

**TULKINTAA TEKEMÄSSÄ**  
**Miellekartta tekstin tulkinnan apuvälineenä**

Lea Kautto  
Pro gradu –tutkielma  
Jyväskylän yliopiston  
kirjallisuuden laitoksessa  
kevät 2001

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN TDK.	Laitos KIRJALLISUUDEN LAITOS
Tekijä KAUTTO, LEA MARIA KRISTIINA (o.s. Parikka)	
Työn nimi TULKINTAA TEKEMÄSSÄ – MIELLEKARTTA TEKSTIN TULKINNAN APUVÄLINEENÄ	
Oppiaine YLEINEN KIRJALLISUUS	Työn laji PRO GRADU -TUTKIELMA
Aika KEVÄT 2001	Sivumäärä 85 sivua + liitteet 7 sivua
<p>TIIVISTELMÄ – ABSTRACT</p> <p>Tutkielman tavoitteena on tarkastella miellekartan soveltuvuutta tekstin tulkinnan apuvälineeksi koulun viitekehyksessä. Tutkimuksen hypoteesina on, että miellekartta muistiinpanotekniikkana auttaa tulkitsijaa tekemään onnistuneen tulkinnan. Hahmottelen Ylioppilasaineita-kokoelmien artikkelien perusteella piirteet, joita koulun tulkintatraditiossa pidetään onnistuneen tulkinnan piirteinä. Koulun tulkintatradition teoreettisen viitekehysten pohjateoriaksi osoittautuu uskriteikki, joskin vaatimuksia esimerkiksi strukturalismin ja narratologian mukaiseen tulkintaan esiintyy. Tarkastelen miellekarttatekniikkaa Joseph D. Novakin ja Tony Buzanin teorioiden pohjalta. Hahmottelen miellekartan käyttämiseen ohjeet, jotka ohjaavat miellekartan avulla tulkitsemista.</p> <p>Tutkimuksen empiirisessä osuudessa Muuramen lukion viidennen ja toisen kurssin äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmät tulkitsevat Esa Sariolan novellin <i>Koira</i>. Puolet oppilaista tulkitsevat novellin miellekartan käyttämiseen annettujen ohjeiden avulla, toinen puoli taas ohjeiden, joissa ei ollut määritelty muistiinpanotekniikkaa. Tarkastelen tutkimuksessani sekä oppilaiden tekemiä muistiinpanoja että muistiinpanojen pohjalta kirjoitettua kirjallisuusaineita. Miellekartan pohjalta kirjoitetut tulkinnat ovat useimmiten luovempia kuin ilman miellekarttaa kirjoitetut. Miellekartan avulla tulkinneet pystyvät useimmiten perustelemaan tekstinsä tulkittavan novellin avulla. Tutkimuksen perusteella huolellisesti tehdyillä muistiinpanoilla näyttää olevan selkeä vaikutus tutkimuksen onnistumiselle.</p>	
Asiasanat MIELLEKARTTA, TULKINTA, KIRJALLISUUDEN OPETUS	
Säilytyspaikka JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON KIRJALLISUUDEN LAITOS	

# SISÄLLYS

<b>JOHDANTO</b> .....	2
<b>1 TULKINTA</b> .....	7
1.1 KOULUTULKINTA.....	9
1.2 UUSKRITIIKKI TULKINNAN VIITEKEHYKSENÄ.....	10
1.3 NARRATOLOGIA, STRUKTURALISMI JA RESEPTIOESTETIIKKA KOULUTULKINNAN VIITEKEHYKSENÄ.....	15
1.4 TULKINNAN ONNISTUMINEN JA EPÄONNISTUMINEN.....	17
<b>2 MIELLEKARTTA</b> .....	23
2.1 MIELLEKARTTATEKNIKAN JUURET.....	23
2.2 MITEN MIELLEKARTTATEKNIKKA TOIMII?.....	25
<b>3 MIELLEKARTTA JA TULKINTA</b> .....	27
3.2 MIELLEKARTAN AVULLA TULKITSEMINEN.....	30
3.2.1 <i>Marli Moreiran miellekartan avulla tulkitseminen</i> .....	30
3.2.2 <i>Ohjeita miellekartan käyttämiseen</i> .....	32
<b>4 MIELLEKARTAN KÄYTTÖKOKELU</b> .....	36
4.1 TUTKIMUSAINEISTO.....	36
4.3 POHJATEKSTI JA AINEISTON KERÄÄMINEN.....	37
4.4 "KOIRA"-NOVELLI TUTKIJAN TULKITSEMANA.....	39
<b>5 TULKINTOJEN JA MUISTIINPANOJEN ANALYYSI</b> .....	42
5.1 EMPIIRISEEN AINEISTOON VIITTAAMINEN.....	42
5.3 MUISTIINPANOT.....	43
5.3.1 <i>Lineaariset muistiinpanot</i> .....	43
5.3.2 <i>Miellekarttamuistiinpanot</i> .....	45
5.4 KIRJALLISUUSSESSEET.....	50
5.4.1 <i>Otsikointi</i> .....	50
5.4.2 <i>Yleistä tulkinnoista</i> .....	50
5.4 PERUSTELUT.....	52
5.4.1 <i>Perustelut tekstistä</i> .....	52
5.4.2 <i>Perustelut tekstin ulkopuolelta</i> .....	54
5.4.3 <i>Ei perusteluja</i> .....	57
5.5 NOVELLIN RAKENTEEEN SELVITTELY.....	58
5.6 NOVELLIN REFEROINTI JA JUONENKUVAUS.....	60
5.7 LUOVA TULKINTA.....	63
5.8 OLENNAISTEN ASIOIDEN ARVIOINTI.....	66
5.9 TULKITSIJAN KIRJALLISUUSTIETO.....	68
<b>6 MUISTIINPANOISTA TEKSTEIKSI</b> .....	70
6.2 MUISTIINPANOJEN JA TEKSTIEN VASTAAVUUS.....	70
6.3 MUISTIINPANOJEN VAIKUTUS TEKSTIIN.....	72
<b>7 TULOKSIA</b> .....	74
7.1 AUTTAAKO MIELLEKARTTA TULKINNASSA?.....	74
7.2 MILLOIN MIELLEKARTTAA KANNATTAA KÄYTTÄÄ?.....	77
<b>PÄÄTÄNTÖ</b> .....	80
<b>LÄHTEET</b> .....	84
<b>LIITTEET</b> .....	87

## JOHDANTO

Kirja on taskuun mahtuva puutarha.

- Arabialainen sananlasku-<sup>1</sup>

Kirja tai muu kaunokirjallinen teksti on jossakin elämämme vaiheessa avannut meille kaikille puutarhoja. Ehkä näkymiä johonkin, mitä emme tavallisen elämämme kehyksistä voi nähdä tai vilvoittavan virkistyshetken kaiken kiireen keskellä. Kirjan kansien väliin on mahtunut enemmän kuin päältäpäin voisi havaita. Olemme huomanneet, että kirjallisuudella on merkitys.

Vastikään äidinkielen oppiaineen nimi vaihtui äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi. Nimen muutos viestitti ainakin koulun ulkopuoliselle maailmalle, että kirjallisuutta pidetään tärkeänä osana äidinkielen oppiainetta. Nimen muutoksesta voisi päätellä, että kirjallisuuden asemasta on oltu huolestuneita, koska sen asemaa on pitänyt korostaa. Opetussuunnitelmien tasolla kirjallisuudella on kuitenkin jo aiemmin ollut merkitsevä asema. *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* (1994) mukaan äidinkielen oppitunneilla "harjaannutetaan tekstien erittelyyn ja tulkintaan".<sup>2</sup> Kirjallisuuden opiskelun avulla saavutetaan *Opetussuunnitelman perusteiden* mukaan olennaisia taitoja, sillä "opiskelijan taito lukea eläytyvästi, erittelevästi, kriittisesti ja tulkitsevasti kehittyy kirjallisuuden opiskelun avulla".<sup>3</sup>

Olen usein kuullut kirjallisuuden tulkintaa pidettävän vaikeana. Kirjallisuuden tulkintaa pidetään kummallisena ja salaperäisenä, kirjapuutarhan portit eivät tunnu avautuvan. Lukiossa kuitenkin oletetaan, jo opetussuunnitelmankin mukaisesti, että oppilaat pystyisivät tulkitsemaan tekstejä ja vieläpä kehittymään siinä.

---

<sup>1</sup> Elämäsi matkalle 1993

<sup>2</sup> Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 38

<sup>3</sup> Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37

Yksi tulkitsemiseen liittyvistä ongelmista on, että tulkinta ymmärretään usein väärin, Leena Kirstinän mukaan “Suuri osa abiturienteista ymmärtää tekstin tulkinnaksi yhä edelleen referoinnin tai käsittelee tekstiä vapaasti muiden tietojensa tai kokemustensa pohjalta - -”<sup>4</sup> Tulkintaa ja kirjallisuusaiheista kirjoittamista harjoitellaan koulussa, silti oppilaat eivät tiedä, mistä on kysymys. Mikä voisi olla avuksi?

Tulevassa työssäni äidinkielen opettajana tulen päivittäin törmäämään onnistuneisiin ja epäonnistuneisiin tulkintoihin, innottomuuteen sekä halukkuuteen tarttua kaunokirjallisiin teksteihin. Ammattini vuoksi tulkitsemiseen motivoiminen on sydäntäni lähellä, koska pääaineeni on kirjallisuus. Pohdin, mikä voisi auttaa oppilaita kaunokirjallisten tekstien tulkinnassa. Miellekartta saattaisi toimia tällaisena, koulumaailmassa vallalla olevan konstruktivistisen oppimisnäkökuvan mukaisena, apuvälineenä, kuten Vuokko Kaartisen ja Pirkko Tiuraniemen artikkeli “Kognitiivinen lähestymistapa kaunokirjallisuuden koulukäsittelyyn” esittää. Kaartinen ja Tiuraniemi toteavat seuraavasti: “Esimerkiksi merkityskartat (webbing) auttavat oppilasta järjestämään tekstin struktuurin tai asioiden väliset suhteet visuaalisesti.”<sup>5</sup> Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, onko miellekartasta tulkinnan apuvälineeksi ja miten miellekarttaa voisi käyttää. Tarkastelen sitä, mitä tulkinta on ja tarkemmin sitä, mitä on hyvä tulkinta. Sen selvittäminen, mitä “hyvällä tulkinnalla” tarkoitetaan, on olennaisen tärkeää. On tiedettävä, millaista hyvä tulkinta on, jotta voi pohtia, pystyykö miellekarttaa käyttämään tällaisen tulkinnan saavuttamisessa. Teorian tai tekniikan tehokkuus tai toimivuus määrittyy sen kautta, mitä sen avulla pyritään tekemään. Tarkastelen miellekarttateorioita Barry Buzanin<sup>6</sup> ja Joseph D. Novakin<sup>7</sup> ajatusten kautta sekä pohdin sitä, miten miellekartan avulla tulkitaan ja mitkä miellekartan ominaisuudet ovat sellaisia, että tekniikkaa voi käyttää tekstin tulkinnassa. Hypoteesina on, että miellekarttatekniikalla on tulkintaa tukevia ominaisuuksia. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat: *Millainen on hyvä tulkinta? On-*

---

<sup>4</sup> Kirstinä 1997,46

<sup>5</sup> Kaartinen ja Tiuraniemi 1990, 185.

<sup>6</sup> Buzan & Buzan 1996

<sup>7</sup> Novak & Gowin 1998

*ko miellekarttatekniikan avulla mahdollista päätyä hyvään tulkintaan? Miten miellekarttatekniikkaa voisi käyttää apuvälineenä? Miten miellekartat auttavat tekstin erittelyssä ja tulkitsemisessä? Millaisia tuloksia miellekarttatekniikan avulla saa?*

Tarkoitukseni on tutkia miellekartan soveltuvuutta lukiolaisten apuvälineeksi näiden tulkityksissä novellia. Lukioikäiset olen valinnut siksi, että heidän tulkinnoiltaan vaaditaan syvyyttä, "erittelevää ja tulkitsevää" tapaa lukea tekstejä. Tämä on näkyvissä ylioppilastutkintolautakunnan ohjeissa: "Kokeessa tutkitaan, miten kokelas on saavuttanut lukion tavoitteiden mukaisen äidinkielen taidon, erityisesti kirjallisen ilmaisutaidon, kyvyn ymmärtää ja tulkita lukemaansa sekä kypsyyden niihin opintoihin, joihin ylioppilastutkinto on edellytyksenä."<sup>8</sup> Novellin olen valinnut miellekarttatulkinnan testaamiskohteeksi siksi, että lyhyehkönä tekstilajina se sopii hyvin käsiteltäväksi oppitunnin rajallisissa puitteissa. Novellien tulkitsemista myös opetetaan koulussa.

Pro gradu -työni empiirisessä osuudessa tarkastelen Muuramen lukion toisen ja viidennen kurssin opiskelijoiden kirjoittamia analyysejä Esa Sariolan novellista "Koira". Täältä osin tutkimukseni on reseptiotutkimusta, koska siinä tarkastellaan, miten lukiolaiset ovat novellia lukeneet. Lukutapa ohjaa tulkintaan. Varsinaisesta vastaanoton tutkimuksen traditiosta tutkimus eroaa siinä, että pyrin selvittämään novellin vastaanottoa myös pedagogiselta kannalta. Tarkastelen siis tekstin vastaanottoa, sitä, miten tietty metodi vaikuttaa tekstin vastaanottoon. Työssä analysoidaan sitä konkretisaatiota, tulkintaa, jonka aineiston tulkitsijat ovat tekstistä tehneet. Empiirisen tutkimuksen tavoitteena on tutkimuskysymyksen mukaisesti selvittää, onko miellekarttatekniikan avulla mahdollista päästä hyvään tulkintaan. Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa käsitellään puolestaan sitä, millaiseksi hyvä tulkinta koulun tulkintaviitekehityksessä mielletään. Jotta empiirisessä osiossa saataisiin selville, onko miellekartasta todella apua tulkinnassa, tutkimukseen osallistuu myös vertailuryhmä, jolle ei ole annettu ohjeita miellekartan käyttämiseksi.

Lukiolaisten tekemiä tulkintoja on tarkasteltu ennenkin, tällainen tutkimus on

---

<sup>8</sup> Leinon 1999 mukaan, 7

esimerkiksi Leena Kirstinän *Abiturientit Pienen tulitikkutyön lukijoina*<sup>9</sup>. Kirstinä on tutkimuksessaan tehnyt lukijaluokituksia, joita tulen tässä työssä sivuamaan. Kalevi Nikin *Sesam aukene! Miten lukiolainen tulkitsee kirjallisuutta?*<sup>10</sup> tarkastelee lukion toisluokkalaisten tulkintatapoja ja tulkintaan vaikuttavia seikkoja.

Työni keskeisin käsite on miellekartta. Kuten muillakin “rakkailla lapsilla“ on miellekartallakin useita eri nimiä, englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään nimityksiä The Mind Map<sup>11</sup> sekä The Concept Map.<sup>12</sup> Suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään esim. nimityksiä miellekartta<sup>13</sup>, käsitekartta<sup>14</sup>, ideakartta<sup>15</sup> ja asiakartta<sup>16</sup>. Nämä ovat usein määräytyneet käyttöympäristönsä tai tekstin kirjoittajan painotusten mukaan, joskin kaikenlaista sekavuutta onkin havaittavissa. Käsitekartta-termiä käytetään useimmiten, kun puhutaan käsitteiden avaamisesta ja esimerkiksi asiatekstin tarkastelusta. Tekstistä löydetyt käsitteet liitetään toisiinsa käsitekartassa ja samalla hahmotetaan niiden merkitys sekä suhde toisiinsa. Ideakartta puolestaan kuvaa karttaa silloin, kun sitä käytetään esimerkiksi puheiden suunnitteluun.

Olen tässä työssä päätenyt käyttämään miellekartta-sanaa. Se sopii parhaiten juuri tähän käyttöympäristöön, sillä novellin tulkitsemisessä on pitkälti kyse omien assosiaatioiden ja mielteiden kirjaamisesta, vaikka mielteet perustuvatkin johonkin novellissa tosiasiallisesti oleviin yksityiskohtiin. Käsitekartta-termi luo teoreettisemman vaikutelman. Tämä voi johdattaa ajatukset tulkinnasta puhuttaessa yhden ainoan oikean tulkinnan hakemiseen. Mielteet ovat yksilöllisempiä ja yhdelle ihmiselle tyypillisiä ajatuksia, mihinkään yhteen totuuteen tulkinnassa ole tarkoitus pyrkiä. Ideakartta luo taas vaikutelman ideariihestä tai muusta sellaisesta, eikä tällaiseen assosiaatioon

---

<sup>9</sup> Kirstinä 1987

<sup>10</sup> Nikki 1996

<sup>11</sup> esim Buzan & Buzan 1996

<sup>12</sup> esim. Novak & Gowin 1998

<sup>13</sup> esim. Kirstinä 1993, 126

<sup>14</sup> esim. Novak & Gowin

<sup>15</sup> esim. Sarmavuori 1998

<sup>16</sup> esim. Dryden ja Vos 1997

tietoisesti johdattaminen ole tässä yhteydessä hyvä ratkaisu.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa miellekarttojen käyttömahdollisuudet on huomattu. Miellekartta nousi suosioon prosessikirjoittamisen myötä<sup>17</sup>. Konstruktivistinen oppimisenäkemyksen suosii miellekartan tapaisia muistiinpano- ja tiedonhakumenetelmiä. Äidinkielen opetuksessa miellekarttaa on käytetty oman tekstin suunnittelun apuvälineenä sekä tekstin ennakkoinnissa ja luetun tekstin jäsentämisessä. Tutkimuksia miellekartan käytöstä on tehty etenkin ala-asteella, esimerkiksi Raija Helmisen pro gradu -työ *Ja sitten ja sitten ja sitten... Viidesluokkalaisten kirjoitelmien hahmottamisstrategiat ja käsitekartta suunnittelun apuna*.<sup>18</sup> (1995) sekä Satu Rautalahden pro gradu *Käsitekarttatekniikka kirjoitelmien valmistautumismenetelmänä ensimmäisen luokan keväällä Torkinmäen ala-asteella*<sup>19</sup> (1994). Näissä kummassakin työssä käsitellään miellekarttaa tekstin suunnittelun apuvälineenä. Kirjallisuudesta löytyy suosituksia miellekartan käyttämiseen tekstin tulkinnan apuvälineenä, mutta sen vaikutusta tulkintaan ei ole kuitenkaan tutkittu.<sup>20</sup> Vuokko Kaartisen väitöskirja *Aktiivinen oppiminen – lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi*<sup>21</sup> käsittelee konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukainen hahmotusstrategia miellekarttakin on. Kaartinen viittaakin ”ajatuskarttojen” piirtämiseen tekstin kirjoittamiseen valmistautuessa<sup>22</sup>. Miellekarttaa nimenomaan tekstin tulkinnan apuvälineenä hänkään ei kuitenkaan tarkastele. Joseph D. Novak ja Bob Gowin mainitsevat kuitenkin teoksessaan *Opi oppimaan* Marli Moreiran opinnäytetyön vuodelta 1977, jossa Moreira esittelee miellekartan, jonka avulla kaunokirjallista tekstiä voi tulkita.<sup>23</sup>

---

<sup>17</sup> Sarmavuori 1998, 163

<sup>18</sup> Helminen 1995

<sup>19</sup> Rautalahti 1994

<sup>20</sup> Esim. Sarmavuori 1998, 163-165 sekä Rauramo 1988, 28-29

<sup>21</sup> Kaartinen 1996

<sup>22</sup> Kaartinen 1996, 57

<sup>23</sup> Novak & Gowin 1998, 198



# 1 TULKINTA

Lukion opetussuunnitelmaan perusteisiin<sup>24</sup> on yhdeksi äidinkielen oppiaineen sisällöksi kirjattu tulkinnan opetteleminen. Tulkitseminen on siten jotain lukiossa tärkeäksi miellettyä toimintaa. Novelleja tarkastellessa koulussa pyritään useimmiten tulkitsemaan niitä. Tulkintoja mitataan ylioppilaskokeessa, jossa yksi yleisimmistä kirjallisuustehtävistä on ollut "analysoi ja tulkitse" -tyyppinen tehtävä. Mitä tulkitseminen sitten on?

Kirjallisuudentutkimuksen nykykäsityksen mukaan tulkinta on merkityksenantoprosessi. Tekstiä tulkittaessa sille annetaan jokin merkitys. Mikko Lehtosen mukaan "merkitykset eivät ole, vaan ne pikemminkin tulevat".<sup>25</sup> Merkitysten muotoutuminen vaatii lukijalta aktiivisuutta. Käsituksesta, että merkitykset eivät ole stabiileja, seuraa myös kuva siitä, että itse tekstitkin ovat "aktiivisia toimijoita".<sup>26</sup> Tekstin merkitys ei ole valmiina tekstissä. Tämän vuoksi tekstin merkityksen muodostumiseen ei vaikuta pelkkä teksti, vaan sen muotoutumiseen vaikuttavat myös lukijan konteksti(t) sekä "kulttuuriset käytänteet".<sup>27</sup> Olennaista on tulkinnan prosessimaisuus.

Ylioppilasaineenkokoelmissa on esitetty kirjallisuudentutkimuksen nykykäsityksen mukaisia näkemyksiä tulkinnan muotoutumisesta. Tekstin lukija vaikuttaa *Ylioppilasaineita*-kokoelmien näkemysten mukaan siihen, millaiseksi tekstin merkitys muotoutuu<sup>28</sup>. Kulttuuri vaikuttaa tulkintaan<sup>29</sup>, sillä tekstin lukija elää oman kulttuurinsa ja sen konventioiden keskellä. Kulttuurisia prosesseja ovat myös tekstin lukeminen ja

---

<sup>24</sup> Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37 ja 38

<sup>25</sup> Lehtonen 1996, 26

<sup>26</sup> Lehtonen 1996, 26

<sup>27</sup> Lehtonen 1996, 14

<sup>28</sup> Karvonen 1994, 128

<sup>29</sup> Karvonen 1994, 129

kirjoittaminen.<sup>30</sup>

Tulkintäkäsityksen mukaan tekstillä ei ole yhtä oikeaa tulkintaa. Kulttuuriset käytänteet ja lukijan sijoittuminen konteksteihin vaihtelevat ja niiden mukana myös tulkinnat, vaikka fyysinen teksti säilyisi samana. Monet erilaiset tulkinnat ovat yhtä lailla oikeita kuin erilaiset kulttuuriset käytänteet. On kuitenkin huomioitava, että oikeassa tulkinnassa merkitystä muodostetaan tekstin ehdoilla. Tulkintaa ei löydetä mistään, vaan tulkinta on tekemistä.

Nykykäsityksen mukaan kirjallisuuden tulkintaa ei ole olemassa ilman teorioita. Jokainen kirjallisuudesta tehty tulkinta on muodostettu jonkin teorian avulla. On kuitenkin mahdollista, että tulkitsija ei ole tietoinen omasta teoreettisesta viitekehystänsä. Tästä huolimatta hän tekee tulkintansa joissain tietyissä puitteissa, jotka ovat lukutavan määräämiä ja jotka ulkopuolisen (tai muuten tiedostavan) tarkastelijan on mahdollista havaita.<sup>31</sup> Esimerkiksi novellin parissa puuhaileva opiskelija tekee omaa tutkimustansa työn alla olevasta tekstistä niillä teoreettisilla välineillä, jotka hänellä on käytössään. Opiskelija ei välttämättä ole tietoinen useista erilaisista olemassa olevista kirjallisuustieteellisistä suuntauksista, mutta hän pyrkii silti tekemään omaa tulkintaansa.

Koulumaailmassa on olemassa jokin kenties hyvinkin yhtenäinen kirjallisuustieteellinen näkemys, jonka avulla tekstejä tarkastellaan. Yhtenäistä kirjallisuustieteellistä näkemystä ovat osaltaan olleet luomassa ( ja luovat jatkuvasti) kirjallisuustieteen tutkimuksen ja näkemyksien lisäksi esimerkiksi opettajankoulutus, jossa näkemyksiä välitetään, opetussuunnitelma sekä sen pohjalta tehdyt oppikirjat. Tekstejä avataan kouluissa näiden muodostaman näkemyksen mukaisilla välineillä. Kirjallisuustieteellisestä näkemys määrää sen, millaista tulkintaa koulumaailmassa pidetään hyvänä. Erityisen mielenkiintoisen koulun tulkintaperiaatteiden tarkastelusta tekee se, että ne eivät vaikuta pelkästään siihen, miten tekstejä tarkastellaan. Tapa tulkita ohjaa nimittäin myös sitä, millaista kirjallisuutta kouluihin valitaan tulkittavaksi.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> Julin & Koski, 1996, 112

<sup>31</sup> Lehtonen 1996

<sup>32</sup> Rikama 1990, 169

## 1.1 KOULUTULKINTA

Koulussa tapahtuvan tulkinnan teoreettinen viitekehys voitaisiin nimetä tietenkin esim. koulutulkinnaksi. Koulutulkinnan teoreettiset perusteet esitetään oppikirjoissa, ylioppilasaineekokoelmissa sekä muissa didaktisissa teksteissä. Niiden, sekä opettajan opetuksessa välittyneen tiedon, avulla oppilas muodostaa kuvan tulkinnasta. Se, millaiseksi kirjallisuustieteen teoriat muovautuvat koulumaailman käytössä, on selkeimmin nähtävissä juuri koulumaailman omissa teksteissä, joista näkyy, mitä lukiolaisen tulkinnoilta vaaditaan.

Koulumaailman tulkintaviitekehysten hahmottelemiseksi tarkastelen 1990-luvun *Ylioppilasaineita*-kokoelmien artikkeleja. Ne valottavat sitä, mitä sensorit kirjallisuusaineilta odottavat ja millaisia näkemyksiä heillä on kirjallisuudesta, sekä toisaalta myös sitä, millaisia tulkintoja pidetään hyvinä. Valitsin 1990-luvun kokoelmat siksi, että ne kertovat juuri tämänhetkisestä tulkinnan tilasta.

Jokaisessa kokoelmassa ei kuitenkaan tulkintemistä käsitellä. Kokoelmista valikoituivat tämän vuoksi seuraavat tulkintaa käsittelevät artikkelit: Lasse Koskelan ”*Kuten Arvo Turtiainen toteaa...*” *Havaintoja aineistopohjaisen kirjallisuusaineen hankaluuksista* sekä Leena Kirstinän *Miten kirjoittaa kaunokirjallisuudesta* vuodelta 1993, vuodelta 1994 Juha Rikaman *Ylioppilaskokelaat kirjoittavat novellista* sekä Pirjo Sinkon *Millaista lukijaa aineistokokeessa palkitaan?*, vuoden 1995 *Ylioppilasaineita*-kokoelmasta Pirjo Karvosen ja Lasse Koskelan *artikkeli Mitä todella tapahtui? Kevään 1995 äidinkielen kokeen tavoitteita*, vuodelta 1997 Lasse Koskelan *Tuhannen taalan tärppi*. Vuoden 1999 kokoelmasta aineistosta tarkastellaan Raija Ruusuvooren artikkelia *Kiviä kuormasta ja suitsia suuhun*.

Mielenkiintopista on huomata, että vuoden 1994 uusi opetussuunnitelma ei ole vaikuttanut ylioppilasaineekokoelmien tulkinnasta kirjoitettuihin teksteihin. Selitys tälle saattaa olla se, että kirjoittajat ovat omaksuneet uuden tulevan opetussuunnitelman ajatukset jo ennen kuin se varsinaisesti on voimassakaan. Kokoelmien kirjoittajat ovat

perehtyneitä äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen ja tutkimukseen sekä osa heistä on ollut laatimassa vuoden 1994 opetussuunnitelmaa.

