

Kirjallisuuskäsitys ja kaanon yläkoulun *Kärki*-oppikirjasarjassa

Vilja Linjama

Pro gradu -tutkielma

Kotimainen kirjallisuus

Historian, kulttuurin ja

taiteiden tutkimuksen laitos

Turun yliopisto

Maaliskuu 2019

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos

LINJAMA VILJA: Kirjallisuuskäsitys ja kaanon yläkoulun *Kärki*-oppikirjasarjassa.

Pro gradu -tutkielma, 107 s.

Kotimainen kirjallisuus

Maaliskuu 2019

Tässä tutkielmassa tarkastellaan, millaista on kirjallisuudenopetus yläkoulun oppikirjasarjassa. Tutkimusaineistona on äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen tarkoitettu Sanoma Pron julkaisema *Kärki*-oppikirjasarja (2014–2017). Tarkoituksena on tutkia aineiston kaanonin ja kirjallisuuskäsitystä sekä kirjallisuudenopetuksen tavoitteita peilaten niitä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* (2014). Tutkielman tavoitteena on paitsi tarkastella oppimateriaaleja, myös lisätä opettajien kriittisyyttä niitä kohtaan.

Tarkastelun kohteena on *Kärki*-oppikirjasarjassa esitetty kaunokirjallisuuden kaanon. Kaanonin tutkimalla saadaan selville, millaiset kirjoittajat, tekstit, teokset ja lajit pääsevät näkyville. Oppikirjaan rakennettu kaanon on yksi kirjallisuuden institutionaalisen arvottamisen muoto. Kaanon kertoo, mikä kirjallisuus nähdään säilyttämisen ja seuraaville sukupolville siirtämisen arvoisena.

Kaanon liittyy käsitykseen siitä, mitä kirjallisuus on. Tässä tutkielmassa selvitetään, mitä kirjallisuuskäsityksiä *Kärki*-oppikirjat painottavat sekä hahmotetaan sen pohjalta kirjallisuudenopetuksen tavoitteita ja tehtäviä. Tutkielmassa etsitään vastauksia kysymykseen siitä, mitä aineisto opettaa kirjallisuuden olevan ja toisaalta mitä se opettaa kirjallisuuden avulla.

Lisäksi aineiston analysointi ja tulkinta johtaa kirjallisuuspedagogisiin ja koulutuspoliittisiin kysymyksiin kirjallisuudenopetuksen tämänhetkisestä tilasta ja tulevaisuudesta. Tutkielma on puheenvuoro keskusteluun, jota äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen jatkuvasti laajenevista oppisisällöistä käydään. Osoitetuksi tulee myös se, miten kirjallisuudentutkimus ja -opetus elävät toisistaan etäällä.

Tutkielman viitekehystenä on kirjallisuuspedagogiikka, jossa risteää kirjallisuudentutkimus ja kasvatustiede. Kirjallisuudentutkimuksesta nojaututaan kaanonin, kirjallisuuskäsityksen ja kirjallisuusinstituution liittyviin teoreettisiin näkemyksiin. Aineiston tarkastelussa tarvitaan myös kirjallisuustieteellisiä genremääritelmiä sekä kirjallisuusanalyysin käsitteistöä. Kasvatustieteitä tutkielmassa hyödynnetään, kun tarkastellaan kirjallisuudenopetuksen oppimistavoitteita ja merkityksiä sekä asetetaan oppimateriaalitutkimuksen traditioon.

Asiasanat: kaanon, kirjallisuuskäsitys, kirjallisuuspedagogiikka, oppikirjatutkimus

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
1.1. ”Ope, miksi?”	1
1.2. Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet	1
1.3. Tutkimuskysymykset ja menetelmät	3
1.4. Tutkimusaineisto	5
1.5. Teoreettinen viitekehys	6
2. KIRJALLISUUDENOPETUKSEN KENTTÄ.....	14
2.1. Kirjallisuudenopetuksen jatkumo	14
2.2. Opetussuunnitelma kirjallisuudenopetuksen määrittelijänä.....	17
2.3. Oppikirjatutkimuksen periaatteet	20
3. <i>KÄRJEN</i> KAUNOKIRJALLISUUDEN KAANON.....	25
3.1. Genrepedagogiikasta lajien kaanoniin	25
3.2. Arvottava puhe <i>Kärjen</i> kaanonin taustana	32
3.3. Millaista kaanonia <i>Kärki</i> tarjoilee?	35
3.4. Kaanon ilmenee tekstinäytteissä	40
3.5. Aineistossa kanonisoidut kirjailijat	45
3.6. Mitä jätetään ulkopuolelle?	52
4. MITÄ <i>KÄRKI</i> OPETTAA KIRJALLISUUDESTA JA KIRJALLISUUDELLA?.....	60
4.1. Kirjallisuudesta puhumisen välineet aineistossa	61
4.2. Kirjallinen yleissivistys ja maku	67
4.3. Kirjallisuusinstituutioon kasvattaminen.....	73
4.4. Miten <i>Kärki</i> innostaa lukemaan?	77
4.5. Kieli.....	86
4.6. Minä, muut ja maailma	90
4.7. Kirjallisuus taiteena, nautintona ja esteettisenä elämyksenä.....	97
5. LOPUKSI.....	100

LÄHTEET

1. JOHDANTO

1.1. ”Ope, miksi?”

Kirjallisuudenopiskelijana olen tottunut vastaamaan kysymykseen siitä, miksi opiskelen kirjallisuutta. Sujuvasti muotoiltu yhteiskunnallis-esteettis-filosofinen vastaukseni kirjallisuuden tärkeydestä ajautui kuitenkin opettajan pedagogisten opintojeni aikana uudelleen määriteltäväksi. Yläkoululaisilla oli paljon näkemyksiä kirjallisuudesta: ”Tylsää. Ei mitään hyötyä. Mä osaan jo lukea. Ope, miksi me opiskellaan tätä?” En keksinyt kysymykseen heti hyvää, täsmällistä vastausta. En oikeastaan ole keksinyt vastausta vieläkään. Se polttee minua. Siksi haluan tässä pro gradu -tutkielmassa pohtia kirjallisuudenopetuksen sisältöjä ja tavoitteita tarkastelemalla yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalisarjaa sekä opetussuunnitelman määräyksiä kirjallisuudenopetukselle.

Sen lisäksi, että haluan löytää vastauksia, tarkastelen kriittisesti kirjallisuudenopetusta osana kirjallisuusinstituutiota. Jokaisella suomalaisella 7–17-vuotiaalla on oppivelvollisuus. Jokainen lapsi kasvaa peruskoulujärjestelmän läpi, jokaiselle opetetaan kirjallisuutta. Koska lukeminen vapaa-ajanharrastuksena vähenee jatkuvasti, koululla on yhä suurempi vaikutus siihen, millainen suhde kirjallisuuteen lapselle ja nuorelle muodostuu. Olen kuullut lukuisia tarinoita huonosta äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta, joiden seurauksena aikuiseksi kasvanut oppilas ei tartu kirjoihin edelleenkään. Toisaalta oma kokemukseni on päinvastainen. Yksi opettajistani on suurin syy siihen, että olen kirjoittamassa graduani nimenomaan kotimaisen kirjallisuuden oppiaineeseen. Koska kirjallisuudenopetuksella on vaikutusta, on tärkeää tunnistaa kirjallisuudenopetukseen liittyvät valtarakenteet ja muistuttaa niin itseä, oppilaita kuin muita opettajiakin siitä, että koulussa esillä oleva kirjallisuuskäsitys ei ole koko totuus.

1.2. Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Kun tarkastellaan kirjallisuudenopetusta pakollisessa peruskoulussa, on huomioitava, että opetuksen taustalla on monimutkainen rakennelma. Kirjallisuuspedagogiikka on politiikkaa, jota säätelevät valtio, yhteiskunta ja kirjallisuusinstituutio (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 30). Demokraattisen yhteiskunnan jäsenet vaikuttavat siihen, millaisia

koulutuspoliittisia päätöksiä valtio tekee. Valtio määrää, miten opetus järjestetään, kuinka paljon eri aineita opetetaan ja mitä kussakin aineessa opetetaan. Voimassa oleva Opetushallituksen laatima *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (= POPS 2014) määrää kirjallisuudenopetuksen tavoitteet, oppisisällöt ja arviointikriteerit. Opetushallituksen antamien määräysten raameissa on kuitenkin väljyyttä, koska opetussuunnitelma linjaa oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet yleisellä tasolla. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) ei esimerkiksi ole määriteltä, mitä kirjoja oppilaiden tulee lukea.

Kirjallisuuden kouluopetus on osa kirjallisuusinstituutiota, ja se vaikuttaa siihen, millaiseksi tulevien sukupolvien käsitys kirjallisuudesta muodostuu ja millaista kirjallisuutta arvostetaan. Peruskoulujen alkuvaiheessa kirjallisuuden kaanonin luotiin ja pidettiin yllä lukukirjojen avulla: tekstivalikoimat mahdollistivat eri koulujen oppilaille pääsyn kulttuurisesti keskeisinä pidettyjen tekstien äärelle (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 54). Kirjallisuushistoriaa opetettiin Kouluhallituksen (nyk. Opetushallitus) tarkastamista kirjoista (ks. esim. Uusikylä & Atjonen 2005/2007, 166–167). Myöhäismodernina aikanamme ei voida puhua yhdestä kirjallisuuskäsityksestä ja kaanoneitakin on monenlaisia. Kustannustoimittajat, kirjastovirkailijat, kulttuuritoimittajat, arvostelijat, palkintolautakunnat sekä yliopistojen ja koulujen opettajat määrittelevät valinnoillaan, mitä pidetään hyvänä kirjallisuutena. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 14.)

Peruskoulussa käsiteltävän kirjallisuuden valinta on opettajalle vastuullinen tehtävä. Opettamalla tiettyjä tekstejä ja diskursseja opetetaan samalla tietynlaisia tapoja nähdä ja kokea sekä myös sitä, mikä on oikea tapa tuottaa diskurssia ja mikä ei (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 50). Opettajat määrittelevät, mistä teksteistä oppilaiden tulee olla tietoisia. Lisäksi opettajan suhtautuminen teksteihin ja se, miten tekstejä käsitellään, vaikuttavat oppilaiden käsitykseen kirjallisuudesta. Tekstien arvottamiselta tuskin voidaan välttyä – tai onko sen opettaminen jopa tarpeellista?

Kirjallisuudenopetukseen sisältyy myös käsitys kirjallisuuden ja lukemisen merkityksistä. Yksi viimeaikaisen koulutuskeskustelun näkyvimmistä aiheista on ollut lukutaito. Mediassa huoli nuorten lukemisen vähenemisestä ja lukutaidon heikkenemisestä on yltenyt ajoittain jopa moraalipaniikiksi. Aiheenvälittäni taustalla on siten myös

ajankohtainen kysymys siitä, miten kirjallisuudenopetuksessa suhtaudutaan lukemiseen ja millainen lukeminen korostuu. Tällöin arvioidaan väistämättä myös sitä, millä tavalla lukemista edistetään tai estetään kirjallisuudenopetuksessa.

Suomalaisessa koulupolitiikassa luotetaan akateemisesti koulutettuihin opettajiin. Opettajilla on didaktinen autonomia, mikä merkitsee sitä, että opettaja saa hyvin pitkälle päättää omasta opetuksestaan (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 49). Opettajan on noudatettava ylempien tahojen, kuten Opetushallituksen, kunnan ja koulun laatimia opetussuunnitelmia, mutta muuten hänellä on vapaus päättää, miten opettaa oppiainetta. Opettaja valitsee esimerkiksi opetusmenetelmät ja opetuksessa käytettävät oppimateriaalit soveliaimmiksi katsomallaan tavalla (Kauppinen 2010, 20). Useiden tutkimusten mukaan oppikirjoilla on suuri merkitys opetuksessa, ja opettajat ovat opetuksessaan varsin oppimateriaalisidonnaisia (Uusikylä & Atjonen 2005/2007, 166; ks. myös Julkunen 1988, 13). Näin ollen voidaan olettaa, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät oppikirjoja opetuksessaan.

Oppimateriaalitutkimusta on kritisoitu siitä, ettei sen avulla voida selvittää koko totuutta opetuksesta tai sen onnistumisesta, koska oppimateriaalit ovat vain yksi osa opetustapahtumaa. Oppikirja on kuitenkin useimmiten opetuksen keskeinen työväline, joten sen arvioiminen esimerkiksi suhteessa opetussuunnitelmiin tai oppiaineeseen sisältöön on mielekästä. (Kouki 2009, 63.) Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena ei ole määritellä opetuksen onnistumista, vaan tarkastella oppimateriaalin tarjoamia edellytyksiä ja rajoituksia siihen. Lisäksi esitän, että vaikka opettajat päättävät, mitä materiaaleja he käyttävät ja millä tavalla, suuren oppikirjakustantamon kirjasarjaa tarkastelemalla voidaan saada tietoa kirjallisuudenopetuksen suunnasta. Oppikirjojen puutteiden ja epäkohtien osoittaminen edistää myös opettajien kriittistä suhtautumista kaupallisiin oppimateriaalikonaisuuksiin. Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole arvioida, onko tarkasteltavana oleva kirjasarja hyvä vai huono, vaan tuoda esiin, millaisia näkökulmia opettajan on huomioitava, kun hän valitsee ja käyttää oppikirjaa.

1.3. Tutkimuskysymykset ja menetelmät

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitän, millaisia tavoitteita kirjallisuudenopetuksella on. Näitä tavoitteita tutkin tarkastelemalla Sanoma Pron tuotetta *Kärki*-oppikirjasarjaa (2014–2017). Tutkimuskysymyksiä on kolme:

1. Millainen on aineistossa esitetty kirjallisuuden kaanon?
2. Mitä kirjallisuuskäsitystä *Kärki* painottaa?
3. Mihin aineiston kirjallisuudenopetus pyrkii?

Tutkimuskysymysten vastauksia nidon yhteen pohtimalla miksi kirjallisuutta opetetaan. Lisäksi tarkastelen löydöksiäni kriittisesti arvioimalla kirjallisuuden itseisarvon ja välineellisen arvon suhdetta opetuksessa. Rajaan kirjallisuudentutkimuksen konventioiden mukaisesti kirjallisuuden ainoastaan kaunokirjallisuudeksi. Tässä tutkielmassa tarkastelen siis ainoastaan kaunokirjallisuutta koskevia tekstejä ja tehtäviä, vaikka opetussuunnitelmissa ja oppimateriaaleissa kirjallisuuteen sisällytetään myös tietokirjallisuus.

Oppikirjat ilmaisevat edustamaansa kirjallisuuskäsitystä sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti. Kirjallisuuskäsitystä välitetään implisiittisesti tuomalla esiin tietynlaista kirjallisuutta ja tiettyjä kirjailijoita. Toisaalta sitä luodaan eksplisiittisesti kirjallisuudesta kertomalla ja tietynlaisilla tehtävänannoilla. Huomioin tarkastelussani molemmat tasot, jotka tosin limittyvät pitkälti toisiinsa. Tutkimusmenetelmänä käytän lähilukua, kun erittelen, analysoin ja tulkiten oppimateriaalien kirjallisuutta käsitteleviä tekstejä ja tehtäviä. Kvantitatiivista otetta hyödynnän, kun tutkin aineiston kaanonin eli sitä, millaisia kirjailijoita, teoksia ja lajeja *Kärki* tuo esiin.

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteiden tarkastelun taustalla on Ahvenjärven ja Kirstinän (2013, 111) esittämä malli siitä, millä eri tavoin tekstien parissa voidaan työskennellä.

Heidän mukaansa tekstiin voidaan rakentaa kolmenlaisia suhteita:

A. Kirja käsitetään objektiksi, jonka laatu ja sijainti kirjallisessa yhteisössä paikannetaan. Sitä analysoidaan tekstilähtöisesti, esimerkiksi strukturalistisesti (rakenne, miljö, genre, henkilöt), sosiologisesti (arvot, katsomukset, yhteisö) tai kirjallisuushistoriallisesti (paikka kaanonissa).

B. Tekstiä pidetään toisen tekstin tuottamisen lähtökohtana, jolloin sen pohjalta kirjoitetaan uusi fiktio, journalistinen teksti kuten kirjallisuuskritiikki, tai asiateksti, vaikkapa tutkielma tai essee.

C. Teksti voi olla kommunikaation harjoittelun lähtökohta, jolloin sitä käsitellään viestinnän näkökulmasta esimerkiksi kirjallisuuskeskustelu, paneelin, debatin, luovan leikin, tuotannon tai draaman avulla. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 111)

Ahvenjärven ja Kirstinän luokittelu on kuitenkin puutteellinen siinä mielessä, että se huomioi kirjallisuuden ainoastaan välineellisestä näkökulmasta. Lisäankin jaottelun

A-kohtaan vielä yhden aspektin: kirjallisuuteen voidaan suhtautua itseisarvoisena taideteena, jolloin painotetaan sen esteettistä arvoa. Tällöin tekstin parissa työskennellään pohtimalla sen tuottamaa kokemusta ja tekstin herättämiä ajatuksia ja tunteita. Tarkastelen *Kärki*-oppimateriaalisarjan tehtäviä tämän jaon läpi ja selvitän analyysin perusteella, millä tavalla oppikirjat ohjaavat oppilasta suhtautumaan kirjallisuuteen.

1.4. Tutkimusaineisto

Tutkin Sanoma Pron yläkoulun vuosiluokkien 7–9 äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalisarjaa *Kärki*, joka on julkaistu vuosina 2014–2017. Valitsin tarkasteltavaksi *Kärki*-sarjan sillä perusteella, että Sanoma Pro on Suomen suurin oppimateriaalikustantaja, jolloin voidaan olettaa, että sen kustantamien oppikirjojen vaikutus opetukseen on merkittävä. Muita uuden opetussuunnitelman mukaisia oppimateriaalisarjoja yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuudenopetukseen ovat Otavan *Särmä* ja Edukustannuksen *Kieku*.

Kärki-sarjan ovat laatineet Katri Karvonen, Sari Lottonen ja Helena Ruuska. Sanoma Pron internetsivustolla tekijöiden kerrotaan olevan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia (Sanoma Pro 2016a). Helsingin yliopiston internetsivustolta käy ilmi, että FT Helena Ruuska on kirjallisuudentutkija, kirjallisuuskriitikko ja elämäkertakirjoittaja (Helsingin yliopisto 2015).

Tutkimuskohteenani on *Kärki*-oppimateriaalisarjan oppikirjat ja harjoituskirjat, joten aineistooni kuuluu yhteensä kuusi kirjaa. Oppikirjoista käytän lyhenteitä *Kärki 7* (=K7), *Kärki 8* (=K8) ja *Kärki 9* (=K9). Vastaavasti harjoituskirjoihin viitataan lyhenneillä *Kärki 7. Harjoituksia* (=K7H), *Kärki 8. Harjoituksia* (=K8H) ja *Kärki 9. Harjoituksia* (=K9H). Näiden lisäksi oppimateriaalisarjaan kuuluu eriyttäviä harjoituskirjoja, opettajan oppaita ja digitaalisia oppimateriaaleja, mutta koska valtaosa Suomen yläkoululaisista käyttää eriyttämättömiä, paperisia oppi- ja tehtäväkirjoja, rajaan tarkasteluni koskemaan ainoastaan niitä.

Kustantajan esitteen mukaan *Kärki*-sarja on uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) mukainen. Opetussuunnitelman tavoitteiden mainitaan toteutuvan esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

Kärjessä laajennetaan oppilaiden lukuharrastusta nuortenkirjallisuudesta yleiseen kauno- ja tietokirjallisuuteen. Luettuun eläydytään ja sitä reflektoidaan omaan elämään. Kirjallisuutta myös analysoidaan ja tulkitaan sopivia metakäsitteitä käyttäen. Fiktion keinoja (kielen kuvallisuus, symboliikka ja kerronnan keinot) tehdään näkyviksi.

— —

Eri kirjallisuuden lajeja tarkastellaan seitsemännestä yhdeksännelle luokalle siten, että oppilas saa käsityksen kirjallisuuden historiasta ja eri tyylikausien vaihtelusta.

— —

Oppikirjan novellien, runojen ja tekstikatkelmien lisäksi Kärjessä vinkataan erilaisille lukijoille sopivia teoksia. Seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle oppilaiden lukuharrastusta herätellään koukuttavin harjoituksin ja ylläpidetään pitämällä kirjoja ja lukemista jatkuvasti esillä. (Sanoma Pro 2016b)

Esitteen mukaan *Kärki*-sarjan kirjallisuudenopetuksessa keskeistä on oppilaan oma lukukokemus sekä luetun tekstin analysointi ja tulkinta. Myös lukemiseen innostaminen on tärkeää. Kirjasarja väittää noudattavansa uutta opetussuunnitelmaa, mutta kuinka hyvin lupaukset toteutuvat oppimateriaaleissa? Siksi tarkastellessani ja arvioidessani *Kärki*-oppikirjasarjaa luen sen rinnalla Opetushallituksen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita* (POPS 2014) ja Opetushallituksen ylläpitämään EDU.fi-internet-sivustoa.

1.5. Teoreettinen viitekehys

Tutkielmani sijoittuu kirjallisuuspedagogiikan kentälle, jossa kirjallisuudentutkimus ja kasvatustiede risteävät. Kirjallisuudentutkimuksesta käytän työssäni kaanonin, kirjallisuuskäsityksen ja kirjallisuusinstituution käsitteitä sekä niihin liittyviä teoreettisia näkemyksiä. Käsittelyluvuissa tarvitsen kirjallisuustieteellisiä lajimääritelmiä ja kirjallisuusanalyysin käsitteistöä. Kasvatustieteitä tutkielmani lähenee, kun hyödynnän oppimateriaalitutkimuksen traditioita ja tarkastelen kirjallisuudenopetuksen oppimistavoitteita. Tutkimuskohteiden peilaaminen opetussuunnitelmiin sivuaa koulutus- ja kasvatussosiologiaa.

Kirjallisuuspedagogista tutkimusta ja kirjallisuutta on Suomessa niukasti. Yksi harvoista viime vuosina ilmestyneistä kirjallisuuspedagogisista teoksista on Kaisa Ahvenjärven ja Leena Kirstinän *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja* (2013). Vanhemmista teoksista mainittava on Sirppa Kauppinen ajallaan ansiokas ainedidaktinen esitys *Äidinkielen didaktiikka* (1986) sekä Ulla Purasen kirjallisuudenopetuksen menetelmiä

tarjoava *Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas* (1998). Tämän tutkielman kannalta olennainen lähde teos on myös kirjallisuudenopetusta sivuava Merja Kauppisen väitöskirja *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa* (2010). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta Suomessa käsittelevät julkaisut ovat useimmiten yksittäisiä artikkeleita tai artikkelikokoelmia, kuten Satu Grünthalin ja Elina Harjusen toimittama *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (2007) ja Juha Rikaman artikkelikokoelma *Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia* (2000). Vanhemmista artikkelikokoelmista keskeisenä voidaan pitää SKS:n vuoden 1990 vuosikirjaa, jonka aiheena ja nimenä on *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Myös Äidinkielen opettajain liitto julkaisee vaihtuvien teemojen ympärille rakentuvia vuosikirjoja, joissa pohditaan äidinkielen ja kirjallisuudenopetuksen linjauksia erilaisista näkökulmista.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalitutkimus puolestaan on kaksijakoista: yliopistojen perustutkinto-opiskelijat kirjoittavat mielellään pro gradu -tutkielmansa oppikirja-aineistoista, mutta väitöskirjoja ja muita tutkimuksia on ilmestynyt vain vähän muihin didaktisiin aiheisiin verrattuna (Varis 2012, 56). Ainoina ajantasaisina esityksinä voidaan pitää Elina Koukin väitöskirjaa *”Käsitteitä tarpeen mukaan”*. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa* (2009) sekä Outi Ojan teosta *Kohti kokonaisvaltaista tulkintaa. Työkaluja äidinkielen ja kirjallisuuden sähköiseen ylioppilaskokeeseen* (2017). Yläkoulun oppimateriaaleja on kirjallisuuspedagogiikan näkökulmasta tutkittu 2000-luvulla ainoastaan opinnäytetöissä.¹

Tutkielmani teoreettisena viitekehyksenä on kirjallisuuskäsitys ja sen kautta rakentuva kirjallisuuden kaanon. Rakennan aineiston tarkastelun teoreettiset lähtökohdat nojautumalla Terry Eagletonin klassikkoon *Kirjallisuusteoria. Johdanto* (1983/1997, engl. *Literary Theory. An Introduction*) ja Harold Bloomin teokseen *The Western Canon* (1994/1996). Kirjallisuusinstituutioiden määrittelyssä hyödynnän Juhani Niemen teosta *Kirjallisuus instituutiona. Johdatus sosiologiseen kirjallisuudentutkimukseen* (1991) sekä Päivi Heikkilä-Halttusen tutkimusta *Kuokkavieraasta oman talon haltijaksi. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden institutionalisoituminen ja kanoonisoituminen 1940–1950-luvulla* (2000).

¹ Kielentutkimuksen näkökulmasta äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaaleja on tutkinut esimerkiksi Markku Varis väitöskirjassaan *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa* (2012).

Kirjallisuutta on luonnehdittu lukuisilla eri tavoilla, ja jokainen määritelmä on lopulta problemaattinen ja riittämätön. Alun perin kirjallisuudella viitattiin eurooppalaisissa kielissä lähinnä henkilön oppineisuuteen, ja nykyinen käsitys kirjallisuudesta tietynlaisina painettuina teksteinä syntyi vasta 1700-luvun lopulla (ks. esim. Lehtinen 1995, 42). Sen jälkeen alkoi jatkuva määrittely siitä, millaisia ominaisuuksia tekstissä on oltava, jotta se olisi kirjallisuutta. Terry Eagletonin (1983/1997, 11–20) mukaan kirjallisuus voidaan määritellä esimerkiksi fiktioksi eli mielikuvitukseen perustuvaksi kirjoitukseksi, joka ei ole totta. Hän kuitenkin toteaa, ettei faktan ja fiktion erottelu ei vie määrittelyssä pitkälle jo yksin siitä syystä, ettei niitä voida aina erottaa toisistaan. Toisena määritelmänä Eagleton tuo esiin formalistisen näkemyksen siitä, että kirjallisuus on erityinen tapa käyttää kieltä – materiaallinen tosiasia, jonka rakennetta, muotoa toimintaa voidaan analysoida kuin konetta. Reseptiopainotteisen kirjallisuuskäsityksen mukaan puolestaan tekstistä voidaan irrottautua tarkastelemaan, miten teksti vastaanotetaan ja millaisena lukija päättää sen lukea. Lisäksi Eagletonin mukaan määritelmä voi perustua kirjallisuuden taiteelliselle ja esteettiselle funktiolle, jolloin kirjallisuuden nähdään noudattavan ei-pragmaattista diskurssia.

Toisaalta kirjallisuutta voidaan lähestyä kanonisoinnin tuloksena ja lopputuotteena: kirjallisuus on niiden teosten joukko, jotka nähdään lukemisen ja säilyttämisen arvoisena. Terry Eagletonin mukaan (1983/1997, 21–23) ihmiset yleensä kutsuvat kirjallisuudeksi kirjoitusta, jota he pitävät hyvänä. Hän kuitenkin huomauttaa, että mikäli väite olisi täysin totta, huonoa kirjallisuutta ei olisi. Ilmeistä kuitenkin on, että kirjallisuuskäsitys on elävä ja liikkuva käsite. Kuvaavaa on, että Eagleton kutsuu kansallisen kirjallisuuden traditiota konstruktioksi, jonka tietyt ihmiset *keksivät* tietyistä syistä tietyinä aikana. Eagleton toteaa, että arvoasetelmat liittyvät voimakkaasti siihen, mitä kirjallisuutena pidetään ja mitä ei. Käsitteen 'kirjallisuus' sisältöä voidaan siis pitää sopimuksena, jonka sisältö vaihtelee aikakaudesta ja yhteiskunnasta toiseen (ks. myös Lehtinen 1995, 45). Tiivistetysti kirjallisuuskäsityksillä tarkoitetaan eri tapoja artikuloida sitä, mitä kirjallisuus pohjimmiltaan on, mitä sen pitäisi olla sekä sitä, miten se paikantuu kulttuurissa ja diskurssien maailmassa (Lyytikäinen 1995, 12).

Myös kirjallisuudenopetuksen taustalla vaikuttaa kirjallisuuskäsitys ja sen kaanonin konstruktio. Käsitys kirjallisuudesta sisältää sen, mitä kirjoja opetuksessa pidetään kirjallisuutena ja mitä ei (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 13–14). Opetusta ohjaavan kaanon

on käsitys siitä, mikä kirjallisuus on merkittävää opettaa seuraaville sukupolville. Kyse on rajaamisesta ja arvottamisesta: mitkä tekstit, lajit, aikakaudet, tyylit ja kirjailijat oppikirjojen sivuille valitaan? Jokainen taho määrittelee kirjallisuuden omalla tavallaan, niin myös jokainen oppikirjasarja, opettaja ja opetustilanne. Opetuksessa toteutuvaan kaanoniin vaikuttaa oppikirjojen kirjallisuuskäsitys yhdessä esimerkiksi opettajan koulutuksen, saatavilla olevan lukumateriaalin ja opettajan omien näkemysten kanssa (Rikama 2000, 92). Koska nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2014) ei puhuta opetettavasta kirjallisuuden kaanonista, oppimateriaalien esittämä kaanon vaikuttaa pitkälti siihen, millaisena se opetuksessa toteutuu.

Alun perin kaanonin käsitteellä viitattiin pyhien tekstien kokonaisuuteen. Kaanon ilmaisi valintaa eli sitä, miten jotkut tekstit olivat hyväksytyjä ja säilyttämisen arvoisia, kun taas toiset eivät. (Hosiaisuusluoma 2003, 383.) Kirjallisuustieteessä kanonisoinnin perusajatus on Päivi Heikkilä-Halttusen (2000, 46–47) mukaan yhä samansuuntainen: kaanon on yleisesti hyväksyttynä pidetty kirjallisuusvalikoima, joka katsotaan säilyttämisen arvoiseksi. Hän esittää, että kaanon on kirjallisuusinstituutiossa luotu ja kirjallisten toimijoiden määrittelemä kaunokirjallisten teosten arvojärjestys. Yrjö Hosiaisuusluoman (2003, 383) mukaan kaanonin muodostumiseen vaikuttavat varsinkin kirjallisuuskritiikki, kirjallisuushistoriat ja kirjallisuudenopetus. Toisaalta kaanonilla voidaan viitata myös kirjallisuudentutkimusten arvotuksiin, yksittäisen tekijän teosluetteloon tai kulttuurisesti merkittäviin teksteihin (Mehtonen 2003, 57). Lisäksi puhutaan useista kaanoneista, esimerkiksi kansallisista kaanoneista, eri kirjallisuusinstituutioiden kaanoneista, varjokaanoneista, vastakaanoneista ja koulun kirjallisuudenopetuksen kaanoneista. Eri kaanonit voivat olla sisäkkäisiä, limittäisiä tai jopa täysin toisistaan erillisiä.

Harold Bloom (1994/1996, 2–30) lähestyy kaanonia esteettisestä näkökulmasta. Hän esittää, että kaanonilla alun perin tarkoitettiin opetusinstituutiossa opettavien kirjojen kokonaisuutta, mutta kritisoi kaanonin luonnetta pakollisten kirjojen listana. Bloomin mukaan kaanon tulisi rakentua kirjallisuudessa esteettisin perustein, koska luettavien kirjojen tulisi herättää lukijassa tunteita. Lukemisen tulisi yllättää ja tuntua oudolta, teos ei saa täyttää sille asetettuja ennakko-odotuksia. Koska Bloomin mukaan kanonisoinnin tulisi perustua teosten taiteelliseen arvoon, hän pitää haitallisena sitä, että kirjallisuutta politisoidaan ja kanonisointia vastustetaan sen sisältämien valtara-

kenteiden vuoksi. Siksi Bloom kannattaa kanonisointia, mutta ainoastaan sen perusteella, millainen kirjallisuus vaikuttaa yksilöön. Hänen mukaansa kaanonin tarvitaan lukemisen valitsemiseen: ”What shall the individual who still desires to read attempt to read, this late in history?” (Bloom 1994/1996, 15). Bloomin mukaan taiteella ei tarvitse tai edes pidä olla arvoa yhteiskunnallisen kehityksen tai yksilön sisäisen kasvun välineenä.

Vaikka Harold Bloom (1994/1996, 17–37) vastustaa kirjallisuuden kirjoittamista ja lukemista yhteiskunnallisesta näkökulmasta, hän myöntää, että kirjallisuuden arviointi on pohjimmiltaan elitistinen ilmiö. Hänen mukaansa on virheellistä uskoa, että kanonisointi olisi demokraattista – kaikki kaanonit ovat elitistisiä. Sen vuoksi on ristiriitaista, että Bloom vahvistaa teoksessaan voimakkaasti länsimaisen kirjallisuuden perinteisten klassikkoteosten arvostusta. Bloom nostaa jalustalle länsimaisen kirjallisuuden suuret nimet ja teokset Dantesta Beckettiin, ja määrittelee kaanonin keskiöön Shakespearen, jota hän pitää suurimpana kirjailijana kautta aikojen. On vaikea uskoa, että kanonisointia tehdään esteettisin perustein, jos se noudattaa täsmällisesti länsimaista kirjallisuushistorian kaanonin. Tämän pro gradu -tutkielman kannalta merkittävää ei kuitenkaan ole Harold Bloomin esittämä kaanon, vaan hänen ajatuksensa kirjallisuuden esteettisestä arvosta ja vaatimus kanonisoinnista taiteellisin perustein.

Kaanonin merkitys suomalaisen kirjallisuuden kentällä on muuttunut rajusti viimeisen sadan vuoden aikana. Kun Eino Leino 1900-luvun alussa kirjoitti suomalaisen kirjallisuuden historiansa, esiteltävien teosten valitseminen ja arvottaminen oli vielä suhteellisen helppoa. Kirjallisuutta ei määrällisesti ollut tarjolla sen enempää kuin sivistyneen ihmisen oli mahdollista vapaa-aikanaan lukea. Kriitikot pystyivät seuraamaan kaikkea, mitä kirjallisuudessa tapahtui. (Niemi 2000, 106.) Nykyisin kirjallisuuden lajien ja nimikkeiden moninaistuessa oppikirjojen ja kirjallisuushistorioiden tekijät joutuvat tekemään yhä tiukempia rajauksia siihen, mistä kirjallisuudesta he kertovat. Kun karsintaa tehdään yhä enemmän, kanonisoinnille lankeaa jatkuvasti enemmän painoarvoa.

Tässä tutkielmassa kaanonin määritelmän ydin on halu säilyttää tietynlaiset tekstit kulttuurisessa yhteisössä, koska opetuksen ja kasvatuksen tehtävänä on välittää seuraaville sukupolville keskeisiä tietoja, taitoja ja arvoja sekä merkittävänä nähtyä kult-

tuuriperintöä. Oppikirjoissa esitetty kaanon kertoo siitä, mikä on kirjan tekijöiden mukaan säilyttämisen arvoista kirjallisuutta. Toisaalta koska kouluopetuksessa kirjallisuuden liittyä monenlaista välineellistä hyötyä, tekstien valintaa ohjaavat myös pedagogiset ja didaktiset perusteet. Ei voida väittää, että kaikki oppimateriaaleissa esiintuotu kirjallisuus olisi valittu siihen puhtaasti kanonisoinnin perusteella. Valintaperusteista riippumatta ne kuitenkin muodostavat oppikirjaan kaanonin, joka välittyy lukijalle.

Aina, kun tarkastellaan jotakin kaanonia, on huomioitava sen konteksti. Koska kaanonien kontekstit ovat jatkuvassa liikkeessä, myös kaanonit ovat muuttuvia. Näen Terry Eagletonin (1983/1997, 21–23) mukaisesti kaanonit alati muuttuvina konstruktioina. Eagletonin mukaan kaanon muodostuu jonkin ihmisryhmän toiminnan tuloksena tietystä paikasta ja tietystä syystä. Siksi myös muuttuvia ovat ne perusteet, joiden mukaan päätetään, mikä on arvokasta ja mikä ei – millaiset kirjoitukset ovat kirjallisuutta. Eagleton korostaa, että jos kirjallisuus määritellään korkealle arvostetuksi kirjoitukseksi, luovutaan samalla siitä illuusiosta, että kirjallisuus olisi vakaa, objektiivisesti annettu entiteetti. Hänen mukaansa ei ole olemassa kirjallista teosta tai traditiota, joka olisi itsessään arvokas riippumatta siitä, mitä joku on saattanut tai saattaa siitä sanoa. Tästä Eagletonin näkemyksestä poiketen miellän itse pohtimisen arvoiseksi myös sen, täytyykö kirjallisuuden arvo väistämättä luoda. Eikö tekstillä ole minkäänlaista lähtöarvoa?

Samoin kuin kirjallisuuden määritelmä ja sen perusteet ovat vaihdelleet eri aikoina, myös käsitys kirjallisuudenopetuksesta sekä siihen sisältyvästä kirjallisuuskäsityksestä ja kaanonista on muuttunut. Kaanonpainotteisessa vaiheessa 1960-luvulle asti kouluissa luetettiin suppeaa kansallisten klassikkojen valikoimaa. Opetuksessa painotui patrioottiset ja kirjallisuushistorialliset aspektit. 60-luvun jälkeen lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen myötä kaanon laajeni oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisiksi ja mukaan tulivat ulkomainen kirjallisuus ja nuortenkirjat, vaikka samalla jotkin keskeiset klassikot säilyttivät yhä asemansa opetuksessa. (Rikama 2000, 83.)

Kirjallisuuskäsityksen ja kaanonin tunnistaminen on tärkeää siksi, että ne kytkeytyvät valtarakenteisiin ja valtasuhteisiin, joissa elämme ja jotka vaikuttavat meihin. Kirjallisuusinstituutio voidaan määritellä kirjallisessa elämässä vakiintuneeksi ja yleisesti

hyväksytyksi järjestelmäksi, joka koostuu monista toimijoista kuten kirjailijoista, kustantajista, kriitikoista, kirjastolaitoksesta, koulujen ja yliopistojen kirjallisuudenopetuksesta sekä kirjallisuudentutkijoista (Heikkilä-Halttunen 2000, 43). Kirjallisuusinstituutiolla on samaan aikaan ulkoinen rakenne ja toiminnallinen taso, mutta myös joukko enemmän ja vähemmän näkymättömiä elementtejä, kuten normeja ja sopimuksia, joiden varassa instituutio pysyy pystyssä. Kirjallisuusinstituutio kietoutuu läheisesti yhteiskunnan infrastruktuuriin, ja kirjallisen toiminnan takana ovat kulloisenkin yhteiskunnan piilevät arvostukset ja vallitsevat puhetavat (Niemi 2000, 12).

Koulujen kirjallisuudenopetus on osa kirjallisuusinstituutiota, koska se välittää käsitteitä kirjallisuudesta uusille sukupolville ja vahvistaa siten kaanonin. Kirjallisuudenopetusta ja tutkimusta voidaan pitää hidaskaikuteisina toimijoina kirjallisuusinstituutiossa: ne eivät esitä ajankohtaisia kritiikkejä teoksista tai vaikuta suoraan kustannuspäätöksiin, mutta niillä on tulkintavaltaa, jonka avulla ohjataan kiinnostusta tiettyihin kirjallisuudenlajeihin, yksittäisiin kirjailijoihin ja teoksiin (Niemi 2000, 106). Toisaalta myös kirjallisuudenopetus on vaikuttamisen kohteena, kun instituution muut toimijat vaikuttavat siihen, mitä kirjallisuutta opetuksessa käsitellään ja millä tavalla. On kuitenkin huomioitava, että uusin tutkimus on eritellyt kirjallisuusinstituutiosta useita erilaisia ja keskenään jopa täysin ristiriitaisesti käyttäytyviä ryhmiä (Heikkilä-Halttunen 2000, 44). Tarkastellessani *Kärki*-sarjaa arvioin myös sitä, miten siinä tuetaan tai vastustetaan muita kirjallisuusinstituution tekijöitä.

Kaanonista puhutaan usein kielteiseen sävyyn. Sen mekanismeja pyritään paljastamaan ja arvottamisen perusteita tuomaan esiin. On totta, että kaanon on keino, jolla yhteiskunnassa kontrolloidaan valtakulttuurille tärkeitä tekstejä ja ylläpidetään yhteiskunnallisia intressejä (Heikkilä-Halttunen 2000, 48). Kuitenkin kirjallisuuden kanonisointi voidaan nähdä myös tarpeellisena ilmiönä. Kirjallisuuden luokittelu auttaa ryhmän ja yhteiskunnan identiteetin muodostuksessa, koska kaanonin teksteihin on koodattu yhteisön normeja ja arvoja. Kaanonkokoelma välittää jäsenille tietoa, moraalikäsitteitä, esteettisiä normeja ja toimintaohjeita sekä auttaa määrittelemään ryhmää suhteessa muihin ryhmiin. Eri ryhmillä on erilaisia tarpeita, mikä selittää myös kaanonien moninaisuuden ja havainnollistaa erilaisten, rinnakkaisten ja vastakkaisten kaanonien samanaikaista esiintymistä. (Heikkilä-Halttunen 2000, 48). Kaanonien muo-

dostusta ei siis voi eikä kannata estää. Olennaista on, että kaanonit ja niiden mekanismeihin kytkeytyvät valtasuhteet tiedostetaan. Tällöin kanonisointiin voidaan suhtautua kriittisesti ja sen vahingollisia vaikutuksia vastustaa.

2. KIRJALLISUUDENOPETUKSEN KENTTÄ

2.1. Kirjallisuudenopetuksen jatkumo

Kirjallisuudenopetus alkoi Suomessa jo keskiajalla katedraalikouluissa, joissa luettiin latinaksi *Raamattua* ja antiikin mestareita. Reformaation myötä luterilaisuuteen kääntyneessä Ruotsi-Suomessa lukutaito ja kansankieliset tekstit saivat uudenlaisen merkityksen: Mikael Agricolan *Abckiria* julkaistiin vuonna 1543, ja suomenkielinen *Raamattu* ilmestyi noin sataa vuotta myöhemmin. Moderni koululaitos syntyi 1800-luvulla, ja ensimmäinen suomen kielen ja kirjallisuuden professuuri perustettiin vuonna 1850 Helsingin yliopistoon. Sen seurauksena suomen kielen ja kirjallisuuden opettajia alettiin kouluttaa akateemisesti. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 30–31.)

1800-luvulla kirjallisuus oli kieliopin harjoittelun väline ja tyylin havainnollistaja. Lukukirjaa tai valittuja osia kokonaisteoksista luettiin ääneen, opeteltiin ulkoa ja analysoitiin lauseopillisesti. Kouluopetuksen tavoitteena oli klassinen sivistys. Aluksi luettiin lähinnä antiikin teoksia, koska niiden ajateltiin olevan esikuvallisia nuorison maun kasvattamisessa. Vähitellen 1800-luvun loppua kohden opetuksessa alettiin käyttää myös kansalliskirjallisuutta, joskin yhä pitkälti kieliopin harjoittelun välineenä. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 32–34.)

