

KOKEMUKSELLISUUDESTA KOHTI TEORIATietoJA JA ANALYYSITAITOJA

Kirjallisuussisältöjen kehitys ja muutos lukion oppikirjoissa *Äidinkielen
sampo* (1986–1988) ja *Särmä* (2010)

Kaisa Kupiainen

Kirjallisuuden pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Kaisa Kupiainen	
Työn nimi – Title Kokemuksellisuudesta kohti teorian tietoja ja analyysitaitoja – Kirjallisuussisältöjen kehitys ja muutos lukion oppikirjoissa <i>Äidinkielen sampo</i> (1986–1988) ja <i>Särmä</i> (2010)	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 109
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkin tässä pro gradu -työssä sitä, miten lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kirjallisuussisällöt ovat muuttuneet ja kehittyneet siirryttäessä 1980-luvulta 2010-luvulle. Tarkastelen tätä vertailemalla kahden eri vuosikymmeniltä peräisin olevan oppikirjan, <i>Äidinkielen sampo</i> -sarjan (1986–1988) sekä <i>Särmän</i> (2010), kirjallisuusaineiksia suhteessa toisiinsa. Kirjojen kirjallisuussisältöjen muutokset kertovat asenteista kaunokirjallisuutta kohtaan sekä valottavat sitä, minkälainen käsitys kirjallisuudesta opiskelijoille lopulta muotoutuu oppikirjan välityksellä.</p> <p>Taustoitani tutkimustani kartoittamalla tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kehitykseen <i>Äidinkielen sampon</i> ja <i>Särmän</i> parinkymmenen vuoden julkaisu- ja käyttövälin aikana. Selvennän minkälainen asema äidinkielellä ja kirjallisuudella on lukion oppiaineena, sekä miten ylioppilaskirjoitukset ja kirjallisuustieteen saralla tapahtuva kehitys ovat vaikuttaneet sisältöihin. Lukio-opetuksen sisältöjä ja tavoitteita määrittävät <i>Lukion opetussuunnitelman perusteet</i>, jotka ovat tutkimukseen valikoitujen oppikirjojen kohdalla vuosilta 1985 ja 2003. Valotan myös oppikirjan asemaa koulumaailmassa sekä oppimiskäsitysten suhdetta kirjallisuudenopetukseen.</p> <p>Lähestyn oppikirjoja kirjakohtaisen sisällönanalyysin avulla. Oppikirjojen kirjallisuussisältöjen vertailu tuo esiin sisältöjen laajuudessa ajan myötä tapahtuneet leikkaukset (äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetusresurssien vähentäminen). Tämän lisäksi vertailu osoittaa muutoksen, joka on kohdentunut 1980-luvulta 2010-luvulle tultaessa kaunokirjallisuuden kokemukselliseen merkitykseen. Kokemusten kustannuksella entistä merkittävämpää roolia näyttelevät teorian tiedot ja analyysitaidot. Eri vuosikymmenten oppikirjat välittävät viestin myös siitä, minkälaisen muutoksen lukustrategiat ovat kokeneet voimakkaan viestintäympäristöjen kehityksen myötä.</p>	
Asiasanat – Keywords kehitys, kirjallisuus, lukio, opetus, opetussuunnitelmat, oppikirjat, sisällöt, vertailu, äidinkieli	
Säilytyspaikka – Depository Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto; Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
1.1 Tutkimuksen aineisto	6
1.2 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet	8
1.3 Aiempi tutkimustraditio	9
2 ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS LUKION OPPIAINEENA	11
2.1 Kirjallisuudenopetus Suomessa.....	12
2.2 Kirjallisuudenopetuksen tehtävistä.....	15
2.3 Ylioppilaskirjoitukset lukion päättökokeena.....	17
2.4 Kirjallisuustieteen vaikutukset lukion kirjallisuussisältöihin.....	20
3 <i>LUKION OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET</i> VUOSINA 1985 JA 2003	25
3.1 Opetussuunnitelmien kehittymisestä.....	25
3.2 Äidinkieli ja kirjallisuus <i>Lukion opetussuunnitelman perusteissa</i>	27
3.3 Kirjallisuus <i>Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1985</i>	28
3.4 Kirjallisuus <i>Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003</i>	32
3.5 Opetussuunnitelmien ja kirjallisuudenopetuksen kehityskulku	37
4 OPPIMISKÄSITYKSET JA OPPIKIRJAT	39
4.1 Oppikirjan merkittävä rooli kouluarjessa	39
4.2 Oppimiskäsitykset sisältöjen ohjaajina	40
4.3 Oppikirjat ja oppimiskäsitykset.....	42
4.4 Teorioita kirjallisuudenopetuksen taustalla.....	44
4.5 Oppimiskäsitykset suhteessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen.....	46
5 KOKEMUKSIA, TIETOJA JA TAITOJA KIRJALLISUUDESTA	48
5.1 <i>Äidinkielen sampo</i> ja <i>Särmä</i> tutkimusaineistona.....	49
5.2 <i>Äidinkielen sampo</i> – opetussuunnitelman ehdoilla kokemuksia ja elämyksiä kaunokirjallisuudesta.....	50
5.2.1 <i>Äidinkielen sampo, 1. kirja</i>	51

5.2.2 Äidinkielen sampo, 2. kirja	57
5.2.3 Äidinkielen sampo, 3.kirja	62
5.2.4 Oppikirjasarja <i>Äidinkielen sampo</i> kirjallisuuden käsitteijänä	69
5.4 <i>Särmä - suomen kieli ja kirjallisuus</i> – visuaalinen tietokirja	70
5.4.1 <i>Särmän</i> kirjallisuussisällöt: 1. Kirjallisuuden lajeja ja käsitteitä.....	70
5.4.2 <i>Särmän</i> kirjallisuussisällöt: 2. Länsimaisen kirjallisuuden historia	73
5.4.3 <i>Särmän</i> kirjallisuussisällöt: 3. Suomen kirjallisuuden historia.....	78
5.4.4 Kirjallisuus ja kirjoittaminen kohtaavat <i>Särmän</i> Kirjoittaminen-luvussa	82
5.4.5 <i>Särmä</i> kirjallisuuden käsitteijänä.....	82
6 <i>ÄIDINKIELEN SAMMON JA SÄRMÄN KIRJALLISUUSSISÄLTÖJEN VERTAILUA</i>	84
6.1 Oppikirjojen kirjallisuussisällöt	84
6.1.1 Kirjallisuussisältöjen teoriaosuudet	85
6.1.2 Kirjallisuussisältöjen analyysiosuudet.....	88
6.1.3 Kirjallisuussisältöjen historiaosuudet	90
6.2 Kirjallisuussisältöjen vertailua eri näkökulmista	92
6.2.1 Oppikirjat ja niiden kirjallisuussisällöt suhteessa opetussuunnitelmiin	93
6.2.2 Kirjallisuussisältöjen keskeiset perusteet suhteessa ylioppilaskirjoituksiin ja opetusresurssien vähentämiseen	95
6.2.3 Kirjallisuuden oppiainesten kokonaiskuva oppikirjoissa	98
7 PÄÄTÄNTÖ	102
8 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA LÄHTEET	105
KIRJALLISUUTTA	109

1 JOHDANTO

Suomalainen opetuskuulttuuri on oppikirjakeskeinen. Oppikirjan rooli opettavien sisältöjen ohjaajana on kouluarjessa merkittävä; opetus kattaa usein käytännössä sen, mitä oppikirja pitää sisällään. Oppikirja siis toimii usein jopa konkreettisenä opetussuunnitelmana, jonka mukaan määräytyvät opetukseen sisältyvät asiat. (Ks. esim. Karvonen 1995, 11–12.) Tämä pätee myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Äidinkieli ja kirjallisuus sisältää useita osa-alueita, joita ovat kielelliset vuorovaikutustaidot (eli kirjoittaminen, kuunteleminen, lukeminen ja puhuminen), kieli, ja kirjallisuus sekä media. Kehittyneen teknologian ja sitä seuranneen mediaympäristöjen huomattavan kasvamisen ja lisääntymisen myötä mediasisältöjen rooli oppiaineessa kasvattaa merkitystään. Mediakulttuurin nopea kehitys viime vuosisadan lopulta lähtien onkin asettanut äidinkielenopetukselle haasteita ja osaltaan edistänyt sitä, että kaunokirjallisten teosten lukemisesta on jouduttu opetuksen yhteydessä tinkimään (Rikama 2011, 29).

Aiempiin vuosikymmeniin nähden myös tiedon rooli on muuttunut. Internetin ansiosta tieto on kaikkien saatavilla. Tietoa on paljon, ja sen hankkiminen on helppoa: jokainen voi omalla kotisohvallaan klikkaillen kasvattaa tietämystään eri aihepiireistä. Uudenlainen tietokäsitys asettaa haasteita oppikirjalle ja sille, mikä on lopulta oppikirjan asema: tarvitaanko sitä? Tieto- ja viestintäteknologioiden kehitys viimeisten kahden–kolmenkymmenen vuoden aikana on ollut kiivasta. Uudenlaisen maailman muutosilmiöt ja -trendit ovat vaikuttaneet myös ajattelutapoihimme ja arvoihimme. Tämän suuntainen kehitys vaikuttaa ihmisten, ehkä erityisesti nuorten, elämään sekä asettaa haasteita ja heijastuu lopulta myös kouluympäristöön ja oppikirjoihin. Tarkastelen tässä työssä sitä, miten ajan mukanaan tuomat muutokset ovat vaikuttaneet äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen sekä sitä, miten nämä vaikutukset peilautuvat lukion oppikirjojen kirjallisuussisältöihin.

Tieteen kehitys ja uudenlainen ajattelu ovat peilautuneet myös ajan oppimiskäsityksiin sekä opetussuunnitelmiin, jotka määräävät opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Opetussuunnitelmien asettamat rajat vaikuttavat suoraan oppikirjojen sisältöihin ja siihen, miten sisältöjä opetetaan. Konkreettisesti tämä ilmenee opetusvälineissä, kuten muun muassa oppikirjoissa. Oppikirjan pitkät perinteet koulumaailmassa sekä sen lähes järkkymätön asema osana opetusta asettavat

kirjojen sisällöt kiinnostavaksi tutkimuskohteeksi: oppikirjat sisältävät tiedon, jota pidetään erityisen arvokkaana, sillä sen halutaan siirtyvän edelleen sukupolvelta toiselle. (Lappalainen 1992, 12.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt ovat usein yleisen keskustelun kohteena: mikä on äidinkielen asema ja mihin äidinkieltä tarvitaan? Millainen asema on suomen kielellä, kun englantia näyttelee yhä suurempaa roolia ihmisten arjessa? Myös kirjallisuuden asema nykymaailmassa herättää säännöllisin väliajoin keskustelua. Mikä on kirjan ja kaunokirjallisuuden paikka nykyaikana, ja kuuluuko lukeminen enää nykynuorten elämään ja arkeen? Tarkastellessamme ajan kulumista noin 1980-luvulta 2010-luvulle seuraamme muutosta, jonka aikana kaunokirjallisuus on saanut (kilpa)kumppanikseen lukuisan määrän median ja teknologian tarjoamia vapaa-ajan viettoon sopivia ympäristöjä sekä välineitä. (Ks. esim. Häppölä & Peltonen 2001, 4-5, Sinko 2001, 7-18.)

Kaunokirjallisuus on parhaimmillaan aineistoa, joka rakentaa ja vireyttää ymmärrystä, kriittisyyttä ja tulkintakykyä. Taito- ja taideaineet tukevat lapsen ja nuoren tasapainoista kehitystä. (Kajannes 2011, 32.) Katriina Kajannes kirjoittaa teoksen *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen* (2011) artikkelissaan ”Kannattaako kirjallisuutta opettaa” jokaiselle kuuluvasta oikeudesta ”koulutukseen, joka kehittää ihmisyyttä elvyttämällä eläytymiskykyä ja auttamiskykyä, avoimuutta, kunnioitusta ja rakkautta. Oppijalle ovat tarpeellisia sellaiset asiat, jotka lisäävät tajua ilmiöiden kokonaisvaltaisuudesta ja tietoa yksityiskohdista” (Kajannes 2011, 32). Tämänkaltaisia ajatuksia vasten kaunokirjallisuudenopetus voidaan nähdä hyvin perusteltuna, mutta tästä huolimatta näyttää siltä, että kirjallisuuden asema heikentyy opetuksessa edelleen ja lisäksi opetuksen käytettävät tuntimäärät ovat alhaiset suhteessa useisiin muihin Euroopan maihin. (Kajannes 2011, 32). Suomalaisten nuorten kaunokirjallisuuden harrastaminen on vähentynyt suhteessa 1980-lukuun. Nuori sukupolvi tarttuu yhä harvemmin kirjaan, ja lukuharrastus vähenee (Sulkunen 2011, 43). Kaunokirjallisuuden aseman voidaan nähdä olevan ahtaammalla kuin koskaan aikaisemmin.

Näitä huomioita vasten tutkimus oppikirjojen kirjallisuussisältöjen keskeisistä perusteista on paikallaan. Selvitän tutkimuksessani, minkälaisia kirjallisuussisältöjä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa on, miten ne suhteutuvat ajan mukanaan tuomiin muutoksiin sekä millaisen kirjallisuuskäsityksen oppikirjat tarjoavat opiskelijalle. Vertailevan tutkimukseni kohteina ovat lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat *Äidinkielen sampo* vuosilta 1985–

1988 sekä *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus* vuodelta 2010. Tarkastelen siis tutkimuksessani äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja, joiden julkaisu- ja käyttöväli on yli kaksikymmentä vuotta.

1.1 Tutkimuksen aineisto

Tutkin lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen *Äidinkielen sampon* (1985–1988) ja *Särmän* (2010) kirjallisuussisältöjä. *Äidinkielen sampo* on kolmiosainen oppikirjasarja, jonka tekijöitä ovat Sinikka Halme, Tuula Korolainen, Leena Laulajainen, Helka Nurmi, Kaija Parko, Taito Raumala ja Riitta Uosukainen (vaihdellen eri kirjoissa). Tekijät kuvaavat ensimmäisen painoksen 1-osassa kirjan noudattavan tiukasti uutta, vuonna 1981 asetettua oppimääräsuunnitelmaa sekä käsittelevän lähes yksinomaan keskeistä oppiainesta; valinnaisaineet on karsittu pois (Halme ym. 1982, 11). Samankaltainen linja jatkuu myös uudemmissa painoksissa sekä *Äidinkielen sampon* 2–3-kirjoissa.

Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus puolestaan on vuodelta 2010. Kirjan tekijäkaartiin kuuluvat Vesa Haapala, Inkeri Hellström, Janna Kantola, Tuomas Kaseva, Riitta Korhonen, Minna Maijala, Janne Saarikivi, Merja Salo sekä Juhana Torkki. *Särmän* tekijät kuvaavat oppikirjaansa särmikkääksi ja persoonalliseksi tietolähteeksi, joka heijastelee 2010-luvun maailmaa (Haapala ym. 2010). *Särmä*-oppikirja ilmentää tiedonkasvun ja tekniikan kehityksen myötä tapahtunutta muutosta, jossa oppikirja on laajentunut ”oppimateriaali”-käsitteeksi. Oppimateriaaliin liittyy oppikirjan lisäksi paitsi kirjoja, myös vihkoja, äänitteitä, opettajan oppaita ja oheismateriaalia, työkirjoja, tietokoneohjelmia ym. (Sarmavuori 2000, 5). *Särmä*-kirjasarja koostuu kolmesta erillisestä materiaalista, joita ovat käsikirjamaisen oppikirjan lisäksi kurssikohtaiset tehtävävihkot (9 kappaletta) sekä opettajan sähköiset aineistot.

Tutkimani oppikirjat ovat molemmat oman aikansa, *Äidinkielen sampo* 1980-luvun ja *Särmä* 2010-luvun taitteen, tuotoksia. Kyseiset oppikirjat ovat valikoituneet tutkimukseni kohteiksi monen tekijän vaikuttamana, joita selvennän seuraavaksi.

Lukion opetusta ja oppisisältöjä alettiin yhtenäistää Suomessa 1980-luvulla, jolloin laadittiin valtakunnallinen lukion uusi opetussuunnitelma. Lukio-opetuksen säännönmukainen ja huolellinen yhtenäistäminen muutti opetusta ja oppikirjoja merkittävästi. Sisältöjen

jäsentämisen myötä oppikirjojen tuotanto alkoi yltyä, kun valtakunnallisesti yhtenäiset sisällöt mahdollistivat uudenlaiset markkinat oppikirjatuotannolle. (Rikama 2011, 29.) Lukio-opetuksen huolellinen ja maanlaajuinen yhtenäistäminen sekä oppikirjatuotannon syntyminen toimivat vaikuttimina sille, että tutkimukseen valikoitui 1980-luvulla tähän uuteen tilanteeseen laadittu äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja *Äidinkielen sampo*.¹

Koulumaailman 1980-luvulla kohtaamista muutoksista huolimatta oppikirjan vaikuttimet ovat sittemmin kehittyneet huomattavasti. Tuolloin lukion opetukseen vaikuttaneita seikkoja olivat *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985* sekä behavioristinen oppimiskäsitys, oppiaineen paikoin erilaiset painopisteet painotuspisteet (esimerkiksi kaunokirjallisuuden lukemisesta saatavan elämyksen korostaminen ja media-taitojen käsittelyn puuttuminen) sekä äidinkielen ylioppilaskoe eli otsikkoaine. Nykyaikaan tultaessa muutoksia on tapahtunut yhdellä jos toisellakin alueella: 2010-luvulla vaikuttava opetussuunnitelma on vuodelta 2003, oppimiskäsitys on konstruktivistinen, oppiaine on saanut uusia sisältöjä ja ylioppilaskirjoitukset sisältävät otsikkoeseen lisäksi aineistoesseen sekä tekstitaidon kokeen. Nämä seikat nousevat perustelluiksi näkökulmiksi, kun tarkastellaan kirjallisuussisältöjen kehitystä vuosikymmenten saatossa. Vertailevan tutkimukseni toinen oppikirja on tuore 2010-luvun tuotos *Särmä*, joka näyttäisi valikoituvan nykyisin käytettäväksi oppikirjaksi yhä useammassa lukiossa.² Haluan kartoittaa vertailussani paitsi kirjallisuussisältöjen kehitystä ajan kuluessa, myös kirjallisuussisältöjen tilaa nykyaikana (sekä suhteessa 1980-lukuun).

Äidinkielen sampo koostuu kolmesta osasta, jotka on tarkoitettu kukin omaksi kirjakseen kunkin lukiovuoden ajaksi. *Särmä*-oppikirja puolestaan on yksi osa *Särmä*-oppimateriaaleista. Oppikirjojen erilainen rakenne on kirjojen tekijöiden päättämä ratkaisu, jota haluan kunnioittaa myös niiden sisältöjä tutkiessani; oppikirjojen erilainen rakentumistyyli on myös yksi niiden eroavaisuus. Tutkin nimenomaan oppikirjojen tarjoamia kirjallisuussisältöjä, ja *Särmän* kohdalla rajausta tarkoittaa sitä, että työhöni ei sisälly kurssikohtaisten tehtävävihkojen tai opettajan sähköisten materiaalien sisältöjen tarkastelua. Pelkän oppikirjan tarkempi käsittely on perusteltua myös sen vuoksi, että kurssikohtaiset

¹ Muita 1980-luvulla käytössä olleita lukion äidinkielen oppikirjoja olivat *Äidinkielen sampo* -sarjan lisäksi esimerkiksi *Uuden lukion äidinkieli* -sarja (1981–1987) ja *Lukion kielentaito* -sarja (1984–1985). (Lähde: Jyväskylän kaupunginkirjasto).

² 2010-luvulla *Särmän* ohella käytössä olevia lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja ovat muun muassa *Kieli ja tekstit* (2006–) *Kivijalka* (2000–) sekä *Piste: Lukion äidinkieli ja kirjallisuus* (2007–). (Lähde: Jyväskylän kaupunginkirjasto). Olen valinnut *Särmän* 2010-luvun oppikirjoista tutkimusaineistokseni, sillä tuore, visuaalinen ja raikkaan oloinen oppikirja edustaa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen viimeisintä antia. *Särmä* tarjoaa käsityksen siitä, miten kirjallisuutta opetetaan tänä päivänä yhä useammassa lukiossa.

tehtävävihkot, samoin kuin sähköiset materiaalit, ovat opettajakohtaisesti vaihtelevammin käytössä kuin käsikirjamainen oppikirja. *Äidinkielen sampon* on limittänyt tehtävät tietosisältöjen mukaan, mutta tasapuolisuuden vuoksi en paneudu myöskään *Äidinkielen sampon* kirjallisuustehtäviin kuin maininnanomaisesti.

1.2 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Paneudun oppikirjojen kirjallisuussisältöihin analysoimalla molempien kirjojen kirjallisuussisältöjä ensin toisistaan erillään sisällönanalyysin keinoin. Tarkastelen, minkälaisiksi oppikirjojen keskeiset kirjallisuussisältöjen perusteet muotoutuvat ja lähestyn tämän jälkeen kirjojen sisällönanalyysin tuloksia vertailevasta näkökulmasta. Oppikirjojen vertailussa ilmeneviä tuloksia tarkastelen suhteessa opetuksen kentällä tapahtuneisiin muutoksiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, oppimiskäsityksen ja opetussuunnitelmien kehitykseen sekä ylioppilaskirjoitusten uudistumiseen.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on kehittynyt ajan mukana vuosituhannen vaihteen molemmin puolin. Kirjallisuudella on aina ollut merkittävä rooli oppiaineessa, ja sen asema on edelleen 2010-luvulla pysynyt vahvana opetussuunnitelmassa. (Vrt. LOPS 1985 & LOPS 2003.) Muuttuva maailma asettaa kuitenkin uudenlaisia haasteita oppiaineelle, sillä oppilaille olisi pyrittävä opettamaan sellaisia äidinkielen ja kirjallisuuden taitoja, jotka palvelevat heitä kaikista parhaiten elämässään ja yhteiskunnassa.

Opetussuunnitelma ilmentää tavoitteita ja sisältöjä, joita kussakin oppiaineessa pidetään opetuksen kannalta merkittävänä ja joiden halutaan toteutuvan valtakunnallisella tasolla koulujen opetuksessa. Opetussuunnitelma on uudistunut 1980-luvulta meidän päiviimme tultaessa kolmesti: vuosina 1985, 1994 sekä 2003. *Äidinkielen sampon* ja *Särmän* kohdalla vaikuttavina opetussuunnitelmina ovat olleet *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985* sekä *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*.

Lukion opetussuunnitelman ohella opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin vaikuttaa merkittävästi lukiokoulutuksen päättökoe eli ylioppilaskirjoitukset. Äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoe muodostui 1980-luvulla pelkän otsikkoaineen kirjoittamisesta. Viimeksi vuonna 2007 uudistunut ylioppilaskoe sisältää nykyisin otsikkoaineen lisäksi aineistoaineen, sekä tekstitaidon kokeen. (Leino 2008, 121.)

Selvennän kirjallisuuden asemaa oppiaineessa, oppimiskäsitysten ja opetussuunnitelmien sekä ylioppilaskirjoitusten kehitystä tulevissa luvuissa perusteellisemmin. Edellä mainitut muutokset ja kehitys asettavat oppikirjojen kirjallisuussisällöt kiinnostavaan kehykseen. Oppikirjojen sisältöjen tutkimus valottaa, minkälaisen tien koulun kirjallisuudenopetus ja sen sisällöt ovat viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana kulkeneet. Sisällöissä tapahtunut kehitys ja muutos peilautuvat oppikirjojen kautta nuorten maailmaan ja vaikuttavat siihen, minkälaisena he kirjallisuuden näkevät ja kokevat. Oppikirjojen vertailu ja sen tulosten suhteuttaminen eri näkökulmiin, jotka vaikuttavat lukion oppikirjojen sisältöihin, valottavat kirjallisuussisällöissä tapahtunutta kehitystä ja muutoksia. Oppikirjan merkittävä rooli koulumaailmassa aikaansaa sen, ettei sen välittämä viesti kaunokirjallisuudesta ole yhdentekevä, sillä se vaikuttaa merkittävään osaan koko ikäluokasta.

1.3 Aiempi tutkimustraditio

Oppikirjatutkimusta on tehty Suomessa monilla eri tieteenaloilla. Oppikirjoja on tutkittu eri oppiaineiden piirissä, ala- ja yläkoulussa sekä lukiossa. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kannalta merkittävää kirjallisuudenopetusta koskevaa tutkimusta on tehnyt muun muassa Juha Rikama, joka on tutkinut koulujen kirjallisuudenopetusta monissa eri teoksissaan. Rikama on tutkinut kirjallisuudenopetuksen historiaa ja kehitystä lähinnä 1900-luvun loppupuolen ja 2000-luvun alun osalta. Rikama selvittää teoksissaan, miten kirjallisuudenopetuksen sisällöt ja tavoitteet ovat kehittyneet ajan kuluessa (ks. esim. Rikama 2000, 2004 ja 2011). Pirjo Sinko puolestaan käsittelee tutkimuksessaan *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan* (1994) koulun kirjallisuudenopetusta ja sen vahvistamista. Kirjallisuuden merkitystä kouluopetuksessa on tutkinut paljon myös Katri Sarmavuori. Sarmavuori käsittelee lukemisen ja kirjallisuuden opettamisen eri menetelmiä ja niiden edistämistä, kirjallisuuden antia lukijoilleen sekä koulun mahdollisuuksia vaikuttaa tähän ja kirjallisuuspainotteisen opetuksen hyötyjä koulussa (ks. esim. 2000 ja 2007). Keskusteluun kirjallisuuden opettamisesta on osallistunut myös Ulla Puranen. Purasen vuonna teos *Luen, koen ja puen sanoiksi* (1998) hahmottaa kirjallisuuden muotoa ja olemusta ja sitä, miten tämä välittyy oppilaille, sekä sitä, kuinka tämän viestin välittymistä voitaisiin parantaa tai helpottaa. Teos pohtii myös, minkälainen on oppikirjan rooli ja miten se käsittelee kirjallisuutta. (Puranen 1998, 74.) Elina Kouki on tutkinut väitöskirjassaan *Käsitteitä tarpeen mukaan* (2009) kirjallisuuden käsitteiden opettamista lukiossa. Tutkimuksen kentällä

käytävää keskustelua tarkastellessa selviää, että kirjallisuuden opettamista on tutkittu jonkun verran mutta oppikirjojen sisältöjä on tutkittu vähemmän.

Oppikirjojen kirjallisuussisällöistä on tehty aiemmin muutamia pro gradu -töitä. Jyväskylän yliopistossa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja ovat tutkineet Pauli Hautala ja Outi Lehtonen. Pauli Hautala on tehnyt pro gradunsa identiteettien diskursseista yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa *Taito-Voima-Taju* (2005–2007) Tutkimus *Identiteettien diskurssit yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Taito-Voima-Taju* (2012) tarkastelee, millaisin keinoin eri diskurssit keskustelevat äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa. Lehtonen puolestaan tutkii työssään *Kirjallisuuskäsitykset ja kirjallisuuden oppiminen* (2001), millaisia käsityksiä tiedosta, oppimisesta ja kirjallisuudesta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja *Kivijalka* (2000) tarjoaa kirjallisuudenopetuksen osalta. Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kirjallisuussisältöjä ovat tutkineet Oulun yliopistosta Katja Holtinkoski ja Johanna Ollakka (2006) sekä Joensuun yliopistosta Piia Kähkönen (2001).

Tutkimuksen kentällä on tutkittu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kehitystä, kirjallisuudenopetusta sekä sisältöjä opetussuunnitelmien näkökulmasta (Ks. esim. Julkunen 1997, Savolainen 1998, Rikama 2000 ja Kouki 2009). Aiempiin tutkimuksiin nähden oma pro gradu -työni osallistuu keskusteluun tutkimalla lukion kirjallisuussisällöissä tapahtunutta muutosta konkreettisella tasolla, oppikirjoissa. Käsittelen tutkimuksessani kirjallisuudenopetuksen keskeisiä perusteita oppikirjoissa, niiden kehitystä ajan myötä viimeisten reilun kahdenkymmenen vuoden aikana. Kirjojen kirjallisuussisältöjen tapahtumat kertovat asenteista kaunokirjallisuutta kohtaan sekä valottavat sitä, minkälainen käsitys kirjallisuudesta opiskelijoille lopulta muotoutuu oppikirjan välityksellä.

2 ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS LUKION OPPIAINEENA

Tutkimukseni lähtökohta on kysymys siitä, mitä ja millaisia ovat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeiset kirjallisuussisältöjen perusteet ja miten oppikirjat *Äidinkielen sampo* ja *Särmä* käsittelevät näitä perusteita. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen kuuluu useita osa-alueita, joista yksi on kirjallisuus. Äidinkielen ja kirjallisuuden lukio-opetuksen sisällöt määritellään vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* koostuviksi ”kieli-, kirjallisuus- ja viestintätieteistä sekä kulttuurin tutkimuksesta” (LOPS 2003, 32). Osa-alueiden nimitykset, painotukset ja näkökulmat ovat vaihdelleet opetussuunnitelmissa aikojen saatossa. Tämä on näkynyt myös siinä, mitä ja miten kirjallisuudesta on opetettu. Tutkimuksessani pyrin kartoittamaan, näkyykö oppikirjojen kirjallisuussisällöissä eroja, kun ajassa on menty yli 20 vuotta eteenpäin. Oppiaine on kohdannut monia haasteita, joista näkyvimpiä ovat olleet opetukseen käytettävien tuntimäärien leikkaus, ylioppilaskokeen uudistukset sekä media- ja teknologiakulttuurin yleistyminen. Kirjallisuuden asemaa ja profiilia oppiaineessa on toisaalta myös pyritty selkiinnyttämään ja parantamaan esimerkiksi vuonna 1999 aikaansaadulla oppiaineen nimenmuutoksella, jolloin äidinkieli muuttui *äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi*. Nimenmuutos nosti esiin kaksi oppiaineen vahvinta tieteenalaa selvästi näkyviin ja lisäsi kirjallisuusdidaktiikan kehittelyä. (Kouki 2009, 27.)

Jokainen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osa-alue edustaa lopulta omaa tieteenalaansa, jokaisen taustalla on oma tutkimusalueensa. Jokainen osa-alue on jo itsessään hyvin laaja, ja vaikuttaa siltä, että sisällöt laajenevat koko ajan. Kirjallisuuden tutkiminen on Suomessa kattavaa ja se on kytkeytynyt myös kouluopetukseen, esimerkiksi Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjoissa käsitellään tätä suhdetta. (Savolainen 1998, 2.) Kirjallisuuden taustalla ovat monet tutkimussuunnat, ja kirjallisuuden alueella äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine saa myös taideaineen luonteen.

Kirjallisuuden asema oppiaineessa on keskeinen monen eri seikan vuoksi. Ensinnäkin yksittäisen oppilaan lukuharjoittelu on hyvin tärkeää, toiseksi kirjallisuus auttaa oppijaa kehittämään omaa identiteettiään sekä kolmanneksi kirjallisuus välittää sekä kansallista että kansainvälistä kulttuuria. (Savolainen 1998, 2.) Seuraavassa luvussa perehdyn edellä mainittuihin seikkoihin vielä syvällisemmin.

2.1 Kirjallisuudenopetus Suomessa

Suomessa äidinkielen opetussuunnitelmissa kielen ohella kirjallisuudella on aina ollut keskeinen asema (Julkunen 1997, 26). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen historia kertoo omalla tavallaan koulun, tietokäsitysten, kasvatuksen ja yhteiskunnan matkasta ja kehityksestä. Kirjallisuudenopetuksen tehtävät ovat herättäneet keskustelua ja muuttuneet ajan kuluessa. Kansallisen perinteen välittäminen ja hyvän kielen kehittäminen ovat saaneet rinnalleen myös muita tehtäviä, ja myös oppilaan asema opetuksessa on kokenut muutoksia. Tämän vuoksi myös oppiaineen menneisyys on mutkikas.

1800-luvulla äidinkielen oppiaineessa opeteltiin suomen kieltä kuin mitä tahansa vierasta kieltä, sillä kaikki oppilaat eivät olleet suomenkielisiä. 1900-luvulla oppiaine on jo jaoteltu eri osa-alueisiin. Vuoden 1916 opetussuunnitelma jakaa oppiaineen seuraaviin osa-alueisiin: teksti, kielioppi, kirjoitus ja kirjallisuus. (Savolainen 1998, 4.)

Kirjallisuuden keskeistä asemaa osana opetusta on eri aikoina perusteltu eri tavoin. Vuoden 1941 oppiennätyksissä ja metodisissa ohjeissa merkittävimpana syynä kirjallisuudenopetukseen pidettiin sitä, että oppilaat saavat mallin esimerkillisestä kielenkäytöstä lukiessaan kaunokirjallisuutta. Tämän lisäksi 1940-luvulla korostettiin myös kirjallisuuden sisältämiä elämänarvoja, kouluopetuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena pidettiin kykyä ja halua lukea hyvää klassikko- kirjallisuutta. (Julkunen 1997, 26.) Klassikkojen, sekä kotimaisten että kansainvälisten, lukeminen nähtiin sivistävänä ja kasvattavana. Kirjojen ajankohtaisuus hyväksyttiin kirjallisuuden valinnan perusteiksi vain tilapäisesti. Koulussa luettavan kirjallisuuden tuli olla korkeatasoista, erityisesti kielellisesti. Kirjallisuuden lukeminen koettiin yhtenä välineenä mahdollistamaan kasvatuksen muita päämääriä. (Julkunen 1997, 27.) Viime vuosisadan alkupuolisko hallitsi myös niin sanottu kansallinen kirjallisuudenopetus, joka tarkoittaa sitä, että sekä kirjallisuus että kirjallisuudenopetus oli valjastettu kansallisuuspolitiikan palvelukseen. Kirjallisuus ja myös sen kouluopetus nähtiin siis merkittävässä asemassa kansakunnan rakentamisen kannalta. (Rikama 2011, 24.) Tämä näkyi kirjallisuudenopetuksessa siten, että tietyt kirjat nousivat hyvin voimakkaasti näkyviin, kun taas toiset jäivät kokonaan opetuksen ulkopuolelle. 1960-luvulle asti kestäneellä kaudella koulun kirjallisuudenopetuksessa suorastaan syrjittiin ulkomaista kirjallisuutta, nuorten kirjoja sekä viihdekäyttöön tarkoitettuja teoksia. (Rikama 2011, 25.)

Tämänlainen näkemys kirjallisuudenopetuksesta säilyi 1970-luvulle asti, jolloin linja muuttui koulu-uudistuksen myötä. Uudistuksen viitoittamana kirjallisuudenopetuksessa ei kiinnitetty enää aiempien käytänteiden mukaan niin runsaasti huomiota siihen, mikä on sopivaa luettavaa ja mikä ei, vaan tärkeäksi kysymykseksi muotoutui se, mitä on tarkoituksenmukaista luetuttaa oppilailla. Tätä 1960–1970-luvulla alkanutta ajanjaksoa kutsutaan reseptioestetiikan kaudeksi, koska oppilasta lukijana alettiin ajatella yksilönä kirjallisuuden vastaanottamisen suhteen (Rikama 2011, 24). Koulussa pyrittiin siis lukemaan kirjallisuutta, joka palvelee opetuksen tavoitteita, erityisesti lukiossa. Nämä tavoitteet liittyivät kuitenkin usein siihen, että oppilaille pyrittiin tarjoamaan runsaasti lukukokemuksia ja monipuolisia kehitysvirikkeitä (Rikama 2011, 24). Tästä esimerkkinä voidaan pitää temaattista kirjallisuudenopetusta. Temaattisessa kirjallisuudenopetuksessa valitaan kirjallisuutta tietyn teeman mukaan tai voidaan tarkastella tiettyä teosta jostain temaattisesta näkökulmasta. Se on ollut lukion kirjallisuudenopetuksen keskeisimpiä käytänteitä 1970-luvulta asti. Juha Rikama toteaa (*Virke* 4/1971, teoksessa *Kaanon ja Reseptio* 2000, 112) oppilaiden olevan nimenomaan kiinnostuneita siitä, mitä kirjailija pyrkii teoksellaan sanomaan inhimillisen kokemukseen piiriin kuuluvista teemoista, kuten rakkaudesta, elämästä ja kuolemasta. Oppilaita ei tunnu niinkään kiinnostavan kirjailijoiden elämäkerrat tai kirjallisuushistorian näkökulma teoksiin. Temaattinen näkökulma mahdollistaa useiden eri teosten yhdistämisen samaan teemaan, tosin eri näkökulmista tarkasteltuna. Teeman apuna käyttö auttaa oppilaita jäsentämään maailmankuvaansa, sieltä mistä kulloinkin on tarve. (Rikama 1971/2000, 112.) Temaattinen menetelmä auttaa opiskelijoita myös ymmärtämään yleisinhimillistä ja yhteiskunnallista todellisuutta sekä vertailemaan eri tekstejä. Se sopii myös hyvin eritasoisille opiskelijoille: jokainen voi osallistua aktiivisesti, kun lukija voi valita luettavansa omista lähtökohdistaan, kunhan luettava vain sopii annettuun teemaan. (Julkunen 1997, 28.) Eräs muutos kirjallisuudenopetuksessa, joka tapahtui 1960–1970-luvulla, oli se, että opetuksessa alkoi korostua tieteellinen näkökulma. Tämä näkyi esimerkiksi käsitteiden ilmaantumisena osaksi kouluopetusta. Heräsi keskustelua myös siitä, mikä kirjallisuudentutkimuksen asema ja merkitys kouluopetuksessa on (Kouki 2009, 18).

1980-luvulla kirjallisuudenopetuksessa alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota ja arvioida luettavaa kirjallisuutta oppilaiden näkökulmasta. Kirjallisuudenopetuksen tehtävät olivat jo aiemmin herättäneet keskustelua, joka kiihtyi entisestään 1980-luvulla. Mielipiteitä herätti esimerkiksi se, että luettavat teokset alettiin valita oppilaiden samaistumiskykyä ja eläytymismahdollisuutta silmälläpitäen. Pelättiin, että kulttuuriperinnön välittyminen

kaunokirjallisuuden avulla oli käymässä pinnalliseksi ja huomattavasti aiempaa vähäisemmäksi. Ajan henkeen kuuluikin, että nyt pyrittiin löytämään yhteisymmärrys kirjallisuusinstituution ja yhteiskunnan odotusten sekä oppilaiden odotusten välille. Vuonna 1985 ilmestyi uusi kurssimuotoista lukiota varten laadittu opetussuunnitelma, joka yhtenäisti opetusta huomattavasti määrittelemällä kullekin kurssille sisällöt. Pitkään jatkunut vapaan kokeilun kausi alkoi olla päätöksessään, ja kirjallisuudenopetuksen kenttä alkoi systematisoitua. Uuden opetussuunnitelman vaikutus ilmeni selkeästi etenkin sen jälkeen, kun siihen pohjautuvia oppisisältöjä konkretisoivia oppikirjoja alkoi ilmestyä. (Rikama 2011, 28.) 1980-luvulla uusissa oppikirjoissa kirjallisuudenopetussuunnitelma toteutuu monipuolisesti. Lukiuudistus aiheutti myös ennen näkemättömän opetusta kehittävän oppikirjatuotannon – äidinkielen ja kirjallisuudenkin oppiaineeseen ilmestyi monia keskenään kilpailevia kirjoja. (Rikama 2011, 29.) Oppilaan asema opetuksessa oli alkanut kuitenkin muuttua vääjäämättömästi. Oppilaan odotukset, elämys- ja kasvutarpeet, alettiin nähdä perusedellytyksenä kaikkien muiden odotusten toteutumiseksi. (Julkunen 1997, 31–32.)

Oppilaiden mieltymykset alkoivat päästä hyvin selvästi esiin, ja 1990-luvulla mietittiinkin jo sitä, pitäisikö kirjallisuuden valinnoissa tiukentaa linjaa. Pohdittiin, voisiko ratkaisu olla esimerkiksi peruskoulun päättymiseen mennessä jokaiselle oppilaalle tarjottu jonkinlainen kulttuurikirjapaketti. Paketti sisältäisi aineksen, johon kaikkien nuorien haluttaisiin tutustuvan. Tämän lisäksi oppilaat saisivat valita lisämateriaalia omien mieltymystensä mukaan. (Julkunen 1997, 33.) Juha Rikama puolestaan on tarkastellut (1995/2000, 102), miksi opetuksen kirjallisuuden kaanon ja oppilaiden mielikirjallisuus kohtaavat vain harvoin. Opettajat ovat arvioineet kirjallisuudenopetuksen tärkeimmiksi tavoitteiksi lukuharrastuksen lisäämisen. Yhtenä valintaperusteena luokassa luettaville kirjoille, kirjallisuudenopetuksen kaanonille, on mainittu sisällön kiinnostavuus oppilaiden kannalta. Ristiriitainen tilanne johtuu siitä, että kaanoniin päästäkseen kirjan on täytettävä myös monia muita kriteerejä, ja sen on edistettävä samanaikaisesti useampia kuin yhtä kirjallisuudenopetuksen tavoitetta. Ensinnäkin teoksen on oltava sisällöltään oppilaita kiinnostava mutta myös kirjalliselta arvoltaan riittävän merkittävä. Tällöin se edistää lukemisharrastusta, lukutaidonopetusta sekä kehitysvirikkeiden tarjoamista. Toiseksi kirjan olisi myös opetettava kirjallisuushistoriaa tai edustaa sitä. (Rikama 1995/2000, 102.) Rikama pohtii nykyäidinkielenopettajien tasapainoilevan monisyisten kysymysten äärellä. Erinäisten teosten kirjallisen arvon (tai arvottomaksi) määrittely on hankalaa, ja toisaalta voi pohtia myös sitä, mikä kirjallisuudenopetuksen tavoite on ylipäättään. Opetus pyrkii avaamaan uusia ovia oppilaille,

joten jos tunneilla käsiteltäisiin ainoastaan heidän suosikkikirjojaan, tarjoaisiko opetus tarpeeksi uutta tietoa tai haasteita? (Rikama 1995/2000, 103.)