## 1.2 UUSKRITIIKKI TULKINNAN VIITEKEHYKSENÄ

Koulun käsitys tulkinnasta ei rajoitu pelkkään kouluun, eivätkä tulkintakäsityksen juuret ole siellä. Tulkintakäsitys juontaa juurensa viime vuosisadan alun anglo-amerikkalaisesta uuskritiikistä, joka vahvistui kirjallisuustieteellisenä suuntauksena toisen maailmansodan jälkeen. Lasse Koskela ja Lea Rojola toteavatkin, että “- - nykyäänkin koulussa opetettavat analysoi ja tulkitse -tehtävät perustuvat pitkälti uuskritiisiin näkemyksiin kirjallisuudesta.”<sup>33</sup>

Uuskritiikiksi (New Criticism) kutsutaan I.A. Richardsin ja T.S. Eliotin kirjoitusten pohjalta viime vuosisadan alkupuoliskolla kehittynyttä kirjallisuustieteellistä suuntausta. Uuskritiikin ajatuksia kehitettiin Yhdysvalloissa kuitenkin vielä 1960-luvullakin.<sup>34</sup> Suomessa uuskritiikki sai jalansijaa juuri 1960-luvulla René Wellekin ja Austin Warrenin “Kirjallisuus ja sen teoria” -teoksen ilmestyttyä suomeksi. Nimensä uuskritiikki on saanut amerikkalaisen runoilijan ja tutkijan John Crowe Ransomin kirjan nimen mukaan<sup>35</sup>. Uuskritiikki kehittyi varsin itsenäisesti, vaikkakin ajatuksellisesti se liittyy muihinkin suuntauksiin, joissa keskityttiin sanataideteokseen itseensä. Tällaisia suuntauksia ovat esimerkiksi ranskalainen ”explication de textes”, saksalaiset muotoanalyysit sekä venäläinen formalismi.<sup>36</sup>

Etenkin uuskritiikillä ja venäläisellä formalismilla on yhteneviä kohtia. Kummatkin korostivat kirjallisuuden ja muun kirjoitetun välistä eroa sekä käsittelivät kirjallista tekstiä irrallaan sen kirjoittajasta ja historiallisesta kontekstista.<sup>37</sup> Venäläiset formalistit

---

<sup>33</sup> Koskela & Rojola 1997, 30

<sup>34</sup> Robey 1997,73 sekä Koskela & Rojola 1997, 22

<sup>35</sup> Robey 1997, 80

<sup>36</sup> Wellek & Warren 1969, 170

<sup>37</sup> Robey 1997, 73

vastustivat muodon ja sisällön kahtiajakoa, heidän mielestensä teos on yksi kokonaisuus.<sup>38</sup> Uuskritiikinkään mukaan tekstin muotoa ja sisältöä ei voi erottaa toisistaan, vaan niitä tulee tarkastella jakamattomana ykseytenä<sup>39</sup>. Uuskritiikin mukaan teksti käsitetään myös kerrokselliseksi, siinä on useita eri tasoja. Tällaisia tasoja ovat mm. äännetaso, merkitystaso, esitetty todellisuus, näkökulma sekä “metafyysisten kvaliteettien taso”. Teoksen tasoissa on siis kyse sen tyylistä, lauserakenteesta, tematiikasta, sävystä jne. Wellekin ja Warrenin mukaan myös yksittäinen taso saattaa olla kompleksinen. Itse asiassa he ovat sitä mieltä, että kirjallisesti arvokkaimmissa teoksissa on juuri tämänkaltaista kompleksisuutta.<sup>40</sup> Heidän käsityksensä mukaan tulkinta on taideteoksen realisaatio.<sup>41</sup>

Uuskritiikki pyrkii objektiivisuuteen.<sup>42</sup> Tämä objektiivisuus saattaa kuitenkin olla vain näennäistä. “Useat uuskriittiset analyysit saattavat näyttää ‘luonnollisilta’, koska lukemisen lähtökohtia ja sen taustaoletuksia ei ole sanottu julki.”<sup>43</sup> “Illusio teoriattomuudesta” on tyypillistä uuskritiikille<sup>44</sup>. Se että teoriaa ei kirjoiteta näkyviin, ei kuitenkaan tarkoita, ettei sitä olisi olemassa

Suuntauksena uuskritiikki on varsin hajanainen ja sen piirissä on esitetty useita erilaisia näkemyksiä. Tämän vuoksi uuskritiikin metodiikka ei ole selkeärajainen. Uuskriittisiä suuntauksia yhdistää kuitenkin etenkin lähiluvun, tekstianalyysin

---

<sup>38</sup> Wellek & Warren 1969, 170. Uuskritiikki ja venäläinen formalismi erosivat toisistaan kuitenkin etenkin siinä, että formalistit “pyrkivät osoittamaan, että kielessä ilmenemien kiinteiden kieliopillisten rakenteiden ja kirjallisuuden lajien välillä vallitsee vastaavuussuhde.” Uuskritiikin piirissä tällaisia näkemyksiä ei ole esitetty. (Wellek & Warren 1969, 170)

<sup>39</sup> Fjord Jensen 1974, 116 ja 157

<sup>40</sup> Wellek & Warren 1969, 184 ja 308

<sup>41</sup> Wellek & Warren 1969, 188.

<sup>42</sup> Fjord Jensen 1974, 155-156

<sup>43</sup> Koskela & Rojola 1997, 25

<sup>44</sup> Koskela & Rojola 1997, 25

korostuminen.<sup>45</sup> Tekstianalyysi on uuskritiikille itse päämäärä ja tulkinnan väline. Tekstianalyysi tarkoittaa lähilukutekniikkaa, jossa syvennyttään tekstiin ja tarkastellaan sen yksittäisiä osia sekä osien välisiä suhteita. Kirjallisuutta tarkastellaankin juuri näiden osien välisinä suhteina sekä pohditaan osien keskinäistä yhteenkuuluvuutta. Teksti hahmotetaan eri osien välisten jännitteiden verkoksi.<sup>46</sup>

On helppo ymmärtää, miksi uuskritiikki on ollut (ja on) varsin käyttökelpoinen teoreettinen viitekehys koulutulkinnan piirissä. Suuntaus arvottaa kaunokirjallista tekstiä, ja antaa sille oikeutukseen itsenäiseen, riippumattomaan olemassaoloon: "Kirjallisuutta on arvostettava sen ominaisuutensa vuoksi; sitä on arvotettava sen kirjallisen arvon ja tuon arvon asteen kannalta."<sup>47</sup> Kirjallisuutta ei ole tarvinnut uuskritiikin myötä enää arvottaa esimerkiksi teosten moraalisen sisällön kautta<sup>48</sup>. Uuskritiikin mukainen ajatus siitä, että teos on itsenäinen suhteessa sen kirjoittajaan, helpottaa myös koulussa tehtäviä tulkintoja. Ennen tekstin käsittelyn aloittamista ei tarvitse tutustua tekstin kirjoittajan biografiaan. Aiemmin oli koulun kirjallisuuden käsittely keskittynyt suurmiesajatteluun, päähuomio oli siten kirjailijassa. Uuskritiikin myötä tulkinnassa haluttiin nostaa esiin itse teksti.<sup>49</sup>

Koulumaailman tapaan tarkastella tekstejä sopii arvottaminen, jollaista kaunokirjallisuuden ja muiden tekstien erottaminen väistämättä on. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöt painottavat vieläkin tätä uuskritiikille ominaista näkökulmaa. Lukion opetussuunnitelman perusteet nimeävät yhdeksi opetuksen tavoitteeksi sen, että oppilaat pystyvät erottamaan ja tunnistamaan erilaisia tekstejä.<sup>50</sup> Tämä erottaminen ja tunnistaminen sisältää sen kaltaisen ajatuksen, että erilaisia tekstejä on olemassa. On siis kaunokirjallisia tekstejä sekä muita tekstejä, jotka toimivat eri tavalla.

---

<sup>45</sup> Fjord Jensen 1974, 155

<sup>46</sup> Fjord Jensen 1974, 155-156

<sup>47</sup> Wellek & Warren, 306

<sup>48</sup> Vrt. esim. Rikama 1988, 54

<sup>49</sup> Ks. esim. Rikama 1990, 170

<sup>50</sup> Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 38

Uuskritiikin metodeista etenkin juuri lähilukutekniikka on säilyttänyt jalansijansa koulun tulkintatraditiossa. Lähilukutekniikan tavoitteena on objektiivinen tulkinta. Tähän tekniikka pyrkii ”rakennetekijöiden ja niiden suhteiden tarkalla erittelyllä.”<sup>51</sup> Aatos Ojalan jo vuonna 1956 kirjoittaman artikkelin mukaan uuskritiikin lähilukutekniikan mukainen ”määrätietoinen tekstiin paneutuminen” on auttanut tutkijoita ja tulkitsijoita (”kriitikkoja”) tekstien ymmärtämisessä<sup>52</sup>. Myös Katri Sarmavuori uskoo lähilukuun metodina, hänen mukaansa tulkinta onnistuu, jos novellin tulkitsija ”- - lukee novellin tarkasti ja käyttää havainto- ja päättelykykyään.”<sup>53</sup> Uuskriittisen metodin soveltamista pidetään siis suositeltavana. Tarkasti lukemalla oppilas pääsee haluamiinsa tuloksiin, saa novellin tulkittua. Väite sisältää lupauksen siitä, että metodin avulla saadaan haluttuja tuloksia, tehdään onnistunut tulkinta.

Nykyisinkin pahana virheenä pidetään, jos esimerkiksi ylioppilasaineessa on sekoitettu esim. novellin kertoja ja sen kirjoittaja<sup>54</sup>. Näkemys juontaa juurensa uuskritiikistä. Tekstin kertoja ja kirjoittaja eivät ole sen näkemyksen mukaan samastettavissa. Koulujen kirjallisuudenopetus ei kuitenkaan ole ainoa, jonka näkemykseen kirjallisuudesta uuskriitikkojen olettamukset vieläkin vaikuttavat. Tämän vuoksi koulun tulkintemistraditiota ei tarvitse pitää auttamattoman vanhanaikaisena. David Robeyn mukaan uuskriitikoiden näkemyksillä kirjallisuudesta ja kirjallisuustieteestä on suuri merkitys ”akateemiselle maailmalle”<sup>55</sup>. Se, että kirjallista teosta vieläkin tarkastellaan itsenäisenä taideteoksena juontaa juurensa uuskritiikistä. Uuskritiikki on myös tuonut koulutulkintaan ”kunnollisia työvälineitä”<sup>56</sup>. Näitä työvälineitä ovat uuskritiikin termit. Wellek ja Warren ovat määritelleet kirjallisuuden tutkijan tehtävän seuraavasti: ”Hänen [kirjallisuuden tutkija] on muunnettava kirjallisuuden hänelle tuottama kokemus selkeiksi käsitteiksi ja sulatettava se johdonmukaiseksi järjestelmäksi, jonka on oltava rationaalinen, mikäli se mieli olla tietoa.”<sup>57</sup> Juha Rikama toteaa kuitenkin, että

---

<sup>51</sup> Palmgren 1986, 137

<sup>52</sup> Ojala 1956, 124-125

<sup>53</sup> Sarmavuori 1987, 8

<sup>54</sup> vrt. esim. Ruusuvaori 1999, 159

<sup>55</sup> Robey 1997, 73

<sup>56</sup> Rikama 1988, 59

<sup>57</sup> Wellek & Warren 1969, 9

uuskritiikin termistöstä kouluissa otettiin käyttöön “etupäässä helppokäyttöisiä perustermejä”. Näiden avulla kaunokirjallisista teoksista kyettiin kuitenkin puhumaan tarkemmin ja tieteellisemmin.<sup>58</sup> Vaatimuksia tulkinnan johdonmukaisuudesta ja rationaalisuudesta on esitetty myös koulumaailmassa.<sup>59</sup>

Tekstin tulkitsijan täytyy pyrkiä muodostamaan tasapaino tekstin eri elementtien välillä, miettiä niiden merkitystä suhteessa toisiinsa. Merkityksen tulkinta ei siis ole pelkästään eri elementtien merkitysten liittämistä toisiinsa peräjälkeen.<sup>60</sup> Sanoilla on siis paitsi denotaationsa, myös konnotaationsa. Uuskritikot olivat sitä mieltä, että juuri nämä konnotaatiot ovat keskeinen osa kirjallisuutta. Kokeneet lukijat pystyvät heidän mukaansa hahmottamaan tekstin sisäisen konsensuksen.<sup>61</sup> Kielen konnotaatioita pyritään hakemaan ja tarkastelemaan myös tekstin koulutulkinnassa.

Juha Rikama määrittelee ylioppilaskirjoitusten tehtävänannoissa toistuvien analysoinnin ja tulkinnan oikeastaan saman prosessin eri puoliksi. Analysoitaessa tekstiä luetaan ikään kuin vaakatasossa, poimien vastaantulevia novellin aineksia, henkilöt jne. Tulkinta puolestaan on Rikaman mukaan sitä, kun novellia tarkastellaan syvyysuunnassa ja yritetään nähdä tekstipinnan alle latautuneita merkityksiä. Merkitykset sitovat pinnan tapahtumat yhteen. Rikaman mukaan tulkinta on siis tekstin tapahtumien sitomista toisiinsa ja tekstin ymmärrettävyyden hahmottamista.<sup>62</sup> Tulkinta toimintana sisältää siis aina oletuksen siitä, että tekstin pinnan alla on jotain. Käsitys, että tekstissä on erilaisia tasoja, juontaa sekin juurensa uuskritiikistä. Ojalan mukaan etenkin I.A. Richardsin pohdinnat runouden monimerkityksellisyydestä toi tutkimukseen esimerkiksi “eri merkitystasojen” kaltaisia tekstin tulkitsemisen määreitä.<sup>63</sup>

---

<sup>58</sup> Rikama 1988, 59

<sup>59</sup> esim. Sinko 1997, 134

<sup>60</sup> Robey 1997, 89

<sup>61</sup> Robey 1997, 89

<sup>62</sup> Rikama 1994, 76

<sup>63</sup> Ojala 1956, 126



### 1.3 NARRATOLOGIA, STRUKTURALISMI JA RESEPTIOESTETIIKKA KOULUTULKINNAN VIITEKEHYKSENÄ

Uuskritiikki ei ole ainoa koulutulkintaan vaikuttanut teoreettinen näkemys. Koulu- maailmassa on reagoitu akateemisen maailman suuntauksiin. Tavot, miten tekstejä on koulussa pyritty avaamaan, ovat muuttuneet kirjallisuustieteellisten käsitysten muuttuessa.<sup>64</sup> Uuskriittinen tapa tarkastella ei siis ole koululle mitenkään ylhäältä annettu ainoa ja oikea tapa tarkastella tekstejä. ÄOL:n vuosikirjassa vuodelta 1988 esitellään kirjallisuudentutkimuksen metodeista esimerkiksi reseptiotutkimusta<sup>65</sup> ja narratologiaa<sup>66</sup>. 1990-luvun Ylioppilasainekokoelmissa onkin jo nähtävissä vaatimuksia ja suosituksia muun muassa näiden suuntausten metodien käyttöön. Metodeja ei kuitenkaan artikkeleissa eroteta toisistaan eikä niitä nimetä. Kirjallisuudenopetus on pystynyt seuraamaan akateemisia suuntauksia, vaikkakin kenties hieman viiveellä.

1900-luvulla suomalaisessa kirjallisuudenopetuksessa vaikuttivat monenlaiset kirjallisuuskäsitykset. Vuosisadan alkupuolella kirjallisuuden opetuksen tehtävänä oli lähinnä perehdyttää oppilasta suomalaiseen kulttuuriin. 1920- ja -30-luvuilla alettiin painottaa elämyksellisyyttä, opettajan piti sekaantua mahdollisimman vähän oppilaan lukukokemukseen.<sup>67</sup> Tällaiseen ajatteluun vaikutti etenkin saksalainen *Geistesgeschichte*<sup>68</sup>. Koulun merkittävimpänä kirjallisuustieteellisenä suuntauksena säilyi kuitenkin kirjailijaan voimakkaasti sitoutuva biografismi aina 1960-luvulle saakka.<sup>69</sup> E.A. Saarimaan kokoamassa Oppikoulun lukukirjassa (II osa) vuodelta 1957 Juhani Ahon Marjamatkan perässä on seuraavanlaisia kysymyksiä: "Mikä osoittaa, että Juhani Ahon luonnosta saamat elämykset olivat tavallista voimakkaampia?" "Etsi

---

<sup>64</sup> ks. esim. Koskinen 1988, Kirstinä 1988, Rikama 1988, Fasoulas 1990 tai Rikama 1990

<sup>65</sup> Varpio 1988, 115-120

<sup>66</sup> Kettunen 1988, 125-128

<sup>67</sup> Koskinen 1988, 82

<sup>68</sup> Kirstinä 1988, 106

<sup>69</sup> Kirstinä 1988, 106

esimerkkejä Ahon ihmeen tarkasta huomiokyvystä<sup>70</sup>. Tekstiä kehoitetaan tarkastelemaan suhteessa todellisuuteen eikä tekstin kertojaa eroteta siten tekstin fyysisestä kirjoittajasta. E. A. Saarimaa itse tuli kuitenkin tunnetuksi etenkin elämyksellisen kirjallisuudentarkastelun puolestapuhujana. 1960-luvulta alkaen koulutulkinnan teoreettisena viitekehysenä on vaikuttanut uskriteikki, jonka rinnalle on tullut mm. narratologiaa, reseptioestetiikkaa jne.<sup>71</sup> Tulkintatavat ovat siis muuttuneet koulunkin piirissä. Juha Rikama luonnehtiikin kirjallisuudenopetuksen muutosta siirtymiseksi ”kohti lukijakeskeistä ja lukijahakuista kirjallisuudenopetusta.”<sup>72</sup>

Koulutulkinnassa vaikuttaa samanaikaisesti monia eri kirjallisuustieteellisiä suuntauksia. *Ylioppilasaineita*-kokoelmissa esiin nousevat narratologiset ja strukturalistiset näkemykset. Uskriteikki näkyy kuitenkin niissäkin vahvana.

Narratologia tarkastelee tekstin kertomusrakenteita. Uskriteikistä se ei eroa kovinkaan radikaalisti, koska jo amerikkalaisessa uskriteittisessä romaaniteoriassa on havaittavissa ”narratologista otetta”.<sup>73</sup> Osittain tämänkin vuoksi narratologia sopii hyvin koulun uskriteittiseen tulkintatraditioon. Narratologiassa on paneuduttu etenkin kerrontatavan tarkasteluun<sup>74</sup>. Ylioppilasanekekokoelmien kehotukset kertojan analysointiin ja esimerkiksi luotettavan ja epäluotettavan kertojan eron ymmärtämiseen pohjautuvatkin juuri narratologiaan. Kertojan ja tämän mahdollisten eri näkökulmien tarkastelun korostaminenkin juontaa juurensa juuri narratologiasta.

Ylioppilasanekekokoelmien artikkeleissa on viitteitä myös strukturalistisen lähestymistavan suosimisesta. Strukturalismin tausta on kielitieteessä, josta on myös kirjallisuuden tutkimukseen omaksuttu strukturalismin mukana erilaisia käsitteitä. Kirjallisuustieteen strukturalismin edeltäjinä pidetään venäläisiä formalisteja.<sup>75</sup> Strukturalismissa ”tutkimuksen kohdetta tarkastellaan struktuurina tai systeeminä -

---

<sup>70</sup> Oppikoulun lukukirja II 1957, 16

<sup>71</sup> Koskinen 1988, 82

<sup>72</sup> Rikama 1990, 169

<sup>73</sup> Kettunen 1988, 125

<sup>74</sup> Kettunen 1988, 127

<sup>75</sup> Lehtonen 1989, 101

- Sen eri elementtien katsotaan edellyttävän toisiaan. ”<sup>76</sup> Strukturalistiseen ajattelutapaan viittaavat ylioppilasainekokoelmissa ohjeet selvittää, miten teos rakentuu.<sup>77</sup>

Strukturalistit suosivat tulkintatapaa, jossa edetään kertomuksen pintarakenteesta syvärakenteeseen. Teoksesta pyritään etsimään myös juonen osia yhdistäviä seikkoja, vakiopiirteitä ja toistuvia tapahtumamalleja.<sup>78</sup> Ylioppilasainekokoelmissa on lukuisia viitteitä siihen, että tulkitsijan pitäisi kiinnittää huomiota tekstissä toistuviin seikkoihin.<sup>79</sup> Strukturalismin mukaan myös tekstin ”vastakkain asettuvat ainekset” ansaitsevat erityisen huomion.<sup>80</sup>

Reseptiotutkimuksessa lukijalle annetaan keskeinen rooli. Kirjallisuuden lukeminen ja ymmärtäminen käsitetään prosessiksi, jota (objektiivinen) teos ja (subjektiivinen) lukija säätelevät. Reseptiotutkimuksessa tutkija kohtaakin todellisen lukijan, eikä kuten narratologiassa, tekstiin rakennettua oletuslukijaa.<sup>81</sup>

Reseptiotutkimus korostaa tekstin aukkoisuutta, joka vaatii lukijaa täydentäjäksi<sup>82</sup>. Tekstin halkeamat ovat kohtia, jotka tekstissä on jätetty avoimiksi tai jotka muuten ovat määrittelemättömiä. Wolfgang Iser väittää, että tekstin merkitys tulee juuri näiden halkeamien täyttämisestä. Lukijalla on aktiivinen rooli aukkojen täyttämässä vaikkakin myös teksti ohjaa lukijaa. Olennaista merkityksen muotoutumiselle onkin siis tulkitsijan (lukijan) itsensä luovuus ja mielikuviutus.<sup>83</sup>

#### 1.4 TULKINNAN ONNISTUMINEN JA EPÄONNISTUMINEN

Koulutulkinnan arvottaminen nojaa siihen käsitykseen, että yhtä ainoaa oikeata

---

<sup>76</sup> Lehtonen 1989, 96

<sup>77</sup> Ks. esim. Koskela 1993, 57

<sup>78</sup> Kettunen 1988, 126

<sup>79</sup> Ks. esim. Ruusuvuori 1999, 159

<sup>80</sup> Ruusuvuori 1999, 1959

<sup>81</sup> ks. Varpio 1988, 117

<sup>82</sup> Esim. Iser 1995

<sup>83</sup> Iser, 1995

tulkintaa ei ole olemassa. Kaikki tulkinnat eivät kuitenkaan ole väistämättä hyviä. Lukija ei voi tulkita tekstistä mitään hyvää, jos hän pyrkii hyvään tulkintaan.<sup>84</sup> Näkemykseen tulkinnan oikeellisuudesta vaikuttaa kuitenkin se, millainen on tunnilla tai koulussa tai yleisesti koulumaailmassa vaikuttava teoreettinen viitekehys.

Hermeneuttisen tradition mukaan tekstiä on sekä eriteltävä että tulkittava, jotta siitä voisi sanoa jotain. Hyvä tulkinta siis myös erittelee tekstiä pelkästään "tulkitsevan" osuuden lisäksi. Tulkinnan määrittämisessä paikaansapitäväksi, relevantiksi (ja siten myös "hyväksi") olennaista on kuitenkin se, että sekä tulkitseva että tulkintaa tutkaileva kriitikko jakavat yhteisen kirjallisuudentutkimuksen tradition. Kuten Lasse Koskela ja Lea Rojola toteavat: "Tekstin tulkinnan osoittaminen relevantiksi edellyttää - - yhteisiä lähtökohdita ja yhteistä käsitteistöä lukemisen pohjaksi."<sup>85</sup> Mitä sitten ovat "yhteiset lähtökohdat" koulun tekstejä tarkastellessa. Millaisia asioita tulkitsijan olisi huomioitava?

Vaikka hyväksyttäviä tulkintoja on useita, voi tekstiä silti lukea "väärin". Kuten Juha Rikama<sup>86</sup> toteaa: "Jos he [tulkitsijat] eivät pysty perustelemaan novellia koskevia väitteitään itse novelliin sisältyvillä tosiseikoilla, kyseessä on ns. ohitulkinta." Juuri tämä seikka erottaa hyvän ja huonon tulkinnan kenties kaikista yksiselitteisimmällä tavalla. Hyvässä tulkinnassa väittämät pystytään perustelemaan tekstin avulla, huonossa tulkinnassa tulkinta rönsyilee omia reittejensä. Tyypillinen virhe kirjallisuusaineissa on se, että kirjoittaja harhautuu selostamaan asioita kaunokirjallisen tekstin ulkopuolelta<sup>87</sup>. Vaikka tulkintaa ei kirjoitettaisikaan tekstiksi, on tulkinnan oltava yhdistettävissä tulkittavaan tekstiin. Tulkinnan uskottavuus on kiinni perusteluista, novellin itsensä on pystyttävä perustelemaan tulkinta<sup>88</sup>.

---

<sup>84</sup> Rikama 1994, 77

<sup>85</sup> Koskela & Rojola 1997, 105.

<sup>86</sup> Rikama 1994, 77

<sup>87</sup> Kärjönen & Koskela 1995, 38.  
<sup>88</sup> Rikama 1994, 77 ja Siuko 1997, 129

Lasse Koskela nostaa artikkelissaan ”*Kuten Arvo Turtiainen toteaa...*” jo otsikossa esiin aineistopohjaisen kirjallisuusaineen ongelmat: *Havaintoja aineistopohjaisen kirjallisuusaineen hankaluuksista*.<sup>89</sup> Koskela listaa artikkelissaan heikkouksia, joita on löytänyt vuoden 1993 ylioppilasaineista. Listaan on kerätty myös heikkouksia, jotka vaikuttavat tulkintaan. Tällaisia heikkouksia ovat ensinnäkin ”kokonaistulkinnan heikkous”, jolloin tekstin kokonaisuuden sijasta tulkinnassa on tarkasteltu kohtuuttoman paljon pikkuseikkoja. Toisena seikkana Koskela mainitsee ”yhteismitattoman vertaamisen”, toisiinsa liittymättömiä asioita aletaan väkisin verrata, jotta aikaisiksi saataisiin kokonaisuus esimerkiksi eri tekstien välille. Tällöin pienikin asia voi saada kohtuuttoman suuren merkityksen. Kolmantena Koskela nimeää ”maailmojen syleilyä”, jossa teksti voidaan valjastaa suurien kysymyksien käsittelyyn ja ongelmien ratkaisun avaimeksi. ”Hillitön omakohtaisuus” on myös Koskelan mielestä ongelmallista. Omia kokemuksia ei pitäisi tuoda liiaksi esille.<sup>90</sup> Jos tulkitsevassa tekstissä ei ole edellä mainittuja heikkouksia, kyseessä näyttäisi olevan hyvä tulkinta.

Oppikirjoissa esitetään novellin tulkinnalle lähes aina samanlainen kaavamainen tapa. Novellia tulkitessa pyydetään tarkastelemaan seuraavia asioita: kertojaa, otsikkoa, henkilöitä, miljöötä, teemaa, tapahtumien ajankohtaa ja sitä, kenen näkökulmasta novelli kerrotaan.<sup>91</sup> Nämä kaikki ovat seikkoja, joihin novellia tulkitessa on syytä kiinnittää huomiota, kertovathan ne tekstistä keskeisiä asioita. Usein vain käy niin, että novellin tulkinta jää vain kaavamaiseksi kysymys - vastaus -leikiksi. Oppilas tarkastelee orjallisesti niitä asioita, joita pyydetään tarkastelemaan. Tulkintaan olennaisesti kuuluva luova ulottuvuus jää kokonaan sivuun. Oppilas voi jopa luulla, että tulkinta on juuri edellä mainittua. Henkilöhahmojen tarkastelu koetaan usein kysymykseksi, jossa pyydetään kertomaan tarkasteltavan tekstin henkilöt. Syvempi henkilöanalyysi voi pahimmassa tapauksessa jäädä kokonaan tekemättä. Lukion opetussuunnitelman perusteiden peräänkuuluttama ”eläytyvä ja tulkitseva” lukeminen on siitä kaukana.

---

<sup>89</sup> Koskela 1993,54

<sup>90</sup> Koskela 1993, 56-57

<sup>91</sup> ks. Esim. Huhtala & al. 1992, 27

Muun muassa Leena Kirstinä liittyy tulkitsemisen ongelmat etenkin suomalaiseen kulttuuriin. Tekstin pintatason rikkominen on hänen mukaansa vaikeaa, koska emme ole oppineet epäilemään tekstin totuutta. Tämä johtuu Kirstinän mukaan kirkollisesta lukemiskulttuurista.<sup>92</sup> Suomalainen lukija on tottunut lukemaan kaunokirjallista(kin) tekstiä todellisuuden dokumenttina<sup>93</sup>. Luemme siis kulttuurillemme tyypillisellä tavalla. Tulkinnassa pitäisi kuitenkin päästä tekstin pintatasoa syvemmälle. Jos näin ei tapahdu, tulkinta ei enää olekaan tulkintaa vaan lähinnä referointia. Ylioppilasaineita-teoksissa referointikysymys mainitaan usein, esimerkiksi näin: "Pahimmillaan referointi on näyttäytynyt niissä teksteissä, joissa kirjoittaja ajautuu kirjallisuusanalyysin sijaan vain kertomaan novellin uudestaan omin sanojin. Tulkintaa joutuu joskus suurennuslasilla etsimään pelkän referoivan aineksen joukosta."<sup>94</sup> Hyvä tulkinta on aina jotain enemmän kuin pelkän tekstin pintatason selvitys tai juonenkuvaus. Tulkitessaan pitää oikeastaan uskoa, että teksti on jotain muuta kuin pelkkä juoni.

Tulkinta on yksi niistä koulussa opiskeltavista asioista, joissa opettaja ei voi kovin pitkälle ohjata. Tulkintaa ei voi opetella ulkoa, sillä periaatteet vaihtelevat eri tekstien välillä, koska ajatusten välisten suhteiden hahmottaminen on niissä erilaista. Tämän perusteella tulkinta on aina ja välttämättä luovaa, keksivää oppimista. Opettajan pitäisikin kannustaa juuri tähän kekseliäisyyteen. Yksi syy siihen, että tulkintaa pidetään kovin vaikeana, saattaa olla se, että yhtä oikeaa vastausta ei ole. Oppilaat saattavat olla kokemuksieni mukaan jopa häkeltyneitä, kun opettaja sanoo, että yhtä oikeaa ratkaisua ei ole. Ensimmäisen tärkeää olisikin selittää, millaista hyvä tulkinta on, ja sen jälkeen antaa tulkitsijoille vapaat kädet.

Leena Kirstinä määrittelee hyvän kirjallisuudessa (tästähän kirjoitetussa tulkinnassa on kysymys) artikkelissaan *Miten kirjoittaa kirjallisuudesta?*<sup>95</sup> Perustelujen ja tekstin luotettavan erittelyn lisäksi Kirstinä nimeää myös kirjoittajan "hyvän persoonallisen

---

<sup>92</sup> Kirstinä 1997, 146

<sup>93</sup> ks. Esimerkiksi Eskola 1989 tai Jokinen 1989

<sup>94</sup> Sinko 1997, 132

ilmaisutaidon” seikaksi, joka vaikuttaa kiitettävän kirjallisuusesseen muotoutumiseen<sup>96</sup>. Kirjallisuustieteellisten käsitteiden käytöllä kirjoittaja osoittaa Kirstinän mukaan rakentavansa tietoista metatekstiä. Tietoisesta metatekstistä viestii kirjoittajan käyttämä preesens fiktiosta kirjoitettaessa. Imperfekti aikamuotona viittaa siihen, että kirjoittaja tarkastelee pohjatekstiä kuin se olisi osa todellisuutta.<sup>97</sup>

Lasse Koskelan mukaan tulkinnan tarkoituksena on selvittää, miten teksti on rakennettu. Tulkitsijan pitäisi myös tarkastella sitä, millaisen merkityksen itse antaa tekstille ja minkä takia.<sup>98</sup> Rakenteen korostuminen Koskelan tulkintänäkemyksessä antaa viitteitä hänen ajattelunsa taustalla vaikuttavasta strukturalismista. Tulkitsijan pitäisi kuitenkin pystyä tarkastelemaan tekstiä kokonaisuutena, ei pelkästään yksityiskohtien sirpaleina. Tarkastellessaan sitä, mikä tekstin merkitys on, tulkitsijan on oltava huolellinen. Hänen pitää muistaa perustella väittämänsä, jotteivät ne jää irrallisiksi. Vaikka tekstistä tehdyt huomiot olisivat onnistuneita ja ansiokkaita, niiden arvo laskee, jos niitä ei ole perusteltu. Hyvä tulkinta on aina siis perusteltu. Perustelut nojaavat tekstiin, ovat tekstin avulla kenen tahansa löydettävissä. Tulkinta sitoo tekstin palaset yhteen ja tekee kaikista osista merkityksellisiä. Tulkinnan avulla tekstistä sanotaan jotain olennaista<sup>99</sup>. Voisi sanoa, että tulkinnan ansiot ovat tulkinnan perusteluissa.