J. V. Snellmanin kirjallisuuspolitiikan seurauksena opetusta voidaan luonnehtia 1800-luvun lopusta 1960-luvulle asti kansalliseksi kirjallisuudenopetukseksi. Oppilaiden kansallishengen vahvistaminen kansalliskirjallisuutta luetuttamalla oli seurausta Suomen historiallisesta tilanteesta, ja sitä vaativat autonomiaan kohdistunut uhka vuosisadan vaihteen molemmin puolin, maan itsenäistyminen, sodat ja niiden jälkeinen poliittinen tilanne. Vielä vuoden 1941 opetussuunnitelmassa määrättiin, että kaikilla luokilla on luettava isänmaallista mieltä kasvattavaa kirjallisuutta. (Rikama 1990, 170.) 1900-luvun alusta lähtien isänmaallisen hengen lisäksi painotettiin tekstien moraalisia opetuksia, jotka juurrutettiin oppilaiden mieliin (Kauppinen 1986, 92).

Kansallinen kirjallisuudenopetus merkitsi vahvaa kaanonajattelua. Kirjallisuudenopetus vaikutti myös kaanonin syntymiseen ja pysyvyyteen, koska kouluissa luettiin samoja kotimaisia klassikkoja useiden vuosikymmenten ajan. Lisäksi lukemisen tavat

olivat yhdenmukaiset. Lukemista ohjasi kirjallisuushistoriallinen painotus sekä kano-
nisoitunut arvotus- ja tulkintatavat, ja opetus oli pitkälti opettajakeskeistä. Siksi oppilai-
den omat mielipiteet ja tulkinnat jäivät huomiotta, jopa mahdottomuuksiksi. (Rikama
1990, 170.)

Kansallis-patrioottista kirjallisuudenopetuksen linjaa alettiin kyseenalaista vasta
1960-luvulla, kun suurten ikäluokkien sukupolvi alkoi ravistella yhteiskunnan perin-
teisiä arvojärjestelmiä. Uusi sukupolvi kohdisti autoritaarisuuden kritiikkinsä erityi-
sesti kouluun ja kyseenalaisti myös koulun kirjallisuuspedagogiikan. Kirjallisuuden-
opetuksen moraalisia ja ideologisia perusteita arvosteltiin sekä kirjallisuudenopetuk-
sen vahvaa kaanonin ja tiettyjen teosten pakollisuutta kritisoitiin. Lukemiseen vaadit-
tiin elämyksellisiä ja esteettisiä tavoitteita sekä oppilaiden valtaa valita luettavat teok-
set. Uusi sukupolvi halusi, että oppilaat saisivat lukea korkeaa ja matalaa, kotimaista
ja ulkomaista, nuortenkirjoja, viihdettä ja asiatekstejä. Kirjallisuudesta ja sen opetta-
misesta debatoitiin laajasti eri foorumeilla. Samoihin aikoihin erityisesti Yhdysval-
loista levisi Suomeen oppilaskeskeinen didaktiikka, joka huomioi oppilaan yksilölliset
lähtökohdat ja korosti hänen omaa aktiivisuuttaan oppimisprosessissa. (Ahvenjärvi &
Kirstinä 2013, 37; Rikama 1990, 171–172.)

1970-luvulla kirjallisuudenopetuksen lähtökohdaksi ja päämääräksi nousi oppilaan
henkilökohtainen suhde kirjallisuuteen. Tavoitteena oli synnyttää lukemisharrastus ja
saada se säilymään. Lukeminen nähtiin merkittävänä, koska ajateltiin, että se lisää tie-
toa, edistää kielellistä kehitystä, muovaa identiteettiä, ohjaa tunteiden ja tarpeiden hal-
lintaan, kasvattaa mielikuvitusta ja eläytymiskykyä sekä muokkaa arvoja ja asenteita.
(Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 42.) Oppilaskeskeisen didaktiikan mukaan lukemista
alettiin eriyttää luokkien ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Oppilaan lu-
kukokemusta ja omia tulkintoja pidettiin tärkeinä. Lisäksi reseptioesteettisen näkökul-
man rinnalla huomioitiin myös lukemisen kehityspsykologiset edellytykset, joiden
mukaan kirjallisuus edistää oppilaiden henkistä kasvua vain, jos se synnyttää heissä
todellisia lukuelämyksiä. (Rikama 2000, 93–94.) Tavoitteena ei ollut enää isänmaalli-
suuteen ja siveellisyyteen kasvattaminen sekä kirjallisuushistorian tuntemus, vaan op-
pilaan yksilöllinen lukukokemus sekä käsitys itsestä ja maailmasta. Lukemisen tavat
ja tekstien tulkinnat moninaistuivat.

Vuoden 1982 opetussuunnitelman kirjallisuuden osuuden laatimiseen osallistunut Sirppa Kauppinen listaa teoksessaan kirjallisuudenopetuksen monipuoliset tavoitteet:

- 1) kirjallisuuden harrastus ja arvostus
- 2) lukeneisuus ja kirjoja koskeva tieto
- 3) kyky pohtia ja tulkita luettua
- 4) virkistys ja arkipaineista vapautuminen
- 5) oma ilmaisu kirjallisuuden pohjalta
- 6) kielellisen kokemuksen laajeneminen
- 7) kokemuspiirin laajeneminen yleensä (Kauppinen 1986, 173–174)

Näiden tavoitteiden voidaan nähdä toistuneen kirjallisuudenopetuksen traditiossa eri tavoin painotettuna (ks. esim. Mäkelä 1999, 25).

1990-luvulla kirjallisuuden asemasta äidinkielen oppiaineen opetuksessa oltiin huolissaan, koska sen pelättiin jäävän viestinnän, kielen ja monipuolistuneiden oppimissisältöjen varjoon. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa painotettiin suullisia ja kirjallisia taitoja, ja kirjallisuus jäi toissijaiseksi opetussisällöksi teatterin ja median rinnalle. Sen seurauksena Äidinkielen opettajain liitto vaati kirjallisuuden nostamista oppiaineen nimeen vedoten oppiaineen kaksijakoiseen tiedepohjaan. Äidinkielen oppiaine muuttui äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi vuonna 1997. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 44–46.) Nimenmuutos oli tahdonilmaus, jolla haluttiin nostaa kirjallisuuden painoarvoa kielen opetuksen rinnalla (Mäkelä 1999, 1).

Mitä äidinkielelle ja kirjallisuudelle kuuluu 2010-luvulla? Vaikka moni asia on muuttunut edistyksellisempään suuntaan, Johanna ja Petri Kainulaisen (2014, 139) mukaan kirjallisuudenopetuksessa on yhä kehitettävää. Heidän mukaansa opetus on sisällöltään jäsentymätöntä, opettajakeskeistä ja arvottavaa. Oppilas ei edelleenkään pääse itselleen merkityksellisine teksteineen koulussa esille. Kainulaiset pohtivat, kuinka usein kirjallisuudenopetuksessa oppilas on tiedon tuottaja ja tutkija passiivisen vastaanottamisen sijaan. He myös epäilevät, onko opetuksessa laadittujen kirja-arvostelujen kirjat oppilaiden aidosti valitsemissa vai kaanonajattelun määrittelemiä. Tällaisten väitteiden pitäisi lisätä keskustelua ja kirjallisuudenopetuksen tutkimusta Suomessa. Viime vuosina kirjallisuudesta on puhuttu lähinnä ylioppilaskokeiden uudistamisen vuoksi sekä vähentyneen lukemisen ja heikentyneiden PISA-tulosten yhteydessä. Siitä, mitä opetus tällä hetkellä todella on, ei juurikaan puhuta.

Oppiaineiden joukossa äidinkieli ja kirjallisuus koetaan kuitenkin tärkeäksi, mikä voidaan päätellä tarkastelemalla eri aineiden vuosiviikkotunteja. Äidinkieltä ja kirjallisuutta opetetaan peruskoulun aikana (vuosiluokat 1–9) yhteensä 42 vuosiviikkotuntia (OPH 2012). Vertailun vuoksi voidaan mainita, että toiseksi eniten opetusta on matematiikassa, 32 vuosiviikkotuntia. Äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisen merkityksestä kertoo paljon myös se, että ylioppilaskirjoituksissa se on ainoa aine, jonka jokaisen opiskelijan on pakko kirjoittaa.

2.2. Opetussuunnitelma kirjallisuudenopetuksen määrittelijänä

Suomessa jokaiselle oppivelvolliselle pakollista opetusta ohjataan, säädellään ja valvotaan perusopetuksen ohjausjärjestelmän avulla. Keskeinen koulutusta säätelevä asiakirja on *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, jonka Opetushallitus laatii kymmenen vuoden välein. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on asettaa koordinaatit sekä hallinnon että opetuksen toteuttajien työlle (Kauppinen 2010, 20). Asiakirja on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka perusteella laaditaan paikalliset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelman perusteet eivät ole ainoastaan suuntaava ohjekirja, vaan opettajalla on velvollisuus noudattaa siinä määriteltyä opetuksen arvopohjaa sekä toteuttaa opetuksessaan sen tavoitteita ja sisältöjä. Koko ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (POPS 2014, 7).

Opetussuunnitelmia on tutkittu paljon, ja ne ovat yksi kasvatus- ja koulutustutkimuksen laajimpia ja erikoistuneimpia alueita (Kauppinen 2010, 24). Yksi syy tähän kiinnostukseen liittyy opetussuunnitelman yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen. Opetussuunnitelma syntyy aina tietynä historiallisena ajankohtana tietyssä paikassa ja tietyissä yhteiskunnallisissa oloissa, joten siitä voidaan lukea, millaisia ovat vallitsevat käsitykset ihmisestä, oppimisesta, arvoista ja tiedon luonteesta (Mäkelä 1999, 4.) Opetussuunnitelma heijastaa yhteiskunnan tilaa ja tahtoa (Uusikylä & Atjonen 2005/2007, 52). Toisaalta opetussuunnitelma viittaa myös käsityksiin tulevaisuudesta. Tavoitteena on, että opetuksen järjestämisessä huomioidaan muutokset koulua ympäröivässä maailmassa ja vahvistetaan koulun tehtävää kestävän tulevaisuuden rakentamisessa (POPS 2014, 7). Opetussuunnitelmat ovat siten valistuneita arvauksia siitä, millaisia jäseniä

yhteiskunta tarvitsee tulevaisuudessa. Myös kirjallisuudenopetuksen osalta on pohdittava sitä, millaisia tietoja ja taitoja lapset ja nuoret tulevat tarvitsemaan.

Käytän *Kärki*-sarjan tarkasteluun ja kirjallisuudenopetuksen arviointiin apuna opetussuunnitelmaa, koska oppimateriaalit laaditaan sen pohjalta. On kuitenkin muistettava, että oppikirja on vain yksi tulkinta opetussuunnitelmasta. Merja Kauppisen mukaan (2010, 21–22) opetussuunnitelma vaatii niukkuutensa ja ilmaisutapansa vuoksi monen tason tulkintaa ja soveltamista ennen kuin se toteutuu koulussa opetuksena. Hänen mukaansa opetussuunnitelman soveltajan – esimerkiksi oppimateriaalien tekijän – haastavana tehtävänä on luoda pedagogisia yhteyksiä oppialakohtaisten teorioiden ja opetusfilosofian sekä opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen välillä.

Opetussuunnitelman alussa määritellään perusopetuksen tehtävä, arvopohja ja yleiset tavoitteet. Opetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on esimerkiksi edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa (POPS 2014, 18). Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jossa on pyrkimys totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Opetussuunnitelmassa mainitaan eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat, jotka ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Yksilön ja yhteisön on osattava tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Perusopetuksen tavoitteena on edistää demokratiaa ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Lisäksi opetuksen tulisi kehittää taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. (POPS 2014, 15–16.) Palaan tähän opetuksen arvopohjaan, kun pohdin kirjallisuudenopetuksen tavoitteita käsittelyluvuissa.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kaikelle opetukselle yhteiset päämäärät on määriteltä laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteita on seitsemän, ja niistä erityisesti seuraavat liittyvät kirjallisuudenopetukseen.

- *Ajattelu ja oppimaan oppimisen* (L1) tavoitteet vuosiluokilla koskevat oppilaan aktiivista roolia oppimisprosessissa sekä itsenäisen ajattelun kehittämistä:

Oppilaita kannustetaan luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä, perustelemaan ajatuksiaan ja soveltamaan koulun ulkopuolella opittuja taitoja koulutyössä. On tärkeää oppia kuuntelemaan itseä ja toisia, näkemään asioita toisten silmin sekä löytämään vaihtoehtoja ja luovia ratkaisuja. – – Taiteet syventävät eettistä ja esteettistä ajattelua herättämällä tunteita ja luomalla uusia oivalluksia. (POPS 2014, 282)

- *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)* ohjaa sekä oman että muiden kulttuurintuntemukseen sekä monipuoliseen vuorovaikutukseen:
Oppilaita ohjataan lukemaan ympäristön kulttuurisia viestejä, tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä tunnistamaan siihen liittyviä arvoja. – Kulttuuriperintöön tutustutaan monipuolisesti ja osallistutaan sen ylläpitoon ja uusintamiseen. Oppilaat saavat mahdollisuuksia kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä ja oppivat huomaamaan niiden merkityksen yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvoinnille. (POPS 2014, 282)
- *Monilukutaidon (L4)* oppimisen päämääränä on oppia lukemaan sanallisia, kuvallisia, auditiivisia, numeerisia ja kinesteettisiä tekstejä sekä niiden yhdistelmiä. Tavoitteena on analyttinen, kriittinen ja kulttuurinen lukutaito. (POPS 2014, 283.)
- *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7)* tähtää siihen, että oppilaista kasvaa tiedostavia ja osallistuvia yhteiskunnan jäseniä. Keskeistä on tuntee yhteiskuntaan vaikuttamisen muotoja, joista yhtenä mainitaan taide-elämä. (POPS 2014, 285.) Tulkitsen, että kirjallisuudenopetukseen liittyy tavoite siitä, että menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisiä yhteyksiä pohditaan yhdessä.

Opetussuunnitelmassa määritellään myös oppiaineiden tehtävät. Äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävänä vuosiluokilla 1–9 on ”kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja ja ohjata heitä kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista ja tulemaan tietoisiksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä” (POPS 2014, 287). Oppiaineen luonnehditaan olevan monitieteinen taito-, tieto- ja kulttuuriaine.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine sisältää 12 toisilleen rinnakkaista oppimäärää (OPH 2017). Tässä tutkielmassa tarkastelen kirjallisuudenopetusta oppimäärässä *suomen kieli ja kirjallisuus*. Siinä mainitaan kirjallisuudenopetuksen tehtäviksi luovuuden ja mielikuvituksen monipuolinen kehittyminen, oppilaan oman kielellisen ilmaisun kehittyminen, omaan kulttuuriin yhdistyminen ja muiden kulttuurien tunteminen. Lisäksi tavoitteena on innostaa lukemaan, tuottaa elämyksiä ja opettaa jakamaan niitä sekä tukea eettistä kasvua. Erityisesti vuosiluokkien 7–9 tavoitteena on syventää kirjallisuuden analyysin ja tulkinnan taitoja sekä ohjata oppilasta kirjallisuuden lukemiseen, oman lukuharrastuksen syventämiseen ja lukuelämysten hankkimiseen. (POPS 2014, 287–288.)

Aiemmissa peruskoulun opetussuunnitelmissa 1970-luvulta 2000-luvulle mainitaan toistuvasti lasten- ja nuortenkirjallisuus, kansanperinne ja Kalevala, suomalaisen kirjallisuuden klassikot, eri maiden tarusto ja klassinen kirjallisuus (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 54). Nykyisen opetussuunnitelman (POPS 2014) välittämä kirjallisuuden kaanon on samansuuntainen, joskaan siinä ei mainita ainuttakaan teosta. Sisältötavoitteissa ohjataan tutustumaan kirjallisuuden päälajeihin, joihinkin alalajeihin, keskeisiin tyylivirtauksiin ja sekä yleisen että suomalaisen kirjallisuuden vaiheisiin. Lisäksi luetaan monipuolisesti nuortenkirjoja, klassikoita ja nykykirjallisuutta. Oppilasta myös kannustetaan ”laajentamaan kiinnostusta itselle uudenlaisia fiktiivisiä kirjallisuus- ja tekstilajityyppejä kohtaan”. (POPS 2014, 290–292.) Opetussuunnitelman perusteella voidaan todeta, että kirjallisuudentuntemuksen tai tietyn kaanonin hallitsemista tärkeämpää on, että opetus ”kannustaa elämykselliseen ja monipuoliseen lukemiseen” (POPS 2014, 289).

Tällaisen opetussuunnitelman pohjalta oppimateriaalien valmistajat luovat oppikirjoja, harjoituskirjoja, opettajan oppaita ja digitaalisia oppimateriaaleja kirjallisuudenopetuksen välineiksi. Oppimateriaaleja valitessa on tärkeä tiedostaa virallisen opetussuunnitelman suurpiirteisyys: suunnitelma ohjaa opetuksen taustalla olevia arvoja ja määrää laajat oppimistavoitteet. Oppimateriaalien tekijöillä on kuitenkin paljon päättävältä opetussuunnitelman puitteissa siitä, miten oppimateriaaleissa lähestytään kirjallisuutta, mitä teoksia peruskoulun kirjallisuuskaanoniin valitaan ja millaista kirjallisuuskäsitystä oppimateriaaleissa välitetään. Toisin sanoen oppimateriaaleja tutkimalla voidaan saada selville laatijoiden näkemys siitä, mitä tavoitteita kirjallisuudenopetuksella on.

2.3. Oppikirjatutkimuksen periaatteet

Oppikirjat tutkimuskohteena eivät ole ongelmattomia. Voidaan kritisoida sitä, ettei niitä tarkastelemalla tiedetä, millaista opetusta oppilaat todella saavat. Voidaan sanoa, että sillä on enemmän vaikutusta, miten opettaja käyttää oppimateriaaleja kuin sillä, mitä ne sisältävät. On totta, ettei oppikirjoja lukemalla voida päätellä nykyistä kirjallisuudenopetuksen tilaa. Sitä voidaan tutkia ainoastaan menemällä luokkahuoneisiin ja kartoittamalla oppilaiden osaamista – tosin kaikkien monipuolisten tavoitteiden

täyttymistä ei voida perinteisillä kokeilla mitata lainkaan. Mitä hyötyä oppikirjatutkimuksesta sitten on? Millaista tietoa sen avulla voidaan saada selville? Mitä on huomioitava, kun tutkittavana aineistona on oppikirjat?

Ensinnäkin opetussuunnitelman ja oppikirjan välillä on kytkös. Koska opetussuunnitelma määrittelee opetuksen tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit, myös sen pohjalta laaditut oppimateriaalit kertovat opetuksen suunnasta. Oppikirjaa voidaan pitää opetussuunnitelman konkretisaationa: kirja on konkreettinen välikappale prosessissa, jossa kirjoitettu opetussuunnitelma muuttuu oppilaiden kokemaksi opetussuunnitelmaksi (Uusikylä & Atjonen 2005/2007, 163). Opetussuunnitelmalla ja oppimateriaalilla on läheinen suhde, mutta on muistettava, että oppimateriaali on vain yksi tulkinta opetussuunnitelmasta. Oppimateriaalien laatijat painottavat suunnitelman sisältöjä eri tavoin ja päättävät esimerkiksi millainen kirjallisuuden kaanon tuodaan kirjoissa esiin. Useimmiten kaupallisten kustantajien tuottamat oppimateriaalikonaisuudet ovat runsaita, jolloin opettajan on valittava, mitä osia oppikirjoista hän opetuksessaan käyttää ja mitä tehtäviä tehdään. Lisäksi on muistettava, että runsaudesta huolimatta oppikirjat ovat väijäämättä puutteellisia. Oppikirjojen kriittinen tarkastelu ei tarkoita ainoastaan sen arviointia, mitä kirjoissa on, vaan täytyy pohtia myös sitä, mitä niistä on jätetty pois.

Kun tutkitaan oppikirjoja, on huomioitava niiden erityiset tekstilajipiirteet ja tavoitteet. Oppikirja luokitellaan tietokirjallisuudeksi, mutta kohderyhmänsä, ohjaavien tehtäviensä sekä käyttöympäristönsä vuoksi oppikirjoja voidaan pitää omana tekstilajinaan. Pirjo Karvonen (1995, 21) määrittelee, että oppikirjalle tyypillistä on käsitellä asioita mahdollisimman pelkistetysti ja kiteytetysti. Tekstien kirjoittaja on asiantuntija ja lukija on kirjoittajaa tietämättömämpi. Oletuksena on, että lukija lukee entuudestaan tuntematonta tietoa. Lukija omaksuu ja hyväksyy oppikirjan esittämät uudet asiat. Karvonen huomauttaa, että myös oppikirjateksteissä pätee tekstin muodon ja sisällön erottamattomuus. Muoto on osa sisältöä ja sisältö muotoa. Vaikka tässä tutkielmassa tarkastellaan lähinnä kirjallisuudenopetuksen sisältöä, on väistämätöntä huomioida se, miten sisällöt teksteissä esitetään.

Tekstilajipiirteiden lisäksi jokaisella tekstillä on kontekstinsa, eivätkä oppikirjatkaan synny tyhjiössä. Kontekstilla viitataan aikaan ja paikkaan tai muihin tekstin konkreet-

tiseen ympäristöön liittyviin tekijöihin. Kontekstilla voidaan viitata myös muihin teksteihin, diskursseihin tai jopa ideologioihin. (Ks. esim. Karvonen 1995, 30.) Tämän vuoksi oppikirjatutkimuksessa on kyse myös sen tutkimisesta, millaisissa konkreettisisissa ja abstrakteissa ympäristöissä oppikirjat on tehty. Huomattavaa kontekstissa on se, että oppimateriaalien laatiminen on kaupallista toimintaa ja oppikirjakustantamoille oppikirjojen myyminen merkittävä tulonlähde. Miten se näkyy aineistossani? Samoin on pidettävä mielessä se, että muut tekstit vaikuttavat oppikirjojen syntyyn. Kirjoittajat luovat tekstinsä siten, että ne mukautuvat ympäröiviin teksteihin ja ajatukseen ja hyödyntävät näiden merkityksiä (Karvonen 1995, 18). Myös oppikirjatekstit ovat osa tekstuaalista avaruutta, jonka kaikki jäsenet ovat suhteessa toisiinsa.

Sen lisäksi, että tekstillä on lähtökohtaympäristönsä, sillä on esiintymisympäristönsä ja tulkintaympäristönsä (Karvonen 1995, 30). Oppikirjatutkimusta voidaan kritisoida sillä perusteella, ettei se huomioi oppikirjojen toteutunutta tulkintaympäristöä. Siksi tutkimus on perusteltua ainoastaan silloin, kun tunnustetaan muut opetukseen vaikuttavat tekijät. Oppikirja on vain yksi, joskin merkittävä tekijä monimutkaisessa oppimisprosessissa. Oppimateriaalien lisäksi opetuksen lopputulokseen vaikuttavat esimerkiksi oppiaineen luonne ja tavoitteet, opettajan oppimis- ja tietokäsitykset sekä oppilaan kognitiivinen kehitystaso, odotukset ja motivationaalis-emotionaalinen orientaatio (Mikkilä & Olkinuora 1995, 10). Näitä opetus- ja oppimisprosessin elementtejä ei tämän pro gradu -tutkielman puitteissa voida tarkastella opetussuunnitelmia lukuun ottamatta. Kuitenkin koska oppimateriaalit ovat yksi tärkeä opetusta määrittävä tekijä ja koska opettajat nojautuvat työssään pitkälti oppimateriaaleihin, on niiden tutkiminen perusteltua.

Opettajien oppimateriaalisidonnaisuutta on kritisoitu runsaasti. Oppimateriaalien ei pitäisi ohjata opetusta, vaan tukea opettajan suunnittelutyötä. Opettajan on suhteutettava kirjan anti opetussuunnitelmiin ja omiin näkemyksiinsä. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 130.) Kari Uusikylän ja Päivi Atjosen mukaan (2005/2007, 56) usein ajatellaan virheellisesti, että oppikirjat olisivat opetussuunnitelmia. Uusikylä ja Atjonen luonnehtivat suomalaisten kirjojen olevan monipuolisia ja tasokkaita, mutta opetussuunnitelmaa ne eivät voi korvata ensinnäkään siksi, että oppikirjat ovat lähes aina oppiaineittaisia. Uusikylä ja Atjonen väittävät, että tämän vuoksi oppikirjoista ei ilmene kaikille oppiaineille yhteiset kasvatustavoitteet. Väitän, että kirjoista voidaan lukea opetussuunnitelmassa määriteltyä opetuksen arvopohjaa, noudattaa sen mukaista oppimiskäsitystä

ja täyttää laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Olen kuitenkin samaa mieltä siitä, että oppiaineittain laaditut kirjat eivät useimmiten tue riittävästi ilmiöpohjaista oppimista ja eri oppiaineiden integraatiota. Lisäksi laajojen kasvatustavoitteiden täyttymistä on kieltämättä vaikea seurata ainoastaan yhden oppiaineen puitteissa.

Oppikirja oppimisen välineenä voidaan nähdä mahdollisuutena ja haasteena. Kirja mahdollistaa oppilaan omatoimisen etenemisen kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Sen avulla oppilas saa keskittyä omassa tahdissa oppimiseen, eikä opettaja määrää etenemisvauhtia. Kirjasta oppiminen kuitenkin vaatii itseohjautuvuutta ja metakognitiivisia taitoja. Oppilaan on pystyttävä arvioimaan tehtävien vaativuus suhteessa omiin vahvuuksiinsa ja rajoituksiinsa. Koska oppikirjoista saatava opetus perustuu yksisuuntaiseen, vastaanottavaan opetukseen, se ei kykene vastaamaan oppilaan spontaaneihin kysymyksiin itseohjautuvissa oppimistilanteissa. Oppimateriaalien käsittäminen autonomiseksi opettajaksi aiheuttaa monenlaisia haasteita. (Kouki 2009, 61.) Oppikirjoja on kritisoitu myös siitä, että ne on rakennettu usein tiedonsiirtäjiksi, jolloin objektiivinen ja muuttumaton tieto siirretään oppikirjan välityksellä oppilaalle ilman oppilaan omaa kriittistä ajatteluprosessia (Uusikylä & Atjonen 2005/2007, 82–84.)

On todettu, että liiallinen sitoutuminen valmiiksi tuotettuihin oppimateriaalikonaisuuksiin kahlitsee opettajan omaa pedagogista ajattelua ja voi kaavamaisistaa opetusta (Uusikylä & Atjonen 2005/2007, 56). Lisäksi on esitetty, että opetusmateriaaleihin tukeutuvat liiallisesti tietynlaisten opettajat. Johanna ja Petri Kainulainen (2014, 141) väittävät, että jos opettaja ei itse ole aktiivinen kirjallisuuden harrastaja ja pedagogiikan kehittäjä, hän tukeutuu opetuksessaan oppikirjasarjoihin ja muihin helposti saatavilla oleviin oppimateriaaleihin, ehkä jopa kyseenalaistamatta tai kritisoimatta niitä. He myös kysyvät, kuinka tietoisia vähemmän kirjallisuuteen suuntautuneet riviopettajat ovat kirjallisuuden sosiologiasta, opetuksen ideologisista ja poliittisista taustoista sekä kirjallisuustieteellisten paradigmojen vaikutuksesta opetukseensa.

Ottamatta kantaa siihen, mikä suhde opettajalla kirjallisuuteen on ja millaisen koulutuksen hän on kirjallisuudenopetukseen saanut, voidaan sanoa, että taustavaikuttajien ja tutkimuserinteiden vaikutusten pohtiminen lisää opettajan itsereflektiota oman opetuksensa suhteen. Kun opettaja tietää, millaisia vaihtoehtoja kirjallisuudenopetuk-

selle on, hän osaa opettaa kirjallisuutta perustellusti ja välittää oppilaille moninäkökulmaisuutta ja kriittisyyttä. Oppikirjatutkimuksella tuodaan esiin, mitä ongelmia aiheutuu siitä, jos oppikirjoja pidetään opetussuunnitelmina ja jos opetus perustuu sokeasti niiden sisältöihin. Tämä puolestaan edistää opettajien kriittistä suhtautumista oppimateriaaleihin, mikä puolestaan nostaa opetuksen tasoa.

3. *KÄRJEN* KAUNOKIRJALLISUUDEN KAANON

Aloitan *Kärki*-oppimateriaalisarjan analyysin tutkimalla sen rakentamaa ja välittämää kirjallisuuden kaanonia. Terry Eagleton (1983/1997, 21–22) on huomionnut, että kirjallisuuden määrittely ja hierarkia perustuu osittain lajiin. Hänen mukaansa tekstin ei täydy välttämättä olla hienoa ollakseen kirjallisuutta, vaan sen täytyy olla hyvänä pidettyä lajia. Myös heikkotasoisista esimerkkiä yleisesti arvostetusta muodosta pidetään kirjallisuutena. Sen vuoksi lähestyn aineistoa erittelemällä kirjallisuuden lajeihin liittyviä arvoasetelmia. Tarkastelen ensin laajasti, mitä genrejä aineistossa kanonisoidaan ja sen jälkeen siirryn yksittäisten teosten ja tekstien kanonisointiin. Esittelen, millaisia kaunokirjallisia tekstejä oppi- ja tehtäväkirjojen sivuille on päätyntä oppilaiden luettavaksi ja kysyn, mitä yhteisiä tekijöitä niillä on. Sen jälkeen analysoin aineistossa kaanoniin nostettuja kirjailijoita ja tutkin, millä tavoin heihin suhtaudutaan. Lopuksi pohdin kriittisesti sitä, mitä kaanonin ulkopuolelle on jätetty, koska kaanon väistämättä merkitsee myös sen määrittelyä, mitä ei nähdä merkityksellisenä ja arvokkaana.

3.1. Genrepedagogiikasta lajien kaanoniin

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on viime vuosina painotettu tekstitaitoja ja monilukutaitoa sekä niihin sisältyvää tekstilajitietoisuutta. Genrepedagogista paradigmaa on 2000-luvun alusta lähtien ajettu sekä peruskoulun että lukion kirjallisuudenopetukseen. Monilukutaito ja genrepedagogiikka ovat muotoutuneet vastauksiksi kysymykseen siitä, miten oppiainetta tulisi opettaa. (Oja 2017, 18, 186–187.)

Opetussuunnitelmassa monilukutaito on yksi kaikille oppiaineille määritellyistä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista. Se perustuu laajaan tekstikäsitteeseen, jolla tarkoitetaan sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä niiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa (POPS 2014, 22). Monilukutaidolla viitataan jokaisen oppiaineen kaikenlaisiin teksteihin, mutta erityisen merkityksellinen se on äidinkielen ja kirjallisuudenopetuksessa. Tavoitteena on oppia tulkitsemaan, tuottamaan ja arvottamaan erilaisia tekstejä, mikä auttaa oppilaita ymmärtämään viestinnän monenlaisia muotoja ja rakentamaan omaa identiteettiään (POPS 2014, 22). Monilukutaidon kehittyminen edellyttää rikasta tekstiympäristöä ja sitä hyödyntävää pedagogiikkaa (POPS 2014, 22).

Myös *suomen kielen ja kirjallisuuden* oppimäärän opetussuunnitelmassa painotetaan tekstilajien laajaa kirjoa. Vuosiluokkien 7–9 opetuksen tavoitteena on

- ”tarjota oppilaalle monipuolisia mahdollisuuksia valita, käyttää, tulkita ja arvioida monimuotoisia kaunokirjallisia, asia- ja mediatekstejä” (POPS 2014, 290) sekä
- ”kannustaa oppilasta laajentamaan kiinnostusta itselle uudenlaisia fiktiivisiä kirjallisuus- ja tekstilajityyppejä kohtaan ja monipuolistamaan luku-, kuuntelu- ja katselukokemuksiaan ja niiden jakamisen keinoja” (POPS 2014, 290).

Opetussuunnitelma korostaa tekstilajien monipuolisuutta ja painottaa tekstilajiläh- töistä lähestymistapaa, mutta opetettavia tekstilajeja ei yksilöidä. Myöskään kirjalli- suudessa opetettavia genrejä ei määrätä tarkasti.

Tutustutaan kirjallisuuden päälajeihin, joihinkin alalajeihin, keskeisiin tyylivirtauksiin ja sekä yleisen että suomalaisen kirjallisuuden vaiheisiin. Luetaan monipuolisesti nuortenkirjoja, klassikoita ja nykykirjallisuutta, myös tietokirjoja. (POPS 2014, 292)

Koska opetussuunnitelma esittää opetettavasta kirjallisuudesta täsmentämättömän ku- vauksen, opetuksen toteuttaja lopulta päättää, mitä lajeja käsitellään, kuinka paljon ja millä tavalla. Samalla opettaja arvottaa kirjallisuutta, kun hän esimerkiksi valitsee, mitä klassikoita ottaa esille ja mitkä ovat keskeisiä tyylivirtauksia. Voidaan sanoa, että opetussuunnitelma ohjaa opetettavan kaanonin rakentamiseen, mutta opettaja viime kädessä toteuttaa sen – useimmiten oppikirjojen esitystä enemmän tai vähemmän mu- kaillen.

Opetussuunnitelman lisäksi Opetushallitus tukee opetustyötä EDU.fi-sivuston avulla. Tukimateriaalit on kirjoittanut *suomen kieli ja kirjallisuus* -aineryöryhmä, johon kuu- luu Helena Ruuska, yksi kolmesta *Kärki*-sarjan kirjoittajasta. EDU.fi-sivustolla (OPH 2017) sanotaan, että perusopetuksen aikana oppilas tutustuu laajasti eri kirjallisuuden- lajeihin ja laajentaa kirjallisuudentuntemustaan. Huomion arvoista on, että sivuston mukaan lajitietoisuuden päämääränä on auttaa lasta ja nuorta löytämään itselleen so- pivaa luettavaa. Tästä voidaan päätellä, että tekstilajien opettamisen ensisijaisena ta- voitteenä on ohjata oppilas häntä miellyttävän kirjallisuuden pariin, ei niinkään laaja kirjallisuuskäsitys tai yleissivistys. Väitettä tukee se, että sivustolla eritellään tiedon lukijat, realistiset lukijat, fantasian lukijat ja esteettiset lukijat. Erittely on jossain mää-

rin ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa, jonka mukaan jokaisen oppilaan oppimisen tavoitteena tulisi olla mahdollisimman laaja lukutaito ja käsitys erilaisista teksteistä. Jokaisen oppilaan tulisi olla kaikenlainen lukija, monilukutaitoinen. Lisäksi voidaan kysyä, onko lukijoiden lokerointi kannattavaa tai ylipäätään mahdollista.

EDU.fi-sivustolla otetaan kantaa myös siihen, millaista kirjallisuutta oppiaineessa luetaan: 1–2-luokilla luetaan lasten tietokirjoja, lasten runoutta, kansansatuja, taidesatuja ja saturomaaneja. 3–6-luokilla luetaan lasten ja nuorten tieto- ja kaunokirjallisuutta, johon mainitaan erikseen sisältyvän runous ja näytelmäkirjallisuus. Yläkoulussa lukeminen painottuu nuortenkirjallisuuteen, mutta repertuaaria laajennetaan soveltuvin osin myös aikuisten kirjallisuuteen. Klassikkokirjallisuudeksi määritellään perinteiset niin suomalaiset kuin kansainvälisetkin sadut, novellit, romaanit, tietokirjat, runot ja näytelmät. Nykykirjallisuutta puolestaan ovat ”elävien kirjailijoiden vanhat ja uudet teokset”. EDU.fi-sivusto ohjaa kirjallisuuden tarkasteluun lajilähtöisesti, tekstejä vertaillen ja adaptoiden niitä lajista toiseen.

Kärki-sarja noudattaa opetussuunnitelman korostamaa tekstilajilähtöistä lähestymistapaa, mikä näkyy tekstilajien monipuolisessa kirjossa ja siinä, millä tavalla tekstejä käsitellään. Ensinnäkin tekstikatkelmien kohdalla otsikon vieressä kerrotaan kyseessä oleva tekstilaji kuten arvostelu, essee, kolumni tai novelli. Toiseksi tekstien lajityypillisiin piirteisiin kiinnitetään paljon huomiota. Oppikirjatekstit ja tehtävät ohjaavat tarkastelemaan tekstin tavoitteen lisäksi sen sisällöllisiä ja rakenteellisia konventioita. Lisäksi eri tekstilajeja harjoitellaan tuottamaan itse, myös adaptoimalla niitä lajista toiseksi. *Kärki* noudattaa opetussuunnitelmassa määriteltyjä monilukutaidon opettamisen tavoitteita ainakin perinteisten, kirjoitettujen tekstilajien suhteen kattavasti.

Genrepedagogiikka näkyy *Kärjen* oppikirjojen rakenteessa siten, että kirjallisuudenopetuksen osuudet on jaettu valtaosin lajien mukaan. Kirjallisuutta hahmotetaan pitkälti lajiperusteisesti. 7. luokalla opiskellaan novellia, tietokirjaa, nuortenkirjaa, fantasiaa ja runoa. 8. luokalla käydään läpi elämäntarinoita, novellia, kauhua, rikoskirjallisuutta, sci-fiä, romanttista kirjallisuutta ja näytelmää. Ainoastaan 9. luokan kirjallisuushistorian ja nykykirjallisuuden opetus rakentuu vain osittain genremääritelmille.

Genrepedagogiikka kirjallisuudenopetuksessa ei ole yksiselitteistä, koska siinä on huomioitava, että kaunokirjallisuuden kategorisoinnille on monenlaisia perusteita.

Myös *Kärki* määrittelee genrejä monenlaisten kriteerien mukaan. Jakoa tehdään pää-
lajien, alalajien, aiheiden ja tyylivirtausten mukaan kuten seuraavat otsikot osoittavat:

- ”Miten runoa luetaan?” (K7, 5)
- ”Scifi kurkottaa tulevaisuuteen” (K8, 188)
- ”Sodan monet kasvot” (K9, 172)
- ”Postmoderni tulee modernin jälkeen” (K9, 194)

Yllä luetellut otsikot ovat esimerkkejä eri kirjoista, eivätkä siten edusta oppikirjatek-
stin jatkumoa. Kuitenkin voidaan sanoa, että *Kärjessä* siirrytään toisinaan luokitteluta-
vasta toiseen äkillisesti, mikä saattaa aiheuttaa lukijassa hämmennystä.

Luokitteluperusteista riippumatta kaunokirjallisuuden lajista opetetaan tyypillisesti
sen synty, lajille ominaiset muodolliset ja sisällölliset piirteet, tunnetut lajia tuottaneet
kirjailijat ja heidän teoksensa, erot muihin samankaltaisiin kirjallisuuden lajeihin sekä
lajiin liittyvät erityiset käsitteet. Joistakin lajeista tuodaan esiin lajille tyypillisiä tee-
moja, miljöitä, henkilöhahmoja ja juonia. Toisinaan genreen yhdistetään tietotekstejä
esimerkiksi sitä tuottaneista kirjailijoista. Lajeista esitetään tekstikatkelmia, joihin liit-
tyvissä tehtävissä voidaan tarkastella niiden lajityypillisiä piirteitä.

Kun opetetaan tekstilajeja, opetetaan samalla tapaa suhtautua niihin. Markku Ihosen
(1995, 64) mukaan kirjallisuuden lajit ovat aina pyrkineet järjestäytymään hierarkki-
sesti suhteessa toisiinsa: jo Aristoteleen *Runousopissa* lajit asetetaan järjestykseen nii-
den arvon perusteella. Ihonen luonnehtii, että Aristoteleelle lajien hierarkkisuus oli
luonteeltaan sekä ajallista että ajankohtaista. Tällä tarkoitetaan sitä, että uudet lajit oli-
vat vanhoja arvostetumpia, mutta myös samanaikaiset lajit asettuvat arvojärjestykseen.
Myös *Kärki* rakentaa kaanonin lajihierarkkisesti. Arvottaminen tulee ilmi siinä, kuinka
paljon ja millä tavoin eri tekstilajeja käsitellään. Tekstilajien opettaminen vaikuttaa
siihen, mitä oppilas käsittää kirjallisuudeksi ja millainen hierarkia hänen kirjallisuus-
käsitteeseensä sisältyy.

Opetussuunnitelman mukaisesti *Kärki* tutustuttaa oppilaat kirjallisuuden päälajeihin,
jotka määritellään 7. luokan oppikirjan kirjallisuusosion alkupuolella.

Fiktio jakaantuu kolmeen päälajiin: **proosaan, lyriikkaan ja draamaan**.
Proosa tarkoittaa suorasanaista kertovaa kirjallisuutta kuten fantasiakir-
joja tai salapoliisiromaaneja. Ihmiset lukevat nykyään nimenomaan ro-
maaneja – paperisia tai sähköisiä.

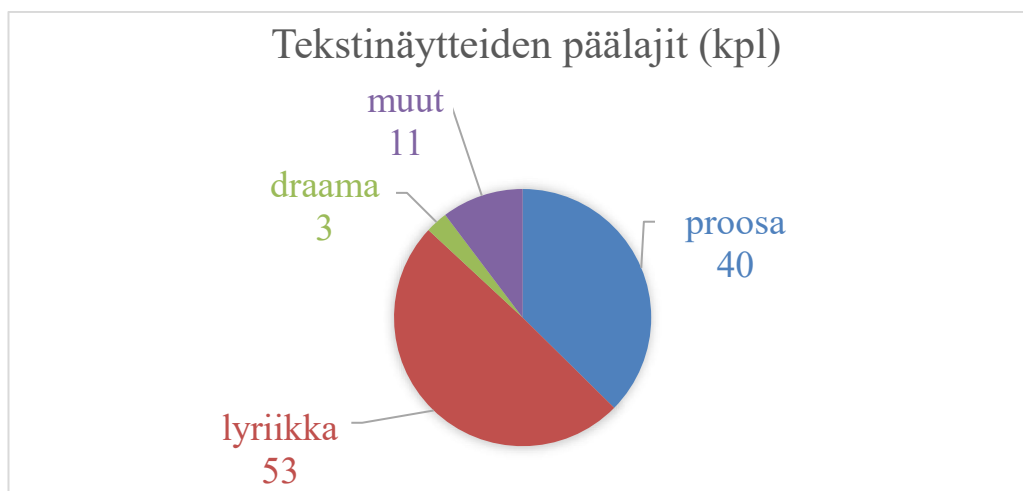
Kirjallisuuden vanhimmat lajit ovat kuitenkin lyriikka ja draama eli näytelmä. Lauluja laulettiin ja näytelmiä esitettiin jo paljon ennen kuin ihmiset oppivat kirjoittamaan ja lukemaan. (K7, 112)

Oppikirjatekstin katkelma painottaa proosaa ensisijaisena kirjallisuuden muotona sekä esittää lyriikan ja draaman vanhana, jopa vanhentuneina lajeina. Ensimmäkin katkelmassa kaunokirjallisuus samastetaan fiktion, mikä asettaa proosan etusijalle suhteessa draamaan ja lyriikkaan, joiden luonteet määritellään usein toisella tavoin (ks. Koivisto 2006, 43). Toiseksi tekstissä määritellään ainoastaan proosa, joka on suorasanaista kertovaa kirjallisuutta. Lyriikka ja draama jätetään määrittelemättä, ja niistä nostetaan esiin vain se, että ne ovat kirjallisuuden vanhimpia lajeja. Katkelmassa lyriikalla viitataan esihistoriallisiin lauluihin, eikä sanaa *runo* mainita lainkaan. Arvotavinta tekstikatkelmassa on kuitenkin väite siitä, että ihmiset lukevat nykyään nimenomaan romaaneja. Romaanien lukemisen määrittelemineen normiksi ei kannusta monipuoliseen lukemiseen, jonka pitäisi olla opetuksen tavoitteena. Proosan korosteisuus ilmenee myös samalla aukeamalla olevassa taulukossa, joka on otsikoitu ”Työkaluja fiktion lukemisen avuksi” (K7, 112–113). Nimestään huolimatta se sisältää käsitteitä, joista osaa käytetään ainoastaan proosan analyysiin. Esimerkiksi kertojan käsite ei ole vakiintunut lyriikan tarkastelussa ja näkökulman käsite puolestaan ei toimi draama-analyysissä.

