



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.119810>

Innostus, kiinnostus ja omaehtoisuus – Lukemisen yksilöllisyys ja ehdollisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa

Lea Lakka & Penni Pietilä

Maininnat kiinnostumisesta ja innostumisesta seitsenkertaistuivat, kun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) vuonna 2014 uusittiin. Tarkastelemme tätä muutosta kysymällä, millainen rooli POPS 2014:ssä kiinnostukselle joukkomuotoisen perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa on kirjoitettu. Analyysimenetelmänä hyödynnämme Carol Bacchin diskurssianalyttistä WPR-menetelmää. Sen mukaisesti selvitämme, millaisiksi POPS 2014 konstruoi ne ongelmat, jotka se pyrkii ratkaisemaan. Analyysi osoittaa, että kiinnostuksella on eri oppiaineissa erilaisia ja eri määriä keskeisiä tehtäviä. Kiinnostus opetuksen sisältönä ja sisältöä rajaavana tekijänä ylikorostuu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, erityisesti lukemisen osuuksissa. Siinä myönteiseen kiinnostukseen kytkeytyvät asennetavoitteet ovat korvanneet lukemisen harjoittelun ja taitamisen tavoitteita. POPS 2014:n konstruoimaksi ongelmaksi hahmottuu äidinkielen ja kirjallisuuden vääränlainen ja oppilaita luotaan työntävä luonne, jonka ratkaisuksi hahmotuu opettajan innostavasta opetustyylistä seuraava kiinnostuminen. Analyysimme mukaan POPS hahmottaa tuon kiinnostumisen eräänlaiseksi yhteiskunnallisista eronteoista vapauttavaksi äärimmäiseksi yksilöllisyydeksi. Esitämme, että kiinnostukseen keskittymisen myötä lukutaito-opetus voi johtaa yksilöllisiin taitoihin. Tämä problematisoi perusopetuksen yleissivistävyyttä ja oppilaiden taustoista johtuvien erojen tasoittamisen tavoitetta.

Johdanto

Kun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uusittiin vuonna 2014, muiden muutosten lomassa perusopetuksen tavoitteisiin lisättiin oppilaiden kiinnostuminen eri oppisisällöistä. Muutos ei ollut vähäinen, vaan puhe kiinnostumisesta ja innostumisesta seitsenkertaistui POPS 2004:ään verrattuna. Nyt tavoitteeksi asetettiin muun muassa oppilaiden kiinnostuksen herättäminen, virittäminen, tukeminen ja laajentaminen. Yleisesti asiaan liittyvässä keskustelussa on lähdetty siitä, että oppilaat eivät ole kiinnostuneita lukemisesta (esim. Lappalainen 2011, 30) ja siten koulu on epäonnistunut oppilaille tärkeiden asioiden tunnistamisessa ja arvostamisessa. Niinpä ne tulisi ottaa osaksi opetusta (esim. opetus- ja

kulttuuriministeriö 2010). Se, miten oppilaita kiinnostavat ilmiöt maailmasta löydetään ja kuinka ne jalostetaan osaksi oppimista, jää opettajien ratkaistavaksi.

Ajatus, että koulu ei tunnista oppilaiden elämänpiiriä ja osaamista, on ollut tyypillinen äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla, ja juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen keskitymme tässä artikkelissa. On esitetty, että etenkin poikien lukutaidot ovat osin piiloisia, ja nämä koululta näkemättä jääneet lukutaidot saataisiin esiin, jos oppilaiden kiinnostus onnistuttaisiin tekstejä tai niiden aiheita vaihtamalla herättämään (esim. Sulkunen & Kauppinen 2018; Kauppinen 2010, 292). Kuitenkin on näyttöä myös siitä, ettei oppilaiden arkitietoon ja oletettuihin kiinnostuksiin perustuva lukemisto suinkaan takaa lukutaidon ja ajattelun taitojen kehittymistä (Kauppinen 2011).

Kiinnostus on Kielitoimiston sanakirjan mukaan mielenkiintoa, viehtymystä ja harrastusta (Kielitoimisto 2021). Luonteeltaan se on kokemuksellista ja tilanteista (Draijer ym. 2022). Lisäksi se on yksityistä: kukaan ei voi kiistää toisen kokemusta siitä, onko jokin asia kiinnostava. Kiinnostamisen lähikäsitteitä ovat muun muassa motivaatio ja innostuneisuus, ja kiinnostukseen usein liitetään nautinnon ja omaehtoisuuden viire. Käsitteet yhdistyvät nykypedagogiikan valtavirtaisessa näkemyksessä oppimisesta, jossa yksilöllisyys ja etenkin yksilön motivoituneisuus korostuvat oppimisessa ja sen tuloksissa (ks. esim. ThinkMath-hankkeen verkkosivut lähteeseen). Lähdemme siitä, että POPSiin kirjatun kiinnostamisen juuret ovat tuossa oppimiskäsityksessä. Tässä artikkelissa otamme käsityksestä askeleen sivuun. Hahmottelemme kiinnostavien sisältöjen ja pedagogiikan sijaan sitä, millä tavalla kiinnostamisen vaatimus problematisoi oppimista ja opiskeltavia sisältöjä.

Kiinnostumisen tavoittelun moninkertaistuminen on huomiolle pantavaa erityisesti siksi, että peruskoulumme on joukkomuotoinen, yleissivistävä ja velvoittava. Koulu on osa yhteiskuntaa, jossa erilaiset yhteiskunnalliset eronteot ja resurssit oletettavasti jäsentävät sitä, miten ja millaisista asioista oppilas on kiinnostunut tai kiinnostuu. On esitetty, että koulu keskittyy yhä vahvemmin yksilöön kohdistuvaan didaktis-psykologiseen hallintaan (Simola 2020; 2002, 65–66). Tässä artikkelissa tarkastelemmekin, miten POPS on kirjoitettu edellyttämään yksilöllistä kiinnostusta joukkomuotoisessa perusopetuksessa. Lueimme opetussuunnitelman perusteita tästä kiinnostumisen ja innostamisen näkökulmasta käsin. Jäljitämme sitä, miten kiinnostus ja innostus on tuotu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja etenkin sitä, millaisia merkityksiä niille äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa annetaan. Esitämme, että POPS 2014:ssä lukemisen opetuksessa keskitytään kiinnostumisen heräämiseen aiempaa enemmän. Yksilöllistyminen on merkittävää myös oppisisältöjen kannalta etenkin silloin, kun opittavat tiedot ja taidot rajoitetaan koskemaan oppilaan kiinnostuksen kohteita. Tällöin perusopetus pyrkii tuottamaan yksilöllistä lukutaitoa mutta myös – ja ennen kaikkea – joukkomuotoista kiinnostunutta asennoitumista lukemista kohtaan.¹

Opetussuunnitelma ja lukutaito

Opetussuunnitelma ei ole mikä tahansa teksti. Se on lainsäädännön ja asetusten alainen asiakirja, joka artikuloi lainsäädännön käytännön tavoitteiksi ja toimenpiteiksi (Helakorpi ym. 2020, 13). Opetussuunnitelman perusteita voi tarkastella paitsi näin juridisena asiakirjana, joka paaluttaa opetuksen kansalliset tavoitteet ja sisällöt, myös koulutusideologiana ja

¹ Kiitämme lämpimästi nimettömiä arvioijia paneutuneista ja arvokkaista kommentteista artikkelin käsikirjoitukseen.

tulevaisuuden ratkaisujen suuntaajana, eräänlaisena kehittämisohjelmalla (Wahlström & Sundberg 2017). Opetussuunnitelmat myös heijastelevat kansallisvaltion arvoja, ja niissä lankeaa yhteen sekä opetus- että kasvatussuunnitelma (esim. Simola 2002).

