

Abckiriasta tekoälyyn – Äidinkielen opetuksen vaiheet

Katri Karasma

Katsauksessa selvitetään suomen kielen tuloa oppiaineeksi, sen esteitä ja hyväksyntää vuonna 1843. Historia kytkeytyy opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmat ovat määrittäneet oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä eri tavoin. Niissä tapahtuneita muutoksia tarkastellaan kronologisesti. Äidinkieli on kehittynyt kahden oppitunnin tuntimäärästä koulun runsastuntisimmaksi aineeksi, voidaan sanoa koulun tärkeimmäksi aineeksi, sillä se on kaiken oppimisen perusta. Oppimateriaalin muuttumista sivutaan jonkin verran. Vertailujen tuloksena päädytään esittämään seitsemän vaihetta. Viimeisenä on digitaalisuus. Internetin yleistymisen älypuheliin vuodesta 2009 katsotaan horjuttaneen paperikirjojen lukemista ja johtaneen lukemisen vähenemiseen. Koulun kirjallisuuden opetus on muuttunut kansallisen identiteetin vahvistamisesta entistä enemmän demokraattisten toiminta- ja vaikutusvalmiuksien kehittämiseen kuten myös virikkeiden antamiseksi oppilaan kulttuuripersoonallisuuden kasvua varten. Draamamenetelmien käytön ja toiminnallisen kieliopin avulla äidinkielestä tulee oppiaineena mieluisampi kasvavalle nuorelle. Opettajien koulutuksessa draamalle pitäisi olla enemmän aikaa. Opetussuunnitelmista toivotaan vastaisuudessa tiiviimpiä ja selkeämpiä, kuten esim. Virossa, eikä 500-sivuisia järkäleitä kuten Suomessa. Suomeen tarvittaisiin kaanonin kokeilua.

Johdanto

Oppiaine äidinkieli täytti 180 vuotta. Sen merkkipäiviä ovat opetussuunnitelman ilmestyminen ja sen voimaantulo 1843–44. Gymnaasi- ja koulujärjestys hyväksyttiin 6.11.1843 ja otettiin käyttöön seuraavan lukuvuoden alussa 24.8.1844. Oppiaineen juhlapäiviä voi siis viettää näinä päivinä.

Jospa oppiaine saisi 200-vuotisjuhlakseen sille kuuluvia huomionosoituksia (esim. postimerkin, näyttelyjä, juhlaulkaisuja ym.). Oppiaine on kokenut huikean kehityksen, kun se on noussut kahden viikkotunnin oppimäärästä aineeksi, jolla on nyt koulun suurin tuntimäärä. Tarkastelen tässä katsauksessa oppiaineen kehitystä, sen osa-alueita, suuntauksia ja luonnetta. Selvitän joitakin siitä ilmestyneitä kansainvälisiä vertailuja. Pääpaino on oppiaineen historiassa. Esitän katsauksen ongelmaksi, voiko historian, opetussuunnitelmien ja

tutkimusten pohjalta päätyä erottamaan oppiainetta koskevia kehitysvaiheita ja mitä ne olisivat. Suomi toisena kielenä jää tarkastelun ulkopuolelle, sillä sen kehityskaari alkaa paljon myöhemmin.

Suomen kielen hyväksyminen oppiaineeksi oli pitkän kehityksen tulosta. Sitä ehdotettiin useita kertoja 1810-luvulta lähtien. Ehdottajia olivat kirkkoherra Johan Stråhlman, arkipiispa Erik Gabriel Melartin, papisto ja ylioppilaat. Ehdotuksia tehtiin koulukomissiolle, jossa ei saatu enemmistön kannatusta asian hyväksi. Ylioppilaat jättivät adressin sekä Turun akatemian että Helsingin yliopiston rehtorille.

Pietari Brahe (Karasma, 2014, s. 33, 45–53, 70–80) oli 1600-luvulla kehottanut ruotsinkielisiä opettelemaan suomea. Vasta romantiikan aikana alkoi äidinkielen ihailu ja kansanrunojen keräys. Varhaiset fennofiilit (Juslenius, Porthan) muokkasivat asenteita suomen kielen hyväksi. Tarvittiin Adolf Ivar Arwidssonin, Juhana Gabriel Linsénin ja Eerik Kustaa Ehrströmin kirjoituksia *Mnemosynessä*. Linsén kirjoitti 1819, että ”kieli ja kansakunta ovat erottamattomasti toisiinsa yhdistetyt. Kun korkeampi sivistys ei ole pukeutunut suomenkieliseen asuun, niin sen saavutuksetkaan eivät ole voineet tulla kansan omaisuudeksi.” Ehrström vaati Åbo Morgonbladissa 1821, että kouluissa olisi jo seuraavana vuonna aloitettava suomen kielen opetus.

Opetussuunnitelma, jossa suomen kieli hyväksyttiin oppiaineeksi, oli nimeltään *Keisarillisen Majesteetin Armollinen Gymnaasi- ja Koulujärjestys Suomen Isoruhtinanmaalle*. Se astui voimaan seuraavan lukukauden alussa 24.8.1844. Suomen kielelle tuli kaksi viikotuntia yläalkeiskoulun ylimmälle neljännelle luokalle. Lukio oli kaksivuotinen, ja sen molemmille luokille tuli kaksi tuntia suomen kieltä. Tunnit olivat vain poikakouluissa (Karasma, 2014, s. 77–78), tyttökoulut saivat odottaa. Niihin suomen kieli tuli valinnaisena aineena 1850-luvun lopulla. Tunneilla käytettiin kielioppia, muuten ne olivat enimmäkseen Kalevalan kääntämistä ruotsiksi. Enemmistö oppilaista oli ruotsinkielisiä, joten he opettelivat suomea vieraana kielenä.

Vuonna 1834 Carl Niclas Keckman oli kääntänyt Heinrich Zschokken romaanin *Kultala*. Se oli ensimmäinen suomeksi ilmestynyt romaani. Myös siitä tuli koulukirja 1843 (Hanho, 1955, s. 269). Kirja kertoo ihanneyhteiskunnasta, jossa päähenkilönä on kotikyläänsä sodasta palannut Toivonen (ei etunimeä). Toivonen ryhtyy kouluttajaksi ja vaatii lapsilta siisteyttä ja järjestystä. Hän nousee kylän hallitusmieheksi ja järjestää kylästä kaikille hyvän asua. Siellä ei enää nähty kerjäläisiä eikä köyhiä. Siellä oli satoiset kryptit ja hyvin viljellyt pellot. Taloissa oli tiilikatot ja katon harjalla ukontulen johdattaja. Ihmiset tervehtivät ystävällisesti ja sanoivat sivuitse mennessänsä leikkisanoja. He olivat oloonsa tyytyväisiä.

Toivosesta kerrotaan, että hänelle onnistui melkein kaikki, ”mitä hän otti tehdäkseen, sillä ei hän ruvennut mihinkään ilman tarkkaan ajattelematta; eikä hän kiirehtinyt eikä jättänyt työtänsä kesken, vaan askaroitsi hiljakseen, eikä ottanut koskaan päällensä enemmän, kuin voi kantaa” (Zschokke, 1834). Hän saa vaimokseen myllärin kauniin ja ahkeran Elsa-tyttären. Heillä on onnellinen perhe-elämä. Lopussa vietetään esikoisen ristiäisiä. Kirjaa käytettiin myös yläalkeiskoulussa (Hanho, 1955, s. 270). Siitä on hyvin voitu analysoida hyvän ihmisen ominaisuuksia ja hyvin hoidettua yhteiskuntaa. Nykykouluun kaivattaisiin vastaavanlaisia idealististyyllisiä kertomuksia.