Esitetty katkelma on vain pieni osa aineistoa, mutta se heijastaa hyvin koko *Kärki-sarjassa* ilmenevää proosan selkää valta-asemaa. Suurin osa *Kärjen* kirjallisuudenopetuksesta käsittelee proosaa, mikä ei tietenkään ole oppikirjoissa eikä kirjallisuudenopetuksessa muutoinkaan poikkeuksellista. Proosa jakautuu aineiston mukaan fantasiakirjallisuuteen, kauhukirjallisuuteen, historiallisiin romaaneihin, rikoskirjallisuuteen, scifi- eli tieteiskirjallisuuteen, rakkausromaneihin sekä elämäkertoihin, jotka määritellään sekä kauno- että tietokirjallisuudeksi. Näiden lisäksi lisäksi proosan alalajeista *Kärjessä* esiin tuodaan novelli, satu, sotakirjallisuus, huumorikirjallisuus ja nuortenkirjat sekä 9. luokalla käsitellään kirjallisuushistoriallisia tyylivirtauksia. Genrejen laaja kirjo kertoo tekstilajilähtöisyyden lisäksi aineiston kirjallisuuskäsitteen laajuudesta. Aineisto pyrkii tutustuttamaan lukijansa monenlaiseen kirjallisuuteen, joskin lähinnä proosaan kuuluviin teksteihin. Proosan genreistä eniten tilaa on annettu fantasiakirjallisuudelle, kun taas satua käsitellään huomattavasti vähiten. Muuten proosan eri lajeja painotetaan melko tasavertaisesti.

Proosan ylivoimaisesta valta-asemasta huolimatta yllättävää on se, että lyriikka muutoin marginaalisena päälajina saa näkyvyyttä *Kärjen* oppikirjoissa. Runoa lajina käsitellään lähinnä 7. luokan kirjoissa, ja lyriikka on edustettuna suhteellisen kattavasti esimerkiksi 9. luokan kirjallisuushistoriaosuuksissa. Lyriikan alalajeista määritellään tanka ja haiku sekä luonnehditaan historiallisten tyylivirtausten mukaisia lajeja. Osa lyriikaksi laskettavista teksteistä on laululyriikkaa, joita *Kärjessä* ei kutsuta runoiksi, vaan lauluiksi tai esimerkiksi iskelmiksi. Lyriikkaa käytetään myös kuvituksenomaisina teksteinä ja tehtävissä, joissa kirjallisuutta integroidaan oppiaineen muihin sisältöihin. Proosan ja lyriikan opettamista yhdistetään esimerkiksi 8. luokan oppikirjassa, jossa rakkausromaanien yhteydessä käsitellään rakkauslauluja.

Lyriikan näkyvyys havaitaan, kun lasketaan aineistossa eri päälajien tekstinäytteiden lukumäärät. Yhteensä kaikissa kuudessa *Kärki*-sarjan kirjassa on 107 tekstikatkelmaa, jotka voidaan laskea kaunokirjallisuudeksi ja jotka ovat muiden kuin kirjan tekijöiden kirjoittamia. Alla olevasta diagrammista (kuvio 1) nähdään, että lukumäärällisesti runotekstejä on jopa enemmän kuin proosaa.



Kuvio 1. Tekstinäytteiden lukumäärät kirjallisuuden päälajeihin jaoteltuna. Muilla teksteillä tarkoitetaan sarjakuvia, jotka määrittelen kaunokirjallisuudeksi, mutta päälajien ulkopuolelle asettuvaksi kategoriaksi.

Yksi syy siihen, miksi runoja on proosatekstejä enemmän, on tekstien pituus. Runot saattavat olla muutaman säkeen mittaisia, ja niitä voidaan sijoittaa monta samalle sivulle. Proosatekstit ovat lähes poikkeuksetta pidempiä, yleensä useiden sivujen mittaisia. Kun huomioidaan keskimääräiset tekstien pituudet, runojen tila oppikirjojen si-

vulla jää huomattavasti proosaa pienemmäksi. Myös runoja käsitteleviä oppikirjatekstejä ja tehtävänantoja on huomattavasti vähemmän kuin proosaa opettavia tekstejä ja tehtäviä.

Kuviosta 1 huomataan myös, että näytelmätekstien osuus kaikista teksteistä on pieni: vain kolme yli sadasta tekstistä edustaa draamaa. *Kärjen* esittelemien draaman tekstinäytteiden vähäisyys on linjassa draaman opettamisen niukkuuden kanssa, vaikka genreä käsitellään niiden lisäksi oppikirjateksteissä. Draamapedagogiikkaa hyödyntäviä tehtävänantoja on runsaasti, mutta draamaa kirjallisuudentutkimuksen merkityksessä opetetaan vähäisesti, lähinnä 8. luokan kirjojen kappaleissa ”Näytelmä on kirjallisuutta ja teatteria” (K8, 202) sekä ”Nykynäytelmä näyttää epäkohdat” (K8, 208). Tämän lisäksi näytelmä on esillä 9. luokan kirjallisuushistoriassa Minna Canthin kohdalla. Draaman alalajeista mainitaan komedia, tragedia, satiiri, historiallinen näytelmä, commedia dell’arte, uskonnollinen näytelmä ja nykynäytelmä.

Päälajien ulkopuolelle niin kirjallisuudentutkimuksessa kuin *Kärki*-sarjassakin jää sarjakuva. Sarjakuva eristetään oppikirjoissa siten, että sitä ei opeteta juurikaan kirjallisuusosioissa, vaan sarjakuvia integroidaan muihin oppisisältöihin. Kotimaisia sarjakuvia opetetaan lukemalla tekijöiden haastatteluita, ja ulkomaisia sarjakuvia ja sarjakuvapiirtäjiä käsitteleviä tekstejä hyödynnetään, kun tarkastellaan tekstien etenemisjärjestyksen rakennetta, vertailevaa tekstin kirjoittamista sekä kolumnin ja blogikirjoituksen tekstilajeja. Lisäksi sarjakuvia käytetään jonkin verran kuvituksena.

Yleisesti voidaan todeta, että *Kärjen* opettamat lajit ovat ja niiden määritelmät noudattavat pitkälti kirjallisuudentutkimuksen konventioita. Luokittelua on kuitenkin usein yksinkertaistettu, joskin lajien limittäisyys tunnistetaan: ”Monissa novelleissa on sekä juoni- että tilannenovellin piirteitä. Kirjallisuutta ei voikaan luokitella selvärajaisesti vain yhteen luokkaan tai ryhmään kuuluvaksi.” (K8, 153) Kuitenkaan *Kärki* ei muuten problematisoi lajimääritelmiä, esitele lajihybridejä tai tuo esiin nykykirjallisuudessa tunnistettua *cross over* -ilmiötä. Aineistossa käsitellään vakiintuneita ja perinteisiä genrejä, eikä kokeellisista tai multimodaalisista lajeista puhuta. *Kärjen* kirjallisuuskäsitys on tekstilajilähtöisesti monipuolinen, mutta ei kuitenkaan tuo esiin kirjallisuuden jatkuvasti uudistuvaa luonnetta, vaan esittelee ainoastaan yleisesti tunnustettuja genrejä.

3.2. Arvottava puhe *Kärjen* kaanonin taustana

Vaikka *Kärki*-sarjassa opetetaan lukuisia kaunokirjallisuuden lajeja, kaikki kirjallisuus ei oppikirjojen sivuille mahdu. Oppimateriaaleihin on valittava teoksia, tekstejä ja kirjailijoita. *Kärjen* valintojen tarkastelu perustuu oletukselle siitä, ettei niitä ole valittu sattumanvaraisesti, vaan valintaa on ohjannut käsitys kaanonista. Tätä kaanonia *Kärki* välittää eteenpäin oppilaille ja vaikuttaa siten siihen, millainen kirjallisuuskäsitys heille muodostuu. Kyse on samalla myös sen rakentamisesta, mitä kirjallisuudesta ajatellaan tulevaisuudesta.

Kaanonin ytimenä voidaan pitää klassikkokirjallisuutta. Klassikkoihin liittyy oletus niiden yleisesti hyväksytystä, kyseenalaistamattomasta ja muuttumattomasta arvostuksesta. Koska sekä opetussuunnitelma että *Kärki*-kirjasarja puhuvat klassikoista problematisoimatta sitä, kuka ne sellaisiksi määrittelee, opettajan ja oppilaan on keskeistä huomata, että kyse on näkökulmista, valinnoista ja vallasta. Mikään teos ei ole klassikko ennen kuin joku taho nostaa sen sellaiseksi, ja jo kirjallisuuden jakaminen klassikkoihin ja ei-klassikkoihin on arvottamista. Rajanveto merkitsee sitä, että on olemassa kirjallisuutta, joka on enemmän säilyttämisen, lukemisen ja kertomisen arvoista kuin ei-klassikoiksi määritellyt teokset. Määrittelyvaltaa on eniten kirjallisuusinstituutiolla, jonka toimijoihin kirjallisuuden kouluopetus kuuluu.

Sen vuoksi tarkastelen aluksi kanonisoinnin lähtökohtia *Kärjessä* selvittämällä, miten klassikkokirjallisuus aineistossa määritellään ja miten siihen suhtaudutaan. Puhe klassikkouudesta paljastaa, millaisen näkemyksen oppikirjat esittävät kanonisaatioprosessista. Tämän jälkeen hahmotan kaanonia tutkimalla aineistossa esiin tuotuja teoksia ja tekstejä. Kysyn, millainen kirjallisuus saa näkyvyyttä: vanha vai uusi, suomenkielinen vai käänöskirjallisuus, yleisesti kanonisoidut teokset vai marginaalista nostetut. Tavoitteena on selvittää, millaisen kirjallisuuden *Kärki* näkee sen arvoiseksi, että sitä tulee opettaa seuraavillekin sukupolville. Toisin sanoen luon kokonaiskuvaa siitä kirjallisuuden kaanonista, jota *Kärki* lukijalleen välittää. Kustannusteknisiä tai tekijänoikeudellisia syitä oppikirjakaanonin muodostukselle ei tämän tutkimuksen puitteissa ole mahdollista huomioida, vaikka niillä epäilemättä on siihen vaikutusta.

Eksplisiittisesti klassikoista puhutaan *Kärki 7* -kirjassa, jossa esitellään nuortenkirjaklassikkoja sekä *Kärki 9*:ssä, jossa puhutaan kirjallisuushistorian yhteydessä yleisesti klassikoista. Klassikko esitetään erotuksena nykykirjallisuudelle, sen vastakohdaksi.

Klassikko on monien eri sukupolvien lukema edelleen ajankohtainen teos. **Nykykirjallisuus** tarkoittaa nyt ilmestyvää kirjallisuutta. **Nykykirjoista** tulee myöhemmin klassikoita, jos tulevatkin sukupolvet kiinnostuvat niistä. (K9, 192)

Määritelmä painottaa klassikon kanonisoitumista ajan myötä – nykykirja ei voi olla klassikko. Kiinnostavaa on se, millaisena klassikon kanonisointi tekstissä nähdään. Oppikirjatekstissä esitetään, että klassikkous syntyy tulevien sukupolvien kiinnostuksesta, mikä jättää huomioimatta kirjallisuusinstituution vaikutuksen teosten kanonisointiin. Määritelmä on siinä mielessä totta, että tulevat sukupolvet ovat tulevaisuuden toimijoita ja instituutioiden ylläpitäjiä. Kuitenkin teksti luo vaikutelman siitä, että olennaista on suuren lukijajoukon kiinnostus, ei institutionaalinen valta.

Samansuuntainen näkemys esitetään nuortenkirjallisuudesta.

Klassikkoja ovat teokset, joita jo vanhemmat ja heidänkin vanhempansa lukivat nuorina; nykykirjat taas ovat hiljattain ilmestyneitä. Klassikossa käsitellään teemoja, jotka ovat aina ajankohtaisia ja koskettavia, esimerkiksi ystävyyttä ja selviytymistä. Vasta monta vuotta kirjan ilmestymisen jälkeen voidaan todeta, tarttuvatko uudet lukijapolvet teokseen ja tulee nykykirjasta klassikko. (K7, 136)

Myös tässä tekstissä *Kärki* esittää, että kanonisoinnin ytimenä on tulevien sukupolvien lukuvalinnat huomioimatta kirjallisuusinstituution suoraa ja epäsuoraa vaikutusta klassikko-statukseen. Näkökulma on ristiriitainen lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimuksen väitteiden kanssa (ks. esim. Nodelman 2008; Shavit 1986; Weinreich 2000). Yksi tutkimuskentän puhutuimmista aiheista on se, etteivät lapset pysty vaikuttamaan itse siihen, mitä he lukevat. Kirjallisuusinstituutio on aikuisten käsissä: Lastenkirjan kirjoittaa, kustantaa ja markkinoi aikuinen. Aikuinen tekee viime kädessä päätöksen siitä, mikä lastenkirja ostetaan ja mitä lukutaidottomalle lapselle luetaan ääneen. Kirjastonhoitajat valitsevat lastenosaston teosvalikoiman. Opettaja määrittelee kirjallisuudenopetuksen kaanonin ja saattaa jopa käyttää opetuksessa pitkään vallinnutta metodia, jossa koko ryhmä lukee opettajan valitseman teoksen. Kärjistetyksi voidaan todeta, että lapsen ja kirjan välissä on suuri joukko aikuisia. Mitä vanhemmaksi lapsi varttuu, sitä vähemmän aikuisella on välitöntä vaikutusta hänen lukemiseensa, mutta vielä erityisesti vähän lukemista harrastavan nuoren nuoren kohdalla on paljonkin

merkitystä sillä, mitä teoksia hänelle esitellään, suositellaan ja tarjotaan. Näiden huomioiden perusteella on puutteellista väittää, että nuorten oma kiinnostus määrittelee, mistä teoksista tulee klassikkoja. Tässä kohdin opettajalta edellytetään kriittistä suhtautumista kirjallisuusinstituution tuottamaa oppimateriaalia kohtaan, jotta myös oppilaalla olisi mahdollisuus ymmärtää kirjallisuuteen liittyviä valtarakennelmia. Toisaalta vaikka sen opettaminen kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta olisi keskeistä, voidaan kysyä, kuuluuko se kirjallisuudenopetuksen tavoitteisiin. Voiko kirjallisuusinstituution näkyväksi tekeminen jopa se estää oppilaiden kasvattamisen sen alaisuuteen?

Klassikkoutta käsittelevään oppikirjatekstiin liittyvässä tehtävässä kuitenkin annetaan oppilaalle mahdollisuus muodostaa oma mielipide klassikon kriteereistä: ”Ovatko *Harry Potter* -teokset klassikoita? Perustele vastauksesi.” (K7, 137) Opettajalta edellytetään tällaisten tehtävien purkamisessa ammattitaitoa, jotta oppilas saa pitää perustellun henkilökohtaisen mielipiteensä riippumatta siitä, mitä oppikirjassa sanotaan tai mitä mieltä opettaja itse on. Oppilaiden kriittistä ajattelua ja oman mielipiteen muodostamista on tuettava, vaikka oppimateriaalit eivät sellaiseen kannustaisi.

Klassikon vastakohtana pidetään viihdekirjallisuutta, joka on perinteisesti nähty alempiarvoisena ja taiteen päämääriin ulottumattomana ajanvietteenä. Kymmenisen vuotta sitten Päivi Koivisto (2006, 40) teki havainnon, että lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa viihdekirjallisuudella ei ollut itsestään selvää paikka kaunokirjallisuuden kentällä, sillä oppikirjoissa piti mainita erikseen, että viihde on tullut osaksi kaunokirjallisuutta. *Kärjessä* tällainen erottelu ei enää näy. Aineistossa suhtaudutaan viihdekirjallisuutena pidettyihin kirjallisuudenlajeihin itsestäänselvyyksinä, eikä niitä kategorisoida erilleen muusta kirjallisuudesta. Dekkareita käsitellään siinä missä kansankunnan kaapinpäällisiäkin. Viihdekirjallisuuden menneisyyden maine tuodaan esille romanttisen kirjallisuuden yhteydessä: ”Rakkaudesta kirjoittamista on historian saatossa pidetty milloin hävettävänä, milloin paheellisena. Viihdekirjallisuudessa rakkaus on kuitenkin saanut kukoistaa vapaasti. Viihdekirjallisuutta tosin halveksittiin vielä 1900-luvun lopullakin, koska sitä pidettiin pinnallisena.” (K8, 192) Viihdekirjallisuudesta puhutaan ainoastaan historiallisena ajatuksena, eikä ilmaisua tuoda esiin nykypäivän kontekstissa.

Klassikoista ja viihdekirjallisuudesta eksplisiittisesti puhuminen paljastaa kaanonin perustan, mutta on vain osa sen rakentamista. Väitän, että kaunokirjallisuuden yleisiä luonnehdintoja merkittävämpää on se, mitkä teokset, tekstit ja kirjailijat oppikirjojen sivuille on valittu, millä tavalla niitä käsitellään ja kuinka paljon. *Kärki* suhtautuu eri teoksiin, teksteihin ja kirjailijoihin arvottamatta niitä sanallisesti, ainakaan negatiiviseen sävyyn. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, etteikö arvottamista olisi, vaan kano-nisointi ilmenee näkyvyytenä tai näkymättömyytenä. Kun *Seitsemän veljestä* saa oman alalukunsa, voidaan päätellä, että *Kärki* pitää sitä merkittävänä teoksena.

3.3. Millaista kaanonia *Kärki* tarjoilee?

Kärki-oppikirjasarjan voi luonnehtia olevan on niin sisällöltään kuin esittelytavoil-taankin Juha Rikaman kuvailema noutopöytä.

Vähän kärjistäen voi sanoa, että kun aikaisempaa opetusta kokonaisuutena tarkastelleen leimasi niukka ja standardisoitu kirjallisuuden ruoka-lista ja pyrkimys kollektiivisiin kokemuksiin, viime vuosikymmenien opetukselle on ollut ominaista runsas noutopöytä, joka mahdollistaa yksilölliset valinnat ja makukokemukset. (Rikama 2000, 94)

Noutopöytä kuvaa hyvin oppikirjoissa esitettyjen teosten, tekstien ja kirjailijoiden tarjontaa, josta voi kuvitella löytyvän jokaiselle jotakin. Tutkimassani aineistossa mainitaan noin 250 kaunokirjallista teosta. Teokset vilisevät oppikirjateksteissä, kuvateksteissä, kirjavinkkausaukeamilla, kuvissa kirjojen kansista ja tekstinäytteiden lähteissä. *Kärki* pyrkii tuomaan esiin kirjallisuutta mahdollisimman laajasti, mutta tarjonta on väistämättä rajattu ja valittu. Se, millä tavalla eri teoksia käsitellään, osoittaa niiden keskinäistä arvojärjestystä. Suurin osa kirjallisuudesta jää maininnan tasolle, jolloin voidaan pohtia, tarttuvatko oppilaat todella teoksiin vai jäävätkö ne nopeasti ohite-tuiksi sanoiksi ja kuvituskuviksi oppikirjan sivuille. Selvästi eniten näkyvyyttä saa pe-rinteinen kaanon. Esimerkiksi Väinö Linnan *Tuntematonta sotilasta* käsitellään sekä kirjailijan, teoksen erilaisten kontekstien, vastaanoton, adaptaatioiden ja tekstinäytteen laajuudella, kun puolestaan Katja Ketun *Kättilö* mainitaan esimerkkinä siitä, miten La-pin sota on alkanut viime vuosina kiinnostaa kirjailijoita. *Kärki* ohjaa näkyvyydellä, oppikirjateksteillä ja tehtävänannoilla lukijaansa suhtautumaan teoksiin eri tavoin.

Kärjen kaanonissa näkyy eri aikakausien ja lajien kirjo, mikä ilmentää reseptiteori-assa käytettyä ”samanaikaisen eriaikaisuuden” käsitettä. Tällä tarkoitetaan sitä, että

samaan aikaan esillä voi olla sata vuotta vanhoja klassikoita, vuosikymmeniä sitten aloittaneiden tekijöiden uutuuksia ja esikoiskirjailijoiden teoksia (Niemi 2013, 13). Kaunokirjallisuuden kaanonin sisältöä voidaan eritellä opetussuunnitelman määrittelymisen jaon pohjalta: opetettavaa kirjallisuutta ovat klassikot, nykykirjallisuus ja nuortenkirjat (POPS 2014, 292). *Kärjessä* jako klassikoihin ja nykykirjallisuuteen tuodaan esiin myös nuortenkirjojen kohdalla ikään kuin eräänlaisena sisäis- tai rinnakkaiskaanonina. Seuraavaksi tarkastelen *Kärjen* esittelemiä kotimaisia klassikkoja ja nykykirjallisuutta, minkä jälkeen pohdin aineiston esitystä ulkomaisesta kirjallisuudesta. Lopuksi analysoin *Kärjen* nuortenkirjallisuuden kaanonin.

Klassikoiden käsittelyssä *Kärki* painottaa selkeästi kotimaista tuotantoa. Kotimaisia klassikkoja käsitellään 9. luokan kirjallisuushistoriassa, kun taas satunnaisia ulkomaisia klassikkoja on esillä vain 7. ja 8. luokan kirjoissa. *Kärki*-sarjasta välittyvä kotimaisen kirjallisuuden kaanon noudattaa huolellisesti perinteistä kirjallisuuden kentällä vallitsevaa konsensuskaanonin. Kirjallisuushistoriaosuus alkaa Mikael Agricolasta, jonka jälkeen tutustutaan Elias Lönnrotiin ja *Kalevalaan* neljän aukeaman verran. Zacharias Topeliusta käsitellään lyhyesti satusetänä ja *Välskärin kertomusten* kirjoittajana. J. L. Runebergin tuotannosta esitellään ”Saarijärven Paavo”, ”Maamme”-runo ja lyhyt rakkausruno. Näkyvyyttä kirjallisuushistoriaosuudessa saavat Aleksis Kivi, *Seitsemän veljestä* sekä siihen sisältyvät ”Oravan laulu” ja ”Sydämeni laulu”. Myös Minna Canthin tuotantoa esitellään verrattain laajasti. Canthin teoksista mainitaan neljä, ja tekstinäytteitä on sekä *Työmiehen vaimosta* että ”Lapsen piika” -novellista. Muista realistisista teoksista esitellään *Rautatie*, *Punainen viiva* ja *Putkinotko*. Symbolismia opetetaan Eino Leinin runoja tarkastelemalla. Varhaisesta modernismista esillä on Edith Södergranin sekä Aaro Hellaakosken ja Tulenkantajien lyriikkaa. Aino Kallasta ja *Sudenmorsianta* sekä Mika Waltaria ja *Sinuhe, egyptiläistä* käsitellään omina alalukuinaan. Modernismin toinen aalto tuo esiin *Manillaköyden*, *Lasimaalauksen* ja *Tämän matkan*. Myös *Kärjen* 1960- ja 1970-luvun kirjallisuuden kaanon on yllätyksetön: *Mitä tapahtuu todella?*, *Juhannustanssit*, *Maa on syntinen laulu*, *Solveigin laulu*, *Kivenpyörittäjän kylä* sekä Aulikki Oksasen ja Arvo Turtiaisen lyriikkaa.

9. luokan kirjojen kirjallisuushistoriakatsauksen keskellä on temaattinen pääluke ”Sodan monet kasvot” (K9, 172), jossa käsitellään eri aikoina ilmestynyttä suomalaista sotakirjallisuutta. Oppikirjatekstissä mainitaan listauksenomaisesti sotakirjallisuuden klassikoita, kuten *Vänrikki Stoolin tarinat*, *Hurskas kurjuus*, *Täällä Pohjantähden alla*

-trilogia ja *Kiirastuli*. Väinö Linna ja *Tuntematon sotilas* esitellään pidemmin, ja teoksesta on tekstikatkelma tehtävineen. Se myös nimetään toistaiseksi merkittävimmäksi suomalaiseksi sotaromaaniksi. Lisäksi esille tuodaan sotia käsittelevää nykykirjallisuutta, kuten Leena Landerin *Käskey* ja Minna Rytisalon *Lempi*, joskin vain maininnan tasolla.

Nykykirjallisuudesta puhuttaessa ei voida määritellä teosten asemia kirjallisuushistoriallisessa kaanonissa, mutta jonkinlaista vakiintunutta suosiota tietyillä teoksilla on. Tulevaa kaanonia pohjustetaan *Kärjessä* marssittamalla näkyville tämän hetken suosituimmat kirjailijat ja heidän teoksensa. Esillä on Jari Tervon *Matriarkka*, Kari Hotakaisen *Klassikko*, Petri Tammisen *Elämiä* sekä vuoden 2016 Finlandia-palkitut teokset. Huumoria käsittelevässä luvussa puhutaan Miika Nousiaisen *Vadelmavenepakolaisesta*, Kari Hotakaisen *Juoksuhaudantiestä*, Rosa Liksomien novelleista sekä Tuomas Kyrön *Mielensäpahoittajasta*. Elämäntarinoiden luvussa kerrotaan puolestaan Sofi Oksasen ja Pirkko Saision tuotannoista sekä Pajtim Statovcin teoksesta *Kissani Jugoslavia*. Nykyrunoudesta esillä on Vilja-Tuulia Huotarisen, Markku Aallon ja Paula Vesalan lyriikkaa sekä läpi oppikirjasarjan myös muiden nykyrunoilijoiden tekstejä.

Kärjen ulkomaisten klassikkojen kaanonia kuvaa satunnaisuus, koska niistä esitellään vain muutama. Novellin yhteydessä puhutaan Giovanni Boccaccion *Decameronesta* ja Guy de Maupassant'n novelleista. William Shakespearen ja Moliéren tuotantoa käsitellään näytelmää opettaessa. Kauhun kohdalla tuodaan esiin Edgar Allan Poen teoksia sekä kerrotaan Bram Stokerin *Draculasta* ja Mary Shelley'n *Frankensteinista*. Rikoskirjallisuudesta puolestaan tuodaan esiin Agatha Christien hahmoja ja teoksia. Romanttisen kirjallisuudenopetuksessa mainitaan romantiikan ajan klassikkoja, kuten *Ylpeys ja ennakkoluulo* sekä *Kotiopettajattaren romaani*. Fantasiaa käydään läpi J. R. R. Tolkienin kirjailijakuvan ja teosten avulla, ja sci-fiä käsiteltäessä mainitaan Thomas Moren *Utopia* sekä George Orwellin *Vuonna 1984*. Elämäntarinoista nostetaan esiin *Anne Frankin päiväkirja*. Näiden lisäksi joitakin klassikoita mainitaan teksteissä tai kirjallistoissa, ja niiden kansia käytetään kuvituksenomaisina kirjavinkkeinä. Tämän niukan listan perusteella voidaan todeta, että maailmankirjallisuuden klassikkojen esittely *Kärjessä* jää vähäiseksi. Esiin tuodut ulkomaiset klassikot ovat yleisen kaanonin mukaisia ja lähinnä anglo-amerikkalaista aikaisintaan 1800-luvulla julkaistua kirjallisuutta. Ulkomaisesta kirjallisuudesta klassikoita huomattavasti enemmän *Kärki* tuo

esiin aikuisille suunnattua nykykirjallisuutta, joskin valtaosa teoksista välitetään lukijalle vain nimenä tai kirjan kansikuvana vailla esittelyä. *Kärki* ei esittele lainkaan ulkomaista klassikkona pidettäviä runoteoksia tai niiden runoja.

Kirjallisella kentällä yleisesti hyväksytyin kaanonin esittäminen oppikirjoissa on turvallista. Kuten Yrjö Varpio (1999, 7) *Suomen kirjallisuushistoria* -sarjan esipuheessa toteaa, kirjallisuushistorian kirjoittaminen on uhkarohkeaa aikana, jolloin sekä historian että kirjallisuuden luonteesta on hyvin ristiriitaisia käsityksiä. Aiemmin kirjallisuushistoriaa kirjoitettiin yhtenäiseksi ymmärretystä traditiosta, jossa klassikoilla oli itseoikeudet paikkansa ja jossa kirjallisuushistorian tehtävä oli selvä. Esimerkiksi 1800-luvulla julkaistujen teosten määrä oli nykyiseen verrattuna vähäinen, joten suomalaiset kirjallisuushistoriat saattoivat luetella miltei kaikki teokset. Laajentunut kirjallisuuskäsitys sekä yhä monimuotoisempi kirjallisuuden lajien ja teosten joukko on johtanut siihen, että myöhempien kirjallisuushistorioiden on ollut pakko jättää yhä enemmän käsittelemättä. Nykyään kirjallisuushistorian kirjoitusta ohjaa jatkuvasti lisääntyvän valinnan ja karsinnan periaate. Siksi myös kirjallisuushistorioiden kanonisoiva merkitys on lisääntynyt. Valinta johtaa väistämättä sen osoittamiseen, mikä on arvokasta ja mikä vähemmän arvokasta kirjallisuutta. (Varpio 1999, 7; Varpio 1995, 9–10.)

Vaikka *Kärki* ei ole ainoastaan kirjallisuushistoriallinen teos, sen esittämä kaanon osallistuu kirjallisuuden historian kirjoitukseen ohjaten tulevien sukupolvien käsitystä kaanonista. Koska *Kärjen* kirjallisuuden kaanon on perinteinen, voidaan tulkita, että sen tavoitteena on välittää oppilaille tällä hetkellä kirjallisuusinstituutiossa yleisesti hyväksytyä kaanonia. Se ei pyri uudistamaan valtakaanonia eikä kritisoi sitä – eikä myöskään ohjaa oppilasta tekemään niin. *Kärki* esittää kotimaisen kirjallisuushistorian monipuolisena ja toisinaan sirpaleisena jatkumona, mutta ei perustele esittelemiensä teosten valintaa tai tuo esiin subjektiivisuuden problematiikkaa. Toisaalta on kuitenkin huomioitava oppikirjan päämäärät kirjallisuuden käsittelyssä. Oppikirjoissa sisältöjä on paloittelava tarkoituksenmukaisesti osiin oppijan iän, tason ja tavoitteiden mukaan (Häkkinen 2002, 11). Voidaan kysyä, onko valtakaanonin tuntemus edellytys sille, että oppilas voi muodostaa oman suhteensa siihen. Täytyykö ensin tietää, mikä on yleisesti hyväksytyä ja suosittua ennen kuin voi asettua sitä vastaan? Voidaanko yläkoulun kirjallisuudenopetuksessa edes suhtautua kriittisesti vallitsevaan kaanoniin? Kriittinen

suhtautuminen kaanoniin merkitsisi samalla kirjallisuusinstituution kyseenalaistamista, mitä ei nähdä opetuksen tavoitteena.

Valtakaanonin lisäksi *Kärki* opettaa nuortenkirjallisuutta. Nuortenkirjojen käsittely jatkuu siten, että käännöskirjallisuudesta esillä on sekä vanhoja että uusia teoksia, mutta kotimaisista nuortenkirjoista mukaan on valittu lähinnä vain 2000-luvulla julkaistuja nuortenromaaneja. Kotimaisia nykynuortenkirjoja lähestytään niissä käsiteltävien aiheiden pohjalta: Maria Aution *Paperisudet* kertoo koulukiusaamisesta, Terhi Rannelan novellikokoelma *Yhden promillen juttuja* puhuu alkoholista ja Seita Vuorelan *Karikko* on esimerkki kirjasta, joka ei suojele lukijaansa rankaltakaan aiheelta, läheisen kuolemalta. Nykynuortenkirjoissa olevista sukupuolirooleista ja seksuaalisuudesta *Kärki* puhuu kertomalla esimerkiksi Tuija Lehtisen *Sara*-sarjasta, Timo Parvelan *Pojasta* sekä Vilja-Tuulia Huotarisen teoksesta *valoa valoa valoa*. Nuortenkirjojen klassikkolistalle on valittu kotimaisista teoksista *Seljan tytöt*, *Tiina* ja *Ollin oppivuodet*, mutta niistä ei kerrota kirjailijaa ja ilmestymisvuotta enempää.

Vaikka ulkomaisista nuortenkirjoista esillä on myös vanhoja klassikkoja, painotus niissäkin on 2000-luvulla julkaistuissa teoksissa. Esillä on laaja skaala anglo-amerikkalaista nuortenkirjallisuutta Suzanne Collinsin *Nälkäpeli*-sarjasta Nick Hornbyn *Skeittariin*. Ulkomaisista nuortenkirjoista klassikoiksi on nostettu kiistattomia ikisuosikkeja kuten *Tom Sawyerin seikkailut*, *Robinson Crusoe*, *Aarresaari*, *Pikku naisia*, *Anna*-sarja ja *Pieni runotyttö* -sarja.

Nuortenkirjat erotetaan aikuisille suunnatuista teoksista vain 7. luokan oppikirjan kapaleessa ”Nuortenkirjojen tytöt ja pojat” (K7, 136). Muuten nuortenkirjallisuus ja aikuisille suunnatun kirjallisuus esitetään rinnakkain kohdeyleisöjä erittelemättä. Opetussuunnitelman mukainen lukuharrastuksen laajentaminen nuortenkirjallisuudesta yleiseen kauno- ja tietokirjallisuuteen tehdään *Kärjessä* sulavasti lukijan huomauttamatta. Esimerkiksi kirjavinkkausaukeamalle mahtuvat vierekkäin John Greenin *Arvoitus nimeltä Margo* ja Nura Farahin *Aavikon tyttäret*. Osittain aikuisille ja nuorille suunnatun kirjallisuuden rajan häivyttäminen perustuu siihen, että teoksia määritetään aineistossa niiden lajien, aiheiden tai ominaispiirteiden mukaan eikä ensisijaisesti kohdeyleisön perusteella. Esimerkiksi samoja fantasiakirjoja voivat lukea lapset, nuoret ja aikuiset. Väitän, että myös nykynuortenkirjallisuuden viimeaikainen kehitys vähentää kohdeyleisön rajaamista. 2000-luvulla nuortenkirjojen aihepiirit ovat laajentuneet,

kasvattavuutta kartetaan ja kaunokirjalliset ansiot ovat ilmeisiä (Heikkilä-Halttunen 2013, 249–251). *Cross over* -ilmiön lisäksi lukevan nuorison mieltymykset ovat sirpaloituneet lukijoiden erilaisten intressien mukaan, eivätkä aiemmat kirjailijoiden, kustantajien, kirjakauppiaiden ja kirjastojen luomat määritykset enää päde (Heikkilä-Halttunen 2013, 247–248).

Tulkitsen kirjallisuuden suuren kirjon *Kärki*-sarjassa kytkeytyvän siihen, että se pyrkii miellyttämään kaikenlaisia yläkouluikäisiä nuoria. Esittämieni huomioiden perustella aineiston teoskattausta voidaan todella pitää noutopöytänä. Tarjolla on valtava määrä teoksia, erityisesti sekä kotimaista että ulkomaista nykykirjallisuutta sekä kotimaisia klassikoita. Kritiikkiä voi kuitenkin esittää siitä, että suuri osa teoksista jää oppikirjoissa maininnan tasolle. Noutopöytä ei välttämättä houkuta valitsemaan, jos ei tiedä, mitä vaihtoehdot pitävät sisällään. Tällöin opettajan merkitys teosten tarjoilijana ja esittelijänä korostuu.

3.4. Kaanon ilmenee tekstinäytteissä

Olen tarkastellut *Kärjessä* mainittuja ja esiteltyjä teoksia, mutta sen lisäksi kaanonin hahmottamiseksi on kysyttävä, millaiset kaunokirjalliset tekstit pääsevät kirjan sivuille oppilaiden luettavaksi ja tarkasteltavaksi ja miten niihin ohjataan suhtautumaan. Peruskoulujen alkuvaiheessa tekstien kaanonia pidettiin yllä lukukirjojen avulla. Lukukirjat mahdollistivat eri koulujen oppilaille pääsyn kulttuurisesti keskeisinä pidettyjen tekstien äärelle. Nykyään lukemistojen tehtävä on siirtynyt oppikirjojen kirjallisuusnäytteille. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 54.) Kysymys kirjan sivuilla olevista tekstinäytteistä on merkittävä, kun ajatellaan opettajaa, joka nojautuu opetuksessa oppikirjan tekstinäytteisiin tai oppilasta, jonka ainoa kosketus kaunokirjallisuuteen on oppikirja. Ensimmäisenä selvitän, millä tavalla tekstinäytteisiin *Kärjessä* ylipäätään suhtaudutaan, minkä jälkeen hahmotan aineistoon valittujen tekstien kokonaisuutta, tekstinäytteiden kaanonia.

Tekstinäytteiden tarkastelussa on kiinnitettävä huomiota siihen, millä tavalla ne suhtautuvat alkuperäisteoksiin. Se, kuinka paljon tekstin autenttisuudelle annetaan painoarvoa, kertoo siitä, millä tavalla kanonisoituihin teksteihin suhtaudutaan. *Kärjessä* on

tehty valinta esittää suuri määrä kaunokirjallisia tekstejä alkuperäistekstien koskemattomuuden kustannuksella. Tekstejä lyhennetään ja silvotaan, toisinaan paljonkin. Esimerkiksi kahden ja puolen oppikirjasivun mittaista katkelmaa *Seitsemästä veljeksestä* on lyhennetty 17 kohdasta. Vuorosanoja on sekä työstetty että poistettu kokonaan. Onko lyhentäminen tilan säästämistä vai onko sillä muita tarkoituksia? Onko katkelmia haluttu siistiä, sensuroida tai muokata helpommin luettavaksi? Riisuttu versio ei tee oikeutta Aleksis Kiven alkuperäisteokselle. Monin paikoin lyhennetystä katkelmasta saa selville sen tapahtumat: veljekset ovat lukkarin luona opettelemassa lukemaan ja karkaavat sieltä. Kuitenkaan teoksen elävä kieli, henkilöhahmojen polveileva keskustelunparsi ja kunkin veljeksen yksilölliset luonteenpiirteet eivät välity katkelmasta. Ongelmallista *Kärjen* esittämissä lyhennelmissä on myös se, ettei se toisinaan käy mitenkään ilmi alkuperäistekstiä tuntemattomalle lukijalle. Esimerkiksi Eino Leinon ”Lapin kesä” esitetään kaksisäkeistöisenä ilman poistomerkkejä, ja säkeistöt on valittu runon keskeltä.

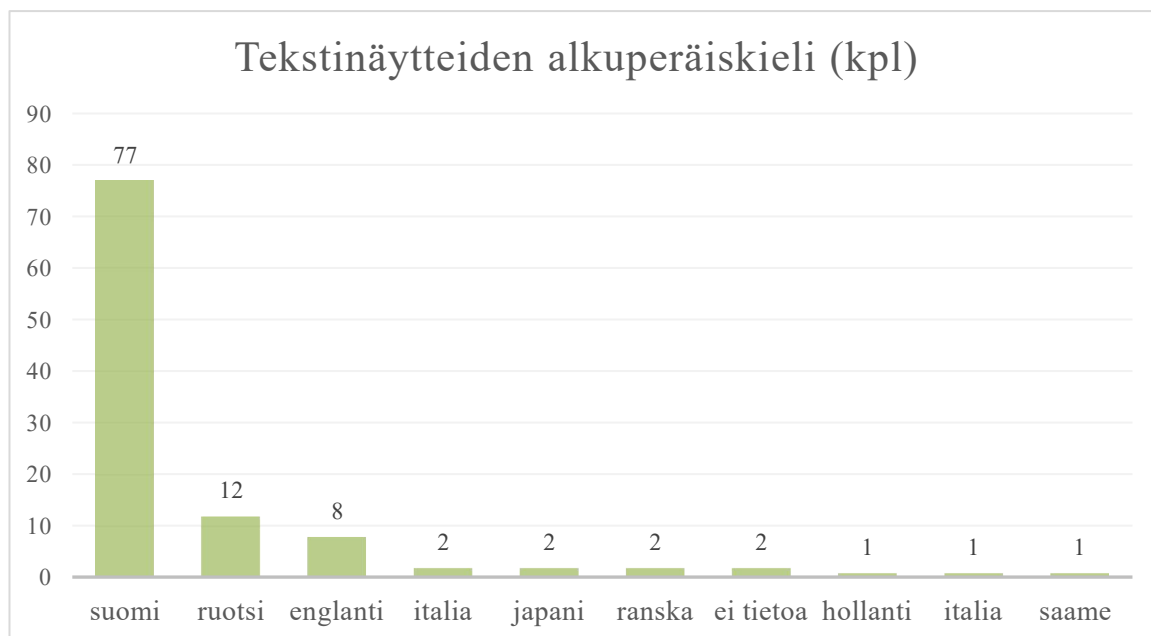
Lyhentämisen lisäksi joitakin tekstejä on muokattu. Esimerkiksi Guy de Maupassant’n novellin lähdetiedoissa mainitaan suomentajan lisäksi: ”Mukaellen kertonut H.R.” (K8, 156). Edgar Allan Poen runosta on puolestaan tehty proosamuotoinen teksti, jonka on ”Korppi-runon pohjalta kertonut H. R.” (K8, 171). Muokatun version uusi tekstilaji on nimetty epämääräisesti kertomukseksi. Muokkausten ja lyhentämisten perusteella *Kärki* arvostaa enemmän tekstin sisältöä kuin autenttista muotoa. Kirjallisuutta tarjotaan helposti luettavassa ja käsitettävässä muodossa. Tekstin alkuperäisen lajin ja kielellisen ulkoasun sijaan keskeisempää on, että lukija tutustuu tarinaan ja pääsee käsiksi sen aiheeseen ja teemoihin. Tekstin muotoa ja sisältöä ei kuitenkaan voida erottaa toisistaan, joten tekstien muokkaaminen vaikuttaa kumpaankin elementtiin.

Näiden havaintojen perusteella on todettava, että *Kärki* ei ole tekstinäytteille samalla tavalla uskollinen kuin kirjallisuudentutkimus. Tämä viittaa siihen, että kaunokirjallisiin teksteihin suhtaudutaan enemmän välineinä kuin tekijöidensä luomina taideteoksina. Toisaalta on huomioitava sekin mahdollisuus, että menettelylle – samoin kuin ylipäätään tekstinäytteiden valinnoille – voi löytyä syitä myös kustannusteknisistä ja tekijänoikeudellisista seikoista. Lisäksi tekstien valintaa ja muokkausta ohjaavat pedagogiset päämäärät, jotka eivät hahmotu, kun aineistoa tarkastellaan kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta. Asiat on esitettävä oppikirjoissa pelkistäen ja sellaisessa

muodossa, että niistä koostuu oppilaan omaksumiskyvyn tasoa ja kuvattavaa asiasisältöä tarkoituksenmukaisella tavalla vastaava kokonaisuus (Häkkinen 2002, 82). Kirjallisuudentutkimuksessa teksteihin suhtaudutaan eri tavalla, koska tutkimuksen lähtökohdat ovat toisenlaiset.