Virallinen opetussuunnitelma ei toki ole sama asia kuin toteutuva opetussuunnitelma (Karvonen 2019). Virallinen opetussuunnitelma asettaa tavoitteet ja sen toteuttaminen on koulutuksen järjestäjien ja opettajien velvollisuus. Opetukselle asetetut päämäärät, tavoitteet ja periaatteet todentuvat vasta opettajan, oppilaan ja oppimateriaalin välisessä vuorovaikutuksessa (Karvonen 2019, 22—24). Lisäksi tiedetään, että koulu on varsin vastustuskykyinen suhteessa muutoksiin, eikä isoja koulu-uudistuksia saada läpi nopeasti (Simola 2020). Tässä artikkelissa luemme opetussuunnitelmaa ennen kaikkea kasvatusideologisena ohjausasiakirjana, joka määrittää koulun kasvatus- ja opetustavoitteita ja siten välillisesti myös menetelmiä.

Tässä artikkelissa analyysimme keskittyy opetussuunnitelmaan, vaikka lukemisesta ja etenkin siitä kiinnostumisesta puhutaan yhteiskunnassa laajasti muutenkin (esim. Lukutaitostrategia 2021; Leino ym. 2019). On silti tarpeen todeta, että keskustelu lukutaidosta koulutuksen tavoitteena, ja etenkin huolekas keskustelu kansakunnan lukutaidon heikkenemisestä (Lahelma ym. 2020) eivät ole toisistaan erillisiä. On myös niin, että huolekkaisiin keskusteluihin nojaten tuotetaan erilaisia pedagogisia ratkaisuja opetussuunnitelmaa toteutaviin kouluihin, jolloin niillä on toteutuva opetussuunnitelmassa sijansa (ks. esim. Lukuklaani- ja Lukeva koulu -hankkeet).

Ajattelemme, että lukutaitoon liittyvät diskurssit ovat historiallisesti, yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti määrittäviä puheen tapoja ja mentaliteetteja, joita erilaiset toimijat tuottavat ja kierrättävät. Diskursseihin kiteytyy siksi valtaa. (Esim. Fairclough 2001.) Sääntelytekstit ovat vallan suhteen erityisiä: ne ohjailevat instituutioiden ja ihmisten toimintaa muun muassa erilaisten sanktioiden avulla. Perusopetuksen opetussuunnitelma on lukutaidon suhteen erityisen voimakas teksti (Ferraris 2013), sillä se määrittelee kansakunnan lukutaidon kriteerit ja tason.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyvä lukeminen on monenlaista. Oppiaineen opetus on POPS 2014:ssä jaettu neljään tavoitealueeseen siten, että lukeminen ja lukutaito on mainittu tekstien tulkitsemisen sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen tavoitealueissa. Tarkastelemme tässä artikkelissa kaikenlaista sellaista lukemista, johon kiinnostus ja innostus on POPSissa liitetty. Toisin sanoen emme keskity esimerkiksi ainoastaan kirjallisuuskasvatukseen. Rajaus merkitsee lisäksi sitä, että POPSissa esitetty muunlainen kuin kiinnostuslähtöinen lukeminen jää pääosin tämän analyysin ulkopuolelle.

Opetussuunnitelman taustalla on sosiokulttuurinen näkemys lukemisesta. Sen mukaan lukutaito on pohjimmiltaan kognitiivista toimintaa kirjainten ja sanojen parissa, mutta sujuva ja toimiva lukutaito on sosiokulttuurista tekstikäytänteiden hallintaa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että sujuva lukija tuntee omissa yhteisöissään ja kulttuurissaan käytettävät tekstilajit ja osaa sopeuttaa tekstien tulkinnan niiden mukaan. (Esim. Barton & Hamilton 2012.) Niinpä eri yhteisöissä karttuu eri määriin erilaisia lukutaitoja. Peruskoulun tehtävä on tasata oppilaiden kodin ja vapaa-ajan tuottamia eroja (esim. Tervasmäki 2018) ja taata yhteiskunnassa toimimisen kannalta olennaiset tekstitaidot. Tekstitaidot karttuvat niin koulussa kuin sen ulkopuolella vain harjoittelemalla: ihminen oppii sitä paremmin lukemaan, mitä enemmän ja monipuolisemmin hän lukee ja kirjoittaa. Yksi analyysimme näkökulma onkin, miten lukemiseen liittyvä työskentely ja kiinnostumiseksi nimetty tavoiteltu asenne asettuvat osaksi koulua, joka pyrkii tasaamaan koulun ulkopuolisten yhteisöjen tuottamia eroja.

Kiinnostus ja innostus sääntelyn tuottamana ratkaisuna

Tutkimuksemme nojaa menetelmällisesti diskurssintutkimukseen (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2015). Aineistomme on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka määräävät, mitä kouluissa opetetaan ja millä perusteilla koulussa opittuja tietoja ja taitoja arvioidaan. Opetussuunnitelman perusteet uusitaan noin kymmenen vuoden välein, ja tässä artikkelissa tarkastelemme nyt käytössä olevaa (POPS 2014) perusteasiakirjaa verraten sitä edeltäjäänsä (POPS 2004). Tarkastelemme analyysissamme opetussuunnitelmaa erityisesti sääntelynä.

Analyysissa hyödynnämme Carol Bacchin (2009) politiikan (policy) diskurssintutkimuksen WPR-menetelmää (what's the problem represented to be). Menetelmä pyrkii poliittisen hallinnan erittelyyn ja analysointiin kohdistamalla katseensa erityisesti sääntelyn merkityksenantoihin. Metodoin mukaisesti ajattelemme niin, että sääntely luo tietyllä tavalla sanoittamalla, rajaamalla ja kehystämällä ne ongelmat, jotka se pyrkii ratkaisemaan. Sääntely ei siis neutraalilla tavalla nimeä ja ratkaise maailmassa jo olemassa olevia ongelma-
vyyhtejä vaan tuottaa ne tietyllä tavalla, ja tuo tietty tapa on analyysin kohteena. Keskeinen ajatus on, että sen sijaan, että tutkittaisiin tämän sääntelyn kuvaamia ilmiöitä annettuina, on tutkittava tapoja, joilla ongelmat tuossa sääntelyssä rakennetaan. Kotimaisen kasvatustieteen kentällä WPR-metodia on sovellettu muun muassa vähemmistöihin liittyvän koulutuspolitiikan (Helakorpi ym. 2020) ja poliittisten toimien oikeuttamisen asiakirja-analyysissä (Selin ym. 2019).

Tässä artikkelissa paneudumme kiinnostuksen rooliin perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Lähtökohtamme on, että sääntely tarjoaa oppilaiden kiinnostumisen oppisisällöistä, ja ennen muuta lukemisesta, ratkaisuksi jonkinlaiseen ongelmaan. On selvää, että opetussuunnitelmassa tarjotut ratkaisut liittyvät oppimiseen ja viime kädessä siihen, minkälaiseksi kansakunnan tiedot ja taidot muotoillaan. Kysymyksenäkin, mikä opetuksen kehityksessä on se ongelma, jonka kiinnostuminen ratkaisee ja millainen ratkaisu kiinnostuminen on.

Aloitimme tarkastelemalla kiinnostuksen roolia voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) ja vertaamme sitä edeltäjäänsä (POPS 2004)². Tämän jälkeen siirryimme tarkastelemaan äidinkielen ja kirjallisuuden osuutta taustoittaen myös kirjallisuuden lukemisen ja kiinnostuksen historiallista suhdetta. Näistä lähtökohdista tarkastelemme lukutaidon opettamisen yksilöllistymistä sekä lukemisen omaehtoisuuden ihannetta. Johtopäätöksissä kysymme, mitä merkitsee se, että yleissivistävä, joukkomuotoinen peruskoulu muutetaan aiempaa kiinnostusperustaisemmaksi.

