

Romantiikka lukion kirjallisuudenopetuksessa – Kirjallisuushistorian pelkistyminen vuoden 2019 opetussuunnitelman mukaisissa oppikirjoissa

JENNA NISKAKANGAS¹ JA KAISU RÄTTYÄ¹

jenna.niskakangas@gmail.com

¹Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan lukion kirjallisuudenopetuksessa käytettäviä oppikirjoja toisaalta kirjallisuudentutkimuksen kautta ja toisaalta didaktisen transposition näkökulmasta. Artikkelissa keskitytään oppikirjoissa esitettyyn kotimaisen kirjallisuushistorian romantiikaksi kutsuttavaan tyylikauteen ja siihen, miten oppikirjoissa esitetty kirjailija- ja lajikaanon näyttäytyvät suhteessa uusimpaan tutkimukseen. Tutkimusaineistona on kaksi lukion oppikirjasarjaa: Särnä. Suomen kieli ja kirjallisuus (Otava, 2021) ja Loisto. Lukion suomen kieli ja kirjallisuus (Sanoma Pro Oy, 2021). Tutkimustulosten mukaan oppikirjasarjoissa yksinkertaistetaan kotimaista romantiikan kirjallisuutta ja niissä esitetty kotimaisen romantiikan kaanon on suppea. Didaktisen transposition prosessin ymmärtäminen auttaa arvioimaan kirjallisuushistorian tyylikausipainotteista esittämistapaa ja kotimaisen romantiikan kirjallisuuden yksinkertaistamista kansallisromantiikaksi. Tutkimustulokset voivat auttaa uusien opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien tuottamisessa.

Avainsanat

didaktinen transpositio, kirjallisuushistoria, oppimateriaali, romantiikka

Romanticism in upper secondary school literature teaching – the simplified literary history in textbooks aligned with the 2019 curriculum

Abstract

This study examines upper secondary school textbooks of Finnish language and literature from two perspectives: through understanding of literary history and periods and from the perspective of the subject didactic and didactic transposition. In this study, the focus is on the Romanticism period of Finnish literary history. According to the research results, Romanticism in Finnish literary history is simplified, and the presented canon is narrow. Understanding the process of didactic transposition helps evaluate the period-focused representation of literary history and the simplification of Finnish Romantic literature into National Romanticism. The research results can assist in the development of new curricula and educational materials.

Keywords

didactic transposition, literary history, textbook, romanticism

Johdanto

Äidinkieli ja kirjallisuus on tärkein perustaitojen opettamiseen keskittyvä oppiaine keskittyessään niin lukutaidon kuin kirjoitustaidonkin opetukseen. Oppiainetta on opetussuunnitelmissa kuvattu tieto-, taito-, taide- ja kulttuurinaiseksi, ja oppiaineen kokonaisuus rakentuu monesta aihealueesta. Yksi näistä on kirjallisuudenopetus. (Tainio, 2012.) Lähestymme lukion kirjallisuudenopetuksessa käytettäviä oppimateriaaleja kahdelta suunnalta, ensinnäkin kirjallisuudentutkimuksen tyylikausikäsitteiden ja kirjallisuushistorian kautta ja toiseksi didaktisen transposition näkökulmasta. Käsitteellä viitataan siihen muutokseen, joka tapahtuu, kun tieteenalatieto siirretään koulukontekstissa opetettavaksi ja opittavaksi (Chevallard, 1982; Chevallard & Bosch, 2020).

Tarkastelemme oppiainetta etenkin taideaineen näkökulmasta tutkimalla kirjallisuuden opetussisältöjä oppimateriaaleissa. Aiemmissä tutkimuksissa oppimateriaaleja on tarkasteltu muun muassa ideologisina artefakteina maailmankuvan välittäjinä tai pedagogisina artefakteina oppimiskäsityksiä heijastavina (Karvonen ym., 2017), mutta oppikirjoja tai muita materiaaleja ei ole tarkasteltu kotimaisessa tutkimuksessa suhteessa tieteenalatiiedon muuttumiseen tai uusiutumiseen.

Tässä artikkelissa huomiomme kohdistuu kotimaisen kirjallisuushistorian romantiikaksi kutsuttavaan tyylikauteen ja siihen, miten sen kirjailija- ja lajikaanon näyttäytyvät suhteessa uusimpaan tutkimukseen. Tavoitteenamme on selvittää, 1. miten käsitys kirjallisuushistoriasta rakentuu oppimateriaaleissa, 2. miten oppimateriaaleissa mahdolliset näkyvät tyylikaudelliset painopisteet suhteutuvat uusimpaan tutkimukseen, 3. millainen on oppimateriaaleissa esitetty kotimaisen romantiikan kirjallisuuden kaanon ja 4. miten didaktisen transposition käsite auttaa hahmottamaan kirjallisuushistorian opetettavia sisältöjä. Lisäksi tavoitteenamme on avata suomalaisen ainedidaktiseen kenttään didaktisen transposition käsite, sillä käsitettä käytetään harvoin suomalaisissa ainedidaktisissa julkaisuissa (kuitenkin Karvonen, 2019; Satokangas, 2021; Tomperi, 2017, s. 78–82).

Didaktinen transpositio

Oppiaineen opetussisältöjen rakentumista voidaan Tomperin (2017, s. 65) mukaan tarkastella kriittisestä näkökulmasta, jolloin oppiaineen rakentumista tulkitaan sitä ohjanneiden ja ohjaavien puitteiden näkökulmasta. Didaktisen transposition näkökulma on tiedonsosiologinen, ja tiedon muovaantumisen prosessi transpositiossa ymmärretään osana ”kulttuurista, yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista tiedonhallintaa ja valtakamppailua” (Tomperi, 2017, s. 78–79; Deng, 2021). Didaktinen transpositio vaikuttaa sopivalta lähestymistavalta tarkastella kirjallisuushistoriallisen tieteenalatiedon muotoutumista opetettavan aineen sisällöiksi, sillä meitä kiinnostaa erityisesti se, miten kirjallisuushistoriallinen osuus lukion oppikirjoissa rakentuu ja millaiset mahdolliset sisällölliset painopisteet oppikirjoissa näkyvät.

Didaktinen transpositio (*transposition didactique*) on ollut ranskankielisen ja espanjalaisen ainedidaktiikan tutkimuksessa tärkeä käsite (Bosch & Gascon, 2006; Hudson, 2016; Krogh ym., 2023, s. 183–184). Chevallard (1989) toi käsitteen matematiikan didaktiikan puolelle pohtiessaan, millaiset sisällöt tuodaan tieteenalalta kouluopetukseen millekin luokka-asteelle. Käsite siirtyi nopeasti laajemmin eri oppiaineiden opetuksen tarkasteluun.

Didaktisen transposition teoriassa erotetaan kaksi eritasoista transpositiota: ulkoinen transpositio, jossa kyse on tieteenalatiedon eli tutkimukseen perustuvan tieteellisen tiedon tai tietokokonaisuuksien siirtämisestä opetusta ohjaaviin opetussuunnitelmiin sekä oppimateriaaleihin, ja sisäinen transpositio, jossa valitut sisällöt muuttuvat opettajan opettamiksi ja oppilaan oppimiksi tiedoiksi. (Chevallard & Bosch, 2020; Tomperi, 2017, s. 79–80; Krogh ym., 2023.)