Kärki-sarjassa tekstien funktiona on useimmiten antaa esimerkki genrestä, tyylivirtauksesta, keskeisestä teoksesta, merkittävänä pidetyn kirjailijan tuotannosta – tai havainnollistaa näistä useita. Kiinnostavaa onkin tarkastella sitä, milloin tekstinäyte on ainoastaan mallinnus tietyistä genrestä tai kirjallisesta virtauksesta, milloin puolestaan se on liitetty tekijänsä tuotantoon. Jälkimmäisessä tapauksessa tekstillä on enemmän painoarvoa, koska silloin sitä ei ole valittu mukaan vain siksi, että siinä näkyvät selkeästi havainnollistettavat piirteet. Kun teksti sidotaan teoksen tai kirjailijan opettamiseen, myös tekstistä tulee opetuksen kohde. Esimerkkinä voidaan mainita fantasiaa opettava kappale, jossa Tove Janssonin novelli *Maailman viimeinen lohikäärme* (1962) saa ympärilleen tietotekstin kirjailijasta ja muumikirjoista. Teksti liitetään sekä fantasian genreen että kirjoittaja Tove Janssoniin. Novellin kiinnittyy lukijaansa eri tavalla tällaisessa yhteydessä kuin siinä tapauksessa, että tekstille annetaan niukasti kontekstia. Vastakohtana muuminovellin käsittelystä voidaan pitää vaikkapa katkelmaa Laura Ruohosen näytelmästä *Luolasto*, jota luetaan esimerkkinä nykynäytelmästä. Nimenomaisen näytelmän kontekstista ei kerrota muuta kuin nimi, kirjoittaja ja ensiesitysvuosi näytteen lopussa lähteenomaisina tietoina.

Kärki-sarjan kuudessa kirjassa on yhteensä 107 kaunokirjalliseksi luokiteltavaa tekstiä tai tekstikatkelmaa, joita tarkastelemalla voidaan päätellä, millaisia tekstejä aineisto nostaa esille oppilaan luettavaksi ja tarkasteltavaksi.



Kuvio 2. *Kärjessä* olevien kaunokirjallisten tekstien alkuperäiskielten lukumäärät.

Ensinnäkin kuviosta 2 nähdään, että selkeä enemmistö tekstinäytteistä on alun perin suomeksi julkaistuista teoksista. Teksteinä esiin pääsee siis lähinnä suomalainen ja suomenkielinen kirjallisuus. Suomeksi julkaistujen tekstien suureen lukumäärään vaikuttaa osittain se, että valtaosa runoista on alun perin suomenkielisiä, ja runoja on *Kärjen* tekstinäytteissä kirjallisuuden päälajeista lukumäärällisesti eniten. Teksteistä alle kolmasosa on käännöskirjallisuutta. Käännöskirjallisuudessa suurimmat alkuperäiskielet ovat ruotsi ja englantia, joista ensimmäisen asemaa selittää suomalaisen ruotsinkielisen kirjallisuuden osuus.

Ulkomaiset tekstinäytteet ovat lähinnä kirjailijoilta tai teoksista, joista kerrotaan myös oppikirjojen teksteissä. Alun perin englanniksi julkaistuja tekstikatkelmia on esimerkiksi Edgar Allan Poelta, Agatha Christieltä ja J. R. R. Tolkienilta. Ranskalaisesta kirjallisuudesta mukana on Guy de Maupassant'n novelli ja katkelma Moliéren *Saiturista*. Italiankielisestä kirjallisuudesta tekstinäytteisiin on valittu Giovanni Boccacion novelli sekä katkelma Fabio Gedan romaanista *Krokotiilimeri*. Ainoat Euroopan ja Pohjois-Amerikan ulkopuoliset tekstikatkelmat ovat japanilaisten 1600- ja 1700-luvulla kirjoittaneiden Onitsuran ja Teiryun runot.

Teksteistä 89 on kotimaisista teoksista, joten toisin sanoen noin neljä viidestä *Kärjen* kaunokirjallisesta tekstistä on kotimainen. Näistä teksteistä yksi on julkaistu alun perin saameksi, yksi englanniksi, kymmenen ruotsiksi ja loput 77 suomeksi. Tekstinäytteet toistavat edellisessä kappaleessa esiteltyä kotimaisen kirjallisuuden teoskaanon. Huomattava on kuitenkin se, että tekstinäytteiden valossa *Kärki* käsittää kotimaisen kirjallisuuden lähinnä suomenkieliseksi lukuun ottamatta muutamaa kielihistoriallisista syistä ruotsiksi kirjoitettua tekstiä. Kotimainen kirjallisuus käsitetään siis *Kärjessä* lähinnä suomalaisten suomen kielellä kirjoittamaksi kirjallisuudeksi, eikä kotimaisen kirjallisuuden transnationaalisuus ulotu tekstinäytteisiin asti.

Nuortenkirjallisuudesta oppi- ja tehtäväkirjat sisältävät tekstejä tämän hetken tunnetuimmilta kotimaisilta nuortenkirjailijoilta, kuten Salla Simukalta, Kari Levolalta, Timo Parvelalta ja Markku Karpioilta. Nuorille suunnatusta käänöskirjallisuudesta mukana on katkelmat John Greenin ja Holly Goldberg Sloanin romaaneista. Ulkomaisista klassikonuortenkirjoista on *Kärkeen* valittu ainoastaan katkelma L. M. Montgomeryn *Pienestä runotyöstä*.

Tekstien julkaisukielen ja -ajan lisäksi voidaan tarkastella niiden kirjoittajien sukupuolijakaumaa. Opetuksessa esiin tulevien kirjailijoiden sukupuolijakaumaan on kiinnitettävä opetuksessa huomiota kaanonien perinteisen miesvoittoisuuden ja koulun tasa-arvostavien kasvatustavoitteiden vuoksi (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 58). Tekstinäytteiden kirjoittajista 60 on miehiä ja 46 on naisia.² Onko paljon vai vähän, että tekstinä esiin pääsevien teosten kirjoittajista naisia on 14 vähemmän kuin miehiä? Kirjallisuushistorian kaanonit ovat rakentuneet perinteisesti mieskirjailijoiden varaan. Päivi Lappalainen (1990, 75–76) on tarkastellut kolmisen kymmentä vuotta sitten suomalaisia kirjallisuushistoriateoksia. Tuloksena oli, että henkilöhakemistoissa mainituista suomalaisista kirjoista vain 13–19 % oli naisia. Lappalaisen mukaan naisten näkymättömäksi tekeminen kirjallisuushistorioissa on ollut ideologinen operaatio, joka kantaa mukanaan näkemyksiä kirjallisuudesta ja sen arvottamisen esteettisistä kriteereistä. Kun mietitään sitä, miten vahvasti kirjallisuushistorian kaanonit ovat rakentuneet mieskirjailijoiden varaan, *Kärjen* tekstinäytteiden kirjoittajien sukupuolten välinen suhde on edistyksellinen, mutta ei yllä tasa-arvoon asti. On kuitenkin laskettava

² Kirjoittajia on yhteensä 109, mutta kolmen tekstin kirjoittajaa ei tiedetä.

Kärjen ansioksi se, että kun huomioidaan kaikki aineistossa mainitut kirjailijat, kirjailijakavalkadin sukupuolinen jakauma on tätä tekstinäytteiden kirjoittajakokonaisuutta tasapuolisempi. Oppikirjasarjassa mainituista kirjailijoista miehiä on 130 ja naisia 124.

3.5. Aineistossa kanonisoidut kirjailijat

Kirjallisuudenopetus on teosten ja tekstien lisäksi opetusta kirjailijoista, koska kirjallisuuskäsitys laajassa merkityksessä sisältää käsityksen kirjailijuudesta. Kirjailijoiden kaanonin muotoillaan sekä nostamalla tiettyjä kirjailijoita esiin että määrittelemällä kirjailijan ja tekstin välistä suhdetta. *Kärjen* suhtautumistapa kirjallisuuteen ilmenee yllättävän biografiseksi, kun sitä verrataan 2010-luvun kirjallisuudentutkimuksen trendsseihin. *Kärjessä* esitetään toistuvasti arveluita kirjailijan elämäkokemusten vaikutuksesta heidän teoksissaan.

On sanottu, että monet Poen rakastetun kuolemaa käsittelevät runot ja kertomukset ovat saaneet aiheensa ja sävynsä Virginian sairaudesta ja kuolemasta. (K8, 168)

Tove Jansson rakasti merta ja saaristoa. Hänelle tärkeät saaristomaiset ovat vahvasti vaikuttaneet siihen, miltä esimerkiksi Muumilaaksossa näyttää. Muumitalon on sanottu muistuttavan hänen isovanhempiensa huvilaa, joka sijaitsi Tukholman saaristossa. (K7, 163)

Romaanit eivät synny tyhjästä, vaan kirjailijat saavat ideoita niin ikiaikaisista tarinoista kuin omasta elämästäänkin. Tolkien koki maailmansodat, ja vuonna 1915–16 hän taisteli länsirintamalla Ranskassa. Tolkienin elämää tutkineen Colin Duriezin mukaan sota vaikutti Tolkienin teoksiin, koska hän näki paljon paha. – – Duriezin mukaan Sareholen viehättävä maaseutu, jossa perhe asui hetken, saattoi olla esikuva hobittien kotiseudulle Konnulle. Monille muillekin Keskimaan paikoille on vastine tosielämässä. Tolkien matkusti koulupoikana Alpeille, ja siksi epäillään, että Alpit vaikuttivat Sumuvuorten syntyyn. (K7, 153)

Oppikirjatekstien mukaan teksteillä on suoria yhtymäkohtia kirjailijoiden kokemuksiin, muistoihin ja elinympäristöihin. Kirjailijoiden elämästä kerrotaan seikkoja, joiden sanotaan näkyvän heidän teoksissaan. Toisinaan *Kärjessä* yhdistetään todellisuus ja teksti niin vahvasti, ettei faktan ja fiktion erottamista esitetä merkityksellisenä. Esimerkiksi *Krokotiilimeri*-romaanin kerrotaan perustuvan tositapahtumiin, jotka kirjailija Fabio Geda on kuullut afgaanipojalta. Romaanin katkelmaan liittyvissä harjoitteissa kysytään, miksi voi sanoa, että teoksen tapahtumat ovat totta. Kysymys ohjaa

lukemaan kaunokirjallista tekstiä faktana, mikä ei ole kirjallisuudentutkimuksessa tyyppillistä. *Kärki* käsittelee elämäkertoja, autofiktioita ja fiktiivisiä elämäntarinoita rinnakkain ja limittäin tekemättä niiden välillä suurta eroa.

Kirjailijan ja tekstin suhde toimii *Kärjen* mukaan myös toiseen suuntaan, kun aineistossa selitetään teksteillä kirjailijaa ja hänen elämäänsä. Edith Södergranista kertovaan oppikirjatekstiin on upotettu hänen kirjoittamansa runo. Runon tulkitaan kuvaavan Södergrania runoilijana ja ihmisenä.

Edith Södergran tutki ahkerasti filosofi Friedrich Nietzschen yli-ihmisoppia. Hän koki, että hänellä on runoilijan lahja. Hän oli itsetietoinen ja ylpeä mutta samaan aikaan myös yksinäinen:

Minä olen hyvin kypsä ihminen,
mutta ei kukaan tunne minua.
Ystäväni muodostavat minusta
väärän kuvan.
En ole kesy.
Olen punninnut kesyyttä
kotkankynsissäni ja tunnen sen hyvin.

Edith Södergranin esikoisrunokokoelma *Dikter* ilmestyi vuonna 1916. Vapaamittaiset ja arkisia kuvia sisältävät runot hämmästyttivät aikalaisia. Södergrania toisaalta ihailtiin, toisaalta kritisoitiin ankarasti. Hän ehti elämänsä aikana julkaista vain kolme runokokoelmaa.

(K9, 166)

Tekstissä ei mainita, että kyseessä on Södergranin kirjoittama runo ”Päätös”. Runo luonnehtii Södergrania onnistuneesti, mutta runoilijan tuotantoa tuntematon erehtyy helposti pitämään sitä dokumenttina, esimerkiksi päiväkirjakatkelmana. Lisäksi runon loppuosa on jätetty pois ilman merkintää siitä, että runo ei ole kokonainen.

Epäselkeyttä tekstin minän ja sen kirjoittajan välillä on *Kärjessä* myös ilman elämäkerrallisia tulkintoja. Esimerkiksi Vilja-Tuulia Huotarinen samastetaan hänen proosarunonsa puhujaan tehtävässä, jossa runon puhujaan viitataan kirjoittajan sukunimellä. Samastaminen ei ole perusteltua, koska vaikka runo rakentuu puhujan näkökulmaan yksikön ensimmäisessä persoonassa, häntä ei runossa nimetä Huotariseksi.

On mahdotonta päätellä, miksi tässä kohdin *Kärki* menettelee vastoin kirjallisuudentutkimuksen konventioita. Onko kyseessä virhe vai onko *Kärjen* kirjallisuuskäsityksen mukaan tekstin reaali kirjoittaja ja fiktiivinen puhuja sama henkilö?

Tiivistetysti voidaan sanoa, että *Kärjen* käsitys kirjoittajan ja tekstin suhteesta ei välity yksiselitteisenä. Suhde on häilyvä, koska tekstejä luetaan paljon ilman kirjailijaa, mutta toisinaan taas kirjailija, teksti ja todellisuus esitetään erottamattomina. Herää kysymys, miksi *Kärjen* kirjallisuuskäsitys sisältää biografisia kaikuja, jollaisista kirjallisuudentutkimuksessa on jo luovuttu. Kyse voi olla siitä, että kirjallisuudenopetuksen on yhdistettävä kirjallisuuspedagogiikan vanhat perinteet, opetussuunnitelmien määräykset ja uudistuva kirjallisuudentutkimus. Oppikirjoissa yritetään tasapainoilla ajastaan jäljessä olevan opetussuunnitelman vaatimusten ja nykytutkimusten virtausten välillä (Koivisto 2006, 42). Toisaalta kyseessä voi olla yritys herättää oppilaiden kiinnostus kirjallisuutta kohtaan. Kun teos kontekstualisoidaan yksityiskohtaisesti liittämällä se kirjailijaan, sen voidaan ajatella olevan kiehtovampi. Tekijän ja hänen elämänsä tunteminen ja sen yhdistäminen teokseen tuo lukemiseen yhden tason lisää – ottamatta kantaa siihen, kuinka relevantti tuo taso kirjallisuudentutkimuksen kannalta on. *Kärki* ohjaa lukutapaan, jossa tulkitaan kirjailijaa hänen teoksensa kautta sekä päinvastoin. Lukutapa kannustaa luomaan fiktion ja todellisuuden välille kytköksiä. Sinänsä ilmiö ei ole uusi, koska omaelämäkerrallisuuden buumin on esitetty alkaneen jo 1990-luvulla (ks. Rojola 2002). Kiinnostus kirjailijan yksityisestä elämästä ja kirjailijasta ihmisenä, minän kirjoitukset ja autofiktiivisyys, tekstin ja kirjailijan elämän sekoittuminen ovat ehtineet olla kirjallisuuden trendejä jo vuosikymmenten ajan.

Ilmiöön liittyy myös kirjailijoiden medioituminen ja brändäys. Viime vuosikymmenten markkinavoimien lisääntynyt vaikutus kirjalliseen kulttuuriin on aiheuttanut keskustelua siitä, voiko kirjailija olla tuotemerkki. Kirjailijan brändi tavoittelee kuluttajien huomiota esimerkiksi kuvissa, mainoksissa ja tv-ohjelmissa. Sanomalehtien kulttuurisivuilla annetaan tilaa kirjailijoita esitteleville henkilöjutuille ja näyttävälle valokuville kirjailijoista. Kirjallisuuspalkinnot tuovat kirjailijan persoonan näyttävästi esille. Brändäyksen tavoitteena on, että yleisö tunnistaa kirjailijan ja hänelle tyypillisen kirjallisen tuotteen. Tuotekuvaa rakennetaan prosessissa, jossa kirjailijan tuotanto ja sen markkinointi kytkeytyy kirjailijaan liittyvään julkisuuteen. Sen jälkeen myydään sofioksasta ja jaritervoa sekä niitä mielikuvia, joita kyseisiin kirjailijoihin liittyy. (Ar-

minen 2013, 165–166.) Kirjailijoiden mediailmentyivät markkinoivat kirjailijan teoksia, mutta markkinoitava tuote on laajempi, kirjailija itse. Ilmiö on vaikuttanut kirjailijäkäsitykseen. On ehdotettu, ettei se ainoastaan tuonut uudenlaista kirjailijaa tunnausten rinnalle, vaan aiheutti murtuman vallitsevaan käsitykseen kirjailijuudesta. Romanttisen taiteilijamyytin mukaisesta kirjailijameediosta tuli mediakirjailija ja tuotestunut kirjailija myös lukevan yleisön mielessä. (Hypén 2002, 29, 40.)

Kirjailijoiden medioituminen ja brändäys näkyy *Kärjessä* esimerkiksi kuvana *Helsingin Sanomien* etusivusta, jossa mainostetaan Jari Tervoa ja *Matriarkkaa*.



(K9, 192)

Kärjen kuvituksena käytetyssä mainoksessa kiteytyy kirjailijabrändäyksen ajatus. Tervon nimi on kirjoitettu versaaleilla ja huomattavasti suuremmalla kirjasinkoolla kuin teoksen nimi. Myös kirjailijan kuva on teoksen kuvaa suurempi, ja sitä käytetään koko etusivun kokoisen mainoksen taustana. Nämä seikat viittaavat siihen, että kirjailija on yhtä tärkeä tuote kuin hänen teoksensa – tai jopa tärkeämpi. Mainoslause ”Syksyn kiinnostavin pari” kytkee kirjailijan ja hänen teoksensa toisiinsa tiiviisti kuin rakastavaiset, yhteensulautuneeksi brändiksi. Mainos ilmentää osuvasti Tarja Hypénin (2002, 42) huomautusta siitä, että medioituneen kirjailijan teoksia ei myydä Jari Tervon uusimpana, vaan uusimpana Jari Tervona. Hypénin mukaan Tervon teoksia on myyty lähes sarjakirjojen tapaan: kansien voimakkaat värit ja selkeästi erottuva kirjailijanimi tunnistaan Tervon tuotannoksi jo kaukaa. *Kärjessä* olevan Tervon mainoksen sekä

Kärjen kirjailijaa tekstien tulkinnassa painottavan lähestymistavan perusteella voidaan sanoa, että samaan aikaan oppimateriaali sekä brändää kirjailijoita että toistaa vallitsevaa kirjallisuuskäsitystä, johon brändäys on vaikuttanut.

Kärjen kirjallisuudenopetus tuo esiin varsinkin nykykirjailijat inhimillisinä yksilöinä vailla myyttistä taiteilijanerona leimaa tai viitteitä korkeakulttuurista. Aukeamalla, jossa haastatellaan erilaisia lukijoita, on otettu mukaan kauppiaan, opiskelijan ja insinöörin rinnalle kirjailija Petri Tamminen. Haastattelussa Tamminen kertoo lukevansa kesämökin vanhoja dekkareita sekä kaikkia runoja, novelleja ja romaaneja, jotka kertovat hänestä. *Kärki 9* -kirjan kuvituksena on puolestaan Sofi Oksanen kirjaostoksilla antikvariaatissa, ja *Kärki 9 Harjoituksia* -kirjassa on haastattelu Iida Sammalistosta, josta tuli kirjailija heti lukion jälkeen. Kirjailijakäsityksen määrittelyssä *Kärki* noudattelee 2000-luvun alussa alkanutta linjausta, joka arkistaa kirjailijan luovaa työtä ja riisuu siitä kaiken salaperäisyyden siten, että romanttissävyyisen luomistyön sijaan korostetaan ammatin harjoittamista ja yrittäjyyden näkökulmaa (ks. Jokinen 2013, 164). Tämän kaltaista kirjailijakäsitystä ilmentää myös se, miten *Kärjessä* kirjailijat kertovat tekstiensä synnystä ja antavat vinkkejä kirjoittamisprosessiin. Esimerkkinä voidaan mainita vaikkapa Markku Karpion teksti, jossa hän kertoo päiväkirjamerkinnoilla erään novellinsa kirjoittamisesta.

Yhteensä *Kärki*-sarjassa mainitaan noin kaksi ja puoli sataa kaunokirjallisen tekstin tuottajaa, joiksi lasken myös sarjakuvataiteilijat ja laulujen sanoittajat, mutta en tietokirjailijoita. Kirjailijoiden kokonaiskirjon tarkastelussa huomioin kaikki mainitut kirjailijat riippumatta siitä, onko nimi näkynyt pienessä kuvassa jonkin teoksen kannesta vai onko kirjailijan elämäntyöstä kerrottu monen sivun laajuudelta. Mainittujen kirjailijoiden sukupuolinen jakauma on melko tasainen: mainituista naisia on 124 ja miehiä 130. Kun tarkastellaan aineistossa mainittujen kirjailijoiden etnisyyttä, on huomiotava, etteivät luvut ole tarkkoja, koska päätelmät alkuperästä on tehty sen mukaan, minkä maan kansallisuus heillä on tai millä kielellä he teoksensa julkaisevat. Aineistossa mainitut 254 kirjailijaa painottuvat kotimaisuuteen. Suomessa alkuperäisteoksensa julkaisseita on noin 150 eli lähes kaksi kolmasosaa. Suomalaisia ruotsiksi kirjoittavia mainitaan noin kymmenen, mikä on pieni määrä verrattuna siihen, millainen osuus historiallisesti merkityksellisenä pidetystä kirjallisuudesta on ruotsinkielistä. Ylirajainen suomalainen kirjallisuus jätetään selkeästi marginaaliin, koska aineistossa tuodaan esille ainoastaan muutama transnationaaliseksi luokiteltava kirjailija.

Kirjailijoiden laskeminen ei riitä kertomaan sitä, miten eri kirjailijoita teoksessa arvotetaan ja kanonisoidaan. Siksi on tarkasteltava, millaiset kirjailijat saavat aineistossa eniten näkyvyyttä ja miten eri tavoin kirjailijoihin suhtaudutaan. *Kärki* ei puhu kirjailijoista lainkaan kielteiseen sävyyn tai varoittele kenenkään tuotannosta, vaan näkyvyys on poikkeuksetta myönteistä. Arvon määrittää siten tila. Mitä enemmän kirjailijasta kerrotaan, sitä selkeämmin se kohoaa esiin *Kärjen* rönsyilevästä ja sirpaleisesta kattauksesta. Seuraavaksi erittelen, keistä kirjailijoista aineisto puhuu. Lisäksi teen havaintoja siitä, miten suhtautuminen eri aikakausien kirjailijoihin ilmenee *Kärjessä*.

Suomalaisista kirjailijoista omat lukunsa kirjallisuushistoriassa saavat Mikael Agricola, Zacharias Topelius, Elias Lönnrot, J. L. Runeberg, Aleksis Kivi, Minna Canth, Eino Leino, Edith Södergran, Aino Kallas, Väinö Linna ja Mika Waltari. Lisäksi *Kärki 7* -kirjassa on tietoteksti Tove Janssonista. Teksteissä kerrotaan kirjailijoiden elämänkuluista, yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta sekä heidän tuotannostaan ja sen osuudesta kirjallisuuden tyylivirtausten muutoksiin. Etenkin varhaisia kirjailijoita käsittelevissä oppikirjateksteissä ja tehtävissä opetuksen sisältönä on myös kirjailija itse, ei ainoastaan kirjailija teostensa kontekstuaalisena tekijänä. Esimerkiksi Aleksis Kivestä kertovaan tekstiin liittyy tehtävä, jossa kirjoitetaan vihkoon jokaisesta kappaleesta sen pääasia. Voidaan päätellä, että Aleksis Kiven elämä nähdään merkittävänä sisältönä, jota opetellaan muistiinpanoja tekemällä.

Oppikirjateksteissä arvotetaan ja kanonisoidaan kirjailijoita määrittelemällä heidän asemaansa kirjallisuuden kentällä.

Hän [Minna Canth] on myös ensimmäinen merkittävä suomenkielinen naiskirjailija, joka koki tehtäväkseen kirjoittaa naisten kärsimyksistä miesten hallitsemassa maailmassa. (K9, 148)

Eino Leino (1878–1982), toimittaja ja kirjailija, on merkittävä suomalainen symbolisti ja kansallisromantikko. Monien hänen runojensa säkeet ovat jääneet elämään lentävinä lauseina. (K9, 162)

Mika Waltari (1908) on kansainvälisesti yksi tunnetuimpia suomalaisia kirjailijoita. (K9, 180)

Tove Jansson on Suomen tunnetuin fantasiakirjailija. Hänen teoksiaan on käännetty yli kolmellekymmenelle kielelle. Muumikirjat ovat maailmankirjallisuutta! (K8, 162)

Katkelmissa todetaan konsensuskaanonin mukaisia mielipiteitä kertomatta, kuka ne oikeastaan esittää. *Kärki* välttää kaanonin selkeää julistamista, mikä luo vaikutelman objektiivisesta esityksestä. Toteavan sävyinen teksti määrittelee kirjailijoita totutulla tavalla kyseenalaistamatta sitä. Kriittisen lukijan mielessä herää väistämättä kysymyksiä. Onko Tove Jansson Suomen tunnetuin fantasiakirjailija? Millä perusteella Minna Canth oli ensimmäinen merkittävä suomenkielinen naiskirjailija? Mitkä Eino Leinon runojen säkeet tunnetaan lentävinä lauseina?

Kärjen kirjallisuushistoriassa omat lukunsa saaneet kirjailijat päättyvät 1940- ja 1950-lukuun. Nykykirjailijoista vastaavia määritelmiä tai elämäkertatietoja ei esitetä, vaan heidän yhteydessä puhutaan kirjoittamisesta, lukemisesta, kirjailijuudesta tai teoksista. Esimerkiksi osiossa ”Lue tekstejä sarjakuvista” (K9H, 82) on katkelmia suomalaisten sarjakuvapiirtäjien haastatteluista, joissa he kertovat sarjakuviansa synnystä, työskentelystään ja urastaan sekä palautteesta, jota he ovat saaneet. Haastattelut eivät rakenna kokonaiskuvaa sarjakuvataiteilijoista henkilöinä, vaan keskittyvät teoksiin liittyviin kysymyksiin. Nykykirjailijat ovat tekoja ja sanoja eivätkä yllä kaanoniin kansakunnan kaapin päälle ihmeteltäväksi.

Ulkomaisista kirjailijoista kerrotaan eniten 7. ja 8. luokan kirjojen genrejä käsittelevissä osuuksissa. Noin aukeaman mittaisen tietotekstin ovat saaneet esimerkiksi ”J. R. R. Tolkien, fantasian isä” (K7, 152), ”Murharouva Agatha Christie” (K8, 180) ja ”Edgar Allan Poe – kauhun taitaja” (K8, 168). Myös William Shakespeare, Anne Frank ja Waris Dirie nostetaan esille tietoteksteillä. Suppea ulkomaisten kirjailijoiden esittely selittyy sillä, ettei maailmankirjallisuutta opeteta systemaattisesti, vaan kirjailijoita otetaan esimerkeiksi genrejä opetettaessa. Suomalaisista kirjailijoista kertomiseen verrattuna pääpaino ei ole kirjailijoiden tuntemisessa, vaan kiinnostuksen herättäminen lajia ja sitä edustavia teoksia kohtaan. Lisäksi ulkomaisille kirjailijoille omistetut luvut on nimetty tietoteksteiksi, mikä viittaa siihen, että niiden funktiona on myös luetuttaa tietokirjallisuutta. Vastaavia tietotekstejä on kirjallisuusosiossa kirjailijoiden lisäksi esimerkiksi jalkapalloilija Lionel Messistä. Ulkomaiset kirjailijat eivät ole niinkään opetuksen kohteita kuin välineitä.

Eri kirjailijoihin suhtaudutaan *Kärjessä* ilmeisen vaihtelevilla tavoilla. Aineistosta ilmenee voimakkaasti, että kirjailijan vaikuttamisajankohdalla on merkitystä siihen,

millä tavoin häneen suhtaudutaan. Onko Terry Eagletonin (1983/1997, 21–23) näkemys kaanonin kontekstuaalisuudesta ja muuttuvuudesta sittenkään sidottu ainoastaan tietyn hetken aikaan, paikkaan ja ihmisryhmään? Eagletonin näkemystä voidaan täydentää kysymällä, millä tavalla itse kirjailijat kantavat mukanaan esimerkiksi oman aikakautensa kirjailijakäsitystä ja miten se vaikuttaa yhä siihen, millä tavalla heihin suhtaudutaan. Väitän, että käsitys kirjailijoista ei ole ainoastaan ajallis-paikallinen kysymys, vaan riippuu myös siitä, ketä kirjailijaa kanonisoidaan ja miten häneen on suhtauduttu aiemmin. Kansakunnan kaapinpäälliset esitellään edelleen kansallissankareina, ja nykykirjailijoihin suhtaudutaan arkisesti ja brändäten. Silloin opetetaan ja toistetaan rinnakkaisia kirjailijakäsityksiä, eikä voida sanoa, että vuonna 2019 kirjailijakäsitys on tämä. Oikeastaan se, mitä pidetään tämänhetkisenä kirjailijakäsityksenä koskee lähinnä sitä, miten aikamme nykykirjailijoihin ja heidän työhönsä suhtaudutaan. Eino Leinot ja J. L. Runebergit ovat aineistossa yhä mystisiä taiteilijaneroja.

Lopuksi voidaan kysyä, miten *Kärjen* välittämä käsitys kirjailijoista vastaa opetus suunnitelman tavoitteita. Opetussuunnitelma ei mainitse kirjailijoista mitään, joskin kirjallinen kulttuuri ja kirjallisuushistoria sisältävät itsestään selvästi tuntemuksen kirjailijoista. Kirjailijoiden sijaan opetus suunnitelma painottaa voimakkaasti lukemista. *Kärki* puolestaan suhtautuu kirjallisuuteen huomattavasti opetus suunnitelmaa kirjailijakeskeisemmin. Kirjallisuuden ja tekstin suhteen määrittäminen oppimateriaalin esittämällä tavalla on valinta, jota opetus suunnitelma ei määrää.

3.6. Mitä jätetään ulkopuolelle?

Olen tähän mennessä tarkastellut sitä lajien, tekstien, teosten ja kirjailijoiden kaanonia, jota *Kärki*-kirjasarja opettaa. Mutta mitä se ei opeta? On todettu osuvasti, että kirjallisuuden historian kirjoittaminen on poisjättämisen, unohtamisen ja hylkäämisen historiaa (Vartiainen 2002, 15). Kaanon määrittäminen myös siten, mitä jätetään sen ulkopuolelle. Seuraavaksi pohdin *Kärjen* kaanonista syrjäytettyä kirjallisuutta. Kaikkea aineiston sivuuttamaa kirjallisuutta on mahdotonta huomioida, joten rajaan tarkastelun opetus suunnitelman kannalta perusteltuihin sisältöihin: kaanonin monikulttuurisuuteen, tasa-arvoon ja yleissivistykseen. Lopuksi kiinnitän huomiota siihen, etteivät tuoreimmat kirjallisuudentutkimuksen tendenssit näy *Kärjen* oppimateriaaleissa.

Opetussuunnitelmassa opetuksen arvopohjaan on kirjattu vaatimus tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Opetuksen tulee edistää taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Lisäksi kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena, ja opetuksen tulee tukea oman kulttuuri-identiteetin rakentumisen lisäksi kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan. Tavoitteena on vahvistaa moninaisuuden kunnioittamista, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja välillä sekä antaa perusta ihmisoikeuksia kunnioittavalle maailmankansalaisuudelle. (POPS 2014, 16.) Myös kirjallisuuden didaktiikassa on kehoitettu pohtimaan opetusta etnisen tasa-arvon näkökulmasta. Kirjavalintoja on tarkasteltava kriittisesti, jotta sillä ei toteutettaisi epätasa-arvoista piilo-opetussuunnitelmaa (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 58). *Kärjen* kaanonia ei voida sanoa tasa-arvoiseksi, sillä sekä maailmankirjallisuuden että kotimaisen kirjo on vahvasti painotunutta. Maailmankirjallisuudessa suositaan Anglo-Amerikkaa, kun taas kotimaisessa kirjallisuudessa syrjään jää sen moninaisuus.

On havaittu, että kaanoniin nojautuminen tarkoittaa useimmiten sitä, että muu kuin länsimainen kirjallisuus jätetään käsittelemättä (Koivisto 2006, 39). Länsimaisen kirjallisuuden käsitän Euroopan, Pohjois-Amerikan ja Venäjän kirjallisuudeksi (vrt. Vartiainen 2002, 16). Väite toteutuu myös *Kärjessä*. Sarja esittelee maailmankirjallisuuden lähinnä yksinomaan länsimaisena kirjallisuutena paria japanilaista runoa lukuun ottamatta. Lisäksi *Kärjessä* länsimaisuutta rajataan myös siten, että esimerkiksi venäläistä kirjallisuutta ei tuoda oppikirjoissa esiin lainkaan. Se jätetään kaanonin ulkopuolelle, vaikka kirjallisuudentutkimuksen kentällä sillä on vakiintunut ja arvostettu asema. Samoin aineistosta jää puuttumaan myös toisten lähinaapureiden, kuten muiden Pohjoismaiden ja Viron, kirjallisuus. Englanninkielisen kirjallisuuden suuri osuus selittyy sillä, että *Kärki* käsittelee paljon nykykirjallisuutta ja nykykirjallisuudessa englannin kielellä on tällä hetkellä voimakas valta-asema.

Kirjallisuuden kanonisoinnissa on vaikeaa välttää etnosentrisyyttä, oman kotipesän suosimista (Niemi 2000, 107–108). *Kärki* korostaa sekä tekstien, teosten että kirjailijoiden kaanonissaan erityisesti kotimaista kirjallisuutta, mikä on ymmärrettävää ja suotavaa, kun tarkastellaan peruskouluopetuksen päämääriä sekä oppiaineen tavoitteita. Kuitenkin kotimainen kirjallisuus voidaan käsittää monella tavalla, ja *Kärki*-sarja esittää sen suppeasti lähinnä suomenkieliseksi, alun perin suomeksi kirjoitetuksi kirjallisuudeksi. Seuraavaksi selvitän, millä tavalla kotimaisen kirjallisuuden monikult-

tuurisuus jää ohueksi. Monikulttuurisella tai ylijarjaisella (*transnational literature*) kirjallisuudella viitataan sellaisiin teoksiin, jotka ylittävät ja kyseenalaistavat kielellisiä, etnisiä, kansallisia, valtiollisia tai kulttuurisia rajoja (Nissilä & Rantonen 2013, 56). Opetussuunnitelman mukaan *suomen kielen ja kirjallisuuden* oppimäärän tehtävänä on ohjata suomen kielen, kirjallisuuden ja muun kulttuurin merkitystä ja asemaa monikulttuurisessa ja monikielisessä yhteiskunnassa (POPS 2014, 289). Kyse ei ole ainoastaan kulttuurisesti yksipuolisen kaanonin esittämisestä, vaan myös etnisestä tasa-arvosta, joka on määritelty keskeiseksi opetustavoitteeksi monikulttuuristuvassa Suomessa. Tasa-arvon huomioiminen opetuksessa on nykyään entistä tärkeämpää, kun suomalaisissa kouluissa on yhä enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 59). Oppilaiden on osattava kohdata toisia ihmisiä ja kulttuureja omista lähtökohdista riippumatta.

Monikulttuurisen kirjallisuuden opettaminen on merkittävää, koska se toimii kahtalaisesti. Joku oppilas tutustuu sen avulla johonkin uuteen, toinen taas löytää siitä tuttua. Samaan aikaan kirjallisuus vie tuntemattomiin maailmoihin, herättää uteliaisuutta ja ymmärrystäkin – ja toisaalta vaikkapa erilaisiin vähemmistöihin kuuluvien kirjoittajien tekstit voivat tarjota luokassa samaistumispiintoja oppilaille, jotka eivät niitä perinteisten tekstinäytteiden, klassikkoteosten ja tulkintatapojen joukosta löydä (Törmälehto 2010, 132). Kuitenkin kielellisten, kulttuuristen ja muiden vähemmistöjen kirjallisuutta on luettava myös ilman, että nämä tekstit edustavat monikulttuurisuutta. On hyvä huomata, että universaalit teemat ovat yhteisiä monenlaisten ryhmien kirjallisuudelle. Hyvyys ja pahuus, kuolema ja rakkaus, petos ja toivo, ne koskettavat kaikenlaisia ihmisiä. (Törmälehto 2010, 131.)

9. luokan oppikirjan kirjallisuusosio alkaa kappaleella, joka ilmentää hyvin oppikirjasarjan ristiriitaista suhtautumista monikulttuurisuuteen. Otsikko ”Monimuotoinen suomalainen kulttuuri” (K9, 116) viittaa kulttuuriseen moninaisuuteen, mutta aukeaman kuvissa on kliseisiä suomalaisuuden symboleita Marimekon Unikko-kuosista salmiakkiin ja leijonapaitaiseen jääkiekkoilijaan. Samalla tavalla kotimaisen kirjallisuuden monikulttuurisuus huomioidaan jossain määrin kirjavinkkauksissa ja oppikirjateksteissä, kun esimerkiksi kerrotaan, että nuortenkirjoissa näkyy Nyky-Suomen muuttuminen yhä monikulttuurisemmaksi. Kuitenkin käytännössä kirjallisuuden kaanon esitetään *Kärjessä* kielellisesti ja kulttuurisesti yksipuolisena. Monikulttuuriset kotimaiset teokset ja tekstit eivät saa oppikirjoissa näkyvyyttä.

Kotimainen kirjallisuus näyttäytyy myös kielellisesti yksipuolisena. *Kärki* esittää lähinnä suomeksi kirjoitettua ja vähäisesti alun perin ruotsinkielistä kirjallisuutta. Opetussuunnitelman kielitietoisen opetuksen tavoitteista huolimatta *Kärki* ei kiinnitä huomiota tekstien alkuperäiskieliin eikä tuo luettavaksi muunkielisiä tekstejä yhtä sarjakuvaa ja laulua lukuun ottamatta. On väitetty, että oppitunneilla unohtuu usein se, ettei suomalainen kirjallisuus ole aina suomenkielistä (Törmälehto 2010, 132). Oppimateriaalin perusteella on helppo ymmärtää, miksi näin voi käydä. *Kärjessä* ei tuoda esiin edes kirjallisuushistoriallisesti merkittävänä seikkana sitä, että kotimainen kirjallisuus oli pitkään yksinomaan ruotsinkielistä. Esimerkiksi J. L. Runebergistä ja Sakari³ Topeliuksesta mainitaan, että he olivat ruotsinkielisiä, mutta heidän teostensa ja tekstiensä alkuperäiskieli ei tule ilmi.

Kielellinen yksipuolisuus heijastaa kotimaisen kirjallisuuden etnistä yksipuolisuutta. Etnisten vähemmistöjen kirjallisuus ei yllä *Kärjen* kaanoniin. Esimerkiksi saamelaiskirjallisuus tulee esiin ainoastaan kieltä tarkasteltaessa, jolloin esimerkiksi on otettu pohjoissaamenkielinen lauluksi nimetty teksti. Sen kirjoittajaa, rap-artisti Ailu Vallea, ei mainita, ja lisäksi laulun nimi on kirjoitettu väärin (vrt. Dušši dušše duššat -blogi 2013). Romanien kirjoittamaa kirjallisuutta *Kärki* ei huomioi lainkaan. Käsittelemättä jättäminen tai huolimaton käsittely merkitsee sitä, että etnisten vähemmistöjen kirjallisuus suljetaan kirjallisuuskäsityksen ulkopuolelle tai nähdään eriarvoisena valtakirjallisuuteen verrattuna.

Kotimaisen kirjallisuuden monimuotoisuus pitää sisällään maahanmuuttajakirjallisuuden tai uussuomalaisen kirjallisuuden, käsiteryteikköä sen enempää problematisoimatta (ks. esim. Nissilä & Rantonen 2013, 56). Kansainväliset muuttoliikkeet näkyvät kirjailijakunnan ja kirjallisuuden aiheissa. Muualla Pohjoismaissa niin sanottua maahanmuuttajakirjallisuutta on ilmestynyt jo vuosikymmeniä, mutta Suomessa tämä kirjallinen ilmiö on noussut vahvemmin esiin vasta 2000-luvulla. Ulkomaalaistaustaisten kirjailijoiden esiinnousu on aiheuttanut keskustelua monikulttuurisen kirjallisuuden merkityksestä ja maahanmuuttajakirjailijoiden asemasta. (Nissilä & Rantonen 2013, 55.) *Kärki* huomioi maahanmuuttajakirjallisuutta yhdessä oppikirjatekstissä.

³ *Kärki* käyttää Zacharias Topeliuksesta nimeä Sakari Topelius, mikä myös vähentää kirjailijan tunnistamista ja tunnustamista ruotsinkieliseksi.

Viime vuosina suomalaista kirjallisuutta ovat rikastuttaneet maahanmuuttajataustaiset kirjailijat. Jugoslaviaalaissyntyinen Pajtim Statovci kertoo romaanissaan *Kissani Jugoslavia* (2015) albaaniperheen tarinan: ”Sodan jälkeen olimme irtolaisia, marginaaliin työnnettyjä kiertolaisia, ihmisiä vailla kotimaata, identiteettiä ja kansallisuutta.” Elämä ei helpotu Suomessakaan, mutta eteenpäin on mentävä. (K9, 201)

Lisäksi kirjavinkkauksissa mainitaan niminä Ranya ElRamlyn *Auringon asema* ja Farahin *Aavikon tyttäret*. Tekstinäytteitä monikulttuurisesta kotimaisesta kirjallisuudesta ei ole. Tämän perusteella maahanmuuttajakirjallisuus tunnustetaan, mutta sen opettamista ei nähdä *Kärjessä* olennaisena.

Yksipuoleisen kotimaisen kirjallisuuden kaanonin esittäminen ei ole uutta, mutta se, mitä ulkopuolelle suljetaan, on vaihdellut. Suurin osa varhaisista kirjallisuushistorioista on kirjoitettu kansallisesta näkökulmasta, ja kaanoniin on valikoitu kirjallisuus, jota on pidetty kansalle yhteisenä. Kaanon on vahvistanut kielellisesti ja kulttuurisesti monoliittista kansallishenkeä – samalla kun se on ollut väline sulkea pois suomenruotsalainen kirjallisuus, työväenkirjallisuus sekä suuri osa naisten kirjoittamasta kirjallisuudesta. Kirjallisuushistorioissa kuitenkin ilmaistaan harvoin suoraan arvoperusteita, joiden mukaan kirjallisuutta niihin valikoidaan. (Lappalainen 1990, 75.) *Kärjen* kaanonista voidaan päätellä, että sen yhtenä arvoperusteena on edelleenkin jonkinlainen kansallinen yhtenäisyys. Kun suomalainen kirjallisuus esitetään kielellisesti ja etnisesti yksipuolisena, voidaan sanoa, että se sulkee pois suomenruotsalaista kirjallisuutta, maahanmuuttajakirjallisuutta ja etnisten vähemmistöjen kirjallisuutta. Erityisen yllättävää tämä on siksi, että verrattuna varhaisiin kirjallisuushistorian kirjoituksiin elämme jatkuvasti kiihtyvässä globalisaation ajassa, jossa kulttuurinen moninaisuus lisääntyy jatkuvasti, myös Suomessa. Tätä *Kärki* välittää lähinnä oppikirjatekstin sanoin, kaanonissa kotimaisen kirjallisuuden kielellinen ja etninen variaatio ei pääse esille.

