

827/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/> 77/

**“Katulyhdyn valossa hyönteiset käyvät röntgenissä”
KUUDES LUOKKALAISET KIELIKUVIEN TULKITSIJAINA**

Helena Koskelo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 1997
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koskelo, H. 1997. "Katulyhdyn valossa hyönteiset käyvät röntgenissä". Kuudesluokkalaiset kielikuvien tulkitsijoina. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 140 sivua.

Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää, miten 6.-luokkalaiset tulkitsevat kielikuvia. Tutkimuksessa ei tarkasteltu yksittäisiä tulkintatapoja vaan pyrittiin ymmärtämään tulkintatapahtumaa kokonaisuutena, jossa yksittäiset ajatus-rakenteet muodostavat kokonaiskäsitteksen siitä, mitä kielikuvien tulkinta on ja miten se tapahtuu. Tutkimuksen tavoitteena oli siis tunnistaa ja kuvailla niitä tekijöitä, jotka kielikuvien ymmärtämisessä vaikuttavat.

Tutkimusote oli laadullinen. Tutkimusmenetelmänä käytettiin haastattelua, joka pohjautui kielikuvatehtäviin. Tutkimusjoukkoon kuului 16 oppilasta, 9 tyttöä ja 7 poikaa.

Kielikuvien ymmärtäminen perustuu rinnastettavien asioiden samankaltaisuuden tajuamiseen. Tutkimus osoittikin, että lapset pitävät ensisijaisesti analogiseen rinnastukseen perustuvista, konkreeteista ja realistisista kielikuvista, koska ne avautuvat helposti ja ovat sellaisenaan ymmärrettäviä. Aiheeltaan irrealististen tai abstraktien kielikuvien tulkinnassa lapset sen sijaan joutuvat käyttämään erilaista, sisäisiin mielikuviin perustuvaa lähestymistapaa. Tällöin he myös joutuvat hyödyntämään vaativampia luetun ymmärtämisen taitojaan. Mikäli tämä ei onnistu, lapset saattavat päätyä kielikuvan ja runoilijan tuomitsemisen. Tuomitsemiseen saattavat tosin vaikuttaa myös lukijan mieltymykset.

Tutkimustulosten mukaan kielikuvien tulkinta voidaankin ymmärtää kahtalaisena tapahtumana: Toisaalta se on taiteen viitekehukseen nivoutuva prosessi, jossa yksilön subjektiiviset mieltymykset ratkaisevat, miten hän kielikuviin suhtautuu. Toisaalta kielikuvien tulkinta liittyy kiinteästi luetun ymmärtämisen kenttään, jolloin yksilön aikaisemmat tiedot ja kokemukset sekä lukemisen taidot ratkaisevat sen, ymmärtääkö hän kielikuvan pinnanalaisen merkityksen.

Tutkimuksessa ilmeni, että yksittäisissä lukijoissa on eroa sen suhteen, miten he kykenevät eri näkökulmia käyttämään ja aikaisempia tietojaan hyödyntämään. Monipuolisimpiin tulkintoihin ylsivät ne oppilaat, joilla oli vahva peruslukutaito ja joiden metakognitiiviset taidot olivat kehittyneet. Hyvä lukutaito yksistään ei kuitenkaan riittänyt tekemään lukijasta syvällistä ymmärtäjää.

Asiasanat: kielikuva, luetun ymmärtäminen, runo, tulkinta

SISÄLLYS

1 KIELIKUVAN YMMÄRTÄMINEN - OSA LUKUTAIDON, OSA TAIDEKASVATUSTA	5
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	8
2.1 Yleinen ongelmanasettelu	8
2.2 Tematisointi	9
3 LUKEMISTAPAHTUMA	11
3.1 Lukemistapahtumaan vaikuttavat tekijät	11
3.2 Lukemisen tavoitteet	12
3.3 Lukeminen - ymmärtämistä ja tulkintaa	14
3.3.1 Kirjallisuustieteen näkökulma lukemistapahtumaan	16
3.3.2 Luetun ymmärtäminen	18
3.3.3 Luetun ymmärtämisen strategioita	20
3.3.3.1 Kaunokirjallisuuden ymmärtämisen strategiat	23
3.3.3.2 Mielikuvat lukemisstrategioissa	24
4 LAPSI LUKIJANA	27
4.1 Kognitiivinen ja kielellinen kehitys	27
4.2 Persoonallisuuden piirteet ja tulkitsijatyypit	29
4.3 Lukemisharrastus	31
4.4 Lukijan sukupuoli	33
5 LAPSI TAITEEN TULKITSIJANA	34
5.1 Taiteenlajien vuorovaikutus	34
5.2 Sanataide	37
5.2.1 Runo taideteoksena	37
5.2.2 Runon kuvallisuus	38
5.2.3 Kielikuvien luokittelu	40
5.2.3.1 Vertaus	40
5.2.3.2 Metafora	40
5.2.3.3 Personifikaatio	42
5.2.4 Kielikuvien ymmärtäminen	42
6 TUTKIMUSPROSESSI	44
6.1 Laadullinen tutkimusote	44
6.1.1 Tutkimusmenetelmän kuvailua	44
6.1.2 Tutkimusmetodi	45
6.1.3 Laadullisen tutkimuksen yleistettävyyden ja luotettavuus	46
6.2 Tutkimusprosessin kulku	47

6.3 Tutkimusjoukko	49
6.4 Valitut runot ja kielikuvatehtävien laatiminen	50
6.5 Tutkimuksen järjestäminen	51
6.5.1 Lukemiskyselyn ja kirjoitelmatilanteen kuvailua	52
6.5.2 Opetuskokonaisuuden kuvailua	52
6.5.3 Haastatteluiden toteuttaminen	55
7 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYSOINTI	58
8 TULOSTEN KOLLEKTIIVINEN TARKASTELU	61
8.1 Typologian muodostaminen	61
8.2 Kielikuva konkretisaationa	65
8.2.1 Todellisuuden analogia	65
8.2.1.1 Todellisuuden ulkoinen kopio	67
8.2.1.2 <i>Ei sen tarte välttämättä näkyä</i>	68
8.2.2 <i>Se on silleen uuen keksiny</i>	69
8.2.3 Järjetön kielikuva	71
8.2.4 <i>Kuitenki vähä selevemmin ois voinu sanno</i>	72
8.3 <i>Se on silleen mielikuvitusta</i>	74
8.3.1 Huumori	75
8.3.2 Kielikuva satuna	76
8.3.3 Symbolinen merkitys	78
8.3.4 Kielikuva sisäisen olotilan kuvaajana	79
8.4 Ulkoinen ja sisäinen todellisuus ymmärtämisen hahmottajina	80
9 SYVÄLLISET YMMÄRTÄJÄT	84
9.1 Syvälliset ymmärtäjät kielikuvien tulkitsijoina	84
9.2 Kahden esimerkkilukijan kuvailua	86
9.2.1 Poika	86
9.2.2 Tyttö	88
9.3 Kooste syvällisistä ymmärtäjistä	89
10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA PÄTEVYYS	91
11 DISKUSSIO	95
LÄHTEET	100
LIITTEET	109

1 KIELIKUVAN YMMÄRTÄMINEN - OSA LUKUTAITOA, OSA TAIDEKASVATUSTA

“Juuri kukaan ei lukenut.
Äiti luki.
Ja minä perässä kadoten ulkomaailmasta

Kaukana siitä, ettei osaisi
erottaa uneksittua ja nähtyä,
oppi näkemään.

Osa myös varautua
onnettomuuksiin.
Se tuntuu siltä kuin voisi pahoin.

Se mitä ihmiset pitävät pakona
on kenties valmiutta.”
Bo Carpelan

Carpelanin tavoin useat lapset saavat lukemaan opittuaan kipinän lukuharrastukseen. Itse kuulun niihin, jotka kipinän saatuaan polttivat silmillään hyllymetreittäin kirjoja. Kertomukset, sadut ja tarinat veivät mukanaan uusiin maailmoihin, tellus tuli tutuksi, kirja ystäväksi. Tästä ajanjaksosta kumpuaa kiinnostukseni lapsen ja nuoren lukemista kohtaan. Osittain itseäni tarkastellen, osittain oppilaiden lukemista ja pedagogisia ratkaisuja miettiessä on mielessäni alkanut hahmottua kysymys: miten lapsi tulkitsee sanataidetta?

Kansainväliset lukemistutkimukset osoittavat, että suomalaislapset pärjäävät kaunokirjallisten tekstien lukemisessa (esim. Linnakylä 1995). Mutta mitä tapahtuu lukuprosessin aikana? Jääkö lukeminen sittenkin ulkokohtaisen ymmärryksen tasolle, vai pystyvätkö lapset intuitiivisesti näkemään tekstin ulkonaisen muodon läpi laajempia ilmiöitä tai syy- ja seuraussuhteita? Näkevätkö lapset lukemassaan itseään ja omia kokemuksiaan? Tarkoitukseni on tässä tutkimuksessa pyrkiä selvittämään ja kuvailemaan mahdollisimman käytännönläheisesti niitä ajatusrakenteita, joiden varassa lapset käsittelevät lukemiaan tekstejä.

Erityisesti olen kiinnostunut kielen kuvallisesta ymmärtämisestä, sillä kuvallinen kieli liittyy kaunokirjallisuuden lisäksi kaikkeen kielenkäyttöön: arkikieli vilisee kuluneita kuvailmauksia, sanomalehdet suosivat kielikuvia ja mainonta muovaa kulutustottumuksia sanojen miellelyhtymien avulla (ks. Nissinen 1995, Punttila 1995). Yksilön on kyettävä jatkuvasti näkemään sanojen pinnanalaisen muodon takana oleva merkitys. Kaunokirjallisuuden ymmärtämisessä tekstin kuvallinen tulkinta saa erityisen painoarvon, sillä kirjoitukselle on ominaista kielen kuvallinen käyttö ja moniselitteisyys. Juuri kuvien avulla kieli pyrkii jatkuvasti

hahmottamaan todellisuutta uudella tavalla, rikkomaan kaavoittuneita merkityksiä ja luomaan uusia. Kaunokirjallinen teksti vaatiikin lukijalta tämän vuoksi kehittyntä lukutaitoa ja kykyä nähdä yksiselitteisen merkityksen takana olevat kuvat: lukijan on osattava tulkita tekstiä.

Tulkinta on kuitenkin subjektiivinen tapahtuma: lukija lukee tekstiä oman persoonallisuutensa ja kokemusmaailmansa varassa. Tämän vuoksi tulkinnat saattavat poiketa huomattavasti eri yksilöiden välillä. Yksilöiden erilaisuus voi heijastua myös kirjallisuuden opetukseen; opetus saavuttaa usein vain ne oppilaat, jotka muutenkin lukevat paljon. Jotta opettaja pystyisi suuntaamaan opetustaan niin, että se saavuttaa luokan eritasoiset oppilaat, hänellä on oltava riittävästi tietoa oppilaidensa ajatusmalleista ja yksilöllisistä eroista.

Tieteellinen tutkimus pyrkii omalta osaltaan opetuksessa tarvittavan tiedon lisäämiseen. Viime vuosina on voimakkaasti tiedostettu, että lukutaito ja tekstinymmärtäminen ovat tärkeitä taitoja ja ne vaikuttavat tuntuvasti koulumenestykseen. Lukutaidosta onkin tehty useita laadukkaita tutkimuksia, joiden näkökulma on painottunut tiedollisten tekstien ymmärtämiseen (esim. Blom & Linnakylä & Takala 1988; Linnakylä 1995; Vähäpassi 1987). Tutkimuksissa on ollut pyrkimyksenä kehittää opiskelulukemista. Sen sijaan kaunokirjallisuuden ymmärtämisen tutkimus on jäänyt vähemmälle tai sitä on lähestytty tiedollisen lukemisen keinoin. Aivan viime aikoina tosin on pyritty kehittämään myös kaunokirjallisuuden ymmärtämistä parantavia strategioita (esim. Koponen 1994, Ikonen & Jalava 1996). Kirjallisuustieteen keskuudessa tehdyt reseptitutkimukset ovat keskittyneet lähinnä lukiolaisten ja aikuisten lukemiseen (esim. Kirstinä 1987, Nikki 1996).

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, miten peruskoulun kuudesluokkalaiset tulkitsevat kielikuvia. Tarkoitukseni ei ole testata niin kutsuttuja oikeita tulkintamalleja, vaan tutkimuksen ensisijaisena tehtävänä on *oppia ymmärtämään lukijoiden tulkitsemistapahtumaa*. Pyrkimyksenäni on kehittää kielikuvien tulkintatapahtumaan liittyvää ymmärtämystä ja tietoutta, jonka perusteella oppilaita voisi tehokkaammin ohjata tarkoituksenmukaiseen suuntaan.

Tutkimuksen tavoitteet nousevat opetussuunnitelmasta, sillä sanataide kuuluu keskeisesti peruskoulun opetussisältöihin. Koska tutkimuksessa esiintyvät tekstit ovat lukutaitotasoltaan suhteellisen vaikeita, päättelyä vaativia, tiivisluotoisia tekstejä, niiden voidaan katsoa mittaavan päättelevän ja

arvioivan lukemisen tasoa, jonka kehittäminen kuuluu peruskoulun tavoitteisiin. Opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan sanataiteen tulee etsiä yhteyksiä myös muihin taiteisiin. (Peruskoulun opetussuunnitelma 1994, 42 - 43.) Näin ollen tutkimukseni kuuluu myös yleisen taidekasvatuksen viitekehykseen.

Tutkimukseen kuuluviksi teksteiksi valitsin runoja, koska kuvakieli on ominaista sanataiteen lajeista erityisesti lyriikalle. Runot valitsin niissä esiintyvien kielikuvien perusteella; näitä ovat *vertaus* ja *metafora* eli lyhennetty vertaus sekä *personifikaatio* eli elollistaminen.

Tutkimuksessani käytän laadullista tutkimusotetta, koska siten katson pääseväni lähelle lasten ajatusmaailmaa ja ymmärtämistapahtumaa sellaisena, miten lapset sen kokevat. Kuvailevan tutkimustavan avulla pyrin saamaan esille tutkimuksen kulun ja tulkintojen vivahteet niin, että lasten ajatukset välittyisivät lukijalle mahdollisimman aitoina ja olisivat omalta osaltaan lisäämässä ymmärrystä tulkintatapahtumasta. Tätä kautta toivon tutkimuksen - kielikuvaa käyttäakseni - kantavan hedelmänsä myös käytännön opetustyöhön.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

2.1 Yleinen ongelmanasettelu

Perinteisesti tutkimuksen ongelmien muotoilu tapahtuu prosessin alussa ja oikeellisuus koetellaan empiirisellä aineistolla. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kysymykset muodostetaan aineistoa analysoimalla, ja myös vastaukset etsitään aineistosta. Tutkimussuunnitelman vaiheessa esitetään vasta yleinen ongelmanasettelu. Yksilöidyimmät kysymykset ja niiden vastaukset muotoutuvat vasta aineiston erittelyn kautta. Tutkimuksen kysymykset muodostetaan siis aineistoa analysoimalla. Aineistosta tehdään raakahavaintoja, joita analysoimalla päästään täsmällisempiin tutkimusongelmiin ja niiden vastauksiin. (Alasuutari 1994, 187 - 190.)

Tässä tutkimuksessa kuvaillaan kuudesluokkalaisten lasten kielikuvien tulkinta-prosessia. Tarkoituksena on selvittää kielikuvien ymmärtämistä kollektiivisena tapahtumana, jossa yksittäiset ajatusrakenteet muodostavat kokonaiskäsityksen siitä, mitä tulkinta on ja miten se tapahtuu. Pyrkimyksenä ei siis ole selvittää tulkintojen empiiristä yleisyyttä sen enempää kuin opetuksen yhteyttä tulkintatapoihin. Tavoitteena ei ole myöskään nostaa yksittäisiä tapauksia tyyppiesimerkeiksi muuten kuin syvällisten ymmärtäjien osalta, sillä tulkinta-prosessi on niin monivivahteinen tapahtuma, että yksittäisen tapauksen pakottaminen tiettyyn kategoriaan saattaisi vahingoittaa aineiston antamaa kokonaiskäsitystä.

Laadullisen tutkimuksen metodi korostaa sitä, että tutkija ei saa tehdä väkivaltaa aineistolle pakottamalla sitä valmiiksi mielessään rakenneltuihin luokkiin. Sen sijaan aineisto itse määrää luokat ja tyypit, jotka tutkija kaivaa esiin. Tavoitteena ei möskään ole määritellä tyyppitapauksia ja keskivertoyksilöitä, vaan tyyppittelyn avulla on tarkoitus ymmärtää kokonaisuutta. Kysymys on aineiston merkitysrakenteiden tutkimisesta, ei ainoastaan mekaanisesta jakamisesta eri luokkiin. (Alasuutari 1994, 32 - 33, 99 - 101.)

Tutkimukseni tavoitteena on siis *tunnistaa* ja *kuvailla* niitä tekijöitä, jotka kielikuvien ymmärtämisessä vaikuttavat. Näin pyritään ymmärtämään, miten kuudesluokkalaiset kielikuvia tulkitsevat. Kun tehdään näkyviksi tekijät, jotka lapsen ajattelussa vaikuttavat, voidaan lähestyä käytännön opetustilanteita myös lapsen kannalta. Vain ottamalla lapsen ajatukset riittävän vakavasti huomioon, voidaan opetusta ohjata oikeaan suuntaan.

2.2 Tematisointi

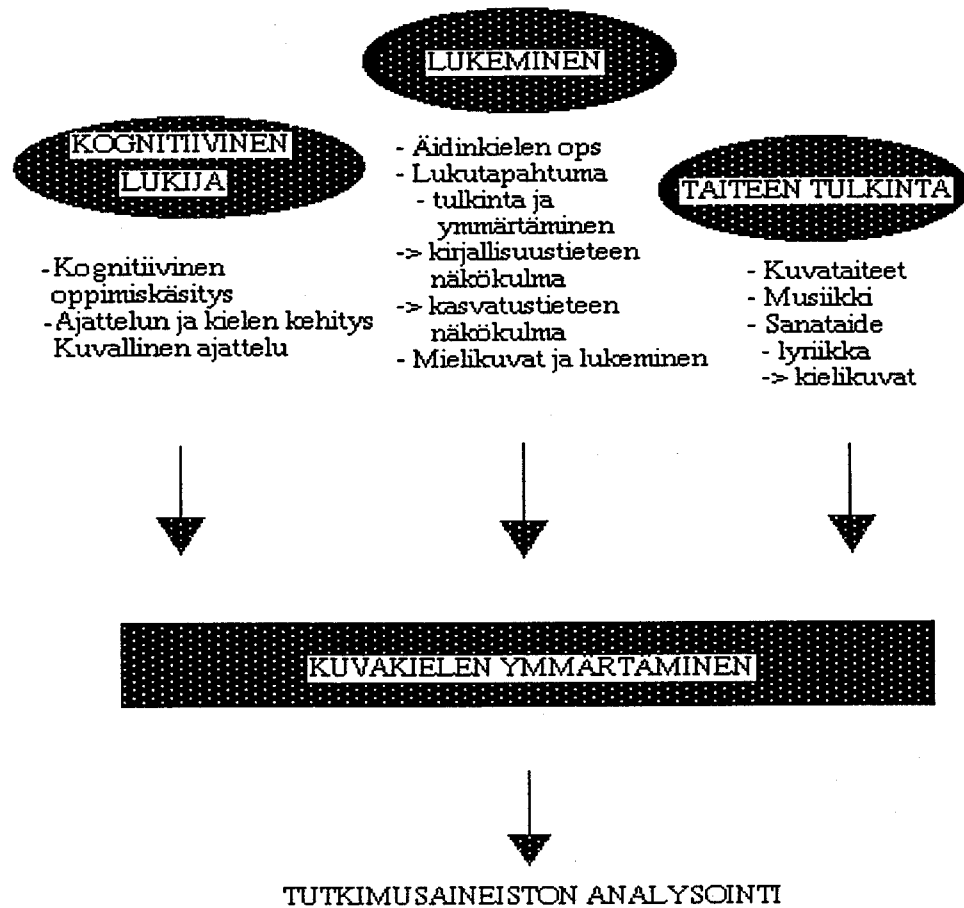
Tematisointi tarkoittaa sitä, että tutkimuskohteesta nostetaan teemaksi se, mikä tulee tutkittavaksi. Teemalla tarkoitetaan sitä näkökulmaa, josta tutkittavaa ilmiötä tullaan tarkastelemaan. Tematisoiminen on olennainen osa laadullista tutkimusta, koska tutkijan esiymmärryksen esille saaminen on mahdollista vain selvän tematisoinnin kautta. (Varto 1992, 51 - 52.)

Tämän tutkimuksen keskeinen teema on kielikuvan ymmärtäminen kasvatustieteen ja kirjallisuustieteen lukemistutkimuksen käsitteiden valossa. Näkökulma on yksilön omassa ymmärryksessä, ei niin kutsutuissa tekstien oikeissa tulkinnoissa tai esimerkiksi tulkintojen opettamisessa. Koska olen ollut kiinnostunut tulkinnasta, moniulotteisena, eri taiteenlajeihin kytkeytyneenä ilmiönä, olen halunnut tämän näkökulman kautta perehtyä myös sen ilmiökenttään tarkemmin.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu tarkastelemalla lasta kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti aktiivisena lukijana ja käsitystensä rakentajana. Olen perehtynyt myös lapsen kielen ja ajattelun kehitykseen saadakseni käsityksen kuudesluokkalaisen kognitiivisen kehityksen tasosta. Kuvallista ajattelua on tarkasteltu sekä kehityspsykologian että lukemistutkimuksen näkökulmasta. Saadakseni kattavan kuvan taiteen tulkinnan ilmiökentästä olen tarkastellut myös kuvataiteen ja musiikin tulkintaa niitä käsitelleiden tutkimusten kautta. Sanataiteen ja kielikuvien tarkastelun olen keskittänyt viimeiseksi taiteen tulkinnan yhteyteen mutta samalla koko viitekehysten huipennukseksi. Tämän viitekehysten kehittelyn pohjalta rakentuu tarkastelunäkökulmaksi synteesi, jonka pohjalta lasten tulkintoja kielikuvista pyritään erittelemään.

Tutkimuksen viitekehys on mahdollista esittää pääpiirteittäin myös kuviona:

TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

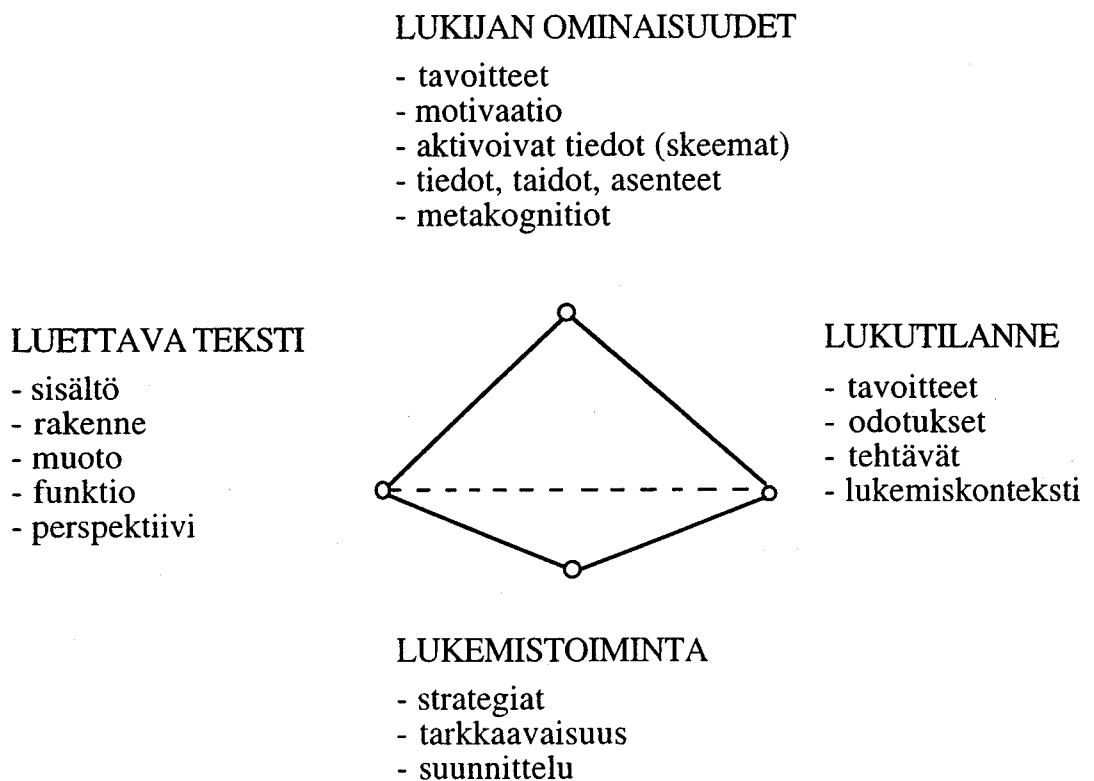


KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys

3. LUKEMISTAPAHTUMA

3.1 Lukemistapahtumaan vaikuttavat tekijät

Lukeminen on aina monentasoinen vuorovaikutustapahtuma lukijan ja ympäristön välillä. Lukija lukee tekstejä aikaisempien kokemustensa ja lukemishistoriansa varassa. Oheinen kuvio erittelee lukemisprosessin osatekijöitä ja soveltuu lähtökohdaksi tarkasteltaessa lukemistapahtumaa lapsen näkökulmasta. Prosessiin vaikuttavien tekijöiden selvittäminen on keskeistä lukijan osuuden ymmärtämiseksi.



KUVIO 2. Lukemistapahtuman osatekijät (vrt. Linnakylä 1988, 31; Vauras & Silven 1985, 5)

Kielikuvien tulkintatapahtumaan ovat vaikuttamassa lukija ominaisuuksineen ja toimintoineen, luettava teksti sekä lukutilanne. Vaikka tekijöitä voidaan tarkastella irrallisina, on lukeminen nähtävä vuorovaikutusilmiönä, joka muotoutuu kuviossa esitettyjen tekijöiden suhteista (vrt. Vauras & Silvén 1985, 4).

Lapsen lukemista säätelevät ulkoapäin voimakkaasti ennen kaikkea ympäristön asettamat tavoitteet. Esimerkiksi vapaa-ajan lukeminen on tavoitteeltaan täysin toisenlaista kuin opiskelulukeminen. Tavoitteet liittyvätkin oleellisesti tekstityyppeihin: kaunokirjallisuuden lukemisessa tarvitaan toisentyypisiä lukumaituuksia kuin asiatekstien tai ilmoitusten lukemisessa. Oppijan on osattava valita tarkoituksenmukainen strategia tekstityypin ja tilanteen mukaan. Näin tekstistä oppiminen on ulkoisten tekijöiden lisäksi riippuvainen lukijasta itsestään, hänen kokemuksistaan, tiedoistaan ja taidoistaan sekä sisäisistä tavoitteistaan.

Seuraavissa luvuissa perehdyn tarkemmin lukutapahtumaan sekä käsittelen niitä tekijöitä, jotka kielikuvan tulkintatapahtumaan ovat vaikuttamassa. Edellä esitetty kuvio toimii tällöin kokoavana kehyksenä tulevalle teorialle.

3.2 Lukemisen tavoitteet

Kielikuvat ovat monikerroksista kielenainesta. Ymmärtääkseen kielikuvan merkityksen lukijan on kyettävä sanatarkan lukemisen lisäksi päättelemään sen pinnanalainen merkitys. Kielikuvan ymmärtäminen vaatii siis monenlaisia lukemistaitoja. Jotta ymmärtäisimme, mitä lukemisen valmiuksia peruskoulun kuudesluokkalaiselta odotetaan, on aiheellista tarkastella peruskoulun opetus-suunnitelman lukemiselle asettamia tavoitteita.

Uudessa vuoden 1994 opetussuunnitelmassa on äidinkielelle annettu vaateliias ja laaja sekä samanaikaisesti oppilaan elämän ja oppimisen kannalta perustavanlaatuinen tehtävä. Vaikka äidinkielen opetuksen painotukset vaihtelevat uuden opetussuunnitelman perusteiden suoman vapauden mukaan, äidinkielen opetuksen ydintavoite on edelleen puhe-, luku- ja kirjoitustaidon oppiminen. (Sinko 1994, 8).

Lukutaidon kehittäminen on äidinkielen ja koko kouluopetuksen sisältönä ensimmäisistä kouluvuosista lukion loppuun saakka. Tavoitteena on, että

lukutaito kehittyy monipuoliseksi, *eri tarkoituksissa toimivaksi, kriittiseksi ja vapauttavaksi*. Tavoitteena pidetään, että naiivista, spontaanista lukijasta kehittyy vähitellen analyttinen lukija, joka osaa suhteuttaa lukemansa kulttuurin erilaisiin kehyksiin. Kulttuuriseen lukutaitoon pyritään perehtymällä erilaisiin ilmaisu- ja lukutapoihin ja suhteuttamalla tekstit ajankohtaisiin, ympäröivän maailman keskusteluaiheisiin.

Oppilaan tulee hallita lukemisen ja kirjoittamisen sujuvan teknisen taidon lisäksi myös tietotekninen taito. Hänen tulee ymmärtää ja osata lukea sekä kirjoittaa erilaisia tekstejä. Samoin hänen tulee kyetä valitsemaan tavoitteen kannalta *tarkoituksenmukainen lukutapa, osata tehdä päätelmiä, valikoida ja arvoida*. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42.)

Kirjallisuutta lukemalla oppilaan on tavoitteena saada aineksia tunne-elämänsä ja maailmankuvansa kehittämiseen, tietoa itsestä ja toisista ihmisistä sekä mielikuvituksesta ja inhimillisistä kokemuksista. Oppilaan tulee saada myös kirjallisuuden kautta monipuolisia elämyksiä ja kokemuksia. Eläytymisen lisäksi oppilaita ohjataan ottamaan kantaa tekstiin ja *pohtimaan tekstin synnyttämiä ajatuksia*. Kirjallisuuden valinnassa tulee huomioida lasten kiinnostus ja lukutaidon taso. Oppilaita ohjataan myös itse valitsemaan sopivaa luettavaa. Ohjaus ei kuitenkaan kohdistu pelkkään kirjallisuuteen, vaan opetuksessa *pyritään löytämään sanataiteen yhteyksiä muihin taiteisiin*. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 43.)

Lukeminen kytketään alusta alkaen lukemisen ymmärtämisen kehittämiseen. Opetuksessa korostetaan lukijan aktiivista osuutta tekstin tulkinnessa ja hyväksytään monitulkintaisuus. Opetussuunnitelman perusteet näkee oppijan siis aktiivisena toimijana (Sinko 1994, 9 - 10). Oleellista on, että oppilas voi kehittyä omien edellytystensä mukaisesti.

1990-luvun alussa tehdyt lukutaitotutkimukset (Brunell 1993; Linnakylä 1995) osoittivat suomalaislasten lukutaidon olevan kansainvälisesti huippuluokkaa. Tästä huolimatta lukutaidossamme on paljonkin kehittämisen varaa. Erityisesti huomiota tulisi kiinnittää vaativiin ymmärtämisen taitoihin. Sekä kaunokirjallisten että asiatekstien tulkinnessa tulisi oppia näkemään tekstitiedon yhteydet muuhun tietoon, omiin kokemuksiin, yleisiin periaatteisiin ja arvostuksiin. Myös lukutavan säätely erilaisiin teksteihin, tilanteisiin ja tarkoituksiin sopivaksi vaatii lisäohjausta. (Linnakylä 1995, 205.)

Kielikuvien tulkinnassa tarvitaan nimenomaan kehittyneitä lukemisentaitoja, tekstitiedon yhdistämistä omiin kokemuksiin ja muuhun tietoon sekä lukutavan säätelyä. Näin voidaan ajatella, että tällä tutkimuksella pyritään ymmärtämään ja tekemään näkyviksi juuri niitä ajatusrakenteita, joiden kehittämiseen olisi opetussuunnitelman sekä aikaisempien tutkimusten mukaan pyrittävä.

3.3 Lukeminen - ymmärtämistä ja tulkintaa

Lukemista voidaan tarkastella hyvinkin monesta näkökulmasta: Lukemisprosessin analysointi antaa tietoa lukemaan oppimisesta ja lukemisvaikeuksista, luetun ymmärtämisen tarkastelu puolestaan valottaa ymmärtämistaitojen kehittymistä ja itse ymmärtämisprosessia. Lukijan näkökulma sen sijaan auttaa ymmärtämään, miten lukija vastaanottaa teoksen. Koska tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata, miten oppilaat tulkitsevat kielikuvia, keskityn tarkastelemaan lukemista ymmärtämisprosessina lukijan näkökulmasta.

Lukemisessa toteutuu konstruktivistinen käsitys oppimisesta: oppiminen on aktiivista, tarkoituksiin ja päämääriin suuntautuvaa toimintaa, joka on vuorovaikutuksessa yksilön aikaisempiin kokemuksiin, nykyiseen elämäntilanteeseen ja tulevaisuuden odotuksiin. Siihen liittyy arvoja, asenteita, elämyksiä, mielikuvia ja tuntemuksia, jotka vaikuttavat osaltaan siihen, millaiseksi oppimisprosessi muodostuu. (Aebli 1991, 126 - 127; Kohonen & Leppilampi 1994, 18; Rauste - von Wright & von Wright 1994, 19 - 20.)

Lukiessaan yksilö valikoi informaatiota ja tulkitsee sitä käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa perusteella. Hän ennustelee, valikoi ja arvioi tekstin sisältöjä, esittää mielessään kysymyksiä, epäilyjä ja vastaväitteitä, tekee päätelmiä. Näin hän pyrkii liittämään tekstin yksityiskohtia toisiinsa ja omiin tietoihin ja kokemuksiin. (Aebli 1991, 131 - 132; von Wright 1996, 10 - 12.) Lukemistapahtumassa kohtaavat siis lukijan tiedot ja kokemukset sekä kirjoittajan maailma. Lukijan täytyy rakentaa tekstin merkitys oman tietämyksensä ja kokemustensa pohjalta.

Jotta lukija saisi selville tekstin merkityksen, hänen on tehtävä monenlaisia päätelmiä, sillä jokaisessa tekstissä on runsaasti viittaussuhteita, joita ei suoraan ilmaista. Lukijan tehtävänä on täyttää nämä aukot ja ratkaista päätelmiä vaativat ongelmakohdat (Aebli 1991, 131 - 132). Sarmavuoren (1993, 5) mukaan lukeminen voidaan ymmärtää viestin saamiseksi ja ongelmanratkaisuu-

prosessiksi, sillä se tarkoittaa myös rivien välistä lukemista eli päättelyä tekstin sanomasta. Lehmuskallio (1991, 134) puolestaan ymmärtää lukemisen olevan symbolien tarkoituksenmukaista tulkintaa - prosessi, jonka avulla ymmärrämme lukemaamme.

Luetun ymmärtäminen ja tulkinta liittyvätkin kiinteästi yhteen. Rantalan mukaan tulkinta käsitteenä ei ole kuitenkaan rajautunut, vaan sillä on useita määritelmiä. Aina tulkinnasta puhuttaessa tarkoitetaan kuitenkin tulkittavan objektin merkityksen etsimistä. Tällöin oletetaan, että objektilla on jo merkitys tai sille voidaan antaa merkitys. Toisin sanoen tulkinnalla tarkoitetaan symbolien, kuten esimerkiksi tekstin, merkitysten etsimistä ja sen tuloksena syntyneitä merkitystä itseään. (Rantala 1991, 59 - 60.)

Varto (1991, 39) puolestaan toteaa tulkinnalla tarkoitettavan sitä monentasoista prosessia, jossa me otamme selkoa tekstin merkityksestä ja eri merkitystasoista. Tässä prosessissa kognitiiviset tekijät antavat tulkinnan rajat (Rantala 1991, 39). Näin ollen lukijan kehitystasolla ja persoonallisuudella on vaikutusta siihen, miten hän tekstin tulkitsee ja sen ymmärtää (ks. lukua 4).

Tulkintaprosessi on siis monentasoinen vuorovaikutustapahtuma tulkitsijan ja tekstin välillä (Oesch 1994, 11). Lehmuskallio on esittänyt Russellin käsitykseen tukeutuen, että päästäkseen tulkitsemisen tasolle lukijan on kuljettava päämäärään havaintojen, mielikuvien, muistijälkien, tiedon, tunnesävyjen, käsitteenmuodostuksen ja kielen kautta (Lehmuskallio 1983, 60). Näin ollen lukija käyttää tulkinnassaan hyväkseen monentasoisia tiedon ja ajattelun rakenteita aina yksityiskohtaisesta tarkastelusta kokonaisvaltaiseen tulkintaan ja päinvastoin. Välillä tulkinnassa painottuu lukijan ennakkokäsitykset ja olettamukset, välillä tekstin sisältö ja ominaisuudet. (Linnakylä 1988, 34; Rauste - von Wright & von Wright 1994, 20 - 21.) Tulkintaprosessissa kysymys ei ole siis ainoastaan siitä että lukija antaa merkityksiä tekstille vaan myös siitä, että teksti ohjaa lukijaa ja rajoittaa niitä merkityksiä, joita sille voidaan antaa (Oesch 1994, 11).

Kaunokirjallisuuden lukemisessa tekstin tulkinta saa erityisen painoarvon, sillä kaunokirjallisuus ei pyri yksiselitteisyyteen ilmauksen täsmällisyydellä kuten asiateksti, vaan se voi tarkoituksellisestikin tähdätä monimerkityksisyyteen. Näin ollen esimerkiksi kielikuvien tulkinnassa lukijalta vaaditaan monenlaisia lukemisvalmiuksia, jotta hän osaisi reagoida tekstin vihjeisiin sekä epämääräisyyksiin ja tulkita niitä.

Koska kaunokirjallisuuden tutkiminen on perinteisesti kuulunut kirjallisuustieteen tutkimuksen piiriin, tarkastelen seuraavaksi kirjallisuustieteen näkökulmaa lukemistapahtumaan.

3.3.1 Kirjallisuustieteen näkökulma lukemistapahtumaan

Kirjallisuustieteessä tutkittiin kaunokirjallista tekstiä pitkään tekstilähtöisesti, irrallisena ilmiönä, kiinnittämättä huomiota lukijaan. 1970-luvulla saksalaisen hermeneutiikan reseptioestetiikaksi tai reseptiotutkimukseksi kutsuttu suuntaus alkoi kiinnittää huomiota lukijaan. Lähtökohtana tälle oli Hans Robert Jaussin 1960-luvun lopulla esittämä näkemys, jonka mukaan kirjallisuudentutkimuksen painopiste tulisi siirtää tekstikeskeisyydestä teoksen ja lukijan väliseen suhteeseen (Eagleton 1991, 88 - 89; Segers 1985, 9; Vaitinen 1991, 45; Varpio 1982, 4).

Reseptioestetiikka kiinnittää huomion reseptioon, eli tekstin vastaanottoon, jolla lukija vastaanottaa ja omaksuu tekstin. Sanataideteosta ei ole olemassa objektiivisessa, staattisessa muodossa, vaan lukijan täytyy antaa sille merkitys. Kirjallisuus on olemassa vain lukijan välityksellä (Segers 1985, 9.) Reseptio-teoreetikot kohdistavat siis huomion lukijaan, koska tekstille ja yleensäkin taiteelle merkityksen antaa vastaanottaja: taideteokselle katsoja, runolle sen lukija (Varpio 1977, 108).

