

Tietolipas 288

Miten luemme?

Kirjallisuuden kouluopetuksen mahdollisuuksia

Toimittaneet

Aino Mäkikalli, Elias Heikkonen,
Kaisa Ilmonen ja Päivi Koponen



Tietolipas 288

Teos on Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran nimeämien asiantuntijoiden tarkastama.

SKS:n julkaisujen kokoelma kuuluu Unescon Maailman muisti -rekisteriin.

© 2024 Aino Mäkikalli, Elias Heikkonen, Kaisa Ilmonen, Päivi Koponen ja SKS

Sarja-asu: Markus Itkonen
Kannen toteutus: Eija Hukka
Kannen kuva: iStock.com / Avelino Calvar Martinez
Taitto: Sisko Honkala
Hakemisto: Aino Mäkikalli ja Kati Hitruhin
EPUB: Tero Salmén

ISBN 978-951-858-913-9 (nid.)
ISBN 978-951-858-914-6 (EPUB)
ISBN 978-951-858-915-3 (PDF)

ISSN 0562-6129 (nid.)
ISSN 2670-2584 (verkkojulkaisut)

DOI <https://doi.org/10.21435/tl.288>

Teos on lisensoitu Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 International -lisenssillä, ellei toisin mainita.
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fi>)



Teos on avoimesti saatavissa osoitteessa
<https://doi.org/10.21435/tl.288>
tai lukemalla tämä QR-koodi mobiililaitteella.



Hansaprint Oy, Turenki 2024

Sisällys

Kiitokset 7

Kirjallisuudentutkimus ja kirjallisuudenopetus – lukemisen mahdollisuuksia 9

Aino Mäkikalli, Elias Heikkonen, Kaisa Ilmonen ja Päivi Koponen

I KIRJALLISUUDENOPETUS LUKIOSSA

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat kaunokirjallisuuden lukemisen ohjaajina 29

Elias Heikkonen

Lukion ja International Baccalaureate -järjestön Diploma-ohjelman kirjallisuudenopetuksen ja kirjallisuusteorian suhteita 73

Aino Mäkikalli

II TIEDOSTAVA LUKEMINEN

Konkreettisia kosketuspintoja fiktiivisissä maailmoissa – miten huomioida materiaalisuus lukemisessa? 103

Laura Oulanne

Intersektionaalinen lukeminen 129

Kaisa Ilmonen

Vastustava lukeminen koulun sukupuolitietoisen ja normikriittisen kirjallisuuskasvatuksen menetelmänä 153
Susanna Itäkare ja Outi Oja

III KOKEMUKSELLINEN LUKEMINEN

Kokemuksellinen oppiminen kirjallisuudenopetuksessa 179
Laura Karttunen

Kokeva lukija ja yhteiskunta – kohti ruumiillista ja reflektiivistä lähilukemista 207
Anna Ovaska

Ekologisen dystopian lukeminen keinona nuorten ympäristöahdistuksen kohtaamiseen 226
Päivi Koponen

Äänikirja ja nuoret lukijat – mitä kirjallisuuden kuunteleminen on? 253
Hanna Järvenpää

Jälkisanat 276
Aino Mäkikalli

Kirjoittajat 280
Abstract 282
Asiahakemisto 283
Henkilöhakemisto 288

Kiitokset

Kiitämme lämpimästi Koneen Säätiötä, joka rahoitti ”Miten lue-
me? Kaunokirjallisuuden lukemisen muodot kirjallisuuden-
opetuksessa” -hanketta. Kiitämme ideoinnista ja tuesta myös Siru
Kainulaista ja Tintti Klapuria, jotka osallistuivat hankkeen alkuvai-
heeseen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuralle ja Kati Hitruhinille
lämmin kiitos antoisasta yhteistyöstä!

Lisäksi haluamme esittää nöyrän kiitoksen kaikille äidinkielen
ja kirjallisuuden opettajille, joiden työ uusien lukijoiden kasvatta-
misessa ja kouluttamisessa on korvaamatonta.