Chevallardin teorian mukaan tieto ymmärretään muuttuvaksi ja muovautuvaksi, ja siihen vaikuttavat institutionaaliset tekijät. (Chevallard, 1989; Krogh ym., 2023, s. 183–185.) Chevallardin ja Boschin (2020, s. 214) mukaan opettava sisältö tai tieto on lähtöisin tieteenalan tutkimuksista yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa, ja se muuttuu opetettaviksi kokonaisuuksiksi ja käytännöiksi. Tässä prosessissa ovat mukana tutkijat, opetussuunnitelmien ja oppikirjojen tekijät ja muut vaikuttavat tahot. Näitä ulkoisen transposition toimijoita Chevallard (1989) kutsuu noosfääriksi. Instituutiosta toiseen kulkevassa

transpositiossa voidaan nähdä erilaisten instituutioiden tarpeita korostaa tiettyjä näkökulmia ja muodostaa mahdollisesti myös ymmärrettävämpiä tai rakenteellisesti helpommin hahmottuvia kokonaisuuksia. (Chevallard & Bosch, 2020; Deng, 2021; Tomperi 2017, s. 79–80). Huomiomme tässä artikkelissa kohdistuu juuri ulkoiseen transpositioon.

Tutkijat ovat käyttäneet didaktisen transposition käsitettä kieliopin opetukseen liittyvissä keskusteluissa etenkin ranskan ja espanjan kielialueilla (Fontich, 2012; Fontich ym., 2020). Käsite on myös huomioitu kielten opetusta EU:n alueella hahmottelevassa asiakirjassa (Beacco ym., 2015), jossa didaktinen transpositio nähdään äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueiden tarkastelussa muodostamassa siltaa tieteenalatieiden ja koulussa opetettavan tiedon välillä. Tästä syystä onkin mielenkiintoista tarkastella, miten didaktisen transposition malli auttaa hahmottamaan kirjallisuushistorian opetettavia sisältöjä. Haluamme myös vastata Chevallardin ja Boschin (2020, s. 216) esittämään ehdotukseen, että tutkijoiden tulisi rakentaa omia näkökulmia erilaisista tietorakenteista, joihin didaktisen transposition prosessi kohdistuu: miten ilmiöt hahmottuvat tieteenalatieidossa ja erinäisissä prosesseissa ennen kuin ne näytättyvät koululuokissa opiskeltavina kokonaisuuksina. Prosessia voidaan ajatella Boschin ja Gasconin (2006) mukaan myös luovana prosessina, eikä nähdä vain adaptaationa tai yksinkertaistamisena. Kun tietosisältöjä järjestetään uudelleen oppisisällöiksi (viralliset opetussuunnitelmat, oppikirjat, opettajien ohjeistukset ja oppaat jne.), täytyy miettiä sitä, miten tiedon voimallisuus ja toiminnallinen luonne säilyy, mutta myös sitä mikä on oleellinen tietosisältö ja oleelliset ilmiöt opetuksessa, kuten Bosch & Gascon (2006) kirjoittavat:

What is important is the kind of questions that are asked (why teaching this? why in this organisation? where does it come from?) and the kind of phenomena textbooks show (or hide). (s. 56)

What bodies of knowledge are chosen? How are they named? Why these ones and why with this kind of organisations? What are the reasons to these choices? (s. 56)

Juuri nämä näkökulmat kiinnostavat meitä: mitä kotimaisen romantiikan kirjallisuuden ilmiöitä lukion oppikirjat käsittelevät tai eivät käsittele ja miten ilmiöitä nimetään.

Kirjallisuushistoria ja tyylikausikäisy

Kirjallisuushistoria ymmärretään systemaattiseksi historialliseksi esitykseksi kirjallisuuden eri vaiheista (Hosiaislouma, 2003, s. 427), ja se on perinteisesti rakennettu kirjailijakohtaisten esittelyiden varaan, josta on kuitenkin viime vuosina pyritty luopumaan (Steinby, 2014). Kirjallisuushistorioita tarkasteltaessa on huomioitava niille ominaiset piirteet. Kirjallisuushistoriat tulevat yleensä myöhässä ja aina jälkikäteen. Ne ovat usein eliittikirjallisuuden historioita, ja tämän vuoksi ne voidaan käsittää myös kaanoneiksi. Kirjallisuushistorioita laativat akateemiset tahot, ja tämän vuoksi niistä voidaan tunnistaa myös kasvatuksellinen aspekti. Kirjallisuushistorioissa voivat painottua eri alueet, kielet, tyylit ja lajit. Kirjallisuushistoriat voivat olla myös tietoisia vastakaanoneita. (Hosiaislouma, 2003, s. 427; Laitinen, 1989, s. 40.)

David Perkinsin vuonna 1992 esittämä näkemys kirjallisuushistoriasta kertomuksena tai tyylikausina on vaihtunut, ja suomalaiset tutkijat (kuten Mehtonen, 2014; Steinby, 2014) ovat tuoneet esille kriittisempää näkemystä. Tyylikausista käytetyt termit ovat usein hyvin moninaisia ja keskenään yhteensopimattomia (Mehtonen, 2014, s. 46), ja ajatukseen kirjallisuuden historiallisen kehityksen yhteisestä linjasta suhtaudutaan nykytutkimuksessa varauksellisesti (Steinby, 2014, s. 7). Kotimaiset kirjallisuushistoriat (Laitinen, 1997; Varpio & Huhtala, 1999) ovat sisällöltään osittain vanhentuneita, eikä uudempiä koontia kotimaisesta kirjallisuushistoriasta ole toistaiseksi saatavilla, vaikka kirjallisuushistoriallista tutkimusta kotimaisesta kirjallisuudesta (esim. Grönstrand, 2005; Launis, 2005; Rossi & Nykänen, 2020; Vaakanainen & Hatavara, 2022) jatkuvasti tuotetaan, ja tutkimus avaa uusia näkökulmia aikakauden kirjallisuuden monimuotoisuuteen (esim. Nevala & Ahola, 1989; Helttunen & Saure, 2024). Nämä uudet näkökulmat muokkaavat kaanonia. Näin ollen noosfäärillä on mahdollisuus huomioida muuttuneet paradigmat ja tuoda ne kirjallisuuden opetussuunnitelmaosuuksiin ja oppimateriaaleihin.

Huomiomme kohdistuessa kotimaisen kirjallisuushistorian romantiikaksi kutsuttuun tyylikauteen on myös kansalliskirjallisuuden historian tarkastelu tarpeen. Perinteiseen kansalliskirjallisuuden historiaan liittyy erilaisia haasteita ja käytäntöjä. Perinteinen lähestymistapa liitti kansalliskirjallisuudet kansakunnanpoliittiseen kehitykseen ja käytti kaunokirjallisuuden ”selitystaustana” kirjailijoita ja heidän elämäkertojaan. Tämä näkökulma johti kir-

jallisuushistorian käsittämiseen jatkumona yksittäisille tutkimuksille, kuten kirjailijabiografioille, joita yhdistettiin keskenään sekä liitettiin kirjailijat kirjallisuuden tyylikausiin ja näiden poliittiseen kehykseen. Vaikka kirjallisuuden yhdistäminen kansallisvaltion poliittiseen kehitykseen onkin osin perusteltua, se myös yksinkertaistaa todellisuutta ja voi myös vääristää kirjailijoiden ja teosten moninaisia tarkoituksiperiä, kytköksiä ja käyttötapoja. (Steinby, 2014, s. 6–7.)