Vuoden 1843 Gymnaasi- ja koulujärjestyksen valmistuminen kesti 30 vuotta ja oli varmaan historiamme tuskallisoin kouluaasiakirja. Nikolai I hyväksyi uuden oppiaineen, koska venäjän kielen tunteja lisättiin ja ruotsin tunnit poistettiin. Hän olisi hyväksynyt uuden oppiaineen jo 1841, mutta senaatissa asiaa viivyteltiin. Vuosisatojen taistelu suomen kielen saamiseksi koulun oppiaineeksi oli näin saavuttanut vihdoinkin hyväksymisensä.

Toinen merkittävä opetussuunnitelma on vuodelta 1856, jolloin suomen kieli tuli myös opetuskieleksi. Tämä opetussuunnitelma on nimeltään *Keisarillisen majesteetin armollinen gymnaasi- ja koulujärjestys Suomen Isoruhtinanmaalle*. Suomen kielen tuloa opetuskieleksi voi siis juhlia huhtikuun seitsemäntenä päivänä. J. V. Snellmanin vaatimukset toteutuivat.

Oppiaineen luonteesta

Oppiaineella, joka on 180 vuotta vanha, on ollut monenlaisia vaiheita. Onko siitä syytä käyttää nimitystä oppiaine *suomen kieli, äidinkieli* vai *äidinkieli ja kirjallisuus*? Tässä puhun mieluiten *äidinkielestä*. Tosin se voi merkitä paitsi koulussa opetettavaa ainetta *äidinkieli* mutta myös lapsen oppimaa ensimmäistä puhekieltä. Itse tarkoitan ensisijaisesti koulun oppiainetta.

Oppiaineeseen virallisena terminä 1998 liitetty kirjallisuus herätti paljon vastustusta. Se ei tuonut mitään uutta nimen lisäksi, sillä tuntimäärät pysyivät samoina. Opettajan pätevyysvaatimukset eivät muuttuneet. Yhtä hyvin nimeen olisi voitu vaatia oppiaineen kaikki muutkin osa-alueet. Se olisi ollut naurettavaa. Uusissa opetussuunnitelmissa nimi on rakennettu hierarkiaksi, johon oppimäärä suomi toisena kielenä on saatu sovitetuksi.

Oppiaineen suhde opettajien koulutukseen on ongelmallinen. Kun suosin nimitystä *äidinkieli*, on oma assosiaationi, että *äidinkieli* kuuluu opettajankoulutuslaitokseen ja sen koulutusohjelmiin ja oppiaineisiin, kun taas *suomen kieli* on yliopistojen *suomen kielen* laistosten heiniä. Tällaista jakoa ei voida tehdä. Itsekin käytän nykyään molempia. Kirjoittamani käsittekirjaan KRISTALLIPALLO (Karasma, 2018, s. 288, 367) olen ottanut termit *suomen kielen tutkimus* eli *fennistiikka* (research on the Finnish language) ja *äidinkieli* (mother tongue) sekä *äidinkieli ja kirjallisuus* (mother tongue and literature). Eurooppalaiset tutkijat ovat ratkaisseet pulman oman alansa lehdessä nimittämällä sen *LI*:ksi. Se tekee selväksi, että on kyseessä ensinnä opittava kieli eli *äidinkieli*.

Koulun oppiaine *äidinkieli* rakentuu ensinnä opittavan ja opitun kielen pohjalle. Sen pohjana on siis jo ennen koulua opittu kieli. Se on lapsen ajattelun, oppimisen ja yhteydenpidon väline. Sen avulla lapsi alkaa hahmottaa maailmaa. Sillä hän luokittelee ympäristön ilmiöitä, tuntee ja tietää maailmaa. Sillä hän näkee unia, suunnittelee tulevaisuuttaan ja hahmottaa itsensä. Sen avulla hän alkaa kasvaa ihmisenä, mitä kasvua kestää kylläkin koko ihmisikä. Tähän kieleen yksilö identifioituu ja siihen muut identifioivat hänet syntyperäisenä puhujana.

Oppiaineen rakennelmassa oli se verrattavissa muurattavaan seinään tai rakennettavaan tiehen on monia kerrostumia ja toisiinsa risteileviä väyliä. Siinä on historiallinen lähtökohhta, eri aikakausien esiin nostamat yleiset tai ohimenevät piirteet (luonnehdinnat tai painotukset) ja varsinaiset sisällöt. Oppiaineen rakennelmaa ja kerrostumia voi verrata puuhun. Tässä puhutaan vertauskuvallisesti *ÄIKKÄ-* tai *AIKKA-*puusta. *ÄIKKÄ-*puusta voi erottaa juuret (pohjatieteet), oksat (sisällöt), latvan (opetustieteen tutkimusmenetelmät) ja rungon (opetusopin, opetussuunnitelman ja oppimateriaalin). Tässä luvussa käsitelen oppiaineen luonnehdintoja ja painotuksia.

Hahmotan (Karasma, 2018, s. 367–368) *äidinkielen* ja kirjallisuuden viestintä- ja väliaineeksi, jonka kautta muitakin oppisisältöjä on mahdollista omaksua. Viime aikoina se on määritelty taito-, tieto-, taide-, kulttuuri- ja elämänhallinta-aineeksi. *Äidinkieli* on oppimisen kohde, opetuksen väline ja opiskelun perusta. Se on ajattelun, itseilmaisun, viestinnän, sosiaalisten suhteiden, maailmankuvan muodostamisen, kulttuurin siirron ja kehittämisen väline. *Äidinkieli* on ihmisen tunteiden kieli.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015, s. 40) ainetta kuvataan taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaineeksi, joka ”tarjoaa aineksia kielellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen sekä oman identiteetin rakentamiseen. Opetus kehittää ajattelemisen taitoja ja vahvistaa sekä arjessa että opiskelussa tarvittavia oppimaan oppimisen taitoja ja vuorovaikutusosaamista. [...] Opetus ohjaa aktiiviseen tiedon hankkimiseen, tiedon kriittiseen käsittelyyn, tulkintaan ja eettiseen pohdintaan.”

Lukion vuoden 2019 opetussuunnitelman perusteissa (s. 65–75) on määritelmä: ”Oppiaineena äidinkieli ja kirjallisuus on monitieteinen tieto-, taito- ja kulttuuriaine.” Valitettavasti siinä ei luetella oppiaineen osa-alueita lukeminen, kirjoittaminen, kieli, kirjallisuus, draama ja media. Tiedepohjaksi esitetään vain vanhoja pohjatieteitä. Lukemisen sijaan puhutaan tekstien tulkinnasta. Draaman sijasta puhutaan vuorovaikutuksesta. Moduulit ovat tekstien *tulkinta ja kirjoittaminen* (2 op), *kieli- ja tekstitietoisuus* (1 op), *vuorovaikutus 1* (1 op), *kirjallisuus 1* (2 op), *tekstien tulkinta 1* (2 op), *kirjoittaminen 1* (1 op), *vuorovaikutus 2* (1 op), *kirjallisuus 2* (2 op) ja valinnaiset opinnot *vuorovaikutus 3* (2 op), *kirjoittaminen 2* (2 op) ja *tekstien tulkinta 2* (2 op). Opetussuunnitelmassa ei taaskaan ole uskallettu esittää kaikille yhteisiksi suositeltavia teoksia tai kirjailijoita kuten Viron ja Tanskan opetussuunnitelmassa. Joitakin käsitteitä mainitaan mutta sekin on hyvin varovaista verrattuna Viroon. Luettavien kirjojen määräksi on esitetty kahdeksan eli joka moduulissa yksi, joista ainakin yksi olisi tietokirja. Tietokirjoista ei myöskään ole mitään suositusta. Opetussuunnitelman laaja-alainen osaaminen tuntuu väkimmäisesti väännetyltä.

