

Kirjallisuuskäsitys ja kirjallisuuden kaanon lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjassa *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus*

Susanna Koistinen

Pro gradu -työ

22.5.2014

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja Anna Helle

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Susanna Koistinen	
Työn nimi – Title Kirjallisuuskäsitys ja kirjallisuuden kaanon lukion äidinkielen ja kirjallisuuden lukion oppikirjasarjassa <i>Särnä. Suomen kieli ja kirjallisuus</i>	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 63 + 10
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielmassa tarkastellaan äidinkielen ja kirjallisuuden lukion oppikirjasarjan <i>Särnä. Suomen kieli ja kirjallisuus</i> kirjallisuuskäsitystä ja esitellyn kirjallisuuden suhdetta kirjallisuuden kaanoniin. Kirjallisuuslausumia tutkitaan diskurssianalyttisesti ja yhdistettynä tietoon oppikirjasarjassa mainittujen kirjailijoiden määrästä.</p> <p>Työ etenee määrittelemällä avaintermit kirjallisuuskäsitys ja kirjallisuuden kaanon. Työ asetetaan kontekstiin käsittelemällä oppiaineen luonnetta, oppikirjojen tutkimusta ja opetussuunnitelmaa oppikirjojen taustalla. Tutkielman tutkimuskysymyksiä on millaiseen rooliin kirjallisuus oppikirjasarjassa asetetaan, miten monipuolisesti kirjallisuutta käsitellään ja miten oppikirja suhteutuu opetussuunnitelmaan.</p> <p>Tarkastelu osoittaa, että <i>Särnä</i> kirjallisuutta käsitellään erityisesti yhteiskunnallisen tiedon antajana ja tulkinnan kohteena. Työssä kiinnitetään huomiota siihen, että oppikirjassa esitellään huomattavan suuri määrä kirjailijoita ja esittely on suurimmaksi osaksi monipuolista. Esitelty kirjallisuus on painottunut erityisesti kotimaiseen ja länsimaiseen proosaan. Mieskirjailijoiden rooli osoitetaan suuremmaksi verrattuna naiskirjailijoihin, ja realistinen kirjallisuus sekä nykykirjallisuus ovat korostetusti esillä verrattuna muihin tyyliin ja aikakausiin.</p> <p>Tutkielmassa osoitetaan, että oppikirjasarjan esittelemä kirjallisuus noudattaa aiempaa lukion kirjallisuuden kaanonia, eikä poikkea länsimaisen kirjallisuuden kaanonista.</p>	
Asiasanat – Keywords oppikirjat; kaanon; diskurssianalyysi; kirjallisuuskäsitys	
Säilytyspaikka – Depository JYX-tietokanta	
Muita tietoja – Additional informatio	

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	4
1.1 Tutkimuskysymykset.....	6
1.2 Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus.....	7
1.2. Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena.....	9
1.3. Opetussuunnitelma oppikirjan pohjana.....	11
2. Metodi ja avainkäsitteet.....	15
2.1 Kirjallisuuskäsitys.....	15
2.2. Kaanon ja kirjallisuushistoria.....	17
2.3. Diskurssianalyysi.....	21
2.4 Oppikirjojen tutkimus.....	24
3. Kirjallisuuden asema ja merkitys.....	26
4. Kirjailijat ja kirjallisuuden monipuolisuus.....	32
4.1. Kirjallisuuden lajit.....	32
4.2. Kirjailijoiden sukupuolesta ja sukupuolesta kerronnan kohteena.....	39
4.3. Ajallinen monipuolisuus.....	46
4.4. Maantieteellinen ja kielellinen monipuolisuus.....	50
4.5. Kirjallisuuden tyylejä ja genrejä.....	52
5. Särmän suhde kirjallisuuden kaanoniin.....	56
6. Päätäntö.....	60
Lähteet.....	62

1. Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastelen millainen käsitys kirjallisuudesta *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus* -oppikirjasarjasta on luettavissa ja millainen on *Särmän* suhde kirjallisuuden kaanoniin. Tutkimukseni käsittelee erityisesti sitä millä tavoin kirjallisuudesta kirjoitetaan ja millä tavoin sitä käsitellään oppikirjassa. Sen lisäksi käsittelen oppikirjasarjan esittelemien kirjailijoiden kautta *Särmän* suhdetta kirjallisuuden kaanoniin tai kaanoneihin ja tutkin kuinka laajasti ja monipuolisesti kirjailijoita esitellään.

Otava julkaisi vuonna 2010 uuden äidinkielen oppikirjasarjan lukioihin. *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus* -oppikirjasarja muodostuu kaikkien lukion kurssien aineistot sisältävästä oppikirjasta, kurssikohtaisista tehtäväkirjoista ja opettajan sähköisestä aineistosta. (Lähdeviittauksissa käytän oppikirjasta vain nimeä *Särmä.*, jolla viitataan vain oppikirjaan. Tehtäväkirjoista käytän lyhenteitä T1-6. Jos tarkoitan oppikirjaa ja tehtäväkirjoja yhdessä, mainitsen sen erikseen.) Se on otettu käyttöön useissa lukioissa ympäri maata ja palkittu Vuoden kauneimmat kirjat 2010 -kilpailussa.

Särmä ja sen tehtäväkirjat ovat useiden eri tekijöiden yhteinen ponnistus. Tekijöissä on niin yliopistonlehtoreita, kirjallisuudentutkijoita kuin opettajiakin. *Särmän* alkusivuilla mainitaankin, että asiantuntijoiden käytöllä pyritään varmistamaan, että sisällöt heijastavat 2010-luvun maailmaa (*Särmä*, 2). Tekijät ovat ottaneet siis melkoisen haasteen pyrkiessään ajankohtaisuuteen ja kattavuuteen.

Oppikirjasarjan kriittinen tutkiminen on mielekästä, koska ne ovat edelleen läsnä opetustyön arjessa vahvasti, vaikka sähköistyminen ja ilmiöpohjainen oppiminen onkin ollut kasvava trendi. Suuri osa oppilaista joutuu edelleen hankkimaan oppikirjan itselleen tai ainakin käyttämään sitä koulussa. Ei ole siis samantekevää mitä käsityksiä ja arvoja oppikirja edustaa. Viime vuosina on myös puhuttu paljon ns. kriittisestä kasvatuksesta ja opettajista oman työnsä tutkijoina, ja oppimateriaalien tutkimus on mahdollisuus syventyä yhteen opettajan arjessa vahvasti mukana olevaan elementtiin.

Aion tutkimuksessani keskittyä kaunokirjallisuuden osuuteen oppikirjasarjassa. Erityisesti minua kiinnostaa minkälainen käsitys kirjallisuudesta oppikirjassa vallitsee ja millainen kirjallisuuskäsitys lukijalle voi muodostua. Onko kirjallisuus välineellistä vai onko sillä itseisarvoa? Miten sitä ohjataan käsittelemään? Muodostuuko kirjallisuudesta laaja kuva, vai pysytäänkö jonkin tietyn kaanonin sisällä? Pyrin tarkastelemaan aihetta lähdetekstistä nousevien aiheiden mukaisesti ja suhteessa lukion kirjallisuudenopetuksen opetussuunnitelmaan. Analysoin tutkimuksessani *Särmän* suhdetta kirjallisuuteen olettaen, että kirjallisuusesimerkit ja esiteltujen kirjailijoiden määrä kertoo suorien kirjallisuuteen liittyvien lausumien analyysiin yhdistettynä *Särmän* kirjallisuuskäsityksestä.

Oppikirjatutkimusta on Suomessa tehty verrattain vähän ja varsinkin kirjallisuudenopetusta on tutkittu melko vähän (Sarmavuori 2000: 21). Tilanne on tosin muuttunut parempaan suuntaan erityisesti pro gradu -töiden osalta. Merkittävimpiä kirjallisuudenopetuksen tutkijoita ovat ainakin julkaisumäärien ja viittausten perusteella Katri Sarmavuori ja Juha Rikama. Pohjaan tutkielmani heidän julkaisuihinsa nyt jo kolmelta vuosikymmeneltä. Myös Katri Savolainen (1998) on muun tutkimuksensa lisäksi tehnyt diskurssianalyysiä oppikirjasarjasta. Sarmavuori tosin kritisoi vahvasti tällaisen tutkimuksen luotettavuutta, sillä eri tutkijat saattavat tulla eri tuloksiin, eikä se hänen mielestään kerro oppikirjojen tekijöille paljoakaan siitä, miten tehdä parempia oppikirjoja (Sarmavuori 2000, 23). Minun tarkoitukseni ei kuitenkaan ole puuttua oppikirjan soveltuvuuteen pedagogisessa käytössä, vaan tutkielmani on kirjallisuuden tutkimusta.

Outi Lehtonen on vuonna 2001 tehnyt Jyväskylän yliopistoon pro gradu -työn otsikolla *Kirjallisuuskäsityksen ja kirjallisuuden oppiminen lukion äidinkielen oppikirjasarjassa Kivijalka*. Hänen painotuksensa on kirjallisuuden opettamisessa ja oppimisessa. Hän myös tutkii kuinka kirjallisuuden opettamisen taustalla vaikuttavat kirjallisuusteoriat näkyvät oppikirjassa. Tutkimusasetelmiemme samankaltaisuudesta huolimatta erojakin on. Oma tutkimukseni keskittyy enemmän siihen, millaisia arvoja ja käsityksiä oppikirjasta löytyy, eikä niinkään siihen, miten niitä pyritään opettamaan.

1.1 Tutkimuskysymykset

Tavoitteeni on kartoittaa mitä kirjallisuutta *Särmässä* käsitellään ja analysoida sen perusteella oppikirjan kirjallisuuskäsitystä. Millaista käsitystä kirjallisuudesta *Särmä* ilmaisee ja tuottaa? Kaunokirjallisuus mainitaan terminä äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja kirjallisuus on sisäänrakennettuna jo oppiaineen nimessäkin. Siksi on kiinnostavaa tutkia, millainen kirjallisuuskäsitys *Särmässä* rakentuu. Keskityn erityisesti kaunokirjalliseen aineistoon, sillä se on oppiaineen luonteen vuoksi keskiössä, mutta *Särmän* esittelemien kirjailijoiden joukossa on myös tietokirjailijoita, enkä ole näitä rajannut keinotekoisesti pois silloin, kun heitä käsitellään kaunokirjallisuuden yhteydessä.

Olen jakanut tämän kysymyksen pienempiin osakysymyksiin. Lähestyn oppikirjaa kartoittamalla, mitä siinä kerrotaan kirjallisuuden luonteesta. Käyn läpi, mitä kirjailijoita oppikirjassa mainitaan ja kuinka laajasti heitä käsitellään, sillä oletan, että sitä kautta voin tehdä päätelmiä monipuolisuudesta. Kirjassa mainitaan paljon kirjailijoita ja kirjoja nimeltä, vaikka niitä ei käsitelläkään syvemmin. Tarkastelen kirjailijoiden lisäksi millaisia esimerkkitekstejä *Särmässä* on. Kirjailijoiden ja esimerkkien yksi- tai monipuolisuus niin ajan, paikan kuin teemankin osalta on yksi kiinnostava osa-alue. Erityisesti aion lähestyä aihetta kaanonin näkökulmasta, eli kysyä edustaako *Särmä* perinteistä kaanoniam, käsitelläänkö erilaisia kirjallisuuden lajeja, tekijöitä ja tyylejä monipuolisesti vai hallitseeko jokin osa-alue kirjallisuudesta. Luoko *Särmä* uutta kaanoniam vai toisintaako se jo aiemmin olemassa ollutta kaanoniam? Olen myös kiinnostunut siitä, vaikuttaako *Särmä* esittelevän kirjallisuutta, joka on lukion oppikirjan oletetun lukijakunnan tyypillistä lukemistoa.

Toiseksi tarkastelussa on kirjallisuuden rooli oppikirjassa. Ohjaako *Särmä* nauttimaan kirjallisuudesta, lukemaan sitä itsetarkoituksellisesti vai onko kirjallisuus väline taitojen opetteluun? On kiinnostavaa pohtia millaiseen analyysiin ohjataan ja mihin asemaan se kirjallisuuden asettaa. Tutkimalla lausumiam kirjallisuudesta itsestään oppikirjassa voin tutkia millaisena kirjallisuuden rooli voi näyttäytyä lukijalle.

Kolmanneksi oppikirja lienee syytä asettaa kontekstiin vertaamalla sitä opetussuunnitelman perusteisiin. Opetushallitus ei enää nykyään valvo oppikirjoja, mutta ne laaditaan edelleen OPS:n mukaisiksi (Sarmavuori 2000, 5). Opettajalle oppikirja voi olla vahvastikin opetusta helpottava ja sitä kautta ohjaava väline erityisesti itselle vieraammiam aiheissiam. On siis tarkoituksenmukaista tutkia miten oppikirjaan valittu kirjallisuus tukee OPS:n asettamiam tavoitteita ja sen henkeä.

1.2 Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus

Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus on ilmestynyt Otavan kustantamana vuonna 2010. Sarmä koostuu varsinaisesta oppikirjasta ja siihen liittyvistä tehtäväkirjoista. Tehtäväkirjoja on yhteensä 9 lukion pakollisille ja syventäville kursseille ja niiden lisäksi *Särmän* tuoteperheeseen kuuluvat *Särmä Luova kirjoittaminen* ja *Särmä Kielenhuolto* -teokset. Opettajille on ajankohtaista lisämateriaalia sähköisessä muodossa kustantajan verkkosivuilla, ja oppikirjan tekijät antavat aktiivisesti lisävinkkejä kirjan Facebook-sivuilla. Sarmä laajenee peruskoulun 7-9-luokkien oppikirjasarjaksi vuonna 2014, ja lukion kirjasta on julkaistu digiversio vuonna 2014.

Oppikirja on rakennettu vastaamaan vuonna 2005 käyttöön otettuja lukion opetussuunnitelman perusteita. Nämä opetussuunnitelmat tulevat olemaan käytössä ainakin vuoteen 2016. Toiseksi *Särmä* koostuu poikkeuksellisen monipuolisen kirjoittajaryhmän teksteistä, sillä sitä ovat olleet tekemässä opettajien lisäksi myös kirjallisuudentutkijat ja esimerkiksi puheviestinnän ammattilaiset. Oppikirja koostuu näiden asiantuntijoiden opetusteksteistä ja muista kirjoituksista, kun taas tehtäväkirjat ovat äidinkielenopettajien käsialaa.

Liitteenä tässä tutkimuksessa on listaus *Särmässä* ja tehtäväkirjoissa mainituista kirjailijoista. Useat huomioni perustuvat siihen, kuinka monta kertaa joku kirjailija mainitaan *Särmässä* tavalla tai toisella. Päädyin laskemaan mainintoja kirjailijoista, sillä se oli yksinkertaisin tapa saada karkea yleiskäsitys, josta voi päätellä vaikkapa tietyn aikakauden käsittelyn yleisyydestä. Joiltain kirjailijoilta on esitelty useita teoksia, joitakuita taas on mainittu vain henkilöinä. Pyrin huomioimaan myös annetaanko teoksesta esimerkki, vai mainitaanko se vain nimeltä. Kartoitan myös oppikirjan ja tehtäväkirjojen kirjallisuuteen liittyvää kuvitusta. Päätelmäni perustuvat siis pitkälti omaan tulkintaani siitä, miten usein ja painokkaasti erilaista kirjallisuutta esitellään. Olen laskenut maininnat niin, että jos teos mainitaan saman kappaleen tai tekstin osan sisällä useasti, se lasketaan yhdeksi maininnaksi, mutta jos teos tulee muussa kohdassa oppikirjassa esille, se saa toisen merkinnän. Lainaukseen verrattaviksi lasken myös paria sanaa pidemmät referoinnit tai selostukset.

Oppikirja sisältää tekstin lisäksi paljon erilaisia kuvia. Kirja on värikäs ja miellyttävä katsoa. *Särmä* on myös palkittu vuoden 2010 kauneimmat kirjat -kilpailussa ja European Schoolbooks Awardseissa. Kirjassa on sekä kuvia taideteoksista, elokuvista ja ajankohtaisista aiheista että kirjailijoista, kirjojen kansista ja teatteriesityksistä. Lainauksia nostetaan usein esiin sijoittamalla ne erilleen muusta tekstistä värikkäälle taustalle. Kirjasta löytyy myös sarjakuvia. Olen ottanut sarjakuvat mukaan kaunokirjallisina teoksina samalla tavalla kuin lainaukset tekstistä. Kirjailijoiden kuvat tai kuvat kirjojen kansista olen myös rinnastanut siihen,

että ne olisi mainittu tekstissä. Toki erityisen näkyvät kuvat tai sellaiset joihin liittyy selittävää tekstiä on huomioitu eri tavalla kuin pienemmässä roolissa olevat kuvat.

Oppikirja koostuu viidestä suuresta kokonaisuudesta, eli se on rakennettu temaattisesti, eikä lukiokurssien mukaan. Nämä kokonaisuudet ovat Media, Kirjallisuus, Kieli, Kirjoittaminen ja Puhuminen. Tutkielmani kannalta oleellisin on tietysti kirjallisuuden osuus. En aio kuitenkaan pitäytyä vain nimetyssä kirjallisuusosassa, sillä kirjallisuutta käytettäneen ainakin jossain roolissa myös muissa osissa.

Tehtäväkirjat ovat selvästi kurseja varten suunniteltuja ja niiden rakenne pyrkiikin vastaamaan oppituntien tarpeita. Oppikirjaa taas on mahdollisuus käyttää vain hakuteoksena ja tehtäväkirjaa pääasiallisena opiskeluvälineenä. Tehtäväkirjat ovat kuitenkin täydentävässä roolissa, eli niitä ei välttämättä tarvitse käyttää ollenkaan. Oppikirja sisältää periaatteessa kaiken tarvittavan materiaalin. Voikin olla, että kaikissa tapauksissa oppilaat eivät edes hanki jokaiselle kurssille tehtäväkirjaa. Silti niiden tutkiminen antaa mielestäni oleellista lisätietoa kirjallisuuden opettamisesta kirjasarjassa, erityisesti kun vaikuttaa siltä, että suurin osa kirjallisuusnäytteistä sijaitsee näissä tehtäväkirjoissa. Tehtäväkirjojen tarkastelu onkin kiinnostavaa, koska äidinkielenopettajina toimivien henkilöiden näkemykset painotuksista ja tärkeistä sisällöistä saattavat näyttäytyä erilaisina kuin oppikirjaa kirjoittaneiden tutkijoiden. Oppilaalle oppikirja ja tehtäväkirjat taas näyttäytyvät kokonaisuutena, joten on syytä katsoa millainen kokonaiskuva oppikirjasta ja tehtäväkirjoista yhdessä syntyy.

Tehtäväkirjojen tehtävien rakenne on usein sellainen, että ensin kehoitetaan tutustumaan oppikirjan lukuihin aiheesta ja sen jälkeen tekemään tehtäviä aiheeseen liittyen. Tehtäväkirjoissa on myös lisämateriaalia aiheesta, esimerkiksi ne sisältävät novelleja kirjailijoilta, joita on mainittu oppikirjassa. Tehtäväkirjoissa on myös enemmän erityisesti lukioon spesifiä materiaalia, kuten ylioppilaskokeeseen valmentavia tehtäviä, kuin itse oppikirjassa, jota pystyisi lukemaan myös lukiokontekstista irrotettuna tietokirjana.

1.2. Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena

Äidinkieli ja kirjallisuus on Suomessa kaikille lukiolaisille pakollinen oppiaine, jota opiskellaan vähintään kuusi kurssia, joiden jälkeen suoritetaan ylioppilaskoe. Lukiolaissa määritellään, että opiskelijan on osallistuttava äidinkielen ja kirjallisuuden kokeeseen ja kolmeen muuhun valitsemaansa kokeeseen (Lukiolaki 1998/629, 18§). Oppiaineella on siis vahva asema lainsäädännön puitteissa. Valtioneuvoston asetus lukiolaissa tarkoitetun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (2002/955) määrittelee pakollisten kurssien määrän kuudeksi ja valtakunnallisten, vapaaehtoisten, syventävien kurssien määrän kolmeksi. Lukiossa opiskellaan siis vähintään noin 168 tuntia äidinkieleltä, josta osa saa olla etäopetusta (Lukioasetus 1998/810, 1§) ja sen lisäksi voi opiskella vähintään kolme vapaaehtoista kurssia, joskin koulu voi tarjota niitä myös enemmän.

Oppiaine on ollut mukana kouluissa koulutusjärjestelmän alusta saakka muodossa tai toisessa. 1900-luvulla se kehittyi nykyiseen muotoonsa. Vuosisadan alkupuoli oli Juha Rikaman mukaan kirjallisuuden opettamisessa rakenteellisesti staattista aikaa, sillä vuoden 1941 opetussuunnitelma ja vuoden 1947 ylioppilastutkintoasetus säätelivät opetusta 1980-luvulle saakka. (Rikama 2004, 16.) Vuoden 1941 opetussuunnitelma nosti ensimmäistä kertaa kirjallisuuden keskeiseen asemaan. Kirjallisuuden kasvatuksellisen arvon nähtiin perustuvan kirjallisuuden kykyyn synnyttää lukijassa elämyksiä. Lisäksi kirjallisuuden tuli ilmentää kansallishenkeä, mutta Rikama tulkitsee opetussuunnitelman melko vapaamieliseksi, sillä se jätti opettajalle paljon liikkumavaraa teosten valinnan suhteen (Rikama 2004, 18 ja 20.)

1900-luvun loppupuolen muutoksia Rikama luonnehtii merkittäviksi erityisesti koska valtiollinen koulutuspolitiikka on höllentynyt ja valinnanvapaus opiskelijoille on kasvanut. Oppiaineen nimi muutettiin 1997 äidinkielestä äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi, mutta samalla se merkitsi kaikille pakollisen opetustuntimäärän vähenemistä 25 prosenttia. (Rikama 2004, 17.) Rikaman mukaan opetuskäytäntöihin on siirtynyt erityisesti uskriittinen, tekstilähtöinen ja temaattien tarkastelutapa, jotka korostavat analyttistä ymmärtämistapaa vastapainona aiemmalle eläytyvälle ymmärtämiselle. Kirjavalinnoissa alkoivat 1960-luvulta asti painottua yksilönkehitystä ruokkivat kirjavalinnat enemmän kuin kansallisen kulttuuriperinnön omaksumista tukevat. (Rikama 2004, 32.)

Viime vuosina äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on kokenut muutoksen, kun äidinkielen ylioppilaskoe muuttui esseekokeesta kaksiosaiseksi kokeeksi, jossa toinen osa on perinteisen esseekokeen lisäksi tekstitaidon koe. Tällä hetkellä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ollaan valmistautumassa

ylioppilaskirjoitusten sähköistämiseen, eli suoritustavan muuttumiseen tietokoneavusteiseksi. On suunnitella, että syksyllä 2018 tulisi käytössä olla sähköinen äidinkielen ja kirjallisuuden koe, joka erityisesti mittaisi opiskelijoiden kriittistä lukutaitoa lukion uudistetun opetussuunnitelman mukaisesti.

1.3. Opetussuunnitelma oppikirjan pohjana

Suomessa peruskoulujen ja toisen asteen opetusta säädellään opetussuunnitelman perusteilla, jotka laatii opetushallitus (Lukiolaki 21.8.1998/629, 10 §). Nämä yleiset perusteet toimivat pohjana tarkemmille opetussuunnitelmille, jossa voidaan ohjeistaa tarkemmin, miten kouluissa toimitaan (Lukiolaki 21.8.1998/629, 11 §). Nämä tarkemmat opetussuunnitelmat voivat olla koulukohtaisia tai vaikkapa kuntakohtaisia. Niissä voidaan tarkentaa opetussuunnitelmaa teoriassa jopa tuntitasolle asti. Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin yleisiin valtiotasoiisiin opetussuunnitelman perusteisiin (lyhenteenä OPS). Lukion pakolliset ja syventävät kurssit noudattavat näitä perusteita, mutta lukiot voivat lisäksi järjestää omia soveltavia kurssejaan näiden lisäksi.

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään kaikkien lukiossa opettavien aineiden oppisisällöt. Opetussuunnitelma koostuu yleisistä osista, kuten lukiokoulutuksen tehtävän ja arvoperustan kuvailusta ja opiskelijan ohjauksen kuvailusta, mutta käytännönläheisin osa on Oppimistavoitteet ja opetuksen keskeisen sisällöt. Tämä osio on jaettu yleisiin tavoitteisiin ja oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet on määritelty erikseen suomelle, ruotsille, saamelle, viittomakielelle ja romanille, ja kaikista näistä on määritelty sekä äidinkielenään puhuville että toisena kielenä opiskeleville. Keskityn tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman osaan, joka on laadittu suomea äidinkielenään puhuville, sillä se on näistä yleisin ja *Särmä* on laadittu tätä ryhmää silmällä pitäen.

Tämänhetkinen lukion opetussuunnitelma on laadittu vuonna 2003 ja otettu käyttöön syksyllä 2005 aloittaneille opiskelijoille. Se on voimassa toistaiseksi ja tällä hetkellä vaikuttaa, että uutta opetussuunnitelmaa suunnitellaan otettavaksi käyttöön vuonna 2016. *Särmää* kehitetään kuitenkin edelleen voimakkaasti eteenpäin esimerkiksi tekemällä digitaalisia julkaisuja, ja vaikuttaa siltä, että se tulee olemaan käytössä myös uuden opetussuunnitelman aikana.

Ennen valtio tarkasti noudattavatko oppikirjat opetussuunnitelmaa, mutta vuonna 1991 niiden valvominen lopetettiin. Kuitenkin kirjat edelleen laaditaan valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan. (Sarmavuori 2000, 5.) Lukion on valmennettava valtakunnallisiin ylioppilaskokeisiin, joten oppikirjan on luonnollisesti tehtävä samoin, jotta se pystyisi kilpailemaan markkinoilla. Oppikirjojen kustantaminen on kuitenkin taloudellista toimintaa.

Lukiokoulutuksen arvoperustasta kirjoitetaan opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti:

Lukio-opetuksen arvoperusta rakentuu suomalaiseen sivistyshistoriaan, joka on osa pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuriperintöä. Lukiossa kulttuuriperintöä tulee oppia vaalimaan,

arvioimaan ja uudistamaan. Opiskelijoita kasvatetaan suvaitsevaisuuteen ja kansainväliseen yhteistyöhön.

Lukio-opetuksen lähtökohtana on elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus. Lukion sivistysihanteena on pyrkimys totuuteen, inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen. Lukiokoulutuksen tulee edistää avointa demokratiaa, tasa-arvoa ja hyvinvointia. Opiskelija ymmärretään oman oppimisensa, osaamisensa ja maailmankuvansa rakentajaksi. Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että ihminen havainnoi ja jäsentää todellisuutta kaikkien aistiensa kautta. [--]

Arvoperustan tulee välittyä lukion toimintakulttuuriin, kaikkien oppiaineiden opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä koulutyön organisointiin. (OPS, 12.)