Kaanon

Perinteisesti kaanon on ymmärretty tiettyjen kirjailijoiden ja heidän teostensa hyväksymisenä poikkeuksellisen merkittäviksi, ja sen on katsottu säätelevän kirjallisuuden sisäistä arvojärjestystä. Kaanonin muodostumiseen vaikuttavat niin kirjallisuuskritiikki kuin kirjoitetut kirjallisuushistoriat ja kirjallisuudenopetus. (Laitinen, 1989, s. 40; Hosiaislouma, 2003, s. 383–384.) Kaanonin merkityksestä ja tarpeellisuudesta on käyty paljon keskustelua, jossa yhtäältä kanonisoinnin ideaa, käytänteitä ja sisältöjä puolustetaan ja toisaalta kritisoidaan. 1990-luvulta alkaen kaanoniin on alettu suhtautua kyseenalaistaen, ja sen on nähty propagoivan yhdenlaista totuutta ja yhtenäiskulttuuria todellisuuden ollessa hyvin heterogeeninen. Vaikka kirjallisuuden kaanon ei ole koko totuus kirjallisesta kulttuurista, on se laajimmin tunnettu representaatio ja työkalu, jota myös kouluopetuksessa käytetään. (Tarkka, 2022.) Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla kuten kirjallisuudentutkijoillakin onkin tärkeä merkitys kaanonin rakentamisessa ja uudistamisessa (Löytty, 2021, s. 61–62).

2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen kansainvälisissä keskusteluisa kaanonin käsitettä horjuttivat kirjallisuudenopetuksen paradigmaattiset muutokset; tausta- ja teoslähtöisyyden rinnalle tulivat yhteisöllisen ja henkilökohtaisen kasvun paradigmat (Kähkölä & Rättyä, 2022). Kuitenkin pohjoismaisessa kirjallisuuden opetuksessa kanonisoitu kaunokirjallisuus on merkittävässä roolissa, ja esimerkiksi Tanskassa kirjallisuudenopetus rakentuu virallisen kulttuurikaanonin ympärille, jonka avulla luodaan kansallista yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäämällä tietoisuutta omasta kulttuurihistoriasta ja identiteetistä (Rättyä, 2021; Tarkka, 2022). Kirjallisuudenopetukseen onkin osoitettu kohdistuvan paineita eri instituutioiden suunnilta; siihen vaikuttavat niin koulutuspoliittiset virtaukset kuin tekstiteoreettisetkin paradigmanmuu-

tokset ja toisaalta myös oppimateriaalien tuotantoprosessit (Kauppinen, 2010; Krabbe & Strøm, 2010, s. 188–222). Nämä eri instituutiot ovatkin osa noosfääriä tässä kontekstissa.

Suomen valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa ei ole määritelty koulussa luettavia teoksia, mutta erilaisia suosituslistoja peruskouluun ja lukioon on laatinut muun muassa Äidinkielen opettajain liitto (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2016, s. 49). 2000-luvun alussa viime vuosituhannen lukion kirjallisuudenopetusta tutkinut Juha Rikama (2004) esittää väitöskirjassaan yleiskuvan lukiossa luettavasta kirjallisuudesta, mutta väitöskirjan tulokset ovat opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien vaihduttua vanhentuneet. Löytyn (2021, s. 53) mukaan nykylukiossa vastaavanlaisen yleiskuvan rakentaminen olisi haastavaa viimevuosikymmeninä lisääntyneen lukemisen valinnaisuuden vuoksi.

Romantiikan kirjallisuus

Romantiikan tyylikautta pidetään tunteita ja mielikuvitusta korostavana tyylikautena, jonka keskeisiksi piirteiksi tunnustetaan yksilöiden tunteiden esittäminen, kiinnostus mystiikkaan, pelkoon, himoon ja yliluonnolliseen, pyrkimys lähempään luontosuhteeseen sekä kansallisen yhteenkuuluvuuden lisääminen. Romantiikka oli myös aatteellinen liike, joka yksilön vapautta korostaen kapinoi vanhentuneita arvoja ja vakiintuneita asenteita vastaan. (Hosiailuoma, 2003; Corporaal & Jensen, 2018.) Vaikka romantiikkaa pidetään yleiseurooppalaisena tyyliuuntauksena, se on tiettävästi ensimmäinen maantieteellisesti näin laajaksi levinnyt kirjallinen suuntaus, ja se pitää sisällään myös monia ristiriitoja, kuten individualismin ja nationalismin samanaikaisuuden ja keskinäisen vastakkaisuuden (Vartiainen, 2009, s. 351–355), ja siksi tyyliuunnasta on keskusteltu myös ”romantiikkoina” (Mehtonen, 2014, s. 46).

Kotimaisissa kirjallisuushistorioissa (Laitinen, 1997; Varpio & Huhtala, 1999) kotimaisen romantiikan kirjallisuutta tarkastellaan yhä usein nationalistisen kansalliskirjallisuuden näkökulmasta, eikä tyylikauden sisäisiä ristiriitoja tuoda esiin. Vaikka kotimaisen romantiikan kirjallisuus alkoi jo Turun romantiikaksi kutsuttuna varhaisromantiikkana 1810-luvulla (esim. Sarjala, 2020), korostuu kotimaisissa kirjallisuushistorioissa erityisesti Helsingin romantiikaksi nimetty tyylikausi. Helsingin romantiikan tyylikaudella vaikut-

taneet Lauantaiseuran jäsenet, kuten Johan Ludvig Runeberg, Johan Vilhelm Snellman, Zacharias Topelius, Elias Lönnrot ja Fredrika Runeberg, olivat suomalaisen kulttuurin uranuurtajia, ja heidän työnsä katsotaan kattaneen koko vuosisadan loppupuolen ja vaikuttaneen henkisenä perintönä poikkeuksellisen pitkälle eteenpäin (Laitinen, 1997, s. 149–150, 184–185).

Keskeisimpinä kotimaisen romantiikan kirjallisuuden lajeina on pidetty niitä, jotka ovat edesauttaneet kansallista yhtenäisyyttä ja esittäneet suomalaista kansaa ja kansakuntaa. Myyttistä menneisyyttä kuvaavasta runoepoksesta tuli kirjallisen eliitin eniten arvostama kirjallisuudenlaji (Ihonen, 1995, s. 67), ja aikalaiskirjailijoiden muu lyyrinen tuotanto on saanut kirjallisuushistorioissa (Laitinen, 1997; Varpio & Huhtala, 1999) paljon näkyvyyttä. Kirjallisuus alkoi kuitenkin muuttaa muotoaan, ja romaanikirjallisuus eri alalajeineen yleistyi myös Suomessa. Muun muassa historiallisten romaanien nähtiin palvelevan parhaiten kansallisen identiteetin rakentumista lyriikan, eepoksen ja Kiven *Seitsemän veljeksien* rinnalla (Grönstrand, 2005, s. 35; Hatavara, 2007, s. 67). Suomessa julkaistiin paljon myös pienoispoosaa, joista laajemmin on tutkittu Topeliuksen ja Fredrika Runebergin novellituotantoja (Lehtonen, 2002; Sarjala, 2007; Hatavara, 2007), Topeliuksen laajaa taidesatutuotantoa (Lehtonen, 2002) sekä tiedettä popularisoivia kansan luku- ja oppikirjoja (Laitinen, 1997; Jokinen ym., 2019).