Rikama luonnehtii kokoavasti (1990, 167) koulun kirjallisuudenopetuksen kehittymistä sotien jälkeen asteittaiseksi siirtymiseksi kohti lukijakeskeisyyttä ja lukijahakuisuutta. Muutos ilmenee pyrkimyksenä lähestyä oppilaiden todellisia, monipuolisia ja lisääntyviä, reseptioita. Tämänkaltaiset muutokset ovat edellyttäneet myös oppilaan aseman uudelleenarvioimista lukijana. (Rikama 1990, 167.) Kirjallisuudenopetus tapahtuukin huomattavasti aiempaa enemmän oppilaslähtöisesti. Kirjallisuudenopetuksen kehittymistä kouluissa on kuvattu opetuksen tavoitteiden muutoksena (Rikama 1990 175). 1980-luvulla ilmestynyttä *Äidinkielen sampoa* ja 2010-luvun *Särmää* vertailemalla voidaan tutkia, millaisena tämä kehitys näkyy oppikirjojen sisältöjen tasolla. Minkälaisia muutoksia oppikirjoissa on nähtävillä?

Selvennän kirjallisuudenopetuksen tarkoitusta seuraavassa luvussa. Nykypäivänä oppiaine on edelleen itselleen luonteenomainen monilohkoinen kokonaisuus, jossa kohtaavat tiedot (kielitieto, kirjallisuustieto ja mediatieto) sekä taidot (puhuminen, kuunteleminen, kirjoittaminen ja lukeminen) (Savolainen 1998,4).

2.2 Kirjallisuudenopetuksen tehtävistä

Outi Lehtosen mukaan (2001, 26) kirjallisuudenopetukseen ovat vaikuttaneet kasvatustieteen kehitys ja oppimiskäsitysten vaihtelu. Siihen ovat vaikuttaneet myös oppiaineen oma historia ja kirjallisuustieteen kehitys. Muutokset oppiaineessa vaikuttavat lopulta myös siihen, minkälaisena kirjallisuudenopetuksen tehtävä nähdään: minkä vuoksi opiskelemme kirjallisuutta ja minkälaisia odotuksia liitämme kirjallisuuden opiskeluun? Kaunokirjallisuutta luettaessa ajatellaan usein pääasiassa esteettistä tarvetta. Kaunokirjallisuutta ei siis mielletä oppimisen välineeksi. Kysymys on kuitenkin lähinnä perspektiivistä, josta lukija ja oppija kirjallisuutta tarkastelee. Kirjallisuuden avulla voi oppia paljonkin suurista kokonaisuuksista, kuten maailmankuvasta, jos lähestyy kirjallisuutta oikeasta näkökulmasta ja antaa sille mahdollisuuden. (Julkunen 1997, 45–48.)

Lukion opetussuunnitelma kuvaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta seuraavasti: (2003)
”[Ä]idinkieli ja kirjallisuus on lukio-opetuksen keskeinen taito-, tieto- ja kulttuuri- ja

taideaine, joka tarjoaa aineksia kielelliseen ja kulttuuriseen yleissivistykseen. - - Äidinkielen ja kirjallisuudenopetus opastaa arvostamaan omaa kulttuuria ja kieltä. Oppiaine ohjaa monikulttuurisuuden ja monikielisyyden ymmärtämiseen ja kielelliseen ja kulttuuriseen suvaitsevaisuuteen.” (LOPS 2003, 32.) Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistavoitteiksi ja opetuksen keskeisiksi sisällöiksi luokitellaan kirjallisuuden osalta kyky ymmärtää kaunokirjallisuutta, eritellä ja tulkita tekstejä eri näkökulmista. Kaunokirjallisuus tarjoaa aineksia myös henkiseen kasvuun, kulttuuri-identiteetin muodostamiseen sekä omien ilmaisuvarojen monipuolistamiseen. (LOPS 2003, 32.)

Kirjallisuudenopetuksen tarkoitusta ja asemaa selventää myös Rikaman käsitys, jonka mukaan (1990, 167) kirjallisuudenopetukseen kohdistuu odotuksia kolmelta taholta: kirjallisuusinstituutiosta, valtion ja yhteiskunnan vallitsevasta arvojärjestelmästä sekä oppilaista. Odotuksia kirjallisuudenopetukseen johdetaan kaikkien näiden tarpeista käsin, joten nämä ovat osasyitä selittämään syitä, miksi opetuksen sisältö on vaihdellut vuosien saatossa. (Rikama 1990, 167.) Toisaalta ne selittävät myös, mitä kirjallisuudenopetus antaa edelleen oppijoilleen ja miksi kirjallisuutta opetetaan. Kirjallisuudenopetuksen voidaan nähdä ylläpitävän ihmisten lukuharrastusta ja synnyttävän aina uusia lukijasukupolvia. Tämä on syy, jonka vuoksi kirjallisuudenopetus on tärkeää kirjallisuusinstituutiolle. Kirjallisuusinstituutio voidaan nähdä järjestelmänä, joukkona asiantuntijoita, kirjallisuuden tutkijoita ja kriitikoita, jotka muokkaavat arvoja ja normeja, joiden valossa kirjallisia teoksia luetaan. Instituution olemassaololle on välttämätöntä, että kaunokirjallisuudelle on käyttöä ja tarvetta. Opetuksen uskotaan siis lisäävän lukuharrastusta. Opetuksen toivotaan myös lisäävän lukijoiden kykyä lukea ”oikeita” teoksia ”oikein”. ”Oikeus” määräytyy tällöin kirjallisuusinstituutiosta käsin ja määrittelee tavallaan myös kouluun heijastelevia vallitsevia arvoja, tulkintanormeja, mitä kirjallisuutta kouluissa luetaan ja ylipäänsä opetetaan. Kirjallisuushistoriat ovat esimerkki eräänlaisista asiantuntijoiden takaamista, arvostuksen ja tulkinnan suhteen turvallisista tavoista lähestyä kirjallisuutta. (Rikama 1990, 167.)

Opetuksen toivotaan muokkaavan oppilaita yhteiskunnalle sopivien kasvatustavoitteiden mukaan. Tämä liittyy odotuksiin, joita yhteiskunnallinen arvomaailma asettaa kirjallisuudelle. Yhteiskunnan kasvatustavoitteet vaikuttavat konkreettisesti esimerkiksi siihen, mitä teoksia oppilaille valikoidaan luettavaksi. Kirjallisen arvon lisäksi on tärkeää huomioida myös kirjojen moraalinen ja maailmankuvallinen sisältö. Kiteytettynä se, mitkä teokset ja tulkinnat ovat kulloinkin sopivia ja oikeita, määräytyy siis myös vallassa olevan moraalien ja ideologioiden pohjalta. (Rikama 1990, 168.)

Kolmantena kirjallisuudenopetukseen merkittävästi vaikuttava tekijä ovat myös oppilaat ja heidän odotuksensa. 1960-luvulta lähtien koulumaailmassa on nähty muutos, jonka aikana oppilaan asema objektina on muuttunut enemmän subjektiksi. Kirjallisuudenopetuksessa tämä on näkynyt esimerkiksi siten, että oppilas on tunnistettu itsenäiseksi lukijaksi, jolla on oikeus omiin ratkaisuihin myös luettavien kirjojen suhteen. Kirjallisuudenopetuksen funktioita on määritelty oppilasta ajatellen uudelleen. Pelkän kansallisen kirjallisuuden tai klassikkojen lukeminen rajoitti oppilaiden kykyä toimia aktiivisena ja itsenäisenä lukijana. Lukijan vapautteen kuuluu se, että tämä tekee itse omia ratkaisujaan siitä, mitä lukee ja kuinka sen tulkitsee tai arvottaa. Oppilaskeskeinen näkemys kirjallisuudenopetuksesta on tuonut lisää vaihtoehtoja ja vapautta. (Rikama 1990, 172.)

Kirjallisuudenopetuksen tehtäviä ja tavoitteita ovat tästä näkökulmasta tarkasteltuna siis lukuharrastuksen ylläpito, kasvatus ja oppilaiden ohjaaminen näiden omat lähtökohdat huomioiden aktiiviseen ja itsenäiseen lukemiseen. Ajan kuluessa painoarvoaan vaihdelleet ja uudelleen muotoutuneet tehtävät ja tavoitteet näkyvät myös oppikirjojen sisällöissä. Kirjallisuudenopetuksen tehtävien ja tavoitteiden monipuolisuus ja -kerroksisuus peilautuvat oppikirjojen kirjallisuuden oppiaineksen sisältöön ja käsittelyyn. Minkälaisia muutoksia on nähtävissä matkalla 1980-luvulta 2010-luvulle? Näkyykö kirjallisuussisällöissä kehitys oppija- ja oppimiskäsityksen tai opetussuunnitelmien viitoittamien tavoitteiden suhteen?

2.3 Ylioppilaskirjoitukset lukion päättökokeena

Lukion päättökokeena tunnetut ylioppilaskirjoitukset ovat alusta alkaen sisältäneet äidinkielen ylioppilaskokeen. Äidinkielen kokeen asema kirjoituksissa on ollut aina keskeinen; vuoteen 1970 saakka äidinkielen hylättyä arvosanaa ei voinut kompensoida muiden arvosanojen avulla. Nykyään äidinkieli on ainoa pakollinen kirjoitettava aine ylioppilaskirjoituksissa, mikä kertoo myös sen merkityksestä. Äidinkielen koe mittaa ajattelutaitoja ja sivistystasoa, minkä vuoksi sitä pidetään myös yleisenä kypsyyskokeena, erityisesti jatko-opintoja ajatellen. Lukion mittavalla ja vaativalla päättökokeella, ylioppilaskirjoituksilla, on ollut vankka asema tärkeänä kansallisena instituutiona. (Helttunen & Julin 2008, 9.)

Tämän vuoksi on luonnollista, että asiat, joita mitataan ylioppilaskokeessa, ovat myös lukiokoulutuksessa tärkeitä sisältöjä. Äidinkielen kokeessa on kautta aikojen kirjoitettu aina

yhtenäinen ja laajahko teksti, aine. Tehtävänantoja on toki hiottu vuosien kuluessa, ja nykyisessä kokeessa kokelas kirjoittaa sekä pitkän tekstin että useita lyhyempiä vastauksia. Viimeisimpinä muutoksia äidinkielen kokeessa ovat olleet 1990-luvulla käyttöön otettu aineistoainekoe sekä kevään 2007 tekstitaidon koe, jotka mittaavat kokelaan kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa. (Helttunen & Julin 2008, 9.)

Ylioppilaskokeen sisältö ja siinä tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös lukiossa käsiteltäviin sisältöihin. Tämä koskee myös kirjallisuuden osa-aluetta. *Äidinkielen sampo* -sarjan parhaina vuosina, 1980-luvulla, äidinkielen ylioppilaskokeessa kirjoitettiin otsikkoainetta mutta oltiin pikku hiljaa siirtymässä myös aineistoaineeseen. 1980-luvulla on käyty keskustelua siitä, pitäisikö ylioppilaskoetta muokata siten, että se vastaisi paremmin opetussuunnitelmassa ja oppimäärässä esitettyjä tavoitteita. (Rikama 1982, 199–200.) Kirjallisuuden osalta opetusta haluttiin 1980-luvulla jäntevöittää ja perustella vetoamalla ylioppilaskokeeseen ja sen kehittämistarpeeseen (Kouki 2009, 23).

Äidinkielen ylioppilaskoetta alettiin kehittää 1980-luvun alussa kehittämiskokeilulla, joka tarkoitti lukemisen mittaamista ylioppilasaineessa. Tämän seurauksena alkoivat muotoutua äidinkielen ylioppilaskokeen aineistotehtävät. Tehtävissä käytettiin pohjateksteinä asia-, essee-, mielipide- ja fiktiotekstejä. Perustehtävänä oli novellin, runon tai runosikermän analyysi tai referaatti. Kehittämiskokeilussa oli kuitenkin haasteensa, sillä vaikka tutkimuksen olisi pitänyt koskea vain päättökokeen kehittämistä, siitä oli tulossa oppimääräsuunnitelman konkretisoimista. (Helttunen & Julin 2008, 75.) Kehittämiskokeilut herättivät keskustelua niin Äidinkielenopettajain liitossa kuin kenttäopettajienkin parissa mutta loppujen lopuksi mihinkään kovin radikaaleihin muutoksiin ei ryhdytty. Äidinkielessä säilyi edelleen kaksi koekertaa, joilla kummallakin kirjoitettiin aine, toisella kerralla otsikkoaine ja toisella kerralla aineistoaine. Malliin siirryttiin liukuvasti 1980-luvun lopulla, minkä vuoksi vasta vuonna 1992 oli tarjolla ensimmäisen kerran pelkkiä aineistotehtäviä ensimmäisenä koepäivänä. (Helttunen & Julin 2008, 79.)

Kokeilu ja siitä seurannut keskustelu vaikuttivat kuitenkin merkittävästi äidinkielen kokeen myöhempään kehittelyyn, aina tekstitaitouudistukseen keväällä 2007. Myös kirjallisuusaiheiden asema parani 1980-luvulla ylioppilaskokeen aineistotehtävuudistuksen yhteydessä. *Ylioppilasaineita*-valikoiman erityisprojektina voidaan pitää oppilaiden totuttamista kirjallisuudesta kirjoittamiseen. Uudet oppimääräsuunnitelmat korostivat kirjallisuuden asemaa ja merkitystä äidinkielen opetuksessa, mutta 1970- ja 1980-luvulla

kirjallisuuteen liittyviä tehtäviä oli ollut melko vähän ainekirjoituksessa ja tilannetta alettiin korjata. (Helttunen & Julin 2008, 87.) *Äidinkielen sampo* -oppikirjasarja on ilmestynyt keskellä muutoksen tuulia 1980-luvun puolivälissä. Ylioppilaskokeen uudistaminen ja aineistoaineen syntyminen ovat olleet omiaan parantamaan kirjallisuuden asemaa ja merkitystä äidinkielen oppiaineessa, sillä kirjallisuus aineistotehtävän aineistona alkoi yleistyä.

Aineistoaine asetti oppilaan tilanteeseen, jossa hänen tuli kyetä asettamaan aineiston teksti kontekstiinsa ja arvioida sen sanomaa, tulkita aineiston sisältöä. Kirjoittamisen osalta kokelaan tuli osata yhdistää vierasta ja omaa tekstiä. Tyypillisiä käskytyksiä aineistoaineessa olivat muun muassa vertaa, analysoi, erittele, tulkitse ja arvioi. Ajan kuluessa aineistoaineelle alettiin kuitenkin asettaa aina vain uusia vaatimuksia. Kaikkea ei ollut mahdollista mitata enää yhdessä kokeessa, minkä vuoksi koetta oli jälleen aika muuttaa ja kehittää 2000-luvulle tultaessa. (Helttunen & Julin 2008, 109.)

Äidinkielen kokeen kirjoittajan kypsyyttä mittaavan ominaisuuden vuoksi aineen paikkaa ylioppilaskokeessa ei ole koskaan kyseenalaistettu. Se mittaa kokelaan ajattelun kehittyneisyyttä, kokonaisuuksien hallintaa ja kielen käyttöä. Tästä huolimatta jo 1980-luvulla käydyissä kehityskeskusteluissa kävi ilmi, ettei aine yksistään ole riittävä mittaamaan kaikkia äidinkielen taitoja tarpeeksi monipuolisesti. Lukion opetussuunnitelmista on nähtävissä kehitys, jossa tekstipainotteisuus lisääntyy kierros kierrokselta. Nykyisen opetuksen tavoitteiden mukaan opiskelija muun muassa ”oppii ymmärtämään ja analysoimaan tekstin ja kontekstin suhdetta, syventää tekstitaitojaan siten, että hän osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä entistä tietoisempana niiden tavoitteista ja konteksteista, oppii arvioimaan tekstin ilmaisua, esimerkiksi retorisia keinoja ja argumentaatiota, sekä soveltamaan tietojaan tekstin vastaanottamiseen ja tuottamiseen.” (Helttunen & Julin 2008, 111.) Äidinkielen ylioppilaskokeen uudenmuotoiseen kokeeseen siirryttiin keväällä 2007. Koe on kaksiosainen: ensimmäisenä koepäivänä kirjoitetaan tekstitaidon koe ja toisena esseekoe. Muutoksena 1980-luvun äidinkielen otsikkoaine-kokeeseen, joka mittasi lähinnä kirjallisen ilmaisun taitoja, voidaan nähdä se, että uudistunut kaksiosainen äidinkielen koe mittaa kirjallisen ilmaisun lisäksi myös oppilaan kykyä ymmärtää ja tulkita lukemaansa (Leino 2008, 121).

Kirjallisuuden harrastamisella on ilmeisen hyvä vaikutus kirjallisen ilmaisun kehitykseen mutta se tukee myös muita ylioppilaskokeessa mitattavia ominaisuuksia. Tästä huolimatta

tekstitaidon kokeen on nähty jopa huonontavan kirjallisuuden käsittelyä kouluissa. Tämä saattaa johtua siitä, että äidinkielen oppiaineen on nähty saaneen lisää teoriapainotteisuutta niin vuonna 2007 tapahtuneen ylioppilaskokeen uudistuksen kuin päivitettyjen opetussuunnitelmien ansiosta. Tämän lisäksi äidinkielen ja kirjallisuudenopetusta on vähennetty, mikä on johtanut siihen, ettei kokonaisia kaunokirjallisia teoksia ehditä lukea kouluopetuksen yhteydessä vaan opetuksessa joudutaan tyytymään lyhyisiin tekstikatkelmiin. (Ks. esim. Rikama 2011, 30.) Opetuksen henki on muuttunut muiltakin osin; 1980-luvulta lähtien on havaittavissa muutos, jonka seurauksena kirjallisuudenhistorian opetus on koko ajan selvästi vähentynyt ja kaunokirjallisten tekstien analyysitaidon kehittäminen lisääntynyt (Kouki 2009, 27).

Elina Kouki kuvailee väitöskirjassaan (2009) kirjallisuuden sisältöjen kohtaamia päivityksiä vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteissa*. Koukin mukaan kirjallisuudenopetusta pyrittiin uudistamaan ”korostamalla kaunokirjallisuuden tekstuaalista luonnetta ja sitä, että kaunokirjalliset tekstit ovat tekstejä tekstien joukossa. Tekstianalyysitaitoja haluttiin opetuksessa syventää profiloimalla jokaiselle kurssille oma näkökulmansa erilaisten tekstien analysointiin ja tulkitsemiseen tekstitaitojen kehittämiseksi”. (Kouki 2009, 27.) Tekstinanalyysin taitoja ja analyysin käsitteistöä korostava tekstitaidon koe on Koukin mukaan vaikuttanut myös *Lukion opetussuunnitelman perusteisiin*.

Toisaalta uuden ylioppilaskokeen yhtenä päätavoitteena voidaan pitää sitä, että se vastaisi paremmin oppiaineelle opetussuunnitelmassa esitettyjä periaatteita sekä oppiaineen uutta nimeä, joka päivittyi vuonna 1999 äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi. Opetushallitus valvoo ja organisoii opetussuunnitelmien sisältöä, koska ne vaikuttavat paitsi opetukseen myös lopulta varsinaisen päättökokeen sisältöön. (Kouki 2009, 27.) Opetussuunnitelmia pyritään kehittämään jatkuvasti siten, että ne vastaisivat tieteenaloilla tapahtuviin muutoksiin ja kehitykseen.

2.4 Kirjallisuustieteen vaikutukset lukion kirjallisuussisältöihin

Se, mitä on milloinkin pidetty kirjallisuutena, on vaihdellut aikojen kuluessa. Kirjallisuus ja sen tutkiminen ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan (Korhonen 2001, 11). Yleensä ottaen kirjallisuutta pidetään joko suullisena tai kirjallisen perimätietona säilyneitä tekstejä. Nykyistä kirjallisuutta muistuttavien kirjallisten tekstien maailma ulottaa juurensa

sumerilaisten *Gilgamesh*-eepokseen saakka (n. 1500 eKr.), suullinen perinne vieläkin kauemmas. (Korhonen 2001, 11.) Nykymaailmassa tietotekniikan kehitys on tuonut uusia ulottuvuuksia kirjallisuuteen ja sen eläväisyyteen, säilyvyyteen ja muuttuvuuteen (Korhonen 2001, 23).

Kirjallisuustiede tutkii kirjallisuutta sekä sen tutkimista. Kirjallisuudentutkimukseen on sisältynyt useita eri suuntauksia, jotka ovat vaihdelleet ajasta riippuen ja heijastelleet omaa aikaansa. Tämän vuoksi kirjallisuudentutkimista voisikin väittää aina omassa ajassaan muovautuvaksi kokonaisuudeksi, jonka eri haaraumat eivät jaa keskenään yhteistä tutkimusmetodia, olemusta tai edes tutkimuskohdetta. Nämä haarat tutkivat ennemminkin jotakin tai joitakin kirjallisuudenlajeille tai kirjallisuusinstituution ilmiöille ominaisia elementtejä niihin kulloinkin soveltuvien teorioiden avulla. Laajasti asiaa tarkastellen kirjallisuus voidaan kuitenkin jakaa kolmeen osioon: teoriaan, analyysiin ja historiaan. (Korhonen 2001, 23–24.) Tämä jaottelu on nähtävissä myös oppikirjatasolla, sekä *Äidinkielen sampo* -sarjassa kuin myös *Särmässä*. Sisällöt on laaja-alaisesti tarkasteltuna jaoteltu tähän tyyliin, ja hyödynnänkin tätä jaottelua oppikirjojen kirjallisuusainesten sisällönanalyysyä tehdessäni. Kirjallisuuden kouluopetuksen ja yliopiston opetuksen välillä on yhteys. Opetussuunnitelman perusteissa ja oppikirjoissa on tutkimustietoa ja kirjallisuustieteeseen pohjaava näkemys kirjallisuudesta, ja kirjallisuuden kouluopetuksessa hyödynnetään nykyisen kirjallisuudentutkimuksen teorioita ja menetelmiä. (Kirstinä, Kempainen & Uusi-Hallila 1994, 6.)

Kirjallisuuden tutkimusta perustellaan usein tutkimusten merkittävyydellä kirjallisen tradition ja kulttuurin säilyttäjinä. Kirjallisuus ja sen ymmärtäminen vahvistavat kansallista identiteettiä, selvittävät suhteita juuriimme ja auttavat ymmärtämään myös sitä, mikä on nykyajan ihmisen suhde maailmaan. 2000-luvulla kirjallisuus auttaa ymmärtämään paikkaamme maailmassa ja valottaa sitä, miten pärjäämme todellisuudessa, jossa oravanpyörä pyörii koko ajan vaativampaan tahtiin. Kirjallisuus antaa käsityksen siitä, mihin kaikkeen pystymme ja missä menevät rajamme. (Nevala 1983, 7.) Voimme oppia elämästä kirjallisuudesta. Maria-Liisa Nevala perustelee kirjallisuudentutkimuksen tarkoitusta ja merkitystä toimittamansa *Kirjallisuuden tutkimuksen menetelmiä* (1983) -teoksen alkusanoissa. Ihminen on kykenevä tuhoamaan maapallon mutta olemme myös kykeneviä säilyttämään sen. Nevalan mukaan näitä säilyttämisen keinoja meidän on lopulta etsittävä ihmisestä itsestään, henkiseltä puolelta. Tässä kirjallisuudentutkimus astuu mukaan. Nevala kuvaa kirjallisuudentutkijan asemaa ensiarvoisen tärkeäksi, sillä tutkijat välittävät ”tietoa

universaaleista, kaikkina aikoina vallinneista inhimillisen toiminnan muodoista, niistä muodoista, jotka ovat auttaneet ihmiskuntaa säilymään. Mikään kulttuuri ei elä ilman menneisyyttä, traditiota, ja suurin kontakti menneisyyteen saavutetaan kirjallisuuden avulla” (Nevala 1983, 7-8). Kirjallisuus on siis olennainen osa ihmisen elämää. On luonnollista ja hyödyllistä, että kirjallisuudenopetus on merkittävässä osassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetusta. Kirjallisuuden avulla voidaan ratkaista hyvin monenlaisia ongelmia, jos vain valitsemme oikeat välineet ja näkökulman ongelmanratkaisuun. Erilaisten lähestymistapojen avulla voimme tarkastella tekstejä kattavasti taideteoksina ja oppia niistä. (Nevala 1983, 8.) Näiden mietteiden pohjalta herää kysymys siitä, onko koulujen kirjallisuudenopetus riittävän kattavaa ja monipuolista. Päästäänkö teksteihin sisään niiden ansaitsemalla tavalla vai jääkö oppiminen ainoastaan mekaanisen opetussuunnitelman perusteiden noudattamisen jalkoihin?

Kirjallisuustieteen ja kirjallisuuden kouluopetuksen suhteeseen on alettu ottaa kantaa 1960-luvulta alkaen, jolloin tieteellinen lähestymistapa kirjallisuuteen lisääntyi myös koulumaailmassa (Kouki 2009, 18). Kirjallisuudentutkimus voi olla suuri apu kouluopetuksessa, ja ajatus mielekkäästä opetuksesta, jolloin kirjallisuudentutkimus ja -opetus yhdistyisivät, on jäänyt elämään. Kirjallisuudentutkimuksen tavoitteet ja saavutukset on kyetty nivomaan osaksi kouluopetusta mutta tämä prosessi on osoittautunut paikoin mutkikkaaksi toteuttaa. Kirjallisuudentutkimuksen kehitysaskelien huomioimista kouluopetuksessa vaikeuttaa tieteenaloille luonteenomainen, ja täten myös kirjallisuudentutkimukseen kuuluva, tieteen alituinen eläväisyys ja kehittyminen. Kirjallisuudesta puhutaan ja sitä tutkitaan eri aikoina eri tavoilla. Tutkimuksen kentällä havaittavissa oleva aaltoliike, tutkimussuuntien ja -aiheiden vaihtuvuus ja jaksotus, on hankalaa sisällyttää opetukseen. Kuitenkin kunakin aikana trendikkäät kirjallisuuteen liittyvät, riittävän vahvat käsitteet ja tutkimuksen virtaukset onnistuvat puskemaan itsensä läpi koulun kirjallisuudenopetukseen ja oppikirjoihin. (Kouki 2009, 18, 35.)

Kirjallisuustieteen kehitys asettaa myös haasteita lukion oppisisällöille. Kouki (2009) esittää kirjallisuustieteellisten käsitteiden hallinnan olevan uudistuneen ylioppilaskokeen tekstitaito-osuuden ja vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* asettamien vaatimusten mukaan keskeinen aihealue. Tämä on kuitenkin samalla myös ongelmallinen aihealue, sillä kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettaminen ja omaksuminen koulumaailmassa on haastavaa. Kirjallisuustieteelliset käsitteet ja niiden merkitykset vaihtelevat tieteenalan eri tutkimussuunnissa, ja tämän lisäksi käsitteitä tulee koko ajan myös lisää. Käsitteiden runsaus

ja määritelmien moninaisuus aiheuttavat ongelmia niin lukion oppikirjoille kuin ylioppilaskokeellekin. Tämä näkyy siinä, että oppikirjojen kirjallisuustieteellinen käsitteistö on epäyhtenäinen niin opetettavien käsitteiden valinnan, määrän kuin määritelmienkin suhteen. (Kouki 2009/2010, 29.) Kouki esittääkin ehdotuksen, jonka mukaan voitaisiin harkita mahdollisuutta luoda jonkinlainen koulujen oma ”kirjallisuusteoria” (Kouki 2009, 35).

Kirjallisuustiede vaikuttaa monin tavoin lukiossa käsiteltäviin kirjallisuussisältöihin. Suuret päälinjat, joiden mukaan opetusta rytmitetään, ovat samat; teoria, analyysi ja historia. Kirjallisuuden teoria pyrkii tutkimaan esimerkiksi kirjallisuuden eri lajeja, tekstuaalisia ilmaisukeinoja ja yleisiä ehtoja. Teoria tarjoaa käsitteitä ja työkaluja kirjallisuuden analyysiin, jossa pyritään lähestymään yksittäistä teosta, kirjailijaa, tiettyä tuotantoa tai jollain muulla tavalla määräytyvää tekstien joukkoa tutkimalla ja kommentoimalla. Tulkintaan liittyy usein sekä rakenteeseen että sisältöön liittyvä analyysi. Omalta osaltaan analyysin apuna on usein myös kirjallisuudenhistoria, joka erotetaan usein selkeästi omaksi osiokseen. Kirjallisuudenhistorian ja taustan tuntemus on kuitenkin lähes välttämätöntä, jotta voidaan käsitellä tai käyttää kirjallisuuden teorioita tai tehdä analyyseja. Toisaalta kirjallisuuden historia saattaa jäädä irralliseksi luetteloinniksi ilman teoreettista tai tulkinnallista otetta. (Korhonen 2001, 24.) Voidaan siis ajatella, että kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen eri osa-alueet tarvitsevat toinen toisiaan päästäkseen todella oikeuksiinsa.

Siinä missä kirjallisuuskin, myös luonnollisesti kirjallisuutta tutkiva kirjallisuustiede peilaa omaa aikaansa ja siihen liittyviä ilmiöitä. Tieteen ja tutkimuksen viimeisimmät suuntaukset tuntuvat jossain määrin aina oppikirjoissa asti mutta lopulta hyvin hitaan tahdin siivittäminä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen pohjana toimivat monet eri tieteenalat, joiden on limityttävä yhteen oppiaineen sisällöissä. Yksi oppiaineeseen vaikuttavista tieteenaloista on monitutkimussuuntainen kirjallisuustiede, joka on luonut peruspohjan myös lukion kirjallisuudenopetukselle. Kirjallisuustieteen tarjoama analyttisten taitojen opiskelu tuntuu kuitenkin monesti asettuvan vastakkain kirjallisuuden elämyksellisyyden kanssa. Jos kirjallisuus ja sitä tutkiva tieteenala peilaavat aikaansa, niin näin tekee myös nykyajan koulumaailma. Tietoa pursuva maailmamme todellisuus käy ilmi kirjallisuudenopetuksessa, jossa (kuin myös niin monessa muussakin asiassa ja oppiaineessa) pitäisi yltää tehokkaaseen monipuolisuuteen. Kirjallisuudenopetuksen pitäisi saada opiskelija innostumaan kaunokirjallisuudesta, saamaan sosiaalisia kokemuksia ja elämyksiä ja omaksumaan

lukuharrastus. Tämän lisäksi opetuksen tulisi kehittää analyttisiä ja tulkinnallisia taitoja sekä lisätä ymmärrystä sanataiteesta. (Kiiskinen & Koivisto, 2011, 5.) Opetukselle asetetaan siis huomattavia tavoitteita paitsi tieteenalan sisältöjen myös oppilaiden elämyksellisyyden kannalta.

Seuraavassa luvussa tarkastelen, minkälaisia sisältöjä *Lukion opetussuunnitelman perusteet* ovat määränneet kirjallisuudelle vuosina 1985 ja 2003.

3 LUKION OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET VUOSINA 1985 JA 2003

3.1 Opetussuunnitelmien kehittymisestä

Lukion opetus ja muu toiminta järjestetään siis yleisten valtakunnallisten tavoitteiden mukaan siten, että ”opiskelijalla on mahdollisuus laaja-alaisen yleissivistyksen hankkimiseen ja jäsentyneen maailmankuvan muodostamiseen” (LOPS 2003, 24). Opetussuunnitelman perusteet ovat valtakunnallinen normi, jota opettajien on noudatettava virkavelvollisuutenaan (Sinko 1994, 8). Opetussuunnitelmat määrittelevät yleisten tavoitteiden lisäksi myös ainekohtaisia tavoitteita. Tämä koskee myös lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteita ja oppisisältöjä, jotka määrää hyvin pitkälti opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman määrätessä kunkin oppiaineen sisällöt ja tavoitteet se vaikuttaa näin ollen luonnollisesti myös oppikirjoihin. (Sarmavuori 2000, 5.) Oppikirjat toimivat merkittävässä roolissa osana kouluarkea ja peilaavat opetussuunnitelmaa, joka tehtävä on olla ikään kuin etukäteissuunnitelma siitä, mitä tavoitteita opetuksessa on tarkoitus saada toteutettua. Ymmärtääksemme lukion oppikirjoja meidän on hyvä paneutua siihen, mikä on opetussuunnitelma.

Opetussuunnitelmien kehittäminen ja teoreettinen tausta juontavat juurensa jo 1800-luvulle, jolloin saksalainen John. F. Herbart nivoi opetussuunnitelmaopin ja opetusmenetelmäopin yhteen. Herbartin opetussuunnitelma muodosti ainejakoisen järjestelmän ja loi näin pohjaa eri oppiaineiden opetuksen systemaattiselle suunnittelulle ja toteutukselle. Se on esimerkki opetussuunnitelmasta, joka toimii lukusuunnitelmana (lehrplan), jossa esitetään oppiaineet tavoitteineen ja oppisisältöineen. Toinen taho, jolta Suomen opetussuunnitelmaan saatiin mallia, oli yhdysvaltalainen Dewey. Deweyn käsitys perustui lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kuvaamiseen. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että Dewey piti tärkeänä sisällyttää opetussuunnitelmaan myös toiminnan kuvausta, eikä hän halunnut sitoa opetusta ainejakoiseen järjestelmään, vaan tuoda sitä lähemmäs lapsen elämää. Näin syntyi curriculum-malli. Dewey toi opetussuunnitelmaan käytännön ratkaisuja ja keinoja suunnitella oppimiskokemuksia.

Suomessa Herbartin esimerkin mukainen opetussuunnitelma otettiin käyttöön opetusopin kirjoissa vuonna 1901 Mikael Soinisen toimesta. Suomeen saatiin 1920-luvulla ainejakoinen

kokonaisopetussuunnitelma, kun Soinisen komitean mietintö ”Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma” valmistui vuonna 1925. Tässäkin opetussuunnitelmassa oli pohjana lehrplan-mallin mukainen ajattelu oppiaineista ja niiden oppimääristä mutta suunnitelmaa sävyttivät myös Deweyn ajatukset curriculum-mallista. Käytännössä curriculum- ja lehrplan-mallit täydentävät toisiaan (Malinen 1985, 40). Tämän seurauksena opetussuunnitelman nimike alkoi yleistyä kansakoulujen suunnitelmissa. (Malinen 1985, 16–19.)

1800-luvulle juurensa juontava opetuksen suunnittelumalli säilyi aina 1970-luvulle asti, jolloin peruskoulujärjestelmä saatiin käyttöön. Uudistus tarkoitti sitä, että entinen keskikoulu liitettiin peruskouluun ja lukio jäi omaksi erilliseksi koulukseen. Lukion opetussuunnitelmat olivat aluksi oppikoulun suunnitelmien mukaan perinteisen tyylinen lukusuunnitelma. (Malinen 1985, 28–29.) Sitten lukion opetussuunnitelmat on jo laadintavaiheesta lähtien jouduttu suunnittelemaan jatkoksi peruskoulun opetukselle. Toinen huomioitava seikka opetusta suunnitellessa on se, että lukio-opetuksella on nähty olevan kaksijakoinen tehtävä; sen tulee ensinnäkin valmistaa oppilaitaan korkeakouluopintoihin ja tämän lisäksi antaa yleissivistävää koulutusta ammatillista koulutusta varten. (Malinen 1985, 60.) Merkittävä lukion opetussuunnitelmien toteutukseen vaikuttanut tekijä on myös ollut ylioppilaskirjoitukset (Malinen 1985, 29). Ylioppilastutkinto on merkittävä lukion työtä ohjaava tekijä, siihen kiinnitetään ymmärrettävästi suurta huomiota lukioissa. Ylioppilastutkinnon tehtävien tulee olla kouluille vahvistettujen oppimäärien alalta, jolloin tutkinnon tehtävänasettelu noudattaa opetussuunnitelmia. (LOPS 1985, 15.) Näiden tekijöiden viitoittamana opetussuunnitelma kattaa selvityksen kaikista keskeisimmistä järjestelyistä ja toimenpiteistä, joiden avulla pyritään luomaan oppilaille onnistuneiden oppimiskokemusten edellytykset asetettujen tavoitteiden mukaisesti. (Hälinen & Koskenniemi 1972, 106.)

Lukion kehittäminen Suomessa tapahtui ennen ensimmäisen *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* ilmestymistä lukusuunnitelman ja yksittäisten oppiaineiden sisältöjen avulla. Opetukselliset tavoitteet olivat pysyneet 1940-luvulta asti vuosikymmeniä samoina, kunnes 1980-luvulla lukion sisältöjä alettiin kehittää. (Rikama 2004, 16–17.) Vuonna 1981 silloinen kouluhallitus antoi kurssimuotoista lukiota varten uudet oppimäärät kaikkiin oppiaineisiin. Tällöin laadittiin myös lukio-opintojen kokonaistavoitteet. Vuonna 1985 julkaistiin *Lukion opetussuunnitelman perusteet*, joka noudatti hyvin pitkälti vuonna 1981 laadittuja oppimääriä. (LOPS 1985, 48.) Merkittävimpinä kehitysasteleina 1980-luvulla voidaan pitää

kyseistä opetussuunnitelman uudistumista sekä lukion siirtymistä kurssimuotoiseksi ja jaksolukujärjestelmään (Rikama 2004, 16).

Uudet opetussuunnitelmat rakentuvat aina jossain määrin entisten pohjalle. Opetussuunnitelmissa on paljon kestäviksi havaittuja piirteitä mutta ne edustavat myös kehitystä ja muutoksia, ne ilmentävät jatkuvuutta ja uudistuksia. 1990-luvulle tultaessa vuoden 1994 opetussuunnitelmissa on selvästi nähtävissä kehitystä pois valtakunnallisesti ohjatusta opetuksesta, johon oli nimenomaan pyritty 1980-luvun uudistuksia tehdessä. Suunnitelmia pyrittiin 1990-luvulla tekemään koulukohtaisiksi, jolloin myös vastuu siirtyi yksittäisille kouluille ja kunnille. Pakollisten kurssien määrää vähennettiin ja valinnaisten määrää lisättiin. Koulujen ja opettajien suunnitteluvastuu lisääntyi mutta tämä johti myös siihen, että koulujen on ollut mahdollista profiloitua tiettyjen aineiden tai aineryhmien opetusta painottamalla. (Rikama 2004, 16.) Pakollisten kurssien vähentäminen ja valinnaisten lisääminen johti myös siihen, että oppilailta odotetaan aiempaa enemmän itsenäisyyttä ja vastuuta opintojensa edistymisestä. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* pyrkii aiempia opetussuunnitelmia kattavammin pureutumaan valinnaisten syventävien ja soveltavien kurssien kartoitukseen. Lukion opiskelijalla on aiempaa enemmän vapautta ja vastuuta myös kurssivalintojen suhteen. Äidinkielen ja kirjallisuuden pakolliset kurssit on karsittu kahdeksasta kuuteen (ÄI1-ÄI6), mutta tilalle on tullut koulusta riippuen useita valinnaisia syventäviä (ÄI7-ÄI9) ja soveltavia kursseja (ÄI10-ÄI15). *Lukion opetussuunnitelmaperusteissa* on esitelty näistä syventävät kurssit. (LOPS 2003, 37.) Opiskelijalle on siis entistä enemmän tarjontaa, vaikka pakollisia kursseja on vain kuusi.