Perustelujen avulla tulkitsijan ajatuspolkuja pystyy seuraamaan ja samalla ajatukset liittyvät laajempaan kontekstiin. Siten perustelut nousevat koulun teksteissä kaikista keskeisimmiksi tulkinnan arvottamiseen liittyviksi kriteereiksi. Tulkinta avaa muillekin kuin tulkitsijalle uusia näkymiä tekstiin, perustelujen avulla lukija pystyy avaamaan tulkintansa muillekin. Perustelujen avulla ulkopuolinen pystyy varmistumaan tulkinnan paikkansapitävyydestä.

Kaunokirjallisia tekstejä tulkitessa tulkitsijan on hyvä tietää, millaista kirjallisuus on

---

<sup>95</sup> Kirstinä 1993, 117

<sup>96</sup> Kirstinä 1993, 117

<sup>97</sup> Kirstinä 1993, 117

<sup>98</sup> Koskela 1997, 137

<sup>99</sup> Sarmavuori 1987,8

juuri tämän nimenomaisen tekstin ulkopuolella. Tulkitsija tietää, mikä on yleistä ja mikä harvinaista kyseisessä kirjallisuuslajissa, jolloin hän pystyy suhteuttamaan lukemansa tekstikatkelman muuhun kirjallisuuden kenttään<sup>100</sup>. Hyvässä tulkinnassa on osattu erottaa kaunokirjallisuus taiteenlajina muista tekstilajeista. Tulkitsija tietää kuvitteellisen ja todellisen maailman eron, eikä hän ole myöskään sekoittanut kirjoittajaa ja tekstin minää. Tulkitsija on miettinyt muodon merkitystä ja tekstin tyyliä, pohtinut kielikuvia ja symboleita.<sup>101</sup> Kirjallisuuden opetuksella on merkittävä rooli juuri siinä, että tulkitsija oppii luontevasti tunnistamaan eri kaunokirjallisuuden lajeille tyypilliset piirteet. Tulkitsija pystyy käyttämään luontevasti kirjallisuustieteellistä terminologiaa. Tulkinta yhdistyy kirjallisuustieteelliseen traditioon myös termien avulla. Termejä käyttämällä tulkitsija ilmaisee myös olevansa tietoinen omasta tulkinnastansa. Tulkitsija on siis sanonut tietoisesti jotain tekstistä, käyttämällä termejä hän myös osoittaa tiedostavansa, mistä puhuu. Tärkeintä tulkinnassa ei kuitenkaan ole käsitteiden käyttäminen, vaan kuten Leena Kirstinä toteaa: ”tärkeintä on se, mitä niillä [käsitteillä] löydetään tekstistä.”<sup>102</sup>

Hyvä tulkinta on luovaa ja ennakkoluulotonta, se saattaa paljastaa tekstistä jotain aivan uutta. Sellaista, mitä ei ole tultu aiemmin ajatelleeksi. Hyvä tulkinta ei kuitenkaan seuraa jokaista tekstin synnyttämää assosiaatiota, vaan hyvässä tulkinnassa on pystytty arvioimaan, mikä on kokonaisuuden kannalta keskeistä tai olennaista.<sup>103</sup> Onnistuneessa tulkinnassa on siis onnistuttu paitsi lukemaan merkityksiä rivien välistä myös arvioimaan asioiden painoarvoa, valitsemaan ja poistamaan. Hyvä tulkinta on siis myös valikoitu, hallittu kokonaisuus. Mitä paremmin tulkitsija tässä onnistuu, sitä parempi tulkinta on. Toisaalta, jos puutteita ilmenee, niin tulkinta heikkenee.

Tekstin tulkitseminen vaatii huolellisuutta. Tulkinnassa on tarkasteltava sekä tekstin rakennetta että sisältöä<sup>104</sup>. Hyvä tulkinta on yhdistelmä omaa oivallusta sekä tietoa

---

<sup>100</sup> Karvonen & Koskela 1995, 38

<sup>101</sup> Kirstinä & al. 1992, 94 - 95

<sup>102</sup> Kirstinä 1993, 118

<sup>103</sup> Katso esim. Sinko 1997, 134

<sup>104</sup> Huhtala & al. , 8



kirjallisuudesta. Näistä pitäisi muodostaa sopusointuinen liitto. Heikot tulkinnat tai tulkittamisen vaikeus ei kuitenkaan välttämättä johdu oppilaiden taitamattomuudesta tai varsinaisesti tietojen ja taitojen vähydestä. Hyvän tulkinnan määrittelyä tai sitä, mitä tulkinnalta varsinaisesti odotetaan, on vaikea löytää mistään. Ei siis ole ihme, jos tulkinta on vaikeata.<sup>105</sup>

## 2 MIELLEKARTTA

### 2.1 MIELLEKARTTATEKNIIKAN JUURET

Miellekarttatekniikan juuret ovat uudenlaisen oppimisnäkökuvan, konstruktivismin, kehityksessä. Yhtenä konstruktivistisen ajattelun edeltäjänä puolestaan voidaan pitää ns. muistitaidon perinnettä, joka sai alkunsa antiikin Kreikasta. Siinä keskeistä oli ajatus, jonka mukaan oppimista ja muistamista voidaan tehostaa organisoimalla muistettavaa aineistoa systemaattisesti mielessä.<sup>106</sup>

Varsinaisesti konstruktivismin pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan, jossa ihmistä tarkastellaan erityisesti tiedon käsittelijänä. Oppimista ei konstruktivismissa käsitellä enää minään erillisenä prosessina, kuten sitä edeltäneessä behaviorismissa, vaan osana kokonaisuutta, johon liittyy mm. havaitseminen ja ajattelu. Konstruktivismin mukaan tieto ei siirry ehjänä kokonaisuutena, vaan oppija rakentaa tiedon itse valikoidessaan ja tulkittessaan informaatiota. Tieto jäsennetään aiemman tiedon pohjalta ja sen avulla, omat kokemukset vaikuttavat oppimiseen.<sup>107</sup>

Konstruktivismin mukaan tieto taltioituu organisoituina kokonaisuuksina eli skeemoina, jotka muuttuvat uusien kokemusten myötä. Mieleen palauttaminen on skeemojen pohjalta tapahtuvaa rekonstruktiota, uudelleenrakentamista, jolle ovat ominaisia samat

---

<sup>105</sup> Vrt. esim. Kirstinä 1997, 46

<sup>106</sup> Ks. esim. Rauste – von Wright – von Wright

<sup>107</sup> Ks. esim. Rauste – von Wright – von Wright

piirteet kuin oppimisvaiheen konstruktioprosesseillekin. Ihmiset ajattelevat siis käsitteiden avulla.<sup>108</sup>

Vaikka tässä käsittelenkin konstruktivismia yhtenä kokonaisuutena, siinä on useita eri suuntia. Yhteistä eri suuntauksille on kuitenkin se, että niiden mukaan ei ole olemassa tietoa, joka olisi tietäjästä riippumatonta. Tieto on siis aina yksilön tai yhteisön rakentamaa.<sup>109</sup> Tulkinta onkin käsitettävissä tiedoksi kaunokirjallisesta tekstistä<sup>110</sup>. Tulkinta voi sisältää erilaisia skeemoja, esimerkiksi skeemoja rakenteista ja tekstin lajeista. Tulkinta kerroksineen voidaankin siten ymmärtää skeemajoukkojen kokoonpanoksi.

Konstruktivismin myötä pyrittiin luomaan uudenlaisia oppimistapoja, joissa oppijalla on keskeinen rooli. Konstruktivismin mukaan oppiminen on aktiivista, kyse ei siis ole ulkoa oppimisesta tai suorittamisesta. Oppijan tulee olla muutakin kuin passiivinen tiedon vastaanottaja. Konstruktivismin mukaan oppimisessa oppija soveltaa käytössään olevaa tietoa.<sup>111</sup>

Miellekarttatekniikka on konstruktivismin mukainen oppimismenetelmä. Concept mapping -tekniikaksi nimeämäänsä muistiinpanotapaa on kehitellyt Joseph D. Novak. Novak on lähtenyt kehittämään oppimismenetelmäänsä suoraan konstruktivistisen oppimiskäytännön pohjalta.<sup>112</sup> Novak uskoo, että parhaimmat oppimistulokset saavutetaan, kun asiat järjestellään kokonaisuuksiksi. Toinen karttatekniikan uranuurtajista, Tony Buzan, alkoi puolestaan 1970-luvulla kehittää omaa Mind Map -tekniikkaansa aivojen toiminnan pohjalta. Hän oli omissa opinnoissansa huomannut, ettei olemassa ollut sellaista kirjallisuutta, joka opastaisi, miten aivoja voisi tehokkaimmin käyttää.<sup>113</sup> Tony Buzan käytti tekniikkaansa siis etenkin muistamisen

---

<sup>108</sup> s. esim. Rauste - von Wright - von Wright 1994

<sup>109</sup> Tynjälä 1999,37

<sup>110</sup> Ks. esim. Wellek & Warren, 9.

<sup>111</sup> Ks. esim. Rauste - von Wright - von Wright 1994

<sup>112</sup> Nurmi 1998, VI

<sup>113</sup> Buzan & Buzan 1996, 11

parantamiseen. Hänen veljensä Barry Buzan kiinnitti huomiota siihen, että tekniikalla on mahdollisuutensa myös luovassa ajattelussa. Barry Buzanin kokemuksen mukaan kartat auttoivat ajatusten jäsentelyssä ja niiden avulla näki helposti, kuinka eri asiat liittyivät toisiinsa<sup>114</sup>.

Vaikka Buzan ja Novak ovat aloittaneet teorian kehittelyn hieman eri tavalla, he ovat kuitenkin päätyneet samaan tulokseen: karttatekniikka on ihmisen tavalle jäsentää ominaisin tapa tehdä muistiinpanoja tai tarkastella asioita<sup>115</sup>. Karttatekniikat pohjautuvat ihmisen tapaan rakentaa uutta tietoa aiemmin omaksutun varaan. Kummatkin karttateoriat toimivat käytännössä samalla tavalla. Ainoa ero on se, että Buzan korostaa värien käyttöä, jotta esimerkiksi eri asiakokonaisuudet olisivat helpommin hahmotettavissa<sup>116</sup>.

## 2.2 MITEN MIELLEKARTTATEKNIikka TOIMII?

Nimensä mukaisesti miellekartat ovat karttoja, koiden avulla pyritään todistamaan, että eri sanojen (henkilöiden, tapahtumien jne.) välillä on mielekkäitä suhteita. Miellekartoissa esitetään erilaisia väittämiä. Yksinkertaisimmillaan miellekartta on kaksi sanaa, joiden välillä on linkki (termi Novakilta). Linkki on yhdysside, joka yhdistää kaksi eri käsitettä. Käytännössä linkki on miellekarttaan piirretty yhdistävä viiva. Linkin päälle voidaan kirjoittaa linkkisana, joka kuvaa sanojen välistä suhdetta. Näin muodostuu väittämä.<sup>117</sup> Väittämä on siis kaksi linkin yhdistämää sanaa, yhdessä sanat kertovat jostain asiasta jotain, esimerkiksi: kukka - punainen. Näin miellekartassa esitetään väittämä, jonka mukaan kukkaan liittyy punaisuus, esim. kukka on punainen.

Miellekartassa on aina keskussana tai -kuva, ikään kuin otsikko, josta muut väittämät lähtevät sädemäisesti. Jokainen keskussanasta linkitetty sana tai kuva, joka on linkitetty toiseen sanaan tai kuvaan, muodostaa eräänlaisen alakeskuksen, josta taas lähtee

---

<sup>114</sup> Buzan & Buzan 1996, 11-15

<sup>115</sup> Buzan & Buzan 1996, 59, ja Novak & Gowin 1998, 5

<sup>116</sup> Buzan & Buzan 1996, 100

<sup>117</sup> Novak & Gowin 1998, 19

assosiaatioita eri suuntiin. Näitä alakeskuksia kutsutaan myös avainsanoiksi. Avainsanoista lähtevät assosiaatioketjut voivat olla loputtomia.<sup>118</sup> Edellisen esimerkin avainsanoja ovat kukka ja punainen. Näistä kumpikin voi laajemmassa miellekartassa muodostua keskuksiksi, joista lähtee useita linkkejä. Keskussanana tässä miellekartassa käsittelin sanaa kukka, vaikka myös punainen voisi olla yhtä hyvin keskussana, koska edellisestä kartasta ei pysty sanomaan, kummasta sanasta assosiointi on lähtenyt. Esimerkin väittämä olisi yhtä hyvin luettavissa esimerkiksi siten, että punaisesta tulee mieleen kukka.

Miellekartat ovat työvälineitä, joiden avulla voidaan sopia käsitteiden merkityksistä<sup>119</sup>. Miellekartat kertovat, minkälaisista osista eri käsitteet kunkin mielestä muodostuvat ja siitä, miten juuri tämän yksilön tieto on rakentanut. Jos esimerkiksi keskussana kukka on linkitetty sanoihin kaunis, punainen ja elävä, miellekartasta voidaan päätellä, että kartan tekijälle kukkaan liittyvät juuri nämä ominaisuudet. Miellekarttojen avulla on täten esimerkiksi helpompi jakaa eri asioihin liittyviä tunteita ja odotuksia. Ne selvittävät sekä opettajalle että oppilaalle, mihin on keskityttävä kutakin tehtävää ratkottaessa, mikä tässä asiassa on keskeistä.<sup>120</sup> Tunteista ja odotuksista on helpompi kertoa siksi, että toinen ymmärtää linkkien avulla, mistä esim. odotukset johtuvat ja mitä niistä seuraa. Miellekartat ovat kuitenkin yksilöllisiä. Ulkopuolisen saattaa olla vaikeata ymmärtää, mistä ne kertovat. Miellekartat ovat erilaisia, koska eri yksilöiden kokemukset ja tiedot ovat erilaisia.

Sekä Novak että Buzan ovat sitä mieltä, että miellekarttojen olisi hyvä olla hierarkkisia, koska "miellekäs oppiminen etenee helpoimmin silloin, kun uudet käsitteet tai käsitteiden merkitykset sijoitetaan laajempien ja kattavampien käsitteiden alle"<sup>121</sup> Tämän vuoksi miellekarttoja kannattaa usein tehdä samasta asiasta ainakin kaksi. Jälkimmäisessä miellekartassa kirjoitetaan puhtaaksi ensimmäisen asiat. Avainsanat

---

<sup>118</sup> Buzan & Buzan 1996, 57

<sup>119</sup> Novak & Gowin 1998, 24-25

<sup>120</sup> Novak & Gowin 1998, 4, 19 ja 24

<sup>121</sup> Novak & Gowin 1998, 20

voidaan laittaa hierarkkiseen järjestykseen, joten tärkeiden asioiden hahmottaminen helpottuu.

Jopa muistiinpanotekniikkana miellekartat ovat tavanomaisia lineaarisia muistiinpanoja luovempia, koska ihmisten on helpompi löytää asioille uusia, jopa yllättäviäkin suhteita, kun tekstin avainsanat ovat selkeästi näkyvissä.<sup>122</sup> Miellekartta mahdollistaa myös asioiden lisäämisen muistiinpanoihin juuri silloin, kun ne tulevat mieleen. Muistiinpanojen loogisuus ei kuitenkaan kärsi tällaisesta lisäilystä. Miellekarttamuistiinpanot ovat siten havainnollisempia kuin lineaariset muistiinpanot.

### 3 MIELLEKARTTA JA TULKINTA

#### 3.1 MIELLEKARTAN TULKINTAA TUKEVAT OMINAISUUDET

Opiskeltavana asiana miellekartta sopii todella hyvin konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen. Ei ole kuitenkaan perusteltua väittää, että tekniikka sopisi tulkinnan apuvälineeksi vain sillä perusteella, että se on vallalla olevan oppimisenäkemyksen mukainen. Miellekarttatekniikan käyttöä tulkitsemisen (toimivana) apuvälineenä näyttäisi kuitenkin tukevan se, että tulkinnan prosessimaisuus<sup>123</sup> on juuri sellaista, mitä oppiminenkin konstruktivismin mukaan on. Kummassakin rakennetaan kokonaisuuksia yhdistelmällä sekä vanhaa että uutta. Miten miellekartta voisi auttaa onnistuneen tulkinnan muodostamista? Onko sillä sellaisia ominaisuuksia, jotka tukevat tulkitsemisprosessia?

Onnistunutta tulkintaa käsittelevässä luvussa nostettiin esiin piirteitä, joita koulun tulkintatraditiossa pidetään onnistuneen tulkinnan ominaisuuksina. Luovuus ja ennakkoluulottomuus ovat näitä piirteitä, hyvän tulkinnan todettiin tuovan tekstistä esiin uusia, jopa yllättäviäkin asioita. Uusia, vaikeita ja syvällisiä asioita on usein

---

<sup>122</sup> Buzan & Buzan 1996, 164

<sup>123</sup> prosessimaisuudesta esim. Lehtonen 1996, 26

kuitenkin vaikea ajatella. Niiden ajattelemisen vaatii sekä aikaa, jotta ne järjestäytyisivät, että usein jotakin välittävää toimintoa<sup>124</sup>. Miellekarttaa voisi käyttää juuri tällaisena välittävänä toimintona. Miellekartan tekeminen saattaisi selkiyttää ajatuksia. Miellekarttatekniikan avulla, linkittämällä ja assosioimalla, teksteistä saattaa löytyä uusia ulottuvuuksia, sellaisia, joita ei muuten olisi välttämättä tullut ajatelleeksi. Joseph D. Novak on huomannut tämänkaltaisen ilmiön:

Opiskelijat ja opettajat huomaavat usein käsitekarttaa rakentaessaan tunnistavansa uusia suhteita ja siten uusia merkityksiä (tai ainakaan he eivät olleet tietoisesti niitä tajunneet ennen kartan piirtämistä). Tässä mielessä käsitekartoitus on luova toiminto ja edistää luovuutta.<sup>125</sup>

Lukiessaan lukija väistämättä päättelee ja yhdistelee asioita. Useimmiten kuitenkin tällä tavalla tehdyt päätelmät ja tulkinnat ovat tiedostamattomia.<sup>126</sup> Lukijan mielessä on voinut liikkua useita eri tulkintamalleja lukemastaan tekstistä. Miellekarttatekniikan avulla päätelmät voivat tulla näkyviksi, joten tulkitsija saattaa tulla tietoisemmaksi omista ajatuksistaan<sup>127</sup>. Novakin mukaan on mahdollista, että karttaa piirtäessä muodostetaan myös täysin uusia käsitteyhteyksiä.<sup>128</sup> Nämä uudet käsitteyhteydet tuovat tulkintaan juuri hyvälle tulkinnalle ominaista luovuutta ja ennakkoluulottomuutta.

Miellekartan avulla luovuus on helpompi päästä valloilleen kuin lineaarisia muistiinpanoja tehdessä<sup>129</sup>. Näin ollen on odotettavaa, että miellekarttatekniikan avulla teksteihin löydetään aivan uudenlainen näkökulma. Sen avulla on helpompi päästä eroon omista totutuista ajattelumalleista.

Jotta tulkinta onnistuisi, kaikki siinä esitetyt väittämät pitää pystyä perustelemaan tekstin avulla<sup>130</sup>. Teoreetikot väittävät, että miellekarttaa käytettäessä perustelut eivät nouse ongelmaksi, koska jokainen väittämä perusteluineen on selkeästi nähtävissä

---

<sup>124</sup> Novak & Gowin 1998, 23

<sup>125</sup> Novak & Gowin 1998, 21

<sup>126</sup> Karvonen 1994, 129

<sup>127</sup> Novak & Gowin 1998, 21 sekä Buzan & Buzan 1996, 164

<sup>128</sup> Novak & Gowin 1998, 21

<sup>129</sup> Buzan & Buzan 1996, 50

miellekartassa. Tekstistä tehdyt assosiaatiot ovat myös selkeitä ja päteviä, koska ne on tehty näkyviin kirjattujen asioiden välille, assosiaatioketjut ovat näkyvissä<sup>131</sup>. Ohitulkinnan vaara vähenee, kun assosiointi pohjautuu selkeästi tekstiin. Tulkitsija voi aina tarkistaa, mistä hänen tulkintansa on peräisin ja pohtia sen painoarvoa. Tietysti myös lineaarisista muistiinpanoista voi tarkistaa, mistä tulkinta on peräisin, jos ajatuskulku on niihin kirjattu. Usein on niin, että perinteisissä muistiinpanoissa näkyy vain ajatustyön lopputulos, ei prosessia.

Onnistunut tulkinta on aina muutakin kuin pelkkä referaatti<sup>132</sup>. Miellekarttaa käytettäessä referoinnin ongelma ainakin vähenee, jos ei kokonaan poistu. Miellekarttaa tehtäessä on aina automaattisesti käytettävä omia luovia kykyjä<sup>133</sup>. Miellekartat eivät siis koskaan kopioi tekstiä suoraan, vaan niiden perusolemukseen liittyy väistämättömästi kunkin omat ajatukset ja tulkinnat. Jos miellekarttaa on käytetty tulkinnan apuvälineenä, ja sitä käytettäessä on todella assosioitu tekstin pohjalta, ei tulkinta voi olla pelkkä referaatti. Siinä on heti tekstin elementtien välisten suhteiden tarkastelua. Tietysti on mahdollista, että miellekartan käyttö on jäänyt pelkkien juonenkäänneiden merkitsemiseksi. Silloin varsinaista tulkintaa on varmastikin turha odottaa. Vaikka miellekartan tekeminen aloitetaan tekstin juonen erittelyllä, tarkoituksena olisi kuitenkin välttyä pelkältä referoinnilta. Jos tulkinta jää miellekartasta huolimatta kovin pinnalliseksi, onkin syytä olettaa, että kaikkia miellekartan tarjoamia mahdollisuuksia ei ole käytetty hyväksi.

Hyvässä tulkinnassa tekstin eri seikat on koottu merkitseväksi kokonaisuudeksi<sup>134</sup>. Miellekarttatekniikka auttaa kokonaisuuksien hahmottamisessa. Kun avainsanat ovat lähes yhdellä silmäyksellä nähtävissä, on helpompi pohtia, mitkä asiat saattavat vaikuttaa toisiinsa, mikä johtuu mistäkin. Luovan assosioinnin määrä kasvaa.<sup>135</sup> Leena

---

<sup>130</sup> esim. Rikama 1994, 77

<sup>131</sup> Buzan & Buzan 1996, 89

<sup>132</sup> esim. Sinko 1997, 134

<sup>133</sup> Buzan & Buzan 1996, 164

<sup>134</sup> esim. Sinko 1997, 137

<sup>135</sup> Buzan & Buzan 1996, 164

Kirstinän mukaan "Kaunokirjallisen tekstin ymmärtämiselle saattaisi olla eduksi edes yritys tehdä konkreettisia havaintoja itse tekstistä. Kuvailtaessa tekstiä hahmotellaan myös ajatuksellisia yhteyksiä."<sup>136</sup> Tekstistä tehtäviin muistiinpanoihin pyritään kirjaamaan juuri näitä Kirstinän mainitsemia "konkreettisia havaintoja". Miellekarttaa tehtäessä tekstistä tehdyt havainnot on helppo linkittää verkostoksi, joten ajatukselliset yhteydet ovat nähtävissä.

Koska miellekartan sisältämät asiat on hahmotettavissa yhdellä vilkaisulla, on myös asioiden tärkeysjärjestystä helppo miettiä. Keskeiset asiat erottuvat miellekartassa jo linkkiensä perusteella.<sup>137</sup> Jos avainsanasta lähtevät linkit johtavat tekstistä suoraan löydettyihin asioihin, se kertoo, että kyseinen asia on ollut tekstissä keskeisellä sijalla. Jos taas linkit ovat lähinnä tulkitsijan omia assosiaatioita, on hän itse pitänyt asiaa merkittävänä, tai se liittyy hänen mielestään suurempiin kokonaisuuksiin. Keskeiset, kartan tekijää puhuttaneet tai inspiroineet asiat, ovat selkeästi havaittavissa miellekartassa. Niiden pohjalta onkin sitten helppo keskustella tai kirjoittaa, kun asioiden merkitys omassa tulkinnassa hahmottuu ikään kuin huomaamatta. Kirjoittaessa kaunokirjallisesta tekstistä miellekartta toimii täten oivallisena suunnittelukeinona, tekstistä on helpompi rakentaa hallittu kokonaisuus. Miellekartta pakottaa miettimään asioita kokonaisuuksina. Näin miellekartan avulla voidaan löytää tekstistä jotain olennaista.

## 3.2 MIELLEKARTAN AVULLA TULKITSEMINEN

### 3.2.1 Marli Moreiran miellekartan avulla tulkitseminen

Joseph D. Novak & Bob Gowin esittelevät teoksessaan *Opi oppimaan* Marli Moreiran 1970-luvulla tehdyn tekstin avaamiseen liittyvän miellekartan<sup>138</sup>. Moreiran

---

<sup>136</sup> Kirstinä 1987, 46

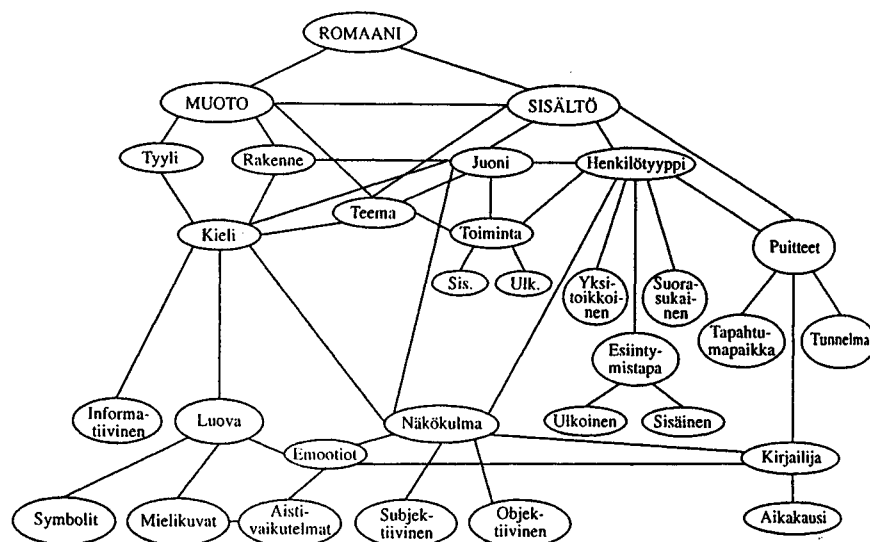
<sup>137</sup> esim. Buzan & Buzan 1996, 164

<sup>138</sup> Novak & Gowin 1998, 198



miellekartassa avainsanat yhdistyvät linkkien avulla, mutta linkkejä ei ole nimetty. Miellekartta on tehty Novakin innoittamana, eikä Novak vielä 1970-luvulla suosittelut kartoissa olevien linkkien nimeämistä.<sup>139</sup>

### Moreiran miellekartta



Kuten Moreiran miellekartasta voi havaita, Moreira käsittelee sitä, miten tekstiä voidaan miellekartan avulla tulkita. Ansiokasta Moreiran miellekartassa on se, kuinka se paneutuu muodon ja sisällön erittelyyn. Moreiran kartta perustuukin ennen kaikkea erilaisten käsitteiden avaamiseen, siihen, mikä esimerkiksi teema juuri käsiteltävässä tekstissä on. Kartassa esitellään tekstin eri elementtien välisiä suhteita. Moreiran kartta näyttää sen, miten eri asiat liittyvät toisiinsa, esimerkiksi sen, että tekstin muoto ja sisältö liittyvät ja vaikuttavat toisiinsa. Moreiran miellekartassa on havaittavissa perinteisen, etenkin ennen uuskritiikkiä vaikuttaneen, filologisen kirjallisuudentutkimuksen menetelmän vaikutus.

Moreiran kartan heikkous on kuitenkin juuri siinä, missä sen vahvuuskin. Pyrkiessään kattamaan ja erittelemään tekstin jokaisen alueen ja niiden väliset yhteydet, se jättää luovuudelle ja omille assosiaatioille hyvin vähän tilaa. Tämän tyyppinen miellekartta kahlitsee tekniikalle ominaista luovuutta, jos sitä sovelletaan kirjaimellisesti. Kartan

<sup>139</sup> Novak & Gowin 1998, 198.

käyttämisen vaarana on, että se saattaa johtaa vain vastauksien etsimiseen. Moreiran karttaa käytettäessä tulkitsija ei tee miellekarttaa itse, vaan ”täyttää” valmiin miellekartan käsiteltävästä tekstistä löytämillään asioilla. Moreiran miellekartta ei siten kannusta teoksen ominaislaadun tarkasteluun ja tulkinnalliseen luovuuteen. Oppilasta johdetaan sellaiseen käsitykseen, että on olemassa oikeita ja vääriä vastauksia esillä oleviin asioihin.<sup>140</sup> Miellekartan vahvin ominaisuus tulkinnan apuvälineenä on se, miten tekniikka mahdollistaa yhteyksien hahmottamisen. Miellekartan käyttäminen tekstin tulkinnan apuvälineenä pitää olla muutakin kuin pelkkää tekstin jäsentämistä. Tekniikan tulisi kannustaa oppilasta assosiointiin, yhdistämään tekstistä löydettyjä seikkoja niiden pohjalta nousseisiin ajatuksiin sekä toisiinsa.

Moreiran miellekartta on puhdas käsitekartta, se pyrkii kaunokirjallisten käsitteiden avaamiseen käsiteltävän teoksen avulla. Kartassa ei kuitenkaan ole otettu huomioon esimerkiksi kertojaa, jota ei nykyisen koulutulkinnan viitekehyksessä voi jättää huomiotta. Ylioppilasainekokoelmat painottavat kertojan tarkastelua<sup>141</sup>

Marli Moreiran tulkintamiellekartta on liian kahlitseva miellekarttamalliksi, sitä käytettäessä karttatekniikan mahdollistama luovuus ja ei pääse valloilleen. Tekstin käsitteet on kartassa valmiiksi linkitetty toisiinsa, eikä se siten mahdollista uusien suhteiden merkitsemistä. Moreiran miellekartan taustalla on myös toisenlainen tulkintakäsitys kuin koulumaailmassa tällä hetkellä vallitsee.<sup>142</sup> Näiden seikkojen vuoksi Moreiran miellekarttaa ei voi (eikä kannata) sellaisenaan käyttää tulkinnan apuvälineenä.