Kirjallisuushistoria opetussuunnitelmissa

Opetushallituksen (2019) laatimissa lukion opetussuunnitelman perusteissa ei enää edellytetä kirjallisuushistorian opettamista. Vuoden 2003 opetussuunnitelmaan kirjallisuuden aikakaudet ja tyylit oli ilmaistu, mutta vuoden 2015 ja 2019 opetussuunnitelmissa ilmaistaan vain kirjallisuuden kontekstien huomiointi. Kirjallisuushistorian eri aikakausilla, niiden tyypillisillä piirteillä ja keskeisillä teoksilla on edelleen jokseenkin keskeinen rooli kirjallisuuden opetuksessa oppikirjojen tekijöiden tulkinnan mukaan. (Mäkikalli, 2023, s. 300.)

Uusimmassa opetussuunnitelmassa on vain kaksi otsikkotasolla kirjallisuuteen keskittyvää moduulia. ÄI4 Kirjallisuus 1 -moduulissa kirjallisuutta tarkastellaan tekstilähtöisesti kauno- ja tietokirjallisuuden lajien, käsitteiden ja tulkinnan erilaisten lähestymistapojen kautta (Opetushallitus, 2019, s. 71–72).

Kirjallisuuden kontekstit ovat opetussuunnitelmassa sisällytettyinä ÄI8 Kirjallisuus 2 -moduuliin, jonka tavoitteissa korostuvat kirjallisuuden ymmärtäminen osana yhteiskunnallista ja historiallista kontekstia sekä Suomen ja maailmankirjallisuuden keskeisten teosten tunteminen:

Moduulin tavoitteena on, että opiskelija

- lisää kirjallisuuden tuntemustaan ja oppii tarkastelemaan kauno-kirjallisuutta myös osana muuttuvaa yhteiskuntaa
- ymmärtää eri kontekstien merkityksen kirjallisuuden tulkinnessa
- tuntee Suomen ja maailmankirjallisuuden keskeisiä teoksia ja teemoja sekä osaa analysoida niitä osana kulttuurikontekstia

Keskeiset sisällöt

- Suomen kirjallisuus monimuotoisena, moniäänisenä ja monikielisenä ilmiönä osana maailmankirjallisuutta
- kirjallisuuden tutkimista eri konteksteissaan: tekijän ja lajin konteksti, historiallinen ja kulttuurinen konteksti, poliittinen ja yhteiskunnallinen konteksti
- tekstien tarkastelua eri näkökulmista, kuten ihmiskuvan, identiteettien, maailmankuvan sekä arvo- ja aatemaailman muutosten näkökulmasta (s. 73.)

Opetussuunnitelman mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa perehdytään oppiaineen taustalla olevien tieteenalojen kieleen, käsitteistöön ja tapoihin rakentaa tietoa (Opetushallitus, 2019, s. 65–66). Kirjallisuudentutkimus, opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit nivoutuvat siis osaksi didaktisen transposition prosessia. Ulkoisen transposition näkökulmasta ÄI8 Kirjallisuus 2 -moduulin tavoitteissa ja sisällöissä (ks. Opetushallitus, 2019, s. 73) on nähtävissä kirjallisuudentutkimuksellisen keskustelun (esim. Steinby, 2014) painotuksia kontekstuaalisesta paradigmasta ja kirjallisuushistorian tyylikausien määrittelyn tai nimeämisen ongelmista. Kirjallisuushistorian teos-

keskeisyys on opetussuunnitelmassa kuitenkin edelleen nähtävissä, vaikkei kaanoniaminimetäkään.

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimuskysymyksiimme etsimme vastauksia kahdesta lukion oppikirjasarjasta: *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus* (Otava, 2021) ja *Loisto. Lukion suomen kieli ja kirjallisuus* (Sanoma Pro Oy, 2021). Molempia oppikirjasarjoja on ollut tekemässä äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajia ja oppiaineen taustalla olevien tieteenalojen yliopistotutkijoita. *Särmä*-tietokirjasta (myöhemmin *Särmä*) ja *Loisto*-käsikirjasta (myöhemmin *Loisto*) sisällönanalyysin tutkimusaineistoksemme rajautuvat kirjallisuushistoriaa ja romantiikan tyylikautta käsittelevät luvut (*Loisto*, 2021, s. 162–165, 182–190; *Särmä*, 2021, s. 181–184, 211–215). Sarjojen moduulikohtaisista tehtävivihoista tarkastelimme mainittuihin lukuihin liitettyjä osuuksia eli *Loisto 8 Tehtäviä* -vihon (myöhemmin *Loisto 8*) lukua 8. ”Romantiikka ja yksilön kokemus” (*Loisto 8*, 2022, s. 37–45) sekä *Särmä 8 (LOPS21) tehtävät* -vihon (myöhemmin *Särmä 8*) lukua 9. ”Kansallisromantiikka Suomessa” (*Särmä 8*, 2022, s. 41–47). Molemmista tehtävivihoista tarkastelimme myös niissä tarjottuja kotimaisen romantiikan kirjallisuuden lukuvinkkejä (*Loisto 8*, 2022, s. 100; *Särmä 8*, 2022, s. 8).

Aineistonamme olevat oppikirjat ja tehtävivihot soveltuvat tarkkarajaiseen tarkasteluun ja vertailuun, sillä molemmat oppikirjasarjat ovat rakenteellisesti samankaltaisia rakentuen koko lukio-opintojen ajan hyödynnettävästä oppikirjasta ja moduulikohtaisista tehtävivihoista. Tämän vuoksi emme tarkastele täysin sähköisiä oppimateriaaleja tai oppikirjarakenteellisesti poikkeavia oppikirjasarjoja. Keskitymme tutkimusaineistoomme tarkkarajaisesta näkökulmasta jättäen muun oppikirjasisällön tutkimuksemme ulkopuolelle tiedostaen, että aineistomme ulkopuolella saattaa olla yksittäisiä mainintoja kotimaisen romantiikan kirjailijoista ja heidän teoksistaan. Lisäksi aineistomme ulkopuolelle jää oppikirjojen kuvitus. Analysoimme tutkimusaineistonamme olevia oppimateriaaleja toisiinsa sekä lukion opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2019) vertaillen.

Aineistonamme olevissa kotimaista romantiikan kirjallisuutta käsittelevissä yllä mainituissa osuuksissa esiintyvät kirjailijat ja heidän teoksensa olemme

keränneet Taulukkoon 1. Mahdolliset muut aineistonrajausten ulkopuoliset maininnat olemme jättäneet pois.

Tulokset

Vaikka opetussuunnitelmissa ei ole edellytetty vuoden 2003 jälkeen kirjallisuushistorian tyylikausipainotteista opettamista (Mäkikalli, 2003), oppikirjoissa kirjallisuushistoria esitetään edelleen tyylikausipainotteisesti. Tämä näkyy selvästi jo oppikirjojen otsikkotasolla, kun molemmissa oppikirjoissa kirjallisuushistoriaosio alkaa ensin yleisellä kirjallisuushistoriaa käsittelevällä luvulla, jonka jälkeen oppikirjoissa esitetään tyylikaudet kronologisessa järjestyksessä antiikista nykykirjallisuuteen. *Loistossa* (2021) tyylikausilistauksessa on mukana *Särmästä* (2021) poiketen myös klassismi, ja *Särmässä* (2021) kotimainen romantiikka ja modernismi on erotettu yleisestä länsimaisesta kirjallisuushistoriasta omiksi pääluvuikseen.