3.2 Äidinkieli ja kirjallisuus *Lukion opetussuunnitelman perusteissa*

Opetussuunnitelmiin paneuduttaessa on otettava huomioon merkittävät kehitysaskeleet, joita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa on tapahtunut. 1900-luvun kaksi viimeistä vuosikymmentä olivat äidinkielen ja kirjallisuudenopetuksen, kuten koko lukio-opetuksen, kannalta muutosten aikaa. 1980-luvulla siirryttiin kurssimuotoiseen jaksolukujärjestelmään ja samalla uudistettiin äidinkielen opetussuunnitelma. 1980-luvun alussa aloitettiin myös lukion päättökokeen, ylioppilaskirjoitusten, uudistamistyö. Äidinkielen osalta tämä uudistus saatiin valmiiksi vasta vuonna 1988 ja uusi, otsikkoaineen ja aineistoaineen sisältävä päättökoe tuli voimaan vuonna 1992. Vuoden 1994 tuntijakopäätöksessä leikattiin pakollisten kurssien

määrää mutta lisättiin valinnaisten kurssien määrää tuntuvasti, tämä mahdollisti oppilaiden omia kurssivalintoja entistä kattavammin. (Rikama 2004, 17.) Oppiaineen nimi muutettiin 1997 äidinkielestä äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi. Nimenmuutoksella pyrittiin vahvistamaan kirjallisuuden asemaa osana oppiainetta, koska pelättiin, että 1994 vuoden pakollisten kurssien vähennys oli koitunut juuri kirjallisuudenopetukselle kohtalokkaaksi. (Rikama 2004, 46.) Vuonna 2007 tuli voimaa äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen tekstitaitouudistus. Tekstitaidossa mitataan erityisesti kokelaan erittely- ja analyysitaitoja. Näillä muutoksilla voi olettaa olevan vaikutuksia myös kirjallisuuden sisältöihin ja heijastelevan aina oppikirjoihin saakka. Huomattavat rakenteelliset muutokset ovat vaikuttaneet myös opetussuunnitelmiin ja sitä kautta opetuksen konkreettisiin sisältöihin ja tavoitteisiin esimerkiksi oppikirjatasolla.

3.3 Kirjallisuus *Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1985*

1985 vuonna ilmestynyt *Lukion opetussuunnitelman perusteet* pohjautuu pääosin vuosina 1981–1982 tehtyihin uudistuksiin ja oppimääräsuunnitelmiin. Kirjallisuudenopetuksessa alettiin 1970- ja 1980-luvuilla pyrkiä yhä selvemmin kohti lukijalähtöisyyttä ja -hakuisuutta 1960-luvun tiedollisen painotusjakson jälkeen. Tämä näkyi myös opetuksessa ja opetussuunnitelmassa, jossa korostettiin kirjallisuuden elämyksellisyyttä tähän tapaan: ”Kirjallisuus tarjoaa esteettisiä kokemuksia, tietoja, aineksia mielikuvitukselle ja virikkeitä arvokysymysten pohdintaan ja oppilaan omaan ilmaisuun” (LOPS 1985, 50). Opetussuunnitelma kuvaa myös kirjallisuuden ymmärrystä lisäävistä ominaisuuksista. ”Se [kirjallisuus] voi auttaa oppilasta paremmin tuntemaan itseään ja muita ihmisiä, erilaisia ajattelutapoja ja elämänpiirejä. - - lukeminen on omiaan lisäämään suvaitsevuuutta ja ymmärtämystä toisia ihmisiä kohtaan” (LOPS 1985, 50). Opetuksen tavoitteena oli lopulta myös virittää oppilasta lukuharrastuksen pariin hyvin perusteluin: ” Kirjallisuuden lukemisesta tulee hyödyllinen ja virkistävä harrastus” (LOPS 1985, 51). Opetussuunnitelma painottaa kirjallisuuden osalta lukijan elämyksellisyyttä ja kokemuksellisuutta. Lukion oppimäärän tavoitteiksi listataan paitsi lukuharrastuksen viriäminen, myös erittely- ja arviointitaidot.

1980-luvun alussa koko lukio-opetus koki merkittävän rakenteellisen muutoksen, kun siirryttiin kurssimuotoiseen jaksolukuun. Opetussuunnitelmat uudistettiin pyrkimyksenä

yhtenäistää ja järjestelmällistää opetusta valtakunnallisella tasolla. (Rikama 2011, 24.) Äidinkielen kahdeksan kurssin oppimäärien tavoitteet ja tavoitteiden valinnat perustellaan opetussuunnitelmassa. Halu yhtenäistää ja selkiinnyttää lukio-opetuksen sisältöjä käy ilmi opetussuunnitelmasta; oppimäärien sisällöt on esitetty kurseittain, ja ne muodostavat selkeän ja johdonmukaisen kokonaisuuden. Oppiaineen tavoitteet ja sisällöt on strukturoitu tiukasti osa-alueittain. Kurssit suositellaan opiskelemaan esitetystä järjestyksessä, ja sisältöjen perusteet tulee sisällyttää opetukseen sellaisenaan. (LOPS 1985, 28, 46.) Kokonaisilme on jäsentyneempi ja perusteellisempi kuin esimerkiksi vuonna 2003 ilmestyneessä *Lukion opetussuunnitelman perusteissa*.

Lisäksi opetussuunnitelma esittää myös yleisiä tavoitteita äidinkielen oppiaineen suhteen, jotka olisi saatava täytäntöön aina kunkin vuosikurssin kanssa lukuvuosittain. Yleiset tavoitteet ovat suunnitelman mukaan eräänlaisia etätavoitteita, jotka osoittavat opetuksen laajempia suuntia ja viitoittavat myös tarkempia yksittäisiä tavoitteita ja sisältöjä. Ensimmäiselle vuodelle kaavailut tavoitteet ovat yhteistyön oppiminen, suvaitsevaisuuden kasvattaminen ja mielikuvituksen kehittäminen. Yleistavoitteiden pohjalta on valittu ensimmäisen vuoden sisällöt: ”Opiskelussa pyritään siihen, että oppilas ymmärtäisi kielen, kirjallisuuden, yhteisön ja yksilön vuorovaikutuksen, oivaltaisi oman ilmaisukykynsä ja uskaltaisi käyttää sitä hyväkseen sekä kiinnostuisi kielestä ja kirjallisuudesta” (LOPS 1985, 52). Kaiken kaikkiaan lähestymistapaa, jolla suunnitelman mukaan ensimmäisen vuoden opetuksen sisältöjä esitetään, on kuvaileva.

Toisen vuoden aikana lukiolaisen tulisi pyrkiä sellaiseen äidinkielen hallintaan, joka auttaa tätä ajattelemaan selkeästi ja laaja-alaisesti sekä tekemään itsenäisiä johtopäätöksiä. Lähestymistapa sisältöihin pyrkii olemaan erittelevä. Tarkoituksena on, että oppilaan ajattelun liikkuvuus, havainnointikyky ja ymmärrys kehittyvät. Kolmannen vuoden aikana yleistavoitteet liittyvät siihen, että opiskelun tulisi olla aiempia opintoja kokoavaa. Opetuksen päämäärä on lisätä oppilaan valmiuksia monipuoliseen ajatteluun ja omien näkemysten esittämiseen. Opetussuunnitelmassa määritellään kurssikohtaisesti, mitä milläkin kurssilla tulee käsitellä ja mitkä ovat kurssin tavoitteet. (LOPS 1985, 52.) Tämänlainen oppisisältöjä selkiinnyttävä suuntaus näkyy myös oppikirjojen tasolla, joissa uusi opetusohjelma toteutuu monipuolisesti. Oppikirjojen lisääntynyt määrä ja keskinäinen kilpailu nostivat myös niiden tasoa. (Rikama 2011, 29.) Selvittääkseni oppikirjojen sisältöjä tarkastelen niiden tienviittana toimineita opetussuunnitelman kirjallisuuteen liittyviä oppisisältöjä tarkemmin.

Oppimäärän tavoitteiksi kirjallisuuden kannalta lukeutuu monia tekijöitä. Näiden mukaan lukion käynyt oppilas harrastaa lukemista sekä osaa tehdä valintoja ja eritellä lukemaansa ja kuulemaansa. Oppilas ymmärtää myös kirjallisuuden lajeja, rakenteita ja tyyliuuntauksia sekä suomalaisen kirjallisuuden kehitystä. Hänellä on valmiudet pohtia kirjallisuudessa kuvattuja henkilöitä, kohtaloita ja ajattelutapoja. Hänellä on valmiudet tarkastella myös ajan ja yhteisöjen ilmiöitä sekä rakentaa näiden pohjalta omaa maailmankuvaansa. Lukion käyneen tulisi myös ymmärtää omakielisen kirjallisuuden merkitys yksilöille ja kansoille ja haluta käyttää äidinkielen opinnoissaan hankkimiaan taitoja. Näiden tavoitteiden avulla pyritään tukemaan myös oppilaan persoonallisuuden monipuolista kehitystä siten, että oppilas kykenee monipuoliseen ja laaja-alaiseen ajatteluun, kehittää mielikuvitustaan ja kykyään hahmottaa uutta, kiinnostuu kulttuuriharrastuksista. (LOPS 1985, 51.) Kirjallisuuden oppimäärän keskeisiksi sisällöiksi nousevat kulttuuri- ja lukuharrastuksen viritys ja ylläpito, kirjallisuuteen liittyvät tiedolliset sisällöt, analyysi-, ajattelu- ja erittelytaidot, mielikuvituksen kehittäminen, oman maailmankuvan rakennus sekä ymmärrys kirjallisuuden merkityksestä.

Opetussuunnitelman kurssikohtaisissa selvityksissä määritellään kurssin yleiset sisällöt, tavoitteet ja oppisisällöt. Oppisisällöt jaotellaan kielen, kirjallisuuden ja kielenkäyttötaitojen osakokonaisuuksiin. Kielenkäyttötaidoilla tarkoitetaan puhe- ja kirjoitustaitoja kunkin kurssin sisältöihin liittyvillä tavoilla. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kunkin osa-alueen sisällöt menevät usein limittäin toistensa kanssa siten, että esimerkiksi kieltä voidaan oppia kirjallisuuden avulla. Perehdyn seuraavaksi tarkemmin yksittäisten kurssien tarjoamiin kirjallisuussisältöihin. Kirjallisuussisältöihin paneutuessani tiedostan, että sisältöjä voidaan käsitellä opetuksessa monella tapaa päällekkäin muiden äidinkielen oppiaineen osa-alueiden opintojen yhteydessä, mutta tarkastelen tässä tutkimuksessa nimenomaan opetussuunnitelmien selvityksestä selvästi ilmeneviä kirjallisuuden oppisisältöjä.

Lukion äidinkielen opinnot aloitetaan 1. kurssilla, jossa tarkastellaan kielen ja kirjallisuuden erilaisia tehtäviä ja käyttötapoja. Kirjallisuuden oppisisältöjen osalta käydään läpi kirjallisuuden lajien yleisesittely ja eri lajeja havainnollistavia tekstiesimerkkejä. Tavoitteena on, että oppilas pystyy löytämään teksteistä keskeiset asiat ja oppii pohtimaan erilaisten tekstien merkitystä. 2. kurssin sisällöt liittyvät tekstien rakenteisiin. Kirjallisuuden oppisisällöt koskevat kaunokirjallisuuden tekstilähtöistä tarkastelua ja rakenteiden erittelyä. Tavoitteena on, että oppilas harjaantuu pohtimaan kaunokirjallisten tekstien keskeistä sisältöä ja rakennetta, tuntee erilaisten tekstien rakentumisvaiheita ja erilaisten tekstien rakennepiirteitä sekä tietää kirjallisuuden tekstilähtöisen tarkastelutavan. 3. kurssilla

paneudutaan kielenvaihteluun sekä kaunokirjallisuuden aihepiireihin ja lajeihin. Kaunokirjallisuutta käsitellään aihepiireittäin ja syvennetään käsityksiä kaunokirjallisuuden lajeista. Tavoitteena on tarjota mahdollisuuksia erilaisille ongelmanasetteluille ja esteettisille elämyksille. Tämän lisäksi oppilaan tulisi oppia vertailemaan ja pohtimaan erilaisia tekstejä ja niiden tyylejä, osata hyödyntää itse näitä ja tuntea kuvitteellisen kirjoittamisen ja ilmaisupuhunnan keinoja. (LOPS 1985, 52–55.) 1.–3. kurssit on tarkoitettu opiskeltaviksi ensimmäisen opintovuoden aikana, ja ne käsittelevät sisältöjä, joita voidaan pitää lukiotason äidinkielen opiskelun peruspilareina; kielen ja kirjallisuuden tehtäviä, rakenteita ja kirjallisuuden lajeja ja tyylejä. Oppisisällöt sopivat ensimmäiselle vuodelle asetettujen yleistavoitteiden kehyksiin.

Toisena vuotena suoritettavia kursseja ovat 4.–5. kurssit. 4. kurssilla kieltä ja kirjallisuutta käsitellään vaikuttajina. Kirjallisuuden suhteen luetaan sellaisia tekstejä ja teoksia, jotka ovat aikanaan ottaneet kantaa keskeisiin kysymyksiin ja vaikuttaneet ihmisten ajatteluun. Kurssin tavoite on, että oppilas osaa eritellä ja arvioida erilaisten tekstien sisältöjä, mielipiteitä ja ilmaisukeinoja. Oppilaan tulisi osata kyetä vertailemaan kaunokirjallisuuden ratkaisuja omiin ja yleisiin kannanottoihin sekä tuntea teoksia, joissa kirjailija ottaa kantaa johonkin oman aikansa keskeiseen kysymykseen. 5. kurssilla perehdytään maailmakirjallisuuden tyyliuuntiin. Kurssilla käsitellään eri aikakausien ja kaunokirjallisuuden tyyliuuntauksia edustavaan kirjallisuutta huomioiden yhteydet, joita luetulla on yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Tavoitteina on, että oppilas osaa tarkastella kaunokirjallisuutta eri tyyliuuntien kannalta ja harjaantuu lukemaan kaunokirjallisuutta siten, että kykenee pohtimaan luetun yhteyksiä aikaansa, yhteiskuntaan ja kulttuuritaustaan. Oppilaan tulisi tietää myös kirjallisuuden tärkeimpien tyyliuuntien ominaispiirteet ja tuntea taustalähtöisen tarkastelutavan periaatteet. Toisen vuoden kirjallisuus sisällöt ja opinnot harjaannuttavat oppilasta ajatteluun, erittelyyn ja johtopäätösten tekemiseen.

Lukion kolme viimeistä kurssia ovat 6.–8.-kurssit. Kolmantena vuonna sisällöt on suunniteltu opintoja kokoaviksi. Kaunokirjallisuuden tulkintaan syvennyttään tarkemmin 6. kurssilla, jolla käsitellään kielen ja kirjallisuuden tarkastelutapoja. Kurssilla tarkastellaan kokoavasti kirjallisuuden tulkintatapoja; taustalähtöinen, tekstilähtöinen ja lukijalähtöinen. Perehdytään valinnan mukaan tarkemmin joihinkin kysymyksiin kirjallisuudentutkimuksen alueelta. Tavoitteena on, että oppilas osaa soveltaa kirjallisuuden tulkintatapoja lukemaansa ja tuntee kirjallisuuden erilaisia tarkastelutapoja. (LOPS 1985, 55–58.) 7. kurssilla tarkastellaan kieltä ja kirjallisuutta historialliselta näkökannalta. Kirjallisuussisällöissä käydään läpi

kansanrunoutta, suomalaisen kaunokirjallisuuden merkkiteoksia sekä suomen kirjallisuushistorian päälinjauksia. Kurssin tavoitteita ovat, että oppilas osaa tarkastella kirjallisuutta kansallisen identiteettimme kehityksen kannalta sekä tuntee kotimaisen kirjallisuuden kehityksen sekä tuntee sen merkkiteoksia. Tämän jälkeen siirrytään 8. kurssilla käsittelemään kielen ja kirjallisuuden merkitystä. Erityisesti 8. kurssin tarkoitus on olla opintoja kokoava, sen aikana luodaan käsitystä siitä, mitä kirjallisuus merkitsee yksilölle ja yhteisölle tarkastelemalla kirjallisuutta, erityisesti kotimaista. Tavoitteena on, että kurssin käynyt oppilas osaa yhdistellä kielestä ja kirjallisuudesta oppimiaan asioita ja esittää oman perustellun kannanottonsa niiden merkityksestä. Oppilaan tulee myös tuntea oman aikansa kirjallisuutta. (LOPS 1985, 59–60.)

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985 ilmentää selkeästi ajalleen ominaista pyrkimystä jäsentää ja yhtenäistää lukion opetusta. Tämä näkyy myös tavassa, jolla äidinkielen oppimäärät on laadittu ja esitetty. Kurssien yleiskuvaukset, tavoitteet ja sisällöt on järjestetty johdonmukaisesti kunkin kurssin kohdalle. Kirjallisuuden asema äidinkielen oppiaineessa näyttää kiistattoman merkittävältä, ja opetussuunnitelmassa on annettu paljon painoarvoa sen opettamiselle. Kirjallisuuden oppimäärän keskeisten sisältöjen täytyy opetussuunnitelmassa esitetyssä ohjeistuksessa. Opetussuunnitelman määräämät sisällöt ja tavoitteet ohjaavat selkeästi kulttuuri- ja lukuharrastuksen viritykseen ja ylläpitoon, osaamiseen kirjallisuuteen liittyvien tiedollisten sisältöjen suhteen, analyysi-, ajattelu- ja erittelytaitojen harjaannuttamiseen, mielikuvituksen kehittämiseen, oman maailmankuvan rakentamiseen sekä lisäämään ymmärrystä kirjallisuuden merkityksestä. Oppikirjojen tehtäväksi jää tehdä opetussuunnitelman esittelemä suunnitelma konkreettiseksi opetuksen apuvälineeksi, joka noudattaa annettuja oppimääriä.

3.4 Kirjallisuus *Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003*

Vuonna 2003 ilmestyi päivitetty versio *Lukion opetussuunnitelman perusteista*, joka otettiin asteittain käyttöön valtakunnallisesti 1.8.2005 mennessä. Opetussuunnitelma jatkaa edelleen perusopetuksen kasvatus- ja opetustehtävää, joskin lukiokoulutuksen tarkoitus on antaa laaja-alainen yleissivistävä koulutus. Opetussuunnitelmassa päätetään lukion opetus- ja kasvatustyöstä (LOPS 2003, 8). Näihin päätöksiin vaikuttaa myös vallassa oleva oppimiskäsitys, jonka opetussuunnitelma huomioikin selonteossaan: ”Opetussuunnitelman

perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa ja aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota” (LOPS 2003 14). Opetussuunnitelma kuitenkin tuo esiin myös sen, ettei mikään aiemmin opittu tieto siirry automaattisesti uuden asian oppimisen tueksi, vaan oppiminen on aina tilannekohtaista: ”Oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Yhdessä tilanteessa opittu tieto tai taito ei automaattisesti siirry käytettäväksi toisenlaisissa tilanteissa” (LOPS 2003 14). Tämä huomio tuntuu sopivan erityisesti kirjallisuuden oppisisältöihin, joissa esiintyy usein laaja-alaisia sisältöjä ja tarvittaisiin monenlaisia tiedon yhdistelemisen taitoja. Onnistuneen lukukokemuksen ja -elämyksen saaminen tuntuu monesta lukiolaisesta hankalalta, eikä kaunokirjallisuuden koeta enää liittyvän elävään elämään tai kuvaavan sitä samaan tapaan kuin esimerkiksi elokuvien. Miten opitut tiedot ja taidot saataisiin palvelemaan kirjallisuudenopetusta siten, että opiskelija pystyisi hyödyntämään osaamistaan kaunokirjallisuuden äärellä ja saamaan onnistumisia?

2000-luvulla äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena kohtaa yhä enemmän vaatimuksia oppilaiden äidinkielen viestinnän kaikkien eri alueiden, lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen, harjoituksen suhteen. Äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien määrää on vähennetty kahdeksasta kuuteen sitten 1980-luvun, vaikka sisältöalueet ovat kasvaneet esimerkiksi mediakulttuurin nopean kehityksen ansiosta. Kirjallisuuden voidaan sanoa menettäneen tässä uudistuksessa eniten, sillä opetukseen käytettävä vähentynyt aika on pakottanut miettimään, mikä kirjallisuudessa on tärkeää opetettavaa ja rajoittanut sen opetusta. Verrattuna menneisiin aikoihin tämä näkyy kaikkein dramaattisimmin opetuksen yhteydessä luetun kirjallisuuden vähenemisenä. Ajan puutteen vuoksi on jouduttu luopumaan kokonaisten teosten lukemisesta ja siirrytty lähinnä lyhyiden tekstipätkien, runojen, novellien ja romaanikatkelmien, pariin. Täyteen ahdetut kurssit aikaansaavat sen, että opiskelijoiden oppiminen ja asioiden omaksuminen jää pinnalliselle tasolle ja herää huoli siitä, kykeneekö opetus valmentamaan koulutettavia riittävästi heitä odottavan viestintäyhteiskunnan vaatimuksiin. (Rikama 2011, 30.)

Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003) määrittelee äidinkielen ja kirjallisuuden olevan lukio-opetuksen ”keskeinen taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaine, joka tarjoaa aineksia kielelliseen ja kulttuuriseen yleissivistykseen” (LOPS 2003, 32). Kirjallisuudenopetuksesta puhutaan tarkemmin myöhemmin, ja sen tavoitteiksi luetaan kuuluvan ”kaunokirjallisuuden

ymmärtäminen, tekstien erittelemine ja tulkitseminen eri näkökulmista” (LOPS 2003 32). Kaunokirjallisuuden katsotaan tarjoavan opiskelijalle myös ”aineksia henkiseen kasvuun, kulttuuri-identiteetin muodostamiseen ja omien ilmaisuvarojen monipuolistamiseen” (LOPS 2003, 32). Vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteet* mainitsee, että oppiaineessa pyritään sisäiseen integraatioon, sillä eri tieto- ja taitoalueet ovat yhteydessä toisiinsa (32). Tarkastelen tästä huolimatta tämänkin osalta lähinnä opetussuunnitelman antamia selkeitä määräyksiä nimenomaan kirjallisuuden osa-alueen osilta alkamatta jossitella, mitä tieto- ja taitoalueita mikin koulu ja kukin opettaja yhdistelee omassa opetuksessaan.

Kuten aiemmatkin opetussuunnitelmat myös *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* kuvailee yleisesti oppiaineen tavoitteita. Toisin kuin vuoden 1985 *Lukion opetussuunnitelman perusteissa*, vuonna 2003 julkaistussa versiossa ei enää perustella asetettuja tavoitteita eikä aseteta vuosittaisia yleis- ja etätavoitteita. Tämä selittyy lukion siirtymisellä selkeään kurssimuotoiseen opiskeluun ja oppilaiden oman valinnaisuuden lisääntymisellä. Tilalle on tullut oma lukunsa oppiaineen arviointiin liittyen, jossa painotetaan, että arvioinnin tulee kohdistua monipuolisesti oppiaineen eri osa-alueisiin. Arvioinnin pohjana on opiskelijan tieto siitä, mitä tavoitteita ja sisältöjä kurssilla on, jotta hän voi seurata omaa edistymistään ja kehittää itsearviointitaitojaan. (LOPS 2003, 33.) Vuonna 2003 lukion pakolliset äidinkielen ja kirjallisuuden kurssit on karsittu kuuteen, joiden lisäksi tarjotaan kolmea syventävää kursseja ja lisäksi soveltavia kursseja. Pakollisten kurssien yleisessä kuvauksessa painotetaan jälleen aineen sisäistä integraatiota: ”lukeminen, kirjoittaminen, puheviestintä, kieli, kirjallisuus ja media kytkeytyvät jokaisen kurssin tavoitteisiin ja sisältöihin siten, että taitojen opiskelu on jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään” (LOPS 2003, 33). Sisällöt limittyvät luontevasti toisiinsa. Oppiaineen eri osa-alueita pyritään kullakin kurssilla lähestymään kyseessä olevan kurssin sisältöjen ja painotusten näkökulmasta: ”Kaikilla kursseilla - - luetaan runsaasti kaunokirjallisia ja muita tekstejä kunkin kurssin näkökulmasta.” (LOPS 2003, 33.)

Yksittäiset kurssit on listattu opetussuunnitelmaan numerojärjestyksessä. Kunkin kurssin kohdalla annetaan yleinen kuvaus sekä esitellään kurssin sisällöt ja tavoitteet. Pakolliset kurssit alkavat 1. kurssista, joka on Kieli, tekstit ja vuorovaikutus (ÄI1). Kurssin kuvauksen mukaan opiskelijan käsitys kielestä, teksteistä ja niiden tulkinnasta syvenee ja hänen taitonsa lukea tekstejä kehittyy. Kirjallisuuden kannalta kurssin keskeiseksi sisällöksi nousee tekstin tulkintaa ja tuottamista ohjaaviin perustekijöihin kuten tavoitteeseen, vastaanottajaan, tekstilajiin ja tekstityyppiin tutustuminen. Opiskelija pohtii myös erilaisten tekstien kielen ja sisällön havainnollisuutta sekä sitä, miten syntyvät ymmärrettävyys, havainnollisuus ja eheys.

Kurssin tavoitteita ovat opiskelijan syventynyt tekstikäsitys, jonka seuraamuksena hän pystyy tarkastelemaan monenlaisia tekstejä ja ymmärtää tekstin merkityskokonaisuutena. (LOPS 2003 33–34.)

Tekstien rakenteita ja merkityksiä (ÄI2) on äidinkielen ja kirjallisuuden 2. kurssi. Kurssin aikana opiskelija harjaantuu erittelemään erilaisten tekstien kieltä, rakenteita ja merkityksiä sekä ymmärtämään tekstin yhteyden kontekstiin ja muihin teksteihin. Kurssin tavoitteita ovat tähän liittyen opiskelijan kyky arvioida tekstien sisältöä, näkökulmia, tyyliä ja muotoa. Opiskelijan tulisi oppia myös erittelemään tekstiä kokonaisuutena, joka koostuu temporaalisista, kausaalisista, kontrastiivisista ja muista merkityssuhteista. Myös tekstin erittelyyn liittyvä käsitteistö tulee tutuksi.

3. kurssi on nimeltään Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa (ÄI3), ja se pyrkii syventämään opiskelijan käsitystä kaunokirjallisuudesta, kielen taiteellisesta tehtävästä ja sen kulttuurisesta merkityksestä. Kirjallisuussisältöjen kannalta lukion 3. kurssi on monipuolisin ja laaja-alaisin. Kurssin keskeisiä sisältöjä ovat kirjallisuuden erittelyyn ja tulkintaan liittyvään käsitteistöön ja lähestymistapaan tutustuminen, proosaan tutustuminen kirjallisuudenlajina, kerrontateknisiin keinoihin tutustumista sekä lyriikkaan ja draamaan tutustuminen kirjallisuudenlajeina. Sisältöjä ovat lisäksi myös novellien, runojen ja draaman erittely sekä kirjallisuuden keinojen harjoittelua omissa teksteissä. Kurssin tavoitteita ovat, että opiskelija ymmärtää kielen kuvallisuutta ja monitulkintaisuutta, syventää ymmärrystään kirjallisuuden lajeista ja niiden ominaispiirteistä, kehittyä fiktiivisten tekstien erittelijänä ja analysoijana erilaisia lähtökohtia ja tarvittavia kirjallisuustieteellisiä käsitteitä hyödyntäen sekä oppii perustelevaan tulkintansa. (LOPS 2003 34–35.)

4. Tekstit ja vaikuttaminen (ÄI4) on kurssi, jolla opiskelija oppii tarkastelemaan tekstejä ja niiden kieltä erityisesti vaikuttamisen näkökulmasta. Keskeisiä sisältöjä kirjallisuuden sisältöjen kannalta on se, että kurssilla tutustutaan tietoisesti vaikuttamaan pyrkivään ja kantaa ottavaan kirjallisuuteen ja teksteihin. Tähän liittyvä tavoite on, että opiskelija oppii tarkastelemaan kirjallisuutta yhteiskunnallisena vaikuttajana. (LOPS 2003, 35.) Opiskelijan harjoittaminen tarkastelemaan tekstien tyyliä ja kontekstin merkitystä ovat keskeisiä näkökulmia 5. kurssilla Teksti, tyyli ja konteksti (ÄI5). Kurssilla tutustutaan eri aikakausia ja tyyliä edustaviin kaunokirjallisiin teksteihin erityisesti kulttuurisen kontekstin näkökulmasta. Tekstejä tarkastellaan ihmiskuvan, maailmankuvan, arvo- ja aatemaailman ilmentäjinä sekä oman aikansa että nykyajan kontekstissa.

6. kurssi käsittelee kieltä, kirjallisuutta ja identiteettiä (ÄI6). Kirjallisuuden suhteen opiskelijan on tarkoitus saada yleiskuva suomalaisen kirjallisuuden ja kulttuurin merkityksestä yksilölle ja yhteiskunnalle. Keskeisiä sisältöjä ovat tutustuminen teksteihin suullisessa ja kirjallisessa traditiossa aina kansanrunoudesta nykyculttuuriin. Tavoitteena on myös, että opiskelija tietää kirjallisuuden merkityksen kansallisen identiteetin rakentamisessa ja tuntee suomalaista kaunokirjallisuutta aika- ja kulttuurikontekstissaan, keskeisiä teoksia ja teemoja. (LOPS 2003, 36.) Pakolliset kurssit pyrkivät antamaan kattavan ja laaja-alaisen tietopohjan lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöistä. Tätä tietopohjaa voi halutessaan syventää opiskelemalla pakollisten kurssien lisäksi syventäviä kursseja; 7. Puheviestinnän taitojen syventäminen (ÄI7), 8. Tekstitaitojen syventäminen (ÄI8) ja 9. Kirjoittaminen ja nykyculttuuri (ÄI9). Syventävät kurssit sisältöineen on määritelty selvästi opetussuunnitelmassa, jossa myös soveltavia kursseja kuvaillaan tähän tyyliin: ”Soveltavat kurssit ovat eheyttäviä kursseja, jotka sisältävät aineksia eri oppiaineista, menetelmäkursseja taikka saman tai muun koulutuksen järjestäjän järjestämiä ammatillisia opintoja tai lukion tehtävään soveltuvia muita opintoja” (LOPS 2003, 15). Soveltavat kurssit tulee määrittellä lukion opetussuunnitelmassa. Rajaudun tässä työssä käsittelemään kuitenkin vain pakollisia kursseja ja niiden sisältöjä.

Vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* kirjallisuudella näyttää olevan edelleen suhteellisen vankka asema äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöissä. Opetussuunnitelma uudistaa edeltäjiään kirjallisuussisältöjen suhteen erityisesti siten, että se painottaa sisältöjen teoriapainotteisuutta. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kaunokirjallisten teosten tekstuaalisuutta ja asemaa tekstinä muiden tekstien joukossa korostetaan. Jokaisella kurssilla on profiloitu oma näkökulmansa, josta tekstejä tarkastellaan, ja tämän tarkoituksena on vahvistaa opiskelijoiden tekstuaalisia ja analyttisiä taitoja, joita puolestaan uusi tekstitaidon koe mittaa. Opetussuunnitelman kehittelyyn vaikutti tieto tulevasta uudesta tekstitaidon kokeesta, jossa tekstianalyysin ja analyysikäsitteistön oletettiin olevan hallinnassa. Toinen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman sisältöihin vaikuttanut tekijä oli pyrkimys saada oppisisällöt vastaamaan paremmin oppiaineen uutta nimeä. (Kouki 2009, 27.) Teoriapainotteisuus ilmentää hyvin kirjallisuudenopetuksen yleisilmettä 2000-luvulla. Se ulottuu opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen vaikutuksen avittamana aina konkreettiseen koulumaailmaan ja oppikirjoihin asti.

Kirjallisuuden asema lukion äidinkielen ja kirjallisuudenopetuksessa vaikuttaa molempien opetussuunnitelmien perusteella olevan merkittävässä asemassa. Opetussuunnitelmat antavat

paljon painoarvoa kirjallisuussisällöille. Eroavaisuuksia kirjallisuussisällöissä nousee esiin erilaisten lähestymistapojen muodossa. 1980-luvulla kirjallisuudenopetus on ollut lukijakeskeistä, oppilaille on haluttu tarjota elämyksiä kirjallisuuden parissa tiedollisten sisältöjen ohella. 2010-luvulle tultaessa kirjallisuussisällöt ja opetus ovat uuden 2003 ilmestyneen opetussuunnitelman perusteiden ja uudistuneen ylioppilaskokeen myötä muuttuneet teoriapainotteisemmiksi ja tekstitaitoja harjaannuttaviksi. Kirjallisuudenopetuksessa on havaittavissa ajan hengen mukainen muutos, joka heijastuu myös opetuskentälle ja käytössä oleviin oppikirjoihin.

3.5 Opetussuunnitelmien ja kirjallisuudenopetuksen kehityskulku

Juha Rikama on tutkinut teoksessaan *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuolen Suomessa* (2004) kirjallisuuden asemaa kouluopetuksessa ja opetussuunnitelmissa. Rikama toteaa kirjallisuudenopetuksen olevan Suomessa, kuten myös useimpien maiden opetuksessa, osa äidinkielen ja kirjallisuudenopetusta. Kansainvälisessä vertailussa Suomen lukioiden (ja peruskoulujen) äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärä on useaan otteeseen todistettu Euroopan maiden ja OECD-maiden pienimpiin kuuluvaksi. (Rikama 2004, 44.) Rikama esittää teoksessaan, että vaikka kirjallisuuden asema opetussuunnitelmissa on pysynyt kautta aikain aina 1940-luvulta 1990-luvulle asti vahvana, sen asema on heikentynyt. Merkittävin syy kirjallisuuden heikentyneelle asemalle löytyy vuoden 1994 tuntijakopäätöksestä, jolloin pakollisten kurssien määrää vähennettiin tuntuvasti 25 %. Nuorten lukuharrastus on vähentynyt jatkuvasti, eikä asiaa auta, että Suomessa käytetään suhteessa muihin maihin sangen vähän aikaa kirjallisuudenopetukseen ylipäättäen. Oppilaiden kielteiset asenteet kirjallisuutta kohtaan ovat lisääntyneet merkittävästi vuosien 1980 ja 2001 välillä.

Osasyynä tällaisen kehityksen selittämiseksi Rikama on tutkinut opetuksen painopisteissä nähtävissä olevia kehityslinjoja. 1970- ja 1980-luvulla alettiin painottaa aiempaa enemmän oppilas- ja lukijalähtöisyyttä, kun taas 2000-luvulle tultaessa teorian sekä kirjallisuuden- ja kulttuurihistorian opettamisen painotus on ollut selvästi kasvussa. Nämä osoittavat kirjallisuuspedagogisen linjan muuttumista viimeisen parin-, kolmenkymmenen vuoden aikana. Rikaman mukaan se, että ”lukukokemuksista on tingitty mm. kirjallisuudenhistorian opettamisen hyväksi, näkyy myös opetuksen yhteydessä tapahtuvan kaunokirjallisuuden lukemisen hyvin huomattavana vähenemisenä”. (Rikama 2004, 121.) Huomattavaa tietenkin

on, että elämystarjonta on 1980-luvulta alkaen kasvanut jatkuvasti monipuolistuneen viestintäkentän myötä. Televisio, radio ja internet syövä eittämättä kirjallisuudenharrastajien lukumäärää. Kirjallisuushistorian ja muun kirjallisuustiedon saama huomattava asema vuoden 1981 opetussuunnitelmista eteenpäin on vaikuttanut niihin pohjaaviin oppikirjoihin ja vähentyneeseen aikaresurssiin, joka suosii tiedollisen aineksen opettamista kokemuksellisen sijaan. (Rikama 2004, 68.)

Näiden muutosten ohella kaunokirjallisuuden erittely- ja tulkintataidon harjaannuttamisen painottuminen on selvästi lisääntynyt vuodesta 1990 vuoteen 2001. (Rikama 2004, 121.) Tämä selittyy vuonna 1992 voimaan tulleen ylioppilaskokeen uudistamisen, aineistokokeen syntymisen, aikaansaannoksena. Tämän suuntainen painottuminen on oletettavasti lisääntynyt edelleen vuoden 2007 tekstitaitouudistuksen jälkeen. Rikama kiteyttää ajatuksen hyvin tekstissään, joka on ilmestynyt kokoelmassa *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen* (2011): ”- - mikä asema itse kaunokirjallisuudella on koko yhteiskunnan ja sen nuorison viestintäjärjestelmässä ja elämystuotannossa. Siitä paljolti riippuu, mikä asema kirjallisuudenopetukselle annetaan ensinnäkin vallalla olevassa kasvatustajatteluksessa ja opetusideologiassa ja edelleen sitten opetussuunnitelmissa - - sekä opetussuunnitelmien toteutumista kontrolloivissa ylioppilaskirjoituksissa”. Opetussuunnitelmat ja ylioppilaskirjoitukset määräävät täten ensisijaisesti myös oppikirjojen sisällön. (Rikama 2011, 23.)

Rikaman tutkimus asettaa opetussuunnitelmat ja oppikirjat sisältöineen kiintoisaan kehykseen. Kirjallisuuden asema opetussuunnitelmissa on säilynyt aikojen saatossa kattavana ja merkittävänä mutta sen todellinen rooli oppilaiden kokemuksissa ja arkielämässä jää vuosi vuodelta suppeammaksi. Opetussuunnitelmassa ja oppisisältöjen painopisteiden kehityksessä tapahtuneiden muutosten näkyminen oppikirjatasolla on oletettavaa. 1980-luvulla *Äidinkielen sampon* kultavuosien aikaan pakollisia kursseja oli vielä kahdeksan, syventävät ja soveltavat kurssit kuuluivat vielä hamaan tulevaisuuteen. Kirjallisuudenpedagogiassa painotettiin oppilaiden lähtökohtia ja kokemuksia, joita kirjallisuudesta voi saada. *Särmä*-oppikirjan ilmestyessä vuonna 2010 pakolliset kurssit ovat kutistuneet kuuteen mutta tilalle on saatu vino pino vapaasti valittavia syventäviä ja soveltavia kursseja. Nykypäivään tultaessa oppilaiden kokemusten sijaan painottuvat tiedot ja analyysitaidot. Oppikirjoille asetetut tavoitteet ovat kokeneet 1980-luvulta 2010-luvulle tultaessa monia suuria mullistuksia.

4 OPPIMISKÄSITYKSET JA OPPIKIRJAT

4.1 Oppikirjan merkittävä rooli kouluarjessa

Oppikirja on opetuksen apuna ja tukena käytettävä kirja. Oppikirjalla tarkoitetaan pääasiassa teosta, joka on laadittu nimenomaan opetustarkoitusta varten. Vastaava käsite löytyy myös monista muista kielistä, kuten saksan *Lehrbuch*, ruotsin *lärobok* ja englannin *textbook*. (Lappalainen 1992, 11.) Oppiminen on länsimaisessa perinteessä tapahtunut usein kirja kädessä. Kirjojen lukemista ja omistamista onkin yleisesti pidetty jo sinällään oppineisuuden ja koulutuksen merkinä.

Oppikirja on oman aikansa kuvastaja ja antaa selkeän käsityksen siitä, mitä minäkin aikana on pidetty niin tärkeänä, että sen siirtäminen seuraaville sukupolville on varmistettu painamalla tieto oppikirjaan (Lappalainen 1992, 12). Opetus keskittyy voimakkaasti siihen osaan ihmissuvun perinteestä, joka on painettu tekstimuodossa kirjoihin. Mielenkiintoni perehtyä oppikirjojen kirjallisuussisältöihin lähtee liikkeelle oppikirjan käyttämisestä tärkeänä tukena osana kasvatusta ja tiedonsiirtoa. Oppikirjat määrittävät sitä, mikä on tärkeää ja millaisia tietoja tarvitsemme pärjätäksemme maailmassa.

Tämän päivän kouluarjessa oppikirjan asema on edelleen hyvin vahva, lähestulkoon järkähtämätön (Kähkönen 2001, 15). Oppikirjaan luotetaan opetuksessa työvälineenä, avustajana sekä oppimisen helpottajana. Sen luotetaan sisältävän luokalla tai kurssilla vaaditun oppimäärän, jolloin opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden täyttäminen onnistuu kirjaa käyttämällä. (Sarmavuori 2000, 5.) Kaupallisuuden myötä opetuksen tukijat ovat lisääntyneet. Kuten jo edellä tuli esille, perinteinen oppikirja on saanut rinnalleen oppimateriaalin käsitteen, johon kuuluu oppikirjan lisäksi esimerkiksi vihkoja, kasetteja, tietokoneohjelmia ja opettajan oppaita. Oppimateriaalin voidaan nähdä tukevan sekä oppijaa että opettajaa mutta itse oppikirjasta voidaan puhua edelleen jopa opetuksen päävälineenä (Kähkönen 2001, 15). Oppikirjan itsestään selvä osa kouluopetuksessa tulee ilmi myös tavassa pitää kouluja, jotka eivät käytä oppikirjaa opetuksessa, poikkeuksellisina (Karvonen 1995, 11). Oppikirjojen merkittävä rooli oppimisessa ja tiedonvälityksessä motivoivat pysähtymään ja tarkastelemaan oppikirjojen lähettämää viestiä tarkemmin.

