



**UNIVERSITY  
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Aino Mäkikalli
TITLE	Lukion ja International Baccalaureate -järjestön Diploma-ohjelman kirjallisuudenopetuksen ja kirjallisuusteorian suhteita
YEAR	2024
VERSIO	Publisher's PDF
CITATION	Aino Mäkikalli 2024, Lukion ja International Baccalaureate -järjestön Diploma-ohjelman kirjallisuudenopetuksen ja kirjallisuusteorian suhteita. Teoksessa Aino Mäkikalli, Elias Heikkonen, Kaisa Ilmonen ja Päivi Koponen (toim.), Miten luemme? Kirjallisuuden kouluopetuksen mahdollisuuksia. Tietolipas 288. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. S. 73-100.
LICENSE	CC BY-NC-ND

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

Aino Mäkikalli

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

Luvussa etsitään niitä lähtökohtia, joilla suomalaisessa lukio-opetuksessa lähestytään kirjallisuutta. Tarkastelen kahden opetusohjelman, kansallisen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden sekä International Baccalaureaten eli IB:n Diploma-ohjelman A-kielen kirjallisuudenopetuksen perustaa. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, mikä asema ja funktio kirjallisuudella näissä opetusohjelmissa on ja millaisia kirjallisuustieteestä ammentavia teoreettisia taustaoletuksia kirjallisuuden käsittelytavoissa esiintyy. Vaikka keskityn nykyhetken tilanteeseen, lähestyn aihetta myös historiallisesti, sillä ottamalla molempien opetusohjelmien historiallisen kehityksen huomioon on selkeämpää nähdä, millaisista asetelmista nykytilanteeseen on tultu. Tarkastelu pohjautuu opetussuunnitelmatekstien ja muun opetusta koskevan dokumentaatioaineiston sisällönanalyysiin sekä haastattelumateriaaliin, joka koostuu 11:stä sekä lukiossa että Diploma-ohjelmassa opettavan äidinkielenopettajan puolistrukturoidusta haastattelusta.<sup>1</sup> Lisäksi luvussa hyödynnetään

1 Olen tätä artikkelia varten haastatellut syksyn 2022 aikana seitsemästä eri koulusta 11:tä opettajaa, jotka kukin opettavat koulussaan sekä suomen kieltä ja kirjallisuutta lukiossa että Finnish A: Literature -oppiainetta IB:n Diploma-ohjelmassa. Haastattelut on tehty yhtä koulussa tehtyä lukuun ottamatta Zoom-yhteydellä, ja ne on nauhoitettu ja tallennettu. Haastattelut eivät ole tilastollisesti merkittäviä, mutta ne antavat äänen luokkahuoneiden todellisuudelle ja kertovat suoraan kirjallisuudenopettajien kokemuksista työstään.

opetusohjelmien loppukokeita ja oppimateriaaleja. Luku on kirjoitettu kirjallisuudentutkijan näkökulmasta, ja sen tarkoituksena on tuoda osaltaan näkyväksi sekä kirjallisuudentutkijoille, opettajille että muille kirjallisuudenopetuksesta kiinnostuneille henkilöille niitä yleispiirteitä ja asetelmia, joihin kirjallisuudenopetus lukioasteella perustuu.

## Kirjallisuuden lähestymistavat lukiossa: kirjallisuudesta tekstitaitojen opiskeluun

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien sisällöistä on löydettävissä yhtäältä koko oppiaineen olemassaolon ajan säilyneitä jatkuvuuksia, kuten kirjallisuustietoutta, kirjallisuushistoriaa, sekä suomalaisen että maailmankirjallisuuden klassikoihin tutustumista, ja toisaalta merkittäviä muutoksia. Elias Heikkosen luku käsillä olevassa kirjassa osoittaa havainnollisesti, miten kirjallisuuskäsitykset ja kirjallisuuden asema ovat muuttuneet lukion opetussuunnitelmissa 1900-luvun alusta nykytilanteeseen asti. Heikkonen tuo esille, kuinka kirjallisuustietoa, psykologis-biografistista, historiallis-yhteiskunnallista ja nationalistista identiteettipolitiikkaa painottavan lukutavan jälkeen alettiin 1980-luvun opetussuunnitelmassa painottaa formalistisen ja uskriittisen lukutavan mukaisia tekstin sisäisiä rakenteita ja konventioita esille tuovia lukutapoja (ks. myös Kirstinä 1988). Tämän kehityssuunnan taustalla on nähtävissä angloamerikkalaisesta kirjallisuudentutkimuksesta Suomeen kulkeutunut uskriittinen teoria, jonka keskeinen pedagogiaan vaikuttanut teoriakirja oli René Wellekin ja Austin Warrenin Suomessa vuonna 1969 julkaistu *Kirjallisuus ja sen teoria* (suom. Vilho Viksten ja Matti Suurpää). Teoksessa käsitellään kirjallisuuden ”ulkoisia” eli teoksen taustaa koskevia tarkastelutapoja mutta erityisesti tekstilähtöistä kirjallisuuden tarkastelua. Kuten Heikkonenkin osoittaa, teoksen pää rakenne on lähes suoraan siirtynyt vuoden 1985 LOPSiin, sillä opetussuunnitelma nimeää *teksti-*

tausta- ja myös lukijälähtöiset kirjallisuuden tarkastelutavat oppimisen tavoitteiksi (LOPS 1985, 54, 57, 58).

Vuoden 1985 LOPS onkin kirjallisuudentutkimuksen ja kirjallisuudenopetuksen kannalta keskeinen opetussuunnitelma, sillä siinä mainitaan suorasanaisesti opetuksen kohteena olevia erilaisia kirjallisuuden lähestymistapoja. Tavoitteena on, että opiskelija tulee tietoiseksi siitä, että tiettyä teosta tai tekstiä voi tarkastella eri tavoin, ja tarkastelun tuloksetkin voivat näin olla hyvin erilaisia. Tätä erilaisuutta opettamalla kirjallisuuden monimuotoinen luonne hahmottuu ja opiskelija ymmärtää, ettei mikään tietty tulkinta- tai lähestymistapa ole ainut mahdollinen.

Erilaisten lähestymistapojen läsnäolo tulee näkyviin myös 1980-luvun oppikirjoissa. Esimerkiksi kyseisen ajan oppikirjat *Äidinkielen Sampo III* (1987) ja *Uuden lukion äidinkieli 3* (1983) käsittelevät abiturienteille suunnatussa kurssissa kaunokirjallisuuden lukutapoja sekä kaunokirjallisuuden tarkastelun lähestymistapoja ja näkökulmia. Opiskeltavissa jaksoissa osoitetaan, millä tavoin aiemmissa kursseissa kirjallisuutta on opetettu tarkastelemaan, ja korostetaan, miten erilaiset tarkastelutavat tuottavat monenlaista tietoa ja erilaisia tulkintoja kaunokirjallisesta teoksesta.

Kummassakin oppikirjassa tuodaan esille opetussuunnitelmasta tutut kolme kirjallisuudentutkimuksen teorioista juontavaa tarkastelutapaa, jolla lukija voi pohtia ja tulkita lukemaansa: taustalähtöinen, tekstilähtöinen ja lukijälähtöinen tarkastelutapa. (Ks. Linkola ym. 1983, 85–91; Halme ym. 1984.) Teoreettisista lähestymistavoista annetaan lisäksi sovellusesimerkkejä, kuten esimerkiksi *Uuden lukion äidinkieli 3*:ssa siten, että Pirkko Saision *Elämänmeno*-romaanin (1975) tarkastellaan kuudesta erilaisesta näkökulmasta aina tekstilähtöisestä analyysistä kirjallisuushistorialliseen tarkasteluun ja lukijälähtöiseen näkökulmaan. Tarkastelu valottaa kyseistä romaanin monelta kannalta ja tuo konkreettisesti esille, mihin kaikkeen teoksessa voi kiinnittää huomiota, miten teos puhuttelee erilaisia historiallis-yhteiskunnallisia ja kirjallisia konteksteja ja millaisia lukukokemuksia se voi tuottaa.

1980-luvun opetussuunnitelmaa ja tämän pohjalta tehtyjä oppikirjoja voidaan pitää eräänlaisena kirjallisuuden aseman kulminaatiopisteenä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Tätä ennen kirjallisuuden asema koulussa oli ollut vahva, sillä äidinkielen opetus oli perustunut pitkälti juuri kirjallisuuden ja kirjallisuushistorian lukemiseen ja sen käsittelyyn. Rikama (1988, 57) on arvioinut, että vuosien 1955–1980 välillä opiskelijoiden lukemisen määrä lukiossa kaksinkertaistui. 1960- ja 1970-luvuilla koulussa käsitellyn kirjallisuuden sisällöt laajenivat klassikoista ja kansallisesta kaanonista myös populaarimman kirjallisuuden ja nuorten kirjallisuuden suuntaan.<sup>2</sup> 1960-luku on myös nähty kirjallisuudenopetuksen keskeisenä murroskohtana Suomessa, sillä tuolloin yleisen demokratisoitumisprosessin ja esimerkiksi nuorisokulttuurien myötä myös kirjallisuudenopetuksessa vahvistui Yhdysvalloista tullut oppilaskeskeinen didaktiikka ja lukijakeskeinen lähestymistapa. Opiskelijan oma panos otettiin yhä enemmän huomioon oppimisprosessissa ja opiskelijan asema muuttui opetusprosessissa objektista subjektiksi. (Rikama 1988; Kirstinä 1988.) Juha Rikama (1988, 55) pitää ajankohtaa suorastaan kirjallisuusdidaktisen paradigman murroskohtana.