Lukijan rooli on koettu reseptioestetiikassa kuitenkin jossain määrin ongelmalliseksi. Lukijat voivat tulkita kaunokirjallisen teoksen epämääräisyyskohdat usealla erilaisella, jopa toisiinsa nähden ristiriitaisella tavalla (Eagleton 1991, 91). Segersin (1985, 31 - 32) mukaan lukijan rooli voidaan käsittää kahdella tavalla: Lukijakeskeisen käsityksen mukaan lukija konstruoi tekstille merkityksen itsenäisesti, lähes tekstistä riippumatta. Tämä voi kuitenkin johtaa helposti relativismiin, jolloin jokainen lukee ja tulkitsee tekstin omalla tavallaan. Toinen käsitys korostaa tekstikeskeisyyttä, jolloin lukija konstruoi tekstin merkityksen vain sen sisältämien signaalien avulla. Jaussin näkemyksen mukaan lukuprosessissa tapahtuu tekstin rekenteen ja lukijan aikaisempien kokemusten yhteensulautuminen. Se, saavatko tekstin signaalit merkityksiä, riippuu lukijan kyvyistä huomata signaalit. (Segers 1985, 31 - 32.)

Reseptioestetiikassa on kaksi keskeistä käsitettä, joiden avulla viestintäprosessia

selvitetään. Nämä ovat *odotushorisontti*, joka on Jaussin 1970-luvulla kirjallisuuden tutkimukseen tuoma käsite ja *avoin kohta*, jonka Iser ensimmäistä kertaa toi kirjallisuuden tutkimukseen. (Segers 1985, 12.)

Odotushorisontti liittyy kaunokirjallisen tekstin tuottamis- ja tulkintaprosessiin: teksti muuttuu tapahtumaksi, kun sitä luetaan ja vertaillaan jo aiemmin luettuihin teksteihin. Näin syntyy kriteeristö, jolla voidaan arvioida toistaiseksi vielä tuntemattomia tekstejä. (Segers 1985, 12 - 13.) Jokainen kaunokirjallinen teos luetaan aikaisemman kirjallisuuden luomaa taustaa eli odotushorisonttia vasten. Jaussin mukaan lukija voi kokea teoksen paitsi kirjallisten odotustensa suppeassa horisontissa myös laajemmin koko elämäkokemuksensa horisontissa (Vaittinen 1991, 47). Näin ollen lukuprosessiin on vaikuttamassa lukijan koko persoona kokemuksineen.

Avoimet kohdat ovat sellaisia tekstin sisäisiä kohtia, joissa annetaan kerrotun tarinan kannalta tietoa vähän tai ei lainkaan. Ne eivät ole puutteita, vaan muodostavat edellytyksen lukijan saamalle esteettiselle vaikutukselle. Ymmärtääkseen lukemansa lukijan on täytettävä avoimet kohdat. Mikäli avoimien kohtien määrä on liian pieni, teksti saattaa ikävystyttää lukijaa. (Segers 1985, 16.) Kirstinä (1985, 105 - 107) puolestaan selittää, että avoin kohta merkitsee käytännössä sanomatta jättämistä, rivien välissä sanomista, ellipsiä, jonkin käsitteen kaltaista määrittelyä, ikään kuin reikää. Tekstin reikäisyys riippuu paljolti kirjallisuuden lajista ja tyyllitekijöistä. Niinpä runo voi sisältää huomattavasti enemmän avoimia kohtia kuin proosateos (Nikki 1994, 2).

Avoimet kohdat ovat välttämätön edellytys kaunokirjallisen viestintäprosessin synnylle. Ne sitovat tekstin eri osia toisiinsa jättämällä tiettyjä tekstin ymmärtämisen kannalta oleellisia yhteyksiä ilmoittamatta, aktivoivat lukijan mielikuvitusta ja toimivat tärkeänä yhdyssiteenä tekstin ja lukijan välissä. Samalla ne vaikuttavat siihen, millaisen esteettisen kokemuksen lukija saa. (Segers 1985, 16, 43.) Vaittisen (1991, 48) mukaan mielikuvilla on tässä keskeinen tehtävä: lukija täyttää avoimet kohdat mielikuvillaan.

Lukijat täyttävät tulkinnallisia aukkoja kuitenkin eri tavoin; riippuu useista eri tekijöistä, millaiseen tulokseen lukija päätyy. Nikki (1994, 2) esittää, että yksilön aktiivisen kielen lisäksi tulkintatapahtumassa vaikuttaa tietoisuuden rajan alapuolella oleva alitajuinen kieli, joka ilmenee erityisesti affektiivisissa tulkintatilanteissa. Reseptioestetiikassa pyritäänkin avoimien kohtien avulla selittämään lukuelämyksiä kuten jännittävyyttä, tunnepitoisuutta ja mukaansa-

tempaavuutta (Segers 1985, 118). Myös tekstissä olevien käsitteiden konnotaatiot saattavat vaikuttaa siihen, millaisilla merkityksillä lukija aukot täyttää (Kauppinen & Laurinen 1988, 83). Tämä saa erityisen painoarvon kuvakielen tulkinnassa, sillä kielikuvien ymmärtäminen perustuu pitkälti juuri sanojen herättämiin konnotaatioihin.

Lukijan aktiivista roolia ja aikaisempia kokemuksia korostavan luonteensa myötä reseptioestetiikka rinnastuu aiemmin esittelemääni kognitiiviseen lukemiskäsitykseen (ks. lukua 3.3). Itse asiassa kirjallisuustieteilijät puhuvatkin samasta ilmiöstä eri käsittein. Yhdenmukaisuuden ja selvyyden vuoksi käytän tässä tutkimuksessa käsitettä tekstin tulkinta niissäkin tapauksissa, jolloin kirjallisuustieteilijät keskittyvät puhumaan tekstin vastaanotosta tai reseptiosta.

3.3.2 Luetun ymmärtäminen

Mekaaninen lukutaito on luetun ymmärtämisen perusta. Jotta oppilas pystyisi lukemaan ymmärrettävästi erityyppisiä tekstejä ja hahmottamaan tekstin osien välisiä yhteyksiä, hänen on kyettävä ymmärtämään yksittäisten sanojen merkitys. Mekaaninen lukutaito ei kuitenkaan riitä pitkälle, vaan tarvitaan aktiiviseen ajatteluun perustuvaa tekstin hahmotusta. Luetun ymmärtäminen voidaankin Takalan (1990, 53) mukaan määritellä prosessiksi, jossa luodaan yhteyksiä tekstin eri osien välillä sekä omien tietojen, uskomusten ja kokemusten välillä.

Varto (1991, 39) toteaa ymmärtämisen olevan sitä, että tulkinnassa esille tulevat osat ja tasot yhdistetään yhdeksi kokonaisuudeksi. Ymmärtäminen hermeneuttisessa mielessä ei ole siis kielen ymmärtämistä vaan itse asian, asioiden, idean ymmärtämistä. Näin ollen ymmärtämisen voidaan katsoa olevan tekstin uudelleen luomista. Puhuttaessa ymmärtämisestä tekstien kohdalla tarkoitetaan ihmisen kokonaisvaltaista tapaa ottaa tekstin mieli haltuunsa (Varto 1991, 40).

Kognitiivinen psykologia korostaa yksilön aikaisempien tietojen ja kokemusten osuutta oppimisessa. Kaunokirjallisen tekstin ymmärtämisessä tämä tarkoittaa, että vastaanottaja lukee tekstin metakognitionensa varassa ja ymmärtää sen oman odotushorisonttinsa taustaa vasten. Metakognitiolla tarkoitetaan yksilön tietoa omista kognitiivisista prosesseistaan sekä tietoa niiden säätelystä (Linnakylä 1988, 39; Vauras & Silven 1985, 16). Esimerkiksi kun lukija tietää, että

“runoissa käytetään yleensä kuvakieltä” tai että “vaikea kohta kannattaa lukea uudelleen”, on kyse juuri metakognitioista.

Piaget puhuu tässä yhteydessä skeemoista, joilla tarkoitetaan abstrakteja tietorakenteita. Nämä kognitiiviset ja mentaaliset rakenteet ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa ja ne muodostavat aktiivisen tietoverkon, johon ihmisen muistiaines on järjestäytyneenä (Saariluoma 1988, 89; Piaget & Inhelder 1977, 14). On huomattava, että mielessä olevasta tietorakenteesta käytetään monia muitakin nimityksiä kuin skeema. Esimerkiksi kehys, skripti, hahmotelma, sisäinen malli, viitekehys, kognitiivinen rakenne ja käsikirjoitus voivat tarkoittaa samaa pienin vivahde-eroin (Miettinen 1984, 104; Saariluoma 1988, 89 - 90). Myös kirjallisuustieteilijöiden käyttämän odotushorisontin käsitteen voidaan katsoa vastaavan skeemarakennelmaa.

Skeemat muuttuvat ja kehittyvät kaiken aikaa. Piaget'n mukaan skeemojen kehittyminen liittyy sulauttamisen (assimilaatio) ja mukauttamisen (akkommodaatio) käsitteisiin. Assimilaatio tarkoittaa kognitiivista prosessia, jossa ihminen prosessoi uutta informaatiota tai ärsykettä olemassa olevaan skeemavarastoonsa. Uutta ainesta verrataan ja suodatetaan, kunnes se sijoitetaan skeemaan. Tätä tapahtuu yksilön toiminnassa kaiken aikaa. (Piaget & Inhelder 1977, 14 - 15.) Akkommodaatiolla puolestaan tarkoitetaan sitä, että uusi tieto muuntaa aikaisempaa viitekehystä sellaiseksi, että sulauttaminen on mahdollista. (Piaget 1988, 26.) Esimerkiksi kun lapsi kohtaa kielikuvan, hän joko ymmärtää kuvan sellaisenaan aikaisempiin tietoihinsa sopivana elementtinä tai hän joutuu muuttamaan ja laajentamaan aikaisempia tietojaan ja käsityksiään löytääkseen kielikuvalle sopivan selityksen. Mikäli lukija ei pysty liittämään uutta tietoa aikaisempaan tietoverkkoon, ymmärtämistä ei tapahdu ja hän saattaa päätyä torjumaan uuden asian (Aebli 1991, 323).

Luetun ymmärtämisprosesseista on monenlaisia käsityksiä. Aikaisemmin lukeminen ja luetun ymmärtämisprosessi käsitettiin yleisesti tiedonvälitystä korostavan teorian mukaisesti. Lukeminen nähtiin tällöin behavioristisena *tiedon siirto* -prosessina, jossa tekstin merkitys siirtyy sellaisenaan lukijalle. Tällaisesta näkemyksestä on nykyään jo täysin luovuttu. Samoin on hylätty informaation prosessointiin perustuva interaktionäkemys, jonka mukaan lukija ja teksti ovat suoraviivaisessa vuorovaikutuksessa. Sen sijaan on alettu suosia konstruktivistista *transaktionäkemystä*, joka korostaa erityisesti lukijan aktiivista osuutta tulkinassa. (Linnakylä 1995, 12; Takala 1986, 50 ja Vähäpassi 1987, 33).

Transaktionäkemys nostaa kiinnostuksen kohteeksi aidon, todellisen lukijan. Lukija luo tekstille oman merkityksen aikaisempien kokemustensa, senhetkisten tarpeittensa ja asenteidensa sekä kognitiivisten ja kielellisten taitojensa mukaisesti (Takala 1986, 242 - 243). Teorian mukaan tekstin merkitys on suhteellinen eli se vaihtelee lukijan tai lukemistilanteen mukaan. Lukeminen on myös tulkintaa, joten teksti saa erilaisia tulkintoja, koska lukijat ovat erilaisia. Toisaalta saman kulttuurin jäsenet voivat päätyä yhteneviin tulkintoihin, sillä he muodostavat tulkintayhteisön. Transaktioteorian mukaan lukemisen tuloksena syntyy uusi teksti, joka on lukijan, tekstin ja kontekstin yhdessä luoma lopputulos. Lukija antaa tekstille oman merkityksen aikaisempien kokemustensa ja lukemishistoriansa pohjalta. (Vähäpassi 1987, 33 - 34.)

Linnakylän (1995, 12) mukaan transaktionäkemys on monipuolistunut viime aikoina entisestään. Ymmärtämisprosessia on alettu tarkastella sosio-konstruktivistisesti; tällöin lukijan tulkintaan vaikuttavat yksilöllisten tekijöiden lisäksi myös ympäristöön, kulttuuriin ja kontekstiin liittyvät arvostukset, käsitteet, kokemukset ja pyrkimykset, jotka vaikuttavat merkityksen rakentamiseen.

3.3.3 Luetun ymmärtämisen strategioita

Tehokas lukeminen voidaan kuvata vaiheittaisena prosessina, jolloin lukija kussakin vaiheessa käyttää eri strategioita. Strategialla tarkoitetaan Rauste - von Wrightin ja von Wrightin (1994, 21) mukaan niitä eri tapoja, joilla yksilöt yrittävät ratkaista ongelmia ja opetella uutta aineistoa. Kysymys on siis siitä, että oppija tietoisesti hyödyntää metakognitiivisia taitojaan; taitavalla oppijalla strateginen toiminta ja metakognitiivinen valvonta muodostavatkin joustavan vuorovaikutussysteemin (Linnakylä 1988, 40; Vauras & Silven 1985, 25).

Keskeisiä strategisia toimintoja luetun ymmärtämisprosessissa ovat motivoituminen ja tehtävään suuntautuminen, aiempiin kokemuksiin pohjautuva ennustaminen, uuden tekstitiedon tiivistäminen ja arvioiminen, lisätiedon kysyminen sekä epäselvien kohtien selkiyttäminen. (Linnakylä 1995, 13; Brown 1985, 102.) Yleensä tehokas lukija osaa käyttää eritasoisia strategioita ja ottaa huomioon tilanteen sekä tekstien vaatimukset. Hän myös käyttää hyväkseen aikaisempia tietojaan ja käsityksiään (Brown 1985, 115; Menke & Presley 1994, 642).

Luetun ymmärtämisen strategioita voidaan tarkastella pinta- ja syvätason toimintoina (Rauste - von Wright & von Wright 1994, 22; Vähäpassi 1987, 36-37). Pintatason strategioilla tarkoitetaan tilannetta, jossa lukija pyrkii painamaan luetun tekstin mieleensä sellaisenaan tai oppimaan sen ulkoa. Tekstitiedon yhteydet yksilön aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin ovat tällöin vähäiset. Syväprosessointi puolestaan kuvaa tilannetta, jossa lukija pyrkii tekstin kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja käyttää eri strategioita joustavasti hyväkseen.

Luetun ymmärtämisen strategioita on kuvattu myös tasottaisina prosesseina (Vähäpassi 1987, 36 - 39). Tällöin alin taso on *sanatarkka lukeminen*, jolloin lukija kykenee lukemaan tekstin mekaanisesti oikein, mutta ei tavoita sen merkityssisältöä. Todellisesta ymmärtämisestä on kysymys silloin, kun lukija saavuttaa toistavan, päättelevän, arvioivan ja luovan lukemisen tason. *Toistavassa strategiassa* lukija muistaa ja tunnistaa tekstistä selvästi havaittavia asioita; hän löytää tekstistä tiedon, jota tarvitsee. *Päättelevässä ymmärtämisessä* lukija pohtii tekstin merkityssisältöä ja kykenee tulkitsemaan tekstin epämääräisyyskohtia. (Vähäpassi 1987, 36 - 37.)

Arvioiva, kriittinen lukeminen edellyttää tekstin sisällön vertaamista johonkin ulkopuoliseen kriteeriin. Arvioidessaan lukija huomaa tekstin sanojen merkityso pilliset vivahteet ja tajuaa kirjoittajan tarkoituksen. Hän kohdistaa huomionsa tekstin reaalisuuteen, tosiasioitten paikkansapitävyyteen tai mielipiteiden todennettavuuteen. Moniulotteisin tekstinymmärtämisen strategioista on luova lukeminen. Tässä tekstin tai tekstien merkityssisältö hahmotetaan uudella tavalla; sen pohjalta kehittyy uusia ajattelumalleja. (Vähäpassi 1987, 37.)

Päättelevä ja arvioiva lukeminen eroavat toisistaan siten, että päättely kohdistuu vain yhteen tekstiin, kun taas arvioitaessa voidaan verrata kahta eri tekstiä toisiinsa. Luova lukeminen edellyttää useiden kriittisesti arvioitujen tekstien yhdistämistä ja niiden sisällön tietoista liittämistä omiin kokemuksiin ja tietoihin. Eri tarkoituksiin tekstiä on luonnollisesti lähestyttävä eri tavoin. (Vähäpassi 1987, 37.)

Vähäpassi (1987, 38) esittelee myös ihannelukijan, joka valitsee sopivan lukutavan tekstin vaikeusasteen ja lukemisen tarkoituksen perusteella. Luetun ymmärtäminen vaativassa mielessä tarkoittaa Vähäpassin (1987, 38) mukaan kykyä käyttää joustavasti ja tilanteen mukaisesti tarkoituksenmukaisia

strategioita. Myös Takala (1986, 244) korostaa, että lukija ottaa eritasoisen strategian käyttöönsä sopivassa kohdassa tulkinan aikaansaamiseksi. Lukija pystyy kuitenkin käyttämään hyväkseen vain niitä strategioita, jotka hän hallitsee. Siksi on tärkeää tiedostaa luetun ymmärtämisen monimuotoisuus ja pyrkiä kehittämään kaikkia strategioita.

Viime vuosina tehdyt lukutaitotutkimukset (ks. Brunell 1993; Lehtonen 1994; Linnakylä 1995) osoittavat - tulosten erinomaisuudesta huolimatta - oppilaidemme lukutaidossa olevan kehittämisen varaa. Lehtonen (1994) tutki peruskoulun oppilaiden lukemisen tasoa ja sen kehittymistä ensimmäiseltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että peruskoulun alussa lukemisessa kohdattujen vaikeuksien voittaminen ja tyydyttävän lukutaidon saavuttaminen ala-asteen aikana onnistuu kahdelta kolmesta lukemisvaikeuksia kokevasta oppilaasta. Osalla taas lukemisongelmat jatkuvat vaikeina vielä ala-asteen päättövaiheessa niin, että lukutaito on 3. luokan tasoa. Alkuopetuksessa hyvän lukutaidon saavuttaneista oppilaista useimpien lukutaito kehittyy niin nopeasti, että se ala-asteen päättövaiheessa vastaa jo 8. - 9.-luokkalaisen tasoa. Kaiken kaikkiaan 6.-luokkalaisille on tyypillistä lukea sanatarkasti ja tietoa toistaen. (Lehtonen 1994, 42.)

Linnakylän (1995) mukaan kouluissamme tulisi erityisesti parantaa syväprosessointiin liittyvien luetun ymmärtämistaitojen kehittämistä. Oppilaat tarvitsevat harjoitusta erityisesti laajojen tekstikokonaisuuksien jäsentämisessä, olennaisimman tiedon valikoinnissa sekä kriittisen päättelyn taidoissa. Huomiota on kiinnitettävä myös siihen, että oppilaat oppisivat näkemään tekstitiedon yhteydet muuhun tietoon, kokemuksiin sekä yleisimpiin periaatteisiin ja arvoihin. (Linnakylä 1995, 205 - 207.)

Aikaisemmat tiedot ja kokemukset eivät kuitenkaan itsessään riitä parantamaan ymmärrystä, vaan tarvitaan tietoverkon aktivoimista, jotta oppilaat osaisivat hyödyntää tietojaan (Menke & Pressley 1994, 642). Tekstistä oppimisen tutkijat ovatkin alkaneet painottaa yhä enemmän oppimisprosessin ja oppimisstrategioiden merkitystä. Tällöin oppiminen on ymmärretty ajattelutaitojen ja strategioiden aktiivisena kehittämisenä uusien skeemojen ja taitojen luomiseksi. (Linnakylä 1988, 40.)

Amerikkalaiset tutkijat ovat kehittäneet lukemisstrategioita jo muutamia vuosikymmeniä (ks. Tierney 1990). Suomessa niitä alettiin kehittää 1980- ja 1990 -lukujen taitteessa (ks. Blom, Linnakylä & Takala 1988; Sarmavuori 1992).

Kokeiluissa on pyritty osoittamaan oppilaille, millaisia strategioita ja metakognitiivisia taitoja tehokas lukija tarvitsee ja miten hän käyttää niitä erityyppisiä tekstejä avatessaan. Erilaisten strategiamallien avulla oppija voi tietoisesti harjoitella luetun ymmärtämisen taitoja: aikaisempien kokemusten ja tietojen aktivointia sekä kiinnostuksen suuntaamista, tekstin pääajatuksen etsimistä, tekstin rakenteen paljastamista ja keskeisen sisällön tiivistämistä, päätelmien tekoa ja omien kysymysten esittämistä sekä tekstin sisällön ja oman oppimisen arviointia ja soveltamista.

Useimmat lukemisstrategiat ovat keskittyneet tietotekstien lukemisen harjoittamiseen, mutta ihan viime aikoina on kehitetty myös kaunokirjallisuuden lukemista ja tulkintataitoja parantavia strategioita.

3.3.3.1 Kaunokirjallisuuden ymmärtämisen strategiat

Kaunokirjallisuuden ymmärtämisen strategiat perustuvat prosessilukemiseen, jolla tarkoitetaan, että kaunokirjallisuutta luetaan eri vaiheissa, jolloin lukija pystyy hyödyntämään persoonallisia, affektiivisia, analyttisiä, tulkitsevia ja arvioivia lähestymistapoja. Prosessissa hyödynnetään myös ryhmän, tekstin ja lukijan välistä vuorovaikutusta (Toivonen 1990, 28 - 29).

Auli Koponen (1994) on kehittänyt teksti- ja lukijalähtöistä kirjallisuuden opetusmenetelmää edustavan VILKKA-strategian, jonka tarkoituksena on motivoida oppilaita kirjallisuuden tulkintaan. Siinä otetaan oppilas huomioon lukijana, mutta tehdään oikeutta myös tekstille eli pyritään saamaan tekstistä irti omaa tulkintaa. Strategian vaiheet ovat: virittäytyminen, informaatio (menetelmän selittäminen), lukeminen, keskustelu, kirjoittaminen ja arviointi. Menetelmää kokeiltiin hyvällä menestyksellä Turun kauppaoppilaitoksen opiskelijoilla. Strategia sekä paransi tekstinymmärtämistä että muutti asenteita kirjallisuudenopetusta kohtaan. (Koponen 1994, 4 - 11.)

VILKKA-strategiaa on kokeillut myös Kreetta Rantanen, joka selvitti sen soveltuvuutta ala-asteelle. Tutkimuksen tekstinä käytettiin Jukka Parkkisen Osku-kirjaa, jonka avulla selvitettiin, kuinka hyvin viidennen luokan oppilas ymmärsi Parkkisen sanaleikkiä. Tutkimuksen tuloksissa havaittiin, että kaikki 5.-luokkalaiset eivät yltäneet kirjailijan luomien sanaleikkien tasolle. Muuten tutkimuksella saatiin samansuuntaisia tuloksia kuin Koposen (1994) kokeilussa: VILKKA-strategian todettiin parantavan jonkin verran luetun ymmärtämistä ja

auttavan ennen kaikkea heikkoja lukijoita. (Rantanen 1996, 1, 70.)

Turussa on järjestetty lukemisen opettamisen kehittämiseen pyrkivä Muumi-projekti, jonka piirissä on ilmestynyt useita lukemisstrategioiden kehittelyitä. Ikosen ja Jalavan (1996) tutkimus liittyi Muumi-projektiin. Tutkimuksessaan he selvittivät, miten lukijat kokivat kokonaisteoksen lukemisen strategian avulla. Kokeilu perustui kymmenvaiheiseen KYMPPI-strategiaan, jonka vaiheet olivat motivointi, ennakointi, ongelmanratkaisu- ja väittely, miellekartta, pääajatuksen tulkinta, piirtäminen, draama, tulkinta, toivominen ja kirjeen kirjoittaminen. Tutkijoiden mukaan Kymppi-strategia auttoi eniten heikkoja lukijoita.

Muumi-projektiin kuului myös Tiina Riutan (1996) tutkimus, jossa kokeiltiin prosessilukemista 3.-luokalla. Tutkimus ei pyrkinyt varsinaisesti luomaan uutta vaan tuomaan uusimmat tutkimustulokset muumitekstien avulla lasten ulottuville. Strategia, jonka avulla tekstiä käsiteltiin, oli kooste aikaisemmista tutkimuksista. Sen vaiheet olivat informaation kertominen, ennakointi, selittäminen, kuvittaminen, jatkon keksiminen ja itsearviointi.

Kuten edellä käy ilmi, lukemisstrategiat voivat edistää myös kaunokirjallisuuden tulkintaa. Koska kielikuvien ymmärtäminen tapahtuu kuvallisen ajattelun kautta, tarkastelen seuraavaksi lähemmin niitä tutkimuksia, joissa on kokeiltu mielikuvien käyttöä lukemisstrategiana.

3.3.3.2 Mielikuvat lukemisstrategioissa

Kielen tulkinta perustuu ulkoisen maailman tuottamiin sisäisiin mielikuviin. Lapsi vertaa kuulemaansa kieltä mentaalisiin malleihin, jotka eivät ole sidoksissa kieleen vaan kokemuksiin. (Korpilahti 1994, 107.) Rakes, Rakes ja Smith (1995, 51) ovat sitä mieltä, että oppilas voi kuvallisen ajattelun avulla hyödyntää aikaisempia kokemuksiaan, tietojaan, kykyjään ja näkemyksiään ja antaa lukemalleen tekstille persoonallisen merkityksen. Fredericksin (1986, 78) mukaan kuvallinen ajattelu onkin lukijan päässä tapahtuvaa kuvien luomista, joka tapahtuu joko ennen lukemista, lukemisen aikana tai lukemisen jälkeen. Koska kielikuvat ovat nimensä mukaisesti kuvallista kielenainesta, joutuu lukija niiden tulkinnassa erityisesti hyödyntämään kuvallisen ajattelun taitojaan.

Mielikuviin perustuvaa oppimista on tutkittu suhteellisen paljon 70-luvulta lähtien. Erityisesti kuvallista ajattelua on hyödynnetty erityisryhmien

opetuksessa sekä suggestiopohjaisessa oppimisessa (ks. Lindh 1983). Tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisintä on keskittyä tarkastelemaan tutkimuksia, joissa on selvitetty, miten mielikuvaoppiminen edistää luetun ymmärtämistä.

Mielikuvatutkimuksissa on runsaasti pohdittu mielikuvataitojen ja lukemisen yhteyksiä. Tutkimuksilla on pyritty selvittämään, mihin lukemisen alueisiin mielikuvilla voidaan vaikuttaa sekä, onko yksilön kyvyllä tuottaa ja käsitellä visuaalisia mielikuvia merkittävää vaikutusta lukemiseen. Tulokset ovat Pykäläisen ja Ihatsun (1989, 17) mukaan olleet osittain ristiriitaisia: osa tutkimuksista on osoittanut mielikuvalukemisella olevan merkittäviä positiivisia tuloksia, toiset puolestaan näyttävät tulosten olevan vähäisiä, tai positiivisia tuloksia ei ole lainkaan. Gambrell ja Bales (1986, 455) ovat puolestaan eri tutkimusten perusteella päätyneet siihen johtopäätökseen, että kuvallisen ajattelun yhteys tekstin ymmärtämistaitoihin on ilmeinen.

Suomessa mielikuvien käyttöä tekstin ymmärtämisen apukeinona ovat tutkineet Pykäläinen ja Ihatsu (1989). He pyrkivät selvittämään, miten mielikuvien harjaannuttamisohjelma vaikuttaa mukautetussa opetuksessa olleiden 3. - 5.-luokkalaisten tekstin ymmärtämistaitoihin. Kokeilulla ei pystytty osoittamaan mielikuvakäsittelyn myönteisiä vaikutuksia tekstin ymmärtämiseen, mutta menetelmät koettiin tärkeiksi ja kokeilemisen arvoisiksi.

Sadoski on tutkinut mielikuvataitojen ja lukemisen yhteyksiä useaan eri otteeseen. Ensimmäisessä (1983) tutkimuksessa viidesluokkalaisten lukivat kertomuksen, jonka ohessa oli kolme kuvaa. Tuloksissa havaittiin, että oppilaat kertoivat eniten mielikuvia kertomuksen kliimaksista. Vuonna 1985 Sadoski suoritti uusintatutkimuksen edellisen tutkimuksen pohjalta. Tällä kertaa tutkimus suoritettiin kolmas- ja neljäsluokkalaisten ja ilman oheiskuvia. Kuten edellisessäkin tutkimuksessa, eniten raportoitiin mielikuvia kliimaksista. Mielikuvia esiintyi myös enemmän kuin edellisessä tutkimuksessa. Mielikuvien ja tekstin ymmärtämisen yhteydestä kertoi se, että mielikuvia käyttäneet oppilaat ymmärsivät enemmän kuin ne, jotka eivät kuvitelleet. (Sadoski 1983, 110 - 121; Sadoski 1985, 658 - 667.)

Gambrell ja Jawitz (1993) selvittivät, miten kuvallinen ajattelu ja tekstin kuvitus vaikuttavat tekstinymmärtämiseen ja mieleenpalautukseen. Tutkimuksen koehenkilöinä käytettiin neljäsluokkalaisten. Tulokset osoittivat kuvituksen ja mielikuvien erikseen käytettynä auttavan tekstin muistamista ja ymmärtämistä.

Tutkimuksen päälöytö oli kuitenkin se, että yhdessä käytettynä niiden vaikutus ymmärtämisen lisääjänä on väistämätön. (Gambrell & Jawitz 1993, 265 - 273.)

Mielikuviin perustuvaa lukemista on viime aikoina alettu yhä systemaattisemmin käyttää myös lukemisstrategioiden osana. Gambrellin, Kapinuksen ja Wilsonin (1987, 638) mukaan sekä kuvallista ajattelua että tekstin organisointitaitoja voidaan opettaa niille oppilaille, jotka eivät itse käytä niitä spontaanisti. Gambrell ja Bales (1986, 460 - 461) korostavat kuvallisen ajattelun auttavan ennen kaikkea heikkoja lukijoita. He esittävät, että kuvallinen ajattelu on tehokas strategia autettaessa heikkoja lukijoita arvioimaan omaa ymmärtämystään.

Gambrellin ym. (1987, 639) mukaan tekstinymmärtäminen ja mieleenpalauttaminen paranevat, kun oppilaat käyttävät mielikuvia. Tällöin he käyttävät enemmän energiaa tekstin informaation integroimiseen. Koska oppilaat kuitenkin käyttävät suhteellisen harvoin mielikuvia luonnostaan, heitä on syytä ohjata siihen. Gambrell ym. (1987, 638 - 642) kehittivätkin harjoitusohjelman, joka koostuu kolmesta vaiheesta: opettajan mallista, ohjatusta harjoittelusta ja yksilöllisestä harjoittelusta.

Rasinski (1988) on puolestaan kehittänyt kuvalliseen ajatteluun perustuvan strategian, joka soveltuu nuorille ja heikoille oppilaille. Mielikuvaharjoittelu aloitetaan mahdollisimman konkreettisista asioista, kuuntelutehtävistä ja piirroksista, joista siirrytään vähitellen laajempiin kertomuksiin ja keskusteluun. Ymmärtämistä testataan useina päivinä lukemisen jälkeen. Rasinskin mukaan mielikuvien tulisi auttaa muistissa säilymistä. (Rasinski 1988, 867 - 868.)

Kuvallista ajattelua lukemisen apuna tutkineen Harpin (1988, 588 - 589) mielestä mielikuvat liittävät lukemisen lapsen omiin kokemuksiin, ja näin lapsi voi kontrolloida omaa ymmärtämistään. Ymmärtämisprosessissa keskeisen tekijän muodostaa siis lukija kokemuksineen ja ominaisuuksineen. Seuraavassa luvussa tarkastelenkin lähemmin lukijan ominaisuuksia.

4 LAPSI LUKIJANA

4.1 Kognitiivinen ja kielellinen kehitys

Lukeminen ja kielen kuvallinen ymmärtäminen edellyttävät kielellistä luovuutta ja ajattelutoimintojen kehittyneisyyttä. Koska lukijan kehitystaso asettaa rajat sille, miten hän lukemaansa tulkitsee, on aiheellista tarkastella lapsen kognitiivista ja kielellistä kehitystä. Kielen kehitys on Piaget'n (1988, 105) mukaan yhteydessä muuhun kognitiiviseen kehitykseen. Myös Leiwo (1989, 111) on sitä mieltä, että kieltä koskevien intuitioiden ja päätelmien kehitys rinnastuu muiden käsitteiden ja ajattelutoimintojen kehitykseen.

Kognitiivinen kehitys laajassa mielessä tarkoittaa kaikkia yksilön elämän aikaisia muutoksia, joita tiedon vastaanottamisessa, käsittelemisessä ja välittämisessä tapahtuu (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 105). Kognitiivisen kehityksen tarkastelu liittyy oleellisesti ajattelutoimintoihin, älykkyyteen ja kokemusmaailmaa koskeviin mielikuviin. Kielen kehitys ei ole passiivista aikuisten mallien jäljittelyä, vaan toimintaa, jossa lapsi kognitiivisen kehitystasonsa mahdollistamissa rajoissa valikoi kuulemaansa kieltä ja pyrkii sitä aktiivisesti muokkaamaan (Lyytinen 1995, 105). Kognitiivinen kehitystaso asettaa siis rajat, jossa ymmärtäminen voi tapahtua.

Sveitsiläinen Piaget on tarkastellut kognitiivista kehitystä ajattelurakenteiden muutosten pohjalta ja esittänyt siitä toistaiseksi tunnetuimman teorian. Olennaista Piaget'n kognitiivisen kehityksen kuvauksessa on, että kussakin vaiheessa lapsi noudattaa tietynlaisia ajattelun ja toiminnan muotoja, jotka muuttuvat laadullisesti toisenlaisiksi seuraavassa kehitysvaiheessa. Ajattelu ei siirry tiettyinä ikä kautena nopeasti tasolta toiselle, vaan muutos on pitkäaikainen prosessi, jossa jokainen uusi kehityssaskel on riippuvainen edellisestä. (Piaget & Inhelder 1977, 150.) Ajattelun kehitystaso ei myöskään ole riippumaton yksilön kokemuksista vaan määräytyy iän lisäksi lapsen kokemusten kautta (Hautamäki 1995, 223).

Lapset käyvät kaikissa kulttuureissa samojen kehitysvaiheiden läpi, ja kehityskausi määrää lapsen oppimisen rajat. Kehitykseen vaikuttavat kypsyminen, kokemus fyysisestä ympäristöstä, toiminta sosiaalisessa ympäristössä ja yksilön itsensäätely eli tasapainottaminen. Uusi kausi rakentuu aina edelliselle vaiheelle. Piaget'n määrittelemät ikävaiheet ovat suuntaa antavia. Todellisuudessa vaiheiden saavutusiät voivat eri yksilöiden kohdalla vaihdella useita vuosia

(Hautamäki 1995, 241).

Ajattelun neljä pääkautta Jean Piaget'n mukaan ovat seuraavat:

1. sensomotorinen kausi
(n. 0 - 2v.)
2. esioperationaalinen kausi
(n. 2 - 6v.)
3. konkreettisten operaatioiden kausi
(n. 7 - 10v.)
4. formaalisten operaatioiden kausi
(n. 10 - 11v.)

(Piaget 1988, 102 - 109).

Tutkimukseen osallistuvat lapset ovat peruskoulun 6.-luokkalaisia, joten he ovat iältään 12 - 13-vuotiaita. Voidaan olettaa, että osa heistä on siirtynyt ajattelussaan formaalisten operaatioiden kaudelle. Hautamäki (1984) on kuitenkin tutkimustensa perusteella todennut, ettei pääosa ikäluokasta saavuta formaalien operaatioiden vaihetta edes peruskoulun loppuun mennessä, joten on hyvin todennäköistä, että osa tutkimushenkilöistä on edelleen konkreettisten operaatioiden tasolla.

Konkreettisten operaatioiden kehityskaudelle lapsi siirtyy yleensä kouluikänsä mennessä. Tällöin hän hallitsee konkreettisten asioiden käsittelyn, mutta ei pysty vielä täysin abstraktiin ajatteluun. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen myötä lapsi joutuu kosketuksiin uusien symbolien kanssa; nämä hänen on lajiteltava ja käsiteltävä uusiksi käyttökelpoisiksi käsitteiksi. Tämä vaatii Leiwon (1989, 119 - 120) mukaan analyttisiä ja synteettisiä ajattelutoimintoja ja kehittää samalla sisäistä puhetta, ajattelua. Ajattelun kehittymisen myötä myös lapsen vuorovaikutustaidot kehittyvät ja hän pystyy ilmaisemaan itseään kielellisesti (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 73).

Formaalien operaatioiden kaudella lapsi kykenee abstraktiin ja käsitteelliseen ajatteluun. Kehityskautta voidaan Sarmavuoren (1982, 122) mukaan kutsua myös abstraktisen kielen kaudeksi. Lapsi pystyy noudattamaan logiikan perussääntöjä ja tekemään päätelmiä ilman konkreetteja ajattelun kohteita. Luokittelun perustana voi olla myös täysin abstrakti käsite. Myös todellisuuden kanssa ristiriidassa olevat oletukset voidaan hyväksyä, ja nuori pystyy tietoisesti arvioimaan omaa päättelyään. Kieli kehittyy tällöin erityisesti sanojen merkityksen kannalta. (Hautamäki 1995, 232 - 238; Kuusinen & Korkiakangas

1995, 109; Takala 1980, 89.)

Koska kielikuvat perustuvat juuri sanojen merkitysten välisiin suhteisiin, voidaan olettaa, että lapsen kognitiivisella ja kielellisellä kehitystasolla on merkitystä siihen, miten hän kielikuvia ymmärtää.

4.2 Persoonallisuuden piirteet ja tulkitsijatyypit

Kaunokirjallinen teksti toimii elämysten ja kokemusten välittäjänä. Niinpä esimerkiksi runon tulkinnassa lukija käyttää tietojen ja taitojen lisäksi myös affektiivisia tekijöitä, kuten asenteita, motivaatiota ja tunteita. Lasten ja nuorten lukemistutkimukset osoittavat, että nuoret lukijat käyttävät kirjallisuutta elämysten hankkimiseen. Samaistumisen ja tunne-elämysten kokeminen on monen nuoren lukemista ohjaava tekijä. He käyttävät kirjallisuutta eläytyäkseen oman elämismaailmansa ongelmiin ja saadakseen ratkaisuja niihin kirjallisuudesta. Osalle lukeminen saattaa olla myös keino paeta reaali maailman ongelmia. (Saarinen 1986, 89 - 90.)

Lukija siis tulkitsee tekstiä oman elämismaailmansa kautta, mutta samalla tekstin merkitykset voivat auttaa lukijaa näkemään maailmansa uudella tavalla ja löytämään uusia merkityksiä (Oesch 1991, 109). Sevänen (1988, 21) on saksalaisen kirjallisuustieteilijän Schmidtin sosiologista kirjallisuustiedettä arvioi-
dessaan todennut, että kirjallisuutta harrastaessaan yksilöt etsivät yleensä vastauksia heille tärkeisiin maailmankatsomuksellisiin ja emotiivisiin ongelmiin, mutta samalla toteutuu yhteiskunnalle tai sen jollekin ryhmälle soveliaan subjektiivisen identiteetin muovautuminen.

Linnakylä (1988) on esittänyt Mathewsonin (1985) näkemyksen, jonka mukaan affektiiviset tekijät ovat ymmärtämis- ja tulkintatapahtumassa keskeisellä sijalla. Mathewsonin mukaan tulkintaan vaikuttavat merkittävästi arvot, uskomukset, kiinnostukset ja asenteet, samoin tunteet ja mielialat. Tekstit herättävät erilaisia tunteita: mielihyvää, pettymystä, häpeää ja jopa fyysisenä tuntuva nautintoa, tuskaa tai vihaa. (Linnakylä 1988, 61.) Lukija siis reagoi tekstiin kokemustensa lisäksi myös persoonallisuutensa varassa.

Lukijan persoonallisuuden piirteiden on osoitettu olevan yhteydessä lukijoiden tulkintatapahtumaan (ks. Nikki 1994). Persoonallisuus ilmenee erilaisina tulkintatapoina ja lukijatyyppeinä.