4.2 Oppimiskäsitykset sisältöjen ohjaajina

Oppimiskäsitys on ajatus tai oletus siitä, mitä oppiminen ja opettaminen ovat. Eri aikoina oppimiskäsitykset ovat vaihdelleet kulttuurin, tieteen ja yhteiskunnan kehitystä myötäillen. Opetussuunnitelmat ja oppikirjat peilaavat aikansa oppimiskäsitystä. Oppikirjoja ei laadita varsinaisesti oppimiskäsityksiin tukeutuen, mutta koska oppimiskäsitykset vaikuttavat siihen, millaisena oppiminen ja opetus nähdään, on oletettavaa, että käsitys heijastuu jonkin verran myös opetussuunnitelmiin ja tätä kautta oppikirjoihin. 1900-luvun loppupuolella, 1980–90-lukujen vaihteessa, behavioristinen oppimiskäsitys sai väistyä konstruktivistisen ajattelun tieltä. Tutkimukseni kannalta eri oppimiskäsitysten pohjustus on tähdellistä, sillä 1980-luvulla *Äidinkielen sampo* -sarjaa laadittaessa valloillaan oli behavioristinen oppimiskäsitys, kun taas vuonna 2010 ilmestyneeseen *Särmä*-oppikirjaan vaikuttanut oppimiskäsitys on ollut konstruktivismi. Seuraavaksi kartoitan behaviorismia ja konstruktivismia yleisesti, kattokäsitteiden omaan. Esittelen molempien oppimiskäsitysten piirteitä, selvennän oppimiskäsityksen heijastumista opetussuunnitelmaan ja tätä kautta oppikirjoihin. Oppimiskäsitys on laajempi tausta, joka vaikuttaa opetussuunnitelman ja oppikirjojen sisältöön. Tämä vaikuttaa siihen, millaiset raamit opetussuunnitelma antaa sisällöille. Oppikirjojen sisältöjen suhteen oppimiskäsitys vaikuttaa lähinnä siihen, miten asioita käsitellään ja kuinka oppimisen odotetaan tapahtuvan.

Suomessa on asennoiduttu kauan siten, ettei oppimiskäsitys voi sanella, miten opetustapahtuman teoria on rakennettava. Tällöin erotellaan opettaminen kasvatustieteiden ja oppiminen psykologian piiriin. (Rauste von-Wright ym. 2003, 194.) Eri oppimisteoriat ja -näköykset tarkastelevat oppimista hieman eri näkökulmista. Vielä 1980-luvulla vaikuttanut behavioristinen oppimiskäsitys ymmärsi oppimisen olemuksen opettajalta oppilaalle tapahtuvana tiedon siirtona. Oppimisen perusmuotona nähdään ärsyke-reaktio-assosiaatioiden muodostuminen. Opetuksen tavoite on muodostaa ärsyke, joka mahdollistaa ”oikeanlaisen” reaktion eli oppimisen. Oppiminen nähtiin siis jatkuvana ärsyke-reaktio-sarjana. Malli on yksinkertainen mutta sen katsottiin sopivan kaikkeen oppimiseen ja tiedon muodostukseen. Näin ollen opetuksen tavoitteiden tarkka määrittely ja opetuksen yksityiskohtainen suunnittelu oli hyvin tähdellistä. (Rauste von-Wright 2003, 195.) Käsitys on vaikuttanut 1980-luvun opetussuunnitelmiin. Oppimiskäsitys oli selkeä, ja tämän mukaan myös opetussuunnitelma oli laadittava etukäteen ja yksityiskohtaisesta. Opettaja opettaa suunnitelmassa esitetyn aineksen siten, että oppijassa saadaan odotettu (oppimis)reaktio

aikaiseksi. Oppimisprosessia ohjaa ja hallitsee opettaja, oppilas on opetustoiminnon kohde, ei aktiivinen toimija. (Rauste von-Wright 2003, 196.)

1900-luvun nopean kehityksen ilmapiiri ja murrokset ovat vaikuttaneet myös opetuksen kentällä. 1950- ja 1960-luvulla kognitiivisen psykologian nousu johti myös orastavaan oppimiskäsitysten muutokseen. Ennen valloillaan ollut behaviorismi sai haastajakseen 1990-luvulla konstruktivismin, joka korostaa oppimisen tapahtuvan tiedon aktiivisena rakentamisena. Nykyään oppimisen katsotaan olevan toimintaa, jossa oppija itse aktiivisesti rakentaa omaa tietämystään käyttäen rakennusaineinaan uutta tietoa sekä aikaisemmin hankkimiaan tietoja ja kokemuksia.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys jakaantuu useisiin eri alakategorioihin mutta kaikkia yhdistää konstruointi eli rakentamismetafora ihmisen tiedonhankinnan ja oppimisen kuvaamisessa. (Tynjälä 1999, 57.) Konstruktivistisen käsityksen mukaan oppiminen on aina sidoksissa siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa käytetään (Rauste von-Wright ym. 2003, 169). Oppimiskäsityksen tiedostaminen merkittävänä koulutusprosessin säätelijänä on viimeisen kymmenen vuoden aikana lisääntynyt merkittävästi. Vuonna 2004 julkaistut opetussuunnitelmat perustuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joskin opetussuunnitelmien käytännöt ovat edelleen usein perinteen rutinoimia (Rauste von-Wright 2003, 195). Opetussuunnitelmassa (2003) kuvataan oppimistapahtumaa konstruktivistisen käsityksen valossa: ”Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa ja aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota” (LOPS 2003 14).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta (Tynjälä 1999, 38). Oppija siis oppii rakentamalla kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä olemalla itse aktiivinen. Uuden oppiminen ei koskaan ala alusta: oppilas ei ole ”tyhjä taulu”. Uutta tietoa omaksutaan päinvastoin aiemmin opittua hyödyntämällä ja käyttämällä, joten oppilaan mielen vertauskuvaksi sopisi ennemminkin ”piirrostaiteinen taulu”, jossa uusien piirrosten syntyä ohjaavat myös vanhat piirrokset. (Rauste Von-Wright ym. 2003, 163.)

Pedagogiikan kannalta konstruktivismi tuo moniulotteisuutta siihen, miten ja mitä opitaan. Oppiminen ei ole vain ”valmiin tiedon siirtämistä ulkoa sisään” vaan oppimisessa kuvastuu se, mitä oppija kulloinkin on tarkkaillut, tulkinnut ja tehnyt (Tynjälä 1999, 132). Opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä: tämän varassa oppija (re)konstruoi opetuksen sisällöt (Rauste Von-Wright ym. 2003, 162). Ymmärtämisellä on oppimisessa keskeinen rooli. Tärkeitä eivät ole faktojen hallinta ja yksittäiset taidot sinänsä, vaan se organisoitu tieto- tai taitorakenne, johon ne sisältyvät.

Konstruktivismiin liittyy ajatus tiedon suhteellisuudesta sekä siitä, että oppiminen tapahtuu tietyllä tapaa oppijan ehdoilla. Tämä vaikuttaa luonnollisesti siihen, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta on haastavaa luoda kiinteitä ja yksityiskohtaisia opetussuunnitelmia (Rauste von Wright ym 2003, 175). Vähitellen kehitys on alkanut kuitenkin mennä tähän suuntaan, kun esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmien valtakunnallisesta suunnittelusta on siirrytty paikalliseen ja jopa koulukohtaiseen suunnitteluun.

Pidän tarpeellisena taustoittaa myös vallassa olleita käsityksiä oppimisesta alkaessani puretua tarkasti opetussuunnitelmien ja oppikirjojen sisältöihin. 1980-luvulla vaikuttanut behaviorismi näkee oppimisen opettajajohtoisena reaktio-ärsyke-sarjana, jossa oppija on opetustoiminnan kohde. Sittemmin nousseen konstruktivistisen käsityksen mukaan oppiminen haastaa oppijan aktiiviseksi tiedon rakentajaksi, joka oppii yhdistelemällä vanhaa ja uutta tietoa, joskin kontekstin välttämättömän vaikutuksen alaisena. Oppimiskäsitys ja opetussuunnitelma muodostavat pohjan, joka vaikuttaa merkittävästi yhteen kouluarjen merkittävimmistä välineistä – oppikirjaan.

4.3 Oppikirjat ja oppimiskäsitykset

Ei ole täysin ongelmattonta määritellä, mikä on kussakin oppiaineessa perustavaa ja tärkeää. Oppikirjat joutuvat kuitenkin ainakin jollain tasolla tämän määrittelyn tekemään valikoidessaan, mitä ottavat kirjaansa ja mitä jätetään pois. Kirjoihin pyritään saamaan oppiaineen ydinsisältö ja se, minkä katsotaan sopivan kullekin luokka-asteelle. Ydinsisällönkin rajaaminen on haastavaa, ja siitä on vaikea päästä yhteisymmärrykseen,

varsinkin kun oppiaineiden taustalla olevat tieteenalat kehittyvät ja muuttuvat jatkuvasti. (Lehtonen 2001, 21.)

Oppikirjojen kehittämistä oppimisteoreettisesta näkökulmasta ovat puolestaan pohtineet Mikkilä ja Olkinuora teoksessaan *Oppikirjat ja oppiminen* (1995). Teoksessa pohditaan sitä, millainen oppikirja sopisi korkeatasoisen oppimisen tueksi ja välineeksi. Korkeatasoisella oppimisella he tarkoittavat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tapahtuvaa oppimista. Oppikirjan tietoa tulisi jäsentää siten, kuin se on kussakin tieteenalassa luonteenomaisinta. Oppikirjan tulisi olla siis teos, jossa on kokonaisvaltainen, oppiaineen omaa logiikkaa kunnioittava jäsenitys. Tässä apuna toimivat oppiaineen peruskäsitteet ja oppiaineelle tyypilliset tiedontuottamistavat. Tällöin kirja toimisi myös toimivana johdatuksena kuhunkin tieteenalan antaen myös kuvan siitä, miten alalla hahmotetaan maailma ja miten tietoa hankitaan. Tällainen oppikirja olisi hakuteoksena tai metodioppaana toimiva perusteos, josta löytyisivät tarvittavat käsitteet myös myöhemmällä oppimisella. (Mikkilä & Olkinuora 1995, 100–101.) Mikkilän ja Olkinuoran mukaan oppikirjatekstin tulisi edetä peruskäsitteitä sekä näiden välisiä yhteyksiä määrittäen. Tämä tarjoisi oppijalle mahdollisuuden omaksua tieteenalan tyypillistä ajattelutapaa ja tiedonhankinnan keinoja.

Perinteinen oppikirja, jossa esitetään oppiaineen ydinasioiksi mielletyt perusteet, tuntuu sopivan aiempiin oppimiskäsityksiin kuten behaviorismiin. Oppijalle tarjotaan tietoa, joka tämän tulee omaksua. Perinteinen, tiiviitä faktoja sisältävä oppikirja kannustaa usein tiedon ulkoa opetteluun sen sijaan, että se kannustaisi oppilaita omaan ajatteluun ja tiedon konstruointiin. Konstruktivismi asettaa haasteita oppimateriaaleille ja erityisesti oppikirjoille, sillä perinteinen oppikirja, joka esittää tiedon ongelmattomana, tuntuu konstruktivismin periaatteiden vastaiselta. (Lehtonen 2001, 22.)

Konstruktivistinen oppikirja voisi olla pelkistetty, vain kaikista keskeisimmät asiat esittävä teos, joka ei olisi enää oppimisen pääroolissa, vain ainoastaan apuna. Oppija saisi teoksesta perustiedot, minkä jälkeen hän voisi alkaa konstruoida tietoa itse tutkien, etsien ja oppien. Toinen vaihtoehto konstruktivismiin mukaisesta oppikirjasta ilmentäisi siinä tehtyjä valintoja ja valintojen tekijän ääntä. Tiedontuottamisen prosessin, valintojen ja vaihtoehtoisen näkökulmien tulisi siis näkyä tekstistä. Tietoa ei saisi esittää kiistattomana totuutena. Tällainen oppikirja sisältäisi keskustelevan ja pohtivan otteen, mikä kuulostaa periaatteessa hyvälle mutta olisi vaikea toteutettava käytännössä, sillä oppikirja muotoutuisi hyvin laajaksi ja todennäköiseksi myös vaikeasti luettavaksi. (Lehtonen 2001, 22.)

Oppiaineen luonne asettaa aina omat vaatimuksensa myös käytössä olevalle oppikirjalle. Esimerkiksi luonnontieteiden ja humanististen tieteiden välillä jo tieteenalojen tiedon luonteet ovat erilaisia. Oppikirjaan vaikuttaa siis väistämättä se oppiaine, jota se edustaa, joskin eri tieteenalojen oppimateriaaleissa on tietenkin havaittavissa tiettyjä peruseriaatteita ja samankaltaisuuksia. Kirjat pyrkivät määrittelemään oman oppiaineensa keskeisintä ja perustavinta tietoa. (Lehtonen 2001, 23.) *Särmä* ja *Sampo* antavat esimerkkikäsitykset siitä, mitä ja millaista kirjallisuussisältöä suomalaiset lukiolaiset tarvitsevat ja mikä on tarpeellista, tärkeää ja hyödyllistä tietoa. Mitä kirjallisuus on koulussa? Millaista on kirjallisuus ja kirjallisuustieteellinen tieto ja onko tässä tapahtunut muutoksia oppikirjojen ilmestymisajankohtien välillä, 1980- ja 2010-lukujen välillä? *Äidinkielen sampo* on julkaistu behavioristisen oppimiskäsityksen vallitessa, kun taas *Särmän* olettaisi saaneen selvästi konstruktivistisia vaikutteita osakseen. Oppikirja määrittelee, mikä on kyseisenä aikana kullekin ikäluokalle kaikista oleellisinta tietoa, kun taas oppimiskäsitys vaikuttaa siihen, miten oppimisen ajatellaan tapahtuvan. Oppimiskäsitys ei vaikuta välttämättä radikaalisti opeteltaviin sisältöihin vaan siihen, miten asia opetetaan.

4.4 Teorioita kirjallisuudenopetuksen taustalla

Oppimiskäsitysten ohella näkökulma, josta kirjallisuussisältöjä lähestytään, määräytyy myös tieteenalojen tutkimussuuntausten mukaan. Tutkimussuuntaukset vaikuttavat siihen, mikä koetaan merkittäväksi. Kirjallisuustieteen käsityksen mukaan kirjallisuudenopetus perustuu kolmen lukijalähtöisen tutkimussuuntauksen varaan: reseptiotutkimukseen, reader-response-tutkimukseen sekä kognitiivisen psykologian lukemisstrategioihin. (Kirstinä, Kempainen & Uusi-Hallila 1994, 12.)

Lukijatutkimukseen kuuluvassa reseptiotutkimuksessa kirjallisuutta tarkastellaan osana viestintäjärjestelmää, jossa jokaisella tekijällä on oma tehtävänsä. Kirjallisuus on yksi kulttuurin merkki- ja viestintävälineistä, minkä vuoksi on tärkeää huomioida myös yhteiskunnallinen ja historiallinen tilanne, jossa kirjallisuus elää ja vaikuttaa (Seger 1985, 10). Rien T. Segers on laatinut reseptioteoriaan sopivan kaunokirjallista viestintää kuvaavan kaavion. Kaavion pohjana on toiminut Roman Jakobsonin viestinnän malli. Kaavio kuvastaa kirjallisen tekstin kirjoittajaa tekstin/viestin lähettäjänä ja lukijaa vastaanottajana. Reseptioteoria kiinnittää erityistä huomiota lukijaan ja tämän näkökulmaan, kun kirjallisuutta

tutkitaan osana viestintäjärjestelmää. (Segers 1985, 27.) Tämän vuoksi reseptiotutkimuksesta puhutaan myös vastaanottotutkimuksena.

Toinen lukijatutkimusta edustava suuntaus on reader-response-tutkimus, Kirjallisuudenopetuksen kannalta tutkimussuuntauksessa voidaan pitää erityisen merkittävänä Wolfgang Iserin vaikutusteoriaa, joka pyrkii tutkimaan tekstin rakenteeseen sisältyviin keinoja, joiden avulla teksti pyrkii vaikuttamaan lukijaan. Teoria pyrkii tarkastelemaan kirjoittajaa, tekstiä ja lukijaa tasapuolisesti ja tarjoaa monia käsitteitä tekstianalyysin tueksi. (Alanko 2001, 223.) Iserin mukaan teos tarvitsee lukijaa, koska se on ilman tätä aina luonnosmainen ja aukkoinen ja koska lukemisessa on kyse lukijan ja tekstin vuorovaikutuksesta. Lukijan on lukiessaan täydennettävä tekstin epämääräisyydet, aukot.

Kognitiivinen psykologia antaa puolestaan tietoa ajattelusta, kytkennöistä, oppimisen luonteesta ja lukutapahtumasta. Kirjallisuudenopetuksen kannalta on hyödyllistä tietää, miten oppilas valikoi, havainnoi, jäsentää ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä. Kirjallisuuden käsittelytavat voidaan tämän tietämyksen valossa kehittää sellaisiksi, että ne palvelevat mahdollisimman hyvin oppijaa eli ovat toimivia, motivoivia ja ajattelua kehittäviä. Kirjallisuudenopetuksen tärkeitä tavoitteita ovat esimerkiksi käsitteellinen kehitys, tekstin ymmärtämisen kehittyminen ja ajattelun dynaamisten reunaehtojen laajentaminen. (Kaartinen ja Tiuraniemi 1990, 181–182.)

Lukijatutkimuksen kattokäsitteen alle lukeutuvat reseptiotutkimus ja reader-response-tutkimus vahvistavat vastaanottoon ja vuorovaikutukseen painottuvaa näkemystä opetuksen ja sisältöjen suhteen. Kognitiivinen psykologia puolestaan käsittelee sitä, miten oppiminen tapahtuu. Nämä taustateoriat kirjallisuudenopetuksen taustalla yhdistyvät sulavasti konstruktivismiin periaatteiden kanssa. Reseptioteorian mukaan oppilas hyödyntää omaa kykyään ajatella. Hän käyttää aiempia tietojaan ja kokemuksiaan lukukokemuksen apuna täydentäessään tekstin aukkokohtia (reader-response-tutkimus). Kaunokirjallisen teoksen ja sen tietorakenteiden kohtaaminen laajentaa oppijan omia tietokäsityksiä ja -rakenteita. (Lehtonen 2001, 47.)

4.5 Oppimiskäsitykset suhteessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen

Konstruktivistisen kirjallisuuskäsityksen mukaan oppijan aktiivisuus on merkittävässä asemassa. Behaviorismille ominainen malli tiedon ”kaatamisesta” oppijan päähän edustaa käsitystä, jossa tieto siirtyy lähettäjältä vastaanottajalle sellaisenaan. Ihmisellä on kuitenkin aina jo valmiina tiettyjä kulttuurisia, tiedollisia ja sosiaalisia konteksteja, joissa uusi tieto kohtaa. Tiedon vastaanottaminen on näin ollen aina aktiivista muokkaamista, ei passiivista vastaanottoa. Yksittäistä tietoa ei voi ymmärtää sen ollessa täysin erossa kontekstistaan. Ihmisen on aina käsiteltävä tietoa jollakin tapaa lukiessaan, oppiessaan ja ymmärtäessään. (Lehtonen 2001, 45–46.)

Konstruktivismi sopii erinomaisen hyvin kuvaamaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöjen oppimista. Oppiaineessa oppijan aiemmat tietorakenteet, aktiivinen oppiminen, omatoimisuus, tavoitteellisuus ja oppimisen yhteisöllisyys korostuvat. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen eri osa-alueet ovat yhteydessä ajatteluun, tietoon tunteisiin ja kokemuksiin. Äidinkielen opiskelussa tietokäsitys on dynaaminen. Tieto on suhteellista ja muuttuvaa, koska lähtökohtana uuden tiedon rakentamiselle ovat oppijoiden aiemmat kokemukset. Opiskelun tulisi tuntua oppijasta merkitykselliseltä, joten sisältöjen tulisi olla elämänläheisiä ja oppijalle itselleen tärkeitä. (Sinko 1994, 10.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys auttaa ymmärtämään myös lukemisen aktiivista puolta, jossa monipuolinen kielenhallinta ja kommunikointitaidot ovat tärkeitä. Oppiaineen luonteeseen sopii myös oppijan oman elämän ja sen tuomien kokemusten hyödyntäminen ja aktiivisuutta korostavat menetelmät. Äidinkielen hallinta liittyy toisaalta myös oppilaan itsetuntoon ja -luottamukseen. (Kaartinen 1996, 31.) Mitä vahvempi oppilaan itsetunto on, sitä todennäköisemmin hän kiinnostuu uudesta asiasta ja uudesta näkökulmasta tarkastellessaan entuudestaan tuntematonta asiaa. Oppilas voi nähdä ristiriitaisen tilanteen jopa haasteena. Oppimisen kannalta onkin merkittävää, että oppija tietää oppimisen kannalta olevan tärkeää se, että hän pystyy jatkuvasti muuttamaan ajatteluaan. (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 181.)

Konstruktivistista oppimiskäsityksen kanssa yksiin sopii myös Juha Rikaman käsitys kirjallisuudenopetuksesta, joka korostaa lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen merkitystä. Kirjallisuuden tuntemusta voidaan pitää myös maailman ja elämän tuntemusta lisäävänä tekijänä, sillä kaunokirjallinen teksti on aina eräänlainen inhimillisen kokemusmaailmaa havainnollistava malli. Malli saa merkityksensä ja konkretisoituu lukijan omista kokemuksista käsin mutta auttaa myös jäsentämään näitä. Luettu teksti lisää siis lukijansa

kulttuurisia resursseja, sillä se jää täydentämään lukijan kontekstia ja merkityksenantokykyä sekä jäsentää tämän omia kokemuksia. Kirjoittajilla ja lukijoilla on yhteinen todellisuuskonteksti, jossa tekstejä tuotetaan ja luetaan, ne eivät ole vain irrallisia koodeja. Kaunokirjalliset tekstit ovat siis osa merkitysten kiertoa ja yleistä kulttuurista kommunikaatiota. Tämä reseptiteorian mukainen käsitys auttaa hahmottamaan kaunokirjalliset tekstit kulttuurisina viesteinä, kuten myös opetussuunnitelma sen määrittelee. (Rikama 1995, 11–19.)

Olen edellä olevissa luvuissa kuvaillut kirjallisuutta tieteenalana ja koulun oppiaineena, *Lukion opetussuunnitelman perusteita* taustoituksineen sekä oppimiskäsityksiä ja niiden vaikutuksia opetussuunnitelmaan ja oppikirjaan. Näiden luonnehdintojen pohjalta olen taustoittanut tutkimusaluettani ja pääsen seuraavissa luvuissa pohtimaan sitä, miten oppikirjat tukevat opetussuunnitelmien niille asettamia tavoitteita. Opetussuunnitelmia sovelletaan koulu- ja opettajakohtaisesti käytännössä. Myös oppikirjojen tekijät tulkitsevat ja soveltavat opetussuunnitelmien perusteita oppikirjoja laatiessaan. Nämä huomiot viitoittavat kysymykseen siitä, miten kirjallisuutta käsitellään oppikirjoissa. Millaisia kirjallisuussisältöjä oppikirjat ovat tarjonneet, *Sampo* 1980-luvulla ja *Särmä* 2010-luvulla? Onko kirjoissa samankaltaisuuksia, entä millä tavoin opetussuunnitelmassa tapahtuneet muutokset näkyvät oppikirjatasolla vai näkyvätkö ne? Näiden kysymysten pohjalta analysoin seuraavissa luvuissa, minkälainen on lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kirjallisuudenoppiaines. Millaisia ovat oppiaineen kirjallisuussisältöjen keskeiset perusteet ja miten oppikirjat *Äidinkielen sampo* ja *Särmä* käsittelevät näitä perusteita?

5 KOKEMUKSIA, TIETOJA JA TAITOJA KIRJALLISUUDESTA

Oppimateriaalilta ja erityisesti oppikirjalta on aina vaadittu paljon. Oppikirjojen tulisi olla motivoivia ja pedagogisesti oikein rakentuvia, jolloin ne herättävät halun oppia ja ottaa asioista selvää. Oppikirjan ei tule olla enää pelkkä tietovarasto vaan sen pitäisi kannustaa oppilaita prosessoimaan tietoa. (Sarmavuori 2000, 3.) Oppikirja saa paljon haasteita osakseen, mikä ei ole ihme, kun ymmärretään sen merkittävä rooli koulun arjessa. Kirjojen tulisi palvella kunakin aikana käyttäjiään niin hyvin kuin mahdollista ja päivittyä, mikäli tarvetta ilmenee. Oppikirjoihin vaikuttavia muutoksia tapahtuu monilla eri osa-alueilla, kuten oppiaineen tieteenalalla tapahtuvissa tutkimuksissa, oppimiskäsitysten muutoksissa, opetussuunnitelmien kehittämisessä sekä kulttuurin kehityksessä.

Pyrin tutkimuksessani kartoittamaan, millaisia kirjallisuussisältöjä kahden eri aikakauden lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa on. Oppikirjojen ilmestymisajankohtien välillä on tapahtunut monenlaista kehitystä. Kuten olen edellä esittänyt, kulttuurimme on kokenut median vallankumouksen sekä toisaalta myös opetussuunnitelmat sekä ylioppilaskirjoitukset on päivitetty uuteen uskoon moneen kertaan. 2010-luvun lukiolaiset elävät erilaista arkea kuin 1980-luvun lukiolaiset. 1980-luvulla nuorten kirjallisuuden lukeminen oli yleisempää kuin 2010-luvulla kun kilpailu nuorten huomiosta on kiihtynyt mediakulttuurin mukanaan tuomien uusien kulttuurihyödykkeiden ja elämystuotteiden ansiosta entisestään. Oletettavasti oppikirjojen kirjallisuussisällöt vastaavat tähän asetelmaan ja pyrkivät säilyttämään kirjallisuuden merkitystä ihmisten elämässä. Juha Rikaman sanoin: ”Kirjallisuuden opettaminen on paljolti kirjallisuuden markkinointia” (Rikama 2000, 13). Oppikirjat pyritään räätälöimään mahdollisimman sopiviksi käyttäjilleen eli lukiolaisille, joten jo mediakulttuurin tuoma mullistus asettaa lähtökohdat oppikirjojen kirjallisuussisältöjen kehitykselle, sillä myös kirjallisuus pitäisi edelleen ”markkinoida” houkuttelevaksi osa-alueeksi.

Kulttuurin saralla tapahtuneiden muutosten ohella kasvatustiede ja lukiomaailma ovat harpponeet eteenpäin. Käsittelin tutkimukseni aiemmissa luvuissa kattavammin oppimiskäsitysten, opetussuunnitelman ja ylioppilaskirjoitusten asemaa suhteessa

oppikirjoihin. Vielä 1980-luvulla voimissaan ollut behavioristinen oppimiskäsitys ja 2010-luvun selkeä konstruktivistinen suuntaus pohjustavat erilaiset vaatimukset opetukselle ja siinä käytäville sisällöille. Mullistuksia on kokenut myös *Lukion opetussuunnitelman perusteet*, jota on uudistettu vuosina 1985, 1994 sekä 2003. Lukion opetuksen kannalta merkittävä tekijä opintojen sisältöjen kannalta on myös ylioppilaskirjoitusten uudistustyö. Äidinkielen ja kirjallisuuden koe on uudistunut sitten 1980-luvun vuosina 1992 sekä 2007.

Tutkimukseni pyrkii vastaamaan siihen, miten oppikirjojen kirjallisuussisällöt ja kirjallisuudenopetus ovat vastanneet moniin muutoksiin: ovatko ne pysyneet ajan tasalla? Lähestyn tätä kysymystä analysoimalla ensin oppikirjojen kirjallisuussisältöjä. Näkökulmat, joiden avulla pureudun tarkemmin tekemääni sisällönanalyysiin, ovat edellä esittelemäni laaja-alaiset jaottelut teoria, analyysi ja historia. Tarkastelen sisällönanalyysin tuloksia suhteessa ajan mukanaan tuomien kehitysilmiöiden ja muutosten kanssa eli oppiaineen kehityksen, opetussuunnitelmien ja ylioppilaskirjoitusten suhteen. Näiden tekijöiden voi perustellusti ajatella vaikuttaneen äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kirjallisuussisältöihin, minkä vuoksi ne ovat valikoituneet näkökulmiksi.

5.1 Äidinkielen sampo ja Särmä tutkimusaineistona

Tutkimukseeni valikoituneet oppikirjat ovat kolmiosainen *Äidinkielen sampo* 1980-luvulta sekä *Särmä*-oppikirja vuodelta 2010. Oppikirjat edustavat luonnollisesti omaa aikaansa monessa suhteessa, tämä näkyy myös esimerkiksi siinä, miten oppiaines on jäsenneilty kirjoissa. *Äidinkielen sampo* -sarja etenee kurseittain opetussuunnitelman osoittaman järjestyksen mukaan, kun taas *Särmässä* sisällöt on järjestelty teemoittain ja oppisisältöjen mukaan. Tarkastellessani oppikirjojen sisältöjä noudatan näitä oppikirjoissa olevia jäsentelyjä ja paneudun sisältöihin niiden viitoittamalla tavalla. Tämä aiheuttaa sen, että lähestymistapani *Äidinkielen sampo* -sarjan kirjallisuusaineeksiin on kurssikohtainen ja *Särmässä* paneudun sisältöihin oppikirjan teemoittain etenevän jäsentelyn ehdoilla. Vaikka oppikirjojen kirjallisuussisältöjen esittely muodostuu näin ollen rakenteellisesti hieman erilaiseksi, haluan kuitenkin noudattaa oppikirjojen omaa valintaa siitä, miten sisällöt on haluttu esittää ja rakentaa.

Tarkastelen työssäni ainoastaan oppikirjojen tarjoamaa kirjallisuussisältöä, en paneudu oppikirjojen tai niihin kuuluvien tehtävävihkojen tarjoamiin tehtäviin. *Sampo*-sarjassa

tehtävät on limitetty osaksi oppikirjaa, kun *Särmä* puolestaan tarjoaa jokaista kurssia varten oman tehtävävihkosensa.

5.2 Äidinkielen sampo – opetussuunnitelman ehdoilla kokemuksia ja elämyksiä kaunokirjallisuudesta

Äidinkielen sampo on ilmestynyt osissa, ja käytän työssäni painoksia, jotka ovat ilmestyneet vuoden 1985 *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* ilmestymisen jälkeen. Ensimmäinen kirja ilmestyi uudistettuna vuonna 1986. Toinen ja kolmas kirja ovat ilmestyneet vuonna 1988. *Sampo* edustaa aikaa, jolloin äidinkieltä opiskeltiin lukiossa pakollisena vielä kahdeksan kurssin verran ja ylioppilaskokeessa oli vastausvaihtoehtoina ainoastaan otsikkoaineita. Kirjojen sisällöt on jaettu siten, että ajan hengen mukaisesti ne vastaavat tarkasti opetussuunnitelman viitoittamaa käsittelyjärjestystä. Ensimmäinen kirja on tarkoitettu ensimmäiselle, toinen toiselle ja kolmas kolmannelle vuodelle. Tämä tarkoittaa käytännössä oppisisältöjen kannalta sitä, että ensimmäinen kirja kattaa sisällöissään kurssit 1-3, toinen puolestaan kurssit 4-5 ja kolmas kurssit 6-8.

Kuten olen jo edellä todennut, lähestyn kirjallisuuden sisältöjä hyödyntämällä jaottelua teorian, analyysin ja historian kategorioihin. Kirjallisuus on laaja kokonaisuus, joka jakautuu moninaisiin erilaisiin haaraumiin. Laaja-alaisesti tarkasteltuna kirjallisuuden voidaan kuitenkin nähdä jakautuvan näihin kolmeen osioon. (Korhonen 2001, 23–24.) Osiot myös toimivat toistensa kanssa yhteistyössä, joten myös tämän vuoksi sisältöihin tutustuminen niiden avulla tuntuu luontevalta. Jaottelun avulla pyrin saamaan sisällönanalyysiin rakennetta ja selkeyttä, joka noudattelee myös oppikirjojen omien sisältöjen jäsentymistä. Tiivistän jokaisen kokonaisuuden (esimerkiksi kurssin) kirjallisuussisällöistä tiiviin selonteon.

Äidinkielen sampo -sarjan sisältöjen tarkastelu tuntuu selkeimmältä kurseittain, koska kirjasarja noudattelee tiukasti opetussuunnitelman asettamia kurssisisältöjä ja -tavoitteita. Tämä näkyy oppikirjatasolla siten, että kirjat on jäsennetty kurssien sisältöjen mukaan. Ensimmäinen kirja sisältää kurssit 1.-3., ja kirja on rakennettu kurssien järjestyksessä eteneväksi. Kurssit muodostavat omat, järjestyksessä etenevät osionsa kirjassa sen sijaan, että sisällöt olisi ryhmitelty esimerkiksi aihepiireittäin.

5.2.1 Äidinkielen sampo, 1. kirja

1. kurssin kirjallisuussisällöt:

Äidinkielen sampon 1. kirja alkaa 1. kurssilla ja sen sisältöjen esittelyllä. Opetussuunnitelman asettamia normeja noudatellen sisällöiksi listautuvat seuraavat sisällöt: äidinkieli oppiaineena, kieleen tutustuminen, puhuminen ja kuuntelu, kirjoittaminen, lukeminen ja viestintä. Oppikirjan tarjoaman 1. kurssin kirjallisuussisällöt yhdistyvät lukemiseen liittyvään kokonaisuuteen. Oppikirjassa todetaan, että ”vanhastaan luku- ja kirjoitustaitoa on pidetty opin avaimina” (*Äidinkielen sampo* 1 1988, 43). *Sampo* tarjoaa näkökulman myös ajan yhteiskunnan eläjän lukutaitoon liittyviin vaatimuksiin: ”Kehittyneen tekniikan maissa lukutaitoon liitetään myös kyky tulkita tekstejä. – Taitava lukija liikkuu tekstien viidakoissa joustavasti kulloisenkin tekstin ja tilanteen vaatimaa lukutapaa hyödyntäen” (*Äidinkielen sampo* 1, 43). Oppilaan tulee siis osata lukea erilaisia tekstejä niiden edellyttämällä tavalla ja löytää tekstin keskeiset asiat.

Kirjallisuuden lukemista käsitellään yhtenä lukemisen muotona. Tässä yhteydessä esitellään myös, mitä kirjallisuus on: ”Kirjallisuutta on kaikki kirjoitettu, painettu ja julkaistu teksti – puhekuplin varustetusta sarjakuvakirjasta Aleksis Kiven Seitsemään veljekseen ja fysiikan oppikirjasta Ovidiuksen Rakastamisen taitoon” (*Äidinkielen sampo* 1 1988, 48). Kirjallisuuden määrittelemisestä päästään sulavasti siirtymään kirjallisuuden kentän jakamiseen tieto-, mielipide- ja kaunokirjallisuuteen. Kirjallisuuden monipuolisuus ja -tasoisuus tuodaan esiin pohtimalla esimerkiksi kaunokirjallisuuden taide- ja viihdekirjallisuuden eroja ja yhtäläisyyksiä. Uusia lukukokemuksia pyritään tarjoamaan oppilaille kurssiin kuuluvan vapaavalintaisen teoksen lukemisen yhteydessä. Kaunokirjallisia teoksia lukiessaan oppilaan tulee pohtia erinäisiä näkökulmia: Kirjan tehtävää, sisältöä, muotoa ja tyyliä, sanomaa, elämystä sekä kuvausta. (*Äidinkielen sampo* 1988, 48–53.)

Kooste 1. kurssin kirjallisuussisällöistä:

- ✓ lukemisen taito
- ✓ kirjallisuuden monimuotoisuus, eri lajien esittely
- ✓ perusteluja lukuharrastukselle
- ✓ viihde- ja taidekirjallisuuden eroja
- ✓ yksi tai useampi luettava teos

- ✓ tekstikatkelma: 1 runo (uuslukutaidottomuutta havainnollistamassa)
- ✓ kirjalista (59 teosta)
- ✓ kuvat: 4
- ✓ sivumäärä: 48–54

Äidinkielen sampon 1. kurssin kirjallisuussisällöt ovat luonteeltaan perussisältöjä ja luovat pohjaa tuleville kursseille. Sisältö on pääasiassa teoriapainotteista. 1. kurssin sisällöissä sivutaan lyhyesti myös taiteen kieleen liittyviä seikkoja. (*Äidinkielen sampo* 1 1988, 26.) Perustietoja kartuttavan luonteensa vuoksi kirjallisuussisällöt on esitelty suppeahkosti, kuten myös muiden oppiaineen osa-alueiden sisällöt.

2. kurssin kirjallisuussisällöt:

Seuraavaksi oppikirja etenee 2. kurssin sisältöihin, jossa kaunokirjallisuutta käsitellään tarkastelemalla tarkemmin novellia ja erityisesti novellien erilaisia rakennemalleja. Kirjallisuusaineokset yhdistelevät teoriaa, analyysia ja historiaa. Tutustuminen novelliin alkaa historiallisen taustan katsauksella, josta edetään rivakasti novellin ominaispiirteisiin, teoriaan. Tästä siirrytään nopeasti käsittelemään novellia mahdollisuutena tarkastella ja analysoida erilaisia kirjallisia keinoja ja toteutusta. Oppikirja ohjaa myös lukijaa syventymään novellien lukemiseen ja erittelyyn, jolloin kirjallisuudesta avautuvat uudet elämykset. (*Äidinkielen sampo* 1 1988, 128.) 2. kurssin ote keskittyy teorian ja analyysin puoleen, vaikka sisällöt sivuavat myös historiaa. Oppikirja esittelee teorian eri novellityypeistä (juoninovelli, tilannenovelli ja absurdi novelli) taustoittaen eri tyyppien historiaa sekä ominaispiirteitä. Oppilaille annetaan tarvittavia teoreettisia tietoja edessä olevaa analysoinnin ja tulkinnan vaihetta varten. Oppikirja tarjoaa oppilaille seitsemän novellia oppilaiden luettavaksi. Lukemisen lisäksi oppilaat aloittavat analysointiin tutustumisen (tapahtuma-aika ja -paikka, päähenkilöt, juoni, rakenne, tekstistä välittyvä ihmiskäsitys ja maailmankuva), erityisesti novellien rakenteen kannalta, jota painotettiin jo teoria-osuudessa. Kirjallisuussisällöt vastaavat tunnollisesti opetussuunnitelmassa esitettyjä sisältöjä. Kurssin rakenteisiin painottuva näkökulma on huomioitu oppikirjan sisällöissä hyvin selkeästi. Kaunokirjallisuutta, novelleja, tarkastellaan tekstilähtöisesti, erityisesti niiden rakennetta ja sisältöä analysoiden. Proosan rakenteita eritellään tarkemmin teoriaosuudessa. Kirjallisuussisällöissä aletaan kuitenkin siirtyä kohti analyysoivampaa ja erittelevämpää otetta, joskin analysointia perustellaan nimenomaan oppilaan oman elämyksen kautta.

Kooste 2. kurssin kirjallisuussisällöistä:

- ✓ novellin historiaa
 - ✓ novellin ominaispiirteet
 - ✓ novelli analysoitavana
 - ✓ novellityyppejä
- käsitteitä:
- boccaccionalainen eli juoninovelli
 - tšehovilainen eli tilannenovelli
 - kafkalainen eli absurdi novelli
 - tajunnanvirtatekniikka
- ✓ 7 novellia
 - ✓ novellilista lisälukemistoksi (27 novellia)
 - ✓ kuvat: 6
 - ✓ sivumäärä: 128–151

(Äidinkielen sampo 1 1988, 128–151.)

3. kurssin kirjallisuussisällöt:

Lukion 3. kurssi on kirjallisuussisällöltään laaja-alainen paketti, joka esittelee kirjallisuuden lajit. Oppikirja pohjustaa teoreettisia tietoja jälleen historiallisen taustoituksen avulla, jossa kuvataan kirjallisuuden matkaa esihistorian havinasta nykyaikaan. Antiikin Kreikan perintö johdattelee oppilaat Euroopan kirjoitetun kirjallisuuden ja edelleen voimissaan olevan teorian pariin. Oppikirja määrittelee kirjallisuuden olevan ”sanataidetta, joka parhaimmillaan koskettaa meitä kuin kyse olisi elävistä ihmisistä tai todellisista tapahtumista” (Äidinkielen sampo 1 1988, 182). Kaunokirjallisuuden todellisuuden todetaan olevan kirjailijan luomaa fiktiota, jonka luomisessa hän hyödyntää kaunokirjallisuuden kieltä. Oppikirja kuvailee kaunokirjallisen kielen olevan tyypillisimmillään kuvallista ja perustuvan kielen monimerkityksellisyyteen eli konnotatiivisuuteen. (Äidinkielen sampo 1988, 182.)

Kaunokirjallisuuden tärkeimmiksi kuvallisiksi keinoiksi kirja nostaa metaforan, symbolin ja myytin, jotka selitetään perusteellisesti. Metaforan piiristä tuodaan esiin myös personointi yhtenä metaforan lajina. Oppikirja selventää myös metaforan ja symbolin välistä suhdetta. Myytin suhteen oppikirja valottaa monipuolisesti myös myyttikäsitteen kehittymistä ja

kasvamista; perinteinen myytti on edelleen olemassa mutta sen rinnalla puhutaan myös esimerkiksi myyttisistä antisankareista ja kulutusmyytistä. (Äidinkielen sampo 1 1988, 182–188.)