Kiinnostus ja innostus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014

Analyysimme lähtökohta on huomiomme siitä, että vuoden 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) eroavat toisistaan kiinnostumisen ja innostumisen suhteen: siinä missä vuoden 2004 perusteissa hakusana kiinnost* tuottaa 38 osumaa ja innost* 7 osumaa, 2014 perusteissa kiinnost* löytyy peräti 196 kertaa ja innost* 135 kertaa. Ero selittyy pieneltä osin tekstin pituudella: POPS 2014 on merkittävästi pidempi (473 sivua) kuin POPS 2004 (305 sivua). Tekstit on myös muotoiltu kielellisesti eri tavoin siinä, miten ja kenen toiminnaksi oppimista, opetusta ja sen tavoitteita kuvataan. 2004:ssä kuva-

² Dokumentit ovat saatavilla Opetushallituksen verkkosivuilla. Viittaamme analyysissä perusteasiakirjojen PDF-versioiden sivunumeroihin.

taan oppilaan toimintaa (”oppilas oppii lukemaan sujuvasti erilaisia tekstejä”, s. 49), ja 2014:ssä kuvataan opetustoimintaa (”opetuksen tavoite on ohjata oppilasta sujuvoittamaan lukutaitoaan”, s. 162).³ Kiinnostuksen ja innostuksen määrällisen kasvun perusteella voidaan jo todeta, että nykyisessä opetussuunnitelmassa oppilaan kiinnostuminen ja opetustoiminnan innostavuus katsotaan aiempaa tärkeämmäksi asiaksi. Määrällisen muutoksen pohjalta tarkastelemme tässä luvussa sitä, millaista kiinnostus ja innostus ovat ja mitä niillä voimassa olevassa perusteessa tehdään.

Kävimme läpi tarkemmin POPS 2014:n kiinnost- ja innost-osumat eri oppiaineissa. Tässä vaiheessa analyysin ulkopuolelle jätettiin asiakirjan yleiset osat (s. 1–97). Selvitimme, missä yhteyksissä osumat esiintyvät oppiaineittain ja mitä tehtäviä niille annetaan ja luokittelimme osumat niitä ympäröivän tekstijakson perusteella. Tämän luokittelun pohjalta hahmottelemme kiinnostukselle ja innostukselle neljä erilaista tehtävää. Taulukossa 1 on lueteltu nuo tehtävät, lukumäärät kaikissa oppiaineissa, suomen kielen ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärissä sekä tyypillinen esimerkki. Aineistosta on tässä kohtaa jätetty pois muut äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärät. Pyrimme luokittelulla ja taulukolla havainnollistamaan sitä, millaista kiinnostumisen ja innostumisen käyttö eri oppiaineissa yleisesti ottaen POPSissa on.

³ Opetushallitus (2021) on julkaissut POPS 14:n täydennykseksi arviointikriteerit, joissa oppilaan toimintaa on kuvattu 2004 perusteen tavoin. Tässä tutkimuksessa keskityimme kuitenkin alkuperäiseen, v. 2014 julkaistuun perustetekstiin.

Kiinnostuksen luokka	Oppiaineet ⁴ (POPS 2014)	Suomen kieli ja kirjallisuus	Suomi toisena kielellä ja kirjallisuus	Tyypiesimerkki (sivunumero, oppiaine, vuosiluokat, tekstiosuus)
näkökulma	31	0	1	Sisältöjä valittaessa näkökulmana on nuoren toiminta kohdekielellä eri yhteisöissä, ajankohtaisuus, oppilaiden kiinnostuksen kohteet, suuntautuminen toisen asteen opintoihin sekä tutustuminen nuorten työelämässä ja opiskelussa tarvittavaan kielitaitoon (s. 357, vieras kieli B1, 7.–9. sisältöalueet).
rajaus	43	7	2	[I]nnostaa oppilasta kuuntelemaan ja lukemaan lapsille suunnattua kirjallisuutta ja valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa (s. 107, äidinkieli ja kirjallisuus, 1.–2., tavoitteet).
sisältö	60	19	6	Kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen, kulttuurintuntemuksen syventäminen, eettisen kasvun tukeminen sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastaminen. (s. 160, äidinkieli ja kirjallisuus, 3.–6., oppiaineen tehtävä).
opetuksen tapa (innost*)	63	8	13	[I]nnostaa oppilasta edistämään käsikirjoittamisen ja näppäintaitojen sujuvoitumista ja tuottamaan arjessa ja koulussa tarvittavia monimuotoisia tekstejä yksin ja ryhmässä (s. 186, suomi toisena kielenä, 3.–6. tavoitteet).
YHTEENSÄ	197	34	22	

Taulukko 1. Kiinnost*- ja innost*-alkuisten sanojen käyttö ja jakaumat POPS 2014:ssä.

Näkökulmana kiinnostus on yksi mahdollinen lähestymistapa oppiaineen sisältöihin. Tällöin kiinnostus asettuu yhdeksi perspektiiviksi oppiaineeseen, rinnakkain muiden näkökulmien (kuten ajankohtaisuuden, tärkeiden aiheiden) kanssa. Sen sijaan silloin kun kiinnostus toimii rajauksena, kiinnostus on ainoa näkökulma ja siis rajaa pois muut mahdolliset näkökulmat. Kiinnostus voi asettua myös opetuksen sisällöksi. Tällöin tavoitteeksi on kirjoitettu, että oppilas kiinnostuu aihealueesta – ei esimerkiksi opi kiinnostuksen avulla aihe-

⁴ Oppiaineista on jätetty pois äidinkielen ja kirjallisuuden muut oppimäärät (10 kpl) kuin suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Aineiston rajauksen avulla pyrimme parantamaan taulukossa esitettyjen lukujen karkeaa vertailtavuutta.

alueesta. Innostaminen on eritoten opettajan toimintaa. Koko POPS 2014:n 135 innost-osumasta peräti 111 on konstruktioita ”innostaa tekeMÄÄN”. Innostaminen tähtää tulkintamme mukaan siihen, että oppilas ryhtyisi ja tarttuisi toimeen myönteisesti.

Kiinnostusta ja innostusta ja niiden eri tyyppjä on eri oppiaineissa eri verran. Liikunnassa, terveystiedossa ja maantiedossa ei ollut yhtään osumaa. Vain yksittäisiä osumia löytyi kotitaloudesta, elämäkatsomustiedosta, uskonnosta, kemiasta ja oppilaanohjauksesta. Merkittäviä eroja ei ole esimerkiksi reaali-, taide- ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden välillä. Sen sijaan runsaasti osumia löytyi kieliaineista, joissa kiinnostusta oli käytetty paljon näkökulmana ja rajauksena; innostus-osumia ei löytynyt. Suomen kielessä ja kirjallisuudessa ylikorostuu kiinnostus sisältönä ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuudessa puolestaan korostuu opetuksen tapana innostus.

Osumat eivät suoraan kerro siitä, kuinka välttämättömäksi kiinnostuminen ja innostaminen oppiaineen opetukselle ja oppimiselle on kirjoitettu tai kuinka suuresti esimerkiksi oppilaan oletetun kiinnostuksen määritellään vaikuttavan opetuksen sisältöihin. Edellä esittämämme luokittelun lisäksi kiinnostus onkin kirjoitettu eri tavoin keskeiseksi ja välttämättömäksi eri oppiaineissa. Lisäksi on eroja siinä, mikä on kiinnostuksen ja opetuksen suhde: oletetaanko kiinnostus jo valmiiksi vai herätelläänkö sitä opetuksessa. Tulkintamme on, että suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kiinnostuminen on samalla oppimisen välttämätön ennakoheito ja oppimisen tulos. Tätä käsittelemme tuonnempana tarkemmin.

Kiinnostus ja innostus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa

Kuten todettu, suhteessa muihin oppiaineisiin äidinkielen ja kirjallisuuden osuoksissa ylikorostuu kiinnostus opetuksen ja oppimisen tavoitteena sinänsä. Opetuksen tehtävä on ensin saada oppilas kiinnostumaan (1–2-luokilla ”kannustaa oppilasta kiinnostumaan”, s. 106), minkä jälkeen tätä kiinnostusta muotoillaan haluttuun suuntaan (3–6-luokilla ”kannustaa oppilasta kehittämään kiinnostustaan”, s. 163) ja sitten yläluokilla tuota kiinnostusta pyritään laajentamaan (7–9-luokilla ”kannustaa oppilasta laajentamaan kiinnostustaan”, s. 290). Kiinnostusta pidetään opetuksen resurssin tai lähtökohdan sijaan pikemminkin tuloksena; jos oppilas kiinnostuu lukemisesta, opetus on päässyt tavoitteeseensa. Poimintoja tarkasteltaessa huomio kiinnittyy siihen, että kiinnostus liittyy ennen kaikkea kirjallisuuteen, lukemiseen ja luettavien tekstien valintaan – ei siis esimerkiksi tekstien tuottamiseen. Tarkastellaan aluksi, miksi näin on.

