen asema on opetukseen käytetyllä ajalla mitattuna heikentynyt. Sitä, että opettajat eivät ole pitäneet kirjallisuudenopetuksen asemaa koko tutkimusjakson aikana riittävän vahvana, osoit-

tavat opettajien lisäopetusaiakatoivomukset, jotka kaikilla mittauskerroilla – myös viimeisellä, jolla suhteellinen asema vahvistui – kohdistuivat eniten juuri kirjallisuudenopetukseen. Tämän tutkimuksen myöhemmissä luvuissa selvitetään, miten opetusajan riittämättömyys erityisesti viimeisellä tutkimusjaksolla ilmenee kirjallisuudenopetuksen eri alueilla.

Perussyy kirjallisuudenopetukseen käytetyn ajan vähenemiseen on vuoden 1994 tuntijaon yhteydessä tapahtunut kaikille pakollisen äidinkielenopetuksen opetusajan 25 %:n leikkaus, jota menetystä huonosti valinnaiskursseiden kilpailussa menestyneet kirjallisuuden valinnaiskurssit eivät ole pystyneet korvaamaan. Merkittävänä osasyynä kirjallisuudenopetuksen aseman heikkenemiseen on nähdäkseni pidettävä myös nuorten kirjallisuuden harrastuksen jatkuvaa hiipumista harrastusten tarjonnan kiihtyvässä kilpailussa. Tällä kehityksellä on yhteytensä kaunokirjallisuuden aseman marginaalistumiseen koko viestinnän kentässä. (Esim. Niemi 2000, 146.) Merkittävin kirjallisuudenopetuksen asemaa vahvistava tekijä on puolestaan ollut päättökokeen kehittyminen 1990-luvulla kirjallisuudenopetusta olennaisesti aikaisempaa enemmän tukevaksi. Oppiaineen nimenmuutos 1997 äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi, joka oli tarkoitettu kirjallisuudenopetuksen asemaa vuoden 1994 tuntijakopäätöksen jälkeen vahvistavaksi korjausliikkeeksi, saattoi vaikuttaa yhdessä uuden päättökokeen ja opetussuunnitelman kanssa siihen, että kirjallisuudenopetuksen absoluuttinen asema ei heikentynyt niin paljon, kuin äidinkielen kokonaisopetusajan vähenemisestä voisi päätellä, vaan sen suhteellinen asema jopa parani. (Vrt. s. 46 ja 48–49.)

Nähdäkseni keskeisimmät tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit osoittavat kirjallisuudenopetuksen tosiasiallisen aseman heikkenemistä. Oppikirjojen ja opettajainkoulutuksen mahdollinen paraneminen ja sen vaikutus kirjallisuudenopetuksen tilanteeseen eivät kuulu tämän tutkimuksen piiriin. Kuten edellä (luvussa 3.1.) on osoitettu, kirjallisuudenopetuksen asemaa Suomen lukioissa voi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusajan määrän perusteella myös kansainvälisessä vertailussa vastaaviin oppilaitoksiin pitää varsin vaatimattomana.

4. Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet ja opetuksen yhteydessä luetun kaunokirjallisuuden valintaperusteet

4.1. Mitä kysyttiin

Kuten luvussa 1.6. on esitetty, lukion kirjallisuudenopetuksen muuttumisen mittareina on tässä tutkimuksessa käytetty mm. opetuksen tavoitteiden sekä opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden valintaperusteiden muutoksia, jotka ilmenevät opettajien tavoitteita ja valintaperusteita koskevissa eri tutkimusvuosien painotuksissa. Tässä luvussa pyrin selvittämään lukion kirjallisuuspedagogisen linjan muuttumista opettajien tavoite- ja valintaperuste-painotusten muutosten osalta. Vertailemalla opettajien arvioita opetuksen tavoitteista ja kirjojen valintaperusteista voidaan samalla päätellä, missä määrin kirjojen valintaperusteet vastaavat opetuksen tavoitteita ja missä määrin ne ovat seurausta muista seikoista.

Selvittääkseni opettajien käsityksiä sekä kirjallisuudenopetuksen tavoitteista että kirjallisuuden valintaperusteista annoin heidän arvioitavakseen vuonna 1980 toimeenpanemassani tämän seurantatutkimuksen ensimmäisessä kyselyssä tietyt määrittämäni tavoitteet ja valintaperusteet sekä pyysin heitä myös nimeämään muita mahdollisia tavoitteita ja valintaperusteita. Valmiina annettujen tavoitteiden ja valintaperusteiden määrittämisen perusteina oli vuonna 1980 voimassa ollut, jo 1941 ilmestynyt äidinkielen opetussuunnitelma sekä 1950–1970-luvuilla kirjallisuudenopetuksesta äidinkielenopettajien piirissä ja laajemminkin käyty keskustelu, joissa käsitykseni mukaan kiteytyivät sekä kirjallisuudenopetuksen tavoitealueen eri ulottuvuudet että opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden valinnan keskeiset perusteet. Jotta seurantatutkimuksen eri vaiheissa tehdyt mittaukset olisivat keskenään vertailukelpoisia, kyselylomakkeiden ko. tavoitteita ja valintaperusteita koskevat kysymykset olivat kaikkina tutkimusvuosina olennaisilta osiltaan samanlaisia.

Tavoitteet, joista opettajien painotusta kaikkina tutkimusvuosina lomakkeella pyydettiin, olivat seuraavat: 1. ”kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen” 2. ”oppilaiden lukuharrastuksen vahvistaminen” 3. ”kehitysviirikkeiden antaminen (esim. mielikuvituksen kehittyminen, ongelmien tiedostuminen, ratkaisumallien hahmottuminen) lukukokemusten avulla” 4. ”kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittäminen” sekä 5. ”oppilaiden äidinkielen taitojen kehittäminen yleensä”. Vuosien 1990

ja 2001 lomakkeissa pyydettiin lisäksi painottamaan tavoitetta 6. ”oppilaiden kirjallisen maun ja kriittisyyden kehittäminen”. Näitä tavoitteita opettajia pyydettiin painottamaan asteikolla 1–5. Kyseisen osion lopuksi opettajia pyydettiin nimeämään ja painottamaan muita mahdollisia tavoitteita.

Tavoitteita voidaan luokitella monilla perusteilla. (Vrt. Uusikylä & Atjonen 2000, 66–67.) Kuten luvuissa 1.4. ja 1.5. on osoitettu, tavoitteita on kirjallisuudenopetuksemme historiassa määritelty kulloinkin vallalla olleen kasvatus- ja opetusajattelun näkökulmasta. 1900-luvun alkupuoliskolla kirjallisuudenopetuksen tavoitteenasettelu noudattelee pääpiirteissään myös kirjallisuudentutkimuksen kulloistakin paradigmaa. (Vrt. Varpio 1986, 104–10.)

Tässä tutkimuksessa pidän tarkoituksenmukaisena luokitella määrittämäni kyselylomakkeessa esiintyvät tavoitteet niiden laaja-alaisuuden mukaan. Siten ”kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla” on laaja-alainen kasvatustavoite, joka kohdistuu oppilaan koko persoonallisuuteen ja sen kehitykseen. Tavoitteen muotoilu korostaa sitä, että virikkeitä persoonallisuuden kehittymiselle kirjallisuutta opiskeltaessa saa enemmän nimenomaan lukukokemusten kuin kirjallisuutta koskevan tiedon välityksellä. Kapea-alaisempia, oppiaineen spesifejä päämääriä korostavia tavoitteita ovat ”lukeharrastuksen vahvistaminen”, joka on oppiaineelle ominainen asennetavoite, ”kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen”, joka on oppiaineelle ominainen tietotavoite, sekä ”kaunokirjallisuuden lukutaito” ja ”äidinkielen taidot yleensä”, jotka ovat oppiaineelle ominaisia taitotavoitteita. ”Lukuharrastuksen vahvistaminen” on tässä luokittelussa rajatapaus: sitä voidaan perustella myös laajoilla oppiaineen ulkopuolelta määrittävillä vaikutuksilla kuten kirjallisuusinstituution säilyttämisellä ja sillä, että se on kehitysvirikkeiden saamisen ehto.

Opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden valintaperusteet, joiden tärkeydestä opettajien arviota em. asteikolla kysyttiin, olivat seuraavat: 1. ”teoksen sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta” 2. ”teoksen kirjallinen arvo” 3. ”teoksen moraalinen sopivuus oppilaiden ikäkaudelle” 4. ”teoksen kielen vaikeusasteen soveltuvuus oppilaiden ikäkaudelle” 5. ”teoksen kirjallisuushistoriallinen edustavuus” 6. ”teoksen kotimaisuus” 7. ”teoksen nykyaikaisuus”. Vuosien 1990 ja 2001 lomakkeissa opettajia pyydettiin lisäksi painottamaan valintaperusteita 8. ”teoksen soveltuminen kurssin tavoitteisiin” ja 9. ”opettajan oma suhde teokseen”. Kaikkien tutkimusvuosien lomakkeissa opettajia pyydettiin lopuksi nimeämään ja painottamaan muita mahdollisia valintaperusteita.

On syytä olettaa, että kirjallisuudenopetuksen yhteydessä luetut teokset enimmäkseen palvelevat opetuksen tavoitteita eli että teosten valintaperusteet on yleensä johdettu näistä tavoitteista. Niinpä voidaan olettaa, että ”teoksen sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta” ja ”teoksen kielen vaikeusasteen soveltuvuus oppilaiden ikäkaudelle” ovat johdettavissa lukuharrastuksen vahvistamisesta ja kehitysvirikkeiden antamisesta, ”teoksen kirjallinen arvo” kaunokirjallisuuden lukutaidon sekä kirjallisuudenhistorian opettamisesta sekä ”teoksen kirjallisuushistoriallinen edustavuus” kirjallisuudenhistorian opettamisesta.

4.2. Opettajien itse nimeämät kirjallisuudenopetuksen tavoitteet ja opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden valintaperusteet

Kaikilla kyselykerroilla opettajia pyydettiin nimeämään myös itse kirjallisuudenopetuksen tavoitteita ja opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden valintaperusteita. Kirjallisuudenopetuksen tavoitteita nimesi vuonna 1980 42, vuonna 1990 27 ja vuonna 2001 40 opettajaa, siis yhteensä 109 opettajaa koko tutkimuskaudella.

Valtaosa (82 mainintaa) opettajien nimeämistä tavoitteista liittyy *oppilaiden persoonallisuuden eri puolien kehittämiseen*, siis taulukon 10 (s. 60) tavoitteeseen 3. ”kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla”. Opettajat toivovat kirjallisuudenopetuksen vaikuttavan varsin monipuolisesti oppilaidensa kehitykseen: he mainitsevat oppilaiden *emotionaalisten, kognitiivisten ja sosiaalisten ominaisuuksien kehittämisen* kirjallisuudenopetuksen avulla.

Elämysten saamisen ja tunnekasvatuksen mainitsee 30 opettajaa. Esimerkkejä: ”Lukuelämysten mahdollistaminen.” (80:102), ”Eläytyvän lukemisen taidon säilyttäminen.” (80:37), ”Elämyksellisen ja tunteenomaisen kokemuksen korostaminen koulun tietoaineiden vastapainona.” (80:17), ”Eläytymyskyky, herkkyyt.” (80:42), ”Tunnekasvatus.” (80:23), ”Tunteiden ilmaisuuden kehittäminen.” (90:115), ”Kokemuksien karttuminen.” (90: 174), ”Kokemusmaailman lisääminen.” (90:88), ”Uusien elämyksien saaminen.” (01:48), ”Elämystoimaisuus.” (01:162), ”Taide-elämykset.” (01:04), ”Esteettinen ilo.” (01:145), ”Lukunautinnon saavuttaminen.” (01:98), ”Viihde, mielikuviutus, elämästä nauttiminen.” (01:38), ”Hauskaa olla pitää, ainakin kirjallisuustunneilla.” (01:88), ””Tunneälyn” kehittäminen.” (01:80), ”Että oma innostukseni välitty.” (01:231).

Ajattelukyvyyn kehittämisen, maailmankuvan avartamisen tai maailman, elämän ja ihmisen ymmärtämisen nimeää 26 opettajaa kirjallisuudenopetuksen tavoitteeksi. Esimerkkejä: ”Maailmankuvan avartaminen.” (80:73), ”Elämäntähtämyksen avartaminen.” (80:105), ”Ihmisen ymmärtäminen.” (80:54), ”Ymmärtämään onnetonta ihmiskuntaa.” (80:91), ”Ihmisten ja elämän tuntemuksen karttuminen.” (90:174), ”Ajattelun kehittäminen.” (01:107), ”Ajattelun taidot.” (01:145), ”Tutustuminen eri todellisuuksiin, maailmoihin, mielen avartaminen, ahaa-elämykset.” (01:65).

Sosiaalisuuden ja empatiakyvyn kehittämisen tai eettisen kypsymisen yleensä mainitsee 14 opettajaa ja oppilaiden *itsetuntemuksen lisäämisen* ja *oman identiteetin vahvistamisen* samoin 14 opettajaa. Esimerkkejä: ”Sosiaalinen asennekasvatus.” (80:42), ”Sosiaalisuuden virittäminen.” (90:115), ”Erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen.” (90:88), ”Empatiakyvyn kasvataminen.” (01:134), ”Itsetuntemuksen ja muiden ymmärtämisen lisääminen.” (90:73), ”Oppilaiden minäkuvan hahmottaminen.” (90:105), ”Oman identiteetin vahvistaminen.” (90:67), ”Eettisen minän kypsyminen.” (90:200), ”Aikuisuuteen kasvaminen.” (90:189).

Hajamainintoja saavat lisäksi yleissivistyksen lisääminen, kansallisen identiteetin vahvistaminen, äidinkielen taitojen (keskustelu- ja kirjoitustaidon) parantaminen sekä terapeuttinen kirjallisuuden lukeminen, elämänilon ja elämässä viihtymisen lisääminen.

Opetuksen yhteydessä luettavien kirjojen valintaperusteita nimesi 1980 56, 1990 54 ja vuonna 2001 58 opettajaa, siis koko tutkimuskaudella yhteensä 168 opettajaa. Vuosina 1990 ja 2001, jolloin lukiossa oli siirrytty kurssi-muotoiseen opiskeluun, monet vastaajista korostavat, että luettavien kirjojen valintaperusteet riippuvat kurssin tavoitteista. ”Eri kurseissa painotus on eri jo opetussuunnitelman mukaan.” (01:64)

Ylivoimainen enemmistö nimesi kaikkina tutkimusvuosina *teoksen saatavuuden opetuskäyttöön* sen valintaperusteeksi (yhteensä 71 mainintaa). Eräs vastaaja muotoilee tilanteen näin: ”Kirjojen saatavuus ratkaisee oikeastaan kaiken.” (90:09). Teosten saatavuuden keskeinen merkitys kirjallisuudenopetukselle näkyy myös siitä, että opettajat arvioivat koulukirjaston kirjavarojen vähyyden kolmen pahimman kirjallisuudenopetuksen esteen joukkoon kuuluvaksi (ks. taulukko 2, s. 40).

Saatavuuden jälkeen opettajat kiinnittivät valintaperusteena eniten huomiota *teoksen sisältöön* eri kannoilta.

22 vastaajaa pitää tärkeänä sitä, että teos toimii hyvin *virikkeenä* oppilaiden omaan ajatteluun ja myös keskusteluun ja kirjoittamiseen. Tämä valintaperuste liittyy kirjallisuudenopetuksen tavoitteeseen ”kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla”. Esimerkkejä: ”Teosta ajattelun käynnistäjänä.” (90:12), ”Sanomaa: teoksen tulisi jättää pohtimaan, askarruttamaan.” (90:79), ”Synnyttää mielipiteitä, herättää arvokeskustelua.” (90:184), ”Sisältönä jokin ongelma, joka koskettaa nuorten omaa maailmaa.” (90:132), ”Kykyä provosoida sähköä keskustelu.” (90:100), ”Miten teos menee kauaksi jollain luokkatasolla.” (90:215), ”Että teksti elää, sillä on sanottavaa, että se on myös selkeä ja konstailematon (oppilaat eivät jaksa innostua kovin kokeellisista ja vaikeista).” (90:151), ”Teoksen tematiikkaa, että se avartaa oppilaan maailmankatsomusta.” (90:169), ”Saa lukijan pohtimaan, muuttaa hänen ajatusmallejaan.” (01:15), ”Kirja tarjoaa monipuolisen keskustelun pohjan.” (01:50), ”Teoksen on herätettävä oppilas ajattelemaan, esim. rasismia tai omaa käyttäytymistä. Sen on liikutettava häntä jotenkin.” (01:68), ”Teoksessa on kiinnostavaa pohdittavaa yhteisen keskustelun pohjaksi, esim. jonkin sci-fi-klassikon kuvaaman elämänmuodon yhteys nykykulttuuriin.” (01:209), ”Että teos antaa aineksia opiskelijan persoonallisuuden kehitykseen ja auttaa ymmärtämään maailmaa.” (01:214).

Kahdeksan opettajaa pitää tärkeänä myös teoksen antamia *kielellisiä ja tyyllisiä virikkeitä*. Esim. ”Teoksen kielelliset virikkeet.” (90:60), ”Kielen rikkaus.” (90:172).

15 opettajaa nimeää *ajankohtaisuuden* teoksen valintaperusteeksi. Ajankohtaisuus voidaan muotoilla näinkin: ”Vanhankin teoksen ajankohtaisuus, yleispätevyys.” (80:33), ”Ajankohtaisuus, ts. ajattomuus.” (80:11). Muita esimerkkejä: ”Teeman ajankohtaisuus.” (90:148), ”Uutusarvo.” (01:93), ”Nykyajasta pitäisi löytyä vertailukohteita.” (01:133).

Opettajan oma suhde teokseen on viiden opettajan mielestä tärkeä valintaperuste: ”Se, että olen itse saanut teoksesta otteen.” (80:22), ”Se, että itse ymmärrän kirjan mahdollisimman syvästi.” (80:88). Samoin viisi opettajaa pitää *teoksen paksuutta* yhtenä valintaperusteena. Hajamainintoja ovat mm. ”Teoksen merkitys osana yleissivistystä.” (01:16), ”Teoksen liittyminen ko-

tiseutuun.” (90:14), ”Integraatiomahdollisuus muihin oppiaineisiin” (01:231) ja ”Sopivuus aineistopohjaisen tehtävän materiaaliksi.” (01:89).

4.3. Alustavia havaintoja tavoite- ja valintaperustepainotuksista sekä näiden muutoksia selittävästä tekijöistä

Kyselylomakkeessa valmiiksi määritettyjen tavoitteiden ja valintaperusteiden painotusten keskiarvot eri tutkimusajankohtina näkyvät taulukoista 10 ja 11, joiden asteikossa 5 = erittäin tärkeä, 4 = tärkeä, 3 = melko tärkeä, 2 = ei kovin tärkeä ja 1 = ei lainkaan tärkeä. Taulukoista voidaan tehdä seuraavia alustavia havaintoja. Kaikkia tavoitteita opettajat painottavat kaikkina tutkimusvuosina vähintään asteikon keskiarvon ”melko tärkeä” verran. Silti jokaisena tutkimusvuonna useimpien tavoitepainotusten välille syntyy ero. Valintaperustepainotuksista ”teoksen moraalinen sopivuus” ja ”opettajan oma suhde teokseen” kyselyvuosina 1990 ja 2001 sekä kaikkina kyselyvuosina teoksen kotimaisuus ja nykyaikaisuus jäävät alle ”melko tärkeän”.

Taulukko 10

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteiden merkittävyyden arviointi

Tavoite	1980 N 200		1990 N 207		2001 N 240	
	Keski- arvo	Keski- hajonta	Keski- arvo	Keski- hajonta	Keski- arvo	Keski- hajonta
1. kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen	3,3	0,8	3,6	0,9	4,0	0,8
2. oppilaiden lukuharrastuksen vahvistaminen	4,6	0,6	4,3	0,7	4,5	0,7
3. kehitysvirikkeiden antaminen lukuko- kemusten avulla	4,4	0,7	4,2	0,8	4,0	0,8
4. kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittäminen	4,0	0,8	3,9	0,8	4,2	0,8
5. oppilaiden äidinkielen taitojen kehittäminen yleensä	3,8	0,9	3,7	0,9	4,1	0,8
6. oppilaiden kirjallisen maun ja kriittisyyden kehittäminen			3,7	0,9	3,6	0,9

Lukuohje: Painotus asteikolla 1–5, jossa 5 = erittäin tärkeä, 4 = tärkeä, 3 = melko tärkeä, 2 = ei kovin tärkeä ja 1 = ei lainkaan tärkeä. Siis mitä suurempi keskiarvo, sitä tärkeämpi arvioitu tavoite.

Taulukko 11*Kaunokirjallisten teosten valintaperusteiden merkittävyyden arviointi*

Valintaperuste	1980 N 197		1990 N 202		2001 N 237	
	Keski- arvo	<i>Keski- hajonta</i>	Keski- arvo	<i>Keski- hajonta</i>	Keski- arvo	<i>Keski- hajonta</i>
1. teoksen sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta	4,1	0,8	3,9	0,8	3,8	0,8
2. teoksen kirjallinen arvo	3,9	0,9	3,8	0,8	3,8	0,8
3. teoksen moraalisen sopivuus oppilaiden ikäkaudelle	3,0	1,0	2,7	0,9	2,7	1,0
4. teoksen kielen vaikeusasteen soveltuvuus oppilaiden ikäkaudelle	3,7	0,9	3,1	0,9	3,0	0,9
5. teoksen kirjallisuushistoriallinen edustavuus	3,0	0,9	3,1	0,8	3,4	0,9
6. teoksen kotimaisuus	2,3	0,9	2,2	0,9	2,4	0,9
7. teoksen nykyaikaisuus	2,3	0,8	2,5	0,9	2,2	0,8
8. teoksen soveltuminen kurssin tavoitteisiin			3,4	0,9	4,0	0,8
9. opettajan oma suhde teokseen			2,8	1,0	2,6	1,0

Lukuohje: Painotus asteikolla 1 – 5, jossa 5 = erittäin tärkeä, 4 = tärkeä, 3 = melko tärkeä, 2 = ei kovin tärkeä ja 1 = ei lainkaan tärkeä. Siis mitä suurempi keskiarvo, sitä tärkeämmäksi arvioitu valintaperuste.

Samapainoisimpia eli vakioisimpia kaikkina kyselyvuosina ovat tavoitteista ”oppilaiden lukuharrastuksen vahvistaminen”, joka samalla on lukuarvollaisesti eniten painotettu ja painotushajonnaltaan pienin tavoite jokaisena kyselyvuonna, ja ”kaunokirjallisuuden lukutaidon kehittäminen”. Valintaperusteista painotukseltaan vakioisin on ”teoksen kirjallinen arvo”, joka yhdessä ”sisällön kiinnostavuuden oppilaiden kannalta” kanssa on kaikilla mittauskerroilla myös eniten painotettu valintaperuste. Melko vakioisia ovat myös vähiten painotetut valintaperusteet ”teoksen kotimaisuus” ja ”teoksen nykyaikaisuus”.

Mistä kirjallisuudenopetuksen tavoite- ja valintaperustepainotusten muutokset kertovat? Ensisiijaisina selittävinä tekijöinä, taustamuuttujina, on pidettävä tutkittavana ajanjaksona tapahtuneita koulujärjestelmän ja pedagogiikan, opetus- ja kasvatustajatteluun, muutoksia. Muutoksia voidaan tarkastella myös muissa viitekehyksissä, niissä käytettyjen selitysmallien avulla.

4.4. Vanhamuotoisen lukion koulujärjestelmä ja pedagogiikka tavoite- ja valintaperustepainotusten taustatekijöinä

Vuoden 1980 kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa ns. vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetuksen vaihetta, joka oli juuri päättymässä. Vanhamuotoisella lukiolla tarkoitetaan tässä sitä lukiota, joka päättyi, kun 1980-luvun alussa keskiasteen koulutus uudistuksen yhteydessä myös lukio-opetus uudistettiin, ja jossa äidinkielen osalta oli voimassa vuoden 1941 opetussuunnitelma. (Ks. luku 1.3.)

Luvussa 1.5. on kuvattu 1960-luvulla tapahtunutta lukion kirjallisuudenopetuksen murrosta, joka syntyi, kun vanha, vuoden 1941 äidinkielen opetussuunnitelman mukainen opetus käytäntö ei enää kyennyt vastaamaan kirjallisuudenopetuksen uusiin haasteisiin. Pedagogiikan kannalta olennaista 1960-luvun murroksessa oli oppiainepainotteisen opetuksen muuttuminen oppilaspainotteiseksi. 1960-luvun alkuun saakka lukion kirjallisuudenopetus pohjautui pääosin kirjallisuuden historiaan ja sen määrittämään kansalliskirjallisuuden kaanoniin, johon kuuluvia teoksia tai niiden katkelmia luettiin yleensä kirjallisuuden historian havainnollistamiseksi. (Nuutinen 1957, 94.) Käytäntö perustui vuoden 1941 äidinkielen opetussuunnitelmaan, joka edellyttää, että ”kaikille oppilaille syntyy oman lukemansa perusteella käsitys kansalliskirjallisuuden huomattavimmista kirjailijoista”. Koska tavoitteena oli, että kaikille oppilaille siirtyy sama annos keskeistä kansallista kulttuuriperintöä, kirjallisuuden historia oli opetuksessa keskeisessä asemassa ja kaikki opetuksessa käsiteltävät kaunokirjalliset teokset annettiin yleensä koko luokan luettaviksi ja ilmoitettiin yleensä myös koulun vuosikertomuksessa. (Rikama 1984 ja 1990.)

Oppiainepainotteinen pedagogiikka, joka kirjallisuudenopetuksessa merkitsi kirjallisuuden historiaan ja sen määrittämään kaanoniin suuntautumista, murtui 1960-luvulla monesta syystä. (Ks. luku 1.5.2.) Vallalle päässeeseen uuden opetusajattelun vaikutuksesta käsitys oppilaasta sekä oppimis- ja omaksumistapahtumasta muuttui. Oppilas alettiin nähdä aikaisempaa laaja-alaisempana ja yksilöllisempänä persoonallisuutena, jonka affektiivinen puoli, tunne-, kokemus- ja asennemaailma, on oppimis- ja omaksumistapahtumassa otettava huomioon ja jonka kehitykselle yksilölliset virikkeet ovat tärkeitä. Nämä oppilaspainotteisen pedagogiikan pääperiaatteet saivat eksplisiittisen ilmauksensa peruskoulun opetussuunnitelman I osassa 1970 (*Komiteanmietintö 1970 A 4*). Oppilaspainotteinen ajattelutapa johti 1970-luvulla ns. eriyttämisen pedagogiikkaan eli ottamaan opetusmenetelmissä ja työtavoissa, jopa opetuksen tavoitteissa huomioon oppilaiden erilaisuus. (Kirstinä 1977, 9–20; Linnakylä 1980, 22–29; vrt. myös Uusikylä & Atjonen 2000, 127–28.)

Kirjallisuudenopetuksessa uusien käsitysten yleistyminen merkitsi kirjallisuudenhistoria- ja kaanonsuuntautuneen opetuksen vaihtumista asteittain 1960- ja 70-luvulla lukijasuuntautuneeksi opetuksesi, jossa kiinnitetään painokasta huomiota teoksen vastaanottoon ja oppilaiden vastaanottoedellytyksiin sekä oppilas tunnustetaan itsenäiseksi, omiin valintoihin oikeuteksi lukijaksi. (Rikama 1990, 171–73.)

Opettajien vuoden 1980 kyselylomakkeessa tekemät kirjallisuudenopetuksen tavoite- ja valintaperustepainotukset (taulukot 10 ja 11) ilmaisevat kyseistä muutosta. Ne hierarkisoituvat siten, että tietoa korostava tavoite, kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen, painottuu vähiten ja laaja-alaiset kasvatus- ja asennetavoitteet, kehitysvirikkeiden antaminen ja luku-harrastuksen vahvistaminen, painottuvat eniten. Niiden välille sijoittuvat opetusaineelle ominaiset taitotavoitteet, lukutaidon kehittäminen ja äidinkielen taitojen kehittäminen yleensä. Valintaperusteista vastaavasti vähiten painottuu ”teoksen kirjallisuushistoriallinen edustavuus” ja eniten ”teoksen sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta”. Merkillepantavaa on, että myös ”teoksen kielen vaikeusasteen soveltuvuus oppilaiden ikäkaudelle” painottuu muihin valintaperusteisiin nähden voimakkaasti, lähes yhtä paljon kuin ”teoksen kirjallinen arvo”, ja hyvin selvästi enemmän kuin seuraavilla kyselykerroilla 1990 ja 2001.

Vuoden 1980 sekä tavoite- että valintaperustepainotukset ilmaisevat selkeästi uuden, oppilas- ja lukijapainotteisen pedagogiikan vakiintunutta asemaa 1970-luvun lopussa. Niissä korostuvat kirjallisuuden henkilökohtaista vastaanottoa edistävät seikat sekä vastaanoton onnistumisen henkilökohtainen merkitys lukijalle. Selvästi vähemmän painoa saavat opetusta 1960-luvulle saakka hallinnut tiedollinen ja yksilöllisesti eriytymätön aines, kirjallisuudenhistoria ja sen määrittämä kaanonkirjallisuus. Tätä johtopäätöstä tukee opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden koostumus sekä valintatapa. (Ks. luku 5.) Myös Ruotsin lukioiden kirjallisuudenopetuksessa on samaan aikaan havaittavissa samansuuntainen kehitys, siirtyminen oppiainekeskeisyydestä kohti oppilaskeskeisyyttä. (Esim. Gun Malmgren 1992, 52.)

Vuoden 1980 kyselyn antamaa kuvaa kirjallisuudenopetuksemme tavoitteiden painottumisesta ns. vanhan lukion loppukaudella vahvistaa joiltakin osin A.C. Purvesin kansainvälinen tutkimus *Literature Education in Ten Countries* (1973) sekä Mauno Rissasen väitöskirjatutkimus *Lukion kirjallisuuden opetuksen tavoitteet* (1981). Purvesin tutkimuksessa, joka kuuluu kansainvälisen koulusaavutuksia arvioivan järjestön International Association for the Evaluation of Educational Achievement (seuraavassa IEA) toimeenpanemaan tutkimussarjaan, kysyttiin 1960-luvun lopussa kymmenen maan lukion tai sitä vastaavien keskiasteen koulujen äidinkielenopettajilta, mitä seuraavista kirjallisuudenopetuksen päämääristä he pitävät ensisijaisena: 1. oppilaan persoonallisuuden kehityksen kannustaminen 2. kirjallisten taideteosten ymmärtämiskyvyn parantaminen 3. kirjallisen perinnön säilyttäminen. Suomalaisista opettajista 63 % piti oppilaiden persoonallisuuden kehityksen kannustamista ja 37 % taideteosten ymmärtämiskyvyn parantamista opetuksen ensisijaisena päämääränä. (Purves 1973, 309.) Kyseiset

päämäärät vastaavat tai ovat hyvin lähellä oman tutkimukseni tavoitteita ”kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla” ja ”kaunokirjallisuuden lukutaidon kehittäminen”. Purvesin tutkimuksessa ja omassa vuoden 1980 tutkimuksessani näiden tavoitteiden painotusjärjestys on siis sama, joten suomalaisten lukion äidinkielenopettajien tavoitepainotusten voi todeta tältä osin pysyneen johdonmukaisena 1960-luvun lopusta asti. Oman tutkimukseni viimeisellä mittauskerralla 2001 juuri näiden tavoitteiden painotukset tasoittuivat, jopa kääntyivät päinvastaisiksi, kuin ne aiemmin olivat olleet.

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteita väitöskirjassaan (1981) tutkinut Rissanen antoi joukolle lukion äidinkielen opettajia ja auskultantteja ja lukion oppilaita painotettavaksi 24 tavoitelauseetta ja selvitti kunkin ryhmän tavoiteiston rakennetta faktorianalyysillä. Hän löysi eri koehenkilöryhmille kolme yhteistä faktoria, jotka hän nimesi seuraavasti: 1. kirjallisuushistoriallisen tiedon käyttö 2. teoskokonaisuuden objektiivinen analyysi ja 3. subjektiivinen henkilökohtainen vastaanotto. Rissanen tavoite 1 eli kirjallisuushistoriallisen tiedon käyttö on lähellä oman tutkimukseni tavoitetta ”kirjallisuuden ja kulttuurihistorian opettaminen”, Rissanen tavoite 2 eli teoskokonaisuuden objektiivinen analyysi on lähellä oman tutkimukseni tavoitetta ”kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittäminen”, ja Rissanen tavoite 3 eli subjektiivinen henkilökohtainen vastaanotto sisältää yhteisiä aineksia oman tutkimukseni tavoitteen ”kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla” kanssa. Yhteistä Rissanen tutkimuksen ja oman vuoden 1980 tutkimukseni tavoitepainotuksissa on se, että tiedollinen tavoite (”kirjallisuushistoriallisen tiedon käyttö” – ”kirjallisuuden historian opettaminen”) painottui molemmissa vähiten. Rissanen tutkimat koehenkilöt painottivat enemmän teoskokonaisuuden objektiivista analyysiä kuin subjektiivista henkilökohtaista vastaanottoa, kun taas oman vuoden 1980 tutkimukseni opettajat painottivat kehitysvirikkeiden antamista lukukokemusten avulla enemmän kuin kaunokirjallisuuden lukutaidon kehittämistä. (Rissanen 1981, 262–74.)

4.5. 1980-luvun koulujärjestelmä ja pedagogiikka tavoite- ja valintaperustepainotusten taustatekijöinä

Keskiasteen koulutus uudistuksen yhteydessä myös lukio-opetus uudistettiin 1980-luvun alussa muuttamalla se kurssimuotoiseksi jaksoluvuksi ja uudistamalla kaikkien aineiden opetussuunnitelmat, jotka ilmestyivät 1981 ja tulivat asteittain voimaan vuodesta 1982 alkaen. Samassa yhteydessä aloitettiin valtioneuvoston 1979 lukion kehittämistä antamien ohjeiden mukaisesti lukion päättökokeiden, ylioppilaskirjoitusten, uudistamistyö. (Lehtisalo & Raivola 1999, 145.) Uudistamisen perusteluna oli se, että päättökokeiden tuli pohjautua uusiin opetussuunnitelmiin ja mitata niiden mukaisen opetuksen tuloksia. Äidinkielen osalta tämä uudistamistyö saatiin valmiiksi vasta 1988 ja uusi päättökoe tuli voimaan 1992.

Eniten kirjallisuudenopetusta lukiouudistuksen yhteydessä muuttanut tekijä oli luonnollisesti äidinkielen uusi opetussuunnitelma, *Lukion äidinkie-*

len kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma 1981 (seuraavassa OPS 81). Sen opetusta säätelevä vaikutus ilmeni suoraan mutta vielä enemmän välillisesti, sen jälkeen kun siihen perustuneet uudet oppikirjat olivat ilmestyneet. Pitkään jatkuneen vapaan kokeilun kauden jälkeen OPS 81 yhtenäisti kirjallisuudenopetusta, mutta ns. puiteopetussuunnitelmana se antoi opettajille ja oppikirjantekijöille myös liikkumavaraa sallimalla saman sisällön erilaiset toteutukset. OPS 81 on ns. integroitu opetussuunnitelma, jossa kaikkia äidinkielenopetuksen osa-alueita pyritään useimmissa kursseissa tarkastelemaan yhdestä samasta näkökulmasta, yleensä jonkin kielen funktion kannalta. Tältä osin OPS 81:n kirjallisuuskäsitys on *viestintäteoreettinen*: kirjallisuus nähdään yhtenä osana yhteiskunnan kielellistä viestintätodellisuutta, jossa sillä on erilaisia tehtäviä ja monenlaista käyttöä.

Samalla OPS 81 on kuitenkin usean kirjallisuuskäsityksen kompromissi. Perinteisen *autonomistisen kirjallisuuskäsityksen* pohjalta se korostaa kirjallisuutta omalakisena taidemuotonaan ja keskeisenä kulttuuriperintönä ja velvoittaa ottamaan huomioon tasapuolisesti kirjallisuuden eri lajit ja historialliset vaiheet. Autonomistisen kirjallisuuskäsityksen vahvaa asemaa osoittaa mm. se, että kirjallisuutta koskevaa tietoa sisältävä äidinkielen kursseihin runsaasti. Äidinkielen kahdeksasta kurssista melko selviä kirjallisuudenhistorian kursseja on kaksi eli neljäsosa (5. kurssi: Maailmankirjallisuuden tyyli-suuntauksia ja 7. kurssi: Suomen kielen ja kirjallisuuden kehitys), ja muillakin kursseilla opiskellaan kirjallisuustietoa (esim. 3. kurssilla Kaunokirjallisuuden aihepiirejä ja lajeja). *Kasvatuksellisen kirjallisuuskäsityksen* pohjalta OPS 81 taas korostaa kirjallisuuden monipuolisia kasvatusvaikutuksia ja merkitystä lukion yleistavoitteiden, ennen kaikkea oppilaan persoonallisuuden monipuolisen kehityksen, toteuttajana. OPS 81:n mukaan kirjallisuus esim. ”voi auttaa oppilasta paremmin tuntemaan itseään ja muita ihmisiä, erilaisia ajattelutapoja ja elämänpiirejä” ja siten sen lukeminen ”on omiaan lisäämään suvaitsevaisuutta ja ymmärtämystä toisia ihmisiä kohtaan”. (OPS 81, 9) Kirjallisuudenopetuksen osalta, kuten koko äidinkielenopetuksenkin osalta, OPS 81:n voi sanoa olevan pluralistinen ja eklektinen, useita erilaisia näkökulmia tasapuolisesti huomioon ottava opetussuunnitelma. (Vrt. S. Kauppinen 1986, 34,170.)

Tarkasteltaessa vuoden 1990 kyselytutkimuksen tavoite- ja valintaperuste painotuksia voi todeta, että ne ovat muuttuneet vuoden 1980 kyselystä vain vähän ja vähäiset muutokset ovat enimmiltään selitettävissä OPS 81:n pohjalta. Painotusjärjestys, jonka voi katsoa osoittavan kirjallisuudenopetuksen linjaa, on säilynyt jokseenkin samana. Selityksenä tähän samoin kuin painotusmuutosten pienuuteen voi pitää sitä, että vaikka uuteen opetussuunnitelmaan sisältyy myös uusi kirjallisuudenopetusohjelma, se ei pyri muuttamaan 1960- ja 70-luvun pitkän kokeilun tuloksena syntyneitä kirjallisuuspedagogista peruslinjaa vaan pikemminkin pohjaa juuri siihen. (Esim. *Komiteamietintö 1977:2, 8*; Vähäpassi 1979, 33.)

Tavoitteiden osalta muutoksia edelliseen mittauskertaan verrattuna vuoden 1990 painotuksissa ovat ”kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettamisen” painottuminen enemmän ja ”lukuharrastuksen vahvistamisen” vähemmän kuin 1980. Valintaperusteista ”kielen vaikeusasteen soveltuvuus

ikäkaudelle” painottuu vähemmän kuin 1980. Näiden muutosten, samoin kuin sen, että ”sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta” painottuu vähemmän kuin 1980, voidaan tulkita olevan seurausta uuden opetussuunnitelman tiedollisista velvoitteista – edellyttäähän se selkeästi opettavaksi myös kirjallisuudenhistoriaa ja muutakin kirjallisuustietoa. Kirjallisuudenhistorian opettamiseen puolestaan väistämättä liittyy tietty kaanonpainotus, luettavan tason huomioonottaminen, joka ei välttämättä vahvasta lukemisharrastusta ja ota huomioon kielen vaikeusastetta. Tältä osin opettajat ovat ilmeisesti uuden opetussuunnitelman ja uusien oppikirjojen vaikutuksesta tinkineet vuoden 1980 kyselyn ilmentämästä korosteisen lukijahakuisesta linjasta. Valintaperusteista myös ”moraalinen sopivuus ikäkaudelle” painottuu aiempaa vähemmän, mikä viittaa toisaalta opettajien moraalikäsitysten liberalisoitumiseen, toisaalta opettajien toteamaan lukion oppilasaineksen aikaisempaa varhaisempaan aikuistumiseen.

4.6.1990-luvun koulujärjestelmä ja pedagogiikka tavoite- ja valintaperustepainotusten taustatekijöinä

1990-luvulla lukiossa toteutettiin kaksi uudistusta, joiden voi olettaa vaikuttaneen kirjallisuudenopetukseen ja myös opettajien tavoite- ja valintaperustepainotuksiin. 1992 tuli voimaan äidinkielen päättökoeuudistus, johon sisältyi selviä tavoitteita myös kirjallisuudenopetuksen suhteen. Tätä uudistusta ja sen vaikutuksia lukion kirjallisuudenopetukseen käsitellään luvuissa 5.7. ja 5.8. 1994 toteutettiin tuntijako- ja opetussuunnitelmauudistus, jonka periaatteet julkaistiin teoksessa *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994* (seuraavassa OPS 94).

Lukiouudistuksen 1994 päätavoite oli purkaa koulutuksen keskusjohtoista säätelyä ja lisätä koulujen ja oppilaiden päätösvaltaa, eritoten koulujen mahdollisuuksia profiloitua erilaisten opinto-ohjelmien tarjonnassa ja oppilaiden valinnanmahdollisuuksia opinto-ohjelmansa laadinnassa. Uudistusta perusteltiin mm. koulutuksen kohdistamisella entistä tehokkaammin lahjakkuusreserveihin, mikä kansainvälisessä kilpailussa on välttämätöntä maan kilpailukyvyyn parantamiseksi. (Esim. OPS 94 1994, 8–9.) Uudistus toteutettiin vähentämällä kaikille oppilaille pakollisten kurssien määrää ja lisäämällä valinnaisia kursseja. Äidinkielessä pakollisten kurssien määrä väheni kahdeksasta kuuteen kurssiin eli 25 %. Samalla tuli mahdolliseksi opiskella äidinkielessä valinnaisia kursseja, myös kirjallisuuskursseja. Uudistuksessa pyrittiin lisäämään myös opettajien suunnitteluvalltaa. OPS 94 -asiakirjassa veloitetaan koulut ja opettajat asiakirjan määrittelemissä kehyksissä laatimaan itse tarkemmat oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat ja kehittämään niitä jatkuvana prosessina. (OPS 94 1994, 11.) OPS 94 on siten ns. puiteopetussuunnitelma paljon selvemmin kuin oli OPS 81.

OPS 94:n määrittelemissä äidinkielen kurssikehyksissä kaunokirjallisuus ja sen opetus ovat hyvin esillä, varsinkin ottaen huomioon sen, että äidinkielen opetussisällöt ovat edellisestä opetussuunnitelmasta, OPS 81:stä, kasvaneet samalla, kun opetusaika on vähentynyt. Neljä ensimmäistä kurssia ovat

ns. integroituja kursseja, joissa kirjallisuudenopetus kytketään kurssin yleisteemaan, ja kaksi viimeistä kurssia ovat painotetusti kirjallisuuskursseja, joista viidennessä kurssissa keskeisenä sisältönä on länsimaiden kirjallisuudenhistoria tyylivirtausten näkökulmasta ja kuudennessa suomalainen kirjallisuus. OPS 94:n opetusta ohjaava perusnäkemys perustuu viestintäteoriaan ja reseptioestetiikkaan. Sen mukaan ”Kieli, ja kirjallisuus sen ilmenemismuotona, ymmärretään aikasidonnaiseksi kulttuuriseksi viestinnäksi – ” ja ”Kirjallisuuden opetusta ohjaa vastaanoton tutkimuksen mukainen käsitys lukemistapahtumasta, tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta ja kirjallisuuden vastaanoton aikasidonnaisuudesta”. (OPS 94 1994, 39.)

Kyselytutkimukseni vuoden 2001 tuloksista voidaan päätellä, että joidenkin painotusten osalta jo vuoden 1990 kyselyssä havaittu kehityssuunta on edelleen voimistunut. Niinpä kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettamisen painotus on edelleen vahvistunut samoin kuin kirjallisuushistoriallisen edustavuuden teoksen valintaperusteena. Joidenkin painotusten kohdalla muutos tulee selvästi näkyviin verrattaessa 2001:n painotuksia 1980:n painotuksiin. Niinpä kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla ja teoksen sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta painottuvat 2001 selvästi vähemmän kuin 1980. Kaunokirjallisuuden lukutaidon kehittämisen painotus on sen sijaan lisääntynyt vasta vuoden 1990 mittauskertaan verrattuna samoin kuin äidinkielen taitojen kehittämisen yleensä. Myös teoksen soveltuminen kurssin tavoitteisiin painottuu hyvin selvästi enemmän 2001 kuin 1990 (1980 ei kurssimuotoista opetusta vielä ollut). Kielen vaikeusasteen soveltuvuus oppilaiden ikäkaudelle painottuu 2001 edelleen hyvin selvästi vähemmän kuin 1980, kuten se painottui jo 1990:kin. Samoin teoksen moraalinen sopivuus ikäkaudelle painottuu vähemmän kuin 1980, kuten se painottui jo 1990.