### 3.2.2 Ohjeita miellekartan käyttämiseen

Miellekarttatekniikan vahvuus on siinä, että se tukee luovuutta eri asioiden yhteyksien löytämistä. Luovuudessa ja assosioinnissa saattaa kuitenkin olla omat huonot puolensa, sillä innostuessa ajatus voi lähteä rönsyilemään turhan kauas. Rajat ovat tarpeen

---

<sup>140</sup> ks. Novak & Gowin 1998, 198

<sup>141</sup> ks. esim. Kirstinä 1993, 120 tai Ruusuvuori 1999, 159

miellekartan käytössä tulkinnan apuvälineenä, muuten tulkitsija saattaa miellekartan tehtyään huomata kärsivänsä runsaudenpulasta. Lukiolaista, oletettavasti vielä varsin harjaantumatonta tulkitsijaa, pitäisi ohjata tarkastelemaan sitä, mitä tekstissä on olennaista.

Aidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat kehottavat tekstiä käsiteltäessä kiinnittämään huomiota tekstin henkilöihin, tapahtumapaikkoihin, juoneen, toimintaan, teemaan ja motiiviin. Nämä ovatkin keskeisiä asioita novellia tarkastellessa. Miellekarttaakin käytettäessä tulkintaa pitäisi ohjata näiden asioiden tarkasteluun. Siten välttään tulkinnan ohjautumiselta pelkästään tekstin kannalta epäolennaisten asioiden käsittelyyn.

Miten sitten ohjata tulkintaa, mutta samalla varmistua siitä, että tulkinta säilyy luovana? Kuten Tony Buzan on todennut, miellekarttojen mielleketjut ovat oikeastaan äärettömiä<sup>143</sup>. Tämän vuoksi niiden rajausta saattaa olla melko ongelmallista. Yleensä miellekartan pystyy jäsentämään, kun järjestää sen avainkäsitteet tärkeysjärjestykseen. Aina se ei kuitenkaan ole näin helppoa. Buzan<sup>144</sup> on ehdottanut miellekartan jäsentämisessä pohtimaan mm. sitä, mihin kysymyksiin miellekartan tekijä haluaa vastauksen ja mitkä ovat hänen omia oivalluksiaan.

Novellimiellekarttakin on mahdollista saada pysymään kasassa kysymysmekanismin avulla. Novellia tulkitessa tulkitsijalla on kysymyksiä esimerkiksi tekstin juonesta ja teemasta. Näihin kysymyksiin tulkitsija haluaa tulkitessaan rakentaa vastauksen. Miellekarttatulkintaa ohjattaessa kysymykset voivat pohjautua perinteiseen novellianalyysimetodiin. Kehotukset tarkastella tapahtuma-aikaa, -paikkaa, henkilöitä jne. voidaan liittää osaksi miellekarttaa, avainsanoiksi. Näihin avainsanoihin tulkintamiellekartan tekijä linkittää tekstistä löytämiään asioita, joihin taas linkitetään niistä tulevia assosiaatioita. Myöhemmin, kun tulkitsija on oppinut etsimään tekstistä annettujen avainsanojen ohjaamia asioita, on mahdollista, että niitä ei enää kirjoiteta

---

<sup>142</sup> Nykyisin tulkinnassa otetaan esiin esim. kertoja ja tämän näkökulma.

<sup>143</sup> Buzan & Buzan 1996, 8

<sup>144</sup> Buzan & Buzan 1996, 88

miellekarttaan näkyviin.

Kysymystekniikkaa soveltaen on mahdollista kehittää ohjeet, joita noudattamalla tulkintamiellekartassa otetaan huomioon asiat, joiden tarkasteluun Ylioppilasainekokoelmatkin kehottavat. Seuraavassa vaiheittain esitetyt ohjeet:

**1. Kirjoita paperin keskelle novellin nimi.** Novellin nimi kirjoitetaan paperille ennen novellin lukemista, tulkitsija saattaa parhaassa tapauksessa jo tässä vaiheessa ruveta miettimään, mitä ajatuksia nimi hänessä herättää.

**2. Linkitä novellin nimestä seuraavat sanat: tapahtumapaikka, tapahtuma-aika, kertoja, tapahtumat ja kieli.**

**3. Lue teksti, jotta tiedät, mistä siinä on kysymys.**

**4. Lue teksti uudelleen, nyt tarkemmin.** Kirjoita jokaisen avainsanan ympärille niin paljon tekstistä löytämiäsi asioita kuin löydät. Kirjoita löytämiäsi asioiden ympärille niin paljon omia päätelmiäsi ja ajatuksiasi aiheesta kuin keksit. Mieti jokaisessa kohdassa myös miksi asiat ovat niin kuin ovat. Lue tekstiä uudelleen niin monta kertaa kuin tuntuu tarpeelliselta. Kehotuksen taustalla on pyrkimys siihen, että tulkitsijat lukisivat tulkittavan teksti mahdollisimman tarkasti ja pystyisivät siten pohjaamaan omat päättelynsä tekstiin.

**5. Yhdistele linkein sanoja ja asioita, jotka tuntuvat kuuluvan yhteen.** Kirjoita linkin päälle miten ne kuuluvat. Voit yhdistellä ajatuksiasi myös otsikkoon. Linkittämällä tekstistä rakennetaan kokonaisuutta. Miellekartan tekijä hahmottaa tekstin ajatuksellisia yhteyksiä. Miellekartatekniikka auttaa myös tekstin aukkojen huomaamista<sup>145</sup>. Tekstin määrittelemättömät kohdat on helpompi huomata, kun tekstin määritellyt kohdat kirjataan muistiin. Jos miellekartassa on avainsanoja, jotka eivät tunnu liittyvän linkeillä muihin tekstin asioihin, on mahdollista huomata, että tässä kohdin tekstissä on jätetty jotain määrittelemättä. Näin tulkitsija voi pysähtyä miettimään, miksi jokin kohta on jätetty avoimeksi ja millaisia vaihtoehtoja se tekstin tulkinnalle avaa. Automaattista aukkojen huomaaaminen ei kuitenkaan ole. Juuri tekstin aukkojen, halkeamien, vuoksi tekstien monitulkintaisuus mahdollistuu

**6. Tee kokonaan uusi miellekartta.** Yhdistele asioita, assosioi taas, mieti asioiden järjestystä. Mieti myös, voisiko asioita järjestellä hierarkkiseksi kokonaisuudeksi.

---

<sup>145</sup> ks. halkeamista esim. Iser 1995

Oppilaat saavat jopa pelätä kirjoittamista, koska heistä on vaikeata koota ajatuksiaan<sup>146</sup>. Miellekarttatekniikkaa käytettäessä tällaiselta paperikammolta voidaan välttyä, ajattelun alkuun on helppo päästä. Paperille voi kirjoittaa mitä tahansa mieleen juolahtaa, jotta kaikki hulluimmatkin mielteet saataisiin paperille. Absurdit ideat pitää ehdottomasti kirjata mielлекarttaan, koska juuri ne rikkovat totuttuja ajatuskaavoja ja siten avaavat uusia näkymiä<sup>147</sup>. Alussa merkityksettömältä vaikuttanut pikkuseikka voikin osoittautua kokonaisuuden kannalta merkittäväksi. Ensimmäinen mielлекartta kannattaa tehdä melko nopeasti. Toisessa mielлекartassa kannattaakin pyrkiä panemaan asioita järjestykseen yhdistelemällä ja löytämällä uusia assosiaatioita. Samalla kannattaa ajatella uudestaan niitä asioita, jotka alkuun tuntuivat absurdeilta tai tyhmiltä.<sup>148</sup> Tässä vaiheessa mielteitä valikoidaan. Täysin asiaankuulumattomat assosiaatiot voidaan karsia pois.

**7. Alleviivaa erityisen tärkeältä tuntuvia asioita. Ympäröi niitä, jotka tunnet kokonaisuudeksi.** Jos mielлекartan pohjalta on tarkoitus kirjoittaa, eri linkkisanojen ympärillä olevat assosiaatio-ketjut kannattaa ympäröidä, siten ne hahmottuvat vielä selkeämmiksi kokonaisuuksiksi. Nämä rengastetut kokonaisuudet voidaan numeroida, näin ollen jopa kappalejako on valmiina. Yksi mielлекartan eduista hypoteesin mukaisesti on se, että se auttaa näkemään loogiset kokonaisuudet, jolloin eri kappaleidenkin hahmottaminen helpottuu.

Tulkintamielлекarttaa tehdessään oppilas lähtee hakemaan määrittelyjä tulkintaan liittyviin avainsanoihin. Hän pyrkii assosioimaan mahdollisimman paljon. Antamani tulkittamiseen liittyvät ohjeet saattavat tuntua melko kaavamaisilta. Tarkoitus on kuitenkin, että niiden avulla heikkokin tulkitsija kykenee tekemään tulkinnan. Kohdassa kaksi (2.) esitellyt seikat käsittelevät tekstin rakennetta ja sisältöä. Nämä asiat ovat jo ensimmäisellä lukukerralla hahmotettavissa tekstistä. Onkin tarkoitus, että näiden tekstissä selkeästi näkyvien seikkojen kautta päästäisiin syvempään tarkasteluun.

---

<sup>146</sup> Novak & Gowin 1998, 6

<sup>147</sup> Buzan & Buzan 1996, 156

<sup>148</sup> Buzan & Buzan 1996, 157

Tekstistä löytyviä seikkoja ja omia konnotaatioita yhdistellessään tulkitsija tarkastelee myös novellin teemaa ja motiivia.

Miellekarttaa voidaan käyttää tietenkin myös rajatumpien aiheiden kuin koko tekstin tarkasteluun. Sen avulla voidaan miettiä esimerkiksi vaikkapa vain henkilöitä<sup>149</sup>. Vaikka tässä olenkin tarkastellut miellekarttaa suhteessa novelliin, on sen käyttäminen täysin mahdollista myös esim. romaanien yhteydessä.

## 4 MIELLEKARTAN KÄYTTÖKOEILU

### 4.1 TUTKIMUSAINIESTO

Tutkimuksen empiirinen osuus on toteutettu Muuramen lukiossa toukokuussa 2000. Tutkimukseen osallistui yksi lukion äidinkielen ja kirjallisuuden *toisen kurssin ryhmä* ja *viidennen kurssin ryhmä*. Ryhmät oli valittu opettajien kanssa yhteistyössä siten, että niissä ei ollut samoja oppilaita, joten kukaan ei osallistunut tutkimukseen kahta kertaa. Kahden eri kurssin oppilaat osallistuivat tutkimukseen riittävän tutkimusmateriaalin varmistamiseksi. Lisäksi kahteen eri lukion vaiheeseen liittyviltä kursseilta kerätty aineisto mahdollistaa vertailun eri määrän äidinkieltä ja kirjallisuutta opiskelleiden oppilaiden tulkintojen välillä. Näillä kursseilla opettajat pystyivät myös irrottamaan opetuksesta muutaman tunnin tutkimusta varten. Tutkimuksen aikana ryhmillä oli eri opettajat, mutta aiemmin niitä oli opettanut sama opettaja.

Tätä tutkimusta varten oppilaista ei ole käytettävissä heidän sukupuolensa lisäksi muita tietoja. Koska tutkimukseen osallistuvat ryhmät olivat täysin luonnolliset Muuramen lukion äidinkielen ryhmät, sukupuolijakauma ei mennyt tasan. Koko aineistossa on enemmän poikia kuin tyttöjä. Toisen kurssin teksteissä on 12 tyttöjen ja viisi poikien kirjoittamaa, viidennen kurssin teksteissä puolestaan viisi tyttöjen kirjoittamaa ja 16 poikien. Näin ollen poikien tekstejä tutkimuksessa on 21 kappaletta kun taas tyttöjen 17. Luontevinta oli kuitenkin kirjoittuttaa tulkinta novellista koko ryhmällä. En poistanut tulkinnan jälkeenkään poikien tekstejä aineistosta saadakseni ryhmistä

---

<sup>149</sup> ks. esim. Sarmavuori 1998

tasalukuiset. Tulos olisi saattanut vääristyä, jos aineistosta olisi sattumanvaraisesti poistettu tekstejä, sillä aineisto on muutenkin melko suppea.

Viidennen kurssin oppilaista 13, kolme tyttöä ja 10 poikaa, teki muistiinpanonsa tekstistä miellekartan avulla, Lineaaristen muistiinpanojen ryhmään viidennessä kurssissa kuului kahdeksan oppilasta, joista seitsemän on poikaa ja ainoastaan yksi on tyttö. Toisessa kurssissa miellekarttamuistiinpanot teki kymmenen oppilasta, kolme poikaa ja seitsemän tyttöä. Lineaarisia muistiinpanoja toisella kurssilla tehtiin seitsemän kappaletta, näistä kaksi on poikien tekemää ja viisi tyttöjen. Miellekarttojen avulla muistiinpanonsa tehneitä on siten 23 kappaletta ja lineaariset muistiinpanot tehneitä 15 kappaletta. Vaikka puolet ryhmästä teki muistiinpanonsa miellekarttojen avulla ja toinen puoli taas lineaarisesti, ryhmät eivät kuitenkaan ole tasalukuiset. Tämä johtuu siitä, että kaikki oppilaat eivät palauttaneet opettajalle valmiita tekstejensä.

#### **4.3 POHJATEKSTI JA AINEISTON KERÄÄMINEN**

Oppilaat tulkitsivat Esa Sariolan novellin ”Koira” kokoelmasta *Väärinkäsityksiä* vuodelta 1984 (liite 1). Novelli valittiin opettajien kanssa yhteistyössä siten, että oppilaat eivät olleet aikaisemmin tutustuneet kyseiseen novelliin. Opettajilla oli myös ollut tarkoitus käsitellä ”Koira”-novellia jossain vaiheessa oppilaidensa kanssa. Tämän vuoksi ”Koira” osoittautui varsin luontevaksi valinnaksi. Koska novelli oli valittu opettajien kanssa yhdessä, opettajien ehdotuksesta, voidaan välttyä ajatukselta, että käsiteltävä novelli olisi sellainen, josta on poikkeuksellisen helppo tehdä miellekartta. Tutkimuksen tuloksia ei siis ole tällä tavalla, ikään kuin etukäteen, manipuloitu.

Keskustelin tutkimukseen osallistuvien ryhmien opettajien kanssa tutkimuksen toteuttamisesta ja annoin heille tulkintaa varten suunnitellut ohjeet, jotka opettajat jakoivat edelleen oppilailleen. (liitteet 2 ja 3) Opettajat keräsivät aineiston, joka käsittää oppilaiden muistiinpanot novellista sekä tekstin, jossa novellia tulkitaan. Itse sain käyttööni kopiot sekä muistiinpanoista että varsinaisesta tekstistä. Opettajat jakoivat alkuperäiset tekstit oppilaille normaaliin tapaan tarkastettuina takaisin.

Oppilaille kerrottiin, että heidän muistiinpanoista ja teksteistään tullaan tekemään tutkimusta. Heille ei kuitenkaan erikseen mainittu, mitä tutkimus koskee. Opettajat arvioivat oppilaiden kirjoittamat tekstit ja näille myös palautettiin alkuperäiset versiot. Muistiinpanot kerättiin, jotta voisi nähdä, oliko joku muut ohjeet -ryhmässä pohtinut tekstiä miellekartan avulla. Aineiston saatuaani havaitsin kuitenkin, että näin ei ollut. Ryhmässä, jolle muistiinpanotekniikasta ei ollut erikseen mainittu, kaikki olivat kirjoittaneet ajatuksiaan lineaarisesti ns. perinteistä muistiinpanotekniikkaa käyttäen.

Opettajat jakoivat ryhmänsä puoliksi aakkosjärjestyksen mukaisesti. Toiselle puolikkaalle jaettiin ohjeet, jotka ohjasivat muistiinpanojen tekemiseen miellekarttaa apuna käyttäen (liite 2). Ohjemonisteita ei otsikoitu, jotta otsikko ei ohjaisi tulkitsijoiden ajatuksia heti totutuille urille. Etenkin miellekarttamonisteessa ohjeen nimeäminen esimerkiksi instruktiolla "tulkitse miellekartan avulla" saattaisi ohjata oppilaita liiaksi. Oppilaat tekisivät muistiinpanonsa sen käsityksen mukaisesti, mikä heillä on miellekartasta. Seurauksena saattaisi olla, että miellekartan käyttöön vaiheittain ohjaavaa instruktiota ei edes luettaisi, eikä siten miellekarttatekniikkaa sovellettaisi sillä tavalla, miten tässä tutkimuksessa on ajateltu.

Miellekarttatekniikkaa ei opetettu ryhmälle tutkimusta varten. Opettajien mukaan sekä viidennen että toisen kurssin oppilaat olivat jo ennalta tottuneita tekniikan käyttäjä. Muistin virkistämiseksi oppilaille jaettiin ohjeet siitä, kuinka miellekarttaa voi käyttää (liite 2). Ohjeiden avulla pyrittiin myös varmistamaan, että miellekarttaa käytettäisiin apuvälineenä siihen tapaan kuin tässä tutkimuksessa on ajateltu.

Ryhmän toiselle puoliskolle jaettiin ohjeet, joissa ei erityisesti pyydetty tekemään muistiinpanoja millään tietyllä tekniikalla (liite 3). Heillekin jaettiin ohjeet, etteivät he joutuisi eriarvoiseen asemaan suhteessa miellekarttaryhmään sen vuoksi, ettei heidän mieleensä ollut palautettu asioita, joita tulkinnaissa voisi käsitellä.

Kummatkin ohjeet oli pyritty kirjoittamaan siten, että niiden antamissa vihjeissä keskityttäisiin samankaltaisiin asioihin, jotta ainoa ero miellekarttaryhmän ja



vertailuryhmän välillä todellakin olisi muistiinpanotekniikka. Jakamalla ryhmät aakkosjärjestyksen mukaan kahteen osaan pyrittiin varmistamaan se, että tiettyyn ryhmään joutumisen kriteerit olisivat täysin sattumanvaraiset. Muistiinpanojen tekemisen jälkeen oppilaiden tehtävänä oli kirjoittaa novellista "erittelevä ja tulkitseva" teksti.

Tutkimus pyrittiin tekemään mahdollisimman paljon tavallista koulussa tapahtuvaa novellin käsittelyä muistuttavasti. Tämän vuoksi tavallisia opiskeluryhmiä ei hajotettu. Muistiinpanojen tekeminen tekstistä aloitettiin oppituntien aikana. Oppilaat saivat kuitenkin jatkaa tekstejensä kotona. Tähän ratkaisuun päädyttiin sen vuoksi, että tunneilla ei olisi ollut riittävästi aikaa jatkaa kirjoittamista loppuun asti. Koska tekstit sai kirjoittaa kotona loppuun, oppilailla oli mahdollisuus kirjoittaa tekstinsä niin huolellisesti kuin halusivat. Ulkoapäin annettua aikarajaa ei ollut.

#### 4.4 "KOIRA"-NOVELLI TUTKIJAN TULKITSEMANA

Tutkimuksessa tulkittava novelli "Koira" on peräisin Esa Sariolan kokoelmasta *Väärinkäsityksiä*, joka on julkaistu vuonna 1994. Novelli on melko lyhyt, vain muutaman sivun mittainen, joten sen ehtii käsitellä yhden oppitunnin aikana. *Väärinkäsityksiä*-kokoelman takakannessa kokoelman novelleja kuvataan seuraavasti: " - - tilanteita, joihin ihmiset joutuvat tahtoen tai tahtomattaan. - - Sariolan kuvaama maailma ei ole erityisen lämmin eikä rationaalinenkaan - -".

Novelli "Koira" jakautuu neljään jaksoon tapahtumapaikkojen mukaan. Ensimmäinen tapahtumajakso sijoittuu kaupan eteen. Novellin päähenkilö, Veikko, kiusaa kaupan ovenpieleen sidottua koiraa. Vanha "leveäleukainen nainen" tulee kaupasta pelastamaan koiraa. Veikko heilauttaa koiraa naisen selkää vasten, nainen kaatuu. Tämän jälkeen Veikko, jota vielä tässä vaiheessa kutsutaan pojaksi, lyö koiraa vasten kaupan portaita ja kaataa naisen ostoskassin. Viimeiseksi poika ottaa mukaansa kassista pyörivän appelsiinin. Novellin ensimmäisessä jaksossa Veikko on

siis ”poika”, joka kiusaa koiraa, vanhaa naista ja lopuksi vielä varastaa appelsiinin.

Toinen jaksoista sijoittuu kouluun. Kerronnan siirtyessä kouluun meneillään on opitun loppu. Rehtori tulee luokkaan ja kysyy Veikkoa, Astikaista. Veikko poistuu rehtorin kanssa ja rehtori kertoo, että tälle on ”ikäviä vieraita”. Rehtori ja Veikko kävelevät koulun pihalla, kun Veikko näkee poliisiauton, hän pakenee. Hän juoksee sisäpihojen kautta kotiinsa. Toisessa jaksossa Veikko on poika, joka on ilmeisesti aiemminkin ollut pahanteossa, koska rehtori osaa tulla häntä heti kyselemään. Jakson ajan Veikko on myös pakomatalla. Hän on pakenija, joka tuntee reittinsä, eikä ole tässäkään puuhassa varmastikaan ensimmäistä kertaa.

Novellin kolmas jakso sijoittuu Veikon kotiin. Veikko saapuu ruoka-aikaan kotipihaansa. Hän menee hiljaa kotiin ja jättää purukumipaperin oven salvan väliin, jotta ovi aukeaisi helposti, pelkästään työntämällä. Kun Veikko saapuu keittiön ovelle, äiti huomaa hänet. Isä lähtee Veikon perään ja saa tämän kiinni ennen alaovea. Lukija päättelää Veikon turvonneesta huulesta, että isä rankaisee poikaansa tämän teoista. Isä ei rankaissut poikaansa ensimmäistä kertaa, sen vuoksi Veikko pelkää kotiin tullessaan ja turvaa pakoreittinsä. Isä toteaaakin myöhemmin Veikon pahoista tavoista puhuessaan: ”Aina on yritetty kitkeä kun on pahanteosta tavattu.” Kotona Veikosta tulee ensimmäistä kertaa tarinan uhri, pelokas lapsi, joka hiipii portaat, jotta isä ei kuulisi hissien ääntä. Hän jättää purukumipaperin oven väliin, jotta pääsisi pakoon. Pakeneminen ei kuitenkaan onnistu.

Isän rankaisu ei kuitenkaan riitä, poliisit tulevat hakemaan Veikon. Isä toteaa, ettei ole opettanut pojallensa huonoja tapoja ja käskee poliisien ottaa Veikon mukaansa ja opettamaan. Poliisit ihmettelevät Veikon haljennutta huulta, jolloin isä punastuu. Novellin neljäs jakso sijoittuu poliisiasemalle. Poliisilaitoksella vanha nainen tunnistaa Veikon koiran tappajaksi. Veikko ei suostu sanomaan mitään, vaikka häneltä kysytään. Veikko viedään koppiin ja poliisit rankaisevat häntä ”oman käden oikeudella”, poliisit hakkaavat Veikkoa kunnes hän vuotaa verta. Verisestä Veikosta poliisit eivät piittaa, toinen poliiseista ainoastaan toteaa kiroten, että Veikko sotkee hänen vaatteensa.

Novellin kahdessa ensimmäisessä jaksossa ”pojasta” maalataan kuva paatuneena nuorisorikollisena, joka on oppinut tuntemaan pakoreittinsäkin. Kotona lukijalle hahmottuu käsitys pojasta uhrina. Kertoja nimeää pojan äidin suulla Veikoksi ja siten pojasta tulee lukijalle läheisempi. Novellin edetessä loppuaan kohti tulee yhä selvemmäksi, että tarinan todellinen uhri onkin Veikko. Koiran hakkaaminenkin on helpompi ymmärtää novellin muiden tapahtumien kautta. Viha naista kohtaan, joka tulee puolustamaan koiraa, saattaa kummuta epätoivosta, joka Veikolla on, eihän kukaan ole tullut puolustamaan häntä isän lyöntejä vastaan.

Novellin nimi voidaan käsittää vihjeeksi novellin sisällöstä, tulkinnan avaimeksi. Novellin nimi ei näytäkään viittaavan mäyräkoiraan, jota poika novellin alussa potkii, vaan ennemminkin poikaan itseensä. Veikko on novellin koira, piskiparka, jota novellin lopuksi poliisit potkivat. Novellin nimen voidaan katsota viittaavan myös siihen kuinka alun mäyräkoira toimii koko novellin aikaansaavana voimana. Mäyräkoira on syy sille, miksi Veikolle käy novellissa niin kuin hänelle käy.

Novellin kertoja ei kerro henkilöiden tunteista, vaan antaa tarinan tunnelman välittyä vähäeleisen kerrontansa kautta. Kertoja jättää osia tarinasta kertomatta, vaikka novellin tapahtumat tapahtuvatkin melko lyhyen aikavälin sisällä. Yksi tällaisista kertomatta jääneistä kohdista on, mitä Veikolle tapahtuu sillä välillä, kun isä saa hänet kiinni ja poliisit saapuvat. Tekstin antamien vihjeiden perusteella tämä aukko voidaan kuitenkin täyttää. Isä lyö Veikkoa. Veikko tietää ennen kotiintuloa, että joutuu pakenemaan isäänsä. Veikolla kerrotaan olevan turvonnut huuli ja isä toteaa opettaneensa poikaansa aina, kun tämä on tehnyt jotain paha.

Novelli on kuvaus yhdestä päivästä Veikon elämässä. Ensimmäinen tapahtuma tapahtuu sen jälkeen, kun kaupat on avattu ja poliisit saapuvat Veikon kotiin illalla. Novellista ei selviä, miten Veikolle käy.

## 5 TULKINTOJEN JA MUISTIINPANOJEN ANALYYSI

### 5.1 EMPIIRISEEN AINEISTOON VIITTAAMINEN

Selkeyden ja lyhyden vuoksi tutkimusaineistoa tulkitessa ryhmistä käytetään seuraavia lyhenteitä: viidennen ja toisen kurssin miellekarttaa tulkinnan apuna käyttäneet ryhmät ovat ryhmät 5M ja 2M ja lineaarisia muistiinpanoja tehneet ovat ryhmät 5L ja 2L. Kaikista kirjoittajista puhutaan selkeyden vuoksi tulkitsijoina, vaikka heidän tekstinsä eivät varsinaisia tulkinnan vaatimuksia täyttäisikään. Ryhmien tulkitsijat on nimetty samaan tapaan kuin ryhmätkin, koodista voi nähdä tulkitsijan kurssin, sukupuolen ja muistiinpanotekniikan. Tulkitsijoiden erottamiseksi heidät on myös numeroitu sukupuolensa mukaan. Esimerkiksi koodista 5P3M voi nähdä, että kyseinen tulkitsija on viidennen kurssin oppilas, poika numero kolme ja muistiinpanonsa hän on tehnyt miellekarttatekniikan avulla. 2T1L puolestaan on toisen kurssin tulkitsija, tyttö numero yksi, joka on tehnyt muistiinpanonsa lineaarisesti

Oppilaiden kirjallisuusaineita käsitellään erityisesti aiemmin pohdittujen hyvän (kuten myös epäonnistuneen) tulkinnan piirteiden valossa. Yksittäisiä tekstejä tarkastellaan ainoastaan esimerkinomaisesti. Yksityiskohtaisempaa tarkastelua varten kaikki tekstit on taulukoitu tekijänsä mukaan. Taulukoihin on merkitty, esiintyykö tekstissä aiemmin tarkasteltuja tulkinnan piirteitä (liitteet 4 ja 5). Taulukossa tarkastellaan onko tekstissä perusteluja ja jos on, ovatko ne tekstistä vai tekstin ulkopuolelta. Taulukossa saman tulkitsijan kohdalla saattaa olla merkintä kummassakin kohdassa. Tämä tarkoittaa, että tekstissä tulkintoja on perusteltu kummallakin tavalla.

Taulukossa on tarkasteltu myös sitä, onko tulkinnoissa tekstin pintatasoa syvempää analyysiä, onko tekstin rakennetta selvitetty ja onko tekstistä muodostettu ennakkoluulottomia tulkintoja. Taulukkoon on myös merkitty, jos tekstiä on referoitu tai sen juonta kuvattu. Omat kohtansa ovat myös tekstin kannalta olennaisten asioiden arvioinnilla ja oppilaan kirjallisuustiedolla. Miellekarttatekniikkamuistiinpanojen avulla rakennetuista teksteistä katsotaan myös, onko miellekartan käyttäminen vaikuttanut tulkinnan onnistumiseen.

## 5.3 MUISTIINPANOT

### 5.3.1 Lineaariset muistiinpanot

Vertailuryhmän oppilaat saivat ohjemonisteen (liite 3), jotta eivät olisi jääneet eriarvoiseen asemaan suhteessa miellekarttaryhmään. Vertailuryhmän ohjeissa ei ollut mainintaa siitä, millä tekniikalla muistiinpanot tulisi tehdä. Kaikki olivat kuitenkin tehneet muistiinpanonsa perinteisellä, lineaarisella tekniikalla, esimerkiksi ranskalaisia viivoja tai numerointia käyttäen. Tämän vuoksi ryhmästä käytetään nimitystä ”lineaaristen muistiinpanojen ryhmä”.

Ensimmäisenä ohjeissa kysyttiin novellin nimen herättämiä ajatuksia. Kaikki olivat kirjanneet muistiinpanoihin mielikuviansa. Novellin herättämät mielikuvat voidaan jakaa seuraavanlaisiin ryhmiin:

#### 1. Mielikuvat novellin aiheesta:

”Koira on ilmeisesti melkoisen tärkeässä roolissa, onhan novelli nimetty sen mukaan.” (5P20L) tai ”Novelli kertoo koirasta” (5P18L).

#### 2. Novellin arvotetaan nimen perusteella:

”Taas joku sairas sepustus jostain tyhjänpäiväisestä aiheesta”(5P10L), ”joku tavomainen aihe ystävydestä” (2P4L).