Ensimmäiseksi on huomattava, että kiinnostavuuden vaade ei koske kaikkea lukemista koulussa. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa tuotiin monilukutaito ensimmäistä kertaa yhdeksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteeksi, joka leikkaa kaikki oppiaineet. Ajallisesti tämä tapahtui yhtä aikaa kiinnostusedellytyksen vahvistumisen kanssa mutta ei selitä lukemisesta kiinnostumisen edellyttämistä. Kun tarkastellaan perusteasiakirjan yhteisiä osia, monilukutaidon yhteydessä mainitaan yhden kerran oppilaiden kiinnostuksen hyödyntäminen (POPS 2014, 22–23). Muilta osin monilukutaidon kuvataan merkitsevän ennen kaikkea oppilaan kriittisen ja kulttuurisen lukutaidon laajenemista ja kehittymistä. Tavoitteena on rikkaan ja monipuolisen tekstiympäristön myötä siirtyä muun muassa oppilaan arkitiedosta kohti tieteenalakohtaisia tekstitaitoja (POPS 2014, 22–23). Toisin sanoen kaikki oppiaineet läpäisevä monilukutaito ei edellytä oppilaita kiinnostavien tekstien valitsemista ja lukemista, kiinnostuksen herättämistä lukemisen ennakoheitona tai kiinnostumista opetuksen tuloksena. Kiinnostuminen ja positiivinen asenne eivät siis liity POPS 2014:ssä kaikkeen lukemiseen, vaan ne näyttävät olevan erityisen tarpeellisia äidinkielen ja kirjalli-

suuden oppiaineeseen liittyvän lukemisen kohdalla. Kiinnostusta ja positiivista asennetta edellytetään sekä kirjallisuuskasvatuksen että muunlaisen lukemisen kohdalla (POPSissa useimmiten ”tekstien tulkitseminen”).

Kirjallisuuskasvatuksen osalta kiinnostuksen edellyttämiselle on historialliset perusteet. Aina kansakoululaitoksen alusta alkaen kirjallisuuskasvatuksella on ollut kansallista identiteettiä ja yhtenäiskulttuuria tuottava tehtävä, mistä syystä koulussa luettiin aina 1960-luvulle asti melko tarkoin säädelyä kirjallista kaanonina. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 36–40.) Peruskoulu-uudistuksen myötä opetussuunnitelma toisensa jälkeen on siirtänyt kirjallisuuden opetuksen lukemistoa säännönmukaisesti kohti väljästi säänneltyä, ajankohtaista ja oppilaat huomioivaa kirjallisuutta. Lopulta vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa ei käsiteltävistä teoksista mainita nimeltä kuin Kalevala, vuoden 2014 perusteissa ei enää sitäkään. Nyt 2020-luvulla toteutuvassa opetuksessa kirjavalintoja näyttää ohjaavan ennen muuta kirjojen koettu innostavuus, samastuttavuus sekä yleinen tunnettuus (Tainio ym. 2021). Merkittävää on kuitenkin se, ettei kiinnostus ohjaa ainoastaan kirjallisuuskasvatuksen teosvalintoja, vaan muitakin opetuksessa tulkittavia tekstejä (esim. POPS 2014, 288).

Kaanonista kohti oppilaiden omaa kiinnostusta siirtyminen on saanut sytykettä myös toisaalta, sillä 2000-luvulla koulun lukemista koskeva keskustelu alkoi kiertyä PISA-tulosten ympärille. Aiemmin maailman parhaat tulokset lähtivät laskuun siten, että vuonna 2009 lukutaidon todettiin ”hieman heikentyneen”, ja edelleen vuonna 2012 osaamisen suunta oli ”huolestuttavasti alaspäin” (Sulkunen ym. 2010; opetus- ja kulttuuriministeriö 2013). Ongelmaa on paikannettu etenkin sukupuoleen kytkeytyviin asenne- ja motivaatio-ongelmiin (esim. Lahelma 2009). Lisäksi ongelmaksi artikuloitiin koulun ja oppilaiden vapaaajan eriytyminen (mm. Luukka ym. 2008). Tämä näkyy myös poliittisessa mietinnössä, jonka pohjalle POPS 2014 rakennettiin. Mietinnössä koulua moititaan yksimediaiseksi ja todetaan koulun erkaantuneen nuorten arjen tekstimaailmasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 113–114.) Mietintö kuuluu POPS 2014:ssa: sen pohjalle hahmottuu järkeily, että ottamalla haltuun oppilaiden kiinnostuksen kohteet koulu pysyisi mukana maailman muutoksessa ja näyttäytyisi oppilaille merkityksellisenä. Suomen kielen ja kirjallisuuden osuiksissa kiinnostus esiintyy usein kontekstissa, jossa myös muutoin sanallistetaan oppilaiden motivaatiota ja etsitään sitä ennen kaikkea oppiaineen merkityksellisyydestä:

Keskeisiä motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa ovat opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset. Oppilaiden kiinnostusta vahvistetaan luomalla mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja omiin valintoihin sekä ottamalla huomioon oppilaiden tekstimaailma ja kokemukset sekä laajentamalla niitä. (POPS 2014, 288.)

Näyttääkin siltä, että äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt eivät sellaisenaan ole oppilaille oikeanlaisia. Opettajan tulee muotoilla ja tarjoilla sisällöt siten, että oppilas löytää niistä merkityksellisyyttä ja siten motivoituu oppimaan. Vasta viimesijaisesti mainitaan, että oppilaiden tekstimaailmaa ja kokemuksia laajennetaan ja silloinkin ollaan kiinnostuksen vahvistamisen palveluksessa. Kiinnostuksen keskeisyys näyttääkin palvelevan juuri merkityksellisyyden tavoitteen toteutumista.

Kun opetussuunnitelmaa luetaan Bacchin (2009) menetelmän mukaisesti ratkaisuna sääntelyn tuottamaan ongelmaan, on pohdittava, mikä on se ongelma, jonka äidinkielen ja kirjallisuuden merkityksellistäminen ratkaisee. Vaikuttaa siltä, että äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen ei sellaisenaan, ikään kuin neutraalisti esiteltynä, uskota kiinnostavan oppilaita. Sääntelyn konstruoima ongelma on siis äidinkielen sisältöjen oletettu merkityk-

settömyys, johon sisältyy oletuksia oppiaineen tylsyydestä ja oppilaan elämälle vieraudesta. Tarjottu ratkaisu kiinnittyy kiinnostukseen ja innostavaan opetustyyliin. Tulkitsemme niin, että pohjalla on ajatus siitä, että oppilaan elämänpiiriin ulkopuolelle sijoittuvien asioiden oppiminen kiinnostuksen vastaisesti on vähemmän merkityksellistä ja siten vähemmän tavoiteltavaa kuin oppilaan elämänpiiriin jo kuuluvien asioiden oppiminen kiinnostuneella otteella. Kiinnostavuus siis kiinnittyy yhtäältä oppilaan oletettuun elämänpiiriin, joka hahmottuu koulusta erilliseksi sekä toisaalta siihen, että juuri oppilaan oma elämänpiiri olisi opetukselle riittävä ja hyvä kiinnostuksen lähde.