Useimmat em. painotusmuutoksista voidaan selittää koulujärjestelmän ja pedagogiikan lyhyemmän tai pitemmän aikavälin muutoksilla. On odotettavissa, että vuoden 1992 päättökoeuudistuksen jälkeen opettajat painottavat aikaisempaa enemmän kaunokirjallisuuden lukutaidon kehittämistä, mittaa uusi koe juuri tätä lukutaitoa (ks. luku 5.7.), ja myös uskovat enemmän tämän tavoitteen toteutumiseen omassa opetuksessaan (ks. luku 4.7.). Samoin on odotettavissa, että äidinkielen pakollisen kurssimäärän ja opetusajan tuntijakouudistuksen 1994 yhteydessä vähennyttyä 25 % opettajat kaunokirjallisuutta kurssilla luettavaksi valitessaan harkitsevat aikaisempaa tarkemmin teoksen soveltumista kurssin tavoitteisiin.

Kirjallisuudenopetuksen pitempää linjaa piirtävät eräät toisilleen vastakkaisuuntaiset painotuskehitykset. Niinpä tavoitteiden ”kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla” ja ”kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen” painotuskehitykset kulkevat vastakkaisiin suuntiin: edellisen painotus on enimmillään 1980 ja vähimmillään 2001 ja jälkimmäisen vähimmillään 1980 ja enimmillään 2001. Valintaperusteiden ”sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta” ja ”kielen vaikeusasteen soveltuvuus oppilaiden ikäkaudelle” painotuskehitys on vastaavalla tavalla vastakkaisuuntaisen valintaperusteiden ”kirjallisuushistoriallinen edustavuus” painotuskehitykselle. Nämä vastakkaisuuntaiset painotuskehitykset ovat johtaneet siihen, että kir-

jallisuudenopetuksen kaikkia muita tavoitteita painotettiin 2001 jokseenkin yhtä paljon paitsi lukuharrastuksen vahvistamista, jota edelleen painotettiin muita tavoitteita enemmän. Vuoden 1980 painotuksissa näkyvä muiden tavoitteiden hierarkisoituminen oli siis vuoteen 2001 mennessä purkautunut, mitä käsitystä tukevat myös valintaperusteiden pitkän aikavälin painotusmuutokset.

Lukion kirjallisuuspedagogisen linjan muuttumista tutkitulla aikavälillä osoittaa siis se, että kirjallisuudenopetuksen spesifinen tietotavoite, kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen, on asteittain noussut tasaveroiseksi laaja-alaisen kasvatustavoitteen, kehitysvirikkeiden antamisen, kanssa, jonka painotus puolestaan on asteittain vähentynyt. Se, että lukukokemuksesta on tavoitetasolla tingitty mm. kirjallisuudenhistorian opettamisen hyväksi, näkyy myös opetuksen yhteydessä tapahtuvan kaunokirjallisuuden lukemisen hyvin huomattavana vähenemisenä (ks. luku 5.3.). Tämän vähenemisen pääsyyt ovat vuoden 1994 tuntijakouudistus sekä vuoden 1992 äidinkielen päättökokeen uudistus. Uusi tuntijako, joka leikkasi neljäsosan äidinkielen pakollisesta kurssimäärästä ja siis opetusajasta, karsii ennen kaikkea aikaa vievää kokonaisteosten lukemista, ja samaan suuntaan vaikuttaa päättökoeeuudistus. (Ks. luku 5.7.) Kirjallisuudenhistorian opettamisen tavoitteen vahvistamista selittää kirjallisuudenhistorian ja muun kirjallisuustiedon saama huomattava asema sekä vuoden 1981 että 1994 opetussuunnitelmassa sekä niihin pohjaavissa oppikirjoissa mutta myös opetusaikaresurssin niukkuus, joka suosii tiedollisen aineksen opettamista enemmän kuin opetuksen yhteydessä tapahtuvaa kaunokirjallisuuden lukemista. Vuoden 1994 tuntijakouudistusta ja sen seurauksia voi kirjallisuudenopetuksen osalta pitää hyvänä näyttönä siitä, miten opetuksen resurssit vaikuttavat suoraan opetuksen linjaan.

Lukuharrastuksen vahvistamisen nousua jo vuoden 1980 kyselyssä kirjallisuudenopetuksen johtavaksi tavoitteeksi selittää osaltaan se, että suomalaisen yhteiskunnan viestintäkenttä ja samalla elämystuotanto olivat edellisillä vuosikymmenillä nopeasti laajentuneet uusille alueille – televisio, rockmusiikki, sarjakuvat – , jotka olivat alkaneet enenevässä määrin hallita myös oppilaiden elämää. Kirjallisuus oli tässä kehityksessä menettämässä asemiaan nuorten elämystarpeiden tyydyttäjänä ja maailmankuvan hahmottajana, minkä kirjallisuudenopettajat luonnollisesti kokivat haasteena omalle työlleen. Sähköisen ja kuvaviestinnän nopean kehityksen myötä, joka on tuonut mm. videon ja tietokoneen jokapäiväiseen käyttöön, tämä haaste on sittemmin vain kasvanut, mikä osaltaan selittää lukuharrastuksen vahvistamisen säilymisen kirjallisuudenopetuksen tärkeimpänä tavoitteena nykypäivään eli vuoden 2001 kyselyyn asti. Kansainvälisen koulusaavutuksia arvioivan järjestön IEA:n teettämässä maailmanlaajuisissa lukutaidon arviointitutkimuksissa 1992 ja 2001 myös suomalaisten peruskoulun opettajien tavoitteissa oppilaiden pysyvän kiinnostuksen herättäminen lukemiseen oli ensimmäisellä sijalla ja he preferoivat nimenomaan kaunokirjallisuuden luettamista. (Linna-kylä 1992, 21,27 ja 2001, Pisa, www.jyu.fi/ctl/pisa.)

On kuitenkin huomattava, että vaikka lukuharrastuksen vahvistamisen tavoite on edelleen yhtä painotettu kuin 1970-luvun lopussa, keskeinen keino,

jolla siihen aikoinaan pyrittiin, nimittäin lukukokemusten tuottaminen oppilaille heitä sisällöltään kiinnostavien teosten runsaalla luettamisella, on menettänyt merkitystään. (Ks. luku 5.3.) Ehkä juuri tästä syystä myös opettajien usko tämän tavoitteen toteutumiseen on hieman heikentynyt. (Ks. luku 4.7.)

4.7. Tavoitteiden toteutumisen arvio

Opettajilta kysyttiin, miten he uskoivat kirjallisuudenopetukselleen asettamiensa tavoitteiden toteutuvan. Tätä kysyttiin kolmiportaisella asteikolla, jossa kirjallisuudenopetus ja siihen liittyvä lukeminen lisää opettajan käsityksen mukaan ao. tavoitteen toteutumista oppilaiden enemmistön kohdalla 3 = merkittävästi, 2 = jonkin verran ja 1 = ei lainkaan. Opettajien vastausten keskiarvot eri tutkimusvuosina näkyvät taulukosta 12.

Taulukko 12

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteiden toteutumisen arviointi

Kirjallisuudenopetus	1980 N 197		1990 N 207		2001 N 237	
	Keski- arvo	<i>Keski- hajonta</i>	Keski- arvo	<i>Keski- hajonta</i>	Keski- arvo	<i>Keski- hajonta</i>
1. lisää tietoa kirjallisuuden historiasta	2,35	0,50	2,32	0,49	2,35	0,49
2. lisää lukemisharrastusta	2,13	0,46	1,98	0,44	1,96	0,44
3. antaa kehitysvirikkeitä	2,25	0,46	2,15	0,40	2,05	0,42
4. lisää kaunokirjallisuuden lukutaitoa	2,30	0,48	2,28	0,48	2,44	0,52
5. kehittää äidinkielen taitoja yleensä	2,21	0,50	2,13	0,43	2,22	0,45
6. kehittää kirjoitustaitoa	2,20	0,54				
7. kehittää kirjallista makua			2,04	0,41	1,94	0,48

Lukuohje: Painotus asteikolla 1 – 3, jossa 3 = (lisää/antaa/kehittää) merkittävästi, 2 = jonkin verran ja 1 = ei lainkaan. Siis mitä suurempi keskiarvo, sitä paremmin tavoitteen arvioitu toteutuvan.

Kaikki keskiarvot sijoittuvat lähelle asteikon puoliväliä ”jonkin verran”, useimmat hieman arvon ”merkittävästi” suuntaan. Opettajien vastauksia leimaa siis varovainen usko kaikkien kirjallisuudenopetuksen tavoitteiden toteutumiseen.

Tasaisimmin opettajat uskovat koko tutkimuskaudella kirjallisuudenopetuksen lisäävän oppilaidensa enemmistön tietoa kirjallisuudenhistoriasta.

Tämän selittänee tavoitteen toteutumisen mitattavuus: selvärajaisen tiedollisen tavoitteen toteutumista on helpompaa kontrolloida esim. kokeiden avulla kuin muiden tavoitteiden toteutumista.

Tavoitteiden toteutumisarvioiden muutoksia ovat uskon vahvistuminen tavoitteen ”kaunokirjallisuuden lukutaidon kehittäminen” toteutumiseen viimeisellä, vuoden 2001 mittauskerralla sekä uskon asteittainen hiipuminen tavoitteen ”kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla” toteutumiseen. Nämä muutokset ovat yhdenmukaisia tämän tutkimuksen niiden aiempien tulosten kanssa, että vuoden 1992 päättökoeuudistuksen jälkeen opettajat myös painottivat lukutaidon kehittämistavoitetta aiempaa enemmän ja kehitysvirikkeiden antamistavoitetta joka mittauskerralla aiempaa vähemmän. (Ks. taulukko 10, s. 60.) Vaikka lukemisharrastuksen vahvistaminen on säilynyt opettajien arvioissa kaikilla mittauskerroilla kirjallisuudenopetuksen tärkeimpänä tavoitteena, usko senkin toteutumismahdollisuuksiin on ilmeisesti resurssien vähenemisen seurauksena jonkin verran hiipunut.

5. Kaunokirjallisuuden lukeminen opetuksen yhteydessä

5.1. Kirjojen valintatapa

Kyselyllä selvitettiin ensin, millä tavoin kirjallisuudenopetuksen yhteydessä luetut kirjat oli valittu. Opettajia pyydettiin valitsemaan seuraavista vaihtoehdoista: 1. opettaja valitsi kaikki kirjat 2. oppilaat valitsivat kaikki kirjat 3. opettaja valitsi osan ja oppilaat valitsivat osan luetuista kirjoista 4. oppilaat valitsivat opettajan osoittamista kirjoista. Opettajien vastaukset eri kyselyvuosina näkyvät taulukosta 13.

Taulukko 13

Kirjallisuudenopetuksen yhteydessä luettujen kaunokirjallisten teosten valintatapa

Valintatapa	1979–80 N 199 % vastaajista	1989–90 N 205 % vastaajista	2000–01 N 240 % vastaajista
1. Opettaja valitsi kaikki kirjat.	7	2	1
2. Oppilaat valitsivat kaikki kirjat.	2	2	2
3. Opettaja valitsi osan ja oppilaat osan kirjoista.	58	67	58
4. Oppilaat valitsivat opettajan osoittamista kirjoista.	33	29	39
	100	100	100

Taulukosta ilmenee, että oppilaat ovat osallistuneet tavalla tai toisella opetuksen yhteydessä luettujen kirjojen valintaan yli 90 %:ssa tapauksista kaikkina tutkittuina lukuvuosina.. Yleisin menettely on ollut se, että opettaja valitsee osan ja oppilaat osan kirjoista, toiseksi yleisin se, että opettaja (tai oppikirjan tekijä) suorittaa esivalinnan ja oppilaat valitsevat sitten hänen antamastaan (tai oppikirjan sisältämästä) kirjalistasta. Jälkimmäinen menettely on selvästi lisääntynyt viimeisenä kymmenvuotisjaksona.

Se, että oppilaat pääsääntöisesti osallistuvat itse luettavien kirjojen valintaan, on nähtävä 1960- ja 1970-luvulla syntyneen lukijapainotteisen kirjallisuuspäädagogiikan seurauksena. Muutos aikaisempaan käytäntöön on todella suuri, sillä esim. vuoden 1941 opetussuunnitelma tuntee vain opettajan suorittaman kirjojenvalinnan, jota myös ÄOL:n puheenjohtaja yliopettaja Aulis Ojajärvi vielä 1960-luvun kirjallisuudenopetuksen linjataistelussa voimakkaasti puolsi. (Vrt. luku 1.4.4. ja 1.5.3.)

Se, että oppilaat saavat osallistua kirjojen valintaan, on omiaan lisäämään kirjallisuuden lukemisen motivaatiota ja toteuttamaan siten opettajien tässä tutkimuksessa tärkeimpänä pitämää kirjallisuudenopetuksen tavoitetta, lukuharrastuksen vahvistamista. Useimmissa kirjojenvalintavaihtoehdoissa on toteutunut samalla myös opettajien mahdollisuus kontrolloida riittävässä määrin luettavaa kirjallisuutta ja soveltaa siihen kirjallisuudenopetuksen muita tavoitteita palvelevia valintaperusteita.

5.2. Mitä kirjojen lukemisesta kysyttiin

Tässä luvussa pyrin selvittämään lukion kirjallisuudenopetuksen yhteydessä tutkimusajanjaksona tapahtunutta kaunokirjallisuuden lukemista ja sen muutoksia sekä sitä, miten nämä muutokset heijastavat saman ajanjakson koulujärjestelmän ja päädagogiikan muutoksia.

Kirjallisuudenopetuksen yhteydessä tapahtuvan lukemisen määrää ei voi arvioida vain luettujen kokonaisteosten (eli romaanien, näytelmien sekä novelli- ja runokokoelmien) ja antologioiden perusteella, koska kaikkiin äidinkielen oppi- ja harjoituskirjoihin sisältyy runsaasti lyhyitä kaunokirjallisia tekstejä, novelleja, runoja ja romaanikatkelmia ja ne muodostavat olennaisen osan luetun kaunokirjallisuuden kokonaismäärästä. Tämä koskee varsinkin vuoden 1992 äidinkielen päättökoeuudistuksen jälkeen ilmestyneitä oppi- ja harjoituskirjoja, joissa oppilaita harjaannutetaan lyhyiden tekstien avulla päättökokeen kirjallisuustehtäviin. Seuraava tarkastelu koskee siten vain kokonaisteoksia sekä antologioita.

Opettajilta kysyttiin, 1. montako kaunokirjallista teosta kukin oppilas joutui lukemaan keskimäärin kullakin luokalla/kurssilla mukaanlukien oppilastöitä, esim. esitelmiä ja ryhmätöitä, varten luetut teokset, 2. mitkä kaunokirjalliset teokset (myös antologiat ja valikoimat) luki kullakin luokalla/kurssilla koko luokka/opetusryhmä sekä 3. miten koko luokan/opetusryhmän lukemat teokset jakaantuivat kirjallisuudenlajin, kotimaisuuden/ulkomaisuuden ja teoksen ilmestymisajankohdan mukaan.

5.3. Kokonaisteosten lukeminen on vähentynyt, yhteisesti luettujen jyrkästi

Opetuksen yhteydessä luettujen kokonaisteosten ja antologioiden määrässä ja rakenteessa on tutkittavana ajanjaksona 1980–2001 tapahtunut huomattavia muutoksia. Ne ilmenevät oheisesta taulukosta 14. Silmiinpistävin piirre

on kokonaisteosten ja antologioiden lukemisen väheneminen. Eniten lukeminen on vähentynyt viimeisenä tutkimusjaksona 1990–2001.

1980–90 oppilaan lukioaikana kirjallisuudenopetuksen yhteydessä keskimäärin lukemien teosten määrä väheni 13,4:stä 11,9:ään eli 11 % ja koko luokan lukioaikana yhteisesti lukemien teosten määrä väheni 12,3:sta 7,9:ään eli 36 %. Samana aikana koko luokan lukemien teosten nimikemäärä väheni 395:stä 313:een eli 21 %.

1990–2001 lukemisen väheneminen oli selvästi edellistä kymmenvuotiskautta jyrkempää: oppilaan koko lukioaikana lukemien teosten määrä putosi 11,9:stä 9,7:ään eli 18,5 %, ja koko luokan/opetusryhmän lukioaikana yhteisesti lukemien teosten määrä putosi 7,9:stä 4,2:een eli peräti 47 %. Tätä lähes puolittumista ilmentää myös se, että koko luokan/opetusryhmän lukioaikana lukemien kokonaisteosten nimikemäärä väheni samana aikana 313:sta 176:aan sekä niiden mainintojen määrä 1555:stä 818:een.

Koko tutkittuna ajanjaksona 1980–2001 jyrkintä on ollut koko luokan lukioaikana yhteisesti lukemien teosten väheneminen: 12,3:sta teoksesta 4,2:een teokseen eli 66 % (vuoden 1990 mittauksesta vuoden 2001 mittaukseen 47 %). Oppilaan lukioaikana keskimäärin lukemien teosten määrä väheni vuoden 1980 mittauksesta vuoden 2001 mittaukseen 28 % (vuoden 1990 mittauksesta vuoden 2001 mittaukseen 18,5 %).

Taulukko 14

Kaunokirjallisten teosten lukeminen opetuksen yhteydessä

	1979–80	1989–90	2000–01
Oppilaan/opiskelijan lukioaikana lukemien teosten keskimäärä	13,4 (N 193) ¹⁾	11,9 (N 196) ²⁾	9,7 (N 212) ²⁾
		1. kurssi 1,5 2. kurssi 1,3 3. kurssi 1,7 4. kurssi 1,7 5. kurssi 2,0 6. kurssi 1,3 7. kurssi 1,8 8. kurssi 0,9	1. kurssi 1,4 2. kurssi 1,6 3. kurssi 1,5 4. kurssi 1,4 5. kurssi 1,9 6. kurssi 1,9
Koko luokan/opetusryhmän lukioaikana lukemien teosten keskimäärä	12,3 /N 193 ¹⁾	7,9 (N 196) ²⁾	4,2 (N 212) ²⁾
Koko luokan/opetusryhmän lukioaikana lukemien teosten nimikkeiden/mainintojen määrä	395/2383 (N 193) ¹⁾	313/1555 (N 207) ¹⁾	176/818 (N 241) ¹⁾
	Romaanit 235/1465 Näytelmät 38/231 Novellikok. 58/433 ja -antologiat Runoteokset 45/189 ja -antologiat Muut 19/65	220/1050 23/120 36/291 23/66 11/28	112/561 17/101 25/103 16/42 6/11
Kotimaiset teokset	199/1171	177/769	89/422
Ulkomaiset teokset	195/1212	136/786	87/396

1) Kaikki vastanneet

2) Niiden opettajien määrä, jotka opettivat kaikkia lukion kursseja

5.4. Lukemisen keskittymisen vaihtelua

Lukemisen keskittymistä/hajautumista voidaan osoittaa esim. luvulla, joka näyttää eniten luettujen teosten osuuden kaikista koko luokan yhteisesti lukemista teoksista. Pitkän aikavälin keskittymiskehityksen havainnollistamiseksi taulukkoon 15 on otettu 15 eniten luetun teoksen sekä kahden eniten luetun teoksen lukemisen osuus koko luokan lukemista teoksista lukuvuodesta 1929–30 lukuvuoteen 2000–01. Taulukosta voidaan päätellä, että lukeminen oli ensin niin keskittynyttä, että 1929–30 15 eniten luetun teoksen osuus muodosti melkein koko lukemisen ja vielä 1955–56 75 % siitä. Sitten lukuvuosina 1979–80 ja 1989–90 lukeminen oli jo niin hajautunutta, että 15 eniten luetun teoksen osuus painui alle kolmannekseen koko luetusta. Tämä johtui ennen muuta koko luokan lukemien teosten nimikkeiden ja lukemisen kokonaismäärän radikaalista lisääntymisestä 1960- ja 70-luvulla kirjallisuuspedagogisen linjamuutoksen seurauksena. (Vrt. luku 1.5.6.) Lukuvuoden 2000–01 15 eniten luetun kirjan osuus koko luetusta 46 % kertoo puolestaan koko luokan lukemien teosten nimikkeiden ja lukemisen määrän miltei yhtä radikaalista vähenemisestä 1990-luvulla eli lukemisen keskittymisestä entistä harvempiin teoksiin. Yhteisesti luettujen kokonaisteosten lukemisen väheneminen on siis samalla merkinnyt niiden lukemisen keskittymistä.

Sama kehitys on nähtävissä tarkasteltaessa kahden eniten luetun teoksen osuutta koko luetusta. *Seitsemän veljeksien* ja *Tuntemattoman sotilaan* yhteinen osuus 21 % koko luetusta lukuvuonna 2000–01 ilmaisee näiden teosten asemaa kirjallisuudenopetuksemme nykykaanonin ehdottomina kärkiniminä. *Seitsemällä veljeksellä* on ollut tämä asema ainakin lukuvuodesta 1909–10 alkaen (Haila 1934, Nuutinen 1957, Rikama 1990.) ja *Tuntemattomalla sotilaalla* ainakin lukuvuodesta 1989–90 alkaen (Rikama 1990).

Taulukko 15

15:n eniten luetun ja kahden eniten luetun teoksen osuus koko luokan/opetusryhmän lukemista kaikista teoksista eri aikoina

	1929-30 N 76 ¹⁾	1955-56 N 160 ²⁾	1979-80 N 193	1989-90 N 207	2000-2001 N 241
a. 15:n eniten luetun teoksen mainintoja/ %-osuus koko luokan lukemista kaikista teoksista	320 / 99 %	781 / 75 %	673 / 28 %	510 / 33 %	373 / 46 %
b. kahden eniten luetun teoksen mainintoja/ %-osuus koko luokan lukemista kaikista teoksista	124 / 38 %	257 / 25 %	171 / 7 %	133 / 9 %	172 / 21 %

1) Haila 1934

2) Nuutinen 1957

5.5. Lukemisen valinnaisuus on lisääntynyt jatkuvasti

Merkittävä piirre lukemisen muutoksissa on valinnaisuuden lisääntyminen kirjallisuudenopetuksen yhteydessä tapahtuvassa lukemisessa. Taulukon 16 perusteella voidaan todeta, että oppilaan lukioaikana kirjallisuudenopetuksen yhteydessä keskimäärin lukemien kirjojen ja koko luokan/opetusryhmän lukioaikana yhteisesti lukemien kirjojen erotus on kasvanut asteittain lukuvuoden 1955–56 0,2 kirjasta lukuvuoden 2000–01 5,5 kirjaan. Tämä merkitsee sitä, että kun 1955–56 melkein kaikki luettava annettiin koko luokalle yhteisesti luettavaksi, niin 2000–01 oppilaat saivat itse valita yli puolet luettavasta – yleensä kokonaisteoksista, jotka he joutuivat lukemaan ryhmä- tai yksilötehtävinä suoritettavia kirjallisuustöitään tai kirjallisuuden kokeita varten – opettajan laatimista tai oppikirjan sisältämistä kirjalistoista tai aivan vapaasti. Lukuvuonna 2000–01 38 % opettajista ei luettanut enää yhtään yhteistä kokonaisteosta koko opetusryhmälle.

Taulukko 16

Oppilaan lukioaikana lukemien ja koko luokan/opetusryhmän lukioaikana lukemien kirjojen keskimäärä

	1955-56 N 160 ¹⁾	1979-80 N 193	1989-90 N 196	2000-01 N 212 ²⁾
1. oppilaan lukioaikana lukemien kirjojen keskimäärä	6,2	13,4	11,9	9,7
2. koko luokan/opetusryhmän lukioaikana lukemien kirjojen keskimäärä	6,0	12,3	7,9	4,2
3. kohtien 1 ja 2 erotus	0,2	1,1	4,0	5,5

1) Nuutinen 1957

2) Niiden opettajien määrä, jotka opettivat kaikkia lukion kursseja

5.6. Miten kirjallisuudenopetuksen kaanon on muuttunut

Valinnaisuuden lisääntymisellä ja yhteisesti luettujen kokonaisteosten vähenemisellä on luonnollisesti vaikutuksensa ns. kirjallisuudenopetuksen kaanoniin, jolla tarkoitan koko luokalle/opetusryhmälle useimmin luettavaksi annettujen kokonaisteosten ryhmää. Vaikka tämä ryhmä on kooltaan ja siihen kuuluvien kirjojen lukemistiheyden osalta mielivaltainen, sen avulla voidaan osoittaa lukemisen rakenteessa tapahtuneita muutoksia.

Taulukosta 17 näkyvät 15 koko luokalle/opetusryhmälle useimmin luettavaksi annettua kokonaisteosta tutkittuina lukuvuosina. Vertailussa voidaan todeta, että tämä 15 kirjan ryhmä on säilynyt alkupäänsä koostumukselta ja järjestykseltä eri mittauskerroilla varsin samankaltaisena. Huomiota herät-

tävää on, että lukuvuoden 1989–90 kahden luetuimman teoksen *Seitsemän veljeksien* ja *Tuntemattoman sotilaan* asema on 1990-luvulla hyvin näkyvästi vahvistunut: niiden mainintojen ero seuraavana olevan *Nukkekodin* ja ryhmän muiden teosten mainintoihin on kasvanut jyrkästi. Niiden poikkeusasema näkyy myös siitä, että vain nämä kaksi teosta antoi 2000–01 koko opetusryhmän yhteiseksi luettavaksi peräti 44 opettajaa eli 18 % vastanneista. Voisi perustellusti sanoa, että kirjallisuudenopetuksemme kaanon pieneeni 1990-luvulla käsittämään enää vain kaksi teosta, *Seitsemän veljestä* ja *Tuntemattoman sotilaan*. Tietysti on muistettava tällaisten väittämien suhteellisuus. Jos kaanoniin kuulumisen ehtona pidettäisiin esim. sitä – niin kuin luontevalta tuntuisi –, että yli puolet opettajista luettaa teoksen koko luokalle, niin kaanoniin olisi vielä 1979–80 kuulunut *Seitsemän veljestä*, mutta sen jälkeen ei enää yhtään teosta!

15 luetuimman kokonaisteoksen joukossa asemansa ovat tutkittuna ajanjaksona säilyttäneet suomalaisista klassikoista Kiannon *Punainen viiva* ja Ahon *Juha* ja ulkomaisista Ibsenin *Nukkekot*i, Camus'n *Sivullinen* ja Goldingin *Kärpästen herra*, vaikka kaikkien niiden lukeminen on vähentynyt jyrkästi lukuvuodesta 1989–90. Uusina lukuvuonna 2000–01 15 joukkoon ovat tulleet *Kalevala*, *Hamlet*, *Nummisuutarit* ja Canthin *Anna-Liisa*, mikä osoittaa suuntautumista vanhoihin perusklassikoihin, vaikka pitkällemeneviä johtopäätöksiä niiden vähäisen mainintamäärän perusteella ei voikaan tehdä. Yhtään uudempaa teosta ei viimeisen kyselykerran listassa ole, ja lukuvuoden 1989–90 listasta pudonneet Härkösen *Häräntappose* ja Saision *Elämän meno* osoittavat, että kokonaisteosten lukemisen vähentyminen on koitunut nimenomaan uudempien teosten tappioksi, mitä on tietysti pidettävä valitettavana kehityssuuntana. Uudempaa kirjallisuutta on kyllä oppija harjoituskirjojen sekä antologioiden näytenovelleissa ja -runoissa, mutta uudempi romaanikirjallisuus näyttää jäävän kokonaan oppilaiden omien valintojen varaan.

Myös antologioiden nimikkeiden ja mainintojen määrä on tutkittuna ajanjaksona selvästi vähentynyt, mutta niiden lukemisen suhteellinen osuus koko lukemisesta on säilynyt jokseenkin samansuuruisena, 12–14 prosenttina. Vanhojen suosikkiantologioiden tilalle on tullut uusia, mutta jo klassikon aseman saavuttanut Aulis Ojajärven toimittama *Maailmankirjallisuuden mestarinovelleja* (I osa ilmestyi jo 1961) on edelleen säilyttänyt ykkössijansa lukion luetuimpana antologiana. Sen jatkuvan suosion syynä lienee paitsi taso myös se, että sitä aikanaan hankittiin koko luokan sarjoina ja kestävinä kovakansisidoksina paljon koulukirjastoihin.

Taulukko 17

15 eniten luettua teosta lukuvuosina 1979–80, 1989–90 ja 2000–01

	1979-80 (N 193)		1989-90 (N 196)		2000-01 (N 241)	
	Teos	Mainintoja	Teos	Mainintoja	Teos	Mainintoja
1	Kivi, Seitsemän veljestä	110	Kivi, Seitsemän veljestä	82	Kivi, Seitsemän veljestä	95
2	Sillanpää, Hurskas kurjuus	61	Linna, Tuntematon sotilas	51	Linna, Tuntematon sotilas	77
3	Camus, Sivullinen	58	Ibsen, Nukke koti	50	Ibsen, Nukke koti	30
4	Kianto, Punainen viiva	53	Kianto, Punainen viiva	49	Kianto, Punainen viiva	22
5	Pekkanen, Tehtaan varjossa	48	Camus, Sivullinen	39	Aho, Juha	21
6	Aho, Juha	42	Sillanpää, Hurskas kurjuus	32	Camus, Sivullinen	16
7	Meri, Manillaköysi	41	Aho, Juha	31	Golding, Kärpästen herra	16
8	Linna, Tuntematon sotilas	40	Orwell, Eläinten vallankumous	29	Orwell, Eläinten vallankumous	16
9	Ibsen, Nukke koti	39	Golding, Kärpästen herra	26	Steinbeck, Hiiriä ja ihmisiä	16
10	Huxley, Uusi uljas maailma	36	Härkönen, Häräntappoase	22	Canth, Anna Liisa	15
11	Hemingway, Vanhus ja meri	32	Hemingway, Vanhus ja meri	22	Kalevala	12
12	Wright, Musta poika	31	Sainger, Sieppari ruispellossa	22	Kivi, Nummisuutarit	10
13	Golding, Kärpästen herra	29	Meri, Manillaköysi	20	Shakespeare, Hamlet	10
14	Turunen, Simpauttaja	27	Saisio, Elämän meno	18	Linna, Täällä Pohjantähden alla	9
15	Brecht, Seitšuanin hyvä ihminen	26	Canth, Työmiehen vaimo	17	Hesse, Demian	8
Yhteensä mainintoja		673	Yhteensä mainintoja		Yhteensä mainintoja	
15 eniten luettujen teoksen mainintojen osuus kaikista maininnoista (2383)		28 %	15 eniten luettujen teoksen mainintojen osuus kaikista maininnoista (1555)		15 eniten luettujen teoksen mainintojen osuus kaikista maininnoista (818)	
					373	
					46 %	

5.7. Koulujärjestelmän ja pedagogiikan muutokset lukemisen muutosten taustatekijöinä

Useimpia lukemisen muutoksia selittäviksi taustatekijöiksi voidaan osoittaa koulujärjestelmän ja pedagogiikan muutokset tutkittavana ajanjaksona.

Koko luokan lukemien kokonaisteosten lukemisen vähenemisessä on ensinnäkin kysymys aikaresurssin eli kirjallisuudenopetukseen käytettävän ajan vähenemisestä. Siirtyminen kurssimuotoiseen lukioon 1980-luvun alussa ei vielä vähentänyt äidinkielenopetuksen eikä kirjallisuudenopetuksen opetus-aikaa, vaikkakin äidinkielenopetus joutui luopumaan sille *Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö II A:ssa* (1977) ehdotetusta yhdeksästä kursista ja tyytymään kahdeksaan. Se, että äidinkielen pakollisten kurssien määrä tuntijakouudistuksen yhteydessä 1994 väheni 25 % eli kahdeksasta kuuteen, merkitsi kirjallisuudenopetuksen absoluuttisen aikaresurssin jossakin ei ehkä yhtä suurta niin ainakin varsin huomattavaa pienenemistä. Vuoden 2001 kyselyssä kirjallisuudenopetuksen suhteellinen asema itse asiassa parani eli kirjallisuudenopetukseen käytetty aika ja tämän opetuksen yhteydessä annettujen näyttöjen vaikutus äidinkielen arvosanaan lisääntyivät vuoden 1990 kyselyyn verrattuna, mikä ei kuitenkaan merkitse absoluuttisen aseman paranemista. (Ks. luku 3.4.)

Se, että oppilaan/opiskelijan koko lukioaikana lukemien kirjojen keskimäärä väheni 1990-luvulla 18,5 %, voi pääosin selittyä vuoden 1994 tuntijakouudistuksesta seuranneesta kirjallisuudenopetukseen käytettävän ajan vähenemisestä. Sen sijaan selitystä koko luokan/opetusryhmän yhteisesti lukemien kokonaisteosten keskimäärän lähes puolittumiseen 1990-luvulla on etsittävä myös ja ennen kaikkea vuonna 1992 voimaantulleesta lukion äidinkielen päättökokeen uudistuksesta. Tässä uudistuksessa äidinkielen kaksi aiemmin tehtäviltään samantyyppistä koekertaa sisältävän päättökokeen toiseksi kokeeksi vaihdettiin ns. aineistokoe, joka mittaa kokelaiden kykyä käyttää eri tavoin hyväksi annettua aineistoa. Kirjallisuustehtävien aineistoksi kokeessa annetaan aina lyhyitä kaunokirjallisia tekstejä, novelleja ja runoja, joskus romaanikatkelmia, joita kokelaiden tulee analysoida ja tulkitella. Uudistuksen tavoitteena oli saattaa kokelaat samanarvoiseen asemaan kirjallisuustehtävien suhteen sekä jäntevöittää opetusta edellyttämällä siltä konkreettisten tekstien analyysi- ja tulkintataitojen harjoittelua. (Esim. Rikama 1998, 212–13.) Koska lyhyiden kaunokirjallisten tekstien käyttö kirjallisuudenopetuksessa mahdollistaa lyhyemmässäkin opetusajassa entistä tehokkaamman tekstianalyysin opetuksen ja myös harjoittelun päättökoea varten, äidinkielen päättökokeen uudistus tuli siirtäneeksi kirjallisuudenopetuksen painopistettä kokonaisteoksista, siis yleensä romaaneista, lyhyihin erillisiin teksteihin, novelleihin ja runoihin. Tätä siirtymää lukio-opiskelun tiivistynyt työtahti, kirjallisuudenopetuksen aikapula sekä uusien oppi- ja harjoitus kirjojen runsas novellien ja runojen sekä niihin liittyvien tehtävien tarjonta tukivat.

5.8. Lukemisen muutosten seurausten pohdintaa

Koska lyhyiden tekstien suosiminen näyttää tapahtuvan nimenomaan yhteisesti luettujen romaanien kustannuksella, on aihetta pohtia, mitä menetyksiä tämä kirjallisuudenopetuksen suuntaus aiheuttaa. Selvä menetys on ainakin se, että yhteisesti luettujen kansallisten tai kansainvälisten merkkiteosten lukemisen väheneminen vähentää myös sitä yhteistä yleissivistystä, jonka varassa niin kansallinen kuin yleisinhimillinenkin itseymmärrys ja sen lisäämiseksi käytävä keskustelu paljolti ovat. Selvää nähdäkseni on, että kyseessä on kulttuuripoliittinen tappio. Pohtiessaan jatkuvamenekkisten teosten, ns. steadysellereiden, suosion syitä ja vaikutuksia Juhani Niemi toteaa, että koululaitoksella on ollut merkittävä osuus suomalaisten steadysellereiden, joista monet ovat kansallisia perusteoksia, syntyyn. (Niemi 1983, 143.) Hän kiteyttää yhteisesti koulussa luettujen teosten merkityksen: ”Vaikuttavimmin jatkuvamenekkkiset teokset lienevät muovanneet suomalaisten käsityksiä koululaitoksen tai yleensä kansanvalistuksen käytössä.” ”Monet steadysellerit ovat vaikuttaneet niin konkreettisesti kansakunnan asenteisiin, että kärjistäen voi sanoa niiden muuttaneen Suomea.” (Niemi 1983, 135–36.)

Toisaalta tekstianalyysin harjoittelu lyhyiden kirjallisten tuotteiden avulla mm. päättökoetta varten lienee ryhdistänyt kirjallisuudenopetusta ja vahvistanut sen asemaa, kuten päättökoeuudistuksen yksi tarkoitus olikin. Ilmeisesti juuri tämä uudistus on vaikuttanut siihen, että opettajat arvioivat päättökokeen vaikuttavan kirjallisuudenopetukseensa lukuvuonna 2000–01 selvästi enemmän kuin 1989–90. (Ks. taulukko 1, s. 39.) Uuden päättökokeen myönteiseksi koettu vaikutus kirjallisuudenopetukseen lienee myös perussy siihen, että 164 opettajaa eli 71 % lukuvuoden 2000–01 kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, että uuteen, paraikaa suunnitteilla olevaan päättökokeeseen pitäisi sisällyttää kaikille kokelaille pakollisia kirjallisuustehtäviä. (N 231, joista 67 opettajaa eli 29 % vastanneista oli vastakkaista mieltä.)

Kuten aiemmin todettiin (ks. taulukko 16, s. 75), oppilaan lukioaikana lukemien teosten keskimäärä suhteessa koko luokan yhteisesti lukemien teosten keskimäärään on pitkällä aikavälillä koko ajan kasvanut, eli kun 1950-luvulla melkein kaikki hänen lukemansa teokset luki myös koko muu luokka, niin 2000–01 hän (tai hänen työryhmänsä) sai valita yli puolet lukemistaan teoksista itse. Tämä valinnaisuuden lisääntyminen kirjallisuuden lukemisessa – kuten myös koko 1990-luvun koulutuspolitiikassa – näyttää kiinnostavasti toteuttavan sosiologien hypoteesia suomalaisen yhteiskunnan sodanjälkeisestä kehityksestä. Hypoteesin mukaan yhteiskuntamme on 1900-luvun jälkipuoliskolla ollut siirtymävaiheessa – ja 1980-luvun alusta kiihtyvästi – suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen, jonka kehitystä ohjaa perusarvona kuluttajien mahdollisimman suuri valinnanvapaus. (Esim. Alasuutari 1996.) Taidejärjestelmämme – johon kirjallisuudenopetuskin osana kuuluu – systeemianalyttisen selitysmallin mukaan kyse on tämän järjestelmän sellaisesta kehitysvaiheesta, jolle on ominaista valtiojohtoisen sääntelyn purkaminen ja siirtyminen entistä selvemmin markkinaperusteiseen suuntaan. (Sevänen 1998, 371; vrt. luku 8.2.) Tällaisessa tilanteessa vastavoimana korostuu nähdäkseni yhteistä yleissivistystä ja yhteistä kansallista identiteettiä ylläpitävien koulutuksen osien merkitys.

6. Lukiolaisten mielikirjallisuus ja suosikkikirjailijat

6.1. Mitä kysyttiin

Edellisessä luvussa käsiteltiin kirjallisuudenopetuksen yhteydessä tapahtuvassa lukemisessa ja ns. kirjallisuudenopetuksen kaanonissa eli koko luokalle useimmin luettavaksi annetuissa teoksissa ilmenneitä muutoksia. Tässä luvussa tarkastellaan lukiolaisten mielikirjallisuutta ja suosikkikirjailijoita sekä niissä tapahtuneita muutoksia opettajien arvioiden valossa sekä pohditaan mielikirjallisuuden ja ns. kaanonkirjallisuuden välistä suhdetta.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien voi olettaa tuntevan hyvin oppilaidensa mielikirjallisuutta ja -kirjailijoita, perustuuhan opetus paljolti juuri oppilaiden kirjallisen maun ja kiinnostuksen kohteiden tuntemukseen. (Vrt. luku 4.1.) Tätä tuntemusta opettajat hankkivat esim. käyttäessään oppilas-keskeisiä työtapoja sekä tarkkaillessaan oppilaiden suorittamia kirjavalintoja. (Vrt. luku 5.1.)

Oppilaiden mielikirjallisuutta ja -kirjailijoita on kyselytutkimuksessani pyritty selvittämään kahden kysymyksen avulla. Vuosien 1980, 1990 ja 2001 lomakkeessa opettajilta kysyttiin, minkälainen kaunokirjallisuus heidän käsityksensä mukaan kiinnostaa eniten lukiolaisia. Vuosien 1990 ja 2001 lomakkeessa opettajia pyydettiin lisäksi mainitsemaan joitakin lukiolaisten suosikkikirjailijoita. Myös vuoden 1980 kyselyssä monet opettajat mainitsivat kirjailijoita esimerkkeinä lukiolaisia kiinnostavasta kirjallisuudesta.

Taulukkoon 18 on listattu opettajien luonnehdintoja vuosina 1980, 1990 ja 2001 lukiolaisten mielikirjallisuudesta vuoden 2001 vastausten yleisyysjärjestyksessä, luokiteltuina väljästi osittain kirjallisuudenlajin, osittain aihepiirin mukaan. Valtaosa opettajista mainitsi kaikkina kyselyvuosina useampia kuin yhden lajin tai aihepiirin.

Vastausten yksiselitteinen luokittelu on vaikeaa mm. siksi, että luokittelu-perusteet ovat horjuvia ja opettajien luonnehdinnat osittain päällekkäisiä. Siksi vastauksista ei voi tehdä varmoja päätelmiä esim. siitä, mikä on viihdekirjallisuuden ja ns. arvokirjallisuuden osuus lukiolaisten mielikirjallisuudesta. Esim. jotkut scifi- tai fantasiaromaanit voidaan luokitella viihteeksi mutta ei tietysti kaikkia. Varovaisuuteen johtopäätöksissä neuvovat myös opettajien vastaustensa yhteydessä esittämät kommentit. Monet varoittavat

yleistämistä, koska kiinnostus hajoaa, lukiolaistenkin asteikko on laaja, lukijoita riittää joka lähtöön. Opettajat kiinnittävät myös painokkaasti huomiota oppilaiden lukioaikaiseen kehitykseen: kolmasluokkalaisten kiinnostuksen kohteet ovat jo aivan toiset kuin ensiluokkalaisten. Näiden varausten vuoksi taulukon 18 tietoja on pidettävä lähinnä suuntaa antavina ja esim. taustana lukiolaisten suosikkikirjailijalistalle, taulukolle 19 (s. 85).

Lukiolaisten mielikirjallisuus on opettajien yleisimpien luonnehdintojen perusteella arvioiden säilynyt tutkittuna ajanjaksona pääpiirteiltään varsin samanlaisena ja pääosin riippumattomana kirjallisuudenopetuksen tavoitteita ja sisältöjä koskevista opetussuunnitelma- ja muista keskiasteen koulutusjärjestelmää koskevista muutoksista. Muutokset useimpien luonnehdintojen yleisyydessä ovat niin pieniä, että niillä tuskin voi katsoa olevan merkitystä. Muutamia selviä muutoksia opettajien luonnehdinnoissa on kuitenkin havaittavissa. Tällaisia ovat viihdekirjallisuuden osuuden voimakas lisääntyminen lukiolaisten mielikirjallisuudessa vuodesta 1980 vuoteen 1990, fantasiakirjallisuus-nimikkeen ilmaantuminen luonnehdintoihin erittäin runsaslukuisena vuoden 2001 kyselyssä ja klassikot-nimikkeen selvä lisääntyminen samassa kyselyssä edellisiin kyselyihin verrattuna.