#### 3. Novellin nimestä ei tule assosiaatioita:

”eipä juuri mitään”(5P12L) tai ”herättää melko vähän ajatuksia” (2T11L)

#### 4. Mielikuvat koirista:

””koira on ihmisen paras ystävä”. Tuo lause tuo mieleen positiivisen kuva aiheesta. Koira on myös aika siisti ja fiksu eläin.”(5P1L), ”Eläinkunnan hempein edustaja tulee ensimmäisenä mieleen...”(5P3L).

5. **Koira symbolina:** ”Sellainen henkilö joka on kuin koira muut pyytävät tekemään jotain ja hän tekee.”(2T2L)

Novellin nimen tarkastelun jälkeen ohjeissa pyydetään tarkastelemaan novellin tapahtumapaikkaa, -aikaa, kertojaa, tapahtumia ja kieltä. ”Tarkastelut” ovat useimmiten jääneet pelkästään yksisanaisiksi ”vastauksiksi”. Muistiinpanoihin ei ole mer-

kitty perusteluja, miten esitettyihin ratkaisuihin on päästy, esimerkiksi:

paikka. kaupanpiha, koulu, koti, poliisiasema aika: yksi päivä kertoja: joku kaikkietävä tapahtumat: aika valjuja, väkivaltaisia kieli: normaalia”(5P18L).

Ohjeissa esitettyjä tarkastelukohteita on kommentoitu, mutta niihin ei ole syvennyt eikä niitä ole eritelty eikä perusteltu. Laajemminkin novellia on kuitenkin tarkasteltu ja joitakin perusteluja väittämille esitetty:

Novelli voisi kertoa jonkun suuremman kaupungin pojasta, koska tuntuisi että alueella on paljon kerrostaloja. Aika voisi olla joskus 70-luvulla, koska koulussakin noustaan seisomaan kun puhutellaan.

Kertoja on näkyvä, ja ei ole mukana novellissa Kieli on kirjakieltä, ei puhekieltä. Pari vuoropuhelua. (2T3L)

Ohjeissa pyydetään pohtimaan novellin rakennetta ja sen merkitystä. Novellia pidetään väkivallan kuvauksena: esimerkiksi:

Novelli on kertomus lyhyesti sanottuna väkivallasta / ilkeistä. Ensin kiusaaja toimii hallitsevana osapuolena, mutta lopussa osat kääntyvät ja kiusaaja muuttuu kiusattavaksi. (2T10L)

Varsinaiseen novellin rakenteeseen ei muistiinpanoissa juurikaan puututa, muutamaa poikkeusta lukuunottamatta:

Katkonainen välillä jotain suuria hyppäyksiä. Se että koira kuoli mainittiin lopussa, mikä oli aika yllätys sinäänsä. (2T2L)

tai

Rakenne on selkeä, sitä on helppo lukea ja henkilöistä saa tietää juuri sen verran kuin tarvitseekin. (2T8L)

Ohjeissa kehoitettiin pohtimaan novellin asioiden mahdollisia ajatuksellisia yhteyksiä. Tässä kohdassa muistiinpanojen tekijät ovat esittäneet omia tulkintojansa tekististä:

Koira kuvaa poikaa. Poika hakkaa koiran samalla, kun pojan isä hakkaa poikaa. Poika on ilmeisesti tottunut pakoilemaan, luikkimaan karkuun kuin koira (5P20L)

Tulkinnassaan muistiinpanojen tekijä on hahmotellut näkyviin eri tapahtumien välisiä yhteyksiä, aivan kuten ohjeissa kehoitettiin tekemään. Kaikki tulkitsijat eivät ole ohjeita samalla tavalla ymmärtäneet. Ajatuksellisia yhteyksiä hahmotellaan var-

sin ympärilyöreästi:

Yhteistä näillä tapahtumilla on ainakin sen verran, että ne liittyvät toisiinsa. Tapahtumat liittyvät toisiin tapahtumiin eli seurauksiin. (2T8L)

Ohjeiden kohtaa ”Pohdi löytämiesi asioiden tärkeysjärjestystä.” on pidetty vaikeaselkoisena, tämän vuoksi tärkeysjärjestystä ei ole pohdittu. Muistiinpanoissa saat-  
taa lukea esimerkiksi ”No en löytänyt” (5P12L) tai ” ? (en ymmärtänyt)”(5T4L).  
Useimmiten ohjeiden tätä kohtaa ei ole huomioitu muistiinpanoissa ollenkaan. Ne,  
jotka ovat pohtineet asioiden tärkeysjärjestystä, ovat puuttuneet siihen tällä ta-  
voin:

Poika päätyy aina samaan tilanteeseen; isä hakkaa, poika kostaa pa-  
han olonsa ja isä rankaisee väkivallalla. (2T11L)

”Asioiden tärkeysjärjestys” on ymmärretty syy- ja seuraussuhteen määrittelyksi.

Lineaariset muistiinpanot muistuttavat ennen kaikkea ohjeisiin tehtyjä vastauksia. Muistiinpanot ovat melko suppeita. Useimmiten muistiinpanot on jopa numeroitu. Kohta yksi vastaa ohjeiden ykköskohtaa. Muistiinpanot ovat siis enemmänkin vas-  
tauksia kysymyksiin. Yksi muistiinpanojen tekijöistä on jopa tehnyt muistiinpanon-  
sa ohjemonisteeseen, eikä oppilaille jaettuun konseptiin. Muistiinpanot on kirjoj-  
itettu jokaisen ohjeen kohdan alle, hyvin lyhyesti (5P18L). Muutamit muistiinpa-  
noista on kirjoitettu ranskalaisia viivoja apuna käyttäen. Kaikki muistiinpanot  
muistuttavat toisiaan, asiat on kirjoitettu täydellisin lausein, ikään kuin ulkopuolista  
lukijaa varten. Niissä on jopa selitetty, jos johonkin kohtaan ”ei ole osattu vastata”.  
Tästä huomaa, että muistiinpanoja ei ole tehty oman kirjoittamisen tueksi, vaan ul-  
kopuolista lukijaa, ”tutkijaa”, varten. Ohjeet, jotka ovat numeroitu ja joista yksi jo-  
pa on suora kysymys (1), saattavat ohjata tietynlaiseen vastaustekniikkaan; kysy-  
mykseen annetaan lyhyt ”työkirjamainen” vastaus.

### *5.3.2 Miellekarttamuistiinpanot*

Miellekarttamuistiinpanojenkin tekemiseen oli jokaiselle miellekarttaryhmän oppilaalle

jaettu ohjeet (liite 2). Kaikkia aineiston miellekarttoja ei ole kuitenkaan toteutettu annettujen ohjeiden mukaisesti. Syynä tähän voi olla, ettei ohjeita ole ymmärretty tai niitä ei ole viitsitty noudattaa. 2M-ryhmän miellekartat noudattavat kuitenkin tarkemmin annettuja ohjeita kuin 5M miellekartat. Ne ovat laajempia ja niissä oli tarkasteltu useampia tekstissä esiintyneitä asioita kuin viidennen kurssin miellekartoissa.

Ensimmäistä oppilaille jaetussa ohjemonisteessa annettua kehotusta on noudattanut jokainen miellekarttamuistiinpanot tehnyt tulkitsija. Kaikissa muistiinpanoissa on kirjoitettu muistiinpanopaperin keskelle sana ”koira”. Seuraavaksi ohjeissa pyydetään pohtimaan, mitä ajatuksia novellin nimi herättää. Tätä eivät läheskään kaikki ole enää ainakaan muistiinpanoihinsa merkinneet, nimittäin ainoastaan kolmen tulkitsijan muistiinpanoista löytyy mainintoja siitä, millaisia ajatuksia novellin nimi herättää. Yhdelle oppilaalle on tullut mieleen, että luettava tarina kertoo pienestä koirasta: ”lyhyt tarina pienestä koirasta”(5P15M). Toisellekin tulkitsijoista novellin nimi on tuonut assosiaatioita itse novellista: ”tummasävyinen ja ehkä hieman yksinkertainen novelli” (2T1M). Yhden tulkitsijan assosiaatiot ovat tulleet itse sanasta ”koira”: ”suloinen karvakasa”(5T5M) sekä ”tarvitsee huolenpitoa”(5T5M). Hänelle on tullut mieleen myös sanontoja koirasta: ”ihmisen paras ja uskollisin ystävä”(5T5M). Syynä siihen, että useampiin muistiinpanoihin ei ollut merkitty koira-assosiaatioita johtunee siitä, että ohjeissa ei ollut erikseen mainittu, että pohdinnat tulisi kirjoittaa muistiinpanoihin.

Seuraavana ohjeissa pyydetään linkittämään novellin nimestä avainsanoja (tapahtumapaikka, -aika, kertoja, tapahtumat ja kieli). Suurimmassa osassa miellekarttoja näin onkin tehty, poikkeuksiakin kuitenkin on. Neljässä miellekartassa novellin nimestä ei ole linkitetty mainittuja avainsanoja, mutta nimestä on linkitetty asioita, jotka jakautuvat em. avainsanajon mukaan. Yksi tällainen novellin nimestä lähtevä linkkiketju on seuraavanlainen ”Koira – aamupäivä –poika lintsannut koulusta tunnit” (5T5M). Vaikka linkkiketjun alussa ei olekaan avainsanaa ”tapahtuma-aika”, linkit kuitenkin selvittelevät juuri tätä. Avainsanojen merkitsemättömyydestä on miellekartoissa erilaisia variaatioita: yhdessä miellekartassa ainoastaan ”henkilöt” -avainsana on merkitty miellekarttaan, muihin avainsanoihin liittyvät asiat on omina linkkiketjuinaan linkitetty novellin nimestä. Yhdessä miellekartassa on kaikki edellä

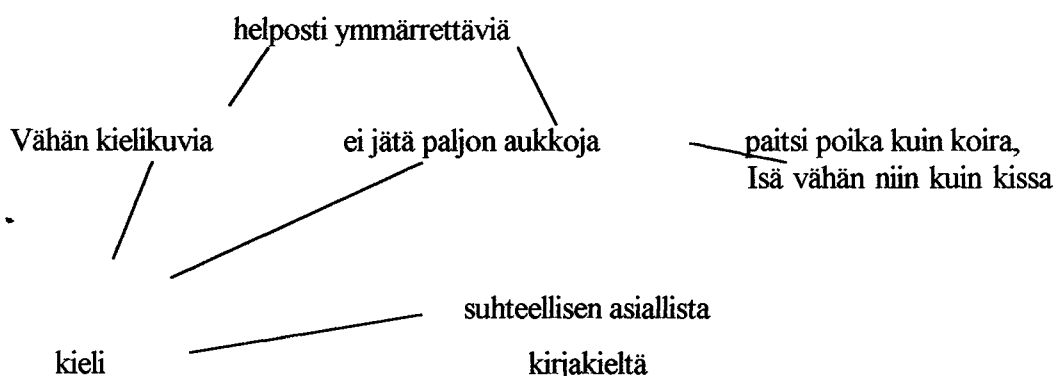


mainitut avainsanat jätetty merkitsemättä (5P16M). Siinä ei ole edes käsitelty kaikkia avainsanojen viitoittamia aiheita (mm. kertoja ja kieli ovat jääneet huomioimatta).

Avainsanojen merkitsemisen jälkeen ohjeissa pyydetään kirjoittamaan niiden ympärille kaikki niihin liittyvät asiat, jotka kartantekijä löytää. Tässä kohdassa miellekartat alkavat erota toisistaan melko radikaalisti. Kaikissa miellekarttoissa ei ole annetuista miellekarttoista linkitetty mitään, miellekartan tekeminen on jäänyt annettujen avainsanojen merkitsemiseen. Toisissa miellekarttoissa on osaan avainsanoista linkitetty tekstistä löytyneitä asioita, osa taas on jätetty huomiotta. Eniten linkejä miellekarttoissa lähtee avainsanasta ”tapahtumat”. Usein tapahtumat-sanana linkeistä voi lukea tarkan juonenkuvauksen. Osa kaikista miellekarttoista erittelee pelkästään tekstin tapahtumia, sen juonta.

Seuraavaksi ohjeissa kehoitetaan kirjoittamaan tekstistä löydettyjen asioiden ympärille omia päätelmiä ja ajatuksia. Tämä on osoittautunut miellekarttojen tekijöille ilmeisen hankalaksi. Harvassa miellekartassa on näkyvissä tekijän ajatuksia ja päätelmiä. Usein miellekartat esittelevät pelkkää juonta, miellekartan tekijän oma näkemys ei tule niissä esiin. Eniten omia päätelmiä esitetään kertojasta ja novellin kielestä, esimerkiksi:

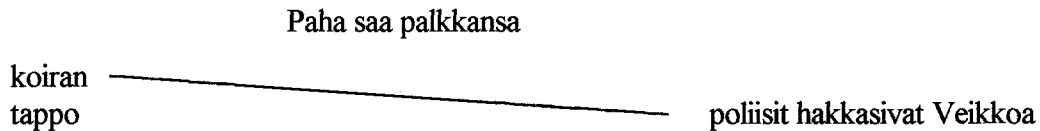
2T6M:n miellekartta



Tekstin kielestä tehdyt havainnot ovat luonnollisesti miellekartan tekijän omia. Pohjatekstissä (novellissa) ei ole mainintoja siitä, millaista kieltä siinä käytetään. Huomiot on lukijan tehtävä itse. Esimerkissä linkejä on yhdistetty toisiinsa eikä pelkästään ohjeissa annettuun avainsanaan. Myös tähän kehoitettiin annetuissa ohjeissa.

Verkkomaista linkitystä ei monissa miellekartoissa ollut. Kahdessa miellekartassa linkit oli nimetty. Esimerkiksi:

Osa 5P17M:n miellekartasta



Esimerkin avainsanat ovat varsinaisessa miellekartassa eri puolilla. Kartan tekijä on siis kyennyt hahmottamaan eri puolelle muistiinpanoja merkitsemänsä asiat yhdeksi kokonaisuudeksi.

Osassa miellekartoista miellekarttatekniikan tarjoamia mahdollisuuksia ei ole käytetty hyväksi. Itse asiassa muistiinpanot muistuttivat lineaarisia muistiinpanoja. Niissä on linkitetty novellin nimestä ohjeissa annetut avainsanat, mutta ei mitään muuta. Muistiinpanoja on kuitenkin tehty. Paperin reunoille on kirjoitettu huomiota tekstistä, huomiot on saatettu myös numeroida. Avainsanoihin huomioita ei kuitenkaan ollut yhdistetty, ne saattoivat sijaita aivan eri puolella paperiäkin kuin missä niihin viittaavat avainsanat olivat. Seuraavassa esimerkissä huomiot on kirjattu avainsanan lähelle.

Osa 2T9M:n miellekartasta

**TAPAHTUMA-  
AIKA**

Tarinassa ei viitteitä siihen, mihin aikakauteen / aikaan tapahtumat sijoittuu

Kertoo yhden päivän tapahtumista

Kerronta etenee järjestelmällisesti tapahtumien mukaisesti (ei takaumia tms.)

Esimerkissä ei siis enää ole kyse varsinaisesta miellekartasta, koska yksi miellekartan tunnusomaisista piirteistä on jätetty pois, asioita ei ole linkitetty toisiinsa. Tämän lisäksi esimerkkitapauksessa on käytetty lähes täydellisiä lauseita, sekin muistuttaa tavanomaisesta lineaarisesta muistiinpanotekniikasta.

Vertailtaessa viidennen ja toisen kurssin miellekarttoja toisen kurssin kartat vaikuttavat huolellisemmin tehdyiltä kuin viidennen kurssin miellekartat. Toisen kurssin karttoihin on kerätty useampia huomioita novellista, niissä on myös enemmän kartan tekijän omia huomioita kuin viidennen kurssin miellekartoissa. Yleistäen voisi sanoa, että 2M-ryhmässä on seurattu tarkemmin miellekartan tekemiseen annettuja ohjeita kuin 5M-ryhmässä.

Useimmissa miellekartoissa on noin kaksikymmentä avainsanaa. Ajatus ei ole ainakaan näkyvästi rönsyillyt. Sekä viidennen että toisen kurssin opettajat olivat kertoneet, että miellekartta on tekniikkana oppilaille tuttu. Miellekarttoja oli käytetty opetuksessa esimerkiksi tekstin juonen avaamisessa, muuten miellekarttaa ei ollut käytetty apuvälineenä novellia tulkitessa. Aiempien miellekartankäyttökokemusten vuoksi oppilaiden oli kenties vaikea seurata miellekartan käyttämiseen annettuja ohjeita. Kysymyksessä voi olla nk. negatiivinen transferenssi, aiemmin opittu vaikuttaa kielteisesti uuden asian omaksumiseen. Juuri tämän vuoksi ohjeita ei ollut otsikoitu, esim. "tee miellekartta". Ilmiöltä ei kuitenkaan, kuten mainittu, aineistossa vältytty. Tulkitsijat tunnustivat ohjeista tuttuja piirteitä ja ajattelu ikään kuin lukkiutui siihen. Oppilaat tekivät nytkin ainoastaan juonta erittelevän miellekartan, eivätkä kiinnittäneet huomiota muihin ohjeisiin. Miellekarttaa käytettäessä laajemmin tulkinnan apuvälineenä tulisikin kiinnittää huomiota siihen, että oppilaat pääsisivät juonen erittelyä pidemmälle.

Miellekarttaa käytettäessä muistiinpanoista puuttuu piirre, joka on lineaarisissa muistiinpanoissa selkeästi nähtävissä. Miellekartat on tehty selkeästi tulkitsijaa itseänsä varten, niistä puuttuu lineaaristen muistiinpanojen selittelyt ja ulkopuolista lukijaa varten tehdyt tarkennukset.

## 5.4 KIRJALLISUUSSEET

### 5.4.1 Otsikointi

Kirjallisuusaineiden otsikoinnista ei ollut annettu minkäänlaisia ohjeita. Useimmiten tekstit on kuitenkin otsikoitu, ainoastaan kolme tekstiä koko aineistosta on jätetty otsikoimatta. Monet tulkitsijoista olivat nimenneet tekstinsä "Analyysiksi". Ilmeisesti "analysointi" on terminä syväänjuurtunut, koska se oli heti löydetty tulkitsevan tekstin yhteyteen. Vaikka ohjeissa ei mainittu sanaa, oppilaat olivat kuitenkin tiedostaneet, että kyse on heidän tuntemastansa tekstin analysoinnista. Teksti oli useammin nimetty analyysiksi viidennen kurssin teksteissä kuin toisen kurssin, viidennen kurssin teksteistä analyysiksi nimettyjä oli seitsemän kappaletta, kun taas toisessa kurssissa näitä oli ainoastaan kaksi.

Osa tulkitsijoista on otsikoinut tekstinsä kuten minkä tahansa koulussa kirjoitettavan aineen. Otsikoiden perusteella voi tehdä päätelmiä siitä, millaiseen tulkintaan tulkitsija on päätenyt, tällaisia otsikkoja ovat esimerkiksi "Koiruuksia" tai "Ahdistava yhteiskunta". Eniten tämänkaltaisia otsikointeja on toisen kurssin ryhmissä, viidennen kurssin otsikoituja kirjoitelmia on 11 kappaletta, toisen kurssin nimettyjä on 10. Loput teksteistä olivat joku nimeämättömiä tai novellin mukaan Koiraksi nimettyjä.

### 5.4.2 Yleistä tulkinnoista

Viidennen kurssin tekemistä tulkinnoista yleiseksi piirteeksi nousi kaikkien tehtyjen tulkintojen samankaltaisuus. Novellia "Koiraa" oli luettu hyvin samalla tavalla. Oppilaiden mielestä novelli liittyy "tavalliseen elämään". Tekstiä oli siten helppo lähteä ylitulkitsemaan oman kokemusmaailman pohjalta, vaikka teksti itsessään ei olisi antanut viitteitä siihen suuntaan. Tulkitsevassa tekstissä lähdettiin kuvailemaan todellisuutta, eikä enää varsinaisesti tulkittukaan tekstiä. Näin ollen viidennen kurssin tulkitsijat lukivat novellia hyvin samankaltaisesti kuin Leena Kirstinän "todellisuuden lukijoiksi"

luokittelemat abiturientit tutkimuksessa *Abiturientit pienen tultikkutyön lukijoina*.<sup>150</sup>

Viidennen kurssin teksteissä on selkeästi nähtävissä tulkitsemisen ongelmat. Oppilaille ei ilmeisesti ole täysin selvää, mitä tulkitseminen on. Tässä mielessä tulokset vahvistavat sitä kuvaa, minkä aiemmat tutkimukset ja kirjoitukset esimerkiksi ylioppilasaineiden tulkinnoista ovat piirtäneet.<sup>151</sup> Toisen kurssin tulkitsijat olivat tarkemmin ymmärtäneet esimerkiksi tulkinnan ja referaatin eron. Yksikään toisen kurssin teksteistä ei jäänyt pelkäksi referaatiksi, kuten viidennen kurssin tekstien kohdalla kävi. Toisen kurssin tulkinnoissa tekstejä ei tarkasteltu myöskään samaan tapaan yhteiskunnan dokumenttina kuin viidennen kurssin teksteissä. Syynä saattaa olla se, että Muuramen lukiossa novellin tulkintaa käsitellään juuri toisessa kurssissa. Koulutulkinnan traditio ja sen mukaiset vaatimukset olivat siten toisen kurssin tulkitsijoilla tuoreemmassa muistissa kuin viidennen kurssin tulkitsijoilla.

Toisen kurssin tulkinnoissa oli käytetty enemmän kirjallisuustieteellistä sanastoa kuin viidennen kurssin teksteissä. Kurssien välillä eroa oli myös käsitteiden hallinnassa. Toisen kurssin kirjoittajat käyttivät esimerkiksi "kertoja" -termiä moitteettomasti, kun taas viidennen kurssin tulkitsijat sekoittivat usein kirjailijan ja kertojan.

Viidennen kurssin tulkinnat muistuttivat toisiaan myös siinä, että niissä ei juuri ollut päästy tekstin juonen kuvailua syvemmälle. Tulkinnat noudattivat samaa kaavaa, jopa tekstistä otetut lainaukset olivat useimmiten samasta kohdasta: "... Poliisi katsoi Veikon turvonnutta huulta. - On tainnut tapella. Isä punastui." Tähän kohtaan liittyivät myös useimmat tekstin avulla perustellut tulkinnat, "Veikolla on väkivaltainen isä". Usein tulkinnat eivät päässeet tätä toteamusta pidemmälle, joten tulkinta laajeni perheväkivallan pohdiskeluksi.

Toisen kurssin teksteistä kokonaisuutena välittyi tekstin huolellinen tarkastelu ja yksityiskohtien perusteella tehdyt tulkinnat:

Mutta novelli antaa ymmärtää myös Veikon itsensä olevan uhri:

---

<sup>150</sup> Kirstinä 1987, 19-20

<sup>151</sup> ks. esim. Ylioppilasaineita-kokoelmat

Lauseet kuten ”Isä oli kotona ja selvinpäin.” Sekä isän punasteleminen poliisien viitatessa Veikon turvonneeseen huuleen antavat ymmärtää Veikon saaneen silloin tällöin oikein kirjaimellisesti ”isän kädestä”. (2P1M)

Tulkitsijat ovat osanneet sekä yhdistää eri puolilla tekstiä kerrottuja asioita että tehdä niistä perustellun tulkinnan. Mielenkiintoinen huomio toisen kurssin teksteistä on tulkintojen syvyyden lisäksi se, että toisen kurssin kirjallisuusaineet ovat keskimäärin pidempiä kuin viidennen kurssin tekstit.

## 5.4 PERUSTELUT

### 5.4.1 Perustelut tekstistä

Onnistuneessa tulkinnassa väittämät perustellaan tekstin avulla.<sup>152</sup> Kaikki tulkitsijat ovat ymmärtäneet perustelujen merkityksen tulkinnassa. Tämän vuoksi perustelut on usein merkitty tulkintaan hyvin selkeästi. Perustelut, jotka nousevat suoraan tekstistä on voitu kirjoittaa näkyviin, väitteet todistetaan tekstin avulla:

Isän lyönneistä ei puhuttu mitään, mutta *sen voi todistaa* muunmuassa purukumi hommalla jolloin hän laittoi oven salvan purukumilla auki, jotta pääsisi äkkiä pois isän käsistä. (5P16M, oma kursivointi)

Oppilaiden aineita lukevan on vaikea olla huomaamatta perustelukohtia, kun ne nousevat tekstistä esiin tällä tavoin. Novelliin voidaan viitata kirjoittamalla sen kertovan jotain:

- - se tapahtui jossain vaiheessa syksyä tai talvea, *koska novellissa kerrottiin*, että talojen ikkunoissa paloi valot vaikka kello oli vasta viisi. (oma kursivointi)

Esimerkissä tulkinta novellin tapahtuma-ajankohdasta on perusteltu viittaamalla selkeästi siihen, mitä tekstissä sanottiin. Tekstin avulla tulkintoja voidaan perustella hieman huomaamattomammallakin tavalla, kuten tässä kertojaa identifioidessa:

Kertojana voisi hyvin olla vaikka pojan kaveri, koska hän *tuntui tuntevan* pojan hyvin. (5P6M)

Perustelut ovat tekstistä, mutta tulkitsija ei kuitenkaan väitä tekstissä suoraan kerrottavan sitä, kuka kertoja on. Tulkitsija on kuitenkin tehnyt perustelunsa tekstin

avulla. Edellä mainitun kaltaisia perusteluja on kuitenkin varsin vähän, useimmiten tekstin avulla perusteltaessa tekstiä referoidaan lähes suoraan.

Viidennen kurssin perustelut muistuttavat aineistopohjaisen kirjoittamisen perustelutekniikkaa. Tulkinnoissa ei ole huomioitu, että tarkasteltavana on kaunokirjallinen teksti, novelli. Tekstiä käsitellään samalla tavoin kuin mitä tahansa dokumenttia. Toisen kurssin tulkinnat tarkastelevat novellia kaunokirjallisena tekstinä eivätkä sen vuoksi juurikaan vertaa novellin lainalaisuuksia tekstin ulkopuoliseen maailmaan. Tämän vuoksi pelkästään tekstiin pitäytyvät perustelut ovat etenkin 2M-ryhmän tulkinnoille tyypillisempiä kuin 5M-ryhmän tulkinnoille.

5M-ryhmässä ei ole yhtäkään sellaista tekstiä, jonka tulkinnat olisi perusteltu pelkästään Koira-novellin avulla, 5L-ryhmässä tällaisia on kaksi. Useimmiten teksteissä on monin eri tavoin perusteltuja tulkintoja: tekstin avulla perusteltuja tulkintoja, perustelemattomia väitteitä sekä tekstin ulkopuolisella todellisuudella perusteltuja tulkintoja. 2M-ryhmässä pelkästään tekstin avulla perusteltuja tulkintoja on seitsemän kappaletta, 2L-ryhmässä viisi.

Toisen kurssin miellekarttatekniikan avulla tulkinneet pyrkivät perustelemaan väitteensä ja tulkintansa tekstin avulla. Tätä piirrettä tarkastellessa heidän tekstinsä ovatkin melko yhdenmukaisia. Toisen kurssin tulkinnat noudattelevat melko tarkasti uus-kriittisen metodin traditiota ja pyrkivät siten tarkastelemaan tekstiä omana kokonaisuutenaan, sekoittamatta tekstin tarkasteluun tekstin ulkopuolisia asioita.

5L -ryhmänkin tulkitsijat pyrkivät löytämään perusteluja tulkinnoilleen tekstistä.

Mielestäni nimenomaan tuo koira kuvastaa Veikkoa itseänsä. Veikkoa hakataan kotioloissa isä, Sepon, toimesta. Veikon äiti ei puutu tähän hakkaamiseen vaan seuraa sitä sivusta. Näin kun eräs vanha nainen tulee suojelemaan Veikon hakkaamaa koira, Veikko pahoinpitelee tämän ikään kuin hakkaisi äitinsä. (5P20L)

Kaikkia tekstin tapahtumia tulkitsijat eivät pysty selvittämään tekstin avulla. Sellaiset

---

<sup>152</sup> esim. Rikama 1994, 77

saattavat jäädä häiritsemään tulkitsijaa. Tulkitsija saattaakin mainita tekstissäänsä tällaisista kohdista: "Hämärän peittoon jää hieman se, että miksi poika tyhjentää naisen kassin ja noukkii appelsiinin käteensä." (2T4M) Tulkitsija on kokenut, että appelsiinin poimiminen on novellin kannalta merkityksellinen tapahtuma, mutta hän ei ole pystynyt tekstin avulla selvittämään, mikä kohdan merkitys on. Monet tulkitsijoista ovat maininneet referaateissaan pojan ottaneen appelsiinin, mutta kukaan heistä ei ole selvittänyt, mikä merkitys appelsiinin ottamisella on. Kyseinen kohta on kuitenkin toisen kurssin tulkinnoissa koettu ilmeisesti tekstin kannalta merkitykselliseksi, sillä niin usein se on mainittu.

#### 5.4.2 Perustelut tekstin ulkopuolelta

5L-ryhmän tulkitsijat kokevat, että tekstillä pitäisi olla sanoma:

Sariolan novelli Koira on varsin selkeä viesti lukemattomille luuserivanhemmille, jotka turhamaisuuttaan purkavat paineensa kaikkein vähiten sitä ansaitseviin eli lapsiin. (5T4L)

Tulkitsijat pyrkivät löytämään novellista viestin, joka on suunnattu tekstin ulkopuolelle. Novellista ei kuitenkaan etsitä pelkästään sanomaa, vaan sen antamaa kuvaa verrataan tavalliseen elämään ja etsitään yhteneväisyyksiä. Tulkitsijat tarkastelevat sitä, onko novelli todennukainen:

Novelli sinäänsä ei ole paljoakaan tavallisesta arkipäivästä poikkeava, samantapaista tapahtuu jossain päin maailmaa joka päivä, ja pahempaakin. (5T2L)

2M-ryhmässä tekstin ulkopuolisia perusteluja on ainoastaan kahdella tulkitsijalla. 5M-ryhmän kirjoittajat ovat kuitenkin puolestaan poimineet tekstiinsä yllättävän paljon asioita tekstin ulkopuolelta, esim.