Koulun sivistystehtävän näkökulmasta äidinkielen ja kirjallisuuden kiinnittyminen oppilaan elämänpiiristä juontuvaan kiinnostuneeseen asenteeseen on jännitteinen. Näin on etenkin, kun pidetään mielessä koulun tehtävä oppilaiden taustoista johtuvia eroja tasaavana instituutiona. Tarjottu kiinnostuksen ja innostuksen ratkaisu liittyy ennen kaikkea siihen, että oppimista ei uskota tapahtuvan, jos kiinnostusta ja oikeanlaista asennetta ei herää. Tätä osin havaintomme on linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa. Yhtäältä on esitetty, että kun opetus kiinnostaa oppilaita, heidät on helpompi houkutellessa opetussuunnitelman sisältöjen pariin ja siten oppiminen edistyy. Kuitenkin kiinnostuksen väistämätön tilanteisuus haastaa kysymään, missä määrin keskeinen oppivelvollisuuskoulun keino ja tavoite voi olla oppilaiden kiinnostukseen keskittyminen. (Drajer ym. 2022.)

Entä millaiseksi opettajuus kirjoitetaan, kun koulun tehtäväksi annetaan merkityksellistyä kullekin oppilaalle erikseen? Kun opetuksen tavoite on ”vahvistaa kiinnostusta” tai ”kannustaa oppilasta laajentamaan kiinnostusta” (POPS 2014, 293), opettajan tehtävä on olla jonkinlainen sisältöjen esittelijä ja kannustava kiinnostumiseen houkuttelija. Ero siinä, tavoitellaanko oppiaineessa työskentelyä ja osaamista vai kiinnostumista, tulee näkyviin seuraavissa vuosien 2004 ja 2014 perusteita vertailevissa esimerkeissä:

[Oppilas] monipuolistaa lukuharrastustaan; hänen kirjallisuudentuntemuksensa syvenee, ja hän oppii tuntemaan Suomen kirjallisuuden vaihteita ja eri maiden klassikkoja. (POPS 2004, 111.)

[Opetuksen tavoitteena on] kannustaa oppilasta laajentamaan kiinnostusta itselle uudenslaisia fiktiivisiä kirjallisuus- ja tekstilajityyppjä kohtaan ja monipuolistamaan luku-, kuuntelu- ja katselukokemuksiaan ja niiden jakamisen keinoja sekä syventämään ymmärrystä fiktion keinoista. (POPS 2014, 293.)

Siinä missä vuoden 2004 POPS asettaa tavoitteeksi lukuharrastuksen monipuolistamisen sekä tiedon syventymisen ja karttumisen, vuoden 2014 ”kannustaa oppilasta laajentamaan kiinnostustaan” sekä ”kannustaa monipuolistamaan” kokemuksiaan. Muotoilu jättää toimintaan ryhtymisen ja työskentelyn avoimeksi, joten oppilas voi muotoilun mukaan joko laajentaa kiinnostustaan ja monipuolistaa kokemuksiaan – tai sitten kieltäytyä tästä⁵. Huomio kiinnittyykin siihen, että vuoden 2014 POPSissa opetuksen tavoite liittyy etenkin oikeanlaiseen kiinnostuneeseen asenteeseen eikä esimerkiksi tietoihin ja taitoihin kuten vuoden 2004 POPSissa (”oppiii tuntemaan”). Perusteissa on siis havaittavissa eroja sen suhteen, miten velvoittavaksi ja laajaksi ne kuvaavat oppiaineen sisältöjen ja taitojen hallinnan, ja tämä liittyy tulkintamme mukaan erityisesti vuoden 2014 perusteisiin kirjatun luke-

⁵ Opetushallitus on myöhemmin (2021) kuitenkin kuvannut ”opetuksen tavoitteista johdetut oppimisen tavoitteet”, joiden mukaan osaamista arvioidaan.

miseen liittyvään myönteisen asenteen keskeisyyteen. Kuvaavaa on, että POPS 2004:ssä sana ”ainakin” esiintyy kymmenen kertaa, tyypillisesti seuraavanlaisissa yhteyksissä: ”kokonaisteoksia [oppilas] on lukenut ainakin yhteisesti sovitun määrän”. Suhteessa osamisen, oppimisen ja harjoittelun kuvaamiseen ja edellyttämiseen POPS 2004 on yksityiskohtaisempi ja tarkempi, siinä missä POPS 2014 on abstraktimpi ja tavoitteiden suhteen avoimempi – eikä ainakin-sanaa käytetä työskentelyn ja osaamisen yhteydessä enää kertaa-kaan.

Huomiolle pantavaa on, että läpi vuoden 2014 perusteiden on osuuksia, joissa opetuksen tavoitteeksi kerrotaan juuri kiinnostuminen (esim. ”kannustaa oppilasta laajentamaan kiinnostusta itselle uudenlaisia fiktiivisiä kirjallisuus- ja tekstilajityyppejä kohtaan”, s. 293) mutta arviointi kohdistuu kuitenkin taitoa osoittavaan toimintaan (”oppilas löytää itsenäisesti itselleen ja tilanteeseen sopivaa luettavaa”, s. 293). Tekstistä hahmottuu näin implisiittinen oletus, että kiinnostus johtaa oppimiseen ja siten opittuja taitoja voidaan arvioida. Tältä osin ongelma-ratkaisu-järkeily on POPSissa samanlainen kuin esimerkiksi tuoreimmassa PISA-tulkinnoissa (Leino ym. 2019, 86–88): positiivisesti lukemiseen suhtautuvien lukutaito on muita parempi. Kiinnostavaa on opetussuunnitelmassa hahmottuva kausaliteetin suunta. On myös tutkimustuloksia, joiden mukaan lukutaito kartuttaa motivaatiota pikemmin kuin päinvastoin (van Bergen ym. 2021). Opetussuunnitelmaperusteissa kyllä kuvataan myös työskentelyä ja harjoittelua. Nämä kuvaukset ovat kuitenkin sijoitettu oppiaineen sisältöosuuksiin, ja niihin kiinnostus- tai innostusedellytyksiä ei ole kirjoitettu. Tekstin tasolla kiinnostus ja työskentely eivät siis esiinny yhdessä, vaan ne pikemminkin hylkivät toisiaan.

Kokoavasti voi todeta, että POPSin tavoitteiden, sisällön ja arvioinnin välillä on epätah-tisuutta. Kuten todettu, lukemiseen liittyvissä opetuksen tavoitteissa pyritään herättämään kiinnostus ja kannustamaan oppilasta. Kuitenkin oppiaineen sisältökuvauksissa on työskentelyn ja harjoittelun kuvausta, ja arvioinnin kohteena on oppilaan osaaminen. Nämä hankaukset ovat sovitettavissa yhteen, jos opetussuunnitelmaa luetaan Kauppisen ja Hellgrenin (2021) tapaan siten, että opetuksen tavoitteet ovat opettajalle ennen kaikkea ohje siitä, millä tyylillä tai otteella opetustyötä tulisi tehdä ja mitä sillä lopulta tavoitellaan. Oikeaksi hahmottuu innostava opettamisen tapa, joka saa jokaisen oppilaan kiinnostumaan teknisimmistäkin harjoituksista, kuten näppäintaitojen sujuvoittamisesta (POPS 2014, 186).

Kaikkiaan on niin, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtäväksi asetetaan kiinnostuksen herättäminen, vahvistaminen ja laajentaminen sekä oppilaiden innostaminen. WPR-analyysin (Bacchi 2009) mukaan voi siis väittää, että opetussuunnitelman perusteet muotoilee ongelmaksi oppilaan vääränlaisen tai kehittymättömän asenteen etenkin äidinkieleen ja kirjallisuuteen liittyvään lukemiseen. Peruste tarjoaa ratkaisuksi opettajan innostavaa toimintaa, joka tähtää oppilaan lukemisesta kiinnostumiseen. Opettajan tehtävä on kiinnostuttaa oppilas, jolloin koulussa opitaan siis oikeanlaista suhtautumista lukemiseen. Oikeanlaisen asennoitumisen myötä koulu, kieli ja kirjallisuus muuttuvat oppilaille merkityksellisiksi. Kiinnostuminen asettuu sekä tavoitteeksi sinänsä että sellaiseksi tavoitteeksi, jonka saavuttamisen avulla oppimista voi tapahtua ja jonka myötä kertyneitä tietoja ja taitoja voidaan arvioida.