Didaktisen transposition prosessissa tieteenalan sisäinen keskustelu kirjallisuushistorian ongelmallisuudesta (esim. Mehtonen, 2014; Steinby, 2014) ei näytä siirtyvän oppikirjoihin. Chevallardin ja Boschin (2020) teorian mukaisesti kirjallisuudentutkimus voidaan ymmärtää didaktisessa transpositiiossa vaikuttavaksi instituutioksi, joka vaikuttaa oppiaineen opettaviin sisältöihin. Koska kirjallisuushistorian kirjoittaminen ja yhteisen linjan rakentaminen on alkanut olla entistä hankalampaa (Steinby, 2014), ei ole olemassa yhtä instituutiota, joka rakentaisi didaktisessa transpositiiossa instituutiosta toiseen siirtyvän kirjallisuushistorian. Tämän vuoksi on oletettua, että oppikirjojen tekijät ovat muodostaneet tutkijoiden näkemyksistä rakenteellisesti helpommin hahmottuvia kokonaisuuksia (ks. Chevallard & Bosch, 2020) esittäessään kirjallisuushistorian tyylikausipainotteisesti. Tähän otetaan erityisesti *Särmässä* (2021) kantaa:

Kirjallisuushistoriaosiossa pyritäänkin aina esittämään kirjallisuuden menneisyys eheänä kertomuksena, jossa kirjallisuuden ajanjaksot seuraavat toisiaan. Oikeasti taiteen menneisyys on kuitenkin huomattavasti sotkuisempi vyyhti. Kirjallisuuden ajanjaksojen aikana ja niiden väleissä tapahtuu paljon muutoksia, jotka eivät sovi kirjallisuushistorian suureen kertomukseen ja jäävät siksi kertomatta. (s. 183)

Oppikirjatekstin laatijat siis tunnistavat ongelman, mutta päätyvät silti kirjoittamaan ehyttä pelkistettyä kaanonaa ja kirjallisuushistoriaa uusiutumatta.

Romantiikan kirjallisuuden yksinkertaistaminen

Oppikirjateksteissä yksinkertaistetaan kotimaisen romantiikan kirjallisuutta monesta näkökulmasta. Ensinnäkin oppikirjoissa ylläpidetään kirjallisuushistorioiden (Laitinen, 1997; Varpio & Huhtala, 1999) tapaa esittää kotimainen romantiikan kirjallisuus vain nationalistisen kansalliskirjallisuuden näkökulmasta nimittäen sitä kansallisromantiikaksi. Tämä näkyy jo oppikirjojen otsikoissa, *Särmässä* (2021, s. 211) pääotsikkona ”Kansallisromantiikka Suomessa” ja *Loistossa* (2021, s. 188) alaotsikkona ”Romantiikka oli Suomessa kansallisromanttista”.

Oppikirjatekstien yksinkertaistaminen näkyy myös siinä, että etenkin *Särmässä* (2021, s. 211) nationalismi esitetään ainoaksi syyksi kotimaisen romantiikan kirjallisuuden synnylle: Euroopasta levinnyt nationalismi loi tarpeen saada romantiikan ajan kansallismielisille ”omakielistä ja oman kansan kuviteltua kansanluonnetta mukailevaa kulttuuria ja taidetta”. Nationaalisuus korostuu myös tehtävässä 1, jossa kehoitetaan valitsemaan oikea vastaus annetuista vaihtoehdoista. Viidessä yhdeksästä väitteestä korostuu nationalismi, esimerkiksi: ”Kansallisromantiikan aikana kirjallisuudessa korostui isänmaallisuus / kansainvälisyys” ja ”Suomalaisia kuvattiin kansallisromantiikan ajan kirjallisuudessa kriittisesti / ihanteellisesti” (*Särämä* 8, 2022, s. 41). *Loiston* (2021, s. 188) oppikirjatekstissä tyylikauden synnyn ja nationalismin yhteyttä ei tuoda esiin suoraan, mutta kirjailijoiden kerrotaan olleen kiinnostuneita ”kansallisromantiikalle ominaiseen tapaan - - suomalaisen kulttuurin edistämistä”. *Loisto* 8:ssa (2022) tyylikauden syntyyn liittyviä tehtäviä ei ole.

Steinby (2014) näkee kirjallisuuden yhdistämisen poliittiseen kehitykseen toisaalta perustelluksi, mutta toisaalta yhdistäminen yksinkertaistaa ja mahdollisesti myös vääristää todellisuutta. Romantiikan kirjallisuuden yksinkertaistaminen voi selittyä oppikirjan tekijöiden tarpeella muodostaa ymmärrettävämpiä kokonaisuuksia (ks. Chevillard & Bosch, 2020). Noosfäärin edustajina he siis rakentavat valinnoillaan lukion kirjallisuudenhistorian ope-
tusta.

Yksinkertaistava ote näkyy myös kotimaisen romantiikan kirjallisuuden keskeisten piirteiden kuvaamisessa oppikirjatekstien esittäessä vain kansallisromanttiseen romantiikkakäsitykseen sopivia kirjallisuuden piirteitä. Kuvitellun kansan ihannoiti ja ihannesuomalaiset henkilöhahmot nostetaan keskeiseksi piirteeksi erityisesti Johan Ludvig Runebergin tuotannossa, kun ”Runeberg nähtiin henkilökuvaajana nimenomaan romanttisen idealisoitujen hahmojen luoja-na” (Loisto, 2021, s. 188) ja ”Runebergin tuotantoon kuuluu lukuisia kertovia runoja, joissa suomalaiset kuvataan ahkeriksi, vaatimattomiksi ja uskollisiksi” (Särmä, 2021, s. 213). *Särmässä* (2021, s. 213–214) nostetaan myös luontokuvaus kotimaisen romantiikan kirjallisuuden piirteiksi, kun Topeliuksen kerrotaan kuvanneen ihannoivasti Suomen luontoa. *Loistossa* (2021) ihannoivaa luontokuvausta ei nosteta yhdeksi kotimaisen romantiikan keskeiseksi piirteeksi, vaikka se länsimaisen romantiikan keskeiseksi piirteeksi nimetäänkin (ks. Loisto, 2021, s. 186). Myös kiinnostus kansanrunouteen nostetaan molemmissa oppikirjasarjoissa kotimaisen romantiikan kirjallisuuden piirteiksi. *Loiston* (2021, s. 186) mukaan *Kalevalalla* ja *Kantelettarella* kuvattiin suomalaisen kansakunnan menneisyyttä ja kulttuurin luonnetta, ja *Särmän* (2021, s. 211) mukaan kansanrunoudella pystyttiin vahvistamaan kansakunnan eheyttä.

Piirteet korostuvat myös molempien kirjasarjojen tehtävävihoissa, kun tehtäväsä 7. on tarkasteltava Runebergin ”Sotilaspoika”-runon (1860) henkilökuvausta ja tehtäväsä 8. on vertailtava Percy Bysshe Shelleyn ”Oodi Länsituulelle” (1819) ja Aleksis Kiven ”Metsämiehen laulu” (1866) -runojen puhujien luontosuhdetta (Loisto 8, 2022, s. 44–45). *Särmä* 8:n (2022) tehtäväsä 2. piirteet yhdistyvät samaan tehtävään, kun opiskelijan on tutkittava Topeliuksen *Maamme kirjan* ihmis- ja luontokuvausta. Myös kansanrunous on nostettu esiin tehtävissä 4. ja 5. *Kalevalan* ja Aino-myytin myötä (s. 42–45).