Kalevi Nikki (1994) selvitti, miten lukion toisen luokan odotushorisontit ja viiteryhvät vaikuttivat kirjallisten tekstien tulkintaan. Tulkittavana oli kaksi eri tyyppistä novellia, joiden arvottamisessa tulivat esille oppilaiden odotushorisontit ja siihen liittyvät tekijät. Sosiaalinen tausta oli yksi voimakkaasti selittävä tekijä: koulutettujen vanhempien lapset arvostivat tekstejä muita enemmän, ja he olivat myös muita kriittisempiä lukijoita. Myös persoonallisuudenpiirteiden vaikutus novellien vastaanottoon oli monipuolinen ja selkeä. Persoonallisuus vaikutti tulkintaan ideologioiden kautta. Esimerkiksi uskonnolliset ja moraaliset näkemykset aiheuttivat tekstin torjuntaa. (Nikki 1994, 15, 31 - 33, 37.) Myös toisessa lukiolaisten novellintulkintataitoja mittaavassa tutkimuksessaan (1996) Nikki havaitsi persoonallisuuden piirteiden vaikuttavan erityisesti tekstien torjuntaan.

Leena Kirstinä (1987) on puolestaan tutkinut, miten abiturientit tulkitsevat Andersenin satua Pieni tulitikkutyttö. Tutkimuksen perusteella löydettiin kolmenlaisia lukijatyyppejä, jotka Kirstinä (1987, 19 - 24) luokitteli seuraavasti:

- 1) todellisuuden lukija
- 2) sadun paloittelija
- 3) sadun selostaja.

Todellisuuden lukija ei käsittele juuri ollenkaan varsinaista tekstiä, vaan tarttuu johonkin tekstissä esiintyvään asiantilaan ja kehittelee siitä nykytodellisuuteen liittyvää problematiikkaa. Hän siis tulkitsee sadun vain osittain. *Sadun paloittelija* muistuttaa nykytodellisuuden lukijaa, mutta hän käsittelee satua yksityiskohdittain, jolloin painopiste on enemmän itse tekstissä kuin todellisuuden lukijalla. *Sadun selostaja* puolestaan selostaa tekstin kokonaisuudessaan ennen kuin ryhtyy ilmaisemaan käsityksiä sadun sanomasta. Selostajat myös erittelevät satua, ja osa saattaa pyrkiä analysoimaan tekstiä käsitteiden avulla. (Kirstinä 1987, 19 - 24.)

Cai Svenssonin väitöskirjassa esiintyivät samat lukijatyypit kuin Kirstinällä, vaikka hän nimesikin ne toisin. Todellisuuden lukijat vastaavat Svenssonin luokituksessa *temaattisia lukijoita*. Nämä osasivat ilmaista tekstin merkityksen yleispätevänä väitteenä, mutta pohjasivat sen vain osaan tekstiä ja johtivat sen taloudellisen, poliittisen tai sosiaalisen problematiikan pohjalta, joka tunnetaan entuudestaan. Svenssonin *symboliseen tulkintaan* ylsivät ne selostajat ja paloittelijat, jotka osasivat suhteuttaa tekstin osat kokonaisuuteen, löysivät pinnanalaisen merkityksen ja käyttivät apunaan tekstinanalyysin käsitteitä.

suomalaisten koululaisten novellin tulkintataitoja ja havaitsi, että ne, jotka harrastavat lukemista, suhtautuvat myönteisemmin uuteen tekstiin kuin lukemista harrastamattomat. He ovat valmiimpia ja avoimempia ottamaan vastaan erilaisen tekstin. Harrastuneisuus näkyi myös tulkintojen tekemisessä: ne, joilla oli tukena lukemisharrastuksesta saatuja kaunokirjallisia kokemuksia, osasivat löytää tarvittavat signaalit melko hyvin ja täydentää aukkoja. (Mustonen 1993, 200 - 202.)

Nikin (1994) tutkimuksessa lukemis- ja kirjoittamisharrastuksen yhteys novellien tulkintaan tuli niin ikään selkeästi esille. Tämä näkyi novellien arvottamisessa sekä kriittisessä suhtautumisessa tekstien sisältöihin. Harrastajat eivät samaistuneet novellien henkilöihin ja tapahtumiin niin helposti kuin lukemista harrastamattomat oppilaat. (Nikki 1994, 37.)

Vuosina 1990 - 1993 toteutetussa kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa lukijan aikaisempien lukukokemusten merkitys ilmeni myös selkeästi. Tutkimuksen mukaan suomalaiset lapset ovat kansainvälisesti verrattuna erittäin aktiivisia lukemisen harrastajia. Sekä 9-vuotiaiden että 14-vuotiaiden ryhmissä lukuharrastus oli yhteydessä lukutaitoon, sillä lukukokeissa menestyivät parhaiten vapaa-aikanaan aktiivisesti lukevat oppilaat. (Linnakylä 1995, 155 - 158.)

Mikä sitten selittää suomalaisten korkeaa lukemisaktiivisuutta? Suomalaisten korkeat saavutukset lukutaitotutkimuksissa nivoutuvat kiinteästi pohjoismaalaiseen lukemiskulttuuriin: Suomessa niin kuin muissakin Pohjoismaissa käytännöllisesti katsoen kaikki osaavat lukea, lehtiä ilmestyy runsaasti ja niitä luetaan paljon, kirjastot mahdollistavat luettavan hankkimisen ja lukeminen on varsin yleistä ja arvostettuakin (Eskola 1990, 18 - 21). Aktiivinen kirjojen lainaus samoin kuin kotona olevien kirjojen määrä ovat Linnakylän (1995, 160 - 164) mukaan yhteydessä lukemisharrastukseen. Lukemisaktiivisuutta selittää myös kotiintilattavien sanomalehtien määrä, joka on Suomessa huomattavan korkea.

Kansainvälisessä lukemistutkimuksessa 14-vuotialta kysyttiin myös, minkäaiheisia kirjoja he lukivat eniten. Suomalaiset nuoret lukivat eniten huumoria, romantiikkaa ja jännitystä sisältävää kirjallisuutta sekä kirjoja, jotka kertoivat seikkailuista, urheilusta tai musiikista. Runot kuuluivat kaunokirjallisuudet klassikoiden ja elämäkertojen kanssa vähiten luettujen kirjojen joukkoon. (Linnakylä 1995, 165.)

(Svensson 1986, 80, 89, 144 - 146.)

Tekstin tulkinnantapoja on tutkinut myös Sinikka Tuohimaa (1986), joka selvitti, millaisia tulkintoja kirjallisuuden opiskelijat tekevät erilaisista teksteistä. Hän selvitti odotushorisonttia ja maailmankuvaa kysymyksillä, jotka koskivat lukuharrastuksia, mieltymyksiä eri kirjallisuudenlajeihin sekä ennakko-odotuksia lyriikkaa kohtaan. Tulokset osoittivat runon aihepiirin, tematiikan ja kuvaston korreloivan epämiellyttävän kokemuksen ja alhaisen arvottamisen kanssa. Esimerkiksi kuolemaa tai yksinäisyyttä kuvaavat runot koettiin huonoiksi ja lukukokemukset kielteisiksi. Tutkimuksessa todettiin myös kirjailijoihin ja heidän teksteihinsä kohdistuvien ennakkoasenteiden vaikuttavan runojen tulkintaan. Ennakkoasenteita oli myös vaikea muuttaa. (Tuohimaa 1986, 87 - 88.)

Koska useat tutkimukset (esim. Linnakylä 1995; Mustonen 1993; ks. myös Paunonen 1983) osoittavat aikaisempien lukemisharrastusten ja sukupuolen olevan merkittävimpiä lukutapahtumaan vaikuttavia tekijöitä, käsittelen niihin liittyviä tutkimuksia tarkemmin.

4.3 Lukemisharrastus

Kuten odotushorisontin käsittelyn yhteydessä todettiin, lukemistapahtumaan ja uuteen lukemiskokemukseen heijastuvat kaikki siihenastiseen elämään sisältyvät seikat. Aikaisemmat tiedot ja kokemukset luovat pohjan, jolle lukemistapahtuma rakentuu. Eskolan (1990, 315) mukaan oppilaan lukemisharrastusta rajaavat hänen taustansa, aiemmat lukemismahdollisuudet sekä ilman kouluohjausta hankitut lukukokemukset. Aikaisempien kokemusten ja mieltymysten osuus lukemaan ohjaamisessa onkin tiedostettu peruskoulun opetussuunnitelmassa (ks lukua 3.2).

Myös uusimmat tutkimustulokset korostavat oppilaan taustan merkitystä. Kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa parhaiten menestyneet suomalaiset koulut olivat sellaisia, joissa painotettiin henkilökohtaiseen kiinnostukseen perustuvaa kirjallisuutta. Näissä kouluissa luetun ymmärtämistä myös syvennettiin käyttämällä hyväksi oppilaan aikaisempia kokemuksia ja mielikuvitusta sekä systemaattisia strategioita. (Linnakylä 1995, 136.)

Mustonen (1993) selvitti lisensiaatintutkimuksessaan suomalaisten ja ruotsin-

4.4 Lukijan sukupuoli

Sukupuolieroja on totuttu pitämään yhtenä tärkeimpänä lukutaitoeroja selittävänä tekijänä: yleisen käsityksen mukaan tytöt ovat parempia lukijoita kuin pojat. 90-luvun lukutaitotutkimus tukee tätä käsitystä. Suomalaisten oppilaiden tulokset osoittivat, että tytöt olivat selvästi parempia kuin pojat molempien ikäryhmien kokeissa. Suurin ero tyttöjen hyväksi oli kertovien tekstien tulkinnassa, asiatekstien ymmärtämisessä sen sijaan pojat olivat tyttöjen tasolla. (Linnakylä 1995, 107.)

Myös Vähäpassin (1987) luetun ymmärtämistutkimuksen tulokset puoltavat väitettä tyttöjen paremmuudesta. Tutkimuksen mukaan tyttöjen saamat tulokset ovat eri tekstilajeissa ja -tyypeissä johdonmukaisesti jonkin verran korkeammat kuin poikien. Paremman lukutaidon selittäjänä Vähäpassi (1987, 107) pitää tyttöjen aktiivisempaa lukemisharrastusta: harrastuksen myötä on myös luetun ymmärtämisen taito kasvanut.

Nikki (1996, 91) on lukiolaisten novellintulkintataitoja tutkiessaan päätenyt havaintoon, jonka mukaan sukupuolen vaikutus näkyy selkeimmin teksteistä pitämisessä. Erityisesti jos tekstien sisällöissä on mies- ja naiskulttuuria jakavaa ainesta, niiden sisällöt erottelevat sukupuolia.

Kaikki tutkimukset eivät kuitenkaan osoita tyttöjen olevan poikia parempia. Esimerkiksi ruotsalaisten lasten tulkintatapoja tutkinut Svensson (1986, 84) on väitöskirjassaan päätenyt havaintoon, ettei sukupuolella olisi merkitystä, kun tutkitaan sitä, tulkitseeko lukija tekstin symbolisesti vai kirjaimellisesti.

5 LAPSI TAITEEN TULKITSIJANA

5.1 Taiteenlajien vuorovaikutus

Kuten aiemmin todettiin, peruskoulun opetussuunnitelma on ottanut tavoitteekseen etsiä sanataiteen yhteyttä muihin taiteisiin (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 43). Kun lapsi tulkitsee taideteosta, hänen tietonsa ja kokemuksensa aikaisemmista taideteoksista ovat vaikuttamassa tulkintatapahtumaan. Hyvönen (1995, 141) on esimerkiksi musiikin tulkinnasta todennut seuraavasti: "Se, miten kuuntelija hahmottaa musiikkia ja mitä hän siinä kuulee, riippuu hänen mielessään olevista skeemoista, eli siitä, miten aikaisemmat musiikkikokemukset ovat siellä esittyneinä. Ulkoinen ja sisäinen maailma ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa: sisäiset representaatiot muuttuvat ulkomaailmasta saatujen kokemusten vaikutuksesta ja ulkomaailma koetaan sisäisten representaatioiden kehyksessä."

Mutta eivät ainoastaan taiteenlajin sisäiset kokemukset vaikuta uusiin kokemuksiin, vaan myös eri taideaineilla on yhtymäkohtia toisiinsa. Niemi (1983) onkin todennut, että jokaisella taiteenlajilla on oma itsenäinen kehityksensä ja oma sisäinen rakenteensa, mutta se ei estä niiden kohtaamista. Nimenomaan yhteyksien tutkimisen kautta on mahdollista lähestyä kysymystä, mitä aikamme ihminen taidetta vastaanottaessaan kokee ja miten hänen eri taiteiden kokemuksensa saattavat tukea toisiaan. (Niemi 1983, 10 - 11.)

Taide siis vaikuttaa taiteenlajin sisäisten kokemusten lisäksi taidelajista toiseen. Tämän vuoksi on hyödyllistä laajentaa tarkastelukulmaa sanataiteen lisäksi muiden taiteiden tutkimuksiin. Tarkastelussa keskityn erityisesti sellaisiin tutkimuksiin, joiden näkökulma liittyy kuvalliseen ajatteluun.

Marjatta Saarnivaara (1993) selvitti tutkimuksessaan, miten lapset ymmärtävät kuvataidetta. "Lapsi taiteen tulkitsijana" -tutkimuksen aineisto koostui neljäkymmenenviiden 10 - 12-vuotiaan oppilaan haastatteluista, joiden kohteena oli neljätoista erityyppistä taidekuvaa. Tutkimuksessa selvitettiin puhetapoja, joilla lapset jäsentävät taidetta, taiteen tekemistä ja omaa suhdettaan taiteeseen. Puhetapoja erittelemällä Saarnivaara pyrki hahmottamaan lasten ajatus- ja toimintatapoja ja miettimään niiden merkitystä taidekasvatuksen kannalta. Tarkoituksena oli siis tuottaa tietoa, jota opettajat ja taidekasvattajat voivat käyttää opetuksensa perustana. Tutkimuksella ei pyritty luokittelemaan yksilöitä kategorioihin, vaan tarkoituksena oli ymmärtää eri tulkitsijatyyppejä.

Saarnivaaran mukaan lasten mukana ollessa onkin tärkeämpää kiinnittää huomiota siihen, miten teosta tulkitaan, kuin itse tulkintojen oikeellisuuteen. (Saarnivaara 1993, 1, 7, 88.)

Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle ajatuksesta, jonka mukaan lapset pitävät realistisesta taiteesta. Siihen myös päädyttiin, että lapset odottavat taideteokselta näköisyyttä ja illuusion täydellisyyttä: Katsojan käsityksen mukaan taideteoksen tehtävänä on reaalimaailman ilmiöiden aito kuvaaminen eli todellisuuden rehellinen ja vilpitön jäljitteleminen. Onnistunutta taideteosta arvioidaan aitoudella, sillä se sisältää arvion aiheen totuudellisuudesta ja kuvauksen luonnollisuudesta ja selkeydestä. Sen suhteen, miten tulkita ja ymmärtää realistisesta poikkeavaa taidetta, lapset jakaantuivat kahteen pääkategoriaan: niihin, jotka eivät ymmärrä lainkaan ja niihin, jotka pitävät sitä omassa sarjassaan hyvänä. Abstraktin taiteen tulkinta vaati uudenlaisen katsomistavan tullakseen ymmärretyksi. Uuden näkemistävän taustalla on muuttunut käsitys todellisuudesta: kuvauksen kohteena on nyt aineellisen todellisuuden sijasta sisäinen. Samat piirteet nähdään uudella tavalla ja ne saavat uuden merkityksen. (Saarnivaara 1993, 43, 72, 99.)

Kuvataiteen lisäksi myös musiikilla on yhtymäkohtia kielen kuvallisuuteen. Kurkelan (1990, 15) mukaan musiikin kuvallisuus tulee ilmi kuuntelutapahtumassa: mielikuvitus kohoaa merkittävään asemaan silloin, kun siirrymme äänten primaariominaisuuksien maailmasta niihin mahdollisiin maailmoihin, joissa musiikki ilmaisee, puhuttelee ja koskettaa.

Reichling (1990) on selvittänyt musiikin ja mielikuvien välistä suhdetta analysoimalla kuvittelu-käsitteen käyttöä eri tutkijoilla. Niiden pohjalta hän on löytänyt neljä konseptiota, jotka esiintyvät erilaisina yhdistelminä mielikuvituksen käsitteessä. Nämä - intuitio, havaitseminen, ajatteleminen ja tunteminen - ovat aineksina Reichlingin erottamissa kolmessa kuvittelun tyypissä, jotka noudattavat yksilön kehityksen mukaista järjestystä. (Reichling 1990, 282 - 287.)

Fantasiaa eli maagista kuvittelua (fantasy or magical imagination) esiintyy alle koulu-ikäisillä lapsilla. Näille on tyypillistä toden ja kuvittelun sekoittaminen. Sen vuoksi musiikin kuuntelun tulisikin Reichlingin mukaan tämän ikäisillä lapsilla olla mahdollisimman vapaata ja kuvittelua sallivaa. (Reichling 1990, 287 - 288.)

Toisen kuvittelutyypin Reichling on nimennyt toistavaksi tai kirjaimelliseksi kuvitteluksi (reproductive or literal imagination). Tämä tyyppi on vallitseva 6 - 12-vuotiailla lapsilla, joille on tyypillistä kuvitella objektit sellaisina kuin ne esiintyvät todellisuudessa. Tässä vaiheessa lapsi fantasian asemesta kiinnittää huomionsa säännönmukaisuuksiin ja järjenumukaisiin ilmiöihin. Reichling viittaa Gardnerin tutkimuksiin ja toteaa, että lapsen on mahdotonta kuvitella metaforan ilmaisemaa suhdetta, sillä hän näkee vain kirjaimellisen merkityksen. Lapsi ei myöskään kykene analogiseen ajatteluun. Musiikin kuuntelun opetuksessa kuvittelu tulisikin Reichlingin mukaan liittää säveltäjän elämäkertoihin, historiallisiin tapahtumiin ja muihin todenmukaisiin seikkoihin. (Reichling 1990, 288 - 289.)

Kolmas Reichlingin erottama tyyppi on metaforinen ja paradoksaalinen kuvittelu (metaphorical and paradoxical imagination), joka kehittyy nuoruusiästä alkaen, kun intuitio yhdistyy muihin kuvittelun elementteihin. Tällöin mahdollistuu taiteen merkityskerrostumien tajuaminen ja niiden välillä olevien ristiriitojen kokeminen haasteena, joka johtaa ymmärtämisen elämykseen. Metaforinen ja paradoksaalinen kuvittelu on erotettavissa myös selvästi erotettaviksi alalajeiksi. Metaforisen ajattelun avulla rakennetaan tunnemerkit. Paradoksaalinen kuvittelu käsittelee irrationaalisia alueita, joiden kohdalla on mahdoton löytää perimmäisiä ratkaisuja. (Reichling 1990, 289 - 290.)

Leena Hyvösen (1995) lasten kuuntelutapahtumaa tutkivassa väitöskirjassa musiikin ja kuvallisen ajattelun yhteys tuli myös esille. Tutkimuksessaan Hyvönen laati Mayerin näkemyksiin pohjautuen musiikin merkitysilmausluokituksen, joka on seuraavanlainen:

1. Formaalin. Musiikin koetut merkitykset liittyvät musiikin elementteihin.
2. Kineettis-ekspressiivinen. Musiikki koetaan affektiivis-emotionaalisten elämysten kautta.
3. Referentiaalinen. Musiikki herättää mielikuvia, jotka viittaavat ulkopuolisen maailman tapahtumiin.

Ala-asteen oppilaille tekemänsä empiirisen kokeen perusteella Hyvönen löysi kaikki kolme kategoriaa. Noin 42% merkitysilmauksista oli kineettis-ekspressiivisiä, loput jakaantuivat suurin piirtein tasan formaaliseen ja referentiaaliseen luokkaan. Merkityskategorioiden valikoitumisen yhteydet

musiikkikoulutukseen ja sukupuoleen olivat erittäin merkitseviä. Tyttöillä, musiikkiluokkalaisilla ja soittoa harrastavilla ilmaisut painottuivat kineettis-ekspressiiviselle alueelle. Sen sijaan poikien, ei-soittajien ja tavallisilla luokilla opiskelevien ilmaisut sijoittuivat referentiaalisille, mielikuvallisille alueille. (Hyvönen 1995.)

5.2 Sanataide

5.2.1 Runo taideteoksena

Aristoteleen ajoista lähtien sanataidetta on luokiteltu alalajeiksi. Nykyiset luokittelut pohjautuvat yleensä juuri Aristoteleen luokitteluun. Tavallisesti kirjallinen ilmaisu jaetaan kolmeen päämuotoon: lyriikkaan eli runouteen, epiikkaan eli kertomakirjallisuuteen ja draamaan eli näytelmäkirjallisuuteen (esim. Lyytikäinen 1990, 13, 27). Koska tutkimuksessa käytettävät tekstit ovat runoja, käsittelen sanataiteen lajeista tarkemmin lyriikkaa.

Rikaman (1978, 70) mukaan lyriikka on sekä subjektiivisempää että kielen normeista ja kieliopillisista säännöistä riippumattomampaa kuin epiikka ja draama. Siinä sanotaan paljon lyhyessä ajassa ja pienessä tilassa. Runo onkin tyypillisesti suhteellisen lyhyt teksti, mistä seuraa, että se on helposti tarkasteltavissa kokonaisuutena toisin kuin novelli tai romaani. (Tarmio & Tarmio 1988, 242.) Runoille on ominaista myöskin se, että ne eivät ilmaise ajatustaan suoraan, vaan ovat monimerkityksisiä ja vertauskuvallisia tekstejä (Palmgren 1986, 345).

Runo syntyy kokonaisuuden ja osien yhteisvaikutuksesta, jolloin jokainen sana, sanojen yhdessä luoma kuva, äänteellinen vivahde ja rytmin käänne on kokonaisuutta luova tekijä. Runo on siis merkityskokonaisuus, jossa jokainen sana, lause, säe tai säkeistö saa lopullisen merkityksensä osana kokonaisuutta. Tällainen merkitystihentymä voi syntyä vain silloin, kun käytetään hyväksi kaikkia kielen ilmaisumahdollisuuksia. Jokaisen yksittäisen sanan, tavun ja äänneen on sovittava kokonaisuuteen. (Rikama 1978, 70; Tarmio & Tarmio 1988, 242.)

Myös sanojen merkityssisältö on runossa yleensä rikkaampi kuin muussa kielenkäytössä, sillä runossa sanoilla on runsaasti sivumerkityksiä. Näiden ansiosta runoteksti on merkitykseltään tiheää: se puhuu normaalia tekstiä

enemmän rivien välissä. (Rikama 1978, 75.) Merkityksen tiheys ja ajatusten epäsuora ilmaus voivat johtaa kuitenkin siihen, että runo koetaan ylitsepääsemättömän vaikeaksi, varsinkin jos sen sisältöä ei ymmärretä heti ensimmäisen lukukerran jälkeen. Mutta Laitisen (1978, 19) mukaan runo ei ole kertakäyttötuote. Sen ääreen on palattava, jos haluaa saada siitä jotain.

Runo puhuu siis monin tavoin omaa kieltään. Sen kieli on tiiviimpää, kerrostuneempaa ja monimerkityksisempää ja useammille tahoille viittaavaa kuin arkikieli. Jokaisella sanalla on oma merkityksensä ja keskitetty muotonsa, joka on tulkittava. Tästä johtuu paljolti runon vaikeus, mutta siinä piilee myös sen rikkaus. (Laitinen 1978, 34.)

Usein runo valaisee tietyn ainutkertaisen tuokion ja siihen liittyvän tunnelman. Tätä voi nimittää runollisuudeksi. Runo ei ole kuitenkaan pelkästään tunnelmaisuus, vaan lyyrisimmilläänkin se merkitsee jotain, eli sillä on tietty tulkittavissa oleva ajatussisältö. Runon sisältöä ei voi kuitenkaan rajoittaa: se voi olla pieni tarina, dramaattinen tapahtuma tai pelkkä oivallus. Runon ytimenä on sen sijaan jokin sinänsä merkitsevä kokemus, tunne tai asenne. (Rikama 1978, 70.) Näin runo puhuu lukijalleen sanojen ja ajatusten kautta. Se pyrkii mahdollisimman tarkasti ilmaisemaan asenteiden, tunteiden ja niiden tulkintojen vivahteet. Hyvä runo puhuukin sellaisesta, mistä ei millään muulla ilmaisuvälineellä voida kertoa (Ahti & Toivonen 1988, 13, 141).

Runous käyttää ilmaisukeinonaan kielen erityispiirteitä, kuten rytmiä, sointia ja kuvallisuutta. Koska kielikuvat rakentuvat nimen omaan kielen kuvallisuuden varaan, tarkastelen seuraavaksi lähemmin runon kuvallisuutta.

5.2.2 Runon kuvallisuus

Vaikka kuvallista ilmaisua esiintyy lähes kaikessa kielenkäytössä, sen käyttö on runoudessa kuitenkin erikoisasemassa. Runossa kuvallisuus liittyy kirjailijan tavoitteeseen ilmaista ajatukset ja elämykset havainnollisina sekä tavoittaa koetulle, aistitulle ja tunnetulle tarkalleen sopiva vastine (Palmgren 1986, 345). Kuvakieli pyrkii siis jatkuvasti ilmaisemaan todellisuutta uudella tavalla ja rikkomään sanojen kaavoittuneita merkityksiä. Juuri tämän vuoksi lyriikkaa onkin sanottu kielen kasvukärjeksi ja tuntosarviksi. (Rikama 1978, 76; Viikari 1990, 44.)

Palmgrenin (1986, 108) mukaan kuvallisuudella tarkoitetaan sanonnan kiteyttämistä, jolloin vähin sanoin voi sanoa paljon. Heiskanen-Mäkelä (1988, 8) puolestaan määrittelee kielikuvan niin, että se on “kuvamielle, joka syntyy lukijassa kielen vaikutuksesta joko välillisesti - viitatessa asioihin, jotka normaalisti synnyttävät aistielämyksiä - tai välittömästi näiden elämysten kuvaamisella”. Myös perinteiset runousopit määrittelevät kielikuvan vakiintuneesti niin, että kuva on mikä tahansa ilmaus, mikä kielen välityksellä vetoaa aisteihin (Viksten 1980, 32). Tarmion ja Tarmion (1988, 245) mukaan kuva voi tosin vedota astiemme lisäksi myös tunteisiimme tai järkeemme.

Kielikuvat siis ilmaisevat asian yleensä konkreettisesti ja synnyttävät eläviä aistimuksia. Ne korvaavat jonkin abstraktin tai konkreetin käsitteen kuvalla, joka synnyttää uusia merkityssuhteita ja sivumerkityksiä, konnotaatioita. Näin ne jättävät mielikuvitukselle ja tulkinnalle enemmän liikkumavaraa kuin käsitteelliset ilmaukset ja lisäävät siten myös ilmaisun merkityspitoisuutta. Kuvat myös ilmaisevat monia asioita yhtäaikaan. Siten ne tuovat runoon monikerroksisuutta ja monimerkityksisyyttä. (Kirstinä, Panhelainen, Uusi-Hallila & Vähäpassi 1995, 127 - 128; Rikama 1978, 76; Tarmio & Tarmio 1988, 245.)

Palmgrenin (1986, 346) mukaan runokuvien on oltava tarkoituksenmukaisia siinä tekstiyhteydessä, missä ne kulloinkin esiintyvät. Samoin niiden on oltava johdonmukaisia. Hyvä kuvakieli onkin Kirstinän ym. (1995, 127) mukaan elävää, tuoretta ja yllättävää, mutta silti johdonmukaista. Mutta kuvallisuus ei rajoitu vain yksittäisiin tekstiyhteyksiin, sillä runo voi myös kokonaisuudessaan olla kuva (Tarmio & Tarmio 1988, 245).

Mikä on sitten kielikuvien tehtävä? Laitisen (1978, 33) mukaan runoilija pystyy kuvien avulla saamaan esiin asioita, joita hän ei kertaakaan suoraan mainitse. Näin ne toimivat runon merkityksen välittäjänä. Kuvat ovatkin erityisen keskeisiä runon tulkinnassa, sillä ne muodostavat lähtökohdan sen merkityksen selvittelylle (Heiskanen-Mäkelä 1988, 7). Tärkeää on, että kuvakielen tulkinnassa ei kuitenkaan kiirehdiä tekemään yleistyksiä, sillä kuva ei pakota luopumaan kirjaimellisesta merkityksestä, vaan päinvastoin se kutsuu lukijaa viipymään siinä, mitä kirjaimellisesti sanotaan. Tällä tavoin se pyrkii hidastamaan lukuprosessia ja estämään liian nopeat yleistyksset. (Viikari 1990, 74, 77.)

Perinteiselle runolle on ominaista, että sen kuvat ovat paljon suuremmassa määrin alistettu ajatusainekselle kuin modernissa ilmaisus. Modernin runon kieli onkin muuttunut perinteiseen runouteen verrattuna yhä vertauskuvallisemmaksi

monella tasolla. (Viksten 1980, 36 - 37.)

Runokuviiin kuuluvat *vertaus*, *metafora* eli lyhennetty vertaus, *personifikaatio* eli elottoman elollistuminen sekä *symboli*, *metonymia*, *allegoria*, *eufemismi* ja *synekdomia* eli puhekuvio, jossa käsite tai esine ilmaistaan toisella samantapaisella käsitteellä (Heiskanen-Mäkelä 1988, 7 - 9; Kupiainen 1972, 59 - 61; Rikama 1978, 75). Tutkimukseen valituissa runoissa esiintyvät kielikuvat ovat vertaus, metafora ja personifikaatio. Sen vuoksi esittelenkin tarkemmin nämä kolme kielikuvaa.

5.2.3 Kielikuvien luokittelu

5.2.3.1 Vertaus

Nimensä mukaisesti vertaus on kielikuva, joka ilmaisee kuvattavan vertaamalla sitä johonkin toiseen (Palmgren 1986, 109; Rikama 1978, 74). Heiskanen-Mäkelä (1988, 8) puolestaan määrittelee vertauksen niin, että siinä asiat, jotka välittömän kielikuvan avulla vain implikoidusti rinnastetaan, esitetään suoraan jossain suhteessa samanlaisiksi. Vertaus tapahtuu yleensä *kuin-* tai *niinkuin-*sanaa käyttämällä.

On katkeruuteni *niinkuin sammalkaihi*
syvän lammen silmäkalvolla samealla.
Viha viiltävin hampain *niinkuin petokala*
on väijyksissä mieleni pinnan alla.

(Uno Kailas: Noli me tangere.)

Palmgrenin (1986, 110) mukaan vertausten kaavamainen muoto tekee niistä runsaasti käytettyinä monotonista runokieltä. Ehkä tämän vuoksi moderni runous ei olekaan suosinut vertauksia. Sen sijaan se käyttää kuvallisuuden pyrkimyksissään ensisijaisesti metaforaa.

5.2.3.2 Metafora

Perinteisessä runousopissa metafora määritellään nimityksen siirroksi: metafora syntyy, kun asialle annetaan nimi, joka varsinaisesti kuuluu jollekin muulle (Aristoteles 1994, 55). Metafora eroaa vertauksesta siten, että siinä asiat

samaistetaan toisiinsa ilman *kuin* sanaa (Laitinen 1978, 31). Tavallinen puhekieli on täynnä kuluneita metaforia, jotka ovat niin vakiintuneita, ettei niiden kuvallisuutta juuri huomatakaan, esimerkiksi *lähteen silmä, sillan korva, ajan hammas*.

Runoudessa esiintyvissä metaforissa asiat samaistetaan niin, että niistä muodostuu uudella tavalla ilmaiseva, usein varsin hätkähdyttävä miellelyhtymä. Metaforan avulla ilmaistaan ja opitaan ymmärtämään jotain uutta kuvatusta asiasta. (Heiskanen-Mäkelä 1988, 8.) Yleensä metafora onkin kuvana uusi ja ennenkäyttämätön sekä kirjailijan persoonallinen ja omaperäinen luonnehdinta kuvattavasta. Sen vuoksi metaforan on katsottu olevan sanataiteen keskeinen kieltä luova keino. (Palmgren 1986, 114.)

*Taivaan sininen pelto
myrskyöiden syväksi kyntämä,
kasvaa tähtien hopeakauraa,
kylmän pellon harvaa kauraa.
ken tarttuu kuun terävään sirppiin?*

(Katri Vala: Yötaivas.)

Metafora on monimielinen, koska se sisältää useita mielteitä, sivumerkityksiä. Metaforat perustuvat eri ilmiöiden välillä havaittavaan samankaltaisuuteen. (Kirstinä ym. 1995, 126 - 127.) Kun vertaus ilmaisee kuvattavasta olennaiset piirteet rinnastamalla ja vertaamalla sitä toisiin ilmiöihin, metaforassa yhteys on kiinteämpi: kuva asetetaan välittömästi ja vertaamatta kuvattavan paikalle. Tällöin tapahtuu erikoislaatuinen merkityksenvaihto. (Palmgren 1986, 111 - 112.) Merkityksen siirtyminen voi Aristoteleen (1994, 55) mukaan tapahtua kolmella tavalla: yksityisestä erityiseen, erityisestä yksityiseen tai analogian kautta.

Metafora ei ole kuitenkaan sellainen kuvailmaisuus, joka voi käyttää sanoja missä tahansa merkityksessä. Käytettyjen sanojen ja kuvaavien luonnehdintojen pitää olla itsessään monimielisiä. Metafora merkitseekin enemmän kuin se suoraan sanoo: sillä on piilosisältö, koska se on epäsuora monimerkityksellinen kuvailmaisuus. Monimieliset kuvailmaisut herättävät vastaanottajassa monia miellelyhtymiä ja jättävät aina epävarmuuden siitä, mikä vaihtoehto on sopivin. (Palmgren 1986, 114.) Metafora on lukijalle siis välitön haaste: runossa ei ole mieltä, ellei havaita missä suhteessa ja kenen kannalta verrattavat asiat vastaavat toisiaan (Viikari 1990, 82).

5.2.3.3 Personifikaatio

Personifikaatio tarkoittaa sitä, että eloton esitetään elollisena. Esineelle tai asialle annetaan ihmisen ominaisuuksia. (Kirstinä ym. 1995, 126; Kupiainen 1972, 60; Rikama 1978,75.) Palmgrenin (1986, 119) mukaan personifikaatio voi tarkoittaa myös luonnon ihmillistämistä siten, että se pannaan toimimaan ikään kuin sillä olisi henkilöllisyys. Kyse voi olla runon minän tai kokevan minän emootioiden ja ajatusten projisoimisesta esimerkiksi maisemaan.

Keltainen sumu joka hankaa selkäänsä ikkunaruutuihin,
keltainen savu joka hankaa kuonoaan ikkunaruutuihin
nuoli kielensä illan nurkkiin,
viivytteli katuojien lätkköjen yllä
antaen noen pudota savitorvista selkäänsä,
liukuen pitkin pengertä, hypähti äkkiä,
ja huomatussaan että oli pehmeä lokakuun yö,
kiertyi kerran talon ympäri, ja vaipui uneen.

(T.S. Elliot: Autio maa.)

Vanhemmassa runoudessa personifikaatio on ollut naivin tyylin ja ajattelutavan piirre. Tällaista suosii varsinkin kansanrunous, satu ja lapsille tarkoitettu kirjallisuus mutta jossain määrin myös rakkausruno. (Palmgren 1986, 120.)

5.2.4 Kielikuvien ymmärtäminen

Usein puhutaan runojen lukemisen ja ymmärtämisen vaikeudesta. Runo voi olla vaikea siksi, että siltä puuttuu tausta eli sen kuvilla ei ole vastapuolia todellisuudessa. Sen sijaan runo on viritetty fantasiaan. (Viksten 1980, 39.) Lukija voi kokea, että runo on tietyllä tavalla kaunis, sanat ja kuvat ovat kauniita, mutta sen epämääräisyys jää häiritsemään. Lukija kokee, että on sanottu jotain merkityksellistä, mutta liian yksityistä ja persoonallista, jotta kokemukseen pääsisi mukaan. Kieli ja lukijan kokemukset eivät peitä toisiaan. (Viksten 1980, 40.)

Mitä sitten lukija tekee havaitessaan runon käyttävän sanoja normaalikäytöstä poikkeavalla tavalla? Benjamin Hrushovskin (1984) viitekehysanalyysi esittää lukijan aikaisempien tietojen ja kokemusten vaikuttavan tulkintaan. Näkemys rinnastuu konstruktivistiseen näkemykseen lukijan ja tekstin vuorovaikutuksesta. Yhdistävä tekijä on käsitys siitä, ettei lukija lähesty tekstiä tyhjin käsin, vaan hän suhteuttaa tekstin aikaisempaan kokemusmaailmaansa, johon

luonnollisesti kuuluvat myös kirjallisuus ja kulttuuri kokonaisuudessaan.

Kun lukija alkaa lukea runoa, hänellä on aikaisempia kokemuksia esimerkiksi runon aihepiiristä ja teemasta. Runon tulkinnaksi ei Viikarin (1990, 74) mukaan kuitenkaan riitä sen rakenneperiaatteen tunnistaminen eikä myöskään sen aiheen toteaminen. Kuitenkin ne toimivat tiettyinä entuudestaan tuttuna mallina tai viitekehyksenä, johon hän voi uutta runoa verrata. Hrushovskin (1984, 11) mukaan viitekehykset jäsentävät tien teoksen teeman, joten ne toimivat runon keskeisinä merkityksen yksikköinä. Lukija yhdistelee teoksen aineksia toisiinsa viitekehyksiksi ja näin ne rakentavat siltaa maailman ja luonnollisen kielen välille.

Myös Fawson (1994, 679) korostaa etukäteistiedon merkitystä kielikuvien ymmärtämisprosessissa. Hänen mukaansa metaforan ja vertauksen ymmärtäminen sekä rakenteellisessa että kuvallisessa mielessä on merkittävä osa tekstinymmärtämistä. Fawson onkin kehittänyt strategian, jonka avulla voidaan kehittää metaforisen tekstin ymmärtämistä. Tämä niin kutsuttu SCAT-tekniikka (a Salient Characteristic Analysis Technique) perustuu aikaisemman tietovaraston hyödyntämiseen. Oppilaat määrittelevät metaforassa esiintyvien sanojen ominaisuudet ja etsivät tämän jälkeen piirteet, jotka ovat yhteisiä. Yhteisten piirteiden kartoittaminen auttaa hahmottamaan metaforan luonnetta. (Fawson 1994, 679 - 680.)

6 TUTKIMUSPROSESSI

6.1 Laadullinen tutkimusote

6.1.1 Tutkimusmenetelmän kuvailua

Laadullinen tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä. Laadullisen tiedon avulla pyritään ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja ilmiön prosessin kuvaukseen. Laadulliselle tiedolle on ominaista myös se, että se on symbolista, yhteyteensä kätkeytyvää, arvoituksellista ja ajatuksia herättävää. (Syrjälä & Numminen 1988, 51.)

Niinistö (1981, 19) on todennut, että tutkimusmenetelmät tulee valita tutkittavan ilmiön mukaan. Myös Varto (1992, 98) korostaa, että jokainen tutkimus ja jokainen tutkimuskohde edellyttää oman menetelmänsä, joka motivoituu tutkimuskohteesta. Koska tämä tutkimus pyrkii kielikuvien tulkintatapahtuman kuvaamiseen, on luonnollista, että tutkimusmenetelmä on laadullinen. Vain laadullinen tieto pystyy kuvaamaan syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti ymmärtämisprosessia. Alasuutarin (1994, 28 - 29) mukaan laadulliselle aineistolle on ominaista juuri se, että sitä tarkastellaan kokonaisuutena ja sen ajatellaan valottavan sisäisesti loogisen kokonaisuuden rakennetta.