Lähtökohtaisesti opetuksen tulisi siis rakentua ihanteelle suvaitsevaisesta, totuutta etsivästä eurooppalaisen kulttuuriperinnön vaalijasta. Lisäksi opiskelijan pitäisi tunnistaa ”julkilausuttujen arvojen ja todellisuuden välisiä ristiriitoja” ja pohtia kriittisesti yhteiskunnan kehittymisen epäkohtia ja mahdollisuuksia (OPS 12). Opetuksessa tulisi siis ohjata tähän suuntaan kaikissa oppiaineissa.

Oppimiskäsitys taas määritellään siten, että

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. (OPS, 14.)

Oleellista tässä on ajatus opiskelijan aktiivisuudesta ja vuorovaikutuksellisuudesta. Oppikirjan tulisi tämän perusteella mahdollistaa vuorovaikutus oppimisessa niin itsensä ja oppilaan välillä kuin muissakin suhteissa luokkahuoneessa. Lukiossa jo oletetaan, että opiskelijalla on jonkinlainen aiempi tietorakenne, jonka varaan rakennetaan. Kiinnostavaa onkin, että opetus suunnitelman perusteissa ei mainita opiskelutaitojen systemaattista opettelua, eikä *Särmässäkään* niistä ole mainintaa. Ilmeisesti oletetaan, että lukemisstrategiat ja muut opiskelutaidot ovat jo hallussa lukiossa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine koostuu useista eri osa-alueista. OPS:n yleisessä osassa, joka koskee kaikkia äidinkielen ja kirjallisuuden kursseja, kirjallisuuden opettamisen tavoitteista mainitaan seuraavaa:

Lukion kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on kaunokirjallisuuden ymmärtäminen, tekstien erittelemine ja tulkitseminen eri näkökulmista. Kaunokirjallisuus tarjoaa aineksia henkiseen kasvuun, kulttuuri-identiteetin muodostumiseen ja omien ilmaisuvarojen monipuolistamiseen. (OPS, 32.)

Lisäksi äidinkielenopetuksen tavoitteena on, että

opiskelija -- syventää kirjallisuuden tuntemustaan ja kehittää siten ajatteluaan, laajentaa kirjallista yleissivistystään, mielikuvitusta ja eläytymiskykyään ja rakentaa maailmankuvaansa -- nauttii kulttuurista ja arvostaa sen monipuolisuutta. (OPS, 32.)

Opiskelijaa kannustetaan siis sekä erittelemään että tulkitsemaan kaunokirjallisuutta, mutta myös käyttämään sitä maailmankuvansa rakennusaineina. Kirjallisuuden kautta tulisi oppia nauttimaan

kulttuurista. Kirjallisuuden lukemista oman henkilökohtaisen nautinnon vuoksi ei mainita, vaan kulttuurista nauttiminenkin yhdistetään monipuolisuuden arvostamisen oppimiseen.

Lukion ensimmäinen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssi keskittyy tekstiin ja tavoitteena on, että opiskelija oppii tarkastelemaan erilaisia tekstejä ja omaa lukemistapaansa. Keskeisenä sisältönä on tekstikäsitteiden syventyminen, minkä yhteydessä mainitaan myös kaunokirjallisuus. (OPS, 33.)

Toisella kurssilla

Opiskelija harjaantuu erittelemään tekstien kieltä, rakenteita ja merkityksiä sekä oppii näkemään tekstin yhteyden kontekstiin ja muihin teksteihin. Opiskelija syventää tekstilajituntemustaan ja kehittyi erilaisten tekstien tuottajana. (OPS, 34.)

Tällä kurssilla kaunokirjallisuuteen liittyviä sisältöjä ovat esimerkiksi kielen kuvallisuus ja näkökulman valinta, joita tämän kurssin jälkeen tulisi osata analysoida (ibid).

Kolmas kurssi on ensimmäinen leimallisesti kirjallisuuteen liittyvä kurssi, jonka nimikin on Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa. Tästä kurssista sanotaan, että ”opiskelijoiden käsitys kaunokirjallisuudesta, kielen taiteellisesta tehtävästä ja sen kulttuurisesta merkityksestä syvenee”. Kurssin tavoitteena ovat taidot analysoida fiktiivistä tekstiä ja syventyminen kirjallisuuden lajeihin ja niiden ominaispiirteisiin. Sisällöissä mainitaan yksittäisiä termejä, jotka tulisi tuntea, kuten näkökulma, aihe ja kertoja. Niiden lisäksi mainitaan sisällöksi myös ”novellien, runojen ja draaman erittelyä” ja kirjallisuuden keinojen käyttöä omissa teksteissä. (OPS 34-35.)

Neljäs kurssi Tekstit ja vaikuttaminen nostaa kaunokirjallisuuden yhteiskunnallisen vaikuttavuuden ymmärtämisen yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi. Erilaisten tekstien välittämiä eettisiä arvoja tulisi myös osata tarkastella. Sisällöissä mainitaan erilaiset vaikuttamisen tavat ja niiden yhteydessä parodia, satiiri ja ironia. Sisältönä tulisi olla myös ”tietoisesti vaikuttamaan pyrkivää kirjallisuutta”. (OPS, 35.)

Viidennen kurssin Teksti, tyyli ja konteksti tavoitteena on, että opiskelija osaa tarkastella fiktiivisiä tekstejä kulttuurikontekstissa ja yhteydessä muihin teksteihin. Kurssin keskeisenä sisältönä mainitaan

- eri aikakausia ja tyyliä edustavia kaunokirjallisia ja muita tekstejä erityisesti kulttuurisen kontekstin näkökulmasta
- tekstien tarkastelua ihmiskuvan, maailmankuvan, arvo- ja aatemaailman ilmentäjänä sekä oman aikansa että nykyajan kontekstissa
- tyylin aineksien kuten sananvalinnan, sävyn, kielen kuvallisuuden, rytmin ja lauserakenteen vaikutus tekstiin. (OPS, 36.)

Viimeinen pakollinen, eli kuudes kurssi Kieli, kirjallisuus ja identiteetti on viidennen kurssin tavoin selvästi kirjallisuuskurssi. Sen tavoitteina on, että opiskelija ”tuntee suomalaisen kirjallisuuden keskeisiä teoksia ja teemoja” ja ”osaa arvioida niiden merkitystä oman kulttuurinsa näkökulmasta kulttuurillisen ja yksilöllisen identiteetin rakentajana”. Sisältönä on muun muassa ”suomalaista kaunokirjallisuutta aika- ja kulttuurikontekstissaan, keskeisiä teoksia ja teemoja”. (OPS, 36)

Syventävistä kursseista suoraan kirjallisuuteen liittyy vain viimeinen, eli yhdeksäs Kirjoittaminen ja nykykulttuuri, jonka sisällöissä mainitaan nykykirjallisuus. Keskityn kuitenkin pakollisiin kursseihin, sillä ne ovat varmasti yhteisiä kaikissa kouluissa ja *Särmän* on sovittava niiden opettamiseen.

2. Metodi ja avainkäsitteet

Lähestyn tutkimusaiheeni erityisesti käsitteiden kirjallisuuskäsitys, kaanon ja kirjallisuushistoria kautta. Nämä kolme käsitettä liittyvät kiinteästi yhteen, sillä kirjallisuuskäsityksen voi ajatella muodostuvan kirjallisuushistorioiden kautta ja kaanon liittyy vahvasti siihen mitä kirjallisuushistorioissa otetaan esiin. Tämä ei toki ole ainut tapa hahmottaa näiden käsitteiden välisiä yhteyksiä. Kirjallisuushistoriallinen näkökulma on kiinnostava tässä yhteydessä lähinnä sen vuoksi, että niin *Särmä* kuin monet muutkin äidinkielen oppikirjat lähestyy kirjallisuutta kirjallisuuden historian kautta. Kirjallisuushistorian kautta luodaan kaanon, mutta aiempi kaanonkäsitys määrittää sitä, mitä kirjallisuuden historian esityksissä otetaan esille.

Metodologiseksi lähestymistavaksi olen valinnut diskurssianalyysin, sillä se mahdollistaa laadullisen analyysin tällaisesta tekstiaineistosta. Diskurssianalyysi ei ole tarkka metodi, vaan enemmänkin löyhä viitekehys, kuten Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (2004, 17) teoksessaan *Diskurssianalyysin aakkoset* toteavat. Diskurssianalyysi on luonteeltaan tutkijan lähtökohdista riippuvaa ja siksi onkin kiinnitettävä erityistä huomiota väitteiden todistamiseen lähdetekstin avulla.

2.1 Kirjallisuuskäsitys

Oleellinen termi tutkimuksessani on kirjallisuuskäsitys. Yksi lähestymistapa kirjallisuuskäsitykseen on, että kirjallisuuskäsitys muodostuu siitä, minkälaisia ihmiset olettavat kirjallisuuden olevan ja siksi onkin tärkeää tutkia, miten tässä ajassa vallalla oleva käsitys välittyy oppikirjan kautta uudelle sukupolvelle. Terry Eagletonin mukaan kirjallisuus on funktionaalinen käsite, jonka sisältö muotoutuu sellaiseksi kuin sitä käyttävät ihmiset sen tekevät (Eagleton 1997, 20-21). Oppikirja onkin hyvä mahdollisuus tarkastella sen hetkistä, ajassa ikään kuin jäädytettyä käsitystä. *Särmän* voidaan ajatella ilmaisevan tietynlaista kirjallisuuskäsitystä sekä eksplisiittisesti kertomalla kirjallisuudesta ja kirjallisuudellisuudesta, mutta myös implisiittisesti tuomalla lukijalle esimerkkien kautta näkyville tietynlaista kirjallisuutta.

Anna Helle määrittää väitöskirjassaan *Jäljet sanoissa: jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen* käsitteen kirjallisuuskäsitys merkitystä. Helle tarkoittaa kirjallisuuskäsityksillä sitä, miten erilaisissa diskursiivisissa muodostelmissa artikuloidaan se, mitä kirjallisuus on. Tällä ei siis tarkoiteta yksittäisten väitelausumien keräämistä vaan kokonaisuuksien arviointia ja niiden pohjalta käsityksen

muodostamista. (Helle 2009, 25.) Itse näen tämän lähestymistavan myös mielekkääksi, sillä tämän tyyppisestä aineistosta, joka koostuu useasta eri näkökulmasta kerätystä tiedosta, tulee helposti niin suuri, että kaikkien yksittäisten väittämien arviointi olisi mahdotonta.

Helle perustaa näkemyksensä kirjallisuuskäsityksestä diskursiivisena muodostelmana erityisesti Michel Foucault'n kirjoituksiin tiedon arkeologiasta ja geneologiasta (Helle 2009, 29). Tätä on käsitellyt Pirjo Lyytikäinen (1995) artikkelissaan "Kirjallisuuskäsitys kirjallisuushistorian käsitteenä Michel Foucault'n arkeologian valossa". Lyytikäinen kirjoittaa, että "kirjallisuuskäsityksillä tarkoitetaan eri tapoja artikuloida sitä mitä kirjallisuus pohjimmaltaan on" (Lyytikäinen 1995, 12). Hän selvittää, että kirjallisuuskäsitystä ei tarvitse ymmärtää vain tekstissä esiintyviksi kommentteiksi kirjallisuuden luonteesta vaan teksteistä artikuloituvaksi näkemykseksi. Hän näkee, että kirjallisuushistoria koostuu juuri näiden kirjallisuuskäsitysten muuttumisesta. Hän tosin problematisoi myös kirjallisuushistoriaa, sillä se sisältää itsessään ajatuksen kirjallisuuden "historiallisuudesta". Tämä johtaa hänen mielestään pelkkään kronologisuuteen, eikä tavoita vaativammassa mielessä kirjallisuuden historiallisuutta. (Lyytikäinen 1995, 12-13.)

Kirjallisuuskäsitys voidaan siis nähdä diskursiivisena muodostelmana, joka koostuu tietyinä ajanjaksona vallitsevista kirjallisuuskäsityksistä ja jota voidaan tarkastella jälkeenpäin kirjallisuushistoriallisesti.

2.2. Kaanon ja kirjallisuushistoria

Yrjö Hosiasluoma määrittää kaanonin teoksessaan *Kirjallisuuden sanakirja* (2003) ensinnä pyhien kirjojen luetteloksi ja toisaalta tiettyjen kirjailijoiden hyväksymisen poikkeuksellisen merkittäviksi. Hosiasluoma kertoo kaanonin muodostuvat varsinkin kirjallisuuskriitikistä, kirjallisuushistorioista ja kirjallisuuden opetuksesta. (Sv. kaanon.) Näiden yhteisvaikutuksena syntyy siis yleinen käsitys siitä, mikä on merkittävää ja oletettavasti myös hyvää ja arvokasta kirjallisuutta. Kaanoniin liitetään usein nykyään myös termi vastakaanon, josta Hosiasluoma antaa esimerkiksi feminististen kirjallisuudentutkijoiden luoman laajemman kaanonin, jossa patriarkaalinen kaanon syrjäytetään laajemmalla määrällä erilaista kirjallisuutta (ibid.). Kaanonista terminä harvemmin on epäselvyyttä, mutta kaanonin sisällöstä sitäkin enemmän.

Särmässä tehdään kaanonista oma määritelmä. Kirjallisuushistorian käsittely aloitetaan määrittelemällä sanat historia ja kaanon. Kaanonin sanotaan tarkoittavan ”oikeastaan hyvien teosten luetteloa”, joka on syntynyt kirjallisuushistorioitsijoiden valitsemana. Kaanonia esiteltäessä tuodaan myös esiin, että kirjallisuushistoriaa tehtäessä tehdään valintoja ja kaanon on näistä kirjallisuushistorioista kumuloitunut näkemys hyvästä kirjallisuudesta. (*Särämä*, 97.) Kirjallisuushistorioiden esittämän kirjailija- tai teosluettelon ei kuitenkaan sellaisenaan katsota olevan kaanon, vaan kaanon on jollain tapaa yleisempi, eri kirjallisuushistorioista kumuloitunut. Kirjallisuushistoriat ovat oleellinen osa kaanonin määrittelyä.

Kirjallisuuden sanakirjassa kerrotaan kirjallisuushistorian olevan systemaattinen esitys kirjallisuuden vaiheista. Kirjallisuuden historioiden kirjoittamista on tehty jo aleksandrialaisella ajalla ja Suomessa ensimmäinen kirjallisuuden historia on kirjoitettu 1800-luvun puolivälissä. Pitkään kirjallisuushistorioissa keskityttiin kirjailijaan, mutta 1900-luvun lopulla kirjallisuushistoriaa on siirrytty käsittelemään lukija- ja instituutiokeskeisesti, kuten vuonna 1999 ilmestyneessä *Suomen kirjallisuushistoria 1-3:ssa*. (sv. kirjallisuushistoria.) Kirjallisuushistorioita käytetään osana kirjallisuuden opettamista, joten niissä esiin nostetut kirjailijat saavat näkyvyyttä ja sitä kautta painoarvoa.

Harold Bloomin hyvin tunnettu teos *The Western Canon* (1994) mainitaan *Särmässä* nimeltä (*Särämä*, 97). *The Western Canon* käy läpi länsimaista kirjallisuushistoriaa suurien nimien ja teosten kautta. Bloom nostaa keskiöön William Shakespearen (1564–1616), joka on hänen mukaansa suurin koskaan elänyt kirjailija. (Bloom 1994, 3.) Bloom määrittelee, että kaanon tarkoitti alunperin niitä kirjoja, joita käytettiin opetusinstituutiossa. Hänen mielestään kaanonin todellinen kysymys on: ”What shall the individual who still desired to read attempt to read, this late in history?” (Bloom 1994, 15.) Bloom näkee kaanonin kuitenkin yksittäisen lukijan ja kirjoittajan suhteena siihen, mitä kirjallisuutta on tuotettu ennen heidän

aikaansa ja kehottaa unohtamaan kaanonin pakollisten koulukirjojen listana (Bloom 1994, 19). Hän näkee tietyt kirjailijat esteettisesti arvokkaina ja sen vuoksi kanonisoituina ja kritisoi kaanonkeskustelun politisoitumista (Bloom 1994, 21). Hän menee melko korkeisiin sfääreihin puolustaessaan kaanonin tarvetta:

If we read the Western Canon in order to form our social, political or personal moral values, I firmly believe we will become monsters of selfishness and exploitation. [–] The reception of aesthetic power enables us to learn how to talk to ourselves and how to endure ourselves. [–] All the Western Canon can bring one is the proper use of one's own solitude, that solitude whose final form is one's confrontation with one's own mortality. (Bloom 1994, 28.)

Hänen mielestään voimakkaat kirjalliset esteettiset elämykset voivat siis opettaa ihmisille jotain oleellista elämästä ja siksi jonkinlainen esteettisesti vaikuttavien kirjojen lista on oltava. Tämän listan sisällöksi hän ehdottaa mm. Shakespearea, Dantea (1265–1321) ja Leo Tolstoita (1828–1910) (ks. Bloom 1994, 497-536).

Kaanonkeskustelun politisoitumisella Bloom viittaa jo aiemmin mainitsemaani feministiseen tutkimukseen, neo-marxismiin ja foucault'laiseen kritiikkiin, jotka eivät hänen mielestään pysty selittämään esteettistä arvoa. Hänen mielestään Shakespearea ei voida typistää vain renessanssiajan sosiaalisesti energiaksi. (Bloom 1994, 3.) Bloom vastustaa siis ajatusta kirjallisuudesta ja kirjallisuuden kaanonista vain yhteiskunnallisten ilmiöiden kuvastajana ilman jonkinlaisia suurempia esteettisiä arvoja. Kaanonia on kuitenkin pyritty horjuttamaan erilaisista lähtökohdista, kuten mainitsemani vasta- tai varjokaanoneilla, mutta myös poliittisista syistä. Esimerkiksi Catherine S. Stimpson tuo artikkelissaan ”Reading for love: Canons, Paracanons and Whistling Jo March” esiin ajatuksen parakaanonista, johon voi kuulua mikä tahansa teos, jota lukijat rakastavat. Teoksen ei tarvitse olla erityisen myyty tai tunnettu, mutta tietysti suuri levinneisyys on merkki rakkaudesta (Stimpson 1990, 959). Tällöin Bloomin arvostamalla esteettisellä laadulla ei olisi merkitystä. Varjokaanoneita on tehty myös muista lähtökohdista, usein haastaen käsitys arvokkaasta kirjallisuudesta valkoisten keski-ikäisten länsimaisten miesten kirjoittamana. Poliittiseksi kaanonkysymyksen tekee ajatus vallasta, joka tällaisella arvottamisella on. Valta liittyy vahvasti diskursseihin ja niitä analysoimalla voidaan päätellä jotain valtasuhteista, tässä tapauksessa erilaisten kirjallisuuskäsitysten välisistä.

Juha Rikama käsittelee kaanonia suomalaisen kouluopetuksen näkökulmasta artikkelikokoelmassaan *Kaanon ja reseptio* (2001), johon on kerätty hänen tekstejään aiheesta useilta vuosilta. Hän määrittelee, että kaanonilla tarkoitetaan

sellaisten kansallisesti merkittävien kaunokirjallisten teosten kokoelmaa, joiden tuntemisen voi katsoa kuuluvan kansalaisten yleissivistykseen (Rikama 2001, 83).

Hän painottaa siis kansallista näkökulmaa, eikä Bloomin tavoin korosta lukukokemuksen merkitystä. Kaanon voi vaihdella eri kansojen välillä. Hän kirjoittaa, että kirjallisuuden opetuksessa Suomessa voidaan

nähdä kaksi vaihetta, joista ensimmäinen 1960-luvulle ulottunut vaihe sisälsi suppeaa kansallisten klassikkojen luetuttamista. Sen jälkeen siirryttiin oppilaskeskeisempään opettamiseen ja yksilöllisten lukumieltymysten korostamiseen, mikä on merkinnyt kaanonin murenemistä. Hän huomauttaa, että ”viime vuosina paine selkeän kansallisen kaanonin palauttamiseksi kouluopetukseen on jälleen kasvanut”, sillä sen avulla voitaisiin vahvistaa kansallista kulttuuritietoisuutta. (Rikama 2001, 83.) Kaanon on siis käytännön sanelema asia, väline, jolla voidaan päästä päämäärään.

Suomalaisen koulun kaanonista hän antaa seikkaperäisen kuvan artikkeleissaan ”Olemmeko kaanonin vartijoita?” ja ”Suomalaisten suosikkikirjat ja lukion kirjallisuudenopetuksen suosikit”. Hänen hahmottelemassaan aikaisemmassa vaiheessa 1960-luvulle asti 15 eniten luetun teoksen osuus lukioissa oli kolme neljäsosaa ja ennen 1950-lukua vielä suurempi (Rikama 2001, 93). Suomalaista kirjallisuudenopetusta on 1900-luvun alusta asti hallinnut *Kalevala*, joskin *Seitsemän veljestä* tulee hyvänä kakkosena (mts, 87). 1960-luvun jälkeen kirjallisuus kouluissa on monipuolistunut ja kansainvälistynyt ja Rikaman mukaan kaanon jo melko heiveröinen. Se on johtanut huoleen yhteisen kansallisen kokemuspohjan murenemisestä. (mts, 95.) Kaanonin laajentuminen voi tässä tapauksessa tarkoittaa sen välineen heikkenemistä, jolla kansallista yhtenäisyyttä voidaan ylläpitää. Tämä on kiinnostava ajatus tämän tutkimuksen kannalta, sillä kirjallisuuden oppikirjan esittelemän kirjallisuushistorian voidaan katsoa rakentavan osaltaan suomalaista kaanonia. Rikama on keskittynyt kokonaisteosten lukemiseen, joten hänen esittämänsä luvut eivät kerro lyhyempien katkelmien ja lukemistojen käytöstä.

Suomessa koulupetuksessa ei ole käytössä tiettyä kaanonia, eikä opetussuunnitelman perusteissa mainita mitään teoksia nimeltä. Lähimaista Tanskassa ja Norjassa tällaisia kaanoneita kuitenkin on käytössä. Tanskassa kansakoulun ja lukion kaanoniin kuuluu 15 teosta, Norjassa 25. Katri Sarmavuoren mukaan myös monet suomalaiset opettajat toivoisivat tällaista kouluun. Hän ei kuitenkaan asetu ehdottomasti sen taakse, vaan ehdottaa vertailevaa tutkimusta, jotta nähtäisiin onko tällaisesta hyötyä. (Sarmavuori 2011, 233.)

Katri Sarmavuori on tutkinut vuonna 2010 opettajien suhtautumista ohjattuun kaanoniin lukioissa. Ammattilehti *Virkkeessä* 6/98 julkaistiin Äidinkielen opettajaliiton ehdotus lukion kirjalistaksi. Sarmavuori lähetti kyseisen listan opettajille pyytäen kommentteja kaanonlistan sopivuudesta ja luetuttamistaan kirjoista (Sarmavuori 2004, 12). Kyselyssä kävi ilmi, että suuri osa opettajista piti ehdotusta listasta hyödyllisenä. Sarmavuori myös kertoo, että opettajien suurta valinnanvapautta on pahoiteltu, sillä opetus jää villiksi, eikä ole edes määritelty kuinka moneen teokseen oppilaiden tulisi luokka-asteella tutustua. Sarmavuori itse argumentoi, että kirjalistasta olisi hyötyä erityisesti lukiossa, koska se helpottaisi ylioppilaskokeisiin valmistautumista. (Sarmavuori 2007, 128-129.)

Sarmavuori on myöhemmin urallaan koonnut teokseensa *Opi ja ohjaa lukemista* (2011) *The Western Canonista*, Juha Rikaman tutkimuksista ja muista lähteistä oman kantansa koulukaanonista ja tehnyt listan koulussa yhteisesti luettavista kirjoista (Sarmavuori 2011, 10, kaanonin esittely sivulta 233 eteenpäin). Tämä lista on pitkälti yksi yhteen Rikaman luetuimpien lukiokirjojen listan kanssa, joskin Sarmavuori on lisännyt siihen ulkomaisia teoksia. Sarmavuori perustelee tätä kaanonia klassikkoteosten yleissivistävyydellä, pysyvillä arvoilla ja sillä, että niillä on edelleen vahvaa sanottavaa (Sarmavuori 2011, 10). Sarmavuori viittaa Bloomiin kirjoittaessaan ylistystä lukemiselle ja lukunautinnolle (Sarmavuori 2011, 30). Hän sanoutuu näin ainakin osittain irti perinteisestä suomalaisesta ajattelusta, että koulussa luettavien kirjojen tulisi ensisijaisesti kasvattaa kansallistunnetta. Hän ei nosta keskiöön kansallista kulttuuritietoutta, johon Rikama viittasi, vaan pyrkii suomalaistenkin klassikkoteosten kautta tuomaan iloa ja nautintoa lukemiseen ja mahdollisuuden vahvoille kokemuksille. Tässä mielessä hänen listansa muistuttaa Stimpsonin parakaanonina, johon kuulumiseen riitti se, että kirjaa rakastetaan. On toki kyseenalaista kuinka paljon oppilaat rakastavat heille valmiiksi valittuja klassikkoja, joista kaikki on kirjoitettu reilusti ennen heidän syntymäänsä. Sarmavuori tuo esiin myös sen, että koulu ja kirjallisuus ovat keskenään ristiriidassa.

Koulu haluaa sopeuttaa nuorta yhteiskunnan normien mukaiseen käyttäytymiseen. Kirjallisuus taas voi rikkoa normeja, olla epämoraalista ja tarjota kielenkäytössäkin kiro sanoja, slangia ja huolimaton puhekieltä. [--] Kirjallisuuden avulla voidaan tukea lapsen ja nuoren kehittymistä, tarjota aineksia oman persoonallisuuden rakentamiselle ja omien ongelmien ratkaisemiselle. (Sarmavuori 2007, 114)

Sarmavuori siis kelpuuttaa kaanoniin myös teoksia, jotka kannustavat oppilasta rakentamaan identiteettiään ristiriidassa yhteiskunnan valmiisiin rooleihin sopeutumisen kanssa.

Kaanoneita voidaan siis muodostaa erilaisista lähtökohdista. Kaanonia voidaan käyttää kansallisen kulttuuritietoisuuden nostajana, hyvien kirjojen luettelona tai käytännöllisesti opetuksen apuna. On kuitenkin kiistatonta, että 2010-luvun maailma on lukijalle avoimempi kuin vaikkapa Suomi 1950-luvulla. Erilaisten marginaalikirjallisuudenlajien nouseminen paremmin tavoitettaviksi ja luetummiksi laajentanee kaanoneita, ellei murena niitä kokoaan.