Seppo inhoaa vastuuta ja katuu, että on saattanut Veikon maailmaan. Veikko ei ole ollut toivottu lapsi ja siksi hän ei pidä Veikosta. (5T1M)

5M-ryhmän tulkitsijat ovat mieltäneet perustelujen tärkeyden, ainoastaan muutama tulkitsija oli jättänyt väitteensä perustelematta. Kuitenkin perustelut ovat useimmiten yhteiskunnan tilaan liittyviä, tekstin itsensä annetaan perustella väittämät vain muutamassa harvassa tapauksessa. Vain puolet tulkitsijoista perustelee millään tavalla väittämiä tekstin avulla. Useimmat viidennen kurssin tulkitsijoista (sekä 5M- että 5L-



ryhmässä) vertaavat novellin todellisuutta kokemaansa todellisuuteen. Tarkemmin sanottuna tulkitsijat pitävät novellia kokemansa todellisuuden dokumenttina, eivätkä he erota novellin maailmaa nk. reaalisesta maailmasta. Tämä oli huomattavissa esim. seuraavanlaisista kommentteista:

Novellissa myös otetaan puheenaiheeksi virkavallan asenne vähäosaisia kohtaan. Mielestäni se on hieman liioteltua, mutta mistäs sitä ikinä tietää mikä on nykyhetken tilanne, kun ei itse ole nähnyt mikä asia todella on. - - Voiko nykyään ihmiset olla niin julmia, millaisiksi Esa Sariola meidät kuvaa. Uskoisin että ei. (5P3M)

Edellisen katkelman kirjoittaja kuitenkin kritisoi novellin kautta yhteiskunnasta saamaansa kuvaa, seuraavan katkelman kirjoittaja ajattelee hieman toisin:

- - tuli sellainen olo ettei tarina voi olla ainakaan Suomesta, koska Suomessa poliisit ovat hyviä. (5T4L)

Kirjoittaja vertaa tekstistä saamaansa käsitystä omaan käsitykseensä Suomesta ja tulee tämän vertailun tuloksena siihen johtopäätökseen, että tapahtumat eivät voi sijoittua Suomeen. Kirjoittajalle novelli on siis dokumentti jostakin, muttei hänen kokemuksensa perusteella Suomesta. Viidennen kurssin kirjoittajat tulkitsivat tekstiä voimakkaasti omien kokemuksiensa kautta. Leena Kirstinän mukaan suomalaisille on tyypillistä käsitellä "kaunokirjallisuutta kuin se olisi kappale todellisuutta"<sup>153</sup>. Tässä mielessä viidennen kurssin tulkintojen tulokset eivät ole yllättäviä.

Novellin iän voi myös päätellä poliisien käytöksestä, sillä eihän nykyään poliisi voi toimia näin kuten Esa Sariola on novellissaan kuvaillut. (5P13M)

Pelkästään viidennen kurssin tulkitsijat eivät ole lukeneet tekstiä dokumenttina todellisuudesta. Myös toisen kurssin tulkitsijoiden joukossa on tämänkaltaisia todellisuuden lukijoita<sup>154</sup>. Hekin perustelevat tulkintojansa oman kokemuksensa avulla:

Voisi tietenkin poliisien toimista päätellen sanoa, että nykypäivän Suomeen se ei ainakaan sijoitu. Mutta novellin loppu, jossa poliisit hakkaavat pojan, on epärealistinen. (2T9M)

Tulkitsija pyrkii tässäkin tapauksessa tarkastelemaan tekstiä suhteessa tuntemaansa

---

<sup>153</sup> Kirstinä 1993, 117

<sup>154</sup> termi Kirstinä 1987

todellisuuteen.

SM-tulkitsijat kertovat tulkinnassaan myös runsaasti omia mielipiteitänsä, jotka rönsyilevät laidasta laitaan. Teksti on toiminut pohjana heidän pohdiskeluilleen huumeiden käytöstä perheväkivaltaan. Joidenkin käsitysten mukaan novellin Veikko on maahanmuuttaja ja poliisit ovat rasisteja. Tämänkaltaisiin käsityksiin on johtanut poliisien käytös poikaa kohtaan. Muita perusteluja tällaisille johtopäätöksille tulkitsijat eivät ole kirjanneet:

Poliisilaitoksella ollessaan poliisit olivat suuttuneet kuin ”nuori neekeripoika” tulee Suomeen ja elää niin kuin haluaa vieden elintilaa suomalaisilta. Näin he olivat päättäneet iskeä häntä pari kertaa pampulla hetken mielijohteesta kylkeen ja selkään. (5P15M)

Koska viidennen kurssin tulkitsijat pitävät lähes yksimielisesti tekstiä joko hyvänä tai huonona todellisuuden dokumenttina, myös novellin teemat ovat löydettävissä nykytodellisuudesta. Novellin teemoina he pitivät kasvatuksen onnistumista tai epäonnistumista ja / tai väkivallan vaikutusta yksilön elämään. Teksteistä oli poimittu asioita, jotka tukivat tulkintaa väkivaltaisen perhe-elämän ja huonon kasvatuksen kuvauksesta.

Novelleista pyrittiin etsimään opetusta, jotain sanottavaa, ja sellainen oli väenvängällä yritetty saada useimman kirjallisuusaineen loppuun. Novellia arvioitiin myös hyväksi tai huonoksi, usein sillä perusteella kuinka hyvin se oli onnistunut todellisuuden dokumentoinnissaan.

Tekstin ulkopuolelta haetuille perusteluille on tyypillistä se, että ne lähtevät rönsyilemään perustelemattomasta väittämästä:

Kun elämä 1980-luvulla ei ollut kaikille tasa-arvoista sai Veikkokin kokea kovia. (5P15M)

Vaikka tulkitsija on tulkinnut novellin tapahtuvan 1980-luvulla, hän ei kuitenkaan perustele miksi. Veikon ongelmat kuitenkin selitetään johtuvan 1980-luvun epätasa-arvoisuudesta. Kirjoittaja ei tässä perustele kuitenkaan edes väitettyä 1980-luvun tasa-arvottomuutta.

### 5.4.3 Ei perusteluja

Tekstit, joissa ei ole minkäänlaisia perusteluja, ovat usein tulkinnassaan lähteneet tekstin ulkopuolelle. Tulkinnoissa ei niinkään esitetä asioita tekstin maailmasta, vaan sen ulkopuolelta aivan kuin tulkitsijan todellisuudesta. Tulkitsija esittää asiat yleispätevinä, universaaleina totuuksina, joita ei edes tarvitse perustella:

Poliisit eivät pidä Veikosta, koska Veikko ei opi virheistään, vaan tekee samat virheet aina uudelleen ja uudelleen. (5T1M)

Tekstissä ei ole kerrottu, mitä virheitä Veikko on tehnyt, joten koko edellä mainittu tulkinta väkivaltaan johtaneesta tilanteesta jää roikkumaan ilmaan. 5L-ryhmässäkin on samanlaisia tapauksia:

Nuori Veikko kärsii ansionsa mukaan ja pääsee lopulta vapauteen, valtavaksi kasvanut viha sisällään. Ja näin kaikki alkaa taas alusta. Veikon elämä on hajalla, hän on pahuuden oravanpyörässä. (5P18L)

Tekstissä ei ole merkkejä siitä, että tällaisen tulkinnan Veikon tulevaisuudesta voisi tehdä. Tulkinta tehdään jonkinlaisen oletuksen mukaan "näin tässä tulee käymään". Tulkitsija on rakentanut tekstile lopun, jota siinä ei ole. Erityisen mielenkiintoista lopun rakentaminen on juuri siksi, että monet tulkitsijoista ovat maininneet tekstin päättyvän ikään kuin kesken. Yksi ratkaisu korjata tilanne on siis rakentaa tekstile uusi loppu. Lopun puuttuminen on saattanut häiritä tätä kirjoittajaa.

Tulkinnat, joita ei ole perusteltu muistuttavat tässä aineistossa tulkintoja, joiden perustelut ovat tekstin ulkopuolelta. Perustelemattomissa tulkinnoissa väitteitä ikään kuin implisiittisesti perustellaan kokemamme maailman sääntöjen avulla.

Tekstiinkin liittyviä asioita saatetaan jättää perustelematta. Tämä on kuitenkin harvinaisempaa, useimmiten tulkinnoissa on ainakin jonkinlainen viittaus tekstiin.

Koiran taposta ja vanhan naisen mukiloimisesta alkavat ongelmat, jota *kaikesta päätellen* eivät ole Veikon ensimmäiset, eivätkä viimeiset. (5P11M, oma kursivointi)

Kirjoittaja ei siis tekstistä kerro, minkä pohjalta hän päättelee, että Veikko on jo aiemmin ollut vaikeuksissa (rehtorin ja poliisien käytös yms.), mutta hän vihjaa, että jostain voi näin päätellä. Perustelut jäävät siis tuomatta esiin, mutta niiden olemassaoloon viitataan. Tulkitsija antaa merkin siitä, että hänen tulkintansa on perusteltu.

## 5.5 NOVELLIN RAKENTEEN SELVITTELY

Rakenteen selvittelyssä tulkinnat eroavat toisistaan. 5M-ryhmässä vain yksi tulkitsija on lähtenyt selvittämään sitä, miten teksti rakentuu ja minkälaisia merkityksiä rakenteella on tekstin tulkinnalle. 2M-ryhmässä kahta lukuunottamatta kaikki tulkitsijat tarttuvat myös tekstin rakenteeseen ja pohtivat, miten se vaikuttaa tekstin tulkintaan. Joitain yksittäisiä huomioita tekstin rakenteesta on kuitenkin myös 5M-ryhmässä. Seuraava tulkitsija ei näe mitään loogisuutta tekstin eri tapahtumien välillä:

Koko novellin henki on jotenkin epämääräinen. Tapahtumilla ei tunnu olevan minkäänlaisia järjellisiä selityksiä, ja absurdius paistaa selkeänä läpi. (5P8M)

Edellisenkaltainen tulkinta tekstistä jää kuitenkin viidennen kurssin aineistossa ainoaksi, muut tulkitsijat eivät pidä tekstiä ainakaan rakenteensa takia absurdina. Vähäinen paneutuminen johtunee siitä, että novellin kerronta tuntuu etenevän varsin loogisesti. Tekstin rakenne olisi varmasti saanut enemmän huomiota, jos se olisi kirjoittajien mielestä rakentunut kummallisesti eli jos tekstin aukaiseminen olisi rakenteensa puolesta vaatinut enemmän vaivaa. Tekstin rakenteeseen liittyvät huomiot on 5-ryhmän tulkinnoissa luettava ikään kuin rivien välistä. Useimmiten nämä huomiot koskevat sitä, missä järjestyksessä tapahtumat on kuvattu. Novellin aika etenee varsin lineaarisesti: “ Aluksi poika - -“ (5P2M)

2M-ryhmän tulkinnoissa tekstin rakenteelle annettiin varsin suuri merkitys. Sitä

analysoitiin ja sen katsottiin myös omalta osaltansa vaikuttavan siihen, millaisen tulkinnan tekstistä voi tehdä. Rakennetta selvitellessään toisen kurssin tulkitsijat osoittivat hallitsevansa myös kirjallisuusteoriaa: "Tapahtumasarja kestää yhden päivän ajan, eikä novellissa ole takaumia." (2T7M) Tulkitsija ei ole ottanut novellin kronologista tapahtumajärjestystä itsestäänselvytenä kuten 5M-tulkitsijat tekivät, vaan on muistanut mainita sen tulkinnassaan.

Yksi 2M-tulkitsijoista pohtii kertojan lisäksi myös tekstin aukkoja, jotka tulkitsija mieltää ongelmallisiksi:

Kaikkietävällä tavalla kertoja kertoo tapahtumia, mutta jättää paljon aukkoja, vähän liikaakin kenties, tosin novellista löytyy myös helposti viitteitä johonkin, mutta se että mihin, jää hieman epäselväksi. (2T4M)

Myöhemmin tekstissään sama kirjoittaja jatkaa:

Yleisesti novelli jättää liikaa aukkoja. Sen pitäisi sulkea vaihtoehtoja pois jollain tavalla, jotta siitä tulisi helposti ymmärrettävämpi. (2T4M)

Tulkitsijan mielestä hänen tekstin rakenteessa havaitsemansa lukuisat aukot vaikeuttavat tekstin hahmottumista kokonaisuudeksi. Kirjoittaja ei kuitenkaan kritisoi aukkojen olemassaoloa ylipäänsä, vaan sitä, että niitä on "liikaa". Tästä voisi päätellä, että kirjoittaja hyväksyy tekstin aukot kaunokirjalliselle tekstille ominaisena piirteenä. Tulkitsija osoittaa olevansa tietoinen siitä, että lukijan tehtävänä on tekstissä esiintyvien aukkojen täyttäminen.

2L-ryhmän tulkitsijat tarttuvat seikkaan, johon muissa ryhmissä kukaan tulkitsijoista ei ole puuttunut. He ovat huomanneet, että tekstin aika ei etene täysin suoraviivaisesti:

Novellissa ei kerrota tapahtuvatko tapahtumat samana päivänä vai eri päivinä. Koiran tapon jälkeen tulee rakenteessa hyppäys ja novellissa ei kerrota minä päivänä seuraavat tapahtumat tapahtuvat. (2TL)

Muiden ryhmien tulkinnoissa on pidetty itsestäänselvytenä, että tapahtumat seuraavat toisiaan ja kaikki tapahtuu yhden päivän sisällä.

## 5.6 NOVELLIN REFEROINTI JA JUONENKUVAUS

Yleisimmin tulkitsijat referoivat tekstiä käyttäen omia sanojaan. Välillä referoinnin tukena on lainauksia suoraan novellista. Lainaukset tukevat sitä, mitä referoivassa tekstissä on juuri sanottu.

Eräänä päivänä Veikon paatuneet ajatukset pääsivät valloilleen ja tuloksena oli ikäviä tapahtumasarjoja. Veikko tappoi erään vanhuksen koiran brutaalisti aivan omistajan silmien alla. ”Poika otti hihnan, nosti pennun ilmaan ja iski sen pyöräyttäen vanhan naisen selkään. Nainen kaatui portaille. Poika heilautti koiraa uudelleen ja löi sen vasten kivistä porrasta. Nainen valitti.” (5P9L)

Tulkitsija referoi sen, mitä tekstissä on tapahtunut, ”poika tappoi koiran“. Referointi todistetaan paikkansapitäväksi tekstilainauksen avulla.

Tulkittavaa novellia on referoitu aineiston jokaisessa tekstissä on ja suurimmassa osassa on kuvattu novellin koko juoni. Referaatin tai juonenkuvauksen avulla on pyritty hahmottamaan sitä, mitä novellissa tapahtuu. Osa teksteistä jääkin pelkästään referaatiksi. Kaikissa 2M-ryhmän teksteissä on kuitenkin (muutamaa poikkeusta lukuunottamatta) pyritty löytämään referoiduille kohdille tai koko tekstin juonelle merkitys.

Kirjoittajat ovat merkinneet tekstiin selkeästi ne kohdat, joissa he referoivat tekstiä tai kertovat jotain sen juonesta: ”Lyhyesti novellin juoni menee näin - -“. Referaatti tai juonenkuvaus on aina selkeästi erotettu muusta tekstistä:

*Novellissa kerrotaan* kuinka poika aluksi vain kiusasi koiraa astumalla sen hännän sekä tassujen päälle, mutta kun hän näki vanhan naisen joka oli koiran omistaja sai poika raivoa ja tappoi koiran. (5P16M, kursivointi oma)

Referointi ei kuitenkaan aina jää pelkästään sen kertomiseen, mitä novellissa on tapahtunut, vaan välillä kerrotaan myös siitä, mitä novellissa ei ole tapahtunut. Kirjoittaja ikään kuin referoi sitä, mitä tekstissä ei ole.

Tarinassa ei kerrota miksi poika tappoi mäyräkoiran - - (5P16M)

Kronologisesti tekstiä referoineet kirjoittajat ovat pystyneet luomaan jäsentyneemmän

tekstin ja he ovat myös tarkemmin tulkinneet tekstin eri puolia. Referointi on siis toiminut tekstin rakentamisen apuvälineenä. Mahdolliset omat tulkinnat on sijoitettu referoivan aineksen joukkoon.

Osa teksteistä perustuu pelkän referoinnin varaan, varsinaista tulkintaa näissä ei juurikaan ole. Selityksenä tähän voisi olla Leena Kirstinän mukaan se, että “ - tulkintaa ja referaattia on vaikea erottaa toisistaan, sillä tekstin erittelyvaiheeseen kuuluu tekstin selostusta ja kuvailua, parafrasia.”<sup>155</sup> Tulkitsijat saattavat luulla toimineensa tehtävänannon mukaisesti, koska eivät ole osanneet erottaa referaattia ja tulkintaa. Tämä selittäisi myös kaikki ne miellekartat, joissa on eritelty pelkkä juoni; tulkitsijat eivät ole huomanneet jättäneensä jotain olennaista tekemättä. Tämä johtaa, jälleen kerran, aieminkin pohtimani perustavanlaatuisen ongelman jäljille: oppilaat eivät tiedä, mitä tulkitessa pitäisi tehdä. Tarkemmin sanottuna oppilailla on tietty käsitys tulkinnasta, jonka mukaan he tekevät tulkintansa. Tämä käsitys ei ole välttämättä yhteneväinen koulun tulkintakäsityksen kanssa. Konstruktivistiseen terminologiaa turvautuen, tulkitsijoiden tietorakenteissa on jälki siitä, mitä tulkinta heille on. Jos oppilaita pyydetään tulkitsemaan tekstiä, he alkavat vaistomaisesti toimia sen skeeman mukaan, joka kertoo heille, mitä tulkinta on. Ratkaisuna tämän välttämiseen saattaisi olla se, että tehtävänannoissa ei olisi välttämättä edes mainittu sanaa tulkinta. Analyysi-sanana toistuminen etenkin viidennen kurssin tulkintojen kohdalla johtaisi myös päätelmiä siihen suuntaan, että oppilaat ovat käyttäneet tulkitessaan totuttuja tietorakenteita, eivätkä he siten ole pystyneet ennakkoluulottomasti rakentamaan uutta tietoa esimerkiksi miellekartan avulla.

Tulkitsijat käyttävät referaattia ja juonenkuvausta myös muihin tarkoituksiin kuin oman tekstinsä rakentamisen ja jäsentämisen apuvälineenä. Referointia ja juonenkuvausta kommentoidaan ja sen avulla tuodaan omia mielipiteitä julki:

Edellä mainittu poika turhautuu kuitenkin syntyneen tilanteen myötä niin, että tapaa koiransa ja kurittaa vanhaa, iäkäästä naista. *Mielestäni ihmisen neuvominen eteenpäin on aina järkevää - tilanteessa kuin tilanteessa, minkä vuoksi en voi yksinkertaisesti hyväksyä pojan eläinrääkkäystä ja naisen mukilointia.* (oma kursivointi, 5P21M)

---

<sup>155</sup>Kirstinä 1987, 46.

Aineet, joissa referaattia kommentoidaan omien mielipiteiden avulla rakentuvat usein tällaisen vuoropuhelun varaan. Kirjallisuusaineissa omat mielipiteet ja novellireferaatti vuorottelevat, novelli toimii siten ikään kuin pohjana omien mielipiteiden ja ajatusten esittämiseksi. Kuten edellä on mainittu, viidennen kurssin tekstit olivat yhteiskunnallisesti pohdiskeluvia.

Novellin referaattia osa tulkitsijoista käyttää samaan tapaan kuin ns. asiatekstejä aineistopohjaisia tekstejä kirjoittaessa. Tulkitsijat tarkastelevat tekstiä samaan tapaan kuin mitä tahansa muuta tekstiä, pohtivat sen kuvaamia asioita, totuudenmukaisuutta ja esittävät omia mielipiteitänsä tekstin avulla. Novellia kohtaan esitetään myös lähdekritiikkiä, joka olisikin varsin perusteltua, jos kyseessä olisi jokin muu kuin kaunokirjallinen teksti.

Referaatti ja juonenkuvaus on sijoitettu tekstiin tyypillisimmin kahdella seuraavalla tavalla. Ensimmäinen tapa on aloittaa koko teksti referoivalla osuudella. Tällöin referaatti johdattaa lukijan tekstin maailmaan, Tekstin juoneen ei enää kokonaisuutena tämän jälkeen viitata. Esimerkkitapauksessa novellitulkinta alkaa seuraavasti:

Esa Sariolan novelli *Koira* kertoo nuoresta pojasta, joka sekataravakaupan edessä tappoi pienen mäyräkoiran pennun. Tästä alkoi pojan päivän mittainen tapahtumakierre, joka lopulta päättyi poliisiasemalle. (2T1M)

Novellin ensimmäinen kappale tiivistää sen, mikä tulkitsijan mielestä on novellin tapahtumissa olennaista. Tämän jälkeen aletaan varsinaisesti tulkita novellia.

Toinen tapa käyttää referaattia on rakentaa koko teksti referoivan osuuden varaan. Teksti tulkitaan novellin kerronnan mukaan lineaarisesti edeten ja tarkasti novellia eritellen. Novellia referoidaan siten osissa, ja sen jälkeen kutakin referoitua osaa tarkastellaan ja tulkitaan. Esimerkki tällaisesta osan referoinnista ja sen pohtimisesta seuraavassa:

Poliisilaitoksella vanha nainen tunnistaa Veikon syylliseksi, ja Veikolta



kysyttiin asiaa, mutta hän ei vastannut. Hänet vietiin putkaan, jossa kaksi poliisia pahoinpitelivät häntä, toinen piti kiinni ja toinen löi. "Perkeleen perkeleen roisto. Näistä kun sais tapporahan", toinen poliiseista sanoo. Tuntuu siltä, että poliisien toiminta Veikkoa kohtaan on kuin olisi pahoinpideltyt ja tappanut ihmisen. Myös poliisin väkivallan käyttö hämmentää. (2T4M)

Tekstikatkelmassa käytetty imperfekti viittaa siihen, että tekstiä tarkastellaan kuin se olisi osa todellisuutta. Teksti on siten naturalisoitu.<sup>156</sup>

## 5.7 LUOVA TULKINTA

Kuten aiemmin on todettu<sup>157</sup>, hyvä tulkinta vaatii tekijältään luovuutta. Luova tulkinta paljastaa tekstistä jotain uutta, sellaista mitä tekstistä ei välttämättä heti ensilukemalta pysty havaitsemaan. Luova tulkinta rakentaa uusia ja ennakkoluulottomia yhteyksiä tekstin eri elementtien välille. Tulkitsemisen yhteydessä luovuudella on rajansa; jotta onnistunut ja luova tulkinta yhdistyisivät samassa tekstissä, väittämät on muistettava perustella. Tekstiä tulkitessa on oltava luova tekstin ehdoilla. Vaikka aineiston teksteissä oli uutta luovia ja erilaisia tulkintoja, niiden merkitys vähenee, kun kiinnittää huomiota taulukon "perustelut tekstistä" sarakkeeseen. Useimmiten juuri luovaa tulkintaa tapailevat tekstit, etenkin ryhmässä 5M, olivat jättäneet varsinaisen pohjatekstin, novellin, ikään kuin lapsipuolen asemaan ja ryhtyneet tulkitsemaan kaikkea muuta.

Uutta luovia tulkintoja on aineistossa 13 kappaletta, seitsemän niistä on toisen kurssin oppilaiden ja kuusi viidennen kurssin oppilaiden tekemiä. Viidennen kurssin uutta luovista tulkinnoista viisi on kirjallisuusaineissa, joiden tulkintoja ei ole lainkaan perusteltu tekstin avulla. Näissä tapauksissa on kyse pelkästään ohitulkinnasta. Kaikki toisen kurssin luovat tulkinnat ja kaksi viidennen kurssin tulkintaa ovat aineissa, joissa päätelmiä on perusteltu tekstin avulla.

Uutta luovia tulkintoja tehneet kirjoittajat ovat saaneet aikaiseksi myös pidempiä

---

<sup>156</sup> Kirstinä 1993, 117

tekstejä, oli kyse sitten ohitulkinnasta tai tekstiin tarkasti pitäytyvästä tulkinnasta. Ilmeisesti tulkinnassa vauhtiin pääseminen on saanut ajatukset rönsyilemään ja siten myös itse tekstin pidemmäksi.

Viidennen kurssin tulkitsijat ovat tehneet uudenlaisia yhteyksiä luovia tulkintoja. Ryhmän tulkinnat eivät muistuta toisiaan. Tulkinnoissa on tarkasteltu asioita, joihin muiden ryhmien tulkitsijat eivät ole kiinnittäneet huomiota:

Vielä kun leveäleukainen vanha nainen käy häneen käsiksi, veikon vihat purkautuvat. Vanha nainen muuttuu pojan mielessä hänen isäkseen ja poika maksaa takaisin huitomalla häntä koiralla ja samalla tappamalla koiran. (5P18L)

Tulkitsija on siis tulkinnut naisen leveän leuan viitteeksi maskuliinisuudet ja siten pojan reaktio saa oikeutuksensa, kun tämä ajattelee kostavansa isälleen.

Poliisien pahoinpitely on tulkittu lähes aina todelliseksi, reaalisesti pahoinpitelyksi. 5L-ryhmässä pahoinpitely on saanut uudenlaisen tulkinnan:

- - hakkaaminen kuvastaa Veikon pään sisällä tapahtuvaa antautumista ja henkistä hajoamista. Hän huomaa, että edes poliisit eivät puutu häneen kohdistuvaan pahoinpitelyyn - -. (5P20L)

Pahoinpitely on herättänyt tulkitsijoissa erilaisia ajatuksia, mutta tämänkaltaiseen tulkintaan muut eivät ole päätyneet. Tekstikään ei anna viitteitä tämänkaltaisen tulkinnan oikeellisuudesta. Tässä tapauksessa luova tulkinta ei ole rakentunut tekstin varaan, joten kyse on ohitulkinnasta.

2L -ryhmän tulkitsijat eivät ole tehneet samankaltaisia luovia tulkintoja kuin esimerkiksi 5L-ryhmän tulkitsijat. Teksteissä on huomioitu novellin pienetkin yksityiskohdat. Tulkitsevat tekstit rakentuvat säännönmukaisesti, mutta niissä ei ole tehty päätelmiä yksityiskohdista laajempiin kokemuksiin tai pohdittu yksityiskohdan tulkinnan merkitystä koko tekstin tulkinnalle. Varsinaisia luovia tulkintoja tässä ryhmässä ei juurikaan ole.

---

<sup>157</sup> luvussa 1.4

Tulkitsija jatkaa selvittämällä, miten Veikkoa kohdellaan kuin koiraa. Tämän tulkinnat tekijä tulee analyysissään lopulta siihen tulokseen, että novellin nimi ei viittaa pelkästään novellissa olevaan oikeaan koiraan vaan myös Veikkoon. Toisen kurssin kirjoittajista monet ovat päätyneet tähän samaan lopputulokseen.

Veikon ja tämän isän huono suhde oli pohdituttanut tulkitsijoita. Yksi kirjoittajista oli tulkinnut tilanteen seuraavanlaisesti:

Isä joi maitoa, koska oli ollut ryypäämässä, mutta oli selvin päin. Isä oli raapiva kissa, koska vain kissat juovat maitoa. Kissat eivät pitäneet koirista. Harvoin kissat kaatoivat tuoleja, jospa hän oli sittenkin ihminen. (2T6M)

Kirjoittaja on tulkinnut Veikon novellin koiraksi, isä puolestaan on kissa, koska ei pidä Veikosta. Kissat ja koirathan eivät tule toimeen keskenään.

## 5.8 OLENNAINEN ASIoidEN ARVIOINTI

Lineaaristen muistiinpanojen ongelma näyttää olevan siinä, että olennaisuuksia ei ole erotettu epäolennaisuuksista. Valmiissa kirjallisuusaineessa asiat on esitetty tasa-arvoisina, niiden painoarvoa huomioimatta. Olennaiset, tekstin koherenssiin liittyvät asiat on voitu jättää kokonaan huomioimatta. Tekstiä varten joudutaan tietysti valikoimaan, mutta valikointi ei ole täysin relevanttia. Jos novellin kannalta olennaisia asioita ei ole arvioitu, tulkitseva teksti jää sekavaksi. Tämän vuoksi olennaisuuksiin arvioiminen on yksi onnistuneen tulkinnan perusedellytyksistä. Miellekartan pohjalta kirjoittaneet ovat osanneet paremmin erottaa olennaiset asiat epäolennaisista kuin lineaaristen muistiinpanojen pohjalta kirjoittaneet.

Novellin olennaisiksi asioiksi hahmottuvat koiran kuolema, Veikon kotiolot sekä poliisiaseman tapahtumat. Nämä asiat vaikuttavat siihen, millaiseksi novelli muotoutuu. Lähes kaikki kirjoittajista ovat tarkastelleet näitä asioita. Olennaiset asiat nousevat merkityksellisiksi myös aineiston kirjallisuusaineiden valossa. Osa tulkitsijoista tietää, että kaikki novellissa kerrotut asiat eivät ole sen kannalta yhtä olennaisia. He ovat myös

saattaneet mainita tämän asian referoinnissaan, esimerkiksi. ”Ei mitenkään oleellinen asia.” Tulkintojen kannalta ongelmallista on kuitenkin se, että kaikissa aineissa olennaisuuksia ei ole osattu erottaa epäolennaisuuksista. Kirjallisuusaineessa on esitetty yhtä olennaisina asioina edellä mainittujen lisäksi muita tekstin kohtia.

Kukaan tulkitsijoista ei ole pohtinut sitä, miksi novellin kertoja ei kerro Veikon nimeä ennen kuin vasta äidin kutsuttua poikaa nimeltä. Tällä on kuitenkin merkitystä siinä, millainen kuva Veikosta novellissa muodostuu. Yksi tulkitsijoista on kuitenkin pohtinut sitä, kuinka Veikon rooli muuttuu novellin edetessä:

Tarinan pahan rooli vaihtuu loppukohtauksessa, kun poliisit hakkaavat Veikko mielinmäärin poliisilaitoksella. Näin Veikko, joka oli tappanut koiran kylmäverisesti, saadaan näyttämään haavoittuvaiselta ja surkealta. (5P17M)

Yksi tulkitsijoista on tarttunut nimiasiaan, hän väittää (virheellisesti), että novellin poikaa ei missään vaiheessa nimetä.