Taulukko 18

Lukiolaisia eniten kiinnostava kaunokirjallisuus opettajien arvion mukaan¹⁾

	1980 (N 157) Mainintoja/ % vastaajista	1990 (N 191) Mainintoja/ % vastaajista	2001 (N 226) Mainintoja/ % vastaajista
Viihdekirjallisuus	48/31 %	139 ²⁾ /73 %	140 ³⁾ /62 %
Fantasiakirjallisuus	-	-	93/41 %
Tieteiskirjallisuus (scifi)	35/22 %	22/12 %	63/28 %
Nuorta ihmistä kuvaava kirj.	29/18 %	32/17 %	44 ⁴⁾ /19 %
Klassikot	-	15/8 %	41/18 %
Nykyäikää kuvaava kirj.	13/8 %	23/12 %	37/16 %
Humoristinen kirj.	17/11 %	29/15 %	29/13 %
Elämäkatsomuksellinen, ihmisen perusongelmia kuvaava kirj.	20/13 %	10/5 %	17/8 %
Psykologinen, esim. ihmissuhteita käsittelevä kirj.	16/10 %	11/6 %	14/6 %
Sotakirjallisuus	8/5 %	7/4 %	13/6 %
Historiallinen romaani	10/6 %	2/1 %	6/3 %
Lyriikka	25/16 %	7/4 %	5/2 %
Todellisuuteen pohjautuva kirj., "tosikertomukset"	-	-	11/5 %
Yhteiskunnallinen kirj.	6/4 %	5/3 %	1/0,4 %
Utopiaromaanit	24/15 %	5/3 %	-
Luokiteltuja mainintoja yht.	251	307	514

1) Taulukkoon on listattu kirjallisuuden lajien/aihepiirien ne maininnat, joita jonakin tutkimusvuonna esiintyi vähintään 5 kpl.

2) ja 3) Viihteen alalajit 1990/2001: viihde 31/28, jännitys 32/28, kauhu 13/29, dekkarit 4/16, toimintaromaani, "action" 38/20, rakkausviihde 21/18.

4) Tähän ryhmään on luokiteltu nuortenromaanit (8) ja huumetarinat (9).

6.2. Viihteen osuus lukiolaisten mielikirjallisuudessa kasvanut jyrkästi

Eniten mainintoja kaikkina kyselyvuosina on saanut viihdekirjallisuudeksi luokiteltu kirjallisuus (opettajien maininnat viihde-, kauhu-, jännitys-, dekari-, toiminta-(action-), kioski- ja hömppäkirjallisuus sekä romanttinen rakkausviihde). Sen osuus oppilaiden mielilukemistona kaksinkertaistui opettajien arvioissa vuodesta 1980 vuoteen 1990. Paitsi taulukosta 18 näkyvästä osuuden kasvusta sen maininneiden vastaajien määrässä myös sen mainintojen osuus kaikista maininnoista kaksinkertaistui. Kun 1980 viihdekirjallisuuden mainintojen osuus kaikista luokitelluista maininnoista oli 19 %, 1990 se oli 44 %.

Opettajien arviot viihdekirjallisuuden osuudesta lukiolaisten mielikirjallisuudessa ovat siis 1970-luvusta, jota vuoden 1980 kysely peilaa, selvästi muuttuneet. 1970-luvun tilanteen kiteyttää eräs vuoden 1980 kyselyn vastaajista seuraavasti: ”Eniten kiinnostaa hiukan parempi kevyt kirjallisuus, mutta ns. merkittävä kirjallisuus ei ole siitä paljontaan jäljessä.” (80: 104) Vuoden 1990 kyselyn muuan vastaaja kiteyttää puolestaan kymmenessä vuodessa tapahtuneen muutoksen näin: ”Nykyään suositaan helppolukuista, toiminnallista – syvällisesti pohtiva oli suosiossa vielä kymmenen vuotta sitten.” (90: 73)

Oman kyselyni antamaa kuvaa 1970-luvun tilanteesta tukevat myös A.C. Purvesin kansainvälisen kirjallisuudenopetustutkimuksen tulokset vuodelta 1973. Niiden mukaan 1970-luvulla suomalaisten lukion äidinkielenopettajien mielestä heidän oppilaidensa kiinnostus oli jakautunut melko tasaisesti ns. paremman kirjallisuuden ja viihdekirjallisuuden kesken: 43 % heistä katsoi oppilaidensa olevan aidosti kiinnostuneita kaunokirjallisuudesta ja 47 % katsoi oppilaidensa olevan kiinnostuneita ainoastaan viihdekirjallisuudesta (sub-literature). (Purves 1973, 309.)

Pierre Bourdieuin kirjallisuuden kenttäteorian termein tulkittuna oppilaiden kirjalliset mieltymykset siirtyivät siis 1980-luvulla kirjallisuuden kentän keskustasta voimakkaasti marginaalikirjallisuuden suuntaan ja samalla pois päin kirjallisuudenhistorian ja kirjallisuudenopetuksen kaanonista. (Bourdieu 1996.) Samansuuntaiseksi siirtymiseksi voidaan tulkita myös seuraavassa luvussa puheeksi tuleva 1990-luvulla tapahtunut fantasiakirjallisuuden suosion miltei räjähdysmäinen kasvu.

Huolimatta viihdekirjallisuudeksi luokitellun kirjallisuuden vahvasta lisääntymisestä opettajien arvioissa ensisijaisesti muuksi kuin viihteeksi luokiteltu kirjallisuus muodostaa kuitenkin opettajien luonnehdintojen enemmistön kaikkina kyselyvuosina. Vuoden 1980 kyselyssä sen osuus oli 81 %, vuoden 1990 kyselyssä 56 % ja vuoden 2001 kyselyssä 72 % kaikista luonnehdinnoista.

6.3. *Muoti vaikuttaa mieltymyksiin*

Lukiolaisten kirjallisuusmieltymysten sidonnaisuus kirjallisiin ja kulttuuriin muoti-ilmiöihin näkyy eri vuosikymmenten kyselytuloksia vertailemalla. Hyvä esimerkki tästä on fantasiakirjallisuuden ilmaantuminen huomiota herättävän runsaslukuisena vuoden 2001 luonnehdintoihin. Fantasiakirjallisuuden suosion kasvu näkyy myös lukiolaisten suosikkikirjailijoiden listasta (taulukko 19, s. 85) J.R.R. Tolkienin nousuna vuoden 1990 kyselyn 12. tilalta (21 mainintaa) vuoden 2001 kyselyn aivan kärkeen, kolmannelle tilalle (75 mainintaa). Vuoden 1980 kyselyssä Tolkien mainittiin vain kerran esimerkinomaisena näytteenä lukiolaisten mielikirjallisuudesta. Tolkienin suosio lukiolaisten keskuudessa on siis ollut jatkuvassa kasvussa ja tehnyt 1990-luvulla todellisen harppauksen.

Merkittävä osuus fantasiakirjallisuuden suosion kasvuun on varmasti ollut fantasiaelokuvien, fantasia- ja roolileikkien (ns. larppaamisen) ja televisiossa ja tietokoneissa pelattavien fantasiapeliin nopea yleistymisen 1990-luvulla. Fantasia näyttää kiehtovan lukiolaisia uuden vuosituhannen vaihteessa erilaisissa esiintymismuodoissaan ja eri medioiden välittämänä. Fantasiakirjallisuudella on selvä yhteys myös esim. scifi- ja kauhukirjallisuuteen, joiden molempien suosio on 1990-luvulla vankistunut merkittävästi. Näissä kaikissa lajeissa lieneekin kysymys saman ilmiön eri tavoin korostuneista puolista. Myös Arto Paasilinnan ylivoimainen asema lukiolaisten kirjailijasuosikkilistalla sekä vuonna 1990 että 2001 (taulukko 19) perustuu paitsi huumorin myös arkielämän rajat rikkovaan fantasian voimaan hänen tuotannossaan.

Yhteiskunnallisella utopiakirjallisuudella (George Orwellin, Aldous Huxleyn ym. teoksilla), jota myös voi pitää yhtenä fantasiakirjallisuuden lajina, oli vahva asema lukiolaisten mielilukemisena vuoden 1980 kyselyssä mutta ei enää sen jälkeen. Tämä heijastanee nimenomaan 1970-luvulla yhteiskunnallista näkökulmaa kohtaan tunnettua yleistä kiinnostusta, joka näkyi myös kirjallisuudenopetuksessa, mm. oppikirjoissa ja äidinkielenopettajain ammattikirjallisuudessa esiintyvänä utopiakirjallisuutta koskevana opetusohjeina.

Lyriikan hyvän sijoituksen vuoden 1980 arvioissa selittänee se, että suomalaisen rock-musiikin ja rock-lyriikan suosion huippukausi oli kyselyajan kohtana juuri meneillään. Humoristisen kirjallisuuden suosio oli aiemmin Veikko Huovisen teosten varassa, mutta 1980-luvulta lähtien sitä on vahvistanut Arto Paasilinna -buumi. Kauhuviihteen suosio perustuu puolestaan paljolti kansainväliseen Stephen King -ilmiöön.

6.4. *Opettajien arviot heijastavat myös opetussuunnitelmia*

Luonnehtiessaan oppilaidensa mielikirjoja enenevästi klassikko-maininnalla opettajat oletettavasti haluavat korostaa nykyopetuksen vaikutusta myös oppilaiden kirja-arvostuksiin, jopa -mieltymyksiin. Klassikoiden osuuden lisääntyminen opettajien luonnehdinnoissa liittyykin nähdäkseni kirjallisuuden historian aseman vahvistumiseen kirjallisuudenopetuksessa.

1960–70-luvuilla kirjallisuudenopetuksessa nousi kirjallisuudenhistorian opettamista selvästi tärkeämmäksi tavoitteeksi oppilaiden lukuharrastuksen vahvistaminen heille sisällöltään kiinnostavia, lukuelämyksiä ja kehitysviikkoja tarjoavia kirjoja luettamalla. (Vrt. luvut 1.5.6. ja 4.4.) Tätä vahvasti lukijakeskeistä vaihetta tasapainotti vuoden 1981 opetussuunnitelma sisällyttämällä äidinkielen kurseihin myös kirjallisuudenhistoriaa, ja vuoden 1994 opetussuunnitelma vielä vahvisti kirjallisuudenhistorian asemaa. (Ks. luku 4.5. ja 4.6.)

Opettajien tavoitteenasettelussa vuoden 1981 ja 1994 opetussuunnitelmiin ja niitä noudattavien oppikirjojen vaikutus näkyy kyselytutkimuksessani selvästi: kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen on heidän arvioissaan tutkimuskautena vahvistunut eniten. Vuoden 1980 kyselyssä se oli vähiten painotettu kirjallisuudenopetuksen tavoite, vuoden 2001 kyselyyn mennessä se oli noussut jokseenkin tasaveroiseksi muiden tavoitteiden kanssa. (Ks. taulukko 10, s. 60.) Mainitessaan klassikkoteoksia enenevässä määrin oppilaidensa mielikirjallisuutena opettajat ehkä samalla ilmaisevat uskonsa kirjallisuudenhistorian opetuksen vaikutukseen. Vaikka lukiolaisten mielikirjallisuus ja ns. kirjallisuudenopetuksen kaanon kohtaavat itse asiassa vain harvoissa tapauksissa, muuttamat kirjallisuudenhistorian jo kiistatta kanonisoimat klassikot esiintyvät opettajien yli kymmenen maininnan perusteella laaditussa lukiolaisten kirjailijasuosikkilistassa 1990 tai 2001 tai molempina vuosina. Tällaisia ovat Mika Waltari, Väinö Linna, Veikko Huovinen, Jane Austen, Kurt Vonnegut, John Irving ja Agatha Christie. (Ks. taulukko 19, s. 85; alle kymmenen kertaa mainittuja klassikkoja on lukiolaisten suosikkilistassa useitakin).

Yhtenä syynä klassikko-mainintojen yleistymiseen opettajien luonnehdinnoissa lienee myös se, että kirjaklassikoista viime vuosikymmeninä tehdyt monet laadukkaat elokuva- ja tv-filmatisoinnit ovat lisänneet myös lukiolaisten kiinnostusta itse kirjoihinkin.

6.5. Kirjailijoiden suosipörssi

Vuosien 1990 ja 2001 kyselyssä opettajia pyydettiin nimeämään myös joitakin oppilaiden suosikkikirjailijoita. Vuoden 1990 kyselyssä 178 opettajaa nimesi yhteensä 143 oppilaiden suosikkikirjailijaa (63 kotimaista ja 80 ulkomaista), ja vuoden 2001 kyselyssä 213 opettajaa nimesi yhteensä 170 oppilaiden suosikkikirjailijaa (68 kotimaista ja 102 ulkomaista). Taulukosta 19 näkyvät kumpanakin kyselyvuonna 15 eniten mainittua kirjailijaa sekä lisäksi, kuinka moni opettaja oli luettanut näiden kirjailijoiden teoksia opetuksen yhteydessä koko luokalle.

Vuoden 1980 kyselyssä kysymystä oppilaiden suosikkikirjailijoista ei ollut, mutta vastatessaan kysymykseen oppilaiden mielikirjallisuudesta opettajat mainitsivat esimerkinomaisesti myös kirjailijanimiä. Yleisimmin mainittuja kirjailijoita tällöin olivat Alistair Mc Lean (12 mainintaa), Arto Paasilinna ja Kurt Vonnegut (8 mainintaa), Veikko Huovinen ja Hermann Hesse (7 mainintaa), Tommy Taberman ja Kaari Utrio (4 mainintaa) sekä

Väinö Linna, Mika Waltari ja Agatha Christie (3 mainintaa).

Kaikkia kolmea kyselyä vertaamalla voidaan päätellä, että Arto Paasilinnan, Väinö Linnan ja Mika Waltarin suosio lukiolaisten keskuudessa on opettajien arvioiden mukaan ollut pysyvämpää, kun taas jotkut kirjailijat, esim. Alistair Mc Lean, Matti Yrjänä Joensuu tai Ilkka Remes, ovat selvemmin tietyille ajalle ominaisia muotisuosikkeja.

Jotkut vastaajat mainitsevat kirjailijan suosion syyksi sen, että hän on lukiolaisille tuttu televisiosta tai että hänen teoksestaan on tehty tunnettu elokuva. Tällaiset seikat lienevät osasyynä esim. Jari Tervon, Tommy Tabermannin, Kari Hotakaisen tai Jane Austenin asemaan suosikkilistalla.

Opettajien arviot lukiolaisten suosikkikirjailijoista ovat hyvin linjassa heidän lukiolaisten mielikirjallisuusarvioidensa kanssa; nämä arviot siis tukevat toisiaan. Useimmat suosikeista vastaavat useitakin mielikirjallisuusluonnepintoja, kuten edellä Arto Paasilinnasta todettiin.

6.6. Miksi opetuksen kaanon ja oppilaiden mielikirjallisuus kohtaavat vain harvoin

Vertaamalla lukiolaisten suosikkikirjailijataulukkoa (n:o 19) opetuksen yhteydessä eniten luettujen teosten taulukkoon (n:o 17) voidaan päätellä, että oppilaiden suosikkikirjailijan teos kuuluu vain harvassa tapauksessa kirjallisuudenopetuksen kaanoniin, jos sellaiseksi määritellään 15:n opetuksen yhteydessä eniten luetun teoksen ryhmä. Tällaisia olivat Väinö Linnan *Tuntematon sotilas*, joka tutkimusvuosina 1990 ja 2001 oli kaanonin toisella sijalla, sekä vuonna 1990 Anna-Leena Härkösen *Häräntappoase*, joka oli vuoden 1990 kaanonin 10. sijalla. Jos laskentaperusteeksi otetaan kirjailijan koko tuotanto, vuoden 1990 kaanoniin oppilaiden suosikkikirjailijoista nousevat myös Mika Waltari ja Matti Yrjänä Joensuu, joiden kummankin eri teosten mainintojen yhteismäärä ylittää kaanonlistalla viimeisenä olevan teoksen mainintamäärän.

Se, että oppilaiden mielikirjallisuus ja opetuksen kaanonkirjallisuus kohtaavat vain harvoin, saattaa tuntua yllättävältä, kun muistaa, että opettajat arvioivat kirjallisuudenopetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi lukuharrastuksen vahvistamisen ja opetuksen yhteydessä luettujen kirjojen kahden tärkeimmän valintaperusteen joukkoon kuuluvaksi sisällön kiinnostavuuden oppilaiden kannalta. (Ks. taulukko 10 ja 11, s. 60 ja 61.) Ristiriitaiselta näyttävään tilanteeseen on kuitenkin painavat syynsä.

Tärkein syy kaanonin ja suosikeiden eriytymiseen on se, että valiutuakseen koko luokalla/opetusryhmällä opetuksen yhteydessä luettavaksi teoksen on edistettävä samanaikaisesti useampia kuin yhtä kirjallisuudenopetuksen tavoitetta ja niin ollen täytettävä useampi kuin yksi valintakriteeri. Teoksen on oltava paitsi sisällöltään oppilaita kiinnostava myös kirjalliselta arvoltaan riittävän merkittävä, jolloin se edistää paitsi lukemisharrastusta myös kehitysvirikkeiden antamista ja lukutaidon opettamista – näitä tavoitteita ja valintaperusteitahan opettajat painottivat sekä vuoden 1980 että 1990 kyselyssä lähes yhtä paljon kuin lukemisharrastusta ja sisällön kiinnosta-

vuutta. Lisäksi kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen tavoitteena ja kirjallisuushistoriallinen edustavuus teoksen valintaperusteena on vuoden 1980 tilanteesta opettajien arvioissa uusien opetussuunnitelmien vaikutuksesta tasaisesti kasvanut. (Ks. taulukko 10 ja 11.)

Voidaan siis sanoa, että päästäkseen koko luokan luettavaksi kirjan on täytettävä varsin vaativa kriteeriyhdistelmä. Vaikka eri kriteerien painoarvo vaihtelee opettajittain, kaanonkirjallisuuden seula on juuri kirjallisuudenopetuksen monitavoitteisuuden vuoksi ollut koko tutkimusjakson ajan keskimäärin paljon tiheämpi kuin mielikirjallisuuden. Yhteisesti luettujen teosten jyrkkä väheneminen 1990-luvulla on vielä entisestäänkin vaikeuttanut oppilaiden mielikirjojen pääsyä kaanonlistalle. Lisäksi kirjan valitsemiseen koko luokan luettavaksi vaikuttaa olennaisesti myös sen saatavuus. (Vrt. luku 2.1.)

7. Kirjallisuuden erilaiset tarkastelutavat

7.1. Mitä on kaunokirjallisuuden lukutaito

Kaunokirjallisuuden lukutaito on koulun kirjallisuudenopetuksen keskeisiä tavoitteita. Se on kirjallisuuden kokonaisvastaanoton, johon kuuluu kirjallisuutta kohtaan tunnettu kiinnostus ja kirjallisuuden ymmärtäminen (vrt. luku 7.6.), toinen pääelementti. Opettajien painotuksissa tavoite ”kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittäminen” on kaikkina tutkimusvuosina arvioitu keskimäärin ”tärkeäksi”. Eniten sitä painotettiin viimeisenä tutkimusvuonna 2001. (Ks. taulukko 10, s. 60.) Syykin on selvä: ylioppilastutkimnon äidinkielen kokeen uudistus 1992, jonka yhtenä tavoitteena oli nimenomaan ryhtyä mittaamaan kokelaiden kaunokirjallisuuden lukutaitoa. Tätä taitoa on uudistuksen toimeenpanosta lähtien mitattu kirjallisuustehtävillä, jotka ovat olleet etupäässä muotoa ”Erittele ja tulkitse oheista runoa / novellia / romaanikatkelmaa”.

Lukutaidon sisältöä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, esim. lukutaidon kohteen, tason ja funktion kannalta, joiden perusteella erotetaan useita lukutaidon lajeja. (Esim. Vähäpassi 1987, 44–65; *Suomi (o)saa lukea* 2000, 31–36.) Kansainvälisessä IEA:n arvioinnissa lukutaito on määritelty valmiudeksi ymmärtää ja käyttää niitä kirjoitetun kielen muotoja, joita yhteiskunta edellyttää ja/tai yksilö arvostaa. (Linnakylä 1992, 21.) Kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa lukutaito määritellään yksilön/lukijan kyvyksi käyttää kirjoitettua tekstiä päämääriensä saavuttamiseksi, ymmärtää tekstiä ja arvioida lukemaansa omien ajatustensa ja kokemustensa pohjalta sekä rakentaa tulkinta tekstin sisällöstä tai muodosta. (PISA, internet-päivitys 14.01.2003, www.jyu.fi/ktl/pisa.) Viime vuosikymmeninä lukutaidon käsite on laajentunut perinteisestä tekstinlukutaidosta yleiseksi medialukutaidoksi, johon myös tutkimus on erityisesti keskittynyt. Laajimmillaan lukutaito voidaan määritellä kyvyksi tulkita mitä tahansa symbolisia merkkejä. (Esim. *Suomi (o)saa lukea* 2000, 31.)

Kaunokirjallisuuden lukutaito voidaan erottaa omaksi lajikseen karkeasti esim. kohteensa tai funktionensa perusteella. Sen sijaan siitä, mitä tämä lukutaidon laji tarkemmin määriteltynä on, ei kirjallisuudentutkimuksen piirissä nykyään vallitse yksimielisyyttä, koska eri tutkimussuunnat käsittävät luku-

taidolla, siis kirjallisuuden oikein ymmärtämisellä tai tulkitsemisellä, eri asioita. Tämä johtuu eri tutkimussuuntien kaunokirjallisuutta ja sen vastaanottoa koskevista erilaisista taustaolettamuksista. (Esim. Alanko 2001, 229–32; Mikkonen 2001, 67.) Kaunokirjallisuuden lukutaidon käsitteen vaihtelevuus ei johdu välttämättä edes erilaisista tutkimussuuntauksista; esim. Stanley Fishin mukaan tavallisetkin lukijat muodostavat erilaisia tulkintayhteisöjä, jotka ovat sisäistäneet erilaiset kulttuuriset tulkintasäännöt ja ymmärtävät siksi samoja kaunokirjallisia tekstejä eri tavoin ja käsittävät siten lukutaidolla eri asioita. (Fish 1989, 78; Mikkonen 1998, 9 ja 2001, 79; vrt. myös Tammi 1988 ja Lehtonen esim. 1995, 112–15.)

Kouluopetukseen ovat opetussuunnitelmat ja oppikirjat vakiinnuttaneet kaunokirjallisuuden lukutaidon opetusmenetelmiksi lähinnä kolme kirjallisuuden tarkastelutapaa: teoslähtöisen, taustalähtöisen ja lukijalähtöisen. (Esim. OPS 81 1981, 17.) Näiden kaikkien tarkoituksena on siis lisätä kaunokirjallisuuden ymmärtämistä. Nämä opetukseen vakiintuneet kaunokirjallisuuden lukutaidon pääulottuvuudet voidaan nähdä myös erilaisina kognitiivisina strategioina tai tyyleinä, joiden avulla lukija hahmottaa ja ilmaisee tai häntä opetetaan hahmottamaan ja ilmaisemaan käsitteellisesti lukukokemuksensa. A.C. Purvesin kansainvälisen kirjallisuudenopetustutkimuksen (1973) mukaan nämä strategiat ovat osaksi kulttuurisidonnaisia, maasta toiseen erilaisten kulttuurimuuttujien, mm. opetussuunnitelmien, mukaan vaihtuvia, osaksi yleismaailmallisia, eri maiden opetukselle ja oppilaslukijoille yhteisiä ja myös teoksen laadusta riippuvaisia. (Purves 1973, 314–13; ks. myös Uusikylä & Atjonen 2000, 129–30.) Voidaan puhua myös erilaisista lukemiskulttuureista, joita erilaiset opetuksessa käytetyt tarkastelutavat tuottavat. Esim. Purvesin tutkimuksessa suomalaiset lukion oppilaat sovelsivat kirjallisuustulkinnoissaan samaa tarkastelutapaa kuin opettajansa (Purves 1973, 245–49.) ja uusinsivat siten opettajiensa lukemiskulttuuria.

Koulun kirjallisuudenopetuksessa on tarkoituksenmukaista nähdä erilaiset tarkastelutavat saman lukutaidon eri ulottuvuuksina, joita kaikkia voidaan opetuksen avulla kehittää, eikä siis toisensa poissulkevinä vaihtoehtoina, kuten kirjallisuudentutkimuksen eri suuntauksissa usein nähdään. Koulun kirjallisuudenopetusta koskee myös selkeä, opetusajan vähäisyydestä johtuva rajoitus: opetuksessa voidaan keskittyä vain muutamaan edellä mainittuun lukutaidon pääulottuvuuteen, sen sijaan nykytutkimuksen eri suuntausten kehrittelemät lukuisat lukemisen tavat ja niiden taustalla olevat teoriat eivät mahdu opetukseen. Niiden opettaminen ei todennäköisesti myöskään edistä opettajien tärkeimmäksi arvioimaa kirjallisuudenopetuksen tavoitetta, luku-harrastuksen vahvistamista. Vuoden 2001 kyselyssä opettajat oletettavasti myös tästä syystä arvioivat kirjallisuudentutkimuksen nykyteoriat vähiten tärkeäksi oppilaille opetettavan kirjallisuudenhistorian ja kirjallisuustiedon osaksi. (Ks. luku 7.7., taulukko 23, s. 102 .)

7.2. Mitä kysyttiin

Vuoden 1980 kyselyssä opettajia pyydettiin painottamaan seuraavia tarkastelutapoja kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) opetuksen menetelminä: 1. ”tekstilähtöinen tarkastelutapa (henkilöiden, juonen, teeman yms. erittely)” 2. ”taustalähtöinen tarkastelutapa (esim. miten historiallis-yhteiskunnallinen tilanne tai kirjailijan henkilöhistoria ovat vaikuttaneet teokseen)” 3. ”useat erilaiset tarkastelutavat (em. lisäksi esim. psykologinen, myyttinen ja marxilainen tulkinta)” 4. ”temaattinen tarkastelutapa eli useiden teosten temaattinen vertailu”. Vuosien 1990 ja 2001 kyselyssä opettajia pyydettiin em. tarkastelutapojen lisäksi painottamaan 5. ”lukijalähtöistä tarkastelutapaa, joka korostaa lukijan tunteenomaista samastumista teoksen sisältöön ja teoksen sisällön suhteuttamista hänen omiin kokemuksiinsa”. Mainittuja tarkastelutapoja pyydettiin painottamaan asteikolla 1–5. Opettajia pyydettiin lisäksi nimeämään ja painottamaan muita mahdollisia tarkastelutapoja.

Eri kysymyksillä kysyttiin, mitä seikkoja tekstilähtöisessä ja taustalähtöisessä tarkastelutavassa opettajat painottavat sekä lisäksi miten erilaiset tarkastelutavat heidän mielestään vaikuttavat kaunokirjallisten teosten oppilailta saamaan kokonaisvastaanottoon, johon kuuluu toisaalta teosten ymmärtäminen, toisaalta teoksia kohtaan tunnettu kiinnostus.

Opettajien arvioitaviksi annetut tarkastelutavat valitsin äidinkielenopettajien piirissä 1960- ja 70-luvulla käydyn kirjallisuuspedagogisen keskustelun perusteella. (Ks. luku 1.6.) Nämä tarkastelutavat olivat lukuunottamatta formaalis-analyttistä tarkastelutapaa sekä temaattista tarkastelutapaa sellaisena, kuin se tässä tutkimuksessa on käsitetty eli useiden teosten temaattisena vertailuna, samat kuin, jotka Purves esitti kansainvälisessä kirjallisuudenopetustutkimuksessa yleistysinä opettajien ja oppilaiden kyselytutkimusvastauksista. Nämä Purvesin luokittelemat tarkastelutavat olivat 1. formaalis-analyttinen (teoksen rakenne, kirjalliset keinot ja kieli) 2. teoksen sisällön havaitseminen ja tulkitseminen 3. affektiivinen (lukijan tunteenomaista samastumista teokseen korostava) 4. historiallinen (teoksen historiallista taustaa ja historiallisia yhteyksiä korostava) 5. eklektinen (useita tarkastelutapoja yhdistelevä). (Purves 1973, 16, 32, 306.)

Tekstilähtöisessä tarkastelutavassa voidaan erottaa sisältöelementteihin (henkilöihin, juoneen, teemaan yms.) painottuva ja muotoelementteihin (rakenneeseen, tyyliin, kirjallisiin keinoihin) painottuva tarkastelu. Poetiikan teoriassa sanataideteoksen jakoa sisältöön ja muotoon pidetään usein kestävämmänä, koska kaunokirjallisessa teoksessa kaikki muotoainekset ovat samalla sisältöä ja päinvastoin. Empiirisessä lukemis- ja lukutaitotutkimuksessa jako on kuitenkin hyödyllinen, koska sen avulla voidaan osoittaa lukijan asennoitumistapa, hänen huomionsa ja myös lukijakompetenssinsa pääsuunta. Sama koskee myös lukijoiden saamaa ohjausta.

Tässä tutkimuksessa opettajilta pyydettiin vain sisältöpainotteisen tekstilähtöisen tarkastelutavan painotusta, mikä on saattanut vaikuttaa tekstilähtöisen tarkastelutavan painotukseen suhteessa muihin tarkastelutapoihin. Toisaalta opettajilta kysyttiin vuonna 1990 ja 2001 erikseen, pitävätkä he tekstilähtöisessä tarkastelussa tärkeämpänä teoksen sisältöelementtien vai

muotoelementtien erittelyä vai molempia yhtä tärkeinä. Lukijalähtöisen tarkastelutavan puuttumista vuoden 1980 kyselystä voi pitää työtapaturmana. Toisaalta se on osoitus siitä, miten myöhään reseptioesteettinen näkökulma teoretisoitui ja sai Suomessa jalansijaa kirjallisuustieteellisessä keskustelussa (reseptioestetiikkaa meillä esitteli ensi kertaa Yrjö Varpio vuonna 1978 *Parnassossa*) ja myös pedagogisessa keskustelussa, vaikka koulun opetuskäytännössä sitä oli sovellettu jo 1960-luvulta alkaen. (Ks. luku 1.5.6.)

Opettajia pyydettiin kaikkina kyselyvuosina myös itse nimeämään kirjallisuuden tarkastelutapoja. Niitä nimesi koko tutkimusjaksona yhteensä 54 opettajaa. Kirjallisuuden tarkastelutapoja samoin kuin kirjallisuushistorian ja -tiedon painopisteitä (ks. s. 101) opettajat nimesivät selvästi vähemmän kuin muita seikkoja, joita heitä oli pyydetty nimeämään. (Vrt. luvut 2.2. ja 4.2.)

Opettajien omista ehdotuksissa kirjallisuuden tarkastelutavoiksi esiintyy useimmin (9 kertaa) teoksen kieleen, tyyliin tai taiteelliseen muotoon liittyvä maininta. Kyselykomakkeen standardoidussa vaihtoehdossa tekstilähtöinen tarkastelu on muotoiltu sisältökeskeiseksi (henkilöiden, juonen, teeman yms. erittely), joten ilmeisesti tämän vuoksi jotkut opettajat halusivat muistuttaa muodon ja tyylin tarkastelun tärkeydestä.

Lukijalähtöisen tarkastelutavan, joka puuttui vuoden 1980 kyselyn standardivaihtoehdoista, mainitsee kyseisenä vuonna seitsemän vastaajaa. Painokas esimerkki: ”Se, että kysymys on lukijan omasta elämästä: hän on olennaisin, koska hän on lähtökohta, kohde, tausta, kokija, erittelijä ja tulkitsija.” (80:127)

Myyttikritiikin ja intertekstuaalisuuden mainitsee kolme vastaajaa, samoin yleisen tekstikriittisyyden. Hajamainintoina esiintyvät mm. narratologia ja feminismi. Muuan opettaja muistuttaa, että ”tarkastelutapa määräytyy opiskelijoiden kehitystason, teoksen ja opetettavan kurssin sisällön perusteella” (01:241), ja muuan toinen kritisoi tarkastelutapojen käyttöön liittyvää erittelyä: ”Erittelyä pidän vähiten tärkeänä, elämykset, oivallukset, virikkeet omaan luomiseen, elämään oppiminen, menneisyyteen tutustuminen ovat tärkeitä.” (01:28)

7.3. Miten tarkastelutavat painoutuivat

Kyselylomakkeessa valmiiksi määritettyjen tarkastelutapojen painotusten keskiarvot eri tutkimusvuosina näkyvät taulukosta 20, jonka asteikossa 5 = erittäin tärkeä, 4 = tärkeä, 3 = melko tärkeä, 2 = ei kovin tärkeä ja 1 = ei lainkaan tärkeä. Taulukosta voidaan nähdä, että kaikkien muiden tarkastelutapojen painotus on kaikkina tutkimusvuosina pysynyt jokseenkin samansuuruisena paitsi useiden erilaisten tarkastelutapojen käytön, jonka painotus lisääntyi voimakkaasti vuodesta 1980 vuoteen 1990 ja säilyi yhtä vahvana vuoden 2001 kyselyssä. Eniten painotettu ja samalla painotushajonnaltaan pienin oli kaikkina tutkimusvuosina tekstilähtöinen tarkastelutapa sellaisena, kuin se kyselylomakkeessa oli määritelty eli teoksen sisältöön keskittyvänä. Tausta- ja lukijalähtöistä tarkastelutapaa painotettiin keskenään yhtä paljon sekä 1990 että 2001, arvojen ”melko tärkeä” ja ”tärkeä” puoliväliin, ja temaattinen tarkastelutapa ylitti sekin kaikkina kyselyvuosina arvon ”melko tärkeä”.

Taulukko 20*Kaunokirjallisuuden erilaisten tarkastelutapojen merkittävyyden arviointi*

Lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittämisessä pidän tärkeänä perehdyttää oppilaita	1980 N 198		1990 N 203		2001 N 237	
	Keski-arvo	Keski-hajonta	Keski-arvo	Keski-hajonta	Keski-arvo	Keski-hajonta
1. tekstilähtöiseen tarkastelutapaan (henkilöiden, juonen, teeman yms. erittelyyn)	4,3	0,7	4,1	0,8	4,3	0,7
2. taustalähtöiseen tarkastelutapaan (esim. miten hist.-yhteiskunnallinen tilanne tai kirjailijan henkilöhistoria ovat vaikuttaneet teokseen)	3,4	0,9	3,5	0,9	3,5	0,8
3. lukijalähtöiseen tarkastelutapaan, joka korostaa lukijan tunteenomaista samastumista teokseen ja sen sisällön suhteuttamista lukijan kokemuksiin			3,5	0,9	3,5	0,9
4. temaattiseen tarkastelutapaan eli useiden teosten temaattiseen vertailuun	3,2	0,9	3,1	0,8	3,3	0,9
5. useihin erilaisiin tarkastelutapoihin	3,0	1,0	3,8	1,0	3,9	1,0

Lukuohje: Painotus asteikolla 1 – 5, jossa 5 = (pitää) erittäin tärkeänä, 4 = tärkeänä, 3 = melko tärkeänä, 2 = ei kovin tärkeänä ja 1 = ei lainkaan tärkeänä. Siis mitä suurempi keskiarvo, sitä tärkeämmäksi arvioitu tarkastelutapa.

Tekstilähtöinen sisältöpainotteinen tarkastelutapa on siis säilynyt koko tutkittavan ajanjakson ajan lukutaidon opetuksen tärkeimmäksi arvioituna menetelmänä, strategiana, jonka avulla kaunokirjallisia teoksia on Suomen lukioiden ensisijaisesti pyritty lähestymään ja ymmärtämään. Myös tässä suhteessa, kuten tietyiltä osin kirjallisuudenopetuksemme tavoitteenasettelun osalta (vrt. luku 4.5.), voidaan puhua opetuksemme pitkästä linjasta. Jo Purvesin 1960-luvun loppua koskevassa kansainvälisessä kirjallisuudenopetusvertailussa suomalaiset opettajat luokittoivat varsin yhtenäisesti teoksen sisällön havaitsemista ja tulkittamista painottavan tarkastelutavan kannattajiksi, kun sen sijaan kuudessa kymmenestä tutkitusta maasta opettajat hajaantuivat vähintään kahden eri tarkastelutavan kannattajiksi. (Purves 1973, 306.) Kyseisen Purvesin tutkimuksessa nimetyn tarkastelutavan voi katsoa vastaavan tekstilähtöistä tarkastelutapaa sellaisena, kuin se on muotoiltu oman tutkimukseni kyselylomakkeeseen, joten molempien tutkimusten tulosten voi katsoa tukevan toisiaan. Myös suomalaiset lukiolaiset keskittyivät Purvesin tutkimuksessa – opettajiensa tavoin – ensi sijassa teoksen sisällön havaitsemiseen ja tulkittamiseen. (Purves 1973, 249.)

7.4. Tarkastelutapojen painotusten taustatekijöitä ja tulkintaa

Lähtökohtaisesti voisi olettaa, että tärkein opettajien tarkastelutapapainotuksiin vaikuttava taustatekijä on voimassa oleva opetussuunnitelma. Tämä oletamus näyttää pitävän paikkansa vain osittain. Opettajien painotukset näyttävät olevan kiinnostavalla tavalla osittain riippuvaisia ja osittain riippumattomia kulloisestakin opetussuunnitelmasta ja myös samaan aikaan vallinneesta kirjallisuustieteellisestä paradigmasta.

”Useiden erilaisten tarkastelutapojen” painotuksen voimakas lisääntyminen vuoden 1980 kyselystä vuoden 1990 kyselyyn selittyy ensisijaisesti vuoden 1981 opetussuunnitelmasta ja sen edellyttämästä kirjallisuuden lähestymistapojen monipuolisuudesta, joka välittyi opetuskäytäntöön myös 1980-luvulla ilmestyneiden uusien oppikirjojen kautta. Vuoden 1981 opetussuunnitelma sisältää monipuolisen, hyvin jäsenellyn ja yksityiskohtaisen tarkan kirjallisuudenopetusohjelman; vuoden 1994 opetussuunnitelma on ohjeissaan ylimalkaisempi, mikä johtuu siitä, että se on tarkoitettu vain yleisiksi suuntaviivoiksi koulujen itsensä laatimille tarkemmille suunnitelmille. OPS 81:ssä näkökulmat kirjallisuuden käsittelyssä vaihtuvat kurssista toiseen: kurssit 1–2 edellyttävät lukija- ja tekstilähtöistä tarkastelua, kurssi 3 temaattista tarkastelua, kurssi 4 kirjallisuuden vaikutusten tarkastelua, kurssi 5 taustalähtöistä (eli maailmankirjallisuuden tyyliuuntien) tarkastelua, kurssi 6 erilaisten tarkastelutapojen kokoavaa käsittelyä sekä kurssi 7 jälleen taustalähtöistä (eli Suomen kirjallisuuden historian) tarkastelua.

Vuoden 1980 kyselyn tarkastelutapojen painotusprofiili osoittaa, että opettajat olivat viimeistään 1970-luvun loppuun mennessä irtautuneet tarkastelemasta opetuksen yhteydessä luettamiin teoksia ensisijaisesti taustalähtöisesti, näytteinä kansalliskirjallisuuden historiasta tai ”kirjailijan yksilöllisyyden tuntemisen välineenä”, kuten vanha, vuoden 1941 opetussuunnitelma suosittelee. Kuten aiemmin (ks. luku 1.5.1.) on käynyt ilmi, tämän tutkimuksen ensimmäisen eli vuoden 1980 kyselyn aikoihin lukion kirjallisuudenopetus eli ns. vapaan kokeilun kautta, jolloin vanhalla opetussuunnitelmalla ei enää juurikaan ollut vaikutusta opetukseen.

Toisaalta kirjallisuuden historian opetuksen painotus on vuosien 1990 ja 2001 kyselyissä selvästi lisääntynyt, minkä edellä katsottiin johtuvan juuri uusien opetussuunnitelmien vaikutuksesta. (Ks. luvut 4.5. ja 4.6. ja taulukko 10, s. 60.) Se, että kaunokirjallisuuden taustalähtöisen tarkastelutavan painotus ei sen sijaan ole näissä kyselyissä vahvistunut, viittaa siihen, että kirjallisuuden historiaa opetetaan, ilmeisesti aikapulan vuoksi, enemmän itsenäisenä oppiaineena, kulttuuriperintöön kuuluvaksi käsitetyin kirjallisuushistoriallisen tiedon siirtämiseksi oppilaille, kuin luettujen kirjojen aikaavievän taustalähtöisen teosanalyysin ja -tulkinnan välineenä. Tässä suhteessa näyttää siis palatun 1950-luvulla vallinneeseen tilanteeseen, jota aikanaan kritisoitiin itsetarkoituksellisesta kirjallisuuden historian opettamisesta. (Ks. luku 1.5.2.)

Tekstilähtöisen tarkastelutavan ylivoimainen asema opettajien tarkastelutapapainotuksissa panee pohtimaan, mihin tämän strategian ylivoimaisuus opetuksessa perustuu. Näyttää siltä, että painottaessaan teoksen ensisijai-

suutta akselilla tekijä–teos–lukija opettajat ovat kirjallisuudentutkimuksen valtaväylää Suomessakin pitkään edustaneen uskriitiikin lapsia. Voisi olettaa, että he samalla olisivat uskriitiikin vaikutuksesta siirtyneet opetuksessa tarkastelemaan kaunokirjallisia teoksia ensisijaisesti itseriittoisina esteettisinä objekteina.

Taulukko 21

Arvio sisällön ja muodon erittelyn tärkeydestä toisiinsa verrattuna

	1990 N 205 % vastaajista	2001 N 240 % vastaajista
1. Pitää tärkeämpänä teosten sisällön erittelyä.	36	28
2. Pitää tärkeämpänä teosten rakenteen ja tyylin erittelyä.	3	3
3. Pitää em. vaihtoehtoja 1 ja 2 yhtä tärkeinä.	61	69
	100	100

Tällaista oletusta tukevat opettajien vastaukset vuosien 1990 ja 2001 kyselyissä olleeseen kysymykseen, pitävätkö he tekstilähtöisessä tarkastelussa tärkeämpänä 1. teosten sisällön erittelyä 2. teosten rakenteen ja tyylin erittelyä vai 3. molempia yhtä tärkeinä. Kuten taulukosta 21 ilmenee, molempina vuosina selvä enemmistö piti teosten sisällön sekä rakenteen ja tyylin erittelyä molempia yhtä tärkeinä ja vain noin kolmannes sisällön erittelyä tärkeämpänä kuin rakenteen ja tyylin erittelyä. Tämä voisi viitata siihen, että opettajien enemmistö olisi omaksunut uskriitiikiltä paitsi teoksen ensisijaisuuden periaatteen suhteessa taustaan ja lukijaan myös sen kannattaman käsityksen kaunokirjallisen teoksen autonomiasta ja tähän liittyvän käsityksen taideteoksen muodon ja sisällön erottamattomuudesta. (Vrt. Wellek & Warren 1963, 150–54; Eagleton 1991, 59–62; Koskela & Rojola 1997, 30; Keskinen 2001, 98.) Tämähän merkitsisi ns. *esteettisen lukemiskulttuurin* ensisijaisuutta lukion kirjallisuudenopetuksessa.

Useimmat tämän tutkimuksen tulokset eivät kuitenkaan tue tällaista käsitystä. Ne osoittavat paremminkin, että opettajien enemmistö pitää kaunokirjallisten teosten sisällön ja muodon erottamista perusteltuna ja katsoo lisäksi teosten viittaavan itsensä ulkopuolelle, ulkokirjalliseen todellisuuteen, ja saavan olennaisen merkityssisältönsä nimenomaan tästä viittaussuhteesta. Kyselylomakkeen tekstilähtöistä tarkastelutapaa koskevassa sulkeistetussa selitysosassa mainitaan yksinomaan sisältöelementtejä ("henkilöt, juoni, teema yms."), joten juuri näin käsitettyä tekstilähtöistä tarkastelutapaa opettajat painottivat kaikkina kyselyvuosina selvästi enemmän kuin muita tarkastelutapoja. Näin määriteltynä tekstilähtöinen tarkastelutapa muuttuu tosin sillä tavoin ristiriitaiseksi käsitteeksi, että tekstin merkityksen lähteenä ei viime

kädessä olekaan itse teksti vaan tekstin ulkopuolinen maailma. Täsmällisempää ehkä olisikin puhua tekstilähtöis-referentiaalisesta tarkastelutavasta, jolloin korostuu tämän tarkastelutavan ero taustalähtöisestä, kirjailijan henkilökohtaisen tai kirjoittamisajankohdan historiallisen taustan avulla teoksen merkityksen muodostumista selittävästä tarkastelutavasta.

Se, että opettajat korostavat kaunokirjallisten teosten sisältöelementtejä, näkyy useista tämän tutkimuksen tuloksista. Opetuksen yhteydessä luettujen kirjojen valintaperusteena opettajat painottivat kaikkina kyselyvuosina eniten teoksen sisällön kiinnostavuutta oppilaiden kannalta, tosin yhdessä teoksen kirjallisen arvon kanssa. (Ks. luku 4.3. ja taulukko 11, s. 61.) Kun opettajilta vuosien 1990 ja 2001 lomakkeessa kysyttiin erillisellä kysymyksellä, miten erilaiset tarkastelutavat edistävät kirjallisuuden kokonaisvastaanottoa, johon kuuluu sekä kirjallisuuden ymmärtäminen että kiinnostus kirjallisuuteen, oli kirjallisuuden ymmärtämistä lisäävänä tarkastelutapana muotoilu ”teosten tarkastelu viesteinä maailmasta, jolloin painottuu teosten välittämä tieto ja näkemys maailmasta” opettajien arvioiden kärjessä yhdessä muotoilun ”teosten tarkastelu tyylisuunnan edustajana” kanssa. (Ks. luku 7.6. ja taulukko 22, s. 99.)