Oppiaineen luonnehdintoja (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2019, s. 65–67) ovat (yleis)sivistävyys, elämyksellisyys ja kokemuksellisuus, luovuus, viestinnällisyys, välineellisyys (sivistysvälineiden hankkiminen), yhteiskunnallisuus ja kulttuurisuus. Sen avulla toteutetaan tasa-arvoa ja demokraattisten toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksien kehittämistä kaikille koululaisille. Sen avulla välitetään kulttuuriperintöä ja annetaan välineitä sen edelleen kehittämiseen. Sen kautta oppilaan persoonallisuus kehittyä, sillä kieli on osa persoonallisuutta ja osa identiteettiä.

Äidinkielen osa-alueiden kehitys opetussuunnitelmissa

Vuoden 1843 Gymnaasi- ja koulujärjestyksessä maan oppikoulut jaettiin neljään eri ryhmään. Ne olivat 1) ala-alkeiskouluja eli alaisempia elementaarikouluja (luokat 1–2), 2) ylä-alkeiskouluja eli yläisempiä elementaarikouluja (luokat 1–4), 3) lukioita eli gymnaaseja (luokat 1–2) ja 4) näisväenkouluja eli frouwaswäen kouluja, joita asetus ei koskenut. Tyttökouluihin (Karasma, 2014, s. 72–78) suomen kieli tuli valinnaisena aineena vasta 1850-luvun lopulla. Ala-alkeiskoulussa suomen kielioppia oli toisella luokalla kolme tuntia viikossa. Yläalkeiskoulussa suomen kieltä oli neljännellä eli viimeisellä luokalla kaksi tuntia viikossa, kuten myös lukiossa.

Vaikka 1856 suomen kieli tuli myös opetuskieleksi (Karasma, 2014, s. 76–81), tuntimäärät pysyivät jokseenkin samoina. Gymnaasi- ja koulujärjestyksessä ei ollut mainittavaa, sen sijaan vuoden 1863 kieliasetus, jonka Aleksanteri II allekirjoitti Snellmanin vaatimuksesta, takasi suomen kielelle tasavertaisuuden ruotsin rinnalla.

Äidinkielen sisällöt ovat laajentuneet vuosisatojen aikana. Uudet virtaukset tulevat usein ensiksi äidinkielen. Oppiaineen sisällöt on lueteltu ja jäsennellyt eri tavoin eri luku- ja opetussuunnitelmissa. Laajemmat 1900-luvun opetussuunnitelmat ovat ohjailleet yhä enemmän ja yksityiskohtaisemmin aineen sisältöjä. Oppiaineen heterogeenisuus vaikeuttaa sen sisältöjen jäsentelyä.

Aluksi, 1800-luvun lukukaavojen oppisisältöinä (Karasma 2014, s. 123, 128–131) olivat vain a) suullinen kertominen, b) kirjallinen kertominen, c) kielioppi ja d) ainekirjoitus. Vuonna 1916 ilmestyi *Keisarillisen Suomen Senaatin 8 päivänä elokuuta 1916 vahvistamat oppiennätykset lyseoita ja keskikouluja varten* ja siihen liittyvät opetusopilliset ohjeet. Suunnitelmaa on pidetty herbartilaisena. Erikoisuutena äidinkielen osalta on se, että lukemisen sijasta puhutaan tekstistä. Teksti tuli äidinkielen opetussuunnitelmaan vahvana vuosien 2003 ja 2004 opetussuunnitelmissa, jolloin luultiin, että ”löytö” olisi ollut aivan uutta. Literacy-käsite suomennettiin tekstitaidoksi. Vuoden 1916 oppiennätyksissä teksti tarkoittaa lukukirjaa. Oppiaineen nimenä oli Suomenkieli (yhteen kirjoitettuna) ja sulkeissa Opetuskieli. Osa-alueet ovat teksti, kielioppi ja (aine)kirjoitus. Viidenneltä luokalta lähtien tekstin sijalla on kirjallisuus.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925 sisällöt olivat a) puhuminen eli suullinen esitys, b) lukeminen, c) kirjoitus, d) kielioppi ja e) kirjallisuus. Tästä ja edellisestä opetussuunnitelmasta (Karasma, 2014, s. 137–140) näkyy siis, että kirjallisuus on jo vuosisadan alusta kuulunut oppiaineen sisältöihin.

Sota-ajan opetussuunnitelmassa (Karasma, 2014, s. 142–145, 190–193) *Asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista sekä valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet* (1941, 1944) osa-alueet olivat kirjallisuus, suullinen esitys, kirjallinen esitys ja kielioppi. *Peruskoulun opetussuunnitelmassa* 1970 (POPS II) äidinkielen sisällöt olivat a) puhuminen, b) kuunteleminen, c) lukeminen, d) kirjoittaminen, e) kielentuntemus ja f) joukkotiedotus. Kielentuntemus-nimitys tuli kieliopin tilalle. Joukkotiedotus oli mietinnön liitteenä ja sitä käsiteltiin eri oppiaineissa läpäisyperiaatteella. ÄKKE-muistiossa (1976) osa-alueet jaettiin seuraavasti: *Puheilmaisu ja kuunteleminen, Lukeminen ja kirjallisuus, Kirjoittaminen ja Kielentuntemus*. Vuoden 1981 ja 1982 oppimääräsuunnitelmat jakoivat osa-alueet uudella tavalla: 1) Kieli, 2) kirjallisuus, 3) taidot (kielenkäyttötaidot). Taitoihin kuuluivat a) suullinen ilmaisu, b) kuunteleminen, c) lukeminen ja d) kirjallinen ilmaisu.

Uuden vuosituhatosen opetussuunnitelmissa joukkoviestinnän tilalle tuli media. Puhumisen ja kuuntelun sijasta alettiin puhua vuorovaikutustaidoista. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa tavoitteet ja sisällöt ryhmiteltiin 1) vuorovaikutustilanteisiin, 2) tekstien tulkitsemiseen, 3) tekstien tuottamiseen sekä 4) kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 290–291) Vuorovaikutuksesta ja siihen liittyvistä taidoista on monia tutkimuksia. Vuorovaikutustilanteisiin osallistuminen edellyttää taitoa havainnoida ja tulkita toisten toimintaa ja taitoa ilmaista itseään ymmärrettävästi (Karvonen & Routarinne, 2020, s. 261).

Opetussuunnitelmissa ei esitetä tutkimuksia eikä määritellä käsitteitä. Poikkeuksena on ÄKKE-muistio. Siinä määriteltiin peruskäsitteet ja vedottiin tutkimuksiin. Suuntaus on valitettava. On outoa, että asiakirjat ovat paisuneet. Uusimmat vuoden 2014 ja 2019 opetussuunnitelmat ovat 500-sivuisia järkäleitä. Niissä ei ole lähdeluetteloa. On valitettavaa, että suomenruotsalaisessa lukion Modersmålet-opetussuunnitelmassa (1977, s. 182) esitettyä kaanonit ei otettu käyttöön suomenkielisellä puolella.

Kansainväliset vertailut

Kirjallisuuden opetuksen yhtäläisyyksistä ja eroista Pohjoismaissa

Anna Nissen ja muut (2021, s. 3–18) vertasivat yläkoulun kirjallisuuden opetusta Suomessa, Islannissa, Norjassa ja Ruotsissa. Vaikka lukeminen väheni 2000-luvun alussa, kirjallisia tekstejä käytettiin edelleen runsaasti kouluissa. He keräsivät videoita 102 luokasta (Suo-

mesta 8, Islannista 10, Norjasta 46 ja Ruotsista 38). Oppilaat olivat 13–14-vuotiaita. Suomessa ja Ruotsissa luokka-aste oli seitsemäs, Islannissa ja norjassa kahdeksas. Aineistosta koodattiin funktiot: 1) Tarkoitus tarjota myönteisiä lukemiskokemuksia, 2) auttaa oppilasta kehittämään lukemista ja sen ymmärtämistä, 3) välittää kulttuuriperintöä, 4) käyttää kirjallisuutta tiedon lähteenä ja 5) tarjota sisältöä ja virikettä oppilaan kirjalliseen ja suulliseen tuottamiseen.