Laadullinen tutkimusote on taustafilosofialtaan hermeneuttinen eli tulkinnallinen. Pyrkimyksenä on saada kokonaisvaltaista empiiristä tietoa siten, että myös laadulliset seikat ja yksityiskohdat tulevat huomioituksi (Huttunen 1994, 140). Tavoitteena ei ole positivistinen kausaalinen selittäminen vaan syvempi ja laajempi ymmärrys. Ymmärtämisellä pyritään ilmiöiden merkitysten oivaltamiseen. Varton (1992, 56) mukaan merkitykset ilmenevät suhteina, jotka tutkijan on tulkittava. Tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden aukikerimistä. Tulkintaa on seurattava ymmärtäminen eli tutkijan on yhdistettävä tulkinnassa esille tulevat osat kokonaisuudeksi. (Varto 1992, 64.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi toimia ulkopuolisena tarkkailijana, koska hän on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Tutkijalle ja tutkittavalle muodostuu samanlaisia ja erilaisia merkityksiä, joiden avulla he ymmärtävät maailmaa. (Varto 1992, 26.)

Laadullisessa analyysissä on kaksi vaihetta: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. Tutkijan tehtävänä on pelkistää aineistosta kumpuavat raakahavainnot laajemmiksi havainnoiksi. Havainnot yhdistämällä tuotetun havainnon pitää päteä poikkeuksetta kaikkiin raakahavaintoihin. Usein tämä johtaa abstraktiotason nostamiseen, teoreettisen viitekehyksen tai ainakin näkökulman jonkinlaiseen muuttumiseen. Toinen vaihe laadullisessa analyysissä on arvoituksen ratkaiseminen, joka tarkoittaa sitä, että pelkistetyt havainnot tulkitaan muun tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa. Koska ilmiöitä ei voi sellaisenaan havaita, tutkijan on itse tuotava ne esiin. (Alasuutari 1994, 30 - 31, 33, 37.)

Merkitystulkintojen tekemisen johtolankoina laadullisessa tutkimuksessa käytetään yksittäisiä viittauksia aineistoon. Tulkintojen pohjana voivat olla myös yksittäistapaukset, jotka antavat tulkintavihjeitä tai kuvaavat tehtyä tulkintaa. (Alasuutari 1994, 43.) Tapaus on käyttökelpoinen silloin, kun halutaan ymmärtää jotain tiettyä ihmistä, erityistä ongelmaa tai ainutlaatuista tilannetta syvällisesti (Patton 1990, 54).

Tässä tutkimuksessa yksittäisiä viittauksia käytetään apuna pyrittäessä selvittämään niitä ajatuksia, käsityksiä ja mielipiteitä, joita kielen kuvallinen käyttö lapsissa herättää. Näin myös lukijalla on mahdollisuus seurata lasten ajattelun perusteita ja sitä miten tutkimus rakentuu.

6.1.2 Tutkimusmetodi

Tutkimusmetodi koostuu niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja (Alasuutari 1989, 33). Koska tämä tutkimus pyrkii selvittämään lukijoiden ajatuksia ja tekemään ymmärrettäväksi tulkintatapahtumassa vaikuttavia sisällöllisiä tekijöitä, täytyi tutkimukselle valita sellainen metodi, jolla päästään käsiksi nimenomaan aineiston sisältöön. Alasuutarin (1994, 73) mukaan tutkimuksen metodin tulee olla sellainen, joka on sopusoinnussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa ja keskittyy siihen, mitä tutkimuksella halutaan saada selville. Myös Syrjälä ja Numminen (1988, 83) korostavat, että laadullinen tieto syntyy luonnollisissa tilanteissa niihin liittyneenä. Siten tutkija voi laadullista tietoa tavoitellessaan käyttää vain sellaisia menettelyjä, joiden avulla tilanne säilyy mahdollisimman koskemattomana.

Hirsjärven (1985, 34) mukaan metodi on kuitenkin apuväline itse tavoitteeseen pyrittäessä. Jos menetelmä tutkimuksen aikana osoittautuu joltain osin kelvottomaksi, metodologisia sääntöjä saa rikkoa; ne eivät ole taikakaluja, joiden avulla tutkimustoiminta voitaisiin mekanisoida ja automatisoida. (Niiniluoto 1980, 80.) Kriittinen tutkija käyttääkin metodeja lähinnä tutkimuksensa lähtökohtana, joiden avulla voi suunnistaa kohteesta toiseen.

Varsinaisena aineistonhankintamenetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin haastattelua, joka pohjautui aikaisemmin tehtyihin kielikuvatehtäviin. Syrjälä ja Numminen (1988, 94) pitävät haastattelua tyypillisimpänä tapana kerätä laadullista tietoa. Itse asiassa haastattelu on keskustelua, jonka tutkija aloittaa ja suuntaa tutkittavaan aiheeseen (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25). Haastattelun tavoitteena on selvittää haastateltavan ajatuksia, mielikuvia ja tuntemuksia. Laadullinen haastattelu antaa näin ollen mahdollisuuden tarkastella toisen henkilön toimintaa ja näkemyksiä sisältä päin, hänen näkökulmastaan. (Vrt. Patton 1990, 278 - 279.)

6.1.3 Laadullisen tutkimuksen yleistettävyyden ja luotettavuus

Laadullinen tutkimus ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä. Sen sijaan se pyrkii tulosten yleisyyteen eli siihen, että ilmiötä käsitellään teoreettisella, universaalien käsitysten tasolla. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994, 152.) Pyrkimys selvittää ilmiö on oleellisempaa kuin olemassaolon paljastaminen ja todistelu. Tutkija ei voi pitäytyä vain yksittäisen konkreetin asian tai tapahtuman kuvailussa. Laadullisessa tutkimuksessa on pyrittävä yleistettävyyteen abstraktiotasoa nostamalla - ei tyypillistä tai keskivertoa etsimällä. Kun ilmiötä kuvataan ja selitetään riittävällä abstraktiotasolla, voidaan selityksen olettaa pätevän kaikkiin yksittäistapauksiin. (Alasuutari 1994, 41, 207, 209.)

Tutkimustulosten merkitys perustuu siihen, että johtopäätöksillä on teoreettista yleisyyttä (Syrjälä ym. 1994, 152). Laadullisen tutkimuksen yleistäminen tapahtuu teorian ja viitekehyksen varassa, jolloin osoitetaan, mitä yleisempiä johtopäätöksiä tutkimuksesta voi tehdä. Usein yleistettävyyden ongelma ratkaistaankin siten, että tutkimuksen kaikissa vaiheissa viitataan muuhun tutkimukseen ja käytössä oleviin tilastotietoihin. (Alasuutari 1994, 217, 221 - 222, 235.) Tässä tutkimuksessa teoreettiset viittaukset kulkevat koko ajan tulosten esittelyn rinnalla. Tällä olen pyrkinyt luomaan teoreettista pohjaa kategorioiden muodostamiselle. Näin myös lukijalla on mahdollisuus päätellä,

millä tavalla tulokset voisivat olla yleistettävissä.

Tärkeintä yleistämisessä on se, että teoria pätee mahdollisimman hyvin perustanaan olevaan empiiriseen aineistoon. Tulosten on siis noustava aineistosta. (Alasuutari 1994, 215.) Teoria on rakennettava niin selkeästi, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä niin, että hänellä on edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinat tai riitauttaa ne (Mäkelä 1994, 164).

Grönforsin (1982, 178) mukaan laadullinen tutkimus perustuukin tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaukseen. Tämä tarkoittaa sitä, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla voi päätyä samoihin johtopäätöksiin. Ennen kaikkea on kuitenkin oleellista, että lukijalle annetaan edellytykset arvioida ja mahdollisesti hyväksyä tutkijan ratkaisut. (Mäkelä 1994, 164, 168.) Tärkeää on myös antaa lukijalle mahdollisuus seurata aineistonhankintaa, analysointia ja prosessin etenemistä niin, että hän voi muodostaa käsityksen tutkimuksen luotettavuudesta (Syrjälä ym. 1994, 152 - 153).

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tekemään omaa ajatteluani näkyväksi tutkimuksen viitekehyksen lisäksi tarkoilla kuvauksilla, jotka ilmentävät tutkimuksen taustaa, tiedonkeruun puitteita sekä sitä, miten tutkimus eri vaiheineen on edennyt. Myös analysointivaiheen olen pyrkinyt kirjoittamaan yksityiskohtaisesti seurattavuutta silmällä pitäen. Olen pyrkinyt raportin helppolukuisuuteen. Tarkkoine kuvauksineen, suorine lainauksineen sekä liitteineen se antaa lukijalle mahdollisuuden tarkastella tuloksia ja arvioida koko työtä. Luotettavuuden tarkempaan erittelyyn ja arviointiin palaan myöhemmin luvussa 10.

6.2 Tutkimusprosessin kulku

Tutkimukseni oli kokonaisuudessaan noin puolentoista vuoden mittainen prosessi, jossa teoriaan perehtyminen, aineistonkeruu ja analysointi sekä raportin kirjoittaminen nivoutuivat toisiaan tukeviksi, osittain rinnakkaisiksi vaiheiksi. Näin tutkimukseni eteni ja täsmentyi spiraalinomaisena syklinä, jossa aikaisemmat vaiheet autoivat seuraavan vaiheen hahmottumista.

Syksyllä 1995 lukuvuoden alkamisen aikaan pitkäaikainen kiinnostukseni lasten lukemista kohtaan alkoi suuntautua erityisesti kielikuvien ymmärtämiseen.

Olin jo kesäajan lueskellut luetun ymmärtämistä ja taiteen tulkintaa koskevaa kirjallisuutta, joten olin saanut käsityksen, mihin viitekehukseen tutkimukseni suurinpiirtein sijoittuu. Lähdin liikkeelle melko väljän suunnitelman pohjalta aikomukseni selvittää kielikuvien tulkintatapahtumaa.

Aluksi tutustuin ala-asteen äidinkielen oppikirjojen sisältöihin ja tein päätöksen tutkimukseen valittavista kielikuvista. Samaan aikaan luin runoja, joista valitsin alustavasti tutkimukseen tulevan materiaalin. Syksyn kuluessa tutustuin tutkimusaiheeseen liittyviin tutkimuksiin ja muuhun kirjallisuuteen sekä pohdin tutkimusmetodeja. Valitsin tutkimustavaksi laadullisen tutkimuksen, koska katsoin sillä saatavan syvällistä ja kokonaisvaltaista tietoa tulkintatapahtumasta. Tutkimusmetodiksi valitsin haastattelun, jonka päätin rakentaa kielikuva-tehtävien pohjalle. Suunnittelin myös toteuttavani aineistonkeruun osana laajempaa opetuskokonaisuutta, jotta kielikuvien ymmärtämisen testaaminen ei jäisi irralliseksi kuulusteluksi. Aineistonkeruuvaiheeseen päätin liittää myös lasten lukemisaktiivisuutta kartoittavan kyselyn, jonka tietoja voisin tarvittaessa käyttää lukijoiden taustan kuvaajana. Taustatietojen selvittämiseksi suunnittelin myös pyytäväni opettajan arviot oppilaiden lukutaidosta.

Keväällä 1996 jatkoin aiheeseen liittyviin tutkimuksiin perehtymistä ja aloin myös kirjoittaa teoriaosuutta. Samaan aikaan luin laadullista tutkimusta koskevaa kirjallisuutta. Runojen lopullisen valinnan tein maaliskuussa 1996. Tämän jälkeen suunnittelin kielikuvatehtäväosion ja testasin sitä kahdella koehenkilöllä. Aikaisempiin tutkimuksiin tukeutuen kehittelin myös lukemisaktiivisuutta kartoittavan kyselylomakkeen (vrt. Linnakylä 1995, Saarinen 1986) sekä suunnittelin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa toteutettavan opetuskokonaisuuden.

Toukokuun alussa 1996 toteutin aineistonkeruun ensimmäisen vaiheen. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe on kerrottu tarkasti luvussa 6.5.2. Tämän jälkeen analysoin kielikuvatehtävät sekä täsmensin tutkimustehtävää. Kielikuvien analysoinnin perusteella päätin haastatella kaikki oppilaat. Koehaastattelun tein toiselle kielikuvatehtävien esitestaamisessa mukana olleelle henkilölle. Aineistonkeruun toisen vaiheen, haastattelut, suoritin toukokuun lopulla 1996. Haastattelujen toteuttaminen on kuvattu luvussa 6.5.3.

Kesällä ja syksyllä 1996 paneuduin aineiston analysointiin huolellisesti. Luin haastattelumateriaalin sekä kirjoitelmat moneen kertaan. Lukemisen myötä täsmensin tutkimustehtävää. Loppukesällä aloin kirjoittaa tutkimuksen

empiiristä osaa. Kirjoittamisen rinnalla luin edelleen aiheeseen liittyvää kirjallisuutta sekä laadullisen tutkimuksen analysointia käsitteleviä teoksia. Pohdin analysointiin liittyviä asioita myös projektiryhmässäni sekä ohjaajani kanssa. Nämä auttoivat analysointiprosessin etenemistä. Analysointiprosessi kesti pitkälle syksyyn. Raportin kirjoittamisen saatoin loppuun helmikuussa 1997.

6.3 Tutkimusjoukko

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukkoon kuuluvat lapset ovat peruskoulun kuudesluokkalaisia. Valitsin tutkimukseen juuri kuudesluokkalaisia, koska katsoin, että he ovat ala-asteen päättövaiheessa kognitiivisen kehityksensä puolesta mielenkiintoisessa vaiheessa: he ovat siirtymässä konkreettisten operaatioiden tasolta formaaliselle tasolle eli heillä on edellytyksiä tulkita myös abstrakteja tekstejä. Opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan kuudesluokkalaisten tulee kyetä lukemaan monipuolisia tekstejä, joten myös opetussuunnitelma ohjasi tutkimusjoukon valintaa. Koska tutkimusjoukko koostuu juuri kuudesluokkalaisista, on tutkimuksella mahdollisuus saada tietoa yläasteelle siirtyvien oppilaiden lukutaidontasosta. Näin ollen tutkimuksesta koituu hyötyä sekä ala- että yläasteen opettajille.

Tutkimusjoukon valitsin Pulkkilan kirkonkylän ala-asteelta, koska koulu oli minulle tuttu aikaisemmilta vuosilta. Luokka oli yhdistetty 5. - 6.-luokka, mutta valitsin tutkimusjoukkoon vain luokan kuudesluokkalaiset oppilaat. Kuudesluokkalaisia oli kaikkiaan 17, mutta tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa yksi oppilas oli poissa, joten tutkimusjoukkoon kuului lopulta 16 oppilasta, yhdeksän tyttöä ja seitsemän poikaa.

Luokanopettaja arvioi kunkin oppilaan lukutaidon tason asteikolla välttävä - kiitettävä. Arvioiden perusteella oppilaiden lukutaidontaso oli kokonaisuudessaan melko hyvä. Tutkimusjoukosta vajaa puolet, kolme poikaa ja neljä tyttöä, sai kiitettävän arvion. Kaksi tyttöä ja kolme poikaa olivat hyviä lukijoita. Tyydyttävän arvion sai kaksi tyttöä ja yksi poika. Yhden tytön lukutaidon taso oli välttävä.

Muuten tutkimusjoukko oli ominaisuuksiltaan heterogeeninen: tavallisen koulu- luokan tapaan joukossa oli nopeaälyisiä, kaikesta kiinnostuneita oppilaita, hiljaisia ja passiivisia sekä jokunen tukea ja rohkaisua tarvitseva yksilö. Yksi

oppilas oli liikuntavammainen. Ryhmä oli yhteistyökykyinen ja pitkäjännitteiseen työskentelyyn kykenevä. Työskentelyssään oppilaat säilyttivät erinomaisen työrauhan.

6.4 Valitut runot ja kielikuvatehtävien laatiminen

Koska kielikuvat ovat erityisesti lyriikan suosimaa kieltä, valitsin tutkimuksen teksteiksi runoja. Runojen valintaperusteena pidin juuri niiden kuvallisuutta. Kielikuvien rajaamisen apuna käytin peruskoulun ala-asteen oppikirjoja; pyrin valitsemaan vain sellaisia kielikuvia, joita oppikirjojen runoissa esiintyi. Näin päädyin kolmeen kielikuvaan: vertaukseen, metaforaan ja personifikaatioon.

Runot valitsin niissä esiintyvien kielikuvien perusteella. Pyrin löytämään mahdollisimman erityyppisiä runoja, sellaisia, joissa kielikuvaa on koko runo sekä sellaisia, joissa kielikuvat ovat selkeästi eroteltavissa. Valintaperusteena pidin myös runojen aihepiirin monipuolisuutta. Jotta runot olisivat vaikeustasoltaan monipuolisia, yritin tietoisesti etsiä runoja myös varsinaisen lastenrunouden ulkopuolelta.

Lopullisen valinnan tein yhdessä suomen kielen didaktiikan lehtori Marja-Leena Koppisen kanssa. Tällöin päädyimme kahdeksaan viiden eri runoilijan runoon, joista yksi on suomenruotsalaisen, muut suomalaisten runoilijoiden kirjoittamia. Kirsi Kunnakselta valitsimme tunnetun siili-runon ja Arja Huhtiselta humoristisen susi-runon. Näissä molemmissa runo rakentuu personifikaation varaan. Risto Rasalta otimme neljä pientä metaforia ja personifikaatioita sisältävää runoa. Ilpo Tiihosen runo käsitti monipuolisesti kaikkia kielikuvia. Myös Bo Carpelanin runossa esiintyi kaikki kolme kielikuvaa.

Runojen valinnan jälkeen suunnittelin runoihin perustuvan tehtäväosion, jonka tarkoituksena oli testata kielikuvien ymmärtämistä. Tehtävänä oli kirjoittaa, miten oppilas omasta mielestään ymmärsi runon kielikuvat. Mikäli kielikuvat olivat selkeästi eroteltavissa, oppilaan piti selittää yksittäisiä kielikuvia. Niissä tapauksissa, jolloin koko runo oli kielikuvaa, kysymys koski käsitystä runon kokonaisuudesta. Tehtäväosiossa kysyttiin myös arvioita kunkin runon kiinnostavuudesta sekä perusteluja niihin. Tämän lisäksi oppilaan tuli valita mielestään parhain sekä huonoin runo ja perustella näkemyksensä. (Ks. liite 1.)

Testasin tehtäväosion toimivuutta ennen varsinaista aineistonkeruuta kahdella

koehenkilöllä. Tämän perusteella tarkensin joitakin osion tehtäviä.

6.5 Tutkimuksen järjestäminen

Tutkimus järjestettiin toukokuussa 1996 kahdessa eri vaiheessa. Molemmat vaiheet kestivät kaksi päivää. Aikaisemman vaiheen ensimmäisenä päivänä oppilaat vastasivat lukemisharrastusta ja -aktiivisuutta koskeviin kysymyksiin sekä kirjoittivat lukemishistoriaansa koskevan kirjoitelman. Tällöin luokanopettaja antoi myös arvion oppilaiden lukutaidon tasosta.

Toisesta päivästä muodostui kuvallisen ajattelun ympärille rakentuva opetuskokonaisuus, jonka tarkoituksena oli sitoa kielikuvien testaus kuvallisen ajattelun viitekehykseen. Vaikka varsinainen tarkoitukseni olikin suunnittelemani tehtäväosion teettäminen, halusin liittää sen osaksi suurempaa kokonaisuutta, jotta oppilaat olisivat motivoituneita tehtävien tekemiseen ja päivästä koituisi heille myös opetuksellista hyötyä. Opetuskokonaisuuden etuna pidin myös luontevaa kanssakäymistä, jonka katsoin edesauttavan luottamuksellisen ilmapiirin syntyä myöhemmin haastatteluvaiheessa.

Kirjoitin ensimmäisen vaiheen molempina päivinä tutkimuspäiväkirjaa. Keräsin myös kysely- ja tehtävälomakkeiden lisäksi kaikki oppilaiden tuotokset itselleni. Näin ollen ensimmäisen vaiheen loppuun mennessä olin saanut runsaasti aineistoa: omat muistiinpanoni sekä jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla oppilaalta harrastuskyselyn, lukemishistoriakirjoitelman, tehtävämonisteen, piirustuksen ja runon.

Tutkimuksen toinen vaihe, haastattelu, ajoittui kahden viikon päähän ensimmäisestä vaiheesta. Tällöin haastattelin kaikki ensimmäisessä vaiheessa mukana olleet kuusitoista oppilasta. Haastattelut pohjautuivat ensimmäisen vaiheen kielikuvatehtäviin.

Seuraavaksi erittelen vielä tarkemmin tutkimuksen suorittamisen, jotta ulkopuolinen lukija voi todella ymmärtää, miten tutkimuksen suorittaminen tapahtui. Näin hän voi peilata tuloksia tutkimuksen toteuttamistapaan ja arvioida aineistonkeruuta. Tarkan kuvailun katson lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

6.5.1 Lukemiskyselyn ja kirjoitelmatilanteen kuvailua

Luokanopettaja oli kertonut oppilailleen tutkimusaikeestani, joten he tiesivät odottaa tutkimuksen alkua. Ilmapiiri oli myönteinen, ja oppilaat vaikuttivat motivoituneilta. Esittelin aluksi itseni, kerroin mistä tulen sekä selvitin tekeväni opintoihini kuuluvaa opinnäytetyötä. Kerroin, että kaikki tutkimukseen liittyvät tiedot tulen käsittelemään täysin luottamuksellisesti, eikä oppilaiden henkilöllisyys tule näkyviin missään tutkimuksen vaiheessa. Korostin myös, että kaikessa mitä tulemme tekemään, olen kiinnostunut jokaisen oppilaan henkilökohtaisista näkemyksistä ja mielipiteistä, en niinkään niin kutsutuista oikeista tai vääristä vastauksista. Istumajärjestyksen järjestin sen mukaiseksi, ettei oppilaiden välinen vuorovaikutus ollut mahdollista.

Tämän jälkeen jaoin kyselylomakkeet (liite 2) ja pyysin vastaamaan kaikkiin kysymyksiin mahdollisimman rehellisesti. Oppilaat täyttivät lomakkeet rauhallisesti kysymyksiin paneutuen.

Seuraavaksi kirjoitutin lukemishistoriaa käsittelevän kirjoitelman. Jotta kirjoittaminen ei olisi tapahtunut kylmiltään, lähestyin aihetta esimerkinomaisesti käsittekartan avulla, jolloin oppilaat saivat miettiä niitä seikkoja, joita kirjoitelmassa olisi hyvä käsitellä. Kehotin myös käyttämään pohdinnan apunan instruktio lomakkeen apukysymyksiä (liite 3). Kirjoitelman suunnitteluun ja kirjoittamiseen kului aikaa yhden oppitunnin verran.

6.5.2 Opetuskokonaisuuden kuvailua

Seuraavana päivänä pidin neljä tuntia kestävästä opetuskokonaisuudesta, joka alkoi musiikkiin ja taidekuviin perustuvilla viritysharjoituksilla, keskittyi kielikuvatehtäviin ja jatkui runon kirjoittamistehtävällä. Lopuksi oppilaat saivat piirtää tai maalata kielikuvatehtäviin liittyvän piirustuksen.

Aloitimme työskentelyn raivaamalla pulpetit syrjään ja asettumalla piiriin luokan keskelle. Tiesin, ettei tällainen toiminta kuulunut luokan normaaliin työskentelyyn, joten katsoin tarpeelliseksi selittää, mitä olimme tekemässä. Kerroin, että edessä tulisi olemaan täyspainoista keskittymistä vaativaa työskentelyä ja sen vuoksi aloittaisimme päivän rauhallisesti tulevaan työskentelyyn virittyen. Ennakoin myös mahdollista hämmennystä, joka voisi aiheutua tavanomaisesta poikkeavista työtavoista, joten selitin, että piirissä istuminen ja harjoitukset, joita

aluksi tehdään, ovat sitä varten, että oppilaat pystyisivät irtautumaan normaalista pulpettityöskentelystä ja osaisivat antaa omille mielikuvilleen ja ajattelulleen tarpeeksi tilaa. Muistutin lapsia myös siitä, kuinka tärkeää on koko ajan muistaa oman ajattelun tärkeys. Kehotinkin unohtamaan sellaisen ajattelun, että olisi joitakin oikeita vastauksia tai ajattelumalleja; sitä vastoin neuvoin luottamaan omiin tunteisiin ja havaintoihin.

Olin tuonut mukani cd-soittimen ja levyn, jonka pohjalle olin suunnitellut mielikuviin perustuvan virittelyharjoituksen. Aluksi kuuntelimme Bizet`n Auszuge aus „carmen”-sarjasta Toreromarchin kertaalleen läpi, ilman erityisiä ohjeita. Kappaleen loputtua kysyin oppilailta, millaisia ajatuksia ja mielikuvia musiikki oli herättänyt ja pyysin niitä kuvailemaan. Lapset katselivat toisiaan hämillisen näköisinä, kunnes eräs poika totesi, että “se oli semmosta aika reipasta ja aika mukavaa musiikkia”. “Nii ja sitä oli heleppo kuunnella”, jatkoi toinen. Koska oppilaat vaikuttivat hieman aroilta, en kysellyt mielipiteitä tässä vaiheessa enempää, vaan kehotin kuuntelemaan kappaleen uudelleen mieltien erityisesti, mitä musiikista tulee mieleen ja mitä tunteita se herättää.

Toisella kuuntelukerralla lapset tiesivät harjoituksen luonteen ja kykenivät näin keskittyneeseen kuunteluun. Musiikin loputtua he olivat ilmeistä päätellen valmiita kertomaan ajatuksistaan. En kuitenkaan pyytänyt heitä selittämään ajatuksiaan minulle, vaan kehotin muodostamaan neljän hengen ryhmiä, joissa he voisivat kertoa mielikuvistaan toinen toisilleen. Hyvilläni panin merkille, että ajatuksia oli syntynyt, sillä he kertoilivat niitä ryhmissään.

Suunnitelmieni mukaan olin ajatellut laittaa ryhmät toteuttamaan mielikuviansa perustuvan esityksen, mutta tässä vaiheessa oppilaat alkoivat ujostella. Niinpä vaihdoinkin suunnitelmia ja ilmoitin, että kuuntelisimme kappaleen uudestaan ja ilmentäisimme kuulemaamme kaikki yhdessä liikkuen. Laitoin levyn jälleen soimaan ja itse ensimmäisenä aloin liikkuskella musiikin tahdissa. Oppilaat seurasivat perässä vapautunein ilmein.

Musiikin loputtua istuimme vielä piiriin keskustelemaan tunteistamme. Oppilaat olivat innostuneita. Ehkä mielikuvat eivät olleet syntyneet aivan musiikin pohjalta, mutta liikkuminen oli saanut heidät ainakin vapautumaan, ja se oli mielestäni tavoite sinänsä. Lopuksi mietimme keinoja, joilla musiikillisia tunnelmia voidaan tehdä. Musiikin ilmaisutavoista siirryimme luontevasti tarkastelemaan taidekuvia. Näiden pohjalta kävimme keskustelua taiteilijan tavasta kuvata erilaisia aihepiirejä ja tunnelmia.

Ensimmäinen kuva oli Diego Velasquez´n barokkiaiheinen teos Hovinaisia (liite 4). Toisaalta teos ihastutti tarkan maalaustapansa vuoksi, toisaalta se herätti kielteisiä tunteita synkkyytensä takia.

Toinen dia oli Georges Braque´n teos L´estaquen taloja, joka on kubistinen luontokuvaus (liite 5). Taideteos herätti ristiriitaisia tunteita. Oppilaat yrittivät arvailla mitä teos kuvaa sekä esittivät voimakkaita kannanottoja puolesta ja vastaan. Erityisesti teoksen epärealistinen maalaustapa jakoi mielipiteitä. “Se on niin himmeli, ettei siitä tajua yhtään mittää”, totesi eräs oppilas. Toisia teoksen väritys ja epämääräisyys viehätti. Rönsyilevän keskustelun päätteeksi huomautin, miten taiteilija voi tarkoituksella valita hyvinkin erikoisen tavan kuvata asioita. Korostin myös sitä, että katsojan täytyy tällöin itse miettiä, mitä taiteilija haluaa sanoa ja mitä mielikuvia teos herättää. “No kyllä se ainakin mielikuvia herättää”, joku vielä kommentoi.

Kolmas dia, Picasson maalaaman Ambroise Vollardin muotokuva (liite 6) sai oppilaat pohtimaan teoksen syntyprosessia. Vaikka teos on niin abstrakti, ettei siitä välttämättä tiedä mitä se esittää, oppilaat olivat yksimielisiä sen kiinnostavuudesta. He katsoivat teoksen ansioksi sen, että taiteilija oli onnistunut ilmaisullaan kuvaamaan miehen persoonaa, ja näin ollen teos välitti hyvin tunnelmaa.

Taidekuvien jälkeen siirryimme kielikuvatehtävien tekemiseen. Instruktiivaiheessa kehotin oppilaita luottamaan samalla tavoin omaan mielikuviin ja näkemyksiin kuin he musiikin ja taidekuvien yhteydessä olivat tehneet. Kehotin etenemään rauhallisesti ja paneutumaan kuhunkin tekstiin huolellisesti. Rohkaisin heitä myös kysymään, mikäli ongelmia ilmaantuisi tai tehtävät olisivat muuten epäselviä.

Jaoin paperit ja annoin luvan aloittaa. Hiljainen aherrus täytti luokan. Ainoa keskeytys tapahtui seuraavan, kolmannen, tunnin alussa, jolloin oppilaiden keskuudesta alkoi kuulua naurua ja puoliääneen lausuttuja kommentteja: “tää on ihan älyvapaa”, “aivan seko”, he huudahtelivat. Runot herättivät voimakkaita reaktioita. Kehotin kirjoittamaan kaikki kommentit paperiin ja perustelemaan näkemykset. Taas luokka hiljeni.

Kun ensimmäiset toivat papereitaan palautettaviksi, neuvoin käymään runot ja tehtävät vielä kertaalleen läpi, sillä halusin oppilaiden olevan varmasti syventyneitä vastauksiinsa.

Olin valmistautunut siihen, että oppilaat työskentelevät eri tahdissa, joten seuraavan tehtävän annoin kullekin yksityisesti. Kehotin kirjoittamaan runon, joka kuvaisi kevättä tai jotakin kevääseen liittyvää asiaa. Aiheen annoin valmiina, ettei sen keksiminen synnyttäisi epävarmuustilannetta. Ohjeenannossa neuvoin muistelemaan kaikkea sitä, mitä päivän kuluessa oli tehty ja puhuttu sekä tämän perusteella miettimään, miten ominaisuuksia ja ilmiöitä voisi kuvata mahdollisimman kuvallisesti, elävästi ja osuvasti. Varsinaisista kielikuvista en puhunut mitään, mutta yksi oppilas oli osannut käyttää niitä taitavasti runoissaan (liite 7).

Viimeisenä tehtävänä oli valita kielikuvatehtäväosion runoista se, joka miellytti kaikkein eniten ja tehdä sen perusteella piirustus tai maalaus (ks. liitteet 8 - 9). Tässä tehtävässä oppilaat saivat jo hieman irrotella ja levähtää intensiivisen työskentelyn jälkeen. Soitin taustalla Chick Corean Children's songs piano-kappaleita. Tunnelma oli hyvin rauhallinen ja oppilaat työskentelivät ahkerasti.

Päivän päätteeksi katselimme taululle koottuja piirustuksia ja luin muutamia oppilaiden kirjoittamia kevätrunoja (esim. liitteet 10 - 11). Lopuksi annoin palautetta esimerkillisestä työrauhasta ja aktiivisesta työskentelystä sekä kiitin oppilaita osallistumisesta keskittymistä vaatineeseen opetuskokonaisuuteen.

6.5.3 Haastatteluiden toteuttaminen

Haastattelut ajoittuivat kahden viikon päähän tutkimuksen ensimmäisestä vaiheesta. Haastatteluiden avulla pyrin pääsemään kielikuvatehtävien yksittäisiä vastauksia syvemmälle ja selventämään näin tulkintaprosessista saatua kuvaa. Koska kirjallinen vastaustekniikka suosii kirjallisesti lahjakkaita, koin tarpeelliseksi haastatella kaikki oppilaat tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Alun perin olin ajatellut valita haastateltaviksi edustavia tapaushenkilöitä kirjallisen tehtäväosion perusteella, mutta perehtyessäni oppilaiden vastauksiin huomasin samankin henkilön vastauksissa olevan niin monia tulkinnanvaraisia kohtia ja ilmentymiä erilaisista tulkintatavoista, että näin parhaimmaksi haastatella kaikki oppilaat. Tässä vaiheessa kiinnostukseni alkoikin suuntautua enemmän tulkintatapahtuman kollektiiviseen ymmärtämiseen, ei niinkään yksittäisten näkökulmien selvittämiseen.

Suunnittelin haastattelukysymykset teemoittain kielikuvatehtävien vastausten perusteella. Teemojen osuvuutta ja haastattelijan taitojani testasin koe-

haastattelulla, jonka tein samalle henkilölle, joka oli toiminut toisena koehenkilönä jo kielikuvatehtävän muokkausvaiheessa.

Haastattelutilanteessa kysyin oppilailta tehtävömmäksessä epäselviksi jääneitä asioita sekä muutamia tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä. Jotakin asiaa saatoin kysyä useita kertoja, jotta saatoin olla varma, että haastateltava oli ymmärtänyt tarkoituksen oikein. Esimerkiksi oppilas saattoi vastata kysymykseen ikään kuin häneltä olisi kysytty tietääkö hän, mitä kielikuva tarkoittaa. Kun kysymystä lähestyttiin näkökulmasta “mitä ajatuksia se sinussa herättää” päästiin oppilaan oman ajattelun lähteille.

Toteutin haastattelut tutkimuskoululla koulupäivien aikana siten, että oppilaat tulivat yksitellen erilliseen luokkaan haastateltaviksi. Ennen haastattelutilannetta korostin, että haastattelut käsiteltäisiin täysin luottamuksellisesti ja tutkittavat esiintyisivät tutkimuksessa nimettöminä.

Haastattelutilanteesta pyrin luomaan mahdollisimman luontevan juttelutuokion, jossa ei olisi kuulustelun tuntua. Syrjälän ja Nummisen (1988, 94) mukaan hyvässä keskustelussa kumpikin osapuoli on yhtä tärkeä sen onnistumisen kannalta. Olennaista haastattelussa onkin kahden ihmisen välinen vuorovaikutus, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa. Vuorovaikutus on mahdollista ainoastaan, jos molemmat osapuolet hyväksyvät toisensa ja kyseessä olevan tehtävän. Haastattelijan on mietittävä, miten rakentaa haastateltavaan sellainen luottamuksellinen suhde, että voi päästä näkemään elämää hänen näkökulmastaan. Haastattelutilanteessa vuorovaikutus ei ole koskaan täysin vapaata, koska molemmilla osapuolilla on erilainen tausta ja tehtävän määrittäminen. Tärkeää kuitenkin on, että vuorovaikutus olisi avointa, mihin laadullisessa haastattelussa pyritään. (Syrjälä & Numminen 1988, 94 - 99.)

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa toteutettu opetuskokonaisuus mahdollisti sen, että olin saanut luotua luottamuksellisen suhteen oppilaisiin. Koska haastattelu tehtiin kaikille oppilaille, siihen ei sisällynyt oppilaiden välistä erityisasettelua, vaan oppilaat suhtautuivat tilanteeseen myönteisesti ja avoimesti. He tulivat haastatteluihin erittäin mielellään ja olivat innostuneita saadessaan kertoa näkemyksistään. Samoin he kokivat, että heihin keskityttiin ja heidän mielipiteistään oltiin kiinnostuneita. Luonnollisesti osa oppilaista kertoi runsassanaistemmin näkemyksistään kuin toiset. Haastattelujen kesto vaihtelikin viidestätoista minuutista 45:en minuuttiin.

Ennen haastattelun alkua oppilas sai rauhassa lukea ja palauttaa mieliinsä tutkimukseen kuuluneet runot. Myös haastattelun aikana kielikuvatehtävät olivat koko ajan esillä, joten oppilas saattoi palata aikaisempiin vastauksiinsa ja täydentää ajatuksiaan niiden pohjalta. Tehtävämoniste toimi muutenkin luontevana keskustelun johdattajana, koska oppilaan aikaisemmat vastaukset olivat koko ajan teemakysymysten pohjana ja ajatusten eteenpäinkuljettajina.

7 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYSOINTI

Tutkimukseni aineiston analysointi tapahtui osittain samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa. Ongelman, käsitteiden ja määritteiden valinta ja muokkaaminen kentällä onkin osa laadullisen tutkimuksen analysointiprosessia (Grönfors 1982, 145). Analysoinnin vaiheet jäsentyivät tutkimuksen edetessä. Jäsentämistä auttoivat aineistoon perehtyminen sekä keskustelut ohjaajani kanssa analysoinnin eri vaiheissa. Myös huolellinen perehtyminen asiaa käsittelevään kirjallisuuteen edisti analysoinnin hahmottumista. Analysointiprosessi ei ollut kuitenkaan kivuton, vaan siihen sisältyi myös harhapolkuja. Aineisto itse auttoi kuitenkin takaisin oikealle reitille.

Ensimmäinen analysoinnin vaihe tutkimuksessani ajoittui kielikuvatehtävien ja haastatteluiden väliseen aikaan. Tällöin tein koosteen lukemistaustakyselyistä sekä luin kielikuvatehtävien vastaukset useaan kertaan, jotta sain selville, mitä teemoja oppilaat olivat vastauksissaan suosineet. Teemojen pohjalta suunnittelin haastattelukysymykset. Olin ajatellut valitsevani haastattelua varten edustavia tyyppitapauksia, mutta kielikuvatehtävien analysoinnin perusteella tällainen toiminta ei tuntunut aineiston kannalta tarkoituksenmukaiselta. Haastattelin siis kaikki oppilaat. Edustavien tyyppien valintaa päätin harkita uudelleen, mikäli haastatteluaineistosta erottuisi selkeästi edustavia tapauksia.

Ennen kuin pääsin käsiksi haastatteluaineistoon, litteroin kaikki kuudentoista oppilaan haastattelut. Kirjoitin omat kysymykseni sekä haastateltavan vastaukset sanasta sanaan. Näin pyrin estämään vastausten merkitysten ja sisällön muuttumisen. Tällä tavalla sain myös haastattelun vuorovaikutuksen parhaiten esille. Puhtaaksi kirjoitettua tekstiä kertyi yhteensä 152 sivua.

Seuraavaksi annoin jokaiselle tapaukselle koodin myöhempää analysointia varten (esim. T1, T2, P1, P2). Tällä halusin varmistaa henkilöiden anonymiuden tulosten esittelyvaiheessa. Koodien numerointi tapahtui täysin summittaisesti, sen sijaan kirjaimilla on oma merkityksensä: T tarkoittaa tyttöä, P poikaa.

Luin haastattelumateriaalin läpi kahteen kertaan ilman minkäänlaisia merkintöjä. Näin pyrin muodostamaan kokonaiskäsityksen aineistosta. Vertailin myös haastatteluja kielikuvatehtävien vastauksiin, jotta pystyin saamaan kokonaiskuvan haastateltavien ymmärtämisprosessista.

Koska olin käyttänyt runojen valintaperusteena erilaisia kielikuvia, aloitin

analysoinnin jaottelemalla tulkinnat vertaus-, metafora- ja personifikaatio- tapauksiin. Kiinnostukseni suuntautui tällöin siihen, miten lasten tulkinnat sijoittuvat eri kielikuvatyyppin kohdalla.

Aineistosta nousevien teemojen varassa vastauksia eritellessä aineiston- käsittelytapa alkoi kuitenkin osoittaa puutteensa: vertaukseen löytyi sama perustelu kuin metaforan ymmärtämiseen ja personifikaation selittämiseen, eivätkä saman oppilaan tulkinnatkaan esimerkiksi metaforatapausten kohdalla olleet samansuuntaisia. Sen sijaan yli kategorioiden kulkevat teemat hahmottuivat yhä selvemmin, joten vakuutuin siitä, ettei kielikuvien ymmärtäminen ollut sidottu valitsemaani lähestymistapaan vaan laajemmin käsitettävään kehykseen. Koska luokittelu ei toiminut näissä luokissa, oli perusteltua valita toisenlainen lähestymistapa.