Opettajien tarkastelutapapainotuksia on ehkä katsottava ennen kaikkea heidän kirjallisuudenopetukselle itse asettamia tavoitteita vasten, varsinkin kun muistaa, että opettajat arvioivat oman näkemyksensä kirjallisuudenopetuksesta vaikuttavan opetukseensa selvästi enemmän kuin esim. virallisen opetussuunnitelman. (Ks. luku 2.1. ja taulukko 1, s. 39.) Se, että he kiinnittävät keskeistä huomiota teoksen merkitysisältöön ja sen suhteeseen ulkokirjalliseen maailmaan, johtuu nähdäkseni ensi sijassa siitä, että he ovat arvioineet kirjallisuudenopetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi koko tutkimusjakson ajan oppilaiden lukuharrastuksen vahvistamisen. Tässä kaunokirjallisten teosten lukeminen siksi ja siten, että ne viittaavat niiden ulkopuolella eletävään elämään, on vahva motivaatiotekijä. Oppilaan lukuharrastusta vahvistanee eniten juuri se, että teosten sisältö kiinnostaa häntä, koska se vertautuu hänen muuhun maailmaa koskevaan kokemukseensa ja auttaa häntä jäsentämään ja ymmärtämään sitä. Tätä taustaa vasten voisi olettaa, että temaattinen tarkastelutapa korostuisi opettajien painotuksissa enemmän, onhan sillekin ominaista todellisuusreferenssin huomioonotto (ks. luku 1.5.5.), mutta ilmeisesti opetuksen aikapula rajoittaa sen käyttöä.

Lukion kirjallisuudenopetus ei kuitenkaan näytä antautuneen pelkästään oppilaiden ehdoilla kirjojen luettamiseen ja tarkasteluun. Tämä näkyy siitä, että lukijalähtöistä tarkastelutapaa painotetaan selvästi vähemmän kuin tekstilähtöistä, ja myös siitä, että kirjallista arvoa teoksen valintaperusteena painotetaan yhtä paljon kuin sisällön kiinnostavuutta oppilaaan kannalta. (Ks. luku 4.3. ja taulukko 11, s. 61.) Opetus näyttää siis pyrkivän enemmän teoksen objektiiviseen vastaanottoon, teokseen koodatun merkitysisällön ymmärtämiseen, kuin lukijan subjektiiviseen itsensä peilailuun teoksen avulla. Myös tämä pyrkimys oppilaan subjektiivisen näkökulman ylittämiseen on johdettavissa opettajien kirjallisuudenopetukselleen asettamista tavoitteista. Näistä kehitysvirikkeiden antaminen oppilaille kaunokirjallisuuden lukemisen avulla on merkittävä, joskin merkitykseltään tasaisesti vähentynyt tavoite-

te (ks. luku 4.3. ja taulukko 10, s. 60.), ja teoshan ei voi muodostua kehitysvirikkeeksi, jollei se tuo mitään uutta lukijan näköpiiriin, avarra tätä.

Kokoavasti voidaan sanoa, että lukion kirjallisuudenopetukseen liittyvässä lukemiskulttuurissa, eritoten siihen kuuluvassa teosten analyysissä ja tulkinnessa, näyttää viimeistään 1970-luvulta lähtien eniten painottuvan kaunokirjallisen teoksen suhde yleiseen inhimillisen kokemusmaailmaan, johon sen merkitysmaailman katsotaan perustuvan, ja vasta toissijaisesti teoksen suhde tekijäänsä, lukijaansa ja kirjallisuudenhistoriaan tai esteettisiin konventioihin. Tällaista kaunokirjallisia tekstejä ja myös muunlaisilla kuin kaunokirjallisilla teksteillä eli ns. asiateksteillä ilmaistavissa olevaa inhimillistä kokemusmaailmaa toisiinsa suhteuttavaa lukemistapaa kutsun Karl-Erik Malmgrenin tekemää erottelua mukaillen *integratiiviseksi lukemiskulttuuriksi*. (Erik Malmgren 1984, 13; Kovala 1994, 44–45.) Se on nähdäkseni seurausta ennen kaikkea opettajien kirjallisuudenopetukselleen asettamista tavoitteista, joista keskeinen on kaunokirjallisuuden vastaanoton onnistuminen ja lukuharrastuksen vahvistaminen onnistuneen vastaanoton avulla. Se myös luo oletettavasti osaltaan pohjaa lukemistutkimuksissa todetulle suomalaisen aikuisväestön lukutavalle, johon sitä verrataan luvussa 7.8. Edellä mainittuihin tavoitteisiin tähtäävä pedagogiikka ei kuitenkaan ole johtanut radikaaliin lukijakeskeisyyteen, vaan opetuksessa on pyritty ottamaan huomioon sekä nuoren lukijan vastaanottoedellytykset ja -intressit että kaunokirjallisten tekstien välittämä merkityssisältö ja kirjallinen arvo.

7.5. Vertailukohteita

Kiinnostavan vertailukohteen edellä esitetyille tutkimustuloksille ja niiden tulkinnalle tarjoaa Leena Kirstinän ja Judit Lörinczin lukemistutkimus *Manillaköysi ja Unkarilaisia lukijan kädessä. Romaanien vastaanotto Suomessa ja Unkarissa* (1991), vaikkakin siinä äidinkielenopettajat ovat tutkimuskohteena kirjallisuuden lukijoina, eivät sen opettajina. Tässä tutkimuksessa vertaillaan suomalaisten ja unkarilaisten lukijaryhmien romaaniin kohdistuvia odotushorisontteja eli sitä, mitä funktioita eri lukijaryhmät odottivat hyvän romaanin toteuttavan ja miten nämä odotukset toteutuivat Veijo Meren *Manillaköyden* ja József Bálazsin *Unkarilaisten* osalta. Yhtenä tutkittuna lukijaryhmänä olivat molemmissa maissa eri kouluasteiden äidinkielenopettajat, Suomessa 44 ja Unkarissa 50 opettajaa. Viisi funktiota, joiden yleisyyttä lukijaryhmien odotushorisontissa kyselylomakkeella mitattiin, olivat Roman Jakobsonin teoriaan pohjaavat informatiivinen, ekspressiivinen, viihdeellinen, konatiivinen (mielipiteitä muokkaava) ja taiteellis-esteettinen funktio. Tutkimuksen päätuloksena, jota tutkijat pitivät ennako-oletustensa vastaisena, oli, että hallitseva funktio kummankin maan koko tutkitun lukijakunnan odotushorisontissa oli informatiivinen funktio, joka tutkijoiden mukaan kytkeytyy mimeettis-referentiaaliseen kirjallisuuskäsitykseen, eli kuten asia tutkimuksessa myös ilmaistaan, ”esteettinen elämys saa sisältönsä uskottavuudesta”. (Kirstinä & Lörinczs 1991, 32.) Myös suomalaisilla äidinkielenopettajilla informatiivinen funktio painottui selvästi mutta erotukseksi muista lukija-

ryhmistä ja myös unkarilaisista äidinkielenopettajista taiteellis-esteettinen funktio painottui vähintään yhtä voimakkaasti. Tämän tutkijat olettavat johtuvan Suomen sodanjälkeisen ajan uskriittispainotteisesta yliopistojen kirjallisuudenopetuksesta, joka on kuulunut äidinkielenopettajien peruskoulutukseen. (Kirstinä & Lörinczs 1991, 29–33, 64.) Tämän lukemistutkimuksen ja oman tutkimukseni vertailu viittaa siihen, että suomalaiset äidinkielenopettajat painottavat kaunokirjallisten teosten sekä lukijoina että opettajina samoja asioita, joskin informatiivis-referentiaalinen tarkastelutapa saa opetuksessa ehkä suuremman painon kuin esteettinen, tulkintani mukaan nimenomaan suuremman kehitysvirikearvonsa vuoksi.

Tärkeän vertailukohteen Suomen lukioiden kirjallisuudenopetuksen kehitykselle viime vuosisadan loppupuoliskolla tarjoaa Ruotsin lukioiden vastaava kehitys. Aiemmin (luvussa 1.5.) on todettu, että Ruotsin lukioissa tapahtui 1960–70-luvuilla samanlaista siirtymistä oppiainekeskeisyydestä kohti oppilaskeskeisyyttä kuin Suomen lukioissa. Erityisesti opetukseen sisältyvän kirjallisuuskäsityksen ja puhettavan (kirjallisuudenopetusdiskurssin) osalta Ruotsin kehitystä on melko äskettäin selvittänyt Boel Englund väitöstudiumissaan *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande* (1997). Tutkimuksessa vertaillaan Ruotsin ja Ranskan lukioiden kirjallisuudenopetusta 1920- ja 1980-luvuilla kirjallisuuden oppikirjoja, koulukäyttöön tarkoitettuja antologioita ja näihin sisältyvää ”opetuspuhetta”, esim. johdantotekstejä ja tehtäviä, analysoimalla. Englund tarkastelee näissä ilmenevää lukion kirjallisuudenopetusta sosiologisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta: kirjallisuusinstituutiossa ja yhteiskunnassa hallitsevassa asemassa olevan kirjallisuuspuheen (kirjallisuusdiskurssin) kulttuurisena reproduktiona. Yhtenä tutkimustuloksenaan Englund esittää, että koulussa tämä uusintaminen toteutuu koulun sosiokulttuurisesta ympäristöstä nousevien kasvatustavoitteiden muovaamana.

Englundin analyysin päätulos on se, että kun Ranskassa kirjallisuudenopetus(diskurssi) on vuodesta 1920 vuoteen 1980 säilynyt pääpiirteissään ennallaan, Ruotsissa se on samana aikana muuttunut radikaalisti. Ruotsissa samoin kuin Ranskassa vuonna 1920 kirjallisuudenopetukselle oli ominaista ns. kansalliskirjallisuuteen kuuluvien ja kansallista historiaa valaisevien kaunokirjallisten tekstien opiskelu kirjailijakeskeisen ja periodittain etenevän kirjallisuudenhistorian määräämässä järjestyksessä. Opetuksen päätaavoite oli kansakuntaa yhdistävän yhteisen kulttuuriperinnön siirto uusille sukupolville eli sosiologian termein reproduktio, uusintaminen, näissä sukupolvissa. Päinvastoin kuin Ranskassa Ruotsissa 1980-luvun kouluantologioiden tekstivalikoimat olivat muuttuneet suuresti 1920-luvun antologioista, samoin niihin liittyvä opetuspuhe. Valikoimat eivät enää rajoittuneet kotimaisiin kanonisoituihin teksteihin vaan sisälsivät myös ulkomaisia ja aivan uusiakin tekstejä, eivätkä ne jäsenyneet enää kirjallisuudenhistorian periodien vaan sisältönsä eli teemojensa mukaan, joihin myös teksteihin liittyvä opetuspuhe kohdistui. Teemat oli pyritty valitsemaan joko oppilaiden oman kokemuspäiriin läheltä tai ajankohtaisista yhteiskunnallisista ilmiöistä, usein sosiaalisten ongelmien ja epäkohtien piiristä. Etualalle nousivat ne tekstit, jotka ovat tärkeitä oppilaille henkilökohtaisesti ja myös sen yhteis-

kunnan kehitykselle, jossa he joutuvat elämään. (Englund 1997, 187–200.) Kirjallisuus ja sen opetus saa tässä muutoksessa korostetun kognitiivisen, todellisuutta tiedollisesti jäsentävän merkityksen, eli Englundin sanoin:

”Litteraturens värde, värdet av bekantskap med litteratur och litteraturens plats som föremål för undervisning i skolan knyts i Sverige kring 1980 i stor utsträckning till litteraturens referens till en verklighet och möjlighet att ge eleverna insikt i verkliga förhållanden. Skolans tal om litteratur är på ett mycket tydligt vis förknippat med förmedlingen av erfarenheter och föreställningar som rör annat än litteratur.” (Englund 1997, 185.)

Syiksi siihen, ettei Ranskassa tapahtunut samanlaista muutosta kuin Ruotsissa, Englund osoittaa kaksi seikkaa: koululaitosta säätelevä valtiovalta on Ranskassa ollut vähemmän ankkuroitunut yhteiskunnallisen ja poliittisen todellisuuden muutoksiin kuin Ruotsissa, ja lisäksi koululaitos on siellä ollut autonomisempi suhteessa valtiovaltaan kuin Ruotsissa. Ruotsissa poliittisten ja sosiaalisten muutosten aiheuttama sosiokulttuurinen ympäristömuutos on ulottanut vaikutuksensa näkyvästi koululaitokseen sekä myös sen lukioasteen opetukseen. Kirjallisuudenopetukseen syntynyt ”todellisuuspuhe” heijastaa Englundin mukaan Ruotsia 1920-luvulta lähtien hallinnutta suurta projektia: yhteiskunnallisen todellisuuden hahmottamis- ja parantamisyrittämisestä, demokraattisen kansankodin rakentamisesta. (Englund 1997, 271–76) Nähdäkseni samantapaisista yhteiskunnallisista kehitystekijöistä oli kysymys myös silloin, kun kirjallisuudenopetus pyrki oikeuttamaan asemansa 1970-luvun Suomen koulutusyhteiskunnassa. (Ks. luku 1.5.5.)

Englundin tutkimustulostensa pohjalta kuvaama Ruotsin lukioiden kirjallisuudenopetusdiskurssi vuodelta 1980 muistuttaa suuresti Suomen lukioissa oman tutkimukseni mukaan samoihin aikoihin syntynyttä kirjallisuuden tarkastelutapaa ja lukemiskulttuuria. ”Kirjallisuuspuheen” muuttuminen ”todellisuuspuheeksi” menee Ruotsissa kuitenkin nähdäkseni pitemmälle kuin Suomessa, jossa opettajat ovat halunneet oman tutkimukseni mukaan pitää jokseenkin yhtä paljon kiinni luettavan kirjallisista arvoista kuin sen kiinnostavuusarvosta oppilaan kannalta tai informaatioarvosta todellisuuden hahmottamisessa.

7.6. Erilaisten tarkastelutapojen vaikutus kirjallisuuden kokonaisvastaanottoon

Vuosien 1990 ja 2001 kyselyssä opettajilta kysyttiin, miten heidän mielestään erilaiset kaunokirjallisuuden tarkastelutavat edistävät kirjallisuuden kokonaisvastaanottoa, johon kuuluu toisaalta kirjallisuuden ymmärtäminen ja toisaalta kiinnostus kirjallisuuteen. Kysymykset perustuvat edellä käytettyyn tarkastelutapojen luokitukseen, mutta ne on muotoiltu yksityiskohtaisemmiksi. Erityisesti opettajien arviot kirjallisuuden ymmärtämisestä koskevista tarkastelutavoista valaisevat heidän käsitystään lukutaidosta ja sen parantamisen menetelmistä.

Arviota pyydettiin kaunokirjallisten teosten tarkastelusta 1. ”lukijan omina kokemuksina, jolloin painottuu teosten henkilökohtainen merkitys lukijalle” 2. ”viesteinä maailmasta, jolloin painottuu teosten välittämä tieto ja näkemys maailmasta” 3. ”sanallisina taideteoksina ja tietyn kirjallisuudenlajin edustajina, jolloin painottuvat teosten sisäinen rakenne ja tyyli sekä lajille ominaiset piirteet” 4. ”tietyn kirjailijan teoksina, jolloin painottuvat kirjailijan elämä ja muu tuotanto teosten taustana” 5. ”tietyn tyyliuunnan edustajina, jolloin painottuvat tuolle suunnalle ominaiset piirteet sekä sen historiallis-yhteiskunnallinen ja aatteellinen tausta” ja 6. ”oman kirjoittamisen (esim. kirjallisuusaineen) lähtökohtana”. Opettajien arvioiden keskiarvot näkyvät taulukosta 22, jonka asteikossa 5 = lisää ymmärtämistä/kiinnostusta erittäin paljon, 4 = paljon, 3 = melko paljon, 2 = melko vähän ja 1 = ei lainkaan.

Taulukko 22

Arvio erilaisten tarkastelutapojen vaikutuksesta kirjallisuuden kokonaisvastaanottoon

Teoksia tarkastellaan	Edistää ymmärtämistä				Lisää kiinnostusta			
	1990 N 184		2001 N 224		1990 N 184		2001 N 224	
	Keski- arvo	Keski- hajonta	Keski- arvo	Keski- hajonta	Keski- arvo	Keski- hajonta	Keski- arvo	Keski- hajonta
1. lukijan kokemuksina	3,2	1,0	3,3	1,0	3,9	0,9	4,0	1,0
2. viesteinä maailmasta	3,5	0,9	3,6	0,9	3,5	0,9	3,5	0,8
3. sanallisina taideteoksina	3,1	0,9	3,4	0,9	2,6	0,9	2,7	0,8
4. tietyn kirjailijan teoksina	3,0	0,9	2,9	0,8	2,8	0,9	2,8	0,8
5. tietyn tyyliuunnan edustajina	3,4	0,9	3,6	0,8	2,8	0,8	2,9	0,9
6. oman kirjoittamisen lähtökohtana	3,4	1,0	3,6	0,9	3,3	1,0	3,4	1,0

Lukuohje: Painotus asteikolla 1 – 5, jossa 5 = (edistää ymmärtämistä tai lisää kiinnostusta) erittäin paljon, 4 = paljon, 3 = melko paljon, 2 = melko vähän ja 1 = ei lainkaan. Siis mitä suurempi keskiarvo, sitä enemmän edistää ymmärtämistä tai lisää kiinnostusta.

Molempien kirjallisuuden vastaanottoulettuvuuksien painotuksista ei ole mahdollista laatia täydellistä ”tulostaulukkoa”, koska kaikkien painotusten välille ei synny merkittävää eroa. Niiden painotusten järjestyksestä ja tämän järjestyksen muutoksista, joiden välille ero syntyy, voi kuitenkin tehdä kiinnostavia päätelmiä, samoin tietysti painotusten ääripäistä, joiden välinen ero on suurin. Seuraavassa vertailussa ei oteta lukuun ”teosten tarkastelua oman kirjoittamisen lähtökohtana”, koska se luokitusperusteeltaan kuuluu eri saraan kuin muut tarkastelutavat.

Ensimmäiselle sijalle kirjallisuuden kokonaisvastaanoton arvioissa nousee ”teosten tarkastelu viesteinä maailmasta”, joka on saanut kaksi jaettua ensimmäistä sijaa ymmärtämisen lisääjänä sekä kaksi toista sijaa kiinnos-

tuksen lisääjänä. Viimeiselle sijalle kokonaisvastaanoton arvioissa jää puolestaan ”teosten tarkastelu tietyn kirjailijan teoksena”, jolla on jaettu viimeinen sija ymmärtämisen lisääjänä ja jaettu toiseksi viimeinen sija kiinnostuksen lisääjänä. Nämä arviot tukevat sitä aiempaa päätelmää, että tekstilähtöinen sisältöpainotteinen tarkastelutapa, jossa teoksen merkitysmaailmaa suhteutetaan teoksen ulkopuoliseen kokemus- ja ilmiömaailmaan, on lukion opetuksessa hallitseva kaunokirjallisuuden lähestymis- ja käsitteellistämisstrategia. Ne tukevat myös sitä päätelmää, että aiemmin hallitsevana ollut kirjailijakeskeisyys kirjallisuudenhistorian opetuksessa sekä myös teosten taustalähtöisen tarkastelun näkökulmana on väistynyt.

Sitä, että opettajat arvioivat ”teoksen tarkastelun lukijan kokemuksena” hyvin selvästi eniten oppilaiden kiinnostusta kirjallisuuteen lisääväksi tarkastelutavaksi, voinee pitää oppilaidentuntemukseen perustuvana itsestäänselvyytenä. Se, että he arvioivat tämän tarkastelutavan lisäävän paljon vähemmän oppilaiden kirjallisuuden ymmärtämistä, tukee aiemmin esitettyä tulkintaa, että opettajat eivät toimi esim. luettavaa kirjallisuutta oppilaille valittaessa pelkästään oppilaiden ehdoilla, vaan pyrkivät sekä oppilaiden subjektiivisen intressin että teosten subjektiivisesta intressistä riippumattoman kirjallis-esteettisen arvon huomioon ottamiseen.

Opettajien arviot kiinnostusta kirjallisuuteen lisäävistä tarkastelutavoista ovat molempina mittausvuosina lähes samanpainoisia, mutta kirjallisuuden ymmärtämistä lisäävien tarkastelutapojen painotuksissa on vuoden 1990 mittauksesta vuoden 2001 mittaukseen tapahtunut joitakin muutoksia. ”Teoksen tarkastelu sanataideteoksena” ja ”teoksen tarkastelu tyyliunnon edustajana”, joiden opettajat arvioivat molempina kyselyvuosina kuuluvan vähiten oppilaiden kiinnostusta kirjallisuuteen lisääviin tarkastelutapoihin, ovat sen sijaan kirjallisuuden ymmärtämistä lisäävinä tarkastelutapoina opettajien arvioissa vahvistuneet vuodesta 1990 vuoteen 2001. Vahvistumisen on ilmeisesti aiheuttanut vuoden 1992 päättökokeen uudistus, joka on ohjannut kirjallisuuden ja sen lukutaidon opetusta kiinnittämään aikaisempaa enemmän huomiota kaunokirjallisten tekstien erityisominaisuuksiin (tyyli-, rakenne- ja lajiominaisuuksiin), jotka niillä on nimenomaan sanataideteoksina. Tästä voitaneen päätellä, että päättökoeuudistus on vahvistanut esteettistä lukemiskulttuuria lukion kirjallisuudenopetuksessa.

Opettajat arvioivat ”teoksen tarkastelun oman kirjoittamisen (esim. kirjallisuusaineen) lähtökohtana” molempina kyselyvuosina sekä kiinnostusta kirjallisuuteen että kirjallisuuden ymmärtämistä lisäävänä tarkastelutapana varsin korkealle, molemmissa suhteissa tehokkaimpiin tarkastelutapoihin kuuluvaksi. Osasyynä tähänkin on todennäköisesti uudistunut päättökoe, jonka kirjallisuustehtävät edellyttävät kohdetekstien analysointia ja tulkintaa, siis ymmärtämistä, ja johon kirjallinen harjoittelu on välttämätön osa uudistuksen jälkeistä kirjallisuudenopetusta. Ns. konstruktivistisen pedagogiikan mukaan roolin vaihto lukijasta kirjoittajaksi lisää asianomaisen omaa panosta prosessissa ja parantaa siten hänen motivaatiotaan. (Uusikylä & Atjonen 2000, 19–20, 126–28.)

7.7. Kirjallisuuden historian ja kirjallisuustiedon opetuksen painopisteet

Kuten aikaisemmin on todettu, kirjallisuuden historian opettaminen kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on opettajien painotuksissa vuoden 1980 kyselystä asteittain vahvistunut ja noussut vuoden 2001 kyselyssä jokseenkin tasaveroiseksi muiden tavoitteiden paitsi lukuharrastuksen vahvistamisen kanssa. Samana aikana myös teoksen kirjallisuushistoriallinen edustavuus valintaperusteena teoksen lukemiseen opetuksen yhteydessä on vahvistunut. (Ks. luku 4.6. ja taulukot 10 ja 11, s. 60 ja 61.) Syinä tähän kehitykseen on tässä tutkimuksessa pidetty kirjallisuuden historian saamaa vahvaa asemaa vuoden 1980 jälkeen käyttöön tulleissa opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa sekä viime vaiheessa vuoden 1994 tuntijaon yhteydessä suoritettua äidinkielen tuntimäärän 25 %:n leikkausta. Tämähän vähensi radikaalisti aikaa vievien kokonaisteosten lukemista ja siirsi opetuksen painopistettä vähemmän aikaa vievään tiedolliseen ainekseen, kirjallisuuden historiaan, sekä lyhyisiin kaunokirjallisiin teksteihin, joiden käsittelyä myös vuoden 1992 päättökoeeuudistus suosi. (Ks. luku 5.7.) Kuten edellä on todettu, ilmeisesti juuri opetuksen aikapulan vuoksi kirjallisuuden historian aseman vahvistuminen opetuksessa ei ole kuitenkaan vahvistanut kirjallisuushistoriallisen tiedon käyttöä lukutaidon opetuksen menetelmänä eli teosanalyysin ja -tulkinnan välineenä. (Ks. luku 7.4.)

Miten sitten opettajat painottavat kirjallisuuden historian ja kirjallisuustiedon eri osa-alueita ja siten samalla taustalähtöisen tarkastelutavan eri toteutustapoja? Opettajilta kysyttiin kaikkina tutkimusvuosina, miten tärkeänä he pitivät perehdyttää oppilaitaan seuraaviin kirjallisuuden historian alueisiin: 1. ”kirjailijoiden henkilöhistoriaan” 2. ”kirjallisuuden ilmiöiden kuten tyyliuuntien historiaan” 3. ”yhteiskuntahistoriaan” 4. ”Suomen kirjallisuuden historiaan” 5. ”ulkomaisen kirjallisuuden historiaan”. Vuoden 1990 lomakkeessa pyydettiin lisäksi painotusta 6. ”kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteisiin” ja vuoden 2001 kyselyssä 7. ”kirjallisuudentutkimuksen nykyteorioihin”.

Kaikissa kyselyissä opettajia pyydettiin nimeämään myös oma ehdotus painopistealueeksi. Sellaisia nimesi koko tutkimusjaksolla yhteensä 34 opettajaa. Yleissivistyksen lisäämisen ja kulttuuriperinnön siirtämisen nimesi painopistealueeksi seitsemän opettajaa – itse asiassa kyseessä on mieluummin tavoite kuin painopiste. Kirjallisuudentutkimuksen teoriat ja käsitteet nimesi kuusi opettajaa, vaikka ne olivat vuosien 1990 ja 2001 kyselyissä myös standardivaihtoehtoina. Esimerkkejä: ”Pääteorioihin kyllä, mutta ei upouusiin teorioihin.” (01:230), ”Kirjallisuudentutkimuksen perustermien oppimiseen ja käyttöön kirjoittaessa.” (01:137), ”Käsitteisiin (peruskoulun jälkeen oppilaille ei ole aavistustakaan teemasta, motiivista ym:sta.” (01:143). Lukemisteoriat mainitsi yksi opettaja. Hajamainintoja saivat myös sanataiteen ilmaisukeinot, yhteydet muihin taiteisiin ja lähteiden käyttö.

Kirjallisuuden historian ja kirjallisuustiedon valmiiksi määritettyjä painopistealueita opettajat arvioivat asteikolla 1–5. Opettajien painotusten keskiarvot eri kyselyvuosina näkyvät taulukosta 23, jonka asteikossa 5 = erittäin

tärkeä, 4 = tärkeä, 3 = melko tärkeä, 2 = ei kovin tärkeä ja 1 = ei lainkaan tärkeä.

Taulukosta 23 näkyy, että kirjallisuudenhistorian muiden alueiden painotukset ovat säilyneet koko tutkimusjakson ajan jokseenkin samoina paitsi ulkomaisen kirjallisuuden historian, jonka painotus on vuoden 1980 tasosta asteittain lisääntynyt, voimakkaimmin viimeisellä mittausvälillä, vuodesta 1990 vuoteen 2001. Vuoden 1990 kyselyssä on lisäksi painotusnotkahdus alaspäin ”kirjallisuuden ilmiöiden” ja ”Suomen kirjallisuuden historian” kohdalla, jotka oikenevat vuoden 2001 mittauksessa. ”Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteet” opettajat painottivat vuoden 1990 kyselyssä ”melko tärkeiksi” ja ”kirjallisuudentutkimuksen nykyteoriat” vuoden 2001 kyselyssä lähemmäksi ”ei kovin tärkeää” kuin ”melko tärkeää”, mikä on kaikkien kyselyvuosien kaikkien osa-alueiden vähäisin painotus.

Taulukko 23

Kirjallisuudenhistorian ja kirjallisuustiedon eri alueiden merkittävyyden arviointi

Kirjallisuudenhistorian ja kirjallisuustiedon opettamisessa pidettävänä perehdyttää oppilaita	1980 N 196		1990 N 205		2001 N 237	
	Keski-arvo	Keskihajonta	Keski-arvo	Keskihajonta	Keski-arvo	Keskihajonta
1. kirjailijoiden henkilöhistoriaan	2,5	0,8	2,4	0,7	2,5	0,7
2. kirjallisuuden ilmiöiden kuten tyyliuuntien historiaan	3,9	0,8	3,6	0,7	3,9	0,7
3. yhteiskuntahistoriaan	3,2	0,9	3,2	0,8	3,3	0,8
4. Suomen kirjallisuuden historiaan	4,1	0,8	3,8	0,8	4,0	0,8
5. ulkomaisen kirjallisuuden historiaan	2,7	0,8	3,0	0,8	3,5	0,8
6. kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteisiin			3,0	1,0		
7. kirjallisuudentutkimuksen nykyteorioihin					2,4	0,8

Lukuohje: Painotus asteikolla 1 – 5, jossa 5 = (pitää) erittäin tärkeänä, 4 = tärkeänä, 3 = melko tärkeänä, 2 = ei kovin tärkeänä ja 1 = ei lainkaan tärkeänä. Siis mitä suurempi keskiarvo, sitä tärkeämmäksi alue arvioiti.

Kaikkina kyselyvuosina mukana olleista osa-alueista opettajat painottivat kaikilla mittauskerroilla eniten ”Suomen kirjallisuuden historiaa” ja ”kirjallisuuden ilmiöiden kuten tyyliuuntien historiaa” ja vähiten ”kirjailijoiden henkilöhistoriaa”, joista kahden viimeksi mainitun painotushajonta oli samalla osa-alueiden pienin. Tämä tukee sitä aiempaa päätelmää (ks. luku 7.4.), että lukioiden kirjallisuudenopetus oli viimeistään 1970-luvun loppuun mennessä irrottanut vuoden 1941 opetussuunnitelman erityisesti suosittelun biografis-psykologisen näkökulman käytöstä sekä siirtänyt kirjallisuus-

denhistorian opetuksen ja samalla taustalähtöisen tarkastelun painopisteen kirjallisuuden ilmiöiden, kuten tyyliuuntien, historiaan ja osittain myös yhteiskuntahistoriaan. Vuosien 1981 ja 1994 opetussuunnitelmat sittemmin vain vahvistivat painopisteen siirtymän.

Tämä jo vuoden 1980 kyselystä näkyvä siirtymä heijastaa kirjallisuuden tutkimuksessa tapahtunutta biografismin muodista väistymistä toisaalta uus-kritiikin, toisaalta strukturalismin tieltä (Varpio 1986, 130–31; Niemi 2000, 142–46.) sekä yleisempääkin 1960–70-luvuilla syntynyttä uskoa yhteiskunnallisten ilmiöiden ja rakenteiden selitysvaimaan kulttuurin eri alueilla. Koulupetuksessa tällaista näkökulmanmuutosta ei kuitenkaan voi pitää itsensä selvyytenä. Maissa, joissa on hyvin vahva oman kulttuuriperinnön ja sen myötä kirjallisuuden kaanonin arvostus, kirjailijakeskeisen kirjallisuuden historian käyttö kaanoniin kuuluvia teoksia selittävänä viitekehyksenä on ollut paljon pitempään ja on ehkä edelleen vallitseva käytäntö. (Kirstinä & Mikkola 1992, 65; Englund 1997, 50–51.)

Kirjallisuuden historian eri alueiden uudenlainen painottuminen 1970-luvulla näkyy selvästi myös koulukäyttöön tarkoitettuista kirjallisuuden historiosta. Perinteiset koulun kirjallisuuden historiat, kuten Hailan, Heikkilän & Kauppinen *Suomalaisen kirjallisuuden historia* sekä Kupiaisen *Suomen kirjallisuuden vaiheet*, ovat kirjailijakeskeisiä, ensi sijassa kirjailijoiden henkilön ja tuotannon historiaa esitteleviä. 1970-luvulla ilmestyneistä uusista oppikirjoista Ervastian & Karkaman *Suomen kirjallisuushistoria* painottaa vahvasti yhteiskuntahistoriaa teosten ja tyyliuuntien taustana, Korhosen, Mäkisen & Rikaman *Lukion äidinkieli 1–3:n* kirjallisuuden historian jaksot ovat tyyliuuntapainotteisia ja sisältävät myös ulkomaisen kirjallisuuden historiaa. 1970-luvulla ilmestyneiden oppikirjojen uudenlainen kirjallisuuden historian painotustapa lienee osaltaan vaikuttanut myös opettajien painotuksiin vuoden 1980 kyselyssä. Kirjailijakeskeisen, kirjailijoiden kaanonille rakentuvan historian vähäinen painottaminen vuoden 1980 kyselyssä on yhteydessä myös opetuksessa käsiteltyyn kirjakaanonin aseman jo aiemmin alkaneeeseen jyrkkään heikkenemiseen. (Ks. luvut 5.4.–5.6.)

Suomen ja ulkomaisen kirjallisuuden historian painotusten tasoittuminen vuoden 1990 kyselyssä on etupäässä vuoden 1981 opetussuunnitelman ja siihen pohjautuvien oppikirjojen vaikutusta, ovathan niissä maailmankirjallisuuden tyyliuunnat saaneet peräti oman erillisen kurssinsa. Se, että kyseinen tasoittuminen on vain jatkunut vuoden 2001 kyselyssä, on laskettava ennen muuta Suomen Euroopan unioniin liittymisen seuraukseksi: yhdenytävään Eurooppaan kuulumisen velvoitteet näkyvät myös kirjallisuuden opetuksemme painotuksissa.

7.8. Koulun kirjallisuuden opetus ja aikuisväestön lukutavat

Mikä on koulun suosiman kaunokirjallisuuden lukutavan yhteys suomalaisen aikuisväestön lukutapaan? Kysymys on aiheellinen, onhan juuri koulu pääasiallisesti vastuussa suuren yleisen lukijakoulutuksesta, esim. lukion kirjallisuuden opetuksen piiriin kuuluu nykyään yli puolet tulevasta aikuisväestöstä.

Jyväskylän yliopistossa tehdyn kirjallisuuden reseptiotutkimuksen aineisto paljastaa Kimmo Jokisen mukaan mm., että suomalainen keskivertolukija suosii kirjoja, jotka täyttävät seuraavat kolme vaatimusta: 1. kieli on helppoa, selkeää, nopealukuista, tavalliselle ihmiselle läheistä 2. sisältönä on tavallisten suomalaisten arkielämä syrjäseuduilla lähimenneisyydessä, yleensä ajassa, joka liittyy lukijan henkilöhistoriaan 3. kerronta on totuudenmukaista, ”paikkansapitävää”, vastaa siis teoksen ulkopuolista todellisuutta. Suomalainen enemmistölukija on siis tämän mukaan varsin konservatiivinen sekä teosten sisällön että muodon suhteen: sisällöksi hänelle kelpaa mieluiten sellainen suomalainen arkitodellisuus, josta piirtyy näkyville hänen oman elämänsä kuva, josta hän voi heijastella omaa elämänhistoriaansa, ja sisältöä välittäväksi koodiksi mieluiten perinteinen realistinen kerronta. (Jokinen 1992, 168–72; vrt. myös Niemi 2000, 136.)

Yhteistä aikuislukijoiden enemmistön vaateissa ja lukion kirjallisuudenopetuksessa näytettyä olevan kaunokirjallisten teosten tarkastelu mielellään siitä näkökulmasta, mitä ne kertovat niiden ulkopuolisesta todellisuudesta, siis viesteinä maailmasta, Yhteistä on myös suhtautumisessa kirjalliseen muotoon: se ei saa nousta huomion pääkohteeksi, vaan koodin on avauduttava suhteellisen helposti. Toisaalta kirjallisuudenopettajilla on tavoitteita myös erilaisten kirjallisten muotojen ja arvojen tajuamisen suhteen. Useimmat opettajat pitävät kaunokirjallisen teoksen sisältöä ja muotoa yhtä tärkeinä tarkastelun kohteina (ks. taulukko 21, s. 94), ja heidän mielestään teoksen tarkastelu sanataideteoksena ja tyyliuunnan edustajana lisää teoksen ymmärtämistä yhtä paljon tai lähes yhtä paljon kuin sen tarkastelu viestinä maailmasta (ks. taulukko 22, s. 99) ja teoksen kirjallinen arvo on yhtä tärkeä valintaperuste teoksen lukemiselle kuin sen sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta (ks. taulukko 11, s. 61).

Suurin ero aikuisväestön ja lukion kirjallisuudenopetuksen lukemiskulttuurissa lienee kuitenkin se, että koulussa luettujen teosten sisällöllinen kirjo on paljon rikkaampi kuin aikuislukijoiden mielikirjallisuuden, vaikka se onkin varsinkin 1990-luvun lukiouudistusten seurauksena suuresti köyhtynyt, kun aikapula on pakottanut vähentämään radikaalisti opetuksen yhteydessä luettujen kokonaisteosten määrää. Puolet luettavista teoksista on ulkomaisia, ja sekä kotimaisessa että ulkomaisessa tarjonnassa on aihepiiriltään mitä erilaisimpia teoksia, tarkasteltiinpa sitten eniten luettujen teosten ryhmää tai luettujen teosten joukkoa kokonaisuutena. (Ks. luku 5.3. ja taulukot 14 ja 17, s. 73 ja 77.)

Ero johtunee kaunokirjallisuuden lukemisen funktion erilaisuudesta eri ikäkausina. Aikuislukijoiden enemmistöllä lukemisen tarkoituksena näyttää paljolti olevan oman menneen elämänsä ja lähtökohtiensa muistelu ja pääosin jo muotoutuneen identiteetin ja kohtalon tiedostaminen. Katarina Eskola tulkitsee 1970-luvun laajan haastatteluaineistonsa valossa suomalaisen aikuisväestön lukumieltyymysten osoittavan, että se on ns. suuren muuton jäljiltä henkisesti vielä matkalla maalta kaupunkiin ja moderniin elämämuotoon ja tarvitsee kokemaansa murrokseen sopeutuakseen jatkuvaa palaamista juurilleen. (Eskola 1990, 106–08.)

Nuorten lukijoiden tilanne on toinen: heille lukeminen merkitsee – aina-

kin kirjallisuudenopettajien näkökulmasta – edessä olevan elämän sekä kohtalon ja identiteetin tunnustelua symbolitasolla. Oletettavasti juuri tämä on perussy, miksi opettajat painottavat lukutapaa, jonka hallitsevana piirteenä on todellisuusreferenssi, ja pitävät näin yllä ns. integratiivista lukemiskulttuuria ehkä enemmän kuin esteettistä, kuten tämän tutkimuksen monet tulokset osoittavat. Suomalaiselle kaunokirjallisuuden lukutavalle ominainen suora referenssi todellisuuteen, johon useissa lukijatutkimuksissa on viitattu, saa siis ilmeisesti alkunsa jo kouluopetuksessa, vaikka tällä lukutavan referentiaalisuudella on nuorten opetuksessa eri funktio kuin aikuisten lukemisessa. Kirjallisuudenopetuksen painopiste on nuorten lukijoiden tulevaisuudessa, ja virikkeiden antaminen nuorten ihmisten henkiselle kasvulle on kirjallisuudenopetuksessa mahdollista vain pitämällä heille tarjolla kaunokirjallisuuden mahdollisimman suurta sisällöllistä rikkautta ja laajentamalla näin heidän symbolikokemustensa – tulossa olevan elämän tuntemuksensa – asteikkoa.

8. Kirjallisuudenopetuksen muutokset reseptioestetiikan ja systeemianalyysin näkökulmasta

Edellä kirjallisuudenopetuksessa 1900-luvun jälkipuoliskolla tapahtuneita muutoksia on tarkasteltu ensi sijassa koulujärjestelmän ja pedagogiikan muuttumisen näkökulmasta ja seurauksena. Kyseisiä muutoksia voidaan tarkastella myös muissa viitekehyksissä, niihin kuuluvien selitysmallien ja käsitteiden avulla. Relevanteimpana tällaisista viitekehyksistä on tässä tutkimuksessa pidetty reseptioestetiikkaa ja systeemianalyysiä. Koska lukion kirjallisuudenopetuksessa viime vuosisadan jälkipuoliskolla tapahtuneet muutokset koskevat keskeiseltä osin juuri kirjallisuuden vastaanottoon liittyviä seikkoja, niitä on perusteltua kuvata reseptioestetiikan, kirjallisuuden vastaanottoon keskittyvän tieteenalan kannalta ja käsittein. Systeemianalyysi tarjoaa puolestaan mahdollisuuden tarkastella lukion kirjallisuudenopetuksen ilmiöitä osana laajempaa sosiaalista järjestelmää.

8.1. Reseptioestetiikan näkökulma

1960-luvulle saakka lukion kirjallisuudenopetukselle oli ominaista kaunokirjallisuuden reseptioiden sekä laadullinen että määrällinen säätely. Ideologinen säätely oli ensi sijassa kansallisuuspoliittista mutta myös tapamoraalista, kuten luvussa 1.5. on osoitettu. Opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden reseptiot rajoitettiin jokseenkin kokonaan kansalliskirjallisuuden kaanonin muuttamaan keskeiseen teokseen tai niiden antologioissa oleviin katkelmiin, jotka luetettiin kaikille luokan oppilaille ja käsiteltiin perusteellisesti oppitunneilla. (Haila 1934, Nuutinen 1957.) Lukemisen keskittämistä kuvaa se, että 1929–30 15 eniten luettua teosta muodostivat 99 % ja vielä 1955–56 75 % koko lukemisesta. Lukemiseen ei kuulunut lainkaan ulkomaista kirjallisuutta eikä ns. marginaalikirjallisuutta (nuortenkirjoja, dekkareita ym.). Oppilaiden reseptioita kontrolloitiin myös opetuksessa keskeisessä asemassa olevaa kirjallisuudenhistoriaa luettamalla (Nuutinen 1957, 94.), jonka avulla säädeltiin paitsi luettavaa kirjallisuutta myös sen arvottamista ja tulkintaa. (Varpio 1985, 141; Rikama 1990, 171.) Oppilaiden mahdollisuuksia omaehtoiseihin reseptioihin kavensivat sekä kirjallisuudenhistorian hallitseva asema että opetuksen opettajakeskeisyys, jotka pakottivat mukautumaan ulkoa annettuihin normeihin.

Reseptioiden ideologinen säätely kohdistui ennen vuosisadan puoliväliä myös kotimaisiin klassikoihin, esimerkiksi Kiannon *Punaista viivaa* ja Silanpään *Hurskasta kurjuutta* ei ilmeisesti yhteiskunnallisen sisältönsä vuoksi vuosikymmeniin hyväksytty koululukemiseksi, ja Pentti Haanpäältä luettiin vielä 1950-luvullakin pelkästään luonnonkuvauksia. (Rikama 1986, 76–77.)

Kirjallisuudenopetuksen 1960-luvulla kokema murros merkitsi reseptioestetiikan termein ilmaistuna reseptioiden aikaisemman normatiivisen kontrollin purkautumista, huomion kiinnittämistä aikaisempaa olennaisesti enemmän opetuksen yhteydessä luettujen teosten vastaanottoon sekä pyrkimystä parantaa kirjallisuuden vastaanoton edellytyksiä ja lisätä olennaisesti teosreseptioiden eli oppilaiden lukukokemusten määrää. Muutos oli niin suuri, että aikaa 1960-luvun puolivälistä 1980-luvun alkupuolelle voi kirjallisuudenopetuksessamme hyvin perustein kutsua pedagogisen reseptioestetiikan kaudeksi. Luvussa 1.5.3. kuvattu Aulis Ojajärven edustaman ”huipulta huipulle” -linjan tappio Matti Kuusen edustamalle ”juurelta huipulle” -linjalle 1960-luvun suuressa kirjallisuudenopetustaistelussa oli yksi käännekohta tässä kehityksessä.

Opetuksen tavoitteiden ja luettavien kirjojen valintaperusteiden vähitellen muuttuessa alkoi opetuksen yhteydessä tarjolla olevien reseptiomahdollisuuksien alue laajeta voimakkaasti. Muutoksen seurauksena kirjojen kokonaistarjonta oppilaille kaksinkertaistui, ulkomaisen kirjallisuuden osuus kasvoi parista prosentista puoleen koko luetusta ja uuden, 20 edellisen vuoden aikana ilmestyneen kirjallisuuden osuus neljännekseen luetusta. (Rikama 1984.)