Tutkimuksen ongelmat olivat 1) Kuinka oppitunnit rakentuvat yläkoulussa? 2) Missä määrin käytetään eri kirjallisia genrejä? 3) Mitä ainekohtaisia funktioita ja tarkoituksia tekstien lukemisella on? Tuloksista oli havaintona, että koko tunnin käyttö kirjallisen tekstin käsittelyyn oli yleistä Islannissa ja Ruotsissa, Suomessa ja Norjassa se oli osa tuntia. Teksteissä suosittiin narratiivista tekstiä (romaani, novelli) enemmän kuin runoa, sarjakuvaa ja draamaa.

Yleisin funktio 64 % oli kehittää lukemista ja lukemisen ymmärtämistä. Siinä oppilaat osallistuivat keskusteluun tekstistä tai vastasivat kysymyksiin. Monissa luokissa oppilaat tekivät yhteenvedon lukemastaan suullisesti, kirjallisesti tai kuvallisesti. Lukemisen ymmärtämisstrategioita opetettiin tai käytettiin norjalaisissa ja ruotsalaisissa luokissa, ei Suomessa eikä Islannissa. Myönteisten lukemiskokemusten tarjoaminen oli yleistä erityisesti Ruotsissa. Kulttuuriperintöfunktio oli yleisin Islannissa. Opettajat pyrkivät käyttämään tekstejä, jotka kiinnostavat nuoria.

Anna Nissenin ja muiden (2021, s. 3–4) vertailussa tuli esiin kirjallisuuden opetuksen muutokset aikojen kuluessa. 1900-luvulla kirjallisuudessa korostui historiallis-biografinen tieto. Kirjallisuuskasvatus ankkuroitui kansallisvaltion vetovoimaan. Sillä oli kansallisuutta ohjaava tavoite. Viime vuosikymmeninä kirjallisuuskasvatuksella on ollut monia tarkoituksia. Kirjallisuuden lukeminen nähdään erityisenä kompetenssina, myös esteettisenä kokemuksena ja keinona saada aineksia persoonallisuuden kehitykseen ja kasvuun. Tarkoitus on kehittää itsenäisiä ja aktiivisia lukijoita ja antaa tilaa oppilaan reseptille.

Kirjallisuuden opetussuunnitelmien vertailu

Aslaug Fodstad Gourvenec ja muut (2020, s. 3–7) vertasivat Tanskan, Suomen, Norjan ja Ruotsin kirjallisuuden opetussuunnitelmia ja selvittivät, paljonko kirjallisuus sai diskursiivista merkittävyyttä L1:n yläasteen opetussuunnitelmissa. Teoreettinen viitekehys perustui James Paul Geen (2014) kulttuuristen mallien kuvaukseen. Tutkimusongelmina olivat: 1) Kuinka kirjallisille teksteille annetaan merkitystä verrattuna muihin opetussuunnitelman teksteihin? 2) Mihin kirjallisuuskasvatuksen tarkoituksiin neljässä opetussuunnitelmassa annetaan merkittävyyttä?

Kirjallisuudella oli vahva asema maiden opetussuunnitelmissa. Se on kuitenkin muuttumassa. 1900-luvulla opetus perustui historiallis-biografiseen tietoon. Se edisti kiinnittymistä kansallisvaltion. 1950-luvulla tuli vahvempi fokus tekstiin, korostettiin lähilukua ja saatiin vaikutteita uskrikritiikistä. 1970-luvulta lähtien kiinnostus kohdistui lukijaan. Vaikutteita otettiin Louise Rosenblattilta (1978). Ruotsissa oli Pedagoginen ryhmä, jonka vaikutus ulottui muihin pohjoismaihin. Pelkässä tekstissä pysyminen lähilukua käyttäen koettiin liian kahlitsevaksi. Lukijan kyky suhteuttaa ja muuttaa perspektiiviä yhdistämällä tunnettu tuntemattomaan tuli huomion kohteeksi (Malmgren 1986).

Kirjallisen tekstin merkitys ei ole lopullinen ykseys vaan dynaaminen kokemus (Iser, 1978), jossa lukija käyttää omaa dispositiotaan ja elämystään tulkittaessaan tekstiä. Se auttaa tekstin ymmärtämisessä (Iser, 1978; Langer, 2011). Opettajat valitsevat kirjallisuutta, joka vetoaa oppilaisiin ja josta he voivat tunnistaa itsensä (Kjelen, 2013; Rejman, 2013) ja

aspekteja omasta elämästään. Gourvennecin ja muiden tutkimuksen (2020, s. 6) mukaisia havaintoja on tehty aiemmin (mm. Lindhé, 2015; Tengberg, 2011).

Tekstin ja lukijan kohtaamisesta on lukuisia analyyseja ja selityksiä. Kaspersen (2012) erottaa neljä pääpositiota. Ne ovat tekstiperustainen, lukijaorientoitunut, sosiokulttuurinen ja mediasuuntautunut lukeminen. Rødnes (2014) näkee dimensiot kokemuspohjaiset lähestymistavat (suuntautunut lukijaan ja reader-responseen) ja analyyttiset lähestymistavat (suuntautunut tekstiin ja uuskritiikkiin). Näiden välille pitää rakentaa silta. Siinä yhdistetään deskriptiiviset kysymykset siitä, mitä lukija tekee, ja preskriptiiviset kysymykset eli kirjallinen kompetenssi ja opettajan osuus. Fokus disiplinaariin luku- ja kirjoitustaitoon on tullut merkittäväksi Tanskassa ja Norjassa (Gourvennec, 2017; Kabel, 2016; Skaftun, 2009, Gourvennec ym., 2020, s. 5–6). Pohjoismaissa on vahvana näkemys siitä, että kirjallisuus edistää oppilaan persoonallista kasvua ja auttaa selventämään identiteettiä.

Gourvennecin ja muiden mukaan (2020, s. 6–7, 24–27) 2000-luvulla kansallisuuden rakentamisen motiivi on heikentynyt ja kansainvälisyys lisääntynyt. Lukemisen väheneminen ja lukutaidon heikkeneminen on herättänyt huolta. Uudet teknologiat ja tekstiformaatit kilpailevat perinteisen kirjallisuuden kanssa. Havaintona oli, että maiden välillä on monia samanlaisuuksia mutta myös eroja. Kirjallisella tekstillä on kaksoispositio ja kirjallisuuskasvatukseen kohdistuu suuret odotukset. Kirjallisuus auttaa rakentamaan identiteettiä ja edistää persoonallista kasvua. Kaikissa opetussuunnitelmissa kirjallisuutta haluttiin luettavaksi kokemuksen ja mielihyvän lisäämiseksi. Sillä vaikutetaan lukijan elämään. Tanskan opetussuunnitelmassa mainittiin identiteetin persoonallinen ja kulttuurinen kehitys, empatia ja demokratia.

Kotimaisesta opetussuunnitelmavertailusta on syytä ottaa esille yksi, myös sanafrekvenssitutkimuksella voidaan lyhyestäkin aikavälistä tehdä havaintoja. Leea Lakka ja Penni Pietilä (2023) vertasivat Suomen äidinkielen ja kirjallisuuden vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmia selvittäen Carol Bacchin diskurssianalyttistä WPR-menetelmää käyttäen, miten opetussuunnitelmateksti oli muuttunut. Kiinnostuksesta ja innostumisesta puhuttiin vuoden 2014 suunnitelmassa seitsemän kertaa enemmän kuin vuonna 2004. Opetus onnistuu, jos oppilas kiinnostuu lukemisesta. Kiinnostus palveli äidinkielen opetuksen merkityksellisyyttä.