Kielikuvien eroihin perustuvan tarkastelutavan päädyttyä umpikujaan luin haastatteluaineistoa taas useita kertoja uudelleen, kunnes aineisto alkoi tulla niin tutuksi, että muistin kunkin oppilaan tulkintatavan eri kielikuvien kohdalla. Tällöin olin myös lopullisesti vakuuttunut siitä, ettei yksittäisten tapausten nostaminen tulkitsijatyypiesimerkeiksi olisi aineiston kannalta oikeanlainen lähestymistapa, sillä lasten näkemyksissä oli runsaasti samoja piirteitä, jotka täydensivät toisiaan. Myöskään tulkintojen jaottelu sukupuolen mukaan ei tuntunut mielekkäältä, sillä tyttöjen ja poikien tulkinnoissa tuntui olevan enemmän samoja kuin erottavia piirteitä.

Tultuani riittävän tutuksi aineistoni kanssa tulkinta oppilaiden yhteisenä, kollektiivisena tapahtumana alkoikin vaikuttaa tarkoituksenmukaiselta lähestymistavalta, koska yksittäiset tulkinnat näyttivät sijoittuvan osaan suurempaa kokonaisuutta. Tärkeää oli tarkastella tulkintatapahtumaa kokonaisuutena, jossa yksittäiset vastaukset rinnastuivat toisiin ja muodostivat aikaisemmin aineistossa huomaamiani teemoja. Näitä olivat muun muassa järkevyy - järjettömyys, lukijan kokemukset - kirjoittajan kokemukset, mielikuvitus ja kuvallisuus sekä tekstin suorasanaisuus. Laadullisen tutkimuksen kirjallisuuden valossa tajusin teemojen olevan juuri niitä raakahavaintoja, joihin minun täytyy keskittyä.

Alasuutarin (1994) mukaan aineiston analysoinnissa aineistosta muodostetaan luokkia, jotka ovat sisäisesti mahdollisimman yhtenäisiä mutta keskenään erilaisia. Kyse on siitä, että raakahavaintoja analysoimalla ja yhdistämällä etsitään yhteisiä ja erottavia piirteitä. Myös ainutlaatuinen ja erityinen yksilöidään. Näin

menetellen määritellään kategorioiden ominaisuudet ja keskinäiset suhteet tavoitteena sanoa jotain sellaista, joka pätee poikkeuksetta koko aineistoon. Ääritapausten avulla määritellään kohde ja annetaan kuvaus arviointiprosessista. Sen jälkeen analysointia jatketaan spesifioimalla kategorioita ja etsimällä perusmallista poikkeavia piirteitä. (Alasuutari 1994, 31 - 34, 37, 99 - 100.)

Aineiston teemoista järkevyyden ja mielikuvituksen poikkeukset eniten toisistaan. Ne muodostivat raakahavainnot, joiden varassa aineiston analysointi eteni. Näiden pohjalta muodostin aineistoa jäsentävän typologian (ks. lukua 8.1) ja pääsin käsiksi spesifimpiin kategorioihin.

Lukiessani haastattelumateriaalia typologian varassa merkitsin marginaaliin, mistä teemasta kulloinkin oli kysymys. Näin aineistoa lukiessa pystyin seuraamaan, miten teemat etenivät. Pidin lukukertojen välillä useiden viikkojen taukoja, jotta pystyin ottamaan etäisyyttä tekstiin ja tarkastelemaan kategorioiden osuvuutta objektiivisemmin. Seuraavassa vaiheessa yhdistin tulkinnat teemoittain ja vertailin niitä keskenään. Tässä vaiheessa saatoinkin myös nähdä, miten tulkinnat suhteessa toisiinsa eriytyivät ja kategoriat täsmentyivät.

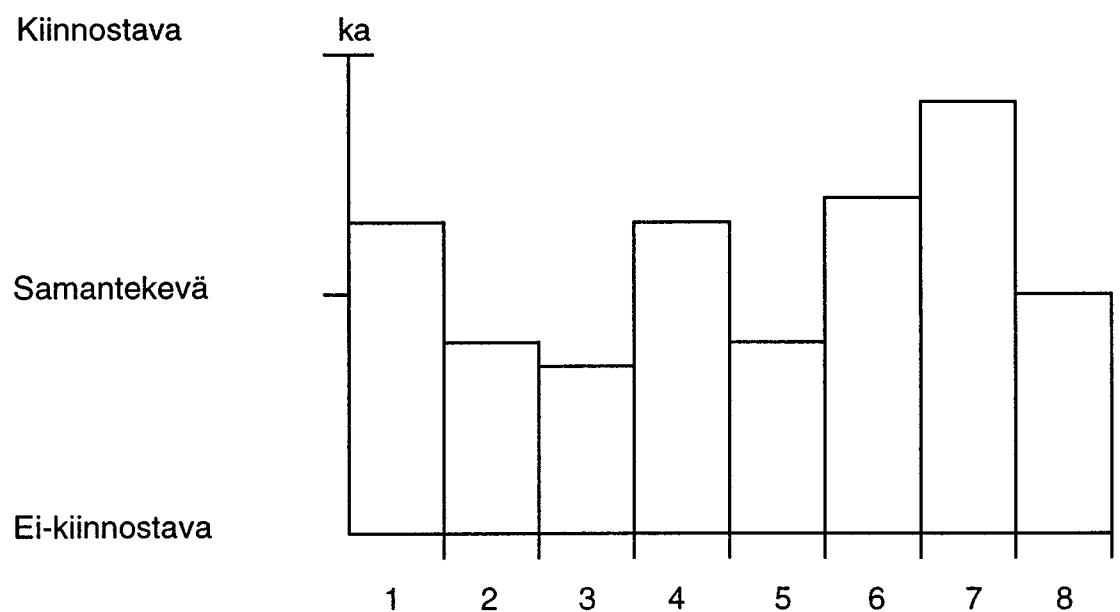
Tulososassa esittelemäni kategoriat kuvaavat lasten tapaa tulkita kielikuvia. Pääluokat *Kielikuva konkretisaationa* ja *Se on silleen mielikuvitusta* kuvaavat erilaista tapaa hahmottaa kielikuvaa. Olennaista on suhtautumisero kielikuvan ymmärtämiseen. Pääluokat jakaantuvat alaluokkiin juuri suhtautumiseron mukaan. Tyypit eivät ole ehdottomia siinä mielessä, että ne sulkisivat toisensa pois, vaan yksittäinen oppilaskin voi käyttää erilaista suhtautumistapaa eri kielikuvien kohdalla. Hän voi myös vaihtaa tulkintatapaa kesken prosessin. Tyypit myöskin täydentävät toisiaan. Näin ollen niissä saattaa ilmetä joidenkin piirteiden suhteen osittaista päällekkäisyyttä tai samankaltaisuutta. Olennaista on kuitenkin aina näkökulma, josta kielikuvaa tarkastellaan.

Tulosten esittelyyn olen luotettavuuden lisäämiseksi liittänyt suoria lainauksia haastatteluista. Lainausten yhteyteen olen merkinnyt sen henkilön koodimerkin, jonka vastauksesta on kysymys. Silloin kun kyseessä oleva kielikuva ei käy ilmi asiayhteydestä, olen merkinnyt sulkuihin myös kielikuvan (esim. kastanja aivastaa - T3). Mikäli kyseessä on koko runoa edustava kielikuva, olen merkinnyt sulkuihin tehtäväosionmukaisen runon numeron (esim. runo 3 - P7). Tekstin sisällä suorat lainaukset on painettu kurssiivilla. Olen pyrkinyt valitsemaan edustavia lainauksia, jotta ne välittäisivät mahdollisimman havainnollisesti, mistä ilmiössä on kysymys.

8 TULOSTEN KOLLEKTIIVINEN TARKASTELU

8.1 Typologian muodostaminen

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa oppilaat arvioivat kolmiportaisella asteikolla, kuinka kiinnostavaksi he arvioivat kunkin runon. Heidän tuli myös perustella valintansa. Haastatteluvaiheessa oppilaiden vastauksiin palattiin ja valintaperusteluita pyrittiin selventämään. Kuviossa 3 näkyy runoihin suhtautuminen diagrammeina esitettyinä. Runot ovat samassa järjestyksessä kuin tehtävälomakkeessa (Katso liitteet 1 - 10).



KUVIO 3. Lasten arviot runoista

- 1= Kirsi Kunnas: Tunteellinen siili
- 2= Arja Huittinen: Susi
- 3= Risto Rasa: Syksy
- 4= Risto Rasa: Myrsky
- 5= Risto Rasa: Kuutamo
- 6= Risto Rasa: Kevät
- 7= Ilpo Tiihonen: Hiippailijat
- 8= Bo Carpelan: Siihen taloon hämärä laskeutui kuin huopa

Kuvio on muodostettu siten, että runon arviot pisteytettiin (ei-kiinnostava 1, samantekevä 2, kiinnostava 3) ja sen perusteella laskettiin kullekin runolle keskiarvo. Tämän jälkeen keskiarvo muutettiin pylväsdiagrammin muotoon. Mitä korkeampi pylväs, sitä kiinnostavammaksi runo on siis koettu.

Kuviosta 3 ilmenee realistiseen ja abstraktiin runouteen suhtautumisen ero: mitä realistisempi runo on, sitä kiinnostavammaksi se koetaan. Perusteluna voi olla rakenteellinen ominaisuus, joka koetaan runolle tyypilliseksi. *No se oli sillee (sii) hyvin riimitetty* (T4), *Siinä oli juoni ja se oli jonkin pituinen* (P5). Saarisen (1986, 44) mukaan rakenteeseen ja juonen kulkuun liittyvät seikat ovat yleisiä lasten lukemisvalintoja ohjaavia tekijöitä. Myös omat harrastukset ja mieltymykset saattavat ohjata valintaa, jolloin kiinnostavaksi valitaan tuttu ja turvallinen runo. *Se on vähä samantyyppinen, mitä mää itekki kirjotan* (T2). Merkittäväksi kiinnostusta luovaksi tekijäksi lapset nimittävät myös kuvauksen, jolla tarkoitetaan runon kykyä luoda tunnelmaa ja herättää mielikuvia.

No se oli semmonen niinko aika jännittävä tai sillee niinkö, ku tuo savu nousee piipusta kuin haamu - ja sitte kukkaa ei oo kävelyllä, mutta askeleet sillee - kuuluu - se teki aika hyväksi se (runo 7 - T8).

No siinä oli ehkä parhaiten osattu kertoo niistä tunteista (runo 1 - T5).

Ennen kaikkea ero johtuu kuitenkin siitä, mitä lapset nimittävät järkevyydeksi. Runo koetaan kiinnostavaksi, jos se on realistinen ja lukija tietää mitä siinä tarkoitetaan. *No se oli nyt kait sitte eniten semmonen järkevä* (P2). Tärkeäksi valintakriteeriksi nousee tällöin ymmärrettävyys: runo on hyvä, jos sen ymmärtää. *No tässä on sillee että tuo siili on niinku yksinäinen ja että sillä ei oo kettää kaveria, mutta että- että sillä niinku piikkikuoren alla on lämpö ja varmaan, ni siellä alla voi olla vaikka kuinka kaunis tai sillee -- mää tajusin tän oikeestaan aivan kokonaan* (T7).

Samoilla kriteereillä lapsi lähestyy yksittäisiä kielikuvia. Hän miettii onko ilmaus totuudenmukainen ja sellaisenaan ymmärrettävä. Olennaista on todellisuuden tunne, jonka kielikuva synnyttää. Mitä elävämpiä ja todenmukaisempia mielikuvia lukijan mielessä herää, sitä parempi kielikuva on. Lapsi voi jopa kuvitella kokevansa tilanteen ja tunnelman ikään kuin paikanpäällä.

No mulla tuli ainaki semmonen ni, että mää olisin jossakin, niinkö jossaki kukkulan laella ja näkkee alas ko sen - ko tota noin - näkkee sieltä kun ne kaikki puut ja kaikki ruohot heiluu aivan hirveenä ja tuulee hirveenä ja sitte näkkee ko siellä näkkyä niitä mustia pilviä (runo 4 - T6).

Jotta kielikuva synnyttäisi lukijan mielessä mielikuvia, kuvan on oltava todellisuuden kanssa analogisessa suhteessa. Koska kielikuvassa on kysymys samankaltaisten ominaisuuksien löytämisestä, lapsi lähestyy ilmiötä oman kokemusmaailmansa varassa. Mikäli ominaisuudet löytyvät hänen välittömästi

tietoisuudestaan, ja hän kykenee osoittamaan niille realistiset vastineet todellisuudesta, kielikuva koetaan hyväksi.

H: No entä mitä sulle tulee tuosta mielen, että “hämärä laskeutui kuin huopa”?

O: No hämärä tuli silleen, että - tai ilta pimeni.

H: Nnn. No miten siihen on pantu noin, että huopa?

O: Ku yhtäkkiä silleen tulee pimiä ihan kuin huovan laskis ihmisen päälle yhtäkkiä. (T9)

H: No sitten tästä kuudennesta runosta - mitä sulle tästä tuli kaikkee mieleen?

O: -- No siinä on kevät ja lehet alkaa tulemaa silimuihin.

H: Mistä sää päätelit, että ne lehet alkaa tulee?

O: Tuossa ku keväisissä metsissä kypsyttävät vihreänsä

H: Nnn. Mitäkähän jos sää katot tätä kohtaa, että “kypsyttävät vihreänsä kuin takiksi harteilleen” - ni mitä sulle tulee siitä mieleen?

O: No niitä tullee niitä lehtiä niin paljo, että se näyttää takilta. (P1)

Jos kielikuva on ristiriidassa lukijan käsityksen kanssa siitä, mikä on todellista ja mikä ei, hän joutuu paneutumaan siihen tarkemmin ja miettimään erilaisia mahdollisuuksia ymmärtää ajatus. Jos arvoitus ratkeaa ja lapsi löytää kuvalle realistiselta tuntuvan selityksen, kielikuva saa myönteisen arvion. Mikäli järkevää selitystä ei löydy, lapsi voi päätyä tulkinnessaan kielikuvan torjumiseen, koska se ei vastaa todellisuutta. Voi myös käydä niin, että kielikuvan epärealistisuus johtaa koko runon ja lopulta myös runoilijan tuomitsemiseen. Esimerkkinä tästä olkoon aineiston kolmas runo, jossa “katulyhdyn valossa hyönteiset käyvät röntgenissä”:

No ei kai siinä mittää oo oikeestaan paljo mitää järkee tuossa, niin - jaa, no vähä niinku semmonen olo, että, että tuo Rasa on niinku hankkinu sen nimen - silleen niinku että se on joskus hankkinu sen nimesä - ja sitten - tekipä se mitä tahasa - söhertää jotaki, josta se saa miljoonia, ehkä vähä sama ko Picassolla. En minä oikein arvosta. (P7)

Kielikuvia lukiessaan lapsi kiinnittää siis huomiota siihen, miten totuudenmukaisesti rinnastus tapahtuu ja herättääkö se mielikuvia vai ei. Aineistoa olen analysoinut juuri näiden tekijöiden varassa. Kun taulukoidaan ristiin kielikuvan suhde todellisuuteen ja kuvallisen ajattelun toteutuminen, saadaan nelikenttä, jonka varassa aineisto liikkuu. Tällä tavoin päästään käsiksi ilmiöön, joka hahmottaa sitä, mihin tekijöihin kielikuvien ymmärtäminen liittyy. Typologia toimii siis analysoinnin eteenpäin kuljettajana.

TAULUKKO 1. Typologia aineiston jäsentäjänä

	Herättää mielikuvia	Ei herätä mielikuvia
Rea- lis- tinen	Kategoria A	Kategoria B
Epä- realis- tinen	Kategoria C	Kategoria D

Tutkimuksessa esiintyvien runojen yksittäiset kielikuvatulkinnat sijoittuvat eri kategorioihin (A - D) sen mukaan, miten ne lasten mukaan herättävät mielikuvia ja täyttävät realistisuuden vaatimukset. Jos kielikuva on todenmukainen ja herättää mielikuvia, se sijoittuu kategoriaan A. Jos se taas on realistinen, mutta ei herätä mielikuvia, se sijoittuu kategoriaan B. Kategoriaan C sijoittuvat puolestaan ne kielikuvat, jotka herättävät kyllä mielikuvia, mutta eivät ole todenmukaisia. Mikäli kielikuva ei ole realistinen, eikä myöskään herätä mielikuvia, se sijoittuu kategoriaan D.

Koska lapset ymmärtävät samankin kielikuvan eri tavoin, ei voida suoraviivaisesti osoittaa, mihin kategoriaan kukin runo tai kielikuva kuuluu. Esimerkiksi tyttö 7 ymmärtää aineiston kolmannen runon idean ja on sitä mieltä, että se on realistinen ja herättää mielikuvia. *No tuosta saa sillai niinku, että sen niinku tajuaa, että niinku röntgenissä --- että siinä on niinku, että nuista näkky läpi ja tuosta tajuaa, että ku on röntgenissä siitä tajuaa että niistä näkky läpi* (T7). Tulkinta sijoittuu hänen kohdallaan kategoriaan A. Pojan 6 kohdalla sama runo puolestaan sijoittuu kategoriaan D, sillä runossa ei ole hänen mielestään *järkeä*, eikä se herätä myöskään mielikuvia. *Hyönteiset käyvät röntgenissä --- (nauraa) - hyönteiset käyvät röntgenissä - en minä tiä, ei se oikee mittää tuo mieleen* (P6).

Myöskään yksilöitä ei voida suoraan tyypitellä eri kategorioiden edustajiksi, sillä samankin lukijan tulkintatavat vaihtelevat kielikuvasta toiseen: lukija ymmärtää osan kielikuvista konkreettisesti ulkoisesti havaittavien piirteiden avulla, toiset kielikuvat hän hahmottaa mielikuvituksesta käsin, jolloin tulkintatapahtuma painottuu fiktiivisyyteen. Seuraavaksi käsittelen tarkemmin näitä kahta toisistaan poikkeavaa tulkintatapaa ja esittelen niiden alakategoriat.

8.2 Kielikuva konkretisaationa

8.2.1 Todellisuuden analogia

Realistiseen kielikuvaan kuuluu, että se ymmärretään helposti, sen kummemmin asiaa miettimättä. Kuva aukenee ensi lukemalla ja herättää semmoisenaan mielikuvia.

Kielikuvan ymmärtämisessä oleellista on rinnastettavien asioiden samankaltaisuuden tajuaminen (Fawson 1994, 680). Lapsi pyrkii siis saamaan kielikuvan idean haltuunsa omasta kokemusmaailmastaan. Blackin (1962, 240) mukaan ihminen outoon tilanteeseen joutuessaan etsii enemmän tai vähemmän tietoisesti kohteita, jotka sisältävät yhtäläisyyksiä uuden tilanteen hämärästi tiedostetuille yksityiskohdille. Hän käyttää paremmin tunnettua päästäkseen perille huonommin tunnetusta. Myös Varto (1991, 40 - 41) on todennut, että ymmärrämme tekstin niin, että meille tutut piirteet korostuvat ja vieraat piirteet jäävät vähemmälle.

Mikäli siis lapsi pystyy osoittamaan jonkin sellaisen piirteen, joka hänen mielestään on yhteinen rinnastettaville asioille, kielikuva on silloin ymmärrettävä ja *se herättää tosi paljon mielikuvia*. Viimeisessä runossa ollut kielikuva *äkäiset tuulenpuuskat törmäilevät juovuspäissään puuportaiden rautareunuksiin* oli tyypillinen esimerkki kielikuvasta, josta lapset löysivät runsaasti kuvailevia ominaisuuksia:

No jos se on aatellu, että ko tuulee ni ko monestiki sehän *vaihtaa suuntaa* äkkiä niinku juovuspäissään olevatki (T1).

No ne sillee meni sillee kiemurrellen (P1).

No ehkä sillee ni, että ne voi olla ne tulenpuuskat vähä semmosia *sekavia* ja vähä *vihasiaki* (T5).

Se on varmaan ollu nii kova se tuuli ja semmone että melekee ko juovuspäissään olevat ihmiset *heiluu sillai hirveesti*, ni varmaa siitä, että se tuuli on hirveen kova ja--(T8).

No sillai että se niinku sillai *kieroon mennee* ja sillee eestaas että ne ei niinku ihan suoraan mee, että ne sillee mennee eestaas ja pyörii sillee ja *mutkittellee* sillai (T7).

Niin no - kulukee vähä ympäriinsä se tuuli, mite sattuu sillee *holtittomasti* jotenki (P2).

Oleellista on juuri se, että ominaisuudet on osoitettavissa reaali maailman ilmiöiksi. Kun kysymys on kaikille tutusta ilmiöstä, lapsi voi olla varma, että hän ymmärtää sen. Tietäessään ominaisuudet omista kokemuksistaan varmoiksi lukijan ei tarvitse epäillä, onko hän oikeassa. Jokin keskeinen piirre luo hänen mieleensä konnotaatioita, joiden varassa hän kuvaa hahmottaa. Konnotaatiot koostuvat Beardsleyn (1958, 142 - 144) mukaan sanan tarkoittaman kohteen satunnaisista ominaisuuksista. Satunnaisista ominaisuuksista huolimatta nämä ominaisuudet ovat yleisiä ja tyypillisiä. Satunnaisia ne ovat ainoastaan verrattuina niihin sanaa määrittäviin ominaisuuksiin, joista sanan päämerkitys koostuu. (Beardsley 1958, 142 - 144.) Konnotaatioidensa herättämänä lapsi voi jopa muistella asiaan liittyviä kokemuksiaan ja näin osoittaa, että hän tietää tehneensä oikean tulkinnan:

H: -- Sitte jos katotaan tätä viimeistä runoa tästä ja tässä lukee että *hämärä laskeutui kuin huopa* - Mitä sulle tulee siitä?

O: No se tulee se pimiä syksyllä äkkiä, ku heinäkuun jäläkee alakaa tulee meleko äkkiä.

H: Miks tässä on sanottu, että kuin huopa?

O: No huovanhan takana on pimiää - palokunnassa eilen harjoteltiin - ni ei sieltä näy mittää huovan takkaa (P6).

Todenmukaisessa kielikuvassa mielikuvat ovat niin eläviä, että lapsi tuntee itse elävänsä ja aistivansa tunnelman, hän jopa kuvittelee itsensä tilanteeseen: *kävelisin kevätaamuna metsässä ja siellä tuulisi koska puut liikkuvat* (T4). Kokemusten merkitys näkyy myös siinä, miten lapsi hahmottaa kielikuvan syntyä. Kielikuvan katsotaan syntyneen suoraan kokemusten perusteella. *No jos se on vaikka kahtonu - se näyttää että vaikka eilen on käyny siellä ni siellä oli vaa pikkusia versoja ja sitten vaikka toissapäivänä käyny ja sitte tänään kävis, ni siellä sitte voi olla pikkusia lehtiä - et se niinku yhtäkkiä tulee - ihan niinku takki ois laitettu* (kypsyttävät vihreänsä kuin takiksi harteilleen - T7). Kielikuva on runoilijan kokemusten suora kopio. *Jos se on ite ollu jossaki ja tuota kattonu ku tuuli silleen tekkee* (äkäiset tuulen puuskat tärmäilivät

juovuspäissään puuportaiden rautareunuksiin - T6). Todellisuus-näkökulma ohjaa siis kielikuvan syntyprosessiakin. Runoilija on todellisuuden rehellinen havainnoija, joka välittää omat kokemuksensa lukijalle todenmukaisesti:

No jos se on kahtonu `goustpusterista`ni siinä on samalla lailla - ni nousee se päämörkö sieltä niinku näin ylöspäin (sauhu kuin haamu - P6).

No ehkä se on joskus nähny sellasen satukirjan, jossa on semmonen sammakko, jolla on rillit --- siitä sitte keksiny, että se hieroo niitä. (runo 5 - T1)

8.2.1.1 Todellisuuden ulkoinen kopio

Miten lapsi sitten päätyy selittämään kielikuvan analogisesti? Kielikuvan *järkevyys* voi selittyä yksinkertaisesti loogisesti päättelemällä: kielikuva on suora rinnastus sille, mitä oikeasti voi havaita. Kauppinen (1992, 198) onkin todennut, että analoginen ajattelu on päättelyn tulosta. Esimerkiksi seitsemännessä runossa personifikaatio *kastanja aivastaa* voidaan selittää suoraan todellisuuden mukaisesti:

H: joo - no sitte tää: kastanja aivastaa?

O: Siitä tippuu lehtiä vissii tai jottai semmosta

H: Mistä sää päätelit, että siitä tippuu lehtiä?

O: No kun se kastanja aivastaa, se niinku näin liikahtaa ja siitä tippuu lehtiä, elikä se niinku aivastaa elikä niinku aivastaa ni lentää niitä vesipisaroita ni - vähä sammaa siinä. (P6)

H: Mitä sulle tuli mieleen tästä: kastanja aivastaa?

O: No, no ehkä jotaki tippuu, vaikka lunta sieltä korkeammalta ja sitte se valahtaa, ni tämäki on toisaalta

H: Mistä sulle tuli mieleen, et siinä pitäs niinku valahtaa lunta?

O: No kun se aivastaa, niin siinä tavallaan kumminki lentäis jotaki. (T2)

Lukija siis lähestyy kielikuvaa jonkin selvästi havaittavan seikan, yleensä kuvailevan verbin varassa. Tämän avulla hän tulkitsee kielikuvaa suoraan ulkoisesti havaittavan todellisuuden kopiona. Konkreettinen havainto auttaa jäsentämään tien kielikuvan teemaan ja tekee sen helpoksi ymmärtää. Kielikuvia *kypsyttävät vihreänsä kuin takiksi harteilleen ja jäätakki on vaahteralla* lapset lähestyivät myös useimmiten ulkoisesti havaittavien yhtäläisyyksien varassa:

Nii, ei kai siinä muutako sillai että ne vaa ne lehet niinku jotenki suojaa sitä puuta - niinku takki ku on kylmä (P4).

No vaahtera - no sehän on vähän sama asia ko takki on siinä päällä aina sillee nii - ni vaahteralla - takkiha laitetaan päälle - sen voi kuvata ihan hyvin (P7).

No niitä tulee niitä lehtiä niin paljon, että se näyttää takilta (P1).

8.2.1.2 *Ei sen tarte välttämättä näkyä*

Välttämättä järkevältä tuntuva kielikuva ei pystytä kuitenkaan suoraan osoittamaan oikeaksi. Tällöin lukijan on tyydyttävä siihen, että *se vain tuntuu siltä*. Esimerkiksi lukija yrittää lähestyä kielikuva ensin todellisuuden suoralla jäljittelyllä, mutta ellei se tunnu täysin ristiriidattomalta, hänen on lähestyttävä kuvaa toisella tavalla. Eagleton (1991, 92) on todennut, että lukijan ensimmäiset spekulatiot synnyttävät viitekehysten, jonka sisällä hän tulkitsee sen, mitä tulee seuraavaksi. Seuraavaksi tuleva saattaa kuitenkin takautuvasti muuttaa alkuperäisen ymmärryksen painottaen joitakin piirteitä ja siirtäen toisia takalalle. Lukiessaan lukija tekee oletuksia, korjaa aikaisempia käsityksiään ja tekee yhä mutkikkaampia päätelmiä ja ennakoiteja. (Eagleton 1991, 92.) Esimerkiksi tyttö 2 kehittelee ajatustaan seuraavasti:

- H: Entäs tämä kohta: *maan pimeys hangen alla puistoja puistattaa?*
 O: Se kylmyys ja paukkuva pakkane ja pimmeys ni --- sitte hytisyttää niitä puistoja --- ne on iha hilijaa
 H: Mitä mieltä sää olit tästä miten tää on kirjoitettu?
 O: No muuten se oli ihan hyvä mutta *puistattava* jotenki sillee --- vähä ousostutti.
 H: Mikä siinä oli outoa?
 O: No mä en ois ainakaa laittanu sitä tuollee että --- niinku --- *kumminkaa ne ei liiku siellä* --- siellä on pimiää ja kylymää.
 H: Ni sää ajattelit, että tuo puistattaa, että se sillee pitäs niinku liikkuu?
 O: Niin, tai niinku, että *se ei oikee sovi siihen*
 H: Miksei sovi?
 O: No, ku tavallaan ainaki jos tulee kylymät värreet nii sillo puistattaa, mutta ku --- mä en tiä miten ne oikee vois itestään muuten sillee niinku vavahella, ku siten vaan että ylempää tippuu --- sillee että
 H: Oisko tässä niinku jotaki samaa kuin esimerkiksi tässä: *kastanja aivastaa?*
 O: Nii, *ei se kyllä pakko ois näkyä*, mutta emmä oikein tiä.
 H: Oliko tää jotenki erilainen kuin nää muut sun mielestä?
 O: Ei siinä mielessä, et kaikissa melekee on ainaki tuo hytisee tai aivastaa, et ne on jotenki sillee niinku - *tavallisesti tarkoittaa että liikkuu*.

Lukija yrittää aluksi ulkoiseen samankaltaisuuteen perustuvaa tulkintaa, mutta kun se ei tunnu toimivan, hän ikään kuin vastentahtoisesti joutuu myöntämään,

että *ei se kyllä pakko ois näkyä*. Paras tapa kielikuvan selittämisessä olisi, kun pystyisi osoittamaan selkeän, analogisen, yhtäläisyyden ominaisuuksien välille. Kaikissa kielikuvissa tämä ei ole kuitenkaan mahdollista, joten lukija myöntää, että tulkintaan voi vaikuttaa myös jokin vähemmän suora tekijä. Esimerkiksi kielikuvassa *kaupunki hytisee* lapset ovat varmoja siitä, että kaupungissa on *kylmä*, vaikka sitä ei suoraan ulkoisena kopiona voikaan osoittaa.

H: Mistä sää sitte tiät, että sillä on kylmä?

O: No ei sitä tarvi nähä, sillä lailla

H: Mutta jos sanotaan sillä lailla, että hytisee ja sää ajattelet, että ei se kaupunki oikeesti hytise, niin mistä sää päätelet, että jos hytisee nii palelee?

O: No, no jos sanotaan yllesä että me hytistään, ni me ollaan kylmiä, siitä. (T3)

Lukija joutuukin tällöin ottamaan tuekseen analogisesti havaittavan todellisuuden lisäksi intuitiiviset havaintonsa. Omat kokemukset ovat jälleen varmistamassa uskoa tulkinnan oikeellisuuteen, ja kielikuva saa totuudenmukaisen perustelunsa sitä kautta. Kun kielikuvalle on olemassa reaali-maailmassa oikea vastine, lapsi saattaa myös varauksetta luottaa mielikuviin, joita kuva herättää. Mielikuvitus on tällöin hyväksyttävä selitystapa. --*ei kaupunki tai sillai, ei sillai ne talot ois sillai niinkö jäässä ja sillai niinkö - se tois mieli - mielikuvituksellisesti* että ne kaupungit niinkö hytisee siitä pakkasesta tai sillee (T8).

8.2.2 *Se on silleen uuen keksiny*

Kun kielikuva perustuu todellisuuteen ja lukija pystyy jollakin tavalla yhdistämään kuvan herättämät konnotaatiot reaali-maailman ilmiöihin, kielikuva koetaan hyväksi ilmaisuksi. Lapsi ajattelee, että kielikuva *on tavallaan mielikuvitusta, vaan se on sama asia kuin tämä* (näyttää omaa vastausta), *mutta siihen on pantu enemmän asiaa, sitä on elävöitetty* (P5).

Lukija voi lähestyä kielikuvaa runon rakenteelliseta näkökulmasta. Hänellä on tietty käsitys siitä, millaista kieltä runossa täytyy olla - *No runoissa pittää olla vähä kuvallisempi* - ja hän suhteuttaa arvionsa kuvallisesta kielenkäytöstä siihen.

No jos tuo on - tuo soppii paremmin tuohon runnoon, että siihen ei oikein sovi, että oksat on jäässä (T7).

No se on sillon enemmän runo ko kertomus (T9).

No se on semmonen runollinen ilmaisu elikä niinku passaa hyvin runnoon (P6).

Lukija myös kokee, että kielikuvalla on kyky luoda tekstiin mielenkiintoa. *Emmää tiää. Jossaki mielessä se on --- parempi. Jos se on niinku se autio, se on niin selevä sitte --- tylsä niinku* (kaupunki hytisee - P2). Kun tuttu ja selkeä asia on sanottu *sillai kiertäen*, lukija kokee runon luettavuudeltaan paremmaksi:

O: No runoissa pittää olla vähä kuvallisempi.

H: Ahaa. Mitä sä tykkäät siitä, että se on kuvallisempi?

O: No onhan se tietenki vähä mukavampi lukkee sitä. (P3)

H: Miks kannattaa sun mielestä käyttää semmosia mitkä ei oo niin tavallisia?

O: No saa lukijan innostumaan enempi - se on mielenkiintoisempaa lukea, luettavaa.

H: Nnn. Miksi se on mielenkiintoisempi lukea?

O: No se on mukavampi lukea mielikuvia ja sillee niinku ajatella sitä enempi kuvallisesti. (T2)

Lukija katsoo, että runoilija pyrkiikin kielikuvilla luomaan uutta ja sanomaan tutun asian uudella tavalla. *No se on niinku halunnu keksiä siihen uuden. monestihan sanotaan että se myrsky tulee, se on niinku uuden keksiny, ettei niinku aina samaa* (T1). Konkreettisten kielikuvien kohdalla lapsi tuntuu intuitiivisesti tajuavan kielikuvien kieltä uudistavan tehtävän. *No on se silleen erilainen, ettei aina samanlainen* (P5). Toisaalta juuri se, että kaikkein konkreettisimmat kielikuvat saavuttavat varauksettomimman suosion, osoittaa lapsen suosivan sittenkin kliseemäisiä, vakiintuneita kielikuvia. Lapsi saattaa jopa sanoa kuullensa kielikuvan joskus aikaisemmin tai käyttävänsä vastaavaa itsekin:

Mää just sarjiksissa luin, että siinä luki että siinä ois joku musta kypärä, mutta sitten siinä luki, että pilviä (myrskyn musta kypärä - T7).

No ihan hyvin siinä on ne lehet kuvattu - takiksi tolleen. Kyllä määki olisin laittanu, että takiksi - tai ainaki jotenki tuon tyypisesti (kypsyttävät vihreänsä kuin takiksi harteilleen - T2).

Todenmukaisen kielikuvan ansioita puoltaa myös se, että se avautuu helposti ja on sellaisenaan ymmärrettävä. Nimenomaan ymmärrettävyys tekee kielikuvasta käyttämisen arvoista kieltä:

O: No elävöittänyt vähän tätä, käyttäny sillee erilaisia sanoja

H: Onks se hyvä?

O: Oon se iha, sen ymmärtää, että mitä se tarkoittaa. (myrskyn musta kypärä - P5)

8.2.3 Järjetön kielikuva

Todellisuuden näkökulmasta runoa lähestyvä lukija lähtee siitä ajatuksesta, että kielikuvan on tarkoitus kuvata jotakin ilmiötä *runollisesti* ja *elävästi*. Tällöin hän olettaa, että kielikuva sanoo vain kauniimmin ja *tunnelmallisemmin* hänen ymmärtämänsä asian. Kohdatessaan sellaisen kielikuvan, jossa runoilija on yhdistänyt asioita yllättävällä ja uudella tavalla, joka ei vastaakaan lukijan käsitystä *runollisesta* ilmauksesta, lapsi joutuu uuden tilanteen eteen. Eagleton (1991) on todennut, että pyrkiessään rakentamaan koherentin merkityksen tekstistä lukija valikoi ja järjestää elementit yhtäpitäviksi kokonaisuuksiksi; hän sulkee jotain pois ja tuo esille joitakin toisia, konkretisoi tiettyjä yksikköjä ja yrittää pitää teokseen sisältyvät eri perspektiivit järjestyksessä voidakseen rakentaa niistä yhtenäisen illuusion. (Eagleton 1991, 92.) Lukija yrittää soveltaa todenmukaisuuden kriteereitä kielikuvaan, mutta ellei onnistu, kuva on huono, epäonnistunut. *No, no että ymmärtää sen, vaa--- mutta siinä ei sillä tavalla järkiä, että, tai oli siinä vähä järkiä, mutta --* (P5).

Kolmannen runon kielikuva *katulyhdyn valossa hyönteiset käyvät röntgenissä* vastaa hyvin lukijan käsitystä järjettömästä kielikuvasta. Runon alku on lupaava: *No tuoki ois ollu ihan tunnelmallinen, mutta mää en oikein sit älyny, et mitä järkee tuohon oli laittaa tuota röntgenissä*(T2). Yllättävä ja todellisuuden rikkova kielikuva ei vastaa lukijan käsitystä hyvästä kielikuvasta: *No se on sillai kuvitellu tuon niinku pöljästi, että hyönteiset käy röntgenissä* (T1). Syynä ei välttämättä ole se, etteivät kuvan konnotaatiot avaudu lukijalle, vaan päinvastoin lukija voi olla hyvinkin perillä kielikuvan ideasta:

Ne jotenki siinä lentelee siinä valossa, niin että voi nähdä ne osat (T2).

Hyönteiset ovat pieniä ja ohuita ja niiden läpi näkyy katulyhdyn valossa (T1).

No, että ne hyönteiset on siinä katulampun valossa ja kuultaa läpi sieltä (P7).

Todellisuuden näkökulmasta kielikuvia lähestyvä lukija ei anna arvoa kielikuvulle, vaikka sen rakenteelle löytyisikin idea, ellei kielikuvan aihe ole realistinen. *No ei kai siinä mittää oo paljo mittää järkee tuossa* (P7). *No emmää tiiä - se oli vähä pöljä* (T1).

Samalla tavalla lapsi arvioi runon tekijää. Mikäli kielikuva on *järjetön*, myös kielikuvan tekijän täytyy olla *pöljä* tai *älyvapaa*. Lukijan mielestä järjen-

vastaisuudelle täytyy löytyä siis realistinen selitys. Mikäli kielikuva ei vastaa käsitystä todellisuudesta todenmukaisena, siihen on olemassa syy. Esimerkiksi runoilijan olotila voi olla sellainen, ettei häneltä voi odottaa järkeviä tuotoksia:

O: Runossa ei ollut oikeastaan mitään järkeä. Välillä tuli mieleen, että kirjoittaja ois napsinu jotain.

H: missä mielessä sä niin ajattelit?

O: No se oli vaan nii sillee sekava ja ei ite osannu kuvitella sillee nii sitä - sutta sinne. (runo 2 -T5)

8.2.4 *Kuitenki vähä selevemmin ois voinu sannoo*

Silloin kun kielikuva ei vastaa lukijan käsitystä realistisesta, hyvästä kielikuvasta, eikä kielikuvan merkitys avaudu, voi lukija olla myös sitä mieltä, että olisi parempi jos kirjoittaja olisi ilmaissut ajatuksensa toisin. *Kuitenki vähä selevemmin ois voinu sannoo* (P7). Lukija kokee, ettei hän saa kiinni runoilijan tarkoittamasta ajatussisällöstä. Vikstenin (1980, 40 - 41) mukaan runo koetaan vaikeaksi yleensä juuri siksi, ettei sen kuvilla ole vastineita todellisuudessa. Kieli ja lukijan kokemus eivät peitä toisiaan. Lukija voi jopa suoraan todeta, että kielikuva jäi ymmärtämättä:

Tästä mää en oikeen tajunnu että mitä se oikeen tarkoittaa tuo musta kypärä (T4).

Ei tässä ollu --- emmää oikeen tajunnu tätä tarkotusta - mää en vaan tajunnu tuota --- katulyhdyn valossa-- (T3).

Joo- siitä ei oikein saanut selvää, mitä se tarkotti sillä (runo 1 - P3).

Vaikeaksi koetun kielikuvan kohdalla lukija toivoo, että kielikuva olisi toisenlainen, helpommin ymmärrettävä. Lapsen mielestä kielikuva olisi mahdollista korjata selkeämmällä ja todenmukaisella kielikuvalla. -- *ei kovin, ei sillee hirvee suorasanaisesti, mutta --- emmää saa tästä selvää, se voi olla ihan mun omaki vika* (P7). Hän voi jopa itse ehdottaa parempaa ilmaisua:

O: On seki vähä outo sillee, että jäätakki

H: Mikä siitä tekee sun mielestä oudon?