16. joulukuuta 2024

Toimittajat

Kirjallisuudentutkimus ja kirjallisuudenopetus – lukemisen mahdollisuuksia

Aino Mäkikalli

📄 <https://orcid.org/0000-0003-0129-3370>

Elias Heikkonen

📄 <https://orcid.org/0000-0002-7047-6376>

Kaisa Ilmonen

📄 <https://orcid.org/0000-0003-2466-5050>

Päivi Koponen

📄 <https://orcid.org/0009-0004-3895-0367>

Uuden ajan alun kirjallisen kulttuurin teräväsanaa humorigi, ranskalainen François Rabelais, kirjoittaa *Suuren Gargantuan hirmuisen elämän* (1963, 15–16; alkuteos *La vie très horricfique du grand Gargantua, père de Pantagruel* 1534) ensimmäisen osan alussa lukijan ja kirjan suhteesta vertaamalla näiden yhteyttä koiraan ja sen hamuamaan luuhun. Aivan kuten koira pyrkii kynsin ja hampain pääsemään käsiksi luun ytimeen – siihen kaikkein maukkaimpaan osaan luusta –, samoin lukijoidenkin on ”viisaasti nuuskittava, haisteltava ja annettava arvoa näille meheville ja kauniille kirjoille, siten on myös oltava nopeita ajamaan takaa ja rohkeita käymään kimppuun. Sitten on huolellisesti lukien ja ahkerasti harkiten muserrettava luu ja imettävä ravitseva ydin kuiviin. Tarkoitin tällä [– –], että elän siinä varmassa toivossa, että te tulette viisaiksi ja vapaamielisiksi nämä kirjat luettuanne.” Viisaus ja vapaamielisyys – siinäpä kaksi tavoiteltavaa arvoa nykypäiväkin oppijoille ja kirjojen lukijoille! Rabelais’n analogiaan sisältyy myös kirjallisuuden opiskeluun sopiva ajatus: kirjallisuus saattaa olla lukijalle maukkaampaa, jos hänellä on hallussaan keinot ja taidot päästä käsiksi tuohon mehukkaaseen ytimeen.

Vaikka renessanssiajan monitaiturin ja oppineen Rabelais'n mielestä kirjat ovat meheviä ja houkuttelevia, nykypäivän kirja- ja lukemisen kulttuuri näyttäytyy monelle varsin erilaisena. Toisin kuin kirjapainotaidon alkumetreillä, kirjastot takaavat, että kirjallisuus on nyt koko kansan saavutettavissa; kirjat tarjoavat ilmaiseksi tietoa, huvia ja hyötyä, tunteita ja kokemuksia sekä ajattelemisen aihetta. Samanaikaisesti kirjallisuusinstituutio elää ajassa, jossa kirjallisuuden vastaanoton ja kuluttamisen muodot muuttuvat ja jossa lukemiseen käytetty vapaa-aika on kovin kilpailtua. Riippuvuus digitaalisesta teknologiasta on australialaistutkijoiden mukaan synnyttänyt ”kerronnallista kilpailua”, jossa digitaalinen viihde vie usein voiton pitkäjänteisestä lukemisesta (ks. La Rosa 2023, 10–11).

Kirjastojen lainaus- ja lainaajatilastot sekä kirjojen myyntitilastot antavat jonkinlaista osviittaa siitä, missä määrin kirjat tavoittavat lukijoita. Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana erityisesti aikuisten lainaajien määrä ja aikuisten kirjallisuuden lainaukset ovat laskeneet mutta lasten kirjallisuuden lainausmäärät nousseet.¹ Painettujen kirjojen myynti on laskenut Suomen Kustannusyhdistyksen tilastojen mukaan lähes kuusi prosenttia vuoden 2018 jälkeen, ja jos kokonaismäärästä vähennetään oppikirjat, lasku on miltei kaksinkertainen. Sen sijaan sähköisten kirjojen myynti on nousujohteista ja äänikirjoja kuunnellaan yhä enemmän.²

Eri tekstilajeista (aikakauslehdet, sarjakuvalehdet, sanomalehdet, tietokirjallisuus ja kaunokirjallisuus) kaunokirjallisuuden lukemisella on osoitettu olevan vahvin yhteys lukutaidon kehittymiseen.³ Lasten ja nuorten on opittava keskittymään pitkiin teksteihin ja tarkastelemaan kirjallisuuden esittämiä haastaviakin rakenteita, kielenkäyttötapoja ja näkökulmia sekä kokemaan, tuntemaan ja kriittisesti analysoimaan kirjallisuuden tarjoamia elämisen ja maailmojen malleja. Kaikkien ei kuitenkaan tarvitse tulla kirjallisuuden aktiiviksi harrastajiksi, mutta ongelmallista on, jos nuorten lukemisen