Edellä kuvattiin, miten kiinnostumisen edellytys on korvannut työskentelyn ja osaamisen vaatimuksia ennen kaikkea suhteessa lukemiseen. Seuraavassa luvussa jatketaan analyysia siitä, mitä tämä kiinnostukseen kiinni pääseminen ja asenteisiin kohdistuva muokkaaminen merkitsevät erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyvän lukemisen kohdalla. Siirrymme tarkastelemaan, miten ja millaiseksi kiinnostukseen keskittyvä äidinkielen opetus muotoilee koulun ja oppilaan suhdetta.

Yksilöllistävä lukutaito-opetus

Edellisessä luvussa osoitettu sisältöjen ja harjoittelun väistyminen kiinnostuksen ja asenne-työn tieltä liittyyne osaltaan siihen, että 2010-luvulta lähtien suomalaisessa lukutaitokeskustelussa lukemiseen suhtautuminen ja sitoutuminen ovat saaneet harjoittelua enemmän sijaa (ks. esim. Lukutaitostrategia 2021). Laajoissa oppimisen arvioinneissa oppilaiden sitoutumista lukemiseen on pääosin tarkasteltu oppilaan taustasta ja yhteiskunnallisista eronteosta irrallisena asiana (Kauppinen & Marjanen 2020; Leino ym. 2019; vrt. Lahelma ym. 2020). Oikeanlaisen asenteen kehittyminen, motivoituminen ja sitoutuminen on siis nähty yksilöoppilaan vapaana kenttänä, jota voidaan käsitellä riippumattomana yhteiskuntaluokan ja vaikkapa neurobiologisten haasteiden kaltaisista eroista (esim. La Rosa & Lehtimäki 2021; Sulkunen & Kauppinen 2018). Kiinnostuminen hahmottuu ennen kaikkea yksilölliseksi, ja siksi juuri kiinnostumisesta juontuvan lukemiseen sitoutumisen ja siitä seuraavien taitojen liittoa voidaan tarkastella erillään sekä yhteiskunnallisista eronteosta että työskentelystä. Peruskoulu kuitenkin on joukkomuotoinen ja yleissivistävä. Sen tavoite on tasata oppilaiden taustoihin liittyviä eroja ja tuottaa koulutuksellisesta tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Ennalta tiedetään, että oppilaan tausta vaikuttaa merkittävästi siihen, millainen lukutaito peruskouluaiikana kehittyy tai millaisten tekstien kanssa oppilas arjessaan toimii (esim. Barton & Hamilton 2012; Leino ym. 2019). Siihen nähden on mutkikas-ta, että POPS sitoutuu niin vahvasti tavoittelemaan puhtaan yksilölliseksi hahmottuvaa lukemisesta kiinnostumista.

Yksilöllinen kiinnostuminen konkretisoituu opetussuunnitelmissa silloin, kun kiinnostu-misen korostaminen supistaa oppisisältöjä. Seuraavassa on kaksi eri esimerkkiä, joissa näin tapahtuu:

Kannustetaan ja tutustutaan kirjaston aktiiviseen ja monipuoliseen käyttöön, etsitään itseä kiinnostavaa luettavaa ja tuetaan omaehtoista lukemisen ja kir-joitteamisen harrastamista. (POPS 2014, 164.)

[I]nnostaa oppilasta kuuntelemaan ja lukemaan lapsille suunnattua kirjalli-suutta ja valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa, kehittämään lukuhar-rastustaan sekä ohjata oppilasta kirjaston käyttöön. (POPS 2014, 107.)

Kauppinen (2010, 150) toteaa opetussuunnitelmissa mainittujen tekstien rakentavan teksti-ympäristöjä, joissa oppilaiden pitäisi pystyä toimimaan ja määrittävän siten myös käsitystä toimivasta lukutaidosta. Onkin tarpeen kysyä, millaista lukemiseen harjaantumista koulussa voi tapahtua silloin, kun se rajataan oppilaan kiinnostuksen mukaan. Jos oletetaan, että yksilöllisen kiinnostuksen mukaan valikoidut sisällöt mahdollistavat kaikille yhtäläisten taitojen harjoittelun, implisiittisesti oletetaan myös, että kaikkien oppilaiden kiinnostuksen kohteet ovat koulun tavoitteiden ja esimerkiksi arvoperustan myötäisiä. Näin tuskin kuiten-kaan on. Kun kukin oppilas ohjataan lukemaan ensisijaisesti omien kiinnostusten mukaisia tekstejä, opitut sisällöt ja taidot voivat erota toisistaan huomattavastikin. Näin ollen POP-Sin asettama tavoite ei ole esimerkiksi päätyä yksilöllisiä reittejä kulkién yhteisesti jaettuihin taitoihin. Kun opetuksen tavoitteeksi asetetaan yksilöllinen kiinnostuslähtöinen ja -kes-keinen lukutaito, hyväksytään samalla, että oppilaiden lukutaidot saattavat lähteä eriyty-mään kunkin kiinnostuksen mukaisesti. Sen sijaan, että asetettaisiin tavoitteeksi kaikille oppilaille lukutaito, joka riittää tietyn tyyppisten tekstien lukemiseen (ja siten esimerkiksi yhteiskunnassa toimimiseen), pyritään jokaiselle etsimään tekstit, joihin oma lukutaito riit-

tää ja joihin oppilaan positiivinen suhtautuminen ulottuu. On siis mahdollista, että kiinnostusedellytys tuottaakin taitojen eriytymistä.

Kiinnostuksen ohella äidinkielen opetus tavoittelee useissa kohdissa oppilaan sisäsyntyistä, vapaa-ajalle ulottuvaa koulun oppisisältöjen mukaista toimintaa. Näin asennetyön ja kiinnostuksen tulisi muuntua ”omaehtoiseksi lukemiseksi” tai lukuharrastukseksi. Kiinnostuksen rinnalla esiintyviä kirjauksia harrastuneisuudesta ja omaehtoisuudesta voi verrata liikunnan opetukseen. Siinä opetuksen tavoite on ”tutustuttaa oppilas yleisten liikuntamuotojen harrastamiseen liittyviin mahdollisuuksiin, tietoihin ja taitoihin, jotta hän saa edellytyksiä löytää itselleen sopivia iloa ja virkistystä tuottavia liikuntaharrastuksia” (POPS 2014, 437). Liikunnan opetuksen on siis tarjottava oppilaille konkreettiset taidot ja tietoa liikunnan harrastamisesta, jotta tämä niin halutessaan voi harrastaa liikuntaa koulun ulkopuolella. Sen sijaan äidinkielessä harrastuksen kehittyminen on tavoite ja sisältö sinänsä. Jopa päättöarvioinnissa lukuharrastuksen kehittyminen on arvioinnin kohde (POPS 2014, 294), kun taas liikunnan osalta eksplikoidaan, ettei harrastuneisuus ole arviointikriteeri (POPS 2014, 437). Toisin kuin kiinnostuksen lisääntyminen, lukuharrastuksen edellyttäminen ei ole opetussuunnitelmassa uusi asia. On kuitenkin hyvä huomata, että esimerkiksi liikunnan harrastuskirjauksissa on tapahtunut väljentymistä – POPS 2004:ssä myös liikunnassa tavoiteltiin oppilaiden harrastuneisuutta. Sen sijaan lukuharrastusta ja lukemisen omaehtoisuutta tavoitellaan yhä varauksetta.