2.3. Diskurssianalyysi

Arja Jokinen ja kumppanit teoksessaan *Diskurssianalyysin aakkoset* (2004) määrittelevät diskurssianalyysin ”väljäksi teoreettiseksi viitekehukseksi [–], joka sallii erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovelluksia” (17). Se ei siis ole tarkka metodi, jota soveltaa, vaan mahdollistaa tietyistä teoreettisista lähtöoletuksista tehtävän tutkimuksen. Ottaen huomioon kirjallisuuskäsityksen diskursiivisen luonteen, jota avasin hieman jo aiemmassa luvussa, diskurssianalyysin käyttäminen on melko luonnollinen valinta. Taustalla minulla on hermeneuttinen lähestymistapa lähdeaineistooni, sillä pyrin syventämään ymmärrystäni lähdetekstistä tutkimalla sekä yksityiskohtia että asettamalla niitä kokonaisuuden kontekstiin palaten tarvittaessa tarkastelemaan kuinka kontekstin tulkinta on mahdollisesti muuttanut yksityiskohdan tulkintaa.

Diskurssianalyysillä pyritään saamaan selville, kuinka teksti rakentaa sosiaalista todellisuutta. Diskurssianalyysin aakkosissa määritellään viisi teoreettista lähtöoletusta diskurssianalyysille:

- 1) oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta, 2) Oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta, 3) Oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta, 4) Oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin, 5) Oletus kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta. (Jokinen et al. 2004, 17.)

Tutkimuksesta riippuen nämä painotukset vaihtelevat (ibid.). Tässä tutkimuksessa painotan erityisesti kielenkäytön sosiaalista luonnetta ja sen seurauksia tuottavaa luonnetta. Kirjallisuuskäsityksen jäljittäminen diskursiivisena muodostelmana vaatii sitä, että oletan oppikirjan lausumien ja kirjallisuusviitteiden luovan sosiaalista todellisuutta, jossa merkityksiä jaetaan, haastetaan ja siirretään eteenpäin. Kielellä konstruoidaan eli merkityksellistetään sitä kohdetta, josta kirjoitetaan (Jokinen et al. 2004, 18), joten pyrin diskurssianalyysillä tutkimaan, mitä merkityksiä kielelliset valinnat ja kirjallisuudesta annettavat esimerkit määrällisesti ja laadullisesti muodostavat *Särmässä*.

Diskurssianalyysiä on käytetty tutkimuksessa yleisesti jo vuosikymmeniä. Se on yleisesti käytössä sekä kielitieteissä että yhteiskuntatieteissä, vaikka diskurssi käsitteenä onkin laaja-alainen ja jopa häilyvä. Sitä käytetään sekä kielitieteissä merkitsemään sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta että jälkistrukturalistisessa yhteiskuntateoriassa todellisuuden sosiaalisena konstruktiona ja tiedon muotona (Fairclough 1997, 31). Esimerkiksi Norman Fairclough (1995) määrittelee diskurssin olevan sosiaalisen käytännön muoto ja diskurssianalyysin olevan puolestaan sen analyysiä, kuinka tekstit toimivat sosiokulttuurisessa käytössä. Fairclough kehottaa muistamaan, että tällainen analyysi vaatii, että tekstin kaikki tasot huomioidaan kieliopillisesta tasosta tekstin suuriin struktuureihin asti. Millä tahansa näistä

tasoista voi olla oleellista tietoa kriittiselle ja ideologiselle analyysille. (Fairclough 1995, 7.) Tämän mukaan diskurssianalyysi mahdollistaa siis sekä tekstin hyvin pikkutarkan tarkastelun että suurten kokonaisuuksien hahmottamisen ja kontekstin huomioimisen aineistoa tulkittaessa, jotta aineistosta voidaan tehdä kokonaisvaltaisia huomioita.

Michel Foucault'n kirjoituksia voidaan pitää kriittisen diskurssianalyysin taustana. Hän otti pesäeroa aiempaan ajatteluun, jossa tekstin nähtiin heijastavan maailmaa. Strukturalistit olivat kiinnostuneita kielen osien analysoinnista, mutta diskurssianalyytikot analysoivat myös sitä mitä kieli tarkoittaa (Mills 1997, 135). Foucault ja hänen jälkeensä tulleet teoreetikot ovat nähneet tekstin omana, erillisenä systeeminään, jolla on omat sääntönsä ja rajoitteensa, jotka ohjaavat miten yksilöt ajattelevat ja näkevät asiat. (Mills 1997, 8.) Sara Mills (1997) vetää teoksensa *Discourse* alussa yhteen foucault'laisia näkemyksiä diskurssista ja määrittelee, että kirjallisuuden teoriassa diskurssien tutkimuksessa tutkitaan valtasuhteissa tuotettuja lausumia (Mills 1997, 8). Valta ja vallan analysoiminen onkin merkittävä osa diskurssien tutkimusta. On tärkeä huomata, että oppikirjat ovat osa koulun institutionaalista valtaa ja koululaitosta ja sen osia olisi mahdollista tutkia myös yhteiskuntatieteellisesti vallankäytön näkökulmasta. Kirjallisuuskäsityksen tutkiminen antaa osaltaan tietoa opiskelijalle välitettävistä asenteista, arvoista ja tiedoista, ja valinnat, joita kirjoittajat ovat tehneet, ovat kirjoittajien vallankäyttöä lukijaa kohtaan.

Foucault'n mukaan diskurssit muodostuvat siis lausumista ja diskursiivisten muodostelmien analyysissä on kyse lausumien analyysistä (Foucault 2005, 108). Lausuma ei tarkoita yksittäistä lausetta tai puheaktia, vaan se on tietyille merkeille kuuluva "olemassaolon funktio, jonka pohjalta voidaan sitten analyysin tai intuition avulla päättää, ovatko merkit mielekkäitä" (Foucault 2005, 117). Lausumien löytäminen ja eristäminen tekstistä on siis tutkijan analyysia tai intuitiota, minkä vuoksi diskurssianalyysissä tuleekin kiinnittää erityistä huomiota siihen, millä perusteella lausumia etsitään ja mitä niiden perusteella tulkitaan tekstistä.

Metodikseni valitsemassani diskurssianalyysissä tarkastellaan lausumia tai vastaavia kielen yksikköjä ja tehdään päätelmiä siitä, miten paljon tai millaisessa kontekstissa mitäkin on. Pyrin siis erittelemään *Särmästä* kirjallisuuteen ja kirjallisuudellisuuteen liittyviä lausumia, jotta näen, millainen diskurssi niistä muodostuu ja millaisiin valmiisiin diskurseihin ne liittyvät. Erityisessä tarkastelussa minulla ovat kirjallisuusviittaukset ja esimerkit, sillä oletan saavani niiden määrää tarkastelemalla tietoa myös sellaisista merkityksistä, joita ei ole kirjoitettu auki tekstiin. Analyysissäni lähdän siitä oletuksesta, että kielellä luodaan ja ylläpidetään valtarakenteita ja näitä valtarakenteita voidaan analysoida, jotta saataisiin tietoa mitä tietoa ja asenteita välitetään eteenpäin.

Sovellan diskurssianalyysiä tutkimukseni metodina melko löyhästi, sillä tarkastelen selkeiden kirjallisuutta käsittelevien lausuntojen lisäksi myös määrällisiä viittauksia kirjallisuuteen. Analyysini on siis laadullista,

mutta nojaa myös määrällisiin tekijöihin. Tutkin aineistoani käymällä läpi kuinka monta kertaa ja millä tavoin eri kirjailijoita ja teoksia *Särmässä* käsitellään. Kerään tietooni kuinka monta kertaa jokin kirjailija mainitaan *Särmässä* ja sen tehtäväkirjoissa. Kerään myös tietoa siitä, kuinka paljon painoarvoa maininnoilla on, eli erottelen onko joku kirjailija mainittu vain nimeltä, vai onko häntä tai hänen teostaan esimerkiksi käsitelty tehtävissä tai näytetty kuvana. Olen valinnut tämän lähestymistavan sen vuoksi, että erityisesti tällaisessa lähdeaineistossa, joka koostuu eri henkilöiden kirjoittamista, yhteenkoordinoituista osista, on kiinnostava katsoa nouseeko kirjallisuudesta kuitenkin ristiriidaton ja yhtenäinen käsitys. Kirjoittajien mahdollisista omista erilaisista näkemyksistä huolimatta lukija saa teoksen yhtenä tekstinä.

Ryhmittelen kirjallisuusesimerkkejä myös muilla perusteilla saadakseni selville millaisia osadiskursseja teoksen sisälle muodostuu. Aineistostani lähtien pyrin löytämään, millaisia merkitseviä linjoja *Särmään* muodostuu esimerkiksi tietyn aikakauden kirjallisuuden suhteen tai kirjailijoiden sukupuolen suhteen.

Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi antaa minulle siis mahdollisuuden tutkia lähdeteoksiani peilaten niitä erilaisiin taustaoletuksiin. Nostan esille erilaisissa ryhmittelyissä merkitykselliseksi kokemiani havaintoja, joiden voidaan ajatella rakentavan osaltaan niitä diskursseja, joista lopulta muodostuu *Särmän* kirjallisuuskäsitys tai sen kirjallisuuskäsitykset.

2.4 Oppikirjojen tutkimus

Oppikirjojen tutkimusta on tehty Suomessa melko vähäisesti. Pro gradu -tutkielmia eri oppiaineiden oppikirjoista on tehty melko runsaastikin, mutta väitöskirjoja melko niukasti. Oppikirjojen historiasta on julkaistu teos *Oppikirjan historia: kehitys sumerialaisista suomalaisiin* (Antti Lappalainen 1992). Markku Variksen mukaan merkittäviä tutkimuksia äidinkielen oppikirjoista ovat tehneet jo aiemmin mainitsemani Katri Savolainen sekä Irina Koskinen, Tarja Palmu että Juha-Pekka Heinonen. (Varis 2012, 55-56.) Yleisesti oppikirjoja on tutkittu hyvin monenlaisista näkökulmista, kuten tasa-arvon ja sukupuolen esittämisen näkökulmasta, joidenkin tiettyjen erityisten aihealueiden opettamisen välineinä tai vaikkapa monikulttuurisuuden näkökulmasta.

Sekä Varis että Tarja Palmu korostavat, että oppiaineena äidinkieli ja kirjallisuus on niin monimuotoinen, että oppikirjan lisäksi käytetään runsaasti muuta aineistoa, kuten kaunokirjallisia tekstejä, videoita, sanomalehtiä ja oppilaiden itse tuottamia tekstejä (Varis 2012, 62; Palmu 2003, 54). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta tutkittaessa tuleekin ottaa huomioon oppikirjan mahdollisesti hyvin vähäinen merkitys. Oppikirjoja myös kierrätetään paljon ja ne voivat olla käytössä huomattavasti pidempään kuin mitä ajantasaisuuden vaatimus edellyttäisi. Näistä seikoista huolimatta oppikirja on merkittävin yksittäinen teos, jota kouluissa yleisesti käytetään.

Markku Varis (2012) kertoo väitöskirjassaan *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*, että pohjimmiltaan oppikirjojen tutkimus on ”yhden erityisen genren analyysiä” (Varis 2012, 60). Varis vetää yhteen hyvän oppikirjan ominaispiirteitä:

Hyvän oppikirjan kriteereiksi aiemman tutkimuksen valossa voidaan määritellä värittömyys: kirjoittajien ääni ei kuulu ja faktat todetaan neutraalisti. Oppiteksti on koherenttia, mutta ei liian. Ensimmäisessä se opettaa, mitä pidetään tärkeänä opittavana asiana. Kuvien, tehtävien ja muiden tekstuaalisten elementtien avulla se osoittaa, mikä on tärkeää ja miten asia oletetaan opittavan. Oppilaiden saaman tiedon täytyy olla helposti opettajan kontrolloitavissa. Oppikirjan pitäisi myös kestää opetuksessa useita vuosia mutta olla samaan aikaan ajantasainen – kriittinen suhteessa aikaisempiin oppeihin. Vihdoin sen tulisi vastata valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin ynnä opettajien yksilöllisiin tarpeisiin. (Varis 2012, 61.)

On kyseenalaista kuinka hyvin oppikirjat todellisuudessa toteuttavat näitä piirteitä, mutta jonkinlaisena genren hahmotelmana Variksen luonnehdintaa voidaan pitää. Tutkimuksessani en erityisesti analysoi *Särmää* genretutkimuksen näkökulmasta, mutta hänen hahmottelemansa kriteerit ovat kiinnostava tausta, johon verrata *Särmää* kirjallisuuden opettamisen näkökulmasta. Variksen luonnehdinta tukee sitä, että on tärkeää analysoida tekstin ja kuvan yhteyttä, sillä siten saadaan tietoa siitä, miten opetettavat asiat painottuvat ja saavat huomiota oppikirjassa.

Katri Sarmavuori erittelee tutkimuksessaan *Äidinkielen oppikirjojen aallokossa* oppikirjatutkimuksen kolmeen lajiin: Hyvän oppimateriaalin kriteerien luettelointiin, kyselytutkimuksiin ja tekstin tutkimukseen. Lisäksi Sarmavuoren katsaus äidinkielen oppikirjojen tutkimukseen kertoo, että oppikirjoista on tutkittu lähinnä kirjoittamisen ja lukemisen opetusta, tehty erilaisia sisällönanalyysyjä esimerkiksi sukupuolirooleista ja isänmaallisuudesta, ja tutkittu luettavuutta. Sarmavuori erikseen mainitsee, että kaanonien ja kirjailijoiden tekstien käyttöä ei ole tutkittu, ja ”kirjallisuuden opetus on jokseenkin tutkimatonta aluetta”. (Sarmavuori 2000, 22.) Kirjallisuuden opettaminen on kuitenkin ollut osa suomen opettamista koko oppiaineen olemassaolon ajan, joten on sikäli yllättävää, että vaikka Suomen äidinkielenkielen opettajien seura on hyvin aktiivinen, kirjallisuuden opettamisesta ei ole käyty enempää akateemista keskustelua.

Kriteeriluetteloiden tekemistä Sarmavuori pitää 1970- ja 1980-lukujen piirteenä. Kriteerejä on laadittu niin sisällöllisistä, didaktisista kuin ulkoisista ominaisuuksistakin paperin kiiltävyydestä lähtien. (Sarmavuori 2000, 7-13.) Niistä on siirrytty 1990-luvulla tekstilingvistiseen lähestymiseen, jolla on selvitetty erityisesti luettavuutta, mutta myös oppikirjatekstiä tekstilajina, joka vaikuttaa lukijaan (Sarmavuori 2000, 20). Tutkimukseni liittyy tähän tekstilingvistiseen tutkimukseen, jossa on annettu enemmän tilaa sen tutkimiselle, mitä merkityksiä oppikirjat antavat esittelemilleen asioille. En kuitenkaan jää sille tasolle, josta Sarmavuori moittii kriittisiä tekstilingvistikkoja, eli en keskity pikkutarkkaan lingvistiseen kuvailuun, vaan pyrin hahmottamaan sellaista kokonaisuutta, joka rakentuu myös toimintana lukijan ja teoksen välillä ja oppikirjan suhteesta oppiaineeseen ja lukiokoulutuksen tavoitteisiin. Otan tekstilingvistiikasta käyttöni sen ajatuksen, että tekstissä tehdyillä ratkaisuilla ja tekstin muodoilla on itsessään merkitystä, kun arvioidaan oppikirjan välittämää kuvaa kirjallisuudesta.

3. Kirjallisuuden asema ja merkitys

Särmästä on luettavissa erilaisia lausumia kirjallisuudesta. Näitä lausumia tarkastelemalla voidaan saada jonkinlaista käsitystä siitä, millainen arvo kirjallisuudelle annetaan ja mitä pidetään hyvänä kirjallisuutena tai hyvänä syynä kirjallisuuden lukemiselle. Kirjallisuusdiskurssi muodostuu sekä eksplisiittisesti oppikirjan teksteistä että implisiittisesti siitä, miten kirjallisuutta käsitellään.

Särmän kirjallisuusosio rakentuu osista ”Kirjallisuuden lajeja ja käsitteitä”, ”Länsimaisen kirjallisuuden historia” ja ”Suomen kirjallisuuden historia”. Tämä lajittelu jo itsessään kertonee jotain siitä, millainen rooli kirjallisuudella katsotaan olevan. Ei liene sattumaa, että siirrytään hyvin teknisestä tulkinnan työkalujen esittelystä historialliseen katsaukseen. Tämä esittelyjärjestys selittyy osittain myös opetussuunnitelman vaatimuksilla. On kuitenkin mielenkiintoista tarkastella lähemmin jääkö *Särmä* vain tulkintatyökalujen ja historiatiedon antajaksi, vai käsitelläänkö kirjallisuutta muunakin kuin teknisesti tulkittavana ja käsiteltävänä ja yleisen historiatiedon lisänä.

Heti kirjallisuusosion alussa ohjataan lukijaa kiinnostavalla tavalla pohtimaan kirjallisuuden merkitystä. *Särmän* kirjallisuusosio alkaa otsikolla ”Kirjallisuuden lajeja ja käsitteitä” ja määritelmällä kaunokirjallisuudesta ja kirjallisuudesta yleisesti alaotsikon ”Miten kirjallisuutta luetaan” alla:

Mitä kirjallisuus on?

Kirjallisuus on länsimaisen kulttuurin kulmakiviä. Tätä kaikkea se tekee:

- Kokeilee rytmejä, punoo juonia ja henkikökuvia, rakentaa fantasian rinnakkaismaailmoja. Hauskuuttaa, pitää seuraa, viihdyttää. Suo hetken ylellistä turhuutta ja mietiskelyä.
- Antaa tietoa. Osallistuu keskusteluun historiasta ja identiteetistä. Hakee seuraa muista taiteista. Opettaa ja herättää ajatuksia kuvaamalla tavallisten ihmisten elämää. Kyseenalaistaa yhteiskunnan arvoja ja normeja
- Provosoi.
- Tarkastelee kriittisesti yhteisiä asioita, kuten yhteiskunnallista asemaa, rotua, sukupuolta, uskontoa, taloutta. Pitää yllä sosiaalista ja kulttuurista vallankumousta.

Kaikkialla sananvapaus ei toteudu. Sanojen kieltäminen osoittaa, että sanalla on voimaa. Useat vallanpitäjät ovat tajunneet, että kirjallisuuden maailma avaa aistit ja herättää pyrkimyksen oikeudenmukaisuuteen. Sinä ratkaiset lukijana, millainen kirjallisuus sinua koskettaa ja millaisiin maailmoihin sen mukana pääset. (*Särmä*, 63.)

Tämä kyseinen katkelma löytyy osion alusta erillisenä tekstinä, niin kutsuttuna nostona. Se ohjaa siis lukijaa tulkitsemaan tulevaa tämän määritelmän kautta. On kuitenkin huomattava heti aluksi, että se on sijoitettu hyvin oppikirjamaisen eri kirjallisuuden lajien määrittelyn alle. Lukija saa siis ensin tiedon, että

kaunokirjallisuus on proosaa, lyriikkaa ja draamaa, ja vasta sitten mennään kirjallisuuden funktioihin. (*Särmä*, 63.)

Ensimmäinen määritelmä on viihdyttävyyks. Kaunokirjallisuus "hauskuuttaa" ja "suo hetken ylläistä turhuutta". Turhuus on hyvin arvolatautunut sana, ja antaa melko vahvan mielikuvan kirjallisuudesta viihteenä, joka ei ole tärkeää. Kirjallisuus on jotain ylimääräistä, ei oleellista tai perustavanlaatuisia. Lausumasta tulee mielikuva siitä, että kirjallisuudella paetaan ehkä kiirettä tai arkea, joka on tärkeää verrattuna "turhaan" kirjallisuuteen.

Toinen määritelmä on tiedon antaminen ja opettaminen. Kirjallisuus antaa tietoa eri aiheista, eli opettaa jotain lukijalleen. Kolmas on "provosointi", jonka voi yhdistää kriittisen tarkastelun kanssa samaan yhteiskunnalliseksi vaikuttamiseksi nimeämään kategoriiaan. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen yhdistetään tekstissä sellaisiin asioihin, kuten "vallankumous", "kyseenalaistaminen" ja "oikeudenmukaisuus". Kaikilla näillä sanoilla on vahva arvolataus. Oikeudenmukaisuus on selvästi positiivinen sana, sillä oikeus lähtökohtaisesti koetaan jonkin vääryyden korjaamiseksi. *Särmässä* "vallanpitäjät" laitetaan kiinnostavasti vastakkain positiivisesti värittyneen oikeudenmukaisuuden kanssa. Vallanpitäjät ovat siis jotain muuta kuin oikeudenmukaisia ja kirjallisuuden rooli on auttaa lukijaa vastustamaan väärässä olevia vallanpitäjiä.

Särmä ohjaa siis lukijaa tietoisesti tarkastelemaan kirjallisuutta ainakin kolmesta näkökulmasta, eli esittelee kolme diskurssia: viihteen diskurssi, tiedon lähteen diskurssi ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen diskurssi. Ainakaan kirjallisuuden roolia ei pidetä yhteiskunnallisesti pienenä, niin vahvasti kirjallisuusosion esittelyssä painottuvat tiedon jakamisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmat. Henkilökohtaisesta merkityksestä ei tässä yhteydessä niinkään puhuta, mutta seuraavalla sivulla luvun päättää kuitenkin maininta siitä, että kirjallisuus on "maailmankuvan muodostumisen väline" (*Särmä*, 64). Sitä kautta tekstikatkelman sävy muuttuu hieman lähemmäs henkilökohtaisia, ihmisen sisäisiä merkityksiä, jos vahva yhteiskunnallinen merkitys aiemmin katsotaan vastakohtaisesti ihmisestä ulospäin suuntautuvaksi merkitykseksi.

On kiinnostavaa, että yhteiskunnallinen merkitys esitellään sellaisilla termeillä, jotka eivät ole välttämättä yhteiskuntarauhaa ylläpitäviä. Vallankumouksen ylläpitämistä ei voine tulkita kovinkaan rauhalliseksi asiaksi. Provosointi on myös jo yleisessä kielenkäytössä sana, jolla tarkoitetaan haastamista ja kiivaankin keskustelun herättämistä. *Särmä* ei pelkää antaa kirjallisuudelle totuttua järjestystä horjuttavaa roolia. Tämä on mielenkiintoista, sillä kuten aiemmin on mainittu, koulujen lukemistot ja kaanonit ovat olleet hyvin vahvasti kansallismielisiä ja siten voidaan myös olettaa, että erityisesti tietynlaista, kansallista yhtenäiskulttuuria ylläpitäviä. *Särmä* ottaa tässä mielessä siis irtioton ainakin määritelmän tasolla

aiemmasta koulussa opetettavan kirjallisuuden määritelmästä, joka Suomessa korosti kansallisen identiteetin vahvistamista.

Ajatuksia herättävän alkumääritelmän jälkeen *Särmä* keskittyy kuitenkin melko tiukasti käsittelemään kirjallisuuden tulkinnan välineitä, ei sen merkitystä yksilölle tai yhteiskunnalle, vaikka proosaosuus aloitetaan esittelemällä sen yhteys ”tosielämään”:

Proosa on kertovaa kirjallisuutta. Yhä useammin puhutaan myös fiktiosta, mikä antaa ymmärtää, että proosakertomusten aiheena on jokin kuvitteellinen tapahtumasarja. [-] Monesti proosa ottaa aiheensa ja aineistonsa tosielämästä. (*Särmä*, 65)

Proosaa käsitellään tämän esittelyn jälkeen listaamalla erilaisia kertojaratkaisuja, henkilön kuvaamisen keinoja, kerronnan kulkua, kertomisen rakenteita ja novellin ja romaanin lajeja. Kirjallisuus näyttäytyy näin kohteena tulkinnalle, jota tehdään ennalta määritellyillä termeillä ja tulkinnan välineillä, joita *Särmä* lukijalle opettaa. Lukijaan viitataan hyvin vähän, sanotaan vain, että ”lukija rakentaa hahmoihin syvyyttä” ja tietyillä keinoilla, kuten ennakkoinnilla ja toistolla voidaan herättää lukijan mielenkiinto (*Särmä*, 71 ja 72). Lukukokemukseen mennään tarkemmin vasta luvussa ”Kirjallisuuden tulkinta”, jossa annetaan hyvin tarkkoja ohjeita siihen, miten lukija voi lähestyä kaunokirjallisuutta tehdäkseen siitä tulkinnan.

Kun luemme dekkaria, scifiä tai rakkausromaanin, etsimme usein elämystä tai seuraamme jännittävää juonta. Toki silloinkin dramatisoimme tapahtumia mielessämme ja teemme tulkintaa hahmojen välisistä suhteista sekä pohdimme, miten ne peilaavat yhteiskuntaa.

[-] Mikä hyvänsä tulkinta ei silti käy. Onnistunut tulkinta perustuu osoitettavissa oleviin havaintoihin ja tekstin kokonaisuuden hallintaan. (*Särmä*, 93)

Syitä tehdä tulkinta käsitellään hyvin vähän. Lähimmäksi perustelua päästään kun kerrotaan tulkinnan lopputuloksen olevan lukijan henkilökohtainen ymmärrys ”teoksen perusajatuksista”:

Tulkinnassa syvennetään omaa näkökulmaa. Siirtyessä analyysistä tulkintaan näyttää lukijan henkilökohtaisen panoksen ymmärtämiseen. Keskeinen kysymys on, miten minä ymmärsin teoksen perusajatuksen. Olipa tulkinta mikä hyvänsä, sen tulisi olla perusteltu eli pohjautua tekstin analyysiin. (*Särmä*, 95)

Kirjallisuutta tulkitaan siis jotta voidaan pohtia, kuinka teos peilaa yhteiskuntaa, ja pyritään ymmärtämään teoksen perusajatus. Kirjallisuudessa siis oletetaan olevan ”perusajatus”, jota ymmärtää ja pohtia.

Tulkintaa aktina selitetään erityisesti *Tehtäviä 3*:ssa, joka alkaa ”Neljä hyvää kysymystä”-osiolla, kuten osa muistakin tehtäväkirjoista.

Mikä on 3. kurssilla keskeistä?

Keskeistä on tutustua eri kirjallisuuden lajeihin, tarkastella kaunokirjallisia tekstejä ja tulkita niitä.

Mitä sitten on tulkinta? Miksi se on tärkeää?