Koska oppikirjojen kotimainen romantiikan kirjallisuus esitetään vain kansallisromantiikan näkökulmasta, monet muut kotimaisen romantiikan kirjallisuuden piirteet, kuten historialliset romaanit, kauhu- ja lastenkirjallisuus (Laitinen 1997, s. 185–186; Sarjala, 2007, s. 124), jäävät lähes huomiotta. *Särmässä* (2021, s. 207–208) kauhuromantiikka ja sadut nostetaan esiin aiemmassa länsimaista romantiikkaa käsittelevässä luvussa, mutta ei kotimaisen romantiikan yhteydessä. Kuitenkin kotimaista romantiikkaa käsittelevän oppikirjatekstin mukaan Topelius muistetaan ”isänmaallisista runoistaan, saduistaan ja historiallisista romaaneistaan” (*Särmä*, 2021, s. 213). *Loistossa*

(2021, s. 184) kiinnostus historiaan ja historiallisen romaanin synty nähdään yhtenä länsimaisen romantiikan kirjallisuuden piirteistä, ja oppikirjatekstissä mainitaan myös Zacharias Topeliuksen ja Fredrika Runebergin olleen Suomessa ensimmäisiä historiallisen romaanin kirjoittajia, jotka käsittelivät ”Suomen historiaa kansallisromanttisesti suomalaisen kulttuurin ja yhteiskunnan kehityksen näkökulmasta”. Maininta on kuitenkin länsimaisen romantiikan kirjallisuuden puolella (Loisto, 2021, s. 184) kotimaisen romantiikan kirjallisuuden osuuden alkaessa vasta neljä sivua myöhemmin (s. 188).

Yksipuolinen kaanon

Oppikirjateksteissä kirjallisuuden kaanon määritellään teoskeskeiseksi (Loisto, 2021, s. 164; Särnä, 2021, s. 182), mutta kotimaisen romantiikan kirjallisuuden kaanon esitetään sekä teos- että kirjailijälähtöisesti. Kaanonin esittämistapa siis noudattaa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2019, s. 73) esitettyjä tavoitteita. Oppikirjateksteissä tuodaan myös esiin kaanonin laatimisen vaikeus toteamalla, että ”kaikkia tärkeitä teoksia ja kirjailijoita ei tule mainituiksi” (Loisto, 2021, s. 164) ja ”ei ole olemassa yksiselitteisen reiluja perusteita sille, millä kriteerein kaanoniin nostetaan teoksia ja kirjailijoita” (Särnä, 2021, s. 182).

Oppikirjatekstien esittämät kaanonit (Taulukko 1) ovat toisiinsa verrattuna lähes identtiset keskittyessään Lauantaiseuran jäseniin ja heidän teoksiinsa, joita myös kotimaisissa kirjallisuushistorioissa (Laitinen, 1997; Varpio & Huhtala, 1999) pidetään romantiikan kirjallisuuden keskeisimpinä teoksina. Kuitenkin oppikirjatekstien ulkopuolelle tai vähäiseen huomioon jäävät monet merkittävänä pidetyt Lauantaiseuran jäsenet, kuten Zacharias Topelius ja Fredrika Runeberg. Huomionarvoista on myös se, että Kiven *Seitsemän veljestä* sijoitetaan oppikirjateksteissä romantiikan ajan teokseksi, vaikka kirjalli-

suudentutkimuksessa teos luetaan myös osaksi realismia (esim. Lyytikäinen, 2004).

Taulukko 1. Aineistossa mainitut kotimaisen romantiikan kirjailijat ja teokset

Aineistossa mainitut kirjailijat	<i>Loistossa</i> (2021, s. 182–190) ja <i>Loisto 8:ssa</i> (2022, s. 37–45, 100) mainitut teokset	<i>Särmässä</i> (2021, s. 211–215) ja <i>Särmä 8:ssa</i> (2022, s. 8, 41–45) mainitut teokset
J. L. Runeberg	<i>Vänrikki Stoolin tarinat</i> (1848–1860)	<i>Vänrikki Stoolin tarinat*</i> (1848) <i>Runoja*</i> (1830, suom. 1878)
Elias Lönnrot	<i>Kalevala</i> (1835/1849) <i>Kanteletar*</i> (1840)	<i>Kalevala</i> (1835, 1849) <i>Kanteletar*</i> (1840–1841)
Aleksis Kivi	<i>Kullervo*</i> (1864) <i>Kanervalä**</i> (1866) <i>Lea*</i> (1869) <i>Seitsemän veljestä*</i> (1870)	<i>Seitsemän veljestä</i> (1870)
Zacharias Topelius	mainitaan nimeltä* <i>Talvi-iltain tarinoita***</i> (1850–1879)	<i>Maamme kirja</i> (1875, suom. 1905)
Fredrika Runeberg	mainitaan nimeltä* <i>Rouva Katarina Boije ja hänen tyttärensä***</i> (1858)	<i>Rouva Katarina Boije ja hänen tyttärensä***</i> (1858)
J. V. Snellman	mainitaan nimeltä*	mainitaan nimeltä*
H. G. Porthan	mainitaan nimeltä*	-
Fredrik Cygnaeus	-	mainitaan nimeltä*

* teos tai kirjailija mainitaan vain oppikirjatekstissä

** teos mainitaan vain tehtävissä

*** teos mainitaan vain kotimaisen romantiikan kirjallisuuden lukuvinkkinä

Koska oppikirjasarjojen tehtävävihot rakentuvat siten, että tehtävät pohjaavat pääasiassa oppikirjateksteihin, ei kaanon välttämättä laajennu niiden avulla. Molemmista tehtävävihoissa mainitaan kuitenkin sellaisia teoksia, jotka oppikirjatekstissä jäävät mainitsematta. Tällaisia ovat *Loisto 8:ssa* (2022) mainittu Kiven *Kanervalä* (1866), Topeliuksen *Talvi-iltain tarinoita* (1850–1879) ja Fredrika Runebergin *Rouva Katarina Boije ja hänen tyttärensä* (1858). *Särmä*

8:ssa (2022) mainitaan *Rouva Katarina Boije ja hänen tyttärensä* (1858), mutta huomionarvoista on, että kirjailija Fredrika Runebergia ei kuitenkaan mainita *Särmän* (2021, s. 211–215) oppikirjatekstissä. Joiltain osin tehtävävihoista puuttuu sellaisia kirjailijoita tai teoksia, joita oppikirjateksteissä mainitaan. Tällaisia ovat esimerkiksi *Särämä* 8:sta (2022) puuttuva J. L. Runeberg teoksiin ja *Loisto* 8:sta puuttuva Kiven *Seitsemän veljestä* (1870).

Oppikirjateksteissä ja osin myös tehtävävihoissa korostuva kolmen teoksen (*Vänrikki Stoolin tarinat*, *Kalevala*, *Seitsemän veljestä*) ja kirjailijan joukko (J. L. Runeberg, Lönnrot ja Kivi) rakentaa kotimaisen romantiikan kirjallisuudesta hyvin yksipuolisen, mieskeskeisen ja nationalistisia arvoja välittävän kuvan. Oppikirjojen kaanonin voi siis nähdä jopa propagoivan yhdenlaista totuutta (Tarkka, 2022), sillä etenkin *Vänrikki Stoolin tarinoita* (1848) ja *Kalevalaa* (1835/1849) pidetään ikoninomaisina kuvauksina ja yksipuolisina kerromuksina suomalaisuudesta (Jokinen, Soikkeli & Kivimäki, 2019, s. 78–79).