Vaatus omaehtoisuudesta herättää kysymyksiä siitä, mitä omaehtoisuuden ajatellaan tuovan lukemiseen, ja mitä vastaavasti sen puuttuminen merkitsee. Omaehtoisuus näyttää olevan jonkinlainen kiinnostumisen todiste: opetuksen tavoite on innostamalla saada oppilaat kiinnostumaan lukemisesta, ja siten omaehtoinen lukeminen osoittaa tavoitteen täyttyneen. Omaehtoisuuden vastakohtaksi voi ajatella pakollisuuden. Kun vuoden 2009 PISA-tutkimuksessa tulokset laskivat aiemmasta, ratkaisuksi esitettiin lukutaidon opetuksen vahvistamista läpi peruskoulun. ”Eräänä tärkeänä tekijänä” mainitaan, että oppilaan tulee saada valita häntä kiinnostavia tekstejä. (Sulkunen ym. 2010, 65.) POPS 2014 asettuu osaksi samaa diskurssia korostamalla kiinnostusta. Sittenkin myös Leino kumppaneineen (2019, 127) on PISA-tuloksia raportoidessaan esittänyt, että oppilaiden vähäistä kiinnostusta lukemiseen voisi ratkoa lukemisen iloa etsimällä. Näissä lukutaito-opetusta koskevista dokumenteista toisin sanoen eksplikoidaan vastentahtoisuuden välttäminen.

Bacchin (2009) menetelmää mukaillen ongelmaksi hahmottuu pakolla lukeminen, johon sisältyy oletus kielteisistä tunteista. Ratkaisuksi tarjotaan yksilöllistä lukemista, joka tuottaa positiivisia tunteita pysytellessään sekä kiinnostusten kohteiden että haastavuuden rajaamalla mukavuusalueella ja joka johtaisi toivottuun tulokseen eli omaehtoiseen lukemiseen ja oikeanlaiseen, myönteiseen asennoitumiseen lukemista kohtaan. Lukutaito vaikuttaa kehittyvän jossakin tämän positiivisen tunteen lomassa, ikään kuin itsestään ja ponnistelematta. Sääntelyn tuottaman rajauksen merkitys tulee näkyväksi, kun kuvitellaan sille vaihtoehtoisia muotoiluja. Vaihtoehtoisesti voisi nimittäin ajatella niinkin, että kielteinen asenne lukemiseen on peräisin heikon lukutaidon tuottamista lukukokemuksista, ja heikko lukutaito ratkaisi lukemisen harjoittelulla. Voisi myös ajatella, että lukemisen taitaminen on yhteiskunnassa toimimiselle siinä määrin välttämätöntä, että siihen liittyvä asennoituminen on taitoon nähden toissijainen asia. Pohdimmekin lopuksi sitä, millainen lopputulos myönteinen asennoituminen koulun lukutaidon opetuksen keskeisenä sisältönä on.

”Valitaan oppilaita kiinnostavia tekstejä” – kiinnostus opetussuunnitelman perusteissa

Tässä artikkelissa olemme osoittaneet, että POPS 2014:ssä opetuksella tavoitellaan merkittävästi aiempaa enemmän ja useammin oppilaiden kiinnostumista. WPR-menetelmän (Bacchi 2009) mukaisen tutkimuskysymyksemme myötä olemme analysoineet, minkä ongelman POPS 2014 pyrkii ratkaisemaan kiinnostuksen lisäämisellä. Analyysin tueksi olemme paikoin vertailleet käytössä olevaa opetussuunnitelmaa sen edeltäjään (POPS 2004). Olemme keskittyneet suomen kielen ja kirjallisuuden ja suomi toisena kielenä -oppi-määriin ja niissä osuuksiin, joissa mainitaan oppilaiden kiinnostuminen ja innostaminen. Olemme osoittaneet, että muihin oppiaineisiin verrattuna erityisesti näissä osuuksissa opettajan tehtäväksi sanallistetaan innostaminen ja kannustaminen etenkin lukemisesta kiinnostumiseen.

Analyysimme tulos on, että POPS 2014 rakentaa ongelmaksi merkityksettömyyden varsinkin äidinkielen ja kirjallisuuteen sisältyvässä lukemisessa, johon oppilaan kiinnostuminen on ratkaisu ja johon opettajan innostunut opetustyyli johtaa. Niinpä opetuksen perimmäiseksi tavoitteeksi näyttää tiivistyvän oppilaiden oikea, siis myönteinen ja innostunut, asenne lukemiseen. Oikeanlainen kiinnostunut asennoituminen johtaa omaehtoiseen lukemiseen, joka on kouluopetuksen merkityksettömyyden ja toisaalta sen pakollisuuden vasta-kohta.

Analyysimme mukaan POPS hahmottaa tuon kiinnostumisen etenkin yksilölliseksi. Yksilölliseksi määrittävä kiinnostus toimii instrumenttina, jonka avulla voidaan vaieta eronteosta. Tällöin on mahdollista jättää problematisoimatta se, että myös tavoitellut taidot saattavat yksilöllistyä. Esimerkiksi lukuharrastus näyttäytyy kaikille oppilaille yhtä mahdollisena ja vapaana valintana, joka on riippumaton yhteiskuntaluokan kaltaisista eronteosta. Tämä järkeily myös sallii riittämättömän lukutaidon ratkomisen koulun ulkopuolisten hankkeiden avulla – jos koulu ei onnistu kiinnostuttamaan oppilaita, ehkä ulkopuolinen vierailija onnistuu, ja heikon peruslukutaidon ongelma ratkeaa vailla vastentahtoista työskentelyyn ryhtymistä.

Olemme tarkastelleet kiinnostumisen edellyttämistä peruskoulussa kriittisesti. Kritiikimme ei kuitenkaan kohdistu esimerkiksi oppilaslähtöisten opetusmenetelmien tai -materiaalien valintaan; ongelma ei siis ole se, jos lukutaito-opetus on kiinnostavaa. Ongelmallista sen sijaan on, että sääntely velvoittaa koulua taitojen ja tietojen tuottamisen sijaan asennetyöhön. Arviointi kohdistuu silti edelleen pääosin osaamiseen. Sitä, miten tämä kaikki reaalistuu koulun arjessa, olisi syytä jatkossa tutkia empiirisesti.

Kiinnostus ja työskenteleminen vaikuttavat hylkivän toisiaan, sillä ne eivät esiinny yhdessä; harjoittelu on eristetty oppiaineiden sisältöalueisiin. Olemme tässä artikkelissa osoittaneet, että POPS 2014 noudattaa logiikkaa, jonka mukaan opettajan innostaminen saa oppilaat kiinnostumaan, kiinnostumisen myötä oppilas ryhtyy omaehtoisesti harjoitteluun ja näin lukutaito ikään kuin itsestään karttuu arvioitavaksi taidoksi. Taustalla kuuluu myös syy-seuraussuhteeksi tulkittuja, etenkin PISA-tutkimusten havaintoja (Sulkunen ym. 2010; Kupari ym. 2013), lukemiseen sitoutumisen ja taidon korrelaatioista. On hyvä pysähtyä pohtimaan sekä tieto- että arvopohjaa POPSin taustalla. Missä määrin kansallinen opetussuunnitelma voi olla reagointia kansainväliseen kilpailuun ja vertailuun perustuvaan tutkimukseen, jonka jäsenyyksiä etenkin yhteiskunnallisten erontekojen ohittamisesta on kritisoitu (esim. Lahelma ym. 2020)?

Perusopetuksen, toiselle asteelle laajennetun oppivelvollisuuden ja koulujärjestelmän kehityksessä laajemmin olisikin syytä pohtia perusteellisemmin sitä, mitä lukemalla tehdään ja mitä lukutaidolla siten tavoitellaan. 2020-luvun tekstuaalisissa ja monin osin digitaali-

sessä yhteiskunnassa toimivien on hoidettava asioitaan teksteillä; on pakko lukea, jos mieli päästä lääkäriin, kouluun, linja-autoon tai äänestämään. Toimijuus yhteiskunnassa ja siten demokratian toteutuminen – yhteisen keskustelun seuraaminen ja siihen osallistuminen, maailman ilmiöiden ymmärtäminen – edellyttävät sujuvaa lukutaitoa. Kun lukutaidon heikkenemisestä on viime vuosina puhuttu, huoli- ja uhkakeskustelu on tyypillisesti palannut lukuharrastuksen rapautumiseen. Ratkaisuksi eri tavoin ja eri tasoilla on tarjottu innostavuutta, jonka avulla kansalaiset saataisiin jälleen omasta halustaan tarttumaan kirjaan. Kuitenkin on niin, että yhteiskunta ja demokratia eivät toimi, jos kansalaiset eivät ole riittävän lukutaitoisia – kiinnosti lukeminen tai lukemisen harjoittelu kutakin yksilöä tai ei.