Kaanon – Tanskan ja Viron erikoisuus

Tanskassa kulttuuriministeri Brian Mikkelsen otti käyttöön kaanonin Tanskan opetussuunnitelmaan 2005. Se tuli voimaan 2006 ja on ollut käytössä Tanskassa lähes 20 vuotta. Sen katsotaan nostavan lukemisen statusta. Se takaa paremmin tasa-arvoisuutta, sillä oppilaat saavat riippumatta taustastaan ja edellytyksistään tietyt perustavat kaunokirjalliset kokemukset. Epäilijät pelkäävät, että politiikka määräisi, mikä on hyvää kirjallisuutta, moninaisuus kapenisi ja opettajille jäisi vähemmän vapautta sopeuttaa opetusta kulloisenkin oppilasryhmän tarpeisiin.

Tanskan kaanon koostuu 14 kirjailijasta, joista vain yksi on nainen. Kaanonlista on seuraava: Folkvisor, Ludvig Holberg, Adam Oehlenschläger, N.F.S. Grundtvig, Steen St. Blicher, H.C. Andersen, Herman Bang, Henrik Pontoppidan, Johannes V. Jensen, Martin Andersen Nexø, Tom Kristensen, Karen Blixen, Martin A. Hansen, Peter Seeberg ja Klaus Rifbjerg (Villanueva, 2023).

Viron kielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa 2011 (Karasma, 2018, s. 339–340) mainitaan kirjailijoita ja heidän teoksiaan, myös keskusteltavat käsitteet luetellaan. Lukiossa keskusteltavia kirjailijoita on yli 30. He ovat saksalaisia, englanninkielisiä ja venäläisiä,

virolaisia ovat muun muassa Anton Hansen Tammsaare, Mats Traat, Friedebert Tuglas, Mati Unt, Peet Vallak, Tõnu Õnnepalu, Artur Alliksaar, Betti Alver, Ernst Enno, Doris Kareva, Ilmar Laaban, Kalju Lepik, Juhan Liiv, Viivi Luik, Paul-Eerik Rummo, Hando Runnel, Marie Under, Debora Vaarandi, Juhan Viiding, Henrik Visnapuu ja muut. Historian ja nykyhetken kirjailijoita mainitaan kymmenittäin. Myös kirjailijoiden yksittäisiä teoksia mainitaan. Suomalaisista kirjailijoista Viron opetussuunnitelmassa mainitaan Eino Leino, Mika Waltari, Lassi Nummi ja Sofi Oksanen. On myös valinnaisia teoksia. Kirjallisuushistorian yhteydessä mainitaan yli sata kirjailijaa. Heistä yli kymmenen on naisia. Suomen opettajilla on vapaus valita tekstit ja kirjat, jotka miellyttävät heitä ja joita he pitävät oppilaille hyödyllisinä, tosin taloudellinen tilanne rajoittaa mahdollisuuksia (Tainio & Grünthal, 2016, s. 154).

Kumma kyllä kaanonin tehokkuudesta ei ole tehty tutkimuksia. Bengt Sjöstedt (2013) teki väitöskirjan vertaillen Tanskan ja Ruotsin lukiota. Hän observoi 38 tuntia Ruotsin lukio-opetusta ja Tanskaa 48 tuntia. Lisäksi oli kyselylomakkeita, opettaja- ja oppilashaastatteluja, nauhoituksia, tekstejä ja vierailuja. Verrattavana oli koko koulujärjestelmä. Kaanonista oli havaintona, että kummankin maan edustajat pitivät omaa systeemiään hyvänä eivätkä suostuisi luopumaan siitä.

Draamaa ja kielioppia

Draama on ihmeteltävä asia Suomen koululaitoksessa. Sitä on yritetty saada omaksi oppiaineeksi, jollainen se on Islannissa ja Australiassa. Uno Cygnaeus arvosti käsityötä, piirustusta, voimistelua ja laulua mutta ei draamaa (Karasma, 2022, s. 184). Siksi sillä ei ole samaa asemaa kuin monilla muilla taitoaineilla. Se kuuluu osaksi muita aineita, sillä sen käyttö työtapana on suositeltavaa. Äidinkielen opettajilla ei ole perusopinnoissaan draamaa (pohjatieteissä on kieli- ja kirjallisuustiedettä, ei teatteritiedettä), joten draama jää monelle vieraaksi. Draaman käyttö ei olekaan niin yleistä kuin luulisi. Jenni Salmisen mukaan (2001, s. 2, 41–46) luokanopettajista draamaa käytti usein 9 %, 36 % harvoin ja 6 % ei koskaan. Suurimman ryhmän muodostivat opettajat, jotka käyttivät sitä joskus (49 %). Tutkimukseen vastasi 150 luokanopettajaa Turusta ja Helsingistä.

Vaikka opetussuunnitelmiin on lisätty suosituksia draaman käytöstä, opettajat kokevat edelleen, että ohjausta on liian vähän. Miia Kaasinen (2023) esitti väitöskirjassaan, että opetussuunnitelmat vuosilta 2014 ja 2016 eivät anna opettajalle paljoakaan tukea. Vain opetussuunnitelman sähköisissä tukimateriaaleissa on ohjeita draaman työtavoista. Draaman käytöstä ei ole kansainvälisiä vertailuja.

Perinteinen kieliopin opetus on ollut runsaan tutkimuksen kohteena. Koska kielioppi koetaan usein tylsänä ja abstraktina, aloitin vuonna 2008–09 peruskoulun 7. luokalla koe- ja vertailuryhmiä käyttäen kokeilun, jossa koeryhmässä oli draamamenetelmät ja vertailuryhmissä perinteinen kielioppi. Loppupäätelmänä (Sarmavuori, 2009, 2010; Sarmavuori & Maunu, 2011) oli, että toiminnallisten harjoitusten ansiosta kielioppi muuttui kiinnostavammaksi ja hauskemerkiksi. Oppiaineesta tuli suurelle osalle jopa mieliaine. Kielioppikoe sujui paremmin kuin, jos tehtävät olisi tehty vain kirjasta. Toiminnallisesta kieliopista on ilmestynyt runsaasti artikkeleita ja opinnäytteitä (Maunu, 2010, 2014, 2015; Markkula, 2010; Tommola, 2010; Karasma, 2020). Olen Nina Maunun kanssa esitellyt sitä kongresseissa. Hänellä on aiheesta harjoituskirja (Maunu & Airaksinen, 2020) ja Facebook-sivusto *Toiminnallinen kielenoppiminen*.

Kysyin tekoälyltä (Chat GPT) ”Mitä tiedät Toiminnallisesta kieliopista? Mitä hyötyä siitä on?” Tekoäly oli yllättävän tietäväinen ja esitti seuraavan vastauksen:

Toiminnallinen kielioppi (action grammar) on kieliopin teoria, joka keskittyy kielen rakenteen ja merkityksen väliseen suhteeseen. Se pyrkii kuvaamaan kieltä sen toiminnan näkökulmasta, eli miten kieli toimii viestinnällisessä kontekstissa ja miten kielen rakenteet välittävät merkityksiä.

Toiminnallinen kielioppi korostaa kielen käyttötarkoitusta ja viestinnällistä funktiota. Se tarkastelee, miten eri kielen rakenteet ja muodot liittyvät toisiinsa ja miten ne vaikuttavat tekstin merkitykseen. Toisin kuin perinteiset kieliopin teoriat, toiminnallinen kielioppi ei keskity pelkästään kielen sisäiseen rakenteeseen, vaan se ottaa huomioon myös kontekstin, puhujan ja kuulijan sekä kommunikaation tavoitteen.

Toiminnallisen kieliopin keskeisiä käsitteitä ovat esimerkiksi toiminto (function), rooli (role), konteksti (context) ja merkitys (meaning). Se tarkastelee esimerkiksi, miten lauseen eri osat (subjekti, predikaatti, objekti jne.) toimivat eri tehtävissä viestinnässä ja miten niiden roolit vaihtelevat eri konteksteissa.