1 Ks. Suomen yleisten kirjastojen tilastot.

2 Ks. Suomen Kustannusyhdistys 2022a; 2022b.

3 Leino ym. 2019, 89–91; ks. myös La Rosa 2023; Grünthal 2020.

taito jää pelkästään tekniselle tasolle: periaatteessa osataan lukea, mutta tekstin ymmärtämisessä voikin olla pulmia. Peruskoulusta tai lukiosta valmistuva nuori tarvitsee riittävää lukutaitoa selvitäkseen jatko-opinnoissa ja työelämässä.⁴

Tässä kokoomateoksessa⁵ lukemista tarkastellaan kouluopetuksen – lähinnä lukioasteen – kontekstissa. Äidinkieli ja kirjallisuus on kouluissamme se oppiaine, jossa opiskellaan kauno- ja tietokirjallisuuden lukemista. Kyse on vielä lukiossakin nimenomaan lukemisen opiskelusta ja lukutaidon kehittämisestä, sillä kaunokirjallisen ja kirjallisen ilmaisun keinot ovat paitsi jatkuvia myös uusiutuvia, ja teosten sisältöjä on usein hankalaa lähestyä, saati ymmärtää, ellei apuna ole tietoa ja taitoa siitä, miten kirjallisuus toimii. Kirjallisuudentutkimus on tässä kirjallisuuden kouluopetuksen tärkeä kumppani, sillä tutkimus tuottaa apuvälineitä ja ideoita siihen, miten kirjallisuutta olisi tarkoituksenmukaista tai perusteltua lähestyä. Teoksen tarkoitus onkin pohtia kirjallisuuden lukemisen tapoja kirjallisuusteoreettisista näkökulmista.

Keskustelu kirjallisuudenopetuksesta Suomessa

Suomessa kirjallisuudenopetuksen tutkimus on keskittynyt pääasiassa peruskouluun, ja lukion kirjallisuudenopetusta koskevia monografioita on ilmestynyt vain muutamia (ks. Rättyä 2019, 205). 1980-luvulta alkaen aiheeseen liittyviä tutkimuksia ovat Mauno Risasen väitöskirja *Lukion kirjallisuuden opetuksen tavoitteet. Opetuksen tavoitteiden viitetausta, opettajien, opetusharjoittelijoiden ja oppilaiden arvioinnit tavoitteiden tärkeydestä* (1981) sekä Juha

4 Vuoden 2018 PISA-raportissa (Leino ym. 2019, 23) todetaan: ”On erittäin huolestuttavaa, että yhteiskunnassamme on enenevässä määrin nuoria, joiden lukutaito ei riitä opiskeluun ja yhteiskunnassa toimimiseen, minkä vuoksi he ovat vaarassa syrjäytyä.” Ks. myös Grünthal 2020, 166–172.

5 Haluamme kiittää Koneen Säätiötä, jonka rahoittama projekti ”Miten luumme? Kaunokirjallisuuden lukemisen muodot kirjallisuudenopetuksessa” synnytti käsillä olevan kirjan.

Rikaman tutkimus *Lukion kirjallisuudenopetus. Vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetus opettajien arviointien valossa* (1984), jossa tarkastellaan kirjallisuudenopetusta ennen 1980-luvun kurssimuotoisen lukion alkua. Rikaman tutkimustyö on ollut alalla keskeistä, ja vuonna 2003 hän väitteli seurantatutkimuksella *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa*, jossa hän jatkoi aiemman tutkimuksensa selvitystä kirjallisuudenopetuksen tilasta. Tutkimukset perustuivat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille suunnattuihin kyselyihin, joiden perusteella Rikama (2004, 114–115) summasi kirjallisuudenopetuksen silloisen tilanteen ja aseman: hänen mukaansa 1990-luvun valinnaisuutta suosiva koulutuspolitiikka, johon kuului esimerkiksi äidinkielen opetuksen pakollisen tuntimäärän vähentäminen neljänneksellä, ”on olennaisesti heikentänyt Suomen lukioiden kirjallisuudenopetusta ja samalla lukionuorison mahdollisuuksia tutustua kaunokirjallisuuteen”.