Tulkinta on lukijan tai katsojan käsitys siitä, mistä novellissa, runossa, näytelmässä, elokuvassa tai muussa sellaisessa on kyse. Tulkintaa on vaikea selittää lyhyesti, mutta käsitteenä tulkinta vilahdaa lähes kaikissa tämän tehtäväkirjan sarjoissa. Tulkintaan päädytään yleensä erittelyn kautta. Erittelystä pyritään selvittämään, mihin tekstin ominaisuuksiin tulkinnan voi perustaa. (T3, 4.)

Tässä ei kerrota mitään siitä miksi tulkintaa tehdään, vaikka sanotaan tulkittamisen oppimisen olevan kurssin sisällön keskeinen osa.

Kirjallisuus on siis jotain, mitä voi ja pitää tulkita oikein. Kirjallisuus on muuttunut tässä vaiheessa aktiivisesta tekijästä tekemisen kohteeksi: ”Lukija ohjaa, näyttölee ja ottaa sen vastaan kokemustensa ja tietojensa pohjalta.” (*Särmä*, 93) Lukija voi tehdä oikeita tulkintoja, kun oppii tietyn tekniikan, jolla käsitellä kirjallisuutta. Oppikirjalle tyypillisesti *Särmä* antaa ohjeita siitä, kuinka tekstiä tulee ensin lukea yleisesti, sitten siirtyä tarkempaan analyysiin ja lopulta tehdä perusteltu tulkinta (*Särmä*, 94). Oppikirjan henki tuntuu tiivistyvän Salvador Dalín maalaukseen *Ajan pysyvyys* kuvatekstiin:

Lukijan on pääteltävä tarinan järjestys ja tapahtumien kulku tekstistä. (*Särmä*, 73)

Tässä vaiheessa kirjallisuuden hauskuuttava tai henkilökohtaisia elämyksiä antava luonne ei enää tule esiin, vaan suorittava tapa lukea ja tuottaa tulkintaa dominoi oppikirjaa. On kuitenkin mielenkiintoista, että *Särmä* ei juuri perustele miksi kirjallisuuden lukemisen lopputuleman tulisi olla juurikin perusteltu tulkinta. Kirjallisuuden rooli tulkinnan kohteena otetaan itsestäänselvytenä.

Särmän tekstissä kirjallisuuden rooli on siis kolmitahoinen: Hauskuuttava, tietoa antava ja yhteiskunnallisesti vaikuttava. Sen lisäksi yleiset lausumat kirjallisuudesta kertovat sen olevan tulkinnan kohde, ja erityisesti oikeanlaisen, hyväksytyin tulkinnan kohde. Oppikirjan lukijalle ei perustella miksi kirjallisuutta tulisi tulkita tai mitä tulkinnalla saavutetaan. Lisäksi annetaan ymmärtää, että kaikki kirjallisuus ei ole yhtä lailla tulkittavaa. Dekkareja ja rakkausromaaneja annetaan ymmärtää luettavan elämyksen vuoksi, vaikka lukija voi silloinkin tulkintoja tehdä ikään kuin sivutuotteena. Koska *Särmä* nostaa tulkittavana olemisen niin tärkeäksi kirjallisuuden funktioksi, kirjallisuus, jota ei tulkita, voidaan käsittää jotenkin vähempiarvoiseksi. Tulkittamisen diskurssi näkyy läpi teoksen.

Tehtäväkirjoissa jatketaan oppikirjan antamalla kolmijaoilla. Tehtäväkirja 1 alkaa kirjallisuuden lukutehtävällä, jossa kehoitetaan lukemaan jokin annetuista kirjavaihtoehdoista ja pitämään lukupäiväkirjaa. Vinkkejä sen pitämiseen saa kolmesta erillisestä nostetusta ympyrästä, joista A keskittyy antamaan apuja yhteiskunnan, arvomaailman ja ihmisten välisten suhteiden arvioimiseen, B kirjallisuuden käsitteiden käyttämiseen ja C oman lukukokemuksen käsittelyyn (T1, 10). Analysoitavat teokset on valittu niin, että ne käsittelevät jotain muuta maata tai kulttuuria kuin Suomea.

A

Tarkastele lukiessasi mitä tietoja kirja antaa kuvaamastaan kulttuurista.

[–]

B

Analysoi teosta tuttujen kirjallisuuden käsitteiden kautta.

[–]

C

Kerro omasta lukukokemuksestasi. (T1, 10)

Tehtävässä näkyvät siis edelleen oppikirjassa muodostuneet kirjallisuuskurssit: tietoa antava, viihdyttävä ja tulkinnan kohde. Samanlainen tehtävän rakenne toistuu myös *Tehtäviä 2*:ssa, joka alkaa dekkarin ja tietokirjan lukemiseen johdattelevilla tehtävillä. Tietokirjatehtävässä apukysymykset keskittyvät teosten tietoa-ainekseen, rakenteeseen ja ulkoasuun, dekkaritehtävässä teoksen juoneen, henkilökuvaukseen ja kerrontaan. (T2, 6-9.) Tässä oman lukukokemuksen arviointi on jätetty pois tietokirjan luotettavuuden arviointia lukuunottamatta, ja keskitytään siihen, miten teoksia voidaan tulkita ja mitä tietoa niistä voidaan saada. Viihdyttävyyden arviointi jää siis pois ja tulkitseminen nousee keskiöön. Tulkitseminen korostuu toisen kurssin aineistossa senkin vuoksi, että kurssille tehtäväkirjassa on vain kaksi kirjallisuustehtävää, joista toinen on nimeltään Tutkitaan satua (T2, 32).

1. a. Listaa lapsuudestasi tuttuja satuja.

[–]

c. Keskustelkaa.

- Millaisista saduista piditte lapsena?
- Mitä yhteisiä piirteitä muistamissanne saduissa on?
- Millaisia ominaisuuksia satujenne sankareilla on?

[–]

Keskustelkaa sadulle tyypillisistä piirteistä ja kootkaa niistä ajatuskartta.

[–]

Kirjoita essee. Valitse a. tai b.

- a. Tulkitse Veli ja sisar -satua luonnonsuojelun näkökulmasta. Otsikoi itse.
- b. Pohdi hyvän ja pahan vastakkainasettelua Veli ja sisar -sadussa. Millaisia ajatuksia sadun hyvän ja pahan voi ajatella herättävän lapsissa? Entä aikuisissa? Otsikoi itse. (T2, 32.)

Satua ohjataan kirjaimellisesti tulkitsemaan. Näkökulmaksi annetaan luonnonsuojelu, joka voidaan katsoa yhteiskunnalliseksi aiheeksi. Sen lisäksi satua tarkastellaan esimerkkinä tekstilajista, jolla on tyypillisiä piirteitä, joita oppilaiden tulisi osata huomata. Esimerkkisatu siis toimii välineenä tulkitsemisen opettelulle ja tekstilajitietouden hankkimiselle.

Kolmannen kurssin tehtäväkirjassa on huomattavasti enemmän kirjallisuussisältöä, sillä yhtenä sen aiheena ovat kirjallisuuden lajit. *Tehtäviä 3* alkaa samalla tavalla kuin aiemmatkin tehtäväkirjat vinkkaamalla luettavia teoksia, mutta tällä kertaa ohjaten samantyyppisen aloitustehtävän kautta analysoimaan joko novellikokoelmaa, runokokoelmaa, näytelmää tai sarjakuvakokoelmaa. Aiemmista tehtäväkirjoista tuttu tehtävän rakenne johdattelee pohtimaan esimerkiksi ”millaisia aiheita kokoelman novellit käsittelevät”, ”mitä aiheita ja teemoja runoissa käsitellään”, ”mitkä ovat näytelmän keskeisiä teemoja” ja ”mitkä asiat

ovat tyypillisiä juuri tämän kokoelman sarjakuville”. (T3, 9.) Tehtävä ei siis yllätä, vaan keskittyy samanlaiseen tulkitsemiseen ja tulkinnan välineiden käyttöön kuin aiempienkin kurssien sisällöt. Tehtävässä korostetaan lajin tuntemusta ja valitut teokset esitellään ensisijaisesti lajiensa edustajina. Omia ajatuksia kehoitetaan kertomaan kehottamalla pohtimaan ”miten käsityksesi valitsemastasi lajista mahdollisesti muuttui tai vastasiko kirja odotuksiasi” (T3, 9). Tässä tehtävässä vinkattavat kirjat ovat kaikki kotimaisia ja suuri osa liittyy jotenkin nuoruuteen virkkeen mittaisen esittelytekstin mukaan. Esimerkeiksi lajeista on siis otettu teoksia, joiden voisi olettaa tarjoavan kosketuspintaa lukiolaiselle, mutta tarkastelun näkökulma on lingvistinen tekstin genren analyysi. Ehkäpä teosten muu sisältö on tarkoituksella jätetty kuin piilopetukseksi antamaan opetussuunnitelman mukaisesti mahdollisuuksia rakentaa maailmankuvaa, vaikei siihen eksplisiittisesti ohjata.

Tehtäviä 5 on mielenkiintoinen avatessaan kirjallisuuden roolia nyky-yhteiskunnassa kertomalla kirjallisuusseiden otsikkoja *Parnassosta* (T5, 36). Tehtävä kirjallisuusseiden otsikoista on poikkeuksellinen tuodessaan esiin sen, että kirjallisuudesta kirjoitetaan muuallakin kuin koulussa ja tulkintoja luetaan koulun ulkopuolellakin. Ainut esimerkki kirjallisuusseestä on otsikkojen yhteydessä oleva Pikku-Finlandian voittanut essee *Rikoksesta ja rangaistuksesta* (T5, 37). Esimerkin voidaan olettaa kiinnostavan lukiolaisia, sillä Äidinkielen opettajain liitto antaa Pikku-Finlandia abiturientin kirjoittamalle erityisen ansioituneelle tekstille. Valitettavasti tässä yhteydessä se kuitenkin korostaa heti uudestaan, kuinka kirjallisuuden tulkinta on koulussa tapahtuvaa, eikä muualla maailmassa. Kirjallisuuden ruotiminen jää yrityksestä huolimatta siis koulun seinien sisäiseksi tässäkin tehtävässä.

Kuten tämän luvun alussa totesin, *Särmän* kirjallisuuskäsitys muodostuu siis sekä eksplisiittisistä että implisiittisistä kirjallisuuslausumista. Eksplisiittisesti kirjallisuus on *Särmässä* yhteiskunnallisen muutoksen väline. Kirjallisuus on joidenkin muiden ihmisten kirjoittamaa tekstiä, jota oppikirjan lukijat oppivat erittelemään ja tulkitsemaan erityisesti yhteiskuntaan peilaten. Kirjoilla on jonkinlainen perusajatus ja sen löytäminen perustellusti on *Särmässä* tärkeä taito. Implisiittisesti kirjallisuuskurssi korostaa sitä, miten teoksia voidaan lukea omaksi huviksi, mutta se ei ole niin tärkeää kuin muut syy lukea. Kirjallisuudella on siis *Särmässä* vahvasti välineellinen rooli yhteiskunnallisen valveutuneisuuden antajana eikä niinkään itseisarvoinen rooli taidekokemuksena.

Tämä kaikki tukee lukion opetussuunnitelman tavoitetta kasvattaa oppilaita tunnistamaan arvojen ja todellisuuden välisiä ristiriitoja ja pohtimaan yhteiskunnan epäkohtia (OPS, 12). *Särmän* voikin tältä osin sanoa toteuttavan opetussuunnitelmaa tarkasti. Kirjallisuuden merkitys rakentuu yhteiskunnalliselle vaikuttavuudelle.

4. Kirjailijat ja kirjallisuuden monipuolisuus

Särmässä mainitaan nimeltä lähemmäs viisisataa kirjailijaa. Määrä on melkoinen, kun otetaan huomioon, että kyse on noin 180 sivusta oppikirjatekstiä. Oppikirjassa ja tehtäväkirjoissa yhteensä mainitaan noin 630 kirjailijaa. Osa kirjailijoista mainitaan vain kerran osana luetteloa, osalle annetaan kokonainen sivu tai useita mainintoja ja osalta esitellään erityisesti jokin tietty teos. Mainintojen lukumäärän perusteella voi toivoa, että mukaan mahtuu melkoinen moninaisuus eri kirjallisuuden lajeja, eri puolilta maailmaa olevia kirjailijoita ja eri aikakausien edustajia.

Opetussuunnitelma ei määrittele tarkasti minkälaista kirjallisuutta lukiossa tulisi lukea. Tekijät ovat voineet valita käsiteltävät teokset ilman ulkopuolista ohjausta. Valta määrittää millaista kirjallisuutta lukiossa käsitellään, on jaettu oppikirjan tekijöiden ja opettajien kesken, sillä opettajalla on viime kädessä vastuu siitä, että opetussuunnitelmaa noudetaan koulussa. Opetussuunnitelma ohjaa luettavaa kirjallisuutta melko vähän, kuten aiemmin on jo mainittu. Opetussuunnitelman mukaan opiskelijan tulee tutustua eri kirjallisuuden lajeihin ja eri ”aikakausien ja tyylien” kirjallisuuteen (OPS 36). Sen vuoksi on syytä tarkastella kuinka *Särämä* näihin lajeihin, aikakausiin ja tyyliin perehdyttää. Opiskelijan tulee myös tarkastella, suomalaisen kirjallisuuden merkkiteoksia (OPS, 36). Näiden lisäksi olen ottanut yhdeksi tarkastelunäkökulmaksi myös kuinka eri maista tulevaa ja eri kielistä kirjallisuutta käsitellään. Sen tarkastelu antaa näkökulmaa siihen, millaista opetussuunnitelmassa peräänkuulutettua maailmankuvansa rakennusainetta opiskelija saa.

4.1. Kirjallisuuden lajit

Kirjallisuuden perinteiset lajit proosa, lyriikka ja draama ovat kaikki edustettuina *Särmässä*. Lienee ymmärrettävää, että teoksesta löytyy siteerattuna kokonaisia runoja, mutta romaaneista ja erityisesti näytelmistä on huomattavasti vähemmän sitaatteja tai esimerkkejä. Kaikkia kolmea kirjallisuuden lajia käsitellään oppikirjan ”Kirjallisuuden lajeja ja käsitteitä”-osassa selvästi erillisinä lukuina, joskin draamaa sivumäärällisesti jonkin verran vähemmän kuin kahta muuta. Luvuissa keskitytään antamaan käsitteitä ja työkaluja tulkintojen tekemiseen.

Draamaksi määriteltyjä teoksia ja näytelmäkirjailijoita mainitaan *Särmässä* huomattavasti vähemmän kuin proosaa tai runoutta. Näytelmäteoksina nostetaan esiin erityisesti Gogolin *Päällystakki* kuvalla (*Särämä*, 88),

Shakespearen näytelmät useilla maininnoilla (ks. esim. *Särmä*, 122) ja Minna Canthin näytelmät sekä kuvina, tekstinä että antamalla häneen liittyvä lähde-teos (esim. *Särmä*, 214). Ei voi sanoa, että *Särmässä* näytelmäkirjallisuutta pidettäisiin johdonmukaisesti näkyvillä osana länsimaista tai suomalaista kirjallisuushistoriaa, sillä maininnat ovat hyvin vähäisiä. Näytelmiä tai erityisesti näytelmäkirjailijoiksi *Särmässä* määriteltyjä kirjailijoita mainitaan hieman yli 30 kappaletta. Osa muista muiden kirjallisuuden lajien alla mainituista kirjailijoista on toki kirjoittanut myös näytelmiä, tai heidän teoksiaan on sovitettu teatteriin. Kuvituksessa on melko vähän kuvia näytelmistä.

Draamaa määritellään kertomalla, että se pohjautuu kreikan liikettä tarkoittavaan sanaan, on tarkoitettu esitettäväksi näyttämöllä ja teatterin lisäksi draamaa ovat myös kuunnelmat, elokuvat ja tv-käsikirjoitukset. Yhteiskunnallisuus mainitaan tässäkin yhteydessä, ”teatteri kehystää vanhan tekstin osaksi ajankohtaisten yhteiskunnallisten ongelmien tulkintaa” (*Särmä*, 89). Sen lisäksi kuitenkin kerrotaan myös Aristoteleen ajatuksista katharsiksesta ja näytelmän mahdollisuudesta opettaa tärkeitä asioita katsojasta itsestään (*Särmä*, 89). Myöhemmin jatketaan kertomalla, että eepinen teatteri ja sen näyttelijäntyö ”havahduttaa katsojan ajattelemaan yhteiskunnallisia lainalaisuuksia” (*Särmä*, 90). Dramaturgiasta kerrotaan, että ”Katsoja pohtii, miksi osat ovat juuri siinä kohdassa kuin ovat ja millaisia suhteita niiden välille syntyy.” (*Särmä*, 90.) Tässä korostuvat heti kirjallisuusosion alussa määritellyt yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja tiedon jakamisen merkitykset, ja kirjallisuus näytetään tässäkin kohteena, jonka voi ja jota pitää tulkita. Tulkintaan annetaan välineitä, kuten esitellään ajatus draaman kaaresta.

Tehtäväkirjat kuitenkin tasapainottavat draaman vähäistä näkyvyyttä opettaessaan tulkinnan välineitä. *Tehtäviä 3*, *5* ja *6* -kirjoissa esitellään pidempiä draamatekstejä. *Tehtäviä 3*:ssa on oma oppikirjan draamalukuun liittyvä osansa, jossa on tehtäviä draamakirjallisuuden lukemiseen johdattelevasti.

Lue oppikirjan s. 89-91.

- a. Miten näytelmä eroaa kertovista teksteistä?
- b. Mitä tarvitaan teatteriesityksen syntyyn näytelmätekstin lisäksi?
- c. Mitkä muut esimerkiksi mediassa nähtävät ja kuultavat tekstilajit pohjautuvat draamaan?

1. Pohdi parin kanssa, missä merkityksessä sanaa draama käytetään seuraavissa lauseissa.

- a. Media rakastaa draamaa.
- b. Älä nyt turhaan draamatisoi tätä.
- c. Hän on sellainen draamaqueen.
- d. Ohjaajan uusin teos on koskettava draamaelokuva.

2. Tutki parin kanssa Henrik Ibsenin Nukkekotinäytelmän parenteseja.

[-]

3. Pohdi parin kanssa teatteriesityksen puvustuksen merkitystä. (T3, 52-53)

Näytelmäkirjallisuuteen johdattelevat tehtävät johdattavat vahvasti yhdistämään näytelmätekstit ja elokuvat ja muun esittävän taiteen. *Tehtäviä 3*:ssa esitellään draaman kaarta alun tehtävien jälkeen ja siinä

rinnastetaan suoraan näytelmät ja elokuvat kertomalla, kuinka ”monet Hollywood-elokuvien käsikirjoitukset ovat aristoteelisia draamoja ja noudattavat draaman kaarta.” (T3, 54.) Elokuva lienee nykyään useammin läsnä arjessa kuin näytelmäkirjallisuus, joten valinta korostaa elokuvan tulkitsemista samoilla keinoilla kuin näytelmiä lienee perusteltavissa.

Tehtäviä 3:ssa näytelmäkirjallisuus jaetaan tragediaan (T3, 56) ja komediaan (T3, 63). Tragediasta annetaan kaksi pitkää tekstinäytettä, toinen antiikista ja toinen kotimaisesta nykykirjallisuudesta, ja komediasta yksi kotimainen nykykirjallisuusnäyte. Kumpaakin käsitellään yhdistäen vahvasti näytelmät ja elokuvat.

2. Tarkastele tietoruuudessa mainittuja tragedian peruskäsitteitä. [-] b. Keskustelkaa näkemistänne tragedioista tai Hollywood-elokuvista. (T3, 56.)

Varsinkin komedian oletetaan selvästi olevan tutumpaa elokuvien ja tv:n kautta kuin teatterista. Kolme neljästä esitetystä kuvasta on elokuvista ja aiheen käsittelykin aloitetaan elokuvista käsin.

Komedia

1. a. Muistelkaa näkemiänne komediaelokuvia tai tv-komediasarjoja. (T3, 62.)

Tehtäviä 3:ssa näytelmäkirjallisuuden käsittely loppuu tehtävään, jossa tulee tuottaa näytelmäanalyysi. Tehtävä voidaan tulkita yhteenvetäväksi ja siinä tulisi käyttää näytelmäkirjallisuudesta siihen mennessä saatuja tietoja.

Kirjoita noin 250-350 sanan mittainen yhtenäinen näytelmäanalyysi, jossa erittelet oheista katkelmaa. (T3, 66.)

Yhtenäisen analyysin tekeminen nousee siis näytelmää käsittelevän jakson lopputulemaksi. Näytelmäkirjallisuuden käsittelyn tärkeimmäksi asiaksi nousee siis kyky eritellä. Se on kiinnostavaa, koska aiemmat tehtävät eivät käytä sanaa eritellä ja oppikirjan antamat apukysymykset ovat ”tulkitsemisen avuksi”, eivät erittelyyn (*Särmä*, 404). Näytelmiä käsitellään näissä siis vahvasti yksityiskohtien huomioimisen ja erittelyn kautta, ei niinkään kokonaisvaltaisena elämyksenä tai mahdollisuutena tehdä niiden kautta tulkintoja maailmasta. Näytelmien rooli jää siis melko välineelliseksi erittelytaitojen oppimisessa.

Lyriikka saa draamaa vahvemman aseman jo sillä, että *Särmässä* ja tehtäväkirjoissa lainataan paljon kokonaisia runoja tai runojen osia, mikä ei ole ihme ottaen huomioon miten paljon helpompaa on lainata parin säkeen mittaista runoa kuin näytelmää. Yksittäisiä runoilijoita tai nimeämättömiä runoja mainitaan yli 120 kappaletta läpi *Särmän* ja tehtäväkirjojen. Lisäksi moni mainittu kirjailija on myös runoilija, vaikka hänet olisikin mainittu jonkin muun kirjallisuuden lajin yhteydessä.

Runouden tulkintaan annetaan *Särmässä* huomattavasti enemmän spesifejä ohjeita kuin draaman tulkintaan. Runousosassa käsitellään muun muassa kielikuvia, joita olisi toki voinut käsitellä jonkin muunkin kirjallisuuden lajin yhteydessä. Esimerkkejä on huomattavasti enemmän ja ne sidotaan tiukasti oppikirjatekstiin. Ne eivät jää irrallisiksi, vaan jokainen on selvä esimerkki käsiteltävästä termistä tai ilmiöstä. Se korostaa taas kirjallisuuden tulkittavaa luonnetta. Runoudesta ei anneta ainuttakaan esimerkkiä, jossa kehoitettaisiin esimerkiksi nauttimaan sen lukemisesta ilman tulkinnallista aspektia.

Kuten draamaakin *Tehtäviä 3*:ssa käsitellään runoutta erikseen kirjallisuuden lajina. Runojen käsittely aloitetaan orientoivalla tehtävällä, jossa on kolme kysymystä:

Lue oppikirjan s. 80

- a. Selitä lyriikka-sanan alkuperä
- b. Mitkä ovat runouden keskeisiä teemoja?
- c. Missä kohtaat runoutta päivittäin? (T3, 44.)

Oppikirjasta löytyvät vastaukset ovat hyvin yksiselitteisiä. Lyriikka on alun perin laulettua, sitä löytää nykyään musiikin yhteydestä ja runouden keskeisiä teemoja ovat ”rakkaus, kuolema ja itse kirjoittaminen” (*Särämä*, 80). Tämä on melko suppea kuva runoudesta. Erityisesti runouden määrittäminen kolmea teemaa käsitteleväksi kirjallisuuden lajiksi antaa lukijalle melko rajoittuneen kuvan tämän kirjallisuuden lajin mahdollisuuksista käsitellä maailmaa ja erilaisia sisältöjä. Lukijalle syntyy mielikuva, että runouden tunteminen muuten kuin musiikin yhteydestä on poikkeavaa.

Orientoivan tehtävän jälkeen tehtävät on jaettu neljän otsikon alle: Runo puhuu, Runo kuvaa, Runon äänneet, rytmi ja mitta ja Runon lajeja. Tässäkin näkyy runon tulkintaa korostava tapa käsitellä aihetta. Tehtävissä ohjataan opettelemaan tiettyjen käsitteiden käyttöä, kuten käsittelemään runon puhujaa tai sitä, mitä allegoria ja symboli tarkoittavat (T3, 44-45). Niiden ohessa on kuitenkin kaksi tehtävää, joissa tulee itse tuottaa runo.

3. Lue Veikko Haakanan runo Kirsihöttiäinen.

- a. Minkä sanaluokan sanoilla muodostuu kuva Lapin kesän kulusta? Minkälainen vaikutelma tilanteesta syntyy?
- b. Kirjoita vastaavanlainen runo jostakin ilmiöstä tai itsellesi läheisestä tapahtumasta.

4. Kirjoita runo jostakin vuodenajasta. Valitse a tai b.

- a. Keksi kymmenen sanaa, jotka yhdistät valitsemaasi vuodenaikaan. Käytä niitä runossasi.
- b. Kirjoita vuodenaikaruno, joka kertoo vertauskuvallisesti jostakin tunteesta. (T3, 46.)

Nämä tehtävät ovat poikkeus, sillä tehtävissä harvoin tulee itse tuottaa kaunokirjallista tekstiä. Kolmannella kurssilla on tämän lisäksi yksi tehtävä, jossa tulee kirjoittaa novelli (T3, 27). Kirjallisuus näyttäytyy *Särmässä* ja tehtäväkirjoissa lähtökohtaisesti jonkun muun tuottamana aineksena, jota analysoidaan. Luokkatilanteessa ei toki voikaan romaania kirjoittaa pituutensa vuoksi. Runot näyttäytyvät tekstilajina, jota

voi tuottaa oppitunnilla. Voidaan toki olla montaa mieltä siitä, onko todella niin, että runous on lyhyessä ajassa tuotettavaa tekstiä. Tehtävän tekijälle saattaa jäädä sellainen mielikuva, että runous on melko vaivattomasti tuotettavaa, vaikka moni runoilija voisi varmasti olla tästä eri mieltä.

Runouden käsittelyyn ohjataan tehtävällä, jossa tehdään runoanalyysi. Oppikirjassa annetaan esimerkkinä Vesa Haapalan kirjoittama runoanalyysi Eino Leinon (1878–1926) ”Nocturnesta”, ja tämän esimerkin ja apukysymysten avulla oppilaan tulisi taas tuottaa erittely ja tulkinta yhdestä kolmesta valittavana olevasta runosta (T3, 50). Esimerkkikysymykset keskittyvät runon puhujaan, kuvallisuuteen ja rytmiin (*Särmä*, 402). Esimerkkianalyysi keskittyy myös näihin kolmeen aspektiin. Runosta kerrotaan, että se ”seuraa pääosin trokeemittaa”, ”säkeet kuvaavat voimakkaasti puhujan tunnetilaa” ja että runossa laulu vie ”tuonelan maille” (*Särmä*, 403). Esimerkkianalyysiä ei ole julkaistu muualla kuin *Särmässä*, ja se on ilmeisesti kirjoitettu vain tätä tarkoitusta varten. Se ei tarkastele runoa mistään erityisestä näkökulmasta tai päädy johonkin johtopäätökseen. Tulkinta vaikuttaa siis esimerkkianalyysissä itseisarvoiselta. Esimerkkianalyysikään ei avaa oppilaalle miksi analyysiä tehdään. Syyksi jää se, että tehtäväkirjassa niin käsketään tehdä.