Toiminnallisella kieliopilla on useita hyötyjä. Se tarjoaa tavan tarkastella kielenkäyttöä ja kommunikaatiota kokonaisvaltaisesti, mikä voi auttaa ymmärtämään kielen rakenteita ja merkityksiä syvällisemmin. Toiminnallinen kielioppi voi auttaa selittämään, miksi kielen rakenteet ja ilmaisut muuttuvat eri viestintätilanteissa ja miten merkitys rakentuu kielen avulla. Se voi myös auttaa kielienoppijaa kehittämään taitoaan tuottaa ja ymmärtää tekstejä erilaisissa viestintätilanteissa.

Lisäksi toiminnallinen kielioppi voi olla hyödyllinen kielenopetuksessa. Se voi auttaa opettajia selittämään kielen rakenteita ja ilmaisuja oppilaille konkreettisemmin ja käytännönläheisemmin. Se voi myös auttaa oppilaita kehittämään taitoaan käyttää kieltä tehokkaasti eri tilanteissa ja tavoitteiden mukaisesti.

On kuitenkin hyvä huomata, että kielioppien teoriat vaihtelevat ja toiminnallinen kielioppi edustaa yhtä lähestymistapaa kielen tutkimiseen. Muita kieliopin teorioita ovat esimerkiksi generaatiivinen kielioppi (generative grammar) ja kognitiiv [...]

Katri Karasma: Jätit lauseen kesken. Kirjoita vielä loppuajatuksesi!

Anteeksi keskeytyksestä! Kognitiivinen kielitiede (cognitive linguistics) on toinen merkittävä kieliopin teoria, joka keskittyy kielen rakenteen ja merkityksen tutkimiseen. Kognitiivinen kielitiede korostaa kielenkäytön ja ajattelun välistä yhteyttä sekä kielen havainnollisia ja kognitiivisia piirteitä.

Jokaisella kieliopin teorialla on omat vahvuutensa ja painotuksensa, ja toiminnallinen kielioppi tarjoaa yhden näkökulman kielen toiminnallisen ulottuvuuden ymmärtämiseen.

Olen ilahtunut tästä vastauksesta. Tekoäly ei viittaa mihinkään tutkimukseen, joten emme saa tietää, mistä sen ”ajatukset” ja tiedot ovat peräisin. Erityisen ilahduttavaa on tekoälyn

väite, että toiminnallisen kieliopin avulla oppilas voi ymmärtää kielen rakenteita ja merkityksiä syvällisemmin.

Vuosisatojen vaiheet

Yhteenvetona oppiaineen 180-vuotisesta historiasta voidaan esittää joitakin pääkausia. Karkein vedoin voimme erottaa seitsemän vaihetta. Ne alkavat jo kirjakielen luomisesta eli Agricolasta, mikä on esivaiheena varsinaiselle historialle. Vaiheisiin kietoutuu joitakin opetussuunnitelmia mutta myös koulun ulkoisia tekijöitä. Teokseni *Aapisesta ylioppilaskokeeseen – äidinkielen opetuksen historia* (2014) on huomattavasti pikkutarkempi. Tässä esitän yleisiä ilmiöitä ja teen yhteenvedon äidinkielen opetuksen vaiheista. Sen mukana toivon, että samalla hahmottuisi oppiaineen suhde yhteiskuntaan yleisemmin.

Äidinkielen opetuksen vaiheet (taulukko)

- 1) 1543 Mikael Agricolan *Abckiria*. Jo Agricola tajusi, että tarvitsemme äidinkieltä.
- 2) 1843–44 Nikolai I hyväksyi suomen kielen oppiaineeksi.
- 3) 1856 Aleksanteri II hyväksyi suomen kielen opetuskieleksi Snellmanin vaatimuksesta.
- 4) 1917 itsenäistyminen. Kansalliskirjallisuus tuli entistä tärkeämmäksi.
- 5) 1970 peruskoulu. Uudet oppikirjasarjat eheyttivät oppiainetta. Uusi osa-alue joukkoviestintä tuli läpäisyaineena opetussuunnitelmaan ja muuttui myöhemmin joukkoviestinnäksi ja mediaksi. Äidinkielen tuntimäärät luokilla 1–9 nousivat 51:een.
- 6) 1992 suomalaiset maailman parhaita lukijoita. Sen jälkeen menestystä lukutaitomittauksissa. Suomalaiset ykkösiä PISA-mittauksissa 2000 ja 2003. Suomi tuli toiseksi 2006 ja kolmanneksi 2009. Sen jälkeen pudotusta, mutta asema säilynyt OECD-maiden keskiarvon yläpuolella, kuten vielä vuonna 2022, jolloin Suomi oli 14:s.
- 7) 2000-luku. Digitaalisuus. Kirjan ja pitkien tekstien lukeminen on menettänyt merkitystään yhteiskunnassa. Internet on korvannut tietokirjoja. Kirjan asema on monimutkaistunut. Some hallitsee nuorten ja aikuisten vapaa-aikaa. Tekoäly on tullut työväliseksi.

Esivaihe Agricolasta kietoutuu uskontoon. Uskonpuhdistuksen ideologiaan kuului, että kaikkien piti voida lukea Jumalan sanaa eli oppia lukemaan. Se oli edellytyksenä rippikoulun läpäisemiselle. Toisena ja kolmantena vaiheena on Venäjän aikaiset koulujärjestykset. Aluksi suomen kieli hyväksyttiin oppiaineeksi 1843–44. Juhlapäivät ovat 6.11.1843, jolloin Gymnaasi- ja koulujärjestys ilmestyi, sekä 24.8.1844, jolloin uusi opetussuunnitelma astui voimaan lukukauden alussa. Suomen kieli sai kaksi viikkotuntia yläalkeiskoulusta ja lukiosta. Suomen kielen muuttuminen koulun opetuskieleksi tapahtui seuraavassa koulujärjestyksessä.

Itsenäistyminen lisäsi äidinkielen tuntimääriä (Karasma, 2014, s. 145, 172–174). Niitä oli yläalkeiskoulussa ja lukiossa 25 tuntia. Mutta itsenäistymisen ansiosta niitä lisättiin 51:een. Kotimaista kirjallisuutta oli ilmestynyt, joten koulussa voitiin lukea Aleksis Kiven, Juhani Ahon ja J. L. Runebergin teoksia *Kalevalan* lisäksi. Oppikirjana oli E. N. Setälän *Suomen kielen oppikirja*, josta otettiin 24 painosta, tosin muina tekijöinä olivat myöhem-

min myös Kaarlo Nieminen ja Aulis Ojajarvi. Kirja esitteli äänneitä, sanaluokkia ja lauseoppia. Harjoituksia oli runsaasti, niistä useimmat tunnistamistehtäviä. Lauseenjäsennyksestä tuli vallitseva työtapana. Kieliopin tehtävänä oli kehittää kielivaisto kielitiedoksi.

Kirjallisuudesta oli Vuoden 1941 metodisissa ohjeissa (Karasma, 2014, s. 144–145) maininta, että se sisältää korvaamattomia elämänarvoja, halu ja kyky lukea hyvää kirjallisuutta on koulun tärkeimpiä tavoitteita. Kirjoituksesta suositeltiin ala-asteelle elämys-, mielikuvitus- ja havaintoaineita, keskiluokille tieto- ja harkinta-aineita, lukioon tutkielmia.