Reseptiomahdollisuuksien lisäämispyrkimys edellytti paitsi opetuksen yhteydessä luettavien teosten tarjonnan lisäämistä myös oppilaslukijoiden vastaanottovalmiuksien, kaunokirjallisuuden lukutaidon, parantamista. Lukutaidon kehittäminen olikin jo vuoden 1980 kyselyssä opettajien tavoitehierarkiassa korkealla. Lukemisen lisääntyminen jo sinälläänkin paransi lukutaitoa – laajentaahan jokainen luettu kirja lukijan kontekstia, jonka avulla hän lukemaansa ymmärtää (esim. Segers 1985, 35.) –, mutta 1960- ja 70-luvulla lukion kirjallisuudenopetuksen käyttöön tuli myös muita keinoja ymmärtää paremmin kaunokirjallisuutta. Kirjallisuuden erilaiset tulkintatavat tulivat opettajille tutuiksi ja osittain myös opetuksen käyttöön, ja uskritiikki auttoi havainnoimaan teoksia ja puhumaan niistä aikaisempaa täsmällisemmin. (Vrt. luku 1.5.4.) Tosin voimakas lukijasuuntatuneisuus johti opetuksessa myös pyrkimykseen madaltaa luettavan tasoa eli tarjota helppoja reseptioita, jotka eivät edellyttäneet kovin kehittyntä lukutaitoa. Suomalaisessa kirjallisuudenopetuksessa ei myöskään yleistynyt sellainen reseptioestetiikan pedagoginen erityissovellutus kuin ns. prosessilukeminen, jota Länsi-Saksassa kehiteltiin 1970- ja 80-luvulla. (Kreft 1987, 12; Koskinen 1988, 86.)

Merkillepantavaa on, että Suomessa huomio siirtyi teosten ja lukijoiden väliseen suhteeseen kouluopetuksessa aikaisemmin kuin kirjallisuuden tutkimuksessa, jossa uskritiikin pitkään jatkuneella valtakaudella toimittiin ideaalilukijan käsitteen varassa ja unohdettiin reaaliset lukijat ja heidän re-

septioidensa osuus mm. teoksen merkityksen muodostumisessa. (Varpio 1985, 143.) Kouluopetuksessa tällaiseen unohdukseen ei 1960-luvun jälkeen enää ollut varaa, kun opetuksen kohteena olevat oppilaat alettiin vakavissaan ottaa huomioon ja opetuksen hyötysuhdetta alettiin mitata sen perillemenolla. Kun todettiin, että kirjallisuuden vastaanottajina nuoret lukijaoppilaat muodostavat oman erityisryhmänsä, joka poikkesi kovin paljon uskriteikin laboratoriolukijoista, oli pakko ryhtyä kiinnittämään päähuomio vastaanoton reaaliin edellytyksiin ja rakentamaan opetusta niiden pohjalle. Koulun kirjallisuudenopetus siis ennakoï ja sovelsi reseptioestetiikan näkemyksiä jo parikymmentä vuotta ennen, kuin nämä 1980-luvulla saivat laajemmin jalansijaa suomalaisessa tutkimuksessa ja esiteltiin myös opettajille. (Ks. Varpio 1988, 115.)

Vuosien 1990 ja 2001 kyselyistä näkyvät tavoitepainotusten muutokset vuoden 1980 kyselyyn verrattuna (ks. taulukko 10, s. 60) osoittavat, että kehitysvirikkeitä oppilaille antavien lukukokemusten eli teosreseptioiden merkitys kirjallisuudenopetusta ohjaavana tavoitteena on vähentynyt kirjallisuudenhistorian opettamisen ja sen määrittämään kirjallisuuskaanoniin kuuluvien teosten luettamisen hyväksi. Vastaavasti valintaperusteista sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta sekä kielen vaikeusasteen soveltuminen ikäkaudelle painottuvat 2001 vähemmän ja kirjallisuushistoriallinen edustavuus enemmän kuin aiemmin. Lukemisen määrissä nämä muutokset näkyvät vielä paljon selvempinä vähentymisinä. (Ks. taulukot 11 ja 14, s. 61 ja 73). Johdopäätöksenä voidaan esittää, että kirjallisuudenopetuksen yhteydessä saatavat teosreseptiot ovat 1970-luvun ns. pedagogisen reseptioestetiikan kulta-ajoista nykypäivään tultaessa dramaattisesti vähentyneet.

Syitä nykytilanteeseen on useita. Uudet opetussuunnitelmat ovat nostaneet yhteisen kulttuuriperinnön siirtämisen, kirjallisuudenhistorian ja muun tiedollisen aineksen, kirjallisuuden yksilöllisen, lukemista eriyttämällä aikaansaatavan vastaanoton rinnalle, mikä siirtää opetuksen painopistettä lukukokemuksista tiedon omaksumisen suuntaan. Vaikka OPS 1994 korostaa periaatetasolla vastaanoton merkitystä, kurssisisällöt painottuvat yhteiseen kulttuuriperintöön. Vuoden 1994 tuntijaossa tehty raju opetusajan leikkaus on keskittänyt lukemista ns. kaanonkirjallisuuden perusteoksiin ja samalla vähentänyt olennaisesti muiden kokonaisteosten lukemista. (Ks. luku 5.4.) Suomen liittyminen EU:hun on vastavaikutuksenaan nostanut kansallisen kaanonin tuntemuksen arvoa suhteessa yksilöllisiä kehitysvirikkeitä tarjoaviin lukukokemuksiin.

8.2. *Systeemianalyttistä tarkastelua*

Systeemianalyttisestä näkökulmasta voidaan lukion kirjallisuudenopetusta ja siinä tapahtuneita muutoksia valaista soveltamalla Gerhard Plumpen suorittamaa kirjallisuusjärjestelmän jakotapaa sekä Erkki Seväsén tutkimuksia siitä, miten nykyaikainen taidejärjestelmä – johon kirjallisuudenopetuskin osana kuuluu – on kehittynyt Suomessa.

Plumpen mukaan kirjallisuusjärjestelmä yhtenä sosiaalisen kokonaisjär-

jestelmän alajärjestelmänä jakautuu kolmen osa-alueen toimintoihin: *funktion*, joka tarkoittaa kirjallisuusjärjestelmän suhdetta sosiaaliseen järjestelmään tai kulttuuriin kokonaisuudessaan ja johon kuuluvilla toiminnoilla tätä suhdetta selvitetään ja kirjallisuusjärjestelmän olemassaoloa legitimoidaan, *palvelun*, joka tarkoittaa kirjallisuusjärjestelmän muille sosiaalisille alajärjestelmille tuottamia etuja, sekä *reflektion*, joka tarkoittaa kirjallisuusjärjestelmän omaa sisäistä, muista alajärjestelmistä riippumatonta toimintaa ja kehitystä, esim. itsenäistä kirjallisuudentutkimusta. (Plumpe 1985, 251–64.)

Koulun kirjallisuudenopetus on se osa kirjallisuusjärjestelmää, jonka tehtävänä on kirjallisuuden välittäminen ja uusien kirjallisuusjärjestelmän ylläpitäjien kasvattaminen. Plumpen jaottelu on sovellettavissa esim. äidinkielen opetussuunnitelmien analyysiin, jonka avulla niissä on kirjallisuudenopetuksen osalta erotettavissa kaikkien kolmen osatehtävän, funktion, palvelun ja reflektion, aineksia. Tässä tutkimuksessa esiintyvistä kirjallisuudenopetuksen tavoitteista lukuharrastuksen vahvistaminen kuuluu lähinnä kirjallisuusjärjestelmän funktion piiriin, kirjallisuudenhistorian ja kirjallisuustiedon opettaminen sekä kaunokirjallisuuden lukutaidon opettaminen reflektion piiriin sekä kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla ja äidinkielen taitojen kehittäminen palvelun piiriin.

Se, että lukuharrastuksen vahvistaminen on säilynyt koko tutkimusjakson ajan kirjallisuudenopetuksen hallitsevana tavoitteena voidaan kyseisen luokittelun kannalta nähdä hyvin perusteltuna: oman toiminnan legitimointi lielee kaikessa toiminnassa ensisijainen tavoite. Se olennainen muutos, joka tutkittavana ajanjaksona on edellä todettu kirjallisuudenopetuksen tavoitteenasettelussa, nimittäin tavoitteen ”kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla” painotuksen asteittainen väheneminen ”kirjallisuudenhistorian opettamisen” hyväksi, voidaan tulkita kirjallisuudenopetuksen palvelu-ulottuvuuden pienenemiseksi reflektio-ulottuvuuden hyväksi. Kun edellä on todettu vuoden 1992 päättökoeuudistuksen vahvistaneen esteettistä lukemiskulttuuria lukion kirjallisuudenopetuksessa, niin systeemiteorian näkökulmasta tämäkin merkitsee opetuksen reflektio-ulottuvuuden voimistumista.

Sitä, millaista palvelua puolestaan kirjallisuudenopetukselta on Suomessa eri aikoina odotettu, voidaan valaista Erkki Seväsen esityksellä kirjallisuudenopetuksestamme ideologian ja kulttuurin tuotantona (Sevänen 1995) sekä hänen esityksellään taidejärjestelmämme historiallisista kehitysvaiheista (Sevänen 1998).

Seväsen mukaan kirjallisuudenopetus osallistui Suomessa 1800-luvun jälkipuolelta lähtien ”valtion kansalaisuskonnon” ylläpitämiseen ja levittämiseen. Opetuksen monet piirteet, kuten ulkomaisen ja viihdekirjallisuuden syrjäyttäminen koululukemisesta sekä siinä näkyvä agraarisen tematiikan suosinta ja teollistuvaan, kaupungistuvaan ja työväestön elämään liittyvän tematiikan syrjintä, olivat seurausta tästä tehtävästä. (Sevänen 1995, 35.) Ensimmäisen tasavallan kaudella 1917–45 jo ennen kansalaissotaa alkanut kulttuurinen eriytymiskehitys, kuten kirjallisuusjärjestelmän autonomisointuminen, hidastui, taidejärjestelmän nationalistis-patrioottinen funktio voi-

mistui ja julkisuuteen kohdistui valtion ja porvarillisten ryhmien ylläpitämää laajaa kontrollia. (Sevänen 1998, 370.) Tämän kansallisuus- ja porvarispoliittisen kontrollin ilmauksena voidaan nähdä myös sen laatuinen opetuksen yhteydessä luettujen kirjojen, siis reseptiomahdollisuuksien, säätely, jota tässä tutkimuksessa on kuvattu ja joka meillä ulottui aina 1960-luvulle saakka. Tuona aikana ns. kansalliskirjallisuuteen ja -kirjailijoihin painottuva kirjallisuudenhistoria oli opetuksessa keskeisessä asemassa ja hallitseva kirjallisuuden tarkastelutapa oli taustalähtöinen: kansallisen historian vaiheita ja kirjailijoiden henkilöhistoriaa korostava sekä näiden avulla teoksia valaisemaan pyrkivä. (Ks. luvut 1.4.5. ja 1.5.2.) Opetuksessa käytettyjen kirjallisuudenhistorioiden painotukset sekä opetuksen yhteydessä luettujen teosten ja niihin sovelletun tarkastelutavan laatu osoittavat, millaista palvelua Suomen nuorison kasvatukselle kirjallisuudenopetus tuolloin suoritti. Ensisijainen kasvatustavoite oli isänmaallisuuden ja kansallisen identiteetin vahvistaminen poliittis-valtiollisen tilanteen määrittelemässä hengessä; toissijaisesti pyrittiin myös ymmärtämään suurten kirjailijoiden, kansakunnan tiennäyttäjien ja esikuvien, sielunelämää. (Ks. luvut 1.4.1., 1.4.2. ja OPS 41, 36–37.)

Aikaa 1945–67 Sevänen kutsuu taidejärjestelmämme kehityksessä lisääntyvän autonomian kaudeksi. Sille on hänen mukaansa ominaista mm. professionaalisen lohkon etääntyminen kansallisuuspoliittisista tehtävistä, julkisuuteen kohdistuneen kontrollin höltyminen ja liberalisoituminen sekä kansallisen arvojärjestelmän uudelleenmäärittely aiempaa laajemmalla sosiaaliselta pohjalta. (Sevänen 1998, 370.) Seväsen luonnehdinnat ja aiemmin esittämäni käsitys kirjallisuudenopetuksemme 1960-luvun murroksesta ja sen seurauksista, joita tässä tutkimuksessa vuoden 1980 kyselyllä mitattiin, tukevat toisiaan. On perusteltua ajatella, että Seväsen kuvaama taidejärjestelmän autonomisoituminen ja professionaalistuminen loi pohjaa myös kirjallisuudenopetuksen vapautumiselle aiemmista palvelutehtävistään.

Kirjallisuudenopetuksen kansallisuuspoliittisen palvelutehtävän heikentymisellä oli kaksi seurausta: kirjallisuusjärjestelmän muut lohkot voimistuivat opetuksessa, ja opetus omaksui uusia, ajan arvoilmaston vaatimia palvelutehtäviä. Kirjallisuusjärjestelmän funktio-ulottuvuutta eli legitimointia kirjallisuudenopetus tuki syntymässä olevassa koulutusyhteiskunnassa nostamalla lukuharrastuksen vahvistamisen opetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi ja painottamalla kaunokirjallisuuden tiedollista hyötyulottuvuutta todellisuuden hahmottamisessa, mikä selvimmin näkyi temaattisena kirjallisuuden tarkastelutapana. (Ks. luku 1.3. ja 1.5.5.) Järjestelmän reflektio eli sisäinen kehitys ilmeni opetuksessa tutkimuksen uusien välineiden (uuskritiikki, erilaiset tulkintatavat) käyttöönottona. (Ks. luku 1.5.4., vrt. myös Niemi 2000, 145.) Kirjallisuudenopetuksen 1960-luvulta alkaen omaksumat uudet palvelutehtävät näkyvät opetuksen eri lohkoilla tapahtuneina muutoksina.

Uusista palvelutehtävistä toinen oli oppilaiden henkisen kasvun tukeminen sekä heidän kasvattamisensa omaleimaisiksi persoonallisuuksiksi, jonka peruskoulun opetussuunnitelman johdanto-osa (*Komiteanmietintö 1970: A4* eli POPS 1970.) oli nostanut peruskoulun suureksi yleistavoitteeksi. Vuoden 1981 lukion äidinkielen opetussuunnitelmassa puhutaan oppilaan persoonallisuuden monipuolisesta kehittämisestä: ” – äidinkielen tavoitteiden avulla

pyritään lukion kokonaistavoitteiden mukaisesti tukemaan oppilaan persoonallisuuden monipuolista kehitystä – ” (OPS 81, 10.) Näiden tehtävien toteuttamisessa paljolla kirjallisuuden lukemisella – POPS 70 edellyttää lukemisen opetukseen käytettävän peräti puolet äidinkielen opetusajasta – ja siitä saatavilla kehitysvirikkeillä oli keskeinen merkitys, mikä heijastuu vielä vuoden 1980 kyselyssä lukionopettajien tavoitepainotuksista sekä heidän luettamansa kaunokirjallisuuden runsaudesta. (Ks. taulukot 10 ja 14, s. 60 ja 73.)

1960-luvulta lähtien meillä hallitsevaan asemaan tulleet kaunokirjallisten teosten tekstilähtöinen sisältöpainotteinen tarkastelutapa merkitsi puolestaan sitä, että lukutaitoa alettiin opettaa ja teosten ymmärtämistä lisätä korostamalla teosten todellisuusreferenssiä: opettamalla lukemaan teosta viestinä maailmasta ja suhteuttamalla teoksen merkitysmaailmaa sen ulkopuoliseen ilmiömaailmaan. (Ks. luvut 7.4. ja 7.6.) Samalla toteutui myös päinvastainen suhde: kaunokirjallisuuden lukeminen nähtiin osana ”elämän opiskelua”, kaunokirjallisuuden ymmärtäminen osana ihmiselämän ymmärtämistä, sen käsitteellistä hallintaa. (Vrt. Uusikylä & Atjonen 2000, 72.) Näin kirjallisuudenopetus alkoi palvella uutta, uusien opetussuunnitelmien määrittämää kasvatustavoitetta, virikkeiden antamista nuorten ihmisten henkiselle kasvulle. Kaunokirjallisten teosten todellisuusreferenssiä korostava, integratiiviseksi nimittämäni lukemiskulttuuri, jota lukion kirjallisuudenopetus on tämän tutkimuksen mukaan viime vuosisadan loppupuoliskolla ylläpitänyt, on nähtävä merkittävänä palveluna nuorten kulttuuriselle oppimiselle ja heidän valmentamiselleen ns. elämänhallintaan.

Toinen uusi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen palvelutehtävä 1960-luvulta lähtien oli oppilaiden kasvattaminen demokraattisen moniarvoisen yhteiskunnan jäseniksi ja heidän varustamisensa kansalais- ja työelämässä tarvittavilla monipuolisilla kielellisillä taidoilla, joita vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö ja sittemmin lukion äidinkielen opetussuunnitelma 1981 (OPS 81, 8–10.) korostavat. Se, että kirjallisuudenopetus pyrki täyttämään myös tätä tehtävää, näkyi mm. opettajien uskona kirjallisuuden lukemisen ns. siirtovaikutukseen. Tämä usko ilmeni vuoden 1980 kyselyssä kirjallisuudenopetuksen tavoitteen ”oppilaiden äidinkielen taitojen kehittäminen yleensä” melko vahvana painotuksena, joka vuoden 2001 kyselyssä on entistään voimistunut. (Ks. taulukko 10, s. 60.) Samaa tehtävää täytti myös lukion kirjallisuudenopetuksessa melko laajaan käyttöön 1970-luvulla yleistynyt temaattinen opetus, joka kasvatti oppilaiden lukemismotivaatiota ja kielellisiä resursseja integroimalla kirjallisuuden kuvaamia ilmiöitä sekä toisiinsa ei-kirjallisen todellisuuden ilmiöihin. (Ks. luku 1.5.5. ja Rikama 2000, 111–28.) Ruotsin lukioiden kirjallisuudenopetuksessa samaan aikaan tapahtunut ”kirjallisuuspuheen” muuttuminen ”todellisuuspuheeksi” osoittaa, miten kirjallisuudenopetus oli omaksunut yhteiskunnallisen palvelutehtävän auttaa nuoria todellisuuden ja sen ongelmien ja ristiriitojen hahmottamisessa ja demokraattisen hyvinvointivaltion rakentamisessa. (Englund 1997, 185 ja 271–76; ks. luku 7.5.)

Kasvattamisen sekä persoonallisuudeltaan monipuolisiksi että kieliresursseiltaan täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseniksi voi luokitella kuuluvaksi jo

seuraavaan Seväsen määrittelemään taidejärjestelmän kehitysvaiheeseen eli vuosina 1968–1990 vallinneeseen laajan hyvinvointivaltion kauteen – aikarajathan ovat tällaisessa kausiluokittelussa väistämättä liukuvia ja toisiinsa lomittuvia. Sitä seuraavan ja samalla viimeisen, 1990 alkaneen taidejärjestelmämme vaiheen Sevänen nimeää järjestelmän laajemmaksi avautumiseksi markkinaperusteiseen suuntaan. Sille on hänen mukaansa ominaista taidejärjestelmään kohdistuvan valtiollisen sääntelyn osittainen purkaminen, alueellisen ja kunnallisen kulttuuritoiminnan lisääntyvä itsenäistyminen suhteessa valtioon sekä aiempaa myönteisempi suhtautuminen markkinaperusteisiin toimintamuotoihin. (Sevänen 1998, 370.)

Nämä paraakaa meneillään olevan taidejärjestelmän vaiheen luonnehdinnat soveltuvat hyvin kuvaamaan 1990-luvun koulutuspolitiikkaa, jolle oli ominaista valtion keskusjohtoisen sääntelyn purkaminen ja opetus- ja opinto-ohjelmia koskevan päätösvalan siirtäminen aikaisempaa enemmän alempien toimijoiden, koulujen (1980-luvulla kuntien), opettajien ja oppilaiden tasolle, mikä on lisännyt oppilaiden omaa opiskeluaan koskevia valinnanmahdollisuuksia sekä myös koulujen välistä kilpailua. (Esim. Lehtisalo & Raivola 1999, 54–57 ja 114–17.) Koska valinnaisten kurssien lisääminen opinto-ohjelmaan on myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa vähentänyt kaikille pakollisten kurssien määrää ja siten myös kaikille pakollisen kirjallisuudenopetuksen määrää, valinnaistamispolitiikan voi katsoa välillisesti aiheuttaneen useimmat niistä kirjallisuuspedagogisen linjan muutoksista, joita edellä on käsitelty. Näistä keskeisin on kirjallisuudenopetuksen yhteydessä – sekä yhteisesti että valinnaisesti – luettujen kokonaisteosten lukemisen väheneminen ja samanaikaisesti tapahtunut opetuksen tiedollisen aineksen, kirjallisuuden historian ja muun kirjallisuustiedon, korostuminen. Havainnollisesti Seväsen kuvaama taidejärjestelmämme viimeinen vaihe näkyy myös kaunokirjallisuuden lukemisen valinnaistumisena: lukuvuonna 2000–01 oppilas sai valita opetuksen yhteydessä koko lukioaikana lukemistaan teoksista itse yli puolet eli enemmän kuin koskaan aikaisempina tutkimina lukuvuosina tai ylipäänsä koskaan aikaisemmin.

Systeemitoreettisen tarkastelutavan loppupäätelmänä voitaneen todeta, että meneillään olevaan taidejärjestelmän vaiheeseen kuuluva sääntelyn purkaminen on lukion kirjallisuudenopetuksessa näkynyt oppilaiden suurena valinnanvapautena luettavan suhteen ja samalla myös lukemisen määrän niin suurena supistumisena, että se on olennaisesti kaventanut oppilaiden mahdollisuuksia tutustua kaunokirjallisuuteen kaikille pakollisen opetuksen yhteydessä. Sitä, mitä tämä kulttuuripoliittisesti merkitsee, pohditaan seuraavassa luvussa

9. Pohdintaa

Tämän tutkimuksen pohdintaan haastavana tuloksena pidän sitä, että suomalaisessa lukiossa on viime vuosisadan loppupuolella varsin yleisesti ylläpidetty kirjallisuuden lähestymistapaa, jota olen tässä tutkimuksessa kutsunut integratiiviseksi lukemiskulttuuriksi erotukseksi esteettisestä lukemiskulttuurista. Sille on ominaista kaunokirjallisuuden referentiaalinen lukeminen, oletus, että kaunokirjallisetkin teokset viittaavat teosten ulkopuoliseen maailmaan ja saavat merkityssisältönsä nimenomaan tästä viittaussuhteesta. Tämä merkitsee mm. sitä, että kaunokirjalliset tekstit suhteutetaan samaa inhimillistä kokemusmaailmaa kuvaaviin ns. asiategsteihin, joista kaunokirjallisten tekstien merkitysten tulkinta saa yleensä käsitteellineensä ja käsitteellisen viitekehýksensä. Ruotsalaisen Boel Englundin tutkimuksen mukaan sellainen lukemiskulttuuri, jossa ”kirjallisuuspuhe” vaihtui ”todellisuuspuheeksi”, yleistyi myös Ruotsin lukioissa 1970-luvulla; Englund liittää sen Ruotsin demokratia- ja hyvinvointivaltiokehitykseen, jota kirjallisuudenopetus osaltaan on tukenut auttamalla nuoria hahmottamaan kaunokirjallisuuden avulla yhteiskunnallista todellisuutta. Myös suomalaisen aikuisväestön lukutapaan, jota erityisesti Jyväskylän yliopiston reseptiotutkimus on selvittänyt, Suomen lukioissa yleisellä referentiaalisella lukutavalla on selvä yhteys, joskin motiivit sen käyttöön ovat erilaiset. (Ks. luku 7.8.)

Integratiiviseen lukemiskulttuuriin katson sisältyvän monia etuja. Ennen kaikkea se tarjoaa sellaisen kokonaisnäkemyksen tutkimaani alueeseen, jonka avulla voidaan vahvistaa sekä kaunokirjallisuuden että sen opetuksen asemaa koulussa kuten muussakin yleisessä lukijakoulutuksessa ja ymmärtää kaunokirjallisuus ja sen opetus osaksi yleistä kulttuurista viestintää. Käytännön tasolla sen avulla voidaan luontevasti perustella tietynlaisia oppilaita motivoiviksi havaittuja opettamisen tapoja, esim. temaattista opetusta ja kirjallisuudenopetuksen integrointia muihin oppiaineisiin.

Integratiivisen lukemiskulttuurin näkökulmasta kirjallisuuden lukemista ja samalla sen opettamista voidaan motivoida sekä kirjallisuuden ulkopuolista maailmaa jäsentävänä ja sen tuntemusta lisäävänä toimintana että myös lukijan kulttuuristen resurssien lisääjänä. Kun kaunokirjallinen teos kohtaa lukijan tajunnan, se merkityksellistyy lukijan aikaisemmista kokemuksista mutta alkaa samalla myös itse jäsentää noita kokemuksia. Näin se jää täy-

dentämään hänen kontekstiaan ja merkityksenantokykyään: lisäämään hänen kulttuurisia resurssejaan. Integratiiviseen lukemiskulttuuriin vedoten voidaan myös perustella käsitystä, että tietoyhteiskunnassa tarvittavien monien lukutaitojen (esim. OPS 94, 13; *Suomi (o)saa lukea* 2000, 31–32.) joukkoon kuuluu myös fiktionlukutaito: myös sen avulla lisätään valmiuksia kohdata faktuaalinen maailma.

Referentiaalinen lukeminen, tapa lukea kaunokirjallisuutta viestinä maailmasta, joutuu integratiivisen lukemiskulttuurin näkökulmasta myös uuteen valoon. Sitä on usein esteettisen lukemiskulttuurin näkökulmasta pidetty virheellisenä tai kehittymättömänä lukutapana, joka on varsinkin meille ”suomalaisjunteille” ominainen. Mutta integratiivisen lukemiskulttuurin kannalta kyseessä on kaunokirjallisen teoksen merkityksellistymisprosessin välttämätön vaihe. Kaunokirjallisuudenkin ymmärtäminen edellyttää, että teokset ja lukijat ovat yhteydessä samaan yhteiseen todellisuuteen. Oletamus, että kaunokirjallisia teoksia tuotetaan ja luetaan tekijöiden ja lukijoiden yhteisessä todellisuuskontekstissa eikä vain taidokkaina sanasommitelmina tai koodeina koodin vuoksi, auttaa näkemään kaunokirjallisuudenkin viestintänä, merkitysten kiertona, yleisen kulttuurisen kommunikaation osana. (Vrt. esim. Hall 1992, 133–48; Fiske 1993, 108–11.) Juuri tällaiseksi viimeksi ilmestynyt äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma (1994) kirjallisuuden viisaasti määrittelee. (OPS 94, 39.)

Tämän tutkimuksen tulokset antavat ehkä kuitenkin eniten aihetta pohtia sitä, millaisia seurauksia virallisesti omaksutulla, hallitustasolla päätetyllä koulutuspolitiikalla on yksittäiselle oppiaineelle tai sen osa-alueelle, tässä tapauksessa lukion kirjallisuudenopetukselle. Asian painoarvoa lisää se, että nämä seuraukset eivät tosiasiasa yleensä rajoitu yksittäiseen oppiaineeseen vaan ulottuvat paljon laajemmalle. Esimerkiksi harjoitetun koulutuspolitiikan kirjallisuudenopetusta koskevat vaikutukset ulottuvat välillisesti koko lukijakoulutukseen ja taidekasvatukseen. Yleisessä lukijakoulutuksessa, joka pyrkii ylläpitämään ja tukemaan kirjallisuusinstituutiota, lukion kirjallisuudenopetuksella on keskeinen asema jo sillä perusteella, että sen piiriin kuuluu kolmen ikävuoden ajan noin puolet väestöstä, ja taidekasvatuksessa sen merkitys näkyy mm. siitä, että se on ainoa taidekasvatuksen alue, jonka tuloksia mitataan ylioppilastutkinnossa.

1990-luku tarjoaa painavan esimerkin harjoitetun koulutuspolitiikan vaikutuksista tutkimallani alueella. Kun äidinkielen pakollista tuntimäärää vuoden 1994 tuntijakopäätöksellä leikattiin radikaalisti (25 %) oppilaan valinnanmahdollisuuksien, myös kirjallisuuden valinnaiskursseiden, lisäämiseksi, seurauksena oli kaunokirjallisuuden lukemisen määrän radikaali supistuminen (oppilaan lukioaikana lukemien teosten määrä väheni noin viidenneksen ja koko opetusryhmän lukemien lähes puoleen entisestä). Tämä merkitsi samalla luetun olennaista yksipuolistumista. Näitä menetyksiä eivät kirjallisuudenopetuksen suhteellisen aseman vahvistuminen ja kirjallisuuden valinnaiskursseille osallistuminen ole kyenneet korvaamaan; tosiasiasa opettajat käyttivät lukuvuonna 2000–01 selvästi vähemmän aikaa kirjallisuudenopetukseen kuin lukuvuonna 1989–90, ja vain 13 % äidinkielen valinnaiskursseista oli lukuvuonna 2000–01 kirjallisuuskursseja. (Ks. luku 3.4.)

Tutkimukseni osoittaa, että 1990-luvun markkinaperusteinen, valinnaisuutta suosiva koulutuspolitiikka on olennaisesti heikentänyt Suomen lukioiden kirjallisuudenopetusta ja samalla lukionuorison mahdollisuuksia tutustua kaunokirjallisuuteen. Ottaen huomioon kirjallisuuden merkityksen kansalliselle kulttuurille voitaneen sanoa myös, että harjoitettu koulutuspolitiikka on samalla murentanut kansallista kulttuuripohjaa. Markkinatalouskoulutuspolitiikan tuhoisa vaikutus nimenomaan kansallista kulttuuria ylläpitävälle koulutukselle näkyy myös ylioppilaskokelaiden ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeessa mitatun kirjoitustaidon romahtamisena 1990-luvun puolivälin jälkeen. (Leino 2002.)

Tämän tutkimuksen esiintuoma kehitys ja sen aikaansaanut koulutuspolitiikka joutuvat sitäkin oudompaan valoon, kun niitä tarkastelee yleissivistävälle koulutukselle viime vuosikymmenten opetussuunnitelmissa asetettujen perustavoitteiden näkökulmasta. Yhtenä keskeisenä niissä kaikissa on ollut oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittäminen ja siihen liittyvä maailman kokonaisvaltainen, myös tunteisiin ja arvoihin pohjaava ymmärtäminen. Viimeksi ilmestynyt lukion opetussuunnitelma (1994) ilmaisee asian näin: ”Humanistinen ote inhimillisen kasvun tukemisessa korostuu tieteellis-teknisen kehityksen myötä. Inhimillisessä kasvussa tekniset ja humanistiset arvot ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Humanistinen yleissivistys, joka elää erityisesti kulttuuritieteissä ja taiteissa, eheyttää ihmisen persoonallisuutta ja luo valmiuksia syvällisten elämän arvojen asettamiselle. – Siksi koulun velvollisuutena on vahvistaa tunne-elämän kehittymistä ja tukea rohkeutta mielikuvien muodostamiseen.” (OPS 94, 15.) Tutkimukseni on osoittanut, että 1990-luvulla omaksuttu koulutuspolitiikka on olennaisesti heikentänyt kirjallisuudenopetuksen edellytyksiä toteuttaa tällaisia virallisesti ylläpidettyjä ja opetussuunnitelmissa julkilausuttuja humanistisia tavoitteita, vaikka juuri kirjallisuudenopetus yhtenä koulun harvoista taideaineista on parhaita välineitä niiden toteuttamisessa.

Koulutuspoliittiseksi johtopäätökseksi tutkimuksestani nousee siten teesi, että toisaalta kansallista kulttuuria ylläpitävien ja toisaalta nuorten kokonaispersoonallisuuden kehittymistä tukevien oppiaineiden merkitys on otettava nykyistä paremmin huomioon myös silloin, kun koulutuksessa toteutetaan markkinatalousideologian valinnanvapautta.

10. Tiivistelmä

Johdantoluvussa (luvussa 1) selvitetään tutkimuksen tarkoitusta, tutkimuskohteen luonnetta, siihen vaikuttavia tekijöitä ja sitä selittäviä viitekehyksiä sekä tutkimuksen aineistoa ja menetelmiä. Kirjallisuudenopetusta kuvaavien empiiristen muuttujien määrittämiseksi analysoidaan lisäksi tutkimusta edeltävänä ajanjaksona voimassa ollut äidinkielen opetussuunnitelmaa sekä samana aikana kirjallisuudenopetuksesta äidinkielenopettajien piirissä ja yleisemminkin käytyä keskustelua.

Kirjallisuudenopetus kuuluu monen eri elämän- ja tutkimusalueen piiriin ja on näin ollen monitieteinen tutkimuskohde. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa Suomen suomenkielisten lukioiden kirjallisuudenopetusta, sen muutoksia ja muuttumiseen vaikuttaneita tekijöitä 1900-luvun loppupuoliskolla. Tutkimuksen aineistona ovat lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien vastaukset heille vuosina 1980, 1990 ja 2001 lähetettyyn kirjallisuudenopetusta koskevaan kyselyyn. Kysymyksessä on seurantatutkimus, joka koskee ajanjaksoa, jolloin äidinkielen ja kirjallisuuden opetus samoin kuin koko lukio-opetus koki Suomessa merkittäviä muutoksia.

Lukion kirjallisuudenopetukseen vaikuttivat suomalaisen koulutuspolitiikan ja -järjestelmän muutokset 1900-luvun jälkipuoliskolla. Liekki Lehtisalo ja Reijo Raivola ovat tarkastelleet niiden historiaa sykliteorian avulla. Oman tutkimukseni kattama ajanjakso kuuluu tämän teorian mukaan kahden koulutuspoliittisen syklin piiriin: neljännen syklin, jonka kesto ulottuu toisen maailmansodan päättymisestä 1990-luvun puoliväliin, sekä viidennen syklin, jonka alkuvaihetta paraikaa elämme.

Neljännen syklin kaudella Suomi kehittyi asteittain maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi ja samalla koulutusvaltioksi. Koulutuspolitiikasta tuli keskeinen osa yhteiskuntapolitiikkaa, ja demokratiakehityksen ansiosta koulutuksellinen tasa-arvo alettiin nähdä osana yhteiskunnallista tasa-arvoa. Koulutusvaltioksi kehittymisen maamerkkejä olivat 1970-luvulla toteutettu peruskoulu-uudistus ja korkeakoulujen tutkinnon uudistus sekä alulle pantu ja osin toteutettukin keskiasteen koulutuksen, aikuiskoulutuksen ja varhaiskasvatuksen uudistaminen. Lukion kehitystä luonnehti lukiokoulutuksen suosion kasvu yli puolen ikäluokan koulutusväyläksi sekä siirtyminen 1980-luvun alussa kurssimuotoiseen jaksolukujärjestelmään ja opetussuunnitelmien uudistaminen. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta

muutti syklin alkupuolella, 1970-luvun loppuun saakka, jona aikana voimassa oli vanha, jo vuonna 1941 ilmestynyt opetussuunnitelma, lähinnä Äidinkielen opettajain liiton sekä kenttäopettajien aloitteellisuus ja syklin loppupuolella vuoden 1981 äidinkielen uusi opetussuunnitelma, sen toteuttamiseksi järjestetty opettajainkoulutus ja sen pohjalta syntynyt oppikirjatuotanto.

Viidennen, 1990-luvulla alkaneen koulutuspoliittisen syklin tuntomerkkejä ovat olleet (1.) valtiollisen koulutuspolitiikan otteen höllentyminen ja vastuun, myös opetuksen suunnitteluvastuun, siirtäminen kunnille, oppilaitoksille ja opettajille, (2.) koulutuksellisen valinnanvapauden lisääntyminen, joka on ryhtynyt kilpailemaan koulutuksellisen tasa-arvon periaatteen kanssa ja johtanut lisääntyneeseen kilpailuun yleissivistävän koulutuksen oppiaineiden ja opintosuuntien sekä myös oppilaitosten kesken sekä (3.) markkinatalouspainotteisen koulutuspolitiikan perustelu taloudellisella kasvulla ja kilpailukyvyllä ja työllisyyden edistämällä. Markkinataloussuuntautunut koulutuspolitiikka on lukiossa näkynyt siten, että vuoden 1994 tuntijakopäätöksellä opiskelijoiden pakollisten kurssien määrää vähennettiin ja valinnaiskursseiden määrää lisättiin tuntuvasti, noin kolmannekseen suoritettavien kurssien kokonaismäärästä. Vuoden 1994 lukion uudessa opetussuunnitelmassa lukiokoulujen ja niiden opettajien suunnitteluvastuuta omasta opetuksesta lisättiin, mikä on mahdollistanut koulujen profiloitumisen, mm. tiettyjen aineiden/aineryhmien painottamisen. Profiloituminen on samalla kehittynyt osaksi lukiodien välistä kilpailua oppilaista. Tuntijakopäätöksellä äidinkielen kaikille pakollista kurssimäärää ja opetusaikaa vähennettiin 25 % ja äidinkielen valinnaiskursseja puolestaan lisättiin. Myös äidinkielen opetussuunnitelma uusittiin 1994. Muita muutoksia oppiaineen osalta olivat ylioppilaskirjoitusten äidinkielenkokeen uudistaminen 1992 ja oppiaineen nimen muuttaminen 1997 äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi.

Seurantatutkimukseni alkaessa 1980 voimassa oli vuoden 1941 äidinkielen opetussuunnitelma. Mainittu opetussuunnitelma antaa kirjallisuudelle äidinkielenopetuksessa keskeisen merkityksen, ennen kaikkea ”korvaamattomien elämänarvojen” välittäjänä. Opetussuunnitelma heijastaa 1900-luvun alkupuolen yleisiä ja osin toisilleen myös vastakkaisia aate- ja kasvatusvirtauksia. Se korostaa toisaalta kaikille oppilaille opetettavan kansallisen kaanonkirjallisuuden ja kirjallisuuden historian merkitystä, toisaalta kirjallisuuden eläytyvän ymmärtämisen ja oppilaiden yksilöllisten lukuelämysten merkitystä. Kyseinen opetussuunnitelma, joka oli voimassa 40 vuotta, oli niin väljä, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetus saattoi kehittyä ajan vaatimusten mukaisesti joutumatta ristiriitaan sitä säätelevän virallisen asiakirjan kanssa.

Opettajien 1950–70-luvuilla kirjallisuudenopetuksesta käymä keskustelu oli tärkeä suunnannäyttävä aikana, jolloin opetus joutui uusien haasteiden eteen eikä opetusta ohjaavaa uutta opetussuunnitelmaa vielä ollut. Keskustelu osoittaa, että mainittuina vuosikymmeninä opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden laatu muuttui merkittävästi. Ulkomaisen ja uuden kirjallisuuden osuus luetusta lisääntyi, ja myös ns. kevyempi kirjallisuus, esim. nuortenkirjat, alkoi saada jalansijaa. Muutokset heijastavat kirjallisuuden valintaperusteiden muutoksia: aiemmin korostuneen kansallisen merkityksen rinnalla alkoi painottua myös teosten kansainvälinen ja yhteiskunnallinen

merkitys, ja luetun tuli palvella myös uutta, oppilaskeskeistä pedagogiikkaa: oppilaille tuli antaa luettavaksi heitä kiinnostavaa kirjallisuutta. Pyrkimys tarjota oppilaille monipuolisia kehitysvirikkeitä sekä ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus johti kirjallisuuden tarjonnan runsastumiseen ja monipuolistumiseen.

Kirjallisuuden tarkastelussa on kyseisenä aikana havaittavissa siirtymistä kirjallisuuden eläytyvästä ymmärtämisestä ja kasvatuskäytöstä kohti analyttisempiä lähestymistapoja. Opetuksessa yleistyivät uskriittinen, tekstilähtöinen tarkastelutapa sekä temaattinen tarkastelutapa. Edellinen paransi mahdollisuuksia puhua kaunokirjallisuudesta entistä täsmällisemmin uusien käsitteiden avulla, ja jälkimmäinen motivoi kirjallisuudenopetusta lähentämällä kirjallisuuden kuvaamia ilmiöitä muun todellisuuden ilmiöihin ja pyrkimällä siten oikeuttamaan kirjallisuuden ja sen opetuksen koulutusyhteiskunnassa yhtenä todellisuuden hahmottamisen lajina. Molemmat tarkastelutavat korostivat älyllis-analyttistä – edellinen muotoanalyttistä, jälkimmäinen sisältöanalyttistä – kirjallisuuden ymmärtämistapaa aiemman eläytyvän ymmärtämisen vastapainona.

Vuoden 1941 opetussuunnitelman sekä vuosina 1950–70 käydyin keskustelun analyysin perusteella kirjallisuudenopetuksen perusulottuvuuksiksi ja tämän tutkimuksen kohteiksi määriteltiin kirjallisuudenopetuksen asema ja tavoitteet, opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden valintaperusteet, kirjallisuuden erilaiset tarkastelutavat sekä opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden määrä, laatu sekä suhde oppilaiden mielikirjallisuuteen.

Tutkimuksen aineiston muodostavat lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien vastaukset heille vuosina 1980, 1990 ja 2001 lähetettyyn kirjallisuudenopetusta koskevaan kyselyyn. Tutkimus on ns. kokonaistutkimus, joka tarkoittaa sitä, että kohderyhmänä olivat kaikki opettajat, jotka kyseisinä vuosina opettivat päätoimisesti äidinkieltä ja kirjallisuutta nuorten lukiokoulutuksessa. Kyselyyn vastanneiden määrä vaihteli eri tutkimusvuosina välillä 41–43 % kohderyhmästä.

Opettajien eri tutkimusvuosina kyselylomakkeeseen antamat vastaukset muodostavat sen datan, jonka avulla lukion kirjallisuudenopetusta ja sen mahdollisia muutoksia selvitetään. Kyselylomake sisältää kaikkia em. kirjallisuudenopetuksen perusulottuvuuksia koskevia kysymyksiä. Kysymysten enemmistö on standardoituja monivalintakysymyksiä, jossa vastaaja pyydetään arvioimaan jotain kirjallisuudenopetukseen liittyvää seikkaa numeerisella asteikolla. Näiden kysymysten lopussa tarjotaan yleensä vastaajan nimettäväksi ja arvioitavaksi hänen oma ehdotuksensa. Lomakkeeseen sisältyy myös sanallista avovastausta edellyttäviä kysymyksiä.

Koska tämän tutkimuksen peruslähtökohdan mukaan kirjallisuudenopetus on monimääräytyntä ja tutkimuskohteena monitieteistä, lomakevastauksista syntyvää data-aineistoa on tulkittu useiden tutkimusalojen teoriakehysten avulla. Relevanteimmiksi tieteenaloiksi on tässä tutkimuksessa käsitetty koulutuksen ja koulutuspolitiikan tutkimus, kasvatuksen ja opetuksen tutkimus (kasvatus- ja opetustieteet) sekä kirjallisuudentutkimus. Tutkimuksen lopussa data-aineistoa tulkitaan reseptioestetiikan ja systeemianalyysin näkökulmasta.

Kirjallisuudenopetuksen asemaa (luku 3) lukio-opetuksessa selvitetiin tässä tutkimuksessa seuraavien indikaattoreiden valossa: (1.) asema äidinkielen opetussuunnitelmassa, (2.) kirjallisuudenopetukseen käytetty aika ja osuus äidinkielenopetuksen kokonaisajasta sekä kirjallisuuden valinnaiskursseiden määrä ja osuus kaikista äidinkielen valinnaiskursseista, (3.) kirjallisuudenopiskelun yhteydessä annettujen näyttöjen vaikutus äidinkielen (ja kirjallisuuden) arvosanaan, (4.) äidinkielenopetuksen eri osa-alueita koskevat lisäopetusaikatoivomukset ja opettajien arvio kirjallisuudenopetuksen aseman muuttumisesta, (5.) kirjallisuuden asema ylioppilaskirjoitusten äidinkielen kokeessa sekä (6.) lukiolaisten kirjallisuudenharrastus.