1960-luvulla alkanut muutos on toiminut myös teoreettisesti monimuotoisena, sillä esimerkiksi äidinkielen opettajien vuosikirjassa vuodelta 1971 esiteltiin useita ajankohtaisia kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia – ajan hengen mukaisesti näitä nimitettiin anglo-amerikkalaisittain ”kritiikeiksi” – ja niiden soveltamisesimerkkejä opetuksen yhteydessä. Esitellyiksi tulevat impressionistinen kritiikki, moraalikritiikki, uuskritiikki, psykokritiikki ja myyttikritiikki.

2 Kirjallisuuden aihepiirien laajentumista edesauttoi esimerkiksi koulujen oppikirjaksi kirjoitettu Esko Ervastian ja Pertti Karkaman *Suomen kirjallisuushistoria* (1973), jonka ote poikkesi edeltävistä, kaanonia painottavista kirjallisuushistorioista. Heidän lähtökohtanaan olivat teokset, ”joissa kuvastuu laajimmin ja valaisevimmin yhteiskunnan kokonaisrakenne. Kun lähdetään yhteiskunnan rakenteesta, on mukaan otettava ajanvietekirjallisuutta, koska se selvittää laajan yleisön asenteita ja odotuksia. Samasta syystä käsittelemme myös nuorten ja lasten kirjallisuutta.” (Ervasti ja Karkama 1973, 5.)

(Rainio 1971.) Lisäksi vuoden 1988 vuosikirjassa on esitelty kirjallisuudentutkimuksen suuntauksista reseptiotutkimusta, lukijan ja tekstin vuoropuhelua sekä narratologiaa, feminististä tutkimusta ja nuorten kirjallisuuden tutkimusta. Näyttäisi siis siltä, että 1960-luvun kirjallisuudenopetuksen murroksen myötä on 1970- ja 1980-luvuilla ollut vahvaa painotusta pohtia erilaisia kirjallisuuden tarkastelutapoja kouluopetuksen yhteydessä. Merkittävä muutos on ollut juuri opetuksen siirtyminen opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeiseksi. Sekä ulkomaisen että nykykirjallisuuden määrä opetuksessa kasvoi. Rikama (1988, 57–58) kiteyttää, että tässä murroskohdassa lukijat eli oppilaat saivat nyt eteensä heille paremmin kohdennettuja, sopivampia teoksia.

Kun vielä vuonna 1976 Äidinkielen opettajain liitto julkaisi kokonaisen vuosikirjan verran pelkästään strukturalismia käsitteleviä artikkeleita (vrt. Mäenpää, Mäkinen ja Tarasti 1976), 1980-luvun jälkeen edellä esitetyjä kirjallisuuden erilaisia tarkastelutapoja tarjoavia tai eksplisiittisesti niitä käsitteleviä osioita ei ole esiintynyt opetussuunnitelmien tasolla. Kirjallisuuden asema opetussuunnitelmissa on kaiken kaikkiaan 1980-luvun jälkeen kutistunut erilaisen muiden kulttuuristen tekstien tullessa mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osaksi (vrt. Heikkonen tässä teoksessa).

Vuoden 1994 erityisen tiivismuotoisessa LOPSissa kirjallisuuden opiskelun tavoitteeksi esitetään, että ”opiskelijan taito lukea eläytyvästi, erittelevästi, kriittisesti ja tulkitsevästi kehittyä” (LOPS 1994, 37). Kirjallisuuteen liittyvistä teoreettisista suuntauksista tulee esille vain reseptiteorioihin viittaava maininta: ”Kirjallisuuden opetusta ohjaa vastaanoton tutkimuksen mukainen käsitys lukemista-  
pahtumasta, tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta ja kirjallisuuden vastaanoton aikasidonnaisuudesta.” (LOPS 1994, 39.) Näyttäisi siis siltä, että 1980-luvun erilaisia lähestymistapoja tarjoavasta opetusnäkökymyksestä on seuraavalla vuosikymmenellä keskitytty teoreettisena taustaoletuksena lukijan ja tekstin väliseen vuorovaikutukseen. Jää avoimeksi, minkälaista lukutapaa ohjeistus on käytännössä luokkahuoneissa tuottanut, mutta voi olettaa, että painopiste on ollut Wolfgang Iserin (1976) viitoittamassa näkemyksessä lukijan

omasta lukukokemuksesta, aukko- ja epämääräisyyskohtien lukijakohtaisista täydentämisistä, erilaisista tekstin konkretisaatioista sekä kirjallisuushistorian roolista kunkin aikakauden kirjallisuuden tulkitsijana. Toisin sanoen opiskelijalle itselleen on annettu vapaus tuottaa tulkintoja huomioiden samalla myös kirjallisuuden historialliset kontekstit. 1960-luvulta alkanut painotus oppilaslähtöisestä opetuksesta näkyy nyt selkeänä kirjauksena opetussuunnitelmassa.

Tultaessa 2000-luvulle on aiempaa monitulkintaisempaa määrittellä, millaisia lähestymistapoja kirjallisuuteen lukio-opetuksessa käytetään, saati että opetussuunnitelman kirjallisuudenopetusta määrittävissä kohdissa tulisi eksplisiittisesti esille jokin kirjallisuusteoreettinen suuntaus. Voidaan tulkita, että vuoden 2003 LOPSissa esiintyy erittelyyn, analyysiin ja tulkintaan perustuva lähilukeminen ja sen lisäksi kulttuurista ja historiallista kontekstia painottava ote. Esimerkiksi kurssi 3 sisältää ”kirjallisuuden erittelyä ja tulkintaa tulkinnan kannalta perusteltua käsitteistöä ja lähestymistapaa hyödyntäen”, ja kurssissa 5 tarkastellaan ”kaunokirjallisia ja muita tekstejä erityisesti kulttuurisen kontekstin näkökulmasta” sekä ”ihmiskuvan, maailmankuvan, arvo- ja aatemaailman ilmentäjinä sekä oman aikansa että nykyajan kontekstissa”. (LOPS 2003, 19–25, sit. 22, 23.) Suomalaista kirjallisuutta tarkastellaan edelleen ”kulttuurisen ja yksilöllisen identiteetin rakentajana” (LOPS 2003, 24).

Osin kysymys kirjallisuuden lähestymistavoista on kuitenkin jäämässä opetussuunnitelmissa sen tosiseikan varjoon, että kirjallisuuden asema ylipäätään alkaa integroitua osaksi vuoden 2015 LOPSin myötä esille tullutta kaikkia lukioaineita määrittelevää *laaja-alaista tekstikäsitystä* ja ajatusta *monilukutaidon* opiskelusta:

Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoja tulkita, tuottaa ja arvottaa tekstejä eri muodoissa ja konteksteissa. Medialukutaito on osa monilukutaitoa. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitukseen, jonka mukaan tekstit ovat sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen tai kineettisten symbolijärjestelmien tai niiden yhdistelmien muodostamia kokonaisuuksia. Monilukutaito tukee ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä sekä syventää kriittistä lukutaitoa ja kielitietoisuutta. Eri-

laiset lukutaidot kehittyvät kaikessa opetuksessa ja kaikissa oppiaineissa. (LOPS 2015, 38.)

Lukutaito on uusimman opetussuunnitelman mukaan monilukutaitoa, jonka tavoitteena on opettaa opiskelija vastaanottamaan, tuottamaan ja refleктоimaan mitä erilaisempia ”tekstejä”, olivatpa ne sitten kauno- tai tietokirjallisuutta, sanomalehden eri tekstityyppejä, tilastoja, taulukoita, radiopuheita tai vaikkapa musiikkivideoita (vrt. LOPS 2019, 68). Reijo Kupiaisen (2017, 207–208) mukaan monilukutaidon voi ymmärtää myös eräänlaisena yläkäsitteenä erilaisille lukutaidoille, kuten medialukutaito, visuaalinen lukutaito, kuvanlukutaito, internetlukutaito, digitaalinen lukutaito ja verkkolukutaito. Ajatus monilukutaidosta ja laajasta tekstikäsitteestä näyttäisi sisältävän jälkistrukturalistisen ajatuksen ”kaikesta” tekstinä, siitä, että maailma on merkkien järjestelmä, jota vastaanotetaan ”lukien”, analysoiden ja tulkiten. Kupiainen (2017, 209) viittaaakin ihmistieteiden ja filosofian piirissä tapahtuneeseen kielelliseen käänteeseen, jossa kieli ja diskurssi hallitsevat merkitysjärjestelmiämme ja todellisuutta. Kirjaimille perustuvan kielen, sanojen ja lauseiden lukija voi pohtia, onko sanojen lukeminen vain yksi lukutaidon muoto tässä monien lukutaitojen listassa, vai onko kyseessä peruslukutaito (vrt. Kupiainen 2017, 216), joka on opittava ensisijaisesti ja jossa kirjallisuudella olisi keskeinen asema.