O: No niin kun ei sillä oikeesti oo - ku ennemmihän se on vaikka viitta

H: Ai viitta ennemmin?

O: Niin

H: Missä mielessä ennemmin viitta?

O: No kun se on siinä päällä vaa ja - niinku jäätki on siis - puulla.
(Jäätakki on vaahteralla - T1)

Vaikeaksi koettujen kielikuvien kohdalla lapset kuitenkin ennen muuta toivovat, että kirjoittaja olisi ilmaissut ajatuksensa suorasanaisesti. Tällöin lukijan ei tarvitsisi miettiä, mitä kirjoittaja on tarkoittanut, vaan merkitys kävisi ilmi yksiselitteisesti. *Vielä helpompi ois ollu saada selvää, jos se olis suoraan kirjoitettu (T9). No siitä tajuais ainaki enemmän - kyllä totaki tajuaa tai siitä tajuaa, että lehet puhkee puihin, mutta siitä tajuaa paljo enemmän (T7).* Ymmärrettävyys on lasten mielestä siis keskeinen kielikuvan vaatimus.

Pyrkimys yksiselitteiseen ymmärrykseen voi olla osoitus siitä, ettei lapsi kykene metaforiseen ajatteluun. Hänen tulkintansa jää pelkän analogian tajuamiseen. Tällaisen analogisen päättelyn ja metaforan eroa on luonnehdittu siten, että analogia pyrkii ilmaisemaan asian täsmällisesti, kun taas metafora jättää vertailun kohteen implisiittiseksi, jopa monitulkintaiseksi (Saha 1988, 44). Elovaaran (1992, 31) mukaan luulo, että konkreettisuus on itseisarvo, voi johtaa siihen, että lukija ei ymmärrä analysoida sivusubjektia ja sitä, mitä sillä sanotaan pääsubjektista, ja lisäksi sitä, mitä pääsubjektilla sanotaan sivusubjektista. Väärinkäsitys voi estää ymmärtämästä, että metaforinen esittäminen on metaforista ajattelua.

Yksiselitteisen ymmärrettävyyden vaatimukseen voi osaltaan olla vaikuttamassa myös se, että lapset ovat tottuneet lukemaan koulussa tietopohjaisia asiatekstejä (esim. Vähäpassi 1987, 112). Tietopohjaiset lukemistottumukset voivat heijastua jopa koko runon tulkintaan: runolta odotetaan, että se tarjoaa uutta tietoa ja faktaa runon aihepiiristä. Tämä odotusarvo ohjaa kielikuvan tulkintaa:

Siinä yritetään sanoa miksi hyönteiset pyörii valon ympärillä. Olisin halunnut tietää lisää (runo 3 - T4).

Runossa olisi voinut olla enemmän tuulen ja myrskyn syntymisestä (runo 4 - T4).

Siinä tarkotetaan sitä varmaan että susi on viisas (runo 2 - T3).

8.3 *Se on silleen mielikuvitusta*

Kuten edellä on käynyt ilmi, kuvallinen kielenkäyttö on lasten mielestä ominaisuus, jonka he liittävät kiinteästi runouteen. Se on keino, joka tekee runosta runon ja erottaa sen muusta kirjallisuudesta. Sen vuoksi onkin hyvä käyttää kielikuvaa aina kun on mahdollista - toisin sanoen sillä ehdolla, että se on *järkevä* ja sen ymmärtää. Kielikuvan tulee olla konkreettinen ja välittömästi ratkaistavissa, eikä se saa sisältää tulkinnanvaraisia kohtia. Hyvä kielikuva on myös sellainen, joka herättää mielikuvia ja alkaa elää lukijan mielessä. Vaittinen (1992) on todennut, että tavallisen lukijan lukemisvalintojen edellyttämään ennakkoinformaatioon kuuluu lukijan aktuellien intressien lisäksi myös tieto siitä, että esitystapa vastaa lukijan makua sekä vihjeitä siitä, miten teosta tulisi lukea. Lukijalla on kirjallisuuskäsityksissään myös lajitietoutta, stereotyyppisiä genrekäsityksiä. (Vaittinen 1991, 52.) Konkreettinen kielikuva edustaa lasten mielessä juuri tällaista genrekäsitystä.

Kohdatessaan kielikuvan, joka ei vastaa lukijan käsitystä *järkevistä* runokielestä, hän voi tyytyä hylkäämään koko kielikuvan. Välttämättä tämä ei ole kuitenkaan ainoa vaihtoehto. Lukija voi asettaa kielikuvan arvioinnille uudet kriteerit. Konkreettinen, heti avautuva kielikuva on edelleen paras, mutta myös toisenlainen kielikuva voi olla omalla tavallaan kiinnostava. Lukija voi joutua ikään kuin vastentahtoisesti myöntämään, että *kieltämättä se on herättänyt ihan mielikuvia, mutta ei se musta mitenkään niin hirveen hyvä oo -- se on niin hirveen mielikuvituksellinen taas* (runo 5 - P7).

Tyypillistä uudenlaiselle tulkintatavalle onkin, että sitä pidetään omalla tavallaan hyvänä. Lapsi voi myös ikään kuin irrottaa itsensä tulkintatapahtumasta ja ajatella, että kielikuva olisi jonkun toisen mielestä hyvä. *Että eihän sammakko ossaa hieroo rillejä - se on vähä siinä hauska - varsinki jos lukkee jolleki pienemmälle lapselle - se varmaan, en tiää, se saattais olla, että se tykkäis siitä* (runo 5 - T3). Irrationaalisella kielikuvalla voi siis olla kyky luoda mielikuvia, vaikka sille ei löydykään mitään selkeää selitystä. Kielikuvan ymmärtäminen on tällöin sitä, että *tulee tosi paljon mielikuvia*. Wolheim (1987, 148) onkin todennut, että yksilöllä on taipumus pitää taideteosta ilmaisevana, koska ne kykenevät tuottamaan tietyn mielentilan tai tunteen.

No oikeestaan sillee aika hyvä että mulle tuli tuostaki sillee iha heti -- mä pystyin kuvittelemaan sen tilanteen (T5).

Lukija yrittää siis lähestyä kielikuvaa ulkoisesti havaittavan todellisuuden

varassá, mutta ellei tällainen tulkintatapa johda toivottuun tulokseen, hän joutuu muuttamaan lähestymistapaa. Aina hän ei edes pysty toteuttamaan uudenlaista tulkintaa, mutta tiedostaa silti, että kielikuvalla voi olla jokin ulkoisen todellisuuden ulottumattomissa oleva merkitys:

Että mää en tota tajunnu sitä oikee ko eihän sammakolla oo niitä rillejä
- et se mua vähä ihmetytti, mutta se on varmaan joku kuvaus tai
semmonen niinku kuvaus jostaki muusta
(runo 5 - T7).

Joo kyllä se varmaan jotaki symbolisoi, mutta en tiä sitte (runo 5 - P6).

No on siinä varmaan joku ajatus ollu, vaa mää en sitä kyllä ymmärrä
(T6).

Uudessa tulkintatavassa keskeiseksi kriteeriksi nousee ulkoisen todellisuuden asemasta sisäinen: tärkeässä asemassa ovat kielikuvan herättämät konnotaatiot ja tunnetilat. Elovaaran (1992, 56) mukaan metafora - yleisellä tasolla mikä tahansa kielikuva - ymmärretään juuri konnotaatioiden avulla. Jos kielikuva herättää ajatuksia, ei haittaa vaikka todistettavaa yhteyttä todellisuuteen ei löydykään. Riittää, että tuntee itse ymmärtävänsä. *No tuota - mää ainaki ymmärsin sen - sillee nii tuota - emmää tiä ymmärsinkö mää oikein, mutta mää kumminki omasta mielestä sen ymmärsin* (T6).

Uuden tulkitsemistavan myötä lapsi voi päätyä erilaisiin tulkintavaihtoehtoihin. Näiden alakategorioiksi erottelemieni tulkintatapojen nimeksi olen antanut *huumori, kielikuva satuna, symbolinen merkitys ja kielikuva sisäisen olotilan kuvaajana*.

8.3.1 Huumori

Irrealistinen kielikuva voi olla lukijan mielestä hyvä, vaikka se ei olisikaan todellisuudenmukaisesti ymmärrettävä, jos se tarjoaa hauskuutta ja huumoria. *No --- Se on tuo ku ne käy siellä röntgenissä siellä - vaikka se on aika hassu, ni kyllä se tekee hyvän siitä* (runo 3 - T8). Lukija tunnistaa kielikuvasta asioita, jotka muistuttavat realimaailman ilmiöitä, mutta tietää samalla niiden olevan ristiriidassa todellisuuden kanssa. Tämä luo hullunkurisuuutta ja leikillisyyttä, joka voi lukijan mielestä olla hauskaa. Näin ollen hän on valmis pitämään kielikuvaa onnistuneena sen epärealistisuudesta huolimatta.

O: Se oli aika hassu, ku tuota nuo pikku hyönteiset tuolla katulyhtyjen valossa on röntgenissä

H: Mikäs siinä oli niin hassua?

O: No ku - siellä alla pyörivät ja sitte --- no se oli tuo ku ne käy siellä röntgenissä, ku eihän ne oikeesti voi siellä katulyhdyn alla käyvä röntgenissä. (T8)

Siinä susi oli hassu ja hauska (runo 2 - T3).

Se on huvittava (runo 2 - P1).

Se oli kans semmonen aika hassu ko tuota veden partaalla sammakko istuu ja rillejä hieroo hihhaan - sillä on niinkö sillä sammakolla varmaan tarkoittaa tuossa hiha-sanassa että sillä on varmaan jotku vaatteet tai sillee ko se hieroo sihe hihhaan ja sitte silmälasit sillä sammakolla (T8).

Kielikuvan anti perustuu tässä tulkintatavassa sen kykyyn luoda todellisuudesta poikkeavia, koomisia vaikutelmia. Koomisuus syntyy Salosaaren (1991, 146 - 147) mukaan inkongruenssista, jolloin tavanomaisen ilmiön paikalle asetetaan jokin odottamaton tai yllättävä seikka. Näin esitetty tilanne ja reaali maailma joutuvat ristiriitaan, joka synnyttää huvittavuuden.

8.3.2 Kielikuva satuna

Satu on lapsen maailmassa tuttu tapa käsitellä epärealistisia asioita, sillä sadun luonteeseen kuuluu fiktiivisyys ja irrationaalisuus. Kun lapsi kohtaa todellisuudesta poikkeavan kielikuvan, tarjoaa satu tutun selitysmallin, ja irrationaalisuus saa näin selkeän selityksen. Kielikuvista erityisesti personifikaatio on sadun suosimaa kielikuvastoa (Palmgren 1986, 120). Sadun selitysmalli liittyykin ensisijaisesti aineiston personifikaatio-tapauksiin:

No sillai että se kastanja voi niinku aivastaa kylmyydestä tai sillee että sillä on kylmä tai sillee (kastanja aivastaa - T4).

O: No kai ne hyönteiset käy kattomassa ittiä siinä valon eesä -- tai sillee nii -- ja se valo ei näy ku on nii pimiää tai semmosta

H: Nnn. Mutta miksihän tässä lukkee näin, että hyönteiset käyvät röntgenissä?

O: En minä tiä. Kai ne sitte kuolee sitte - syksyllä --- ja siks käy siellä. (P2)

No tuota siinä justiisa tuli sillee, että se ois tämä sammakko nii, niinkö vähä niinkö ihastunu siihen kuuhun, että se on ihana tai kaunis, että sitä pittää ihailla ja tuntuu, että se sammakko ois niinku vanha ja se niinkö haluais sillai nuo silmälasit ja se niitä yrittää niinkö puhistaa että se näkis paremmin. (runo 5 - T6)

No sillee niinkö, että se maa on siellä - että se maa on niinku siellä valakosen hengen alla ja ne puistot haluais että ne niinku, se lumi sullais ja tulis taas se viheriä ja ois kukkia ja se tulis taas lumen alta essiin ne. (Maan pimeys hangen alla puistoja puistattaa - T8)

Lukija saattaa myös tiedostaa käyttävänsä tulkinnan apuna tuttua satua. Jokin yhdistävä piirre saa konnotatiivisen leiman, ja kielikuva tulkitaan tämän mukaisesti. Segersin (1985, 13) mukaan lukutapahtumaan ovat vaikuttamassa luettavan tekstin lisäksi kaikki aikaisemmat tekstikokemukset, joihin uutta tekstiä vertaillaan. Aikaisemmat lukukokemukset toimivat siis tulkinnan taustalla:

H: Mitäs sulla, vaikka sää sanot, ettet sää sitä ymmärrä, ni mitä sulle tulee siitä mieleen

O: No emmää tiiä, lähinnä joku mikä se oli se prinsessa, mikä niinku suuteli sitä sammakkoa ja sitte siitä tuli prinsssi - niin lähinnä se satu - joskus pienenä pappa luki sitä kirjaa. (runo 5 - P6)

O: Ko siinä niinkö se meni mummon luo Mikkeliin, ni mulla tuli heti se satu mieleen siitä.

H: Mikä satu?

O: Se punahilkka. (runo 2 - T5)

Sadun selitysmalliin kuuluu keskeisesti affektiivisuus. Lukija eläytyy subjektin asemaan ja tulkitsee ajatuksia ja tunteita, joita kielikuva herättää. Tulkinta on kuitenkin konkreettia: kyse on satuhenkilöstä, johon lukija eläytyy.

H: Mitä sulle tuli mieleen tästä runosta? Tästä siilirunosta?

O: Se on surullinen ku sillä ei oo kavereita. (runo 1 - P1)

No se siili oli niinku se niinku se läpi niinku pistää, et piikkien alla on niinku se siili ja siellä itkeskeli sitten. (runo 1 - P2)

Tuota - mää ehkä, mää en sitä tienny, että ymmärsinkö mää sitä, mutta musta niin ni se on vähä niinkö että, ku tulee syksy niin ni hyönteisetki kai ne valoa kaipaa, ni se sitte käy katulyhdyn valossa. (katulyhdyn valossa hyönteiset käyvät röntgenissä - T6)

O: Jaa - semmonen oikeen pimnee kesäilta - ja kuu paitaa semmosena hirveen isona taivaalla ja tuota - jossaki lumpeen lehen päällä istuskellee joku sammakko - vähä yksinäinen on.

H: Tää oli ihan kiinnostava, ku sää olit pannu tänne, että jos tästä tekis sävellyksen, sitä soitettas mollissa

O: Nii, se ku on yksin. (runo 5 - P7)

8.3.3 Symbolinen merkitys

Lapset saattavat tiettyjen kielikuvien kohdalla yltää myös konkreettista tasoa syvempiin tulkintoihin, eli he löytävät tekstistä pinnanalaisen merkityksen, symbolin. Varton mukaan symbolin olennainen piirre on siinä, että se kantaa merkitystä, joka ei varsinaisesti ole merkin ominaisuus; millä tahansa merkillä ei välttämättä ole symboliarvoa, mutta mille tahansa merkille voi antaa merkityksen. Tällöin merkki muuttuu symboliksi ja saa alkuperäiseen luontoonsa nähden toisentasoisen ominaisuuden. (Varto 1991, 29.)

Symbolinen tulkinta liittyy lasten tulkinnoissa lähinnä personifikaatioon. Satu on ikään kuin lähtökohta, josta personifikaation funktio hahmottuu. *Sitä saattaa ajatella eri tavalla - et herättäiskö sit enempi ajatusta, jos siinä on ellään kui jos siinä on ihminen* (T2). Sadun kautta tulkinta etenee symboliseen merkitykseen:

No tuota - siinä mun mielestä niinkö, että --- on justiinsa vähä niinku - kuvvaa että ihminenki vois olla yksinäinen ja --- ei osota tunteitasa kellekkää (runo 1 - T6).

Moni ihminen on juuri sellainen kuin siili eli ei halua näyttää sitä miltä itsestä tuntuu vaan on päällepäin kova (runo 1 - T5).

Ettei kaikki ole aina vaarallista ja jotkut jotka näyttää pahoilta voivatkin olla kilttejä (runo 2 - T7).

No se niinku kertoo siitä että jotaki ei ymmärretä ja - tai kun syrjitään ja sitte ne kiusaa sen takia (runo 1 - P6).

Löytäessään kielikuvan pinnanalaisen merkityksen lukija tajuaa, että kielikuvan tarkoituksena ei olekaan todellisuuden tarkka kuvaaminen. Kielikuvan subjekti ja sen herättämät konnotaatiot eivät ole analogisessa suhteessa kuten konkreetteissa kielikuvissa, vaan koko kielikuva on metaforinen. Se on kaksitasoinen kuva, joka pakottaa etsimään kirjaimellisen merkityksen takaa toista, kuvaannollista merkitystä (vrt. Lehtonen 1991, 116 - 117). Tämä paljastuu tulkitseamalla eli katsoja projisoi kuvaan oman tulkintansa.

Lukija voi myös liittää kielikuvasta nousevan ajatuksen laajempaan viitekehykseen. Kielikuva on ikään kuin yllyke, joka saa hänet pohtimaan asioita laajemminkin. Esimerkiksi poika 6 ymmärtää ensimmäisen runon symbolisesti ja alkaa tämän pohjalta miettiä kiusaamista laajemminkin:

- O: --Se vois jonku teeman kans, jollaki kiusausviikolla olla hyvä
 H: Missä mielesä sää ajattelit, että se vois olla ihan hyvä runo sillon?
 O: No se niinku kertoo siitä että jotaki ei ymmärretä ja - tai kun syrjitään ja sitte ne kiusaa sen takia - -
 O: No se niinku herättää niinku ihmisiä vähä että - niinku että mitä siellä tapahtuu - saattaa olla vastassa koulussa
 H: Voiks sun mielestä näillä sitte saavuttaa jotaki tuloksia?
 O: Kyllä
 H: Minkälaisia?
 O: Niinku, no sillee, että kiusaus voi ehkä vähentyä ja tällai. (P6)

8.3.4 Kielikuva sisäisen olotilan kuvaajana

Lukiessaan kielikuvaa lukija voi päätyä myös johtopäätökseen, jonka mukaan runoilija kuvaa itseään kielikuvan läpi. Tällöin kielikuva ymmärretään runoilijan sisäisten tunteiden tulkkina. *Tuo on ite ollu jotenki masentunu tai ni se on sitte keksiny*(T5). Avain kielikuvan tulkintaan on sen synnyttämä tunnelma. Sen perusteella syntyy tulkinta kielikuvasta kirjoittajan sielunmaiseman kuvaajana.

- H: Sitte sää oot täällä taas ottanu tän kirjottajan näkökulman, että kirjoittajalla on varmaan runon kirjoittamishetkellä ollut morkkis. Selittäisitkö sää sitä vielä tarkemmin, et mistä sulle tuli se mieleen?
 O: No jos se on vaikka tai sillee nii että - tuota noin, jos on ollu sillä hetkellä tulossa joku myrsky ja se ei oo ollu - tai se ei oo oikeen pitäny siitä ni ---
 H: Nnn. Aatteleks sää sitte että tämmösellä "morkkiksella" on joku yhteys siihen mitä se kirjoittaa, että minkälaista tekstiä se tuottaa?
 O: Nnn.
 H: No sää aikasemmin oot mietiskelly tuota kirjoittajan olotilaa, ni tuliks sulla tästä (kuudes runo) mieleen samankaltasia ajatuksia?
 O: No semmonen että nyt se varmaa sillee niinku että se on itekki huomannu että kevät tulee, ni sillä on mieliki ilostunu ja sillee.
 (runot 4 ja 6 - T5)

Wolheimin (1987) mukaan yksilölle on ominaista ajatella, että taideteokset ovat ilmaisevia, koska taitelija on tuottanut ne tietyssä mielentilassa tai tunnetilassa. Usein tämän tyyppiseen ajatteluun liittyy vielä käsitys siitä, että taideteokset ilmaisevat juuri tätä mentaalista tai emotionaalista tilaa. (Wolheim 1987, 147.) Näin siis lukijakin voi samaistua kielikuvan avulla runon tekijään. Hän kokee tunnelmia ja aistimuksia kielikuvaa lukiessaan ja ajattelee, että runoilija on kokenut samoin kielikuvaa ja runoa luodessaan.

8.4 Ulkoinen ja sisäinen todellisuus ymmärtämisen hahmottajina

Edellä esittelemäni tulokset ovat havainnollistaneet sitä, miten lapset pitävät ensisijaisesti konkreeteista kielikuvista. Ne herättävät mielikuvia ja ovat helposti tulkittavissa. Ne myös tekevät tekstin eläväksi ja mielenkiintoiseksi lukea. Kielikuvalta siis odotetaan realistisuutta eli todenmukaista kuvausta. Parasta olisi, jos kielikuvan voisi ymmärtää miettimättä ja osoittaa suoraan todellisuuden mukaiseksi analogiaksi. Jos kielikuva poikkeaa todellisuudesta, sitä kritisoidaan, sillä kielikuva ei saa olla liian originelli ilmaus asiasta. Runoilijan tehtävänä on pukea selkeästi havaittava asia loogiseen ja kauniiseen muotoon. Mikäli kielikuva on irrationaalinen, runoilija on epäonnistunut ja kielikuva saa kielteisen tuomion. Tällöin olisi parempi, että runoilija olisi ilmaissut asian suorasanaisesti tai sanonut sen selkeämmällä ja yksinkertaisemmalla kielikuvalla. Todenmukainen kielikuva edustaa lasten mielessä siis kielikuvan genreä (vrt. Vaitinen 1991, 52).

Joidenkin kielikuvien kohdalla lapsi voi kuitenkin tinkiä genre-käsityksestään. Tällöin arvostuksen kohteeksi nousee kielikuvan kyky luoda tunnelmaa ja herättää mielikuvia. Ei haittaa, vaikka kielikuva ei olisikaan todenmukainen, jos se luo konnotaatioita. Ulkoisen todellisuuden asemesta tärkeäksi tulkintakriteeriksi nouseekin tällöin sisäinen todellisuus.

Olen siis päätenyt aineiston tarkastelussa huomioon, jonka mukaan lapsi tulkitsee kielikuvia joko ulkoisen tai sisäisen todellisuuden näkökulmasta. Voisinkin päättää tulosten esittelyn tähän ja vastata tutkimustehtävään viittaamalla juuri edellä mainittuihin käsitteisiin, ellei niiden välillä olisi yksi lisäselvittelyä vaativa kohta, nimittäin kielikuvan ymmärtäminen.

Fawsonin (1994, 680) mukaan kielikuvan ymmärtäminen tarkoittaa rinnastettavien asioiden samankaltaisuuksien tajuamista. Jos tulkintatapahtumaa tarkastellaan tämän suhteen, kielikuvan ymmärtäminen ulkoisen todellisuuden ja sisäisen todellisuuden näkökulmasta eivät anna selkeää kuvaa. Sillä: Uuden näkökulman käyttöönotto ei suoranaisesti tarkoita sitä, että lapsi ymmärtäisi kielikuvan idean. Lukija voi kokea, että sanat ja kuvat ovat kauniita, mutta ei silti ymmärrä niiden metaforista sisältöä. Kielikuvan torjuminen irrationaalisuuden vuoksi ei myöskään välttämättä tarkoita sitä, ettei lukija olisi ymmärtänyt kielikuvaa. Vaikka kielikuvasta pitäminen ja ymmärtäminen kulkevat pitkälti päällekkäin, tässä suhteessa juuri poikkeukset osoittavat, että kielikuvien arvottaminen (pitäminen hyvänä / huonona) ja ymmärtäminen täytyy

erottaa toisistaan.

Lähdin tulosten esittelyssä liikkeelle huomiosta, jonka mukaan lapset tarkastelevat kielikuvia suhteessa sen kykyyn luoda mielikuvia ja kuvata todellisuutta. Lähestyn nyt samaa ilmiötä ymmärtämisen ja arvottamisen suhteen. Näin saadaan havainnollistettua, miten lapset ymmärtävät kielikuvien rinnastuksen sekä ulkoisesta että sisäisestä todellisuudesta käsin.

Taulukko 2 havainnollistaa, miten kielikuvan ymmärtäminen ja sen arvottaminen tapahtuu, kun lapsi lähestyy kielikuvaa ulkoisen todellisuuden näkökulmasta:

TAULUKKO 2. Ulkoinen todellisuus kielikuvan hahmottajana

	Ymmärtää idean	Ei ymmärrä ideaa
Hyvä	Analogia (A)	
Huono	Herjaus (C)	Nonsense (D)

Realistinen kielikuva vastaa kielikuvan ideaalia käsitystä, sillä lukija voi verrata kielikuvaa välittömään todellisuuteen ja ymmärtää sen konkreettisesti. Kielikuva on todellisuuden analoginen kuva. Sen vuoksi lapsi antaa kielikuvalla myönteisen arvion (A).

Epärealistisissa kielikuvassa tilanne on toinen. Koska nyt kielikuvan elementit eivät olekaan sijoitettu lukijan välittömään kokemusmaailmaan, häneltä vaaditaan monipuolisempia lukemisvalmiuksia ja aktiivisempaa tiedon käsittelyä. Lukija voi ymmärtää epärealistisenkin kielikuvan idean, mutta hän ei välttämättä pidä sitä kuitenkaan hyvänä, jos runoilija on yhdistänyt kielikuvan elementit ja todellisuuden lukijan mielestä epäsovivalta tavalla. Lukija pitää kielikuvaa todellisuuden herjauksena eikä sen vuoksi arvosta sitä (C). Tällöin lukijan subjektiiviset mielteet ohjaavat enemmän tulkintaa kuin varsinaisesti se, löytääkö hän kielikuvalla vastineen todellisuudesta. Lukija voi kuvata asennoitumistaan esimerkiksi seuraavasti: *No semmonen vitsikkyys siinä*

runossa ei jotenki sovi siihen - kun mää ite kirjoitan semmosia tunnelmallispuolisia (T2).

Mikäli lukija ei saa kiinni kielikuvan ideasta, hän kokee, että runoilija on sanonut jotain liian subjektiivista ja hienoviritteistä, jotta kokemukseen pääsisi mukaan. Kieli ja lukijan kokemukset eivät peitä toisiaan. (Vrt. Viksten 1980, 40.) Filosofi Gadamer on todennut, että silloin kun kielen tehtäväksi ymmärretään informointi, runous näyttää vain esteettiseltä tavalta vaikeuttaa tajuamista (Niemi-Pynttari 1991, 205). Tällöin kielikuva on lukijalle vain epämääräistä sanojen helinää, ja hän antaa kielikuvalle kielteisen arvion (D).

Kun lapsi muuttaa kielikuvien tarkastelukulman ulkoisesta sisäiseksi, hän samalla asennoituu kielikuvaan myönteisesti: kielikuva on omalla tavallaan hyvä, vaikka se ei vastaakaan todenmukaista kuvausta. Tähän asennoitumiseen liittyy kiinteästi myös suhtautumisero kielikuvan ymmärrettävyyttä kohtaan. Lukijaa ei haittaa, vaikka kirjoittajan tarkoittama ”varma” merkitys ei selviäisikään. Oleellisempaa on, että saa itse antaa kielikuvalle oikealta tuntuvan merkityksen.

No ehkä se on kuitenkin silleen niinkö joisaki runoissa ni mun mielestä on sillee niinkö niin, niissähän aina kuvaillaan sillee ettei sanota suoraan että joku teki jotaki tai sillee, vaan siinä --- sillee --- jokkainen saa ymmärtää omalla tavalla. (T6)

Tällainen asennoituminen voi olla kuitenkin joissakin tapauksissa oivallinen keino olla ymmärtämättä vaikeaa asiaa. Lukija ikään kuin pakenee kielen ilmaisun taakse ja tyytyy siihen, että sanat ovat kauniita tai hauskoja. Tämän vuoksi kannattaakin tarkastella tarkemmin sisäisen hahmottamisen ja ymmärtämisen välistä suhdetta. Taulukko 3 havainnollistaa asiaa:

TAULUKKO 3. Sisäinen todellisuus kielikuvan hahmottajana

	Ymmärtää idean	Ei ymmärrä ideaa
Omalla tavallaan hyvä	Allegoria (A)	Satu (B) Komedia (D)

Kun lukija kohtaa kielikuvan, jossa asiat on rinnastettu todellisuudesta poikkeavalla tavalla, hän saattaa silti pyrkiä ymmärtämään kielikuvan idean. Tällöin lukija etsii pinnanalaista merkitystä. Kielikuva ei ole enää analoginen päättely vaan allegorinen kertomus (A), joka hänen on tulkittava. Elovaaran mukaan allegoria on kuvakieltä, jossa aikaisemmin tunnetut käsitteet ja moraaliset opit on vartavasten käännetty henkilöiksi, esineiksi ja tapahtumiksi. Allegoria on opetuksen instrumentti. (Elovaara 1992, 173.) Kun lapset tulkitsevat kielikuvan allegorisesti, he ymmärtävät sen itse asiassa tilanteena, joka panee ajattelemaan asioita laajemmin. Yhtä hyvin se voi herättää ajatuksia myös omista tai runoilijan kokemuksista. Kielikuva on ikään kuin verho, joka kätkee syvemmän sanoman.

Satu (B) ja komedia (C) poikkeavat allegoriasta nimenomaan ymmärryksen suhteen. Niissä lukija tyytyy ihastelemaan kielikuvan herättämiä tunnetiloja pintatasolla, mutta ei osaa viedä tulkintaa pitemmälle. Ymmärtäminen jää sanatarkkaan lukemiseen.

Sekä ulkoisessa (taulukko 2) että sisäisessä (taulukko 3) hahmotustavassa on mahdollista ymmärtää tai olla ymmärtämättä kielikuvan idea. Ulkoisessa hahmotustavassa ei-ymmärtäminen kääntyy kielikuvan hylkäämiseksi, sisäisessä hahmotustavassa sen sijaan lukija tyytyy omaan näkemykseensä, jota voidaan pitää jo jonkinlaisena ymmärtämisenä. Erityisesti kun tarkastelee ulkoisen todellisuuden kohtaa C ja sisäisen todellisuuden kohtaa A, voi havaita niillä olevan yhteisen ominaisuuden: molemmissa lukija ymmärtää kielikuvan rinnastuksen. Vaikka lukija ensimmäisessä tapauksessa päätyy tyrmäämään yllättävän kielikuvan herjauksena, hän siitä huolimatta kykenee hahmottamaan sen pinnanalaisen merkityksen. Samoin lukija jälkimmäisessä tapauksessa tulkitsee kielikuvan allegorisen sanoman. Tämän perusteella voidaan todeta, että kielikuvan pinnanalaisen merkityksen löytäminen ei ole sidoksissa tulkintänäkökulmaan.

Koska syvälinen tulkinta ja pinnanalaisen merkityksen löytäminen ovat juuri niitä taitoja, johon aikaisempien tutkimusten ja opetussuunnitelman mukaan olisi pyrittävä, tässä vaiheessa tulkintatapahtumaa tarkasteltaessa nouseekin kiinnostavaksi kysymys, onko syvemmän tason ymmärtäminen kaikkien lukijoiden kyky, vai yltyvätkö siihen vain harvat. Samoin voi askarruttaa, onko syvempään ymmärrykseen kykenevillä jokin sellainen ominaisuus, joka erottaa heidät muista lukijoista. Kysymykset antavat aiheen tarkastella ymmärtämistä yksilötasolla.

9 SYVÄLLISET YMMÄRTÄJÄT

9.1 Syvälliset ymmärtäjät kielikuvien tulkitsijoina

Kuten aikaisemmin on käynyt ilmi (ks. lukua 7), aineistosta ei noussut esille mitään selkeitä analysoijatyyppejä, vaan tulkintatavat vaihtelivat kielikuvasta toiseen. Laajasti tarkasteltuna aineisto antaa kuitenkin käsityksen siitä, minkälaisia näkökulmia yksittäinen lukija kykenee käyttämään. Näin ollen on mahdollista nostaa esille ne lukijat, jotka pystyivät abstraktiin ajatteluun ja syvällisen merkityksen löytämiseen joidenkin kielikuvien kohdalla. Näitä lukijoita oli kaikkiaan seitsemän, joista poikia oli kaksi (P6, P7) ja tyttöjä viisi (T1, T2, T5, T6, T7, T9).

Vaikka konkreettiset kielikuvat ovat näidenkin lukijoiden mielestä ymmärrettävyydessään parhaimpia, he kokevat vaikeiden kielikuvien selvittämisen haasteeksi: on hienoa, että saa itse ottaa arvoituksesta selvää. *Emmää nyt tiää. On se oikestaan sillee että aika kiva niinni itekki mieltää, että mitäkähän tuossa tarkotettas* (T5). Lukija siis kokee, että abstrakti kielikuva voi myös palkita lukijansa. Kun lukija mietittyään saa kiinni ajatuksesta ja lopulta hoksaa, mistä kielikuvassa on kysymys, hän tuntee tyydytystä: arvoitus on ratkennut.

H: Miltä se tuntuu silloin kun sää saatki siitä selvää?

O: No kyllä se tuntuu hyvältä ja että joo kyllä määhän tuon ymmärsin, että ei siinä mittää että - hyvä runo(P6).

Beardsley (1958, 143) on todennut, että vasta arvoituksen ratkaiseva konnotaatio tekee virheellisestä ilmauksesta merkityksellisen, niin että nonsensin asemasta voidaan puhua metaforasta. Syvälliset lukijat pyrkivätkin aktiivisesti löytämään kielikuvalle oikealta tuntuvan konnotaation, sillä vasta silloin kielikuvan idea avautuu. Oikean konnotaation löytyminen voi tosin olla vaikeaa ja turhauttavaakin. Esimerkiksi poika 7 kuvailee ymmärtämistään näin:

H: Mitä sää aattelit silloin kun sää et ensin saanu selvää ja sitte ku sää saitki siitä selvän?

O: Sillee oli eka semmonen epätoivo ja sitte, että aha tässä on tämmönen

H: Elikkä tavallaan sen idean löysit?

O: Nii

H: Mitä mieltä sää oot muuten näin yleensä ku sää luet runoja ja jos siinä tulee tämmösiä joteki epäselviä kohtia ja sitten ku sää saatki yhtäkkiä selville sen idean, nii mitä sä silloin ajattelet tai mitä mieltä sää oot semmosesta?

O: No jaa - oikeestaan mulla varmaan tulee semmonen niin, että mikshän tää on niin vaikeesti pitäny sanua taikka tällee, mutta sitte kyllä kai se, jos sen sitte ymmärtää, ni yllesä tulee niin paljo mielikuvia, nii että sehän voi olla aivan hyväki - emmää tiiä, se on niin yksilöllistä.

Toisin kuin konkreetteja kielikuvia lukiessaan lukija joutuu pysähtymään ja katkaisemaan lukuprosessinsa, jotta saisi selville kielikuvan merkityksen. Lukija siis tiedostaa metakognitionensa varassa, ettei kielikuva avaudu tavanomaisella tavalla ja päätyy tämän vuoksi muuttamaan strategiaansa (vrt. Vauras & Silven 1985, 52).

No mää vähäksi aikaa pysähyn miettimään, että hei, hei, hei, mitä tuo tarkoittaa tuossa ja luen uuestaan, että jos sieltä tulis vihjettä - sitte yritän lukea loppuun ja katon vielä sitä kohtaa vähä aikaa että mitähän tuo tarkoittaa ja sitte jos minä en saa selvää ni minä annan sen olla (P6).

Näyttääkin siis siltä, että kaikkein monipuolisimmat kielikuvien tulkitsijat poikkeavat muista juuti metakognitiivisten taitojensa suhteen. Kun metakognitiivisilta taidoiltaan monipuolinen lukija kohtaa tavanomaisesta poikkeavan kielikuvan, hän automaattisesti hidastaa lukemisprosessiaan ja muuttaa tai tehostaa toimintatapojaan saadakseen selvää vaikeasta kohdasta. Toisin sanoen hän valvoo ja ohjaa lukemistaan sekä muuttaa tarvittaessa lukustrategiaa. Hän voi esimerkiksi lukea vaikealta tuntuneen kohdan uudelleen, ja ellei se tuota tulosta, hän voi palata tekstissä taaksepäin ja etsiä sieltä vihjeitä tulkinnalle. Vastaavassa tilanteessa lukija, jonka metakognitiiviset taidot ovat kehittymättömät, tyytyy hylkäämään poikkeavan kielikuvan. (vrt. Vauras & Silven 1985, 20 - 26.)

Monipuolisimpiin tulkintoihin yltävät oppilaat olivat lukutaitotasoltaan joko hyviä (P6, T5) tai kiitettäviä (T1, T2, T6, T7, T9, P7) lukijoita. Kuitenkaan kaikki kiitettävät tai hyvät lukijat eivät kyenneet löytämään kielikuvien pinnanalaista, syvempää merkitystasoa. Samankaltaiseen havaintoon on päätenyt Matilainen (1994, 56) 7.-luokkalaisten lukemisen hahmotus-strategioita tutkiessaan: äidinkielessä kiitettävän arvosanan saaneissa oppilaissa oli niitä, joiden hahmottamisstrategiat osoittivat tiedon pintaprosessointia. Koska kaikkien kielikuvien syvälliseen ymmärtämiseen yltäneiden lukijoiden lukutaidon taso oli kuitenkin hyvä tai kiitettävä, voidaan ajatella, että kielikuvien laaja-alainen ymmärtäminen edellyttää vähintään hyvää lukutaidon tasoa.

Teoriataustassa esittelemäni reseptiteorian mukaan lukemistapahtumaan vaikuttavat myös kaikki aikaisemmat lukukokemukset. Seuraavaksi tarkastelen-

kin lähemmin kahden syvällisen lukijan tulkintaprosessia sekä heidän lukemistaustansa. Tällä tavoin pyrin syventämään tulkintatapahtumasta saatavaa kuvaa sekä havainnollistamaan niitä tekijöitä, joiden varassa syvälliset ymmärtäjät kielikuvia käsittelevät. Yksittäisten lukijoiden tarkempi erittely on laajentamassa myös ymmärrystä siitä, miten syvälliset ymmärtäjät yksilöinä sijoittuvat laajempaan kollektiiviseen kenttään. Koska syvälliseen ymmärtämiseen tähtäävä lukutaito on opetussuunnitelman mukaan lukutaidon tavoite, on hyödyllistä tietää, millainen on ominaisuuksiltaan oppilas, joka kykenee pinnanalaisen merkityksen löytämiseen. Tarkasteltavaksi olen valinnut kaksi erilaista tapausta.

9.2 Kahden esimerkkilukijan kuvailua

9.2.1 Poika

Poika oli lukuharrastuskyselyn mukaan aktiivinen aikakaus- ja sanomalehtien lukija. Samoin sarjakuvia hän luki usein. Sen sijaan kirjojen lukijana hän oli melko passiivinen; hän ilmoitti lukevansa keskimäärin 1 - 2 kirjaa kuukaudessa. Myös kirjoitelmassaan hän kertoi kirjojen lukemisen vähentyneen viime vuosina. Runoja hän ei lukenut. (ks. liitteet 12 - 13.)

Lapsuudesta pojalla oli runsaasti lukumuistoja. *Ihan pienenä äiti luki rasmus nallea ... isä luki Kalle Päätalosta parhaat kohdat, ja pappa luki samoja satuja kuin äidille, ja mummu luki pupu tupunaa.* Mieluisaksi muistoksi oli jäänyt myös kokemukset ensimmäiseltä luokalta, kun kummioppilaat lukivat kirjoja. Nykyään lukeminen merkitsi pojalle *ajanvietettä*. (Liite 13.)

Kielikuvien tulkitsijana poika oli voimakkaasti järkevyyispainotteinen. Mikäli kielikuva ei vastannut hänen käsitystään hyvästä runokielestä, hän oli taipuvainen tuomitsemaan runoilijan. Esimerkiksi aineiston viides runo oli hänen mielestään kaikkein huonoin, koska se oli *sekava ja järjetön ja sen oli kirjoittanut älyvapaa ihminen*. Sen sijaan aineiston seitsemäs runo kielikuvineen vastasi käsitystä hyvästä runoudesta:

O: No se on niinku sillee niinku hyvin sovitettu yhteen nuo - että se on silleen niinku normaali, ettei siinä oo mittää niinku iha ihimeellistä
H: Nnn - Mitä sää tarkotat sillä, että se on normaali?