Viidenneksi vaiheeksi on syytä nostaa peruskoulu. Kansakoulu ja entinen oppikoulu yhdistyivät yhdeksänvuotiseksi kaikkien ikäluokkien yhteiseksi kouluksi. Peruskoulu-uudistus alkoi 1970-luvulla ja 1976–77 sen piiriin tuli pääkaupunkiseutu. Uudet oppikirjat olivat edistyksellisiä. Valistus julkaisi sarjan *Matka kieleen*, jota ilmestyi vuodesta 1974 lähtien sekä ala-asteen luokille 3–6 että yläasteelle luokille 7–9. Otavan *Kielentaito*-sarja ilmestyi vuodesta 1973 lähtien ulottuen kolmannelta luokalta yhdeksännelle. Sarjoissa saattoi olla eri tekijät eri luokilla, ainakin ala-asteen ja yläasteen luokilla oli eri tekijät. Tammen *Toisin sanoen* -sarja lähti aapisesta 1972. Siinä oli eri kirja syyslukukaudelle ja eri kirja kevätlukukaudelle. Kirjoihin liittyi harjoituskirjoja ja opettajan oppaat. Sarja ulottui 9. luokkaan. WSOY:n *Aidinkieli*-sarja ja Kirjayhtymällä *Elävää kieltä* ja *Sanojen jäljillä*. Sarjakirjoihin liittyi yleensä myös opettajan opas, joka saattoi olla erikseen joka luokalle tai yhdistettynä koko yläkoulun osalta. Siinä oli suunniteltuna yksityiskohtaisia tunteja ja tunti- tai tehtävävaihtoehtoja. Teoriaosuutta saattoi olla joissakin. Diagnostisia testejä tarjottiin ja kokeita. Sarjakirjat merkitsivät aineen sisäistä entistä suurempaa integraatiota, kun samojen kansion sisällä oli kieltä ja kirjallisuutta sekä muut osa-alueet.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (1970) oli liite *Joukkotiedotuskasvatus peruskoulussa*. Sitä esitettiin sijoitettavaksi eri oppiaineisiin läpäisyperiaatteella paitsi äidinkielen myös ympäristöopin, kansalaistaidon, historian, yhteiskuntaopin ja kuvaamataidon tunneille. Helsingin kaupungin kunnallisessa opetussuunnitelmassa 1979 esitettiin joukkotiedotuskasvatuksen perustavoitteet sekä perus- ja lisäoppiaines. Seitsemännen luokan perusoppiainesta olivat mm. käsitteet ja sanomatyytit, 8. luokalla mainos, viihde ja stereotyytit, 9. luokalla sanoman perillemenon esteet. Vuoden 2003 ja 2004 opetussuunnitelmissa tuli käyttöön nimitys mediakasvatus.

Vuonna 1991 nuoret osallistui IA:n lukutaitotutkimukseen. Siitä on Pirjo Linnakylän tutkimus vuodelta 1995. Lukutaitoa arvioitiin kertovien kaunokirjallisten tekstien tulokinnan, tiedottavien asiategstien ymmärtämisen ja dokumenttitekstien köyttämisen osalta. Mukana oli 31 maata. Parhaiten menestyviä olivat silloin suomalaiset sekä 9- että 14-vuotiaiden sarjassa. Tulokset julkistettiin 1992. Niistä moni hämmästyi. Olihan se verrattavissa olympialaisten kultamitaliin. Sama toistui seuraavalla vuosituhannella. Oppimistulosten kansainvälinen arviointiryhmä PISA (Programme for International Student Assessment) on vuodesta 2000 mitannut 15-vuotiaiden lukutaitoa kolmen vuoden välein. Se määritteli lukutaidon ”kirjoitettujen tekstien ymmärtämiseksi, käytöksi ja arvioinniksi lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi”. Vertailussa oli 32 maata. Suomi sijoittui ykköseksi vuosina 2000 ja 2003, kakkoseksi 2006, kolmanneksi 2009 ja neljänneksi 2015. Sen jälkeen on ollut pudotusta, mutta asema on säilynyt OECD-maiden keskiarvon yläpuolella (Linnakylä ym. 2004; Harjunen ym., 2008; www.minedu.fi/pisa). Vuonna 2022 olleessa mittauksessa Suomi sijoittui 14:ksi. Se tuotti kansallisen järkytyksen.

Suomalaisten hyviä tuloksia PISA-testeissä on selitetty peruskoulun homogenisoivalla vaikutuksella. Peruskoulu oli tasa-arvoinen ja tasoitti kotitaustasta johtuvia eroja. Protestanttinen uskonto on vaatinut käymään rippikoulua ja juurruttanut kaikille lukutaidon. Suo-

menkielisessä väestössä ei ole ollut lukutaidottomia. Kolmas syy on Suomen kirjoitusjärjestelmässä, joka on paljolti foneettinen. Jokaisella äänteellä on sanoissa merkkinsä, joten lukemaan opettelu on helpompaa ja saavutetaan jo alaluokilla nopeammin kuin englantia puhuvissa maissa. Suomessa vallitsi kirjakulttuurin arvostus. Silloin ei Suomessa ollut vielä maahanmuuttajia kuten nykyään.

2000-luvun digitalisoituminen on muuttanut ihmisten käyttäytymistä. Vuodesta 2009 matkapuhelimiin yleistyivät internet ja internetiin tuli sosiaalinen media (Karasma, 2022, s. 39–41). Lapsille ja nuorille hankittiin älylaitteet ja heistä tuli niiden suurkuluttajia. Paperikirjojen ja kotiin kannettujen sanomalehtien lukeminen väheni. Jotkut (La Rosa, 2023, s. 47, 69–72) uskovat, että äänikirjojen suosio pelastaa nuorten lukuharrastuksen. Lukuharrastuksen pudotus on dramaattinen, kun 40 % nuorista ei lue koskaan vapaa-ajallaan ja lukemista pidetään tylsänä. Yli puolet nuorista piti lukemista turhana tai ei ainakaan kovin tärkeänä. Yli puolet uskoi lukevansa tulevaisuudessa vain vähän tai ei ollenkaan. Nuori ei lue, ”koska puhelin on keksitty”. Tutkimuksessa oli 162 kahdeksaslukulaista, joten aineistoa täytyy pitää pienenä verrattuna vaikka PISA-tutkimuksiin. Viime aikoina on kyllä ilmestynyt monia muitakin huolestuttavia kannanottoja (Sisättö, 2020; Austen, 2020; Ekholm & Repo, 2021).

Kysyin tekoälyltä (Chat GPT), miten äidinkielen opetusta pitäisi kehittää. Se esitti kymmenen kohdan listan. En toista sitä tässä. Lopussa se mainitsi pitävänsä tärkeänä, että oppilaat kehittävät vahvoja kielitaitoja sekä luku- ja kirjoitustaitoa, jota tarvitaan elämässä ja monissa eri ammateissa. Kysyin myös, mitä pitäisi tutkia. Siinä tuli hyvä kuuden kohdan lista. Itse kannattaisin kuitenkin perinteisiä lukemisen, kirjoittamisen, draaman, vuorovaihtuksen, opetussuunnitelmien, oppimateriaalien, kirjallisuus- ja mediakasvatuksen sekä toiminnallisen kieliopin tutkimista. Yo-kokeista pitäisi selvittää, poistiko sähköinen tutkinto edellisen kokeen epäkohdat. Opettajankoulutuksesta olen samaa mieltä tekoälyn kanssa. Siitä pitäisi selvittää, kuinka voidaan kouluttaa ja valmistaa äidinkielen opettajia paremmin. Millaiset koulutusohjelmat sekä jatko- ja täydennyskoulutus ovat tarpeen?

Kirjallisuus

- Asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista sekä valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet* 1941. (1944). Valtioneuvoston kirjapaino.
- Austen, A. (2020). *Hulluna kirjoihin*. (Suom. Sirpa Saari). Minerva.
- Ehrström, E. K. (1821). Finska språket, betraktad såsom nationalspråk. Åbo Morgonblad n:o 12. 24.3.1821, 89–99.
- Ekholm, K. & Repo, Y. (2021). *Lukemisen aika. Eikö Suomessa lueta tarpeeksi?* Siltala.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (4. painos). Routledge.
- Gourvenec, A. F. (2017). ”Det rister litt i hjernen”: En studie av møtet mellom høytpresterelevante elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [”My brain is rattling”: A Study of the dialogue between high-achieving upper secondary students and literary practice]. [Väitöskirja, University of Stavanger].
- Gourvenec, A. F., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K. & Sønneland, M. (2020). Literature education in Nordic L1s. Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07>
- Hanho, J. T. (1955). *Suomen oppikoululaitoksen historia II 1809–1872*. WSOY.