Olennaista on huomioida, että monilukutaito ulottuu jokaisen oppiaineen opetussuunnitelmaan, ja näin ollen se tarkoittaa, että jokaisessa oppiaineessa tulisi harjoitella niitä tekstityyppejä ja ”lukutaitoja”, joita oppiaineessa keskeisesti esiintyy. Kaunokirjallisuus asettuu tämän määritelmän mukaan yhdeksi tekstiksi monien muiden joukossa, ja voisi ajatella, että juuri kaunokirjallisuus on lukion oppiaineista erityisesti äidinkielen osa-aluetta, jonka käsitelyyn oppiaineessa keskitytään. Tämä tuntuisi loogiselta siksikin, että vuonna 1994 oppiaineen nimi muutettiin aiemmasta ”äidinkielestä” muotoon ”äidinkieli ja kirjallisuus”.

Kuten Heikkonenkin esittää (ks. Heikkosen luku tässä teoksessa), yksi silmiinpistävä muutos vuoden 2015 LOPSissa on se, ettei

siinä puhuta enää vain kirjallisuudesta vaan erikseen kauno- ja tietokirjallisuudesta, josta jälkimmäinen saa näin uudenlaista painoarvoa (LOPS 2015, 41). Lisäksi mielenkiintoista on kurssille 3 esille kirjattu tavoite: opiskelija ”monipuolistaa taitoaan eritellä ja tulkita kaunokirjallisuutta sopivaa käsitteistöä ja lähestymistapaa hyödyntäen” (LOPS 2015, 43). Jää täysin avoimeksi, mitä tämä käsitteistö on tai mitä ovat nämä sopivat lähestymistavat; tekstissä puhutaan vain tekstuaalisten keinojen tulkinnasta, erittelystä ja analyysistä. Voi tietysti olettaa, että opetussuunnitelman laatijat viittaavat tässä opettajien kirjallisuuden opinnoissaan saamaan peruskoulutukseen ja sen tuomiin mahdollisuuksiin käsitellä kirjallisuutta myös koulussa. Joka tapauksessa kirjaus jättää avoimeksi ne teoreettiset lähtökohdat, joilla kirjallisuutta koulussa käsitellään. Sen sijaan viittaukset erittelyyn ja tulkintaan toistuvat useasti, joten tekstianalyttinen tarkastelutapa ohjaa opetusta edelleen. Myös kontekstuaalinen ote jatkuu, sillä suomalaisen kaunokirjallisuuden ja maailmankirjallisuuden keskeisiä teoksia sekä teemoja tulisi tarkastella niiden kulttuurikontekstissa (LOPS 2015, 44). Kirjallisuuden kannalta ehkä erityisin piirre vuoden 2015 LOPSissa on keskittyminen kertomuksen käsitteeseen jopa siinä määrin, että se on nostettu yhden kurssin otsikkoon: ”Nykykulttuuri ja kertomukset (ÄI6)”. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole keskittyä erityisesti kirjallisuuden kertomuksiin, vaan lähtökohtana on ennemminkin kulttuurintutkimuksellinen ote. Tavoitteena on, että opiskelija ”syventää käsitystään kertomuksista ja kertomuksellisuudesta kulttuurien keskeisenä ilmiönä sekä kerronnan ja ilmaisun keinoista” (LOPS 2015, 44).

Kirjallisuus on päässyt sikäli näkyvään asemaan uusimmassa, vuoden 2019, opetussuunnitelmassa, että kahdeksasta moduulista kaksi on otsikoitu Kirjallisuus 1 ja Kirjallisuus 2 -nimisiksi. Kirjallisuuden opiskelun tavoitteena on, että opiskelija ”kehittää kauno- ja tietokirjallisuuden tulkitsevan ja elämyksellisen lukemisen taitojaan, syventää ymmärrystään kirjallisuuden keinoista sekä hyödyntää tarkoituksenmukaisia käsitteitä kirjallisuuden analyysissä” (LOPS 2019, 51). Kirjallisuus 1 -moduulissa korostetaan erityisesti

lukemisen tapojen ja taitojen monipuolistamista ja Kirjallisuus 2 -moduulissa edellisen LOPSin tavoin kontekstuaalisia näkökulmia (LOPS 2019, 54, 56). Samoin kuin edellisessä opetussuunnitelmassa tavoitteena on, että opiskelija ”monipuolistaa taitoaan lukea, analysoida ja tulkita monimuotoista kirjallisuutta tarkoituksenmukaista lähestymistapaa ja käsitteistöä hyödyntäen” (LOPS 2019, 54). Toisin kuin aiemmin, nyt mainitaan lukemisen tapoina ”elämyksellinen ja kokemuksellinen lukeminen” mutta myös ”kirjallisuuden tulkinnan erilaisia lähestymistapoja” tarkemmin erittelemättä (LOPS 2019, 54).

Kansallisen lukiokoulutuksen opetussuunnitelmat ovat muuttuneet kiihtyvällä tahdilla. 1980-luvulta alkaen opetussuunnitelmaa on uudistettu noin kymmenen vuoden syklissä, mutta vuoden 2015 suunnitelman jälkeen uusin LOPS saatiin jo vuonna 2019. Jokainen uusi opetussuunnitelma merkitsee muutoksia opettajien ja opiskelijoiden koulutyön arkeen, ja vie aikansa ennen kuin uusi suunnitelma saadaan omaksuttua ja sovellettua oppiaineen käytänteisiin. Kirjallisuudenopetuksen osalta viimeisen neljän vuosikymmenen muutokset ovat tuoneet uudistuksia sekä kirjallisuudenopetuksen määrään että sen sisältöihin. Kun 1980-luvulla lukion rakennetta muutettiin luokkamuotoisesta kurssimuotoiseksi, äidinkielen asema oli vahva. Lukion aikana piti opiskella vähintään 75 kurssia, mikä tarkoitti, että äidinkielen osuus koko lukion kurssimäärästä oli 10,7 %:ia. Tällä hetkellä suomen kieltä ja kirjallisuutta opiskellaan pakollisista 150 opintopisteestä kahdentoista opintopisteen verran, joten äidinkielen osuus lukion opinnoista on pudonnut kahdeksaan prosenttiin.

Tämä matematiikka osoittaa, että suhteutettuna koko lukio-opetuksen määrään äidinkieleen käytettävä tuntimäärä on vähentynyt 1980-luvulta nykypäivään mennessä neljänneksellä. Suurin syy tähän lienee jo vuonna 1994 tehty muutos, jossa kahdeksan pakollisen kurssin sijaan opiskelijan tuli jatkossa suorittaa vain kuusi pakollista äidinkielen kurssia. On selvää, että tämän suuruusluokan muutos on vähentänyt eri oppiaineen osa-alueisiin käytettävissä olevaa aikaa huomattavasti. Nykyhetken perspektiivistä, jossa

koko mediakentän ja yhteiskunnan yhteisenä tavoitteena näyttää olevan äidinkielen ja kirjallisuuden ydinalueisiin kuuluvien tekstin lukemisen ja kirjoittamisen taitojen parantaminen, tämä vähennys näyttäytyy ongelmallisena. Vuodesta 2000 alkaneiden PISA-arvioiden mukaan suomalaisten koululaisten lukutaito on heikentynyt ja muiden maiden – kuten Viron, jossa kirjallisuus on oma oppiaineensa – tulokset sen sijaan parantuneet (Vrt. Leino ym., 2019.)

Kirjallisuuden ja erityisesti kaunokirjallisuuden asema on muuttunut lukio-opinnoissa, sillä 1980-luvun jälkeen opetussuunnitelmassa ei ole määritelty kirjallisuudenopetukseen liittyviä näkökulmia selkeästi. Kirjallisuudenopetuksen kirjallisuusteoreettiset taustaoletukset ovat näkymättömissä ja jäävät jotakuinkin arvailujen tai tulkintojen varaan. Kaiken kaikkiaan voisi päätellä, että viimeaikaiset opetussuunnitelmat ohjaavat opetusta yhtäältä uskriittis-formalistiseen ja toisaalta teosten syntyajankohdan ja -paikan huomioivaan kontekstuaaliseen lukutapaan. Tätä näkemystä tukee myös oppikirjatutkimus, jonka mukaan nykyisissä lukion suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoissa korostuu tekstilähtöinen analysoi ja tulkitse -lukutapa sekä erilaisia konteksteja painottava taustalähtöinen tarkastelutapa.<sup>3</sup> Tulkinta tulee paremmin esille, jos huomioidaan kirjallisuuden opiskelua mittaavat lukion loppukokeet. Kuten aiempi tutkimus on osoittanut, ylioppilaskokeiden tehtävänannot ovat painottuneet tekstitaidon (vuodesta 2007 alkaen) ja lukutaidon kokeiden (vuodesta 2018 alkaen) myötä vahvasti erittelyyn ja tekstianalyysiin, sillä erittelevää lukutaitoa pidettiin 2000-luvun taitteessa suomalaisten lukiolaisten heikkoutena (Koskela 2000, 68; Heikkonen 2019, 48). Vuosituhannen alusta opetussuunnitelmissa voimistunut painotus genrepedagogiikan mukaiseen tekstitaitojen (*literacies*) opetukseen on kohdistunut paitsi asiategsteihin myös kaunokirjallisiin teksteihin (Grünn 2007, 107). Asetelma on herättänyt myös kriittisiä näkemyksiä siitä, miten tekstitaitojen taustalla oleva teoria ja siihen perustuva opetus

3 Tutkimuksessa (Mäkikalli 2023) on vertailtu 1980-luvun oppikirjasarjaa *Uuden lukion äidinkieli* ja nykyään käytössä olevaa *Särnä*-sarjaa.

ovat sovellettavissa kaunokirjallisuuden käsittelyyn (ks. Hollsten 2009).<sup>4</sup> Joka tapauksessa tekstitaidon kokeen aikana kaunokirjallisuuden liittyvät tehtävät kohdistuivat yhtäältä aineiston merkityksiin, tematiikkaan ja kontekstiin sekä toisaalta tekstin rakenteiden ja ilmaisun tarkasteluun (Heikkonen 2019, 48). Tällä hetkellä käytössä olevien lukutaidon ja kirjoitustaidon kokeiden (vuoden 2018 syksyn kirjoituksista alkaen) aikana tähän asetelmaan ei ole tullut suuria muutoksia.