Kärjen kaanonin alueellisen kattavuuden lisäksi voidaan tarkastella sen ajallisia painotuksia. Opetussuunnitelma ohjaa tutustumaan kirjallisuuden keskeisiin tyylivirtauksiin sekä yleisen ja suomalaisen kirjallisuuden vaiheisiin (POPS 2014, 292). Suomen kirjallisuushistoria Mikael Agricolasta Sofi Oksaseen käydään läpi 9. luokan kirjoissa, mutta maailmankirjallisuuden vaiheita ei esitetä jatkumona, vaan klassikoita nostetaan esiin esimerkiksi lajien havainnollistamisen yhteydessä. Giovanni Boccaccio, Guy de Maupassant, William Shakespearen, Molière ja Jane Austen hajanaisesti edustamiinsa

lajeihin ripoteltuina ovat riittämättömiä esittämään yleisen kirjallisuushistorian vaihteita. Tämän perusteella *Kärki* tulkitsee, ettei yläkoulun kirjallisuudenopetuksen tehtävänä ole kirjallisen yleissivistyksen välittäminen. Väitän, että tämä aiheuttaa mahdollisesti vaikeuksia jatko-opinnoissa. Esimerkiksi lukion nykyisen opetussuunnitelman mukaan (LOPS 2015) Suomen ja maailman kirjallisuushistoria opiskellaan yhden kurssin aikana, joten opittavaa on paljon ja tahti on tiivis. *Kärkeä* lukemalla oppilas voi kulkea läpi peruskoulun tietämättä lainkaan esimerkiksi antiikin tai keskiajan kirjallisuudesta.

Toinen kaanonin aikaperspektiiviin liittyvä varjoalue on suomalaisen nuortenkirjallisuuden klassikot, sillä *Kärki* esittelee nuortenkirjaklassikkoina vain maailmankirjallisuutta. On vaikea keksiä selitystä sille, miten tällaiseen rajaukseen on päädytty. Nuortenkirjaklassikoita ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan, mutta käsitän sen sisältyvän suomalaisen kulttuurin ja kirjallisuuden tuntemukseen. Erityisen merkityksellistä tämä on oppilaille, joilla ei ole vapaa-ajalla ympärillään aikuisia, jotka siirtäisivät omaa lukemiskulttuuriperinnettään seuraaville sukupolville. Kotimaiset nuortenkirjaklassikot voisivat myös avata nuorille näkymiä sukupolvien välisten kuilujen yli. Lukemalla he voisivat ymmärtää paremmin vanhempiaan ja isovanhempiaan sekä käsittää, miten samanlaista ja erilaista nuoruutta eri aikoina eletään.

Kärki tarjoaa lukijalleen laajan kirjon erilaisia tekstejä ja innostaa monin keinoin lukemaan. Kuitenkin mietityttämään jää, kuinka hyvin oppilaalle henkilökohtaisesti tärkeät kaunokirjalliset tekstit pääsevät esille opetuksessa. Opetussuunnitelma määrää monilukutaidon yhteydessä, että opetuksessa tarkastellaan oppilaille merkityksellisiä tekstejä ja heitä itseään kiinnostavia sisältöjä (LOPS 2014, 23). Tämän puuttuminen on esitetty myös yhtenä äidinkielen ja kirjallisuudenopetuksen ongelmana siitä huolimatta, että oppilaskeskeisyyttä on pyritty kehittämään (ks. esim. Kainulainen & Kainulainen 2014, 139). *Kärki* tarjoilee tekstejä niin tehokkaasti, ettei se osallista oppilasta hänelle merkittävien tekstien käyttöön ja jakamiseen opetuksessa.

Kärjen runsas tekstien tarjonta voi laajentaa oppilaan lukemistottumuksia, mutta entä jos niistä mikään ei kiinnosta oppilasta? Kuinka hyvin oppikirjan tekijät osaavat arvioida yläkoululaisten kirjallisen maun? Hyvänä esimerkkinä osallistamisesta voidaan kuitenkin mainita *Kärjen* tehtävä, jossa oppilasta pyydetään tuomaan kouluun suomenkielisen lempikappaleensa sanat. Sanoituksia tarkastellaan runoanalyysin keinoin.

Tällöin usein vaikeana koettu lyriikka tulee lähelle oppilasta. Oppilas laajentaa näkemystään tutusta tekstistä ja huomaa, että tekstejä voi lähestyä monella tavalla. Sisäinen motivaatio kirjallisuuden opiskeluun kasvaa, kun oppilas saa valita autonomisesti tunnilla käsiteltävän tekstin. Lisäksi oppilaat voivat tutustua toistensa teksteihin ja toteuttaa samalla vertaisvinkkausta. On harmillista, ettei tämänkaltaisia tehtäviä ole *Kärjessä* enempää.

Oppilasta tulisi ohjata myös luettavien teosten valintaan, jotta hänelle kehittyy taito löytää kirjallisuutta. Valinnanvapautta esiintyy lähinnä kirjavinkkausaukeamilla, joissa luettavaksi valitaan jokin aukeamalla mainituista tai muu aihepiiriin liittyvä teos. Itsenäiseen lukemisen etsintään *Kärjessä* ei kuitenkaan ohjata, joten opettajalla on tärkeä rooli taidon opettamisessa. Lukemisinnostuksen kannalta on merkittävää, että oppilaalla on keinoja saada luettavaa, tie kirjallisuuden luo. Tämä mainitaan myös oppiaineen opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteereissä: ”Oppilas löytää itsenäisesti itselleen ja tilanteeseen sopivaa luettavaa, kuunneltavaa ja katseltavaa” (POPS 2014, 293).

Lopuksi voidaan pohtia sitä, mitä *Kärjen* kirjallisuudenopetuksen ulkopuolelle jää kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta. *Kärki* sivuuttaa tuoreimmat tutkimuksen tendenssit ja välittää siten osittain vanhentunutta käsitystä kirjallisuudesta. Vuosituhannen vaihteen jälkeen uudenlaiset ekologiset kauhukuvat sekä ympäristöaktivismiin ja globalisaatiokriittisten liikkeiden nousu on vaikuttanut kirjallisuuden sisältöihin ja kuvastoihin: luonnon ja kulttuurin suhteesta on tullut yksi kirjallisuuden merkittävimmistä eettisistä kysymyksistä (Lahtinen 2013, 95). Tarkastelemassani aineistossa ekokriittiset näkökulmat kirjallisuuteen ohitetaan lähes täysin. Luonto on läsnä esiteltävissä teoksissa ja tekstinäytteissä, mutta ihmisen ja luonnon suhdetta sekä siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä ei oteta esiin. Ympäristönäkökulmaa sivutaan ainoastaan sci-fin yhteydessä Emmi Itärannan *Teemestarin kirjaan* liittyvissä harjoituksissa. Ekokriittisten näkökulmien puuttuminen on hämmästyttävää, koska kyseessä on jo vuosikymmeniä kehitetty ja vakiintuneen aseman saavuttanut tutkimussuuntaus. Lisäksi se on ilmiönä laajempi kuin tutkimussuuntaus – ekokriittiset kysymyksenasettelut lävistävät eri medioita myös populaaristi. Ne ovat läsnä paradoksaalisesti kaikkialla muualla paitsi kirjallisuuden kouluopetuksessa.

Myöskään tämän hetken kirjallisuudentutkimuksessa puhuttavaa posthumanistista paradigmaa ei *Kärjessä* näy. Oppimateriaali korostaa ihmiskeskeisyyttä esimerkiksi painottamalla ihmisten elämäntarinoita ja kirjailijoiden kytköksiä teksteihin. Samoin uusmaterialiset näkökulmat jäävät aineistosta puuttumaan. Posthumanististen tendensien lisäksi viime aikoina esillä ovat olleet myös kulutuksesta, työstä, yhteiskuntaluokista ja uusliberalismista kiinnostuneet tutkimussuunnat. *Kärjessä* näihin liittyvää yhteiskunnallista tematiikkaa ja diskursseja ei huomioida.

Oppimateriaaleja tarkastelemalla voidaan päätellä, että kirjallisuuspedagogiikka yhtenä kirjallisuudentutkimuksen alueena on eriytynyt muista ajankohtaisista tutkimusaloista. Kirjallisuuspedagogiikkaa ohjaavat toisaalta omat vanhat traditionsa, toisaalta tulevaisuutta ennakoivat yhteiskunnalliset vaatimukset opetussuunnitelmien muodossa. Kiinnostava kysymys on, jätetäänkö kirjallisuuspedagogiikka omaan rauhaansa jatkamaan omia perinteitään vai voisiko se sisäistää kirjallisuudentutkimuksen muilta osa-alueilta jotakin lisää. Tai toisaalta, voiko kirjallisuuspedagogiikka tuoda muuhun kirjallisuudentutkimukseen erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja?

4. MITÄ *KÄRKI* OPETTAA KIRJALLISUUDESTA JA KIRJALLISUUDELLA?

Kirjallisuuskäsitys kertoo, mitä kirjallisuus on, mutta myös sen, millaisena sitä pidetään ja miten siitä puhutaan. Kun opetetaan tiettyä kirjallisuudesta puhumisen diskurssia, opetetaan samalla myös sitä, mikä on oikea tapa tuottaa diskurssia ja mikä ei: diskurssi sisältää tavan nähdä, valita ja tulkita kirjallisuutta (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 50). Edellisessä käsittelyluvussa analysoin *Kärki*-oppimateriaalisarjan kirjallisuuskäsitystä tarkastelemalla sen rakentamaa kaanonin ja suhdetta kaanonin eri elementteihin, kuten lajeihin, teksteihin ja kirjailijoihin. Tässä pääluvussa jatkan kirjallisuuskäsityksen hahmottamista selvittämällä kirjallisuudelle annettuja merkityksiä oppikirjateksteissä ja tehtävänannoissa. Tarkastelen, millaisia funktioita kirjallisuudella oppikirjojen mukaan on. Onko sillä itseisarvoinen paikkansa maailmassa vai korostuuko oppimateriaaleissa kirjallisuuden välineelliset hyötynäkökulmat?

Jokainen *Kärki*-sarjan oppikirja on jaettu seitsemään sisältöalueeseen, joista ”Lue kirjallisuutta” keskittyy kirjallisuudenopetukseen. Kirjallisuus on pitkälti eristetty muista oppiaineen sisällöistä omaksi alueekseen. Kirjallisuutta opettava osio on pääluvuista laajin ja sijoittuu järjestyksellisesti jokaisessa oppikirjassa kuudenneksi eli kirjojen loppupuolelle. Opetettavan kohteen sijoittuminen oppikirjoissa ei ole merkityksetöntä, koska oppikirjojen vaikutuksen opettamiseen on todettu olevan niin vahva, että se määrää pitkälti paitsi opetettavat sisällöt, myös niiden esittämisjärjestyksen (Mikkilä & Olkinuora 1995, 98–99). *Kärki*-sarjassa on valtavasti materiaalia kirjallisuudenopetukseen, mutta mikäli opettaja opettaa äidinkieltä ja kirjallisuutta kirjojen esittämässä järjestyksessä, riskinä on, ettei siihen ehditä keskittyä. Kirjallisuus ei saisi olla aihealue, jota opetetaan sen verran kuin aikaa jää oppiaineen muilta opetussisällöiltä. Kieli ja kirjallisuus ovat oppiaineessa yhtä arvokkaita ja toisiaan tukevia komponentteja.

Aloitan kirjallisuudelle annettujen merkitysten tarkastelun analysoimalla aineiston tapoja puhua kirjallisuudesta sekä sen kirjallisuushistoriankirjoitusta ja kirjallisuusinstituution opettamista. Sen jälkeen pohdin kirjallisuuden välineellisiä merkityksiä tutkimalla lukemiseen kannustamista, kielen oppimista ja kasvatuksellisia näkökulmia. Lopuksi vielä arvioin, onko *Kärjessä* sijaa sille, että kirjallisuus nähtäisiin nautintona, esteettisenä elämyksen tai itseisarvoisena taiteena.

4.1. Kirjallisuudesta puhumisen välineet aineistossa

Yksi mahdollinen suhtautuminen kirjallisuuskäsitykseen on Terry Eagletonin (1983/1997, 19–20) esittämä reseptipainotteinen näkemys, jossa irrottaudutaan tekstistä ja keskitytään sen vastaanottoon. Tällöin tekstiä ei määritellä luonteen perusteella, vaan sen mukaan, miten joku päättää sitä lukea. Tässä mielessä kirjallisuudella ei ole myötäsyntyisiä ominaisuuksia, vaan kyse niistä lukuisista tavoista, joilla ihmiset suhteuttavat itsensä teksteihin. Äärimmillään tämä tarkoittaa sitä, että mitä tahansa kirjoitusta voidaan lukea ei-pragmaattisesti tai runollisesti.

Jos istun nenä kiinni rautatieaikataulussa, mutta tarkoitukseni ei ole löytää junayhteyttä, vaan kokea vauhtiin ja modernin olemassaolon monimutkaisuuteen liittyviä tuntemuksia, voidaan sanoa että luen aikataulua kirjallisuutena. (Eagleton 1987/1997, 20)

Eagleton ehdottaa, että siksi kirjallisuus on mitä tahansa kirjoitusta, jota joku jostain syystä arvostaa.

Myös *Kärjen* välittämään kirjallisuuskäsitykseen sisältyy sekä se, mitä kirjallisuus on ja se, millaista se on. Terry Eagletonin luonnehdinnan mukaan (1983/1997, 20–21) kirjallisuus ei ole ontologinen, vaan funktionaalinen termi⁴, sillä se ei kerro asioiden pysyvästä olemisesta, vaan siitä mitä me teemme. Hän esittää, että termi kertoo tekstin roolista sosiaalisessa kontekstissa, tavoista käyttäytyä, tarkoituksista joihin sitä käytetään ja sen ympärillä olevista inhimillisistä toiminnoista. Sen vuoksi keskeistä ei ole ainoastaan se, mitä kirjallisuudesta puhutaan, vaan on kiinnitettävä huomiota siihen, miten siitä puhutaan ja miten siitä opetetaan puhumaan. Kouluopetus ja oppimateriaalit välittävät tietynlaista tapaa suhtautua kirjallisuuteen, mihin liittyy myös arvoja ja jopa ideologioita. Se, miten kirjallisuudesta puhutaan ja miten sitä opetetaan lukemaan, ilmentävät vallitsevaa kirjallisuuskäsitystä. Eagletonin ajatukseen nojautuen voidaan sanoa, että koulu opettaa tietynlaisen lukutavan, joka tekee tekstistä kirjallisuutta. Toisaalta tarkastelussa on huomioitava, että kouluopetuksen kirjallisuuskäsitys on jo lähtökohtaisesti pragmaattinen.

⁴ Toisaalta itse väitän, että kirjallisuuden käsitteellä on myös ontologinen tarkoite, joka ilmenee kaanonina.

Erityisen keskeinen kirjallisuudentutkimuksen anti opetukselle on uuskritiikistä alkanut lähilukemista painottava lukutapa sekä sen perinteenä vakiintunut analyysikäsitteistön käyttäminen tekstin tulkinnan työkaluna. Käsitteiden mielletään kuuluvan oppiaineen opetukseen itsestään selvästi, mikä on näkynyt vuosikymmeniä sekä opetussuunnitelmissa että oppimateriaaleissa. Nykyisen opetussuunnitelman mukaan *suomen kieli ja kirjallisuus* -oppimäärän tavoitteena on ”harjaannuttaa oppilasta tekemään havaintoja teksteistä ja tulkitsemaan niitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen sekä vakiinnuttamaan ja laajentamaan sana- ja käsitevarantoa” (POPS 2014, 290). Sisältöalueissa mainitaan yläkoulussa lisääntyvä kirjallisuuden käsitteiden käyttö.

Harjoitellaan kirjallisuuden analyysi- ja tulkintataitoja ja lisätään käsitteiden käyttöä tekstien tarkastelussa ja vertailussa. Tunnistetaan ja tulkitaan kielen kuvallisuutta ja symboliikkaa ja syvennetään fiktion kielen ja kerronnan keinojen tuntemusta. (POPS 2014, 291)

Opetussuunnitelman mukaan käsitteistön hallitsemisella on funktionaalinen arvo. Käsitteiden avulla analysoidaan ja tulkitaan fiktiivisten tekstien kieltä ja kerrontaa. Opetettavia käsitteitä tai niiden määritelmiä ei ole kuitenkaan määrätty valtakunnallisesti, minkä on nähty tuottavan epätasa-arvoisia asetelmia erityisesti ylioppilaskirjoituksissa (ks. Kouki 2009).

Kärki-oppimateriaalisarjan esite lupaa noudattaa opetussuunnitelman linjausta: ”Kärjessä opetetaan ja käytetään kirjallisuudesta puhuttaessa ja kirjoitettaessa tarvittavaa metakieltä” (Sanoma Pro 2016b). Tulkitseen metakielen viittaavan kirjallisuudentutkimuksessa vakiintuneeseen analyysikäsitteistöön. Analyyttisen lukutavan tärkeys näkyy myös *Kärjen* oppikirjatekstissä, jossa määritellään kirjallisuuden luonnetta.

Tietokirjallisuudessa asiat esitetään selkeällä yleiskielellä. Kaunokirjallisuudessa taas kerrotaan paljon niin sanotusti rivien väleissä eli lukijan on pääteltävä annetuista vihjeistä monta asiaa. Kaikkea ei sanota suoraan. Fiktiota siis pitää opetella lukemaan, jotta romaaneista ja runoista ymmärtää enemmän ja jotta niistä pystyy nauttimaan. (K7, 112)

Katkelmasta syntyy mielikuva siitä, että tietokirjallisuutta osaavat lukea kaikki, mutta kaunokirjallisuutta ei. Kaunokirjallisuus esitetään vaikeasti ymmärrettävänä – ja ymmärrys on edellytys sille, että sen lukemisesta voi nauttia. Samankaltaisia huomioita on nostettu esiin aiemmin myös lukion kirjallisuudenopetuksesta. Kirjallisuus vaikuttaa olevan jotakin arvotuksellista, jota ei voi tunteella ymmärtää (Koivisto 2006, 41).

Samalla aukeamalla *Kärki* esittää ratkaisun siihen, miten kirjallisuutta opitaan lukemaan. Oppikirjatekstin viereisessä taulukossa selitetään 13 kirjallisuuden analyysin käsitettä. Käsitteet on otsikoitu ”Työkaluja fiktion lukemisen avuksi” (K7, 112–113). On totta, että kaunokirjallisen tekstin lukeminen on monin tavoin erilaista kuin tietotekstin lukeminen ja että käsitteillä on merkittävä rooli kirjallisuuden opettamisessa. Käsitteitä tarvitaan, jotta kirjallisuudesta voidaan puhua. Elina Koukin (2009, 11) mukaan kirjallisuustieteellisiä käsitteitä opetetaan siksi, että ne ovat käteviä työkaluja, joiden avulla pystyy ymmärtämään ja jäsentämään tekstien maailmaa. Koukin mukaan niiden avulla ryhmitellään ja eritellään asioita tulkinnan kannalta mielekkäästi.

Olen *Kärjen* kanssa opetus suunnitelman mukaisesti yhtä mieltä siitä, että kirjallisuuden metakieltä tarvitaan ja fiktion lukemista pitää opetella. On kuitenkin problemaattista väittää oppikirjassa, että kaunokirjallisuutta on osattava lukea erityisellä tavalla, jotta sitä voi lukea. Se, ettei lukemisesta voisi nauttia analysoimatta tai ymmärtämättä tekstiä täydellisesti, viittaa siihen, ettei *Kärki* tunnusta kirjallisuuden taiteellista itseisarvoa ja erilaisia tapoja lukea. Tämänlaisen kirjallisuuskäsityksen opettamisen valossa on helppo ymmärtää sitä, miksi moni karttaa esimerkiksi runoja sen vuoksi, että niitä ei ymmärretä ja ne koetaan vaikeiksi. Tarvittaisiin lupaa tutustua ennakkoluulottomasti teksteihin sillä ajatuksella, että katsotaan, mitä niistä saa irti. Joskus se voi olla runoissa yksi onnistuneesti kiteytetty metafora, toisinaan taas voi nauttia ainoastaan tekstin äänteellisyydestä tai rytmistä. *Kärki* puolestaan opettaa ymmärtävää ja analyytistä, tekstien sisältöä korostavaa lukutapaa.

Kärki-sarja antaa metakielen sanastoksi seuraavat lähinnä proosan analyysissä käytettävät käsitteet: aihe, alku, aukkokohta, ennakointi, henkilö, juoni, kertoja, käännekohta, loppu, miljö, näkökulma, takauma ja teema. Lyriikkaa opettaessa määritellään aihe, alku- ja loppusointu, runon puhuja, säe, säkeistö, teema, toisto ja vertauskuvallisuus. Kielen keinoista esillä ovat kielikuva, vertaus, metafora, elollistaminen, inhimillistaminen ja ääntä jäljittelevät verbit, mutta niitä ei kytkeä lyriikkaan. Kalevalaisesta mitasta ja symboleista puhutaan kirjallisuushistoriaosiossa. Draaman käsitteistä oppikirjasarja puhuu dialogista, kohtauksesta, monologista, näytöksestä, parentesista ja repliikistä. Käsitteet annetaan *Kärki*-sarjassa useimmiten listoina. Esimerkkejä käsitteiden käytöstä on lähinnä runon kohdalla. Kaunokirjallisen tekstianalyysin mallintaminen on vähäistä.

Kirjallisuustieteellisten analyysityökalujen lisäksi kirjallisuudesta puhumiseen liittyy myös genrejen ja kirjallisten virtausten erikoissanasto. Tekstilajilähtöinen *Kärki* esittää kirjallisuuden yhteydessä valtavan kirjon proosan lajien ja alalajien määritelmiä ekotopiasta moderniin chick litiin ja paranormaalista romantiikasta kovaksikeitettyyn dekkariin. Lyriikasta esillä on kirjallisuushistorian virtausten mukaiset runouden lajit sekä tanka ja haiku. Draamasta opetetaan komedia, satiiri ja tragedia. Lajit on määriteltä useimmiten sekä kuvailemalla että mainitsemalla esimerkkiteoksia lajien edustajista. Lisäksi lajien nimet on lihavoitu, mikä korostaa niitä käsitteinä ja luo vaikutelman, että niiden muistaminen on tärkeää. Kuitenkin jokaisen lajin ja alalajin muistaminen ilman tekstiesimerkkejä on todennäköisesti yläkoululaiselle haastavaa. On myös tutkittu, että irralliset termit ja käsitteet häipyvät lukijan mielestä nopeasti, jos ne eivät ymmärrettävästi liity mihinkään asiakokonaisuuteen – ja toisaalta irrallisilla käsitteillä ole mitään käyttöä, vaikka ne muistaisikin (Häkkinen 2002, 85). Lajisanaston kohdalla lukijalle jää epäselväksi, onko tavoitteena osata esimerkiksi rikoskirjallisuuden viisi alalajia vai kerrotaanko eri lajeista sen vuoksi, että kirjallisuudesta syntyi laaja mielikuva. Opettajan on määriteltävä niin itselleen kuin oppilaillekin täsmällisesti, mitkä käsitteet ovat merkittäviä. Keskeistä on pitää mielessä metakielen opettamisen ja oppimisen syvimmit tavoitteet.

Pääsääntöisesti *Kärjessä* esitetyt käsitteet ja niiden määritelmät noudattavat vastaavia kirjallisuudentutkimuksen käsitteitä. Toisinaan voidaan kuitenkin havaita pieniä eroavaisuuksia. Esimerkiksi kertojan määritelmä tutkimissani oppikirjoissa poikkeaa siitä, miten se kirjallisuudentutkimuksessa yleensä mielletään.

Kuka kertomuksessa on äänessä? **Hänkertoja** on yleensä kaikkietävä. Silloin kertoja tietää esimerkiksi henkilöiden ajatukset. **Minäkertoja** on yksi kirjan henkilö. Silloin hänen tietonsa rajoittuvat siihen, mitä yksi henkilö voi tietää. (K7, 113)

Kärjessä puhutaan minäkertojasta ja hänkertojasta, jolla viitataan oppikirjan mukaan ”yleensä” kaikkietävään kertojaan. Kirjallisuudentutkimuksessa tyypillistä on erottaa kertojan persoona ja diegeettisyys toisistaan. On kuitenkin mahdotonta sanoa, joutuuko eroavaisuus käsitteiden yksinkertaistamisesta vai näkemyserosta.

Teeman opettamisessa *Kärki* yhdistää käsitteen erilaisia määritelmiä, mistä aiheutuu ristiriitaisuutta: ”Lukija miettii lukemansa perusteella, mitä teos haluaa sanoa ihmi-

sestä ja ihmisten maailmasta. Ikuisia teemoja ovat muun muassa rakkaus, viha, syyllisyys, anteeksianto, ahneus ja valta.” (K7, 113) Oppikirjatekstin mukaan teema siis kysyy, mitä teos sanoo ihmisestä ja maailmasta. Näin muotoiltuun kysymykseen ei kuitenkaan voi vastata esimerkiksi rakkaus, vaan se edellyttää myös tietoa siitä, mitä rakkaudesta halutaan sanoa. Voidaan todeta, että *Kärki* nojautuu määritelmällisesti akateemisesti vakiintuneeseen käsitteistöön, mutta yhdistelee ja yksinkertaistaa näkemyksiä kirjallisuudentutkimuksesta poikkeavilla tavoilla.

Opetussuunnitelmassa käsitteiden käyttö liitetään kirjallisuuden analyysi- ja tulkintaitoihin (POPS 2014, 291). Keskeistä ei ole vain käsitteiden muistaminen litania, vaan taito käyttää niitä. *Kärjessä* oleviin kaunokirjallisiin teksteihin liittyy runsaasti analyysi- ja tulkintatehtäviä. Useimmiten tehtävät liittyvät proosatekstien juoniin sekä henkilöhahmojen ajatuksiin, tunteisiin ja toimintaan. Esimerkiksi Ewa Christina Johanssonin kauhunovelliin liittyy seuraavanlainen tehtävä:

Lue *Vahanukke*-novelli.

- a. Missä Roope ja Rosita vierailevat?
- b. Millaiseksi Roope tuntee olonsa?
- c. Mihin Rosita haastaa Roopen?
- d. Miksi Roope suostuu, vaikkei haluaisi?
- e. Mitä Roopelle tapahtuu, kun hän jää yksin kauhukammioon?
- f. Miten Rosita suhtautuu, kun Roope kertoo hänelle tapahtuneesta?
- g. Mitä Rosita haluaa todistaa jäämällä yksin kauhukammioon?
- h. Miksi Roope huutaa, kun hän katsoo Rositaa silmiin?
- i. Mitä Rositalle on tapahtunut? (K8, 175)

Tekstinäytteiden henkilöhahmoja, tapahtumia ja kausaalisuhteita ohjataan tarkastelemaan kysymysten avulla – missä, millainen, miksi, miten, mitä? Kysymykset ohjaavat tekstin tulkintaan ja jättävät mahdollisuuksia myös erilaisille tulkinnoille. Oppikirjan tehtävänanto yksin ei kuitenkaan riitä opettamaan tulkinnan subjektiivisuutta ja relativistisuutta, vaan opettajan toiminta ratkaisee, millaisen tavan tulkita tekstejä oppilaat oppivat. Opettajan tehtävänä voi toisinaan olla se, että hän häivyttää opiskelijoiden oletuksen yhdestä oikean tulkinnan olemassaolosta (Lahtinen 2007, 171). *Kärjen* laadullisten kysymysten monimuotoisuus tukee erilaisten tulkintojen hyväksymistä ja niistä keskustelemista. Tämä on tärkeää, koska opiskelijoiden toisistaan poikkeavien tulkintojen on esitetty olevan jopa tehokkaampia pohdinnan käynnistäjiä kuin opettajan esittämien vaihtoehtojen (Lahtinen 2007, 171).

Tehtävässä havainnollistuu myös se, että *Kärki* ohjaa proosan analyysissä kiinnittämään huomiota erityisesti henkilöhahmoihin, juoneen ja jossain määrin myös miljööseen. Tehtävässä ei mainita ainuttakaan kirjallisuustieteellistä käsitettä, mikä ei ole poikkeuksellista aineiston tehtäville. Menettelyssä on kuitenkin eroja sen mukaan, onko kyseessä proosaa vai lyriikkaa edustava teksti. Siinä missä proosaa analysoidaan pitkälti ilman käsitteitä, runojen tulkinnassa painottuu ensisijaisesti muotoseikkojen ja kielenkäytön erityispiirteiden tarkastelu käsitteitä käyttäen. Sen vuoksi runojen sisältö jää toisinaan syrjään ja itse tulkinta niukaksi. Näytelmää *Kärki* käsittelee niin vähän, ettei siitä voida tehdä vastaavia päätelmiä.

Tehtävästä ilmenee myös se *Kärjen* kirjallisuudenopetusta luonnehtiva piirre, ettei motiiveihin, aiheeseen ja teemaan kiinnitetä välttämättä huomiota. *Kärki* ohjaa harjoittamaan analyysitaitoja ilman, että sitä seuraa kokonaistulkintojen muodostaminen. Analyysi jää usein yksittäisten tapahtumien ja henkilöhahmojen tasolle, koska kysymysten avulla tehtyjä havaintoja ei koota yhteen. Kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta ei voida olla kysymättä, miksi analyysin olennaisin osa jätetään tekemättä. Eikö sitä nähdä *Kärjessä* merkittävänä? Vai onko se oppimateriaalin tekijöiden mielestä liian haastavaa yläkoululaiselle? Toisaalta voidaan kysyä, jättääkö motiivin, aiheen ja teeman käsitteisiin liittyvä määritelmien kirjo ja häilyvyys ne kouluopetuksessa sivuun. Kun ei tiedetä tarkasti, mitä ne tarkoittavat, ei niitä myöskään painoteta oppimateriaaleissa.

Tekstikatkelmiin liittyvät tehtävät ovat toisinaan pinnallisia siksikin, ettei niissä useinkaan pohdita tekstin sanomaa tai vaikuttavuutta ja sitä, miksi, missä ja milloin teksti on kirjoitettu. Analyysitaitojen painottamisen lisäksi *Kärki* toteuttaa lähilukemisen traditioita siten, että tekstejä ohjataan käsittelemään irrallisina vailla havaintojen ja tulkintojen sitomista kontekstiin. On yllättävää, että vaikka oppikirjatekstit kertovat teosten läheisistä yhteyksistä todellisuuteen tuomalla esiin vaikkapa niiden yhteiskunnallisia merkityksiä, kaunokirjallisiin teksteihin liittyvät tehtävät eivät ohjaa tekstien lukemiseen minkään kehyksen läpi tai kontekstualisoimaan niitä ajallisesti tai paikallisesti. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kirjallisuushistoriaosuuteen sisältyvien tekstinäytteiden tehtävissä syntykonteksti huomioidaan lähinnä kielellisellä tasolla, kun lukijaa ohjataan vaikkapa etsimään vanhoja ilmauksia ja kääntämään niitä nyky-suomeksi.

4.2. Kirjallinen yleissivistys ja maku

Erityisesti 1970- ja 1980-luvun opetussuunnitelmissa yhdeksi kirjallisuudenopetuksen tehtäväksi määriteltiin oppilaiden kirjallisen maun kehittyminen. Oppilaita tutustutettiin sekä korkeakirjallisuuteen että populaarikirjallisuuteen vastakohtaistamalla niitä toisiinsa. Kirjallisen yleissivistyksen ja klassikkojen tuntemuksen merkitys on sanottu näkyvän vielä 2000-luvunkin opetussuunnitelmissa. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 54.) Uusimmassa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) kirjallisuudenopetuksen tavoitteena ei mainita enää kirjallista yleissivistystä, vaan opetuksen tehtävänä tiivistetysti on ”lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen, kulttuurintuntemuksen syventäminen, eettisen kasvun tukeminen sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastaminen” (POPS 2014, 287–288). Käsitän, että kirjallisuus sisältyy kulttuurintuntemuksen oppimistavoitteeseen. Sen rinnalla kirjallisuudella on tavoitteita, joissa korostuu sen välineellinen tehtävä opetuksessa.

Näennäisesti *Kärki* arvioi teoksia vähäisesti. Se ei opeta kirjallista makua tai populaarikirjallisuuden ja viihdekirjallisuuden jyrkkiä raja-aitoja. Arvottomasta kirjallisuudesta ei puhuta, eikä oppilaita ohjata juurikaan arvioimaan kirjallisuutta. Lukukokemuksia eritellään pääasiassa muilla tavoin kuin hyvä–huono-akselilla. Arvovapaata kirjallisuudenopetusta ei kuitenkaan ole, vaan merkityksellisen ja vähemmän merkityksellisen kirjallisuuden ero tulee *Kärjessä* esiin lähinnä siinä, mitä lajeja, tekstejä ja teoksia sivuilla on valittu ja kuinka paljon niitä käsitellään. Hyvää kirjallisuutta sen mukaan on kaikki, mikä on kirjallisuutta eli mistä oppikirjoissa kerrotaan. Lisäksi puhe klassikoista olettaa, että on olemassa klassikkoja ja ei-klassikkoja. Koska *Kärjessä* tuodaan esiin perinteisen kaanonin mukainen klassikkokirjo, voidaan päätellä, että se näkee kirjallisuudenopetuksen yhtenä päämääränä yhä klassikkojen tuntemuksen ja kirjallisen yleissivistyksen.

Kärjen kirjallisuuskäsityksen mukaan merkittävää kirjallisuudessa ja kirjallisuudenopetuksessa on säilyttäminen.

Kirjallisuus on ihmiskunnan muisti. Kirjojen avulla kurkistetaan sekä menneisyyteen että tulevaisuuteen. Historialliset romaanit kertovat, miten ennen elettiin ja mitä tapahtui kymmeniä tai satoja vuosia sitten. Tieteiskirjallisuudessa ennustetaan tulevaisuutta. Millainen maailma voisi olla vaikkapa sadan vuoden kuluttua? (K7, 112)

Katkelmassa viitataan kirjallisuuteen ajallisena jatkumona ja siltana ihmiskunnan menneisyyden ja tulevaisuuden välillä. Ajatus kirjallisuudesta ihmiskunnan muistina tulee esiin myös *Kärjen* vahvassa kirjallisuushistoriallisessa otteessa, joka näkyy esimerkiksi siinä, että kaunokirjallisuuden genrejä lähestytään pääosin niiden synnyn kautta ja siinä, että 9. luokan kirjallisuudenopetus on lähes täysin kotimaisen kirjallisuuden historiaa. Voidaan tulkita, että kirjallisuushistorian tuntemus nähdään yhä oppiaineen keskeisenä tehtävänä, vaikka nykyinen opetussuunnitelma ei sitä erityisesti painota. Kuitenkin myös opetussuunnitelman mukaan äidinkielen ja kirjallisuudenopetuksen tavoitteisiin kuuluu tutustuttaa oppilasta kirjallisuuden historiaan ja nykykirjallisuuteen. Kirjallisuushistorian osaaminen liitetään kulttuuritietoisuuteen: hyvän osaamisen kriteerinä on, että oppilas tuntee kirjallisuuden vaiheita ja suomalaisen kulttuurin juuria (POPS 2014, 294). EDU.fi-sivustolla tarkennetaan, että vuosiluokilla 7–9 perehdytään suomalaisen kirjallisuuden vaiheisiin osana länsimaista kirjallisuutta.

Vaikka *Kärki* sisältää kirjallisuushistoriankirjoitusta, se ei kuvaile historiankirjoituksensa lähtökohtia ja perusteita lukijalle kuten yleensä kirjallisuushistoriateoksissa tehdään. Sen vuoksi se edellyttää lukijalta, sekä opettajalta että oppilaalta, kriittistä suhtautumista esitettyyn historiankirjoitukseen. Perinteisesti kirjallisuushistoriat on rakennettu bio-bibliografisiksi historioiksi, joissa esitellään yksitellen kirjailijat ja heidän työnsä usein kronologisessa järjestyksessä (Varpio 1999, 8). Varhaisia suomalaisia kirjallisuushistorioita leimasi myös kansallisen tietoisuuden vahvistaminen: esimerkiksi vielä Rafael Koskimiehen *Elävän kansalliskirjallisuuden* (1944–1949) keskeinen idea oli suomalaisuuden korostaminen. Kirjallisuushistorialla pyrittiin luomaan valikoitu kuva suomalaisuudesta. (Varpio 1999, 7.)

Bio-bibliografisuudesta sanoutuvat irti selkeästi vasta viime vuosikymmenten kirjallisuushistoriateokset. Kolmiosaisessa *Suomen kirjallisuushistoriassa* (1999, toim. Yrjö Varpio, Liisi Huhtala, Lea Rojola ja Pertti Lassila) mennyttä ei käsitellä enää henkilöiden, vaan erilaisten temaattisten kokonaisuuksien ja kysymyksenasettelujen kautta. Sarjan esipuheessa kerrotaan, että kirjailijaelämäkertojen siirtäminen syrjemmälle mahdollistaa kirjallisten ajattelutapojen välisen dialogin nostamisen esiin. Kirjalliset katsomukset tai tyyli eivät elä erillisinä ja yksin. (Varpio 1999, 8.) Kotimaisen kirjallisuuden lähihistoriaa käsittelevä kaksiosainen *Suomen nykykirjallisuus* (2013, toim. Mika Hallila, Yrjö Hosiaisuoma, Sanna Karkulehto, Leena Kirstinä ja Jussi Ojajärvi) lähestyy kirjallisuuden moninaisuutta rakentamalla artikkeleista ja lyhyistä teksteistä

siten, että kunkin tekstin aiheen on valinnut yleensä asiantuntijakirjoittaja itse. Siksi joissakin teksteissä painottuu esimerkiksi muutoseikkojen analysointi, kun taas toisissa korostuu vaikkapa kirjallisuuden yhteiskuntasuhteesta nouseva tulkinta. Esipuheessa mainitaan, että teoksessa elää rinnakkain poeettis-esteettinen, kontekstuaalinen ja institutionaalinen kirjallisuuskäsitys. (Hallila ym. 2013, 10.)

Kronologiset bio-bibliografiset kirjallisuushistoriat pirstoutuvat artikkelikokoelmiksi kirjallisuuskäsityksen, kirjallisuuden kentän ja rinnakkain elävien teoreettisten paradigmojen moninaistuessa jatkuvasti. On myös esitetty, että kirjallisuushistoriankirjoittajat kirjoittavat ilmiöiden, tyylien, ihanteiden, tavoitteiden ja ymmärtämistapojen historiaa siksi, että vahvaa teosten ja kirjailijoiden kanonisointia ei pidetä nykypäivänä houkuttelevana tehtävänä (Varpio 1995, 10). Perinteinen kirjallisuushistoriankirjoitus joutuu jatkuvasti rajaamaan yhä useampia teoksia ja kirjailijoita kaanonin ulkopuolelle, jolloin väistämättä tullaan osoitetuksi, mikä on arvokasta ja mikä vähemmän arvokasta kirjallisuutta.

Suomen nykykirjallisuuden esipuheessa tunnustetaan rajaamisen välttämättömyys ja historiankirjoitukseen liittyvä valinta. Siinä sanotaan, ettei kirjallisuushistoriallinen teos voi kattaa menneisyyden eikä nykyisyyden rönsyilevää moninaisuutta. Historiankirjoituksessa väistämättä koostetaan kertomuksia, jotka näyttävät yhtenäisemmiltä kuin todellisuus on ollut. Ryhmittelyiltä ja valikoinneilta ei voi välttyä. (Hallila ym. 2013, 9.) Näiden kirjallisuushistorian näkökulmien valossa voidaan tarkastella sitä, miten *Kärki* rakentaa kirjallisuushistoriaa.

Kuten todettua 7. ja 8. luokan *Kärki*-kirjoissa kirjallisuushistoria tulee esiin ainoastaan eri kirjallisuuden lajien alkuperän ja kehityksen mukana. Jaottelu ei perustu kronologisuuteen, vaan teokset ja kirjailijat ryhmitellään samankaltaisten lajipiirteiden mukaan. Lajien esittelyjärjestyksen logiikkaan ei löydy kirjallisuushistoriallista selitystä, vaan luultavammin järjestyksen perusteet ovat pedagogisia sen enempää niitä arvailematta. Esimerkiksi *Kärki 8* -oppikirjassa etenemisjärjestys on seuraavanlainen: elämäntarinat, novelli, kauhu, rikoskirjallisuus, scifi, romanttinen kirjallisuus ja näytelmä. Mukana on kuitenkin myös toisinaan bio-bibliografista historiankirjoitusta, kun tarkasteluun otetaan yksittäinen kirjailija, hänen elämänsä ja tuotantonsa.

Kärki 9:ssä oleva sarjan varsinainen kirjallisuushistoria rakentuu kronologisesti, mutta alempien luokkien kirjoja monimutkaisemmin. Kotimaiseen kirjallisuushistoriaan johdatetaan käsittelemällä suomalaista kulttuuria, kansanperinnettä ja kaupunkitarinoita. Opetussuunnitelman mukainen kulttuurintuntemuksen aspekti on kirjallisuushistoriassa vahvasti läsnä koko osion läpi. Kirjallisuushistorian opettaminen aloitetaan Mikael Agricolasta ja kirjoitetun kielen synnystä. Sen jälkeen edetään Elias Lönnrotin ja Kalevalaan, J. L. Runebergiin, Aleksis Kiveen ja Minna Canthiin. Kiinnostavaa on, että kotimaisen kirjallisuuden alkutaival esitetään selkeästi bio-bibliografisena jatkumona. Kappaleissa nostetaan esille yksi toisensa jälkeen perinteiset kirjallisuutemme suuret nimet. Samalla kun kerrotaan siitä, miten varhaisen suomalaisen kirjallisuuden tehtävänä oli suomalaisuuden korostaminen, toistetaan myös perinteistä kirjallisuushistoriankirjoittamisen tapaa.

Bio-bibliografisella kirjallisuushistorialla pyrittiin luomaan suomalaisuudesta valikoitu kuva, jota välitetään yhä sukupolvelta toiselle tämän päivän oppikirjoissa. Tästä voidaan päätellä, että *Kärjen* mukaan keskeistä 1800-luvun lopun kotimaisessa kirjallisuudessa on edelleen sen kansallista tietoisuutta vahvistava rooli. Päivi Lappalaisen mukaan (1990, 76) perinteinen ja kritiikitön kirjallisuushistoriankirjoitus toistaa itseään. Vaarana on, että tällöin helposti luetaan uudelleen niiden kirjailijoiden teoksia, jotka ovat saaneet nimensä jo kirjallisuushistoriaan ja toisaalta unohdetaan edelleen ne, jotka on aiemminkin suljettu kirjallisuuskäsityksen ulkopuolelle. Lappalainen esittää, että samalla uusinnetaan jatkuvasti tiettyjä arvoja kantavia ideologioita sekä tietynlaisia lukutapoja ja niiden pohjalla olevia esteettisiä käsityksiä. Kirjallisuushistoria pysyy staattisena, jos aiempia tapoja ei kyseenalaisteta ja muuteta. (Lappalainen 1990, 76.)

Aineiston tapa puhua erityisesti varhaisesta suomalaisesta kirjallisuudesta herättää kysymyksen siitä, voidaanko opetussuunnitelmassa määritettyä suomalaisen kulttuurin juurien tuntemista opettaa muuten kuin vahvasti kanonisoivan bio-bibliografisen historiankirjoituksen kautta. Miksi näin on siitakin huolimatta, että kyseinen tapa kirjoittaa historiaa tunnustetaan nykyisin epätasa-arvoistavaksi, haitallisella tavalla subjektiiviseksi sekä kirjallisuusinstituution valta-asemia pönkittäväksi?