Oppikirjan kirjallisuussisällöt painottuvat kaunokirjallisuuden lajien esittelyyn. Epiikka eli kertomakirjallisuus esitellään monipuolisesti. Oppikirja opettaa, minkälaista on kertova teksti, ja sen ilmaisukeinoista; kerronnasta eli erilaisista kertovan tekstin kerrontatekniikoista, kuvauksesta ja dialogin hyödyntämisestä. Oppikirja selittää käsitteet perusteellisesti ja tarjoilee teoriatietojen välissä myös tehtäviä, joissa oppilas pääsee soveltamaan omaksumiaan tietoja. Oppikirja jatkaa esittelemällä erilaisia kertovia tekstejä, joista ensimmäisenä vuorossa on romaani. Kirja jaottelee romaanit taide- ja viihderomaaneihin. Taideromaanit sisältävät psykologiset, sosiaaliset ja historialliset romaanit sekä kansankuvaukset, elämäkerrat, dokumentit ja puolidokumentit. Viihderomaaneihin lukeutuvat rakkaus-, sota-, jännitys- ja seikkailuromaanit. Oppikirja esittelee kertoviksi teksteiksi myös novellit, sadut, tarinat, legendat, jutut, kertomukset, faabelit sekä eepokset. Kaikki tyypit on selitetty kirjassa selkeästi ja johdonmukaisesti esimerkkejä ja kytköksiä toisiinsa hyödyntäen.

Kun epiikan teoriaosuus on käsitelty, 3. kurssin kirjallisuusaineokset alkavat lähestyä analyysisisältöjä. Epiikan tulkinta -luvussa syvennyttään analyysin apuvälineisiin. Oppikirja selventää kohta kohdalta erittelyn eri näkökulmia: juoni, henkilöt, ympäristö, aika, teema, sanoma, kieli ja tyyli sekä oppilaan oma arvio teoksesta. Oppikirja selittää jokaisen analyysissä käytävän näkökulman merkityksellisyyden epiikan piiriin kuuluvan tekstin kokonaisuuden kannalta ja ohjaa tekemään täten myös analyysia. Oppikirjan mukaan kurssilla on tarkoitus lukea runsaasti kaunokirjallisia tekstinäytteitä sekä romaani, jonka parissa harjoitellaan kurssilla hankittuja analyysi- ja erittelytaitoja.

Seuraava kirjallisuuden laji, jonka oppikirja esittelee, on draama eli näytelmä. Oppikirja tutustuttaa oppilaan alkuun siihen, mikä näytelmä on ja millainen on sen historia. Tämän jälkeen kirja esittelee näytelmän muodon ja ominaispiirteet selittäen eri tekijät ja suhteen kokonaisuuteen (konflikti, dialogi, monologi, kohtaus, henkilöt ja ympäristö, lavastus ja teema). Oppikirja käy läpi esimerkkien kera draaman eri tyypit: klassisen draaman muodot eli tragedian ja komedian sekä nykyaikaisen draaman muodot eli realistisen, absurdin ja eepisen draaman. Teoria-tietojen ja esimerkkitekstien lisäksi kirja nostaa esiin myös näkökulman taiteenlajien yhteyksistä toisiinsa; kuunnelma, elokuva ja musiikinäytelmät (ooppera, operetti ja musikaali) ovat kiinteästi yhteydessä näytelmäkirjallisuuteen. Oppikirja

kokoaa näytelmän olevan esitys, jossa eri taiteenlajit yhdistyvät (sana- sävel- kuva- ja tanssitaiteet).

Kolmantena ja viimeisenä kirjallisuuden lajina oppikirja esittelee lyriikan eli runouden. Oppikirja kuvaa lyriikkaa: ”Runo pyrkii sanomaan mahdollisimman paljon mahdollisimman vähin sanoin. Se käyttää hyväkseen kielen kaikkia ilmaisukeinoja: kuvallisuutta, rytmiä, sointuisuutta sekä runomittaa, joka voi olla sidonnainen tai vapaa.” (Äidinkielen sampo 1 1988, 234.) Oppikirja selventää jokaista näistä runon ominaispiirrettä erikseen esimerkkien avulla. (Äidinkielen sampo 1 1988, 189–243.)

Kaunokirjallisuuden yleispiirteiden, kielellisten keinojen ja lajien esittelyn jälkeen oppikirja ohjaa oppilasta pohtimaan vielä omaa kirjoittajuuttaan. Kirjallisuusosion lopussa esitetään kertauksen omaisesti, mitä perusedellytyksiä liittyy kuvailevaan, kertovaan, pohtivaan ja asiatekstiin. (Äidinkielen sampo 1 1988, 243–244.)

Kooste 3. kurssin kirjallisuussisällöistä:

- ✓ kaunokirjallisuuden lajit (epiikka, draama ja lyriikka)
- ✓ kirjallista epiikasta aihepiiristä ”Nuoren ihmisen kuva kirjallisuudessa” (50 teosta), näytelmälista (8 teosta)
- ✓ käsitteitä:
 - epiikka, proosamuotoinen, historiallinen preesens, ilmaisukeino, kerronta, kerronnan tekniikat, minä-muoto, hän-muoto, kertojakeskeinen epiikka, henkilökeskeinen eli objektiivinen epiikka, neutraali kerronta, tajunnanvirtatekniikka, kuvaus, dialogi, romaani, taideromaani, psykologinen romaani, sosiaalinen romaani, kansankuvaus, historialliset romaanit, elämäkerrat, dokumentit ja puolidokumentit, viihderomaani, rakkausromaani, sotaromaani, jännistys- ja seikkailuromaani, novelli, satu, tarina, legenda, juttu, kertomus, faabeli, eepos
 - draama, konflikti, dialogi, monologi, näytös, kohtaus, henkilöt, ympäristö, lavastus, teema, klassinen draama, tragedia, komedia, nykyaikainen draama, realistinen draama, absurdi draama, eepinen draama, draamallinen esitystapa, eepinen esitystapa, puhekuoro

- lyriikka, ilmaisukeinot, kuvallisuus, metafora, symboli, rytmi, ajatusrytmi eli vapaa mitta, sidonnainen mitta, loppusointu, riimi, runomitta, säe, säkeistö, sointuisuus
- ✓ kaunokirjallisuuden kieli ja suhde todellisuuteen
käsitteitä:
 - sanataide, kuvitteellinen maailma, fiktio
 - konnotatiivisuus, metafora, personointi, symboli, myytti, myyttihahmo (ikuinen vaeltaja, laulaja, soittaja, naistenvalloittaja, lumoava nainen...), myyttinen antisankari, synonyymi
- ✓ epiikan tulkinta
käsitteitä:
 - juoni, johdanto, keskiosa, loppuratkaisu, henkilökuvaukset, miljö, aika, psykologinen aika, ennakoinnit, takaumat, teema, kieli ja tyyli, sanoma
- ✓ oppilas kirjoittajana
- ✓ tekstikatkelmia
esimerkkeinä tekstissä:
 - kertomakirjallisuus: 6
 - runot: 6
 tehtävien yhteydessä:
 - kertomakirjallisuus: 6
 - näytelmät: 6
 - runoja: 35
- ✓ kuvat: 42
- ✓ sivumäärä: 181–244

Oppikirjan 3. kurssin sisällöt ovat monipuoliset. Kurssi lähestyy kirjallisuuden oppiaineksia teorian, analyysin sekä historiallisten tietojen valossa. Teoriatiedon runsaus näkyy esimerkiksi kurssin tarjoamien käsitteiden määrässä ja analyysin osuus käy ilmi kirjan erittelyyn kannustavasta asenteesta sekä runsaiden tekstikatkelmien ja tehtävien muodossa. Lähes kaikkia yksittäisiä kokonaisuuksia, esimerkiksi kirjallisuuden lajeja, lähestytään historiallisen näkökulman ja taustoituksen avulla. Näin kirjallisuus liittyy myös osaksi muuta kulttuuria ja laajempaa kokonaisuutta.

5.2.2 Äidinkielen sampo, 2. kirja

4. kurssin kirjallisuussisällöt:

Sampo-sarjan 2. kirja sisältää kurssit 4.–5. 4. kurssi käsittelee kieltä ja kirjallisuutta vaikuttajina. Tätä linjaa myötäillen käsitellään kirjallisuuttakin nimenomaan vaikuttamisen näkökulmasta. Oppikirja esittää kirjallisuuden olevan yhteiskunnallinen vaikuttaja, sillä se heijastaa yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja asenteita. Tätä viestiä havainnollistaa lainaus Jean-Paul Sartrelta: ”peili, jonka kirjailija ojentaa lukijoilleen, on taikapeili melkein vastoin hänen omaa tahtoaan, se vangitsee, ja se tekee syylliseksi. - - kirjailija esittää yhteiskunnalle kuvan siitä itsestään, hän haastaa yhteiskunnan vastaamaan tästä kuvasta ja muuttumaan” (Äidinkielen sampo 2 1988, 113).

Sartren käsityksen mukaan kirjallisuus heijastaa siis myös epäkohtia ja pyrkii vaikuttamaan ihmisiin. Oppikirja tarjoaa esimerkit kirjallisuuden voimasta yhteiskunnallisena vaikuttajana, jota se on ollut kautta aikojen, esittelemällä kirjallisuuden asemaa Hitlerin Saksassa sekä Neuvostoliitossa. Näissä valtioissa roviolle joutuivat monet merkkiteokset esimerkiksi Franz Kafkalta (Saksa) ja Boris Pasternakilta sekä Alexander Solzenitsynilta (Neuvostoliitto). *Sampo* antaa esimerkin myös omalta ajaltaan 1980-luvulta, jolloin Yhdysvalloissa vaadittiin yli tuhannen teoksen kieltämistä; joukossa oli teoksia aina Shakespearesta Huckleberry Finnin seikkailuihin (1904) (*Adventures of Huckleberry Finn*, 1884) ja Anne Frankin päiväkirjaan (*Nuoren tytön päiväkirja*, 1955) (*Het Achterhuis*, 1947). Suomessakin ”kirjasotia” ovat aiheuttaneet esimerkiksi Hannu Salaman teokset. Oppikirja tuo esimerkkien avulla selvästi ilmi sen, miten kirjallisuutta on pidetty ja pidetään edelleen joissain piireissä vaarana yhteiskunnalle juuri sen vaikuttavuuden vuoksi.

Kirjallisuus voidaan nähdä myös aatteellisena vaikuttajana, jolloin pyritään joko tahallisesti tai tahattomasti vaikuttamaan tai opettamaan lukijoitaan. Oppikirja selventää tendenssikirjallisuuden olevan kirjallisuutta, joka pyrkii vaikuttamaan yhteiskunnallisesti, poliittisesti, moraalisesti, uskonnollisesti tai muutoin aatteellisesti. Kirja huomioi myös kirjallisuuden luonteen taiteellisena vaikuttajana, jolloin kyseessä on taiteellisen vaikutelman luominen ja kauneus, ei yhteiskunnallinen tai aatteellinen vaikutus. Kirjallisuus kuvastaa usein ajankohtaisia ilmiöitä kuten sota, luonnon tilaa, naisten asemaa ja juurettomuutta, ja

oppikirja nostaakin esiin, että kirjallisuuden piiriin ovat hakeutuneet myös sellaiset tekstit kuin dokumentti, raportti ja pamfletti.

Oppikirja käsittelee kirjallisuutta vaikuttajana ja perustelee jälleen myös tästä näkökulmasta syitä, joiden vuoksi kaunokirjallisuuden lukeminen on mielekästä ja miksi ihmiset lukevat: huvia vuoksi, ymmärtääksemme asioita, maailmankuvan hahmottamiseen. Oppilaita motivoidaan lukemaan kirjallisuuden monipuolisilla funktioilla kuten sen kyvyllä paljastaa ongelmamme uudessa valossa, uusien mahdollisuuksien ja ongelmanratkaisujen tarjoajana. Kirjallisuus tarjoaa lukijoilleen iloa ja tukea, se saa meidät tuntemaan, ettemme ole ongelmiemme kanssa yksin. Oppikirja kuvailee kirjallisuutta ajattelun liikkeelle laittajana sekä terapeuttivana harrastuksena – ihminen kehittyy siis myös ihmisenä lukiessaan kirjallisuutta. (Äidinkielen sampo 2 1988, 113–119.)

Kirjallisuussisältöjen alkuun käydään läpi teoriasisältöjä kirjallisuudesta vaikuttajana. Tämän jälkeen tutustutaan erilaisiin kirjallisuuden tarjoamiin aihepiireihin, joita ovat 1. Maaemon lapsia, 2. Työläiskirjallisuutta, 3. Muuttuva yhteiskunta, 4. Sota ja Rauha, 5. Rotu – Kohtalo, 6. Naiseksi syntynyt ja 7. Tuntematon tulevaisuus. (Äidinkielen sampo 2 1988, 122–129.)

Kooste 4. kurssin kirjallisuussisällöistä:

- ✓ kirjailija/kirjallisuus – yhteiskunnallinen vaara?
- ✓ kirjallisuus aatteellisena ja taiteellisena vaikuttajana
- ✓ kirjallisuus viestintänä, kirjallisuuden anti
- ✓ eri aihepiirejä, joihin vaikuttava kirjallisuus voi pureutua
- ✓ vaikuttavan kirjallisuuden analyysi
- ✓ kirjalista (yli 100 teosta)
- ✓ tekstikatkelmia: 7 runoa (havainnollistamassa ja virittelemässä eri aihepiireihin)

käsitteitä:

- kirjallisuuden peili
- kirjasota
- tendenssikirjallisuus
- kuvallisuus
- dokumenttikirjallisuus
- raportti
- pamfletti

- ✓ kuvat: 12
- ✓ sivumäärä: 113–129

5. kurssin kirjallisuussisällöt:

5. kurssi käsittelee maailmankirjallisuuden eri tyyliuuntia. Kurssilla lähestytään eri tyyliuuntia luonnollisesti historiallisen taustoituksen avulla. Opetussuunnitelman perusteiden (1985) mukaan ”Kurssilla perehdytään eri aikakausia ja kaunokirjallisuuden tyyliuuntauksia edustavaan kirjallisuuteen” (LOPS 1985, 57). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan lähes kaikki sisällöt kurssilla, ainakin sivuavat kirjallisuutta, joten kokonaisuus on hyvin kirjallisuuspainotteinen. *Äidinkielen sampon* 2. kirjan mukaan kirjallisuutta käsitellään kurssilla taustalähtöisesti, yhteiskunnallisissa kehyksissään. Oppikirja lähestyy myös analysointia taustalähtöisesti. Oppikirja esittelee taustalähtöistä kirjallisuusanalyysia työskentelyohjeissa, joissa kuvataan myös arvostelua, esseitä ja kirjallisuuskeskustelua. (*Äidinkielen sampo* 2 1988, 138–139.)

Oppikirja aloittaa käsittelemällä taiteen, ajan ja maailman suhteita. Eri aikoina ja eri puolilla maailmaa syntyy erilaista taidetta, kirjallisuutta. Tästä sisällöstä päästään luontevasti siirtymään taiteen sisältämiin eri tyyliuuntiin. Ajankohta ja ympäröivä maailma vaikuttavat taideteosten sisältöön ja tyyliin, ja tästä muodostuvat kullekin ajalle ominaiset tyyliuunnat. Oppikirja pohjustaa tähän tyyliin oppilaita tulevaa varten; seuraavissa luvuissa kirjassa edetään käsittelemään eurooppalaisen kirjallisuuden keskeisiä tyyliuuntia (keskiaika, renessanssi, klassismi, romantiikka, realismi ja modernismi). Oppikirja käsittelee jokaista tyylikautta esitellen ensin tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet kirjallisuuteen, kuten aate- ja kulttuuri-ilmasto, ajan kirjallisuuden tyypillisiä piirteitä ja tärkeimpiä edustajia. (*Äidinkielen sampo* 1988, 138.)

Oppikirja käsittelee kirjallisuuden eri tyyliuuntia samankaltaisesti, lähestymällä niistä kutakin kartoittamalla ensin aikakauden historiallista tilannetta, erityisesti kirjallisuuden kannalta. Historiallinen lähestymistapa onkin lähes pakollinen puhuttaessa eri aikoihin sidoksissa olevista tyyliuunnista. Annan tarkemman esimerkin antiikin esittelystä.

Oppikirja lähtee liikkeelle antiikista käsitellen alkuun Kreikan kulttuuria ja siirtyen sitten Rooman vallan aikoihin. Tietämystä kreikkalaisesta kulttuurista lisätään yhteiskunnan rakenteen (kaupunkivaltiot ja orjuus), myyttisen maailmankuvan, hellenismien ja kreikkalaisen

filosofian lähtökohdista. Kun yleinen käsitys aikakaudesta on luotu, oppikirja keskittyy kirjallisuuden lajien, epiikan, lyriikan, draaman ja proosan, ilmentymiseen ja luonteeseen antiikin kulttuurissa. Kukin laji käydään läpi esimerkkien avulla ja käytännön toteutusta havainnollistamalla. Käsittelyn loppuun oppikirja summaa Kreikan perintöä: mytologia, draaman lajit ja perusmuoto, kirjallisuuden teoria, filosofinen kirjallisuus ja erityistieteiden synty ja kriittinen asennoituminen. (Äidinkielen sampo 2 1988, 156.) Rooman vallan kirjallisuus käydään läpi hyvin samankaltaisesti kuin Kreikan kuvailemalla ensin ajan yleistä kulttuuria ja keskittymällä sitten kirjallisuuden lajien kehitykseen.

Oppikirja tuo eri aikakausien yhteydessä selvästi esiin ajan yhteiskunnallista tilannetta ja sen vaikutusta kirjallisuuteen. Keskiajan yhteydessä painotetaan kirkon vahvan aseman vaikutusta mutta tuodaan toisaalta esiin myös ajan toisenlaiset tarinat, trubaduurien rakkausrunot ja falibliau-kirjallisuus, joiden pohjalta syntyivät myöhemmin ensimmäiset novellit. (Äidinkielen sampo 2 1988, 164.) Renessanssi selkenee oppilaille muuttuvan maailman aikana, jolloin keskiajan liikkumaton maailmanjärjestys alkaa järkkyyä. Tämä ilmenee myös tieteen ja taiteen kentällä, johtavana aatesuuntana virtasi humanismi. Oppikirja listaa selvästi renessanssitaiteen taustatekijät. Runojen aistillisuus huipentui, proosassa alkoi esiintyä satiiria ja yhteiskuntakritiikkiä ja teatterit kehittyivät ammattiteattereiksi. Renessanssi nosti taiteen jälleen arvoonsa. Kirja esittelee myös Suomen kirjallisuuden tilannetta kyseisenä aikana. Klassismin aikana taiteessa ihannoitiin antiikkia ja tiede alkoi saada auktoriteettiasemaa.

Oppikirja johdattelee historialliseen näkökulmaan, ajan ja yhteiskunnan henkeen, tukien oppilasta läpi romantiikan, realismin, vuosisadan vaihteen ja modernismin. Taustalähtöinen tarkastelutapa näyttäytyy oppikirjan käsittelytavassa selkeästi. Kirjallisuussisällöt ja tyyliuunnat nivotaan kunkin aikakauden ilmapiiriin, tapahtumiin, kehitykseen ja merkkihenkilöihin, osaksi kokonaisuutta. Kirjallisuus ja kulttuuri näyttäytyvät osana ihmisten maailmaa ja kehitystä antiikista nykypäiviin asti. Oppikirja tarjoaa runsaan teorian tueksi koosteita kunkin tyyliuunnan ja ajanjakson keskeisistä asioista, esimerkiksi listan modernin lyriikan keskeisiä piirteistä (Äidinkielen sampo 2 1988, 289). Tyyliuunnista erotellaan myös mahdolliset pienemmät suuntaukset, esimerkiksi realismista sen jyrkimmän suuntauksen edustajat naturalistit. Eri tyyliuuntien edustajia luetellaan kunkin suuntauksen yhteydessä runsaasti sekä tarjotaan tekstikatkelmia esimerkeiksi. Teorian lisäksi oppikirja tarjoaa kokonaisuuksien yhteydessä tehtäviä.

5. kurssin sisältöjen yhteydessä oppikirja tarjoaa myös erilaisia työskentelyohjeita oppilaille muodostaen kurssin teoreettisen ja analyttisen osion. Kirja antaa ohjeet kirjallisuusanalyysin, kirja-arvostelun, esseen ja kirjallisuuskeskustelun toteutukseen. Oppikirja ei anna oppilaille valmista kirjallista, mutta suositeltavaa on, että jokainen lukisi yhden teoksen ja tekisi siihen liittyen laajemman tehtävän, esimerkiksi kirjallisuusanalyysin, kirja-arvostelun tai esseen.

Kooste 5. kurssin kirjallisuussisällöistä:

- ✓ taide, aika ja maailma
- ✓ taiteen tyyliuunnat
- ✓ antiikki, keskiaika, renessanssi, klassismi, romantiikka, realismi, vuosisadan vaihde ja modernismi
- ✓ kirjallisuusanalyysi, kirja-arvostelu, essee ja kirjallisuuskeskustelu
- ✓ koosteet kunkin aikakauden taustatekijöistä ja keskeisistä piirteistä: 18
- ✓ tekstikatkelmat

esimerkkeinä tekstissä:

- kertomakirjallisuus: 6
- runot: 22

tehtävien yhteydessä:

- kertomakirjallisuus: 19
- näytelmät: 4
- runot: 16

- ✓ käsitteet
 - kulttuuri, taide, viestintäprosessi, tyyli, tyyliuunta, taustalähtöinen
 - antiikki, sofistit, retoriikka, myyttinen maailmankuva, harmonia, hellenistinen aikakausi, stoalaisuus, homeerinen kysymys, lyyra, epigrammit, tragedia, komedia, farssi, hybrinen ihminen, katharsis, faabelit, dualistinen
 - keskiaika, katolinen kirkko, paavi, keisari, liturginen draama, babliau-kirjallisuus, uskonnolliset mysteerinäytelmät
 - renessanssi, luonnontieteet, mesenaatti, humanismi, uomo universale, eepos, veijariromaani, ammattiteatteri
 - klassismi, itsevaltiutus, empirismi, rationalismi, barokki, luonnonmukaisuuden vaatimus, tragedia, komedia, asiaproosa,

aikakausilehdistö, satiiri, porvarillinen romaani, valistus, uusklassismi, edistys, konservatismi, liberalismi

- romantiikka, kansallinen kieli, kansanperinne, nationalismi, panteismi, taiteilija-nero, byronismi, isänmaallisuus, taidesatu, historiallinen romaani, kauhuromantiikka, salapoliisi- ja rikoskirjallisuuden
- teollinen vallankumous, positivismi, sosiologia, miljöoteoria, utilitarismi, sosiaalinen omatunto, realismi, reportteri, raportoiija, romaani, ohjelmarealismi, impressio, impressionistit, parnassolaiset
- vuosisadan vaihde, dekadenssi, teosofia, spiritismi, okkultismi, pessimistinen filosofia, intuitio, symbolismi, symbolikieltä, vapaa mitta, science fiction, joukkoviestintä, arvokriisi, suhteellisuusteoria, ekspressionismi, kubismi
- modernismi, simultaanisuuden, imagistit, futurismi, dadaismi, surrealismi, kollaasitekniikka, näkökulmatekniikka, tajunnanvirtatekniikka, eepinen teatteri, absurdismi, eksistentialismi
- ilmisisältö, piilosisältö, tekstilähtöisyys, taustalähtöisyys, kirja-arvostelu, essee, tutkielmaessee, subjektiivinen essee, osallistuva essee, kirjallisuuskeskustelu

✓ kuvat: 100

✓ sivumäärä: 131–301

5.2.3 Äidinkielen sampo, 3.kirja

Oppikirjasarjan kolmas kirja sisältää äidinkielen oppiaineen kolme viimeistä kurssia. Edeltäjiensä tapaan oppikirja on jälleen jäsennetty etenemään kurssien viitoittamassa järjestyksessä alkaen 6. kurssista ja päättyen 8. kurssiin. Lukion kolmannen luokan äidinkielen opintojen on tarkoitus olla luonteeltaan kokoavaa. Päämääränä on lisätä oppilaan valmiutta moniaineksiseen ajatteluun ja omien näkemysten esittämiseen sekä kasvattaa ymmärrystä kansallisesta kulttuurista ja sen kehittämisestä. (LOPS 1985, 52.)

6. kurssin kirjallisuussisällöt:

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (1985) mukaan 6. kurssi, Kielen ja kirjallisuuden tarkastelutapoja, keskittyy kirjallisuussisällöissään perehdyttämään oppilasta kaunokirjallisuuden tulkintaan. Kurssin painotus liittyy siis vahvasti analyysiin. Kurssi

tarkastelee kokoavasti kirjallisuuden tulkintatapoja (taustalähtöinen, tekstilähtöinen ja lukijalähtöinen tapa). Kurssilla tulee nostaa esiin myös vapaavalintaisia erityiskysymyksiä kielen- tai kirjallisuudentutkimuksen alueelta. Tavoitteena on, että oppilas kurssin käytyään osaa soveltaa kirjallisuuden tulkintatapoja lukemaansa ja hallitsee erilaisia kirjallisuuden tarkastelutapoja. (LOPS 1985, 58.)

Äidinkielen sampo -sarjalle tyypilliseen tapaan myös 6. kurssin sisällöt noudattavat tarkasti opetussuunnitelman ohjeistuksia. Oppikirja valmistaa oppilasta pohtimaan kirjallisuuden erilaisia tulkintatapoja nostamalla esiin huomioita menneisyydestä: ”Koko historiansa ajan kirja on kuitenkin ollut myös filosofisen pohdiskelun, tutkimuksen ja erilaisten tulkintojen kohde. Jo antiikin filosofit pohtivat mitä kirjallisuus on, mikä on kirjailijan suhde todellisuuteen ja miten kirjailijan tarkoitusperät näkyvät teoksessa”. Kirjallisuuden pohdinta, tulkinta ja tutkiminen ovat kuuluneet ihmisten elämään niin kauan kun on ollut kirjallisuutta. Samoihin peruskysymyksiin tartutaan edelleen nykyaikana kirjallisuudentutkijoiden ja -tulkitsijoiden toimesta. (*Äidinkielen sampo* 3 1988, 78.)

Oppikirja esittelee ensin tulkintaa yleisesti. Kun kirjaa luetaan, siitä syntyy tulkinta, tietoisesti tai tiedostamattomasti. Teos suhteutuu lukijan tietoihin, kokemuksiin ja näkemyksiin, tämän vuoksi ei ole olemassa yhtä oikeaa tulkintaa. Kuitenkin teosta luettaessa on olemassa erilaisia lähtökohtia, näkökulmia tulkintaan. Näitä lähtökohtia, kirjallisuuden tulkintatapoja, ovat lukija-, teksti- ja taustalähtöinen, jotka ovat samalla myös kirjallisuudentutkimuksen pääsuuntauksia. 6. kurssin sisällöissä erilaisia tulkintatapoja käsiteltäessä oppikirja lähestyy myös kirjallisuustieteellisiä sisältöjä ja esittelee pintapuolisesti myös monia kirjallisuustieteen suuntauksia ja haaraumia, kuten esimerkiksi reseptioestetiikka, reseptiotutkimus, uskriteikki, strukturalismi jne.

Ensimmäisenä kirjallisuuden tulkintatapana oppikirja esittelee lukijalähtöisen tavan, joka tutkii kirjallisuuden ja lukijoiden suhdetta. Lukijalähtöisessä tutkimuksessa voidaan tutkia, ketkä lukevat ja minkä vuoksi, lukemisprosessia (reseptioestetiikka), teoksen vastaanottoa tai lukijoiden teoksesta saamia elämyksiä. Oppikirja tarjoaa teoriatietojen ja erilaisten tulkintatapojen esittelyn välissä myös mallin Heikki Turusen *Joensuun Ellin* (1974) analyysistä.

Seuraavana vuorossa on tekstilähtöinen tulkintatapa, jonka oppikirja opettaa hyvin samankaltaisesti kuin lukijalähtöisenkin tavan. Tekstilähtöisessä tulkintatavassa lähtökohtana on teksti, eli tässä tavassa ei huomioida yleensä mitään tekstin ulkopuolisia asioita.

Historiallinen ja yhteiskunnallinen taustoitus, samoin kuin esimerkiksi kirjailija, jätetään analyysin ulkopuolelle. Teos nähdään itsenäisenä kokonaisuutenaan. Oppikirja nostaa yhtenä tekstilähtöisenä menetelmänä esiin uskriteikin. Uskriteikki edellyttää lähilukutekniikkaa ja sopii erityisesti esimerkiksi runojen analysointiin. Oppikirja tarjoaa tähän liittyen myös esimerkin uskriteittisestä tulkinnasta ja analyysistä; Vilho Vikstenin analyysi Paavo Haavikon runosta ”Puitten silhuetti joelta päin” (Lehdet lehtiä 1958). (Äidinkielen sampo 3 1988, 83.) Myös strukturalistiset tulkintatavat ja struktuurianalyysi tulevat oppilaille tutuiksi. Oppikirja tarjoaa teorian soveltamiseen runoja ja novelleja.

Viimeisenä tulkintatapana käsitellään taustalähtöinen tulkintatapa. Taustalähtöisessä tulkintatavassa teosta verrataan johonkin sen ulkopuolella olevaan ja tällä tavalla pyritään selittämään sen luonne ja merkitys. Usein kyse on vaikutteiden etsimisestä. Oppikirja esittelee myös elämäkerrallisen eli biografisen menetelmän. Biografisesta menetelmästä käsitellään myös menetelmän riskit, eli todellisuuden ja mielikuvituksen sekoittaminen. Teoksen elämäkerrallisen taustan tunteminen voi kuitenkin antaa lukijalle uusia näkökulmia lukemiseen. Kirjassa käsitellään myös psykologista kirjallisuuden tulkintaa, jossa kirjailija ja hänen tuotantonsa muodostavat kokonaisuuden. Kirjallisuuden nähdään heijastavan kirjoittajansa (piilotettuja) persoonallisia piirteitä ja sielunelämää. Tutkimussuuntauksen taustalla vaikuttaa Sigmund Freudin psykoanalyttinen teoria. Myyttikriittinen tulkintatapa on sukua psykologiselle tulkinnalle. Taide nähdään ihmisen luonnollisimpana ja vanhimpana tapana hahmottaa maailmaa, minkä vuoksi taiteen symboliikka on ihmiskunnan yhteistä omaisuutta ja kaikki ymmärtävät sitä. Myytit ovat maailmanselityksiä ja toimintanormeja. Myyttejä tutkimalla on mahdollista syventää realististakin teosta ja sen tulkintaa. Arkisissakin tapahtumissa on jotain ajatonta ja yleisinhimillistä. Myyttikriteikki tulkintatapana sisältää kuitenkin omat riskinsä; teos saattaa pelkistyä liian pitkälle. Oppikirja mainitsee vielä myös kulttuuri- ja aatehistoriallisen lähestymistavan kirjallisuuteen sekä kirjallisuuden sosiologian. Jokaisen tulkintatavan jälkeen oppilaalle annetaan malliteksti (katkelma novellista, runo), johon soveltaa tulkintatapaa. Oppikirja esittelee myös malleja erilaisista tulkinnoista. (Äidinkielen sampo 3 1988, 90–101.)

Kooste 6. kurssin kirjallisuussisällöistä:

- ✓ kirjallisuuden tulkintatapoja
 - lukijalähtöisiä tulkintatapoja
 - tekstilähtöisiä tulkintatapoja

- taustalähtöisiä tulkintatapoja
- ✓ tekstikatkelmat
 - esimerkkeinä tekstissä:
 - kertomakirjallisuus: 7
 - runot: 3
 - tehtävien yhteydessä:
 - kertomakirjallisuus: 4
 - runot: 6
- ✓ käsitteet
 - lukijalähtöinen, tekstilähtöinen, taustalähtöinen, kommunikaatio, elämys, impressionismi, parafraasi, reseptioestetiikka, esteettinen objekti, tausta, uuskritiikki, lähilukutekniikka, strukturalistiset tulkintatavat, strukturalismi, struktuurianalyysi, elämäkerrallinen eli biografinen menetelmä, psykologinen kirjallisuuden tulkinta, myyttikriittinen tulkintatapa, kulttuuri- ja aatehistoriallinen lähestymistapa, kirjallisuuden sosiologia
- ✓ kirjalista: 47 teosta (25 kotimaista, 22 ulkomaista)
- ✓ kuvat: 2
- ✓ sivumäärä: 78–101

7. kurssin kirjallisuussisällöt:

Lukion toisena vuotena käydyllä 5. kurssilla on käsitelty länsimaisen kirjallisuuden historiaa ja tyyliuuntia. Kirjallisuuden historiaan ja eri tyyliuuntiin palataan jälleen 7. kurssilla, tällä kertaa suomen kirjallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna. Suomen kirjallisuuden kehitystä tarkastellaan historian kannalta, ja tavoitteina on, että oppilas osaa tarkastella kirjallisuutta kansallisen identiteetin kehityksen kannalta ja tuntee kotimaisen kirjallisuuden kehityspiirteet sekä tietää kirjallisuutemme merkkiteoksia. (LOPS 1985, 59.) Kurssi käsittelee kansanrunoutta, suomen kirjallisuushistorian päälinjoja sekä suomalaisen kirjallisuuden merkkiteoksia. 7. kurssi on rakenteeltaan ja käsitteilytyyliltään hyvin samankaltainen kuin 5. kurssi, se esimerkiksi sisältää koosteita sisältöjen keskeisistä asioista. Historiallisen katsauksen välissä oppikirja tarjoaa oppilaille myös katkelmia proosasta ja lyriikasta, jotka havainnollistavat tekstistä saatavaa tietoa.

Kirjallisuussisällöt lähtevät liikkeelle kansanrunouden käsittelystä. Kansanrunouteen palataan vielä myöhemmin oppikirjassa, ja tässä vaiheessa kansanrunouden käsittelyssä painottuu suullisen perinteen taival vuosituhansien takaa 1800-luvulle, jolloin Lönnrot alkoi kerätä kansanrunoutta. Oppikirja etenee kansanrunoudesta Ruotsin vallan ajan suomalaiseen kirjallisuuteen, jonka uskonnolliset 1200-luvulla kirjoitetut tekstit olivat ensimmäisiä kirjoitettua kirjallisuutta Suomessa. Ruotsin vallan ajan kirjallisuudesta puhuttaessa kirja käsittelee myös yhteiskunnallista tilannetta ja sen vaikutusta kulttuuriin, Suomi oli eräänlainen Ruotsin ”itämaa”. Ruotsin vallan aikana kirjallisuuden alue laajenee huomattavasti ja kiinnostus tieteisiin, historiaan, kieliin ja kansanrunouteen kasvaa. (Äidinkielen sampo 3 1988, 119–134.) Ruotsin vallan päätyttyä Suomi siirtyy autonomian aikaan, ja oppikirjan seuraava käsiteltävä asia on tämän mukaisesti romantiikan aika.

Romantiikan taustaa ja vaikutuksia selvennetään oppikirjassa muuttuneen valtiollisen tilanteen sekä kansallisen heräämisen kannalta. Euroopan romanttiset virtaukset levisivät Suomeen saakka, ja tavoitteena oli suomalaisen kulttuurin henkiin herättäminen. Turun ja Helsingin romantiikat erotellaan kirjassa. Romantiikan ajan kirjallisuuden merkkihenkilöistä esitellään tuotantoesimerkkien kera tarkasti Elias Lönnrot, Johan Ludvig Runeberg ja Zachris Topelius. Snellman määritteli kansankirjallisuuden tehtävät, Runeberg aloitti kansankuvauksen ja Topelius jatkoi ja täydensi sitä. Suomenkielisen kirjallisuuden esiin astumisen merkinimi oli Aleksis Kivi. 1800-luvun loppua oppikirja kuvaa murroksen kaudeksi, joka vaikutti niin yhteiskunnan, talouselämän kuin kulttuurinkin saralla. Muutokset heijastuivat myös taiteeseen, jonka tyyliä vaihtui realismiksi. Oppikirja taustoittaa realismin syntyä yhteiskunnallisten mullistusten valossa, kirjallisuuden aate- ja aihemaailma heijastivat ajan tapahtumia. Suomalaisten realistien ydinjoukkoon listautuvat Minna Canth, Juhani Aho, Arvid Järnefelt, Teuvo Pakkala ja Santeri Alkio. Nämä henkilöt ja heidän tuotantonsa esitellään oppikirjassa tarkemmin. Uusromantiikka käsitellään samaan tyyliin; alkuun historiallinen taustoitus ja sitten ajan merkkihenkilöiden ja heidän kirjallisen tuotantonsa pariin siirtymisellä. Uusromantiikan tärkeiksi kirjailijoiksi nousevat oppikirjan mukaan Eino Leino, L. Onerva, Otto Manninen, V. A. Koskenniemi ja Juhani Siljo. Kunkin kirjailijan yhteydessä annetaan myös tekstikatkelma tuotannosta. Uusromantiikasta siirrytään vuosisadan alun realismiin ja sen yhteiskunnallisiin tapahtumiin sekä merkittäviin kirjailijoihin, joiksi oppikirja luettelee Ilmari Kiannon, Joel Lehtosen, Maiju Lassilan ja Maria Jotunin. (Äidinkielen sampo 3 1988, 135–194.)

Suomen itsenäistyttyä 1918 puhutaan itsenäisyyden ajan kirjallisuudesta. 1900-luvun alun aikaa leimasivat jälleen yhteiskunnalliset, taloudelliset ja poliittiset liikehdinnät. 1920–30-luvulla kirjallisuuden aihepiirit laajenevat edelleen, vaikka rinnalla on edelleen perinteistä realismia. Myös modernismi alkaa rantautua suomeen. Merkittäviä kirjailijoita olivat F. E. Sillanpää, Pentti Haanpää, Toivo Pekkanen, Mika Waltari, Aino Kallas, Volter Kilpi ja Unto Seppänen. Heistä tarkemmin esitellään F. E. Sillanpää. Suomenruotsalaisen modernismi edustajat ja tulenkantajat esitellään myös oppikirjassa. Modernistisia runoilijoita olivat: Edith Södergran, Elmer Diktonius, Janne Kuutio, Olavi Paavolainen, Katri Vala, Aaro Hellaakoski, Mika Waltari, Uno Kailas sekä Yrjö Jylhä. (Äidinkielen sampo 3 1988, 195–204.)

Seuraava ajanjakso suomalaisessa kirjallisuudessa, jonka oppikirja esittelee, on sodanjälkeinen kirjallisuus. Ajan kirjallisuutta lähestytään pohjustamalla murrosta, yhteiskunnallista ja poliittista tilannetta, jonka myötä kulttuurielämä vilkastui. Tästä edetään 1950-luvun modernismiin ja 1960–70-lukujen taiteen politisoitumiseen. 1980-luvulla kirjallisuudessa etsitään jälleen uusia arvoja. Jokaisen vuosikymmenen ja sen tuomien tyyliuuntien yhteydessä listataan ajan kirjailijoita ja heidän teoksiaan. Yksittäisiä henkilöitä ei kuitenkaan esitellä yhtä kattavasti kuin aiemmissa luvuissa, joskin kirjailijoita esitellään huomattavasti aiempaa suurempi määrä. (Äidinkielen sampo 3 1988, 205–241.)

Kooste 7. kurssin kirjallisuussisällöistä:

- ✓ Suomen kirjallisuuden kehityslinjoja
 - kansanrunous
 - Ruotsin vallan ajan kirjallisuus
 - romantiikan aika
 - Aleksis Kiven aika
 - realismi
 - uusromantiikka
 - vuosisadan alun realismi
 - itsenäisyyden ajan alun kirjallisuus
 - sodanjälkeinen kirjallisuus
- ✓ koosteet taustatekijöistä ja piirteistä: 10
- ✓ tekstikatkelmat
 - esimerkkeinä tekstissä:
 - kertomakirjallisuus: 7

- runot: 33

tehtävien yhteydessä:

- kertomakirjallisuus: 6
- runot: 38
- näytelmät: 1
- ✓ käsitteet
 - happening (1960-luvulla alkanut yleisön osallistuminen taiteen tekemiseen)
- ✓ kirjallisuusseiden aiheet ja niihin liittyvät kirjaehdotukset: 50
- ✓ kuvat: 71
- ✓ sivumäärä: 119–242

8. kurssin kirjallisuussisällöt:

Viimeisellä lukion äidinkielen kurssilla kuljetaan kokoavan katsauksen omaisesti vanhojen klassikkokirjojen maailmasta kirjallisuuden uusimpiin linjoihin. 8. kurssin sisällöt näyttäytyvät aiemmin opittuja kirjallisuussisältöjä kokoavina ja tulevaisuuteen suuntautuvina. Kappaleessa käsitellään myös kustantamoiden ja kirjastojen roolia kirjallisuuden kentällä.