Myös kanonisoitujen teosten lajikirjo on suppea, sillä oppikirjateksteissä esiin nostetaan vain runoepos ja kansanrunous kansallista yhtenäisyyttä ja suomalaista kansaa esittävinä lajeina *Seitsemän veljestä* -romaanin (1870) rinnalla (*Loisto*, 2021, s. 188–189; *Särämä*, 2021, s. 211–214). Oppikirjojen esittämät kirjallisuudenlajit ovat kirjallisuushistorioiden mukaan (Laitinen, 1997; Varpio & Huhtala, 1999) yksiä aikakauden keskeisimmistä lajeista. Kuitenkin monet muut aikakauden keskeisistä tai aikakaudella syntyneistä lajeista jäävät oppikirjoissa käsittelemättä laajemmin, vaikka esimerkiksi historiallisen romaanin on nähty rakentavan kansallista identiteettiä (Grönstrand, 2005; Hatavara, 2007). Oppikirjatekstien lajikirjon suppeus ei siis täysin selity sillä, että oppikirjateksteissä olisi päätetty nimetä vain kansallisromantiikalle tyyppilliset kirjallisuudenlajit.

Pohdinta

Olemme tarkastelleet, miten kirjallisuushistoriallinen osuus ja kotimainen romantiikan kirjallisuus rakentuvat lukion oppikirjoissa. Tutkimustulostemme mukaan oppikirjoissa esitetään kirjallisuushistoria edelleen tyylikausipainotteisesti, vaikkei opetussuunnitelmassa ole sitä edellytetty enää vuoden 2003 opetussuunnitelman jälkeen. Tämän vuoksi olisikin tarpeen selvittää, miten

institutionaaliset käsitykset näyttäytyvät kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Lisäksi kotimainen romantiikan kirjallisuus rakentuu oppikirjoissa yksinkertaistetusti ja vain kansallisromanttisesta näkökulmasta, vaikka opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2019, s. 73) edellyttää kotimaisen kirjallisuuden tarkastelun monimuotoisena, moniäänisenä ja monikielisenä ilmiönä osana maailmankirjallisuutta. Tiedostamme tutkimusaineistomme olleen suppea, eikä tutkimustuloksiamme voi yleistää koko lukiossa opetettavaan kirjallisuushistorialliseen sisältöön. Suppeasta aineistostamme esiin nostetut tekstiesimerkit ja sitaattit tukevat kuitenkin tutkimuskysymyksiimme tekemiämme johtopäätöksiä.

Tutkimustuloksiamme pyrimme hahmottamaan didaktisen transposition käsitteen avulla ja täten myös avaamaan didaktisen transposition käsitteen suomalaiseen ainedidaktiseen tutkimukseen. Tulostemme mukaan didaktisen transposition prosessin ymmärtäminen auttaa arvioimaan kirjallisuushistorian tyylikausipainotteista esittämistapaa ja kotimaisen romantiikan kirjallisuuden yksinkertaistamisesta kansallisromantiikaksi. Oppikirjojen tekijät ovat muovanneet tieteenalatietoa ymmärrettävämmäksi ja rakenteellisesti helpommin hahmotettavaksi kokonaisuudeksi. Tutkimustuloksemme eivät selitä, miksi oppikirjoista on supistettu pois kirjallisuudentutkimuksessa yleisenä ja olennaisena pidettyä tietoa, kuten keskeisiä teoksia ja kirjallisuudenlajeja, vaikka kirjallisuudentutkimuksessa niitä pidetään yhdenmukaisina myös oppikirjoihin yksinkertaistetun kansallisromanttisen romantiikkakäsityksen kanssa. Jotta pystyisimme ymmärtämään, mitä didaktisessa transpositiossa on tapahtunut ja miksi tietoa on yksinkertaistettu, olisi hyvä selvittää noosfäärin toiminnan perusteita. Tämän lisäksi kiinnostavaa on, millä perusteella ratkaisuja on tehty oppimateriaalien kirjoitus- ja kustannusprosesseissa.

Didaktisen transposition käsitteen käyttö tulostemme tarkastelussa nosti esiin sen, että kirjallisuudentutkimuksen 2000-luvulla tuottama uusi ymmärrys kirjallisuushistoriasta ja kotimaisen romantiikan aikakaudesta ei näy oppikirjoissa. Hudsonin (2016) mukaan didaktiseen transpositioon liittyy ajatus tiedonalaan liittyvän tiedon desynkretisoitumisesta, jolla tarkoitetaan tiedon irrottamista alkuperäisestä kontekstistaan ja siten myös teorioiden luojista ja niiden kehyksistä. Desynkretisoituessaan kirjallisuudentutkimuksen tuottama tieto muuttuu oppimiseen liittyvän kontrollin alaiseksi ja uudenaikaiseksi tiedon objektiksi. Tässä sedimentoitumiseksi kutsutussa prosessissa oppiai-

neeseen tulee uutta tietoa, mutta myös osa aiemmasta oppiainesistä muuttuu. Sedimentoituessaan oppiainetieto sisältää erilaisia kerrostumia, jotka puolestaan johtavat erilaisiin sedimentoituneisiin käytäntöihin.

Tutkimustuloksissamme esiin noussut yksinkertaistaminen voi osaltaan selittyä myös sillä, ettei tällä hetkellä ole olemassa kirjallisuudentutkimuksen kanssa ajantasaista kotimaista kirjallisuushistoriaa. Toisaalta tuloksiimme voivat vaikuttaa myös opetussuunnitelmamuutokset ja kirjallisuudenopetuksen aseman heikentyminen. Mäkikalli (2023) toteaaakin Suomen kirjallisuushistorian roolin vähentyneen merkittävästi niin opetussuunnitelmissa kuin oppikirjoissakin 1980-luvun jälkeen. Toisaalta supistumisesta huolimatta on pidettävä huolta siitä, että oppiainetieto on ajantasaista eikä sedimentoitumisen jäljiltä supistu liian yksinkertaistetuksi. Tutkimustulostemme ja sedimentoitumisen tiedostaminen voisi auttaa uusien opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien tuottamisessa. Mielestämme on tärkeää huomioida myös se, että oppikirjojen tekijöiden ollessa pitkälti aineenopettajia eivätkä tutkijoita, opettajan täydennyskoulutus ja ajankohtaisen tutkimuksen seuraaminen ovat erittäin tärkeitä. Tämän vuoksi olisikin mielenkiintoista pohtia, millainen oppikirjojen ja opetussuunnitelman suhde tieteenalatietoon on tulevaisuudessa.

Lähteet

- Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. (2016). *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aumanen, H., Haapala, V., Kaseva, T., Laakso, M., Lehtonen, H., Leikkanen, A., Naatula, N., Osola, K., Puolitaival, H., Saarikivi, J. & Virtanen, I. (2021). *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus* [=Särmä]. Otava.
- Beacco, J., Coste, D., Linneweber-Lammerskitten, H., Pieper, I., van de Ven P. & Vollmer, H. (2015). *The place of the languages of schooling in the curricula*. Strasbourg: Council of Europe – Language Policy Unit. http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Place-of-languages-of-schooling-in-curricula_EN.pdf.
- Bosch, M. & Gascon Perez, J. (2006). *25 years of the Didactic Transposition*. Bulletin - ICMI, 58, 51-65.
- Chevallard, Y. (1982). Pourquoi la transposition didactique? Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de