Kärjen kirjallisuushistorian luonne muuttuu vähitellen sen mukaan, mitä lähemmäksi nykypäivää tullaan. Minna Canthin jälkeen siirrytään selkeästi enemmän teoksiin painottuvaan lähestymistapaan, kun kansankuvaajia käsittelevässä kappaleessa kerrotaan enemmän *Rautatiestä* ja *Punaisesta viivasta* kuin niiden kirjoittajista. Modernismia opetetaan jo lähinnä tyylivirtauksina ja teoksina, joskin Edith Södergranin ja Aino Kallaksen elämäkulusta kerrotaan verrattain paljon. Luku ”Sodan monet kasvot” (K9, 172) ottaa taas uudenlaisen lähestymistavan kirjallisuushistoriaan: siinä kronologisuudesta luovutaan ja ryhmittelyn perusteena on tiettyyn aiheeseen kytkeytyvä kirjallisuus *Vänrikki Stoolin tarinoista* vuonna 2016 julkaistuun *Lempiin* saakka. Sen jälkeen kirjallisuutta lähestytään luonnehtimalla tietyn ajan tyypillisiä kirjallisia virtauksia: ”Arkoja aiheita ja voimakkaita kannanottoja 1960–1970” (K9, 118). Postmoderni kirjallisuus puolestaan jaetaan eri lajeihin kuten huumoriin, autofiktioon, elämäntarinoihin ja novellikokoelmiin. Kokonaisuutena *Kärjen* historiankirjoitus on tuoreimpien kirjallisuushistorioiden kaltainen mosaiikki, joka etenee muuttuvien ryhmittelyjen varassa. Voidaan sanoa, että *Kärki* tuo esiin paitsi kirjallisuushistoriaa, myös kirjallisuushistoriankirjoituksen erilaisia tapoja ja vaiheita. Mitä lähemmäs nykyaikaa tullaan, sitä runsaslukuisemmin teoksia esitellään, sitä vähemmän yhden teoksen arvo painottuu ja sitä monipuolisemmin puhutaan erilaisista aiheista, tyyleistä, virtauksista ja lajeista. Samalla yksittäisten kirjailijoiden ja teosten kanonisointi kevenee.

Kirjallisuushistorian opetus tuo esiin myös kirjallisuuden yhteiskunnallisen merkityksen. *Kärjen* mukaan esimerkiksi realismin aikana kirjailijan tuli osallistua yhteiskunnan rakentamiseen eli osoittaa ongelmia ja vaatia teoksillaan niihin parannusta (K9, 149). Realismin lisäksi kirjallisuuden poliittisuus tulee esiin, kun *Kärki 9* kertoo, että ”monet 1960-luvulla vaikuttaneet kirjailijat olivat poliittisesti aktiivisia ja pyrkivät teoksillaan muuttamaan maailmaa” (K9, 188). Huomionarvoista kuitenkin on, että kirjallisuuden yhteiskunnallinen vaikuttavuus tuodaan esiin ainoastaan menneisyydessä. *Kärki* luo vaikutelman siitä, että nykyään kirjallisuudella ei ole enää vastaavaa tehtävää – nykykirjalla ei maailmaa muuteta. On totta, että kirjallisuuden asema on muuttunut vuosikymmenten ja vuosisatojen aikana. Kuitenkin on hämmästyttävää, ettei kirjallisuuden kantaaottavuutta nykypäivänä tuoda millään tavalla esiin.

Kirjallisuudenopetus kytkeytyy *Kärjessä* opetussuunnitelman mukaisesti suomalaisen kulttuurin tuntemukseen. Toisin kuin EDU.fi-sivustolla tarkennetaan, että vuosi-

luokilla 7–9 perehdytään suomalaisen kirjallisuuden vaiheisiin osana länsimaista kirjallisuutta, *Kärki* pysyy kirjallisuushistoriassa tiukasti suomalaisessa kirjallisuudessa. Kirjalliset virtaukset Suomessa noudattelevat toki länsimaisen kirjallisuuden vaiheita, mutta aineistossa ne asetetaan vahvasti suomalaiseen kontekstiin ja Suomen historiaan. Länsimaisesta kirjallisuudesta puhutaan vain silloin, kun selitetään esimerkiksi symbolismin alkuperää: ”Esikuvia haettiin Euroopassa virinneestä tyyliuunnasta nimeltä symbolismi.” (K9, 160) Tästä voidaan tulkita, että vaikka *Kärki* puhuu kirjallisuudesta ihmiskunnan muistina, se ilmenee käytännössä kansakunnan muistina. *Kärjen* mukaan kirjallisuudenopetuksen tavoitteena ei ole länsimaiseen saati maailmankirjallisuuteen ulottuva kirjallinen yleissivistys.

Menneisyyden lisäksi aineiston oppikirjatekstit pohtivat kirjallisuuden tulevaisuutta. *Kärki* korostaa kirjallisuutta yhtenä mediana elokuvien, tv-sarjojen ja pelien rinnalla.

Nykyään kirjoja julkaistaan enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Samaan aikaan puhutaan kuitenkin kirjan ja lukemisharrastuksen kriisistä. Viihtyvätkö ihmiset liian hyvin sosiaalisessa mediassa, ja siksi aikaa ei jää lukemiselle? Vastaus riippuu siitä, kenen näkökulmasta asiaa tarkastelee

Kirjaa on kutsuttu hitaaksi mediaksi, koska sekä sen kirjoittaminen että lukeminen on hidasta. Elokuvankin tekeminen vie paljon aikaa, mutta toisaalta sen voi katsoa parin tunnin aikana.

Romaanit ja elokuvat elävät symbioosissa. Uutuusromaani nähdään pian ilmestymisen jälkeen valkokankaalla, ja sen jälkeen kirjasta otetaan pokkaripainos, jonka kansikuva on elokuvasta. Myös televisiosarjojen käsikirjoituksia muokataan kirjoiksi ja päinvastoin. (K9, 192)

Katkelmassa pohditaan lukemisen vähentymisen syitä. Yhdeksi syyksi ehdotetaan sosiaalista mediaa ja muita nopeita medioita kuten elokuvaa. Toisaalta viimeisessä kappaleessa kirjallisuus liitetään symbioottiseksi osaksi muita medioita. Asetelma ei olekaan kilpailullinen, vaan mediamuodot esitetään toisiaan tukevina. Ajatus kirjojen kiinteästä yhteydestä muihin medioihin tulee esiin myös muualla *Kärjessä*. Se näkyy kuvituksessa, jossa käytetään kirjallisuudesta puhuttaessa runsaasti kuvia tv-sarjoista ja elokuvista. Vakoiluromaanin kohdalla puhutaan ainoastaan James Bondista, joka oppikirjankin mukaan tunnetaan nykyään ennen kaikkea elokuvista (K8, 177). Kirjan lukeminen ja elokuvan katsominen rinnastetaan toisinaan, kun tehtävissä kysytään, mitä esimerkiksi tietyn lajin kirjoja on lukenut tai lajia edustavia elokuvia on nähnyt (esim. K8, 133). Samoin peleistä, elokuvista ja tv-sarjoista puhuttaessa esiin nostetaan alun perin kirjallisuutena ilmestyneitä teoksia ja hahmoja, kuten Harry Potter, *Taru*

sormusten herrasta, Onneli ja Anneli sekä Risto Räppääjä. Harmillista on, ettei kaikissa kohdin edes mainita niiden kirjallisista vastineista.

Kaunokirjallisuuden ja muiden medioiden rinnakkaisuus on opetussuunnitelman mukaista, koska myös opetussuunnitelma kytkee fiktion sen erilaisiin muotoihin. Opetussuunnitelman mukaan yhtenä oppiaineen opetuksen tavoitteena on ”kannustaa oppilasta laajentamaan kiinnostusta itselle uudentyyppisiä kirjallisuus- ja tekstilajityyppejä kohtaan ja monipuolistamaan luku-, kuuntelu- ja katselukokemuksiaan ja niiden jakamisen keinoja sekä syventämään ymmärrystä fiktion keinoista” (POPS 2014, 290). Lukeminen, kuunteleminen ja katseleminen asetetaan rinnakkain, mutta onko kanavalla enää merkitystä? Vaikka *Kärki* painottaa oppiaineen nimen mukaisesti kirjallisuutta ensisijaisena fiktion ilmentymänä, voidaan sanoa, että kirjallisuudenopetus on liukunut kohti monimuotoista mediakenttää. Kirjallisuuspedagogiikan kentällä esitetty huoli kirjallisuuden aseman heikkenemisestä opetuksessa ei näiden havaintojen perusteella ole turha. Opetetaanko joskus kouluissamme suomen kieltä ja mediaa? Viitteitä tästä voidaan nähdä jo äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen uudistuksessa, jossa kokeen sähköistämisen mahdollistama multimodaalisuus valtaa alaa perinteisiltä teksteiltä – ja väistämättä myös kaunokirjallisuudelta.

4.3. Kirjallisuusinstituutioon kasvattaminen

Määrittelin johdannossa Päivi Heikkilä-Halttusen tavoin (2000, 43) kirjallisuusinstituution kirjallisessa elämässä vakiintuneeksi ja yleisesti hyväksytyksi järjestelmäksi, joka koostuu monista toimijoista kuten kirjailijoista, kustantajista, kriitikoista, kirjallisuudentutkijoista, kirjastolaitoksesta sekä koulujen ja yliopistojen kirjallisuudenopetuksesta. Koulun kirjallisuudenopetus on siis yksi osa kirjallisuusinstituutiota. Sen vuoksi on selvää, että kirjallisuudenopetus on monin tavoin institutionaalisuuden läpäisemää ja välittää instituutiossa yleisesti hyväksytyä kirjallisuuskäsitystä ja kaanonina. Oppimateriaaleissa ei juurikaan tarkastella kriittisesti niiden osuutta kirjallisessa valtarakennelmassa, mutta suhtautumista instituution muihin toimijoihin voidaan havaita ja analysoida. Millaisia kirjallisuusinstituutioon liittyviä tietoja ja taitoja *Kärki* opettaa? Miten aineisto kasvattaa lukijaansa kirjallisuusinstituutioon?

Yksi kirjallisuusinstituution keskeisimpiä tehtäviä on kirjallisuuden arviointi. Kirjallisuuskritiikit vaikuttavat merkittävästi teosten menestykseen ja myyntimääriin. On yleisesti väitetty, että uutuusteoksen myyntiä ennustaa jopa eniten se, millainen kritiikki siitä *Helsingin Sanomissa* julkaistaan. Kritiikkien kirjoittaminen ja lukeminen on osa kirjallisuusinstituution näkyvää toimintaa, joten kritiikin tekstilajin opettaminen *Kärjessä* kasvattaa oppilasta instituutioon. Aineistossa kritiikki ja arvostelu käsitetään synonyymeinä. Tekstilajilla viitataan lähes minkä tahansa asian arvosteluun, ei yksinomaan kirjallisuuskritiikkiin: ”Kirjoista, näytelmistä, kuvataiteesta, musiikista ja elokuvista kirjoitetaan arvosteluita eli kritiikkejä. Niitä julkaistaan lehdissä ja internet-sivuilla. Taiteen lisäksi kritiikkejä kirjoitetaan niin peleistä, ravintoloista kuin uutuisleivonnaisistakin.” (K8, 78)

Arvostelun tekstilajin määritelmässä korostetaan, että teksti on yhden kokijan mielipide, jolla vaikutetaan arvostelun lukijaan.

Arvostelu on yhden lukijan, katsojan tai kuulijan mielipide teoksesta. Kirjoittaja miettii teoksen merkitystä julkaisuhetkellä: miksi se on kiinnostava ja tärkeä? Arvostelija antaa lukijalle kuvan arvostelemastaan asiasta usein ennen kuin lukija on perehtynyt siihen. Näin arvostelija vaikuttaa lukijan mielipiteeseen. (K8, 78)

Katkelman perusteella voidaan todeta, että *Kärjen* mukaan arvostelu ei ole objektiivinen totuus, vaan lukijan on suhtauduttava siihen kriittisesti. Vaikka arvostelut kuuluvat olennaisena osana kirjallisuusinstituution valtajärjestelmään, aineisto ei opeta niiden olevan erityisen painavia lausuntoja. *Kärjen* mukaan arvostelun kirjoittajan täytyy tuntea ala, josta hän kirjoittaa ja hänen on perusteltava näkemyksensä. Kuitenkaan kritiikkien kirjoittajien ja julkaisukanavien hierarkkista järjestelmää ei tuoda esiin. *Kärki* esittelee nuorten kirjoittamat romaanin ja tietokirjan kirja-arvostelut, jotka on julkaistu kirjallisuuslehti *Lukufiiliksessä*. Oppikirjatekstissä mainitaan myös, että monet bloggaajat kirjoittavat arvosteluja (K8, 78). Blogitekstin esimerkkinä onkin *Ullankirjat*-blogin sarjakuva-arvostelu. Kirjallisuusinstituution vaikutusvaltaisimpia kriitikkoja tai heidän kritiikkiensä julkaisukanavia ei tuoda esiin lukuun ottamatta tehtävää, jossa etsitään sanomalehdestä kirja- tai elokuva-arvostelu.

Kärki-sarja harjoituttaa vähäisästi lukijansa omia taitoja arvioida kirjallisuutta, vaikka se olisi keskeinen tavoite, kun kasvatetaan tulevia kirjallisuusinstituution toimijoita. Arvostelun tekstilajiin liittyvässä syventävässä tuottamistehtävässä kirjoitetaan itse arvostelu, jossa esitellään teos, verrataan sitä johonkin toiseen teokseen sekä kerrotaan

omasta luku- tai katselukokemuksesta. Sarjakuviin tutustuttaessa niitä pisteytetään antamalla sarjakuville yhdestä viiteen tähteä. Vaikka *Kärjessä* on tehtäviä, joissa pisteytetään kaunokirjallisia tekstejä, tähdet liittyvät kirjallisuuskritiikin sijaan vahvasti elokuva-arvosteluihin. Eräässä tehtävässä puhutaankin ”elokuvatähdin arvioimisesta” (K8, 157). Kirjallisuuden arvioinnin sijaan opetus keskittyy sen analysointiin ja tulkintaan sekä oman lukukokemuksen erittelyyn. Tiivistetysti voidaan sanoa, että *Kärki* ei kysy, oliko teksti huono vai hyvä, vaan se laittaa pohtimaan ja perustelemaan, mitä novellissa tapahtuu tai mikä runoista on oudoin. Aineisto ei kasvata havaitsemaan kirjallisuusinstituution antamia arvostuksia kirjallisuudelle, vaan esittää, että kirjallisuuden tulee suhtautua yksilöllisen tulkinnan ja näkemysten kautta. Ongelmallista tämä on siksi, että instituutio tuottaa kuitenkin kirjallista makua, ylläpitää kaanonin ja vaikuttaa kirjallisuuden arvostuksiin siitakin huolimatta, ettei näitä asioita opeteta.

Kirjallisuusinstituution toiminnassa keskeistä on palkitseminen, joka niin ikään liittyy arvosteluun, kanonisointiin ja kirjallisuuden hierarkian määrittelyyn. *Kärki* puhuu kahdesta tunnetusta palkinnosta: Finlandia-palkinnosta ja Puupäähattu-palkinnosta, joka myönnetään vuosittain ansioituneelle sarjakuvantekijälle. Puupäähattu-palkinnosta tutkitaan aiempia palkinnon saajia, referoidaan palkintoperusteita ja pohditaan, kenelle palkinnon itse antaisi. Finlandia-palkintoa tarkastellaan laajemmin. *Kärki* esittelee vuoden 2016 Finlandia-voittajien kansikuvat, ja palkintoon tutustutaan myös tehtävissä.

Tiedonetsintää: Finlandia-palkinto.

- a. Mitä eri Finlandia-palkintoja jaetaan?
- b. Valitse jokin vuosi vuoden 1984 jälkeen ja etsi sen vuoden Finlandia-voittaja(t).
- c. Etsi tietoa voittajakirjoista ja kirjailijoista. (K9, 193)

Finlandia-palkinto on Suomen Kustannusyhdistyksen ja opetusministeriön perustaman Kirjasäätiön palkinto, jonka tavoitteena alun perin oli edistää kotimaista kirja- ja sanataidetta. Palkinnolla oli alusta asti myyntiä edistävät tarkoitukset, joita tehostettiin sijoittamalla palkinnonjako joululahjamyynnin alkuun. Kaunokirjallisuuden joulu-myynni on kirjakaupalle tärkeää, ja vuoden kahtena viimeisenä kuukautena paketoidaan noin puolet koko vuoden myynnistä. (Kantokorpi 2013, 201, 204.) *Kärki* ei tutustuta lukijaansa palkitsemisen perusteisiin tai palkitsemisjärjestelmään, mutta tuo rivien välissä esiin palkinnon kaupallisen motiivin: ”Joulun alla jaetaan vuoden parhaille kirjoille Finlandia-palkinto, jonka ehdokkaat ja voittajat astuvat julkisuuden va-

lokeilaan juuri ennen joulumyyntiä.” (K9, 192) Näiden havaintojen perusteella voidaan sanoa, että *Kärki* kyllä opettaa lukijansa tuntemaan Suomen suurimman kirjallisuuspalkinnon ja suhtautuu siihen hienovaraisen kriittisesti. Keskeisintä Finlandia-palkinnon oppimisessa kuitenkin vaikuttaisi olevan se, että oppilas tutustuisi hänelle uusiin kirjoihin ja kirjailijoihin.

Samankaltaisen päätelmän voi tehdä kirjojen kustannustoimintaan liittyvästä tehtävästä.

Tiedonetsintää pareittain: millaisia kirjoja ilmestyy juuri nyt?

- a. Listatkaa yhdessä, mitä kirjakauppoja tiedätte (myös verkkokirjakauppoja).
- b. Listatkaa yhdessä, mitä kustantajia tiedätte.
- c. Valitkaa pareittain, minkä kirjakaupan tai kustantajan uutuuskirjoihin tutustutte.
- d. Tehkää lyhyt esittely yhdestä löytämästänne kiinnostavasta teoksesta luokan taululle tai sähköiseen ympäristöön. (K9, 203)

Tehtävässä tutustutaan kirjakauppoihin ja kustantajiin painottaen teoksiin tutustumisesta ja vertaisvinkkaamista. Kirjojen kustannustoimintaa ja kaupallisuutta ei tätä tehtävää lukuun ottamatta *Kärki* käsittele. Toki lukemaan innostamista voidaan pitää tietyllä tavalla myös markkinointina, mutta kirjoja ei erityisesti kehoiteta ostamaan tai hankkimaan. Mikään kustannusyhtiö ei ole korosteisesti esillä, vaan esiteltyillä teoksilla ja teksteillä on eri kustantajia painottuen luonnollisesti suurimpiin kustantamoihin. En voi kuitenkaan olla nostamatta esiin oppikirjan kustantamon vaikutusta siinä esitettyyn kirjallisuuden kaanoniin. *Kärki*-sarjan kustantaja Sanoma Pro kuuluu Sanoma-konserniin, johon ei enää kuulu mitään kaunokirjoja kustantavaa tai myyvää yhtiötä. Voiko *Kärki* sen vuoksi olla eri kustantajille melko tasapuolinen? Olisi kiinnostava vertailla äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kaanoneja ja kysyä, näkyykö niissä oppikirjan kustantamon suosimista.

Sen lisäksi, että kirjoja voi ostaa, niitä voi myös lainata. Suomessa kirjasto on kustannusyhtiöiden ja kirjakauppojen rinnalla tärkeä kirjallisuuden kentän toimija. Lapsilla ja nuorilla on harvoin varaa ostaa kirjoja itse, mutta kirjastosta he voivat saada luetta-vaan myös omatoimisesti. Sen vuoksi sillä on merkitystä, mitä kirjallisuutta kirjastoon valitaan sekä mitä kirjallisuutta siellä asetetaan näkyville, mitä vinkataan tai mitä luetaan satutunneilla. Opetussuunnitelmassa oppiaineen sisältöalueissa mainitaan, että oppilasta kannustetaan ”aktiiviseen ja monipuoliseen kirjaston tarjonnan hyödyntämiseen” (POPS 2014, 292). *Kärjen* ei voida sanoa täyttävän tätä tehtävää. Kirjallisuutta

kyllä esitellään monipuolisesti ja lukemaan innostetaan eri tavoin, mutta kirjaston käyttöön kannustetaan yhdellä virkkeellä: ”Monet suomalaiset käyvät kirjastoissa ja lainaavat kirjansa niiden valikoimista.” (K9, 192) Tämä lisäksi kirjastoinstituutiota sivuaa tehtävä, jossa tarkastellaan tilastoa. Tilastossa on esitetty viime vuosien keskimääräiset kirjojen lainausmäärät, ja tehtävissä pohditaan syitä lainaamisen kehitykselle sekä piirretään oma lainaamismäärä kuvioon. Voidaan ajatella, että kirjaston käyttämistä oppii parhaiten menemällä kirjastoon ja lainaamalla kirjoja. Kuitenkin opettajan on tiedettävä, että kirjaston käyttämisen taito ja tottumus kuuluu opetussuunnitelmaan siitä huolimatta, ettei *Kärki*-sarja siihen ohjaa.

Kirjallisuuden institutionaalisuuteen liittyy myös kirjallisen elämän kehitys, jota *Kärki* käsittelee niukasti. Kirjallisuushistorian yhteydessä on joitain mainintoja tietyn ajan kirjallisesta elämästä tai teosten vastaanotosta kirjallisissa piireissä. Esimerkiksi Aleksis Kiven kohdalla puhutaan August Ahlqvistin kritiikistä ja Edith Södergranin runojen kuvaillaan hämmästyttäneen aikalaisia. 1960-luvun kirjallisuuden yhteydessä kerrotaan, että kirjallisuudessa oli tuolloin vielä monta kiellettyä aihetta. Oppikirjatekstissä kuvaillaan myös Hannu Salaman oikeudenkäyntiä. Näiden yksittäisten mainintojen lisäksi kirjallisuusinstituutiota ei tuoda esiin valtaapitävänä ja kirjallisuutta määrittelevänä toimijana. *Kärki* ei myöskään kerro, kenellä on nykypäivänä oikeus määrittellä kirjallisuutta ja siihen liittyviä arvostuksia.

Näistä huomioista voidaan päätellä, ettei *Kärjen* mukaan kirjallisen järjestelmän tuntemus ole opetuksessa keskeistä. Aineisto keskittyy opettamaan tekstejä, teoksia ja kirjailijoita sen sijaan, että se kasvattaisi nuorista aktiivisia kirjallisuusinstituution jäseniä.

4.4. Miten *Kärki* innostaa lukemaan?

Yksi viime vuosien koulutukseen liittyvän mediapuheen näkyvimmistä aiheista on ollut lukutaito. Kun vielä 2000-luvulla Suomessa hehkutettiin kansainvälisen PISA 2000 -selvityksen ensimmäistä sijaa, niin 2010-luku toi mukanaan huolestuttavaa viestiä suomalaisten nuorten lukutaidon heikkenemisestä (Oja 2017, 21.) Tämän huolen voidaan sanoa kasvaneen jopa moraalipaniikiksi, ja PISA-ihme vaihtui PISA-sokiksi.

Mediassa keskustellaan jatkuvasti lukutaidon romahtamisesta, jonka pelätään rapauttavan koko suomalaisen koulutusjärjestelmän. Lukutaidon pelastamisen puolesta puhutaan äänekkäästi. Huoli nuorten lukemisesta ei ole turha, joskin PISA-tutkimuksen tulosten uutisointi on luonut osittain virheellistä mielikuvaa siitä, millä tavalla lukutaito on heikentynyt.

PISA 2015 -selvityksen mukaan suomalaisten nuorten lukutaito on edelleen maailman huippua: lukutaidosta saadut keskimääräiset pisteet ovat muihin maihin verrattuna kolmanneksi korkeimmat. Neljän lukutaidossa parhaiten menestyneimmän maan pisteerot ovat kuitenkin tilastollisesti merkityksettömiä, joten voidaan sanoa niiden sijoituneen yhtä hyvin. (Vettenranta ym. 2016, 25.) Suomen ei voida siis sanoa tippuneen lukutaidon huipulta, vaan haasteena on enemmänkin lukutaidon osaamisen epätasainen jakaantuminen. Huippulukijoita ja erinomaisia lukijoita on suomalaisissa nuorissa verrattain paljon, kuten myös heikkoja ja erittäin heikkoja lukijoita. Selvityksen mukaan noin joka kymmenes (11 %) nuori ei saavuta sellaista lukutaidon tasoa, että hän voisi osallistua aktiivisesti yhteiskuntaan ja jatkaa opintojaan ongelmitta. Suuria eroja lukutaidossa ilmenee myös eri sukupuolten välillä. PISA 2015 -selvityksen mukaan suomalaiset tytöt lukevat maailman parhaiten, mutta tyttöjen ja poikien keskimääräisen lukutaidon ero oli OECD-maiden suurin. (Vettenranta ym. 2016, 27, 49.) Näitä tuloksia tarkasteltaessa on syytä huomioida, että vuoden 2015 PISA-selvityksen pääpaino oli luonnontieteissä ja lukutaitoa mitattiin suppeammalla tehtäväsarjalla kuin lukutaitopainotteisina tutkimusvuosina. Edellisen kerran lukutaito on ollut pääarviointikohteena vuonna 2009, ja vastaavalla tavalla lukutaitoa painottava vuoden 2018 PISA -selvitys on vielä kesken.

Vaikka PISA-selvitystä pidetään merkittävänä oppimistulosten indikaattorina, on esitetty kriittisiä näkemyksiä siitä, miten sen tuloksiin tulisi suhtautua. PISA-selvitysten koejärjestelyjä sekä tulosten tulkintaa ja soveltamista on kritisoitu useilla tahoilla siitä, että testi on liian yksipuolinen, jotta sillä voitaisiin arvioida niin kasvatuksellisesti, kielellisesti kuin kulttuurillisestikin toisistaan poikkeavien osallistujamaiden nuoria. Osmo Kivinen ja Juha Hedman (2017, 253) toteavat, että PISA tuottaa runsaasti standardoitua numeerista tietoaaineesta, mutta tieteellisesti tutkittuna tietona sitä ei saa pitää. Lisäksi heidän mukaansa PISA-selvitys ei arvioi oppisisältöjen toteutumista ja siinä mielessä koulutusjärjestelmän laatua, vaan se ottaa selvää, mitä elämässä ylipäättään on opittu. Kriittisiä kysymyksiä on esitetty myös PISA-koneiston viitekehyksestä

ja metodologisista ratkaisuksista (Kivinen & Hedman 2017, 251–258). Kriittikistä huolimatta huolimatta PISA-tuloksia voidaan pitää vähintään suuntaa antavina.

PISA-selvityksillä on osoitettu, että lukuharrastuksen ja lukutaidon välillä on selkeä yhteys. Lukemisesta eniten kiinnostuneet nuoret saavuttavat selvästi paremman lukutaidon tason kuin lukemisesta vähiten kiinnostuneet. Erityisen vahva yhteys lukutaitoon on kaunokirjallisuuden lukemisella, mutta myös lehtien, sarjakuvien ja tietokirjojen lukemisella on myönteinen yhteys lukutaidon tasoon. Lukemisen ja lukutaidon välisen yhteyden arvellaan olevan kaksisuuntainen. Erityisen hyvät lukijat ovat todennäköisemmin innokkaita lukijoita – ja lukeminen puolestaan kehittää lukutaitoa. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 78.)

PISA-tulosten vaikutusta opetussuunnitelmien sisältöön sen enempää arvioimatta voidaan todeta, että monilukutaito yhtenä laaja-alaisena osaamistavoitteena lävistää koko peruskouluopetuksen. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetussuunnitelma painottaa vahvasti lukemista yhtenä kirjallisuudenopetuksen tavoitteena. Oppiaineen tehtävissä mainitaan lukemaan innostaminen (POPS 2014, 287–288), ja opetussuunnitelma painottaa halua lukea ja monipuolista lukemista. Lukemaan innostaminen tähtää jatkuvaan lukemisharrastukseen ja sen myötä opetussuunnitelman korostamaan elinikäiseen oppimiseen. Lisäksi lukemaan innostaminen viittaa opetussuunnitelmassa määriteltyyn konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa korostuu oppijan oma aktiivisuus ja oppimaan oppimisen prosessi. Tavoitteissa mainitaan, että ”oppilas lukee useita kirjoja ja osaa jakaa lukukokemuksiaan” (POPS 2014, 293). Opetussuunnitelmassa ei ole määritelty teosten määrää tai laatua, vaan keskeistä on, että oppilas lukee kirjoja. Lisäksi oppilaan on osattava myös jakaa kokemustaan myös toisille ihmisille. Lukemista ohjataan kohti yhteisöllistä toimintaa.

Sanoma Pro lupaa *Kärki*-oppimateriaalisarjan esitteessä vastata uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin opettamalla kirjallisuutta eläytyen, reflektoiden, analysoiden ja tulkiten. Kirjallisuudenopetuksen lähtökohtana on esitteen mukaan oppilaan oma lukukokemus. Esitteessä kerrotaan oppimateriaalin kannustavan lukemiseen: ”Seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle oppilaiden lukuharrastusta herätellään koukuttavin harjoituksin ja ylläpidetään pitämällä kirjoja ja lukemista jatkuvasti esillä.” (Sanoma Pro 2016b) Miten *Kärki*-sarjan oppikirjojen sivuilla nämä lupaukset innostaa luke-

maan näkyvät? Ensinnäkin kun tarkastellaan kaunokirjallisuuden lukemista läpi oppikirjasarjan, voidaan todeta, että se rajoittuu pitkälti kirjallisuusosioihin. Lukemista käsitellään kirjallisuusosion ulkopuolella hyödyntämällä sitä käsittelevää lehtiartikkelia ja pääkirjoitusta. Koska eksplisiittinen puhe lukemisen hyödyllisyydestä *Kärjessä* rakentuu lähinnä näiden tekstien käsittelyyn, tarkastelen seuraavaksi niiden sisältöjä sekä teksteihin liittyviä tehtävänantoja.

Kärkeen valittu Suvi Aholan lehtiartikkeli (HS 11.9.2014) ”Tartu kirjaan poika” (K8, 90–91) kertoo erityisesti poikien heikosta lukemisesta ja siitä seuraavista ongelmista. Artikkelissa tuodaan esiin lukutaidon ja kirjallisuuden tutkija William G. Brozon näkemyksiä siitä, millaisilla keinoilla poikien lukemista voisi lisätä. Näen artikkelin käyttämisen äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa kahdella tavalla ongelmallisena. Tulkitsen artikkelista, että sen kohderyhmänä on he, joiden tulisi vaikuttaa nuorten lukemiseen, eivät vähäisesti lukevat pojat. Artikkelissa poikien lukemista yleistetään, ja pojat lukijoina määritellään yhtenäiseksi ryhmäksi. Lukemattomuuden kielteiset vaikutukset liitetään uhkakuviin miesten sosiaalisista ongelmista itsemurhiin ja väkivallasta huumeisiin ja asunnottomuuteen. Lisäksi voimakkaan sukupuolittavan artikkelin esittämät keinot saada pojat lukemaan litistää kaikki pojat tietynlaisiksi lukijoiksi kuvailemalla heille mieluisaa lukemista: lyhyitä ja toiminnallisia tekstejä, joissa on miespäähenkilö, huumoria ja todellista informaatiota. Artikkelin pyrkii purkamaan poikien lukemattomuutta, mutta heille kohdennettuna vahvistaa oppilaan stereotyyppisiä näkemyksiä siitä, millainen poika on lukijana ja millaista on miehisuus, jos sitä ei lukemisella avarreta. Oppilas saattaa mieltää itsensä heikoksi lukijaksi, koska hänen odotetaan olevan sellainen. Heikko lukutaito puolestaan kytkeytyy vähäiseen lukemiseen ja siihen, ettei lukemista koeta mielekkäänä. Ongelmallisena näin myös sen, ettei artikkelissa puhuta tytöistä lainkaan muuten kuin viittaamalla siihen, miten paljon poikia parempia lukijoita tytöt keskimäärin ovat. Vaikka väite on esimerkiksi PISA-selvitysten valossa tosi, sukupuolten vastakkainasettelu lukutaidossa tuskin lisää lukeminnostusta. Tieto voi tietenkin herättää halun kilpailla lukemisesta, mutta sisäisenä motivaattorina se ei toimi. Lisäksi on väistämättä nostettava esiin kysymys sukupuolisesta tasa-arvosta. Kun artikkeli korostaa yksinomaan poikien lukemisesta, mitä tytöt tästä artikkelista oppivat? Lukemisen ja lukemattomuuden vaikutuksia olisi keskeistä korostaa sukupuolesta riippumatta jokaiselle oppilaalle.

Suvi Aholan artikkelin liitteenä on PISA-tuloksia, joissa tarkastellaan nuorten lukuharrastukseen käyttämää aikaa, jakautumista parhaisiin ja heikkoihin lukijoihin sekä näiden muutoksia. Tehtävät ohjaavat lukemaan tilastoja ja pohtimaan syitä, jotka ovat vaikuttaneet lukemisen muuttumiseen. Lukemista ohjaa pohtimaan myös luokassa tehtävä lukemistutkimus, joskaan siinä ei edellytetä tekemään päätelmiä tuloksista tai pohtimaan niiden syitä.

Edellistä artikkelia tasapuolisemmin ja myönteisemmin lukemista *Kärjessä* käsitellään Terhi Rannelan pääkirjoituksen (*Lukufililis* 3/2014) ”Askelkyykkyjä ja aivotreeniä” (K8H, 76) avulla. Tekstissä tuodaan esille teesimäisesti lukemisen hyviä vaikutuksia. Lukeminen rauhoittaa, treenaa aivoja, lievittää stressiä ja kohottaa mielialaa. Tekstiä käsitellään vaikuttavana tekstinä, josta tarkastellaan lähinnä tekstissä käytettyjä retorisia keinoja. Tehtävä toimii hyvänä esimerkkinä siitä, miten opettajan kannattaisi hyödyntää oppimateriaalia opetuksessaan soveltaen. Teksti tarjoaa loistavan alustan keskustella lukemisesta ja sen vaikutuksista. *Kärjen* tehtävät kuitenkin ohjaavat tekstianalyysiin ilman, että oppilas itse miettii, mitä mieltä sen sisällöstä on ja millaisia ajatuksia lukemisesta se herättää.

Lukemiseen liittyvä tieto rakentaa käsitystä lukemisesta, mutta innostaako se lukemaan? Merkittävämpänä lukemisen innostamisena näen *Kärjen* monipuoliset tavat käsitellä lukemista ja luettua. Ensinnäkin aineiston kirjallisuusosiossa tutustutaan erilaisiin lukijoihin ja reflektoidaan omaa lukijuutta. Oppikirjoissa kysytään, mitä proosan lajeja lukija on lukenut ja esitellään oma elämäntarinoihin liittyvä lukija- ja katsojahistoria. Luvussa ”Erilaisia lukijoita” (K7, 110–111) tutustutaan kuuteen lukijaan, jotka kertovat millaisia kirjoja he lukevat, missä ja miksi. Tehtävät ohjaavat pohtimaan, millaisia tekstejä arjessa tulee vastaan sekä kuvailemaan omaa lukemistaan pelaamalla sitä esitettyihin väitteisiin. Viimeisenä tehtävänä kirjoitetaan kuvaus itsestä lukijana apukysymysten avulla. Opetussuunnitelmassa mainittua lukutaidon kehittämisen seuraamista tehdään kirjallisuusosion päättävissä Osaatko-tehtäväkokonaisuuksissa, joskin ne keskittyvät lähinnä käsitteiden ja kirjallisuustiedon hallintaan, ei lukutaitoon tai lukemisen strategioihin. *Kärki* ohjaa vain vähäisesti pohtimaan lukemisen henkilökohtaista merkitystä, mikä noudattaa puutteellisesti opetussuunnitelman tavoitetta ”auttaa häntä [oppilasta] pohtimaan kirjallisuuden ja kulttuurin merkitystä omassa elämässään” (POPS 2014, 291).

Opetussuunnitelman mukaan opetuksen sisältöön kuuluu lukemiseen eläytyminen, oman elämän reflektointi luetun avulla ja lukukokemusten jakaminen (POPS 2014, 291). *Kärki* ohjaa käsittelemään kaunokirjallisia tekstejä monipuolisesti ja osallistaen opetussuunnitelman edellytysten mukaisesti, joskin tehtävissä oman elämän reflektointi jää eläytyvän ja ilmaisullisen lukemisen varjoon. Lähes jokaiseen *Kärjen* kaunokirjalliseen tekstiin liittyy vähintään yksi eläytymistä edellyttävä ja harjoitettava tehtävä, usein enemmänkin.

Eläytymistä edellyttävissä ilmaisutehtävissä oppilas tuottaa sanataidetta, kuvia tai draamatoimintaa. *Kärki* ohjaa kirjoittamaan esimerkiksi tekstien tapahtumia tai henkilöitä hyödyntäviä kirjeitä, tekstiviestejä, fanifiktiota, päiväkirjatekstejä, muistelmia, jatko-tarinoita, vaihtoehtoisia kertomuksia sekä mukaelmia. Tarinoista kirjoitetaan uusia versioita eri näkökulmista. Visuaalisuutta hyödynnetään tehtävässä, jossa piirretään kuva tai kartta tyypillisestä poikakirjojen tapahtumapaikasta tai jossa esitetään Anne Frankin päiväkirjakatkelman eri osia väreinä. Draamatehtävissä rakennetaan esimerkiksi still-kuvia, esitetään pantomiimia, käytetään kuumaa tuolia, luodaan äänimaisema sekä rakennetaan monologi. Ilmaisullisena harjoitteena voidaan pitää myös eläytyvää lukemista. Sitä vahvistetaan toisinaan lukemalla tekstejä vuoropuheluin tai erilaisilla sävyillä, kuten iloisesti, vihaisesti, ikävöiden, hätäntyneesti tai surullisesti. Tekstin operoiminen eri tavoin tekee siitä tutun ja läheisen, mikä lisää halua lukea tekstejä sekä päästä niiden maailmaan ja henkilöihin. Ilmaisulliset harjoitteet myös tukevat kirjallisuudenopetuksen tehtävää rikastaa oppilaiden kieltä ja mielikuvitusta (POPS 2014, 288).

Lukemisen avulla omaa elämää reflektoidaan *Kärki*-oppimateriaaleissa niukasti. Suoraan sellaiseen ohjaavia tehtäviä ja kysymyksiä on vähän. Esimerkkinä voisi kuitenkin mainita vaikkapa seuraavan tehtävän, joka liittyy lyriikkaan tutustumiseen.

5. a. Mitä toivoisit itsellesi tapahtuvan tai mitä kaipaat tällä hetkellä?
- b. Kirjoita toiveestasi tai kaipauksestasi tanka. (K7, 175)

Toisaalta kaikki eläytyminen on tietyllä tavalla oman elämän reflektointia. Oppilasta voi auttaa ymmärtämään, että lukiessaan kirjaa hän luo tulkintoja itsensä kautta ja saa siten tietoa itsestään – eikä ihmistä kiinnosta mikään muu enemmän kuin hän itse (Kivelä 1992, 133). Kun asettuu henkilöihahmon asemaan, pitää miettiä, miten itse toimisi vastaavassa tilanteessa, miten henkilöihahmo eroaa itsestä ja miten hänen elämänsä poikkeaa omasta elämästä. Usein kyse on myös oikeudenmukaisuudesta, moraalista ja

empatiasta, mitä käsittelen tarkemmin luvussa 4.6. Totean kuitenkin jo tässä sen olevan yksi keino, jolla *Kärki* pyrkii houkuttelemaan lukijoitaan kaunokirjallisuuden kirjajhylyille ja maailmoihin.

Lukemisen henkilökohtaiseen merkitykseen kytkeytyy lukukokemusten jakaminen, joka määritellään opetussuunnitelmassa oppiaineen sisällöksi. Jotta oppilas voisi jakaa lukukokemuksiaan, hänen on osattava kertoa niistä. *Kärki* opettaa tätä tehtävillä, jotka ohjaavat lukukokemusten erittelyyn ja omien mielipiteiden muodostamiseen luetusta tekstistä tai teoksesta. Esimerkiksi Rosa Liksomien novelliin liittyy seuraavat harjoitukset:

- a. Kuvaile lukukokemustasi kahdella adjektiivilla: onko novelli outo, hauska, sairas, typerä, absurdi, ovela vai puhutteleva?
- b. Perustele valitsemasi adjektiivit. (K9, 199)

Tämän tyyppisiä tehtäviä aineistossa on kuitenkin vain vähän. *Kärki* ei siis juurikaan ohjaa muodostamaan luetusta kirjallisuudesta henkilökohtaista näkemystä, joskin myös tulkintaa edellyttävät analyysitehtävät perustuvat yksilöllisiin näkemyksiin.

Lukukokemuksia *Kärjessä* jaetaan lukupiirin, lukupäiväkirjan, kirja-arvostelun ja kirjavinkkauksen keinoin. Esimerkiksi 8. luokan oppikirjan kirjallisuusosion päätteeksi valitaan teos, josta pidetään lukupäiväkirjaa apukysymysten avulla sekä kirjoitetaan teoksesta arvostelu lukemisen jälkeen. Vertaisvinkkausta hyödynnetään viimeisessä vaiheessa, jossa tutustutaan toisten kirjoittamiin arvosteluihin ja valitaan niiden perusteella luettavaksi jokin teos. Kaiken kaikkiaan lukukokemusten jakamiseen liittyvät tehtävät vaikuttavat toimivilta, mutta niitä on niukasti ja ne liittyvät lähinnä kokonaisuuteen teoksiin. Pohdin, olisiko mielekästä nostaa henkilökohtaisia lukukokemuksia enemmän esiin myös lyhempien tekstien kohdalla. Lisäksi koska nuorilla on paljon vaikutusta toistensa mielipiteisiin, vertaisvinkkausta voisi olla enemmän. Vertaislukioiden kirjavinkkien on esitetty herättävän kiinnostusta lukemiseen todennäköisemmin kuin aikuisten ehdotusten (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 79). Puutteellista *Kärki*-sarjassa on myös se, että lukemista jaetaan ainoastaan perinteisin keinoin. Millä tavoin tieto- ja viestintäteknologiaa ja nuorten vapaa-ajalla käyttämiä viestintäkanavia voitaisiin hyödyntää lukukokemusten jakamisessa?

Kärki-sarja ohjaa oppilaita valitsemaan luettavaksi teoksia kirjailijoilta ja niiden ulkopuolelta. Oppikirja tarjoaa puitteet, joiden sisällä oppilaalla on runsaasti valinnanvara: ”Valitse luettavaksesi joko kauhu-, salapoliisi-, scifi- tai rakkausromaani. Voit valita esimerkiksi jonkin sivujen 200–201 teoksista.” (K8, 201) Lukemisen valinnaisuutta voidaan perustella opetussuunnitelman tavoitteella siitä, että oppilas löytää itsenäisesti itselleen tilanteeseen sopivaa luettavaa, kuunneltavaa ja katseltavaa (POPS 2014, 293). Se, että oppilas valitsee itse, minkä teoksen hän haluaa lukea, edistää taitoa etsiä sopivaa kaunokirjallisuutta itsenäisesti.

Kirjallisuuspedagogiikan kentällä on tällä vuosituhanella ollut kahtalaista näkemystä lukemisen valitsemisesta. Toisaalta pyritään valitsemaan koulukäyttöön erilaisia tekstejä ja huolehditaan, että oppilaat saavat kattavan käsityksen kirjallisuuden moninaisuudesta – tietyt tekstit on luettava ja tunnettava. Toisaalta arvokeskusteluissa on nostettu esiin demokratian tarve ja huomio siitä, että oppilaat motivoituvat kirjallisuuden käsittelyyn parhaiten, kun he saavat itse osallistua luettavan valintaan. (Niemi 2000, 110.) On havaittu, että lukuinnostuksen syntyminen edellyttää sitä, että opetuksessa arvostetaan nuorten kiinnostuksenkohteita ja että oppilaalla on mahdollisuus valita itseä kiinnostavaa ja omaa taitotasoa vastaavaa luettavaa (Linnakylä & Malin 2007, 311). Kirjallisuudenopetuksen tärkeimmäksi ohjenuoraksi on esitetty halua ihastuttaa oppilaat lukemaansa, miltei keinolla millä hyvänsä. Taustalla on pelko siitä, että pakottamalla lukemaan teoksen, joka ei kiinnosta, voi aiheuttaa korjaantumattoman vahingon oppilaan ja kirjallisuuden suhteelle. (Kivelä 1992, 130–132.)