Novellin väkivaltaa on pidetty merkityksellisenä koko novellille. Väkivallan kierteestä on haettu myös novellin sanomaa:

Jo O-sensei Morihei Ueshiba (aikidon kehittäjä) sen aikoinaan tiesi ja niinhän asia myös on: Väkivalta ei synnytä kuin lisää väkivaltaa. Eikä asia nähtävästi ole epäselvä myöskään Esa Sariolalle.

Osa tulkinnoista muistuttavat enemmän arvostelua kuin tulkintaa. Arvostelut ovat useimmiten enemmän provosoivia kuin perusteltuja ja harkittuja.

Esa Sariolan kirjoittama novelli Koira vaikuttaa ensilukemalta kohtuullisen luokattomalta tarinalta, joka on jostain kumman syystä päätetty julkaista. Kun tarinan lukee toistamiseen jossain rauhallisessa paikassa, herättää se jopa jotain muitakin tunteita kuin inhoa. (5P10L)

Kirjoittajilta on jäänyt huomaamatta, että heidän pitäisi tehdä tulkinta, eikä niinkään arvostelu.

Tekstille yritetään etsiä tehtävää ja sanottavaa, sen puuttumista pidetään turhauttavana. Olennaisena suhteessa tekstiin pidetään siis asioita, joiden avulla teksti voi saada

merkitystä. Varsinaista eri asioiden välistä arviointia tekstissä ei ole. Jonkinlaisen valikoinnin tulosta on kuitenkin se, että kaikkia tekstissä tapahtuneita ja mainittuja asioita ei ole tulkitsevaan tuotokseen enää tuotu. Tulkitsija ei siis ole pitänyt niitä tekstin kannalta olennaisina. Olennaisten asioiden löytäminen tässä aineistossa on siis lähinnä sen havaitsemista, minkä asioiden varaan teksti rakentuu. Olennaisista asioista on kuitenkin helposti saatettu lähteä harhapoluille, esimerkiksi pohtimaan novellin ”todenmukaisuutta”

## 5.9 TULKITSIJAN KIRJALLISUUSTIETO

2L- sekä 5L-ryhmät kutsuvat Koirasta novelliksi, kuten miellekarttaryhmätkin. Tekstiä kuitenkin käsitellään viidennen kurssin ryhmissä kuin dokumenttia. Heille ei ole selvillä, kuinka novellia tulisi tarkastella. Muihin kaunokirjallisiin teoksiin novellia ei yhdessäkään tekstissä verrata. Novellin nimeä pohtiessaan yksi 2L-ryhmän tulkitsijoista tarkastelee novellin nimeä kaunokirjallisen teoksen yhteydessä.

Esa Sariolan Koira-novellin nimestä tulee aluksi ainakin allekirjoittaneelle korviin negatiivinen kaiku. Tämä saattaa juontaa juurensa ala-asteen kolmannelle luokalle, jolla - - [oppilaan nimi] joutui lukemaan kirjan ”Puhuva koira“. Se oli aika huono. (2P4L)

Novellin nimi tuo tulkitsijan mieleen hänen aiemmin lukemansa kirjan. Voikin ajatella, että yksi kaunokirjallinen teos tuo mieleen toisen. ”Puhuva koira“ ja ”Koira“ mielletään siten kumpikin kirjallisuudeksi.

2M- ja 5M-ryhmän tulkinnat eroavat toisistaan selkeästi siinä, miten ne tarkastelevat novellia. Toisen kurssin kirjallisuusaineista hahmottuu heti, että niissä tarkastellaan kaunokirjallista tekstiä. Tulkitsijat tarkastelevat tekstin kertojaa ja tekstin rakennetta. Lukijalle hahmottuu kuva, että tekstin rakenteella on merkitystä siksi, että kyseessä on kaunokirjallinen teksti. Kirjoittajat ovat huomanneet myös kielen merkityksen.

Ja kaikki nämä tunteita kuohauttavat tapahtumat selostetaan tavalla, joka kylmässä asiallisuudessaan ja välinpitämättömyydessään toi mieleeni elävästi uutistenlukijan. Kertoja pidättäytyy kertomaan vain

eksaktit tapahtumat tuomatta omia tunteitaan ilmi. Hän ei myöskään käytä aika tarinan henkilöiden (Veikko, Veikon isä, rehtori, koiran omistaja, poliisit) ajatusmaailman kuvaamiseen mikä luo kuvaa hivenen häivytyetystä kertojasta. Kuitenkin lauseet kuten "Rehtori yritti kaapata hänet mutta ei viitsinyt lähteä perään." Antavat ymmärtää kertojan olevan kaikkietävä. Yhtä kaikki on hän tarinan tapahtumien ulkopuolella. (2P1M)

Tulkitsija on analysoinut kertojaa ja samalla osoittanut tietävänsä, miten eri tavoin kertoja voi samassakin tekstissä toimia. Samaan tapaan kertojan toimintaa erittelee myös seuraava tulkitsija:

- - välillä kerrotaan tapahtumia kaikkietävästi ja välillä tulevat vuoropuhelut antavat uusia "sykähdyksiä" lukijalle. Kertoja itse ei ole novellin kanssa missään tekemisissä, ja hän kertoo asioista lähinnä Veikon näkökulmasta. (2P8M)

Novellista kirjoitetaan oman lajityyppinsä edustajana, mutta lajityypille yleisiä piirteitä tulkinnoissa ei käydä läpi. Käsiteltävän novellin teemaa ja rakennetta ei verrata muihin lajityyppinsä edustajiin. Aineissa on kuitenkin mainintoja muustakin kirjallisuudesta kuin käsiteltävästä novellista:

Esa Sariolan novelli "Koira" on kaikin puolin hämmentävä lukukokemus. Oikeastaan näin on useimpien novellien kanssa - ne yrittävät saada lukijaa ajattelemaan ja havaitsemaan asioita. (5P8M)

Muihin kirjallisuudenlajeihin kuin novelleihin tulkittavaa novellia ei verrata, eikä perustella sitä, miksi käsillä oleva teksti on juuri novelli. 5M-ryhmänkin tulkitsijat kutsuvat tulkinnessaan pohjatekstiä novelliksi. Se, miten novellia käsitellään, muistuttaa kuitenkin enemmän dokumentaarisen, faktaan perustuvan tekstin käsittelytapoja.

Useat 5M-tulkitsijat ovat kuvanneet novellin tyyliä "asialliseksi".

Novelli on kirjoitettu kertovalla tyylillä, mutta ei mitenkään yksityis kohtaisesti. Jos tätä novellia pitäisi arvioida, niin minä pitäisin tätä hyvänä novellina. Mutta oikein hyvä novelli on minun mielestä semmoinen, jossa tekstiin on piilotettu mielenkiintoisia asioita, jos ne vain huomaa. Mutta tämä oli nyt tämmöinen novelli. (5P2M)

"Tämmöinen novelli" sisältää jo itsessään arvostelman. Kirjoittaja ei tunnu pitävän tulkitsemaansa novellia lajinsa parhaana edustajana. Samalla tulee näkyviin tulkitsijan

kirjallisuuskäsitys: hän pyrkii "löytämään" tekstissä olevia "piilotettuja asioita". Teksti ei ole onnistunut, jos tulkitsija ei kykene niitä löytämään, koska niitä ei hänen mielestään siinä ole.

Tästä novellista ei pysty miettimään mitään symbooleja, vaan tämä on ihan suora tarina. (5P2M)

Tulkitsijalle ei siis ilmeisesti ole tullut mieleen, että hän ei ole vain tästä tekstistä löytänyt niitä "tekstiin piilotettuja mielenkiintoisia asioita". Katkelmasta pystyy havaitsemaan myös kirjoittajan näkemyksen kirjallisuuden tulkinnasta: tekstiin on piilotettu jotain, mitä pitäisi pyrkiä etsimään.

2M-ryhmän tulkitsijat ovat analysoineet novellin kieltä melko tarkasti ja pohtineet sen merkitystä novellin merkityksen muotoutumiselle:

Novellista kieltä ei käytetä kikkailukeinona. Kieli on hyvin arkipäiväistä. Kielikuvia on tuskin yhtään. Vain virke: "Sokeripussi levisi valkeaksi viuhkaksi ajoradalle." Ei mitenkään oleellinen asia. Kun kieli on tällaista riisuttua, niin tarina tuntuu todellisemmalta ja karummalta. Koko teksti, myös pienet vuoropuhelupätkät, ovat kirjakieltä. (2T9M)

Kirjoittaja on lukenut tekstiä tarkasti, huomannut kielikuvan. Samalla hän todistaa tuntevansa kirjallisuudenkäsitteilyn termejä. Hän on ainoa kirjoittaja, joka on löytänyt tekstistä kielikuvan.

## **6 MUISTIINPANOISTA TEKSTEIKSI**

### **6.2 MUISTIINPANOJEN JA TEKSTIEN VASTAAVUUS**

Muistiinpanojen (etenkin miellekarttojen) ja valmiiden kirjallisuusaineiden vastaavuuden vertaaminen on varsin hankalaa. Tulkinta siitä, mitä muistiinpanoihin on merkitty voi muotoutua täysin erilaiseksi kuin mitä muistiinpanojen tekijä itse on ajatellut. Kaikki muistiinpanoissa hahmotellut ajatukset ja ajatuskulut eivät siten välttämättä ole ulkopuolisen hahmotettavissa. Jonkinlaisia johtopäätöksiä voi kuitenkin tehdä.

Muistiinpanoja ja valmiita tekstejä verratessa huomio kiinnittyy erityisesti siihen, että tekstejä on harvoin kirjoitettu muistiinpanoissa esiinnousseiden asioiden pohjalta. Oletettavasti kummankin ryhmän (lineaarinen ja miellekartta) tekstit olisivat olleet onnistuneempia, jos niissä olisi pitäyditty muistiinpanojen mukaisessa tulkinnassa. Tekstin ulkopuoliset perustelut ja kommentit ovat tulleet mieleen vasta kirjoitusvaiheessa tai ainakaan niitä ei ole merkitty muistiinpanoihin.

Viidennen kurssin miellekarttatekstit eivät muistuttaneet juuri lainkaan novellin pohjalta tehtyä miellekarttaa. Tällaisissa tapauksissa on vaikea tehdä minkäänlaista johtopäätöstä siitä, auttoiko miellekartta tulkinnassa vai ei. Hyvää tulkintaa ei voi aukotta osoittaa miellekartan ansioksi, jos miellekartalla ja tehdyllä tekstillä ei näytä olevan minkäänlaista yhteyttä. Toisaalta, aukottomasti ei voi todistaa sitäkään, ettei miellekartta olisi vaikuttanut tekstin onnistumiseen. Onhan voinut olla, että sen tekeminen on laittanut ajatukset liikkeelle, vaikka kaikkia kirjoitelmassa esiintulevia oivalluksia ei siinä näkyisikään.

Miellekartan käyttöohjeissa tulkitsijaa kehoitettiin kiinnittämään huomiota kertojaan. Jokaisessa toisen kurssin miellekartassa kertoja onkin mainittu. Kaikkiin aineisiin kertojan tarkastelu ei kuitenkaan ole siirtynyt. Ohjeiden merkitys (ja siten myös miellekartan) on ikään kuin hävinnyt muistiinpanojen tekemisen ja tekstin kirjoittamisen välillä. Useissa tapauksissa muutenkin on niin, että valikointia on selkeästi tapahtunut miellekartan tekemisen jälkeen tai tekstiin on kirjattu asioita, jotka eivät ole miellekartassa millään tavalla näkyvissä. Tekstin kieltä tulkitsijat eivät ole juurikaan osanneet analysoida, useimmiten sen tarkastelu on kuitattu toteamalla se "helposti ymmärrettäväksi".

Muistiinpanot eivät siis tunnu palvelevan kirjoittajia itse kirjoittamisprosessissa, vaan ne näyttävät olevan kirjoittajalle vain välttämätön paha, joka täytyy tehdä ennen kuin pääsee itse asiaan, kirjoittamiseen. Muistiinpanot ja valmis teksti näyttävät liittyvän varsin vähän toisiinsa. Etenkin lineaarisissa muistiinpanoissa on selkeitä merkkejä siitä, että tulkitsija ei ole tehnyt muistiinpanoja omaa kirjoittamistansa tukemaan. Niissä on



selkeitä huomautuksia ulkopuoliselle lukijalle.<sup>158</sup>

Novellista huolellisesti tehtyjen muistiinpanojen ja onnistuneen kirjallisuusaineen välinen suhde on selvä. Tässäkin tapauksessa ”hyvin suunniteltu on puoliksi tehty”. Aineistossa on kuitenkin kirjoitelmia, jotka ovat onnistuneita, vaikka muistiinpanot ovat hatarat. On kuitenkin painokkaasti todettava, että tarkkojen ja laajojen muistiinpanojen pohjalta on aina kirjoitettu onnistunut tulkinta.

### 6.3 MUISTIINPANOJEN VAIKUTUS TEKSTIIN

Lineaariset muistiinpanot ovat vaikuttaneet tekstin kirjoittamiseen siten, että tekstit on usein rakennettu muistiinpanoista näkyvään järjestykseen, muistiinpanot puolestaan noudattavat ohjepaperin järjestystä. L-ryhmien aineiden rakenne noudattaa käsittelyjärjestystä, joka on esitetty ohjepaperissa.

Miellekarttakin vaikuttaa kirjoitettavaan tekstiin. Tarkan miellekartan pohjalta on kirjoitettu pidempi teksti ja novellia on eritelty tarkemmin kuin suppeamman miellekartan pohjalta. Esimerkiksi 5M-ryhmän tulkitsijoista kaksi on saanut miellekarttatekniikasta enemmän irti kuin muut saman ryhmän tulkitsijat. He ovat linkittäneet sanoja toisiinsa ja yhdistäneet miellekartassansa tekstin eri kohdissa tapahtuneita asioita sekä omia huomioitansa toisiinsa. Heidänkin tekstinsä ovat keskimääräistä pidempiä.

Ehdottomasti suurin ryhmä miellekarttamuistiinpanoista ovat sellaisia, joissa on eritelty juonta sekä tehty muutamia omia johtopäätöksiä<sup>159</sup>. Näissä omat tulkinnat ovat kuitenkin useimmiten jääneet sekä miellekartassa että itse tekstissä perustelemattomiksi, ne ovat pelkästään epämääräisiä heittoja. Tällainen voi olla esimerkiksi tapahtuma-aika-sanasta linkitetty 1970-luku. Itse tekstissä muistiinpanojen tähän kohtaan viitataan seuraavasti: “ - - tapahtuma aikana novellissa on vuosi 1970”. Mitään perusteluja ei kuitenkaan anneta. Miellekartta ei ole auttanut perustelujen löytämisessä omalle

---

<sup>158</sup> tarkemmin tästä luvussa 5.3

<sup>159</sup> Tällaisia miellekarttoja on ¾ kaikista miellekarttoista.

väitteelle. Osa miellekartoista jäsenteli pelkästään juonta eikä miellekartan teko-ohjeita oltu seurattu. Valmiit kirjallisuusaineet eivät välttämättä kuitenkaan tämän takia olleet pelkästään epäonnistuneita. Muutamassa tapauksessa, kun juoni on eritelty miellekartan avulla hyvinkin seikkaperäisesti, myös teksti on johdonmukainen ja jäsennelty.

Miellekartan käyttämiseen tulkinnassa tehtiin ohjeet etupäässä siksi, että kartoista ei tulisi liian laajoja ja rönsyileviä. Yllättävää kuitenkin on, että aineiston miellekartoissa rönsyilyä ongelmallisemmaksi osoittautui se, että luovuus ja asioiden yhdistely jäi melko vähäiseksi. Kukaan ei ole pohtinut esimerkiksi koko novellikokoelman nimen (*Väärinkäsityksiä*) vaikutusta käsiteltävänä olevan novellin tulkintaan. Novellikokoelman nimen merkityksestä ei ollut ohjeissa erikseen mainittu. Sen sijaan novellin nimeä tulkitsijat ovat pohtineet, koska siitä on maininta myös ohjeissa.

Arvioidessani teoreettisesti miellekartatekniikan etuja tulkinnan apuvälineenä tulin siihen tulokseen, että ohitulkinnat saattavat vähentyä, koska perustelut jokaiseen väittämään on nähtävissä miellekartassa. Kirjoitelmien pohjalta voi todeta, että tämä väittämä osoittautui paikkansapitäväksi, vaikka koko aineistossa ohitulkintoja on varsin paljon. 2M-ryhmässä ohitulkintoja ei ollut lainkaan, kun taas 2L-ryhmässä niitä oli muutamia. Viidennen kurssin kohdalla tällaista eroa ei ollut havaittavissa, sekä 5M-että 5L-ryhmässä oli runsaasti ohitulkintoja. Tämän perusteella voisi väittää, että toisen kurssin ryhmien välisessä erossa on kyse pelkästään sattumasta, koska viides kurssi ei tue toisen kurssin tuotoksien pohjalta tehtyjä päätelmiä ohitulkinnan vähenemisestä. Väite siitä, että miellekartatekniikan avulla ohitulkinnat vähenevät, on kuitenkin perusteltavissa sillä, että toisen kurssin miellekartat noudattavat annettuja ohjeita tarkemmin kuin viidennen kurssin miellekartat. Tämän lisäksi 2M-ryhmän tekstit on kirjoitettu tarkemmin muistiinpanojen pohjalta kuin 5M-ryhmän kirjallisuusaineet.

Ohitulkintaan liittyy läheisesti tulkinnan perustelu tekstin ulkopuolisilla asioilla. 2M-ryhmän tulkintoja perusteltiin ainoastaan tekstin sisäisillä asioilla, tekstin ulkopuolelta perusteluja ei ollut otettu ollenkaan. Perustelut liittyivät selkeästi tekstiin. 2L-ryhmässä perusteluja oli otettu myös tekstin ulkopuolelta, ei tosin kuitenkaan niin paljon kuin viidennen kurssin tulkinnoissa. 2M-ryhmän tulkintojen kohdalla se, että

tulkinnat on perusteltu tekstin avulla, nousee entistä merkittävämmäksi siksi, että tässä ryhmässä ovat myös koko aineiston luovimmat tulkinnat. Päätelmänä voidaan esittää, että toisen kurssin tulkitsijat ovat selkeämmin tiedostaneet, mitä tulkitseminen on.

Miellekarttaan ja siihen, että väittämät ovat yhdellä vilkaisulla nähtävissä, liittyy myös se, että kartan tekijä tulee tietoisemmaksi omista ajatuksistaan. Miellekartta toimii siten välittävänä toimintona, jonka avulla tekstin eri yhteydet ovat hahmotettavissa. Toisen kurssin tulkinnoissa näin on käynyt. 2M-ryhmä on löytänyt tekstistä asioita, jotka liittyvät suurempiin kokonaisuuksiin, kertovat siitä, mistä tekstissä on oikeastaan kyse. 2M-ryhmä on löytänyt tällaiseksi asiaksi ajatuksen siitä, että tekstissä ei ole oikeastaan kyse koirasta, jonka tappamisella kertomus alkaa, vaan pojasta, jota kohdellaan kuin koiraa. Tällaiseen tulkintaan ei yksikään toinen ryhmä ole päätenyt.

2M-ryhmän tulkitsijat, joiden miellekartat ja tulkitsevat tekstit ovat paljon huoleellisempia kuin 5M-ryhmän tekstit, eivät ole sortuneet pelkästään tekstin referointiin, heillä on aina mukana myös tekstin. Viidennessä kurssissa sekä lineaarisen että miellekarttaryhmän tulkinnat ovat jääneet hapuileviksi, aivan kuin tulkitsijoille ei olisi ollut selvillä, mitä he ovat olleet tekemässä.

Viidennen kurssin miellekartan avulla tulkinneet eivät ole saaneet aikaiseksi sen parempia tulkintoja kuin lineaarisia muistiinpanoja tehneenkään. Kyse voi olla siitä, että tulkitsijat eivät ole noudattaneet annettuja ohjeita tai pelkästään siitä, että tulkitsijat eivät ole viitsineet tehdä muistiinpanoja kunnolla.

## **7 TULOKSIA**

### **7.1 AUTTAAKO MIELLEKARTTA TULKINNASSA?**

Aineiston suppeuden vuoksi on mahdotonta sanoa, auttaako miellekartta saaman parempia tuloksia tulkinnassa kuin se, että miellekarttaa ei käytettäisi lainkaan. Parinkymmenen miellekarttatulkitsijan tuotoksista on hankala tehdä päätelmiä suuntaan

tai toiseen tai ainakin tulosten validiteettia voisi epäillä. Tämän tutkimuksen aineisto voi kuitenkin johtaa siihen päätelmään, että miellekartalla on mahdollisuutensa. Näyttäisi myös siltä, että asianmukaisesti käytettynä sen avulla saa parempia tuloksia kuin ilman sitä. Voidaan kuitenkin pohtia, mistä johtuu se, ettei miellekarttaa ole käytetty asiallisesti. Onko miellekartassa ominaisuuksia, jotka saavat osan tulkitsijoista alunperin vastahankaisiksi? Tämän tutkimuksen puitteissa ongelmaa ei kuitenkaan voi selvittää.

Muistiinpanojen tekemisessä pitäisi korostaa sitä, että niiden tehtävä on tukea kirjallisuusaineen kirjoittamista. Kokeilun perusteella voi todeta, että ongelmana oli seuraava: että ensin muistiinpanot tehtiin ja sen jälkeen kirjoitettiin tulkinta, niin ettei tekstistä tehdyillä muistiinpanoilla ja varsinaisella tulkitsevalla tekstillä ei ole mitään yhteistä. Osa lineaarisista muistiinpanoista vaikutti jopa siltä, että ne olivat jälkeensä kirjoitettu uudelleen puhtaaksi. Mistään luonnostelusta ei näiltä osin siis ollut kysymys. Tähän saattaa vaikuttaa se, että oppilaille oli kerrottu, että tutkija saa käsiinsä myös muistiinpanot. Voi siis puhua Hawthorne-ilmiöstä. Hawthornen tehtaassa tutkittavat työläiset tekivät työnsä tavallista tunnollisemmin, koska tiesivät olevansa osana tutkimusta.<sup>160</sup> Varsinaisista teksteistä tätä ei kuitenkaan voinut huomata, etenkin viidennen kurssin tekstit olivat osin keskeneräisiä. Tieto tutkimuksesta ei ollut vaikuttanut siihen, että tekstejä olisi pyritty viimeistelemään tavallista huolellisemmin.

Koko tutkimuksen hätkähdyttävien huomio oli se, kuinka paljon viidennen ja toisen kurssin tulkinnot erosivat toisistaan. Se, että aineisto on kerätty myöhään keväällä, on saattanut aiheuttaa aineiston varsin heikon tason. Tulkitsijoiden ajatukset ovat saattaneet olla jossain ihan muualla kuin varsinaisessa tehtävässä. Yksityiskohtaisen tarkastelun jälkeen viitoskurssin tulkinnoissa ei näy eroa siinä, millä tavalla tulkitsevaa tekstiä edeltävät muistiinpanot on tehty.

Tulkintoja on analysoitu katsomalla niistä aiemmin ylioppilasainekokoelmien esiinnostamia hyvän (kuten myös epäonnistuneen) tulkinnan piirteitä. Kaikki kurssin tekstit on taulukoitu tekijänsä mukaan. Taulukoihin on merkitty, esiintyykö tekstissä seuraavia ominaisuuksia: perusteluja tekstistä, rakenteen selvittelyä,

---

<sup>160</sup> Robbins 1990, 38

tekstin referointia, uutta luovaa tulkintaa, tekstin kannalta olennaisten asioiden arviointia, juonenkuvausta, tulkitsijan kirjallisuudentuntemusta sekä asioita analysoitavan novellin ulkopuolelta. Miellekarttaa apuna käyttäneet viidennen kurssin tulkinnot eivät osoittautuneet tässä millään tavalla lineaarisia muistiinpanoja käyttäneitä paremmiksi. Viidennen kurssin ryhmässä keskimääräisesti paremmat tulokset oli edellä mainitun taulukoinnin mukaan lineaariset muistiinpanot apunaan kirjoittaneilla

Toisen ja viidennen kurssin ryhmät osoittautuivat kokonaisuuksina jo varsin eritasoisiksi, esimerkiksi pelkästään lineaaristen ryhmien tuloksia tarkastelemalla. Oletin miellekartan auttavan hyvien tulkintojen löytämisessä ja niiden perustelemisessa. Viidennen kurssin aineistossa näin ei käynyt, ennakkoluulottomia tulkintoja ei juuri ollut ja usein perustelut väitteille ja tulkinnoille oli löydetty jostain ihan muualta kuin tekstistä. Toinen kurssi oli kokonaisuudessaan toisenlainen. Tulkinnot oli perusteltu tekstin avulla. Toisen kurssin miellekarttaryhmän kohdalla miellekartta oli tuottanut olettamani kaltaisia tuloksia, miellekarttatulkitsijat olivat löytäneet tekstiin näkökulman, jota ei muiden ryhmien tulkinnoissa ole lähestytty. Tällainen oli tulkinta siitä, että novellin koira symboloi novellin poikaa ja pohjimmiltaan novellin nimi viittaa novellin päähenkilöön.

2M-ryhmän tulkitsijoiden aineet olivat myös jäsentyneempiä kuin minkään muun ryhmän tuotokset. Selkeä ero oli huomattavissa myös, kun vertasi tekstiä 2L-ryhmän teksteihin. Viidennen kurssin tekstit olivat varsin huolimattomia, lieneekö syynä se, että tulkitsijoissa oli paljon poikia, joita tehtävä ei kiinnostanut. Tulkinnoista puuttui perusteluja ja ne olivat pelkkiä juonen referaatteja. Toisen kurssin tekstit olivat kauttaaltaan hyviä, etenkin miellekarttaryhmän tekstit.

Pohtiessani, miten miellekarttaa voisi käyttää, yritin ohjata auttaa myös tekstin olennaisten asioiden hahmottamisessa. Miellekarttaa ohjailaan hieman, jotta assosiaatioiden runsaus ei veisi tulkitsijaa vikaiteille. Tarkistaessaan, että mielteet ja assosiaatiot lähtevät alkuperäisistä avainsanoista, oppilas voi olla varma, että hänen tulkintansa on vähintäänkin korrekti.

Tulkinnan yleispätevyyden ajatuksen muistaminen on tärkeää. Kirjallisuuden tulkinnan

opettaminen ei voi jatkossakaan olla pelkkä miellekarttatekniikan esittelytuokio. Erityisen tärkeää on opettaa, mitä tulkitseminen tarkoittaa. Vaikka tulkinta itse ei miellekarttatekniikkaa käytettäessä suoranaisesti vaadi kirjallisuustieteellisten termien osaamista, niiden osaamisesta on hyötyä. Joidenkin käsitteiden hallinta on tulkinnan onnistumisen kannalta kuitenkin välttämätöntä, oppilaan on ymmärrettävä esimerkiksi kirjailijan ja kertojan ero.

Siihen, että toisen kurssin tulkitsevat tekstit osoittautuivat kauttaaltaan relevantimmiksi kuin viidennen kurssin tulkinnat, vaikuttanee myös tutkimuksen ajankohtana kurssilla opetetut asiat. Toisen kurssin aikana oli käsitelty novellia, tulkitsemista ja perustelemista. Toisen kurssin tulkitsijoilla tutkimukseen liittyvät asiat olivat paremmin muistissa kuin viidennen kurssin opiskelijoilla.

## 7.2 MILLOIN MIELLEKARTTAA KANNATTAÄ KÄYTTÄÄ?

Kouluihin miellekarttatekniikan käyttäminen sopii, ainakin vaihtoehtoisena tekstinavaamistapana. Siinä on monia hyviä puolia. Miellekarttojen tekeminen ei vie kohtuuttomasti aikaa, niiden pohjalta voidaan sekä keskustella että kirjoittaa. Miellekarttatyöskentely sopii kaikille. Siinä ei ole siis kyse esim. siitä, että toiset hahmottavat visuaalisesti, toiset eivät. Itse asiassa Tony Buzan on sitä mieltä, että karttatekniikka on aivoille ominainen tapa toimia. Buzan puhuukin säteilevästä ajattelusta (radiant thinking). Ajattelu lähtee hänen mukaansa yhdestä keskipisteestä eri suuntiin. Miellekarttatekniikka pyrkiikin jäljittelemään juuri tätä mallia.<sup>161</sup> Miellekarttatekniikan pitäisi siis olla paras ajattelun jäsentämismenetelmä.

---

<sup>161</sup> Buzan & Buzan 1996, 57

Lineaariin muistiinpanoihin verrattuna miellekarttatekniikalla on Tony Buzanin mielestä ainakin yksi ylivoimainen puoli. Hänen mukaansa aivot väsyvät ja tylsistyvät lineaarisia muistiinpanoja tehdessä ja lukiessa. Lineaariset muistiinpanot etenevät liian tasapaksusti ja pääkohdat ovat vaikeasti löydettävissä. Samaan kokonaisuuteen liittyvät asiat saattavat myös jäädä hajalleen, koska ne tulevat mieleen eri aikoina, eikä aikaisempien ajatusten lähelle enää mahdu uutta tekstiä. Miellekarttatekniikkaa käytettäessä aivot pysyvät hereillä, koska tekniikka tarjoaa jatkuvasti ärsykeitä.<sup>162</sup> Tämän vuoksi onkin todennäköistä, että tulkinnassa päästään parempiin tuloksiin tämän tekniikan avulla kuin muiden.

Miellekartan käytön selkeänä rasitteena on se, että sitä on käytetty koulumaailmassa hyvin paljon. Oppilaat saattavat olla kyllästyneitä koko metodiin. Toisaalta se voidaan kokea myös niin tutuksi, että käyttöä ei kannattaisi harjoitella. Tämän tutkimuksen perusteella tekstimiellekartan tekemistä kannattaisi kuitenkin harjoitella yhdessä. Oppilaille olisi tärkeää korostaa sitä, että tulkinnassa ei ole kyse pelkästään tekstin erittelystä, joten miellekartassakin pitäisi pyrkiä löytämään eri asioiden välisiä yhteyksiä. Toisaalta, vaikka muistiinpanot olisivat kuinka hyvät tahansa, niistä ei ole mitään hyötyä, ellei tulkintaa kuitenkaan tehdä muistiinpanojen pohjalta. Aineiston tulkitsijat eivät olleet ymmärtäneet muistiinpanojen merkitystä kirjoittamiselleen. Tulkinta ja tekstistä tehdyt muistiinpanot ovat siten aivan kuin eri maailmoista. Olisikin tärkeää saada oppilas ymmärtämään tehtyjen muistiinpanojen merkitys tekstin suunnittelussa. Yhteys olisi siis tuotava näkyviin, jotta tulkitsevan tekstin tuottaminen ja pohjatekstistä tehdyt muistiinpanot eivät jäisi erillisiksi suorituksiksi.