## Kirjallisuudenopetus IB:n Diploma-ohjelmassa: kirjallisuuden ja maailman vuorovaikutus

International Baccalaureaten eli IB:n toiminta alkoi vuonna 1968 Geneven kansainvälisessä koulussa, ja ensimmäinen ohjelma oli juuri lukioikäisille tarkoitettu Diploma Programme, jonka tarkoituksena oli tarjota ulkomailla asuville nuorille kansainvälisyyttä ja liikkuvuutta edistävä korkeakoulukelpoinen toisen asteen tutkinto. Koulutus on vuosien varrella laajentunut merkittävästi; kun vuonna 1990 DP-tutkinnon saattoi suorittaa 50 maassa, joista 13 Euroopassa, vuoden 2019 tietojen mukaan 3421 koulua 157:ssä eri maassa tarjoaa DP-koulutusta englanniksi, ranskaksi ja espanjaksi. (Kansainvälinen ylioppilastutkinto (IB) -työryhmän muistio 1990; DP 2023.) Suomessa DP-koulutus alkoi vuonna 1990, ja tällä hetkellä ohjelmaa voi suorittaa 16:ssä eri koulussa ympäri Suomea. Finnish A: Literature -kursssia voi Suomessa sijaitsevien koulujen ohella suorittaa myös kymmenissä kansainvälisissä kouluissa ympäri maailmaa.<sup>5</sup>

IB:n opetusohjelmaan on kirjattu keskeiseksi tavoitteeksi kasvattaa nuorista tiedonhaluisia, asiantuntevia, huolehtivaisia, aktiivisia, myötätuntoisia ja elinikäisiä oppijoita, jotka ymmärtävät ja kunnioittavat

- 4 Kysymys kaunokirjallisuuden soveltuvuudesta tekstitaitoperustaiseen opetukseen on monisyinen, eikä tämän artikkelin kehyksessä ole mahdollisuutta käsitellä kysymystä tämän laajemmin.
- 5 IB-ohjelman käytänteistä tarkemmin ks. Oja 2019.

erilaisia näkemyksiä (*Guide* 2021, iii). Kun Diploma-ohjelma alkoi Suomessa, opetusministeriön IB-työryhmä totesi, että IB:n opetussuunnitelman tavoitteena on kriittisen ajattelun myötä opiskelijoiden kansainvälisen tietoisuuden kasvattaminen. Ohjelmaa olivat alkuaan suunnittelemassa eri kansallisuuksia edustavat asiantuntijat lähtökohtanaan saada opiskelijat arvostamaan ja ymmärtämään myös heille vieraita kulttuureita ja asenteita. Opiskelijoita halutaan rohkaista tiedon hankkimiseen, suvaitsevaisuuteen ja avoimuuteen. (Kansainvälinen ylioppilastutkinto (IB) -työryhmän muistio 1990, 3.)

Diploma-ohjelman opiskelu perustuu kuuden aineryhmän opiskeluun, joista Finnish A: Literature kuuluu ykkösryhmän oppiaineisiin. Tämä on kaikille pakollinen, lukion äidinkieltä ja kirjallisuutta vastaava oppiaine, ja sitä opiskellaan suomeksi, samalla kun kaikkien muiden opiskeltavien aineiden kieli on suomalaisissa kouluissa englanti. Suurin ero lukion ja IB:n oppiaineissa lienee se, että IB:ssä opetus koostuu yksinomaan kirjallisuuden käsittelystä. Finnish A: Literature on nimensä mukaisesti kirjallisuusoppiaine, ja sikäli ohjelmassa ajatellaan juuri kirjallisuuden opiskelun olevan ensisijainen tapa saavuttaa tärkeitä oppimistuloksia.

Vaikka kansainvälisyys (*international-mindedness*), erilaisten kulttuurien ja kielten kunnioittaminen, on koko IB:n ja myös kirjallisuusoppiaineen keskiössä, suomalaisten Diploma-opiskelijoiden lukema kirjallisuus koostuu monipuolisesti sekä suomalaisista että muiden maiden ja kulttuurien kirjallisuuksista (ks. *Guide* 2021, 10–11). Oppiaineen yhtenä erityispiirteenä on alusta alkaen ollut sekä oman äidinkielen ja kulttuurin että muiden kielten ja kulttuurien – lokaalin ja globaalien – vuorovaikutus ja ymmärtäminen (vrt. *Guide* 1994, 8; *Guide* 2015 5–8). Nykyisen opetussuunnitelman (*Guide* 2021) mukaisesti laajempaa oppimäärää (Higher Level) opiskelevat lukevat ohjelman aikana 13 teosta ja perustason oppimäärää (Standard Level) opiskelevat yhdeksän teosta.<sup>6</sup> Näiden teosten

6 Vuosikymmenien aikana teosten määrässä on tapahtunut vain vähän muutosta. Vuonna 1994 voimaan astuneen *Guiden* mukaan HL-opiskelijat käsittelevät 15 ja SL-opiskelijat 11 teosta. Ks. *Guide* 1992, 11–12.

opiskelusta, niiden lukemisesta, analysoinnista ja tulkinnasta, kirjallisuuden käsittelyyn sopivien käsitteiden opettelusta, teoksista kirjoittamisesta, keskustelemisesta ja muusta käsittelystä koostuu koko kahden vuoden opiskelu.

IB:ssä uskotaan, että opiskelija saavuttaa korkeakouluopintoihin tarvittavat äidinkielen taidot opiskelemalla ohjelman ajan vain kirjallisuutta. Kaksivuotista Diploma-ohjelmaa edeltää niin kutsuttu pre-vuosi, jonka aikana opetuksen pohjana on kansallisen lukion opetussuunnitelma. Ohjelman opetussuunnitelma (*Guide*) kertoo opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä loppukokeiden sisällöt ja arviointikriteerit, jotka poikkeavat huomattavasti kansallisen oppiaineen sisällöistä. Yksi olennainen ero opetuksen käytänteisiin tulee siitä, että vaikka opettajille tarjotaan ohjelman puolesta opetusta tukevia materiaaleja (ks. TSM 2019), mitään varsinaisia opiskelijoiden käyttöön suomeksi kirjoitettuja oppi- tai kurssikirjoja ei ainakaan toistaiseksi ole saatavilla. Vaikka IB ohjeistaa opettajia, opetuksen struktuurin ja käytännön järjestämisessä opettajilla on keskeinen rooli.

Kirjallisuuden valintaa ja käsittelyä määrittelevät tarkat ohjeistukset. Ratkaisevassa asemassa on ennakkoon laadittu kirjallisuuslista (*Prescribed reading list*), josta luettavat teokset valitaan. Kaiken kaikkiaan oppiaineen opetussuunnitelmien perusteella vuosikymmenien aikana ei ole tapahtunut kovin radikaaleja muutoksia kirjallisuuden valinnan ja käsittelyn suhteen. Oppaissa on kuitenkin pitkään korostettu genrelähtöisyyttä. Kun esimerkiksi vielä vuoden 2015 suunnitelmassa kirjallisuutta oli jaoteltu luettavaksi eri genrejen mukaan, uusin suunnitelma antaa lähtökohdaksi vain sen, että kukin opiskelija lukee kolme (SL) / neljä (HL) käännöskirjaa, neljä (SL) / viisi (HL) suomalaista kirjaa ja kaksi (SL) / neljä (HL) vapaa-valintaista kirjaa. Kaikki muut paitsi vapaavalintaiset kirjat valitaan listalta, joka on laaja. Kirjallisuuslistaan on otettu mukaan monenlaisia kirjailijoita, ja siinä on IB:n mukaan (*Guide* 2021, 10) pyritty tasapainoon kanonisoitujen ja nykykirjailijoiden, eri alueiden ja maiden kirjallisuuksien, eri sukupuolia edustavien sekä sellaisten kirjailijoiden välillä, jotka kirjoittavat kielellä, jota ei puhuta vain

yhdellä alueella vaan esimerkiksi eri maissa tai maanosissa. Kirjallisuuslistan tarkoituksena on IB:n mukaan kannustaa opettajia valikoimaan opetukseensa sellainen tasapainoinen kokoelma teoksia, joiden ansiosta opiskelijat voivat arvostaa inhimillisen kokemuksen muotojen moninaisuutta (mp.).