Kiinnostavana yksityiskohtana voidaan mainita, että kotimaisen lyriikan arvoa puolustetaan vahvasti *Särmässä*.

Jos 2000-luvun suomalaisesta kirjallisuudesta haluaa nostaa yhden erityispiirteen yli muiden, on se ehdottomasti runouden korkea taso. (*Särmä*, 251.)

Korkean tason mittareina mainitaan runsas kokoelmien määrä, digitaalisuus ja nuorten tekijöiden määrä. Lisäksi mainitaan sen ”sympaattinen moniarvoisuus [–] ikäpolvien rinnakkaisuutena”. (*Särmä*, 252.) On toki kyseenalaista ovatko nämä asiat merkki korkeasta tasosta, mutta ainakin oppikirja antaa ymmärtää, että runous on arvostettava kirjallisuuden laji. Tämä puolustuspuhe myös päättää aiheen käsittelyn *Särmän* kirjallisuushistorian osuudessa, eli on viimeinen asia, jonka oppilas lukee runoudesta. Viesti vielä vahvistuu, koska *Tehtäviä 6*:ssa oppikirjan tätä osuutta käsiteltäessä esimerkki annetaan sekä kotimaisesta nykyproosasta (Kari Hotakaisen (s. 1956) *Ihmisen osasta* (2009)) että nykyrunoudesta (Eino Santasen (s. 1975) *Otteita Kimmo T:n pöytäkalenterista* (2010)) (T6, 69-70).

Proosa hallitsee *Särmää* aivan selvästi. Romaanikirjailijoiksi *Särmässä* erikseen määritellyjä kirjailijoita mainitaan yli 170, minkä lisäksi osa muuten mainituista on kirjoittanut joko myös romaaneja tai novelleja. Kaikkiaan *Särmässä* ja tehtäväkirjoissa mainitaan noin 300 novelli- tai romaanikirjailijaa, sillä monet kirjailijalistoissa vinkatut kirjailijat ovat proosakirjailijoita, vaikkei sitä ole mainittu tekstissä. Tehtäväkirjojen alkuun sijoitetuissa kirjavinkkilistoissa suurin osa on romaaneja, kuten esimerkiksi *Tehtäviä 4*:ssä kahdestakymmenestä neljästä esitellystä teoksesta kaikki muut paitsi kaksi ovat romaaneja ja loput kaksi

voidaan määritellä tietokirjoiksi (T4, 8-9). Sama toistuu seuraavalla kurssilla, jolla kahteenkymmeneenneljään teokseen mahtuu viisi näytelmää, yksi sarjakuva ja kaksi runoteosta loppujen ollessa romaaneja (T5, 18-19). Proosaa vinkataan siis luettavaksi huomattavasti enemmän luokkahuoneen ulkopuolella kuin muita kirjallisuuden lajeja, vaikka kokonaisia runoja toisaalta on määrällisesti enemmän kuin vaikkapa novelleja.

Proosa määritellään ”kertovaksi kirjallisuudeksi” (*Särmä*, 65). Samalla tavoin kuin draamaa ja lyriikkaa, myös proosaa käsitellään lähinnä tulkintatyökalujen kautta. Proosan osuus *Särmässä* on jaettu tulkinnan avuksi annettaviin termeihin, kuten kertojiin, novellin lajeihin ja aiheeseen, motiiviin ja teemaan, aivan kuten draama ja lyriikkakin. Täysin yksiselitteisenä lajina proosaa ei kuitenkaan pidetä, sillä *Särmässä* kerrotaan, kuinka novellit ja romaanit voivat olla melko lähelläkin toisiaan ja kuinka romaanit voivat kuulua yhtä aikaa moniin kerronnan lajeihin (*Särmä*, 76-78).

Proosaa lähestytään *Tehtäviä 3*:ssa novellien kautta. Koko osio on nimetty novellien käsittelemiseksi. Tässä osiot poikkeavat toisistaan, sillä siinä missä lyriikan osuus on nimetty runoiksi, proosa on nimetty lähinnä novelleiksi, mutta draama draamaksi (T3, 20). Tehtävissä sana proosa käy ilmi, mutta tehtävissä tehdään novellianalyysyjä ja keskitytään useiden sivujen ajan novellien lajien opetteluun (T3, 32-41). Vaikka oppikirja esitteli myös proosan lajeja yleisesti, tehtäväkirja keskittyy oppikirjan sitä osaa käyttäessään novellin lajeihin. Proosa näyttäytyy siis kolmannella kurssilla lähinnä novellien kautta, eikä niinkään syvennä esimerkiksi oppikirjan hyvin pintapuoliseksi jäävää listaa romaanien lajeista (*Särmä*, 78-79). Tämä on merkittävää, sillä opetussuunnitelman perusteissa mainitaan juurikin novellit, runot ja draama erikseen käsiteltävinä asioina. Opiskelijan tulisi myös syventyä kirjallisuuden lajeihin. (OPS, 34-35) Tehtäväkirja toteuttaakin tältä osalta opetussuunnitelmaa hyvin kirjaimellisesti. Opetussuunnitelmassa vasta viidennellä kurssilla tulevat eri tyyliä edustavat tekstit, joten proosan käsittely tekstilajina jakautuu tehtäväkirjoissa näiden kahden kurssin välille (OPS, 36). Viidennen kurssin osassa ei kuitenkaan siinäkään palata kirjallisuuden genreihin, joita oppikirja taulukossaan esittelee, vaan siinä keskitytään länsimaisen kirjallisuuden kronologiseen esittämiseen historiallisten tyyliuuntien mukaisesti. Proosa näyttäytyy siis *Särmässä* ja tehtäväkirjoissa hyvin vahvasti novellikirjallisuutena ja sitä jaotellaan paljon enemmän historiallisten tyyliuuntien ja novellien lajien mukaan kuin vaikkapa kirjastoista tutulla jaottelulla kirjallisuuden sisältöjen mukaan. Romaaneja tosin kehoitetaan lukemaan luokkahuoneen ulkopuolella paljon ja esitellyistä kirjailijoista suurin osa on proosakirjailijoita ja erityisesti romaanikirjailijoita.

Sarjakuva on uusi lisäys kirjallisuuden perinteiseen kolmijakoon. Sarjakuvia tai sarjakuvapiirtäjiä mainitaan 24 kappaletta ja suuri osa maininnoista on kuvina. Tehtäväkirjoista mainintoja löytyy vielä lisää. Sarjakuvan rooli on sekä elävöittävä, sillä sitä käytetään kuvituksena, että samanlainen kuin muun kirjallisuuden, eli

sarjakuvateoksia vinkataan muiden teosten ohella erilaisissa lukutehtävissä. Esimerkiksi Art Spiegelmanin (s.1948) *Maus I ja II* (1986 ja 1991) löytyvät vinkkilistasta klassikoiden lukemiseen (T5, 19), ja sarjakuvaan kirjallisuuden lajina vinkataan tutustuttavaksi novellien, runojen ja näytelmien ohella *Tehtäviä 3:ssa* (T3, 11). Mainittujen sarjakuvantekijöiden ja teosten määrä on kuitenkin hyvin pieni kokonaisuuteen verrattuna. Mitään mainituista sarjakuvateoksista ei käsitellä laajemmin tai kerrota sen kulttuurihistoriallisesta tai kirjallisuuden kehitykselle olleesta merkityksestä.

Sarjakuva on erityisessä asemassa, sillä *Tehtäviä 3:ssa* sen mukana oloa perustellaan kurssille orientoivassa ”Neljä hyvää kysymystä”-kohdassa, vaikkei minkään muun kirjallisuuden lajin asemaa perustella.

Miksi mukana on sarjakuva?

Sarjakuva on suosittu kirjallisuuden laji. Sitä julkaistaan kaikkialla maailmassa todella paljon. Kuvan voima on suuri. Esittelemme erityisesti uusia suomalaisia sarjakuvia. Myös monet muut kirjallisuusvalinnat painottavat 2000-lukua. (T3, 4)

Tekijät ovat katsoneet tarpeelliseksi perustella sarjakuvan mukanaoloa ja he perustelevat sitä erityisesti kirjallisuuden lajin suosiolla. Suosio on siis syy päästä oppikirjaan.

Oppikirja ei anna samalla tavalla välineitä sarjakuvan tulkitsemiseen, kuin muiden kirjallisuuden lajien. *Särmä* jaottelee sarjakuvaa alkuperän mukaan eurooppalaiseen, pohjois-amerikkalaiseen ja japanilaiseen sarjakuvaan. Sen lisäksi jaottelu tehdään strippeihin, sarjakuvaromaaneihin ja albumeihin, sekä valtavirtasarjakuvaa ja undergroundsarjakuvaan. (*Särmä*, 184.) Mangasta annetaan erikseen lyhyt sanasto, joka keskittyy mangan eri lajeihin (*Särmä*, 186). Sarjakuvasta kerrotaan myös kuinka sen sisällöissä ”saattaa olla muuta kirjallisuutta enemmän sankareita”, ja kerrotaan supersankareista ja antisankareista (*Särmä*, 185).

Kirjallisuuden lajien perusteella kirjallisuus näyttäytyy siis erityisesti proosana, mutta mukaan mahtuu myös melko runsaasti runoutta. Näytelmäkirjallisuus tuodaan tutummaksi lähinnä elokuvien kautta ja sarjakuva nostetaan esiin melko uutena ilmiönä, jonka olemassaoloa oppikirjatasolla koetaan tarpeelliseksi perustella. Kirjallisuuden lajien esittelyjen kautta opetetaan kirjallisuuden tulkinnan välineitä, joista osa siirtyy lajirajojen yli muihinkin kuin niiden yhteydessä käytettyyn esimerkkilajiin. Sarjakuvan ja näytelmien kuvallisuuden tulkintaan annetaan vähemmän välineitä kuin tekstin tulkitsemiseen, eli kirjallisuuden ja kuvan yhdistäminen jää melko vähäiseksi. Tämä on harmillista, koska uusi kirjallisuus usein sekoittaa lajeja ja tekstiä sekä kuvaa. Kirjallisuuden lajien väliset raja-aidat ovat *Särmässä* melko selvät, vaikka lajien sekoittumisesta mainitaankin. Esimerkkejä siitä annetaan vähän, jos ollenkaan, ja vaikka *Särmä* väittää, että kirjallisuutta voi olla vaikea luokitella tyylien mukaan, *Särmässä* hyvin suurelle osalle kirjallisuudesta annetaan selvä tunniste joko proosana, lyriikkana, draamana tai sarjakuvana.

4.2. Kirjailijoiden sukupuolesta ja sukupuolesta kerronnan kohteena

Tasa-arvo on yksi lukiokoulutuksen perusarvoista, joten sukupuolten tasa-arvon kunnioittamisen tulisi näkyä myös lukion oppimateriaaleissa. Sukupuolta ja tasa-arvoa on syytä tarkastella oppikirjoissa sen vuoksi, että Opetushallitus on Liisa Tainion ja Tiina Teräksen (2010) tutkimuksen *Sukupuoli perusopetuksen oppikirjoissa* tulosten jälkeen julkaisut muistion *Tasa-arvo ja sukupuoli oppimateriaaleissa* (2011), joka korostaa sitä, että sukupuolta ei tule unohtaa oppimateriaaleja laadittaessa:

Opetushallituksen teettämän selvityksen mukaan miessukupuoli on edelleen esillä naissukupuolta enemmän useimmissa oppimateriaaleissa. Sukupuolet myös kuvataan usein niin, että tytöille ja pojille välittyy erilainen käsitys toimintamahdollisuuksistaan yhteiskunnassa. Myös tavoitteet ja keinot käsitellä sukupuolta sekä tasa-arvoa vaihtelevat eri oppiaineissa ja eri-ikäisille oppijoille suunnatuissa oppimateriaaleissa.

Opetushallitus toivoo tässä muistiossa kuvatulla tavalla oppimateriaalien tekijöiden ja kustantajien edistävän osaltaan sukupuolten tasa-arvon toteutumista kaikissa oppimateriaaleissa. (Tasa-arvo ja sukupuoli oppimateriaaleissa 2011, 3.)

Tainion ja Teräksen tutkimus oli osoittanut myös äidinkielen ja kirjallisuuden perusopetuksen materiaaleista, että sukupuolta problematisoitiin vaihtelevasti, maskuliinisia hahmoja esiintyi enemmän kuin feminiinisiä ja oppikirjat olivat hyvin heteronormatiivisia (Tainio ja Teräs 2010, 56-57). Vaikka tutkimus tehtiin peruskoulun kirjasarjoille, se antaa mielenkiintoista taustaa myös lukion teoksen käsittelylle.

Länsimaisen kirjallisuuden historian käsittelyn aloitusluvussa kerrotaan kuinka

Kirjallisuudentutkimuksen aikojen myötä vaihtuvat perspektiivit vaikuttavat siihen, mitä menneisyydestä nähdään. Feministinen kirjallisuudentutkimus nostaa esiin naiskirjailijoita, kun taas vaikkapa marxilainen tutkimus näkee antiikin kirjallisuudessaakin taloudellis-yhteiskunnallisia tekijöitä. (*Särmä*, 97.)

Tehtäviä 5:ssä feministinen kirjallisuudentutkimus nousee nopeasti esiin erillisessä tietoa sisältävässä tekstikatkelmassa, jossa kysytään voiko kirjallisuus olla eläinten asialla. Naisten ja eläinten rinnastaminen lienee tahatonta komiikkaa, mutta *Särmä* selvästi tunnustaa feministisen ja muiden totuttua tulkintaa haastavien lukutapojen olemassaolon:

Kirjallisuuden tarkastelunäkökulmat vaihtuvat aikojen myötä [-]. Viime vuosikymmeninä monet kirjallisuudentutkimuksen näkökulmat ovat tähänneet jonkin epätasa-arvoisen asetelman esiin nostamiseen, kuten esimerkiksi sen, että naisia on kuvattu kirjallisuudessa kapeasti. Näkökulmaa voi laajentaa, ja onpa 2000-luvulla kiinnitetty huomiota myös siihen, miten kirjallisuus sopii eläinten kokemusten kuvaamiseen. (T4, 88)

Vaikka feministinen kirjallisuudentutkimus on yksi merkittävä nykykirjallisuudentutkimuksen suuntaus, feminismiä aatteena tai feminististä kirjallisuudentutkimusta ei *Särmässä* esitellä tämän enempää. Kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia esitellään muutenkin hyvin vähän, eli tämä ei ole poikkeavaa.

Kuitenkin koska se nostetaan erikseen esiin, on paikallaan tutkia, kuinka *Särmä* itse esittää naiskirjailijat ja naiset kirjallisuudessa.

Kokonaisuudessaan naiskirjailijoita mainitaan *Särmässä* hieman alle sata kappaletta, eli noin viidesosa mainituista kirjailijoista on naisia. Tehtäväkirjoissa jakauma on hyvin samanlainen, esimerkiksi *Tehtäviä 4:ssä*, jossa on eniten kirjailijaesimerkkejä, mainituista noin 90 kirjailijasta hieman yli kymmenen on naisia. Osalle tosin annetaan suuri näkyvyys, kuten esimerkiksi Minna Canthille (1844–1897) ja Sofi Oksaselle (s. 1977), jonka *Puhdistus*-romaanin kansilla on kuvitettu kokonainen sivu (*Särmä*, 249). Muita vahvasti esiin nousevia naiskirjailijoita ovat Marja-Liisa Vartio (1942–1966), Edith Södergran (1892–1923), Virginia Woolf (1882–1941), Katri Vala (1901–1944) ja Rosa Liksom (s. 1958).

Esimerkkien valinnassa on *Särmässä* tehty tiettyjä valintoja mieskirjailijoiden eduksi. Naiskirjailijoiden tasapuolinen esitleminen olisi täysin mahdollista erityisesti uudemmasta kirjallisuudesta puhuttaessa. Esimerkkinä mainittakoon vaikkapa maaginen realismi, jota esitellessä *Särmässä* nostetaan esiin Gabriel Garcia Márquez (1927–2014) ja Salman Rushdie (s. 1947) (*Särmä*, 181), vaikka täysin uskottavasti voitaisiin nostaa esiin vaikkapa Isabel Allende (s. 1942). Allende on esillä samojen kirjailijoiden kanssa nykykirjallisuuden listassa, mutta hänelle ei anneta mainintaa tekstissä. Samalla sivulla science fictionista annetaan esimerkiksi Phil K. Dick (1928–1982), Stanislav Lem (1921–2006) ja Iain M. Banks (1954–2013), vaikka näiden kolmen kanssa samasta genrestä oltaisiin voitu nostaa esiin kuka tahansa palkituista naiskirjailijoista, jotka kirjoittavat tieteisfiktiota. Kyseisessä nykykirjallisuutta käsittelevässä luvussa mainitaan yli 40 mieskirjailijaa, kun naiskirjailijoita mainitaan kymmenen. Nykykirjallisuuden maailmankartta -aukeamalla kirjailijalistoissa jakauma ei ole niin silmiinpistävä, vaikka miehiä suosiikin.

Kotimaisen kirjallisuuden suhteen tilanne on kuitenkin erilainen. 1980- ja 1990-lukuja ja 2000-lukua käsittelevissä luvuissa (jotka voitaneen rinnastaa oppikirjan ulkomaista nykykirjallisuutta käsittelevään lukuun) mainitaan noin kaksikymmentäviisi kirjailijaa, joista yhdeksän on naisia. Mainituista suuri osa nostetaan hyvin näkyville kuvien avulla ja heidän teoksistaan kerrotaan yhtä runsaasti kuin mieskirjailijoidenkin. Myös naislaulusanoittajat ovat hyvin esillä. (*Särmä*, 244–253) Annettu näkyvyys vähentää määrän vähyydestä johtuvaa epätasapainoa.

Naisasiaa käsitellään kirjallisuushistorian osuudessa lyhyesti pohjoismaisen näytelmäkirjallisuuden yhteydessä (*Särmä*, 153) ja kotimaisen kirjallisuushistorian alla hieman laajemmin Minna Canthin ja aikalaisten yhteydessä (*Särmä*, 214).c Kirjailijat ovat *Särmässä* valitettavan usein oletusarvoisesti miehiä, sillä erikseen mieheyttä ei käsitellä samalla tavalla määrittelevänä tekijänä kuin naiseutta. *Särmästä* ei löydy mainintoja ”mieskirjailijoista” tai miehen asemasta, mutta naiskirjailijoista ja naiseuden käsittelystä kyllä. Käsitteellisesti kirjailija siis tarkoittaa mieskirjailijaa, kunnes toisin mainitaan.

Särmä pyrkii kuitenkin nostamaan naiskirjailijoita esiin historiallisissa yhteyksissä tietoisesti ja luo täten kaanonin, johon naiskirjailijoita kuuluu. Valistusajastakin kerrotaan, että

naiskirjailijoilla tuntui olevan enemmän psykologista silmää kuin heidän mieskollegoillaan ja siksi he tulivat kehittäneeksi romaanitaidetta etenkin henkilökuvauksen osalta. (*Särmä*, 135)

Valistusajalta ei kuitenkaan anneta esimerkkejä naiskirjailijoista. Voidaan huomata, että naiskirjailijoiden asema on yrityksestä huolimatta aliedustettu, vaikka tälle annetaan hyviä syitä. Esimerkiksi Jane Austen (1775–1817) ja Brönten sisarukset esitellään omassa kappaleessaan ja huomautetaan, että naiskirjailijoiden työskentely oli hankalaa, sillä heillä ei ollut samoja työskentelyedellytyksiä kuin miehillä. Austenista sanotaankin melko kiinnostavasti: ”Romanttiset aiheet eivät tee Austenista merkittävää kirjailijaa, mutta eivät myöskään estä sitä”. (*Särmä*, 140) Naiskirjailijoita siis keuhetaan, mutta ei silti nosteta niin voimakkaasti esiin kuin mieskirjailijoita.

Kotimaisen kirjallisuuden historiaa käsitellessään *Särmä* liittää naiskirjailijat romaanien yleistymiseen 1800-luvulla. ”Romaanit olivat erityisesti naisten lukemistoa. [–] Pakollista joutilaisuutta täytettiin romanttisilla seikkailutarinoilla.” (*Särmä*, 201.) *Särmässä* pyritään selittämään naiskirjailijoiden asemaa kertomalla kuinka

kirjallisuushistorioissa nämä naiskirjailijat määritellään oman aikansa tavoin joko miehen kautta tyttärenä tai puolisona tai sitten mainitaan erikseen, kuinka kirjailijatar elätti itsensä vaikkapa kotiopettajattarena. (*Särmä*, 201.)

Tästä jatketaan kertomalla, kuinka ”tunnetuin ajan suomalaisista romaanikirjailijattarista” oli Johan Ludvig Runebergin vaimo Frederika Runeberg (1807–1879). Hänen teoksissaan sanotaan *Särmässä* olevan ”idulla varhainen naisasia”. 1800-luvun puolivälin naiskirjailijoiden teoksien kerrotaan olevan melodraamoja, joita ”leimaa moraalinen mustavalkoisuus”. (*Särmä*, 202)

Melodramaattisten ja romanttisen rakkaustarinan sisällä on näin myös vakavampia teemoja, joilla naiskirjailijat tahtoivat puhutella naislukijoitaan. (*Särmä*, 202.)

Minna Canthin kirjallisuus nostetaan esiin esimerkkinä realismista ja kirjailijoiden kiinnostuksesta ihmisen psykologiaan. Canth yhdistetään länsimaiseen kirjallisuuteen kertomalla kuinka hän on toiminut Émile Zolan (1840–1902) ”Kokeellinen romaani”-esseen mukaisesti ja etsinyt aineistoa teoksiinsa muun muassa sairaaloista ja vankiloista. Hänen teoksiaan esitellään usealla referoinnilla ja kerrotaan kuinka Canth vahvasti kritisoi yhteiskuntaa ja kannatti naisasialiikettä. (*Särmä* 208-214.)

Kronologisesti järjestetyssä oppikirjassa Canthin jälkeen esitellään symbolismia, ja siinä kerrotaan kuinka ”ihanteiden ja rappion välistä rajankäyntiä ilmennetään symbolistisessa kirjallisuudessa usein naisen hahmon kautta” (*Särmä*, 217). 1900-luvun alun kirjallisuudesta kerrotaan, että ”jatkettiin edellisen vuosisadan lopulla alkanutta keskustelua miehen ja naisen suhteesta” ja että ”kirjoittamattomat säännöt

miesten ja naisten rooleista eivät antaneet helposti periksi” (*Särmä*, 217). L. Onervan Mirdja annetaan esimerkkinä ”yrityksestä hahmottaa 'uutta naista'”:

Mirdja saavuttaa mielenrauhan vasta oivallettuaan, ettei hän itse pystynyt luopumaan vanhasta: paetessaan ja kapinoidessaan sitä vastaan hän itse oli vain vahvistanut vanhoja malleja. Uusi nainen ei syntynyt vanhan päälle, vaan kumoamalla vanha ja ajatteleamalla täysin uudella tavalla. (*Särmä*, 218.)

Huomionarvoisaa on, että otsikon ”Uusi nainen” alla ei anneta esimerkkejä mieskirjailijoiden teksteistä. Symbolismin osiossa Joel Lehtosen (1881–1934) kerrotaan käsitelleen teoksessaan *Mataleena* (1905) pojan ja äidin suhdetta, mutta muuten sukupuolta *Särmässä* suomalaisen kirjallisuuden historiassa näyttävät käsittelevän vain naiset. Tämä jatkuu, kun oppikirjassa käsitellään modernia realismia. Sen alla kerrotaan Ilmari Kiannon (1887–1970) käsitelleen eduskuntavaaleja, F. E. Sillanpään (1888–1964) Suomen sisällissotaa, Joel Lehtosen modernin murrosta pikkukaupungeissa ja maaseudulla ja Maria Jotunin (1880–1946) käsitelleen naiseutta, avioliittoa ja perhettä (*Särmä*, 218–221). Naiseus nostetaan siis yhdeksi teemaksi muiden yhteiskunnallisten asioiden ohella, mutta samalla se erotetaan omaksi osa-alueekseen. Voisi siis väittää, että *Särmän* kirjallisuuskurssi erottelee naisten ja miesten käsittelemät aiheet erillisiksi, vaikka antaakin kummallekin tilaa samassa yhteydessä.

Ulkomaisista kirjailijoista merkittävänä feministisenä kirjoittajana tunnettu Virginia Woolf puolestaan tuodaan esiin modernistina William Faulknerin (1897–1962) kanssa (*Särmä*, 66) ja romaanitaiteen uudistajana James Joycen (1882–1941) kanssa (*Särmä*, 167). Hänen merkitystään kirjallisuuden historialle tai kirjallisuuden tutkimuksen historialle ei avata, niin kuin ei kenenkään muunkaan naiskirjailijan edellä mainittuja suomalaisia lukuunottamatta. Tämä on sikäli kiinnostavaa, koska *Särmässä* yhdeksi kirjallisuuden tärkeimmäksi funktioksi on annettu tiedon antaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Ulkomaisista naiskirjailijoista ketään ei nosteta erityisesti esiin tietoa antavina tai yhteiskunnallisesti vaikuttavina. Muutenkin *Särmän* ”Länsimaisen kirjallisuuden historia”-osiossa esitellään melko vähän naiskirjailijoita edes kirjallisuutta muokanneina toimijoina. Naisasia mainitaan kiinnostavasti sanana Henrik Ibsenin (1828–1906) yhteydessä. *Särmä* kertoo, kuinka

Henrik Ibsen ja August Strindberg ovat jääneet kirjallisuuden historiaan muun muassa näytelmiensä syvällisillä naistutkielmilla.

Ibsenin kerrotaan kirjoittaneen kuuluisia ”naisnäytelmiä” kuten Nukkekotia ja Hedda Gabler, ja hänen kerrotaan huomanneen kuinka naisten ja miesten erilaisuuden huomioonottamattomuus aiheuttaa ongelmia. Kuitenkaan häntä ei pidetä feministinä.

Modernistikirjailija James Joyce, joka ihaili Ibseniä, sanoi silti, että jos Ibsen oli feministi, hän itse oli piispa. (*Särmä* 153.)