Suomalaisen kirjallisuuden omaleimaisempana suuntana voidaan nähdä suuntaa menneisyyteen, jota myös oppikirjasarjassa on käsitelty kattavasti. Useat suomalaiset kaunokirjalliset teokset ovat käsitelleet historian tapahtumia, niissä on eletty historiaa uudelleen ja analysoitu yhteiskunnan kehitystä. 1960-luvulta lähtien kirjallisuudessa näkyy pyrkimys ymmärtää nykyisyyttä; entinen agraariyhteiskunta on muuttanut kaupunkioloihin. 1980-luvulle tultaessa haetaan ratkaisuja kaupunkimiljöössä ja teho-yhteiskunnassa elävien ihmisten karun arjen ongelmiin. Kirjallisuuden nais- ja mieskuvaukset ovat myös kehittyneet aikojen saatossa heijastellen omaa aikaansa. Oppikirja luonnehtii kotimaista kirjallisuutta siten, että se on usein pienen ihmisen puolella, käsitellen sotaa ja muita hyvinvoinnin haasteita.

Suomi on oppikirjan mukaan kirjallisuuden kultamaa; suomalaiset lukevat ja kirjoittavat paljon. Kirjallisuuden haastajiksi mainitaan sähköisten tiedotusvälineiden lisääntynyt käyttö. Toisaalta oppikirja näkee radion ja television laajentaneen myös kirjallisuuden aluetta, sillä

sähköisen viestinnän myötä on syntynyt uusia kirjallisuuden lajeja: rockrunous, kuunnelma ja televisionäytelmä. Viimeisessä luvussa kirjallisuudesta oppikirja summaa suomalaisen ja käännöskirjallisuuden merkitystä. Oppikirja määrittelee kotimaisen kirjallisuuden olevan tärkeä tekijä kansallisen ja persoonallisen kasvun kannalta. 1980-luvulla käännöskirjallisuuden määrä on kasvanut ja monipuolistunut ja oppikirja kuvailee käännöskirjallisuuden olevan ”välttämätön ikkuna ja silta, kun etsimme vastausta ihmiskunnan edessä oleviin suuriin ongelmiin, kun etsimme uutta identiteettiä yhteisen maapallon asukkaina” (Äidinkielen sampo 3 1988, 307).

Kooste 8. kurssin sisällöistä:

- ✓ uusimman kirjallisuuden linjoja
- ✓ kuvat: 9
- ✓ sivumäärä: 297–307

5.2.4 Oppikirjasarja *Äidinkielen sampo* kirjallisuuden käsittelijänä

Kaiken kaikkiaan *Äidinkielen sampo* -oppikirjasarjaa leimaa opetussuunnitelman tunnollinen noudattaminen. Kurssien sisällöt vastaavat tarkasti opetussuunnitelmassa esitettyjä tavoitteita niin vuosi- kuin kurssikohtaisestikin tarkasteltuna. Kirjasarja tuo esiin kaunokirjallisuuden elämyksellistä puolta ja tarjoaa paljon tekstikatkelmia ja erilaisia teoslistauksia lukijalleen. Oppilaita motivoidaan kaunokirjallisuuden pariin esittelemällä kokemuksia, elämyksiä ja tietämystä elämästä, jota kirjallisuus lukijalleen tarjoaa. (Äidinkielen sampo 1 1988, 128.)

Kirjallisuuden teoria-, analyysi- ja historiaosuudet vaihtelevat tekstissä ja limittyvät yhteen palvellen toinen toistaan. Osioiden painotukset vaihtelevat kurssien sisältöjen mukaan, ja esimerkiksi kirjallisuushistoriaan painottuvilla 5. ja 7. kursseilla painotus on historiallinen. 2. kurssi sen sijaan painottuu teorian ja erityisesti analyysin läpi käymiseen. Oppikirjasarjan kirjallisuussisällöt ovat kattavat ja perusteelliset käsittäen teoria-, analyysi- ja historiaosiot mutta sivuten myös kirjallisuuden tulevaisuutta sekä kustantamo- ja kirjastotoimintaa, jotka vaikuttavat lukemiseen.

5.4 Särmä - suomen kieli ja kirjallisuus – visuaalinen tietokirja

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja *Särmä* on ilmestynyt vuonna 2010. Oppikirjan taustalla vaikuttava opetussuunnitelma on vuodelta 2003. Verrattuna *Äidinkielen sampo* -sarjan aikoihin opetussuunnitelman ohella muuttunut ja kehittynyt on myös äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoe, jossa on vuodesta 2007 lähtien kirjoitettu otsikko- ja aineistoesseen ohella tekstitaidon vastauksia. Lukion oppisisältöihin vaikuttava ylioppilaskoe on siis rikastunut 1980-luvun jälkeen sekä aineistoesseellä että tekstitaidon kokeella. Näiden muutosten lisäksi myös kulttuuri on mennyt monessa asiassa eteenpäin.

2010-luvulla äidinkielen ja kirjallisuuden kursseja opiskellaan lukiossa kuuden pakollisen kurssin verran. *Särmä*-oppikirja ei ole kuitenkaan jäsentynyt kursseittain vaan oppiaineen eri osa-alueita ja teemoja noudatellen. Tämän vuoksi myös kirjallisuusosio on järjestetty kirjaan siten, että se etenee yhtenä kokonaisuutena alkaen lajien ja käsitteiden määrittelystä, edeten sitten länsimaisen kirjallisuuden historiaan ja jatkaen viimeisenä suomen kirjallisuuden historiaan. Kirjallisuuden analyysiin liittyvät ohjeistukset ja mallit on sijoitettu Kirjoittaminen-luvun sisältöihin.

Käsittelen *Särmän* kirjallisuussisältöjä oppikirjan oman jaottelun osoittamalla tavalla: 1. Kirjallisuuden lajeja ja käsitteitä, 2. Länsimaisen kirjallisuuden historia ja 3. Suomen kirjallisuuden historia. Neljäntenä tuon esiin myös sen, miten oppikirja opastaa kirjallisuuden analyysin tekoon. Aiempi tarkasteluni luvussa 3.4 Kirjallisuus lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 tuo esiin, miten sisällöt jakautuvat käytännössä eri painotuksiin perustuvien kuuden pakollisen kurssin kesken.

5.4.1 *Särmän* kirjallisuussisällöt: 1. Kirjallisuuden lajeja ja käsitteitä

Särmän ensimmäisessä kirjallisuusluvussa lähdetään liikkeelle siitä, mitä kirjallisuus on. Luku pohjustaa tietojaan historiallisen näkökulman avittamana; kirjallisuutta on tutkittu jo antiikissa, ja Aristoteleen *Runousoppi* on edelleen käytössä oleva teos. Kirjallisuus on yksi länsimaisen kulttuurin kulmakivistä. Lyhyehkön kirjallisuuden esittelyn jälkeen oppikirja etenee esittelemään kirjallisuuden lajeja eli proosaa, lyriikkaa ja draamaa. Oppikirjan ensimmäinen kirjallisuusosio on hyvin teoria- ja analyysipainotteinen.

Proosasta esitellään proosan rakenteita ja novellin lajeja. Proosan rakenteissa käsitellään esimerkiksi kertojaa, henkilökuvausta, kerronnan kulkua, kehyskertomusta ja sisäkertomusta sekä aihetta, motiivia sekä teemaa esimerkeillä havainnollistaen. Novellin lajeiksi esitellään juoninovelli, avoin novelli ja absurdi novelli. Ennen lyriikan kokonaisuuteen siirtymistä oppikirjasta löytyy myös aukeaman kokoinen taulukko romaanin eri lajeista.

Lyriikan piiriin siirryttäessä oppikirja johdattelee opiskelijaa historiallisesta näkökulmasta ja kansanrunouden piiristä aina rocklyriikoiden pariin. Runouden laaja kenttä alkaa hahmottua. Tämän jälkeen siirrytään kuitenkin nopeasti teorian käsittelyyn. Lyriikasta oppikirja tuo esiin runon puhujia ja puhetilanteita, runon kuvallisuutta, runon äännetasoa, runon rytmin ja mitan. Runon puhujan suhteen oppikirja esittelee eri vaihtoehtoja siitä, kuka runossa puhuu ja kenelle. Runon kuvallisuudessa esitellään kielikuvat, joita runossa hyödynnetään. Käsitteiden symboli, allegoria, metafora, personifikaatio, metonymia ja synestesia määrittelyssä hyödynnetään havainnollistavia esimerkkejä. Runon äännetasolla tarkoitetaan runon äänteellistä kuviointia riimien, assonanssien ja allitteraatioiden avulla. Runon rytmin ja mitan yhteydessä esitellään runonjalat jambi, anapesti, trokee ja daktyyli. Oppikirja kertoo myös vapaamittaisesta runosta sekä vapaarytmisestä runosta, sekä anaforan. Oppikirja esittelee myös runouden eri lajit, joita ovat balladi, elegia, epigrammi, proosaruno, rooliruno, sonetti, tanka ja haiku. Kirjassa havainnollistetaan eri lajeja tekstikatkelmia apuna käyttäen, erityisesti tämä painottuu lyriikkaa käsittelevässä osiossa.

Seuraavaksi siirrytään draaman pariin, jota lähestytään historiallisella taustoituksella. Draaman juuret ovat jumalien palvontamenoissa. Tarkemmin draamaan paneudutaan oppikirjan johdatuksella käsittelemällä draaman lajeja, modernia teatteria, dramaturgiaa ja elämystä sekä draaman kaarta. Draaman lajeiksi listautuvat tragedia, komedia ja farssi. NykYTEknologia on vaikuttanut myös draaman maailmaan mahdollistaen mitä hulpeimpia lavastuksia ja valo- ja ääniefektejä. Vaikka teatterin juuret ja ensimmäiset teoriat ovat antiikissa, on Aristoteleen painottaman myötätunnon ja pelon aiheuttamasta teatterista siirrytty eteenpäin. Moderniin teatteriin kuuluvat eepinen teatteri, julmuuden teatteri, absurdi teatteri sekä happeningit ja performanssit. Draaman kaarella tarkoitetaan draaman eri osista muodostuvaa jännitystä. Draaman esittely käydään läpi ilman esimerkkitekstejä, ja osio on hyvin teoriapainotteinen.

Kun kirjallisuuden lajit on esitelty, oppikirja etenee käsittelemään tekstien tulkintaa, ja sisällöt pyrkivät valmentamaan opiskelijoita analyysin tekemistä varten. Käsiteltäviä osa-

alueita ovat tulkinnan rajat ja kontekstointi, kuvaus, analyysi ja tulkinta sekä tekstien yhteydet toisiinsa. Eri osa-alueet esitellään tiiviisti hyödyntämällä muutamaa tekstikatkelmaa ja kuvia.

Kooste *Särmän* kirjallisuussisällöistä luvussa 1. Kirjallisuuden lajeja ja käsitteitä:

- ✓ Miten kirjallisuutta luetaan?
- ✓ Proosa
- ✓ Lyriikka
- ✓ Draama
- ✓ Kirjallisuuden tulkintaa
- ✓ Tekstikatkelmat
 - kertomakirjallisuus: 13
 - runot: 21
- ✓ Käsitteet
 - tietokirjallisuus, kaunokirjallisuus, proosa, lyriikka, draama, päälaajat, alalajit, kaikkitietävä kertoja, fokalisaatio, minäkertoja, näkökulmatekniikka, epäluotettava kertoja, henkilöhahmot, pää- ja sivuhenkilöt, tyyppi, monikerroksisuus, kronologinen kerronta, takauma, ennakointi, toistot, nopeutukset, kohtaaminen, dialogi, kehyskertomus, sisäkertomus, aihe, teema, motiivi, analyysi, tulkinta, käänne- ja huippukohdat, juoninovelli, avoin novelli, absurdi novelli, pienoisromaani, mikronovellit, keskeislyriikka, kertova runo, asennonvaihto, kielikuva, symboli, allegoria, metafora, personifikaatio, metonymia, synestesia. äänteellinen kuviointi, assonanssi, allitteraatio, mitallinen runo, jambi, anapesti, trokee, daktyyli, vapaamittainen runo, vapaa rytmisen runo, paranteesi, komedia, tragedia, farssi, eepinen teatteri, julmuuden teatteri, absurdi teatteri, happening, performanssi, dramaturgia, draaman kaari, esittely, nousu, lasku, loppuratkaisu, intertekstuaalisuus, pohjateksti
- ✓ Kuvat: 23
- ✓ Sivumäärä: 60–95

5.4.2 *Särmän* kirjallisuussisällöt: 2. Länsimaisen kirjallisuuden historia

Särmä alkaa pureutua kirjallisuushistoriaan länsimaisen kirjallisuuden historian kautta. Alussa oppikirja selventää, miten kirjallisuushistoriaa kirjoitetaan. Kappale hahmottaa, mitä kirjallisuushistorialla tarkoitetaan ja mitä vaikutuksia sillä on. Myös kirjallisuustieteen vaihtelevilla perspektiiveillä on ollut vaikutuksensa siihen, mitä menneisyydestä nähdään. Kirjallisuushistorioitsijat esittelevät teoksia, joista muodostuu lopulta kaanon. Kirjallisuuden kaanon tarkoittaa hyvien teosten luetteloa. Kirjallisuushistorioiden merkitys on myös jäsentää kirjallisuutta: ”- - kirjallinen menneisyys - - jäsentyy muistettavaksi ja hallituksi kokonaisuudeksi” (*Särmä* 2010, 98). Oppikirja valmistelee opiskelijoita edessä olevaan länsimaisen kirjallisuuden käsittelyyn. *Särmä* käsittelee kirjallisuuden historiaa etenemällä kronologisessa järjestyksessä antiikista nykyaikaan. *Särmä* hyödyntää eri aikakausien ja tyyliuuntien esittelyn yhteydessä koosteita samaan tapaan kuin *Äidinkielen sampo* -sarjakin.

Länsimaisen kirjallisuuden historia lähtee liikkeelle antiikista. Esittelyssä mainitaan kreikkalaisen kirjallisuuden vanhimmat säilyneet teokset *Ilias* (750 eaa.) ja *Odyseeia* (650 eaa.). Yleisemmin käsitellään antiikin tragedioita ja komedioita sekä teatterikulttuuria. Oppikirja sivuaa myös antiikin ajan lyriikkaa sekä Rooman ajan kirjallisuutta. Antiikin mytologia on olennainen osa eepoksia, joten oppikirja esittelee myös antiikin jumalia ja sankareita. Oppikirja tuo esiin myös sen, että jumalhahmot ilmentävät muinaisten kreikkalaisten maailmannäkemyistä ja omanlaistaan uskonnollista vakaumusta. (*Särmä* 2010, 100–110).

Keskiaikaan siirryttäessä kuljetaan katolisen kirkon valtiomahdin aikaan, joka vaikutti tietenkin myös kirjallisuuden lukemiseen. Uskonnon vahva asema vaikutti siihen, mitä kirjoja luettiin ja miten; kirjallisuus pyrittiin lukemaan siten, ettei se ollut ristiriidassa kristillisen maailmankatsomuksen kanssa. Näytelmiä käytettiin katolisen kirkon opetustarkoituksessa, mikä johti teatterin uudistumiseen. Keskiajan tärkeimmäksi teokseksi, joka esitellään oppikirjassa tarkemmin, nimetään Dante Alighierin *Jumalainen näytelmä* (*Divina commedia*, n. 1307–21). Oppikirja kuvaa sankarilaulujen ja runoelmien kehittymistä runoromaaneiksi, joista mainitaan Ranskan kansalliseepos *Rolandin laulu* (1936) (*La Chanson de Roland*, 1140–1170) ja keskiajan tunnetuin kertova runoelma *Ruusun romaani* (*Roman de la Rose*, 1235, 1275) Myös sadut kuuluivat keskiajan kirjallisuuteen. (*Särmä* 2010, 111–117.)

Uskonnollisuus alkoi vähitellen väistyä renessanssin elämänilon tieltä myöhäiskeskiajalla. Renessanssin yhdeksi merkittäväksi teokseksi *Särmä* mainitsee Giovanni Boccaccion

Decameronen (1350–1353) jossa Boccaccio loi draaman kaaren sekä väläytti kaikkیتietävän kertojan mahdollisuutta. Oppikirja esittelee myös toisen tärkeän nimen: Geoffrey Chaucerin. Chaucer kirjoitti *Canterburyn tarinat* (1962) (*The Canterbury Tales*, 1300-luvulla). Kuuluisin renessanssin kirjailija on kuitenkin William Shakespeare. Shakespeare loi näytelmäkirjallisuuden psykologisen syvyyden, henkilöhahmot eivät enää olleet yksinomaan hyviä tai pahoja. Hänen näytelmänsä rantautuivat Suomeenkin jo 1700-luvulla kiertoteatteriseuruiden mukana. Ensimmäisen romaanin voidaan sanoa syntyneen renessanssin aikana; kyseessä on Miguel de Cervantes Saavedran *Don Quijote* (1927–1928) (*El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, 1605–1615). Renessanssi loi kirjallisuuden myös ilkkurisuutta. Tästä tunnetaan erityisesti ranskalainen Francois Rabelais, joka kirjoitti satiirisia, riehakkaita ja joidenkin mielestä jopa mauttomia teoksia. Rabelais osoitti monia epäkohtia yhteiskunnasta, kuten esimerkiksi kirkon epäpyhyttä. Kirkko asetti Rabelais'n lopulta pannaan. (Särmä 2010, 118–126.)

Renessanssin jälkeen oppikirja ohjaa 1600-luvun barokin ja klassismin aikaan. Ranska oli barokin keskus, jossa erityisesti klassismi näytelmiseen kukoisti. Tunnettuja näytelmäkirjailijoita olivat esimerkiksi Molière, Pierre Corneille, Jean Racine ja Jean de La Fontaine. Klassismi oli sääntöjen ja kaavojen säätelämä. (Särmä 2010, 127–130.)

Oppikirja siirtyy klassismista valistuksen, järjen ja tiedon valaisemalle 1700-luvulle. Kirjassa esitellään ranskalaisia valistusfilosofoja. Tiedon ja järjen arvostuksen aikana 1700-luvulla laadittiin myös ensimmäinen tietosanakirja. Erityisesti Englannissa tuotettiin romaaniklassikoita, kuten Daniel Defoen *Robinson Crusoe* (1847) (*The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe of York, Mariner: who lived Eight and Twenty Years, all alone in an uninhabited Island on the coast of America, near the Mouth of the Great River of Oroonoke; Having been cast on Shore by Shipwreck, wherein all the Men perished but himself. With An Account how he was at last as strangely deliver'd by Pirates. Written by Himself*, 1719) sekä Jonathan Swiftin *Gulliverin retket* (1953) (*Travels into Several Remote Nations of the World, in Four Parts. By Lemuel Gulliver, First a Surgeon, and then a Captain of several Ships*, 1726). 1700-luvulla myös kertominen alkaa muuttua muotoaan. Naiskirjailijoita alkoi olla aiempaa enemmän, minkä seurauksena erityisesti henkilökuvaus alkoi kehittyä. Henry Fieldingin kirjoittama *Tom Jones* (1994) (*The history of Tom Jones, a foundling*, 1749) puolestaan on ensimmäinen kehysromaani, jossa päähenkilö kehittyy kertomuksen edetessä positiiviseen suuntaan. Romaanissa on ensimmäistä kertaa myös varsinainen kaikkیتietävä kertoja. Laurence Sterne puolestaan kirjoitti

yhdeksätoistaosaisen teoksen *Tristram Shandy: elämä ja mielipiteet* (1998) (*The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman, 1759–1765*), jossa kuvataan nimihenkilöä jo ennen tämän syntymää. Teos muistetaan sen tekstin sommitteluun liittyvistä kokeiluista. 1700-luvulla syntyi myös kirjastolaitos ja kirjailijan ammatti vakiintui. (Särmä 2010, 131–135.)

Valistusaikaa seuraa kirjallisuushistoriassa romantiikaksi kutsuttu aikakausi. Erityisesti saksalaiset kirjoittivat romantiikan ajan merkkiteoksia. Tärkeimpiä nimiä ovat Johann Wolfgang von Goethe sekä Friedrich von Schiller. *Särmä* huomioi, että eri maiden tyyliuunnissa painottuivat romantiikan eri puolet. Romantiikka vaikutti myös Englannissa, Venäjällä ja Ranskassa. Oppikirja antaa myös näiden maiden kirjailijoista esimerkkejä ja nimeää teoksia. Kaikissa maissa tyyppillinen romantiikan laji oli runous, vaikka myös muut lajit kehittyivät aikakautena. Romantiikka korostaa yksilökeskeisyyttä ja tunteisiin panostamista. Myytti runoilija- ja taiteilijanerosta syntyi. Tyyppillistä romantiikan ajalle oli myös kansallisen aineksen korostaminen. Kuuluisin romantiikan ajan kauhukertomus oli Mary Shelley'n *Frankenstein. Uusi Prometheus* (1973) (*Frankenstein, or The Modern Prometheus*, 1818). Shelley'n lisäksi myös moni muu merkittävä naiskirjailija aloittaa romantiikan aikana, esimerkiksi Jane Austen sekä Charlotte ja Emily Brontë. (Särmä 2010, 136–143.)

Realismi, joka seurasi romantiikan aikaa, pyrki todenmukaisuuteen ja oli yhteiskuntakriittistä. Euroopan teollistumisesta ja kaupungistumisesta ei seurannut pelkästään hyvää, ja kirjallisuus pyrki kuvaamaan mahdollisimman totuuden mukaisesti yhteiskunnassa vallitsevia oloja. Realismin merkkikirjailijoita ja -teoksia ovat oppikirjan listaamina Charles Darwin ja *Lajien synty* (1913–1917) (*The Origin of Species*, 1859), Karl Marxin ja Friedrich Engelsin *Kommunistinen manifesti* (1906) (*Manifest der kommunistischen Partei*, 1848) sekä Sigmund Freudin *Unien tulkinta* (1968) (*Die Traumdeutung*, 1899). Oppikirja nostaa siis kaunokirjallisuuden rinnalle tietokirjoja, jotka kuuluvat yhtä lailla kirjallisuuden klassikoihin. Kirjallisuus alkoi kansainvälistyä 1800-luvulla lehdistön ja matkustelun ansiosta. Eurooppalaiset kirjailijat olivat yhä enemmän tietoisia toisistaan, ja myös kirjallisuuden tyyliuuntaukset alkoivat saada selvästi vaikutteita maiden rajojen yli toisistaan. Eurooppalaisista realisteista mainitaan Honore de Balzac, Gustave Flaubert, Charles Dickens ja William Makepeace Thackeray. Kirja nostaa esiin myös Venäjän kirjallisuuden kukoistuskauden realismin aikaan. Venäläisiä kuuluisia realisteja olivat esimerkiksi Tšehov, Dostojevski ja Tolstoi. Pohjoismaainen näytelmäkirjallisuus kukoisti yhtä lailla: Minna Canth, Henrik Ibsen ja August Strinberg. Modernin runon tuloa ja symbolismin alkua ennako

puolestaan Charles Baudelaire teoksellaan *Pahan kukkia* (1962) (*Les Fleurs du mal*, 1857). (Särmä 2010, 144–155.)

Särmä erottelee omaksi ajanjaksokseen 1800–1900-lukujen vaihteen, josta käytetään nimeä *la belle époque* eli ’oi aika ihanin’. 1900-luvun alussa elämän keveys näkyi, ja taiteissa tämä ilmeni kokeellisuutena. Taiteet eivät enää pyrkineet jäljentämään todellisuutta pikkutarkasti vaan keskittyivät esittämään tulkintoja todellisuudesta. Maailma muuttui, joten myös kirjallisuus muuttui. Aivan 1900-luvun alun uusia tyyliuuntia olivat kubismi, dadaismi, futurismi ja surrealismi. Kirja esittelee näistä kunkin tarkemmin antaen myös esimerkkejä taiteilijoista. (Särmä 2010, 156–161.)

Maailmansotien aikaansaama tuho oli ennennäkemätöntä. Kukaan ei myöskään voinut sulkea silmiään totuudelta kehittyneen tiedonvälityksen ansiosta. Sodan mielettömyyttä ja maailmatuskaa purettiin kirjallisuudessa sisältöön ja muotoon liittyvien kokeilujen kautta: muuttunut maailma tarvitsi muuttuneen muodon, modernismin. Proosassa kielelliset kokeilut, tajunnanvirtateknikka, vaihtuvat näkökulmat ja epäjatkuvuus kokeilivat siipiään. Kerronnan uudistukset muuttivat niin proosan kuin lyriikankin ilmaisua. Oppikirja antaa runsaasti esimerkkejä ajan merkittävistä kirjailijoista Amerikasta, Euroopasta ja Venäjältä, esimerkiksi Ernest Hemingway, James Joyce, Ezra Pound ja Mihail Bulgakov. (Särmä 2010, 162–173.)

Nykykirjallisuutta käsiteltäessä *Särmä* otsikoi: ”Nykykirjallisuus on muutakin kuin postmodernismia” (Särmä 2010, 175). Oppikirja valottaa ensin sellaisia postmodernismin mukanaan tuomia uudistuksia sanataiteiden kentälle kuin epäluotettava kertoja, persoonaton ääni sekä suosiotaan rajusti kasvattanut metafiktio. Nykykirjallisuudesta nostetaan esiin myös maahanmuuttajakirjallisuutta, fantasiakirjallisuutta, science fictionia ja parodiaa, jotka ovat nykykirjallisuudelle tyypillisiä lajeja, ominaisuuksia ja piirteitä. Näytelmäkirjallisuuden paikka on ottanut paikkansa yhteiskunnallisimpana kirjallisuutena. Toisaalta myös (fiktiivinen) elämäkertakirjallisuus, dekkarit ja sarjakuvat ovat suosittuja. Kirjallisuuden klassikoista tehdään sekä sarjakuvia että elokuvia. *Särmässä* käsitellään myös kirjallisuuden erilaisia luokitteluja: bestseller, fastseller ja steadyseller. Kirjanostajien käyttäytymistä seurataan tarkasti. Kirjallisuudentutkimus huomioi nykyisin yhtä lailla niin korkeatasoiset kuin populaarikulttuurin piiriin kuuluvat teokset. Länsimaisen kirjallisuuden historiaa käsittelevän kokonaisuuden lopuksi oppikirja esittelee aukeaman kokoisen nykykirjallisuuden maailmankartan. Karttaan on listattu ympäri maailmaa asuvia nykykirjailijoita. (Särmä 2010, 174–189.)

Särmä käsittelee kirjallisuuden historiaa kattavasti ja tuo eri aikakausien yhteydessä selvästi ilmi myös sen, miten ajan yhteiskunnallinen tilanne ja ilmapiiri ovat vaikuttaneet kirjallisuuteen. Kirjallisuus esitetään siis kytköksissä kunkin aikakauden tapahtumiin ja kehitykseen, eli se muodostaa oman osansa kokonaisuudesta. Eri aikakausien ja tyyliuuntien yhteydessä tuodaan esiin jonkin verran myös havainnollistavia tekstikatkelmia. Kurssin ote on pääasiassa historiallinen mutta mukaan mahtuu jonkin verran teoritietojakin.

Kooste *Särmän* kirjallisuussisällöistä luvussa 2. Länsimaisen kirjallisuuden historia:

- ✓ Miten kirjallisuushistoriaa kirjoitetaan?
- ✓ Antiikista kaikki alkaa
- ✓ Keskiajan kirjallisuus
- ✓ Renessanssin kirjallisuus
- ✓ Barokin ja klassismin aika
- ✓ Valistuksen ajan kirjallisuus
- ✓ Romantiikan tyyliuunta
- ✓ Realismin ajan kirjallisuus
- ✓ 1800–1900-luvun vaihde
- ✓ Modernismi
- ✓ Postmodernismi ja nykykirjallisuus
- ✓ Tekstikatkelmat
 - kertomakirjallisuus: 6
 - runot: 7
 - näytelmät: 3
- ✓ Käsitteet:
 - kaanon, epiikka, draama, lyriikka, heksametri, homeerinen kysymys, epiteetti, antiikin mytologia, tragedia
 - mysteeri, miraakkeli, moraliteetti, allegoria
 - robinsonade, kehitysromaani, kaikkietävä kertoja
 - kubismi, dadaismi, futurismi, surrealismi, ekspressionismi
 - alluusio, postmodernismi, epäluotettava kertoja, persoonaton ääni, metafiktio, fiktiivinen elämäkerta, parodia, maaginen realismi, science fiction, manga

- ✓ Koosteet aikakausista ja tyyliuunnista: 2
- ✓ Kuvat: 76
- ✓ Sivumäärä: 96–189

5.4.3 *Särmän* kirjallisuussisällöt: 3. Suomen kirjallisuuden historia

Särmä lähestyy Suomen kirjallisuuden historiaa hyvin samankaltaisesti kuin länsimaisen kirjallisuuden historiaa. Suomalaisen kirjallisuuden historian osio alkaa käsittelemällä kirjallisuutta voimavarana. Kirjallisuuden kansallinen historia on kansakunnan itseilmaisun historiaa, joka kertoo meille, millaisia me olemme ja millaisina tahdomme itsemme nähdä. (Särmä 2010, 191.) *Särmä* esittää suomalaisen kirjallisuuden matkan keskiajalta nykyaikaan kronologisessa järjestyksessä ja havainnollistaen eri tyyliuuntia kuvien ja tekstikatkelmia apunaan käyttäen.

Suomen kirjallisuushistorian osuus lähtee alkuun kirjallisuutemme nuoruusvuosista alkaen Mikael Agricolan käännöstyöstä ja suomen kielen pohjan luomisesta. Suomalaista kirjallisuutta kirjoitetaan nykyään kolmella kielellä: suomi, ruotsi ja saame. Tästä siirrytään nopeasti jo suomalaisen kansakunnan rakentamisen aikaan 1800-luvulle. Suomi irrotettiin Ruotsista ja siirrettiin osaksi Venäjää, minkä myötä se sai autonomisen aseman vuonna 1809. Suomen kansan identiteettiä alettiin luoda sivistyneistön ajamana. Turun romantikot, Lauantaseura ja fennomaanit ajoivat asiaa. Oppikirja mainitsee myös ajan merkkiteoksia ja -henkilöitä: A. I. Arwidsson, Johan Vilhelm Snellman, Johan Ludvig Runeberg ja *Vänrikki Stoolin tarinat* (1848–1860), Zacharias Topelius ja *Maamme-kirja* (1875) sekä Elias Lönnrot ja *Kalevala* (1835). Lukuharrastus lisääntyi 1800-luvulla. Kasvavan porvariston myötä yhä useammilla oli aikaa lukea. Lukemisen tarpeet synnyttivät myös romaanin. Erityisesti naiset lukivat romaaneja, ja myös useat romaanien kirjoittajat olivat naisia: Fredrika Wilhelmina Carstens, Wendla Randelin ja Charlotta Falkman. Romaanien kirjoittaminen nimimerkin suojissa oli yleistä. Erityisen suosittu kirjallisuuden laji 1800-luvun puolivälin Suomessa oli draama. Suomalainen teatteri syntyi 1800-luvulla. Aleksis Kivi kirjoitti useita näytelmiä, kuten esimerkiksi *Kullervo* (1864), *Nummisuutarit* (1864) ja *Lea* (1869), joita myös *Särmä* esittelee. Kiven pääteokseksi esitellään kuitenkin romaani *Seitsemän veljestä* (1870). (Särmä 2010, 192–207.)

1800-luvun jälkipuoliskolla maailma muuttui kiihtyvällä tahdilla. Modernisoituvaa yhteiskuntaa ei pystynyt huolehtimaan kaikista kansalaisistaan, ja tämä siivitti taiteessa Suomeenkin levinneen realismin, jonka tarkoituksena oli kuvata todellisuutta sellaisenaan ja nostaa esiin erilaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä. Oppikirja esittelee suomalaisia realisteja ja heidän merkkiteoksiaan, esimerkiksi Minna Canthin, Juhani Ahon ja Teuvo Pakkalan. Myös ruotsinkielisiä kirjailijoita tuodaan esiin: K. A. Tavaststjerna. (Särmä 2010, 208–214.)

Seuraavaksi kirjassa edetään 1800–1900-luvun vaihteeseen; realistinen todellisuuden kuvaaminen alkoi kääntyä kohti sisäisten maailmojen tutkimista ja esittämistä. Kieli lyyristyi, kirjallisuudessa alettiin suosia symbolista ilmaisua ja lyriikan merkitys korostui. Symbolistisessa kuvauksessa luonto ja ympäristö eivät ole itsessään tärkeitä, vaan ne symboloivat jotain muuta. Kuvatun takaa pyrittiin etsimään toisia merkityksiä. Symbolistista taidetta ja kirjallisuutta hallitsee raskastunnelmainen melankolian estetiikka, joka ilmenee voimakkaasti esimerkiksi Eino Leinon kalevalaisia ja suomalaisia myyttejä hyödyntävissä teoksissa. Muita merkittäviä suomalaisia symbolisteja olivat Volter Kilpi, L. Onerva, Edith Södergran ja Joel Lehtonen. Kirjallisuudelle tärkeäksi ainekseksi muodostuivat antiikin myytit, sadut sekä *Kalevalan* (1835) ja *Raamatun* tarinat. 1900-luvun alun kirjallisuudessa jatkettiin myös keskustelua naisten asemasta. (Särmä 2010, 215–221.)

Symbolismin jälkeen realismi valtasi jälleen proosan alaa. Kuvattiin tavallisen ihmisen elämää ja arkea modernisoituvan maailman paineessa. Oppikirja antaa esimerkkejä merkittävistä nimistä: Ilmari Kianto, F. E. Sillanpää, Maria Jotuni ja Joel Lehtonen. 1900-luvun alun vuosikymmeniä varjostivat Suomessa ensimmäinen maailmansota ja vuonna 1918 käyty kansalaissota. Sotien vastakohtana alettiin kirjallisuudessa juhlaa elämää ja julistaa sodan jälkeen syntyvän uuden sukupolven voimaa. *Särmä* esittelee myös ryhmittymiä, jotka edustivat kyseistä ajattelua. Kaksikielisen *Ultra*-lehden ympärille ryhmittyivät ekspressionistit, joihin kuului muun muassa Edith Södergran. Vapaaehtoinen ja modernistinen runous alkoivat saada ensi kokeilujaan Suomessa. Ekspressionistien jalanjäljillä jatkoivat suomenkieliset Tulenkantajat, jotka löysivät toisensa *Nuori Voima* -lehdestä. Keskeisiä Tulenkantajia olivat Katri Vala, Uuno Kailas, Elina Vaara, Lauri Viljakainen, Olavi Paavolainen, Mika Waltari ja Pentti Haanpää. Modernismin myötä kuva kirjallisuudesta muuttui. Ihmistä ei enää kuvattu ennalta arvattavana ja pysyväluonteisena vaan hänessä nähtiin erilaisia puolia, rooleja ja viettejä. Modernistisessa proosassa siirryttiin yhä enemmän epäsuoraan henkilökuvaukseen, jossa kertoja ei enää määrittele henkilöhahmoa

suoraan vaan lukija tulee itse muodostaa kuvansa henkilöihahmon ajatusten ja tekojen pohjalta. (Särmä 2010, 223–229.)

Sodan jälkeen sen vaikutukset heijastuivat voimakkaasti kaikkeen kulttuuriin, myös kirjallisuuteen. Sotaa käsiteltiin joko suoraan tai vertauskuvallisesti. Oppikirja esittelee kaksi suomalaista sodasta kertovaa klassikkoa: allegorisesti sodasta kertovan Mika Waltarin *Sinuhe egyptiläisen* (1945) sekä Väinö Linnan *Tuntemattoman sotilaan* (1954). Sodan aikana viihdekirjallisuus kasvatti myös suosiotaan, koska muut hovitukset oli kielletty. Sodanjälkeisille kirjailijasukupolville on ominaista uskon menetyks suuriin kertomuksiin ja yhtenäiseen, yleistettävään kokemukseen asioista. Teokset etsivät ja ilmentävät yksilön näkökulmaa, kokemusta ja havaintoja. Modernistinen näkökulmatekniikka kuvaa asioita tietyn henkilön näkökulmasta, ei kaikkitietävän kertojan suulla. Merkittäviä kirjailijoita ovat esimerkiksi: Marja-Liisa Vartio, Antti Hyry ja Tove Jansson. Modernismi ilmeni entistä vahvemmin myös lyriikan maailmassa. Runon rytmi oli vapautunut ja erilaiset uudet kuvallisuuden piirteet nousseet tärkeiksi. Modernismin muoto-oppi vakiintui runoudessa 1950-luvulla, jolloin siitä tuli myös hallitseva käsitys runoudessa. Keskeisiksi suomalaisiksi modernistirunoilijoiksi esitellään Lassi Nummi, Paavo Haavikko, Eeva-Liisa Manner, Tuomas Anhava, Mirkka Rekola, Eila Kivikk’aho ja Bo Carpelan. (Särmä 2010, 231–239.)

1960–1970-luku oli radikaalia aikaa, joka muutti kulttuurielämän tahdin paljon aiempaan sykkivämmäksi, ja kulttuurin kulutus kiihtyi. Tabuja murrettiin ja yhteiskunnan tapahtumia seurattiin tiuhaan. Seksuaalisten tabujen kaataminen oli 1960–1970-lukujen kirjallisuuden pääteemoja. Modernistisen kirjallisuuden korostama yksilön näkökulma murtui 1960-luvun kirjallisuudessa useiksi yhtäaikaiksi, rinnakkaisiksi näkökulmiksi. Oppikirja esittelee useita ajan kirjailijoita, kuten Veijo Meren, Timo K. Mukan, Eeva Kilven, Paavo Rintalan, Hannu Salaman Märta ja Henrik Tikkasen sekä Pentti Saarikosken. (Särmä 2010, 240–243.)

Mitä lähemmäksi nykyaikaa tullaan, sitä vaikeampaa on hahmottaa kirjallisuudenhistoriallisia virtauksia ja kausia. *Särmän* mukaan 1980–1990-luvun kirjallisuutta voidaan tarkastella modernismin ja postmodernismin vuorotteluna. Postmodernistinen teos on usein rehevä konstruktio, joka on rakennettu moninaisista paloista; intertekstuaalisista viittauksista sekä historiallisista ja fiktiivisistä elementeistä. Kirjallisuuden lajit sekoittuvat, matala kohtaa korkean ja vanha uuden. Suomalainen kirjallisuus on kautta aikojen ollut identiteetin etsintää, ja tässä teemassa pysytään vielä 1990-luvullakin. Oppikirja mainitsee ajan kirjailijoiksi Kari Hotakaisen, Juha Seppälän, Leena Krohnin, Rosa Liksommin ja Pirkko Saision. 1990-luvulla

uusi runoilijasukupolvi alkoi saada etäisyyttä modernistiseen perinteeseen, runo alkoi muodostua hyvin monista elementeistä, kuten intertekstuaalisista viittauksista. Rocklyriikka aletaan nähdä runouden uutena voimatekijänä ja artistit moderneina runonlaulajina. (Särmä 2010, 244–247.)

Suomalainen kirjallisuus kamppailee 2000-luvulla lukijoistaan sähköisten viestimien ja viihdemuotojen kanssa. Kirjallisuus näyttää kuitenkin säilyttäneen asemansa suomalaisten kiinnostuksen kohteena ja romaani on säilynyt läpi vuosisatojen suuren yleisön lajina. Monet kirjailijat keikkuvat viestimissä valtakunnan ykkösjulkkiksina, ja erilaiset palkinnot lisäävät kiinnostusta kirjoja kohtaan. Kirjallisuus tarjoaa jokaiselle jotakin, vaikka suomalainen lukijakunta on monipuolinen joukko. Oppikirja nimeää useita kirjailijoita: Kari Hotakainen, Sofi Oksanen, Jari Tervo, Petri Tamminen, Juha Itkonen, Riku Korhonen, Katri Lipson, ja Mikko Rimminen. Erityisesti runous kukoistaa korkealla tasollaan 2000-luvun Suomessa. Kun verkko ja erilaiset digitaaliset tekniikat ovat tulleet osaksi arkeamme, voidaan puhua tekstienvälisyyden laajenemisesta moniääniseksi materiaalisuudeksi. Tätä voidaan hyödyntää esimerkiksi materiaalin hakemisessa kirjallisuuden luomiseksi. Esimerkiksi tästä *Särmä* nostaa ”googlerunouden”. (Särmä 2010, 248–253.)