Opiskelun tavoitteena on analysoida ja tulkita eri muodoissa, eri aikoina ja paikoista peräisin olevia kirjallisia tekstejä siten, että opiskelija sekä pohtii omia tulkintojaan että muiden kriittisiä näkökulmia. Tämä puolestaan rohkaisee tutkimaan, miten kulttuuriset uskomusjärjestelmät muovaavat näkökulmia ja kuinka niiden sisällä merkityksiä luodaan. Opiskelijat oppivat kirjallisuuden kautta kielen esteettistä käyttöä ja tapoja, joilla kirjallisuus edustaa ja rakentaa maailmaa, sekä sosiaalisia ja kulttuurisia identiteettejä. (*Guide* 2021, 20.) Opettajille tarjotussa materiaalissa on puolestaan esitelty 1900–2000-lukujen keskeisiä kirjallisuuden teorioita aina uskrittivistä strukturalismin ja jälkistrukturalismin kautta viimeisimpiin suuntauksiin kuten ekokritiikkiin ja niin kutsuttuun *Critical Race Studies* -tutkimuskenttään. Tarkoituksena on, että omassa opetuksessaan opettaja tarjoaa pohdittavaksi erilaisten suuntausten tapoja lähestyä kirjallisuutta. (Ks. TSM 2019, 28–38.) Kaiken kaikkiaan lähtökohtana on, että kirjallisuudenopetuksessa yhdistyvät IB:n pedagogiset periaatteet ja kirjallisuusteoreettinen tieto.

Opetusta ja opiskelua ohjaa, kuten kansallisessakin lukiossa, loppukokeet, jotka poikkeavat näkyvästi lukion äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeista eli nykyisistä lukutaidon ja kirjoitustaidon kokeista. Kansallisen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoe jakaantuu kahteen päivään, joiden aikana tehdään asia- ja fiktiivisiä tekstejä tarkasteleva lukutaidon koe ja tiettyyn tematiikkaan – kuten huumori (kevät 2019), kertomukset (kevät 2020), brändit (syksy 2020), lukeminen (syksy 2021), kansallisuus (kevät 2022), vesi (syksy 2023) tai onnellisuus (kevät 2024) – perustuva kirjoitustaidon koe. Lukutaidon kokeessa kokelas vastaa sekä asia- että fiktiivisiä tekstejä käsittelevään osioon lyhyehköillä teksteillä, ja kirjoitustaidon kokeessa laaditaan annettuun teemaan sopiva yksi pohtiva tai kantaa ottava laajahko teksti, jossa on myös

hyödynnettävä kahta aineistoa. Kokeiden yhteenlaskettu pistemäärä määrittää arvosanan.

IB:n Finnish A: Literature -oppiaineen loppukoe koostuu erilaisista osakokeista, joiden yhteenlaskettu pistemäärä määrittelee lopullisen arvosanan. Kokeissa on ollut ajan saatossa jonkin verran variaatioita, mutta lähtökohtaisesti niiden peruseriaatteet ovat olleet jokseenkin samoja. Yksi olennainen ero suomalaiseen äidinkielen ylioppilaskokeeseen on siinä, että kokeessa arvioidaan sekä kirjallista että suullista osaamista. Kokelaat tekevät suullisen kokeen, jossa opiskelija analysoi annettua tai hänen itsensä valitsemia kaunokirjallisten teosten katkelmia tai runoja. Kokeen tarkempi tehtävänanto on vaihdellut eri opetussuunnitelmissa, mutta nykyisessä kokeessa opiskelija on etukäteen valinnut kaksi katkelmaa eri teoksista, joita hän sitten tarkastelee valitsemastaan yleismaailmallisesta, globaalista, aiheesta käsin. Suullinen koe koostuu opiskelijan 10 minuutin osuudesta ja opettajan kanssa käydystä viiden minuutin keskusteluosuudesta, jossa on mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä opiskelijan esitykseen.

Kirjalliset kokeet koostuvat kirjallisuusanalyysistä (Paper 1), jossa opiskelija kirjoittaa kokeessa annetun tekstikatkelman tai runon perusteella analyysin, sekä vertailevasta esseestä (Paper 2), jossa opiskelija kirjoittaa koetilanteessa kahteen kurssilla käsitellyyn teokseen perustuvan esseen ohjaavan kysymyksen perusteella. Tämän lisäksi HL-opiskelijat kirjoittavat yhdestä kurssilla käsitellystä teoksesta laajan kirjallisuudessaan, jonka aiheen he saavat päättää itse opetussuunnitelmassa annetun ohjeistuksen perusteella. Essee kirjoitetaan ja suullinen koe nauhoitetaan hyvissä ajoin jo ennen varsinaisten ”ylioppilaskokeiden” (*Finals*) alkamista. Näin ollen oppiaineen lopullinen arvosana koostuu 3–4 osion yhteispistemäärän mukaan riippuen siitä, tekeekö opiskelija SL- vai HL-tason suoritusta.<sup>7</sup>

Millaisiin kirjallisuusteoreettisiin lähtökohtiin IB:n kirjallisuudenopetus sitten perustuu? IB:n tarkka ohjeistus kirjallisuuden

7 Tiedot loppukokeista perustuvat vuoden 2021 *Guide*-oppaan tietoihin.

käsittelyyn tulee ilmi opetusohjelmaan kirjatuisissa kolmessa osa-alueessa, jotka tarjoavat lähestymistapoja teosten tarkasteluun: 1) Lukijat, kirjoittajat ja tekstit, 2) Aika ja paikka ja 3) Intertekstuaalisuus: tekstien yhdistäminen (*Guide* 2021, 18, 21–24). Ensimmäisessä kohdassa ajatuksena on käsitellä erilaisia tekstimuotoja ja pohtia kirjallisuuden vuorovaikutuksen ideaa: millainen on tekijän, tekstin ja vastaanottajan välinen suhde, miten kirjallisuus muodostaa merkityksiä ja millaisia tulkintoja lukijat niistä tekevät. Toisessa aihealueessa fokuksessa ovat teosten historialliset ja kulttuuriset kontekstit ja tavat, joilla kaunokirjallisuus on vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. Tässä yhteydessä huomioidaan myös se, mitä kulttuuri ja lukijan oma identiteetti merkitsevät teoksen vastaanotossa ja tulkinnassa. Kolmas aihealue keskittyy teosten ja tekstien välisiin kytköksiin ja vertailuun, sellaisiin intertekstuaalisiin suhteisiin, jotka koskevat esimerkiksi aiheita, teemoja, yleisiä kirjallisia piirteitä, kirjallisia muotoja tai traditioita. (*Guide* 2021, 18.) Lisäksi kirjallisuudenopetusta ohjaa seitsemän erilaista käsitettä, jotka auttavat opiskelijoita käsittelemään kirjallisuutta kolmen edellä esitetyn osa-alueen kautta: identiteetti, kulttuuri, luovuus, kommunikaatio, näkökulma (*perspective*), transformaatio (*transformation*) ja representaatio (*Guide* 2021, 27–28).

IB:n ohjelman kirjallisuusteoreettisissa lähtökohdissa on yhtymäkohtia kansallisen lukion opetussuunnitelmiin, mutta sen lähtökohdat ovat paitsi selkeästi luettavissa ja hahmotettavissa myös laajasti ja yksityiskohtaisesti esitelty opetusoppaassa. Edellä esitetyn perusteella voi huomata, että ohjelmassa painottuu yhtäältä kirjallisten keinojen analyysiin ja tulkintaan perustuva tarkastelutapa ja toisaalta erilaisia kulttuurisia ja historiallisia konteksteja sekä kirjallisuuden vuorovaikutuksellisuutta painottava tarkastelu. Opetusohjelmassa tuodaan esille lähiluvun menetelmä; sen käyttämisen tavoitteeksi mainitaan, että opiskelijat pohtivat sekä omia että muiden opiskelijoiden esittämiä tulkintoja eri kulttuurien ja aikakausien kirjallisuudesta (*Guide* 2021, 20). Taustalla on jo kansallisen lukion kohdalla mainittu uskriittis-formalistinen teoria, josta kumpuaa myös opetusohjelmassa oleva esteettisen

kielen korostaminen: "this course is particularly concerned with developing sensitivity to aesthetic uses of language" (mp.). Kontekstien huomioiminen liittää tarkastelun kuitenkin laajemmin tekstin ulkopuoliseen maailmaan tavoitteenaan vahvistaa opiskelijoiden käsitystä siitä, miten kirjallisuus representoi ja rakentaa maailmaa sekä sosiaalisia ja kulttuurisia identiteettejä (mp.). Teoreettisia taustaoletuksia paljastavat myös edellä esitettyjen kolmen aihealueen esittelyn yhteyteen opetusohjelmassa liitetyt motot tai alkusitaatit, jotka tulevat Shlomith Rimmon-Kenanilta (Lukijat, kirjoittajat, tekstit), David Damroschilta (Aika ja paikka) sekä Julia Kristevalta (Intertekstuaalisuus). Rimmon-Kenan tunnetaan erityisesti narratologian perusteoksestaan *Narrative Fiction. Contemporary Poetics* (1983); David Damrosch maailmankirjallisuutta käsittelevistä teoksistaan, kuten esimerkiksi *What is World Literature* (2003), ja Julia Kristeva muiden muassa intertekstuaalisuutta käsittelevästä teoriastaan, jota käsitellään esimerkiksi teoksessa *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art* (1980). Ohjelman taustalla on kyseisten teoreetikkojen näkemyksiä kirjallisuuden ontologiasta ja lähestymistavoista.