Lähteet

- POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf > (Luettu 2.6.2022).
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf > (Luettu 2.6.2022).

Kirjallisuus

- Ahvenjärvi, Kaisa & Kirstinä, Leena 2013. *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Bacchi, Carol 2009. *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* French Forest: Pearson Australia.
- Barton, David & Hamilton, Mary 2012. *Local literacies: Reading and Writing in one community*. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125106>
- Draijer, Jael, Bronkhorst, Larika & Akkerman, Sanne 2022. Manifestations of non-interest: Exploring the situated nature of students' interest. *International Journal of Educational Research* (113). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101971>
- Fairclough, Norman 2001. *Language and power* (2. painos). Harlow: Longman.
- Ferraris, Maurizio 2013. *Documentality: Why It Is Necessary to Leave Traces*. New York: Fordham University Press.
- Helakorpi, Jenni, Lappalainen, Sirpa & Mietola, Reetta 2020. Equality in the making? Roma and Traveller minority policies and basic education in three Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64 (1), 52–69. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1485735>
- Karvonen, Ulla 2019. *Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentumisessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kauppinen, Anneli 2011. Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan. Teoksessa Kauppinen, Anneli, Lehti-Eklund, Hanna, Makkonen-Craig, Henna & Juvonen, Riitta (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 95–117.
- Kauppinen, Merja 2010. *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kauppinen, Merja & Hellgren, Jan 2021. Suomen kielen ja kirjallisuuden osaamista arvioimassa – tasapainoilua oppimisen tavoitteiden ja osaamisen kriteereiden välillä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 12 (3) [www-lähde]. < <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2021/suomen-kielen-ja-kirjallisuuden-osaamista-arvioimassa-tasapainoilua-oppimisen-tavoitteiden-ja-osaamisen-kriteereiden-valilla> > (Luettu 1.6.2022).
- Kauppinen, Merja & Marjanen, Jukka 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? – Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019 [www-lähde]. < https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf > (Luettu 1.6.2022).
- Kielitoimisto 2021. Hakusana: kiinnostus [www-lähde] < <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/kiinnostus?searchMode=all> > (Luettu 1.6.2022).
- Kupari, Pekka, Välijärvi, Jouni, Andersson, Leif, Arffman, Inga, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Vettenranta, Jouni 2013. PISA12. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20 [www-lähde]. < <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75271/okm20.pdf> > (Luettu 2.6.2022).
- La Rosa, Lotta-Sofia & Lehtimäki, Aku-Ville 2021. Absorbing narratives and Motivation to Read: A mode-effect study on young readers. *Scientific Study of Literature* 11 (1), 74–107. <https://doi.org/10.1075/ssol.20009.ros>
- Lahelma, Elina 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lahelma, Elina, Lappalainen, Sirpa & Kurki, Tuuli 2020. PISA-arvioinneissa rakentuva tasa-arvo ja sukupuoli. *Sukupuolentutkimus* 33 (3), 5–20.
- Lappalainen, Hannu-Pekka 2011. *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Leino, Kaisa, Ahonen, Arto, Hienonen, Ninja, Hiltunen, Jenna, Lintuvuori, Meri, Lähteenen, Suvi, Lämsä, Joni, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Pulkkinen, Jonna, Rautopuro, Juhani, Siren, Marjo, Vainikainen, Mari-Pauliina & Vettenranta, Jouni 2019. *PISA 2018 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40 [www-lähde]. < <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf> > (Luettu 11.11.2021).
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lukuklaani-hanke. [www-lähde] < www.lukuklaani.fi > (Luettu 2.6.2022).
- Lukutaitostrategia 2021. Opetushallitus, Lukuliike 2021. *Kansallinen lukutaitostrategia 2030: Suomi maailman lukutaitoisin maa* [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kansallinen_lukutaitostrategia_2030.pdf > (Luettu 2.6.2022).
- Lukeva koulu -hanke. [www-lähde] < <https://lukuliike.fi/lukevakoulu/> > (Luettu 2.6.2022).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1 [www-lähde]. < <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75575/okmtr01.pdf?sequence=1> > (Luettu 2.6.2022).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. *PISA12 Suomi edelleen OECD:n parhaimmista. Osaaminen laskusuunnassa*. Esite [www-lähde]. < <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/>

- bitstream/handle/10024/75271/PISA12_esite.pdf?sequence=2&isAllowed=y > (Luettu 1.6.2022).
- Opetushallitus 2021. *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi äidinkielellä ja kirjallisuudessa vuosiluokilla 7–9*. [www-lähde]. < <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20päättöarvioinnin%20kriteerit%2C%20AI.pdf> > (Luettu 2.6.2022).
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2015. *Kurssi kohti diskurssia*. Helsinki: Vastapaino.
- Selin, Jani, Hellman, Matilda & Lerkkanen, Tuulia 2019. Monopolin vahvistaminen kilpailun nimissä. Rahapeliyhteisöjen yhdistämisprosessin oikeuttaminen politiikka-asiakirjoissa ja mediassa. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (2), 206–213.
- Simola, Hannu 2002. Ilmaan propattu: toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa Risto Honkonen (toim.), *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 55–73.
- Simola, Hannu 2020. Koulun muuttamisen antinomat - Koulutussosiologinen näköala kohti realistisia utopioista. *Kasvatus* 51 (2), 113–128.
- Sulkunen, Sari, Välijärvi, Jouni, Arffman, Inga, Harju-Luukkainen, Heidi, Kupari, Pekka, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Reinikainen, Pasi 2010. PISA 2009 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-960-8>
- Sulkunen, Sari & Kauppinen, Merja 2018. ”Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan.” Poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa Kivijärvi, Antti, Huuki, Tuija & Lunabba, Harry (toim.), *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino, 146–173.
- Tainio, Liisa, Aaltonen, Lotta-Sofia & Leksis, Sanni 2021. Harry Potter vai Anna Liisa? Sukupuoli ja opettajien lukusuositukset perusopetuksen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. Teoksessa Luukka, Emilia, Palomäki, Annika, Pihkala-Posti, Laura & Hanska, Jussi (toim.), *Opetuksen ja oppimisen ytimessä*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. [www-lähde]. < https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/333969/Ainedidaktisia%20tutkimuksia%2019_Opetuksen_ja_oppimisen_ytimessa%cc%88_Toim.%20Luukka%20ym.pdf?sequence=1&isAllowed=y > (Luettu 2.6.2022).
- Tervasmäki, Tuukka 2018. Tasa-arvoa yksilö vai yhteisö edellä? Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteiden 2014 tasa-arvokäsitys. Teoksessa Rinne, Risto, Haltia, Nina, Lempinen, Sonia & Kaunisto, Tuuli (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 123–144.
- ThinkMath-hanke. Helsingin yliopisto 2011–2015. [www-lähde] < <https://blogs.helsinki.fi/thinkmath/> > (Luettu 2.6.2022).
- van Bergen, Elsje, Hart, Sara. A., Latvala, Antti, Vuoksimaa, Eero, Tolvanen, Asko, & Torppa, Maisa (2022). Literacy skills seem to fuel literacy enjoyment, rather than vice versa. *Developmental Science*, 00, e13325. <https://doi.org/10.1111/desc.13325>
- Wahlström, Ninni & Sundberg, Daniel 2017. Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy* 33 (1), 163–183. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>

FM Leea Lakka on väitöskirjatutkija Helsingin yliopistossa suomen kielen oppiaineessa.

FM Penni Pietilä on väitöskirjatutkija Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.