Toisaalla on taas painotettu sitä, ettei oppilailla saisi olla täysin vapaat kädet luettavan valinnassa (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 79). Kirjallisuudenopetuksen monitavoitteisuuden vuoksi oppilaat eivät voi lukea ainoastaan mielikirjallisuutta, koska sillä on useimmiten vain yksi tavoite, välitön mielihyvä. On jopa kysytty, onko opetuksessa ollenkaan tarpeen käsitellä niitä kirjoja, joita oppilaat lukevat muutenkin, koska opetuksen tulee tähdätä muutokseen ja herättää kiinnostusta sellaiseen, mitä ei vielä tunneta. (Rikama 2000, 102–103.) Myös opetussuunnitelman mukaan oppiaineen tavoitteena on ”kannustaa oppilasta laajentamaan kiinnostusta itselle uudentlaisista fiktiivisiä kirjallisuus- ja tekstilajityyppisiä kohtaan ja monipuolistamaan luku-, kuuntelu- ja katselukokemuksiaan” (POPS 2014, 290). Lukevan nuorison mieltymykset ovat entisestään sirpaloituneet (Heikkilä-Halttunen 2013, 247–248), ja koululla on merkittävä tehtävä kapea-alaisen lukemisen laajentamisessa. Opetuksessa on siis tasapainoiltava sen

suhteen, innostetaanko lukemaan mitä tahansa vai pakotetaanko oppilaita lukemaan monipuolisesti kaikenlaista kirjallisuutta, myös sellaista, joka ei heitä kiinnosta.

Kärki-oppimateriaalisarja asettuu näiden ääripäiden väliin, tarjoaa molempia vaihtoehtoja ja jättää siten kysymyksen opettajan vastuulle. Kuten esitin aiemmin, aineistossa ohjataan oppilaita valitsemaan luettavia teoksia löyhien puitteiden sisällä. Oppilas valitsee luettavaksi teoksen, joka häntä kiinnostaa. Haasteena on se, että oppilas voi valita itselleen tutuinta ja mieluisinta kirjallisuutta, eikä lukeminen laajene välttämättä uusille alueille. Oppilas voi myös valita mahdollisimman lyhyen teoksen, jolloin valintaa ohjaa kiinnostuksen sijaan halu päästä vähällä, eikä lukuinnostusta välttämättä edelleenkään synny.

Toisaalta *Kärki*-oppikirjoissa on kaunokirjallisia tekstikatkelmia, joista todennäköisesti opettaja valitsee, mitä niistä oppilaat lukevat ja käsittelevät. Tällöin oppilas joutuu lukemaan myös itselle vieraita, epämieluisia tai haastavia kaunokirjallisuuden lajeja. Oppilasta on hyvä tutustuttaa kaikkeen, jotta hän voi tietää, mistä pitää ja mistä ei pidä. Tuntemattomilta seuduilta voi löytyä aarteita. Lisäksi kyse on kirjallisesta yleissivistyksestä. Yhteisen kulttuuriperinnön tuntemus ja sen vaaliminen yhdistää sukupolvia toisiinsa, mistä seuraa kulttuurista jatkumoa. Kuitenkin *Kärki* painottaa proosaa, nuortenkirjallisuutta ja tuoreita tekstejä. Onko valikoima riittävä, pyritäänkö sillä ainoastaan miellyttämään helpolla tavalla nuorta lukijaa, yksipuolistaako se tulevaisuuden lukemiskulttuuria?

Lopuksi pohdin lukemiseen kannustamisen taloudellisia lähtökohtia. Suomen kustannusyhdistyksen mukaan sekä kaunokirjallisuuden että lasten- ja nuortenkirjallisuuden yhteenlaskettu myynti on laskenut 2012–2016 jokaisena vuonna (Suomen kustannusyhdistys 2018). Lasten- ja nuortenkirjallisuuden myynti on kustantamoille taloudellisesti merkityksellistä, koska esimerkiksi vuonna 2016 lasten- ja nuortenkirjallisuutta myytiin noin 25 000 teosta enemmän kuin aikuisille suunnattua kaunokirjallisuutta (Suomen kustannusyhdistys 2018). Lukemaan innostaminen on siis myös kaupallisten kustantajien intressien mukaista. Kirjallisuuden kuluttajat valikoivat ostopäätöksillään suosituimmat teokset (Niemi 2000, 108). Kun oppikirjat kasvattavat lapsia ja nuoria lukemaan, ne kasvattavat samalla tulevia kuluttajia. On todettava, että kaikki kirjallisuusinstituution osapuolet ovat samaa mieltä siitä, että lapset ja nuoret täytyy innostaa lukemaan, heistä tulee kasvattaa lukevia aikuisia. Kuitenkin voidaan kysyä, millaisista

lukijoista kukakin hyötyy. Onko kustannustoiminnalle merkityksellistä vain se, että kirjoja ylipäättään ostetaan – eli se, että nuoret lukevat, mitä tahansa?

4.5. Kieli

Läpi oppiaineen historian kirjallisuuden rinnalla on kulkenut oppi kielestä. Yhteys on väistämätön, sillä kirjallisuudesta ei voida puhua koskaan kielestä irrallisena. Muoto ja sisältö ovat erottamaton kokonaisuus. Tekstin kielellisten piirteiden tarkastelu kaunokirjallisissa teksteissä on olennainen osa tekstin analyysia ja tulkintaa. Lukeminen laajentaa lukijan kielen monimuotoisuutta kuten sanastoa ja eri rekistereitä. Lisäksi kirjallisuutta on hyödynnetty normatiivisen kieliopin ja kielen rakenteiden opettamisen välineenä – ja hyödynnetään yhä. Siten kirjallisuudella on ollut merkittävä rooli niin oman kuin vieraidenkin kielten oppimisessa.

Opetussuunnitelman tukimateriaalissa täsmennetään, että kielitieto kuuluu oppiaineen kaikkiin osa-alueisiin (OPH 2017). Opetussuunnitelman mukaan tavoitteena on ”ohjata oppilasta syventämään kielitietoisuuttaan ja kiinnostumaan kielen ilmiöistä, auttaa oppilasta tunnistamaan kielen rakenteita, eri rekistereitä, tyylipiirteitä ja sävyjä ja ymmärtämään kielellisten valintojen merkityksiä ja seurauksia” (POPS 2014, 291). Lisäksi oppiaineen tehtävissä mainitaan kirjallisuuden yhteys kielellisen ilmaisun kehitykseen: ”Ikäkaudelle ja kielitaidolle soveltuva kirjallisuus vahvistaa luovuuden ja mielikuvituksen monipuolista kehittymistä ja laajentaa oppilaiden käsitystä oman kielellisen ilmaisunsa mahdollisuuksista.” (POPS 2014, 287)

Kärki-oppimateriaalisarjassa kaunokirjallisuuden avulla opetetaan kielen rakenteita ja käsitteitä sekä kielitietoisuutta, mutta ei varsinaisesti normatiivista kielioppia ja oikeakielisyyttä. Kielen ja kirjallisuuden opetusta integroidaan harjoitteissa, kun puolestaan oppikirjateksteissä kaunokirjallisuuden kielellisiin piirteisiin kiinnitetään huomiota lähinnä lyriikan kohdalla. Proosan genrejen ja kirjallisten virtausten kuvauksissa puhutaan pitkälti muodon sijaan sisällöstä, mutta tekstikatkelmiin on toisinaan liitetty joihtakin kielitietoisuutta edistäviä tehtäviä.

Kaunokirjallisuudella on selkeästi välineellinen tehtävä harjoitteissa, joissa kieliopin käsitteitä harjoitellaan kirjallisuuden avulla. Tehtävänantona voi olla poimia tekstistä

predikaatit mekaanisesti tai ympäröidä runosta substantiivit ja verbit eri väreillä. Mielekkäämmiin kirjallisuuden ja kielen opetusta yhdistetään tehtävissä, joissa pohditaan kielellisten valintojen vaikutusta teksteihin. Esimerkiksi modusten opettamisen yhteydessä on harjoite, jossa laululyriikan konditionaalit muokataan imperatiiveiksi ja pohditaan, miten laulun sävy muuttuu, kun modusta vaihdetaan. Kielellisen valintojen perustelua harjoitellaan *Kantelettaren* runoon liittyvässä tehtävässä, jossa kysytään, missä muodossa runon predikaatit ovat ja miksi.

Kaunokirjallisuuden avulla tarkastellaan myös vähäisesti suomen kielen ominaispiirteitä. Elina Karjalaisen runoa hyödynnetään yksinkertaisessa tunnistamistehtävässä.

Suomen kieli suurennuslasin alla

1 Yhdistä ilmiö ja sen selitys.

Tuoksussa tässä on outoa taikaa.
Miten voi tuoksua yhtä aikaa:
hunajalta,
apilalta,
rakkauden räiskeeltä,
suukkosien mäiskeeltä,
talvelta ja kesältä,
pikkulinnun pesältä.

Elina Karjalainen: *Uppo-Nallen kootut runot. Upponeen kansan lauluja*. 1985.

- sana, jossa on etuvokaaleja
- sana, jossa on takavokaaleja
- pitkä vokaali
- diftongi
- geminaatta

(K9H, 32)

Tehtävässä ei huomioida millään tavalla tekstin sisältöä tai sitä, millainen teksti on. Tehtävä hyödyntää runoa kielenopetuksessa kiinnittämättä huomiota sen kaunokirjallisiin erityispiirteisiin. Samaan aiheeseen liittyen kielen fonologisia piirteitä eritellään tutkimalla Eino Leinon runoa. Tehtävänä on poimia runosta sanoja, joissa on pitkä vokaali tai vokaalisointu. Sen jälkeen lasketaan runon vokaalit ja konsonantit. Lopuksi luonnehditaan runon äänteellistä tunnelmaa ja sävyä, sekä pohditaan, mistä ne syntyvät. Tehtävä integroi kielen ja kirjallisuudenopetusta siten, että kaunokirjallisen tekstin

erityislaatuisuus huomioidaan eikä se jää ainoastaan kielellisen operoinnin välineeksi kuten Elina Karjalaisen runon kohdalla käy.

Oppiaineen erityisesti *suomi toisena kielenä ja kirjallisuus* -oppimäärässä on viime vuosina korostettu kirjallisuudenopetuksen merkitystä suomen kielen variaatioiden opettamisessa (ks. esim. Vaarala ym. 2016; Nurmela 2007; Mela 2007). Kaunokirjallisuuden tekstiavaruus tarjoaa lukijalleen oppilaan äidinkielestä riippumatta mahdollisuuden tutustua suomen kielen variaatioihin. Kirjallisuudessa on esitetty valtava kirjo erilaisia murteita, rekistereitä ja slangeja. *Kärjessä* kielen alueellista vaihtelua tarkastellaan vähäisesti kaunokirjallisten tekstien avulla. Harvoina esimerkkeinä voidaan mainita, että Helsingin slangiin tutustutaan Sami Garamin kirjoittaman satumukaelman ”Oikee prinsessa ja snadi herne” avulla sekä katkelmaan *Tuntemattomasta sotilaasta* liittyvä tehtävä, jossa pohditaan Hietasen murteelle tyypillisiä piirteitä ja muunnetaan repliikkejä kirjakielelle. Sosiaalisen ja tilanteisen vaihtelun opettamista ei integroida *Kärjessä* kirjallisuudenopetukseen, vaikka aineistossa esitetyt tekstit soveltuisivat hyvin esimerkiksi henkilöhahmojen vaihtelevien puhetapojen ja rekistereiden tarkasteluun.

Suomen kielen piirteitä ja kielen variaatioita enemmän *Kärki* ohjaa tarkastelemaan kielen sanastollisia ja ilmaisullisia muutoksia kaunokirjallisuudessa. Erityisesti 9. vuosiluokan kirjallisuushistoriaan painottuvassa osiossa on useita tehtäviä, joissa etsitään ja selitetään nykykielessä harvinaisia sanoja. Esimerkiksi yhdessä ”Maamme”-laulun tehtävässä ympyröidään ”vanhentuneet sanat” ja etsitään niille selitykset Kielitoimiston sanakirjasta (K9H, 130). Sen lisäksi, että sanojen selittäminen lisää kielentunteusta ja sanavarastoa, sillä varmistetaan tekstin ymmärtäminen. Sanaselitykset ohjaavat oppilasta ottamaan selvää sanoista, joita hän ei oppikirjan tekijöiden arvion mukaan tunne. Vanhaan kaunokirjallisuuteen liittyvät soveltavat rakentavat siltoja vanhan kielen ja oppilaan käyttämän kielen välille. Esimerkiksi Eino Leinon runosta ”Räikkö räähkä” etsitään kaikki ”oudot tai oudossa muodossa olevat sanat”, ja ne muokataan nykysuomeksi (K9, 165). Tämänkaltaisia tehtäviä aineistossa on kuitenkin vain muutama.

Harvinaistuneen sanaston lisäksi *Kärki* laajentaa lukijansa kielellistä varantoa siten, että kaunokirjallisista teksteistä etsitään synonyymejä. Yksinkertaisimmillaan ilmai-

sukyvyn lisääminen näkyy esimerkiksi tehtävässä, jossa Viljo Kajavan runosta ”Runovarsa” etsitään kaikki hevosta tarkoittavat substantiivit tai *Työmiehen vaimosta* ympäröidään sanat, joita miehet käyttävät Johannasta tai naisista yleensä. Synonyymien ja samaan tarkoitteeseen viittaavien ilmausten etsiminen on kuitenkin mekaanista, eikä merkityseroja kannusteta pohtimaan. Tehtävät jäävät pinnalliseksi sanojen keräilyksi, vaikka ne tarjoaisivat hyvän lähtökohdan esimerkiksi sen pohtimiselle, millaisia sanavalintoja Minna Canth on laittanut henkilöhahmojen suuhun ja mistä syystä. Ilmausten keräilyä aktiivisemmin sanastoa kartutetaan myös tehtävässä, jossa selitetään ilmauksia itse. Esimerkiksi Kari Levolan novelliin liittyy tehtävä, jossa selitetään sen ilmaukset ’kuontalo’, ’antaa pakit’, ’fuulaa’, ’rinkuttaa’, ’vempain’ ja ’huidella’ sekä keksitään niille synonyymit.

Näiden huomioiden perusteella *Kärjessä* kaunokirjallisuuden ja kielen opetusta integroidaan jonkin verran, mutta tehtävät eivät juurikaan ohjaa pohtimaan kielellisen ilmaisun syitä tai oppilaan omaa kielellistä ilmaisua. *Kärjen* kirjallisuudenopetus on näennäisesti kielitietoista, mutta ei yllä täyttämään syvällisiä oppimistavoitteita: se ei opeta ymmärtämään kaunokirjallisuudessa käytetyn kielen monimuotoisuutta ja valintoja. Se ei myöskään ohjaa käyttämään kielellisiä havaintoja kaunokirjallisen tekstin analysoimiseen, eikä rohkaise oppilasta käyttämään omassa ilmaisussaan kaunokirjallisuudesta oppimiaan uusia kielellisiä aineksia. On kuitenkin huomioitava, että *Kärjen* monipuoliset luovat kirjoittamis- ja ilmaisutehtävät kehittävät oppilaiden ilmaisukykyä ja sanavarantoa ilman, että siihen ohjataan erikseen. Kuitenkin kaunokirjalliset tekstit olisivat otollinen paikka kiinnittää huomiota omakohtaiseen kielenkäyttöön. Ne voisivat antaa innostavia kielen piirteiden pohtimiseen kannustavia haasteita. Kaunokirjallisten tekstien varioivat kielimuodot mahdollistaisivat erinomaisesti tekstien muodon ja sisällön välisen dialogin – tai limittyvän, erottamattoman suhteen – tarkastelua. Lisäksi voidaan kysyä, miten kirjallisuutta voidaan oikeastaan edes opettaa siten, että sen muotoseikat ohitetaan tuomalla esiin enintään genrepedagogiikan mukaisia tekstityyppien rakenteellisia piirteitä.

4.6. Minä, muut ja maailma

Juha Rikama (2000, 61–62) on esittänyt, että suomalaista kirjallisuudenopetusta ohjaavat vahvat kasvatustavoitteet. 1960-luvulle saakka opetus painotti oppilaan kansallisen identiteetin vahvistamista. Oppilaskeskeisen didaktiikan läpimurron jälkeen kirjallisuudenopetus on pyrkinyt tukemaan nuoren henkistä kasvua. Rikaman mukaan kirjallisuudenopetukseen on liitetty kasvatuksen perimmäisiä päämääriä kiinteämmin kuin useimpiin muihin kouluaineisiin. Kaunokirjallisuuden lukemisen ja opettamisen on oletettu kartuttavan oppilaiden maailmantuntemusta ja elämänymmärrystä sekä antavan heille selviytymisstrategioita elämään.

Tämänhetkisiä perimmäisiä kasvatustavoitteita voidaan lukea siitä, millaiselle arvopohjalle opetus rakentuu.

Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin. – – Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. – – Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. (POPS 2014, 15–16)

Opetussuunnitelman arvopohja antaa laajat tavoitteet koko perusopetuksen päämäärälle. Arvopohjan tulee näkyä kaikissa oppiaineissa ja kaikessa opetuksessa. Kirjallisuudenopetuksessa tähän arvopohjaan viittaavat sille täsmennetty tehtävä tukea oppilaan eettistä kasvua (POPS 2014, 288). Maailman- ja elämänymmärrykseen viittaa myös se, että kirjallisuudenopetus esitetään kulttuurikasvatuksen osana tai keinona: ”Kirjallisuus yhdistää oppilaan kulttuuriinsa ja avartaa käsitystä muista kulttuureista.” (POPS 2014, 287) Kaunokirjallisuuden lukemisen kuvailussa mainitaan oman elämän reflektointi luetun avulla (POPS 2014, 291). Sekä oppiaineen opetussuunnitelma että tarkasteltava *Kärki*-sarja osoittaa todeksi Rikaman väitteen siitä, että kirjallisuudenopetus nähdään yhä myös elämän opetuksena.

Kirjallisuuden kasvattavuudesta ja opettavaisuudesta puhutaan *Kärjessä* eksplisiittisesti vain nuortenkirjojen yhteydessä. Kirjallisuuden kasvattavaan funktioon suhtaudutaan ristiriitaisesti. Aineistossa toisaalta esitetään, että nykynuortenkirjat tukevat nuoren kasvua, mutta väitetään myös, että ainoastaan vanhat nuortenkirjaklassikot pyrkivät opettamaan lukijaansa. Vanhat ”tyttö- ja poikakirjat” esitetään ikään kuin kasvatusmuotteina:

Tyttökirjat sijoittuvat kotiin ja antavat tyttölukijalle mallin siitä, mitä naisen elämään kuuluu.

Poikakirjoissa taas seikkaillaan, ja ne tapahtuvat usein kaukaisissa maissa. Näin siis tyttöjä kasvatettiin kotia varten ja poikia taas kannustettiin etenemään kodin ulkopuolella. (K7, 138)

Kärjen mukaan nykynuortenkirjat eivät ohjaile lukijoitaan, mutta tarjoavat kasvatus- ja toimintamalleja. Kuitenkin yhtä lailla nykykirjallisuuden henkilöhahmot luovat mielikuvia siitä, millainen nuoren tulee olla – siitäkin huolimatta, että erilaisten aiheiden, näkökulmien ja henkilöhahmojen kirjo on laajentunut voimakkaasti viime vuosien ja vuosikymmenten aikana. On perusteltua väittää, etteivät nykynuortenkirjat ole perinteisessä mielessä opettavaisia. Nuorisokirjallisuutta tutkineen Päivi Heikkilä-Halttusen mukaan (2013, 251) valtaosa suomalaisista nuortenkirjailijoista onnistuu välttämään teoksissaan ”tendenssipitoisen kasvattavuuden” ja kirjoittamaan kaunokirjallisesti ansioitunutta nuortenkirjallisuutta. Ehkä *Kärki* on oikeassa väittäessään, etteivät nykynuortenkirjat sinänsä kasvata lukijoitaan. Ilmeistä kuitenkin on, niitä käytetään kasvatuksellisiin päämääriin, kuten aineiston oppikirjateksteistä ja tehtävänannoista voidaan huomata.

Kirjallisuuden avulla kasvattamista selkeimmillään *Kärjessä* on se, että siinä ohjataan pohtimaan kaunokirjallisen tekstin opetusta. Esimerkiksi Guy de Maupassant’n novellista kysytään suoraan: ”Millainen opetus novelliin sisältyy?” (K8, 157). Tehtävä muistuttaa erityisesti alakoulun kirjallisuudenopetuksessa painottuvaa tapaa lukea satuja niiden opetuksen vuoksi. Olisi kiinnostavaa tutkia, miten tällainen lähestymistapa vaikuttaa kirjallisuuskäsityksen muodostumiseen. Jos lasta ja nuorta ohjataan tarkastelemaan tekstejä yhden opetuksen näkökulmasta, lukeeko hän kaikkea kaunokirjallisuutta siten? Voiko tämä olla yksi syy siihen, miksi osa aikuislukijoista karttaa kirjallisuutta, eikä koe sitä esteettisenä nautintona, taide-elämyksenä tai viihdykkeenä? Jos lukijan käsityksen mukaan kirjallisuuden ensisijaisena tavoitteena on opettaa ja neuvoa auktoritaarisesti, on ymmärrettävää, ettei teoksiin tartuta vapaaehtoisesti. Kirjallisuudesta oppii aina jotakin – ja se on kirjallisuuden yksi parhaista ominaisuuksista –,

mutta yhdeksi virkkeeksi kiteytetty tarinan opetus latistaa monitasoisen tekstin lukemisen ja siitä oppimisen ilon. Se tekee tekstistä ainoastaan opetusvälineen. En väitä, etteikö kaunokirjallisuus olisi hyvä opetusväline monien asioiden oppimiseen, mutta se ei saa olla ainoastaan sitä.

Kaunokirjallisen tekstin opetusta *Kärki* ohjaa pohtimaan useimmiten hienovaraisemmin. Kasvatuksellisiin päämääriin pyrkiminen nojautuu siihen, että kaunokirjallisuuden ja todellisuuden välistä yhteyttä ja jopa erottamattomuutta korostetaan. Esimerkiksi suomalainen nykykirjallisuus määritellään vahvasti toden kautta.

Suomalaista nykykirjallisuutta hallitsevat edelleen realistiset kertomukset. Kirjailijat haluavat kirjoittaa siitä elämänpiiristä, jonka he tuntevat. Lukijat puolestaan haluavat lukea kertomuksia oikeasta elämästä, ikään kuin kurkistella, millaista toisten elämässä on. (K9, 200)

Kärki väittää, että kirjoittajat ja lukijat haluavat, että kirjallisuus kertoo todellisudesta. Aineistossa esitetään, että kirjailijat kirjoittavat omista lähtökohdistaan heille tutuista asioista ja lukijat lukevat näitä kertomuksia ”oikeasta elämästä”. Realistisuuden ja autofiktiivisyyden käsitteet limittyvät. Kun henkilöhahmoja luetaan todenkaltaisina ihmisinä ja tapahtumia tarkastellaan niihin eläytyen, ollaan syvästi kiinni opetussuunnitelman arvopohjassa määriteltyjen kasvatustavoitteiden opettamisessa.

Myös *Kärjen* luonnehdinta nykynuortenkirjoista painottaa kaunokirjallisten tekstien kytköstä todellisten nuorten elämään.

Nuortenkirjojen päähenkilöiden elämään kuuluu perheen arkea, koulunkäyntiä, kavereiden kanssa oleskelua ja harrastuksia. Välillä nuorilla on paha olo ja he masentuvat. Nuoret ovat nörttejä tai kingejä. He ihastuvat ja tulevat torjutuiksi, kuten tosielämässäkin. (K7, 140)

Katkelmasta voidaan tulkita, että *Kärki* välittää kirjallisuuskäsitystä, jossa kaunokirjallisuuteen suhtaudutaan samastuttavana esimerkin antajana. Kirjallisuutta opetetaan pitämään ohjaajana ja valmentajana: ”Nuortenkirja valmentaa lukijaansa kohti aikuisuutta, joten teokset kertovat siitä, mitä elämässä saattaa tapahtua. Usein teoksen lukija onkin nuorempi kuin kirjan päähenkilönuoret.” (K7, 140) Nuortenkirjatutkimuksessa on todettu, että romaanit saattavat toimia vertaistukena tai peilauspintana, jota vasten tarkastella omia vaikeuksia sekä saada elämyksellistä mutta asiallista tietoa nuoruuden kipupisteistä (Heikkilä-Halttunen 2013, 251). Lisäksi kirjallisuus voi tarjota sijaiskokemusten lisäksi korjaavia kokemuksia omien ehkä traumaattistenkin kokemusten ti-

lalle (Pahkinen 2002, 12). Näiden ajatusten mukainen kasvun tukeminen kirjallisuuden avulla näkyy *Kärjessä* siten, että se tuo voimakkaasti esiin nuortenkirjallisuuden ongelmakeskeisyyden, joskin siihen suhtaudutaan positiivisesti, hyödyntäen. Samastumismahdollisuuksia tarjotaan esimerkiksi koulukiusaamiseen, äidin kuolemaan, päihteiden käyttöön ja psyykkisiin sairauksiin.

Aineiston tapa esitellä nuortenromaaneja ohjaa oppilaita lukemaan tekstejä siten, että niistä peilataan omaa elämää, omia kokemuksia ja omia arvoja. Toisaalta kirjallisuuden ei tarvitsisi olla ongelmakeskeistä, jotta lukija voi heijastella siitä itseään. Lukiessa joutuu jatkuvasti vastakkain erilaisten maailmankatsomusten ja ihmiskäsitysten kanssa sekä siten myös erilaisten totuuksien, uskomusten ja arvojen kanssa (Pahkinen 2002, 7–8). *Kärjen* kaunokirjalliset tekstiesimerkit erityisesti nuortenkirjallisuudesta tuovat esiin monenlaisia nuoria. Tehtävät eivät ohjaa erityisesti oman identiteetin pohdintaan, mutta erilaisia ihmisiä, tilanteita, tunteita ja suhteita vilisevät tekstit tarjoavat väistämättä nuorelle paikan peilata itseään henkilöhahmoihin ja kysyä: ”Kuka minä olen?”.

Identiteetti rakentuu pitkälti toisten ihmisten kautta. Sen vuoksi henkisen kehitykseen tukemiseen liittyy myös sen tarkasteleminen, keitä muut ovat – ja miksi he ovat sellaisia kuin ovat.

Kirjallisuus kertoo tarinoita ihmisten elämästä. Lukija saa kurkistaa niin menneeseen, tulevaan kuin kaukaisiin maailman kolkkiinkin. Kirjallisuuden lukija tutustuu myös erilaisiin ihmisiin. Joskus teos paljastaa henkilön elämästä vain hetken, mutta toisinaan lukija saa kulkea hahmon matkassa syntymästä kuolemaan. (K8, 134)

Katkelma osoittaa, että *Kärjen* kirjallisuuskäsitykseen sisältyy ajatus siitä, että kirjallisuus avartaa lukijansa maailmankuvaa ja ihmistuntemusta. Lukija tutustuu erilaisiin ajallisiin ja paikallisiin ympäristöihin sekä oppii tuntemaan erilaisia ihmisiä. Vaikka kirjallisuudentutkimuksessa väitellään siitä, missä määrin kirjallisuuden henkilöhahmoja voidaan tarkastella kuten reaalimaailman ihmisiä, opetuksen lähtökohtana on, että fiktiiviset hahmot ovat ihmisten kaltaisia (Lahtinen 2007, 173). Tämä käsitys on *Kärjessä* ilmeinen sen perusteella, miten kirjallisuuden ja toden välinen suhde käsittelee yhteneväksi henkilöhahmojen ja ihmisten kohdalla. Tehtävissä ohjataan tarkastelemaan todellisuutta henkilöhahmojen avulla: ”Tunnetko Mielensäpahoittajan kaltaisia henkilöitä? Mistä asioista he valittavat?” (K9, 199) Sama pätee myös toiseen suuntaan, kun aineisto ohjaa tulkitsemaan henkilöhahmoja kuin todellisia ihmisiä. Tällöin

lukija muotoilee henkilöt lukemisen aikana ja ymmärtää heitä käyttämällä kulttuuri-sidonnoisia selitysmalleja ja sisäistämäänsä teorioita ihmisen käyttäytymisestä (Lahtinen 2007, 173).

Kärjen vahva ohjaus henkilöhahmojen toiminnan tarkasteluun voidaan nähdä osana tekstianalyysin harjoittelua, jonka lisäksi se edistää nuoren henkistä kasvua. Esimerkiksi Tove Janssonin novelliin liittyy kysymyksiä, joissa pohditaan novellin henkilöhahmojen ajatuksia ja toiminnan syitä:

1. Lue *Maailman viimeinen lohikäärme* -novelli.
 - a. Kuvaile lohikäärmettä tai piirrä se.
 - b. Miksi Muumipeikko haluaa pitää lohikäärmeen ensin salaisuutena?
 - c. Miten lohikäärme suhtautuu Muumipeikkoon?
 - d. Miten lohikäärme suhtautuu Nuuskamuikkuseen?
 - e. Miltä Muumipeikosta tuntuu?
 - f. Miksi Nuuskamuikkunen valehtelee novellin lopussa Muumipeikolle? (K7, 171)

Kysymysten avulla henkilöhahmoja tarkastellaan todenkaltaisina ihmisinä, joiden sisäisiä maailmoja voidaan tulkita heidän puheidensa ja tekemistensä perusteella. Henkilöhahmoihin sovelletaan ihmistuntemusta ja tietoa ihmisten käyttäytymisestä siitä huolimatta, etteivät ne ole henkilöhahmoina edes ihmisiä. Samalla oppilasta ohjataan tulkitsemaan toista olentoa myös todellisessa elämässä. Piirre heijastaa *Kärjen* kirjallisuudenopetuksen vahvaa ihmiskeskeisyyttä. Vastaavanlaiset ymmärtämään opettavat tehtävät ovat tarkastelemassani aineistossa yksi tehtävyyppitrendi, joka kuitenkin jää vähäisemmäksi kuin rakenteelliseen tai käsitteelliseen tekstianalyysiin ohjaavat tehtävät.

Kärki nostaa esiin kaunokirjallisten tekstien tarkastelussa myös tunteet ja niiden ilmenemisen. Kysymykset liittyvät sekä henkilöhahmojen kokemuksiin että niiden havaitsemiseen:

- ”Miltä Emiliasta tuntuu, kun hän on pöydän alla?” (K7, 145)
- ”Mistä huomaa, että tytöt pelkäävät?” (K8, 191)
- ”Millaisia tunteita minäkertojalla on, kun hän näkee vanhuksen silmän?” (K8, 149)

On todettu, että kirjallisuus voi opastaa tunteiden tunnistamisessa ja niiden ymmärtämisessä. Kirjan ihmisten kohtaloihin ja tunteisiin samastumalla lukija voi oppia kiinnittämään huomiota myös omiin ja muiden tunteisiin. Kyky eläytyä toisen ihmisen

tunteisiin edellyttää empatiaa, jota voidaan kehittää ja opetella myös kirjallisuuden avulla. (Pahkinen 2002, 10.)

Kärjen kirjallisuuskäsityksen mukaan nimenomaan tunteet yhdistävät sekä lukijan kirjallisuuteen että eri aikojen ja paikkojen ihmiset toisiinsa.

Kirjallisuus avaa maailmoja, joita emme pääse tai emme onneksemme joudu kokemaan. Esimerkiksi sotakirjallisuus näyttää sodan kauhut niille, jotka saavat elää rauhan aikana. Moni maailmankirjallisuuden klassikoista kertookin ihmiskunnan kriiseistä.

Vaikka teoksen juoni sijoittuu meille tuntemattomaan aikaan ja paikkaan, voimme ymmärtää henkilöiden kohtaloita. Tunteet, kuten rakkaus, viha tai yksinäisyys, ovat tuttuja niin 1800-luvun suomalaiselle kuin 2000-luvun intialaisellekin. Tunteet yhdistävätkin ihmisiä ajasta ja paikasta riippumatta. (K8, 134)

Oppikirjatekstin katkelmassa puhutaan kirjallisuuden mahdollisuudesta avartaa maailmaa ja tarjota sijaiskokemuksia. Lisäksi siinä korostetaan sitä, miten samastuttavat tunteet liittävät lukijan niin fiktiivisiin kuin todellisiin ihmisiin. *Kärki* esittää kirjallisuuden kokemuspaiikkana ja ihmisten yhdistäjänä. Tämä edellyttää kuitenkin empatiaa ja kykyä eläytyä.

Mikä yhdistää Elizabeth Bennetiä, Scarlett O'Haraa, Bridget Jonesia ja Isabella Swania? He kaikki etsivät rakkautta ja kokevat suuria tunteita tunnetuissa romaaneissa. Lukijat taas haluavat kokea tunteet heidän kauttaan. (K8, 192)

Jotta lukija tuntisi suuria tunteita henkilöhahmojen kautta, lukijan on samastuttava heihin. Katkelmasta käy ilmi, että *Kärki* olettaa, että kirjallisuutta luetaan samastuen siten, että lukija kokee henkilöhahmon kokemat tunteet itsekin.

Toisen ihmisen asemaan asettumista opetellaan aineiston luovissa ilmaisutehtävissä. Kaunokirjallisiin teksteihin pohjautuvissa draama- ja kirjoitusharjoitteissa eläydytään henkilöhahmoiksi. Tehtävissä haastatellaan hahmoja, lausutaan henkilöiden todellisia ajatuksia, keksitään jatkoa tarinalle tai vaihtoehtoisia loppuja, vaihdetaan näkökulmaa ja rakennetaan dialogeja. Erilaiset harjoitteet luovat henkilöistä moniulotteista kuvaa sekä opettavat ymmärtämään heidän välisiä suhteitaan ja niihin liittyviä konflikteja. Kaunokirjallinen teksti harjaannuttaa kykyä katsoa asioita ja tilanteita monen henkilön näkökulmasta (Lahtinen 2011, 160). Joissain tehtävissä harjoitellaan myös ratkaisemaan tilanteita tai ongelmia. Esimerkiksi Karo Hämäläisen teoksen *Yksin. Romaani Paavo Nurmesta* tekstikatkelmaan liittyy avoin kysymys: ”Millaisia ohjeita antaisit Paavo Nurmelle, jotta hän oppisi suhtautumaan häviämiseen rennommin?” (K9, 203)

Useimmiten omakohtaisuus jää kuitenkin pohdinnassa sivuun. Tekstejä luetaan kuin todellisuutta, mutta yhteydet oppilaan omaan elämään jäävät vähäisiksi.

Opetussuunnitelma mainitsee kirjallisuudenopetuksen tehtävissä eettisen kasvun tukemisen (POPS 2014, 288), ja toisinaan *Kärki* nostaakin esiin henkilöhahmojen toiminnan eettisyyden. Oppilasta ohjataan suhteuttamaan sitä omaan käsitykseen oikeasta ja väärästä. Kaunokirjalliseen tekstiin liittyvässä tehtävässä voidaan kysyä: ”Kuka toimii oikein ja kuka väärin? Perustele.” (K8, 165) Tehtävän toisessa alakohdassa ohjataan lukijaa pohtimaan, miten hän olisi itse toiminut, jos olisi ollut päähenkilö. Tämänkaltaisia tehtäviä aineistossa on kuitenkin niukasti. Voidaan todeta, että kirjallisuuden käyttäminen eettiseen kasvatukseen ei ole *Kärjessä* korostuneesti esillä. Oppimateriaalista riippumatta kirjallisuudenopetuksessa on huomioitava, että kun ollaan tekemisissä vuorovaikutuksen ja erilaisten tekstien kanssa, on toisinaan väistämätöntä käsitellä eettisiä kysymyksiä (Lahtinen 2011, 155–156). Kirjallisuuden asemasta eettisen kasvatuksen välineenä ei vallitse yksimielisyyttä, koska taide voi toimia sekä hyvän että pahan pohtimisen välineenä (Lahtinen 2011, 157). *Kärjen* teksteissäkään henkilöhahmot eivät ole moraaliesimerkkejä, joita tulisi jäljitellä. Sen vuoksi tekstien eettisiä kysymyksiä ja ristiriitoja on käsiteltävä kirjallisuudenopetuksessa siitakin huolimatta, ettei oppikirja siihen ohjaa.

Lopuksi vielä on huomioitava, ettei kasvatuksen tavoitteena nykypäivänä ole auktoriteettien sokea kunnioittaminen ja vallitseviin normeihin sopeutuminen. Kirjallisuuden avulla voidaan opettaa myös kriittisyyttä ja oman mielipiteen ilmaisua. Moderni lasten- ja nuortenkirjallisuus yllyttää nuoria lukijoitaan ajattelemaan ja ottamaan kantaa sekä kyseenalaistamaan vallitsevia kulttuurisia ja yhteiskunnallisia normeja (Heikkilä-Halttunen 2013, 268). *Kärki* kertoo, että nuoren elämään kuuluu kapinointi: ”Murrosikään kuuluu erilaista kapinointia, mikä näkyy myös nuortenkirjoissa. Teosten henkilöt polttavat tupakkaa ja juopottelevat. He lintsaavat koulusta ja rikkovat yhteiskunnan sääntöjä vastaan.” (K7, 141) Antaako oppimateriaali oppilaalle luvan lintsaata murrosikään kuuluvana kapinointina? Millä tavalla kirjallisuudenopetuksessa voidaan opettaa sääntöjen rikkomista ja normien purkamista? Voiko koululaitos yhteiskunnallisena instituutiona opettaa vastustamaan itseään?

Kasvattaminen on jatkuvaa tasapainoilua sen välillä, miten lasta ja nuorta opetetaan hyvään ja oikeaan, mutta myös ajattelemaan itsenäisesti ja kyseenalaistamaan normeja. Oppilaan henkisen kasvun tavoitteena on demokraattisen yhteiskunnan täysivaltainen ja aktiivinen jäsen. Opetussuunnitelman mukaan oppiaineen tehtävänä on rohkaista oppilaita oma-aloitteisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi, jotka perustelevat näkemyksensä ja vaikuttavat omaan elämäänsä ja ympäröivään yhteiskuntaan (POPS 2014, 288). *Kärjessä* kirjallisuuden merkitys yhteiskunnallisena vaikuttajana jää lähinnä historialliseksi, kun sitä ei sidota ajankohtaisiin asioihin ja oppilaan omaan kokemusmaailmaan.

Näiden havaintojen perusteella voidaan sanoa, että *Kärjen* kirjallisuuskäsitystä ohjaa vahva tiedollinen painotus, mikä on Juha Rikaman mukaan (2000, 61) tyypillistä suomalaiselle kirjallisuudenopetukselle. Tällä tarkoitetaan sen korostamista, mitä kaunokirjalliset teokset kertovat todellisuudesta. Teosta ja sen henkilöhahmoja ymmärretään suhteuttamalla teoksen maailmaa sen ulkopuoliseen maailmaan ja myös toisin päin: kaunokirjallisuuden lukeminen nähdään osana elämän opiskelua. Tämä ohjaa sisältöpainotteiseen lukutapaan, jossa keskitytään teosten merkitykseen ja siihen sisältyvään informaatioon maailmasta ja ihmiselämästä. Samaan aikaan teosten formaalinen puoli eli koodi, jolla informaatio välittyy, ei nouse Rikaman mukaan opetuksessa yhtä keskeiseksi.

4.7. Kirjallisuus taiteena, nautintona ja esteettisenä elämyksenä

Olen tähän asti tarkastellut lähinnä sitä, millä eri tavoin *Kärki* hyödyntää kirjallisuutta välineenä jonkin asian oppimiseen. Mahtuuko *Kärjen* kirjallisuuskäsitykseen kirjallisuuden käsittäminen nautintona ja elämyksenä? Onko kirjallisuudenopetuksessa taiteella itseisarvo vai määrittykö sen arvo ainoastaan välineellisesti?

Esteettisyyttä voidaan lähestyä tarkastelemalla sen välineellisyyden vaatimuksia, tai niiden poissaoloa. Estetismissä korostetaan taiteen itsearvoa ilman, että se palvelee ulkoisia tavoitteita, kuten esimerkiksi poliittisia, moraalisia tai didaktisia päämääriä (Tieteen termipankki 2016). Opetussuunnitelmassa mainitaan kirjallisuudenopetuksen tehtävissä elämysten saaminen ja jakaminen (POPS 2014, 287–288), mikä on tavoitteista lähimpänä kirjallisuuden esteettisen arvon tunnustamista. Vaikka opetussuunni-

telmassa mainitaan kasvatuksen esteettisiä päämääriä, ne ovat perinteisesti jääneet kirjallisuudenopetuksessa syrjään. Esteettisen lukemiskulttuurin on väitetty olevan opetuksessa kehittymätöntä, mitä on selitetty kirjallisuudenopetukseen kohdistetuilla kasvatuksellisilla odotuksilla (Rikama 2000, 61–62).

Tätä on kritisoinut esimerkiksi Mervi Kantokorpi (1992, 115) luonnehtimalla kirjallisuuden opettamista ensisijaisesti tietämisen kohteena ”mielipuoliseksi hankkeeksi”, koska taide on ihmisen tekemää ihmiselle, eivätkä sen motiivit ole ensisijaisesti informatiivisia. Kuitenkin sekä opetussuunnitelma että oppimateriaalit ovat perinteisesti painottaneet kirjallisuudenopetuksen tiedollista luonnetta. On väitetty, että kirjallisuuden integroiminen aineen muihin oppisisältöihin ei ohjaa ajattelemaan kirjallisuutta ensisijaisesti taiteena, vaan yhtenä merkkijärjestelmänä muiden joukossa (Koivisto 2006, 43). Tämänhetkinen monilukutaidon opetustendenssi rinnastaa kaunokirjalliset tekstit uutisiin, matemaattisiin yhtälöpareihin tai vaikkapa tv-mainoksiin. Monilukutaidon vaatimukset, genrepedagogiikan trendit ja oppiaineen oppisisällön jatkuva laajeneminen aiheuttavat sen, että kirjallisuuden – saati sen esteettisiä puolia korostavalle – opetukselle on yhä vähemmän aikaa ja mahdollisuuksia. Tästä huolimatta kirjallisuudenopetus on esteettisen kasvatuksen pääalueita ja ainoa, jonka tuloksia mitataan myös ylioppilastutkinnossa (Rikama 2000, 5). Sivistymispyrkimysten, tekstikokeen vaatimusten ja kansalliseetoksen on väitetty tallanneen kirjallisuuden taiteena jalokoihinsa (Koivisto 2006, 43).

Kärjessä kirjallisuuden välineellisyydestä kauimpana on se, että oppikirjateksteissä tuodaan esiin lukemisen viihdyttäviä ja elämyksellisiä merkityksiä.