IB:n kirjallisuuden opiskelussa korostuu ajatus, että kaunokirjallinen teos on paitsi immanentti, esteettinen kokonaisuus, jota voidaan analysoida, eritellä, arvioida ja tulkita sen kirjallisten keinojen mukaan, myös aina suhteessa ympäröivään maailmaan ja muihin teksteihin. Opiskelijat tutkivat kirjallisuuden keinoja ja ominaisuuksia, kirjallisuuden kielen ja tekstuaalisuuden esteettistä funktiota sekä kirjallisuuden ja maailman suhdetta. Kirjallisuus toimii vuorovaikutuksessa maailman kanssa. Ohjelma kannustaa opiskelemaan sekä teoskeskeisesti kirjallisten keinojen analyysia ja kokonaisvaltaista teostulkintaa, mutta samalla esille tulleet havainnot yhdistetään laajempiin kulttuurisiin ja historiallisiin konteksteihin sekä tekstienvälisiin yhteyksiin. Tässä voi nähdä yhtymäkohtia kansallisen lukion kirjallisuudenopetukseen, jossa myös yhtäältä lähilukeminen ja toisaalta historialliset ja kulttuuriset kontekstit tuottavat merkityksiä kirjallisuuteen. Ongelmallista lukio-opetuksen kannalta vain on se, että kun näihin kunnianhimoisiin

tavoitteisiin käytetään IB:ssä 150 (SL) / 240 (HL) opetustuntia, lukiossa asiat pitäisi käsitellä murto-osassa tästä tuntimäärästä.

## Opettajien näkemyksiä: kirjallisuudenopetukselle on annettava aikaa

Kirjallisuuden asema äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa on herättänyt viime aikoina huolta. Opetussuunnitelmien esittämät oppimistavoitteet ja ihanteet kohtaavat arjen realiteetit luokkahuoneetöissä. Haastattelemani 11 opettajaa, joista jokainen opettaa kouluunsa kumpaakin opetusohjelmaa, toivat esille kansallisen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden pirstaloitumisen: oppiaineen sisältö on jakaantunut niin moneen ainekseen ja erilaisten tekstityyppien käsittelyyn, että perehtyminen jää vähäiseksi ja kirjallisuus marginaaliin. Seuraavassa on opettajien kommentteja, jotka liittyvät oppiaineen pirstaloitumiseen:

Hlö A: ”Kansallisessa lukiossa on ’lyhyitä pyrähdyskiä’ eri suuntiin, eri opetuksen alueille.”

Hlö B: ”Entisaikaan asiat olivat paremmin, kun kirjallisuuden pakollisia kursseja oli 8. Tämän jälkeen on tullut vain lisää tavaraa opsiin. Kauno-kirjallisuuden ala kaventunut, mikä on huono asia.”

Hlö C: ”Lukiossa oppiaine ryöstäytyneet liian laajaksi, aines on ylimoitettu; opsin mukaisia kaunokirjallisia lukijoita ei saada aikaiseksi eikä kirjallisuudenopetukselle ole riittävästi aikaa; kansallisen puolelle pitäisi saada rajatumpi oppiaine.”

Hlö D: ”LOPSiin vain lisätään tavaraa, mitään ei tunnuta poistettavan!”

Hlöt E ja F: ”Lukion puoli on sirpaleinen, koko ajan lisätty asioita; uusi LOPS entistä sirpaleisempi; kyse sekä sisällöistä että myös opetusjaksoista, jotka lyhyitä. Kaivataan rauhoittumisen ja syventymisen aikaa; nykyinen LOPS on hektinen ja stressaava.”

Hlöt G ja H: ”Käsitteitä olisi hyvä opettaa, mutta kursseja/opintojaksoja on liian vähän: sisältöjä on liian paljon.”

Hlö I: ”Lukion jaksot ovat sillisalaatteja, joissa ei ole tilaa kokonaisteosten käsittelyyn. Kirjallisuuden opetus ei ole kovin tärkeässä roolissa; LOPSissa sille pitäisi antaa lisää tilaa.”

Hlö J: ”Uuden LOPSin myötä kirjallisuuden rooli pitäisi olla suurempi kuin aiemmin, koska sanotaan, että kahdeksan teosta luettava, mutta opsit tuppavaat olemaan liian täysiä.”

Hlö K: ”Vaikuttaa siltä, että koulussa olisi loputtomasti aikaa: media ja audiovisuaalinen puoli pitäisi siirtää johonkin muuhun, esim. oma kurssi, jossa yhdistetään yhteiskuntaoppia, kuvaamataitoa, äidinkieltä.”

Yleinen näkemys haastateltujen keskuudessa näyttäisi olevan se, että lukiossa suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältö on tullut niin laaja-alaiseksi, ettei kirjallisuudelle jää tarpeeksi aikaa. Vaikka LOPS 2021 ilmoittaa, että lukion aikana tulisi lukea kahdeksan kokonaisteosta, on kuitenkin epäselvää, mitä opiskelija lukee, mistä oppii tai miten hänen suhteensa kirjallisuuteen kehittyvät, jos itse kirjojen käsittelyyn ei jää aikaa. Kaksi haastattelemistani opettajista sanoo käyttävänsä lukiossa yhden kaksoistunnin koko ryhmän lukeman teoksen käsittelyyn (hlö J; hlö K). Yksi opettaja sanoi käyttävänsä teosta kohden lukiossa 1–2 kaksoistuntia ja IB:n puolella kuusi kaksoistuntia. Lukion puolella ei ole hänen mukaansa välttämättä aikaa edes mennä itse analyysiin, vaan käsittely jää opiskelijoiden omien näkemysten tasolle (hlö B). Kirjallisuuden käsittelyä IB:n puolella syventää myös se, että samaa kirjaa voidaan lukea useampaan kertaan, ja siihen voidaan palata tarpeen vaatiessa koko ohjelman opiskelun ajan (hlö K). Jos lukion puolella ongelmana on sisältöainesten pirstaloituminen, toimii IB-ohjelma tämän vastakohtana keskittyen vain kirjallisuuden käsittelyyn. IB-opetuksen vahvuutena mainitaankin yleisesti syvyys ja laveus, eli asioita ehditään käsitellä monipuolisesti ja tarpeeksi kauan (hlö A; hlö B).

Kun IB-opetus Suomessa alkoi, Opetusministeriön työryhmä (1990, 8) arvioi A-kielen (Finnish A: Literature) oppimäärän vaativammaksi kuin lukion: ”Aineen aiheet ovat suomalaiseseen äidinkielen kokeeseen verrattuna abstraktimpia ja vaativampia. Aiheet pohjautuvat lähinnä oppilaan tutkintoa varten lukemaan

kaunokirjallisuuteen. [– –] Aiheita annetaan myös monipuolisemmin eri elämän-, taiteen- ja tieteenaloilta.” Tällä hetkellä osa opettajista arvioi, että oppilasaines on kuitenkin lähtötasoltaan samankaltaista kuin lukiossa: ”[oppilasaines] ei välttämättä ole kovin erilainen, koska IB:llekin tullaan monista eri lähtökohdista” (hlö B; myös hlöt E ja F). Vaikuttaisikin siltä, että aloittaessaan lukion tai IB:n Diploma-ohjelman opiskelijat ovat ainakin kirjallisuuden tuntemisen ja harrastuneisuuden osalta samalla viivalla, sillä opettajien haastatteluissa toistuu nykynuorten vähäiset tiedot kirjallisuudesta ennen lukioastetta:

Hlö A: ”jotkut ovat ’ihan pihalla’ ja kaunokirjallisuuden lukeminen on ihan vierasta. Tapahtuu eriytymistä: osa lukee, osa ei. Taiteelle altistuminen on vähäisempää kuin ennen.”

Hlö B: ”Lukioon tulee porukkaa, joka ei ole 9-luokalla lainkaan lukenut kokonaista kirjaa. Kirjan kanssa pinnistely on vähentynyt; ei halua enää sinnitellä ja kirjan on oltava ohut.”

Hlö D: ”Nuoriso ei oikein tiedä, mistä kirjoja haetaan, ’Mistä kirjoja saa?’, kysytään. Lukioon tullessa ei välttämättä ole kirjastokorttia. Kirjallisuuden tuntemus on romahtanut.”

Hlöt G ja H: ”Kirjallisuudesta on tullut ihan vieras alue nuorille; he eivät tiedä, mitä on kirjallisuus; myös kirjasto on vieras. Oppilaat tunnistavat viittauksia *Kalevalaan* ja ehkä Runebergiin muttei muuhun – tämä on tilanne perusopetuksen jälkeen. Myös IB:llä oppilaita, jotka eivät ole lainkaan suuntautuneita kaunokirjallisuuteen.”

Jos alkutilanne on sekä lukiossa että IB:n puolella samankaltainen, on tietysti kysyttävä, mikä on tilanne koulun päättyessä, millainen käsitys kirjallisuudesta on opetuksen jälkeen:

Hlö B: ”IB:llä lähdetään usein nollasta liikkeelle, mutta voidaan päätyä todella haastavien tekstien pariin lopussa.”

Hlöt G ja H: ”IB-vuosien jälkeen tekstinlukutaito kehittyy huomattavasti; tekstin ymmärtäminen ja tulkinta kehittyy; porukka vetää mukanaan oppimiseen. Ei ole ongelma, että IB:llä käsitellään vain kirjallisuutta, kos-

ka siinä nimenomaan lukutaito kehittyi! Kun saadaan rauhassa keskittyä, kehitystä tulee ja se näkyy; myös oppilailta tulee tällaista palautetta.”