- l'IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble. Paru dans les Actes de l'année 1981-1982, 167–194. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=103
- Chevallard, Y. (1989). On didactic transposition theory: some introductory notes. In Proceedings of the international symposium on selected domains of research and development in mathematics education, Bratislava, 51–62. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf.
- Chevallard, Y. & Bosch, M. (2020). Didactic Transposition in Mathematics Education. Teoksessa S. Lederman (toim.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (s. 214–218). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_48
- Corporaal, M. & Jensen, L. (2018). Introduction. Teoksessa M. Pourcq, S. Levie, & R. Armstrong (toim.), *European Literary History: an Introduction* (s. 223–232). Routledge.
- Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and Didaktik/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1652–1674. <https://doi.org/10.1002/berj.3748>
- Fontich, X. (2012). The construction of grammar knowledge. *Revue CORELA (Cognition, Représentation, langage)*, 11, 1–12. <https://doi.org/10.4000/corela.2200>
- Fontich, X., Van Rijt, J. & Gauvin, I. (2020). Research on L1 grammar in schooling: Mediation at the heart of learning grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, Running Issue, 1–13. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.01>
- Grönstrand, H. (2005). *Naiskirjailija, romaani ja kirjallisuuden merkitys 1840-luvulla*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hakalin, M., Heikkonen, E., Kollin, L., Kotilainen, L., Lintunen, T., Mattila, N. & Timonen, K. (2021). *Loisto. Lukion suomen kieli ja kirjallisuus [=Loisto]*. Sanoma Pro Oy.
- Hakalin, M., Hurme, J. & Kela, V. (2022). *Loisto 8 Tehtäviä [=Loisto 8]*. Sanoma Pro Oy.
- Hatavara, M. (2007). *Historia ja poetiikka Fredrika Runebergin ja Zacharias Topeliuksen historiallisissa romaaneissa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Helttunen, A. & Saure, A. (2024). *Kynällä raivattu reitti: Suomalaisia kirjailijainaisia*. SKS Kirjat.
- Hosiaisuus, Y. (2003). *Kirjallisuuden sanakirja*. WSOY.

- Hudson, B. (2016). Didactics. Teoksessa *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (s. 107–124). SAGE Reference.
- Ihonen, M. (1995). Mitä lajilla tehdään – mitä laji tekee? Teoksessa V. Varpio & M. Ihonen (toim.), *Helmi, simpukka, joki: kirjallisuushistoria tänään* (s. 64–80). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jokinen, A., Soikkeli, M. & Kivimäki, V. (2019). *Isänmaan miehet: Maskuliinisuus, kansakunta ja väkivalta suomalaisessa sotakirjallisuudessa*. Vastapaino.
- Karvonen, U. (2019). *Tekstit luokkahuonevuorovaikutuksessa: Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentumisessa*. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 64. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/306953>
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne, S. (2017). Oppia kirjoista: Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika*, 11 (4), 39–57. <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68764/30247>
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Väitöskirja. Jyväskylän Studies in Humanities 141. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/24964>
- Krabbe, L. & Strøm, L. (2010). *Er der en tekst til stede? Introduktion til moderne litteraturpedagogik – baggrund, praksis, aktuelle tendenser*. Akademisk forlag.
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Graf, S. T. (2023). The question of normativity: Examining educational theories to advance deliberation on challenges of introducing societal problems into education. Teoksessa *Bildung, Knowledge, and Global Challenges in Education* (1. painos, s. 171–202). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003279365-13>
- Kuohukoski, S., Laakso, M., Leikkanen, A. & Nieminen, E. (2022). *Särmä 8 (LOPS21) tehtävät* [=Särmä 8]. Otava.
- Kähkölä, S. & Rättyä, K. (2022). Kaunokirjallisia elämyksiä etsimässä – Analyysi perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmateksteistä. Teoksessa S. Routarinne, P. Heinonen, T. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö & A. Korkeaniemi (toim.), *Ainedidaktiikka ajassa: Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat* (s. 164–182). Ainedidaktisia tutkimuksia; 22. <http://hdl.handle.net/10138/353562>

- Laitinen, K. (1989). Mikä muuttaa kirjallisuushistoriaa? Teoksessa L. Saariluoma (toim.), *Kirjallisuushistoria tänään* (s. 39–48). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laitinen, K. (1997). *Suomen kirjallisuuden historia* (4. uudistettu painos). Otava.
- Launis, K. (2005). *Kerrotut naiset: Suomen ensimmäiset naisten kirjoittamat romaanit naiseuden määrittelijöinä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtonen, M. (2002). Aaveita ja enkeleitä, lapsia ja sankareita: näkökulmia Topeliukseen. Suomen nuorisokirjallisuuden instituutti.
- Lyytikäinen, P. (2004). *Vimman villityt pojat. Aleksis Kiven Seitsemän veljeksien laji*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lyytty, O. (2021). *Jäähyväiset kotimaiselle kirjallisuudelle*. Teos.
- Mehtonen, P. (2014). Mihin kirjallisuushistoria päättyy? Teoksessa O. Alan-ko-Kahiluoto & T. Käkelä-Puumala (toim.), *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä* (s. 165–183). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mäkikalli, A. (2023). Lukion opetussuunnitelmat, oppikirjat ja kaunokirjallisuuden lukeminen 1980- ja 2020-luvuilla. Teoksessa P. Hiidenmaa, I. Lindh, S. Sintonen & R. Suomalainen (toim.), *Lukemisen kulttuurit* (s. 293–306). Gaudeamus.
- Nevala, M. & Ahola, S. (1989). *Sain roolin johon en mahdu: Suomalaisen naiskirjallisuuden linjoja*. Otava.
- Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Perkins, D. (1992). *Is Literary History Possible?* Johns Hopkins University Press.
- Rikama, J. (2004). *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa opettajien arviointien valossa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rossi, R. & Nykänen, E. (2020). Kansallinen omakuva ja kielteiset tunteet. *Joutsen/Svanen* 4, 4–19. <https://doi.org/10.33347/jses.99256>
- Rättyä, K. (2021). Kirjallisuusdidaktiikan mitä, miksi ja miten: Viisi näkökulmaa pohjoismaiseen kirjallisuudenopetukseen. Teoksessa R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto & T. Mäkipää (toim.), *Aineenopetus ja aiheenopetus* (s. 31–48). Ainedidaktisia tutkimuksia; 20. <https://urn.fi/URN:N-BN:fi:tuni-202210267863>
- Sarjala, J. (2007). *Salonkien aaveet. Varhaisin kauhuromantiikka Suomen kirjallisuudessa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sarjala, J. (2020). *Turun romantiikka. Aatteita, lukuvimmaa ja yhteistoimintaa 1810-luvun Suomessa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Satokangas, H. (2021). Demokratian käsite peruskoulun oppikirjoissa. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 192–209. <https://doi.org/10.33350/ka.109716>

- Steinby, L. (2014). Elliptinen synteesi: (sosiaalishistoriallisen) kirjallisuushistorian kirjoittamisen vaikeudesta. *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti*, (2), 6–20. <https://doi.org/10.30665/av.74942>
- Tainio, L. (2012). Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikka. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonala* (s. 121–145). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tarkka, L. (2022). Johdanto kulttuurin kaanoneihin ja katveisiin. Teoksessa N. Hämäläinen & L. Tarkka (toim.), *Kaanon ja marginaali. Kulttuuriperinnön vaietut äänet* (s. 7–20). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tomperi, T. (2017). Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia: Filosofia oppiaineena ja kasvatuksena. *Niin & Näin*.
- Vaakanainen, N., & Hatavara, M. (2022). Kirjalliset mielet suomenkielisen proosan alkuvaiheissa. *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti*, 19(2), 44–61. <https://doi.org/10.30665/av.111210>
- Varpio, Y. & Huhtala, L. (1999). *Suomen kirjallisuushistoria 1. Hurskaista lauluista ilostelevaan romaaniin*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vartiainen, P. (2009). *Länsimaisen kirjallisuuden historia*. BTJ Finland Oy.