Kooste *Särmän* kirjallisuussisällöistä luvussa 3. Suomen kirjallisuuden historia:

- ✓ Suomalainen kirjallisuus voimavarana
- ✓ Kirjallisuuden taival 1500-luvulta 1800-luvulle
- ✓ Kirjallisuus ja moderni yhteiskunta
- ✓ 1800–1900-luvun vaihde
- ✓ Kirjallisuus sodan jälkeen
- ✓ Radikaali 1960–1970-luku
- ✓ Moninaisuuden karnevaali 1980–1990-luvulla
- ✓ Kirjallisuus 2000-luvulla
- ✓ Tekstikatkelmat
 - kertomakirjallisuus: 7
 - runot: 10
- ✓ Käsitteet:
 - sensuuri, arkkiveisu, fennomaanit, ideologinen, stereotypia, eepinen, arkkityyppi, melodraama, anonyymius

- modernisoituva, realistinen, naturalistinen, symbolinen, myytit, sisäinen monologi, mytologia, eepinen, dekadenssi, femme fatale, metonymia, parodisointi
- ekspressionistit, fantasia, epäsuora henkilökuvaus
- allegorinen, näkökulmatekniikka, vapaassa epäsuorassa esityksessä, eksistentiaalinen, kuvallisuus, imagistisuus
- performanssi, groteski
- kaanon, postmodernismi, konstruktio

✓ Kuvat: 63

✓ Sivumäärä: 190–253

5.4.4 Kirjallisuus ja kirjoittaminen kohtaavat *Särmän* Kirjoittaminen-luvussa

Särmän sisältämä ”Kirjoittaminen”-luku sisältää paljon eväitä ajatellen opiskelijoiden omien kirjoitusten tuottamista. Sisällöt kohtaavat paikoin kirjallisuussisältöjen kanssa. Luku käsittelee kirjallisuuden tyylejä, tyylin valintaa ja tekstilajeja sekä tarjoaa ohjeita kirjallisuuden erittelyyn. *Särämä* tarjoaa rautalankamallin novellin, runon sekä näytelmän analyysiin. Novelli- ja runoanalyyseista tarjotaan myös malliesimerkit siitä, miten ne voi toteuttaa. Luku sisältää teorian tietoja tyyleistä ja tekstilajeista mutta antaa paljon tietoa myös kirjallisuuden erittelystä ja analysoinnista.

5.4.5 *Särämä* kirjallisuuden käsittelijänä

Särämä käsittelee kirjallisuutta jakamalla sen selkeästi aihepiirien mukaisiksi kokonaisuuksiksi. Ensimmäinen osio, ”Kirjallisuuden lajeja ja käsitteitä”, kattaa tietoa kirjallisuuden teoriasta ja analysoinnista. Toinen ja kolmas osio, ”Länsimaisen kirjallisuuden” ja ”Suomen kirjallisuuden historia”, käsittelevät puolestaan kirjallisuuden historiaa. Historialliset osiot selvittävät kirjallisuuden matkaa ja muuttumista läpi vuosisatoja kestäväällä matkalla antiikista aina 2000-luvulle saakka. ”Kirjoittaminen”-luku sisältää puolestaan eväitä kirjallisuuden analysointia varten.

Kirja käsittelee kutakin kokonaisuutta omana osionaan, eivätkä osa-alueet limity merkittävästi keskenään. *Särmän* oppikirja ei itsessään kata kaikkea, mitä varsinaisella oppikirjasarjalla on tarjottavanaan. *Särämä*-oppikirjan kylkeen kuuluvat myös kurssikohtaiset

tehtävävihkot. *Särmässä* perustellaan oppikirjan jakoa oppikirjaan ja tehtäväkirjoihin näin: ”Oppikirja keskittyy tietosisältöihin, tehtäväkirja taas opitun soveltamiseen” (Särmä 2010, 2). Oppikirjan ei siis ole yksinään tarkoituskaan vastata sekä tietosisällöistä että niiden soveltamisesta. Tämä selittää osittain sen, minkä vuoksi oppikirjan rakenne ja lähestymistapa kirjallisuuden sisältöihin on tietokirjamainen. *Särmän* on tarkoituskin toimia ”tietolähteenä ylioppilaskirjoituksiin valmistautuessa ja hakuteoksena lukion jälkeenkin” (Särmä 2010, 2).

Oppikirjan tarjoamat kirjallisuussisällöt ovat kattavat. Niissä käsitellään niin kirjallisuuden teorian, analyysin kuin historiankin osioita. *Särmässä* tuodaan esiin myös erilaisia näkökulmia kirjallisuuteen, esimerkiksi maahanmuutto kirjallisuuden sekä sarjakuvien ja kirjallisuuden suhteissa. Oppikirjan visuaalinen ilme on värikäs ja oppikirjan nimen mukaisesti särmikäs. Tätä hyödynnetään myös kirjallisuuden käsittelyssä; tekstissä esitettyjen tietosisältöjen tueksi kirja tarjoaa usein kuvan, joka tukee ja havainnollistaa aihepiiriä.

6 ÄIDINKIELEN SAMMON JA SÄRMÄN KIRJALLISUUSSISÄLTÖJEN VERTAILUA

Olen edellisissä luvuissa analysoinut *Äidinkielen sampo* -oppikirjasarjan ja *Särmä*-oppikirjan kirjallisuussisältöjä kirjakohtaisesti. Seuraavaksi vertailen oppikirjojen sisältöjä toisiinsa ja analysoin vertailusta tekemiäni löydöksiä. Lähestyn oppikirjojen kirjallisuussisältöjä samojen jaottelujen avulla, joita hyödynsin jo oppikirjojen kirjakohtaisia sisällönanalyyseja tehdessäni. Oppikirjojen kirjallisuussisältöjen vertailun runkona toimii kirjallisuudentutkimuksen jaottelu teoria-, analyysi- ja historiaosuuksiin (Korhonen 2001, 24). Jaottelu on toimiva kehys kirjojen kirjallisuussisältöjen analysointiin, sillä se noudattelee kirjallisuudentutkimuksen osa-alueita, jotka heijastuvat myös kouluopetukseen. (Kirstinä, Kempainen & Uusi-Hallila 1994, 6.) Toisaalta se varmistaa myös sen, ettei kirjojen erilainen sisältöjen rakentumismalli nouse vertailua vaikeuttavaksi tekijäksi. Vertailtuani oppikirjojen kirjallisuussisältöjä kyseisen rungon viitoittamana arvioin sen antia eri näkökulmista, joita olen tutkimuksen aiemmissa luvuissa taustoittanut. Näkökulmat ovat äidinkieli ja kirjallisuus lukion oppiaineena, ylioppilaskirjoitukset ja opetussuunnitelmat. Tarkastelen oppikirjojen kirjallisuussisältöjen vertailua ja sen antia näiden näkökulmien valossa. Selvitän, millaisia eri vuosikymmenten kirjallisuussisällöt ovat olleet ja miten ne ovat kehittyneet ajan kuluessa.

6.1 Oppikirjojen kirjallisuussisällöt

Seuraavaksi tarkastelen laatimani oppikirjojen kirjallisuusainesten sisällönanalyysin tuloksia vertailevan näkökulman viitoittamana. Tavoitteena on yhteenveto oppikirjojen kirjallisuussisältöjen annista suhteessa toisiinsa, rinnakkain. Selvitän ensin kirjallisuussisältöjen teoriasisältöjä ja etenen siitä analyysiosioden käsittelyyn. Lopuksi käsittelen oppikirjojen historiallista oppisisältöä. Huomattavaa on, että kirjallisuudelle tyypilliseen tapaan teoria-, analyysi- ja historiaosiot menevät jonkin verran limittäin ja palvelevat toisiaan. Tämän vuoksi teoriasisältöjä on löydettävissä esimerkiksi analyysin tekoon valmistelevien alueiden yhteydessä sekä käsitteiden muodossa historiaa käsittelevistä

oppikirjojen osioista. Historiaosuudet puolestaan taustoittavat teoriaosuuksien käsittelyä lähes säännönmukaisesti.

6.1.1 Kirjallisuussisältöjen teoriaosuudet

Teoriaosuuksia käsitellessäni tarkastelen kirjallisuuden lajien ja käsitteiden opettamista oppikirjoissa. Oppikirjojen teoriasisällöistä on huomautettava, että monet sisällöt valmentavat opiskelijoita kirjallisuuden analyysija ja tulkintaa varten, joten paikoin teorian ja analyysin sisällöt menevät huomattavasti päällekkäin. Tämä on luonnollista, kun ymmärretään, että teoria tarjoaa käsitteitä ja työkaluja analyysia varten. Tulkintaan liittyy usein niin rakenteeseen kuin sisältöönkin liittyvä analyysi. (Korhonen 2001, 24.) *Särmän* tarjoama teoriaosuus on sivumäärältään 35 sivua. *Äidinkielen sampon* vastaavat osat käsittelevät teorian alueita huomattavasti kattavammin 109 sivulla, jotka jakautuvat kaikkien kirjojen kesken. On tosin huomioitava, että yksinomaan oppikirjojen sivumäärien vertailu ei ole mielekäästä, sillä *Äidinkielen sampo* sisältää tietosisältöjen lisäksi myös runsaasti tehtäviä ja aineistoja, toisin kuin *Särämä*, jossa vastaavat sisällöt on sijoitettu tehtävävihkoihin.

Oppikirjoja vertailtaessa selvä eroavaisuus on teoriasisältöjen erilainen jäsentely. Teoriatiedot on ryhmitelty *Särämä*-kirjassa selkeästi omaksi osuudekseen, luvuksi ”Kirjallisuuden lajeja ja käsitteitä”, kun taas *Äidinkielen sampo* -sarjassa teoriaosuudet on jaettu kaikkien kolmen kirjan sisältöihin. Jäsentelyn eroista huolimatta oppikirjojen tavassa käsitellä teoriaa on samankaltaisuutta. Molemmat kirjat aloittavat kirjallisuuden käsittelyn määrittelemällä sen, mitä kirjallisuus on. Teokset kuvailevat kirjallisuuden moninaisuutta ja erilaisia rooleja elämän, yhteiskunnan ja yksilön kannalta.

Teoriaosuudet esittelevät myös kirjallisuuden lajit. Lajien käsittelyjen yhteydessä esiin nousevien käsitteiden määrä on molemmissa kirjoissa suunnilleen sama, vaikka tietyt käsitteet ovat ajan mittaan muuttuneet. Lajit esitellään kattavasti ja samalla lukijalle selvennetään myös tärkeitä käsitteitä kuhunkin lajiin liittyen. Oppikirjat erittelevät kullekin lajille ominaisia rakenteita ja alalajeja. Molemmat oppikirjat antavat esimerkkejä myös nykyaikaisista lajien ilmenemistavoista; draaman yhteydessä puhutaan elokuvasta ja lyriikan yhteydessä rocklyriikoista. Oppikirjat hyödyntävät myös havainnollistavia tekstinäytteitä ja kuvia lajien esittelyjen yhteydessä.

Kaunokirjallisten piirteiden, kielellisten keinojen ja lajien käsittelyn yhteydessä *Äidinkielen sampo* kannustaa oppilasta pohtimaan myös omaa kirjoittajuuttaan; miten oppilas suhtautuu erilaisiin kirjoitustyyppeihin (kuvaileva, kertova, pohtiva, tietoa välittävä) ja miten hän niitä hallitsee. Tämä toimii esimerkkinä myös siitä, miten *Äidinkielen sampo* paikoitellen yhdistää kirjallisuuden ja kirjoittamisen alueita kirjallisuussisällöissään, vaikka kirjassa on myös erikseen kirjoittamiseen keskittyvät lukunsa. *Särmässä* vastaava rajanveto on tiukempi; jopa kirjallisuuteen keskittyvät analyysin kirjoittamisohjeistukset on sijoitettu ”Kirjoittaminen”-luvun sisältöihin, koska analysointi tehdään kirjoittamalla.

Oppikirjojen tavoissa käsitellä käsitteitä on jonkin verran eroja. *Sampo* avaa käsitteet lukijoilleen verkkaisesti ja esimerkeissä säästelemättä. Tätä ilmentävät muun muassa metaforan, kuvauksen ja dialogin käsitteet, joita kuvataan kutakin keskimäärin noin sivun mittaisella selonteolla. (*Äidinkielen sampo* 1 1988, 183, 194–198.) *Särmässä* vastaavista käsitteistä dialogia ei määritellä ollenkaan, kuvaus tarkoittaa tekstin tiivistä esittelyä omassa analyysissä (*Samossa* kuvaus esitellään kaunokirjallisuuden keinona, esimerkiksi henkilöhahmojen ja miljöön luonnehdinnassa) mutta metaforaa selvennetään kahden tekstikappaleen verran. (*Särmä* 2010, 82, 94.) Tämä esimerkki tuo esiin oppikirjojen erilaista linjaa käsitteiden suhteen. Pääpiirteittäin *Sampo* kuvaa käsitteitä perusteellisemmin kuin *Särmä*, mutta *Särmä* esittelee *Sampo*a enemmän käsitteitä (suhteessa sivumäärään). Runsaan käsitteiden esittelyn varjopuolena *Särmä* on paikoin jopa luettelomainen. Tietyt käsitteet ovat ajan mittaan myös vaihtuneet. Tästä esimerkkinä: *Äidinkielen sampo* puhuu kertovista teksteistä epiikkana, kun taas *Särmälle* kyseiset tekstit ovat proosaa. Toinen selkeä ero oppikirjojen sisältöihin kuuluvissa käsitteissä on myytti-käsite. *Sampo* avaa myytti-käsitettä kahden sivun perusteellisella selonteolla, kun taas *Särmässä* käsitettä ei määritellä ollenkaan. *Sampo* määrittelee myytin olevan yksi kaunokirjallisuuden ”tärkeimmistä kuvallisista keinoista” (*Äidinkielen sampo* 1 1988, 182), kun taas 2010-luvulla käsitteen merkitys on ilmeisesti vähentynyt tai sen oletetaan yleistyneen niin, ettei sen määrittelyä pidetä enää tarpeellisena.

Molemmat oppikirjat käsittelevät kaunokirjallisuutta tarkemmin novellin ja sen erilaisten rakennemallien avulla. *Sampo*-sarjassa novelliin tutustuminen on omana kurssinaan ja kokonaisuutenaan (*Äidinkielen sampo* 1 1988, 128–151), kun taas *Särmässä* novellin eri lajeihin perehdytään kirjallisuuden lajien tutustumiseen yhteydessä (*Särmä* 2010, 76). *Äidinkielen sampon* novelliaines on huomattavasti laajempi kuin *Särmän* vastaava osio, joka on alle sivun pituinen. Ajan kuluessa muutoksia on tapahtunut myös novellilajien nimissä.

1980-luvun tilannenovelli on muuttunut 2010-luvulla avoimeksi novelliksi. *Sampo* esittelee novellien tyypeiksi juoninovellin, tilannenovellin ja absurdin novellin, *Särmä* puolestaan puhuu tilannenovellin sijaan avoimesta novellista. *Äidinkielen sampon* novellin teoria-alue valmistele oppilaita novellin teorian opiskeluun, käyttämiseen sekä analyysiin monin tavoin. Oppilaita motivoidaan novellin/proosan teorian sisäistämiseen ja sen avulla tehtävään analyysiin tekoon, sillä sitä perustellaan nimenomaan oppilaan omaa lukukokemuksesta ja analyysin teosta saamaa elämystä silmällä pitäen. Pelkästään novellien analysoinnin teoriaan painottuvassa osiossa, novellin lajien läpikäynnissä, paneudutaan *Sampossa* huolellisesti 23 sivun verran ja esimerkiksi seitsemän kokonaisen novellin avulla. *Särmässä* vastaava osuus on ”Kirjallisuuden lajeja ja käsitteitä” -luvun lopussa ”Kirjallisuuden tulkinta” -osiossa, joka on kolmen sivun mittainen tiivis kokonaisuus. Toisaalta *Särmän* tarjoama ”Kirjallisuuden tulkinta” -osio tarjoilee tiiviissä paketissa tulkinnan rajoja, kontekstointia, kuvausta, analyysia, tulkintaa ja tekstien yhteyttä toisiinsa. Napakassa tulkintapakettissa on paljon teoriaa ja tietoa.

Runsaasti teoriasisältöjä käsittelevä kokonaisuus on myös *Äidinkielen sampon* 6. kurssi, jolla paneudutaan kaunokirjallisuuden tulkintaan. Oppikirja esittelee teoriaa liittyen erilaisiin tulkintatapoihin, joita voidaan soveltaa kaunokirjallisuuteen. Näitä ovat lukija-, teksti- ja taustalähtöiset tulkintatavat sekä näiden alalajit (impressionistinen tulkintatapa, reseptioestetiikka, uuskritiikki, strukturalistiset tulkintatavat, biografinen suuntaus, psykologinen tulkintatapa, myyttikriittinen tulkintatapa, kulttuuri- ja aatehistoriallinen lähestymistapa sekä kirjallisuuden sosiologia), joita oppilaat voivat hyödyntää näkökulmina myös omissa analyyseissaan. Näitä sisältöjä ei käsitellä *Särmässä* ollenkaan.

Äidinkielen sampon kirjallisuussisällöt kattavat tietoa myös vaikuttavista kaunokirjallisista teksteistä. Oppikirja kertoo, millä eri keinoin kaunokirjallisen tekstin on mahdollista vaikuttaa ja mihin. *Särmässä* vastaava osio ei löydy kirjallisuuden sisällöistä, vaan se on sijoitettu kirjoittamista käsittelevään lukuun. Vaikuttamiseen tarkentuvat sisällöt liittyvät pääosin opiskelijoiden omien tekstien tuottamiseen ja siihen, miten omasta tekstistä saa vaikuttavan. Sisältö ei painotu kaunokirjallisuuden vaikuttavuuteen, kuten *Äidinkielen sampossa*.

Oppikirjojen teoriasisältöjä vertaillen ilmenevät myös kirjojen keskeiset eroavaisuudet. *Äidinkielen sampo* pureutuu teoriasisältöihin painottaen myös lukijan ja kokijan roolia kirjallisuuden maailmassa ja toteaa esimerkiksi novellin lajeja läpikäydessä novellin olevan

”kirjoittajan keskittämisen ja lukijan keskittymisen taidetta” (Äidinkielen sampo 1 1988, 132). Teoriasisältöjen hallintaa yritetään motivoida perustelemalla sitä myös hyödyllä ja elämyksellä, jonka oppilas saa kirjallisuutta analysoidessaan. *Äidinkielen sampo* opettaa lukijalleen usein ”jutustelemaan” tyyliin, mikä käy ilmi esimerkiksi oppikirjan usein käyttämästä sanamuodosta ”me”. Oppikirja ja sen kirjoittajat ovat siis lukijoita lukijoiden joukossa. Tämä käy ilmi esimerkiksi kaunokirjallisuuden lajien käsittelyyn oppilasta lämmittelevässä esipuheessa: ”Kaunokirjallinen teos on sanataidetta, joka parhaimmillaan koskettaa meitä - -” (Äidinkielen sampo 1 1988, 182).

Särmän luonne tietolähteenä korostuu teoriaosuudessa; käsitteiden määrä on saatu tiiviiseen pakettiin, mutta tämän seurauksena teoriaosuus tuntuu paikoin raskaalta sulatettavalta. Molemmat oppikirjat hyödyntävät teoriasisältöjen käsittelyssä kuvia ja esimerkkejä muun muassa elokuvamaailmasta sekä teoriasisältöjä havainnollistavia tekstikatkelmia. *Särmän* yleisilme on huomattavasti *Sampoa* värikkäämpi ja visuaalisempi. Tämä näkyy siten, että *Särmää* voi lukea *Äidinkielen sampoa* helpommin ”silmäilemällä” nopeasti, eli lukemalla kuvia sekä tietokuplia, jotka pyrkivät tiivistämään käsiteltävän aiheen keskeisen asian.

6.1.2 Kirjallisuussisältöjen analyysiosuudet

Analyysiin painottuvia sisältöjä käsitellessäni pureudun kirjallisuusaineisiin, jotka ohjeistavat oppilaita tekemään tulkintaa, erittelyä tai analyysia kaunokirjallisuudesta. Oppikirjojen analyysisisältöjä tarkasteltaessa korostuu oppikirjojen erilainen tiedon jäsentämisen periaate. *Äidinkielen sampo* käsittelee kirjallisuuden analysointiin lukeutuvat oppiaineokset osana muita kirjallisuussisältöjä, kun *Särmä* puolestaan on luokitellut analyysiohjeistuksen kuuluvan pääosin kirjoittamiseen liittyviin sisältöihin.

Äidinkielen sampo -sarjaa tarkasteltaessa analyysisisällöt ilmenevät usein kursseilla luettavien teosten yhteydessä, jolloin oppilaan tulee analysoida valitsemastaan tai tehtävänannon määräämästä näkökulmasta lukemaansa teosta. Analyysitaitoja käsitellään usealla *Äidinkielen sampo* -sarjan kurssilla, limittyneinä teoretiedon kanssa. Hyvä esimerkki tästä on 2. kurssi, joka käsittelee novellia ja sen erilaisia rakentumismalleja. Novelli nähdään mahdollisuutena eritellä ja analysoida kirjallisia keinoja ja toteutusta. (Äidinkielen sampo 1 1988, 128). Oppikirja käsittelee ensin aihepiirin teoretietoja, josta siirrytään analysoinnin pariin.

Sama teorian ja analyysin yhteistyö toistuu myös *Äidinkielen sampon* muilla kursseilla. Kirjallisuuden lajien käsittelyn yhteydessä oppikirja tarjoaa mallin epiikan tulkinnasta. Oppikirja erittelee rakennetekijöitä, joiden avulla tekstiä tulkitaan ja analysoidaan: juoni, henkilöt, ympäristö, aika, teema, sanoma, kieli ja tyyli sekä oppilaan oma arvio teoksesta. Tulkinnan malli selittää perusteellisesti jokaisen rakennetekijän merkityksen ja roolin analyysin kannalta. Rakennetekijöiden listauksen tukena ja havainnollistuksena kulkee mukana myös mallianalyysi J. D. Salingerin romaanista *Sieppari ruispellossa* (1961) (*The Catcher in the Rye*, 1951). Oppilaille siis tarjotaan kirjallisuussisältöjen yhteydessä rautalankamalli analyysin teosta, jonka laatimiseen myös kannustetaan muistuttamalla analyysin teon kokemuksellisuudesta ja elämyksellisyydestä. 5. kurssilla *Äidinkielen sampo* -oppikirja palaa jälleen kirjallisuuden tulkintaan ja tarjoaa oppilaille työskentelyohjeita kirjallisuusanalyysin, kirja-arvostelun ja esseiden kirjoittamiseen sekä kirjallisuuskeskustelun käymiseen. Ohjeet opastavat kirjallisuusanalyysin tekoon ja analyysitaitojen käyttöön sekä hyödyntämiseen näissä edellä mainituissa lajeissa. *Särmässä* ei esiinny vastaavanlaisia mallianalyyseja tai rautalankamalleja oppikirjan ”Kirjallisuus”-luvussa, vaan oppikirja selventää eri tekijöiden roolia lähinnä määrittelemällä niitä käsitteen omaisesti. Sen sijaan *Särmä* käsittelee tarkemmin eri lajien analysointia ohjeineen ja malleineen kirjan ”Kirjoittaminen”-luvussa, erillään varsinaisista kirjallisuussisällöistä.

Osi, jossa teoria ja analyysi kulkevat erityisen selvästi rinnakkain, on *Äidinkielen sampon* 6. kurssi, joka keskittyy kirjallisuussisällöissään perehdyttämään oppilasta kaunokirjallisuuden tulkintaan. Sisällöt tarjoavat teoriaa erilaisista kirjallisuuden tulkintatavoista (tausta-, teksti- ja lukijalähtöiset tulkintatapa). Teoriaosuuksien rinnalla esitetään mallianalyyseja siitä, kuinka eri tulkintatapoja voi soveltaa käytännössä. Oppikirja tarjoaa tulkintamallien teorian esittelyn ohessa myös paljon tekstikatkelmia, joihin oppilaat voivat soveltaa omaksumiaan tulkintatapoja analyysin muodossa. Kyseiset tulkintatavat eivät sisälly *Särmä*-kirjan oppiaineeseen.

Särmällä on erilainen lähtökohta tulkinnan ja analyysin opettamiseen kuin *Äidinkielen sampolla*. *Särmä* esittelee tulkinnan ja analyysin käsitteitä ”Kirjallisuuden tulkinta” -luvussa, jossa käsitellään analyysin teoriaa. *Särmä* mainitsee analyysin ja tulkinnan roolin useasti teorian tietojen käsitellessään. Lisäksi *Särmä*-oppikirjan tarjoamat tarkemmat ohjeet ja malliesimerkit eri lajien tulkinnasta löytyvät kirjoittamisen sisältöihin liittyvässä osiosta, jonne ohjeet on sijoitettu ”Ohjeita kirjallisuuden erittelyyn” -otsikon alle. Tästä käy ilmi myös yksi oppikirjojen jäsentelyyn liittyvä ero, sillä *Särmä* ei tunnu *Sampon* tapaan

sekoittavan ja limittävän teorian ja analyysin asiasisältöjä toisiinsa, vaan ne on lokeroitu omiksi kokonaisuuksikseen. Kirjallisuuden teoriaan ja historiaan liittyvät sisällöt ovat ”Kirjallisuus”-luvussa, kun taas kirjoittamisen piiriin kuuluvat kirjallisuuden analyysiohjeet on sijoitettu kirjoittamisen sisältöihin. *Särmän* kohdalla on lisäksi huomattava se, että kurssikohtaiset tehtävävihkot sisältävät oppikirjan teoretietojen soveltamiseen tarkoitettuja tehtäviä, jotka limittyvät paikoin myös analyysiin ja tulkintaan keskittyviin sisältöihin.

Oppikirjojen jäsentely- ja lähestymistavat eroavat toisistaan analyysisisältöjä vertailtaessa, mutta pääpiirteittäin sisällöt ovat lopulta sängen samankaltaiset. Sekä *Äidinkielen sampo* että *Särmä* käsittelevät molemmat tulkinnan käsitteitä kattavasti selittäen ne ja antaen esimerkkejä. *Sampo*-sarja käsittelee analysointitaitoja osana kirjallisuussisältöjä, kun taas *Särmässä* sisällöt on jaettu siten, että kirjallisuus esittelee analyysissa tarvittavat käsitteet, mutta varsinainen analyysiin ohjeistava oppi löytyy lopulta kirjoittamisen luvusta.

6.1.3 Kirjallisuussisältöjen historiaosuudet

Sekä *Äidinkielen sampo* että *Särmä* käyttävät kirjallisuussisällöissään historiaosuuksia usein teoria- ja analyysitietojen taustoittamiseen ja motivoimiseen. Tämä on ymmärrettävää, sillä kirjallisuuden teorian tai yksittäisten tekstien analyysi vaatii kuitenkin aina myös historiallisen taustan tuntemista (Korhonen 2001, 24). Näkyvin historian tietojen osio on kuitenkin länsimaisen ja suomalaisen kirjallisuuden historioiden oppiaineokset, jotka kattavat merkittävän osan koko oppikirjojen kirjallisuussisällöistä. Historian käsittely kirjallisuussisältöjen yhteydessä on oppikirjoissa hyvin samankaltaista.

Molemmat oppikirjat hyödyntävät historiaa yleisesti tukena taustoittamisessa ja motivoimisessa uuden aiheen pariin. *Särmän* ”Kirjallisuuden lajeja ja käsitteitä” -luvun aloituskappaleessa pohjustetaan kirjallisuuden käsitteiden ja lajien syntyperää: ”Monet kirjallisuuden käsitteistä ja tulkintavälineistä ovat antiikin ja erityisesti kreikkalaisen Aristoteleen (384–322 eaa.) peruja.” (Särmä 2010, 63.) *Äidinkielen sampo* lähestyy kirjallisuuden lajien esittelyä myös samaan tyyliin historiallisen tiedon viitoittamana. *Sampoon* historiallinen taustoitus alkaa tosin paljon varhaisemmasta aikakaudesta kuin *Särmän*: ”Kirjallisuuden alkumuotoja oli jo ennen kirjoitustaidon kehittymistä. Vanhin kirjoittamaton kirjallisuus lienee ollut maagista runoutta, joka muistutti nykyisten luonnonkansojen lauluja.” (Äidinkielen Sampo 2 1988, 181.) Lopulta *Äidinkielen sampossakin* päästään länsimaisen

kirjallisuuden historian juurille: ”Euroopan kirjoitettu kirjallisuus alkaa antiikin Kreikasta. Sieltä ovat peräisin myös kirjallisuuden lajien nimitykset epiikka, draama ja lyriikka” (Äidinkielen sampo 2 1988, 182). Oppikirjat johdattelevat tähän tyyliin oppilaita käsiteltävien aihepiirien pariin lähes säännönmukaisesti. Kuten edellä ollut esimerkki osoittaa, *Äidinkielen sampon* historiallinen taustoitus on usein kattavampaa kuin *Särmän*. Historiallinen taustoitus ja kontekstin luominen teoria- ja analyysitiedoille auttaa opiskelijoita hahmottamaan kokonaiskuvaa käsiteltävien tietojen ympärille.

Varsinaiset kirjallisuushistoriaa käsittelevät osa-alueet ovat länsimaisen ja suomalaisen kirjallisuuden historiat. Kirjallisuushistorian käsitteleminen ja läpikäyminen on merkittävässä asemassa molemmissa oppikirjoissa; siihen varatut alueet ovat kattavia ja sivumäärällisestikin mitattuna laajoja. Molemmat oppikirjat käsittelevät länsimaisen kirjallisuuden historian ennen kotimaisen kirjallisuuden historiaa, kronologian mukaisesti.

Kumpikaan oppikirja ei pureudu suoraan kirjallisuushistoriaan, vaan kirjoissa selvennetään alkuun kirjallisuushistoriaan vaikuttavia yleishistoriallisia tekijöitä. *Särmä* pohjustaa lukijoilleen taustaa siitä, miten kirjallisuushistoriaa kirjoitetaan, kun taas *Äidinkielen sampo* johdattelee oppilaita aiheeseen käsittelemällä taiteen, ajan ja maailman suhteita sekä selventämällä, mitä tarkoitetaan tyyllillä ja tyyliuunnalla. Aiheeseen johdattelun jälkeen molemmissa oppikirjoissa alkaa laaja länsimaisen kirjallisuuden esittely alkaen antiikista ja päättyen oppikirjan ilmestymisajankohtaan. Tästä johtuen *Äidinkielen sampon* kirjallisuushistoria päättyy 1980-lukuun, kun taas *Särmä* 2000-lukuun.

Oppikirjojen otteet käsitellä yleistä historiaa taustoituksena kunkin aikakauden kirjallisuushistorioille ovat myös hyvin samankaltaisia; ennen kuin kirjat syventyvät varsinaiseen kirjallisuushistorian käsittelyyn, ne selventävät ajan yleisilmapiiriä. Molemmat oppikirjat pohjustavat lukijalle kuvaa ajan yleisestä tilanteesta, jonka vaikutukset heijastuvat usein myös kirjallisuuteen. Esimerkiksi keskiajan käsittelyn yhteydessä molemmat oppikirjat selventävät antiikin ajan loppumisen syitä ja katolisen kirkon asemaa valtiomahtina, ennen kuin edetään kirjallisuuden käsittelyyn. Länsimaisen kirjallisuuden historia tyyliuuntineen käsitellään molemmissa oppikirjoissa kattavasti ja erillään kotimaisen kirjallisuuden historiasta. Molemmat oppikirjat hyödyntävät kirjallisuushistorioiden käsittelyssä tiiviitä koosteita, jotka auttavat lukijoita hahmottamaan tärkeimmät huomiot käsiteltävistä aikakausista ja tyyliuunnista. *Äidinkielen sampo* käyttää koosteita enemmän kuin *Särmä*, joka hyödyntää niitä länsimaisen kirjallisuuden historiassa ainoastaan modernismin ja

postmodernismin piirteiden koostamisessa. *Äidinkielen sampo* kerää jokaisen aikakauden ja tyyliuunnan taustatekijät ja perinnön omiksi koosteikseen. *Särmässä* tämä puute herättää kummastusta; minkä vuoksi oppikirjaan ei ole koottu jokaisen kokonaisuuden pääasioita tiivistelmiksi, vaan tähän ratkaisuun on päädytty ainoastaan uusimpien tyyliuuntien kohdalla?

Kotimaisen kirjallisuuden käsittely ei kummassakaan oppikirjassa eroa rakenteeltaan länsimaisen kirjallisuuden historian käsittelystä. Historiaa käydään läpi kronologisen järjestyksen viitoittamana. Sen sijaan oppikirjojen tavassa aloittaa suomalaisen kirjallisuuden käsittely ilmenee eroavaisuus. Suomalaisen kirjallisuuden historia alkaa *Äidinkielen sampo* -sarjassa kansanrunouden käsittelystä, joista vanhimmat sijoittuvat ajallisesti aikaan ennen ajanlaskun alkua. Kirjoitetun kirjallisuuden kerrotaan *Sampossa* tulleen Suomeen ”- - kirjaimellisesti miekkojen kärjissä. Sen historia alkaa 1100-luvulta latinankielisestä kirjallisuudesta, joka liittää maamme katolisen kirkon laajaan ja yhtenäiseen kulttuuriin” (*Äidinkielen sampo* 3 1988, 128). *Särmä* puolestaan aloittaa suomalaisen kirjallisuuden esittelyn Agricolan käännöstyön käsittelyllä (*Särmä* 2010, 192). Oppikirjojen käsitys suomalaisesta kirjallisuudesta, ja lähinnä sen alkutaipaleesta, on siis erilainen. Tätä eroa lukuun ottamatta suomalaisen kirjallisuuden historia käsitellään oppikirjoissa hyvin samankaltaisesti. *Äidinkielen sampo* esittelee *Särmää* tarkemmin ja kattavammin yksittäisiä kotimaisia kirjallisuuden merkkihenkilöitä, kuten esimerkiksi Joel Lehtosen, Ilmari Kiannon ja L. Onervan, kun *Särmä* esittelee kirjailijoita lähinnä mainiten.

6.2 Kirjallisuussisältöjen vertailua eri näkökulmista

Äidinkieli ja kirjallisuus lukion oppiaineena on kokenut monenlaisia käännteitä viimeisten reilun kahdenkymmenen vuoden aikana. Oppiaineen tuntimääriä on vähennetty, mutta sen sijaan sisältöjä on lisätty. Muutoksena 1980-lukuun voidaan nähdä nykyisin yhä voimakkaammin omaa aluettaan valtaavat mediasisällöt, jotka ottavat osansa opetukseen käytettävistä vähentyneistä resursseista. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen alueella on tapahtunut kehitystä myös ylioppilaskokeen osalta, joka on kehittynyt 1980-luvun otsikkoaineesta tämän päivän kaksiosaiseen kokeeseen, johon kuuluvat tekstitaidon koe sekä esseekoe.

Oppimiskäsitykset toimivat laajana taustana sille, miten oppiminen järjestetään konkreettisesti ja miten asiat ilmaistaan myös oppikirjoissa. Oppimiskäsitykset vaikuttavat myös opetussuunnitelmiin, jotka toimivat ensisijaisena ohjenuorana sille, mitä sisältöjä ja tavoitteita kussakin oppiaineessa on. Opetettavien aineiden sisältöihin vaikuttavat merkittävästi kunakin aikana ajankohtainen opetussuunnitelma, joka määrittää opetuksen sisältöjä ja tavoitteita. *Äidinkielen sampon* ja *Särmän* taustoilla ovat eri opetussuunnitelmat, vuosilta 1985 ja 2003. Opetussuunnitelmien sisällöissä on tapahtunut eroja, joten on oletettavaa, että nämä muutokset peilautuvat myös käytössä oleviin oppikirjoihin. Paneudun seuraavaksi kirjallisuussisältöjen vertailun antiin näitä oppiaineen kehityksen kannalta merkittäviä seikkoja näkökulminani hyödyntäen.

Oppikirjojen vertailussa nousi esiin monenlaisia huomioita kirjojen kirjallisuussisällöistä ja niissä tapahtuneista muutoksista. Laaja-alaisesti tarkasteltuna kirjallisuussisällöissä ei näytä tapahtuneen merkittäviä mullistuksia. Kirjallisuussisältöjen aineksissa on paljon samoja asioita: kirjallisuuden käsitteitä ja lajeja, analyysiohjeita ja rautalankamalleja sekä kirjallisuushistorian läpikäymistä. Oppikirjat jakavat jo kirjallisuuden tieteenalalle ominaisen pääpiirteisen jaottelun kirjallisuuden sisällöistä ja käsittelystä. Kun kirjojen aineksiin syvennytään perusteellisemmin, alkavat sisältöjen eroavaisuudet tarkentua yhtäläisyyksien rinnalle.

6.2.1 Oppikirjat ja niiden kirjallisuussisällöt suhteessa opetussuunnitelmiin

Opetussuunnitelman rooli merkittävänä vaikuttajana oppikirjojen kirjallisuussisältöihin käy selvästi ilmi tutkittaessa *Äidinkielen sampoa* ja *Särmää* suhteessa aikansa opetussuunnitelmiin. *Äidinkielen sampo* noudattaa kuuliaisesti *Lukion opetussuunnitelman perusteiden 1985* antamaa ohjeistusta äidinkielen oppiaineen sisältöjen suhteen. Vuonna 1985 uuden opetussuunnitelman oli tarkoitus yhtenäistää ja selkiinnyttää lukion opetusta, mikä näkyy sisältöjen esittämisessä kurseittain ja osa-alueittain strukturoimisena. (LOPS 1985, 28, 46.) Tämä peilautuu ajan oppikirjaan, jossa sisällöt on niin ikään jäsennetty kurseittain, jotka noudattavat säännönmukaisesti opetussuunnitelman määäämiä sisältöjä ja tavoitteita. *Särmä* pohjautuu *Lukion opetussuunnitelman perusteisiin 2003*, joka on 1980-luvun versioon rinnastettuna löyhempi ja antaa enemmän soveltamisen mahdollisuuksia. Tämä näkyy konkreettisesti vähentyneiden pakollisten kurssien mutta lisääntyneiden syventävien ja soveltavien kurssien määrää tarkastellessa. Opetussuunnitelma painottaa aiempaa selvemmin

kaunokirjallisten tekstien roolia tekstinä tekstien joukossa, mikä on seurausta ylioppilaskokeen tekstitaitouudistuksesta. (Kouki 2009, 27.)

Oppikirjojen eroavaisuuksien tausta ilmenee myös oppikirjoihin vaikuttaneiden opetussuunnitelmien erilaisista käsityksistä kirjallisuuden oppimäärän keskeisistä sisällöistä lukiossa. Vuonna 1985 lukion opetussuunnitelman keskeisiä sisältöjä kirjallisuuden suhteen ovat kulttuuri- ja lukuharrastuksen viritys ja ylläpito, kirjallisuuteen liittyvät tiedolliset sisällöt, analyysi-, ajattelu- ja erittelytaidot, mielikuvituksen kehittäminen, oman maailmankuvan rakennus sekä ymmärrys kirjallisuuden merkityksestä. (LOPS 1985, 51.) *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* puolestaan mainitsee kirjallisuuden tavoitteiksi ”kaunokirjallisuuden ymmärtämisen sekä taidon eritellä ja tulkita tekstejä eri näkökulmista” (LOPS 2003, 32). Kirjallisuuden opiskelun katsotaan tarjoavan opiskelijoille ”aineksia myös henkisen kasvun, kulttuuri-identiteetin muodostamiseen ja omien ilmaisuvarojen monipuolistamiseen” (LOPS 2003, 32). 2000-luvulle tultaessa opetussuunnitelmasta on poistunut painotus virittää ja ylläpitää opiskelijoiden kulttuuri- ja lukuharrastusta sekä ymmärrys kirjallisuuden merkityksestä. Sen sijaan vuoden 2003 opetussuunnitelmassa korostuu pyrkimys, jonka mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöt integroituvat aiempaa enemmän toisiinsa. (LOPS 2003, 32–33.)

Oppikirjojen ja niiden taustalla vaikuttaneiden opetussuunnitelmien suhdetta tarkasteltaessa käy selväksi, että oppikirjat noudattavat opetussuunnitelmaansa. *Äidinkielen sampon* ja *Särmän* kohdalla laaja-alaiset erot, jotka liittyvät opetussuunnitelman asettamien sisältöjen ja tavoitteiden noudattamiseen, selittyvät lopulta opetussuunnitelmia tutkimalla. *Äidinkielen sampon* aikainen opetuksen yhtenäistämiseen ja selkeyttämiseen pyrkinyt opetussuunnitelma asettaa selkeät ja yksioikoiset ohjeet opetuksen suhteen, joka peilautuu myös oppikirjaan. Myös *Särämä* noudattaa selvästi annettua opetussuunnitelmaa, joka ei kuitenkaan sisällä yhtä tiukkoja määräyksiä kun vuonna 1985 ilmestynyt versio, mutta painottaa kirjallisuuden asemaa aiempaa enemmän tekstinä tekstien joukossa, mikä helpottaa oppiaineen sisältöjen integrointia. Aihepiireittäin etenevässä oppikirjassa integrointi ei ole näkyvää, mutta sen rooli on oletettavasti merkittävässä asemassa käytännön opetuksessa.

6.2.2 Kirjallisuussisältöjen keskeiset perusteet suhteessa ylioppilaskirjoituksiin ja opetusresurssien vähentämiseen

Oppikirjojen kirjallisuuden oppiaineeksi tarkasteltaessa selviää, että *Äidinkielen sampo* käsittelee useita sisältöjä kattavammin kuin *Särmä*. Tämä käy ilmi monien sisältöjen kohdalla niin teoria-, analyysi- kuin historiaosuuksia tarkasteltaessa. Selvennän seuraavaksi esimerkkejä huomioni tueksi.