Hlö K: ”[IB:llä] oppilaat ’oppivat’ lukemaan ja asenne kirjallisuuteen muuttuu. Kirjallisuus on hyvä ’alusta”

Hlö E ja F: ”IB antaa avaimet minkä tahansa tekstin analysoimiseen ja vuorovaikutustaidot kehittyvät kirjallisuustuntien yhteydessä.”

Hlö I: ”IB:t osaa analysoida kaikkia tekstilajeja, vaikka opiskellaan vain kirjallisuutta.”

Tämän kokemukseräisen tiedon mukaan näyttäisi siltä, että kun kirjallisuudenopetukseen ja opiskeluun resursoidaan riittävästi aikaa, kehitys on näkyvää ja oppimistulokset hyviä. Tosin on huomioitava, että IB:n opetusohjelmassa Language B:n ohjelmassa käsitellään laajasti ei-fiktiivisiä tekstejä, joten erilaiset tekstimuodot tulevat tätä kautta opiskelijoille tutuiksi. Joka tapauksessa näyttää siltä, että Diploma-ohjelmassa uskotaan juuri kirjoitettujen tekstien merkittävyyteen oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

IB:n järjestelmässä on myös yksi tärkeä oppimiseen vaikuttava etu verrattuna useimpiin lukioihin: sama opettaja opettaa ryhmää pre-vuodesta loppukokeisiin asti. Opettajat mainitsevat, että olennainen edellytys kirjallisuusopetuksen onnistumiselle on ryhmän tunteminen ja sen koko. Kaikki haastatellut opettajat sanovat ryhmäkoon olevan lukioon verrattuna selkeästi pienempi IB:llä, ja kun saman ryhmän kanssa työskennellään kolme vuotta, on selvää, että opettaja pystyy esimerkiksi kohdentamaan luettavaa kirjallisuutta paremmin eri ryhmille. (Hlö B; hlö D; hlöt E ja F.) Lisäksi useampi opettaja mainitsi ”turvallisuuden” ja ryhmädynamiikan merkityksen kirjallisuudenopetuksessa: kun opiskelijaryhmä on pieni ja opettaja toimii saman ryhmän kanssa pitkään, syntyy hyvä, ”turvallinen kupla” (hlö A), jossa kirjallisuuden sisältöjä ja myös niiden herättämiä tunteita voi ylipäättään käsitellä. (Myös hlö B; hlöt E ja F; hlö I.) Lukio-opinnoissa ryhmäkoot ovat suuria ja opettajat vaihtuvat kurssista toiseen, jolloin opetus pirstaloituu myös rakenteellisesti. Yksi opettaja puhuikin opetuksen rytmistä: hänen mukaansa opetus ja opiskelu on lukiossa ”sykäyksittäistä” eli opiskelu

ei muodosta ”isoa kaartaa” kuten IB:llä, jossa opettaja myös tuntee opiskelijansa hyvin (hlö A). Yksi opettajista toteaa, että: ”Tärkeintä on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja siihen käytetty aika. Kirjallisuuden opetuksessa parhain tulos saadaan, kun opettaja on innostunut ja aikaa on tarpeeksi. Tällöin oppilaat innostuvat lukemisesta ja saavat merkittäviä taitoja.” (Hlö B.)

Kirjallisuudenopetus vaikuttaisi olevan yleisesti ottaen sekä lukiossa että IB-opetuksessa analyysiin ja tulkintaan keskittyvää. Lukion opetussuunnitelmassa tulee kuitenkin esille elämyksellinen ja kokemuksellinen lukeminen (LOPS 2019, 51), mikä tuottaa ristiriitaisia näkemyksiä opettajakunnassa:

Hlö A: ”Opetussuunnitelman abstraktiotason käsitteet tarvitsevat avaimista; opettaja ei tiedä, mitä esimerkiksi kokemuksellinen lukeminen opettamisessa tarkoittaisi. Takavuosina keskusteltiin vilkkaasti esimerkiksi kertojasta ja kerronnan käsitteistä, ja opettajat kysyvät hädissään, missä on oikea tieto!”

Hlö D: ”Elämyksellistä ja kokemuksellista lukemista tulee...; teetetään luovan kirjoittamisen tehtäviä luetusta.”

Hlöt G ja H: ”Lukutaidon kokeessa pitäisi hallita niin monien eri tekstilajien käsitteitä, että aika menee siihen, että yritetään antaa jotain välineitä analysoida eri tekstilajeja. Ei ehditä paneutua elämyksellisyyteen tai kokemuksellisuuteen.”

Hlö I: ”Kirjallisuus sai tavallaan lisää painoarvoa uudessa lukutaidon kokeessa, mutta elämyksellisyys ja kokemuksellisuus jäänyt pois. Pitää käydä läpi käsitteitä, analyysia.”

Hlö J: ”Elämyksellisyys ja kokemuksellinen lukeminen jää lukiossa todella vähälle.”

Hlö K: ”Lukukokemuksesta jutellaan, mutta elämyksellisyys tai kokemuksellisuus ei oikein muuten tule esille.”

Yksi opettaja kiteyttää, että IB:llä on kontekstuaalisuutta painottava esteettis-analyttinen ja eettis-kriittinen lukutapa, mutta jotta tähän päästäisiin, pitää olla elämyksellistä ja kokemuksellista lukutapaa (hlö C).

Kirjallisuudenopetus kohtaa myös opettajia turhauttavia käytännön haasteita, sillä kirjojen saatavuudessa on ongelmia. Haastattemistani opettajista vain yksi mainitsi koulussaan olevan hyvän kirjaston ja kaupungin kirjastopalvelusta saatavan hyvin yhteisiä kirjoja kaikille opiskelijoille. Monet kuitenkin kokivat ongelmalliseksi sen, että nykykirjallisuuden saatavuudessa on isoja vaikeuksia, koska kirjat katoavat kaupoista vuoden parin jälkeen niiden ilmestyttyä, eikä klassikkokirjoista ole usein painoksia saatavissa. Lisäksi myös toisen asteen maksuttomuuden myötä on tullut uusia haasteita kaunokirjallisuuden saatavuuteen: ”Koulun pitää tarjota ja hankkia kirjat, mutta kirjoja ei ole myynnissä eikä saatavilla; niitä ei voida hankkia.” (Hlöt E ja F; myös hlöt G ja H; hlö J; hlö B.) Nykykirjallisuuden lukeminen motivoi opiskelijoita, mutta uutta kirjallisuutta on hankala saada käsiinsä (hlö C). Äänikirjat ovat myös tulleet lukiolaisten elämään. Useimmat opettajat vaativat kuitenkin printtikirjan käyttöä, sillä äänikirja on mahdoton alusta kirjallisuusanalyysissä ja toisaalta sen kuunteleminen ei paranna lukutaitoa (hlö I, hlöt E ja F; hlöt G ja H).

## Lopuksi

Vanhojen oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tarkastelu tarjoaa hedelmällisen vertailukohdan pohtia sitä, miten kaunokirjallisuutta ja erityisesti sen lukemista nykylukioissa opetetaan. Tuskin kovin monelle alalla olevalle tulee yllätyksenä tieto, että 1980-luvun lukion äidinkielen oppikirjojen kaltaiset kirjallisuuden lukemista ja tarkastelua erittelevät teoreettiset osiot ovat kadonneet nykyopiskelijoille tehdyistä oppikirjoista. Vaikka kirjallisuus esiintyy oppiaineen nimessä, se on vaarassa jäädä vain yhdeksi monista tekstimuodoista nykylukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen laajaa tekstikäsitystä, monilukutaitoa ja multimodaalisuutta alleviivaavassa arkitodellisuudessa.

Oppiaineen monisisältöisyys ja kirjallisuuden aseman kaventuminen näkyvät myös siinä, ettei viimeisissä lukion opetussuunnitelmissa

ole enää kovin selkeästi esillä sitä, millaisille kirjallisuuden lähestymistavoille tai kirjallisuuden taustateorioille lukion kirjallisuudenopetus perustuu. Opetussuunnitelmatekstistä asiaa on vaikea abstrahoida. Koko opetussuunnitelmatekstin hahmottamista, ymmärtämistä ja erityisesti läpinäkyvyyttä palvelisikin paitsi selkeämpi lähtökohtien eksplikoiminen myös se, että asiakirjassa olisi mukana kirjallisuusluettelo, jossa tulisi esille ne keskeiset kasvatustieteelliset ja oppialakohtaiset teoreettiset lähtökohdat, joille lukion opetus perustuu.