Tässä tapauksessa feminismi esitellään siis vain negaation kautta, eli kerrotaan, ettei Ibsen ollut feministi. Vahvasti arvostettuna kirjailijana esiin nostetun James Joycen sanotaan kuitenkin ihailleen Ibseniä.

Sukupuolta käsitellään *Tehtäviä 4* -tehtäväkirjassa esittelemällä kansikuvien kanssa 12 kirjaa, jotka käsittelevät sukupuolta ja identiteettiä. Tehtävässä kehoitetaan lukemaan jokin vinkatuista kirjoista ja pohtimaan sitä muun muassa sukupuolen näkökulmasta.

Tarkastele teosta sukupuolen näkökulmasta
Millaista on olla tyttö tai nainen teoksen kuvaamassa maailmassa?
Millaista on olla poika tai mies teoksen kuvaamassa maailmassa?
Mitkä seikat vaikuttavat päähenkilön identiteettiin ja ratkaisuihin?
Miten sukupuoli vaikuttaa henkilöiden valtasuhteisiin? (T4, 7)

Tässä tehtävässä vinkattavista teoksista vain Kari Hotakaisen *Juoksuhaudantien* sanotaan esittelyssä käsittelevän mieheyttä (T4, 9). Pohdinta sukupuolesta näyttäytyy siis erityisesti naiseuden pohtimisena, vaikka tehtävänannossa mainitaankin tasapuolisesti mieheyden tai poikuuden pohtiminen naiseuden rinnalla.

Mieheyttä on käsitelty ohimennen jo kolmannella kurssilla novellien analyysin yhteydessä.

Keskustelkaa Tammisen novellin miehistä.

- a. Millaisin sanavalinnoin Dannyä kuvataan?
- b. Miksi novellin kertoja ei mene tanssimaan vaikka hänen mielensä tekee?
- c. ”Tätä suurinta onnea ei tuota niinkään se, että miehet pääsevät eroon metsälle tai pois kotoa vaan se, että he pääsevät eroon omasta maailmankaikkeuden kokoisesta itsestään, osaksi rajattua tasa-arvosten joukkoa, sen suojaan.” Miten ymmärrätte tämän ajatuksen? (T3, 20.)

Tehtävä on osana tehtäväpatteristoa, jonka muut osat käsittelevät novellin kertojaa, kerronnan ratkaisuja ja huumoria. Tällainen sisällön analyysi poikkeaa tehtäväkirjan muista tehtävistä. Se ohjaa pohtimaan enemmänkin ilmiötä, josta teksti kertoo, eikä tekstiä itseään.

Oppikirjasarja pyrkii siis antamaan lukijalle pohdittavaksi sukupuolta problematisoituna ja poliittisena asiana ainakin näiden tehtävien verran. Maskuliinisuuden käsittelyyn viitataan oppikirjassa kerran nykykirjallisuuden osiossa:

Siinä missä Lixsom kuvaa usein naisia, on [Juha] Seppälän tuotannon ydinhahmo maskuliinisuutensa kanssa eksyksissä oleva mies. Esimerkiksi *Super Marketin* (1991) novellit vyöryttävät esiin katraan seksinnälkäisiä miehiä, jotka eivät tiedä mitä haluavat, mutta kärsivät siitä etteivät sitä saa. (*Särmä*, 246)

Nykykaikaiseen feministiseen kirjallisuudentutkimukseen kuuluva maskuliinisuuden problematisointi ja mieheyden käsittely ei siis näy *Särmässä* osana sukupuolisuuden käsittelyä kuin näissä kahdessa kohtaa ja niissäkin ilman viittausta siihen, että se voidaan laskea osaksi feminististä kirjallisuudentutkimusta. Lienee hieman kyseenalaista esitellä maskuliinisuuden pohtiminen kirjallisuudessa vahvasti vain seksiin liittyvänä asiana.

Queer-feminististä näkemystä ei *Särmässä* voi sanoa näkyvän. Vinkatuissa kirjoissa ovat esimerkiksi Johanna Sinisalon (s. 1958) *Ennen päivänlaskua ei voi* (2000) ja useiden tekijöiden kokoelma *2000-luvun Dekamerone* (2007), jotka käsittelevät seksuaali-identiteettiä myös muusta kuin vallitsevasta heteronäkökulmasta, mutta tätä ei tuoda oppikirjan lukijalle esiin. Myöskään binaarista jakoa naisiin ja miehiin ei problematisoida eikä tuoda esiin. Sekä kirjailijoiden identiteetit miehinä ja naisina, silloin kun ne mainitaan, että esitellyn kirjallisuuden aiheet ovat binaarista sukupuolen tulkitsemista tukevia, koska ne eivät mitenkään tuo esiin vaihtoehtoja tai muita tulkintoja.

Feministinen kirjallisuudentutkimus näkyy *Särmän* antamissa lisälähteissä. ”Suomen kirjallisuuden historia”-osan jälkeen on sivullinen kirjallisuutta ja lisälähteitä. Suurin osa tutkijoista on naisia ja suuri osa teoksista käsittelee naiskirjailijoita tai naiseutta. Lisälähteinä mainitaan esimerkiksi Heidi Gröstrandin teos *Naiskirjailija, romaani ja kirjallisuuden merkitys 1840-luvulla*, Kati Launiksen *Kerrotut naiset. Suomen ensimmäiset naisten kirjoittamat romaanit naiseuden määrittelijöinä* ja Tero Tähtisen *Muodon toinen vallankumous. Helena Sinervon Lukemattomiin esimerkkinä modernistisen tradition murtumisesta suomalaisessa 1990-luvun runoudessa*. Tämän voi katsoa tukevan *Särmän* kirjallisuudelle antamia tiedon antamisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen funktioita. Feministinen ja naisia käsittelevä tietokirjallisuus lisälähteinä tukee sitä, että *Särmä* on nostanut feministisen kirjallisuudentutkimuksen esiin yhtenä merkittävänä lähestymiskulmana kirjallisuuteen.

Kirjallisuus on siis *Särmässä* ainakin määrällisesti enimmäkseen miesten kirjoittamaa. *Särmä* kertoo, että tutkimuksessa on olemassa feministinen näkökulma ja naisasialiike on vaikuttanut osaltaan kirjallisuuden kautta yhteiskunnallisiin epäkohtiin, kuten moniin muihinkin epäkohtiin on vaikutettu *Särmän* tärkeäksi määrittelemän yhteiskunnallisen vaikuttamisen funktion mukaan. *Särmä* nostaa lausumien tasolla feministisen tutkimuksen esiin, mutta valitettavasti toisintaa naisten aliedustusta kirjallisuudessa. Erityisen huomattavaa on, että ulkomaisen nykykirjallisuuden osalta naiskirjailijat ovat aliedustettuina, vaikka muunkinlaisia valintoja olisi voinut tehdä jo ihan oppikirjan erilaisissa listauksissa nostamien naiskirjailijoiden nostamiseksi myös oppikirjatekstiin mukaan.

Kirjallisuuden diskurssia dominoivat *Särmässä* siis mieskaunokirjailijat, jotka kirjoittavat tärkeistä yhteiskunnallisista asioista. Naiskirjailijoilla on erityinen asema, koska he ovat käsitelleet naiseutta ja naisen asemaa yhteiskunnassa, vaikka heillä on ollut historiallisesti vaikeampaa toimia kirjailijoina. *Särmä* nostaa kuitenkin feministisen kirjallisuudentutkimuksen esiin kertoen ainakin jotain siitä, että kirjallisuuden diskurssia voidaan tutkia myös binaarinen jako sukupuoliin ja naisten aliedustus huomioiden. *Särmä* ei ainakaan määrällisesti arvioiden poikkea Tainion ja Teräksen tutkimista perusopetuksen oppikirjoista, jos rinnastetaan heidän laskemansa hahmojen esiintyvyys ja laskemani kirjailijoiden esiintyvyys. *Särmässä*

naiskirjailijoiden määrä on jopa pienempi kuin feminiinisesti sukupuolittavien sanojen määrä perusopetuksen kirjoissa (Tainio ja Teräs 2010, 57). Vaikka määrällinen tasajako kirjallisuushistoriasta puhuttaessa onkin huono mittari, koska mieskirjailijoita on ollut kiistattomasti määrällisesti enemmän, nykykirjallisuuden osalta *Särmässäkin* voitaisiin kiinnittää huomiota siihen, miten sukupuolittunutta kirjailijoiden esittely on. *Särämä* päätyy usein kertomaan, että naiskirjailijat kirjoittavat naisista ja perinteisesti naisiin liittyvistä aiheista, vaikka varmasti muunkinlaisia esimerkkejä olisi voitu nostaa esiin.

4.3. Ajallinen monipuolisuus

Suuri määrä esiteltyjä kirjailijoita *Särmässä* näkyy ilahduttavana rikkautena eri aikakausien kirjallisuutta. Opetussuunnitelma vaatii, että on esiteltävä eri aikakausien kirjallisuutta ja *Särmän* kirjallisuusnäytteet ja kirjailijat ovatkin antiikista nykypäivään. Täysin tarkkoja tietoja kaikista mainituista kirjailijoista ja teoksista ei anneta, sillä osasta kirjailijoita mainitaan vain syntymävuosi ja kaikista teoksista ei mainita alkuperäistä ilmestymisvuotta, vaan esimerkiksi käännöksen ilmestymisvuosi, mutta yleishuomiona voidaan kuitenkin sanoa, että koko kirjallisuuden historiallinen perspektiivi on näkyvillä.

Särmässä kirjallisuutta esitellään pääsääntöisesti aikajärjestyksessä. Vaikka kirjallisuuden käsittely alkaa lajien ja käsitteiden esittelystä käyttäen sekaisin eri aikakausien tekstejä esimerkkeinä, suurin osa *Särmän* kirjallisuuden käsittelystä on luvuissa Länsimaisen kirjallisuuden historia ja Suomen kirjallisuuden historia. Lukujen sisältö on järjestetty kronologisesti vanhimmasta uudempaan ja luvut on jaettu alaotsikoilla tyylikausien tai kirjallisuuden murroskausien mukaan. Esimerkiksi länsimaisen kirjallisuuden historiassa käsitellään omissa luvuissaan vaikkapa antiikkia, renessanssia ja modernismia, ja Suomen kirjallisuudessa ”kirjallisuutemme nuoruusvuosia”, sodan jälkeistä kirjallisuutta ja ”radikaalia” 1960–1970-lukua.

Särmässä perustellaan tätä ratkaisua kertomalla kirjallisuushistorioiden laatimisesta.

Kirjallisuushistorioihin ja kirjallisuushistoriallisiin esityksiin liittyy monenlaisia ongelmia, tai vähintäänkin seikkoja, joista niitä lukevan on syytä olla tietoinen. Ensinnäkin kirjallisuushistoria rakentuu yleistysten varaan. [-] Niiden kautta kirjallinen menneisyys kuitenkin jäsentyy muistettavaksi ja hallittavaksi kokonaisuudeksi.

[-]

Itse kertomuksen juoni noudattaa kirjallisuushistorioissa yksinkertaista kaavaa, kirjallisten suuntausten synnyn ja hiipumisen aaltoliikettä. (*Särmä*, 98).

Esittelemällä kirjallisuuden historian kirjoittamisen historiaa *Särmä* tekee näkyväksi sen, että valinnat ovat mahdollisia ja valittu esitystapa on vain yksi tapa jäsentää tietoa kirjallisuudesta. Historiallista esittämistä itsessään ei kuitenkaan kyseenalaisteta. Kirjallisuus sidotaan historiallisten aikakausien opiskeluun, vaikka toki muunkinlaiset kirjallisuuden jaottelut olisivat mahdollisia. *Tehtäviä 5* ilmoittaa kirjallisuuden historian opiskelun tavoitteen suoraan:

Kirjallisuuden historian tunteminen on yleissivistystä. Muun kulttuurin tapaan myös nykykirjallisuus ammentaa aiemmasta. (T5, 4).

Nykykirjallisuuden lukeminen vaatii *Särmä*-sarjan mukaan siis kirjallisuuden historian tuntemista.

Määrällisesti kirjallisuus *Särmässä* painottuu uuteen kirjallisuuteen. Antiikista ja keskiajalta annetaan *Särmässä* ja tehtäväkirjoissa noin viisikymmentä kirjailija- tai teosesimerkkiä. Määrät kasvavat uudempaan

päin mentäessä, sillä suuntaa antavan arvion mukaan pelkästään 1700-luvulta esimerkkejä on noin kolmekymmentä ja 1800-luvulta jo seitsemisenkymmentä. 1900-luvulle sijoitetaan vajaa 200 teosta ja 2000-luvulle jo reilusti yli 200. Kuten luvuista voi päätellä, suurelle osalle teoksia ei ole annettu ilmestymisvuotta tai vaikkapa kirjailijoiden syntymävuosia, mutta silti painotus on selvästi uudessa kirjallisuudessa. *Tehtäviä 3:ssa*, jossa käsitellään kirjallisuuden lajeja ja kaunokirjallisuutta yleensä, kerrotaankin suoraan, että ”kirjallisuusvalinnat painottavat 2000-lukua” (T3, 4).

Sadan mainituimman kirjailijan listalta hieman yli puolet on modernia tai nykykirjallisuutta. Eniten painoarvoa ja useimpia mainintoja saavat kirjailijat ovat tosin melko kaukaa. Kari Hotakainen ja Sofi Oksanen pääsevät aivan kärkeen vielä elossa olevista kirjailijoista, mutta suurin osa 1990-luvun tai 2000-luvun kirjailijoista jää kauas Shakespearen kahdestatoista maininnasta tai Aleksis Kiven (1834–1872) yhdestätoista. Uusia kirjailijoita mainitaan siis paljon, mutta melko kevyesti antamatta heille merkittävää painoarvoa toiston kautta. Nykykirjailijoista Juba Tuomola (s. 1965) pääsee neljään lainaukseen. Toisaalta monia uusia kirjoja ja kirjailijoita esitellään niin, että yhteydessä on kuva, joka nostaa näkyvyyttä ja herättää kiinnostusta.

Antiikin kirjallisuus esitellään melko tyypillisten esimerkkien kautta. Homeros, Sapho ja Aristofanes ovat yleisesti tunnettuja antiikin kirjailijoita. Antiikin tuntemista perustellaan *Särmässä* erityisesti sillä, että se ”auttaa ymmärtämään nykykirjallisuutta” (*Särämä*, 101). Antiikin kirjallisuuden merkitystä korostaa se, että Danten *Jumalaiselle näytelmälle* annetaan paljon näkyvyyttä, samoin kuin James Joycen *Odysseukselle* (1922). Kumpaakin käytetään esimerkkinä siitä, että antiikin kirjallisuutta toistetaan muodossa tai toisessa myöhemmin kirjallisuudessa. Antiikin tuntemista korostetaan sen välineellisyyden kautta.

[Antiikin kreikan mytologiaa] hyödynnetään yhä kirjallisuudessa ja ylipäätään nykykulttuurissa mainonnasta lähtien. Monet kreikkalaisen mytologian sankarit elävät suomenkielen yleiskäsitteinä. (*Särämä*, 110.)

Antiikin tuntemisella pohjustetaan siis myöhempien aikakausien tulkinnan opettelua. Yksityiskohtana voi mainita, että *Särmässä* mainitaan sekä *Kamasutra* (n. 400 eaa.) että Ovidiuksen *Ars amatoria* (2 jaa.) (*Särämä*, 109). Liekö taustalla tekijöiden halu herätellä lukiolaisten kiinnostusta tuomalla esiin, että seksistä on kirjoitettu jo antiikin ajalla.

Keskiajan kirjallisuus käsitellään melko kevyesti. Sen yhteydessä käsitellään pohjoismaista mytologiaa, Danten *Jumalainen näytelmä* ja *Tuhannen ja yhden yön tarinoita*. Renessanssin osuuden otsikkokin ”Renessanssin aikaan kirjallisuuskin kukoistaa” antaa lukijalle kuvan, että keskiajan uskonnollinen kirjallisuus on pienemmässä roolissa kirjallisuuden historiassa kuin renessanssin (*Särämä*, 118). Shakespearen laaja käsitteleminen nostaa renessanssin kirjallisuuden painoarvoa oppikirjassa mainintojen määrään perusteella, samoin kuin Giovanni Boccaccion (1313–1375) *Dekameronen* (1353) ja Miguel de

Cervantesin (1547–1616) *Don Quijoten* (1605) käsitteleminen kertoen teoksista useita yksityiskohtia (*Särmä*, 118–126). Valistuksen aikakausi ohitetaan melkein vain Moliéren (1622–1673) ja John Miltonin (1608–1674) kautta (*Särmä*, 127–130). Valistuksen kirjallisuuden yhteydessä esitellään poikkeuksellisesti erityisen painokkaasti tietokirjallisuutta ja yhteiskunnallista kirjallisuutta, kuten Montesquieuta (1689–1755), Jean-Jacques Rousseau'n (1712–1778) teoksia ja Denis Diderot'n (1713–1784) tietosanakirjaa (*Särmä*, 132). Valistusajan kaunokirjallisuudesta kunnia annetaan Englannille ja erityisesti Daniel Defoelle (1660–1731) ja Jonathan Swiftille (1667–1745) (*Särmä*, 135). Yleisesti ottaen nämä aiemmat aikakaudet käsitellään käytännössä tiettyjen esimerkkiteosten kautta, kun taas myöhemmiltä aikakausilta esitellään suurempi määrä kirjailijoita, mutta keskittyen vähemmän yksittäisten teosten esittelyyn. Aikakausten kirjallisuus näyttää melko yhtenäisenä massana, kun esimerkkejä on pieni määrä ja ne esitellään keskenään ristiriidattomasti jättäen maininnat monimuotoisuudesta vähäisiksi.

Romantiikasta eteenpäin kirjailijamainintojen määrät kasvavat ja kaunokirjallisuuden monimuotoisuudesta kerrotaan enemmän.

Romantiikan ajan laji on ennen muuta runous. Tuolloin myös muut lajit uudistuivat ja kehittyivät. Uusia aluevaltauksia olivat historiallinen romaani ja kauhuromanttinen kirjallisuus. [--]

Romantiikan ajan kirjallisuuden lajeja yhdistää tematiikka. Romantiikan individualismin peruja on esimerkiksi myytti runoilija- tai kirjailijanerosta. (*Särmä*, 138.)

Romantiikkaa kuvataan myös aikakautena, jolloin naiskirjailijat aloittivat toimintansa. Erityisesti esiin nostetaan englantilaisia naiskirjailijoita. (*Särmä*, 140.) Romantiikka esitellään vastaparina klassismille ja valistukselle (*Särmä*, 136). Tämä korostaa kirjallisuuden yhteyttä yhteiskunnallisiin liikkeisiin, josta toki kerrottiin jo valistuksen osuudessakin. Ranskalaisen romantiikan yhteydessä erityisesti painotetaan, että ”romantiikka oli politiikkaa” (*Särmä*, 141).

Realismi taas esitellään länsimaisen kirjallisuuden historiassa suoraan ”yhteiskuntakriittisenä” (*Särmä*, 145). Sama kerrotaan myös suomalaisen kirjallisuuden yhteydessä.

Realististen kirjailijoiden tarkoituksena oli kuvata todellisuutta sellaisena kuin se oikeasti oli ja samalla nostaa esiin erilaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä. Realismi siis vastusti aiempaa idealistista kirjallisuuskäsitystä. (*Särmä*, 208.)

Realismin yhteydessä kirjallisuudesta esitellään siis kaksi vaihtoehtoista puolta: realistinen ja idealistinen. Vaikka näiden kahden välillä ei tarvitsisi olla arvolatausta, *Särmän* kirjallisuuden käsittely antaa ymmärtää yhteiskunnallisuuden hyvin tärkeänä, kuten aiemmin olen selostanut. Realismin esittely saa siis erityistä painoarvoa suhteessa aiempiin tyylilajeihin, sillä se yhdistetään *Särmässä* arvostettuun yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen. Realistiseksi määritellyn aikakauden kirjailijoita esitellään myös määrällisesti paljon. Tämä itsessään vahvistaa yhteiskunnallisuuden merkitystä, sillä realistinen kirjallisuus usein myös käsittelee

yhteiskunnallisia asioita, joten sekä tyylilaji että sisältö korostavat tämän aikakauden kirjallisuuden merkitystä. Esimerkiksi Minna Canth saa niin paljon tilaa oppikirjasta, että lukijalta ei voi mennä ohi hänen teostensa merkityksellisyys, vielä kun oppikirja antaa häneen liittyvän lisälähteenkin.

4.4. Maantieteellinen ja kielellinen monipuolisuus

Yksi näkökulma kirjallisuuden monipuolisuuteen on tarkastella sen maantieteellistä ja kielellistä monipuolisuutta. *Särmä* pyrkii ottamaan tietoisesti lähestymistavan kirjallisuuden maantieteellisen monipuolisuuteen, joten on perusteltua tarkastella kuinka siinä on onnistuttu.

Vaikka eurooppalaisen kirjallisuuden osuus näyttää karttaa katsoessa isolta, ei se tarkoita, että muissa maanosissa kirjoitettaisiin vähemmän tai huonompaa kirjallisuutta. Käännökset ja perinteet vaikuttavat siihen, mitä luemme ja millaisesta kirjallisuudesta olemme kiinnostuneita. On luonnollista, että eurooppalaiset tuntevat oman kirjallisuutensa läheiseksi ja että he lukevat sitä. Kaikkea maailman kirjallisuutta emme millään voi tuntea. Sen sijaan on hyvä olla tietoinen siitä, että kirjallisuutta kirjoitetaan ympäri maailmaa. (*Särmä*, 188)

Särmä keskittyy länsimaiseen kirjallisuuteen, mutta teoksessa on otettu tiedostava lähtökohta myös muiden alueiden kirjallisuuteen. Kirjailijan kotimaata tai teoksen julkaisukieltä ei aina mainita, ellei sitä haluta nostaa esiin jonkin teeman käsittelyä varten. Esimerkiksi runouden tulkintaa käsiteltäessä käytetään Bo Carpelanin (1926–2011) runoa ”Suonet”, josta kerrotaan vain, että sen on suomentanut Tuomas Anhava, mutta alkuperäiskieltä ei kerrota eikä mitään tietoja kirjailijasta (*Särmä*, 84). Sivuilla 188–189 taas esitellään nykykirjallisuuden maailmankarttaa ja siinä mainitaan pelkkiä kirjailijoiden nimiä ja kotimaita. Kirjailijoiden ja teosten maantieteellisen ja kielellisen taustan esittely tässä mielessä on *Särmässä* alisteista muiden teemojen käsittelylle.

Oppikirjassa mainituista kirjailijoista noin 140 on kotimaisia, eli noin kolmannes mainituista kirjailijoista on suomalaisia ja suurin osa heistä suomen kielellä kirjoittavia. Suomalaisen kirjallisuuden suuri näkyvyys on selvää, kun kyse on oppiaineesta, joka pyrkii antamaan opiskelijoille tietoa heidän omasta kulttuuristaan.

Suomenruotsalaisia kirjailijoita esitellään käännösten kautta ja huomattavan vähän. Heitä esitellään *Särmässä* alle kymmenen. Eniten näkyvyyttä saavat Kjell Westö (s. 1961), Bo Carpelan ja Edith Södergran. Vain Carpelanilta, Södergranilta ja Tove Jansonilta (1914–2001) on lainauksia *Särmässä* (ks. esim. Carpelan: *Särmä* 81, Södergran: *Särmä* 86 ja Jansson: *Särmä* 236-237). Tehtäväkirjoissa määrä ei ole suurempi. Kuriositeettina voidaan mainita, että Suomen toisena kotimaisena kielenä ruotsi näkyy kirjassa vähemmän kuin englanti. Englanninkielisiä runoja *Särmässä* on parikin kappaletta sivuilla 168-168, mutta ruotsinkielisiä ei löydy. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa selvästi keskitytään suomenkieliseen kirjallisuuteen, mikä johtunee kirjallisuuden opetuksen vahvasta suhteesta suomen opettamiseen. Muun kielisen kirjallisuuden käsittely jäänee vieraiden kielten tunneille.

Englannin kielen valta-asema näkyy *Särmässä*, joskaan ei ylitetunkevana. Englannin kielellä kirjoittavia *Särmässä* mainituista kirjailijoista on noin 150 kappaletta kaikista noin 450:stä. Suomenkielisiä on noin 160

ja muilla kielillä kirjoittavia yhteensä vajaa kaksisataa. Tehtäväkirjat eivät vaikuta poikkeavan oppikirjasta merkittävästi tämän jakauman osalta.

Monet kieli-alueet jäävät hyvin vähälle huomiolle. Esimerkiksi eri Afrikan kielillä kirjoitetusta kirjallisuudesta ei ole yhtään esimerkkiä. Afrikkalaisiin kirjailijoihin viitataan hyvin niukasti, lähinnä vain jo aiemmin mainitulla nykykirjallisuutta käsittelevällä aukeamalla ja esittelemällä nimeltä J. M. Coetzeen (s. 1940) kolme teosta (*Särmä*, 179). Aasiasta Japani nousee esiin, sillä mangaa esitellään erikseen sarjakuva-osiossa. *Särmässä* mainitaan, että nykysarjakuva voidaan jakaa eurooppalaiseen, pohjoisamerikkalaiseen ja japanilaiseen sarjakuvaan ja teoksessa on erillinen nosto, jossa esitellään japanilaista sarjakuvasanastoa (*Särmä*, 184–186). Myös tanka ja haiku esitellään japanilaisina lyhyen runon lajeina (*Särmä*, 87). Myöskään esimerkiksi Kaakkois-Aasiasta ei ole yhtään kirjailija- tai teosesimerkkiä.

Sadan mainituimman kirjailijan listalla muualta kuin Suomesta tai muista länsimaista tulevat kirjailijat ovat hyvin vähässä. Salman Rushdie on ainut Aasian edustaja ja hänetkin usein lasketaan enemmän britiksi kuin intialaiseksi, Orhan Pamuk (s. 1952) on ainut Lähi-idästä ja Gabriel Garcia Marquez (1927–2014) ja Jorge Luis Borges (1899–1986) ovat Etelä-Amerikan edustajat. Tämän perusteella *Särmän* kirjallisuuskäsitys näyttää hyvin suomalaisena ja anglosaksisena. Suomalainen painotus tulee toki opetussuunnitelmankin vaateesta esitellä kotimaista kirjallisuutta. Näin suppea kattaus eri maanosien kirjallisuuteen on kuitenkin globaalissa maailmassa melko harmillista. Opiskelijat itse voivat tulla hyvin erilaisista maantieteellisistä ja kielellisistä taustoista, mutta maailmankuvan rakennusaineeksi annetaan kuitenkin hyvin rajallisesti länsimaisesta kulttuuriperinnöstä poikkeavaa kirjallisuutta.