Vaikka lukion kirjallisuudenopetuksen asema on kaikissa tutkimusaikana voimassaoleissa opetussuunnitelmissa vahva, keskeisimmällä indikaattorilla eli kirjallisuudenopetukseen käytetyllä opetusajalla mitattuna se on tutkimusjaksolla selvästi heikentynyt. Merkittävin syy aseman heikkenemiseen on vuoden 1994 tuntajakopäätös, jossa äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisten kurssien määrää vähennettiin 25 %, mitä menetystä valinnaiskursseiden kilpailussa huonosti menestyneet kirjallisuuden valinnaiskurssit eivät ole pystyneet korvaamaan. Osasyynä aseman heikkenemiseen tässä tutkimuksessa esitetään nuorten kirjallisuudenharrastuksen jatkuva väheneminen, minkä katsotaan olevan yhteydessä kirjallisuuden aseman marginaalistumiseen koko viestinnän kentässä. Myös kansainvälisen opetusajan vertailun perusteella Suomen lukioiden kirjallisuudenopetuksen asemaa voi pitää vaatimattomana. Merkittävin kirjallisuudenopetuksen asemaa vahvistava tekijä tutkimusjaksolla on ollut äidinkielen päättökokeen muuttuminen vuonna 1992 kirjallisuudenopetusta aiempaa olennaisesti enemmän tukevaksi ja mittaavaksi.

Kirjallisuudenopetuksen esteet (luku 2) jakautuvat opettajien arvioiden perusteella kahteen vaikeudeltaan eripainoiseen ryhmään. Vaikeimpien kirjallisuudenopetuksen esteiden ryhmän muodostivat kaikkina tutkimusvuosina opetusajan vähyys, oppilaiden liian suuri kokonaistyömäärä, luokkien/ opetusryhmien liian suuri koko, koulukirjastojen kirjavarojen vähyys; lisäksi tähän ryhmään kuului vuonna 1980 lukion äidinkielen päättökoe. Merkittäviä arviointimuutoksia tutkimusjaksolla olivat, että opettajien arviot sekä päättökokeesta että voimassaolevasta opetussuunnitelmasta opetuksen esteenä lievenivät jyrkästi vuodesta 1980 vuoteen 1990. Kolmas merkittävä muutos oli se, että oppilaiden kielteiset asenteet arvioitiin 2001 hyvin selvästi pahemmaksi opetuksen esteeksi kuin 1980.

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteita ja opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden valintaperusteita sekä näissä tapahtuneita muutoksia selvitetiin luvussa 4. Tavoitteet, joista opettajien arvioita pyydettiin, olivat laaja-alainen kasvatustavoite ”kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla” sekä oppiaineen spesifejä päämääriä korostavat asenne-, tieto- ja taitotavoitteet ”lukuharrastuksen vahvistaminen”, ”kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen” sekä ”kaunokirjallisuuden lukutaidon kehittäminen” ja ”äidinkielen taitojen kehittäminen yleensä”. Kirjallisuuden valintaperusteista opettajien arvioitaviksi annettiin kaikkina tutkimusvuosina ”teoksen sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta”, ”teoksen kirjallinen arvo”, ”teoksen mo-

raallinen sopivuus opilaiden ikäkaudelle”, ”teoksen kielen vaikeusasteen soveltuvuus oppilaiden ikäkaudelle”, ”teoksen kirjallisuuhistoriallinen edustavuus”, ”teoksen kotimaisuus” sekä ”teoksen nykyaikaisuus”. Opettajien itse nimeämät tavoitteet osoittavat, että he uskovat kirjallisuudenopetuksen vaikuttavan hyvin monipuolisesti oppilaidensa kehitykseen eli oppilaiden emotionaalisten, kognitiivisten ja sosiaalisten ominaisuuksien kehittymiseen. Opettajien itse nimeämistä valintaperusteista ylivoimaisesti yleisin oli teoksen saatavuus opetuksen käyttöön.

Eniten painotettu tavoite kaikina tutkimusvuosina oli lukuharrastuksen vahvistaminen ja vähiten painotettu oli kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen. Eniten painotettu valintaperuste kaikkina muina tutkimusvuosina kuin viimeisenä oli teoksen sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta; 2001 teoksen kirjallinen arvo nousi sen kanssa yhtä tärkeäksi valintaperusteeksi oltuaan muina vuosina toiseksi tärkein valintaperuste. Teoksen nykyaikaisuutta, kotimaisuutta sekä moraalista sopivuutta opettajat painottivat kaikkina tutkimusvuosina arviointiasteikon keskiarvoa vähemmän.

Lukuharrastuksen vahvistamisen nousua jo vuoden 1980 kyselyssä kirjallisuudenopetuksen johtavaksi tavoitteeksi ja säilymistä sellaisena viimeiseen mittaukseen asti selittää ennen muuta se, että suomalaisen yhteiskunnan viestintäkenttä ja samalla elämystuotanto on tutkimusjaksoa edeltäneinä vuosikymmeninä ja sen aikana jatkuvasti laajentunut uusille alueille. Tämä on merkinnyt kirjallisuuden ja lukemisen joutumista aiempaa paljon kireämpään kilpailutilanteeseen nuorten harrastusmuotona, minkä kirjallisuudenopettajat ovat kokeneet haasteeksi omalle työlleen. Lukuharrastuksen vahvistamisen tavoitteen voimakasta tähdentämistä voidaan pitää kirjallisuudenopettajien reaktiona kirjallisuuden aseman marginaalistumiseen viestinnän kentässä.

Muiden tavoitteiden ja valintaperusteiden painotukset ja niiden muutokset ovat selitettävissä ensisijaisesti koulujärjestelmän ja pedagogisen ajattelun ja niiden muutosten avulla. Vuoden 1980 painotukset ilmaisevat uuden, oppilas- ja lukijapainotteisen pedagogiikan vakiintunutta asemaa 1970-luvun lopussa. Niissä korostuvat kirjallisuuden henkilökohtaista vastaanottoa edistävät seikat ja vastaanoton onnistumisen merkitys lukijalle. Selvästi vähemmän painoa saavat opetusta 1960-luvulle saakka hallinnut tiedollinen ja yksilöllisesti eriytymätön aines, kirjallisuudehistoria ja sen määrittämä kaanonkirjallisuus. Tätä tulosta tukee luvussa 5 esiintuleva opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden koostumus ja valintatapa. Samansuuntainen kehitys on havaittavissa myös Ruotsin lukioiden kirjallisuudenopetuksessa. 1980-luvun alun lukiouudistus ja äidinkielen uusi opetussuunnitelma aiheuttivat vain vähäisiä muutoksia opettajien tavoite- ja valintaperustepainotuksiin. Selitykseksi tähän esitetään, että vaikka uuteen opetussuunnitelmaan sisältyy monipuolinen kirjallisuudenopetusohjelma, se ei pyri muuttamaan 1960- ja 70-luvulla syntynyttä kirjallisuuspedagogista peruslinjaa vaan pohjaa juuri siihen.

Pitkät tutkimusajanjakson kehityslinjat tulevat näkyviin vasta tarkasteltaessa vuoden 2001 painotuksia aikaisempien painotusten rinnalla. Tällaisia ovat eräät toisilleen vastakkaissuuntaiset painotuskehitykset. Tavoitteen ”kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla” painotus on enimmä-

lään 1980 ja vähimmillään 2001, ja tavoitteen ”kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen” painotus on vähimmillään 1980 ja enimmillään 2001. Vastaavasti valintaperusteiden ”sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta” ja ”kielen vaikeusasteen soveltuvuus oppilaiden ikäkaudelle” painotus vähenee ja ”kirjallisuushistoriallisen edustavuuden” painotus kasvaa.

Nämä muutokset osoittavat kirjallisuuspedagogisen linjan muuttumista tutkitulla aikavälillä. Kirjallisuudenopetuksen spesifinen tietotavoite, kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen on asteittain noussut tasaveroiseksi laaja-alaisen kasvatustavoitteen, kehitysvirikkeiden antamisen lukukokemusten avulla, kanssa, jonka painotus on puolestaan asteittain vähentynyt. Samalla kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittämisen tavoitteen painotus on selvästi lisääntynyt vuodesta 1990 vuoteen 2001. Se, että lukukokemuksista on tingitty mm. kirjallisuudenhistorian opettamisen hyväksi, näkyy myös opetuksen yhteydessä tapahtuvan kaunokirjallisuuden lukemisen hyvin huomattavana vähenemisenä.

Em. painotuskehitykset ja kirjallisuuden lukemisen väheneminen osoitettiin tutkimuksessa seurauksiksi kahdesta koulutuspoliittisesta ratkaisusta. Vuoden 1994 tuntijakouudistus vähensi neljänneksen äidinkielen pakollisesta kurssimäärästä ja opetusajasta ja karsi siten aikaa vievää kokonaisteosten lukemista ja siirsi opetusta tiedollisen aineksen eli kirjallisuudenhistorian suuntaan. Vuoden 1992 päättökoeuudistus siirsi puolestaan kaunokirjallisuuden lukemista lyhyiden, päättökokeessa eriteltäviksi annettavien tekstien, kuten runojen, novellien ja romaanikatkelmien, suuntaan ja pakotti kiinnittämään aiempaa enemmän huomiota kaunokirjallisuuden lukutaitoon.

Opettajilta kysyttiin myös, miten hyvin he uskovat kirjallisuudenopetukselle asettamiensa tavoitteiden toteutuvan. Vastauksia leimaa varovainen usko kaikkien tavoitteiden toteutumiseen. Yhtenäisimmin koko tutkimuskaudella opettajat uskovat kirjallisuudenopetuksen lisäävän oppilaidensa enemmistön tietoa kirjallisuudenhistoriasta, mikä voidaan selittää tämän tiedollisen tavoitteen helpommalla mitattavuudella – esim. kokeiden avulla – muihin tavoitteisiin verrattuna.

Opettajien arviot opetuksen yhteydessä tapahtuvasta kaunokirjallisuuden lukemisesta (luku 5) osoittivat, että luettujen kokonaisteosten (romaanien, näytelmien sekä novelli- ja runokokoelmien) sekä antologioiden määrä on tutkimusjaksolla vähentynyt olennaisesti. Oppilaan koko lukioaikana lukemien teosten määrä putosi koko tutkimusjaksona 28 % ja koko luokan/opetusryhmän yhteisesti lukemien teosten määrä peräti 66 %. Jyrkintä on väheneminen ollut jaksolla 1990–2001, jolloin koko luokan/opetusryhmän koko lukioaikana lukemien kokonaisteosten määrä lähes puolittui. Myös yhteisesti luettujen teosten nimikemäärä lähes puolittui samana aikana.

Lukemisen keskittyminen/hajautuminen on vaihdellut viime vuosisadalla suuresti. Kun lukuvuonna 1929–30 lukeminen oli niin keskittyntä, että 15 eniten luetun teoksen osuus muodosti melkein koko lukemisen (ja vielä lukuvuonna 1955–56 75 % lukemisesta), niin lukuvuosina 1979–80 ja 1989–90 lukeminen oli jo niin hajautunutta, että 15 eniten luetun teoksen osuus painui alle kolmannekseen luetusta. 1990-luvulla lukeminen alkoi vähetessään jälleen keskittyä myös entistä harvempiin teoksiin.

Lukemisen valinnaisuus on 1900-luvun jälkipuoliskolla lisääntynyt olennaisesti. Kun lukuvuonna 1955–56 melkein kaikki luettava annettiin koko luokalle yhteisesti luettavaksi, niin lukuvuonna 2000–01 oppilaat saivat itse valita yli puolet luettavasta. 2000–01 38 % opettajista ei luettanut enää yhtään yhteistä teosta koko opetusryhmälle.

Kirjallisuudenopetuksen kaanoniksi määriteltiin tässä tutkimuksessa 15:n koko luokalle/opetusryhmälle useimmin luettavaksi annettu kokonaisteoksen ryhmä. Koko tutkimusjakson ajan kaanoniin ovat kuluneet suomalaisesta kirjallisuudesta Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä*, Väinö Linnan *Tuntematon sotilas*, Ilmari Kiannon *Punainen viiva*, Juhani Ahon *Juha* sekä ulkomaisesta kirjallisuudesta Henrik Ibsenin *Nukkekot*i, Albert Camus'n *Sivullinen* ja William Goldingin *Kärpästen herra*. Muut kaanonin jäsenet ovat vaihdelleet. 2000–01 kaanon-listassa ei ollut yhtään uudempaa suomalaista tai ulkomaista teosta. Kaanonin ehdottomina kärkiniminä korostuivat viimeisellä mittauskerralla *Seitsemän veljestä* ja *Tuntematon sotilas*: niiden lukemisen yhteinen osuus kaikesta lukemisesta oli 21 %, ja 18 % opettajista antoi koko opetusryhmän luettavaksi vain nämä kaksi teosta.

Opetuksen yhteydessä luettujen kokonaisteosten jyrkkä väheneminen eritoten 1990-luvulla johtui toisaalta vuoden 1994 tuntijaossa tapahtuneesta äidinkielen pakollisten kurssien vähentämisestä 25 %:lla, toisaalta vuoden 1992 äidinkielen päättökokeen uudistuksesta, joka siirsi kaunokirjallisuuden lukemista kokonaisteoksista lyhyihin teksteihin, runoihin, novelleihin ja romanikatkelmiin, koska uusi koe edellytti juuri niiden erittely- ja tulkintataitoa. Uuden päättökokeen etuna pidettiin sitä, että se oli ryhdistänyt kirjallisuudenopetusta suuntaamalla opetusta entistä määrätietoisempaan tekstianalyyysiin. Uudesta tilanteesta johtuvana menetyksenä pidettiin sitä, että yhteisesti luettujen kansallisten tai kansainvälisten merkkiteosten, eritoten romaanien, lukemisen väheneminen vähentää samalla myös sitä yhteistä yleisivistystä, jonka varassa niin kansallinen kuin yleisinhimillinenkin itseymmärrys ja sen lisäämiseksi käytävä keskustelu paljolti ovat.

Opettajien arviot *lukiolaisten mielikirjallisuudesta ja suosikkikirjailijoista* (luku 6) osoittivat, että viihteen osuus lukiolaisten mielikirjallisuudesta on kasvanut tutkimusjaksona jyrkästi. Lukiolaisten mieltymyksiin vaikuttavat mm. kulttuuriset muoti-ilmiöt, mitä osoittavat mm. lyriikan suosio 1980-luvun arvioissa, jota selittää muodissa ollut rock-lyriikka, sekä fantasiakirjallisuuden suosioontulo 1990-luvulla.

Sitä, että opetuksen kaanonkirjallisuuteen kuuluu vain harvoja lukiolaisten mielikirjoja, selittää ennen kaikkea se, että valituakseen koko luokalla/opetusryhmällä luettavaksi teoksen on täytettävä muitakin valintakriteereitä kuin ”sisällön kiinnostavuus oppilaan kannalta”. Ennen kaikkea sen on oltava kirjalliselta arvoltaan riittävän merkittävä, jotta se edistäisi myös opetuksen muita tavoitteita, eritoten kehitysvirikkeiden antamista ja lukutaidon opettamista, joita opettajat painottavat kirjallisuudenopetuksen tavoitteina lähes yhtä paljon kuin lukemisharrastuksen vahvistamista.

Kaunokirjallisuuden erilaisia tarkastelutapoja (luku 7) pidetään tässä tutkimuksessa kaunokirjallisuuden lukutaidon opetuksen menetelminä. Kaunokirjallisuuden lukutaidon eli kirjallisuuden erittely- ja tulkintataidon opet-

tajat arvioivat koko tutkimusjaksolla tärkeäksi kirjallisuudenopetuksen tavoitteeksi. 2001 he painottivat sitä aiempaa enemmän ilmeisesti siksi, että vuoden 1992 äidinkielen päättökoeuudistus edellyttää mm. juuri tällaisen lukutaidon opettamista. Kaunokirjallisuuden lukutaidon opetusmenetelmiksi kouluopetukseen opetussuunnitelmat ja oppikirjat ovat vakiinnuttaneet lähinnä kolme kirjallisuuden tarkastelutapaa, teoslähtöisen, taustalähtöisen ja lukijalähtöisen, joiden kaikkien tarkoituksena on lisätä kaunokirjallisuuden ymmärtämistä. Nämä tarkastelutavat voidaan nähdä erilaisina kognitiivisina strategioina tai tyyleinä, joiden avulla lukija hahmottaa ja ilmaisee käsitteellisesti lukukokemuksensa. Ne muodostavat samalla koulussa opitun lukemiskulttuurin perustan.

Opettajat painottivat eniten kaikkina tutkimusvuosina tekstilähtöistä tarkastelutapaa, joka kyselylomakkeessa oli määritelty sisältöpainotteisesti ”henkilöiden, juonen, teeman yms. erittelyksi”, ja taustalähtöistä tarkastelutapaa ja lukijalähtöistä tarkastelutapaa keskenään suunnilleen yhtä paljon. Tarkastelutapojen painotusprofiili osoittaa, että opettajat olivat viimeistään 1970-luvun loppuun mennessä irtautuneet tarkastelemasta kaunokirjallisia teoksia ensisijaisesti näytteinä kansalliskirjallisuuden historiasta tai kirjailijan biografiasta, kuten vuoden 1941 opetussuunnitelma suosittelee. Teoksen merkityssisällön erittelyn ja tulkinnan korostuminen opettajien arvioissa tulkittiin ilmaisevan integratiivista lukemiskulttuuria, joka katsoo kaunokirjallisen teoksen merkity maailman perustuvan ensisijaisesti yleiseen inhimilliseen kokemusmaailmaan ja vasta toissijaisesti teoksen suhteeseen tekijäänsä, lukijaansa ja kirjallisuuden historiaan tai esteettisiin konventioihin. Tällaisen kaunokirjallisia tekstejä ja inhimillistä kokemusmaailmaa ilmaisevia asiatekstejä toisiinsa suhteuttavan lukemiskulttuurin, jossa ”kirjallisuuspuhe” on muuttunut ”todellisuuspuheeksi”, todettiin Boel Englundin tutkimuksen perusteella olevan ominaista myös Ruotsin lukioiden kirjallisuudenopetukselle viime vuosisadan loppupuolella.

Oletusta, että lukion kirjallisuudenopetuksessa tutkimusjaksolla vallinneelle lukemiskulttuurille on ominaista toisaalta kaunokirjallisten teosten todellisuusreferenssin korostuminen sekä toisaalta kirjailijan henkilöhistorian huomiotta jättäminen teosten tulkintakehyksenä, tukevat eräät muutkin tämän tutkimuksen tulokset. Kysyttäessä opettajien arviota siitä, miten kirjallisuuden erilaiset tarkastelutavat edistävät kirjallisuuden kokonaisvastaanottoa, johon kuuluu toisaalta kirjallisuuden ymmärtäminen, toisaalta kiinnostus kirjallisuuteen, ensimmäiselle sijalle nousi ”teosten tarkastelu viesteinä maailmasta” ja viimeiselle sijalle jäi ”teosten tarkastelu tietyn kirjailijan teoksena”. Kysyttäessä opettajien arviota kirjallisuuden historian opetuksen painopisteistä eniten kaikilla mittauskerroilla painotettiin ”Suomen kirjallisuuden historian” ohella ”kirjallisuuden ilmiöiden kuten tyyliuuntien historiaa” ja vähiten ”kirjailijoiden henkilöhistoriaa”.

Tarkasteltaessa lukion kirjallisuudenopetuksessa tapahtuneita muutoksia *reseptioestetiikan näkökulmasta* (luku 8) todettiin, että koulun kirjallisuudenopetus ennakoï ja sovelsi reseptioestetiikan periaatteita jo 1960-luvulta alkaen. 1960-luvulla oppilaskeskeisyys nousi hallitsevaksi pedagogiseksi periaatteeksi ja opetuksessa ryhdyttiin entistä olennaisesti enemmän kiinnit-

tämään huomiota teoksen vastaanottoon sekä eri tavoin parantamaan oppilaiden reseptiomahdollisuuksia ja -edellytyksiä ja lisäämään heidän teosreseptioitaan. Muutoksen seurauksena kirjojen kokonaistarjonta opetuksen yhteydessä oppilaille kaksinkertaistui, ulkomaisen kirjallisuuden osuus kasvoi parista prosentista puoleen koko luetusta ja uuden, 20:n edellisen vuoden aikana ilmestyneen kirjallisuuden osuus neljännekseen luetusta. Tästä ns. pedagogisen reseptioestetiikan kulta-ajasta nykypäivään tultaessa lukion oppilaiden teosreseptiot ovat ennen kaikkea 1990-luvulla toteutetun koulutuspolitiikan seurauksena dramaattisesti vähentyneet.

Systeemianalyttisessä tarkastelussa lukion kirjallisuudenopetusta tarkasteltiin Erkki Seväsen tutkimusten pohjalta osana Suomen taidejärjestelmän kehitystä sekä Gerhard Plumpen kirjallisuusjärjestelmän jaottelun pohjalta sitä, millaisia toimintoja kirjallisuudenopetuksen voi katsoa tässä järjestelmässä suorittaneen.

Tämän tutkimuksen *kahdesta keskeisestä tuloksesta* (luku 9) ensimmäinen on se, että lukion kirjallisuudenopetusta on tutkimusjaksolla hallinnut etupäässä ns. integratiivinen lukemiskulttuuri. Tällä lukemiskulttuurilla todetaan olevan kasvatuksellisia etuja – ennen kaikkea sen avulla valmenetaan nuoria kohtaamaan todellisuutta, jota kirjallisuus sen mukaan aina viime kädessä jäsentää –, ja sen katsotaan voivan toimia myös pohjana esteettisestä kirjallisuuskäsityksestä poikkeavalle kirjallisuuskäsitykselle, jonka mukaan referentiaalinen lukeminen on kaunokirjallisen teoksen merkityksellistymisprosessin välttämätön vaihe.

Toinen tutkimukseni keskeinen tulos on, että 1990-luvun markkinaperusteinen, valinnaisuutta korostava koulutuspolitiikka on olennaisesti heikentänyt Suomen lukiodien kirjallisuudenopetusta ja samalla lukionuorison mahdollisuuksia tutustua kaunokirjallisuuteen. Ottaen huomioon kirjallisuuden merkityksen kansalliselle kulttuurille johtopäätökseksi tulee, että markkinaperusteinen koulutuspolitiikka on murentanut kansallista kulttuuripohjaa, mitä päätelmää tukee ylioppilaskokelaiden äidinkielen kokeessa osoittaman kirjoitustaidon romahtaminen 1990-luvun puolivälin jälkeen. Teesinä esitetään, että toisaalta kansallista kulttuuria ylläpitävien ja toisaalta nuorten kokonaispersoonallisuuden kehittymistä tukevien oppiaineiden merkitys on otettava nykyistä paremmin huomioon myös silloin, kun koulutuksessa toteutetaan markkinatalousideologian valinnanvapautta.

11. Summary

The teaching of literature belongs to multidisciplinary studies, covering many different areas of life and research. The purpose of my study is to examine the ways in which literature is taught in Finnish upper secondary schools, how the teaching has changed and what factors have brought about the changes in the latter half of the twentieth century. Teachers of literature in upper secondary schools were sent questionnaires in 1980, 1990 and 2001, and the research data consist of their replies. This vertical study covers a period of time when the Finnish school system experienced major changes: the whole teaching programme of upper secondary schools was reformed, including the teaching of the native language and literature. Since Finland is a bilingual country, the pupil's native language can be either Finnish or Swedish. In this study, however, the native language is invariably Finnish.

The teaching of literature in upper secondary schools was influenced by the changes in Finnish educational policy and the school system in the latter half of the twentieth century. Liekki Lehtisalo and Reijo Raivola have examined the history of educational policy by means of cycle theory. According to this theory, the period covered by my research belongs to two cycles of educational policy: the fourth cycle, lasting from the end of the Second World War to the mid-1990s, and the fifth cycle, which is still in its initial phase today.

During the fourth cycle, Finland gradually developed from an agrarian society into an industrial society and, at the same time, into an educational society. Educational policy became an essential part of social policy, and in an advanced democracy, educational equality was seen as part of societal equality. In the 1970s, two reforms can be regarded as landmarks in the development of Finland into an educational society: the system of comprehensive schools and the syllabus reform of universities were both implemented during this decade. In addition, other reforms were initiated in secondary education, adult education and preschool education. Some of these reforms were already completed during this decade. The Finnish upper secondary schools were characterised by two distinctive features in this period: first, these schools were extremely popular – more than half of the age group chose this channel of education – and, secondly, the curricula for upper secondary schools were

reformed and the schools introduced a system of modular and periodical study in the early 1980s. In the early phase of the cycle, until the end of the 1970s, all changes in the teaching of literature had been initiated by the Union of the Teachers of Finnish and by school teachers themselves. In this period the old curriculum, introduced as early as 1941, was still in force. At the end of the cycle the new Finnish language curriculum, adopted in 1981, brought about changes which required reforms in teacher education and the production of textbooks.

The fifth cycle of educational policy in the 1990s has been characterised by the following phenomena: (1) The central role of national educational policy has decreased, with the result that municipalities, schools and teachers now have more duties, including the responsibility for educational planning. (2) The greater freedom of choice in education now competes with the principle of educational equality, and in the sector of general education this has led to a situation in which the different school subjects and educational orientations, as well as the schools themselves, compete with each other. (3) The market economy influences educational policy to a major degree and this is seen as a necessary development which will ensure economic growth and competitiveness as well as promote employment opportunities. Market economy orientation in educational policy can be seen in upper secondary schools by the way in which, in 1994, the number of compulsory courses was diminished, while the number of optional courses was increased considerably so that they accounted for about one third of the total number of courses that pupils had to take. In the new curriculum of 1994 upper secondary schools and their teachers were made more responsible for the planning of their own teaching, which has enabled some of the schools to specialise in certain subjects or groups of subjects. Specialisation has led to a situation in which the schools compete to attract pupils. When the number of contact hours per subject was decided, the number of native language courses which were compulsory for all pupils was decreased and the number of tuition hours fell by 25%, while the number of optional native language courses was increased. The national curriculum for Finnish was also reformed in 1994. Other changes in this school subject included reforming the Finnish language test in the matriculation examination and changing the name of the subject to native language and literature in 1997.

When I began my follow-up study, the Finnish language curriculum of 1941 was still in force. This curriculum gives an important role to literature in the teaching of the native language, primarily as a channel for conveying “irreplaceable values for life”. The curriculum reflects ideas and educational trends which, in the early 1900s, were common – and, in part, contradictory to each other. On the one hand, it emphasises the importance of national canonised literature and literary history taught to all pupils, and on the other, the significance of an empathetic understanding of literature and pupils’ individual reading experiences. The curriculum was in force for forty years, and it was flexible enough to allow the teaching of the native language and literature to develop in accordance with contemporary requirements without clashing with the regulations of the official document.

Teachers continually pondered the teaching of literature during two decades (1950–1970), and this discussion showed the direction to take at a time when teaching was faced with new challenges and when the new curriculum which would guide the teachers was not yet available. The discussion shows that during these decades the quality of the literature read in schools changed radically. The proportion of foreign and contemporary literature increased, as did the share of so-called light literature, such as literature intended for children and young people. Apparently new criteria for choosing the reading material were already emerging: side by side with books that emphasised national values, the focus began to shift to books that were of importance internationally and socially and, in addition, pupils were given reading material that was of interest to them. They were offered more varied developmental stimuli, resulting in an increase in both the amount and variety of the literature that they read.

In this period, a new approach to literature began to emerge. Literature was no longer regarded as something that pupils should try to understand empathetically with or as something that would educate them. Instead, a more analytical approach was adopted. The neocritical and text-oriented approach, as well as the thematic approach, became common methods in the teaching of literature. The former made it possible to talk about fiction in a more precise manner by using new concepts, while the latter provided a motive for the teaching of literature by bringing the phenomena portrayed in literature closer to the phenomena of real life. This justified the role of literature and its teaching in an educational society as one way of perceiving reality. Both approaches emphasised an intellectual and analytical understanding of literature – the first approach stressing form analysis, the latter content analysis – and regarded it as a counterbalance to the earlier empathetic understanding.

On the basis of the analysis of the curriculum of 1941 and of the discussion during the period 1950–1970, the main dimensions of the teaching of literature and the object of this research were defined as follows: the status and goals of the teaching of literature, the criteria for choosing the set books, the different approaches to literature, and the quantity and quality of the set books and their relation to the type of literature enjoyed most of all by pupils.

The data of the study consist of the replies which upper secondary school teachers of Finnish and literature provided in the questionnaires sent to them in 1980, 1990 and 2001. The research is a so-called overall study, which means that the target group included all those teachers who, at that time, were full-time teachers of Finnish and literature in upper secondary schools. The reply percentage varied in the different years from 41 to 43% of the target group.

Using the data obtained from the teachers' replies I have then clarified the teaching of literature in upper secondary schools, as well as possible changes in the teaching. The questionnaire includes questions on all the above dimensions of the teaching of literature. Most of the questions are standardised multiple choice questions in which the informant is asked to assess, on a numerical scale, some aspect related to the teaching of literature. At the end

of these questions the informant is encouraged to name and to evaluate his or her own suggestion. The form also includes open questions which the informant can answer in his or her own words.

Since the basic point of departure for this research is that the teaching of literature is determined by many factors and is multidisciplinary in character, the data obtained from the replies have been interpreted using theoretical frameworks of several different disciplines. The most relevant disciplines turned out to be research into education and educational policy, educational and pedagogical sciences and literary research. At the end of the study the data are interpreted from the viewpoint of reception aesthetics and system analysis.

The status of the teaching of literature (Chapter 3) in upper secondary schools was examined in the light of the following indicators: (1) its status in the curriculum of the native language, (2) the time used for the teaching of literature and its proportion in the total time used for teaching Finnish, and the number of optional literature courses and their proportion of all optional Finnish courses, (3) the effect of demonstrated skills in literary studies on the grade awarded for Finnish (and literature), (4) requests for additional time for teaching the different aspects of the native language and the teachers' evaluation of the changes that have taken place in the teaching of literature, (5) the status of literature in the matriculation examination as part of the native language test, and (6) the interest shown in literature by upper secondary school pupils.

The teaching of literature has a solid status in all curricula which were in force during the research period. However, as measured by the main indicator, i.e. the time used for teaching literature, the status has clearly weakened during the period under study. The most significant reason for the weakened position is the decision taken in 1994 on the allocation of contact hours: the number of compulsory courses in Finnish and literature was decreased by 25%. This loss could not be compensated for by optional courses in literature since they were not able to compete with other optional courses. According to this study, the weak status of literature could, at least in part, be explained by the fact that young people had lost interest in literature and their interest continued to diminish, which is seen to be related to the marginalisation of the status of literature in the whole field of communications. In an international comparison, the amount of time allotted to the teaching of literature shows that the status of literature in Finnish upper secondary schools is only modest. The most important factor which has strengthened the status of literature during the study period was the change in the Finnish language school leaving examination in 1992 so that it now supports and measures the teaching of literature considerably more than before.

On the basis of the teachers' assessment, the teaching of literature has a number of barriers (Chapter 2) which are divided into groups according to difficulty. The most difficult barriers in each research year turned out to be insufficient teaching time, excessive amount of work for pupils, oversized classes or groups, and the limited book resources of school libraries; in addition, the school leaving examination in the native language was seen as

another barrier in the questionnaire of 1980. The teachers' assessment of both the school leaving examination and the curriculum changed significantly from 1980 to 1990: these were no longer regarded as serious barriers to the teaching of literature. A third significant change was that pupils' negative attitudes were assessed as a clearly larger barrier to teaching in 2001 than in 1980.

The goals of literature teaching and the criteria for choosing the set books, as well as any changes in these, are discussed in Chapter 4. The teachers were asked to assess goals, such as the broad educational goal of "providing developmental stimuli by means of reading experiences". Other goals to be assessed included those related to attitudes, knowledge and skills which emphasised specific objectives of this school subject, i.e. "reinforcing pupils' interest in reading", "teaching literary and cultural history", as well as "improving literary literacy, or the skills required in reading fiction" and "Finnish language skills in general". As to the criteria for choosing the set books, teachers assessed in each research year the following criteria: "how interesting the content of the book is from the viewpoint of pupils", "the literary value of the book", "the moral suitability of the book with regard to the pupils' age", "the representativeness of the book from the viewpoint of literary history", "the domesticity of the book", and "the modernity of the book". The goals set by the teachers themselves show that they believe that the teaching of literature has a diverse effect on the development of their pupils, i.e. on the development of their emotional, cognitive and social characteristics. As to the criteria for choosing a certain book, by far the most frequently mentioned criterion was the availability of the book for teaching purposes.

The goal most emphasised in all three research years was the reinforcement of pupils' interest in reading, while the least emphasised goal was the teaching of literary and cultural history. The most emphasised criterion for choosing a book in the first two research years was that the content of the book was expected to be interesting to pupils; in 2001, the literary value of the book was assessed to be as important in choosing the book as its interesting content, whereas literary value had been considered the second most important criterion in the two previous research years. Teachers did not regard the modernity, domesticity and moral suitability of the book as important, and these goals received values below the average on the assessment scale in all three research years.

Reinforcing pupils' interest in reading was seen as a leading goal as early as the 1980 questionnaire and it maintained this position in the two later questionnaires. This can primarily be explained by the fact that in the decades before and during the research period, communications in Finnish society began to expand into new fields and a new industry emerged, focusing on the production of new experiences. This has meant that, as a young person's preferred pastime, literature and reading are faced with much keener competition. Teachers of literature, in turn, have experienced this as a challenge in their own work. Reinforcing pupils' interest in reading became an important goal, which could also be seen as a response by teachers of

literature to the marginalisation of literature in the field of communications.

The emphases of the other goals and criteria, and the changes in them, can primarily be explained by the changes in the school system and pedagogical ideas. In 1980, the emphases reflect the established status of the new, pupil- and reader-oriented pedagogy in the late 1970s. Emphasis is on factors which promote the individual reception of literature, as well as on the meaning of successful reception to the reader. There is clearly much less emphasis on knowledge-related and non-individualised material, such as literary history and canonised literature defined by it, which used to dominate the teaching of literature until the 1960s. This result, which is introduced in Chapter 5, is supported by the composition and selection of literature used for teaching purposes. The same trend is to be seen in the teaching of literature in upper secondary schools in Sweden. The upper secondary school reform of the early 1980s and the new native language curriculum brought about only minor changes in the way in which teachers emphasised the goals and criteria. This is explained by the fact that although the new curriculum contains a varied programme of literature, its aim is not to change the basic principles of literary pedagogy of the 1960s and 1970s; in fact, it is based on these very principles.

The long-term developmental trends of the research period only emerge when we look at what was emphasised in 2001 as compared with the earlier years. Some mutually opposite developments can be discerned. The emphasis given to the goal of “providing developmental stimuli by means of reading experiences” is at its highest in 1980 and at its lowest in 2001, while the emphasis given to the goal of “teaching literary and cultural history” is at its lowest in 1980 and at its highest in 2001. Correspondingly, in criteria such as “how interesting the content is from the viewpoint of pupils” and “the difficulty of the language is appropriate with regard to the age of the pupils”, the emphasis declines, while for “the representativeness of the book from the viewpoint of literary history” the emphasis grows.

These changes reflect the change that has taken place in literary pedagogy during the period studied. The specific knowledge-oriented goal of the teaching of literature, namely teaching literary and cultural history, has gradually risen to the same level as the more comprehensive educational goal, i.e. providing developmental stimuli by means of reading experiences. The emphasis of the latter, in turn, has gradually declined. Simultaneously the emphasis on the goal of developing literary literacy (the skills required in analysing and interpreting fiction) has clearly grown from 1990 to 2001. Reading experiences have diminished in favour of teaching literary history, which can be seen in the significant decline in the amount of fiction read as set books.

The research shows that the above changes in emphasis and the decline in the amount of literature read are consequences of two decisions taken in educational policy. The reform of 1994, concerning the allocation of teaching hours, decreased the number of compulsory courses and teaching hours in the native language by one fourth. This meant that the amount of time spent reading complete books was also cut, and teaching was shifted in the

direction of knowledge-oriented material or literary history. The school leaving examination, which had been reformed in 1992, had already changed the way in which fiction was used in teaching literature. Most of the reading material consisted of short texts, such as poems, short stories and extracts from novels, which were analysed in the final examination. As a result, more attention had to be given to literary literacy, or the skills required in reading fiction.

The teachers were also asked how well they thought the goals they had set for their teaching were attained. The replies reflect a cautious trust in the attainment of all the goals. The most frequent reply through the whole research period pointed to the teachers' belief that the teaching of literature increases most pupils' knowledge of literary history. This could be explained by the fact that a knowledge-based goal like this is easy to measure by means of tests, for example.

The teachers' assessments concerning the reading of fiction as set books (Chapter 5) showed that the number of complete books (such as novels, plays, and collections of short stories and poetry) and anthologies read has declined considerably during the research period. The number of books read by an individual pupil during the three years of upper secondary school dropped by 28% and the number of those books which were read by the whole class or group dropped as much as 66%. The decrease was the greatest in the decade 1990–2001, when the number of complete books read by a class or group during the whole three-year upper secondary school was almost halved. The number of titles read as set books dropped to almost half of what it had been.

During the previous century, pupils could either focus in their reading on more or less the same books, or alternatively they were quite free to choose their reading material. In the school year of 1929–1930, for example, pupils' reading was quite focused in that the proportion of the 15 most frequently read books constituted more or less all their reading, accounting for 75% of all reading as late as 1955–1956. In contrast, in the school years of 1979–1980 and 1989–1990, pupils could already choose their reading more freely so that the fifteen most frequently read books accounted for less than one third of all reading. In the 1990s the amount of reading began to decline, and at the same time reading focused on a smaller number of books.

In the latter half of the 20th century, optional reading has increased considerably. While in the school year of 1955–1956 more or less all the set books were expected to be read by the whole class, in 2000–2001 the pupils could themselves choose more than half of their reading material. In fact, in 2000–2001, 38% of teachers assigned no single set book which they expected the whole class to read.

In this research, canonised literature consisted of 15 complete books which were most frequently assigned as set books for the whole class/group of pupils. During the whole period under study canonised literature included the following works from Finnish literature: *Seven Brothers* by Aleksis Kivi, *The Unknown Soldier* by Väinö Linna, *The Red Line* by Ilmari Kianto, and *Juha* by Juhani Aho. Correspondingly, the canon included the following

works from foreign literature: *A Doll's House* by Henrik Ibsen, *The Outsider* by Albert Camus, and *Lord of the Flies* by William Golding. Other canonised works have varied. The 2000–2001 list of canonised literature did not include representatives of more contemporary Finnish or foreign literature. The top names in the canon, *Seven Brothers* and *The Unknown Soldier*, were reinforced in the replies to the last questionnaire: their proportion of all reading accounted for 21%, while 18% of teachers only assigned these two books as set books for the whole group of pupils.

In the 1990s in particular, the sharp decline in the number of set books resulted in part from the fact that 25% of compulsory Finnish courses were cut in the 1994 allocation of teaching hours; in addition, the reform of the school leaving Finnish examination in 1992 also contributed to this effect by shifting the focus in the reading of fiction from complete books to shorter texts, poetry, short stories and extracts from novels. The new test focused on skills needed in analysing and interpreting short texts of this kind. The advantage of the new test was that it encouraged the teaching of literature to move in the direction of more purposeful text analysis. On the other hand, it brought with it a serious disadvantage: as the shared reading of outstanding national or international works, especially novels, declines, the consequence is that the general knowledge shared by all pupils simultaneously diminishes. It is this shared knowledge which continues to form the foundation for not only national but also individual human self-understanding and identity, and it also serves as the basis of intellectual discussion which in itself strengthens that identity.

The teachers' assessments of authors and literature enjoyed most of all by upper secondary school pupils (Chapter 6) showed that during the research period the proportion of entertainment has rapidly increased. Cultural trends and fashions influence pupils' preferences, which is shown in the popularity of poetry and lyrics in the 1980 assessments. This phenomenon is explained by rock lyrics which were in fashion at that time, as well as by the popularity of fantasy literature in the 1990s.

However, canonised literature includes few books that are favoured by upper secondary school pupils. This can be explained by the fact that in order to be selected as a set book, the work must meet other criteria than just "pupils find the content interesting". Above all, the selected book must have sufficient literary value so that it will also promote the other goals of teaching, such as "providing developmental stimuli" and "improving literacy", which are emphasised by teachers as goals of the teaching of literature almost to the same degree as "reinforcing pupils' interest in reading".

In this research, the different approaches to literature (Chapter 7) are regarded as methods of teaching literary literacy: pupils are taught how to read fiction. During the whole research period, teachers assessed literary literacy, or the skills of analysing and interpreting fiction, as an important goal in the teaching of literature. In 2001 they emphasised it even more than before, mainly because the 1992 reform of the school leaving examination in Finnish requires this type of teaching. In the curricula and textbooks, three approaches to literature have been established as the methods of teaching

literary literacy. They are book-orientation, background-orientation and reader-orientation, and all these approaches aim at enhancing the understanding of fiction. They can also be seen as different cognitive strategies or styles with the help of which the reader is able to perceive and express conceptually his or her reading experience. At the same time, these approaches form the basis of the reading culture learnt at school.

In the three years covered by this research, the text-oriented approach was the most emphasised by teachers. In the questionnaire, it was defined by stressing the content as an “analysis of characters, plot, theme, etc.” Background-orientation and reader-orientation, in turn, were mutually emphasised to an equal degree. The shift in the emphasis shows that by the 1970s at the latest, teachers had detached themselves from approaching works of fiction as primarily examples of the history of national literature or biography of the author, as had been recommended in the 1941 curriculum. The analysis and interpretation of a book’s content of meaning were emphasised in the teachers’ assessments, and this was seen to reflect an integrative reading culture in which the world of meanings in a work of fiction is seen as based primarily on a general human experiential world and only secondly on how the work relates to its author, reader and literary history or aesthetic conventions. In this kind of reading culture, which relates texts taken from fiction with non-fiction texts reflecting the human experiential world, “literary speech” has changed into “reality speech”. On the basis of a study made by Boel Englund, this reading culture was a typical feature in the teaching of literature in Swedish schools, too, towards the end of the previous century.

It seems that during the research period the reading culture was characterised by two features: first, the reality reference of the works of fiction was emphasised, and secondly, the personal history of the author as the interpretive framework of the books was ignored. This hypothesis is further supported by other results of the study. When teachers were asked to assess the extent to which the different literary approaches promote a comprehensive reception of literature, which includes such aspects as interest in literature and an understanding of it, they placed the item “approaching books as messages from the world” as the first and “examining books as the work of a given author” as the last. When teachers were asked to assess the emphases in the teaching of literary history, the greatest emphasis was placed on “the history of literary phenomena such as stylistic trends” together with “the history of Finnish literature”, while “the personal history of authors” received the least emphasis.

When we look at the changes in the teaching of literature in upper secondary schools from the perspective of reception aesthetics (Chapter 8), it could be noted that the teaching of literature anticipated and applied the principles of reception aesthetics as early as the 1960s. At that time pupil-orientation emerged as the leading pedagogical principle in teaching, and consequently attention focused on the reception of the literary work. The pupils’ skills and abilities of reception were enhanced and their reception of books was expanded. As a result of this change, there was a two-fold increase in the total number of set books, while the share of foreign literature rose

from 2% to 50% of all literature read, and the share of modern literature published in the last twenty years rose to one quarter of all literary material read. This period was entitled the golden age of pedagogical reception aesthetics, but as we come closer to the present time, the reception of books has declined dramatically, mainly as a consequence of educational policy during the 1990s.

Using system analysis, and based on Erkki Sevänen's studies, the teaching of literature in the upper secondary school was examined as part of the overall development of the system of the arts in Finland. With the help of Gerhard Plumpe's classification of the literary system, the functions of teaching literature was investigated.

The first of the two main results of this study (Chapter 9) is that, during the research period, the teaching of literature in the upper secondary school has been primarily dominated by the so-called integrative reading culture. This type of reading culture is noted for its educational advantages: above all, it helps to train young people to encounter reality which literature is believed to articulate. This reading culture may also act as a basis for a conception of literature that deviates from an aesthetic conception: referential reading is a necessary phase in the process in which the meanings of a work of fiction become established.

The second main result of my study is that educational policy during the 1990s, which emphasises market-orientation and freedom of choice, has considerably weakened the status of the teaching of literature in Finnish upper secondary schools. At the same time, young people's opportunities to familiarise themselves with fiction have been reduced. Bearing in mind that literature is of great importance to national culture, it must be concluded that the present market-oriented educational policy has eroded our cultural foundation. This conclusion is supported by the fact that the writing skills of pupils taking their matriculation examination declined considerably in the late 1990s. Even though freedom of choice, which is related to the ideology of a market economy, has become reality in today's education, the following thesis is proposed: more attention should urgently be given to those school subjects which reinforce national culture, as well as to those which support the growth and development of the whole personality of a young individual.