Äidinkielenopettaja ja kirjallisuudenopetuksen tutkija Juha Rikama kysyi vuoden 1988 Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa, ”millainen kirjallisuutta koskeva tieto edistää, millainen ehkäisee lukukokemusta ja siihen liittyvää lukijan tulkintaprosessia ja siten samalla lukemisharrastusta”. Kysymys on edelleen tärkeä ja ajankohtainen. Rikaman (1988, 59) mukaan kirjallisuuden ja teosten erittelyyn saatiin 1960-luvulta alkaen ”kunnollisia työvälineitä” uuskritiikistä. Perusermien opetteleminen auttoi puhumaan erityisesti teosten rakennneosista. Lisäksi 1960- ja 1970-luvuilla esillä olleet erilaiset kirjallisuuden lähestymistavat lisäsivät opiskelijoiden näkökulmia teoksiin. Rikama (1988, 59) on nähnyt tässä kuitenkin varjopuolen: ”Samalla kävi selväksi kirjallisuudentutkimuksen tulkintamallien kouluopetukseen soveltamisen pedagoginen rajoitus: nämä mallit uhkaavat taitamattomasti, esim. liian pikkutarkasti sovellettuina opetuksen päätavoitetta, omakohtaista lukukokemusta ja yksilöllistä oman elämänkontekstin pohjalta syntyvää tulkintaa, jotka oppilaille ovat lukemisen tärkein motiivi.” Myös Leena Kirstinä (1988, 108) on samana ajankohtana, vuonna 1988, nähnyt uskriittisen lähiluvun tuomia ongelmia oppikirjoissa. Hänen mukaansa (mp.) oppikirjoissa esitettävä tekstianalyysi on ”käsitteistöltään ylen runsasta, luonteeltaan synkretististä, lähtökohdiltaan varsin heterogeenista ja raskasta omaksua”. Lisäksi hän kritisoi ”Erittele ja tulkitse” -tyyppistä tehtävänantoa loppukokeissa, joissa hän pitää tehtävätyyppinä liian vaativana: vain aktiivisimmat kirjallisuudenharrastajat voisivat siinä onnistua. Sen sijaan Kirstinä pitää

toivottavana, että loppukokeessa kirjallisuutta käsittelevät tehtävännannot olisivat siinä määrin väljiä, että oppilas voisi valita käsitteilytapansa itse ja vastauksessa jäisi tilaa oppilaan omalle lukutavalle.

Vaikka äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen formaatti on muuttunut, näen Rikaman ja Kirstinän ajatukset edelleen ajankohtaisina. Formalistis-uuskriittinen kirjallisuusanalyysi sekä erilaisten kontekstien huomioiminen näyttäisivät olevan edellä esitetyn tarkastelun perusteella keskeisiä lähestymistapoja sekä lukiossa että IB-opetuksessa. Merkittävä ero on kuitenkin siinä, että kun IB:llä oppiaineen koko perusta on kirjallisuuden opiskelussa, lukiossa kirjallisuuden käsittelyyn on liian vähän aikaa. Kirjallisuuden asema herättää ristiriitaisia tunteita ja reaktioita opettajissa, jotka opettavat molemmissa opetusohjelmissa. Kirstinän toivoma ”oppilaan oma lukutapa” saati elämyksellinen tai omaa kokemusta painottava lukutapa ei juuri pääse esille nykyisessä lukion loppukokeessa, jolloin painotus opetuksessakin on edelleen analyysissa ja tulkinnassa. Meredith Cherland ja James Greenlaw ovat myös pohtineet uuskritiikin ongelmia. Heidän näkemyksensä mukaan uuskritiikki, yli 70-vuotias kirjallisuusteorian koulukunta, jossa merkitys ymmärretään tekstissä, kiinteänä sivulla olevissa sanoissa, ei enää vaikuta uskottavalta teoreettiselta perustalta opetukselle jälkimodernissa maailmassa. Opettajilla on paineita opettaa oppilaitaan lukemaan kirjallisuutta tavoilla, jotka johtavat joustavampiin merkitysten muotoiluihin, ja tavoilla, joilla on merkitystä oppilaiden omalle elämälle. (Cherland ja Greenlaw 1998, 174.) Kun lukiopettajat miettivät kirjallisuudenopetuksen suhteen, ”onko peli jo menetetty” (hlö K), tässä 25 vuotta sitten esitetystä Cherlandin ja Greenlawn ajatuksessa saattaa piillä toivoa. Mitä tapahtuisi, jos kirjallisuudenopetus kohdennettaisiin lähemmäs opiskelijoiden omia kokemuksia ja arkea ja tähän opiskeluun tarjottaisiin riittävä aikaresurssi? Tavoittaisiko kirjallisuus laajemman lukijakunnan nuorten keskuudessa?

## Lähteet

*Haastattelut*

Henkilö A, Zoom 5.10.2022.

Henkilö B, Zoom 5.10.2022.

Henkilö C, Zoom 21.10.2022.

Henkilö D, Zoom 25.10.2022.

Henkilöt E ja F, Zoom 31.10.2022.

Henkilöt G ja H, koulu 2.11.2022.

Henkilö I, Zoom 3.11.2022.

Henkilö J, Zoom 9.11.2022.

Henkilö K, Zoom 11.11.2022.

Haastattelija ja tallenteiden säilyttäjä Aino Mäkipalli.

*Kirjallisuus*

Cherland, Meredith ja James Greenlaw 1998: This Issue. *Theory Into Practice* 37 (3), Literary Theory in the High School English Classroom, 175. <https://www.jstor.org/stable/1477518>. Viitattu 16.6.2024.

Damrosch, David 2003: *What is World Literature?* Princeton, N.J.: Princeton University Press.

DP 2023 = Key facts about the DP 2023: <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/what-is-the-dp/key-facts-about-the-dp/>. Viitattu 30.8.2023.

Ervasti, Esko ja Pertti Karkama 1973: *Suomen kirjallisuushistoria*. Helsinki: Tammi.

Grünthal, Satu ja Elina Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkielen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 107–122.

*Guide* 1994 = International Baccalaureate Organization: Language A1 Guide, May 1994 examinations onwards. International Baccalaureate Organization. (Julkaistu 1992).

*Guide* 2015 = International Baccalaureate Organization: Diploma Programme, Language A: literature guide, First examinations 2015. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (Julkaistu 2011).

*Guide* 2021 = International Baccalaureate Organization: Diploma Programme, Language A: literature guide, First assessment 2021. Cardiff: International Baccalaureate Organization. (Julkaistu 2019).

Halme, Sinikka, Tuula Korolainen, Helka Nurmi, Kaisa Parko, Taisto Raumala ja Riitta Uosukainen 1984: *Äidinkielen Sampo* 3. Espoo: Weilin+Göös.

Heikkonen, Elias 2019: Kaunokirjallisuuden lukutaito äidinkielen ylioppilaskokeissa. Teoksessa Murto, Mervi (toim.) *Kiinni fiktion. Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 41–58.

- Hollsten, Anna 2009: Keisarin uudet vaatteet? Kirjallisuudentutkimuksen ja tekstintaitojen suhteesta. Teoksessa Harmanen, Minna ja Tuija Takala (toim.) *Tekstien pyörittämisessä – tekstintaitoja alakoulusta yliopistoon*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 26–36.
- Iser, Wolfgang 1976: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kansainvälinen ylioppilastutkinto (IB) -työryhmän muistio*. Helsinki: Opetusministeriö, 1990.
- Kansainväliset opetustarpeet: IB-tutkinnon järjestäminen Suomessa*. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 2007.
- Kirstinä, Leena 1988: Lyhyt historia yliopiston ja koulun kirjallisuuden opetuksen suhteista. Teoksessa Korolainen, Tuula ja Hilja Mörsäri (toim.) *Lukemisen luokkakuva*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 106–114.
- Koskela, Lasse 2000: *Lukutaitoa jäljittämässä. Raportti uudentyypisen äidinkielenkokeen kokeilusta kahdeksassatoista suomenkielisessä lukiossa*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.
- Kristeva, Julia 1980: *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press.
- Kupiainen, Reijo 2017: Lukutaidon jälkeen? Teoksessa Korhonen, Vesa, Johanna Annala ja Pirjo Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 205–218.
- Leino, Kaisa, Arto K. Ahonen, Ninja Hienonen, Jenna Hiltunen, Meri Lintuvuori, Suvi Lähteinen, Joni Jämsä, Kari Nissinen, Virva Nissinen, Eija Puhakka, Jonna Pulkkinen, Juhani Rautopuro, Marjo Sirén, Mari-Pauliina Vainikainen ja Jouni Vetterranta 2019: *Pisa 18 esituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 40.
- Linkola, Riitta, Kirsti Mäkinen ja Juha Rikama 1983: *Uuden lukion äidinkieli 3*. Helsinki: WSOY.
- LOPS 1985 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.
- LOPS 1994 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Kouluhallitus.
- LOPS 2003 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2019 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäenpää, Anna-Liisa, Kirsti Mäkinen, Eero Tarasti (toim.) 1976: *Tutkimus ja opetus. Strukturalismia*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Mäkikalli, Aino 2023: Lukion opetussuunnitelmat, oppikirjat ja kaunokirjallisuuden lukeminen 1980- ja 2020-luvuilla. Teoksessa Hiidenmaa, Pirjo, Ilona Lindh, Sara Sintonen ja Roosa Suomalainen (toim.) *Lukemisen kulttuurit*. Helsinki: Gaudeamus, 293–306.
- Oja, Outi 2019: IB:n Finnish A literature -oppiaineen opetuksessa uskotaan taitojen siirtovaikutukseen. Teoksessa Murto, Mervi (toim.) *Kiinni fiktion*.

- Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta.* Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 67–74.
- Rainio, Ritva 1971: *Kirjallisuuskritiikki ja opetus.* Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Rikama, Juha 1988: Kirjasta lukijaan. Teoksessa Korolainen, Tuula ja Hilja Mörtsäri (toim.) *Lukemisen luokkakuva.* Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 52–62.
- Rimmon-Kenan, Shlomith 1983: *Narrative Fiction. Contemporary Poetics.* Lontoo: Methuen
- TSM 2019 = *Teacher Support Material 2019:* Cardiff: International Baccalaureate Organization.
- Wellek, René ja Austin Warren 1969: *Kirjallisuus ja sen teoria.* Suomentanut Vilho Viksten ja Matti Suurpää. Helsinki: Otava. Englanninkielinen alkuteos 1942.