4.5. Kirjallisuuden tyylejä ja genrejä

Opetussuunnitelman mukaan opiskelijan tulisi tuntea erilaisia kirjallisuuden lajeja ja tuntea eri tekstilajeja (OPS 34-35). Opetussuunnitelma vaatii myös, että opiskelija tuntee eri tyylejä edustavia tekstejä (OPS, 36.) Kirjallisuutta jaotellaankin usein sen sisällön perusteella erilaisin tavoin. *Särmässä* kerrotaan, että kirjallisuus jakautuu ”päälajeihin” proosaan, lyriikkaan ja draamaan ja ”alalajeihin” (*Särmä*, 63). Tutkimalla miten näitä kirjallisuuden ”alalajeja” esitellään ja kuinka paljon niitä esiintyy, voidaan päästä syvemmälle siihen mistä kirjallisuus *Särmässä* muodostuu.

Särmä ei nimitä näitä ”alalajeja” kovinkaan johdonmukaisesti. Välillä viitataan lajeihin (*Särmä*, 63), välillä tyyppeihin (*Särmä*, 76) ja lajia käytetään kuvaamaan sekä perinteistä jakoa proosaan, lyriikkaan ja draamaan että erilaisia jakoja näiden sisällä teosten ”teemojen ja muotopiirteiden mukaan” (*Särmä*, 78). Onkin aiheellista tutkia, mitä nimityksiä *Särmässä* käytetään ja ottaa erityistarkasteluun mitä jaotteluja sen kirjallisuuden käsitteen alle syntyy. Kiinnostavaa kyllä, *Särmä* itse määrittelee kirjallisuuden jakamisen lajeihin vaikeaksi:

Kirjallisuuden jakaminen lajeihin – kuten dekkareihin tai fantasiakirjoihin – on kirjallisuudentutkijoiden aluetta, eikä helppoa edes heille. (*Särmä*, 183.)

Ainakin osalla kirjallisuudentutkijoista saattaa olla erilainen näkemys heidän tehtävästään.

Särmän kirjallisuusosion alussa esitellään listoina ”novellin lajeja” (*Särmä*, 76), ”romaanin lajeja” (*Särmä*, 78) ja ”runouden lajeja” (*Särmä*, 87). Novellin lajeina esitellään juoninovelli, avoin novelli, absurdi novelli, pienenisromaanit ja erilaiset ”sarjat”.

Joskus on vaikea määritellä, mistä proosan lajista on kysymys: esimerkiksi laajaa novellia, joka lähestyy romaania, saatetaan kutsua pienenisromaaniksi. Myös kirjailijat itse ovat nimenneet lyhyitä proosatekstejään mielikuvituksellisesti [–]. Tammisen Pätökiset tai Juha Sipilän mikronovellit ovat novellin aikaisempien tyyppien nykyisiä luonnoksia. (*Särmä*, 76.)

Novelli ja proosa katsotaan siis eri lajeiksi, joskin lajin ”novelli” sisällä on vielä useita muita lajeja, eli ”tyyppejä”. Romaanin lajeja esitellään laajemmin aukeaman verran.

Romaaneja voidaan jaotella eri lajeihin niiden keskeisten teemojen ja muotopiirteiden mukaan. Romaanit voivat kuulua yhtä aikaa moniin kerronnan lajeihin tai saada niiden piirteitä. Moderni kirjallisuus haastaa myös määrittämään lajien rajoja uudelleen.

Laji	Tyyli- ja rakennepiirteet	Esimerkkejä
Avainromaani	- henkilöillä on tunnistettavat vastineet todellisuudessa, vain nimet on muutettu - arkaluonteisen sisältönsä vuoksi ovat herättäneet jopa oikeudenkäyntejä ja sensuuria	- August Strindbergin Punainen huone (1879) - Helvi Hämäläisen Säädyläinen murhenäytelmä (1941)

(*Särmä*, 78.)

Avainromaanin lisäksi aukeamalla esitellään muun muassa fantasia-, kauhu- ja kehitysromaanit sekä historialliset romaanit ja yhdenpäivänromaanit (*Särmä*, 78). Jaottelu on osittain erikoinen. Taulukko esittää melko sekaisin sisällön puolesta mahdolliset jaottelut (kuten kauhuelementtien tai rikoksiin keskittymisen perusteella tehtävän jaottelun) ja muotopiirteiden ja rakenteen perusteella tehtävät jaottelut (kuten yhdenpäivänromaanin ja kehitysromaanin). Vaikka aluksi sanotaankin, että lajit voivat sekoittua, *Särmä* ei tee kovinkaan selväksi sitä, että fantasiaromaani voi olla kehitysromaanin tai rakkausromaanin tai rikosromaanin. Kuvaukset ”lajeista” ovat myös melko suppeita, kuten esimerkki avainromaanista kertoo. Pelkästään kyseisen kuvauksen perusteella avainromaanin voisi olla hankala tunnistaa.

Runouden lajeiksi *Särmä* esittelee balladin, elegian, epigrammin, proosarunon, roolirunon, sonetin ja tankasekä haikurunot (*Särmä*, 87). Tämä jaottelu muodostuu romaanin lajien jaottelua selvemmin muotopiirteiden kautta.

Roolirunossa runon puhuja ottaa jonkin hahmon roolin ja puhuu tämän suulla. Edgar Lee Mastersin *Spoon River antologiassa* (1915) puhujat ovat kuolleita kaupunkilaisia, jotka kertovat omasta näkökulmastaan elämänmenosta ja sen valheellisuudesta. (*Särmä*, 87.)

Draaman lajeiksi kerrotaan ”klassiset päälajit” tragedia ja komedia, sekä mainitaan farssi. Modernin teatterin alla esitellään eppinen teatteri, julmuuden teatteri, absurdi teatteri ja happeningit ja performanssit. (*Särmä*, 89-90.) Näitä lajeja kuvataan periaatteessa sisällön kautta, mutta taaskaan mahdollisuutta muodon ja sisällön yhdistymiselle ei kerrota. *Särmässä* kerrotaan, että ”tragedia kuvaa hyviä ihmisiä, jotka kohtaavat onnettoman lopun”, mutta *Särmässä* ei ole mainintaa siitä, että tällainen tragedia voisi sisältää vaikkapa fantasiaelementtejä.

Särmän kirjallisuuden lajien eksplisiittinen esittely on siis kirjallisuuden jaottelua sekä muotopiirteiden että sisällön kautta, mutta kirjallisuuden ”päälajien” välillä esitellään hyvin erilaisia lajijaotteluita. Siirryttäessä *Särmässä* mainittujen kirjailijoiden yksityiskohtaiseen tarkasteluun, erilaisia jaottelutapoja ja määreitä kirjallisuuden lajeille tulee huomattavasti lisää.

Särmässä teoksille ja kirjailijoille annetaan hyvin erilaisia määrittelyjä perustuen joko aiemmin esiteltyihin kirjallisuuden alalajeihin tai muihin piirteisiin, kuten aikakauteen. Suurta osaa kirjallisuudesta ei ole määritelty mihinkään tiettyyn genreen tai tyyliin, mutta toisaalta jotkin genret saavat selvästi enemmän näkyvyyttä kuin toiset. Osa kirjoista määritellään vaikkapa aikakauden kautta nykykirjallisuudeksi, mutta osa tyyliinsä puolesta yhdenpäivänromaaniksi tai sisältönsä takia fantasiaksi.

Kuten kirjallisuuden asemaa käsittelevässä luvussa mainitsin, *Särmä* arvottaa joitain kirjallisuuden genrejä toisiaan vastaan. Selvin maininta on dekkareista ja rakkausromaaneista, jotka implisiittisesti mainitaan vähemmän tulkinnan kohteina kuin muu kirjallisuus (*Särmä*, 93). Tällaisia arvottavia lausumia ei kuitenkaan löydy paljon. On kuitenkin huomattava, että kuten naiskirjailijatkin, genrekirjallisuus mainitaan erikseen, eli erotetaan ”tavallisesta” kirjallisuudesta joksikin erilliseksi. Tämä näkyy esimerkiksi kun nostetaan maahanmuuttajien kirjoittama kirjallisuus erilliseksi kirjallisuuden osaksi. Tätä kuitenkin tasapainotetaan sillä, että erityisesti nykykirjallisuuden osuudessa painotetaan tyylien ja lajien sekoittuvan ja että aineistoksi ”kelpaa” jopa trillerikuvio ja porno (*Särmä*, 250). Tämä toki itsessään jo sisältää sen oletuksen, että kyseisissä genreissä on jotain vikaa, sillä kelpaaminen ei varsinaisesti anna mielikuvaa siitä, että ne olisivat hyviä ja haluttuja valintoja. Tässä tapauksessa genrekirjallisuuden diskurssi on ristiriitainen, sillä vaikka moni genrekirjailija saa paljon näkyvyyttä, lausumat ovat kuitenkin vähäisiä ja jopa vähätteleviä.

Särmässä ehdottomasti suurin määrä tiettyyn ”lajiin” määriteltyä kirjallisuutta on nykykirjallisuudeksi mainittua kirjallisuutta. Nykykirjallisuus-määritelmän saa peräti 101 kirjailijaa. Esimerkiksi moderniksi kirjallisuudeksi määritellään vain 22 kirjailijaa, postmoderniksi 15. Muiden lajien määrät vaihtelevat suuresti. Tyyliin ekspressionistiseksi mainitaan vajaa kymmenen kirjailijaa, suunnilleen sama määrä esitellään symbolisteina ja vajaa kaksikymmentä realisteina. Yhdenpäivänromaaneiksi määritellään kaksi, maahanmuuttajakirjallisuuden alla esitellään neljä kirjailijaa. Määritelmien tekemisen moninaisuus kertoo siitä, että kirjallisuuden esittely *Särmässä* tapahtuu hyvin monenlaisista näkökulmista. Suurin osa oppikirjan kirjallisuuden käsittelystä on kronologisesti etenevää kirjallisuuden historian esittelyä, jossa teoksia määritellään lähinnä niiden piirteiden kautta, jotka yhdistävät ne tiettyyn aikakauteen, vaikka löytyy myös poikkeuksia, joissa sekä tyyllisiä että aikakaudellisia määritelmiä sekoitetaan.

Runoilija Charles Baudelaire (1821-1867) pidetään symbolismin edelläkävijänä. [–] Aikalaiset pitivät Baudelairen kokoelman aiheita iljettävänä, ja sellaiset olivat uutta. Moderni, loppusoinnuton muoto löytyi puolestaan vasta proosarunoudesta. (*Särmä*, 154.)

Erytisen paljon mainituista kirjailijoista tai teoksista *Särmän* antamien aikakausien ja samalla tyyliin mukaan nousee esiin realismi. Erytisen usein mainituista kirjailijoista Minna Canth, Fjodor Dostojevski (1821–1881), Gustave Flaubert (1821–1880), Henrik Ibsen ja F. E. Sillanpää mainitaan realisteiksi, eikä minkään muun mainitun ”lajin” edustajia ole niin montaa kuin realisteja. Realistisesti kirjoittavia kirjailijoita

muilta kuin realismiksi määritellyltä aikakaudelta on myös paljon. Maagisen realismin edustajia useimmin mainittujen kirjailijoiden ja teosten listalla on kolme, tragediaksi määriteltyjä samoin. Yhdenpäivänromaani saa paljon näkyvyyttä James Joycen *Odysseuksen* ja Mikko Rimmisen (s. 1975) *Pussikaljaromaanin* (2004) kautta, mutta fantasia saa melko lailla saman määrän mainintoja J. K. Rowlingin (s. 1964) ja J. R. R. Tolkienin (1892–1873) myötä. Useammin kuin yhden kerran mainittujen teosten ja kirjailijoiden listalla on kokonaisuudessaan melko kattavasti erilaista kirjallisuutta, sillä sieltä löytyy edellä mainittujen lisäksi muun muassa dekkareita, naturalismia, veijariromaani, tunnustusromaneja ja romantiikkaa. Realismi ei siis pääse lopulta kuitenkaan hallitsemaan *Särmän* kirjallisuuskäsitystä, vaikka vahva jalansija sillä onkin, kuten jo aikakausien käsittelyn yhteydessä käy ilmi.

Opetussuunnitelman vaatimus eri tyylien esittelystä näyttää siis toteutuvan *Särmässä*. Oppikirja ei määrittele kovin tarkasti mitä se tarkoittaa tyyliä, eikä esittele genren käsitettä, joten aikakausien tyylipiirteiden ja kirjallisuuden tyylien analyysi jää hieman sekalaiseksi. Opetuksen tavoite antaa tietoa kirjallisuushistoriasta jättää varjoonsa mahdollisuuden tutustua nykykirjallisuuteen tällä hetkellä käytettävien tyylien ja genrejen kautta. Käytännössä kirjallisuuden jaottelu kirjastoista tuttuun sisältöjen perusteella tehtävään jaotteluun on varmasti monelle oppilaalle tutumpi, mutta sen kyseenalaistamiseen ja hyödyntämiseen ei oppikirjassa mennä. On harmillista, että oppikirja antaa implisiittisesti ymmärtää, että esimerkiksi romanttiset tai dekkarikirjat ovat vähemmän tulkittavia ja nämä viihteellisiksi mielletyt kirjallisuuden genret ovat vasta nyt alkaneet kelvata arvostetun kirjallisuuden pariin. Suuri osa suositusta kirjallisuudesta erityisesti nykyään on esimerkiksi spekulatiivista fiktiota, joten *Särmän* kirjallisuuskäsitys voi olla hyvinkin ristiriidassa oppilaiden päivittäin kohtaaman kirjallisuuden kanssa. Opettajalle jääkin suuri vastuu siitä, että oppilaat löytävät keinoja lähestyä mielihyväkseen lukemia genrejä osana kirjallisuutta ja kokevat sen arvokkaaksi osaksi kirjallisuutta. Jos luettua kirjallisuutta ei koeta arvokkaaksi, vaan koulun arvokkaaksi määrittämä kirjallisuus ja opiskelijan kirjallisuuskäsitys poikkeavat paljon toisistaan, voi opiskelijan lukuharrastus kärsiä.

5. *Särmän* suhde kirjallisuuden kaanoniin

Särmän kirjallisuushistoriallinen osuus ”Länsimaisen kirjallisuuden historia” alkaa kaanonin käsitteen avaamisella lukijalle.

Historiatiede tutkii menneitä aikoja, kirjallisuushistoria puolestaan menneiden aikojen kirjallisuutta. [-]. Myös kirjallisuushistoria on kirjoittajansa valintojen tulos: tarinan voisi aina kertoa toisin. [-]

Kirjallisuushistorioiden esittelemät teokset kuuluvat joidenkuiden kirjallisuushistorioitsijoiden aikojen kuluessa valitsemaan kaanoniin. (*Särmä*, 97)

Särmässä kerrotaan, kuinka suomalaisia teoksia ei ole mahtunut jo aiemmassa luvussa esiteltyyn Harold Bloomin kaanoniin, mutta on olemassa joitain kirjailijoita, jotka kuuluvat kaikille: ”Kirjallisuushistorian klassikot ovat käännösten myötä meidänkin kirjallisuuttamme.” (*Särmä*, 97.) Suomi liitetään siis implisiittisesti eurooppalaiseen kulttuuriperintöön. Mukaan tosin tuodaan myös suomalainen ulottuvuus viittaamalla 2000-luvun alun keskusteluun virallisen kotimaisen kaanonin valitsemisesta, johon Katri Sarmavuorikin viittaa (2011, 233). Kaanonin käsitteen esittelyn *Särmässä* päättää ajatus käytännön näkökulmasta: ”[kaanon] kertoo, mitkä teokset kannattaa lukea”. (*Särmä*, 97). Kaanoniin palataan käsiteltäessä 1980- ja 1990-luvun kotimaista kirjallisuutta ja korostetaan sitä, että kaanonin valitseminen vaatii valintoja ja etäisyyttä (*Särmä*, 244). *Särmässä* ei viitata kuitenkaan siihen miten kahlitseva kaanonin käsite on ollut. Kaanonit eivät ole olleet vain suosituksia, vaan joissain maissa ja tilanteissa myös pakottavia.

Tehtäviä 6 antaa hieman suoraviivaisemman kuvan kaanonista ja tulee painottaneeksi sen muuttumattomuutta.

Kirjallisuuden historiasta on lukijoiden ja tutkijoiden arvioinnin kautta valikoitunut joukko kirjailijoita, joiden on katsottu olevan merkittäviä. Heidän teoksistaan on rakentunut suomalaisen kirjallisuuden kaanon, joka tarkoittaa ”hyvien teosten luetteloa”. *Tehtäviä 6* -kirjaan tekijät ovat valinneet otteita tästä kaanonista: klassikoita, jotka kannattaa lukea. (T6, 4.)

Määrittelemällä kaanonin käsitettä *Särmän* voidaan ajatella mahdollistavan kaanonin kriittisen tarkastelun. Kaanon tuodaan esiin *Särmässä* valintojen tuloksena ja kirjassa sanotaankin suoraan, että ”ei ole viatonta kirjallisuushistoriaa tai itsestään selvää kaanonina” (*Särmä*, 98). *Särmässä* siis suhtaudutaan kaanoniin käytännöllisenä terminä ja annetaan lukijalle myös jonkinlaisia valmiuksia suhtautua *Särmän* esittämään kirjallisuushistoriaan ja sitä kautta kaanoniin kriittisesti. Kuitenkin käytäntöön suuntaavassa tehtäväkirjassa kaanonin määritelmä on tiukempi, eikä kannusta kritisoimaan teosten ”hyvyyttä” tai tehtäväkirjan tekijöiden valintoja kaanonista.

On erityisen huomattavaa, että *Särmä* ja sen tehtäväkirjat nostavat esiin pitkälti samoja kirjailijoita kuin vaikkapa Bloom. Paria lukuun ottamatta kaikki hänen erityisesti esiin nostamansa kirjailijat mainitaan *Särmässä* ja osa nostetaan esille hyvinkin voimakkaasti (ks. *The Western Canonin* sisällysluettelo). Myös Juha Rikaman tutkimuksessa esiin nousseet luetuimman kirjat 1900-luvulla ovat hyvin edustettuina (Rikama 2000, 96-97). *Särmä* on myös linjassa äidinkielen opettajain liiton lukioille ehdotetun kirjalistan kanssa, joka julkaistiin vuonna 1998 (Sarmavuori 2007, 119). Kaikki esimerkkeinä ehdotetut kirjailijat mainitaan *Särmässä*. Lista on laadittu niin, että siinä on yhdeksän eri teemaa, joihin tutustua, kuten kotimaiset romaanit, skandinaavinen kirjallisuus ja muiden maanosien kirjallisuus. *Särmän* esittelemien kirjailijoiden kautta olisi helppo muodostaa tuon listan mukainen lukulista. *Särmä* on linjassa myös Sarmavuoren esittelemän vuoden 1977 suomenruotsalaisten lukioiden kirjalistan kanssa ja esimerkkeinä annettujen kahden International Baccalaureate –lukioiden opetussuunnitelmaa noudattavien lukioiden kirjalistojen kanssa (Sarmavuori 2007, 120; 135). Vaikka Suomessa sitovaa koulukirjallisuuden kaanonin ei olekaan, *Särmä* sisältää yllättävänkin samanlaisen listan teoksia kuin aiemminkin kouluissa on luettu.

Kokonaisuudessaan *Särmä* ja tehtäväkirjat esittelevät yli 650 kirjailijaa. Näistä melko tasan 200 kirjailijaa tai heidän teostaan mainitaan useammin kuin kerran, ja noin sata mainitaan useammin kuin kahdesti tai niitä painotetaan erityisellä tavalla antamalla esimerkiksi pidempi lainaus tai kuva. Bloomin kaanon löytyy melkein kokonaan sadan mainituimman listalta, samoin kuin Rikaman ja Sarmavuoren opettajakyselyiden perusteella muodostamat listat. Yleisimmän sadan ja kahdensadan kirjailijan listoja voidaan pitää erityisen merkittävinä, sillä näin suuresta mainintojen määrästä vain osa voi jäädä lukijalle mieleen. Toiston kautta osa kirjailijoista saa erityistä painoarvoa.

Ulkomaisista kirjailijoista ja teoksista esiin nousee Cervantesin *Don Quijote*, johon viitataan yli kymmenen kertaa ja josta myös kerrotaan yksityiskohtia ja josta on sekä kuva että sarjakuva-adaptaatio (*Särmä*, 125; T3, 19). Seuraavina tulevat Shakespeare erityisesti näytelmällään *Henrik IV* ja Homeros sekä *Odyssiella* että *Ilialla*. Näiden kolmen jälkeen ulkomaiseen kärkeen sijoittuvat Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832), James Joyce, Jane Austen, J. R. R. Tolkien, Dante Alighieri, Charles Dickens (1812–1870), Fjodor Dostojevski, Giovanni Boccaccio, Gustave Flaubert, Frans Kafka (1883–1924), J. K. Rowling ja Sapho (622 eaa – 570 eaa.). Ulkomaisen kirjallisuuden kaanon vaikuttaa siis melko miespainotteiselta, eikä listalla ole montaa teosta 1900-luvulta. Kiinnostavaa on, että Rikaman ja Sarmavuoren listoihin verrattuna ulkomaisten kirjailijoiden mainituimmista puuttuvat kokonaan Albert Camus (1913–1960), William Golding (1911–1993) ja George Orwell (1903–1950), joita kaikkia Sarmavuoren kyselyssä opettajat ovat pitäneet suosikkeinaan lukiossa luettavista kirjoista (Sarmavuori 2007, 129). Rikama nostaa Camus'n *Sivullisen* esiin yllättävän yleisenä 90-luvulla, mutta se mainitaan oppikirjasarjassa vain kerran. Se olisi 90-luvun lopulla ollut joka neljännen tai viidennen lukiolaisen lukulistalla (Rikama 2000, 94).

Yllättävänä voidaan pitää sitäkin, että kirjailijoista James Joyce nousee vahvasti esille usealla viittauksella häneen, teoksiinsa ja kuvalla hänestä itsestään. Joyce mainitaan sekä tajunnanvirtatekniikan että yhdenpäivänromaanien yhteydessä. Joyce on toki Bloomin kaanonissa mukana, mutta Joycea usein pidetään melko vaikeaselkoisena luettavana, eikä 1920-luvulla ilmestynyttä teosta voitane sanoa kovin ajankohtaiseksi ilmestymisensä perusteella. *Särmässä* mainitaankin, että Joycen *Finnegans Wakea* (1939) ”on syystäkin pidetty maailman vaikeimpana romaanina” (*Särmä*, 165). Joycen vahvaa edustustaan ei voine siis laittaa ainakaan sen piikkiin, että se olisi kohdeyleisölle haastavuudeltaan sopivaa, jos ajatellaan, että lukiolainen ei ole erityisen perehtynyt vaikeaselkoisen kirjallisuuden tulkintaan ja siitä nauttimiseen. Erityisesti tämä on erikoista, koska *Särmä* antaa niin suuren painoarvon kirjallisuuden ”oikeaoppiselle” tulkitsemiselle.

Kotimainen kaanon on melko yllätyksetön. *Kalevala* on ehdottomasti eniten esiin nouseva teos. Elias Lönnrot, Aleksis Kivi ja Minna Canth ovat kolmen kärki, joka on ollut asemassaan jo 1900-luvun alusta asti (Rikama 2000, 96). Neljänneksi kuitenkin nousee Kari Hotakainen, johon viitataan kymmenisen kertaa ja häneltä annetaan myös tekstinäytteitä pelkkien mainintojen lisäksi. Hotakainen nousee vahvasti esiin myös *Suomen nykykirjallisuus 1* ja *2* -teoksissa (ks. *Suomen nykykirjallisuus 1* 2013). Kari Hotakainen vaikuttaa nousseen kaanoniin 2000-luvun puolivälissä, sillä Sarmavuori suosittelee hänen teostaan *Juoksuhaudantie* lukiolaisille jo vuonna 2007 (Sarmavuori 2007, 129). Hotakainen ohittaa *Särmän* listalla jo Eino Leinon ja Väinö Linnan (1920–1992). Muita uudempia tulokkaita listalla ovat Sofi Oksanen ja Juha Seppälä (s. 1956), joista kumpikin on palkittu merkittävillä kirjallisuuspalkinnoilla. Sadan mainituimman listalla olevista suomalaisista kirjailijoista hyvin suuri osa on palkittuja kirjailijoita. Yksityiskohtana mainittakoon, että Anna-Leena Härkösen (s. 1965) *Häräntappoose* vaikuttaa menettäneen asemansa nuorisolle suunnatun nykykirjallisuuden edustajana, vaikka vielä Sarmavuoren listoissa opettajat sitä luetuttivat mielellään (Sarmavuori, 129). Hotakainen, Seppälä, Oksanen ja Rimminen edustavat nyt kotimaista nykyproosaa ja Teemu Manninen (s. 1977) nykylyriikkaa.

Sadan mainituimman lista kokonaisuudessaan on suurimmaksi osaksi proosaa. Shakespeare ja Canth tuovat kärkeen näytelmäkirjallisuutta ja Kalevalan lisäksi lyriikan puolta pitävät Eino Leino, Dante ja Edith Södergran. Lyriikan osalta tämä ei ole linjassa sen kanssa, miten voimakkaasti nykyrunouden puolesta puhutaan oppikirjassa, kuten aiemmin on todettu. Sarjakuvan osalta tilanne on melko erikoinen. Mainituimmat sarjakuvantekijät ovat Juba Tuomola, Henrik Lange (s. 1972), Patrick MacDonnell (s. 1956) ja kaksikko Jerry Scott (s. 1955) ja Jim Borgman (s. 1954). Tuomola tekee suosittua Viivi ja Wagner –sarjakuvaa, Lange on tehnyt teoksen 90 kirjaklassikkoa kiireisille, MacDonnell tekee useissa lehdissä ilmestyvää Kamut-sarjakuvaa ja Scott-Borgmanin sarjakuva Jere ilmestyy myös strippeinä lehdissä. Viivin ja Wagnerin pääsyä oppikirjaan voi perustella sillä, että se mainitaan myös *Suomen nykykirjallisuus 1*:ssä ja on

ollut usein myyntilistojen kärjessä (Suomen nykykirjallisuus 1 2013, 320). Mikään näistä sarjakuvista ei ole saanut esimerkiksi arvostettua Eisner-palkintoa tai kotimaista Sarjakuva-Finlandiaa. Nämä sarjakuvat esiintyvätkin *Särmässä* lähinnä kuvituksena, eivätkä osana oppikirjan tekstejä. Ei vaikuta siltä, että oppikirjasarjan tekijät olisivat tietoisesti nostaneet juuri näitä sarjakuvia erityisen paljon esille tai että tarkoituksena olisi ollut esitellä erityisen arvostettua sarjakuvaa.