Kaunokirjallisten tekstien yksityiskohtaista analyysia korostettiin 2000-luvun alusta lähtien, kun opetussuunnitelmien ja ylioppilastutkinnon uudistukseen liittyvä keskustelu koemuodoista ja niihin liittyvistä tehtävistä veivät oppiainetta tekstitaitojen suuntaan. Tekstitaidot (*literacies*) määriteltiin tekstilajien ja -käytänteiden hallinnaksi (Luukka ja Leiwo 2004, 21; Grönn 2007, 107) ja vielä tarkemmin tekstitaidoilla tarkoitettiin ”tilanteisiin ja yhteisöjen käytänteisiin sidoksissa olevaa toimintaa tekstien kanssa: tekstien tuottamista, tulkintaa, käyttämistä eri tarkoituksiin ja teksteistä puhumista” (Luukka 2009, 15). Kirjallisuudenopetuksen näkökulmasta suunta oli pois kokonaisvaltaisesta sisällön käsittelystä kohti yksityiskohtaisempien kirjallisten keinojen erittelyä, jossa ei välttämättä pyritä kokonaisvaltaiseen tulkintaan (Grönn 2007). Kahden kirjoitettavan aineen jälkeen ylioppilaskoe jakaantui vuodesta 2007 alkaen tekstitaidon kokeeseen ja esseekokeeseen, josta juuri pohjatekstien tarkasteluun keskittyvässä tekstitaidon kokeessa mitattiin opiskelijoiden taitoa eritellä muiden tekstilajien joukossa myös kaunokirjallisia tekstejä.

Vuosituhanneen alun ja jo sitä aiemmatkin keskustelut opetuksen keskeisistä sisällöistä tulevat hyvin esille Elina Koukin väitöskirjan

”Käsitteitä tarpeen mukaan”. Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa (2009) tutkimusasetelmassa. Kouki tutki, miten kirjallisuustieteellisiä proosa-analyysin käsitteitä opetetaan lukion oppikirjoissa ja miten kertojan käsite ymmärrettiin teksti-aidon ylioppilaskokeen vastauksissa keväällä 2007. Jo tutkimuksen lähtökohta kertoo tuon ajan kirjallisuudenopetuksessa käytetystä lähestymistavasta: tutkimuksen perustana on lukion opetussuunnitelman ja äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen edellyttämä kirjallisuustieteellinen käsitteistö, jota tarvitaan analysoitaessa ja eritellessä kaunokirjallisten tekstien kirjallisia keinoja. Oletuksena siis oli, että kirjallisuutta lähestytään tekstianalyytisesti, jolloin siihen sopivasta kirjallisuustieteellisestä käsitteistöstä tulisi vallita yhteisymmärrys niin opetussuunnitelmissa, oppimateriaaleissa, loppukokeissa kuin opetuskäytännöissäkin.

Tekstilähtöinen mutta joitakin kontekstuaalisia, kuten ”yhteisöjen käytänteitä” (ks. yllä), piirteitä huomioiva tarkastelutapa on tosiaan vallinnut lukio-opetuksessa pitkään ja näyttäisi vallitsevan edelleenkin (ks. Mäkikalli 2023). Jo Rikaman tutkimus osoitti, että opettajat 1980-luvulta 2000-luvun alkuun ovat pitäneet annetuista viidestä vaihtoehdosta tekstilähtöistä tarkastelutapaa tärkeimpänä lähestymistapana lukion kirjallisuudenopetuksessa.⁶ Toisaalta taas Kaisa Ahvenjärvi ja Leena Kirstinä esittelevät vuonna 2013 ilmestyneessä teoksessa *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja* erilaisia kirjallisuuden tutkimussuuntauksia ja toteavat silloisesta vallitsevasta tilanteesta: ”ei ole yhtä johtavaa tutkimussuuntaa. Samaa voi sanoa koulusta, jossa on käytössä useita paradigmoja yhtä aikaa.” (Ahvenjärvi ja Kirstinä 2013, 17.)