12. Lähteet

Lähdeluettelossa käytetyt lyhenteet: KTSVK = Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja, ÄOL = Äidinkielen opettajain liitto, ÄOLVK= Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja.

PAINETTU KIRJALLISUUS

- ALANKO, OUTI 2001: Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuudentutkimuksessa. Teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Toim. Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala. Helsinki: SKS.
- ALASUUTARI, PERTTI 1994: *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- ALASUUTARI, PERTTI 1996: *Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994*. Tampere: Vastapaino.
- ALKULA, TAPANI, PÖNTINEN, SEPPO & YLÖSTALO, PEKKA 2002: *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Helsinki: WSOY.
- BOURDIEU, PIERRE 1985: *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- BOURDIEU, PIERRE 1996: *The Rules of Art. Genesis and Structure of the Literature*. Translated by Susan Emanuel. Cambridge: Polity Press.
- CULLER, JONATHAN 1983: *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London, Melbourne and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- EAGLETON, TERRY 1991: *Kirjallisuusteoria. Johdatus*. Suom. Raija Koli ja Mikko Lehtonen. Tampere: Vastapaino.
- EHDOTUS *perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskoulussa 1976: Äidinkieli*. Helsinki: Kouluhallitus.
- EHRNROOTH, JARI 1990: Vastaanottotutkimuksen analyysimetodi: reseptiosta luetaan, eläytymisestä tulkitaan. Teoksessa *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Toim. Klaus Mäkelä. Helsinki: Gaudeamus.
- ENGLUND, BOEL 1997: *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike*. Stockholm: HLS Förlag.
- ERVASTI, ESKO & TAANILA, HANNU 1962: Johdatusta isänmaallisen kielen teoriaan I–VII. *Ylioppilaslehti* 12–21/1962.
- ERVASTI, ESKO & TAANILA, HANNU 1962: Siihen on meitä opetettu. *Ylioppilaslehti* 31 / 1962.
- ERVASTI, ESKO 1966: Nykykirjallisuudesta kirjallisuuden opetuksessa ja sen käsittelymetodeista. *Suomalainen Suomi* 6/1966.
- ERVASTI, ESKO & KARKAMA, PERTTI 1973: *Suomen kirjallisuushistoria*. Helsinki: Tammi.
- ESKOLA, KATARINA 1979: *Suomalaiset kirjanlukijoina*. Helsinki: Tammi.
- ESKOLA, KATARINA 1990: Kaunokirjallisuuden vastaanoton analyysi ja tulkinta. Teoksessa *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Toim. Klaus Mäkelä. Helsinki: Gaudeamus.
- ESKOLA, KATARINA 1990: *Lukijoiden kirjallisuus Sinuhesta Sonja O:hon*. Helsinki: Tammi.
- FASOULAS, KRISTIINA 1990: Lukion kirjallisuudenopetus 1880–1950. Teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. KTSVK 44. Toim. Liisa Saariluoma. Helsinki: SKS.
- FISH, STANLEY 1980: *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge: Harvard University Press.

- FISKE, JOHN 1993: *Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen*. Tampere: Vastapaino.
- HAAHTELA, KAUKO 1952: Ajatuksia kielioppimme ja kirjallisuuden opetuksen peruslinjasta. Teoksessa *ÄOLVK I*. Toim. Aimo Turunen. Helsinki: ÄOL.
- HAILA, V. A. 1934: *Suomenkielisten oppikoulujen kaunokirjallisuuden opetuksesta erityisesti silmälläpitäen kirjallisuuden valintaa*. Mikkeli: Mikkelin Sanomain kirjapaino.
- HAILA, V. A. & HEIKKILÄ, KAUKO 1953: *Suomalaisen kirjallisuuden historia*. Helsinki: Otava.
- HALL, STUART 1992: *Kulttuurin ja politiikan murroksia*. Toim. Juha Koivisto, Mikko Lehtonen, Timo Uusitupa ja Lawrence Grossberg. Tampere: Vastapaino.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA & HUTTUNEN, JOUKO 1995: *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY.
- HOBBSAWM, ERIC 1999: *Äärimmäisyyksien aika. Lyhyt 1900-luku (1914–1991)*. Tampere: Vastapaino.
- HUSSO, KAI, KARJALAINEN, SAKARI & PARKKARI, TUOMAS (toim.) 2000: *Suomen tieteen tila ja taso. Katsaus tutkimukseen ja sen toimintaympäristöön Suomessa 1990-luvun lopussa*. Suomen Akatemian julkaisuja 6/00. Helsinki: Suomen Akademia.
- HUUHTANEN, PÄIVI 1978: *Tunteesta henkeen. Antipositivismi ja suomalainen estetiikka 1900–1939*. Helsinki: SKS.
- IHONEN, MARKKU 1994: Hempeitä juonia. Lukemiskiellot ja niiden uskonnollinen perustelu. Teoksessa *Vallan verkot ja hengen neuvokkuus*. Toim. Markku Ihonen ja Jaan Undusk. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- IISALO, TAIMO 1984: *Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890–1920. Tutkielma opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- JOHANSSON, URHO 1967: Äidinkielen opetuksen suuntaviivat. Teoksessa *ÄOLVK XIV 1966–67*. Toim. Urho Johansson. Helsinki: ÄOL.
- JOHANSSON, URHO 1969: Äidinkielen oppiennätyksistä. Teoksessa *ÄOLVK XVI*. Toim. Yrjö Penttinen. Helsinki: ÄOL.
- JOHANSSON, URHO 1971: Myyttikritiikki kirjallisuudenopetuksessa. Teoksessa *Kirjallisuuskritiikki ja opetus*. *ÄOLVK XVIII*. Toim. Ritva Rainio. Helsinki: ÄOL.
- JOHANSSON, URHO (toim.) 1979: *Minä, kirjat ja maailma*. *ÄOLVK XXVI*. Helsinki: ÄOL.
- JOKINEN, KIMMO 1989: Lukijalle ei saa valehdella. Totuudellisuuden vaatimus yhdistää suomalaista lukemiskulttuuria. Teoksessa *Kirjallisuuden kentillä. Kirjoituksia kirjallisuuden sosiologiasta ja reseptiosta*. Toim. Markku Ihonen. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis.
- JOKINEN, KIMMO 1992: Yhden todellisuuden kirjallisuus ja sen haihtuva lumous. Teoksessa *Kulttuurin tuulia ja teitä*. *ÄOLVK XXXIV*. Toim. Leena Blom ja Mirja Leminen. Helsinki: ÄOL.
- KAARTINEN, VUOKKO & TIURANIEMI, PIRKKO 1990: Kognitiivinen lähestymistapa kaunokirjallisuuden koulukäsittelyyn. Teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. *KTSVK 44*. Toim. Liisa Saariluoma. Helsinki: SKS.
- KAUPPINEN, ANNELI 1983: Mihin suuntaan äidinkielen koetta voitaisiin kehittää? *Virittäjä* 3/1983.
- KAUPPINEN, ANNELI 1998: Lama-ajan elämää ÄOL:ssä. Teoksessa *Sitipä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liitto 1948–1998*. 116–17. Helsinki: ÄOL.
- KAUPPINEN, SIRPPA 1981: Äidinkielen opetussuunnitelmat kulttuurikasvatuksen kannalta. Teoksessa *Äidinkieli, koulu ja kulttuuri*. *ÄOLVK XXVIII*. Toim. Leena Kirstinä. Helsinki: ÄOL.
- KAUPPINEN, SIRPPA 1982: *Kansakoulun ja oppikoulun opetussuunnitelman kehitys autonomian ajalta 1950-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajainkoulutuslaitos.
- KAUPPINEN, SIRPPA 1986: *Äidinkielen didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- KESKINEN, MIKKO 2001: Teksti ja konteksti. Teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Toim. Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala. Helsinki: SKS.
- KIRSTINÄ, LEENA 1977: Eriyttämällä perustavoitteisiin – esimerkkinä lukeminen. Teoksessa *Opetuksen käytäntöä 77*. *ÄOLVK XXIV*. Toim. Hilja Mörsäri. Helsinki: ÄOL.
- KIRSTINÄ, LEENA 1987: *Abiturientit Pienen tulitikkutyön lukijoina. Tutkielma*. Helsinki: ÄOL.
- KIRSTINÄ, LEENA 1988: Lyhyt historia. Yliopiston ja koulun kirjallisuuden opetuksen suh-

- teista. Teoksessa *Lukemisen luokkakuva*. ÄOLVK XXXV. Toim. Tuula Korolainen ja Hilja Mörsäri. Helsinki: ÄOL.
- KIRSTINÄ, LEENA & LÖRINCZ, JUDIT 1991: *Manillaköysi ja Unkarilaisia lukijoiden kädessä. Romaanien vastaanotto Suomessa ja Unkarissa*. Tampere: Tampereen yliopiston taideaineiden laitos.
- KIRSTINÄ, LEENA & MIKKOLA, ANNE-MARIA 1992: Eurooppalaista kirjallisuuden opetuksen linjaa etsimässä. Teoksessa *Kulttuurin tuulia ja teitä*. ÄOLVK XXXIIX. Toim. Leena Blom ja Mirja Leminen. Helsinki: ÄOL.
- KOMITEANMIETINTÖ 1954:33: *Oppikoulun sisäisen kehittämisen suunnitelma*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KOMITEANMIETINTÖ 1970: A 4–5: *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I–II*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KOMITEANMIETINTÖ I 1977:2: *Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KOMITEANMIETINTÖ II 1977:2: *Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö II A*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KORHONEN, RIITTA, MÄKINEN, KIRSTI & RIKAMA, JUHA 1975: *Lukion äidinkieli I*. Helsinki: WSOY.
- KOSKELA, LASSE & ROJOLA, LEA 1997: *Lukijan ABC-kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*. Helsinki: SKS.
- KOSKELA, LASSE 2000: *Lukutaitoa jäljittämässä. Raportti uudentyyppisen äidinkielenkokeen kokeilusta kahdeksassatoista suomenkielisessä lukiossa*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.
- KOSKINEN, IRINA 1977: Kirjallisuuden moninaisuus. Teoksessa *Opetuksen käytäntöä 77*. ÄOLVK XXIV. Toim. Hilja Mörsäri. Helsinki: ÄOL.
- KOSKINEN, IRINA 1988: Ushumanismista kognitiivisiin virtauksiin. Didaktiikan linjoja. Teoksessa *Lukemisen luokkakuva*. ÄOLVK XXXV. Toim. Tuula Korolainen ja Hilja Mörsäri. Helsinki: ÄOL.
- KOUKI, ELINA 1994: Kirjallisuuden opetus peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Toim. Pirjo Sinko. Helsinki: Opetushallitus.
- KOVALA, URPO 1994: Interdiskursiivisuus ja reseptio: reseptiopuheen tulkinnan ongelmia. Teoksessa *Kulttuurista rajankäyntiä*. KTSVK 48. Toim. Päivi Lappalainen ja Lea Rojola. Helsinki: SKS.
- KREFT, JÜRGEN 1987: *Probleme und Forschungen der Literaturdidaktik. Vorlesungen gehalten in Turku, Helsinki und Tampere. Mit Vorwort auf finnisch von Katri Sarmavuori*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- KUPIAINEN, UNTO 1958: *Suomen kirjallisuuden vaiheet*. Helsinki: WSOY.
- KUUSI, MATTI 1965: Tekstianalyysin näkökulmat. Teoksessa ÄOLVK XII. Toim. Urho Johansson. Helsinki: ÄOL.
- LAHDES, ERKKI 1975: *Systemaattista opetusoppia*. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- LAITINEN, KAI 1981: *Suomen kirjallisuuden historia*. Helsinki: Otava.
- LARMOLA, MAIJA 1972: Äidinkielen opetuksen työtavoista. Teoksessa ÄOLVK XIX. Toim. Marja Paavolainen. Helsinki: ÄOL.
- LEHTISALO, LIEKKI & RAIVOLA, REIJO 1999: *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Helsinki: WSOY.
- LEHTONEN, MIKKO 1996: *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökoh-tia*. Tampere: Vastapaino.
- LEHTOVAARA, ARVO & SAARINEN, PIRKKO 1976: *Nuorten mielikirjallisuus*. Helsinki: Otava.
- LEINO, PENTTI 2002: Ylioppilasaine – äidinkielen taitojen mittari. *Kielikello 2/2002*.
- LEINO, PENTTI 2002: Isänmaa ja äidinkieli. *Hiidenkivi 4/2002*.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 1980: Oppilaantuntemus on eriyttämisen perusta. Teoksessa *Opetuksen eriyttämisen*. ÄOLVK XXVII. Toim. Marja-Leena Koppinen. Helsinki: ÄOL.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 1991: Toimiva lukutaito – valtaa ja vapautta. Teoksessa *Toimiva lukutaito. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No 55*. Toim. Marja Hiltunen ja Marja Leena Toukonen. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 1992: Kansallisista juurista kansainväliseen osaamiseen. Teoksessa *Kulttuurin tuulia ja teitä*. ÄOLVK XXXIIX. Toim. Leena Blom ja Mirja Leminen. Helsinki: ÄOL.

- LINNAKYLÄ, PIRJO 1995: *Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- LONKA, IRMA 1973: Saatesanat. Teoksessa *Äidinkieli 1973. Opetussoppia lukiota varten*. ÄOLVK XX. Toim. Irma Lonka. Helsinki: ÄOL.
- LONKA, IRMA 1998: ÄOL ja opetussuunnitelmien kehittäminen. Teoksessa *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. Toim. Risto Kaipainen, Irma Lonka ja Juha Rikama. Helsinki: ÄOL.
- LUKION kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1981: *Äidinkieli*. Helsinki: Kouluhallitus.
- LUKION kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma. *Koulutus- ja täydennysosa. 1982*. Helsinki: Kouluhallitus.
- LUKION opetussuunnitelman perusteet 1985: Helsinki: Kouluhallitus.
- LUKION opetussuunnitelman perusteet 1994: Helsinki: Opetushallitus.
- MALINEN, PAAVO 1992: *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- MALMGREN, GUN 1992: *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Reprocentralen, Lunds universitet.
- MALMGREN, LARS-GÖRAN 1984: *Den konstiga konsten. En genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception*. Lund: Hsfr.
- MATTILA, PEKKA 1982: Kirjallisuudentutkimuksen anti äidinkielen lukio-opetukselle. Teoksessa *Lukion kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma*. Koulutus- ja täydennysosa. Helsinki: Kouluhallitus.
- MIKKONEN, KAI 1998: Tulkinnan kierteessä. Huomioita tekstiin viittaamisen ja tulkintayhteisön käsitteistä. Teoksessa *Konteksti – tutkimuksen avainsana?* KTSVK 51. Toim. Päivi Molarius. Helsinki: SKS.
- MIKKONEN, KAI 2001: Lukeminen tulkintana. Teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Toim. Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala. Helsinki: SKS.
- MOLLOY, GUNILLA 2002: *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- MÄENPÄÄ, ANNA-LIISA 1965: Oppikouluissa luettavan kirjallisuuden valinnasta. Teoksessa *ÄOLVK XII 1964–65*. Toim. Urho Johansson. Helsinki: ÄOL.
- MÄENPÄÄ, ANNA-LIISA 1974: Kirjoittamaton historia. Teoksessa *Äidinkieli 1974. Tavoitteet ja päämäärä*. ÄOLVK XXI. Toim. Irma Lonka. Helsinki: ÄOL.
- MÄENPÄÄ, ANNA-LIISA 1974: Muutosten kenttä. Teoksessa *Äidinkieli 1974. Tavoitteet ja päämäärä*. ÄOLVK XXI: Toim. Irma Lonka. Helsinki: ÄOL.
- MÖRSÄRI, HILJA 1967: Ajankohtaiset tekstit ja ajankohtaiset pulmat. Teoksessa *ÄOLVK XIV 1966–67*. Toim. Urho Johansson. Helsinki: ÄOL.
- MÖRSÄRI, HILJA 1970: Niin sanottu paha – kaksi teosta – kaksi näkemystä. Teoksessa *ÄOLVK XVII*. Toim. Yrjö Larmola. Helsinki: ÄOL.
- MÖRSÄRI, HILJA 1970: Perinnettä ja nykyviihdettä rinnakkain. *Virke 4/1970*.
- NEILL, A.S. 1968: *Summerhill. Kasvatuksen uusi suunta*. Helsinki: Weilin + Göös.
- NIKKI, KALEVI 1994: *Miten lukion oppilas tulkitsee ja ymmärtää kirjallisuutta? Reseptitutkimus kolmen novellin vastaanotosta ja opettajien kommentit tuloksista*. Jyväskylä: Keski-Suomen lääninhallitus.
- NIEMELÄ, JOUKO 1974: Lukemisen peruslähtökohdista. Teoksessa *Äidinkieli 1974. Tavoitteet ja päämäärä*. Toim. Irma Lonka. Helsinki: ÄOL.
- NIEMI, JUHANI 1983: *Suomalaisten suosikkikirjat*. Hämeenlinna: Karisto.
- NIEMI, JUHANI 1991: *Kirjallisuus instituutona. Johdatus sosiologiseen kirjallisuudentutkimukseen*. Helsinki: SKS.
- NIEMI, JUHANI 2000: *Kirjallinen elämä. Kirjallisuuden yhteiskuntasuhteiden kartoitusta*. Helsinki: SKS.
- NUUTINEN, MARJA-LEENA 1957: Mitä kirjallisuutta oppikoulujemme äidinkielen tunneilla nykyisin luetaan. Teoksessa *ÄOLVK V*. Toim. Aimo Turunen. Helsinki: ÄOL.
- OJAJÄRVI, AULIS 1959: Kirjallisuuden opetuksen metodikysymyksiä. Teoksessa *ÄOLVK VII*. Toim. Aimo Turunen. Helsinki: ÄOL.
- OJAJÄRVI, AULIS 1961: Koulukäsittelyyn sopivan kirjallisuuden valintaperusteista. *ÄOLVK IX*. Toim. Kauko Haahtela. Helsinki: ÄOL.
- OJAJÄRVI, AULIS (toim.) 1961: *Maailmankirjallisuuden mestarinovelleja I*. Helsinki: WSOY.

- OPPIKOULUISSA luettavan kirjallisuuden valinnasta. Ryhmäkeskustelujen raportit 1965: Teoksessa *ÄOLVK XII 1964–65*. Toim. Urho Johansson. Helsinki: ÄOL.
- PAAKKUNAINEN, VEIKKO 1973: Viihdekirjallisuuden käsittely. Teoksessa *Äidinkieli 1973. Opetusoppia lukiota varten*. *ÄOLVK XX*. Toim. Irma Lonka. Helsinki: ÄOL.
- PENTTINEN, YRJÖ 1968: Kirjallisuudenopetuksen tavoitteista ja lukemisen valinnasta. Teoksessa *ÄOLVK XV 1967–68*. Toim. Yrjö Penttinen. Helsinki: ÄOL.
- PENTTINEN, YRJÖ, RIKAMA, JUHA & SALMINEN, AARNE 1973: Lukion kirjallisuuden opetus. Teoksessa *Äidinkieli 1973. Opetusoppia lukiota varten*. *ÄOLVK XX*. Toim. Irma Lonka. Helsinki: ÄOL.
- PIETILÄ, VEIKKO 1991: Onko narratologia vihreämpää aidan journalistiselta puolelta? Teoksessa *Miten valehdellaan*. *KTSVK 45*. Toim. Markku Ihonen. Helsinki: SKS.
- PLUMPE, GERHARD 1985: Systemtheorie und Literaturgeschichte. Mit Anmerkungen zum deutschen Realismus im 19. Jahrhundert. Teoksessa *Epochenswellen und Epochenstrukturen im Diskurs der Literatur- und Sprachhistorie*. Toim. Hans Ulrich Gumbrecht ja Ursula Link-Heer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PURVES, ALAN C. 1973: *Literature Education in Ten Countries. An Empirical Study. International Studies in Evaluation II*. Stockholm: Almqvist et Wiksell.
- PURVES, ALAN C. 1981: *Reading and Literature. American Achievement in International Perspective. NCTE research report no 20*. Illinois: NCTE.
- RAINIO, RITVA (toim.) 1971: *Kirjallisuuskritiikki ja opetus*. *ÄOLVK XVIII*. Helsinki: ÄOL.
- RIKAMA, JUHA 1984: *Lukion kirjallisuudenopetus. Vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetus opettajien arviointien valossa*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- RIKAMA, JUHA 1986: Suomalaisten suosikkikirjat ja kirjallisuudenopetuksen suosikit. Teoksessa *Äidinkieli, koulu ja tutkimus. Juhlakirja Sirppa Kauppinen merkkipäivän johdosta 14.2.1986*. Toim. Katri Sarmavuori, Maija Larmola ja Lyyli Virtanen. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- RIKAMA, JUHA 1990: Koulujen kirjallisuudenopetus Suomessa 50-luvulta nykypäivään. Teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. *KTSVK 44*. Toim. Liisa Saariluoma. Helsinki: SKS.
- RIKAMA, JUHA 1998: ÄOL ja kirjallisuudenopetus. Teoksessa *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. Toim. Risto Kaipainen, Irma Lonka ja Juha Rikama. Helsinki: ÄOL.
- RIKAMA, JUHA 2000: *Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.
- RINNE, RISTO, KIVIRAUMA, JOEL & LEHTINEN, ERNO 2000: *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: WSOY.
- RISSANEN, MAURI 1981: *Lukion kirjallisuuden opetuksen tavoitteet. Opetuksen tavoitteiden viitetausta, opettajien, opetusharjoittelijoiden ja oppilaiden arvioinnit tavoitteiden tärkeystään*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, julkaisusarja A: tutkimusraportti n:o 21. Tampere: Tampereen yliopisto.
- RUUSUVUORI, RAIJA 1974: Synteesiä etsimässä. Teoksessa *Äidinkieli 1974. Tavoitteet ja päämäärä*. *ÄOLVK XXI*. Toim. Irma Lonka. Helsinki: ÄOL.
- SAARINEN, PIRKKO 1986: *Peruskoululaiset lukijoina*. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- SALMINEN, AARNE 1963: Kirjallisuutta aihepiireittäin. Teoksessa *ÄOLVK XI*. Toim. Urho Johansson. Helsinki: ÄOL.
- SALMINEN, AARNE 1971: Uuskritiikki kirjallisuudenopetuksessa. Teoksessa *Kirjallisuuskritiikki ja opetus*. *ÄOLVK XVIII*. Toim. Ritva Rainio. Helsinki: ÄOL.
- SARMAVUORI, KATRI 1981: *Äidinkielen opetuksen perusteita. Johdatus peruskoulun yläasteen ja lukion äidinkielen didaktikkaan*. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- SARMAVUORI, KATRI 1984: *Aineenopettajan äidinkielen opetusoppi*. Helsinki: Merkur.
- SARMAVUORI, KATRI 1987: Lukijalle. Teoksessa Jürgen Kref: *Probleme und Forschungen der Literaturdidaktik*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- SEGERS, RIEN T. 1985: *Kirja ja lukija. Johdatusta kirjallisuudentutkimuksen uuteen suuntaukseen*. Suom. Lili Ahonen. Helsinki: SKS.
- SEGERS, RIEN T. 1985: Kirjallisuusedidaktiikan uusia mahdollisuuksia; kirjallisuustiede sovellettuina tieteenä. Teoksessa *Lukeminen – reseptio – tulkinta*. Toim. Yrjö Hosiainluoma. Tampere: Tampereen yliopiston kotimainen kirjallisuus.

- SEVÄNEN, ERKKI 1994: Järjestelmätutkimuksen kohteesta ja metodologiasta. Teoksessa *Tekstin takaa*. Tutkimuksia suomalaisesta kirjallisuusjärjestelmästä. Toim. Pertti Kuitunen ym. Joensuu: Joensuu yliopiston humanistinen tiedekunta.
- SEVÄNEN, ERKKI & TURUNEN, RISTO 1994: "Culture into Literary Studies." Kulttuurin käsite ja kirjallisuudentutkimuksen metodologia. Teoksessa *Kulttuurista rajankäyntiä*. KTSVK 48. Toim. Päivi Lappalainen ja Lea Rojola. Helsinki: SKS.
- SEVÄNEN, ERKKI 1995: Kirjallisuudenopetus ideologian ja kulttuurin tuotantona. Näkökulmia kirjallisuudenopetuksen kehitykseen Suomessa. *Kulttuuritutkimus* 1/1995.
- SEVÄNEN, ERKKI 1998: *Taide instituutona ja järjestelmänä. Modernin taide-elämän historiallis-sosiologiset mallit*. Helsinki: SKS.
- SUOMI (o) saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. 2000. Helsinki: opetusministeriö.
- TAKALA, ANNIKA 1967: Opetussuunnitelman tavoitteet. *Kasvatus* 67.
- TAMMI, PEKKA 1988: Onko tällä tekstillä lukijaa? Lukijan, tekstin ja lukemisen käsitteistä. Teoksessa *Teokset, taustat ja tutkijat*. KTSVK 42. Toim. Jaana Anttila. Helsinki: SKS.
- TERVONEN, VILJO 1963: Oppilas itsenäiseen työhön. Teoksessa *ÄOLVK XI*. Toim. Urho Johansson. Helsinki: ÄOL.
- TERVONEN, VILJO 1971: Moraalikiritiikki kirjallisuudenopetuksessa. Teoksessa *Kirjallisuuskritiikki ja opetus*. ÄOLVK XVIII. Toim. Ritva Rainio. Helsinki: ÄOL.
- TIUSANEN, TIMO 1965: Oppikouluissa luettavan kirjallisuuden valinnasta. Teoksessa *ÄOLVK XII 1964–65*. Toim. Urho Johansson. Helsinki: ÄOL.
- TUNTIJAKOTYÖRYHMÄN muistio 1992: opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:9. Helsinki: opetusministeriö.
- TURUNEN, AIMO 1982: Ylioppilasaineen sata kehityksen vuotta. Teoksessa *Kirjoituksia kirjoittamisesta*. ÄOLVK XXIX. Toim. Anneli Vähäpassi. Helsinki: ÄOL.
- TURUNEN, KARI E. 1999: *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä: Atena.
- TÖRRÖNEN, JUKKA 1994: Tutkijaluenta ja puhujakuva. Harlekiinromanssin vastaanotto kahden lukioluokan keskuudessa. *Sosiologia* 1/1994.
- UUSI-HALLILA, TUULA 1995: *Aineistoaine ja tekstien keskustelu*. Oulu: Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- UUSIKYLÄ, KARI & ATJONEN, PÄIVI 2000: *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- VALKONEN, TAPANI 1978: *Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- VALTION oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet 1941: Helsinki: Kouluhallitus.
- VARPIO, YRJÖ 1978: Mitä on reseptioestetiikka? *Parnasso* 2/1978.
- VARPIO, YRJÖ 1980: Kirjallisuushistoria reseptioesteettisestä näkökulmasta. Teoksessa KTSVK 33. Toim. Auli Viikari. Helsinki: SKS.
- VARPIO, YRJÖ 1986: *Suomalaisen kirjallisuudentutkimuksen historia*. Helsinki: WSOY.
- VARPIO, YRJÖ 1988: Reseptiotutkimus – muuttuvien tulkintojen jäljillä. Teoksessa *Lukemisen luokkakuva*. ÄOLVK XXXV. Toim. Tuula Korolainen ja Hilja Mörsäri. Helsinki: ÄOL.
- VARPIO, YRJÖ 1994: Kirjallisuusinstituutio valtainsituutona. Teoksessa *Vallan verkot ja hengen neuvokkuus*. Toim. Markku Ihonen ja Jaan Undusk. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- WELLEK, RENE & WARREN, AUSTIN 1963: *Theory of Literature*. London: Cox & Wyman Ltd.
- WILKENDING, GISELA (toim.) 1972: *Literaturunterricht. Texte zur Didaktik*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- VÄHÄPASSI, ANNELI 1974: Äidinkielen oppimistavoitteista ja niiden kuvaamisesta. Teoksessa *Äidinkieli 1974. Tavoitteet ja päämäärä*. Toim. Irma Lonka. Helsinki: ÄOL.
- VÄHÄPASSI, ANNELI 1978: Tutkimuksen näkökulmia keskiasteen äidinkielen opetukseen. Teoksessa *Keskiasteen uusi suunta*. ÄOLVK XXV. Toim. Risto Kaipainen. Helsinki: ÄOL.
- ÄIDINKIELEN opettajain liiton suositus oppikouluihin sopivasta kaunokirjallisuudesta 1965: *Virke* 4/1965.
- ÄIDINKIELEN opetussuunnitelman luonnos valtion 8-luokkaisia oppikouluja varten 1970: *Virke* 2/1970.

MONISTEET JA KÄSIKIRJOITUKSET

- HIRVI, V. & LEIMU, K. & PASANEN, T. 1974: Nuorisoasteen oppilaitosten opetussuunnitelmatutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- KOSKINEN, MINNA 2002: Lukion oppikirjat ja kirjallinen sosiaalistuminen. Kirjallisuusjärjestelmän toiminta oppikirjoissa. Pro gradu -tutkielma Tampereen yliopiston taideaineiden laitoksen Suomen kirjallisuudessa.
- LINK, HANNELORE 1980: Reseptiotutkimus. Johdatus menetelmiin ja ongelmiin. Suom. Yrjö Varpio 1987.
- PAUNONEN, LEENA 1979: Lukion kirjallisuuden opetuksen kehityksestä. Tavoitteet ja kirjallisuusvalinnat. Kirjallisuuden kotimaisen linjan proseminariesitelmä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- VARPIO, YRJÖ 1990: Reseptiotutkimus. Luento Tukholman yliopistossa kevätlukukaudella 1990.
- VÄHÄPASSI, ANNELI 1987: Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatustieteen lisensiaatin tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos.

13. Liitteet

Juha Rikaman lukion äidinkielen (ja kirjallisuuden) opettajille vuosina 1980 (liite 1), 1990 (liite 2) ja 2001 (liite 3) lähettämät kirjallisuudenopetusta koskevat kyselylomakkeet.

HYVÄ KOLLEGA

Vuonna 1982 siirrytään uuteen, kurssimuotoiseen ja jaksolukua noudattavaan lukioon, mikä merkitsee huomattavia muutoksia myös äidinkielen opetukselle. Sen jälkeen tämä vanha koulu, yli satavuotias, on historiaa. Nyt on viimeinen hetki, jolloin voidaan vielä tallentaa nykyisen lukion äidinkielen opetusta koskevaa tietoa suoraan kentältä.

Vanhana äidinkielen opettajana tämä asia alkoi kiinnostaa minua siinä määrin, että päätin panna toimeen seuraavan kyselytutkimuksen lukion nykyisestä kirjallisuuden opetuksesta. Pahottelen aiheuttamaani vaivaa, mutta usko äidinkielenopetuksen historian tallentamisen merkitykseen ja tämä "viime hetki" rohkaisevat minua lähettämään oheisen kyselylomakkeen täytettäväksi. Tässä uuden lukuvuoden suunnitteluvaiheessa viime lukuvuoden asioiden muisteleminen käy eikä helpoiten. Pyydän palauttamaan lomakkeen 15.9.80 mennessä. Tutkimuksella on OAJ:n lupa, ja sen tekemiseen on mahdollistatut opetusministeriön tledejaoston valtion kirjallisuustoimikunnan suosituksesta tähän tarkoitukseen myöntämä apuraha.

Tutkimuksen onnistumiseksi juuri Sinun vastauksesi on ehdottoman tärkeä.

Vahtaalalla 15. elokuuta 1980

Juha Rikama
Juha Rikama, lukion
äidinkielen lehtori

KIRJALLISUUDEN OPETUSTA KOSKEVA KYSELY LUKIOIDEN ÄIDINKIELEN OPETTAJILLE
KYSELY KOSKEE LUKUVUOTTA 1979-80.
RENGASTA OIKEAN VASTAUKSEN EDESSÄ OLEVA NUMERO, JOLLEI MUUNLAISTA
VASTAUSTA PYYDETTÄ.

OPETTAJAA JA KOULUA KOSKEVIA
TIETOJA

<p>1 Syntymävuosi 19 ____</p> <p>2 Olen</p> <p>1 mies 2 nainen</p> <p>3 a Arvosamani kotimaisessa kirjallisuudessa</p> <p>1 laudatur 2 cl 3 a</p> <p>b Arvosamani yleisessä kirjallisuudessa/kirjallisuustieteessä</p> <p>1 laudatur 2 cl 3 a</p> <p>4 Millaisella pohjalla yliopistossa saatu peruskoulutus on mielestäni antanut lukion kirjallisuuden opetukselle</p> <p>1 hyvää 2 kohtalaiseen 3 huonoa</p>	<p>5 Millaisella pohjalla opetusharjoittelu on mielestäni antanut lukion kirjallisuuden opetukselle</p> <p>1 hyvää 2 kohtalaiseen 3 huonoa</p> <p>6 Nykyinen pakollinen täydennyskoulutus (=veso) on lukion kirjallisuuden opetukseen kannalta mielestäni määrällisesti</p> <p>1 riittävää 2 riittämätöntä laadullisesti</p> <p>1 hyvää 2 kohtalaista 3 huonoa</p> <p>7 Kouluni sijaitsee _____ _____ :n läänissä</p>
---	---

25 Mistä kaunokirjallisista teoksista oli ryhmitöitä (jatkuu)

teoksen tekijä teoksen nimi		teoksen tekijä teoksen nimi	
II lk _____	_____	III lk _____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

26 Jos kirjallisuutta käsiteltiin temaattisesti, mitä teemoja oli esillä

I lk _____	_____
_____	_____
II lk _____	_____
_____	_____
III lk _____	_____
_____	_____

TAVOITTEET

27 Pidän seuraavia tavoitteita omassa kirjallisuudenopetuksessani tärkeinä (painotus rengastamalla)	erittäin tärkeä	melko tärkeä	ei kovin tärkeä	ei lainkaan tärkeä
a oppilaiden lukuharrastuksen vahvistaminen	1	2	3	4 5
b kehitysviirikkeiden antaminen (esim. mielikuvituksen kehittyminen, ongelmien tiedostuminen, ratkaisumallien hahmottuminen) lukukemusten avulla	1	2	3	4 5
c kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittäminen	1	2	3	4 5
d kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen	1	2	3	4 5
e oppilaiden äidinkielen taitojen kehittäminen yleensä	1	2	3	4 5
f jokin muu, mikä	1	2	3	4 5
_____	1	2	3	4 5
_____	1	2	3	4 5
_____	1	2	3	4 5

28 Kuumokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittämisessä pidän tärkeänä perehdyttää oppilaita (paimotus rengastamalla)

	erittäin tärkeä	tärkeä	melko tärkeä	ei kovin tärkeä	ei lainkaan tärkeä
a tekstilähtöiseen tarkastelutapaan (henkilöiden, juonen, teeman yms. erittelyä)	1	2	3	4	5
b taustalähtöiseen tarkastelutapaan (esim. miten historiallis-yhteiskunnallinen tilanne tai kirjailijan henkilöhistoria ovat vaikuttaneet teokseen)	1	2	3	4	5
c useinkin erilaisiin tarkastelutapoihin (edellä mainittujen lisäksi esim. psykologiseen, myyttiseen ja marxilaiseen tulkintaan)	1	2	3	4	5
d teemaattiseen tarkastelutapaan eli useiden teosten teemaattiseen vertailuun	1	2	3	4	5
e jokoakin muuta, mikä					
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

29 Kirjallisuudenhistorian opettamisessa pidän tärkeänä perehdyttää oppilaita (paimotus rengastamalla)

	erittäin tärkeä	tärkeä	melko tärkeä	ei kovin tärkeä	ei lainkaan tärkeä
a kirjailijoiden henkilöhistoriaan	1	2	3	4	5
b kirjallisuuden ilmiöiden kuten tyylisuuntien historiaan	1	2	3	4	5
c yhteiskuntahistoriaan	1	2	3	4	5
d Suomen kirjallisuuden historiaan	1	2	3	4	5
e ulkomaisen kirjallisuuden historiaan	1	2	3	4	5

KIRJOJEN VALINTAPERUSTEET JA VALINTATAPA

30 Valittaessa kaumokirjallisia teoksia oppilaiden luettavaksi pidän tärkeänä (paimotus rengastamalla)

	erittäin tärkeä	tärkeä	melko tärkeä	ei kovin tärkeä	ei lainkaan tärkeä
a teoksen sisällön kiinnostavuutta oppilaiden kannalta	1	2	3	4	5
b teoksen kielen valkeusasteen soveltuvuutta oppilaiden ikäkaudelle	1	2	3	4	5
c teoksen moraalista sopivuutta oppilaiden ikäkaudelle	1	2	3	4	5
d teoksen kirjallista arvoa	1	2	3	4	5
e teoksen kirjallisuushistoriallista edustavuutta	1	2	3	4	5
f teoksen kotimaisuutta	1	2	3	4	5

30 Valittaessa kaunokirjallisia teoksia oppilaiden luettavaksi pidäm tärkeää (jatkuu)	erittäin	tärkeä	melko	ei kovin	ei lainkaan
	tärkeä	tärkeä	tärkeä	tärkeä	tärkeä
g teoksen nykyaikaisuutta	1	2	3	4	5
h jotain muuta, mitä					
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

31 Valittaessa kaunokirjallisia teoksia oppilaiden luettavaksi

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

TYÖTAVAT

32 Rengasta ne luokka-asteet, joilla käyit mallittua työtapa (vaihtoehtotapa-
pauksissa viivaa tarpeeton yli).

	I lk	II lk	III lk
a Sama kirja annettiin luettavaksi kotona koko luokalle, ja siitä keskusteltiin tunnilla lukemisen jälkeen.	1	2	3
b Samoin kuin edellä, mutta oppilaille annettiin lisäksi ennakkolta kirjaa koskevia kysymyksiä.	1	2	3
c Kirjat ja niihin liittyvät ryhmätyötehtävät annettiin ryhmille, ja tuotokset kuunneltiin yhteisesti.	1	2	3
d Tunnille käsiteltäviä teosten lisäksi lukuvuodeksi annettiin koko luokalle yhteinen lukuohjelma/jokaiselle oppilaalle oma lukuohjelma.	1	2	3
e Jokaiselle oppilaalle annettiin luettavaksi kirja/kirjoja, josta/joista hän piti esitelmää.	1	2	3
f Osa oppilaista/koko luokka teki kaunokirjallisuuteen liittyvää tutkielmaa.	1	2	3
g Osa oppilaista/koko luokka teki kirjallisuuteen liittyvän koosteen.	1	2	3
h Pidettiin kirjallisuustiedon/-historian kokeet/kokeita.	1	2	3
i Kirjoitettiin kirjallisuusaiheita.	1	2	3
j Kirjoitettiin kirjallisuusarvostelu/-arvosteluja.	1	2	3
k Kirjoitettiin novelli/novelleja.	1	2	3
l Kirjoitettiin runo/runoja.	1	2	3
m Luettiin ääneen näytelmä/näytelmiä/ näytelmän katkelmia.	1	2	3
n Luettiin ääneen tai lausuttiin runoja.	1	2	3
o Dramatisoitiin novelleja/valmistettiin kuunnelmia.	1	2	3
p Käytettiin kouluradion kirjallisuusohjelmia opetuksen apuna.	1	2	3
q Kirjallisuudenopetusta integroitiin jomkin muun aineen eli _____:n tai _____:n opetukseen.	1	2	3
r Luennoitiin kirjallisuushistoriaa/-tietoa ja annoin siitä läksyjä	2		3

7

32 (jatkuu)	I lk	II lk	III lk
r Käytiin jotain muuta työtapaa, mitä _____			
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3

- 33 a Kävi oppilaiden kanssa teatterissa _____ viime lukuvuoden aikana _____ kertaa.
- b Teatteriseurue kävi esiintymässä koulussa oppilaille _____ kertaa.
- c Lausuja/lausuntaryhmä kävi esiintymässä koulussa oppilaille _____ kertaa.
- d Kirjailija kävi esiintymässä koulussa oppilaille _____ kertaa.
- e Kuinka monen eri näytelmän näytämätöän välitin oppilaille koululaislippuja _____.

KIRJALLISUUDENOPETUKSEN VAIKUTUKSET JA MERKITYS

- 34 Eri osa-alueiden opetukseen tarvittaisiin lukiassa mielestäni nykyistä enemmän aikaa seuraavasti (painotus rengastamalla)
- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| | huomattavasti enemmän aikaa | jonkin verran enemmän aikaa | ei lainkaan lisää aikaa |
| a kielentuntemus | 1 | 2 | 3 |
| b kirjoittamista | 1 | 2 | 3 |
| c lukemista ja kirjallisuus | 1 | 2 | 3 |
| d puhumista | 1 | 2 | 3 |
| e kuuntelemista | 1 | 2 | 3 |
| f joukkotiedotus | 1 | 2 | 3 |
- 35 Käsitykseni mukaan kirjallisuudenopetus ja siihen liittyvä lukeminen
- | | |
|--|--|
| a lisää oppilaiden enemmistön lukiasharrastusta | d lisää oppilaiden enemmistön tietoa kirjallisuudenhistoriasta |
| 1 merkittävästi | 1 merkittävästi |
| 2 jonkin verran | 2 jonkin verran |
| 3 ei lainkaan | 3 ei lainkaan |
| b antaa oppilaiden enemmistölle kehitysviitteitä | e kehittää oppilaiden enemmistön äidinkielen taitoja yleensä |
| 1 merkittävästi | 1 merkittävästi |
| 2 jonkin verran | 2 jonkin verran |
| 3 ei lainkaan | 3 ei lainkaan |
| c lisää oppilaiden enemmistön kaunokirjallisuuden lukutaitoa | f kehittää oppilaiden enemmistön kirjoitustaitoa |
| 1 merkittävästi | 1 merkittävästi |
| 2 jonkin verran | 2 jonkin verran |
| 3 ei lainkaan | 3 ei lainkaan |

8

- 36 a Mitkä kohdassa 32 mainituista työtavoista käsitykseni mukaan lisäävät eniten oppilaiden kiinnostusta kaunokirjallisuuteen. Merkitse vastaukseksi em. tai itse lisäämiesi työtapojen edessä olevia kirjaimia tärkeysjärjestyksessä:
- b Mitkä kohdassa 32 mainituista työtavoista käsitykseni mukaan lisäävät eniten oppilaiden kaunokirjallisuuden lukutaitoa. Vastaus samoja kuin edellisessä kohdassa:
- c Miten kohdassa 28 mainitut tarkastelutavat käsitykseni mukaan lisäävät oppilaiden kiinnostusta kaunokirjallisuuteen. Vastaukseksi ko. tai itse lisäämiesi tarkastelutapojen edessä olevat kirjaimet paremmuusjärjestyksessä:
- 37 a Lukiolaisten kirjallisuuden harrastus on viime vuosina mielestäni
- 1 lisääntynyt
 - 2 pysynyt ennallaan
 - 3 vähentynyt
- b Lukiolaisten lyriikan harrastus on viime vuosina mielestäni
- 1 lisääntynyt
 - 2 pysynyt ennallaan
 - 3 vähentynyt
- c Peruskoulusta lukioon tulleiden oppilaiden kirjallisuuden harrastus ja lukutaito on mielestäni keskikoulusta lukioon tulleisiin verrattuna
- 1 suurempi
 - 2 samanlainen
 - 3 vähäisempi

ARVIOINTI

- 38 Millaiset kirjallisuudenopiskelun yhteydessä annetut näytöt otin huomioon antaessani oppilaille äidinkielen arvosamaa (kielioppi, kirjallisuus ja suullinen esitys)
- I lk _____
- II lk _____
- _____
- III lk _____
- _____
- 39 Millä prosenttiosuudella suunnilleen kirjallisuudenopiskelun yhteydessä annetut näytöt vaikuttivat antaessani oppilaille äidinkielen arvosamaa (kielioppi, kirjallisuus ja suullinen esitys)
- I lk _____% II lk _____% III lk _____%
- 39B (Tämä kysymys ei liity arviointiin.) Minkälainen fiktiivinen kirjallisuus käsitykseni mukaan kiinnostaa eniten nykylukilaisia
- _____
- _____
- _____

KIRJALLISUUDENOPETUKSEN ESTEET JA ONGELMAT SEKÄ MUITA SEIKKOJA

40 Lukion kirjallisuudenopetuksen esteenä on mielestäni (painotus rengastamalla)

	erittäin paha este	paha este	melko paha este	ei kovin paha este	ei este lainkaan
a koulukirjaston kirjavarojen vähyys	1	2	3	4	5
b opetusajan vähyys	1	2	3	4	5
c oppilaiden liian suuri työ määrä	1	2	3	4	5
d luokkien liian suuri koko	1	2	3	4	5
e sopivan oppikirjan puute	1	2	3	4	5
f oman peruskoulutukseni puutteellisuus	1	2	3	4	5
g oman täydennyskoulutukseni puutteellisuus	1	2	3	4	5
h nykyisen opetussuunnitelman ja sen luoman opetustradition vaikutus	1	2	3	4	5
i nykyisen päättökokeen opetusta yksipuolistava vaikutus	1	2	3	4	5
j oppilaiden kielteiset asenteet	1	2	3	4	5
k jokin muu seikka, mikä _____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

41 a Lukiolaiden käytössä olevassa koulun kirjastossa on yhteensä n. _____ nidettä.

b Koko lukioluokalle riittävä kaunokirjallista sarjaa on kirjastossa _____ kpl.

c Ryhmätöihin ym. sopivaa 5-10 teoksen kaunokirjallista sarjaa on _____ kpl.

d Kaunokirjallisten teosten nimikkeitä on yhteensä suunnilleen _____ kpl.

e Kunnankirjasto/maakuntakirjasto/oppimateriaalikeskus lainaa _____ koululleni kirjasarjoja (yliviivaa tarpeeton).

f Koulukirjasto on lukiolaisille avoinna _____ tuntia viikossa.

g Koulukirjaston lainausten määrä oppilasta kohden oli lukuv. 79-80 _____.(Kysy kirjastonhoitajalta em. seikkoja, jollat itse ole se.)