Kokonaisuutena *Särämä* toisintaa aikaisempaa kirjallisuuden kaanonia hyvinkin tarkasti. Kirjallisuushistoriallinen esittämistapa ja opetussuunnitelman vaatimukset ohjaavat jo itsessään toistamaan aiempien kirjallisuushistorioiden näkemystä merkittävästä kirjallisuudesta. On varmasti myös täysin perusteltua nostaa vahvasti esiin yleisesti merkittävinä pidettäviä ja pidettyjä kirjailijoita. Kaanonin toisintamisen tietoinen välttely ei varmasti olisi oppikirjassa mielekästä. *Särmässä* kuitenkin esitellään yli kuusisataa kirjailijaa. Silti mainituimpien kirjailijoiden tai pisimpien lainauksien listalle on päässyt hyvin vähän länsimaisen kirjallisuuden kaanonia laajentavia esimerkkejä. Kärjistäen voisi sanoa, että kuriositeetteja löytyy paljon, mutta ne melkein pä vahvistavat perinteistä kirjallisuuskäsitystä pysymällä turvallisesti yksittäisten mainintojen tasolla.

6. Päätäntö

Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa esittelemään mitä huomioita *Särmän* kirjallisuuskäsityksestä voi tehdä sen perusteella, miten monipuolisesti kirjallisuutta oppikirjasarjassa esitellään ja kuinka kirjallisuudesta kirjoitetaan.

Särmän kirjallisuuskäsitys on vahvasti sidoksissa siihen, mitä kirjallisuudesta kirjoitetaan lukion opetussuunnitelman perusteissa. Kirjallisuus näyttäytyy yhteiskunnallisesti vaikuttavana ilmiönä, jonka tulkitsemiseen *Särmä* antaa välineitä. Kirjallisuuden diskurssi on valtaosin yhteiskunnallinen ja korostaa kirjallisuuden yhteyttä yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Kirjallisuuden arvo on siinä, kuinka kirjallisuudella voidaan muuttaa maailmaa. Tulkitsemiseen ja analyysiin annetaan välineitä, mutta tulkitseminen annetaan itseisarvona, eikä sen tarvetta tai tavoitetta perustella lukijalle kovinkaan hyvin. Se tarkoittaa sitä, että mielihyvän vuoksi lukeminen jää pienempään rooliin, ja kulttuurista nauttiminen näkyy lähinnä oheistuotteena. Lukemisesta nauttimista ei *Särmässä* opeteta, joten jää mielikuva, että sen taidon lukija omaa jo etukäteen.

Yhteenvedon voidaan todeta, että kirjallisuus koostuu suurelta osalta proosasta, jonka sisältä esiin nousee novellikirjallisuus ja erityisesti realistinen ja nykykirjallisuus. Lyriikkaa esitellään melko laajasti, mutta *Särmä* kannustaa opiskelijoita tutustumaan koulun ulkopuolella lähinnä proosaan. Kirjailijat ovat lähtökohtaisesti miehiä, mutta naiskirjailijoita tuodaan esiin omana erillisenä ryhmänä, jolla on osittain erilliset intressit mieskirjailijoihin verrattuna. Kirjallisuus on pääosin kotimaista ja anglosaksista, ja muiden maiden ja kielialueiden kirjailijat esitellään lähinnä kuriositeetteina.

Tuloksistani näkyy, että kirjallisuuden kaanon toistuu melko muuttumattomana *Särmässä* verrattuna suomalaiseen kirjallisuuden opetukseen aiempina vuosikymmeninä. Kaanonin käsitettä pyritään problematisoimaan, mutta käytännössä vakiintunutta kaanonia haastetaan melko vähän. Laajemmassa tutkimuksessa olisi mahdollista tarkastella tämän oppikirjan suhdetta aikaisempiin ja muihin markkinoilla oleviin oppikirjoihin. Olisi myös mielenkiintoista tutkia sitä, miten esitelty kirjallisuus suhteutuu myyntilukuihin. Tässä tutkimuksessa en syventynyt siihen vastaako *Särmän* esittelemä kirjallisuus lukiolaisten mielikirjallisuutta, mutta yhteyden tutkiminen olisi kiinnostavaa.

Suomalaisen koulun oppilasaineksen monimuotoistuksessa opetussuunnitelman tavoite antaa oppilaille aineksia maailmankuvansa rakentamiseksi on haasteen edessä. *Särmä* pyrkii vastaamaan tähän tuomalla esiin peräti yli kuusisataa kirjailijaa. Oppilailla on ainakin runsaasti valinnanvaraa, jos oppikirjan perusteella

valitsevat luettavansa. *Särmää* ei voi moittia kunnianhimon puutteesta, sillä se pyrkii tuomaan esiin eri maanosien, kielialueiden, genrejen ja tyylien kirjallisuutta ja vielä esittelemään sen yhteydessä elokuviin, peleihin ja kuvataiteeseen. Monimuotoisuuden varjopuoli on luettelomaisuus. Lukijatutkimuksella tai opettajien työtä tutkimalla voitaisiin paremmin perehtyä siihen, onko tällainen luettelomaisuus hyvä tapa innostaa opiskelijoita lukemisharrastuksen pariin. Oppikirjan lukijan voi olla vaikea erottaa tärkeää materiaalia ja hän muodostaa käsityksensä sen perusteella mitä hänelle sattuu jäämään mieleen. Opettajan rooli ohjaajana oppikirjan esittelemään kirjallisuuden monipuolisuuteen onkin tärkeä, sillä opettaja voi käyttää omaa harkintaansa siinä, mitä painottaa opetuksessaan.

Laajemmalle kirjallisuuden opettamisen tutkimukselle olisi tarvetta. Oppikirjatutkimus on keskittynyt peruskoulun oppikirjoihin. Kirjallisuuden opettaminen on kuitenkin sekä kulttuuriperintömme siirtämistä että valmiuksien antamista monikulttuurisessa maailmassa toimimiseen, joten sitä tulisi tarkastella kriittisesti. Suomalainen lukiolaitos voisi pohtia millä tavoin pystytään vastaamaan opettajien tarpeeseen helpottaa työtään valmiilla kirjalistoilla, vaikka maailma muuttuu ympärillä yhä pirstaloituneemmaksi.

Lähteet

Aineisto

Haapala, V., Hellström, I., Kantola, J., Kaseva, T., Korhonen, R., Maijala, M., Saarikivi, J., Salo, M. ja Torkki, J. 2010: *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.

Viittauksissa nimellä *Särmä*.

Hellström, I., Kärki, H., Mustonen, H. ja Puolitaival, H. 2011: *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 1*. Helsinki: Otava.

Helmström, I., Kaseva, T., Kuohukoski, S., Kärki, H., Mustonen, H. ja Puolitaival, H. 2011: *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 2*. Helsinki: Otava.

Helmström, I., Korhonen, R., Kuohukoski, S., Mustonen, H. ja Puolitaival, H. 2011: *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 3*. Helsinki: Otava.

Helmström, I., Kaseva, T., Korhonen, R., Kuohukoski, S., Mustonen, H. 2011: *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 4*. Helsinki: Otava.

Helmström, I., Kuohukoski, S., Kärki, H., Mustonen, H. ja Saarikivi, J. 2012: *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 6*. Helsinki: Otava.

Kantola, J., Korhonen, R., Kuohukoski, S., Kärki, H. ja Puolitaival, H. 2014: *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 5*. Helsinki: Otava.

Viittauksissa T1-6.

Muut lähteet

Bloom, Harold 1994: *The Western Canon*. New York: Riverhead Books.

Eagleton, Terry 1997: *Kirjallisuusteoria: Johdatus*. Tampere: Vastapaino.

Fairclough, Norman 1995: *Critical Discourse Analysis*. Lontoo: Longman.

Fairclough, Norman: 1997: *Miten media puhuu?* Tampere: Vastapaino.

Foucault, Michel 2005: *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.

- Hallila, M., Hosiaisluoma, Y., Karkulehto, S., Kirstinä, L. ja Ojajärvi, J. 2013: *Suomen nykykirjallisuus: 1, Lajeja, poetiikkaa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Helle, Anna 2009: *Jäljet sanoissa : jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen*. Jyväskylä Studies in Humanities 123. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jokinen, Arja et al. 2004: *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, Antti 2000: *Oppikirjan historia: Kehitys sumerilaisista suomalaisiin*. Porvoo ; Helsinki ; Juva : WSOY
- Lehtonen, Outi 2001: *Kirjallisuuskäsityksen ja kirjallisuuden oppiminen lukion äidinkielen oppikirjasarjassa Kivijalka*. Pro gradu –työ: Jyväskylän yliopisto, kirjallisuuden laitos.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Vammala: Opetushallitus.
- Lyytikäinen, Pirjo 1995: Kirjallisuuskäsitys kirjallisuushistorian käsitteenä Michel Foucault'n arkeologian valossa. Teoksessa Juhani Sipilä (toim.): *Ajan taitteita. Kirjallisuuskäsitys ja periodien murros suomalaisessa kirjallisuudessa*. Helsingin yliopiston kotimaisen kirjallisuuden laitoksen julkaisuja 4, 11-23.
- Mills, Sara 1997: *Discourse*. Lontoo: Routledge.
- Rikama, Juha 2000: *Kaanon ja reseptio*. Vantaa: WSOY.
- Rikama, Juha 2004: *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Sarmavuori, Katri 2000: *Äidinkielen oppikirjojen aallokossa*. Espoo: Äidinkielen opetustieteen seura.
- Sarmavuori, Katri 2004: *Lukion opettajien kaanon vuonna 2000*. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 33/2004.
- Sarmavuori, Katri 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* Helsinki: BTJ Finland oy.
- Sarmavuosi, Katri 2011: *Opi ja ohjaa lukemista*. Vantaa: BTJ Finland oy.
- Stimpson, Catharine S. 1990: *Reading for love: Canons, Paracanons and Whistling Jo March*. New Literary History 4/1990. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

LIITE 1: Sata *Särmässä* eniten mainittua kirjailijaa ja mainintojen määrät

Cervantes Miguel de	12	Jansson Tove	6
Shakespeare William	12	Raamattu	6
Kivi Aleksis	11	Carpelan Bo	5
Lönnrot Elias	11	Beckett Samuel	5
Canth Minna	10	Hellaakoski Aaro	5
Homeros	10	Woolf Virginia	5
Hotakainen Kari	9	Lehtonen Joel	5
Joyce James	9	Södergran Edith	5
Leino Eino	9	Ibsen Henrik	5
Goethe Johann Wolfgang von	9	Poe Edgar Allan	5
Linna Väinö	8	Aristofanes	4
Waltari Mika	8	Tamminen Petri	4
Tolkien J.R.R.	8	Manninen Teemu	4
Austen Jane	8	Saisio Pirkko	4
Oksanen Sofi	7	Tuomola Juba	4
Saarikoski Pentti	7	Mankell Henning	4
Topelius Zacharias	7	Auster Paul	4
Dickens Charles	7	Hyyry Antti	4
Sapfo	6	Marquez Gabriel Garcia	4
Rowling J.K.	6	Meri Veijo	4
Seppälä Juha	6	Nabokov Vladimir	4
Huovinen Veikko	6	Haanpää Pentti	4
Kafka Frans	6	Vala Katri	4
Aho Juhani	6	Pound Ezra	4
Strindberg August	6	Tolstoi Leo	4
Flaubert Gustave	6	Dostojevski Fjodor	4
Boccaccio Giovanni	6	Dumas Alexandre	4

Runeberg Johan Ludvig	4	Jylhä Yrjö	3
Rousseau Jean-Jacques	4	Faulkner William	3
Molière	4	Kailas Uuno	3
Chaucer Geoffrey	4	Christie Agatha	3
Dante	4	Sillanpää F. E.	3
Borges Jorge Luis	4	Eliot T. S.	3
Steinbeck John	4	Proust Marcel	3
Euripides	3	Jotuni Maria	3
Platon	3	Tsehov Anton	3
Pamuk Orhan	3	Wilde Oscar	3
Lange Henrik	3	Dostojevski	3
Scott Jerry – Borgman Jim	3	Baudelaire Charles	3
Rimminen Mikko	3	Brontë Charlotte	3
Sinervo Helena	3	Gogol Nikolai	3
Winterson Jeanette	3	Shelley Mary	3
Brown Dan	3	Byron	3
Tervo Jari	3	Rushdie Salman	3
McEwan Ian	3		
MacDonnell Patrick	3		
Westö Kjell	3		
Proulx Annie	3		
Krohn Leena	3		
Kundera Milan	3		
Eco Umberto	3		
Salama Hannu	3		
Manner Eeva-Liisa	3		
Haavikko Paavo	3		
Salinger J. D.	3		

LIITE 2: Kaikki Särmässä ja tehtäväkirjoissa mainitut kirjailijat

Achebe Chinua	Aristofanes	Björling Gunnar
Ackroyd Peter	Aristoteles	Blake William
Adams Douglas	Aro Tuure	Boccacio Giovanni
Adichie Chimamande Ngozi	Aronpuro Kari	Borges Jorge Luis
Ahmatova Anna	Artaud Anton	Boyne John
Aho Juhani	Arwidsson A. I.	Bradbury Ray
Ahola Suvi, Koskimies Satu	Ashbery John	Brecht Bertol
Ahti Risto	Atwood Margaret	Breton André
Aidoo ama ata	Austen Jane	Brink Andre
Aiskhylos	Auster Paul	Brodsky Joseph
Aisopos	Avicenna	Brontë Charlotte
Akunin Boris	Ba Mariama	Brontë Emily
Al-Shaikh Hanan	Bagde Anne B.	Brown Dan
Ala-Ojala Sanna	Bakhtiar Marjaneh	Browne Dik
Alanko Ismo	Balzac Honore de	Brunila Teemu
Allen Judy	Banks Iain M.	Bukowski Charles
Allende Isabel	Barnes Julian	Bulgakov
Alvari Armas	Baudelaire Charles	Burroughs Edgar Rice
Amihai Jehuda	Baum Vicki	Byron George Gordon
Amis Martin	Baumgarten Harald	Böll Heinrich
Andersen Hans	Beard Henry N.	Cajanus Juhana
Anderson Chris	Beauvoir Simone de	Camus Albert
Anhava Tuomas	Beckett Samuel	Canth Minna
Apollinaire Guillaume	Beecher Stove Harriet	Carey Peter
Arbiter Gaius Petronius	Bernhard Thomas	Carlsson Kristina
Archipoeta	Bertrand Aloysius	Carpelan Bo

Carson Rachel	Cunningham Michael	Espinassous Louis
Carstens Fredrika Wilhelmina	Dahl Roald	Euripides
Carver Raymond	Dante	Fagerholm Monica
Cela Camilo Jose	Darwin Charles	Falkman Charlotta
Celine Louis-Ferdinand	Defoe Daniel	Farah Nuruddin
Cervantes Miguel de	DeLillo Don	Faulkner William
Chandler Raymond	Desai Anita	Fielding Helen
Chapman George	Desai Kiran	Fielding Henry
Chateaubriand Rene	Dick Philip K.	Fitzgerald F. Scott
Chatterton Thomas	Dickens Charles	Flaubert Gustave
Chaucer Geoffrey	Dickinson Emily	Fo Dario
Chave-Jones Myra	Diderot Denis	Fontaine Jean de la
Christensen Lars Saabye	Diktonius Elmer	Fossum Karin
Christie Agatha	Dostojevski	Frank Anne
Cicero	Dostojevski Fjodor	Fransiskus Assisilainen
Clarke Arthur C.	Doyle Arthur Conan	Freeman Hadley
Claudel Philippe	Drew Alan	Freud Sigmund
Coelho Paulo	Dumas Aleksandre nuorempi	Fuentes Carlos
Coetzee J. M.	Dumas Alexandre	Gaarder Jostein
Cohen Leonard	Eco Umberto	Gaiman Neil
Coleridge Samuel	Edwardson Åke	Galilei Galileo
Connelly Michael	Einstein Albert	Ganander Christfried
Cooper Ursula	Ekman Kerstin	Gerber Michael
Corneille Pierre	Eliot T. S.	Gibson William
Cortazar Julio	Ellis Bret Easton	
Couto Mia	Emerson Ralph Waldo	
Crumb Robert	Enckell Rabbe	

Goethe Johann Wolfgang von	Hellaakoski Aaro	Indridason Arnaldur
Gogol Nikolai	Hellström Inkeri	Ionesco Eugene
Goldberg Natalie	Hemingway Ernest	Irving John
Golding William	Herge	Ishiguro Kazuo
Gontsarov	Herodotos	Itkonen Juha
Goodchild George	Hesse Herman	Jalava Antti
Gordimer Nadine	Hietala Tarja et al.	James Henry
Gosciny, Rene – Uderzo, Albert	Hiidenheimo S. , Määttänen K., Nevanlinna T., Roinila T.	Jansson Tove
Grahame Kenneth	Hoeg Peter	Jarla Petri
Grass Günter	Hoffman E. T. A.	Jauhiainen Hannu
Grimmin veljekset	Holappa Pentti	Jefferson Margo
Guillou Jan	Holberg Ludvig	Jelinek Elfriede
Haakana Veikko	Homeros	Jelloun Tahar Ben
Haanpää Pentti	Horatius	Jie Zhang
Haapala Vesa	Hosseini Khaled	Joensuu Martti Yrjänä
Haavikko Paavo	Hotakainen Kari	Johnsson Samuel
Hammett Dashiell	Houllebecq Michel	Jokela Juha
Harmaja Saima	Hughes John Amatore	Jokinen Heikki
Harms Daniil	Hugo Victor	Jokinen Seppo
Harvey William	Hulme Keri	Jormalainen Emmi
Havukainen Aino, Toivonen Sami	Huotarinen Vilja-Tuulia	Jotuni Maria
Hawking Lucy, Hawking Stephen	Huovinen Veikko	Jouet Jacques
Heaney Seamus	Hustvedt Siri	Joyce James
Heikkilä Lasse	Hynynen Jouni	Jukka Poika
Heikkinen Tytti	Hypen Tuuli	Junkkaala Heini
Heine Heinrich	Hyyry Antti	Juvonen Helvi
Helanen Vilho	Hämäläinen Helvi	Jylhä Yrjö
Helismaa Reino	Ibsen Henrik	Järvelä Jari

Kafka Frans	Kontio Tomi	Lehtolainen Leena
Kailas Uuno	Korhonen Riku	Lehtonen Joel
Kaimio Tuire	Koskelainen Jukka	Lehväsaho Reino
Kalevala	Koskenniemi V. A.	Leino Eino
Kallas Aino	Kourouman Ahmadou	Leino Marko
Kallio Pauli – Kovács Kati	Kovner B.	Lem Stanislaw
Kaplinski Jaan	Kristof Nicholas D ja Wudunn Sheryl	Lennon John
Kaurismäki Aki	Krohn Aino	Leskinen Juice
Kautto Otso	Krohn Leena	Leskinen Leena
Kawabata Yasunari	Kross Jaan	Lessing Doris
Keats John	Kundera Milan	Letts Tracy
Kela Anssi	Kungfutse	Levi Primo
Kerouac Jack	Kunnas Kirsi	Levola Kari
Kertész Imre	Kurkijärvi Gene	Lewis C. S.
Kesey Ken	Kyrö Tuomas	Lewycka Marina
Keynes John Maynard	König Ralf	Lidgren Torgny
Khemir Jonas Hassen	Laaksonen Heli	Liksom Rosa
Kianto Ilmari	Lampi Raine	Lindgren Astrid
Kihlman Christer	Lange Henrik	Linkola Pentti
Kiiskinen Jyrki	Lappi Arto	Linna Väinö
Kilpi Eeva	Larsson Stieg	Lipson Katri
Kilpi Volter	Lassila Sirkka	Loe Erlend
King Stephen	Latvala Taina	Lorca Federico Garcia
Kivi Aleksis	Lautreamont	Lundán Reko
Kivikk'aho Eila	Lawrence D. H.	Lönnrot Elias
Klemola Leea	Le Clezio, J. M. G.	Machiavelli Niccolo
Koivisto Tarmo	Le Guin Ursula	Mahfouz Naguib
Koivulaakso Dan yms.	Lehtola Juha	Majakovski Vladimir

Malkamäki Sara	Melville Herman	Mustonen Harri
Mallanaga Vatsjajana	Mercator Gerardus	Müller Herta
Mallarmé Stephane	Meri Lennart	Myllyaho Mika
Mandelstam Osip	Meri Veijo	Mäkelä Hannu
Mankell Henning	Meriluoto Aila	Nabokov Vladimir
Mann Thomas	Michaux Henri	Nadas Peter
Manner Eeva-Liisa	Miettinen Markus – Seppälä Jaakko	Naipaul V. S.
Manninen Otto	Mill John Stuart	Nasrin Taslima
Manninen Teemu	Miller Henry	Newton Isaac
Marciano Francesca	Milosz Czeslaw	Ngozi Adichie Chimamanda
Marinetti F. T.	Milton John	Niemi Juuli
Marinina Alexandra	Minna ja miehet	Nissinen Alli
Marquez Gabriel Garcia	Mitsune Oshikochi no	Noren Lars
Martikainen Jarkko	Moberg Vilhelm	Nummi Lassi
Martinheimo Asko	Moliere	O'Neill Eugene
Marx Karl	Mononen Unto	O'Neill Tyrone
Massey Sujata	Montaigne Michel	Oates Carol
Masters Edgar Lee	Monterrosso Augusto	Oe Kenzaburo
May Karl	Montesquieu	Ojanen Sinikka
Mayle Peter	Moore Christopher	Okri Ben
Mazzarella Merete	Morris Roger	Oksanen Aulikki
McCall Alexander Smith	Morrison Toni	Oksanen Sofi
McCourt Frank	Muikku-Werner Pirkko	Olsson Hagar
McDonnell Patrick	Mukka Timo K.	Ondaatje Michael
McDonnell Patrick	Munoz Molina	Onerva L.
McEwan Ian	Munro Alice	Orwell George
Melleri Arto	Murakami Haruki	Outsider

Ovidius	Pirandello Luigi	Rendell Ruth
Owen Wilfred	Platon	Repo Petri
Paasilinna Arto	Poe Edgar Allan	Rice Anne
Paasilinna Erno	Potter Beatrix	Richert Hannele
Paavolainen Olavi	Pound Ezra	Rilke Rainer Mario
Paine Thomas	Poutanen Kira	Rimbaud Arthur
Pakkala Teuvo	Pratchett Terry	Rimminen Mikko
Paleface	Pratt Hugo	Rintala Paavo
Palladas	Proulx Annie	Ritsos Jannis
Paloniemi Milla	Proust Marcel	Robbe-Grillet Alain
Pamuk Orhan	Ptolemaios	Rochefoucauld Francois de
Pastis	Puskin Aleksandr	Roth Philip
Pastis Stephan	Putro Samuli	Rousseau Jean-Jacques
Paton Alan	Pynchon Thomas	Rowling J.K.
Paz Octavio	Pyysalo Joni	Roy Arundhati
Pekkanen Toivo	Quart Alissa	Runeberg Fredrika
Pelevin Viktor	Queneau Raymond	Runeberg Johan Ludvig
Peltola Sirkku	Rabelais Francois	Ruohonen Laura
Peltonen Juhani	Racine Jean	Rushdie Salman
Perez-Reverte Arturoi	Raevaara Tiina	Räsänen Aino
Perrault Charles	Raittila Hannu	Röyhkä Kauko
Perttula Pirkko-Liisa	Randelin Wendla	Saarikoski Pentti
Pessoa Fernando	Ranta Ville	Saint-Exupery Antoine de
Petrarca	Rapi Aapo	Saisio Pirkko
Petronius	Rasa Risto	Salama Hannu
Pindaros	Rekola Mirkka	Salinger J. D.
Pinter Harold	Remarque Erich Maria	Salo Matti

Santanen Eino	Snellman Johan Vilhelm	Tavaststjerna K. A.
Sapfo	Sofokles	Tavi Hennariikka
Saramago Jose	Sokal Benoit	Tennyson Alfred
Sarkia Kaarlo	Sorolainen Eerik	Tervo Jari
Sarraute NathalieSchiller Friedrich	Soyinka Wole	Tezaka Osamu
Schlink Bernhard	Spiegelman Art	Thakeray William Makepeace
Schreck Jyri	Stael Madame de	Thomas Dylan
Schwitters Kurt	Stein Gertrude	Thoreau Henry David
Scott Jerry – Borgman Jim	Steinbeck John	Tiainen Arja
Scott Walter	Stendhal	Tiihonen Ilpo
Sebalt W. G.	Sterne Laurence	Tikkanen Henrik
Self Will	Stevenson Robert Luis	Tikkanen Märta
Seppälä Juha	Stieg Larsson	Tikkanen Petteri
Shakespeare William	Stoker Bram	Tokarcuk Olga
Shelley Mary	Strato	Tolkien J.R.R.
Shelley Percy Bysshe	Strindberg August	Tolstoi Leo
Shephard Lucius	Suomela Kari Poppis	Topelius Zacharias
Shields Carol	Suomen kansan kannel	Toptas Hasan Ali
Siljamäki Jari	Supinen Miina	Tournier Michel
Sillanpää F. E.	Swan Anni	Troyes Chretien de
Simon Claude	Swarup Vikas	Tsehov Anton
Sinervo Elvi	Swift Jonathan	Tsetung Mao
Sinervo Helena	Süskind Patrick	Tsyppkin Leonid
Sinisalo Johanna	Szymborska Wislawa	Tuomola Juba
Sinnemäki Anni	Södergran Edith	Turgenev Ivan
Skvorecky Josef	Tabucchi Antonio	Turkka Jouko
Smith Adam	Tamminen Petri	Turkka Sirkka
Smith Set Grahame	Tan Amy	Turtiainen Arvo
Snellman Anja	Tartt Donna	Turunen Heikki

Turunen Saara	Vesala Paula	White Patrick
Tuuri Antti	Vesterinen Jukka	Whitman Walt
Twerski Abraham J.	Viita Lauri	Wilde Oscar
Tynni Aale	Viitala Jussi	Wilson Jonathan
Tzara Tristan	Viljanen Lauri	Winterson Jeanette
Tähkä Lauri	Villon Francois	Woolf Virginia
Utrio Kaari	Voltaire	Wordsworth William ja Coleridge Samuel
Vaara Elina	Vonnegut Kurt	Wordworth William
Vainio Juha	Wahl Mats	Xingjian Gao
Vala Katri	Walcott Derek	Yoshimoto Banana
Vargas Llosa Mario	Walt Disney	Yrjänä A. W.
Vartio Marja-Liisa	Waltari Mika	Zafon Carlos Ruiz
Vergilius	Wenfu Lu	Zola Emile
Verlaine Paul	Westerberg Paavo	Zusak Markus
Verne Jules	Westö Kjell	