Jos Ahvenjärven ja Kirstinän näkemys tarkoittaa sitä, että kirjallisuudenopetus hyödyntää tiedostetun monipuolisesti monenlaisia kirjallisuustieteellisiä tutkimussuuntauksia luokkahuonetyöskente-

6 Opettajille osoitetussa kyselyssä vaihtoehdoiksi on annettu 1) tekstilähtöinen tarkastelutapa, 2) taustalähtöinen tarkastelutapa, 3) lukijalähtöinen tarkastelutapa, 4) temaattinen tarkastelutapa eli useiden teosten temaattinen vertailu sekä 5) useat erilaiset tarkastelutavat (Rikama 2004, 92).

lyssä, saattaa näkemys tuntua jokseenkin utopistiselta sellaisesta nykypäivän lukion kirjallisuuden opettajasta, joka taistelee kirjallisuuden käsittelyyn tarvittavan ajan puolesta oppiaineeseen kuuluvien sisältöjen ristipaineessa. Ahvenjärven ja Kirstinän näkökulma kattaa kuitenkin muitakin kouluasteita kuin lukion, jolloin variaatiota ja kirjallisuuden tarkastelutapojakin mahtuu enemmän mukaan, sillä kirjallisuuden lukeminen ja tarkastelutavat muuttuvat kouluasteilta toiselle siirryttäessä. Tutkijat kuitenkin pitävät tärkeänä analyttistä, erittelevää lukutapaa, joka paitsi sopii kaikenlaisiin teksteihin, muodostaa myös eräänlaisen perustan lukemiselle: ”tekstin erittelytaito kuuluu kirjallisuudentutkimuksessa peruslukutaitoon.” (Ahvenjärvi ja Kirstinä 2013, 28.)

Kirjallisuudenopetuksesta käytävän keskustelun tarkastelu on syytä ulottaa myös Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjojen (teema)numeroihin, jotka tarjoavat foorumin paitsi tutkijoille myös opetustyötä käytännössä tekeville opettajille. Vuosikirjoja selaillemalla huomaa, miten puhe kirjallisuudenopetukseen liittyvistä kirjallisuuden lähestymistavoista on jonkin verran hiipunut vuosikymmenien edetessä. Kun 1970-luvun vuosikirjoissa esiteltiin niin uuskritiikkiä, myytti-, moraal- ja psykokritiikkiä kuin myös kertomuksen struktuurianalyysiä kirjallisuudenopetuksen näkökulmina, seuraava vuosikymmen tarjosi opetuskäyttöön esimerkiksi narratologian, reseptiotutkimuksen ja feministisen kirjallisuudentutkimuksen menetelmiä (ks. Rainio 1971; Korolainen ja Mörsäri 1988). 1990-luvun alussa opettajia puhututti Euroopan yhdentymiseen liittyvät muutokset koulutusjärjestelmässä, ja pohdittiin jopa yhteisen kaanonin laatimista eurooppalaisille kouluille (ks. Kirstinä ja Mikkola 1992).

Vuoden 2001 vuosikirjassa Pirjo Sinko kysyi koulun kirjallisuudenopetusta katsauksenomaisesti käsittelevässä artikkelissaan miksi, mitä ja paljonko koulussa pitää lukea ja totesi, että lukiossa analyysitaidot ja tieto esimerkiksi tekstien kielestä ja rakenteista syvenevät (Sinko 2001, 15). Seuraavana vuonna pohdittiin lukiolaisten lukemisen ongelmiin ja motivaatioon liittyviä kysymyksiä (ks. Lamberg 2002) sekä myöhemmin tekstitaitojen ja

kirjallisuudentutkimuksen välistä suhdetta (ks. Hollsten 2009). Vasta vuoden 2011 vuosikirjassa esitellään senhetkisiä uusia kirjallisuusteoreettisia suuntauksia ja lähestymistapoja, kuten postkolonialismia, ekokritiikkiä, queer-tutkimusta ja eettistä lähestymistapaa. Lisäksi pohditaan esimerkiksi historiallisen kontekstin roolia tulkinnessa ja erilaisten kirjallisuuden käsittelyyn liittyvien käsitteiden opettamisen kysymyksiä. (Ks. Kiiskinen ja Koivisto 2011.) Tämän jälkeen kirjallisuutta on käsitelty tunteiden, kauhun ja ilmastonmuutoksen konteksteissa (ks. Murto 2019). Uusin vuosikirja käsittelee lukutaitoa, mutta kirjallisuudentutkimuksen uusimpia suuntauksia tai ylipäätään kaunokirjallisuuden lukemisen lähtökohtia ei käsitellä (ks. Järvenpää ja Kauppinen 2024).