O: Että se ei oo niinku mittää että --- aurinko tippuu kuusta maahan ja -
semmosta niinku, että vähä niinku - miten sen nyt sanos - ihimeellistä -
niinku se röntgenissä tai ei vähä niinku sen tapasta.

Vaikka pojan henkilökohtaisia mieltymyksiä ohjasikin realistisuus, hän ei kuitenkaan ollut sitoutunut ainoastaan kaikkein konkreettisimpien kielikuvien ymmärtämiseen. Sen sijaan hän kykeni löytämään monenlaisiin kielikuviin selityksiä. Hän lähestyi kielikuvan tulkintaa omien kokemustensa kautta ja liitti ne ympäröivän maailman ilmiöihin:

H: No entä sitten - kun katotaan - tuo sauhu kuin haamu?

O: No se niinku meilläki aina ku sauna tai uunia lämmitettää, ni se nousee savu niinkö sieltä ylös - sillai niinku mennee tasasesti ku on paljo pakkasta. (Sahuu kuin haamu)

O: Se niinku sillai että niinku joku että vaikka jos joku rock-tähti tekee laulun, ni sitä kuunnellaan sitte - ni tämä on sitte vähä erilaiselle ihmiselle tehty tuo Kirsi Kunnaksen runo.

H: Minkälaiselle ihmiselle se on tehty?

O: No semmoselle niinku jotka ei kuuntele semmosta musiikkia, tietynlaista musiikkia, eli nuorisomusiikkia - että niinku - niinku se oikeestaan tämä on tehty niinku kiusatuille, että se niinku auttaa että niillä isoilla on vaikiaa sitte, jotka kiusaa, sillee. (Runo 1)

Pojan kyky käsitellä oman kokemusmaailmansa asioita kielikuvien tulkinnan yhteydessä ilmeni myös siinä, miten hän eritteli omaa ymmärtämisprosessiaan ja tiedosti metakognitioitaan. Myös silloin, kun hän pohdiskeli vaikeaksi koettujen kielikuvien etuja ja haittoja, hän käytti perusteluissa apunaan omaa maailmankuvaansa:

O: Se on varmaan helepompi puhua tuollee runokieltä kun sitä ei kaikki ymmärrä

H: Miksi?

O: Nii ku Paavo Lipponenki puhuu ni se ilimassee asian sillee epäselevästi, ettei siitä kukkaa ota selevää

H: Mutta jos sää aattelet sun ittes kannalta, jos sää aattelet sua ittiä, ni onko sun mielestä hyvä, että...?

O: No kyllä, jos mää - en tiää - vois olla nää runot ni suomenkielellä sitte ni jäläkeenpäin sanottu ni määki ymmärtäisin.

Pojan vastaukset havainnollistavat, että hän kykeni käyttämään yleistietojaan kielikuvien tulkinnan apuna. Vaikka hän koki osan kielikuvista vaikeiksi, hän pystyi siitä huolimatta erittelemään lukuprosessiaan. Kaiken kaikkiaan pojan tulkinnat vaihtelivat voimakkaasta ulkoisen todellisuuden näkokulmasta sadun selitysmalliin ja symbolistiseen tulkintaan. Näin ollen hän oli monipuolinen kielikuvien tulkitsija.

9.2.2 Tyttö

Tytön lukutaito oli arvioitu hyväksi. Sanomalehtien ja sarjakuvien lukijana hän oli melko passiivinen, mutta aikakauslehtiä ja kirjoja hän sen sijaan luki aktiivisesti. Hän myös piti lukemista harrastuksenaan. Lukemisvalintoihin kuuluivat tyttökirjat, seikkailuromaanit sekä nuorten elämästä kertovat kirjat. Samoin hän luki runoja, jotka kertoivat rakkaudesta ja nuorten elämästä. (Liitteet 14 - 15.)

Lapsuudesta työllä oli joitakin lukukokemuksia. Toisaalta hän kirjoitelmassaan totesi, että *pienenä mulle ei kyllä luettu hirveesti*. Sen sijaan kirjat olivat astuneet varsinaisesti hänen elämäänsä kouluaikana. Niihin hänellä liittyi miellyttäviä muistoja. Nykyään hänellä oli kirjoihin läheinen suhde ja hän koki kirjojen vaikuttavan itseensä (ks. liitettä 15):

Jos mä olen löytänyt jonkun tosi kiinostavan kirjan mä en malta lopettaa sitä vaan mun täytyy lukea se ihan loppuun! Jotkut kirjat laittaa jopa ajatteleen jotain asiaa ja sit sen asian näkee "selvemmin".

Eläytyvä, affektiivinen näkökulma näkyi myös kielikuvien tulkinta-tapahtumassa. Oleellista oli kielikuvan sekä laajemminkin runon herättämä tunnetila. Subjektiivinen tunnetila vaikutti myös siihen, minkä runon tyttö valitsi mielestään parhaimmaksi ja huonoimmaksi:

H: Sä olit valinnu tän ensimmäisen runon kaikkein parhaimmaksi. Kertositko vielä että mikä siihen vaikutti, että sää valitsitsen kaikkein parhaimmaksi?
O: No siinä oli ehkä parhaiten osattu kertoa niistä tunteista

H: Sit sä olit pannu, et huonoin oli sun mielestä tää runo 8. Miks tää oli sun mielestä kaikkein huonoin?
O: No se oli sillee nii että se oli hirvee semmonen pelottava ja semmonen näin - tuli jotenki itellekki semmonen paha olo tai semmonen oikee--

Tytön lukemisprosessia ohjasi siis tunteenomainen lähestymistapa. Hän tulkitsi kielikuvia eläytymällä, jolloin omat kokemukset ohjasivat tulkintaa. *No emmää tiitä - yllesä jos on juovuspäissään ni voi olla vähä semmonen sekava olo tai tämmöstä* (äkäiset tuulenpuuskat törmäilivät juovuspäissään puuportaiden rautareunuksiin). Helpoimmiksi kielikuviksi tyttö koki muiden oppilaiden tavoin realistiset ja ulkoisen todellisuuden analogiaan perustuvat kielikuvat, mutta hän kykeni löytämään allegorisen merkityksen myös vaikeammista kielikuvista, mikäli hän pystyi eläytymään niihin:

Moni ihminen on juuri sellainen kuin siili eli ei halua näyttää sitä miltä itsestä tuntuu vaan on päällepäin kova (runo 1 - T5).

Mikäli kielikuvaan ei pystynyt eläytymään, siinä ei tytön mielestä ollut *mitään järkeä*. Tämän perusteella hän päätyi myös teilaamaan runon kirjoittajan. *Välillä tuli mieleen että kirjoittaja ois napsinu jotain* (2. runo). Tällöinkin hän pyrki selittämään kirjoittajan käytöstä eläytymällä kirjoittajan asemaan. *Syksyllä voi olla niin masentunut, ettei keksi mitään yhtään järkevämpää runoa* (3. runo). Toisaalta kirjoittajan osaan eläytyminen oli keino löytää kielikuvalle syvällisempi sisältö (ks. lukua 8.3.4).

Vaikka konkreettiset kielikuvat olivat tytönkin mielestä ymmärrettävyydessään parhaimpia, hän koki vaikeiden kielikuvien selvittämisen haasteeksi. *Emmää nyt tiiä. On se oikeestaan sillee että aika kiva niinni itekki mieltää, että mitäkähän tuossa tarkotettas.*

Tytön vastaukset osoittavat, että hän käytti kielikuvien tulkinnassa hyväkseen subjektiivista eläytymiskykyään. Tällä tavoin hän pystyi käsittelemään myös vaikeampia kielikuvia ja löytämään niille pinnanalaisen merkityksen. Kokonaisuudessaan tytön tulkintavat vaihtelivat ulkoisesta todellisuudesta sisäiseen, jossa hänen tulkintaansa hallitsivat vahvat mielikuvat ja voimakas eläytyminen.

9.3 Kooste syvällisistä ymmärtäjistä

Muiden koehenkilöiden tapaan syvälliset ymmärtäjät pitivät ensisijaisesti konkreettisia ja ulkoisen todellisuuden analogiaan perustuvia kielikuvia parhaimpina, mutta sen lisäksi he pyrkivät tavoittamaan myös pinnanalaisen merkityksen. Tässä he käyttivät erilaisia keinoja. He turvautuivat aikaisempiin kokemuksiinsa, lukemishistoriaansa tai maailmantietoonsa, vertasivat luke- maansa aikaisempaan tekstiin, omiin mieltymyksiinsä sekä subjektiivisiin tunteisiinsa. Syvällisille ymmärtäjille olikin ominaista aktiivisen lukemisotteen lisäksi se, että he pyrkivät tarkistamaan ja valvomaan ymmärtämistään. Keinot ymmärtämisen tarkistamisessa vaihtelivat luonnollisesti yksilöittäin.

Koska kaikki syvälliset lukijat oli arvioitu kiitettäviksi tai hyviksi lukijoiksi, voidaan todeta, että syvällisillä lukijoilla on vahva peruslukutaito. Tämä ei kuitenkaan pelkästään riitä tekemään lapsesta syvällistä ymmärtäjää, vaan syvällisten ymmärtäjien metakognitiiviset taidot ovat kehittyneet: Syvälliset

lukijat osasivat yhdistellä aikaisempia kokemuksiaan ja tietojaan lukemaansa taitavasti, he erittelivät ja analysoivat omaa lukemaansa ja ennen kaikkea suuntautuivat aktiivisesti vaikeaksikin koettuun kielikuvaan. He myös valvoivat lukemistaan ja tiedostivat lukemisprosessiin liittyviä tekijöitä. Kohdatessaan kielikuvan, joka ei avautunut välittömästi, syvälliset ymmärtäjät pyrkivät käyttämään jotakin vaihtoehtoista strategiaa.

10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA PÄTEVYYS

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuus määritellään yleensä validius- ja reliabilius-käsitteiden avulla. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida kuitenkaan osoittaa perinteisin luotettavuuskriteerein, sillä se on luonteeltaan täysin toisentyypistä kuin kvantitatiivinen tutkimus (Mäkelä 1994, 159; Soininen 1995, 122). Lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu hakee vasta uomiaan ja sen käsitteissä esiintyy runsaasti kirjavuutta (Syrjälä ym. 1994, 75). Koska laadullisessa tutkimuksessa ei yhtenäisiä määritelmiä ainakaan vielä ole, luotettavuuden ja pätevyyden määrittely on hyvin tutkimuskohtaista. Tämä kuuluu tutkimusmenetelmän luonteeseen. Tässä työssä keskityn arvioimaan työtä luotettavuuden ja pätevyyden käsitteillä (vrt. Alasuutari 1994; Varto 1992).

Pätevyys on laadullisen tutkimuksen keskeinen piirre. Tutkimus on pätevä, jos sen tulos vastaa tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Tutkimustulokset ja tutkimuksen kuluessa tehdyt yleistykset edellyttävät, että saadut tulokset syntyvät vain tematisoidusta kokonaisuudesta, ei mistään muualta. (Varto 1992, 103.)

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten lapset tulkitsevat kielikuvia. Vaikka tutkimustehtävä oli laaja, se osoittautui keskeiseksi: aineistoistosta nousi runsaasti hedelmällistä tietoa, joka hahmotti niitä ajatusrakennelmia, joissa ymmärtäminen tapahtuu. Tulokset keskittyivät tutkimushenkilöiden vastauksiin ja vastasivat asetettuun tehtävään.

Laadullisessa tutkimuksessa raportointi on keskeisessä asemassa: Lukijoille täytyy antaa mahdollisuus seurata tutkimuksen kaikki vaiheet. Tämän vuoksi tutkijan on kuvattava tutkimusprosessi yksityiskohtaisesti ja esitettävä omat ajatuskulkunsa; hänen on näytettävä se päättelyketju, jonka varassa tulokset on johdettu. Näin lukijalle annetaan mahdollisuus hyväksyä tutkijan tulkinnat ja riitauttaa ne. Luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitettävä niin selkeästi, että tutkimus voitaisiin tarvittaessa toistaa. (Ehrnrooth 1990, 40; Mäkelä 1994, 164; Syrjälä ym. 1994, 152 - 154.)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tietoisesti laadulliseen kuvaukseen. Merkittävän osan aineistosta olen ottanut havaintonäytteeksi tekstiin, jotta lukija voi muodostaa käsityksen siitä, mistä tulokset on johdettu. Olen myös liittänyt liitteeksi tutkimuksen oheismateriaalia, jotta lukija voi omin silmin

seurata aineistonkeruuta. Aineistonkeruun luotettavuutta lukija on voinut arvioida luvussa 6.5.

Aineistonhankinnassa pyrin luomaan luottamuksellisen suhteen tutkimushenkilöihin. Korostin lapsille, että he esiintyvät tutkimuksessa nimettöminä ja tutkimusaineisto käsitellään täysin luottamuksellisesti. Useaan otteeseen muistutin myös oman henkilökohtaisen ajattelun tärkeydestä, joten voidaan ajatella tutkimushenkilöiden ainakin tiedostaneen sen, että tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita nimenomaan kunkin yksilöllisistä näkemyksistä.

Kielikuvatehtävien sitominen laajempaan kuvallisen ajattelun viitekehykseen oli tietoinen valinta; halusin tällä luoda vapautuneen ilmapiirin ja saada lapset luottamaan omiin näkemyksiinsä. Voi tietysti herättää kysymyksiä, millä tavoin virittäytymisharjoitukset vaikuttivat lapsen vastauksiin, mutta pidän oleellisempänä niiden vapauttavaa vaikutusta kuin ohjaavaa luonnetta. Sitä paitsi tutkimuksen varsinainen aineisto koostui oppilaiden haastatteluista, jotka suoritettiin kaksi viikkoa kielikuvatehtävien tekemisen jälkeen. Näin ollen voidaan tuskin ajatella, että musiikki- ja taidekuvakeskustelut olisivat olleet ohjailemassa kielikuvien tulkintaa.

Päädyin haastattelemaan kaikki tutkimusjoukon oppilaat, sillä kielikuvatehtävissä esiintyi niin runsaasti tulkinnanvaraisia kohtia, että luotettavien päätelmien teko ja edustavien tapaushenkilöiden valinta niiden perusteella olisi ollut vaikeaa. Katsoin myös pelkkien kielikuvatehtävien tekemisen suosivan kirjallisesti lahjakkaita, joten päädyin haastattelemaan kaikki tutkimushenkilöt. Haastattelut osoittivatkin, että moni kirjallisissa tehtävissä suppeasti vastannut henkilö selitti puhetilanteessa vuolaasti käsityksiään. Tosin oli myös päinvastaisia tapauksia. Haastattelut pohjautuivat kielikuvatehtäviin, joten saatoin verrata kahdella eri menetelmällä saatua tietoa. Näin tutkimukseen saatiin triangulaatiota, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 140).

Haastatteluissa pyrin saamaan esille kielikuvatehtävissä epäselväksi jääneitä kohtia. Haastattelukysymysten tarkkuutta sekä omia haastattelijan taitojani testasin koehaastattelulla, jonka perusteella tarkensin teemojen valintaa sekä kykymysten asettelua. Tästä huolimatta kysymysten asettelussa täytyi kiinnittää erityistä huomiota siihen, että haastateltava ymmärsi kysymyksen oikein. Sellaisten henkilöiden kohdalla, jotka olivat niukkasanaisia, oli vaikea välttää kysymysten johdattelevuutta. Pyrin kuitenkin käyttämään mahdollisimman

neutraaleja kysymyksiä. Tutkimustulosten yhteyteen olen liittänyt kokonaisia tulkintayksiköitä, joten lukijalla on mahdollisuus seurata, miten vuorovaikutus on ilmennyt.

Olen kuvannut tarkasti, miten aineiston analysointi on tapahtunut (ks. lukua 7). Olen tehnyt näkyväksi myös analysoinnin harhapolut, jotta lukija voi seurata, mitkä seikat eivät vieneet analysointia eteenpäin. Tulosten esittelyn ja kategorioiden muodostamisen yhteydessä olen käyttänyt viittauksia aineistoon. Näin ne ovat osoittamassa luotettavuutta aineiston ja kategorioiden välillä. Yksittäisten puhekatkelmien lisäksi olen liittänyt tulosten tarkasteluun kokonaisia tulkintayksiköitä, jotta lukija voi seurata myös sitä, että ilmaisut liittyvät kulloiseenkin asiayhteyteen.

Analyysissä lähdin aineiston ehdoilla etsimään, mitä seikkoja lapset huomioivat kielikuvien tulkinnoissa ja miten he tulkintaa rakensivat. Analysointi perustui siis lasten vastauksiin ja niiden muodostamiin laajempiin käsityksiin. Tästä huolimatta aineistosta esiin nostetut teemat ja luokittelukategoriat perustuvat omiin tulkintoihini ja ovat olemassa vain itseni esiin nostamina.

Kategorioiden muodostaminen edellytti vastausten perusteellista tuntemista. Jotta sain vastausten vivahteet ja tulkinnan sisällön esiin, täytyi keskittyä lukemaan vastauksia kriittisesti sekä yksittäisen oppilaan muihin vastauksiin että toisten lasten tulkintakuvaan suhteuttaen. Erityisesti näin oli tehtävä silloin, kun aineiston analysointi eteni kielikuvan ymmärtämisen ja arvottamisen välillä ilmenevään ristiriitaan (ks. lukua 8.4). Tässä vaiheessa kategorioiden spesifiointi tuntuikin hankalalta. Laadullisen tutkimuksen kirjallisuuden valossa tajusin kuitenkin, että kyseessä oli arvoituksen ratkaisemiseen liittyvä epäjohtonmukaisuus. Alasuutarin (1994) mukaan laadullisen analyysin toinen vaihe, arvoituksen ratkaiseminen, tarkoittaa sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Arvoituksen ratkaisemisen johtolankana voivat olla sisäiset epäjohtonmukaisuudet ja ristiriitaisuudet. (Alasuutari 1994, 34 - 35, 196.)

Tarkastellessani perusmallin kategorioita suhteessa kielikuvan arvottamiseen sekä idean ymmärtämiseen tajusin, että niiden välisen eron selventäminen vaati kategorioiden muokkaamista. Tämän perusteella päädyin kehittämään kategorioita eteenpäin, niin että kielikuvan tulkinnan sisällölliset erot saatiin havainnollistettua. Kategorioiden määrittely ja spesifiointi perustui kuitenkin edelleen omiin tulkintoihin.

Tutkimusjoukko koostui yhden koululuokan 6.-luokkalaisista oppilaista, joten on selvää, ettei tutkimuksella ole yleistettävyyttä perinteisessä merkityksessä. En ole tällä tutkimuksella pyrkinytkään sellaisenaan yleistettäviin tutkimustuloksiin, vaan ennen kaikkea tarkoitukseni on ollut lisätä ymmärrystä tulkintatapahtumasta. Toisaalta aineiston määrällä ei laadullisessa tutkimuksessa olekaan niin suurta merkitystä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Aineiston katsotaan olevan riittävä, kun aineistosta ei enää nouse uusia ilmiöitä. Se, että päädyin haastattelemaan kaikki koejoukon jäsenet, lisää mielestäni uskottavuutta aineiston riittävydestä. Näin saatiin esille sellaisiakin ilmiöitä, mitä tehtävien tekemisessä ei ilmennyt. Tästä huolimatta tämä tutkimus on kuitenkin vain tutkimusjoukon tulkintojen kuvausta, ei sellaisenaan yleistettävissä suurempaan joukkoon.

Laadullisen tutkimuksen yleistäminen tapahtuu teorian ja viitekehyksen varassa, jolloin osoitetaan, mitä yleisempiä johtopäätöksiä tutkimuksesta voi tehdä. Laadullinen tutkimus tähtää siis teorian muodostukseen, jolloin pyrkimyksenä on saada sellainen yleistys, joka mahdollistaa myös muiden kuin tutkimuksessa esiintyneiden ilmiöiden tunnistamisen. Usein yleistettävyyden ongelma ratkaistaankin siten, että tutkimuksen kaikissa vaiheissa viitataan muuhun tutkimukseen ja käytössä oleviin tilastotietoihin. (Alasuutari 1994, 217; Varto 1992, 101.)

Viitekehyksessä olen esitellyt sitä laajaa teoreettista kenttää, johon kielikuvien ymmärtäminen nivoutuu. Myös tulosten esittelyn yhteydessä olen käyttänyt viittauksia teoriaan. Viittaukset ovat yksittäisiä, mutta eivät summittaisia. Ne on otettu sellaisista teoreettisista lähteistä, jotka ovat käsitelleet kulloistakin ilmiötä, ja näin ollen ne ovat antaneet teoreettista pohjaa kategorioiden muodostamiselle. Teorian valossa lukija voi päätellä, millä tavoin kuvaukset voisivat olla yleistettävissä.

11 DISKUSSIO

Tämä tutkimus lähti liikkeelle halusta tietää, miten lapsi tulkitsee kielikuvia. Tarkoituksena oli tehdä näkyväksi niitä ajatusrakenteita, joiden varassa lapsi hahmottaa kuvailmauksen taakse kätkeytyviä merkitysrakenteita. Tutkimustehtävä oli laaja eikä se laadullisen luonteensa vuoksi pyrkinyt eksaktiin tietoon, vaan tavoitteena oli kuvailun avulla selvittää tulkintatapahtumaa. Ymmärtävä tutkimusote oli mielestäni onnistunut: se antoi käsityksen, minkä tekijöiden varassa lapset lähestyvät ja käsittelevät kielikuvia sekä miten he kokevat kuvallisen kielen lukemisen. Vaikka on mahdotonta varmuudella tietää, mitä ajatuksia ja assosiaatioita lapsen mielessä loppujen lopuksi liikkuu, tutkimus saavutti keskeisiä elementtejä lapsen ajattelusta. Näin ollen se täytti sille annetun tutkimustehtävän.

Tutkimuksella saavutettiin siis ainutkertaista tietoa kielikuvien tulkintatapahtumasta. Se osoitti, että kielikuvien tulkinta liittyy sekä taiteen viitekehykseen että luetun ymmärtämisen teoriaan. Tutkimuksen mukaan aiheeltaan realistinen ja analogiseen ilmiöiden yhdistämiseen perustuva kielikuva edustaa lasten mielestä kielikuvan genreä. Toisin sanoen lapset pitävät kielikuvia onnistuneina, mikäli ne ovat todenmukaisia. Aiheeltaan irrealistiset tai abstraktit kielikuvat ovat sen sijaan vaikeampia. Niiden ymmärtämiseksi lukijan on muutettava asennoitumistaan ja asetettava uudet kriteerit tulkinnalle. Tulkintanäkökulmaksi nousee tällöin sisäinen todellisuus eli se, mitä sisäisiä mielikuvia kielikuva herättää.

Lapsi siis tulkitsee kielikuvia joko ulkoisen tai sisäisen todellisuuden näkökulmasta. Mutta kielikuvan idean ymmärtäminen ei kuitenkaan kulje käsikkäin tulkintanäkökulman kanssa. Tutkimuksen mukaan kielikuva saattoi olla hyvä, vaikka lukija ei sen ideaa ymmärtänytkään ja toisaalta lukija saattoi tyrmätä kielikuvan, vaikka ymmärsikin kielikuvan idean (ks. lukua 8.4). Kielikuvan tulkintatapahtuma on siis ymmärrettävä kahtalaisena: toisaalta taiteen viitekenttään kytkeytyvänä, subjektiivisena tulkintana, toisaalta luetun ymmärtämisen viitekehykseen nivoutuvana prosessina, jossa lukijan taidot ja kokemukset ratkaisevat sen, ymmärtääkö hän kielikuvan idean.

Käytännön opetustyön kannalta on hyvä tiedostaa tämä kaksijakoisuus. On tärkeää, että opettaja pystyy tukemaan lasta sekä taide-elämyksissä että lukemisen taitojen kehittymisessä. Tämä vaatii opettajalta riittävää tieto- ja taitopohjaa. Teoriataustassa esittämäni konstruktivistisen oppimiskäsityksen

mukaan ymmärrämme uuden tiedon rakentuvan aikaisemman tietoverkon varaan. Tämän vuoksi opettajan on hyödyllistä tuntea oppilaidensa ajatusmaailmaa ja sen rakennetta, olla perillä harrastuneisuudesta sekä aikaisemmista kokemuksista. Hänen on osattava antaa tilaa lapsen omalle ajattelulle mutta samalla myös nähtävä, miten lapsi voisi kehittää omaa tulkintaansa. Nähdäkseni kielikuvien tulkinnassa pätee sama ajatus, minkä Saarnivaara (1993, 101) on tuonut esille lasten taidetulkintoja pohdiskellessaan: “opetuksessa saattaa usein olla vaarana se, että lähtökohdaksi otetaan eliitin ja taiteen asiantuntijoiden tulkinnat, jolloin katsojan oma tulkinta menettää merkityksensä”. Kielikuvia luettaessa tähän kannattaa kiinnittää erityistä huomiota, ettei kävisi niin, että opettaja vaatii oppilailtaan samaa tulkintaa kuin miten hän itse kielikuvan ymmärtää.

Kun opettaja tuntee oppilaansa ja heidän tietotasonsa, hän voi rakentaa opetustaan siten, että se tukee oppilaiden aikaisempia tietoja ja ohjaa heidän kehitystään tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Vaikka lapsen tulkinnat yltyvät harvoin aikuisen tasolle, on hyvä tiedostaa, että lapsella on oma mielikuvi- ja kokemusmaailmansa, johon hän voi tulkintansa perustaa. Opettajan tehtävä on tukea ja rohkaista lasta luottamaan omiin havaintoihin. Tutkimustulosten esiin tuoma käsitys siitä, että lapset odottavat lukemaltaan yksiselitteistä ymmärrettävyyttä, on ehkä osoitus kouluopetuksen faktapitoisuudesta: kun lapset tottuvat lukemaan tietopohjaisia tekstejä, he eivät osaa tai uskalla luottaa omiin käsityksiinsä. Juuri tällaisissa tilanteissa oppilasta tulisi ohjata pääsemään epävarmuuden yli.

Tutkimustulokset osoittivat, että lasten tavasta tulkita kielikuvia löytyy yhtäläisyyksiä muiden taiteenalojen tutkimusten kanssa (ks. lukua 5.1). Vaikka kullakin taiteenalalla on omat erityispiirteensä ja ominaisuutensa, voidaan tulosten yhtäläisyyksistä päätellä, että lapset lähestyvät taideteosta pitkälti samalla tavoin taiteenalasta riippumatta. Kuten uudessa opetussuunnitelmassa (1994) on painotettu, olisi opetuksessa hyödyllistä etsiä sanataiteen yhtäläisyyksiä muihin taiteenaloihin. Näin ollen kokemukset voisivat hyödyntää ja tukea toinen toisiaan.

Kuten teoriataustassa olen tuonut ilmi, lukukokemuksen perusta on viime kädessä yksilössä itsessään. Tällöin lukijan omat persoonallisuuden piirteet sekä kokemukset ja tiedot kielestä, kirjallisuudesta ja laajemmin maailmasta ohjaavat sitä, mitä hän saa tulkinnasta irti. Tutkimustulokset osoittivat selkeästi yhtäläisyyden teorian kanssa: lapset hyödynsivät tulkinnoissaan aikaisempia

kokemuksiaan, etsivät yhdistäviä piirteitä kokemusmaailmastaan, käyttivät apuna kirjallisuudentuntemustaan, ja osa jopa eritteli lukemisprosessiaan suhteessa aikaisempiin lukemiskokemuksiinsa. Tutkimus antoi viitteitä siitä, että lukijoissa on eroa nimenomaan sen suhteen, miten he osaavat hyödyntää aikaisempaa tietoverkkoaan ja muuttaa suhtautumistaan kohdatessaan poikkeavan kielikuvan.

Mikä sitten voisi selittää ymmärtämisessä esiintyviä eroja? Edellä kävi ilmi, että lukeminen kytkeytyy yksilön persoonaan ja aikaisempiin kokemuksiin. Voidaan ilman muuta olettaa, että persoonallisuus on yksi selittävä tekijä. Kuten tuloksissa ilmeni, lukijat saattoivat perustella tulkintaansa henkilökohtaisilla mieltymyksillään. Myös aikaisemmat lukukokemukset olivat maamerkkejä, joihin uuden lukukokemuksen saattoi suhteuttaa. Lapsilla oli esimerkiksi hyvin selkeä käsitys siitä, millaista runon kielen täytyy olla. Samoin aihe ohjasi vahvasti tulkinnan syntyä.

Tutkimustulokset antoivat myös viitteitä siitä, että kielikuvien ymmärtäminen on yhteydessä ajattelun tasoon. Osa lukijoista pystyi muuttamaan lähestymistapaa, vaikka kielikuva ei vastannutkaan käsitystä järkevästä ja hyvästä kielikuvasta. Jotkut kykenivät löytämään oikealta tuntuvan merkityksen kielikuvalle, vaikka he kokivatkin kielikuvan vaikeaksi. Oli myös lukijoita, jotka löysivät kielikuvasta pinnanalaisen merkityksen ja pystyivät tulkitsemaan tätä abstraktilla tasolla. Kaikki eivät tähän kuitenkaan pystyneet. Voidaankin olettaa, että teoriataustassa esitetty väite lapsen kognitiivisen kehitystason asettamista rajoista piti jossain määrin paikkansa, vaikka kognitiivisen kehityksen tasoa ei selkeästi mitattukaan. Osa teksteistä saattoi olla niin vaikeita, että lapsi ei kehitystasonsa vuoksi pystynyt niitä tulkitsemaan.

Kehitystaso on tuskin kuitenkaan ainoa oppilaiden välisiä eroja selittävä tekijä. Oppilaat, jotka löysivät pinnanalaisen merkityksen, olivat opettajan arvioinnin mukaan joko kiitettäviä tai hyviä lukijoita. Hyvä peruslukutaito näytti siis olevan edellytys sille, että lapsi osaa tulkita ja ymmärtää kielikuvia monipuolisesti. Hyvä lukutaito ja aktiivinen lukuharrastus eivät kuitenkaan välttämättä takaa hyviä tulkitsemisen taitoja, sillä kaikki kiitettävät lukijat eivät kyenneet abstraktiin tulkintaan. Sen sijaan merkittävänä kehittyneiden lukijoiden piirteenä näyttäytyi lukijoiden metakognitiivisten taitojen monipuolisuus. Lukijat, jotka ymmärsivät erilaisia kielikuvia ja osasivat muuttaa tulkintanäkökulmaa, olivat metakognitiivisilta taidoiltaan kehittyneitä.

Sen lisäksi, että opettajan tulisi omassa työssään rohkaista oppilaitaan luottamaan omiin tulkintoihin ja etsimään kielikuvan tulkintaa omista kokemuksistaan, olisikin tärkeää kiinnittää huomiota myös nimenomaan metakognitiivisiin taitoihin. Kun luokassa on eritasoisia tulkitsijoita, opetus on suunniteltava siten, että se huomioi eritasoiset oppijat.

Tutkimustulokset herättävät siis pohtimaan, miten ohjata oppilaita tulkitsemisprosessissaan vaikean vaiheen yli kun kielikuva ei tunnu aukeavan. Miten opettaja voisi ohjata oppilasta kriittisen vaiheen yli, kun järkevää selitystä kielikuvulle ei löydy ja tulkintaprosessi on ajautumassa kielikuvan hylkäämiseen? Teoriataustassa olen esitellyt erilaisia strategioita, joita on kehitetty edistämään ymmärtämisen taitoja. Se, että hyvät tulkitsijat ovat meta-kognitiivisilta taidoiltaan kehittyneitä lukijoita, osoittaa, että metaforisten strategioiden kehittäminen voisi olla oivallinen keino myös kielikuvien ymmärtämisen parantamisessa.

Keskeisin tutkimuksen jatkotutkimus ja -kehittely alue olisikin metaforisten strategioiden suunnittelu (vrt. Fawson 1994). Strategioiden kehittämisessä pitäisi pyrkiä miettimään keinoja, jotka auttaisivat lukijaa etsimään rinnastettavia piirteitä omasta kokemusmaailmastaan ja hyödyntämään monipuolisesti assosiativista ajatteluaan. Erityisesti tulisi kiinnittää huomiota vaihtoehtoisten strategioiden löytämiseen. Näin aktiivisella harjoittelulla, oikealla ohjauksella ja tarkoituksenmukaisten strategioiden käytöllä voitaisiin päästä kohti päättelevää ajattelua edellyttävää lukemisentaitoa. Eikä metaforisten strategioiden hyöty jäisi vain luetun ymmärtämisen parantamiseen, sillä yhteisten ominaisuuksien etsiminen laajentaa myös ajattelua, opettaa näkemään yhtäläisyyksiä ja eroja sekä hahmottamaan käsitteiden välisiä suhteita. Strategioiden käyttöä voisi myös kokeilla käytännössä ja tarkastella niiden toimivuutta nimenomaan ajattelutaitojen kehittämisen kannalta.

Jatkotutkimuksissa olisi myös syytä selvittää syvällisemmin tekstien osuutta tulkintatapahtumassa. Ovatko jotkin tekstuaaliset seikat yhteydessä siihen, että osa runoista osoittautui suhteellisen vaikeaksi ymmärtää. Onko esimerkiksi Rasan kielikuvissa jokin sellainen ilmiö, joka saa lukijan reagoimaan ristiriitaisella tavalla. Samoin olisi syytä tarkastella aihepiirin yhteyttä tulkintataidon tasoon.

Tämä tutkimus selvitti, miten kuudesluokkalaiset tulkitsevat kielikuvia, mutta se ei pysty vastaamaan kysymykseen, miten kielikuvien ymmärtäminen kehittyy. Sen selvittäminen vaatisi vuosien mittaisen pitkittäistutkimuksen. Tulevissa

tutkimuksissa voisikin seurata, miten kielikuvien ymmärtäminen kehittyy alasteen aikana ensimmäisestä luokasta kuudenteen. Tällöin voisi mahdollisesti selvittää myös lukutaidon kehittymisen ja opettajan osuuden yhteyttä kielikuvien ymmärtämiseen.

Kognitiivisen kehityksen ja kielikuvien ymmärtämisen välisen yhteyden selkeä osoittaminen vaatisi myös jatkotutkimuksia. Erityisen mielenkiintoista olisi selvittää, miten ymmärtäminen kehittyy yläasteen aikana. Tutkimus antaa näin ollen aiheen myös seuruututkimukselle.

Kielikuvat kantavat mukanaan monikerroksellista kielenainesta. Tutkimus osoitti, että parhaimmillaan lukija myös käyttää monikerroksellisia tulkitsemisen taitoja kielikuvan merkitystä selvitellessään. Hänen aikaisemmat tiedot, taidot, tunteet ja kokemukset voivat tällöin kielikuvan lukemisen yhteydessä luoda uusia, avartavia mielle yhtymiä ja saada katsomaan maailmaa uusin silmin. Tutkimus rohkaiseekin opettajaa käyttämään kielikuvia opetuksessa, sillä parhaimmillaan ne voivat saavuttaa sen, mitä T. S. Eliot on runoilijan tehtävästä todennut:

“Kehittäessään kieltä ja rikastaessaan sanojen merkityksiä runoilija laajentaa ihmisten tunteiden ja havaintojen kenttää, koska hän käyttää kieltä, jonka ilmaisut ovat tavallista kieltä monipuolisempia.”

LÄHTEET

- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Suom. Unto Sinkkonen. Porvoo: WSOY.
- Ahti, R. & Toivonen, M. 1988. Runouden kuntokoulu. Helsinki: Kirjapaja.
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. p. Jyväskylä: Gummerus.
- Aristoteles 1994. Runousoppi. Suom. Pentti Saarikoski. Helsinki: Otava.
- Beardsley, M. 1958. Aesthetics: Problems in the philosophy of criticism. New York: Harcourt Brace & World.
- Black, M. 1962. Models and metaphors. Studies in language and philosophy. Ithaca: Cornell University Press.
- Blom, L., Linnakylä, P. & Takala, S. 1988. Tekstin avaaminen luokassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 10.
- Brown, A. L. 1985. Metakognition: the development of selective attention strategies for learning from text. Teoksessa H. Singer & R. B. Ruddell (toim.) Theoretical models and processes of reading. 3. p. Newark: IRA, 501-526.
- Brunell, V. 1993. Finlandssvenskarna av världsklass i läsning - men lässtrategierna kan förbättras. Kielikukko 1, 15 - 17.
- Eagleton, Terry. 1991. Kirjallisuusteoria. Tampere: Vastapaino.
- Elliot, T. S. 1988. Autio maa. suom. Leo Tiainen. 3. p. Helsinki: Otava.
- Elovaara, R. 1992. "Olen tyhjä huone" Sanataiteen metaforista ja symboleista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Eskola, K. 1990. Lukijoiden kirjallisuus Sinuhesta Sonja O:hon. Helsinki: Tammi.
- Fawson, P. C. 1994. Using a Salient Characteristic Analysis Technique (SCAT) to teach metaphorical comprehension. Journal of Reading 37 (8), 679 - 680.
- Frederics, A. D. 1986. Mental imagery activities to improve comprehension. The Reading Teacher 40 (1), 78 - 81.
- Gambrell, L. B. & Bales, R. J. 1986. Mental imagery and the comprehension-monitoring performance of fourth and fifth grade poor readers. Reading Research Quarterly 21 (4), 454 - 464.
- Gambrell, L. B. & Jawitz, P. 1993. Mental imagery, text illustrations, and childrens story comprehension and recall. Reading Research Quarterly 28 (3), 265 - 273.