Oppikirjojen suhtautuminen käsitteisiin sisältää eroja. *Särmä* esittelee kirjallisuuden käsitteitä luettelomaisesti, joskin käsitteitä toisiinsa linkittäen, jolloin käsitteitäkin selittävä teksti muodostaa eheän ja etenevän kokonaisuuden. *Äidinkielen sampo* toimii käsitteiden esittelyn suhteen jaottelevammin ja perusteellisemmin; tärkeät käsitteet on sijoitettu omien otsikoidensa alle, omiksi luvuikseen. Tästä yhtenä esimerkkinä toimivat esimerkiksi *Äidinkielen sampon* 3. kurssilla käsitellyt käsitteet symboli ja myytti. Näiden kahden käsitteeseen on käytetty kirjassa kolmisen sivua oppikirjatekstiä. (*Äidinkielen sampo* 1 1988, 185–188.) Tämä antaa käsityksen siitä, miten perusteellisesti *Sampo* määrittelee oppikirjaan valikoidut käsitteet. *Särmä* on tiivistänyt vastaavasti kolmeen sivuun koko ”Kirjallisuuden tulkinta” -luvun (*Särmä* 2010, 93).

Analyysin ja tulkinnan sisältöjä tarkastellessa käy ilmi, että *Äidinkielen sampon* sisällöt ovat kattavammat ja sisältävät jopa aihealueita, jotka eivät sisälly *Särmän* oppiaineisiin ollenkaan. Molemmat oppikirjat käsittelevät kaunokirjallisuutta tarkemmin perehtymällä novellien erilaisiin rakennemalleihin. Novellin analysoinnin teoriaan ja novellin eri lajien läpikäyntiin paneudutaan *Äidinkielen samossa* huomattavasti perusteellisemmin kuin *Särmän* vastaavassa osiossa. Novellien lajien läpikäymiseen paneudutaan *Äidinkielen samossa* 23 sivun verran, kun taas *Särmässä* vastaava osuus on sivun mittainen. *Särmä*-oppikirja sivuuttaa täysin erilaisten kaunokirjallisuuden tulkintatapojen esittelyn, johon on *Äidinkielen sampo* -sarjassa varattu kokonainen oma kurssinsa. Kaunokirjallisuuden tulkintaan keskittyvällä kurssilla esitellään tulkinnan teoriaa ja tulkintataitoja, joiden avulla oppilaat voivat lähestyä kaunokirjallisuuden analyysia. Lukija-, teksti- ja taustalähtöiset tulkintatavat eri alalajeineen jäävät kokonaan käsittelemättä *Särmä*-oppikirjassa.

Myös vaikuttavien tekstien käsittelyssä on havaittavissa eroja. *Äidinkielen sampo* käsittelee kaunokirjallisia tekstejä vaikuttajina osana kirjallisuussisältöjään. *Särmässä* vaikuttamista käsittelevä oppiaine on sijoitettu kirjoittamiseen liittyvien sisältöjen alle, eikä vaikuttamista

käsitellä enää kaunokirjallisten tekstien näkökulmasta, vaan opiskelijoiden omaa kirjoittajuutta ajatellen.

Molemmat oppikirjat sivuuttavat kirjallisuuden monikulttuurisuuden lähes kokonaan oppisisällöissä. Oppikirjat esittelevät ainoastaan länsimaisen kirjallisuuden historiaa, jolloin opiskelijoiden kirjallisuuskäsitykseen jää aukkoja esimerkiksi aasialaisen, afrikkalaisen ja etelä-amerikkalaisen kirjallisuuden osalta. *Särmä* mainitsee lyriikkaa käsitellessään taiku- ja hankarunot sekä tarjoilee maailmankartan, johon on sijoitettu kirjailijoita teoksineen eri puolille maailmaa kansalaisuuksien mukaan. Oppikirja sivuaa myös japanilaista kirjallisuutta, jota lähestytään sarjakuvan, eli mangan, avulla. Monikulttuurisuus on yhä merkittävämmässä asemassa globalisoituvassa maailmassamme, ja kirjallisuuden monikulttuurisuuden karkea rajaaminen herättää kysymyksiä. Opetussuunnitelmat eivät ohjaa kirjallisuuden käsittelyä ainoastaan länsimaiseen kirjallisuuteen, vaan painottavat ennemminkin sitä, että oppilaiden tulisi saada eväät ”nauttia kulttuurista ja arvostaa sen monipuolisuutta” (LOPS 2003, 32) ja sitä, että oppilas ”harjaantuu lukemaan kaunokirjallisuutta siten, että osaa pohtia luetun yhteyksiä aikakauteen, yhteiskuntaan ja kulttuuritaustaan” (LOPS 1985, 57). Opetussuunnitelmien asettamat tavoitteet ovat linjassa keskenään eivätkä rajaa monikulttuurisuutta koskemaan lähinnä länsimaisen kirjallisuuden käsittelyä, mutta tästä huolimatta molemmat oppikirjat ovat päätyneet tähän ratkaisuun.

Historian piiriin kuuluvien oppiainesten käsittelyssä *Äidinkielen sampo* on *Särmää* perinpohjaisempi. Tämä näkyy niin teoria- ja analyysisisältöjä taustoittavien historiaosuuksien kuin kirjallisuushistoriaa käsittelevien lukujen yhteydessä. Yksinkertaisuudessaan tämä ilmenee siten, että *Äidinkielen sampo* aloittaa tarkastelun varhaisempien vuosilukujen yhteydestä kuin *Särmä*. Siinä missä *Särmä* aloittaa kirjallisuuden antiikin käsittelystä, kertoo *Äidinkielen sampo* ensin ennen kirjoitustaidon kehittymistä olemassa olleesta kirjallisuudesta, suullisesta perinnöstä. *Äidinkielen sampon* perusteellisempi ote näkyy myös kirjailijoiden esittelyn yhteydessä kirjallisuushistorioissa. Oppikirja esittelee perusteellisesti useita kirjailijoita tuotantoineen, kun *Särmässä* niin kotimaiset kuin ulkomaisetkin kirjailijat esitetään muutamaa poikkeusta (esimerkiksi Aleksis Kivi) lukuun ottamatta lähinnä maininnalla. Tässä on nähtävillä muutos, joka on tapahtunut kirjallisuustieteessä. 1980-luvulla biografistinen kirjallisuuden tutkimus oli vielä yleinen tutkimuksen näkökulma, jota myös oppikirja esittelee näkyvästi. Biografistinen tutkimus on kuitenkin saanut osakseen myös kritiikkiä, eikä sen asema ole enää 2000-luvulla samanlainen. Perinteisen elämäkerrallisen tutkimuksen on ollut vaikea vastata niihin

kysymyksiin, joita tieteen saralla nykyään pidetään kiinnostavina ja tutkimuksen arvoisina. (Kurikka 2006, 15–16, 26.)

Sisältöjen laajuuteen liittyvä ero selittyy opetussuunnitelmassa tapahtuneilla muutoksilla. *Äidinkielen sampon* ilmestymisaikaan 1980-luvulla äidinkielen pakollisia kursseja oli vielä kahdeksan, kun taas *Särmän* ilmestyessä vuonna 2010 pakolliset kurssit on karsittu kuuteen, joskin tilalle on saatu aiempaa enemmän syventäviä ja soveltavia kursseja. (LOPS 2003, 37.) Näiden oppikirjojen sisältöjä peilaamalla näyttäisi siltä, että leikkaukset ovat kohdistuneet kaunokirjallisuuden analysointiin sekä elämyksellisyyttä käsitteleviin ja keskittyviin sisältöihin. Tämä selittää omalta osaltaan myös Koukin väitöskirjan (2009) tuloksia. Koukin mukaan kirjallisuuden käsitteiden runsaus ja niiden epämääräinen määrittely hankaloittavat oppimista. Käsitteet esitetään hänen mukaansa lukion oppikirjoissa irrallaan kokonaisuuksista ja kirjallisuustieteellisistä tutkimussuuntauksista, jolloin käsitteiden väliset suhteet ja taustateoriat jäävät opiskelijoille hämärän peittoon. Näin siltikin, vaikka käsitteiden motivoiva järjestelmä syntyy käsitteiden välisistä loogisesti toimivista suhteista. (Kouki 2009, 184.) *Äidinkielen sampon* 6. kurssilla käsitellyt lukija-, teksti- ja taustalähtöiset tulkintatavat on jätetty *Särmän* sisällöistä kokonaan pois ja samalla myös novellin teorian ja analyysin sisältöjä on vähennetty. *Särmä*-oppikirja selvittää tärkeät sisällöt vähennetyistä tuntimääristä huolimatta ja esittelee sisältöjä tiiviissä paketissa tietokirjan omaisesti, jolloin käsitteiden taustat jäävät selvittämättä. Paitsi, että opiskelijat todennäköisesti kokevat sisältöjen omaksumisen haastavana, tällainen lähestymistapa ei myöskään ymmärrettävästi saa kirjallisuutta näyttämään erityisen houkuttelevalta saatikka tee oikeutta sen erityiselle luonteelle.

Lisäksi kaunokirjallisuuden analyysitaitojen supistunut käsittely suhteutuu mielenkiintoisella tavalla äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen kehitykseen. 1980-luvun jälkeen äidinkielen ylioppilaskoe on muuttunut monipuolisempaan suuntaan, mikä ilmenee yksipuolisen otsikkoaineen muuttumisena tekstitaito- ja esseekokeeksi. (Helttunen & Julin 2008, 9.) Aineiston käyttäminen ja sen analysointi ovat ylioppilaskokeessa yhä tärkeämmässä asemassa ja usein aineisto on kaunokirjallinen teksti. Muutoksena, jonka uudistunut tekstitaidon kokeen sisältävä äidinkielen ylioppilaskoe tuo tullessaan, voidaan pitää sitä, että uudistunut äidinkielen koe mittaa kirjallisen ilmaisun lisäksi myös oppilaan kykyä ymmärtää ja tulkita lukemaansa. (Helttunen & Julin 2008, 121.) Tässä valossa kaunokirjallisuuden analysointiin keskittyvien alueiden tiivistäminen ja kursseilla luettavien kokonaisten teosten suoranainen pois leikkaaminen herättää kysymyksiä, sillä niiden osuuden oppisisällöissä

olettaisi päinvastoin lisääntyneen ylioppilaskokeen uudistumisten myötä, joka edellyttää entistä harjaantuneempaa aineiston analyysia ja käyttämistä.

Tuntimäärien leikkaukset ja näiden leikkausten vaikutukset eivät ole kuitenkaan ainoa haaste, jonka opetussuunnitelmat ovat saaneet ajan kuluessa osakseen. Tuntimäärien leikkauksista huolimatta merkittävän lisän äidinkielen ja kirjallisuudenopetukselle on tuonut myös vähitellen oppiaineeseen saatu uusi sisältö: media. Opetuksen resursseja on leikattu samaan aikaan, kun sisällöt ovat kasvaneet, vaikka asian luulisi olevan pikemminkin päinvastoin. Ilmiö näkyy *Särmän* sisällöissä hyvin tiiviinä ja napakkana otteena, joka tekee kirjan aineksista paikoin raskaita ymmärtää ja sisäistää.

6.2.3 Kirjallisuuden oppiainesten kokonaiskuva oppikirjoissa

Oppikirjojen kokonaisvaltaisia eroja tarkastellessa merkittävää roolia näyttelee kirjallisuussisältöjen erilainen jäsentely ja rakentuminen oppikirjoissa. *Äidinkielen sampo* -oppikirjasarja on ryhmitelty etenemään kurssien mukaisessa järjestyksessä, opetussuunnitelmaa tiukasti noudattaen. *Särmän* luonne oppikirjana on toisenlainen. *Särmä* pyrkii olemaan opiskelijoiden tietolähde ja käsikirjamainen oppikirja. Tämä näkyy oppikirjojen toisistaan eroavassa jäsentymistavassa. *Äidinkielen sampo* käsittelee kirjallisuussisältöjä kurseittain, jolloin myös kurssikohtaiset tehtävät, kaunokirjalliset aineistot ja analyysisisällöt kuuluvat käsiteltäviin sisältöihin. *Särmä* puolestaan noudattaa käsikirjamaista periaatettaan. Kirjallisuussisällöt esitetään aihepiireittäin etenevinä kokonaisuuksina, jotka etenevät teoriasta historian käsittelyyn. *Särmä* esittää tiedot tiiviissä paketissa, joka noudattaa tarkasti jaottelua äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen eri aihealueiden mukaan, joita ovat media, kirjallisuus, kieli, kirjoittaminen ja puhuminen. Tässä näkyy suomalaisen äidinkielen opetusta koskevan keskustelun perinteinen linja, jossa äidinkielen oppiaineen eri osa-alueet on yleensä erotettu toisistaan. Tällä pyritään varmistamaan se, että kaikkia eri alueiden erityislaatu otettaisiin opetuksessa huomioon. (Kauppinen 2011, 315.) Käytännössä jaottelu merkitsee sitä, että esimerkiksi kirjallisuuden analyysiohjeet on sijoitettu kirjoittamista käsittelevien aihepiirien mukaan, erilleen muista kirjallisuussisällöistä, mikä osoittautuu eroksi suhteessa *Äidinkielen sampon* sisältöihin.

Oppikirjojen erilaiset rakentumistavat heijastavat niiden erilaisia luonteita. *Äidinkielen sampo* on tiukasta opetusta jäsentävästä kurssimuotoisesta etenemisestään huolimatta tyyliltään

lukijakeskeinen: käsiteltävät asiat selitetään perusteellisesti, mikä näkyy esimerkiksi käsitteiden määrittelyssä, kirjailijoiden kattavana esittelynä sekä huolellisena historiallisena katsauksena. *Sampo* pyrkii oppikirjana painottamaan tiedollisten sisältöjen ohella myös oppilaiden omaa kaunokirjallisuuden yhteydestä saatavaa elämystä ja kokemusta. Elämyksellisyys ja kokemuksellisuus mainitaan selkeästi myös *Äidinkielen sampon* taustalla vaikuttavassa *Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1985*. *Äidinkielen sampo* tuntuu tulevan tämän asenteen ansiosta lähemmäs opiskelijoita. Kirjallisuuden tulkinta ei ole vain mekaanista analyysin suorittamista, vaan palvelee myös opiskelijoita itseään. Kirjallisuus on myös oivallinen keino oppia elämästä: kirjailijan näkemykset vaikuttavat vastaanottajien arvoihin, asenteisiin ja toimintaan sekä heidän kauttaan muuhun maailmaan. (*Äidinkielen sampo* 2 1988, 136.)

Särmä-oppikirja tuntuu 1980-luvun edeltäjäänsä verrattuna asiallisemmalta ja teoriapainotteisemmalta. *Särmä* käy tehokkaasti ja tiiviisti paljon tietoa läpi ja on tarpeen vaatiessa myös helposti ja nopeasti silmäiltävissä. Oppikirja korostaa edeltäjäänsä *Äidinkielen sampoon* nähden teoriasisältöjä ja kaunokirjallisuuden asemaa tekstinä tekstien joukossa. Tämänkaltainen linja on johdettavissa tulokseksi ylioppilaskirjoitusten viimeisimmästä tekstitaidon kokeen uudistuksesta, joka mittaa opiskelijoiden tekstuaalisia ja analyttisiä taitoja (Kouki 2009, 27).

Oppikirjojen erilainen visuaalinen ilme ja tekstin asettelu viestii myös lukutavan muutoksesta, joka on tapahtunut vuosikymmenten kuluessa. *Äidinkielen sampo* vaatii oppijalta keskittymistä ja tekstiin paneutumista. Oppikirja sisältää paljon kuvia ja tietoiskuja, muttei ole varsinaisesti sanan nykyisessä merkityksessä visuaalinen. Teknologian kehityksen myötä kouluinstituutioiden ja oppilaiden vapaa-ajan tekstimaailmat ovat viime vuosikymmeninä hivuttautuneet yhä kauemmas toisistaan. Oppikirjoja on syytetty siitä, etteivät ne ensinnäkään ota riittävästi huomioon sitä, millaisissa tekstimaailmoissa nuoret kasvavat, eivätkä toiseksi sitä, millaisia luku- ja kirjoitustaitoja nyky-yhteiskunnassa tarvitaan. *Särmä* vastaa tähän syytökseen: se on oppikirjana visuaalinen ja sisältää lukemista helpottavia tietokuplia sekä kuvia. *Särmää* voi silmäillä ja selaila nopeasti – aivan kuten nettisivujakin. Tämä tuo esiin oppikirjan pyrkimyksen huomioida opiskelijoiden vapaa-ajan tekstimaailmaa, toisin sanoen internetiä. *Särmä* pyrkii tuomaan oppikirjatekstiä lähemmäs niitä tekstimaailmoja, joissa nuoret viettävät vapaa-aikaansa ja kehittämään niitä taitoja, joita nykyisessä ”nettinatiivien” yhteiskunnassa tarvitaan. (Kauppinen 2011, 315.) Tällä tarkoitetaan kykyjä, joita nykyajan työtehtävät vaativat ja joita opitaan mediaa käytettäessä

lähes itsestään; kykyä toimia lyhytjännitteisesti, työstää monia asioita päällekkäin, lukea rinnakkain asioita ja ennen kaikkea visuaalisesti (Kainulainen 2011, 444). *Särmä* pyrkii uudenlaisella ja värikkäällä ilmeellään huomioimaan yhteiskunnan kehityksen ja koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja tuomaan oppikirjaa lähemmäksi opiskelijoiden arkea.

Opetuksen painopisteen vaihtuminen 1980-luvun oppilas- ja lukijalähtöisyydestä 2000-luvun teoria- ja historiapainotteiseen opetukseen on selvästi nähtävissä oppikirjoissa (Rikama 2004, 121). *Äidinkielen sampo* huomioi oppilaiden lukukokemuksia, kun taas *Särmässä* on jouduttu tinkimään tästä puolesta teoria- ja historiaosioiden hyväksi. Tämänkaltainen oppikirjojen erilainen kokonaisilme ja rakenne liittyvät osittain myös oppikirjojen erilaiseen rooliin oppimateriaalina. *Äidinkielen sampo* -sarja kattaa oppikirjoissaan varsinaisen tietoineksen lisäksi myös tiedon soveltamiseen tarkoitetut tehtävät sekä aineistoja. *Särmän* oppikirjan rooli osana *Särmä*-sarjan oppimateriaaleja on olla ainoastaan lähinnä tietolähteen omainen käsikirja. Tämä selittää omalta osaltaan *Särmä*-oppikirjan tiivistä teoreettista ilmaisua. On kuitenkin perusteltua kysyä, ketä ajatellen oppimateriaali on jaettu yhden oppikirjan sijasta osiksi: oppikirjaan ja tehtävävihkoihin. Onko jako käsikirjaan ja kurseittain jakautuviin tehtävävihkoihin lukion opiskelijan parhaaksi vai lämmittääkö tämä sydämiä lähinnä kustantamoiden tahoilla?

Kirjallisuuskäsitys, joka välittyy oppilaille oppikirjojen välityksellä, näyttää muuttuneen vuosikymmenien aikana. Tarkastelemieni kirjojen erilaiset luonteet olisi houkuttelevaa tulkita oman aikansa hengen ilmentymiksi. *Äidinkielen sampon* lukijakeskeinen ja kokemuksellisuutta korostava luonne tuntuu sopivan 1980-luvulle, kun taas *Särmän* värikäs, tehokas ja tiivis ote peilaa 2000-luvun suorittavaa ja kiireistä aikaa. Kuten totesin jo tutkielmani alussa, kukin oppikirja antaa selkeän käsityksen siitä, mitä minäkin aikana on pidetty niin tärkeänä, että sen siirtäminen seuraaville sukupolville on varmistettu painamalla se oppikirjaan. (Lappalainen 1992, 12.) *Särmän* kirjallisuussisällöt antavat kirjallisuuden käsittelystä sängen teoriantäyteisen kokonaiskuvan, mutta kuvastaako tämänkaltainen lähestymistapa lopulta kirjallisuutta tai tekeekö se oikeutta kirjallisuuden ominaisimmille luonteenpiirteille, jotka pyrkivät herättämään elämyksiä lukijassaan sekä välittämään tietoa elämästä ja ihmisyydestä (Nevala 1983, 7-8)?

Kirjallisuudenopetuksen keskeisiksi piirteiksi voidaankin listata esteettisen elämysten ohella myös sen rooli oppimisen välineenä. Kirjallisuuden avulla on mahdollista oppia suurista kokonaisuuksista, kuten maailmankuvasta ja elämästä ylipäätänsä. (Julkunen 1997, 45–48.)

Tämänkaltaisten kokonaisuuksien ja oivallusten hahmottaminen kirjallisuuden kautta voi kuitenkin olla opiskelijoille hyvin haastavaa, jos kirjallisuus esitetään oppikirjassa lähinnä teoria- ja historiapainotteisen sisällön avulla. *Äidinkielen sampo* pyrkii selvästi ylläpitämään oppilaiden lukuharrastusta, mutta *Särmän* sisällöistä vastaavanlainen lukemiseen kannustava viesti ei välity. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjan tehtävät ja tavoitteet ovat kirjallisuuden oppiaineen osalta muotoutuneet aiempaa teoriapainotteisemmiksi. *Särämä* on esimerkki siitä, miten tietoa pursuava maailmamme ja sen vaikutukset näkyvät myös kouluopetuksessa. Kirjallisuudenopetuksessa tulisi edelleen yltää tehokkaaseen monipuolisuuteen, jossa opiskelija saadaan innostumaan kaunokirjallisuudesta, eli tälle tarjotaan sosiaalisia kokemuksia ja elämyksiä lukuharrastuksen omaksumiseksi. Tämän lisäksi kuitenkin erittäin tärkeää on myös se, että opetus kehittää analyyttisiä ja tulkinnallisia taitoja sekä tietoa historiasta. (Kiiskinen & Koivisto 2011, 5.) Kun ylioppilaskoe mittaa nimenomaan analyysiin ja tulkintaan painottuvaa osaamista, ei ole vaikea päätellä, korostuuko opetuksessa lukuharrastuksen ylläpito vai teorian tietojen ja kirjallisuushistorian opiskelu.

Oppikirjat pyrkivät määrittelemään oman oppiaineensa keskeisintä ja perustavinta tietoa (Lehtonen 2001, 23). *Äidinkielen sampo* ja *Särämä* tarjoavat esitykset, joissa laaja-alainen sisältöjen yleisrunko on samankaltainen, mutta merkittävä ero tuntuu löytyvän lähinnä oppikirjojen suhteesta lukijoihin ja kaunokirjallisuuden tarjoamaan elämyksellisyyteen. Toinen tekijä, joka erottuu oppikirjoista, ovat ajan kuluessa ja teknologian kehityksen myötä muuttuneet lukutavat. 1980-luvulla oppikirjaa luettiin tarkasti sana sanalta ja huolellisesti, kun taas 2010-luvulla oppikirja pyrkii lähestymään visuaaliselta maisemaltaan yhä enemmän verkkosivuja ja muita mediaympäristöjä. Molemmat oppikirjat tarjoavat esimerkin siitä, mitä on kirjallisuus ja mikä on oleellista tietoa siihen liittyen.

7 PÄÄTÄNTÖ

Mediakulttuurin ja -viestinnän kehitys on ollut viimeisten kahden-, kolmenkymmenen vuoden aikana kiivastahtista. Viestintäkulttuurin murros ja medioiden radikaali kasvu vie nuoria aina vain enemmän pois kirjallisuuden harrastamisen parista. Teknologia tarjoaa uusia vapaa-ajan vieton mahdollisuuksia ja asettaa kirjallisuuden eteen haasteen, kuinka selviytyä muuttuvassa maailmassa. Kaunokirjallisuus tarjoaa lukijalleen mitä monipuolisimman keinon tutkia elämää, ihmisyyttä ja yhteiskuntaa, mutta tästä huolimatta ihmiset lukevat aiempaa vähemmän. Mediakulttuuria ei voida yksioikoisesti syyttää kaunokirjallisuuden ahdingosta, vaan se voidaan nähdä jopa yhtenä mahdollisena kaunokirjallisuuden kumppanina ja tukijana. Tästä huolimatta median kehittyminen ja mullistukset yhteiskunnassa houkuttelivat rajaamaan tämän tutkielman aineiston ilmestymisajankohdat juuri teknologian vallankumouksen ja nykypäivän haarukkaan: 1980- ja 2010-luvuille.

Olen analysoinut ja vertaillut työssäni kahden lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjan, *Äidinkielen sampon* (1985–1988) ja *Särmän* (2010), kirjallisuussisältöjä. Nuorten vähentynyt lukuharrastus ja kaunokirjallisuuden rooli nykymaailmassa on herättänyt keskustelua, ja oppikirjojen kirjallisuussisällöt vaikuttavat omalla painollaan kunkin ikäluokan asenteisiin ja kirjallisuuskäsityksiin. Oppikirjan luonne on muuttunut ajan kuluessa vain yhdeksi oppimateriaalin osa-alueeksi. Kirjojen sisältöjä vertailu osoitti, että kirjallisuussisällöt ovat muuttuneet tietokirjamaisempaan suuntaan. Kirjallisuuden tarjoama kokemus- ja elämysmaailma näyttää jäävän teoria- ja historiasisältöjen jalkoihin, kun taas aiempaa enemmän huomiota saa oppikirjan ulkoinen ilme ja visuaalisuus. Eri vuosikymmenien oppikirjat kertovat selvän viestin siitä, millaisen muutoksen lukemiskulttuuri ja lukustrategiat ovat kokeneet viestintäympäristöjen kehityksen myötä.

Työni ensimmäisissä luvuissa taustoitin alkuun tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kehitykseen. Seuraavissa luvuissa käsitelin opetussuunnitelmiin liittyviä sisältöjä ja oppikirjojen sekä oppimiskäsitysten merkitystä koulumaailmassa. Tämän jälkeen esittelin tutkimusaineistoani, kahta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjaa *Äidinkielen sampoa* ja *Särmää* tarkemmin, sekä tein sisällönanalyysin molempien oppikirjojen kirjallisuussisällöistä. Kirjakohtaisten sisällönanalyysien jälkeen vertailin

kirjojen kirjallisuussisältöjä rinnakkain, suhteessa näkökulmiini, ajan mukanaan tuomaan muutokseen ja kehitykseen.

Tarkoitukseni on ollut kartoittaa, minkälaista muutosta ja kehitystä lukion oppikirjojen kirjallisuussisällöissä on ollut havaittavissa tultaessa 1980-luvulta 2010-luvulle. Vuosikymmenet ovat vaikuttaneet lopulta sangen vähän lukion kirjallisuussisältöjen perusaineisiin. Molemmissa oppikirjoissa käsitellään kirjallisuuden teoriaa, historiaa sekä kirjallisuuden analysointiin liittyviä sisältöjä. Kirjallisuuden asema osana oppiainetta on pysynyt vahvana, mutta se on heikentynyt suhteessa aiempaan.

Kirjojen yksi merkittävä eroavaisuus ovat oppikirjojen taustalla vaikuttavat, eri vuosikymmeniltä peräisin olevat opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmat asettavat vaatimuksia ja tavoitteita oppikirjojen sisällöille, joten niistä aiheutuvat seuraukset ovat merkittäviä. 2010-luvulla äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen vähentyneet opetusresurssit (mutta lisääntyneet sisällöt) suhteessa 1980-lukuun asettavat haasteita myös oppiaineen keskinäisille osa-alueille ja niiden painoarvolle. Kirjallisuudenopetuksen suhteen opetukseen käytettävän ajan vähentyminen näkyy erilaisten analyysisisältöjen sekä kokonaisten kaunokirjallisten teosten lukemisen vähentymisenä lukiossa.

Merkittävä ja perustavanlaatuinen ero oppikirjojen välillä paikantuu niiden tapaan käsitellä ja jäsentää sisältöjä. *Äidinkielen sampo* painottaa sisällöissään oppilaan omia elämyksiä ja kokemuksia, joita kaunokirjallisuuden lukeminen parhaimmillaan tarjoaa. *Särmä* keskittyy toimimaan tietolähdemäisenä käsikirjana, josta oppilaan on helppo etsiä tarvitsemansa tieto. *Särmä* kertoo visuaalisella ja helposti silmäiltävällä, värikkäällä ilmeellään myös lukutavoissa tapahtuneista muutoksista; *Särmä* pyrkii ulkoasullaan lähestymään opiskelijoiden vapaa-ajan tekstimaailmoja. Oppikirja huomioi visuaalisuudellaan nykyajan opiskelijan arkielämään kuuluvia tekstiympäristöjä sekä vaatimuksia, jotka löytyvät usein koulun ulkopuolelta, esimerkiksi internetistä.

Kirjallisuuspedagogiikassa tapahtunut linjan muutos 1980-luvun oppilas- ja lukijalähtöisyydestä 2010-luvun teoria- ja historiapainotteisuuteen näyttäytyy oppikirjoissa selkeästi. Oppikirjojen vertailu nostaa esiin kysymyksen, kuinka nämä eri vuosikymmenten lähestymistavat voitaisiin yhdistää yhdessä ja samassa oppikirjassa. Tutkimuksessani käsittelemistäni kirjoista *Särmä* on edelleen käytössä. Kirja käsittelee kirjallisuussisältöjä napakasti ja käsikirjamaisella otteella. Oppikirjaan perehtyessä herää kuitenkin huoli siitä, minkälainen käsitys kirjallisuudesta opiskelijoille välittyi. Kaunokirjallisuuden lukemista ja

analysointia ei lähestytä oppilaan omaa lukukokemusta silmällä pitäen, vaan ylioppilaskirjoituksia varten tapahtuvana opiskeluna ja treenaamisena. Ylioppilaskirjoitukset lukion päättökokeena edellyttävät teorian, historian ja analyysin opiskelua, mutta toisaalta onnistunut analyysi sisältää usein myös elämyksen. Koulussa opitaan lopulta elämää, ei ylioppilaskokeita varten, joten oppikirjan lähestymistapa herättää huolta. Tämänkaltaiseksi rakentuvan kirjallisuuskäsityksen valossa kaunokirjallisuuden lukeminen jää opiskelijoilla ainoastaan koulumaailmaan, ei yhdeksi vapaa-ajan elämystarjontaan kuuluvista elementeistä.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella olisi mielenkiintoista kehittää jatkokysymyksiä nykyajan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista sekä niiden mahdollisuuksista yhdistää oppilas- ja lukijalähtöisyys teoria- ja historiasisältöihin entistä toimivammalla tavalla. Kaunokirjallisuuden tulevaisuuden aseman ja roolin kannalta koulun opetuksen ja siellä syntyvän kirjallisuuskäsityksen merkitys ei ole mitätön. Miten tulevaisuuden koulu opettaa kirjallisuutta ja millä perustein? Ylioppilaskirjoitusten merkittävä painoarvo lukio-opetuksen suhteen herättää toivomisen varaa myös kirjoituksille: kirjoituksiin harjaannuttamisen pitäisi palvella opiskelijoita myös lukion jälkeisessä elämässä.

Kirjallisuuden luonne taideaineena tukee nuoren kehitystä tarjoten aineistoa, joka vireyttää ymmärrystä, kriittisyyttä ja tulkintakykyä. Kirjallisuus on turvallinen keino tutustua maailmaan ja sen moninaisuuteen. Jo näitä huomioita vasten tarkasteltuna on sääli, jos kirjallisuuden rooli äidinkielen ja kirjallisuudenopetuksessa on painumassa ainoastaan mekaaniseksi analysoinnin aineistoksi. Kirjallisuudenopetus on keskeinen yleissivistävä taidekasvatuksen muoto, jolla on myös merkittävä rooli kansallisen identiteetin ja itseymmärryksen perustana. On huolestuttavaa, että taideaineet ovat jäämässä yhä enemmän tietoaineiden jalkoihin. Suhteessa moniin Euroopan maihin Suomen kirjallisuudenopetus on suppeaa, kuten äidinkielen opetus yleensäkin.

Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus ovat yhä merkittävämmässä osassa ihmisten elämää, ja muutaman klikkauksen avulla pääsee hyppäämään hetkessä maapallon laidalta toiselle. Herää kysymys, eikö kirjallisuudelle olisi juuri tänä päivänä enemmän tarvetta kuin koskaan aiemmin; kulttuurien ja omien juurien tiedostaminen on korvaamattoman tärkeää. Oppikirjat ovat merkittävä tekijä oppijoiden käsitysten ja kokonaisuuksien hahmottamisen muokkaajina. Se, mitä ja miten kirjallisuudesta sanotaan, muodostaa oppijan käsitystä kirjallisuudesta. Kirjallisuudenopetuksen on pysyttävä mukana ajassaan, unohtamatta kuitenkaan kirjallisuuden tarjoamaa elämyksellistä ja kokemuksellista puolta.

8 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA LÄHTEET

Tutkimusaineisto:

Haapala, Vesa; Hellström, Inkeri; Kantola, Janna; Kaseva, Tuomas; Korhonen, Riitta; Majjala, Minna; Saarikivi, Janne; Salo, Merja & Torkki, Juhana (2010) *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus*. Kustannusosakeyhtiö Otava. Keuruu.

Halme, Sinikka; Laulajainen, Leena; Nurmi, Helka; Raumala, Taisto & Uosukainen, Riitta. 3. painos (1988) (alkup. 1982) *Äidinkielen sampo I*. Weilin+Göös. Espoo.

Halme, Sinikka; Korolainen, Tuula; Laulajainen, Leena; Nurmi, Helka; Parko, Kaija; Raumala, Taisto & Uosukainen, Riitta. 6. painos (1988) (alkup. 1987) *Äidinkielen sampo II*. Weilin+Göös. Espoo.

Halme, Sinikka; Korolainen, Tuula; Nurmi, Helka; Parko, Kaija; Raumala, Taisto & Uosukainen, Riitta. 5. painos (1988) (alkup. 1987) *Äidinkielen sampo III*. Weilin+Göös. Espoo.

Opetussuunnitelmat:

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Opetushallitus. Helsinki.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. Helsinki.

Lähdekirjallisuus:

Alanko, Outi & Käkelä-Puumala, Tiina (toim.) (2001) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. SKS. Helsinki.

Helttunen, Anne & Julin, Anita (2008) *Kiittäen hyväksytyä*. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää. SKS. Helsinki.

Häppölä, Sinikka & Peltonen, Tellervo (toim.)(2001) *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Tekijät ja ÄOL. Helsinki.

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

Kaartinen, Vuokko (1996) *Aktiivinen oppiminen*. Lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi. Turun yliopiston julkaisuja.

Kaartinen, Vuokko & Tiuraniemi, Pirkko (1990) ”Kognitiivinen lähestymistapa kaunokirjallisuuden koulukäsittelyyn” Teoksessa L. Saariluoma (toim.) *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Kirjallisuuden Tutkijain Seuran vuosikirja 44, Helsinki: SKS, 177 - 195.

Kainulainen, Johanna (2011) ”Tekstikäytännöt, tekstimaisemat ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina”, teoksessa Kauppinen, Anneli, Lehti-Eklund, Hanna, Makkonen-Craig, Henna & Juvonen, Riitta (toim.) (2011) *Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. SKS. Helsinki.

Kajannes, Katriina (2011) ”Kannattaako kirjallisuutta opettaa?” teoksessa *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Toim. Kimmo Suomi & Katriina Kajannes. Bookwell Oy. Jyväskylä.

Karvonen, Pirjo (1995) *Oppikirjateksti toimintana*. SKS. Helsinki.

Kauppinen, Anneli (2011) ”Lukiolaisten tekstimaisemat ja kielisasenteet –kyselytutkimuksen satoa”, teoksessa Kauppinen, Anneli, Lehti-Eklund, Hanna, Makkonen-Craig, Henna & Juvonen, Riitta (toim.) (2011) *Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. SKS. Helsinki.

Kiiskinen, Satu & Koivisto, Päivi (2011) *Kirjallisuus liikkeessä : lajeja, käsitteitä ja teorioita*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Äidinkielen opettajain liitto. Helsinki.

Kirstinä, Leena, Kempainen, Lasse & Uusi-Hallila, Tuula (1994) *Nykyopustin Puhetta kirjallisuuden ja kielen opetuksesta*. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.

Korhonen, Kuisma (2001) ”Kirjallisuudentutkimuksen alue” teoksessa Outi Alanko & Tiina Käkelä-Puumala, *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. SKS. Helsinki.

Koskenniemi, Matti & Hälinen, Kaisa (1972) *Didaktikka lähinnä peruskoulua varten*. Kustannusosakeyhtiö Otava. Helsinki.

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

Kurikka, Kaisa & Pynttari Veli-Matti (2006) *Tekijyyden tekstit*. SKS. Helsinki.

Kähkönen, Piia (2001) *Oppikirjojen kirjallisuuden oppiaines*. Vertaileva katsaus kahteen äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaan. Pro gradu –tutkielma. Mikromuoto. Joensuu.

Lappalainen, Antti (1992) *Oppikirjan historia : kehitys sumerilaisista suomalaisiin*. WSOY. Helsinki.

Leino, Pentti (2008) ”Ylioppilasaineesta kypsyyskokeeksi”, teoksessa Helttunen, Anne & Julin, Anita (2008) *Kiittäen hyväksyty. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää*.SKS. ÄOL. Tampere.

Lehtonen, Outi (2001) *Kirjallisuuskäsitykset ja kirjallisuuden oppiminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa Kivijalka*. Kirjallisuuden pro gradu -tutkielma. Verkkoaineisto. Jyväskylän yliopisto.

Malinen, Paavo (1985) *Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa*. Otava. Helsinki.

Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki (1995) *Oppikirjat ja oppiminen*. Painosalama Oy.

Nevala, Maria-Liisa (1983) *Kirjallisuudentutkimuksen menetelmiä*. SKS. Helsinki.

Puranen, Ulla (1998) *Luen, koen ja puen sanoiksi*. Oy Finn Lectura Ab. Helsinki.

Rikama, Juha (2011) “Kirjallisuudenopetuksemme lyhyt historia” teoksessa *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Toim. Kimmo Suomi & Katriina Kajannes. Bookwell Oy. Jyväskylä.

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

Rikama, Juha (2000) *Kaanon ja Reseptio*. Werner Söderström Osakeyhtiö. Helsinki.

Rikama, Juha (1995) *Jännittävä reseptio*. Virke 2/1995.

Rikama, Juha (1990) ”Koulujen kirjallisuudenopetus 1950-luvulta nykypäivään”, teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Toim. Saariluoma, Liisa. Kirjallisuuden tutkijainSeuran vuosikerta 44. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki. 169-175.

Rikama, Juha (1984) *Lukion kirjallisuudenopetus*. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Sarmavuori, Katri (2007) *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* BTJ Kustannus Oy. Helsinki.

Sarmavuori, Katri (2000) *Äidinkielen oppikirjojen aallokossa*. Äidinkielen opetustieteen Seura ry:n tutkimuksia 19. Espoo.

Savolainen, Katri (1998) *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuun yliopisto. Joensuu.

Segers, Rien T. (1985) *Kirja ja lukija : johdatusta kirjallisuudentutkimuksen uuteen suuntaukseen*. SKS. Helsinki.

Sinko, Pirjo (2001) ”Mutta kuka on Aleksis Kivi? – Koulun kirjallisuudenopetus tänään”, teoksessa *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiinnostavaan maailmaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. ÄOL. Helsinki. 7-18.

Sinko, Pirjo (toim.) (1994) *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Hakapaino Oy. Helsinki.

Sulkunen, Sari (2011) ”Suomalaisten lukutaito : ilon ja huolen aiheita” teoksessa *Ymmärrys hoi! Kirja, läppäri ja muuttuva oppiminen*. Toim. Kimmo Suomi & Katriina Kajannes. Bookwell Oy. Jyväskylä.

Tynjälä, Päivi (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena : konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä. Helsinki.

Rauste von Wright, Maijaliisa (2003) *Oppiminen ja koulutus*. WSOY. Helsinki.

KIRJALLISUUTTA

Alapuro, Risto & Arminen, Ilkka (2004) *Vertailevan tutkimuksen ulottuvuuksia*. Werner Söderström Osakeyhtiö. Vantaa.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1996) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto. Rovaniemi.

Fasoulas, Kristiina (1990) Lukion kirjallisuudenopetus 1880–1950. Teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot, Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44.*, toim. Liisa Saariluoma. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.

Grünthal, Satu & Harjunen, Elina (toim.) (2007) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*.

Kansanen, Pertti (1990) *Didaktiikan tiedetausta: kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Yliopistopaino. Helsinki.

Koskela, Lasse & Rojala, Lea (1997) *Lukijan ABC-kirja Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*. Tietolipas 150. SKS. Helsinki.

Lyytikäinen, Pirjo (1990) ”Mitä kirjallisuus on?”, teoksessa Mervi Kantokorpi, Pirjo Lyytikäinen ja Auli Viikari, *Runousopin perusteet*. Oppimateriaaleja 9. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 13-35.

Rikama, Juha (1998) ”ÄOL ja kirjallisuudenopetus” teoksessa *Siitäpä nyt tie menevi Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948-1998*. Toim. Kaipainen, Risto, Lonka, Irma ja Rikama, Juha. Painorauma Oy. 242-311.

Sarmavuori, Katri (1999) *Tie kiinnostukseen*. BTJ Kirjastopalvelu Oy. Helsinki.

Sinko, Pirjo (1996) ”*Singon teesit kirjallisuuden opetuksen vahvistamiseksi*”. Virke 5/1996. 57.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.