Kirjallisuuden mahdollisuudet opetettavana aineena

Kaunokirjallisuus on ominaislaadultaan toisenlaista kuin asiatekstit, sillä kaunokirjallisuus rakentaa oman kuvitteellisen maailman; fiktion kautta avautuva mahdollisuuksien maailma on rajaton (Grünthal 2020, 184). Millaisia työkaluja tai taitoja tarvitsemme lähestyäksemme ja ymmärtääksemme kirjallista teosta, kokeaksemme sen mielekkääksi tai jopa uusia maailmoja avaavaksi? Miten lukioikäinen nuori voisi kokea kaunokirjallisuuden antoisana kulttuurin ja taiteen mutta myös itsereflektion muotona? Minkälaisia lähestymistapoja fiktiivisiin teksteihin kirjallisuudentutkimus voisi tarjota niille nuorille, joille kirjallisuus tuntuu jo käsitteenä vieraalta ja joilla kosketus kirjojen kuvitteelliseen maailmaan on jäänyt kevyeksi? Mitä koulutuspoliittisia ratkaisuja tarvitaan, jotta kirjallisuudenopetusta ja sen asemaa koulussa saadaan vahvistettua? Kysymykset ovat paitsi ajankohtaisia myös laajoja, eikä näihin voida tässä kokoomateoksessa tyhjentävästi vastata. Selvää on, että kaunokirjallisuus tarvitsee ominaislaadulleen sopivia lähestymistapoja, eikä sitä voi lukea yksinomaan faktatekstin strategioiden läpi (Olin-Scheller ja Tengberg 2012; Grünthal 2020, 184). Käsillä olevan kirjan luvut lähestyvät yllä esitettyjä kysymyksiä hahmottelemalla

tämänhetkisiä kirjallisuudenopetuksen ja -tutkimuksen välisiä suhteita sekä esittelemällä kirjallisuudentutkimuksessa tällä hetkellä esillä olevia menetelmiä, joiden avulla kirjallisuuden monitahoinen maailma voisi avautua lukijoille.

Luvuissa tartutaan erityisesti lukioikäisten nuorten lukemisen mahdollisuuksiin, sillä 16–19-vuotiaat elävät ajanjaksoa, jossa aiemmin nuortenkirjallisuutta harrastaneet lukijat siirtyvät vähitellen aikuisille suunnatun kirjallisuuden pariin tai jossa kirjallisuutta ainoastaan täysin pakotettuna lukeneelle opiskelijallekin pitäisi opettaa sellaiset fiktiivisten tekstien lukemiseen kuuluvat taidot, joilla voi läpäistä lukion päättökokeet. Opiskelija-aines on lukiossa heterogeeninen ja kirjallisuuden lähestymistapojakin on monenlaisia. Yksi teoksen tavoite on, että nämä moninaisuudet voisivat kohdata toisiaan.

Kasvatustieteilijä, professori emerita Judith A. Langer kirjoittaa teoksessaan *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2011, 1–2) siitä, miten väärinymmärretty oppiaine kirjallisuus kouluopetuksessa on. Hänen mukaansa painotus on ollut luku- ja kirjoitustaidon opettamisessa (*literacy*) – lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa – mutta myöhempien vuosien luku- ja kirjoitustaitojen opiskelun merkitystä ei ole kunnolla ymmärretty.⁷ Jotta opiskelija menestyisi jatko-opinnoissaan, työelämässä ja ehkäpä ennen kaikkea elämässä, hän tarvitsee koko koulu-uransa aikana jatkuvaa ohjausta ja opetusta kielen ja sanojen vastaanottajana ja käyttäjänä. Kehittynyt lukemisen, kirjoittamisen ja ajattelemisen taito muodostuu esimerkiksi asianmukaisen kielirekisterin ja sanaston, genren, retoristen rakenteiden ja esitystapojen sekä argumentointi- ja tyylikeinojen tunnistamisesta ja käyttämisestä (vrt. Langer 2011).

Kirjallisuudenopetuksen tehtävä ei ole pelkästään työstää opiskelijat mahdollisimman taitaviksi kaunokirjallisen tekstin analysoijiksi tai yleissivistää heidät oman kielialueensa tai maailmankirjalli-

7 Satu Grünthal (2020) esittelee havainnollisesti lukutaidon monivaiheista kehittymistä.