- Gambrell, L. B., Kapinus, B. A. & Wilson, R. 1987. Using mental imagery and summarization to achieve independence in comprehension. *Journal of Reading* 30 (7), 638 - 642.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Harp, B. 1988. Why are you doing guided imagery during reading time? *The Reading Teacher* 41(6), 588 - 590.
- Hautamäki, J. 1984. Peruskoululaisten loogisen ajattelun mittaamisesta ja esiintymisestä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 1.
- Hautamäki, J. 1995. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 219 - 247.
- Heiskanen-Mäkelä, S. 1988. Sanataiteen tulkinnasta. Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden laitos. *Monisteita* 2.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hrushovski, B. 1984. Poetic metaphor and frames of reference. *Poetics today* 5 (1), 5 - 43.
- Huttunen, J. 1994. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa V. Niskanen (toim.) *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 130 - 153.
- Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Sibelius Akatemia. *Studia musica* 5.
- Ikonen, S. & Jalava, L. 1996. Taikurin hattu ja Kymppistrategia. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 17. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kailas, U. 1926. *Noli me tangere*. Kokoelmassa *Silmästä silmään*. Porvoo: WSOY.
- Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1988. *Tekstioppi. Johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Kauppinen, A. 1992. *Kaksivuotias analogioiden maailmassa*. Teoksessa Lauri Hirvilahti ym. (toim.) *Metafora - Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 187 - 216.
- Kauppinen, S. 1986. *Äidinkielen didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Kirstinä, L. 1985. Avoin kohta. Teoksessa Yrjö Hosiainluoma (toim.) *Lukeminen - reseptio - tulkinta*. Tampereen yliopiston kotimaisen kirjallisuuden laitoksen julkaisuja 26, 105 - 115.
- Kirstinä, L. 1987. *Abiturientit pienen tulitikkutyön lukijoina*. Helsinki: ÄOL.
- Kirstinä, L. & Panhelainen, I. & Uusi-Hallila, T. & Vähäpassi, A. 1995. *Kieli ja kirjallisuus 1*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.
- Koponen, A. 1994. VILKKA-strategia fiktiivisen tekstin käsittelyssä. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 15 - 16, 4 - 11.
- Koppinen, M - L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Korpilahti, P. 1994. Lausetulkinta lapsen mielen kuvastajana. Teoksessa Antti Iivonen ym. (toim.) Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kupiainen, U. 1972. Lyhyt runousoppi: yleisen kirjallisuustieteen alkeet. Porvoo: WSOY.
- Kurkela, K. 1990. Näkökulmia musiikkiin. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Ihmisen kehitys elämän kaarena. Teoksessa Jorma Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY, 93 - 139.
- Laitinen, K. 1982. Runon lajeja ja keinoja. Teoksessa Mirjam Polkunen, Pekka Suhonen ja Auli Viikari (toim.) Lukutikki kirjallisuuden lukijalle. Espoo: Weilin+Göös.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? Porvoo: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1991. Miks lehdet tippuu puista? Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto.
- Lehtonen, H. 1994. Peruskoulun erilaiset lukijat. Aikauskirja Äidinkielen opetustiede 15 - 16, 40 - 48.
- Lehtonen, T. 1991. Rhetorica revificata. Retoriikan paluu. Tiede & edistys 16 (2), 110 - 122.
- Leiwo, M. 1989. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lindh, R. 1983. Mielikuvaoppiminen. Suggestiopohjaisen oppimisen opas. Porvoo: WSOY.
- Linnakylä, P. 1988. Miten opitaan tekstistä. Ammattiopiskelijoiden tekstistä arvioinnin taustaa. Osaraportti 1. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 17.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lyytikäinen, P. 1990. Mitä kirjallisuus on. Teoksessa M. Kantokorpi, P. Lyytikäinen ja A. Viikari Runousopin perusteet. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Lyytinen, P. 1995. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas ja H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 105 - 121.
- Mathewson, G. C. 1985. Toward a comprehensive model of affect in reading process. Teoksessa H. Singer & R. B. Ruddell (toim.) Theoretical models and processes of reading. 3. p. Newark, DE: International Reading Association, 841 - 856.
- Matilainen, K. 1994. Luetun ymmärtäminen ja lukemisessa käytetyt hahmotusstrategiat. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 15 - 16, 49 - 63.
- Menke, D. J. & Pressley M. 1994. Elaborative interrogation: Using "why" questions to enhance the learning from text. *Journal of Reading* 37 (8), 642 - 645.
- Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimisen näkökulman tausta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 24.
- Mustonen, M. 1993. Kerronnan havaitsemisesta. Suomalaiset ja ruotsinsuomalaiset koululaiset Asko Martinheimon novellien lukijoina. Lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.
- Mäkelä, K. 1994. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino, 154 - 169.
- Niemi, I. 1983. Vuorovaikutusta tarvitaan. Teoksessa Irmeli Niemi (toim.) Runouden ja musiikin suhteista. Turku: Clarion, 9 - 11.
- Niemi-Pynttari, R. 1991. Minän ja sinän hermeneutiikka. Kirjallisuuskatsaus H. G. Gadamerin teokseen *Gedicht und Gespräch*. Teoksessa M. Ihalainen (toim.) Miten valehdellaan. Kirjallisuudentutkijain seuran vuosikirja 45. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteen filosofiaan. Keuruu: Otava.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkastelevien ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät, niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:85.
- Nikki, K. 1994. Miten lukion oppilas tulkitsee ja ymmärtää kirjallisuutta? Reseptitutkimus kolmen novellin vastaanotosta ja opettajien kommentit tuloksista. Keski-Suomen lääninhallituksen sivistysosaston julkaisuja 4.

- Nikki, K. 1996. Sesam aukene! Miten lukiolainen tulkitsee kirjallisuutta? Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden laitoksen julkaisuja 9.
- Nissinen, I. 1995. Mistä kuvakieli kumpuaa. Teoksessa Maija Länsimäki (toim.) Sana kiertää. Kirjoituksia suomen kielestä. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 297 - 300.
- Oesch, E. 1991. Yksi vai monta maailmaa: Todellisuus kirjallisuusfilosofian ongelmana. Teoksessa Arto Haapala (toim.) Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 101 - 112.
- Oesch, E. 1994. Tulkinnasta. Tulkinnan tiedolliset perusteet modernissa ja filosofisessa hermeneutiikassa. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol 53.
- Palmgren, M-L. 1986. Johdatus kirjallisuustieteeseen. Porvoo: WSOY.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: SAGE.
- Paunonen, L. 1983. Peruskoulun äidinkielen opetuksen tilannekartoitus 1 peruskoulun 9.-luokkalaisten lukemisharrastuksesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 208.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Suom. Saara Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Punntila, M. 1995. "Voittajan käsi kohoaa salkoon" Kielikuvien sala-karikoista. Teoksessa Maija Länsimäki (toim.) Sana kiertää. Kirjoituksia suomen kielestä. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 297 - 300.
- Pykäläinen, S. & Ihatsu, M. 1989. Mielikuvien käyttö lukemistekstin ymmärtämisen kehittämisessä mukautetussa opetuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 34.
- Rakes, G. & Rakes, T. & Smith, L. 1995. Using visuals to enhance secondary students' reading comprehension of expository texts. Journal of Adolescent & Adult Literacy 39 (1), 46 - 54.
- Rantala, V. 1991. Tulkinnan kognitiiviset rajoitukset. Teoksessa Arto Haapala (toim.) Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 59 - 70.
- Rantanen, K. 1996. Osku ja Vilka. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 16. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.

- Rasinski, T.V. 1988. Mental imagery improves comprehension. *The Reading Teacher* 41 (8), 867 - 868.
- Rauste - von Wright, M-L. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Reichling, M. J. 1990. Images of Imagination. *Journal of Research in Music Education* 38 (4), 282 - 293.
- Rikama, J. 1978. *Kirjallisuustieto*. Porvoo: WSOY.
- Riutta, T. 1996. Muumien mukana prosessilukemiseen. *Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia* 15. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.
- Saariluoma, P. 1988. Ihmisen muisti. Teoksessa A. Hautamäki (toim.) *Kognitiotiede*. Helsinki: Gaudeamus, 71 - 99.
- Saarinen, P. 1986. *Peruskoululaiset lukijoina*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Saarnivaara, M. 1993. *Lapsi taiteen tulkitsijana*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Sadoski, M. 1983. An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly* 19 (1), 110 - 121.
- Sadoski, M. 1985. The natural use of imagery in story comprehension and recall: Replication and extension. *Reading Research Quarterly* 20 (5), 658 - 667.
- Saha, P. K. 1988. Metaphorical style as message. David Helman (toim.) *Analogical reasoning: Perspectives of Artificial Intelligence, Cognitive Science, and Philosophy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 41 - 61.
- Salosaari, K. 1991. *Freytag Redivivus. Komedian semiotiikka*. Teoksessa Markku Ihonen (toim.) *Miten valehdellaan*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 138 - 156.
- Sarmavuori, K. 1982. *Lasten kielen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sarmavuori, K. 1992. *Tekstistä oppiminen - Oppiva lukeminen. Aikuisopiskelijoiden ja lukiolaisten prosessilukemiskokeiluja tieteiskirjallisuudesta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 153.
- Sarmavuori, K. 1993. *Kohti aktiivista, ymmärtävää ja oppivaa lukemista. Lapsi ja lukeminen -projektin lähtökohdat*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B: 4.
- Segers, R.T. 1985. *Kirja ja lukija. Johdatusta kirjallisuudentutkimuksen uuteen suuntaukseen*. Suom. Lili Ahonen. Porvoo: WSOY.

- Sevänen, E. 1988. Kirjallisuudentutkimus sosiaalitieteenä. Siegfried J. Schmidtin "empiirisen kirjallisuustieteen" paradigman arviointia. Teoksessa E. Sevänen & R. Simola (toim.) Kirjallisuus yhteiskunnassa, yhteiskunta kirjallisuudessa. Tutkimuksia kirjallisuuden sosiologiasta ja sosiaalihistoriasta. Kirjallisuuden ja kulttuurin tutkimuksia 3. Joensuun yliopisto. Humanistinen tiedekunta, 9 - 43.
- Sinko, P. 1994. Millainen oppiaine äidinkieli on opetussuunnitelman perusteissa 1994? Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Hakapaino Oy, 8 - 11.
- Svensson, C. 1986. The construction of poetic meaning: a cultural-developmental study of symbolic and non-symbolic strategies in the interpretation of contemporary poetry. Malmö: Liber.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, S. 1986. Lukemisen tutkimuksen ja opetuksen viimeaikaisia suuntaviivoja. Kasvatus 17 (4), 241 - 249.
- Takala, S. 1990. Lukeminen prosessinäkökulmasta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61, 43 - 57.
- Tarmio, H. & Tarmio, J. 1988. Sanankäytön pikkujättiläinen. Helsinki: Oy Valitut Palat.
- Tierney, R., Readence, J., Dishner, E. 1990. Reading strategies and practices. A compendium. 3. p. Boston: Allyn and Bacon.
- Toivonen, P-M. 1990. Lukemisen tavat ja asteet - prosessilukemisen transaktionaalisen teorian kehittelyä. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 8, 5 - 31.
- Tuohimaa, S. 1986. Lukijat tekstin tulkitsijoina. Empiirinen runojen lukuprosessin tutkimus. Tampereen yliopiston kotimaisen kirjallisuuden julkaisuja 27.
- Vaittinen, P. 1991. Tulkinta, historia ja ympäristö. Teoksessa Arto Haapala (toim.) Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 45 - 55.
- Vala, K. 1942. Yötaivas. Kokoelmassa Pesäpuu palaa. Porvoo: WSOY
- Varpio, Y. 1977. Kirjallisuuskritiikki. Tampereen yliopiston kotimaisen kirjallisuuden monistesarja n:o 6.
- Varpio, Y. 1982. Reseptiotutkimus ja muita artikkeleita. Tampereen yliopiston kotimaisen kirjallisuuden monistesarja n:o 22.

- Varto, J. 1991. Mitä hermeneutiikka on? Teoksessa Arto Haapala (toim.) Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 29 - 43.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vauras, M. & Silvén, M. 1985. Metakognition kehittyminen kouluiässä. Katsaus tutkimukseen tekstistä oppimisesta. Turku: Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 75.
- Viikari, A. 1990. Lyriikan runousoppia. Teoksessa M. Kantokorpi, P. Lyytikäinen ja Auli Viikari Runousopin perusteet. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 39 - 102.
- Viksten, V. 1980. Runo ja tulkinta. Porvoo: WSOY.
- Wolheim, R. 1987. Ovatko taideteokset aineellisia objekteja? Teoksessa Markus Lammenranta ja Arto Haapala (toim.) Taide ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 133 - 156.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1), 9 - 21.
- Vähäpassi, A. 1987. Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10.

Muut lähteet:

Runot:

- Carpelan, B. 1984. Runokokoelma Piha, s. 84. Suom. Tuomas Anhava. Helsinki: Otava.
- Huhtinen, A. 1979. Kissan viikset, s. 9. Helsinki: Tammi.
- Kunnas, K. 1976. Tiitiäisen satupuu, s. 24. 7. p. Porvoo: WSOY.
- Rasa, R. 1971. Runokokoelma Metsän seinä on vain vihreä ovi, s. 7, 56. Helsinki: Otava.
- Rasa, R. 1974. Runokokoelma Hiljaa nyt se laulaa, s. 108. Helsinki: Otava.
- Tiihonen, I. 1989. Kokoelma Ei-Kaj Plumps. Hyppyjä Helsinkiin, s. 59. Helsinki: Otava.

Musiikki:

- Bizet, Georges: Toreromarch. Sarjasta Auszüge aus „carmen”. Levyllä Die Meisterwerke Georges Bizet. CBS 1988.
- Corea, Chick: 20 Children´s songs. Levyllä Gershwin & Corea. NAXOS 1990.

Taideteokset:

Velasquez, Diego. 1956. Hovinaisia. Madrid Prado.

Braque, Georges. 1908. L'estaquen taloja. Herman Rupfin kokoelmat.

Picasso, Pablo. 1910. Ambroise Vollardin muotokuva. Puskin-museo,
Moskova.

LIITE 1: Kielikuvatehtävät

Nimi: _____

Ohessa on kahdeksan erilaista runoa. Lue runot huolellisesti ja tee niihin liittyvät tehtävät niin hyvin kuin osaat. Muista, että juuri sinun omat mielipiteesi ja näkemyksesi ovat tärkeitä!

1.

Oi, sanoi siili,
olen tunteellinen siili,
olen hyvä, kiltti, hellä.
Ja kenelläpä, kellä
on vastaansanomista?

Se vain on surullista,
että piikkikuoren alla
siilin hellyys piili.

Oi, sanoi siili,
Olen surullinen siili,
niin yksinäinen jotta!
Ja se on aivan totta:
Se yksinänsä eli
ja piikein piikitteli,
ja piikkikuoren alla
sitten itkeskeli.

(Kirsi Kunnas)

Selitä mitä tarkoittaa

Oi, sanoi siili, olen tunteellinen siili _____

ja piikkikuoren alla
sitten itkeskeli _____

jatkuu

LIITE 1 ...jatkuu

Mitä ajatuksia ja tunteita runo sinussa herättää? Mitä runolla mielestäsi halutaan sanoa?

Arvioi käsityksesi runosta ympäröimällä oikea vaihtoehto

ei-kiinnostava

samantekevä

kiinnostava

1

2

3

Perustelu: _____

Mikä runossa oli hyvää / huonoa

jatkuu

LIITE 1 ...jatkuu

2.

Susi istui junan kahvilassa
ja oli suurta jätskiä tilaamassa
kun tytöt huomasi:

“Jestas onks se susi?”

Mutta susi vain sanoi:

“Pusi, pusi. Ei syytä paniikkiin,
matkustan mummon luo Mikkeliin.”

(Arja Huhtinen)

Selitä, mitä seuraavat kielikuvat mielestäsi tarkoittavat:

Susi istui junankahvilassa _____

ja oli suurta jätskiä tilaamassa _____

susi vain sanoi _____

Mitä vaikutelmia, tunteita ja ajatuksia runo herätti sinussa? Mitä runolla halutaan sanoa?

jatkuu

LIITE 1 ...jatkuu

Arvioi käsityksesi runosta ympyröimällä oikea vaihtoehto

ei-kiinnostava

samantekevä

kiinnostava

1

2

3

Perustelu:

Mikä runossa oli hyvää / huonoa

jatkuu

LIITE 1 ...jatkuu

3.

Syksy.

Katulyhdyn valossa

hyönteiset käyvät

röntgenissä.

(Risto Rasa)

Selitä runo. Mitä ajatuksia ja mielikuvia se herättää?

Arvioi käsityksesi runosta ympyröimällä oikea vaihtoehto

ei-kiinnostava

samantekevä

kiinnostava

1

2

3

Perustelu: _____

Mikä runossa oli hyvää / huonoa

jatkuu

LIITE 1 ...jatkuu

4.

Tuuli yltyy.

Kaukana horisontissa

näkyä jo myrskyn

musta kypärä.

(Risto Rasa)

Selitä runo. Mitä ajatuksia ja mielikuvia se herättää?

Arvioi käsityksesi runosta ympyröimällä oikea vaihtoehto

ei-kiinnostava

samantekevä

kiinnostava

1

2

3

Perustelu: _____

Mikä runossa oli hyvää / huonoa

jatkuu

LIITE 1 ...jatkuu

5.

Kuutamoo

Veden partaalla

istuu sammakko ja hieroo

rillejä hihaan.

(Risto Rasa)

Selitä runo. Mitä ajatuksia ja mielikuvia se herättää?

Arvioi käsityksesi runosta ympyröimällä oikea vaihtoehto

ei-kiinnostava

samantekevä

kiinnostava

1

2

3

Perustelu:

Mikä runossa oli hyvää / huonoa

jatkuu

LIITE 1 ...jatkuu

6.

Puut liikkuvat

keväisessä metsässä,

kypsyttävät vihreänsä yhtäkkiä

kuin takiksi harteilleen.

(Risto Rasa)

Selitä runo. Mitä ajatuksia ja mielikuvia se herättää?

Arvioi käsityksesi runosta ympyröimällä oikea vaihtoehto

ei-kiinnostava

samantekevä

kiinnostava

1

2

3

Perustelu: _____

Mikä runossa oli hyvää / huonoa

jatkuu

LIITE 1 ...jatkuu

7.

Aivan autio sunnuntaiaamu
Kaupunki hytisee.
Savupiipusta sauhu kuin haamu
pullistuu pakkaseen.

Jäänmykkää ja kiiluvaista,
tuuli on paennut.
Rannoilla aavemaista -
taas kuului se narskahdus...

Maan pimeys hangen alla
puistoja puistattaa.
Jäätakki on vaahteralla,
kastanja aivastaa.

ketään ei näy kuutamossa,
veneet nuokkuvat väärinpäin.
Mutta niiskahdus kaislikossa!
Jonkun jälkiä lumeen jäi...
(Ilpo Tiihonen)

Kuu taivaalla Töölön yllä,
korttelit uinailee.
Kukaan ei ole kävelyllä,
mutta jossakin - askeleet...

Selitä mitä tarkoittaa:

Kaupunki hytisee _____

Maan pimeys hangen alla puistoja puistattaa _____

Jäätakki on vaahteralla _____

kastanja aivastaa _____

jatkuu

LIITE 1 ...jatkuu

korttelit uinailee _____

veneet nuokkuvat _____

sauhu kuin haamu _____

Mitä mielikuvia ja ajatuksia runo sinussa herättää? Mitä sillä mielestäsi halutaan sanoa? _____

Arvioi käsityksesi runosta ympyröimällä oikea vaihtoehto

ei-kiinnostava

samantekevä

kiinnostava

1

2

3

Perustelu: _____

Mikä runossa oli hyvää / huonoa

jatkuu

LIITE 1 ...jatkuu

8.

Siihen taloon hämärä laskeutui kuin huopa
 jonka reunan yli lakana hohti.
 Valkealla pihalla oli kartta jalanjalkia
 kuin olisivat äänet jääneet kuuntelemaan
 lyhtyjien viisitoistavattisia lamppuja.
 Sen talon pulut istuivat vaiteliaina
 ja vilkuilivat hermostuneesti kattojen yli
 savua joka kiemurteli nauhoina kuun ympärillä.

siinä talossa kaikuivat askeleet ennen kuin väki heräsi,
 sangot kalisivat heidän unissaan
 ja sanat hiljenivät puoliääneen piiriksi ympärille
 lapsen maatessa nukkuvinaan vuoteessa.
 Aina teki joku lähtöä, niinkuin rappaus, ja äkäiset tuulenpuuskat törmäilivät
 juovuspäissään puuportaiden rautareunuksiin.
 Siinä talossa oli muurilaastia kaikkiin tuleviin taloihin.
 (Bo Carpelan)

Selitä mitä seuraavat kielikuvat mielestäsi tarkoittavat:

Hämärä laskeutui kuin huopa
 jonka reunan yli lakana hohti

kuin olisivat äänet jääneet kuuntelemaan lyhtyjien viisitoistavattisia
 lamppuja

savua joka kiemurteli nauhoina

jatkuu

LIITE 1 ...jatkuu

sanat hiljenivät puoliääneen piiriksi ympärille _____

äkäiset tuulenpuuskat törmäilivät juovuspäissään puuportaiden
rautareunuksiin _____

**Mitä vaikutelmia, tunteita ja ajatuksia runo herätti sinussa? Mitä
runolla halutaan sanoa?**

Arvioi käsityksesi runosta ympyröimällä oikea vaihtoehto

ei-kiinnostava

samantekevä

kiinnostava

1

2

3

Perustelu: _____

Mikä runossa oli hyvää / huonoa

jatkuu

LIITE 1 ...jatkuu

Valitse nyt kaikista lukemistasi runoista se, mikä miellytti sinua eniten sekä runo, josta pidit vähiten. Perustele valintasi.

Paras runo oli mielestäni numero _____

Perustelu:

Huonoin runo oli mielestäni numero _____

Perustelu:

LIITE 2: Lukemiskysely

VASTAA KYSYMYKSIIN.

Nimi: _____

1. Milloin olet viimeksi lukenut kirjan? Pane rasti oikean vaihtoehdon eteen.

- a) minulla on nytkin luettavaa
 b) 1 - 7 päivää sitten
 c) 2 viikkoa sitten
 d) kuukausi sitten
 e) 1 - 6 kuukautta sitten
 f) yli 6 kuukautta sitten

Mikä kirja se oli? Kirjoita tekijän nimikin, jos muistat sen.

2. Ympyröi oikea vaihtoehto

a) Kuinka monta kirjaa luet keskimäärin kuukaudessa?
(älä laske mukaan koulukirjoja)

0	1 - 2	3 - 5	6 - 10	yli 10
---	-------	-------	--------	--------

b) Kuinka usein käyt kirjastossa lainaamassa kirjoja?

en käy lainkaan	joskus	kerran kk:ssa	pari kertaa kk:ssa	joka viikko
--------------------	--------	------------------	-----------------------	----------------

c) Luetko sanomalehtiä?

en koskaan	joskus	kerran kk:ssa	pari kertaa kk:ssa	joka viikko
---------------	--------	------------------	-----------------------	----------------

d) Luetko aikakauslehtiä?

en koskaan	joskus	kerran kk:ssa	pari kertaa kk:ssa	joka viikko jatkuu
---------------	--------	------------------	-----------------------	--------------------------

LIITE 2 ... jatkuu

e) Luetko sarjakuvia

en koskaan	joskus	kerran kk:ssa	pari kertaa kk:ssa	joka viikko
------------	--------	------------------	-----------------------	----------------

f) Saatko kirjoja lahjaksi?

en saa	1 - 2 kirjaa vuodessa	3 tai enemmän
--------	--------------------------	---------------

f) Kuinka paljon vanhemmillasi on kirjoja? (suunnilleen)

alle 10	10 - 50	50 - 100	100 - 200	yli 200
---------	---------	----------	-----------	---------

3. Mistä luettavasta pidät eniten? valitse 3 alla olevasta vaihtoehdosta ja merkitse suosituimmuusjärjestykseen (1, 2, 3)

tietokirjat	runokirjat
tyttökirjat	sarjakuvat
historiakirjat	sotakirjat
salapoliisiromaanit	satukirjat
seikkailuromaanit	eläinkirjat
tieteisromaanit	rakkausromaanit
nuorten elämästä kertovat kirjat	aikuisten kirjat
pakinat ja huumori	(muu mikä?)_____

4. Luetko runoja?

en lue	luen
--------	------

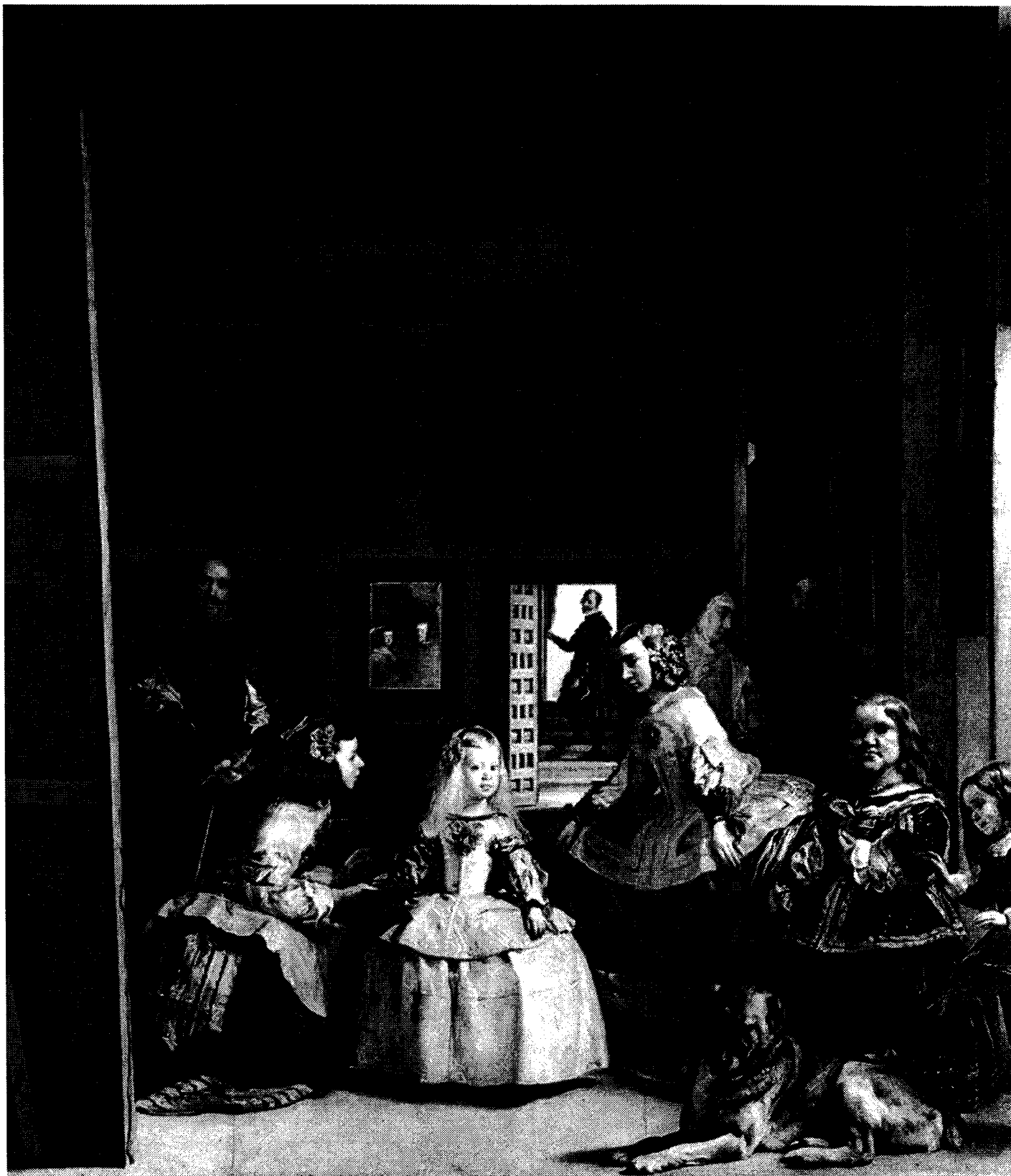
miksi luet / et lue _____

Jos vastasit myöntävästi, mitä runoja luet? _____

LIITE 3: Kirjoitelman instruktio

Kirjoita kirjoitelma, jossa pohdiskelet lukemistasi. Apuna voit käyttää seuraavia kysymyksiä:

1. Luettiin sinulle ollessasi pieni? Kuka luki, minkä verran, milloin? Mitä sinulle luettiin, oliko sinulla lempikirjoja, -satuja tai -runoja?
2. Minkä ikäisenä opit itse lukemaan? Millaisia kirjoja luit ensimmäisenä aivan itse? Luettele kirjojen nimiä, jos muistat. Oliko jokin kirja erityisen mieleenjäävä?
3. Minkä verran nykyään luet? Milloin mieluiten luet ja mitä? Mitä lukeminen sinulle merkitsee, mitä se on antanut sinulle? Mitä vanhempasi ajattelevat lukemisestasi, entä kaverit? Jutteletko koskaan kenenkään kanssa lukemistasi kirjoista?







KIRJOITA OMA RUNO JOSTAKIN KEVÄÄSEEN LIITTYVÄSTÄ AIHEESTA.
MIETI ERITYISESTI, MITEN KUVAILISIT MAHDOLLISIMMAN
OSUVASTI JA ELÄVÄSTI ASIOITA RUNOSSASI.

runo:

1. Tuuli piiskaa sadetta,
kyllä se kevään tekee
Aurinko avaa verhonsa,
pilvet äänettömästi pakenee.
Sadet lakkaa,
saapun päivä, päivä kauniimpi,
vailla vertaa

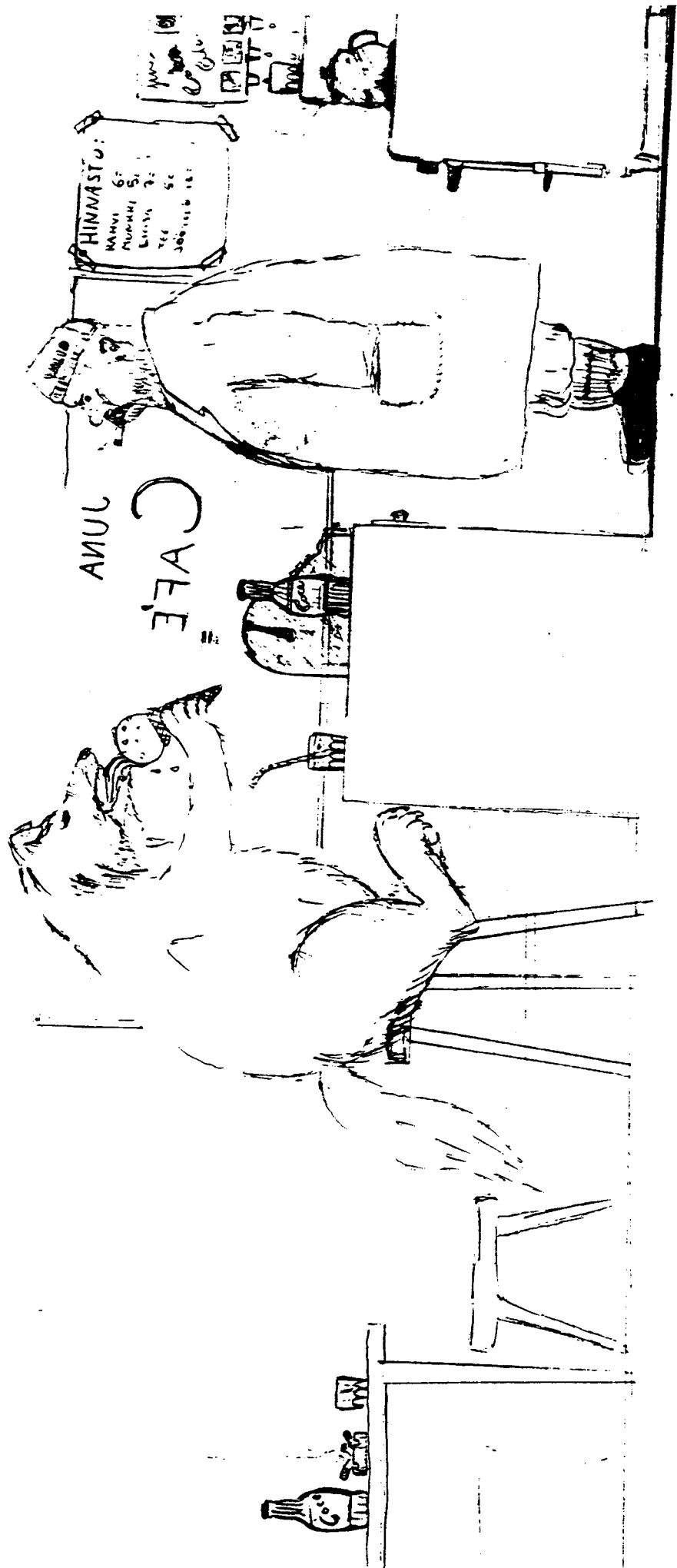
runo:

2. Kevät saapuu,
sen kuuluu selvästi,
Kevät leivittää vihreät
mattonsa, ja vapauttaa auringon.
Kevään tanssissa, säteilee hän,
ja kipuna, ja joka kipunasta
kasvaa tukko.
Kevät on suuri, suurin ja kaunein.
Se avaa verhot taivaan,
ja sydämmet ihmisten.

runo Tulvii, joet tulviivat,

3. puro jolisee kauniisti.
Aurinko avaa hymynsä,
raikas ilma,
vihreä matto ja
oljainen katto, kevät.





KIRJOITA OMA RUNO JOSTAKIN KEVÄÄSEEN LIITTYVÄSTÄ
AIHEESTA. MIETI ERITYISESTI MITEN VOISIT MAHDOLLI-
SIMMAN OSUVASTI JA ELÄVÄSTI KUUVATA ASIOITA
RUNOSSASI.

Kevät

Puut kukkaan puhkeaa,
kaikki vihertää

Kaikki kasvaan alkaa,
nurmet rehevöityy,
leikki kentältä pienten,
iloisten lasten äänet kuuluu.

Lumet pois on sulaneet,
lämmiin ilma ulkona on.

Keväästä, joka keväästä
lapset iloitsevat.

KIRJOITA OMA RUNO JOSTAKIN KEVÄÄSEEN LIITTYVÄSTÄ
AIHEESTA. MIETI ERITYISESTI, MITEN VOISIT MAHDOLLISIMMAI
OSUVASTI JA ELÄVÄSTI KUVAATA ASIDITA RUNOSSASI.

KUN KEVÄT AAKAA SE YLEENSA
SAA PÄÄN IHAN SEKAISIN
KUN LUMET SULAA, KU-
KAT PUHKEAA JA LIN-
NUT VISERTÄÄ NIIN ODOT-
TAA JO INNOLLA KUNNON
KESÄÄ

1. Milloin olet viimeksi lukenut kirjan? Pane rasti oikean vaihtoehdon eteen.

- a) minulla on nytkin luettavaa
 b) 1 - 7 päivää sitten
 c) 2 viikkoa sitten
 d) kuukausi sitten
 e) 1 - 6 kuukautta sitten
 f) yli 6 kuukautta sitten

Mikä kirja se oli? Kirjoita tekijän nimikin, jos muistat sen.

enid bluton sosiaalinen

2. Ympyröi oikea vaihtoehto

a) Kuinka monta kirjaa luet keskimäärin kuukaudessa?
 (älä laske mukaan koulukirjoja)

0 1 - 2 3 - 5 6 - 10 yli 10

b) Kuinka usein käyt kirjastossa lainaamassa kirjoja?

en käy joskus kerran pari kertaa joka
 lainkaan kk:ssa kk:ssa viikko

c) Luetko sanomalehtiä?

en joskus kerran pari kertaa joka
 koskaan kk:ssa kk:ssa viikko

d) Luetko aikakauslehtiä?

en joskus kerran pari kertaa joka
 koskaan kk:ssa kk:ssa viikko

e) Luetko sarjakuvia

en
koskaan

joskus

kerran
kk:ssapari kertaa
kk:ssajoka
viikko

f) Saatko kirjoja lahjaksi?

en saa

1 - 2 kirjaa
vuodessa

3 tai enemmän

g) Kuinka paljon vanhemmillasi on kirjoja? (suunnilleen)

alle 10

10 - 50

50 - 100

100 - 200

yli 200

3. Mistä luettavasta pidät eniten? valitse 3 alla olevasta vaihtoehdosta ja merkitse suosituimmuusjärjestykseen (1, 2, 3)

tietokirjat
tyttökirjat
historiakirjat
salapoliisiromaanit 2
seikkailuromaanit 3
tieteisromaanit
nuorten elämästä kertovat kirjat
pakinat ja huumori

runokirjat
1 sarjakuvat
sotakirjat
satukirjat
eläinkirjat
rakkausromaanit
aikuisten kirjat
(muu mikä?) _____

4. Luetko runoja?

en lue

luen

miksi luet / et lue

ei me aikoin kunnasta

Jos vastasit myöntävästi, mitä runoja luet? _____

Must luen aikakauslehtiä ja kumia ja sanomalehtiä. Olen lakenut kaikki Viik-
teorianis sanjat ja muurin pientein kaikki
on kirjait ja muutarnia julesverneja.
Kolmas sukalla minun lempikirjoittaja
on maari pukaana Janne. Kolmas suk-
kalta olen vähentävyst lukemista
muusi maadelta. Ne on sukalla kuin panti
-ja kirjan ja vitas sukalla stephen kingin
kirjoja. Ne on olut mielen pinnassa olen
minä muistoin kirjoja lakenut mutta
en muista.

Pienenä minun lempi kirjain oli
kannus matkalla maailman ympäri
sen kirjain arkiasta sein pieneinä
kannus luvun 1 sukalla on sukalla
kun kummi oppilaat luki. Ennen 36K
lvin kannus matkalla ja Maista ja Teemu
kirjoja.

Jhan pienenä äiti luki normaalit raamatut
ja itse niin kunnokirjassa. Jona luki
Kaikki päätöksen ta pöytäkirjat, ja
pappa luki samoja ratkaisia kuin äidille.
Mumma luki mumman papin loppuun
Mumma luen kirjassa ajan tietteen
ja lukemisen menettelyä minulle
ajan tietettä

1. Milloin olet viimeksi lukenut kirjan? Pane rasti oikean vaihtoehdon eteen.

- a) minulla on nytkin luettavaa
 b) 1 - 7 päivää sitten
 c) 2 viikkoa sitten
 d) kuukausi sitten
 e) 1 - 6 kuukautta sitten
 f) yli 6 kuukautta sitten

Mikä kirja se oli? Kirjoita tekijän nimikin, jos muistat sen.

Hullu Luokka hoitaa hommat Kaisa Ikoia

2. Ympyröi oikea vaihtoehdo

a) Kuinka monta kirjaa luet keskimäärin kuukaudessa?
(älä laske mukaan koulukirjoja)

0 1 - 2 3 - 5 6 - 10 yli 10

b) Kuinka usein käyt kirjastossa lainaamassa kirjoja?

en käy joskus kerran pari kertaa joka
lainkaan kk:ssa kk:ssa viikko

c) Luetko sanomalehtiä?

en joskus kerran pari kertaa joka
koskaan kk:ssa kk:ssa viikko

d) Luetko aikakauslehtiä?

en joskus kerran pari kertaa joka
koskaan kk:ssa kk:ssa viikko

e) Luetko sarjakuvia

en koskaan joskus kerran kk:ssa pari kertaa kk:ssa joka viikko

f) Saatko kirjoja lahjaksi?

en saa 1 - 2 kirjaa vuodessa 3 tai enemmän

g) Kuinka paljon vanhemmillasi on kirjoja? (suunnilleen)

alle 10 10 - 50 50 - 100 100 - 200 yli 200

3. Mistä luettavasta pidät eniten? valitse 3 alla olevasta vaihtoehdosta ja merkitse suosituimmuusjärjestykseen (1, 2, 3)

- tietokirjat
3. tyttökirjat
 historiikirjat
 salapoliisiromaanit
2. seikkailuromaanit
 tieteisromaanit
1. nuorten elämästä kertovat kirjat
 pakinat ja huumori

- runokirjat
 sarjakuvat
 sotakirjat
 satukirjat
 eläinkirjat
 rakkausromaanit
 aikuisten kirjat
 (muu mikä?) _____

4. Luetko runoja?

en lue luen

miksi luet/et lue. Ne kertovat nuorten elämästä ja ajatusmaailmasta?

Jos vastasit myöntävästi, mitä runoja luet? Rakkausrunoja ja Nuorten elämästä kertovat runot.

Pienenä mulle ei kyllä luetu hurveesti mutta silloin kun äiti luki niin yleensä Rasmus Nallea. Mulle luki kyllä mummo-kin satuja ja mun "hoitotäti". Mä en aina kaan muista et isä ois luteru mulle mitään. Sen mä muistan kun minä olin mun kaverilla niin se luki mulle sen lempikirjaa vaikka ei sekään niin hyvästi vielä osannu lukea.

Joskus kouluikäisenä mä luen kotona aapista ja äiti tuli kuuntelemaan. Minä muistan kun mä aina rupesin "kehittelemaan" tarinaa siitä kuvasta. Äiti sit sano siitä niin sit minä varmaan rupesin lukemaan ihan kunnolla? Lukemaan kunnolla mä opin eka luokan lopussa. Kirjastosta mä lainasin Hiekkalan Lapsen kirjoja. Sitten rupes hurveesti harmittamaan kun niitä ei ollu kuin pari kirjaa meidän kirjastossa. Sitten kun käytin mun kaverin kans kirjastossa me lainattiin hurveesti kirjoja. Sitten me menttiin lukeen niitä jonnekin varastoon. Me leikittiin et me oltas jossakin telkkarissa pitämässä jotain satutunteja.

Nykyään minä luen sellasia kirjoja jotka kertoo nuorten elämästä ne on kiinnostavia. Jos mä olen löytänyt jonkun tosi kiinnostavan kirjan mä en malta lopettaa sitä vaan mun täytyy lukea se ihan loppuun? Jotkut kirjat laittaa innon aistelemaan jotain asiaa ja

Lukeminen on mulla harrastus. Minä toivoisin et kirjastossa ois enemmän nuorten runokirjoja. Mä luen runoja lehdistä ja sit mä kirjotan ne mun "runokirjaan".