- Harjunen, E. & Karjalainen, T. (2008). Reading literacy assessment. Teoksessa J. Hautamäki, E. Harjunen, A. Hautamäki, T. Karjalainen, S. Kupiainen, S. Laaksonen, J. Lavonen, E. Pehkonen, P. Rantanen & P. Scheinin (toim.), *PISA06. Finland. Analyses, reflections and explanations*. Ministry of Education Publications 2008:44, 147–177.
- Iser, W. (1978). *The act of reading*. Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801821011>
- Kaasinen, M. (2023). *Draamatoiminnan aikainen tunnetuki. Observointityökalun kehittäminen kasvatustieteellisen design-tutkimuksen tutkimusstrategiaa hyödyntäen*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 154.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning. Et casestudie af elevs skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udkolingen* [Literature education in Danish L1: A case study of lower-secondary students' resources for written stance-taking]. [Väitöskirja, Aarhusin yliopisto].
- Karasma, K. (2014). *Aapisesta ylioppilaskokeeseen. Äidinkielen opetuksen historia*. Äidinkielen Opetustieteen Seuran julkaisuja. Unigrafia.
- Karasma, K. (2018). *KRISTALLIPALLO. Äidinkielen opetuksen käsitteet*. Nord Print.
- Karasma, K. (2020). *AIKKA-puun omenia*. Kustannus HD.
- Karasma, K. (2022). *AIKKA-puun satakieli*. Kustannus HD.
- Karvonen, U. & Routarinne, S. (2020). Vuorovaikutustaidot. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), 2020. *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 18, 261–291.
- Keisarillisen Majesteetin Armollinen Gymnaasi- ja Koulujärjestys Suomen Isoruhtinanmaalle*. Annettu Helsingin kaupungissa 6 p. Marraskuuta 1843. (1844). J. Simeliuksen Perillisten tykönä.
- Keisarillisen majesteetin armollinen gymnaasi- ja koulujärjestys Suomen Isoruhtinanmaalle*. Annettu, Helsinginkaupungissa, 7 p. huhtikuuta 1856.
- Kjelen, H. A. (2013). Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse [Literature instruction in lower secondary school. Canon, education and competence]. [Väitöskirja, Norjan teknis-luonnontieteellinen yliopisto]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/244244>.
- Lakka, L. & Pietilä, P. (2023). Innostus, kiinnostus ja omaehtoisuus – Lukemisen yksilöllisyys ja ehdollisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetus suunnitelmassa. *Kasvatus & Aika*, 17(2), 42–57. <https://doi.org/10.33350/ka.119810>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction* (2. painos.). Teachers College Press.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, H., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, E., Rautopuro, J., Siren, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). *PISA 2018 ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 40. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf>
- Lindhé, A. (2015). Empatins paradox i skönlitteratur och litteraturundervisning. Teoksessa M. Jönsson & A. Öhman (toim.), *Litteratur och läsning: litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Studentlitteratur, 239–255..
- Linnakylä, P. (1995). *Lukutaidolla maailman kartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. (2005). Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. Teoksessa P. Kupari, & J. Välijärvi (toim.), *Osaaminen kestäväällä pohjalla* (s. 37–64). PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linsén, J. G. (1819/1929). Suomalaisesta kansallisuudesta. (Suom. E. V. I. Karjalainen). *Mnemosyne* 60–61. Teoksessa V. A. Tarkiainen & A. Anttila (toim.), *Arwidssonista Snellmaniin. Kansallisia kirjoitelmia vuosilta 1817–44*. SKS.
- Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma*. (1981). Valtion painatuskeskus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet*. (2016). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet>.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet*. (2019). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf.
- Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma*. (1925). Komiteamietintö. Valtioneuvoston kirjapaino.
- Malmgren, L.-G. (1986). *Den konstiga konsten: om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Studentlitteratur.
- Markkula, M. (2010). Kokemuksia kieliopin opettamisesta toiminnallisesti. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 39, 21–25.
- Maunu, N. (2010). Sijamuodot draamallisin ja toiminnallisin menetelmin. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 39, 25–52.
- Maunu, N. (2014). Uteliaisuus, yhteisöllisyys, ilo – toiminnallisen kieliopin mahdollisuuksia. Teoksessa K. Karasma & S.-R. Rauramo (toim.), *Opetustieteen perustajan juhlakirja* (s. 131–150). Professori Inkeri Vikaisen satavuotismuistoksi 11.10.2014.
- Maunu, N. (2015). Draama + kielioppi = toiminnallista kielioppia? Teoksessa M. Helstola & I. Ruohomäki (toim.), *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta* (s. 63–76). ÄOL:n vuosikirja.
- Maunu, N. & Airaksinen, R. (2020). *Toiminnallinen kielenoppiminen*. Otava.
- Modersmålet (1977). Teoksessa *Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö II A* (165–166). Keskiasteen koulunuudistus 13. Komiteamietintö 1977:2.
- Nissen, A., Tengberg, M., Svanbjörnsdóttir, B. M. B., Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Function and use of literary texts in Nordic schools. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(2), 1–22. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.10>
- PISA 2018: Suomi lukutaidossa parhaiden joukossa* (2018). <https://okm.fi/-/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa>
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö*. POPS II. (1970). Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun äidinkielen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma*. 1982. Valtion painatuskeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rejman, K. (2013). *Litteratur och livskunskap: modersmålslärares berättelse om undervisningen i årkurs 7–9*. [Väitöskirja, Åbo Akademi]. <https://www.doria.fi/handle/10024/94013>
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Sarmavuori, K. (2009). Kieliopista hauskaa toiminnallisin menetelmin. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 38, 43–88.

- Sarmavuori, K. (2010). Kielioppitunnit kiinnostavammiksi ja hausemmiksi toiminnallisten harjoitusten avulla. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 39, 9–25.
- Sarmavuori, K & Maunu, N. (2011). Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa – lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 40, 29–51.
- Sisättö, V. (2020). *Lukemisen voima*. SKS.
- Sjöstedt, Bengt. (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålämnet i svenska och danska gymnasier*. <https://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404393&dswid=2139>
- Salminen, J. (2001). Draaman käyttö ja opettajien koulutus. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 29–30, 33–56.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi* [The utility value of literature]. Fagbokforlaget.
- Tainio, L. & Grünthal, S. (2016). Language and literature education: principles and reflections on mother tongue and literature. Teoksessa A. T. H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (2. päivitetty painos) (s. 145–156). https://doi.org/10.1007/978-94-6300-776-4_10
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Väitöskirja, University of Gothenburg. Brutus Östlings bokförlag Symposium].
- Tommola, H. (2010). Jes – äikkää! Katsaus toiminnallisen kieliopin opiskeluun. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede*, 39, 18–21.
- Villanueva, Gran T. 2023. Så funkar den danske litteraturkanonen i praktiken. Ämneslära-
ren 7.2.2023. <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/litteratur/sa-funkar-den-danska-litteraturkanonen-i-praktiken/>
- ÄKKE-muistio eli *Äidinkieli. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiainekseksi peruskou-
lussa*. (1976). Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.
- Zschokke, H. (1834/2004). *Kultala. Hyödyllinen ja huvittava historia, yhteiselle kansalle
luettavaksi*. Suomentaja C. N. Keckman. SKS.

FT Katri Karasma on Turun yliopiston äidinkielen didaktiikan professori eme-
rita, jonka tutkimuskohteena on äidinkielen opetustiede.