42 Koulukirjastoon pitäisi mielestäni hankkia kaunokirjallisia teoksia seuraavassa tärkeysjärjestyksessä (painotus rengastamalla)

	ensisijainen hankinta	toissijainen hankinta	kolmassijainen hankinta
a koko luokan sarjoja	1	2	3
b 5-10 teoksen sarjoja	1	2	3
c yksittäisteoksia	1	2	3

43 Mikä kirjallisuuden oppikirja (myös kokonaisoppikirjaan sisältyvä) oli koko luokan käytössä I lk:lla _____, II lk:lla _____, III lk:lla _____.

44 Kirjallisuuden oppikirjan pitäisi mielestäni sisältää 1. vain suppeahko perustietous, 2. valinnaisainesta perustietouden lisäksi, 3. pelkkää valinnaisainesta (vastaus rengastamalla).

10

45 Mitä kirjallisuuden lajeja, piirteitä ja tarkastelutapoja sekä kirjallisuudenhistorian alueita käsiteltiin eri luokka-asteilla

I lk _____

II lk _____

III lk _____

46 Mihin suuntaan olen viime vuosina pyrkinyt kehittämään kirjallisuudeno-
petustani (kuvaile vain yleistä tendenssiäsi)

47 Miten olen pyrkinyt eriyttämään kirjallisuudeno-
petusta _____

48 Mitä muuta kirjallisuudeno-
petukseen liittyvää kuin edellä esim. tullutta
haluan samaa _____

49 a Minkä kaunokirjallisen teoksen luin viimeksi ja milloin

b Minkä muun teoksen luin viimeksi ja milloin

KIITOS ISOSTA URAKASTA! TÄYTETYSTÄ LOMAKKEESTA KANNATTANEE OTTAA VALOKOPIO,
SIITÄ VOI OLLA HYÖTYÄ MYÖHEMMIN. JR

HYVÄ KOLLEGA

1980 panin toimeen vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetusta koskevan kyselytutkimuksen. Tarkoituksena oli toisaalta tallentaa äidinkielenopetuksen historiaa, toisaalta mahdollistaa seuranta tutkimus, joka selvittäisi 1982 toimeenpannun lukion uudistuksen ja uuden oppimääräsunnitelman kirjallisuudenopetuksessa aiheuttamat muutokset. Nyt, kun on kulunut kahdeksan vuotta lukiuudistuksen voimaantulosta ja uudet opetuskäytännöt ovat jo entineet vakiintua, on nähdäkseni olemassa edellytykset kyseisen seuranta tutkimuksen toteuttamiselle. Siksi rohkenen pyytää Sinua täyttämään oheisen kyselylomakkeen ja palauttamaan sen 30.9.90 mennessä.

Tutkimuksen tarkoitus - tallentaa tekemämme arvokkaan työn historiaa sen 80-luvulla kokemassa tärkeässä muutosvaiheessa - saakoon Sinut suhtautumaan suopeasti hankkeeseen. Tutkimuksen onnistumiseksi juuri Sinun vastauksesi on tärkeä. - Kyselyn toimeenpanemisella on OAJ:n lupa.

Vantaalla 15. elokuuta 1990

Juha Rikama
Juha Rikama, lukion äidinkielen
lehtori, fil.lis.

KIRJALLISUUDENOPETUSTA KOSKEVA KYSELY LUKIOIDEN ÄIDINKIELEN OPETTAJILLE

KYSELY KOSKEE LUKUVUOTTA 1989-90.

RENGASTA OIKEAN VASTAUKSEN EDESSÄ OLEVA NUMERO, JOLLEI MUUNLAISTA VASTAUSTA PYYDETTÄ.

- | | |
|--|---|
| 1 Vastaaajan syntymävuosi 19 ___ | 5 Millaisen pohjan opetusharjoittelu on mielestäni antanut lukion kirjallisuudenopetukselle |
| 2 Olen | 1 hyvän |
| 1 mies | 2 kohtalaisen |
| 2 nainen | 3 huonon |
| 3 a Arvosananani kotimaisessa kirjallisuudessa | 6 Kouluni sijaitsee _____ :n läänissä |
| 1 laudatur | 7 Kouluni sijaitsee kunnassa, jonka asukasluku on |
| 2 cl | 1 yli 100 000 |
| 3 a | 2 n. 20 000 - 100 000 |
| b Arvosananani yleisessä kirjallisuudessa/kirjallisuustieteessä | 3 alle 20 000 |
| 1 laudatur | 8 Lukiossani oli lukuvuonna 1989-90 _____ luokkasarjaa |
| 2 cl | 9 Opettämäni lukioluokkien keskikoko oli lukuv. 89-90 _____ oppilasta |
| 3 a | 10 Olen opettanut äidinkieltä lukiossa _____ vuotta |
| 4 Millaisen pohjan yliopistossa saatu peruskoulutus on mielestäni antanut lukion kirjallisuudenopetukselle | 11 Luen keskimäärin _____ kaunokirjallista teosta vuodessa |
| 1 hyvän | |
| 2 kohtalaisen | |
| 3 huonon | |

- 12 Montako prosenttia suunnilleen äidinkielen kokonaisopetusajasta käytin lukuv. ~~89-90~~ kirjallisuudenopetukseen (mukaanlukien oppilaiden kirjallisuus-esitelmien, -ryhmätöiden ym. kirjallisuuteen liittyvien töiden esittämisajaksi)
- I lk 1. kurssi ___ % 2. kurssi ___ % 3. kurssi ___ %
 II lk 4. kurssi ___ % 5. kurssi ___ %
 III lk 6. kurssi ___ % 7. kurssi ___ % 8. kurssi ___ %
- 13 Millaiset kirjallisuuden opiskeluun kuuluvat näytöt otin huomioon antaessani äidinkielen arvosanaa (mainitse **1-2** ensisijaista näyttöä)
1. kurssilla a _____ b _____
 2. kurssilla a _____ b _____
 3. kurssilla a _____ b _____
 4. kurssilla a _____ b _____
 5. kurssilla a _____ b _____
 6. kurssilla a _____ b _____
 7. kurssilla a _____ b _____
 8. kurssilla a _____ b _____
- 14 Millä prosenttiosuudella suunnilleen kirjallisuuden opiskelun yhteydessä annetut näytöt vaikuttivat antaessani oppilaille äidinkielen arvosanaa
1. kurssilla ___ % 2. kurssilla ___ % 3. kurssilla ___ %
 4. kurssilla ___ % 5. kurssilla ___ %
 6. kurssilla ___ % 7. kurssilla ___ % 8. kurssilla ___ %
- 15 Äidinkielen eri osa-alueiden opetukseen tarvittaisiin lukiossa mielestäni nykyistä enemmän aikaa seuraavasti (painotus rengastamalla)
- | | huomattavasti
enemmän aikaa | jonkin verran
enemmän aikaa | ei lainkaan
lisää aikaa |
|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| a kielentuntemus | 1 | 2 | 3 |
| b kirjoittaminen | 1 | 2 | 3 |
| c lukeminen ja kirjallisuus | 1 | 2 | 3 |
| d puhuminen | 1 | 2 | 3 |
| e viestintäkasvatus | 1 | 2 | 3 |
- 16 (Vastaa tähän kysymykseen vain, jos olet opettanut sekä vanha- että uusi-
muotoisessa lukiossa.) Kirjallisuudenopetuksen asema on uudessa lukiossa
mielestäni entiseen lukioon verrattuna
- 1 vahvistunut tuntuvasti 2 vahvistunut jonkin verran 3 pysynyt ennallaan
 4 heikentynyt jonkin verran 5 heikentynyt tuntuvasti
- 17 (Vastaa tähän kysymykseen vain, jos olet opettanut sekä vanha- että uusi-
muotoisessa lukiossa.) Kurssimuotoinen opetus soveltuu kirjallisuudenopetuk-
seen mielestäni
- 1 paremmin kuin vanhamuotoisen lukion hajautettu opetus
 2 yhtä hyvin kuin hajautettu opetus
 3 huonommin kuin hajautettu opetus

- 18 Nykyinen äidinkielen oppimääräsuunnitelma mielestäni
 1 rajoittaa liikaa opettajan^{ja oppilaiden} vapautta kirjallisuudenopetuksessa
 2 ohjaa tarpeeksi kirjallisuudenopetusta ja antaa sopivasti vapautta opettajalle ja oppilaille
 3 ohjaa liian vähän kirjallisuudenopetusta ja antaa liikaa vapautta opettajalle ja oppilaille

- 19 Mitä kirjallisuudenopetuksen alueita painotan omassa opetuksessani enemmän kuin oppimääräsuunnitelma a _____

b _____ c _____

- 20 Mitä kirjallisuudenopetuksen alueita painotan omassa opetuksessani vähemmän kuin oppimääräsuunnitelma a _____

b _____ c _____

- 21 Minkä kurssien kirjallisuusosasta oppilaat ovat eniten kiinnostuneita
 a ___ b ___ c ___

- 22 Minkä kurssien kirjallisuusosaa pidän vähiten oppilaille tarpeellisina
 a ___ b ___ c ___

- 23 Lukiolaisten kirjallisuuden harrastus on viime vuosina mielestäni

- 1 lisääntynyt
 2 pysynyt ennallaan
 3 vähentynyt

- 24 Missä määrin seuraavat seikat vaikuttavat kirjallisuudenopetukseeni (painotus rengastamalla)

	erittäin paljon	paljon	melko paljon	jonkin verran	ei lainkaan
a virallinen oppimääräsuunnitelma	1	2	3	4	5
b käyttämäni oppikirja	1	2	3	4	5
c ylioppilastutkinnon äidinkielen koe	1	2	3	4	5
d oma näkemykseni kirjallisuudenopetuksesta	1	2	3	4	5
e oma koulutukseni	1	2	3	4	5
f se minkä arvelen kiinnostavan oppilaitani	1	2	3	4	5
g se minkä arvelen olevan oppilaille tarpeen aikuiselämässä	1	2	3	4	5
h saatavilla oleva lukumateriaali	1	2	3	4	5
i jokin muu, mikä	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

28 Jos kirjallisuutta käsiteltiin jollakin kurssilla temaattisesti, mitä teemoja käsiteltiin (mainitse kurssi ja teema)

29 Valittaessa kaunokirjallisia teoksia oppilaiden luettavaksi pidän tärkeänä (painotus rengastamalla)

	erittäin tärkeä	tärkeä	melko tärkeä	ei kovin tärkeä	ei lainkaan tärkeä
a teoksen sisällön kiinnostavuutta oppilaiden kannalta	1	2	3	4	5
b teoksen kirjallista arvoa	1	2	3	4	5
c teoksen moraalista sopivuutta oppilaiden ikäkaudelle	1	2	3	4	5
d teoksen kielen vaikeusasteen sovel- tuvuutta oppilaiden ikäkaudelle	1	2	3	4	5
e teoksen soveltumista kurssin tavoitteisiin	1	2	3	4	5
f opettajan omaa suhdetta teokseen	1	2	3	4	5
g teoksen kirjallisuushistoriallista edustavuutta	1	2	3	4	5
h teoksen kotimaisuutta	1	2	3	4	5
i teoksen nykyaikaisuutta	1	2	3	4	5
j jotain muuta, mitä					
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

30 Valittaessa kaunokirjallisia teoksia oppilaiden luettavaksi

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

31 Minkälainen kaunokirjallisuus käsitykseni mukaan kiinnostaa eniten nyky-
lukioalaisia

32 Mainitse joitakin nykylukioalaisten suosikkikirjailijoita

33 Pidän seuraavia tavoitteita omassa kirjallisuudenopetuksessani tärkeinä (painotus rengastamalla)

	erittäin tärkeä	tärkeä	melko tärkeä	ei kovin tärkeä	ei lainkaan tärkeä
a kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen	1	2	3	4	5
b oppilaiden lukuharrastuksen värvistäminen	1	2	3	4	5
c kehitysvirikkeiden antaminen (esim. mielikuvituksen kehittyminen, ongelmien tiedostuminen, ratkaisumallien hahmottuminen) lukukokemusten avulla	1	2	3	4	5
d kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittäminen	1	2	3	4	5
e oppilaiden kirjallisen maun ja kriittisyyden kehittäminen	1	2	3	4	5
f oppilaiden äidinkielen taitojen kehittäminen yleensä	1	2	3	4	5
g jokin muu, mikä	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

34 Käsitkseni mukaan kirjallisuudenopetus ja siihen liittyvä lukeminen

a lisää oppilaideni enemmistön tietoa kirjallisuudenhistoriasta	d lisää oppilaideni enemmistön kaunokirjallisuuden lukutaitoa
1 merkittävästi	1 merkittävästi
2 jonkin verran	2 jonkin verran
3 ei lainkaan	3 ei lainkaan
b lisää oppilaideni enemmistön lukemisharrastusta	e kehittää oppilaideni enemmistön kirjallista makua
1 merkittävästi	1 merkittävästi
2 jonkin verran	2 jonkin verran
3 ei lainkaan	3 ei lainkaan
c antaa oppilaideni enemmistölle kehitysvirikkeitä	f kehittää oppilaideni enemmistön äidinkielen taitoja yleensä
1 merkittävästi	1 merkittävästi
2 jonkin verran	2 jonkin verran
3 ei lainkaan	3 ei lainkaan

35 Nykyinen äidinkielen oppimääräsuunnitelma tukee käsitykseni mukaan kohdassa 33 mainittujen tavoitteiden toteuttamista 1 erittäin hyvin 2 hyvin 3 melko hyvin 4 jonkin verran 5 huonosti

36 Käyttämäni oppikirja tukee kohdassa 33 mainittujen tavoitteiden toteuttamista 1 erittäin hyvin 2 hyvin 3 melko hyvin 4 jonkin verran 5 huonosti

- 37 Kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittämisessä pidän tärkeänä perehdyttää oppilaita (painotus rengastamalla)

	erittäin tärkeä	tärkeä	melko tärkeä	ei kovin tärkeä	ei lainkaan tärkeä
a tekstilähtöiseen tarkastelutapaan (henkilöiden, juonen, teeman yms.) erittelyyn	1	2	3	4	5
b taustalähtöiseen tarkastelutapaan (esim. miten historiallis-yhteiskunnallinen tilanne tai kirjailijan henkilöhistoria ovat vaikuttaneet teokseen)	1	2	3	4	5
c lukijalähtöiseen tarkastelutapaan, joka korostaa lukijan tunteenomaista samastumista teokseen ja teoksen sisällön suhteuttamista hänen omiin kokemuksiinsa	1	2	3	4	5
d temaattiseen tarkastelutapaan eli useiden teosten temaattiseen vertailuun	1	2	3	4	5
e useihin erilaisiin tarkastelutapoihin	1	2	3	4	5
f johonkin muuhun, mihin					
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

- 38 Tekstilähtöisessä tarkastelussa pidän tärkeämpänä 1 teosten sisällön erittelyä 2 teosten rakenteen ja tyylin erittelyä 3 molempia yhtä tärkeinä

- 39 Kirjallisuudenhistorian ja kirjallisuustiedon opettamisessa pidän tärkeänä perehdyttää oppilaita (painotus rengastamalla)

	erittäin tärkeä	tärkeä	melko tärkeä	ei kovin tärkeä	ei lainkaan tärkeä
a kirjailijoiden henkilöhistoriaan	1	2	3	4	5
b kirjallisuuden ilmiöiden kuten tyyli-suuntien historiaan	1	2	3	4	5
c yhteiskuntahistoriaan	1	2	3	4	5
d Suomen kirjallisuuden historiaan	1	2	3	4	5
e ulkomaisen kirjallisuuden historiaan	1	2	3	4	5
f kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteisiin	1	2	3	4	5
g johonkin muuhun, mihin					
	1	2	3	4	5

40 Seuraavassa pyydetään arviotasi siitä, miten erilaiset kaunokirjallisten teosten tarkastelutavat edistävät kirjallisuuden vastaanottoa, johon kuuluu toisaalta oppilaiden kiinnostus kirjallisuuteen, toisaalta kirjallisuuden ymmärtäminen. Merkitse arviotasi numeroin asteikolla 1 - 5, joista 1 = erittäin paljon, 2 = paljon, 3 = melko paljon, 4 = melko vähän ja 5 = ei lainkaan.

Teoksia tarkastellaan	lisää kiinnostusta kirjallisuuteen	edistää teosten ymmärtämistä
a lukijan omina kokemuksina, jolloin painottuu teosten henkilökohtainen merkitys lukijalle		
b viesteinä maailmasta, jolloin painottuu teosten välittämä tieto tai näkemys todellisuudesta		
c sanallisina taideteoksina ja tietyn kirjallisuudenlainen edustajina, jolloin painottuvat teosten sisäinen rakenne ja tyyli sekä lajille ominaiset piirteet		
d tietyn kirjailijan teoksina, jolloin painottuvat kirjailijan elämä ja muu tuotanto teosten taustana		
e tietyn tyylisuunnan edustajina, jolloin painottuvat tuolle suunnalle ominaiset piirteet sekä sen historiallis-yhteiskunnallinen ja aatteellinen tausta		
f oman kirjoittamisen (esim. kirjallisuusaiheen) lähtökohtana		

41 Lukion kirjallisuudenopetuksen esteenä on mielestäni (painotus rengastamalla)

	erittäin paha este	paha este	melko paha este	ei kovin paha este	ei este lainkaan
a koulukirjaston kirjavarojen vähyyys	1	2	3	4	5
b opetusajan vähyyys	1	2	3	4	5
c oppilaiden liian suuri työmäärä	1	2	3	4	5
d luokkien liian suuri koko	1	2	3	4	5
e oppilaiden kielteiset asenteet	1	2	3	4	5
f nykyinen oppimääräsuunnitelma	1	2	3	4	5
g opetuksen kurssimuotoisuus	1	2	3	4	5
h jaksolukujärjestelmä	1	2	3	4	5
i sopivan oppikirjan puute	1	2	3	4	5
j nykyinen päättökoe	1	2	3	4	5
k uusi, 1992 voimaantuleva päättökoe	1	2	3	4	5
l oman peruskoulutukseni puutteellisuus	1	2	3	4	5
m oman täydennyskoulutukseni puutteellisuus	1	2	3	4	5
n jokin muu seikka, mikä _____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

42 Seuraava kysymys koskee työtapoja. Jos käytit kyseistä työtapaa, merkitse, millä kurssilla käytit sitä. Vaihtoehtotapauksissa viivaa tarpeeton yli.

Millä kurssilla
käytit työtapaa

- a Sama kaunokirjallinen teos (romaani, novelli ym.) annettiin luetta-
vaksi kotona koko luokalle, ja siitä keskusteltiin tunnilla opetta-
jan johdolla. _____
- b Samoin kuin edellä, mutta keskustelun pohjaksi annettiin ennalta
kaikille teosta koskevia kysymyksiä / jotkut oppilaat alustivat kes-
kustelun. _____
- c Yhteen tai useampaan teokseen liittyvät ryhmätyötehtävät annettiin
ryhmille/oppilaspareille, ja tuobokset kuunneltiin yhteisesti. _____
- d Jokainen oppilas esitteli luokalle jonkin teoksen / piti siitä
esitelmän. _____
- e Kurssin aikana luetut teokset valittiin aihepiireittäin. _____
- f Opettaja luennoi kirjallisuushistoriaa/-tietoa ja antoi siitä
läksyjä. _____
- g Pidettiin kirjallisuushistorian/-tiedon kokeet. _____
- h Oppilaat pitivät yksilö-/pari-/ryhmäesitelmiä tyyli-suunnista tai
muista kirjallisuuden ilmiöistä. _____
- i Tunnilla analysoitiin opettajan johdolla lyhyitä kaunokirjalli-
sia tekstejä (esim. runoja ja novelleja). _____
- j Kurssin yhtenä kirjoitusnäyttönä kaikkien piti kirjoittaa annet-
tujen kaunokirjallisten tekstien ja niihin liittyvien tehtävien
pohjalta. _____
- k Ainekirjoituksessa annettiin kirjallisuusaiheita muiden aiheiden
joukossa. _____
- l Tehtiin valinnaisena/pakollisena tehtävänä kaunokirjallisuuteen
liittyvä tutkielma. _____
- m Kirjoitettiin valinnaisena/pakollisena tehtävänä kirja-arvostelu. _____
- n Kirjoitettiin valinnaisena/pakollisena tehtävänä novelli/runo/dialogi. _____
- o Tehtiin kirjallisuuteen liittyviä koosteita. _____
- p Valmistettiin kuunnelmia/videelokuvia. _____
- q Luetuista teoksista tehtiin seinälehtiä. _____
- r Luettiin ääneen runoja/näytelmä/näytelmän katkelmia. _____
- s Koko luokka kävi teatterissa. _____
- t Kirjailija vieraili luokassa. _____
- u Käytettiin kouluradion/television ohjelmia opetuksen apuna. _____
- v Kurssi / ^{sen} kirjallisuusosa toteutettiin projektina, johon kaikki
luetut teokset ja oppilastyöt kytkettiin. _____
- x Kirjallisuudenopetusta integroitiin jonkin muun aineen eli
_____ :n tai _____
_____ :n tai _____
_____ :n opetukseen. _____
- z Käytin jotain muuta työtapaa, mitä _____

43 a Mitkä kohdassa 42 mainituista työtavoista käsitykseni mukaan lisäävät eniten oppilaiden kiinnostusta kaunokirjallisuuteen. Merkitse vastaukseksi em. tai itse lisäämiesi työtapojen edessä olevia kirjaimia tärkeysjärjestyksessä:

b Mitkä kohdassa 42 mainituista työtavoista käsitykseni mukaan lisäävät eniten oppilaiden kaunokirjallisuuden lukutaitoa. Vastaus samoin kuin edellisessä kohdassa:

44 Mihin suuntaan olen viime vuosina pyrkinyt kehittämään kirjallisuudenopetustani _____

45 Luonnehdi nykylukion kirjallisuudenopetuksen ongelmia

46 Mitä muuta kirjallisuudenopetukseen liittyvää kuin edellä esiin tullutta haluan sanoa _____

47 a Minkä kaunokirjallisen teoksen luin viimeksi

b Minkä muun teoksen luin viimeksi

KIIITOS ISOSTA URAKASTA



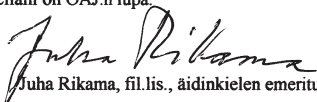
Arvoisa Kollega

Käsissäsi olevan kyselyn tarkoitus on kartoittaa lukion kirjallisuudenopetuksen nykytilannetta. Samanlaisen kyselytutkimuksen olen toimeenpannut myös vuosina 1980 ja 1990, ja niiden tuottaman aineiston avulla olen pyrkinyt teoksissani *Lukion kirjallisuudenopetus. Vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetus opettajien arviointien valossa* (1984) sekä *Kaaon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia* (2000) selvittämään lukiomme kirjallisuudenopetuksen luonnetta ja siinä viime vuosisadan loppupuolella tapahtuneita muutoksia.

Toivon, että suhtaudut suopeasti kyselyyni ja jaksat vastata siihen. Suopeuttasi lisätköön tieto, että olet tallentamassa tekemämme arvokkaan työn historiaa ja että tämän kyselyn jälkeen on koossa poikkeuksellisen pitkältä ja opetuksen muuttumisen kannalta keskeiseltä ajalta seuranta-aineisto, jonka pohjalta aion – sikäli kuin voimani riittävät – laatia teoksen *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa opettajien arviointien valossa*.

Pyydän palauttamaan kyselylomakkeen oheisessa kirjekuoressa 9.9.2001 mennessä. Jos et opettanut lukiossa lukuv. 2000–2001, pyydän palauttamaan tyhjän lomakkeen oheisessa postimerkillisessä kuoressa merkinnällä ”En opettanut lukiossa lukuv. 2000–2001.” Vain näin saan selville kyselyni oikean kohderyhmän. – Tutkimuksellani on OAJ:n lupa.

Vantaalla 7. elokuuta 2001


Juha Rikama, fil.lis., äidinkielen emerituslehtori

KIRJALLISUUDENOPETUSTA KOSKEVA KYSELY LUKIOIDEN ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETTAJILLE

KYSELY KOSKEE LUKUVUOTTA 2000–2001.

RENGASTA OIKEAN VASTAUKSEN EDESSÄ OLEVA NUMERO, JOLLEI MUUNLAISTA VASTAUSTA PYYDETÄ.

- 1 Vastaaajan syntymävuosi 19__
- 2 Olen 1 mies 2 nainen
- 3 Olen opettanut äidinkieltä ja kirjallisuutta lukiossa __ vuotta
- 4 Arvosanani kotimaisessa tai yleisessä kirjallisuudessa
1 laudatur 2 cum laude 3 approbatur
- 5 Millaisen pohjan yliopistossa saatu peruskoulutus on mielestäni antanut lukion kirjallisuudenopetukselle: 1 hyvän 2 kohtalaisen 3 huonon
- 6 Millaisen pohjan opettajainkoulutukseen sisältyvä opetusharjoittelu on mielestäni antanut lukion kirjallisuudenopetukselle: 1 hyvän 2 kohtalaisen 3 huonon

2

- 6 Monikisarjaisessa lukiossa opetin lukuvuonna 2000–2001: ____
- 7 Opettamieni opetusryhmien keskkoko lukuvuonna 2000–2001 oli ____ oppilasta
- 8 Missä määrin seuraavat seikat vaikuttavat kirjallisuudenopetukseeni (painotus rengastamalla)

	erittäin paljon	paljon	melko paljon	jonkin verran	ei lain- kaan
a virallinen oppimääräsuunnitelma	1	2	3	4	5
b käyttämäni oppikirja	1	2	3	4	5
c ylioppilastutkinnon äidinkielen koe	1	2	3	4	5
d oma näkemykseni kirjallisuuden- opetuksesta	1	2	3	4	5
e oma koulutukseni	1	2	3	4	5
f se minkä arvelen kiinnostavan oppilaitani	1	2	3	4	5
g se minkä arvelen olevan oppilaille tarpeen aikuiselämässä	1	2	3	4	5
h saatavilla oleva lukumateriaali	1	2	3	4	5

- 9 Lukion äidinkielen nykyinen oppimääräsuunnitelma vuodelta 1994
- 1 ohjaa liian paljon kirjallisuudenopetusta
 - 2 ohjaa sopivasti kirjallisuudenopetusta
 - 3 ohjaa liian vähän kirjallisuudenopetusta
- 10 Käyttämäni oppikirja tukee kirjallisuudenopetukselle asettamiani tavoitteita
- 1 erittäin hyvin 2 hyvin 3 kohtalaisen hyvin 4 melko huonosti 5 huonosti
- 11 Montako prosenttia suunnilleen äidinkielen kokonaisopetusajasta käytin kirjallisuudenopetukseen (mukaanlukien kirjallisuuteen liittyvien oppilastöiden esittämisajaksi)
1. kurssi ____% 2. kurssi ____% 3. kurssi ____% 4. kurssi ____%
5. kurssi ____% 6. kurssi ____%

- 12 Mitä äidinkielen ja kirjallisuuden syventäviä valinnaiskursseja opetin

1 _____

2 _____

- 13 Mitä äidinkielen ja kirjallisuuden soveltavia valinnaiskursseja opetin

1 _____

2 _____

- 14 Millaiset kirjallisuuden opiskeluun kuuluvat näytöt otin huomioon antaessani äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanaa (mainitse 1—2 ensisijaista näyttöä)

1. kurssilla a _____ b _____

2. kurssilla a _____ b _____

3. kurssilla a _____ b _____

4. kurssilla a _____ b _____

5. kurssilla a _____ b _____

6. kurssilla a _____ b _____

- 15 Millä prosentiosuudella suunnilleen kirjallisuuden opiskelun yhteydessä annetut näytöt vaikuttivat antaessani oppilaille äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanaa

1. kurssilla ___ % 2. kurssilla ___ % 3. kurssilla ___ %

4. kurssilla ___ % 5. kurssilla ___ % 6. kurssilla ___ %

- 16 Äidinkielen ja kirjallisuuden eri osa-alueiden opetukseen tarvittaisiin lukiossa mielestäni nykyistä enemmän aikaa seuraavasti (painotus rengastamalla)

	huomattavasti enemmän aikaa	jonkin verran enemmän aikaa	ei lainkaan lisää aikaa
a kielentuntemus	1	2	3
b kirjoittaminen	1	2	3
c lukeminen ja kirjallisuus	1	2	3
d puhuminen	1	2	3
e viestintäkasvatus	1	2	3

- 18 (Vastaa tähän kysymykseen vain, jos olet opettanut sekä 1981 että 1994 voimaantullutta äidinkielen oppimääräsuunnitelmaa noudattavassa lukiossa.) Kirjallisuudenopetuksen asema on 1994 voimaantullutta äidinkielen oppimääräsuunnitelmaa noudattavassa nykylukiossa verrattuna 1981 voimaantullutta oppimääräsuunnitelmaa noudattaneeseen lukioon

1 vahvistunut tuntuvasti 2 vahvistunut jonkin verran 3 pysynyt ennallaan
4 heikentynyt jonkin verran 5 heikentynyt tuntuvasti

- 19 Lukiolaisten kirjallisuuden harrastus on viime vuosina mielestäni

1 lisääntynyt tuntuvasti 2 lisääntynyt jonkin verran 3 pysynyt ennallaan
4 vähentynyt jonkin verran 5 vähentynyt tuntuvasti

20 Montako kaunokirjallista teosta kukin oppilas joutui lukemaan keskimäärin kurssin aikana (mukaanlukien oppilastöitä, esim. esitelmiä ja ryhmätöitä, varten luetut teokset)

1. kurssi ___ 2. kurssi ___ 3. kurssi ___ 4. kurssi ___ 5. kurssi ___ 6. kurssi ___
Kirjallisuuden valinnaiskurssi ___

21 Mitkä kaunokirjalliset teokset (myös antologiat ja valikoimat) luki koko opetusryhmä

teoksen tekijä	teoksen nimi	kirjallisuus- denlaji	kuinka moni rin- nakkaisopetus- ryhmä luki yhteensä
----------------	--------------	--------------------------	---

kurssi 1 _____

kurssi 2 _____

kurssi 3 _____

kurssi 4 _____

kurssi 5 _____

kurssi 6 _____

kirjallisuuden
valinnaiskurssi _____

22 Koko opetusryhmän lukemista teoksista oli koko lukiossa

- a romaaneita ___ kpl, näytelmiä ___ kpl, novellikokoelmia ___ kpl ja runoteoksia ___ kpl
b kotimaisia teoksia ___ kpl ja ulkomaisia teoksia ___ kpl
c 1980—90-luvulla ilmestyneitä teoksia ___ kpl ja aikaisemmin ilmestyneitä ___ kpl

23 Jos kirjallisuutta käsiteltiin jollakin kurssilla temaattisesti, mitä teemoja käsiteltiin (mainitse kurssi ja teema)

5

24 Valittaessa kaunokirjallisia teoksia oppilaiden luettavaksi pidän tärkeänä (painotus rengastamalla)

	erittäin tärkeä	tärkeä	melko tärkeä	ei kovin tärkeä	ei lainkaan tärkeä
a teoksen sisällön kiinnostavuutta oppilaiden kannalta	1	2	3	4	5
b teoksen kirjallista arvoa	1	2	3	4	5
c teoksen moraalista sopivuutta oppilaiden ikäkaudelle	1	2	3	4	5
d teoksen kielen vaikeusasteen sovel- tuvuutta oppilaiden ikäkaudelle	1	2	3	4	5
e teoksen soveltumista kurssin tavoitteisiin	1	2	3	4	5
f opettajan omaa suhdetta teokseen	1	2	3	4	5
g teoksen kirjallisuushistoriallista edustavuutta	1	2	3	4	5
h teoksen kotimaisuutta	1	2	3	4	5
i teoksen nykyaikaisuutta	1	2	3	4	5
j jotain muuta, mitä					

_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

25 Valittaessa kaunokirjallisia teoksia oppilaiden luettavaksi

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

26 Minkäläinen kaunokirjallisuus käsitykseni mukaan kiinnostaa eniten nykylukiolaisia

27 Mainitse joitakin nykylukiolaisten suosikkikirjailijoita

6

28 Pidän seuraavia tavoitteita omassa kirjallisuudenopetuksessani tärkeinä (painotus rengastamalla)

	erittäin tärkeä	tärkeä	melko tärkeä	ei kovin tärkeä	ei lainkaan tärkeä
a kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettaminen	1	2	3	4	5
b oppilaiden lukuharrastuksen vahvistaminen	1	2	3	4	5
c kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla	1	2	3	4	5
d kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittäminen	1	2	3	4	5
e oppilaiden kirjallisen maun ja kriittisyyden kehittäminen	1	2	3	4	5
f oppilaiden äidinkielen taitojen kehittäminen yleensä	1	2	3	4	5
g jokin muu, mikä					
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

29 Käsitykseni mukaan kirjallisuudenopetus ja siihen liittyvä lukeminen

- | | |
|--|---|
| a lisää oppilaideni enemmistön tietoa kirjallisuudenhistoriasta | d lisää oppilaideni enemmistön kaunokirjallisuuden lukutaitoa |
| 1 merkittävästi | 1 merkittävästi |
| 2 jonkin verran | 2 jonkin verran |
| 3 ei lainkaan | 3 ei lainkaan |
| b lisää oppilaideni enemmistön lukemisharrastusta | e kehittää oppilaideni enemmistön kirjallista makua |
| 1 merkittävästi | 1 merkittävästi |
| 2 jonkin verran | 2 jonkin verran |
| 3 ei lainkaan | 3 ei lainkaan |
| c antaa oppilaideni enemmistölle kehitysvirikkeitä | f kehittää oppilaideni enemmistön äidinkielen taitoja yleensä |
| 1 merkittävästi | 1 merkittävästi |
| 2 jonkin verran | 2 jonkin verran |
| 3 ei lainkaan | 3 ei lainkaan |
| 30 Käyttämäni oppikirja tukee kohdassa 28 mainittujen tavoitteiden toteuttamista | |
| 1 erittäin hyvin 2 hyvin 3 melko hyvin 4 jonkin verran 5 huonosti | |
-

7

31 Kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittämisessä pidän tärkeänä perehdyttää oppilaita (painotus rengastamalla)

	erittäin tärkeä	tärkeä	melko tärkeä	ei kovin tärkeä	ei lainkaan tärkeä
a tekstilähtöiseen tarkastelutapaan (henkilöiden, juonen, teeman yms. erittelyyn)	1	2	3	4	5
b taustalähtöiseen tarkastelutapaan (esim. miten historiallis-yhteiskunnallinen tilanne tai kirjailijan henkilöhistoria ovat vaikuttaneet teokseen)	1	2	3	4	5
c lukijalähtöiseen tarkastelutapaan, joka korostaa lukijan tunteeomaista samastumista teoksen sisältöön ja teoksen sisällön suhteuttamista hänen omiin kokemuksiinsa	1	2	3	4	5
d temaattiseen tarkastelutapaan eli useiden teosten temaattiseen vertailuun	1	2	3	4	5
e useihin erilaisiin tarkastelutapoihin	1	2	3	4	5
f johonkin muuhun, mihin					
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

32 Tekstilähtöisessä tarkastelussa pidän tärkeämpänä 1 teosten sisällön erittelyä 2 teosten rakenteen ja tyylin erittelyä 3 molempia yhtä tärkeinä

33 Kirjallisuudenhistorian ja kirjallisuustiedon opettamisessa pidän tärkeänä perehdyttää oppilaita (painotus rengastamalla)

	erittäin tärkeä	tärkeä	melko tärkeä	ei kovin tärkeä	ei lainkaan tärkeä
a kirjailijoiden henkilöhistoriaan	1	2	3	4	5
b kirjallisuuden ilmiöiden kuten tyylisuuntien historiaan	1	2	3	4	5
c yhteiskuntahistoriaan	1	2	3	4	5
d Suomen kirjallisuuden historiaan	1	2	3	4	5
e ulkomaisen kirjallisuuden historiaan	1	2	3	4	5
f kirjallisuudentutkimuksen nykyteorioihin	1	2	3	4	5
g johonkin muuhun, mihin					
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

8

34 Seuraavassa pyydetään arviotasi siitä, miten erilaiset kaunokirjallisten teosten tarkastelutavat edistävät kirjallisuuden vastaanottoa, johon kuuluu toisaalta oppilaiden kiinnostus kirjallisuuteen, toisaalta kirjallisuuden ymmärtäminen. Merkitse arviosi numeroin asteikolla 1–5, joista 1 = erittäin paljon, 2 = paljon, 3 = melko paljon, 4 = melko vähän ja 5 = ei lainkaan.

Teoksia tarkastellaan	lisää kiinnostusta kirjallisuuteen	edistää teosten ymmärtämistä
a lukijan omina kokemuksina, jolloin painottuu teosten henkilökohtainen merkitys lukijalle		
b viesteinä maailmasta, jolloin painottuu teosten välittämä tieto tai näkemys maailmasta		
c sanallisina taideteoksina ja tietyn kirjallisuudenlajin edustajina, jolloin painottuvat teosten sisäisen rakenteen ja tyylin ominaisuudet		
d tietyn kirjailijan teoksina, jolloin painottuvat kirjailijan elämä ja muu tuotanto teosten taustana		
e tietyn tyylisuunnan edustajina, jolloin painottuvat tuolle suunnalle ominaiset piirteet sekä sen historiallis-yhteiskunnallinen ja aatteellinen tausta		
f oman kirjoittamisen (esim. kirjallisuusaineen) lähtökohtana		

35 Lukion kirjallisuudenopetuksen esteenä on mielestäni (painotus rengastamalla)

erittäin | paha | melko pa- | ei kovin | ei este
paha este | este | ha este | paha este | lainkaan

a koulukirjaston kirjavarojen vähyys	1	2	3	4	5
b opetusajan vähyys	1	2	3	4	5
c oppilaiden liian suuri työ määrä	1	2	3	4	5
d opetusryhmien liian suuri koko	1	2	3	4	5
e oppilaiden kielteiset asenteet	1	2	3	4	5
f nykyinen oppimääräsuunnitelma	1	2	3	4	5
g sopivan oppikirjan puute	1	2	3	4	5
h nykyinen päättökoe	1	2	3	4	5
i oman peruskoulutukseni puutteellisuus	1	2	3	4	5
j oman täydennyskoulutukseni puutteellisuus	1	2	3	4	5
k jokin muu seikka, mikä					
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

- 36 Seuraava kysymys koskee kirjallisuudenopetuksen työtapoja. Jos käytit kyseistä työtapaa, merkitse, millä kursseilla käytit sitä. Katkoviivalla ilmaistuissa vaihtoehtotapauksissa viivaa tarpeeton yli.

Millä kursseilla
käytin työtapaa

- a Sama kaunokirjallinen teos (romaani, novelli ym.) annettiin luettavaksi koko luokalle, ja siitä keskusteltiin tunnilla opettajan johdolla. _____
- b Samoin kuin edellä, mutta keskustelun pohjaksi annettiin ennalta kaikille teosta koskevia kysymyksiä / jotkut oppilaat alustivat keskustelun. _____
- c Yhteen tai useampaan teokseen liittyvät ryhmätyöt tehtävät annettiin ryhmille/oppilaspareille, ja tuotokset kuunneltiin yhteisesti. _____
- d Jokainen oppilas esitteli luokalle jonkin teoksen / piti siitä esitelmän. _____
- e Kurssin aikana luetut teokset valittiin aihepiireittäin. _____
- f Opettaja luennoi kirjallisuushistoriaa/-tietoa ja antoi siitä läksyjä. _____
- g Pidettiin kirjallisuushistorian/-tiedon kokeet. _____
- h Oppilaat pitivät yksilö-/pari-/ryhmäesitelmiä tyyliuunnista tai muista kirjallisuuden ilmiöistä. _____
- i Tunnilla analysoitiin opettajan johdolla lyhyitä kaunokirjallisia tekstejä (esim. runoja ja novelleja). _____
- j Kurssin yhtenä kirjoitusnäyttönä kaikkien piti kirjoittaa annettuihin kaunokirjallisiin teksteihin liittyvien tehtävien pohjalta. _____
- k Ainekirjoituksessa annettiin kirjallisuusaiheita muiden aiheiden joukossa. _____
- l Tehtiin valinnaisena/pakollisena tehtävänä kaunokirjallisuuteen liittyvä tutkielma. _____
- m Kirjoitettiin valinnaisena/pakollisena tehtävänä kirja-arvostelu. _____
- n Kirjoitettiin valinnaisena/pakollisena tehtävänä novelli/runo/dialogi. _____
- o Tehtiin kirjallisuuteen liittyviä koosteita. _____
- p Valmistettiin kuunnelmia/videoelokuvia. _____
- q Luetuista teoksista tehtiin seinälehtiä. _____
- r Luettiin ääneen runoja/näytelmä/näytelmän katkelmia. _____
- s Koko luokka kävi teatterissa. _____
- t Kirjailija vieraili luokassa. _____
- u Käytettiin radion/television ohjelmia opetuksen apuna. _____
- v Kurssi tai sen kirjallisuusosa toteutettiin projektina, johon kaikki luetut teokset ja oppilastyöt kytkettiin. _____
- x Kirjallisuudenopetusta integroitiin jonkin muun aineen eli _____
_____:n opetukseen _____
_____:n opetukseen _____
_____:n opetukseen _____
- z Käytin jotain muuta työtapaa, mitä _____

37 a Mitkä kohdassa 36 mainituista työtavoista (itse lisäämäni työtavat mukaanlukien) käsitykseni mukaan lisäävät eniten oppilaiden kiinnostusta kaunokirjallisuuteen. Merkitse vastaukseksi työtapojen edessä olevia kirjaimia tärkeysjärjestyksessä: _____

b Mitkä kohdassa 36 mainituista työtavoista (itse lisäämäni työtavat mukaanlukien) käsitykseni mukaan lisäävät eniten oppilaiden kaunokirjallisuuden lukutaitoa. Vastaus samoin kuin edellisessä kohdassa: _____

38 Mistä oppilaasi saavat opiskelun yhteydessä lukemansa kaunokirjalliset teokset? Mainitse 1–3 hankintatapaa tärkeysjärjestyksessä. _____

39 Luonnehdi nykylukion kirjallisuudenopetuksen ongelmia

40 Vastaa kysymyksiin 40 a ja b vain, jos olet opettanut lukiossa äidinkieltä koko 1990-luvun ajan.
 a Mitkä seikat mielestäni 1990-luvulla heikensivät kirjallisuudenopetuksen asemaa:

b Mitkä seikat mielestäni 1990-luvulla vahvistivat kirjallisuudenopetuksen asemaa:

41 Mihin suuntaan olen viime vuosina pyrkinyt kehittämään kirjallisuudenopetustani:

42 Miten kirjallisuudenopetuksen asemaa nykylukiossa voitaisiin käsitykseni mukaan vahvistaa:

43 Pitäisikö uudistettavaan äidinkielen ylioppilaskokeeseen mielestäni sisällyttää kaikille kokeilaille pakollisia kirjallisuustehtäviä:

1 pitäisi 2 ei pitäisi

KIITOS ISOSTA URAKASTA