Miksi ihminen nauttii vapaaehtoisesti pelosta ja jännityksestä lukiessaan kauhukirjallisuutta tai katsoessaan kauhuelokuvia? Syy saattaa olla se, että näin voi nauttia jostain sellaisesta, mikä oikeassa elämässä olisi vaarallista, järkyttävää tai vastenmielistä. (K8, 166)

Kauhukirjallisuuteen johdatteleva katkelma oppikirjatekstistä puhuu kirjallisuudesta nauttimisesta ja kirjallisuuden viihdyttävistä tavoitteista. Novellia käsiteltäessä puolestaan huomioidaan kirjallisuuden yhteys tarinankerrontaperinteeseen, jonka tavoitteena on viihdyttää.

Ihmiset kertovat mielellään toisilleen juttuja. Aina on kerrottu vitsejä, juoruja ja uutisia erilaisista tapahtumista. Näistä suullisista kertomuksista kehittyi vähitellen kirjallisuuden laji nimeltä novelli.

Novellin nimi tulee italian sanasta novella, joka tarkoittaa uutista. Novelli on siis uusi juttu, joka on kertomisen arvoinen. Se voi

olla hauska, surullinen, jännittävä tai koskettava. Pääasia on, että se on kertomisen arvoinen eli joku haluaa kuulla tai lukea sen. (K7, 114)

Katkelmissa korostetaan lukemista nautintona ilman, että lukemisella olisi opettavia, kasvattavia tai vaikuttamiseen pyrkiviä päämääriä. Tässä mielessä katkelmien voidaan sanoa tuovan esiin esteettistä lukemista.

Kärki kuitenkin asettaa rajoitteet kirjallisuudesta nauttimiselle: ”Fiktiota siis pitää opetella lukemaan, jotta romaaneista ja runoista ymmärtää enemmän ja jotta niistä pystyy nauttimaan.” (K7, 112) Nauttimisen edellytyksenä on, että fiktiota osaa lukea tietyllä tavalla. Tulkitsen, että nauttimisen edellytykseksi asetetaan analyttinen, erittelevä ja käsitteellinen – siis tiedollinen – tapa lukea kirjallisuutta. Toisaalta estetiikkaan sisältyy myös muoto eli se, miten tekstit ovat kielellisesti rakentuneet taiteeksi. *Kärjen* väite ei kuitenkaan kannusta suhtautumaan kirjallisuuteen itseisarvoisena taiteena, vaan määrittelee, millä ehdoin sillä on esteettisiä vaikutuksia lukijaan. Kirjallisuuden taideluonteen korostamista on karsastettu kirjallisuuspedagogiikan kentällä sillä perusteella, että se johtaa helposti elitismiin ja teosten arvottamiseen (ks. esim. Koivisto 2006, 43). Myös *Kärki*-sarjan kohdalla näen ongelmallisena sen välittämän lähestymistavan, joka vaatii elitistisyyden hengessä lukijaansa ymmärtämään määritellyllä tavalla kaunokirjallisuutta, jotta sen esteettinen luonne välittyisi.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että *Kärki* korostaa kirjallisuuden välineellistä arvoa opetussuunnitelman mukaisesti, eikä tunnusta sen itseisarvoa tai tuo juurikaan esiin erityisluonnetta taiteena. Kirjallisuuskäsityksessä painottuu esteettisyyden sijaan kirjallisuuden yhteiskunnalliset pyrkimykset sekä monilukutaitoon nojautuva tekstilajilähtöisyys. Kirjallisuuden tiedollista luonnetta korostetaan sekä kirjallisuusanalyttisiä tulkintataitoja harjoitetaan, mutta analyysin tuloksia ei kytkeä esteettisyyteen eikä merkitystä taiteena kirjallisuudelle ei anneta.

5. LOPUKSI

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli hahmottaa kirjallisuudenopetuksen nykytilaa selvittämällä, mitä ja miten oppikirjasarja kirjallisuudesta opettaa. Käsittelyluvuissa esittämäni analyysin perusteella voidaan päätellä, että *Kärjen* välittämä kirjallisuuskäsitys on moniulotteinen, mutta painottaa perinteisiä kirjallisuuden kouluopetukseen miellettyjä merkityksiä. Aineistossa korostuu kirjallisuuden funktionaalinen ja välineellinen luonne, ja *Kärjen* kirjallisuuskäsitys kannustaa lukemaan kaunokirjallisuutta analyttisesti. Kirjallisuuden avulla opetetaan tekstianalyysiä. Keskeistä on oppia lähilukemaan kaunokirjallisia tekstejä ja erittelemään erityisesti niiden tapahtumia ja henkilöhahmoja. Huomattavaa kuitenkin on, että kirjallisuudentutkimuksesta poiketen aineiston kirjallisuudenopetuksessa ei juurikaan ohjata tekemään teksteistä kokonaistulkintoja tai pohtimaan tekstin syviä merkityksiä. Myös luetun kontekstuaalisointi on vähäistä. Genrepedagogiset painotukset ja monilukutaidon kiihtyvä trendi näkyy siinä, että myös kirjallisuudenopetuksessa tuodaan esiin kaunokirjallisen tekstin muotoa.

Kirjallisuuskäsityksen yksi keskeinen elementti on se, millaiseen suhteeseen reaali maailman kanssa kaunokirjallinen teksti asetetaan. Oppikirjasarja korostaa kirjallisuuden ja todellisuuden välistä vahvaa yhteyttä. Yhteys on kaksisuuntainen, koska toisaalta tekstejä tulkitaan biografisesti, toisaalta taas maailmaa ja ihmisiä tulkitaan fiktiivisten tekstien pohjalta. *Kärki* välittää kirjallisuuskäsitystä, jonka mukaan kirjailijat kirjoittavat oman elämäkokemuksensa pohjalta oikeasta elämästä. Vastaavasti oletetaan, että lukijat saavat tietää kirjallisuuden avulla jotakin todellisesta maailmasta. Aineistossa ei tehdä selkeää eroa toden ja kuvitellun välille, vaan fiktio, autofiktio ja tositapahtumiin pohjautuminen sekoittuvat toisiinsa ja todellisuuteen. Kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta tekstin ja toden välisen yhtäläisyyden korostaminen näyttää vanhentuneena ja monin tavoin problematisoituna väitteenä.

Kärki välittää empaattista kirjallisuuskäsitystä siinä mielessä, että sen mukaan kirjallisuutta lukemalla voidaan päästä paikkoihin, maailmoihin ja mieliin, joita muuten ei voida kokea. Kirjallisuutta luetaan eläytyen, mutta lukukokemuksia reflektoidaan niukasti eikä niiden avulla käsitellä juurikaan omaa elämää. Kirjallisuuden merkitys kasvattajana samaan aikaan kielletään ja hyväksytään. *Kärjen* mukaan nykykuortenkirjat

eivät aineiston mukaan pyri kasvattamaan, mutta ne voivat tarjota nuorelle samastumispintoja ja toimintamalleja sekä valmentaa nuorta aikuistumisessa.

Kärjessä kirjallisuus käsitetään myös kulttuurisena muistina. Aineiston mukaan kirjallisuus yhdistää menneisyyttä, nykyhetkeä ja tulevaisuutta. Kirjallisuushistoriassa merkittävää vaikuttaa olevan kotimaiset kanonisoidut kirjailijat ja teokset. Suomen varhaista kirjallisuushistoriaa käsitellään perinteisen bio-bibliografisesti. Nykykirjallisuutta puolestaan lähestytään pitkälti laji- ja teoslähtöisesti, joskin medioituneet kirjailijat ovat vahvasti läsnä inhimillisinä luovan työn tekijöinä. *Kärki* ei juurikaan tee kirjallisuusinstituution rakenteita, toimintaa ja valtaa näkyväksi, vaikka on itse yksi osa sitä.

Aineiston kirjallisuudenopetus pyrkii innostamaan oppilasta lukemaan. Tällöin kirjallisuudelle annetaan välineellistä arvoa. Lukemiseen kannustetaan, koska sen hyödyt tunnetaan – ei kaunokirjallisuuden esteettisin tai viihdyttävin perustein. Lukemaan innostaminen näkyy luettavan monipuolisessa tarjonnassa, tekstejä käsittelevissä luovissa tehtävissä sekä siinä, miten tekstit on muokattu mahdollisimman helpoiksi ja mukaviksi lukea. On kuitenkin kysyttävä, kuinka suurta hintaa lukemaan kannustamisesta voidaan maksaa. Litistääkö halu miellyttää oppilasta kirjallisuudenopetuksen sisällön köyhäksi ja yksipuoliseksi, valmiiksi pureskelluksi?

Kärki arvioi teoksia vähäisesti, eikä sen pyrkimyksenä ole kehittää oppilaan kirjallista makua. Kuitenkin se esittää yhdenlaisen kaanonin tuomalla esiin tietyt lajit, kirjailijat, teokset ja tekstit. Aineiston kaanonia luonnehtii proosavoittoisuus ja pirstaleisuus. Esillä on laaja, mutta kollaasimainen ja silputtu kattaus tekstinäytteitä ja teoksia. Aineistossa on vahvasti edustettuna nykykirjallisuus. Nykykirjallisuudesta esillä on sekä kotimaista että ulkomaista, aikuisille suunnattua ja nuorisokirjallisuutta. Esiin tuodaan tämän hetken tunnetuimmat teokset ja kirjailijat. *Kärjen* kotimainen kaanon huomioi lähinnä suomeksi kirjoitetun kirjallisuuden, ja maailmankirjallisuudessa puolestaan korostuu anglo-amerikkalainen kirjallisuus. Tekstinäytteissä esille pääsee eniten alun perin suomeksi kirjoitetut tekstit.

Klassikoiksi nostettujen teosten kaanon on lähinnä suomalainen ja perinteinen, ja *Kärki* siten toistaa ja ylläpitää vuosikymmenten aikana kirjallisuushistoriateoksiin vaikiintunutta kotimaisen kirjallisuuden kaanonia. Ulkomaisista klassikoista käsitellään

vähäisesti, mikä viittaa siihen, ettei opetuksen tavoitteena ole laaja kirjallinen yleisivistys. Nuortenkirjallisuudesta esillä on uutta suomalaista nykykirjallisuutta sekä vanhaa ja uutta anglo-amerikkalaista kirjallisuutta.

Genrepedagogisen virtauksen mukaisesti *Kärjen* kirjallisuudenopetus lähestyy kaunokirjallisuutta pitkälti lajilähtöisesti. Proosan lajeja ja alalajeja esitellään runsaasti, ja niitä nimetään yksityiskohtaisesti. Puhe lyriikasta ja runoteosten käsittely jää ilmeisesti proosaa niukemmaksi, vaikka tekstikatkelmissa runoja on lukumäärällisesti verrattain paljon. Draaman osuus aineistossa on vähäinen sekä oppikirjateksteissä että tekstinäytteissä ja teosesittelyissä.

Kärki-oppikirjasarja toteuttaa opetussuunnitelmaa keskimäärin hyvin, mutta riittämättömästi. Väitän, että aineiston suurin puute on se, ettei se kyseenalaista esittämäänsä tietoa, tuo esiin erilaisia näkökulmia kirjallisuuteen ja kannusta kriittisyyteen. On sanottu, että hyvä oppikirja ei tee oppilaasta passiivista vastaanottajaa, vaan saa hänet miettimään, arvioimaan ja kokeilemaan esitettyjä väitteitä (Häkkinen 2002, 84). *Kärki* ei haasta kyseenalaistamaan ja pohtimaan esittämäänsä kaanonin ja kirjallisuuskäsitystä. Toisaalta on myös esitetty, että kun opittavaa perustietoa on joka tapauksessa runsaasti, eri vaihtoehtojen esittely voi muodostua oppimisen esteeksi (Häkkinen 2002, 81). Silti sekä opettajan että oppilaan on ymmärrettävä oppimateriaalin tiedon rajallisuuden ja näkökulmien taustalla olevat valinnat.

Tarkastelemassani aineistossa näkyy kirjallisuudenopetuksen ja tutkimuksen etäisyys toisistaan. *Kärjessä* esitetään akateemisessa yhteisössä jo hylättyjä näkemyksiä esimerkiksi kaunokirjallisuuden ja todellisuuden välisestä yhteydestä, biografisuudesta sekä monoliittisestä kotimaisen kirjallisuuden kaanonista. Lisäksi aineiston esittämissä kirjallisuuden termeissä on ristiriitaisuuksia ja epätarkkuuksia verrattuna kirjallisuudentutkimuksen käsitteistöön. On myös huomattava, että *Kärki*-oppikirjasarja sivuuttaa tutkimuksessa ajankohtaiset tendenssit, kuten ekokritiikin ja yhteiskunnallisia luokkia tarkastelevat virtaukset. Kun aineiston käsitystä kirjallisuudesta verrataan siihen, millaisia merkityksiä sille tutkimuksessa annetaan, tulee hämmennys. Onko kirjallisuus samaa kouluopetuksessa ja akateemisessa tutkimuksessa?

Kirjallisuuden opettamisen ja tutkimuksen välistä ristiriitaa on pohdittua aiemminkin. Tutkijoiden ja opettajien näkemykset sivuavat ja risteävät toisiaan: on kirjallisuuden-tutkijoiden kirjallisuustiede ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kirjallisuuspedagogiikka. Vaikka mielenkiinnon kohteena on sama kulttuurinen ilmiö, korostetaan kirjallisen elämän eri instituutioiden erillisyyttä esimerkiksi omilla julkaisuilla sekä puheella, jossa vedetään selkeä raja opettajuuden ja tutkijuuden välille. (Hägg 2013, 258.) Siitä huolimatta kirjallisuudentutkimus ja sen kouluopetus ovat toisistaan riippuvaisia. Kirjallisuudentutkimus tuottaa kouluopetukseen sovellettavaa tietoa, ja toisaalta kouluopetus takaa kirjallisen elämän jatkuvuuden tulevaisuudessa.

Lisäksi osa-alueita yhdistävät äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien pätevyysvaatimukset, koska opettajalta edellytetään akateemista koulutusta ja kirjallisuustieteellisiä opintoja. Elina Kouki (2009, 59) on kuitenkin huomauttanut, että koulujen kirjallisuudenopetus jää metodologisesti usein opettajankoulutuslaitosten antamien pedagogisten opintojen varaan. Hän toteaa, ettei yliopistojen kirjallisuudenopetus painotu kirjallisuuspedagogiikkaan, vaikka suurin osa opiskelijoista valmistuu opettajan ammattiin. Siksi Koukin mukaan tietynlainen ”kirjallisuuden koulukielioppi” pääsee syntymään, vaikka kirjallisuustieteen opinnot ovat vastuussa siitä, miten hyvin opettaja hallitsee oppiaineen sisällön. Tätä voidaan pitää yhtenä syynä siihen, miksi tutkimus ja kouluopetus ovat toisinaan hyvinkin etäällä toisistaan.

Jotta kirjallisuuden tutkimus ja kouluopetus tukisivat toisiaan mahdollisimman hyvin, tarvitaan alojen välille aitoa vuorovaikutusta. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys ei ole ainoastaan tutkimustiedon popularisointia ja suodattumista opetussuunnitelmiin, oppikirjoihin ja opetuksen käytänteisiin, vaan opetuksen haasteiden ja pedagogisten vaatimusten tulisi vaikuttaa myös tutkimukseen ja opettajien yliopistolliseen koulutukseen. Kirjallisuuden kouluopetus ja kirjallisuudentutkimus elävät samassa maailmassa, vaikka niiden maailmankuvat saavatkin olla erilaisia. (Hägg 2013, 260.) Lokeroimisen, arvottamisen ja kilpailemisen sijaan tutkimuksen ja opetuksen tulisi nähdä toisensa saman kirjallisen elämän jäseninä ja yhteistyökumppaneina. Tällöin tutkimuksesta olisi parhaiten hyötyä opetukselle ja toisaalta opetus kasvattaisi parhaalla tavalla uusia jäseniä kirjallisen elämän piiriin. Ei voida ajatella ainoastaan sitä, että kouluopetus toistaisi laahaten kirjallisuudentutkimuksen näkemyksiä, vaan olisi myös kysyttävä, mikä sen anti tutkimukselle on.

Lopuksi palaan vielä tarkastelemaan tämän tutkielman asetelmia ja omaa tutkijapositioni siinä. Vaikka esitän kriittisiä näkemyksiä oppimateriaaleista ja kirjallisuudenopetuksesta, on muistettava, että olen myös itse sen läpäisemä. Olen kirjallisuuden kouluopetuksen lapsi, kirjallisuustieteen kasvatti ja teen tutkielmaa yliopistoinstituution sisällä. Siksi en ole vapaa objektiivisuudesta, vaan analyysieni ja johtopäätelmieni tulkinnallinen kehys on subjektiivinen. Toisaalta sitä se on väistämättä, ei kukaan pääse irti henkilökohtaisuudestaan. Kaikki se oppi, mitä yliopistosta olen saanut ja toisaalta kaikki se kokemattomuus, mitä minulla käytännön opetustyöstä on – niillä on vaikutusta tutkimuksen aiheeseen, näkökulmiin ja tuloksiin. Olen nostanut esiin erityisesti aineistossa ajankohtaisen kirjallisuudentutkimuksen kannalta ongelmallisia piirteitä ja näkemyksiä: kirjallisuuskäsityksen biografisuuden, kaanonin epätasa-arvoisuuden, kirjallisuuden litistämisen taiteesta välineeksi sekä kaunokirjallisten tekstien autenttisuuden ja kontekstuaalisten tekijöiden sivuuttamisen. Samalla tulen kritisoineeksi voimassaolevaa opetussuunnitelmaa, joka paikoitellen on laadittu liian etäällä kirjallisuudentutkimuksesta. Tästä tutkijapositionista en pysty huomiomaan täysin kirjallisuutta sen pedagogisista ja pragmaattisista näkökulmista, mihin puolestaan äidinkielen ja kirjallisuudenopetuksen kentällä keskitytään pitkälti. Lisäksi aineistosta tehdyissä havainnoissa ja johtopäätöksissä on väistämättä aina sitä, mitä tutkija *haluaa* nähdä ja mitä hän itse pitää arvokkaana. Viittaa johdannossa aiheen henkilökohtaisiin intresseihin, mikä merkitsee sitä, että tämä on ollut paitsi oppikirjojen ja oppiaineen tarkastelua, myös oman opettajaidentiteetin ja kirjallisuuden opettamisen hahmottelua. Tämä ei voi olla vaikuttamatta siihen, millaisia kysymyksiä tässä tutkielmassa esitän ja millaisia vastauksia niihin löydän. Näenkö sen, mitä haluan nähdä, kun suhtaudun oppikirjoihin kriittisesti?

Johdannossa esittämäni tutkimuskysymykset ovat laajoja. Esitän tässä tutkielmassa niihin vastauksia tekemieni havaintojen perusteella, mutta tyhjentävää ja aukotonta mikään ei ole. Jälkeenpäin arvioituna kolmannen tutkimuskysymyksen jättäminen pois olisi voinut rajata tutkielmaa tiiviimmäksi, jolloin kirjallisuudenopetuksen yleisen tilan ja suunnan tarkastelu olisi jäänyt vähemmälle huomiolle. Arvioin, että lähilukeminen oli tutkimuskysymyksen tarkasteluun sovelias metodi. Kaanonia tarkastellesani hyödynsin myös kvantitatiivista otetta, kun tarkastelin kirjailijoiden etnistä ja sukupuolista jakaumaa sekä tekstien ja teosten jakaumaa alkuperäiskielten, julkaisuajkojen sekä lajien suhteen. Vaikka luvut ja kaaviot ovat läpinäkyvä todiste tekemistäni havainnoista, niiden esittämistä voidaan kritisoida kysymällä, tuovatko ne lisäarvoa

tutkielmaan ja olisiko kvantitatiiviset tulokset voitu esittää ainoastaan yhteenvetoina havainnoista. Samoin eri piirteiden sekä kirjailijoiden, teosten ja tekstinäytteiden tarkastelua olisi voinut yhdistää helpommin hahmotettavaksi kokonaisuudeksi. Vaihtoehtoisesti tutkielmaa olisi voinut rajata myös tarkastelemalla kaanonia suppeammin kuin nyt tein.

Tutkielmani tuloksia arvioidessa haluan myös oppikirjojen myönteisiin puoliin. Vaikka olen osoittanut useissa kohdissa aineiston puutteellisuuden, oppikirjalla on monestakin syystä paikkansa kouluopetuksessa. Ensinnäkin oppikirjasarjoja voidaan pitää tasa-arvon edistäjänä. Koulun tehtävänä on pitää huolta demokratiakehityksestä, ja on väitetty, että se tapahtuu parhaiten kehittämällä lasten luku- ja kirjoitustaitoa systemaattisesti (Oja 2017, 47). Koulutuksen tulee huolehtia siitä, että oppilaalla on asuinpaikasta ja koulusta riippumattomat, yhtäläiset mahdollisuudet selvittää nyky-yhteiskunnassa (Kauppinen 2010, 9). Erityisesti aikana, jolloin on huomattu oppilaiden osaamisessa merkittäviä alueellisia sekä koulukohtaisia eroja ja jolloin nuorten polarisaatio on voimistunut, on tärkeää kiinnittää huomiota opetuksen tasalaatuisen toteutukseen. Oppikirjat voivat tällöin toimia tasa-arvoistavana välineenä, koska ne voivat olla kaikille samat koulusta ja opettajasta riippumatta. Paradoksaalista on, että mitä enemmän oppikirjoihin nojaututaan, sitä tasalaatuisempaa opetus on – niin hyvää tai huonoa kuin oppimateriaalit tarjoavat.

Oppimateriaalien hyötynä on myös se, että ne voivat tarjota yksittäisen oppilaan opetukseen jatkumoa. Oppilaalla on peruskoulun aikana äidinkielessä ja kirjallisuudessaakin yleensä useita opettajia, jotka eivät tiedä, mitä oppilas on oppinut aiemmin ja mitä hän tulee oppimaan myöhemmin. Opetussuunnitelman perusteet kuvaavat opetuksen sisältöjä suurpiirteisesti ja osittain tulkinnanvaraisesti. Lisäksi oppilas saattaa vaihtaa ryhmää tai koulua, jopa kesken kurssin tai lukuvuoden. Oppikirjasarjat voivat eheyttää opetusta ja yhdistää opetuksen eri vaiheet tasapainoiseksi kokonaisuudeksi. (Häkkinen 2002, 88.) Oppikirjat eivät korvaa opetussuunnitelmia, mutta voivat antaa niitä konkreettisempaa tietoa opetuksen etenemisestä erityisesti opettajan vaihtuessa.

Lisäksi ei voida väittää, että oppikirjat olisivat opetuksen laadun tai laaduttomuuden tausta. Kiistatta suurin merkitys opetuksen toteutumisen kannalta on se, millä tavoin opettaja hyödyntää niitä opetuksessaan. Oppimateriaalia merkittävämpää on se, miten op-

pikirjatekstejä käsitellään ja mitä tehtäviä tehdään, millaisia menetelmiä opettaja opetuksessaan käyttää ja millaista vuorovaikutusta oppimistilanteissa käytetään. Oppikirjoja ei voida koskaan syyttää huonosta opetuksesta, koska vastuu on yksin opettajalla. On tärkeää, että opettaja suunnittelee, toteuttaa ja reflektoi opetustaan opetussuunnitelman suhteen. Oppikirjoissa on eroja, ja ne tarjoavat eritasoisia edellytyksiä opetuksen onnistumiselle. Niihin tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti ja kyseenalaistaen. Ne ovat työvälineitä, joita opettaja voi työssään käyttää. Onhan vasaroitakin on erilaisia, mutta taitava lyöjä saa huonollakin vasaralla naulan suoraan. Vastaavasti hyvästä työkalusta ei ole mitään hyötyä, jos sitä ei osaa käyttää.

Kirjallisuudenopetuksen tarkastelua ja oppikirjojen analysoimista voisi jatkaa loputtomiin, ja on harmillista, että se on tutkimuskohteena jäänyt lähes sivuutetuksi sekä kirjallisuudentutkimuksessa että kasvatustieteissä. Kirjallisuudenopetus kaipaa kipeästi ajantasaista ja perinpohjaista tutkimustietoa, jotta sitä voitaisiin kehittää. Opetuksen ja tutkimuksen on lähennyttävä, koska näkemyseroista huolimatta kummassakin kirjallisuus nähdään tärkeänä, vaikuttavana ja säilyttämisen arvoisena kulttuurisena elementtinä. Ja säilyttäminen vaatii aina uusiutumista, niin teosten, teorioiden, opetusmenetelmien kuin lukijasukupolvienkin. Opetus ja tutkimus saavat pitää erilaiset suhtautumistapansa, mutta dialogisuudesta olisi hyötyä molemmille.

Tätä pro gradu -tutkielmaa tehdessä koin usein riittämättömyyttä siitä, että niin paljon jää käsittelemättä. Olisi kiinnostavaa tarkastella laajempaa aineistoa ja vertailla eri kustantamoiden oppimateriaaleja, niin perinteisiä kuin digitaalisiaakin. Rinnakkaisten oppikirjojen tarkastelu toisi esiin sarjojen eroja ja antaisi tietoa siitä, missä määrin eri oppimateriaalien kirjallisuuskäsitys ja kaanon ovat yhteneviä. Laajempi aineisto tuottaisi kattavampaa tietoa kirjallisuudenopetuksen tendensseistä, ja sen avulla voisi selvittää yleistettävämmin sitä, millaista kirjallisuuskäsitystä tällä hetkellä kouluopetuksessa välitetään. Tämän tutkielman puitteissa on mahdotonta eritellä, mikä tuloksissa johtuu kyseisestä oppikirjasarjasta ja mikä on ylipäätään tyypillistä kirjallisuuden kouluopetuksessa. Lisäksi kiinnostavaa olisi tarkastella myös alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja, koska yhtä lailla ne osallistuvat uuden sukupolven kirjallisuuskäsityksen muotoilemiseen.

Jotta oppikirjatutkimuksen tuloksia voitaisiin soveltaa paremmin käytäntöön, olisi selvitettävä millainen yhteys oppikirjoilla ja oppimisella on. Tällöin tulisi tarkastella sitä,

millä tavalla ja kuinka paljon opettajat hyödyntävät valmiita oppimateriaaleja kirjallisuudenopetuksessa. Ehdottoman tärkeää olisi myös tutkia opetuksen ja oppimisen toteutumaa. Tämän pro gradu -tutkielman jatkeena olisi kiinnostavaa tutkia *Kärki*-oppikirjasarjaa käyttäneiden yläkoululaisten kirjallisuuskäsitystä ja sitä, millä tavoin aineistosta tekemäni havainnot peilautuvat siihen. Miten kirjallisuus mielletään? Millaisia kaanoneita ja varjokaanoneita oppilaiden mielissä on? Mikä yläkoululaisten mielestä on kirjallisuuden merkitys ja paikka tässä maailmassa ja tulevaisuudessa? Kiehtovaa olisi myös tehdä laajempaa pitkittäistutkimusta siitä, miten suomalaisen lapsen ja nuoren kirjallisuuskäsitys kehittyy. Mikäli kaunokirjallisuus halutaan säilyttää koulutusjärjestelmämme opetussisällöissä, tarvetta tällaiselle totisesti olisi monilukutaidon, monimuotoistuvien mediamuotojen ja laajentuvien oppimistavoitteiden valla- tessa alaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa.

Viimeisenä palaan vielä alkuun, johdannossa esittämäni kysymykseen: miksi kirjallisuutta opetetaan? Olen etsinyt ja löytänyt syitä siihen, miksi sitä opetetaan ja miksi sitä pitäisi opettaa. Olen pohtinut aineiston avulla, mitä ja miksi kirjallisuus on. Tyhjentäviä sanoja ei ole. Kirjallisuus on kaikkea sitä, mitä se sinulle ja minulle merkitsee, meille ja jollekin muulle. Kirjallisuus on ne kaikki merkitykset, jotka sille annetaan ja siksi kirjallisuuden tarkasteleminen ei anna vastauksia, vaan johdattaa kysymään vielä suurempia. Se ei pakene määritelmiä, vaan keräilee ja kasvattaa niitä, luo jatkuvasti lisää – ja silti ei koskaan tule sanotuksi. Sanotuksi ei tule myöskään se, kun lukee kirjaa aamuvälillä, elää hetken muuta. Tai se, kun lukemisen jälkeen sulkee kirjan ja näkee maailmasta tai ihmisyydestä jotain täysin uutta. Tai kun joku osaa kertoa sen, mitä itse ei. Kun oppii kirjallisuudesta asioita, joiden ei tiennyt olevan olemassa. Ymmärtää enemmän tai tajuaa, ettei ymmärrä. Ehkä sanoja, niiden rivejä ja rivien välejä tarvitaan myös sellaisista syistä, joita ei saa painettua opetussuunnitelmatekstiksi, joita ei voida kuvailla oppikirjojen sivuilla ja joita ei osaa selittää yläkoululaiselle. Silti me tarvitsemme niitä, tarvitsemme kirjallisuutta.

LÄHTEET

PAINETUT

K7 = Karvonen, Katri & Lottonen, Sari & Ruuska, Helena 2014: *Kärki 7*. Helsinki: Sanoma Pro.

K8 = Karvonen, Katri & Lottonen, Sari & Ruuska, Helena 2015: *Kärki 8*. Helsinki: Sanoma Pro.

K9 = Karvonen, Katri & Lottonen, Sari & Ruuska, Helena 2017: *Kärki 9*. Helsinki: Sanoma Pro.

K7H = Karvonen, Katri & Lottonen, Sari & Ruuska, Helena 2014: *Kärki 7. Harjoituksia*. Helsinki: Sanoma Pro.

K8H = Karvonen, Katri & Lottonen, Sari & Ruuska, Helena 2015: *Kärki 8. Harjoituksia*. Helsinki: Sanoma Pro.

K9H = Karvonen, Katri & Lottonen, Sari & Ruuska, Helena 2017: *Kärki 9. Harjoituksia*. Helsinki: Sanoma Pro.

Ahvenjärvi, Kaisa & Kirstinä, Leena 2013: *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Tietolipas 239. Helsinki: SKS.

Arminen, Elina 2013: Kirjailijat ja brändäys. Teoksessa *Suomen nykykirjallisuus 2. Kirjallinen elämä ja yhteiskunta*. Toim. Mika Hallila, Yrjö Hosiainluoma, Sanna Karkulehto, Leena Kirstinä & Jussi Ojajärvi. Helsinki: SKS.

Bloom, Harold 1994/1996: *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. London: Papermac.

Eagleton, Terry 1983/1997: *Kirjallisuusteoria. Johdatus. 2. uudistettu painos.* Suom. Yrjö Hosiainluoma, Raija Koli, Marjo Kylmänen, Mikko Lehtonen, Tuulevi Ovaska, Ensio Puoskari, Matti Savolainen ja Mikko Lehtonen. Tampere: Vastapaino.

Hallila, Mika & Hosiainluoma, Yrjö & Karkulehto, Sanna & Kirstinä, Leena & Ojajärvi, Jussi 2013: Saatesanat. Teoksessa *Suomen nykykirjallisuus 1. Lajeja, poetiikkaa.* Toim. Mika Hallila, Yrjö Hosiainluoma, Sanna Karkulehto, Leena Kirstinä & Jussi Ojajärvi. Helsinki: SKS.

Heikkilä-Halttunen, Päivi 2000: *Kuokkavieraasta oman talon haltijaksi. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden institutionalisoituminen ja kanonisoituminen 1940–50-luvulla.* Suomen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 781. Helsinki: SKS.

Heikkilä-Halttunen, Päivi 2013: Lasten- ja nuortenkirjallisuus kyseenalaistaa ja ottaa kantaa. Teoksessa *Suomen nykykirjallisuus 1. Lajeja, poetiikkaa.* Toim. Mika Hallila, Yrjö Hosiainluoma, Sanna Karkulehto, Leena Kirstinä & Jussi Ojajärvi. Helsinki: SKS.

Hosiainluoma, Yrjö 2003: *Kirjallisuuden sanakirja.* Helsinki: WSOY.

Hypén, Tarja-Liisa 2002: Kirjailija mediatuotteena. Teoksessa *Kurittomat kuvitelmat. Johdatus 1990-luvun kotimaiseen kirjallisuuteen.* Toim. Markku Soikkeli. Turku: Turun yliopisto.

Hägg, Samuli 2013: Yhteiskuvassa kirjallisuudentutkimus ja lukion kirjallisuudenopetus. Teoksessa *Suomen nykykirjallisuus 2. Kirjallinen elämä ja yhteiskunta.* Toim. Mika Hallila, Yrjö Hosiainluoma, Sanna Karkulehto, Leena Kirstinä & Jussi Ojajärvi. Helsinki: SKS.

Häkkinen, Kaisa 2002: *Suomalaisen oppikirjan vaiheita.* Helsinki: Suomen tietokirjailijat.

Ihonen, Markku 1995: Mitä lajilla tehdään – mitä laji tekee? Teoksessa *Helmi, simpukka, joki. Kirjallisuushistoria tänään.* Toim. Markku Ihonen & Yrjö Varpio. Tietolipas 137. Helsinki: SKS.

Jokinen, Elina 2013: Kirjailijoiden yhteiskunnallinen asema. Teoksessa *Suomen nykykirjallisuus 2. Kirjallinen elämä ja yhteiskunta*. Toim. Mika Hallila, Yrjö Hosiainluoma, Sanna Karkulehto, Leena Kirstinä & Jussi Ojajärvi. Helsinki: SKS. 2013

Julkunen, Marja-Liisa 1988: *Oppikirja tekstianalyysin kohteena*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 21. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nodelman, Perry 2008: *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Kainulainen, Johanna & Kainulainen, Petri 2014: Sanataidetta, elämyksiä ja eri kirjallisuus vyöhykkeitä. Viidesluokkalaiset ja kirjallisuuden opetuksen auktoriteetit kirjallisuuskäsityksen ja kirjallisuuden opetuksen määrittelijöinä. Teoksessa *Lasten kirja. Nyt*. Toim. Marleena Mustola. Tietolipas 245. Helsinki: SKS.

Kantokorpi, Mervi 1992: Kasvattaako kaanon kulttuuriin. Teoksessa *Kulttuurin tuulia ja teitä*. Toim. Leena Blom & Mirja Leminen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 39. Helsinki: ÄOL.

Kantokorpi, Mervi 2013: Kritiikki ja kirjallisuuspalkinnot osana kirjallista julkisuutta. Teoksessa *Suomen nykykirjallisuus 2. Kirjallinen elämä ja yhteiskunta*. Toim. Mika Hallila, Yrjö Hosiainluoma, Sanna Karkulehto, Leena Kirstinä & Jussi Ojajärvi. Helsinki: SKS.

Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kauppinen, Sirppa 1986: *Äidinkielen didaktiikkaa*. Helsinki: Otava.

Karvonen, Pirjo 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 632. Helsinki: SKS.

Kivelä, Raili 1992: Kuin kulkisi lämpimässä vedessä – eli miten opettaisin kirjallisuutta? Teoksessa *Kulttuurin tuulia ja teitä*. Toim. Leena Blom & Mirja Leminen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 39. Helsinki: ÄOL.

Kivinen, Osmo & Hedman, Juha 2017: Moniselitteiset PISA-tulokset ja niiden ongelmalliset koulutuspoliittiset tulkinnat. *Politiikka* 59:4, 250–263.

Koivisto, Päivi 2006: Klassikolla päähän, lähiluvulla silmään. *Parnasso* 4/2006, 38–43.

Kouki, Elina 2009: ”Käsitteitä tarpeen mukaan”. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.

Lahtinen, Aino-Maija 2007: Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto. Teoksessa *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Toim. Satu Grünthal & Elina Harjunen. Tietolipas 217. Helsinki: SKS. 160–179.

Lahtinen, Aino-Maija 2011: Eettinen lähestyminen kirjallisuuteen. Teoksessa *Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä, teorioita*. Toim. Satu Kiiskinen & Päivi Koivisto. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2011. Helsinki: ÄOL.

Lahtinen, Toni 2013: Ilmastonmuutos lintukodossa. Teoksessa *Suomen nykykirjallisuus 2. Kirjallinen elämä ja yhteiskunta*. Toim. Mika Hallila, Yrjö Hosiaisuus, Sanna Karkulehto, Leena Kirstinä & Jussi Ojajärvi. Helsinki: SKS.

Lappalainen, Päivi 1990: Isän ääni: kirjallisuushistoriamme ja patriarkaalinen ideologia. Teoksessa *Marginaalista muutokseen. Feminismi ja kirjallisuudentutkimus*. Toim. Pirjo Ahokas & Lea Rojola. Turku: Turun yliopisto.

Lehtinen, Marja 1995: Kirjallisuuden käsite kirjallisuushistorian edellytyksenä. Teoksessa *Helmi, simpukka, joki. Kirjallisuushistoria tänään*. Toim. Markku Ihonen & Yrjö Varpio. Tietolipas 137. Helsinki: SKS.

Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero 2007: Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus* 38:4, 304–315.

Lyytikäinen, Pirjo 1995: Kirjallisuuskäsitys kirjallisuushistorian käsitteenä Michel Foucault'n arkeologian valossa. Teoksessa *Ajan taitteita. Kirjallisuuskäsitys ja periodin murros suomalaisessa kirjallisuudessa*. Toim. Juhani Sipilä. Helsinki: Helsingin yliopiston kotimaisen kirjallisuuden laitos.

Mehtonen, Päivi 2003: Mihin kirjallisuushistoria päättyy? Teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen peruskäsitteitä*. Toim. Outi Alanko & Tiina Käkälä-Puumala. 2. painos. Tietolipas 174. Helsinki: SKS.

Mela, Marjo 2007: Kirjallisuuden avulla suomen kielen syvempään oppimiseen. Teoksessa *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Toim. Marjo Mela & Pirjo Mikkonen. Helsinki: SKS.

Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki 1995: *Oppikirjat ja oppiminen*. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 4, 1995. Turku: Turun Yliopisto.

Mäkelä, Mira 1999: *Kirjallisuudenopetus helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmassa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B24:1999. Helsinki: Helsingin kaupunki.

Niemi, Juhani 2000: *Kirjallinen elämä. Kirjallisuuden yhteiskuntasuhteiden kartoitusta*. Tietolipas 168. Helsinki: SKS.

Niemi, Juhani 2013: Tradition jatkuvuus ja sukupolvien rinnakkaiselo. Teoksessa *Suomen nykykirjallisuus 1. Lajeja, poetiikkaa*. Toim. Mika Hallila, Yrjö Hosiainluoma, Sanna Karkulehto, Leena Kirstinä & Jussi Ojajärvi. Helsinki: SKS.

Nissilä, Hanna-Leena & Rantonen, Eila 2013: Kansainvälistyvä kirjailijakunta. Teoksessa *Suomen nykykirjallisuus 2. Kirjallinen elämä ja yhteiskunta*. Toim. Mika Hallila, Yrjö Hosiainluoma, Sanna Karkulehto, Leena Kirstinä & Jussi Ojajärvi. Helsinki: SKS.

Nurmela, Yvonne 2007: Nuorisokirjallisuus kielenopetuksessa. Teoksessa *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Toim. Marjo Mela & Pirjo Mikkonen. Helsinki: SKS.

Oja, Outi 2017: *Kohti kokonaisvaltaista tulkintaa. Työkaluja äidinkielen ja kirjallisuuden sähköiseen ylioppilaskokeeseen*. Helsinki: Art House.

Pahkinen, Tuula 2002: Lukeminen elämässä selviytymisen välineenä. Teoksessa *Lukuhaastetta koko elämä*. Toim. Minna Inovaara & Anna Malmio. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. Helsinki: ÄOL.

Rikama, Juha 1990: Koulujen kirjallisuudenopetus Suomessa 50-luvulta nykypäivään. Teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Toim. Liisa Saariluoma. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44. Helsinki: SKS.

Rikama, Juha 2000: *Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.

Rojola, Lea 2002: Läheisyyden löyhkä käy kaupaksi. Teoksessa *Kurittomat kuvitelmat. Johdatus 1990-luvun kotimaiseen kirjallisuuteen*. Toim. Markku Soikkeli. Turku: Turun yliopisto.

POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [haettu 5.9.2017]

Shavit, Zohar 1986: *Poetics of Children's Literature*. Athens and London: The University of Georgia Press.

Törmälehto, Terhi 2010: Tutuilla teillä ja ou'oilla ovilla – kansainvälisyyskasvatus osana äidinkielen tuntien arkea. Teoksessa *Maailma tuli tunnille. Kansainvälisyyskasvatus osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta*. Toim. Terhi Törmälehto. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2010. Helsinki: ÄOL.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2005/2007: *Didaktiikan perusteet*. 3.–4. painos. Helsinki: WSOY.

Vaarala, Heidi, Reiman, Nina, Jalkanen, Juha & Nissilä, Leena 2016: *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2016: 1. Opetushallitus.

Varis, Markku 2012: *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Oulu: Oulun yliopisto.

Varpio, Yrjö 1995: 1990-luvun kirjallisuushistoria. Teoksessa *Helmi, simpukka, joki. Kirjallisuushistoria tänään*. Toim. Markku Ihonen & Yrjö Varpio. Tietolipas 137. Helsinki: SKS.

Varpio, Yrjö 1999: Esipuhe. Teoksessa *Suomen kirjallisuushistoria 1. Hurskaista lauluista ilostelevaan romaaniin*. Toim. Yrjö Varpio & Liisi Huhtala. Helsinki: SKS.

Vartiainen, Pekka 2002: *Kirjallisuuden länsimaista historiaa. Antiikista modernismiin*. Helsinki: BTJ.

Weinreich, Torben 2000: *Children's Literature – Art or Pedagogy?* Transl. Don Bartlett. Frederiksberg: Roskilde University Press.

PAINAMATTOMAT

Dušši dušše duššat -blogi 2013: Luonddu giella.

<http://dussidussedussat.blogspot.fi/> [haettu 28.4.2018]

Helsingin yliopisto 2015: 375 humanistia, Helena Ruuska

<http://375humanistia.helsinki.fi/humanistit/helena-ruuska> [haettu 16.11.2017]

OPH 2012: Perusopetuksen tuntijako. Valtioneuvoston asetus 28.6.2012.

<http://minedu.fi/documents/1410845/4123068/Perusopetuksen-tuntijako-Valtioneuvoston-asetus-28.6.2012.pdf/8c904085-afa3-46c0-9edc-12bc3eef52bf>

[haettu 20.11.2017]

OPH 2017: EDU.fi, äidinkieli ja kirjallisuus

<http://edu.fi/perusopetus/aidinkieli> [haettu 20.11.2017]

Sanoma Pro 2016a: Tutustu Kärki-sarjan tekijöihin.

<https://www.sanomapro.fi/tutustu-karki-sarjan-tekijoihin/> [haettu 16.11.2017]

Sanoma Pro 2016b: Uusi OPS ja Kärki-sarja.

<https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/sanoma-public/spro/online/markkinointi/static/prod/kyselyt/208.pdf> [haettu 16.11.2017]

Suomen kustannusyhdystys 2018: Myynti, painetut kirjat 2016.

<http://tilastointi.kustantajat.fi/PublicReporting/Yearly.aspx?reportName=YearlySalesPcsPrint.xml&language=FIN>

[haettu 4.4.2018]

Tieteen termipankki 2016: Estetiikka: estetismi.

<http://tieteentermipankki.fi/wiki/Estetiikka:estetismi>

[haettu 17.4.2018]

Vettenranta, Jouni, Välijärvi, Jouni, Ahonen, Arto, Hautamäki, Jarkko, Hiltunen, Jenna, Leino, Kaisa, Lähteinen, Suvi, Nissinen, Kari, Nissinen Virva, Puhakka, Eija, Rautopuro, Juhani & Vainikainen, Mari-Pauliina 2016: *PISA 15 Ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-436-8> [haettu 21.3.2018]