Tekniikan opettamisen kannalta olisikin suotavaa, että välillä miellekarttoja tehtäisiin pelkästään niiden itsensä vuoksi, ilman että kartan pohjalta kirjoitettaisiin. Tällaisessa tapauksessa miellekarttojen pohjalta voidaan keskustella, jotta oppilaat pääsevät kertomaan ajatuksistaan muille. Miellekarttoja voi tehdä myös ryhmissä. Yhteiset miellekartat, kuten myös keskustelut, auttavat oppilaita ymmärtämään, että samasta asiasta voidaan tehdä monenlaisia tulkintoja. Tulkinnat voisivat rikastua tästä entisestään. Erilaisten tulkintojen huomaaminen auttaa ymmärtämään, että hyvät

---

<sup>162</sup> Buzan & Buzan 1996, 46

tulkinnat voivat olla monenlaisia.

Kun miellekarttatekniikan käyttö on opittu, se on varsin tehokas ja jopa nopea tapa, jota voi varsin hyvin käyttää muuhunkin kuin tekstin tulkintaan. Tekniikka opettaa nimittäin kriittisyyttä. Koska sen avulla teksteistä saadaan esiin lukuisia erilaisia asioita, oppilas oppii valikoimaan ja punnitsemaan eri seikkojen painoarvoa. Heikoille tai vastahakoisille tulkitsijoille miellekarttatekniikasta voi olla hyötyä. Sen avulla jokainen pystyy löytämään teksteistä ainakin jotain. Onnistumisen elämyksistä saattaa kasvaa jopa täysin uudenlainen kiinnostus kaunokirjallisuuteen. Strategialla pyritään lisäämään oppimisen mielekkyyttä.<sup>163</sup> Tony Buzan on huomannut, kuinka monet huonosti koulussa menestyneet oppilaat ovat saaneet parempia oppimistuloksia juuri karttamenetelmän avulla. Menestys on hänen mukaansa perustunut lähinnä siihen, että oppilaat ovat huomanneet osaavansa erilaisia asioita tehdessään karttojansa.<sup>164</sup> Miellekarttatekniikan käyttäminen ei vaadi kirjallisuustieteellisten termien osaamista, tulkita voi muutenkin. Kynnys tekstien tulkitsemiseen saattaa madaltua, kun ei tarvitse pakkomielteenomaisesti miettiä oikeaa termiä. Tulkinnasta tulee siten myös hauskeempaa.

Kun tulkinta kirjoitetaan, esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa, miellekartta auttaa tekstin tekemisessä. Kun tulkinta on rakennettu miellekartan avulla, teksti voidaan helpommin kirjoittaa jäsentyneeksi kokonaisuudeksi. Asiayhteydet näkee miellekartalta vaivattomasti ja kappalejakokin selkiytyy. Kieliasuun miellekarttatulkinnat eivät suoranaisesti vaikuttaa, mutta ajattelun selkeydestä seuraa usein myös ilmaisun selkeys.

Näyttäisi siltä, että miellekarttatekniikka auttaa tekstin tulkitsemisessä. Miellekartan hyöty on kuitenkin kiinni siitä, kuinka huolellisesti miellekartta viitsitään tehdä. Paraskaan apuväline ei voi auttaa, ellei sitä käytetä asianmukaisesti. Minkäänlaiseksi tulkitsija-automaatiksi miellekartasta ei ole, se on ennen kaikkea apuväline. Käyttäessään miellekarttaa oppilas joutuu pohtimaan ja vertailemaan eri vaihtoehtoja kuten aina ennenkin. Miellekartan vahvuus on siinä, että sen käyttäminen tuo esiin näitä

---

<sup>163</sup> Novak & Gowin 1998, 11

<sup>164</sup> Buzan & Buzan 1996, 57



vaihtoehtoja, joista valita. Eri mahdollisuuksien vertaileminen on helppoa juuri tämän muistiinpanotekniikan ansiosta.

## PÄÄTÄNTÖ

Pro gradu –työssäni tarkastelin koulumaailman tulkintakäsityksiä sekä sitä, millainen on onnistunut tulkinta. Pohdin sitä, miten miellekarttatekniikkaa voisi käyttää, jotta saataisiin aikaiseksi hyvä tulkinta. Pohdintojen perusteella tein ohjeet miellekartan käyttämiseksi tulkinnassa, tutkimuksen empiirisessä osuudessa testattiin miellekarttatekniikan lisäksi myös näiden ohjeiden toimivuutta. Tutkimuksen empiirisessä osiossa miellekarttatekniikan mahdollisuuksia tarkasteltiin Muuramen lukion kahden äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmän muistiinpanojen ja kirjoitelmien avulla. Toinen tutkimukseen osallistuneista ryhmistä suoritti viidettä kurssia, viimeistä edellistä pakollista äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia lukiossa. Ennakko-oletukseni oli, että viidennen kurssin tulkinnat muistuttaisivat ylioppilasaineita, kun taas toisen kurssin tekstit ovat vielä lähempänä yläasteen kirjoitelmia. Oletin siis, varsin arvottavasti, että viidennen kurssin tulkinnat ovat parempia kuin toisen kurssin tulkinnat. Tutkimuksen edetessä tämä oletus osoittautui vääräksi. Ryhmien välisten tuotosten vertailu osoittautui varsin hankalaksi etenkin sen vuoksi, että viidennen kurssin tulkinnoista välittyi käsitys, että oppilaat eivät antaneet parastaan, vaan hutiloivat, koska eivät olleet motivoituneita. Muuten aineiston tulkitsijat osoittautuivat samankaltaisiksi kirjallisuudenkäsittelijöiksi kuin abiturientit Leena Kirstinän tutkimuksessa.<sup>165</sup>

Aineiston kirjallisuusaineet osoittivat sen, että miellekarttatekniikan käyttämisellä on mahdollisuutensa novellin tulkinnassa. Miellekarttatekniikan avulla on helpompi havaita tekstin eri asioiden välisiä yhteyksiä. Miellekartta auttaa rakentamaan esimerkiksi novellin tapahtumista kokonaisuuden. Miellekartan avulla tulkitsemista pitäisi kuitenkin harjoitella. Tärkeintä olisi, että tulkitsijat ymmärtäisivät muistiinpanojen tekemisen tärkeyden. Siten muistiinpanot todella tukisivat kirjallisuusaineen kirjoittamista.

---

<sup>165</sup> Kirstinä 1987

Miellekartan käyttömahdollisuudet eivät jääneet tutkimuksen ainoiksi tuloksiksi. Toisen ja viidennen kurssin tuotoksia vertailemalla selvisi, että kaunokirjallisesta tekstistä kirjoittamisen taitoa ei ehditä kunnolla omaksumaan toisen kurssin aikana. Viidenteen kurssiin mennessä kirjallisuusesseen kirjoitusaito on ehtinyt unohtua. Kirjoittamisen suunnitteluksakin on puutteita. Ongelmana on etenkin se, että suunnitelmia ei käytetä suunnitelmina, vaan suunnitelmat ovat ikään kuin kirjallisuusaineesta täysin erillinen tehtävä. Liian usein muistiinpanot näyttävät olevan vain välttämätön paha, joka on tehtävä, jotta todella pääsisi ajattelemaan – ja kirjoittamaan. Tutkimuksessa kuitenkin selvisi, että hyvien suunnitelmien pohjalta kirjoitetaan myös hyvä aine, suunnitelmien merkitystä ei siten voi väheksyä.

Tutkimuksen kannalta olisi ollut hyödyllistä, jos miellekartan käyttämisestä tekstin tulkinnan apuvälineenä olisi harjoiteltu oppilaiden kanssa ennen tutkimuksen tekemistä. Oppilaille olisi ollut tarkemmin selvillä, mitä miellekarttaa tehtäessä olikaan tarkoitus tehdä. Toisaalta, jos osa oppilaista olisi tutkimusta varten erotettu omaksi ”miellekarttaryhmäkseen” tutkimusten tulokset olisivat saattaneet vääristyä siten, että toinen, ilman miellekarttaa tulkinnut ryhmä olisi joutunut epäedulliseen asemaan. Heidän kanssaan tulkinnan periaatteita ei olisi samalla tavalla, tutkimusta silmälläpitäen, harjoiteltu. Kun miellekarttaa käytetään tulkinnan apuvälineenä ”tavallisessa” koulutyössä, miellekarttatulkinnan periaatteet on kuitenkin syytä opettaa.

Monet tulkitsijoista pitivät novellia yksinkertaisena. Novelli saattoi olla heidän mielestään liiankin yksinkertainen, joten he eivät innostuneet sen tarkastelusta. Tässä tutkimuksessa tulkittu novelli oli opettajien valitsema. He suosittelivat tutkimukseen helpohkoa novellia kenties siksi, ettei se osoittautuisi oppilaille liian hankalaksi. Tulkintatulokset olisivat kuitenkin voineet olla paremmat, jos novelli olisi tarjonnut tulkitsijoille riittävästi haasteita. Toisaalta osa tulkitsijoista oli tehnyt novellista hyviä analyyseja, he olivat päässeet novellin näennäisen helppouden yli.

Muistiinpanojen ohjeistukset olisi voinut tehdä toisin. Niissä on muutamassa kohdassa epätarkkuutta, joka on varmasti haitannut myös tulkitsijoita. Esimerkiksi

miellekarttaohjeiden kohdassa 4 (liite 2) pyydetään tulkitsijaa pohtimaan ”miksi asiat ovat niin kuin ovat”. Jos ohjeistusta käyttäisi jatkossa tämänkaltaiset kielen epätarkkuudet olisi karsittava pois kuten myös kielivirheet, jollainen on esimerkiksi liitteen 3 ”aloitat tekemään”. Tulkitsijoita ei pitäisi ohjata suorilla kysymyksillä, jollainen on liitteen 3 ”Mitä ajatuksia novellin nimi sinussa herättää?” Tällaiseen ohjeenasetteluun saa lähes poikkeuksetta vain lyhyen vastauksen.

Muistiinpanojen tekemiseen olisi tutkimuksessa kannattanut varata erillinen aika, jolloin ei vielä olisi saanut aloittaa kirjallisuusaineen kirjoittamista. Tämä olisi saattanut johtaa parempien muistiinpanojen tekemiseen. Huolellisten muistiinpanojen ja hyvän tulkinnan välinen suhde osoittautui aineistossa selkeäksi. Oppilaille olisikin syytä painottaa muistiinpanojen merkitystä.

Koulutulkinnan teoreettisen viitekehyksen hahmottaminen osoittautui yllättävän hankalaksi. Yhtä selkeää viitekehystä ei näyttäisikään olevan, vaan koulutulkinta rakentaa oman teoriansa yhdistämällä osia eri tutkimussuuntauksista. Toisaalta suuntauspainotukset vaihtelevat eri ihmisten välillä aivan kuten akateemisessakin kirjallisuudentutkimuksessa.

Hyvä tulkinta edellyttää ylioppilasainekokoelmien mukaan myös kirjallisuudentuntemusta. Sille asialle, että lukija ei tunne kirjallisuutta tai kirjallisuudentutkimuksen terminologiaa, miellekartta ei voi mitään. Kirjallisuuden tunteminen muodostuu vain oman harrastuneisuuden ja opetuksen myötä. Eri asia on sitten se, voidaanko miellekarttatekniikan avulla saada oppilaat kiinnostumaan kaunokirjallisuudesta. Miellekarttatekniikan tarkoituksena on auttaa ymmärtämään, että tieto on ihmisten rakentamaa. Tietoa ei siis varsinaisesti löydetä.<sup>166</sup> Samalla tavalla tulkinta rakennetaan, sitä ei löydetä pakettina mistään. Miellekarttatekniikka auttaa siis oppilasta tarkemmin ymmärtämään, että tulkintakin tehdään. Siten koulutyön arjessa usein esiintyvät ”mikä on oikea vastaus” -kysymykset saataisiin vähenemään. Oppiminen muuttuu siten vastaanottavasta oppimisesta keksivään oppimiseen.

---

<sup>166</sup> Novak & Gowin 1998, 5

Keksivässä oppimisessa oppilas ei enää saa vastauksia suoraan opettajalta, vaan vaikuttaa itse niiden muotoutumiseen. Keksivässä oppimisessa oppilas valikoi itse informaatioja.<sup>167</sup> Tiedon valikoiminen on tietoyhteiskunnassa erittäin tärkeätä, sillä ongelmana ei ole tiedon puute vaan sen valikointi.

Tämä tutkimus voisi toimia eräänlaisena pohjatutkimuksena jatkotutkimukselle. Kokemuksia ja tuloksia voisi käyttää apuna uuden tutkimuksen suunnittelussa. Miellekartan mahdollisuuksia kannattaisi tutkia tarkemmin ja laajemman aineiston avulla. Tutkimuksen luotettavuutta parantaisi, jos siihen osallistuisi yhtä paljon poikia kuin tyttöjäkin. Tällöin voitaisiin minimoida sukupuolen mahdollinen vaikutus miellekartan toimivuuteen. Miellekartan soveltaminen kaunokirjallisuuden tulkinnan apuvälineenä näyttäisi olevan hedelmällinen tutkimuskohde.

---

<sup>167</sup> Novak & Gowin 1998, 11

## LÄHTEET

Buzan, Tony & Buzan, Barry, 1996 (1993). *The Mind Map Book: How to Use Radiant thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. New York: Penguin Group.

Dryden, Gordon & Vos, Jeannette, 1997. *Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten*. Juva: Tietosanoma.

*Elämäsi matkalle. Ajatuksia arkeen ja juhlaan, iloon ja suruun*, 1993. Kaija Valkonen (toim.) Helsinki: Valitut Palat.

Fasoulas, Kristiina, 1990. "Lukion kirjallisuudenopetus 1880-1950". Teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*, Liisa Saariluoma (toim.). Helsinki: SKS, 1990, 153-158.

Fjord Jensen, Johan, 1974. *Kirjallisuudentutkimus*. (alkuteos Den ny kritik, 1962) Jyväskylä: Gummerus.

Huhtala, Liisj - Leino, Pirkko - Tuurna, Marja- Leena, 1992. *Lukion suomi, kurssi 2*. Helsinki: Otava.

Iser, Wolfgang, 1995. "Interaction between Text and Reader". Teoksessa *Readers and Reading*,

Andrew Bennett (toim.). London & New York: Longman, 1995, 20-31.

Jokinen, Kimmo, 1989. "Lukijalle ei saa valehdella. Totuudellisuuden vaatimus yhdistää suomalaista lukemiskulttuuria". Teoksessa *Kirjallisuuden kentillä*, Markku Ihonen (toim.). Tampere: AUT ser A vol 270.

Julin, Anita & Koski, Sirpa, 1996. "Aineistotehtävä on sekä kirjoittamis- että lukemistehtävä". Teoksessa *Ylioppilasaineita 1996*, Lasse Kemppainen ja Kalevi Pirttikoski (toim.). Helsinki: SKS & ÄOL, 1996, 112-117.

Kaartinen, Vuokko & Tiuraniemi, Pirkko, 1990. "Kognitiivinen lähestymistapa kaunokirjallisuuden koulukäsittelyyn". Teoksessa *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*, Liisa Saariluoma (toim.). Helsinki: SKS, 1990, 177-196

Kaartinen, Vuokko, 1996. *Aktiivinen oppiminen - lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi*. Turku: Turun yliopisto.

Karvonen, Pirjo & Koskela, Lasse, 1995. "Mitä todella tapahtui? Kevään 1995 äidinkielen kokeen tavoitteita". Teoksessa *Ylioppilasaineita 1995*, Anita Julin, Tellervo Luukkonen ja Pertti Tiensuu (toim.). Helsinki: SKS & ÄOL, 1995, 31-42.

Karvonen, Pirjo, 1994. "Sata tapaa käyttää tekstiä". Teoksessa *Ylioppilasaineita 1994*, Anita Julin, Lasse Kemppainen ja Pertti Tiensuu (toim.). Helsinki: ÄOL, 1994, 128 - 137.

Kettunen, Keijo, 1988, "Narratologia". Teoksessa *Lukemisen luokkakuva*, Tuula Korolainen ja Hilja Mörssäri (toim.). Helsinki: ÄOL, 1988, 125 - 128.

Kirstinä, Leena, 1987. *Abiturientit Pienen tulitikkutyön lukijoina*. Helsinki: ÄOL.

Kirstinä, Leena, 1988. "Lyhyt historia". Teoksessa *Lukemisen luokkakuva*, Tuula Korolainen ja Hilja Mörssäri (toim.). Helsinki: ÄOL, 1988, 106-114.

- Kirstinä, Leena, 1993. "Miten kirjoittaa kirjallisuudesta?". Teoksessa *Ylioppilasaineita 1993*, Anita Julin, Pertti Tiensuu ja Pirkko Tiuraniemi (toim.). Helsinki: SKS & ÄOL, 1993, 116 – 131.
- Kirstinä, Leena, 1997. "Kulttuurinen lukutaito". *Parnasso* 2/1997, 145 -147.
- Koskela, Lasse, 1993." 'Kuten Arvo Turtiainen runossaan toteaa... 'Havaintoja aineistopohjaisen kirjallisuusaineen hankaluuksista". Teoksessa *Ylioppilasaineita 1993*, Anita Julin, Pertti Tiensuu ja Pirkko Tiuraniemi (toim.). Helsinki: SKS & ÄOL, 1993, 54-57.
- Koskela, Lasse, 1997. "Tuhannen taalan tärppi". Teoksessa *Ylioppilasaineita 1997*. Kalevi Pirttikoski ja Paula Oilinki (toim.). Helsinki: SKS & ÄOL.
- Koskela, Lasse & Rojola, Lea, 1997. *Lukijan ABC-kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*. Helsinki: SKS.
- Koskinen, Irina, 1988. "Uushumanismista kognitiivisiin suuntauksiin". Teoksessa *Lukemisen luokkakuva*, Tuula Korolainen ja Hilja Mörssäri (toim.). Helsinki: ÄOL, 1988, 81 –90.
- Lehtonen, Mikko, 1996. *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Leino, Pentti, 1999. "Mikä äidinkielen koe on?". Teoksessa *Ylioppilasaineita 1999*, Anita Julin, Sirpa Koski ja Kirsti Lehtinen (toim.). Helsinki: SKS & ÄOL, 1999, 6-10.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet*, 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikki, Kalevi, 1996. *Sesam aukene! Miten lukiolainen tulkitsee kirjallisuutta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden laitos.
- Novak, Joseph D. & Gowin, D. Bob, 1998 . *Opi oppimaan*. Tampere: Gaudeamus. ( alkuteos Learning how to learn 1993, 1984)
- Nurmi, Kari E., 1998. "Esipuhe suomenkieliseen laitokseen". Teoksessa *Opi oppimaan*. Tampere: Gaudeamus.
- Ojala, Aatos, 1956. "Mitä on 'uusi kritiikki'?" *Valvoja* 1956, 121–128.
- Oppikoulun lukukirja II*, 1957 (1952). E.A. Saarimaa (toim.). Porvoo & Helsinki: WSOY.
- Palmgren, Marja-Leena, 1986. *Johdatus kirjallisuustieteeseen*. Porvoo- Helsinki-Juva: WSOY.
- Rauramo, S -L, 1988." Semantic mapping - merkityskartan laatiminen". *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 4, 28 -29.
- Rauste - von Wright , Marjaliisa & von Wright, Johan, 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rikama, Juha, 1988. "Kirjasta lukijaan". Teoksessa *Lukemisen luokkakuva*, Tuula Korolainen ja Hilja Mörssäri (toim.). Helsinki: ÄOL, 1988, 52-62.
- Rikama, Juha, 1990. "Koulujen kirjallisuudenopetus Suomessa 50-luvulta nykypäivään". Teoksessa *Kirjallisuuden opetuksen ja tutkimuksen funktiot*, Liisa Saariluoma (toim.). Helsinki: SKS, 1990, 169-176.
- Rikama, Juha, 1994. "Ylioppilaskokelaat kirjoittavat novellista". Teoksessa *Ylioppilasaineita*

- 1994, Kalevi Pirttikoski ja Paula Oilinki (toim.). Helsinki: SKS & ÄOL, 1994, 76-88.
- Robey, David, 1997. "Anglo-American New Criticism". Teoksessa *Modern Literary Theory. A Comparative Introduction*, Ann Jefferson and David Robey (toim.). London: B. T Batsford Ltd.
- Robbins, Stephen P., 1990. *Organization Theory. Structure, Design and Applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ruusuvuori, Raija, 1999. "Kiviä kuormasta ja suitsia suuhun". Teoksessa *Ylioppilasaineita 1999*, Anita Julin, Sirpa Koski ja Kirsti Lehtinen (toim.). Helsinki: SKS & ÄOL., 1999, 158-162.
- Sariola, Esa, 1984. *Väärinkäsityksiä*. Helsinki: Otava.
- Sarmavuori, Katri, 1987. *Novellianalyysi ja äidinkielen opetuksen tavoitteiden saavuttaminen lukion 1.luokalla*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:25. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Sarmavuori, Katri, 1998. *Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Sinko, Pirjo, 1997. "Millaista lukijaa aineistokokeessa palkitaan?" Teoksessa *Ylioppilasaineita 1997*, Anita Julin, Lasse Kemppainen ja Pertti Tiensuu (toim.). Helsinki: SKS & ÄOL.
- Tompkins, Jane P. 1986 (1980). "An Introduction to Reader-Response Criticism". Teoksessa *Reader-Response Criticism*, Jane P. Tompkins (toim.). Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Tynjälä, Päivi 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varpio, Yrjö, 1988. "Reseptiotutkimus". Teoksessa *Lukemisen luokkakuva*, Tuula Korolainen ja Hilja Mörssäri (toim.). Helsinki: ÄOL
- Wellek, René & Warren, Austin, 1969. *Kirjallisuus ja sen teoria*. Helsinki: Otava. (alkuteos Theory of Literature, 1942, 1947, 1949, 1956).

## LIITTEET

### LIITE 1

Esa Sarioja: Koira ( kokoelmasta Väärinkäsityksiä, 1984)

Poika kiusasi kadunkulmassa nuorta mäyräkoiraa, joka yritti vuoroin purra hänen kenkäänsä, vuoroin päästä karkuun. Koira oli sidottu sekatarakaupan ovenpieleen nahkahihnalla eikä se pystynyt kunnolla puolustautumana paksupohjaista kenkää vastaan, joka hetyttä yritti tallata sen tassuille ja hännälle.

Kaupan ovesta tuli leveäleukainen vanha nainen. Hän laski kassin portaille ja tyrkkäsi pojan kaksin käsin irti koirasta. Sitten hän irrotti hihnan ja kumartui säälimään koiraa. Poika otti hihnan, nosti pennun ilmaan ja iski sen pyöräyttäen vanhan naisen selkään. Nainen kaatui portaille. Poika heilautti koiraa uudelleen ja löi sen vasten kivistä porrasta. Nainen valitti. Poika tyhjensi hänen kassinsa kadulle. Sokeripussi levisi viuhkaksi ajoradalle. Poika noukki käteensä pyörivän appelsiinin ja lähti juoksemaan.

Koulussa tunnin lopulla rehtori tuli luokkaan. Hän käveli luokan eteen ja kysyi Nykäselältä:

- Onko Astikainen täällä?
- Astikainen nousi seisomaan, Nykänen sanoi.

Poika nousi seisomaan.

- Sinulle on ikäviä vieraita, rehtori sanoi.

He tulivat ulosperuskoulun siivestä ja lähtivät hallintosiipeä kohti. Poika näki pysäköintipaikalla poliisiauton. Rehtori käveli aivan hänen takanaan. Poika hyppäsi sivulle ja juoksi portaat alas sisäpihalle, josta pääsi takakautta ulos. Rehtori yritti kaapata hänet mutta ei viitsinyt lähteä perään. Poika kiersi talon taakse ja kiipesi aidan ylitse. Ympärilleen vilkuillen hän ylitti kadun ja meni toisella puolella porttikäytävästä sisäpihalle. Hän kulki koko korttelin matkan sisäpihoilla, kiipeillen verkkolanka-aitojen yli ja juosten läpi porraskäytävistä. Kukaan ei seurannut häntä.

Viiden aikaan ei kotipihaalla näkynyt ketään. Valot paloivat kaikissa ikkunoissa. Oli ruoka-aika. Poika meni pihan yli ja kiipesi portaat hitaasti. Jos isä olisi kotona, hän kuulisi hissien äänen ja voisi olla ovella vastassa. Poika avasi oven äänettömästi ja pani



purukumipaperin salvan väliin, niin että oven saisi nopeasti auki pelkällä työnnöllä.

Keittiöstä kuului kilinää. Poika hiipi kurkistamaan ovelta. Isä oli kotona ja selvin päin. Äiti kaatoi Sepolle maitoa ja päivitteli. Hän huomasi pojan ensiksi.

- Veikko!

Isä nousi niin nopeasti että tuoli kaatui. Veikko karkasi ulos. Hän heitti oven kiinni takanaan ja sai etumatkan kerroksen puoliväliin. Isä sai hänet kiinni ennen alaovea.

Poliisit tulivat tunnin kuluttua.

- Meidän pitäisi viedä se tunnistettavaksi.
- Ottakaa ja viekää, isä sanoi, - ja opettakaa. Tuommoinen poika. Minulta se ei ole ainakaan niitä tapoja saanut. Aina on yritetty kitkeä kun on pahanteosta tavattu.

Poliisi katsoi Veikon turvonnutta huulta.

- On tainnut tapella.

Isä punastui.

- Mihin se ei ehtisi.

Poliisilaitoksella oli leveäleukainen vanha nainen. Hän todisti, että Veikko oli tappanut koiran. Veikolta kysyttiin, mutta hän ei suostunut sanomaan mitään. Hänet vietiin koppiin. Ovella toinen poliisi löi häntä kasvoihin. Veikko lähti karkuun. He saivat hänet kiinni käytävällä. Putkassa toinen poliisi veti hänen puseronsa pään yli silmille ja piti häntä käsistä. Toinen hakkasi pampulla kylkiin ja selkään.

- Perkeleen perkeleen roisto, hän hoki rytmikkäästi. – Näistä kun sais tapporahan.

Hän löi jokaiseen kohtaan kyljissä ja selässä. Veikko huusi. Häntä alkoi polttaa.

Nenästä tuli verta. Kiinni pitelevä poliisi laski hänet kaatumaan.

- Sehän saatana sotkee mun vaatteet.

Hän potkaisi Veikkoa vatsaan.

## LIITE 2

Erittele ja tulkitse oheinen novelli. Tee ennen kirjoittamista muistiinpanoja seuraavien ohjeiden avulla. Lue ohjeet ennen työn aloittamista. Palauta muistiinpanopaperisi valmiin tekstisi mukana.

1. Kirjoita paperin keskelle novellin nimi.

Paperi on mielellään käännetty vaakasuuntaan, näin otsikon ympärille mahtuu mahdollisimman paljon asiaa. Paperi voisi mielellään olla A3-kokoinen. Pohdi, mitä ajatuksia novellin nimi sinussa herättää.

2. Linkitä (⇒yhdistä viivoilla) novellin nimestä seuraavat (avain)sanat: tapahtumapaikka, tapahtuma-aika, kertoja, tapahtumat ja kieli.

3. Lue teksti, jotta tiedät, mistä siinä on kysymys.

4. Lue teksti uudelleen, nyt tarkemmin. Kirjoita jokaisen avainsanan ympärille niin paljon tekstistä löytämiäsi asioita kuin löydät. Kirjoita löytämiäsi asioiden ympärille niin paljon omia päätelmiäsi ja ajatuksiasi aiheesta kuin keksit. Mieti jokaisessa kohdassa, miksi asiat ovat niin kuin ovat.

5. Lue tekstiä uudelleen niin monta kertaa kuin tuntuu tarpeelliselta.

6. Yhdistele linkein sanoja ja asioita, jotka tuntuvat kuuluvan yhteen. Kirjoita linkin päälle miten ne kuuluvat. Voit yhdistellä ajatuksiasi myös otsikkoon.

7. Tee kokonaan uusi miellekartta. Yhdistele asioita, assosioi taas, mieti asioiden järjestystä. Mieti myös, voisiko asioita järjestellä hierarkkiseksi kokonaisuudeksi.

8. Alleviivaa erityisen tärkeältä tuntuvia asioita. Ympäröi niitä, jotka tunnet kokonaisuudeksi.

9. Kirjoita novellia erittelevä ja tulkitseva teksti näiden huomioidesi pohjalta.

### LIITE 3

Erittele ja tulkitse oheinen novelli. Tee ennen kirjoittamista muistiinpanoja seuraavien ohjeiden avulla. Lue ohjeet kokonaan ennen kuin aloitat tekemään muistiinpanoja. Palauta muistiinpanopaperisi valmiin tekstisi mukana.

1. Mitä ajatuksia novellin nimi sinussa herättää?
2. Lue novelli.
3. Tarkastele novellin tapahtumapaikkaa, -aika, kertojaa, tapahtumia ja kieltä
4. Pohdi novellin rakennetta ja sen merkitystä.
5. Mieti, millaisia (mahdollisia) ajatuksellisia yhteyksiä novellista esiinnou-sevilla asioilla on.
6. Pohdi löytämiesi asioiden tärkeysjärjestystä.
7. Kirjoita ajatuksiesi pohjalta novellia erittelevä ja tulkitseva teksti.

LIITE 4

Taulukko toisen kurssin tulkintojen piirteistä

Teksti Oppilas	perustelut tekstistä	perustelut tekstin ulkopuo- lelta	rakenteen selvittely	tekstin referointi ja juonen- kuvaus	ennakko- luuloton tulkinta	Arvioitu tekstin kannalta olennaiset asiat	kirjalli- suustieto
2. kurssi							
2P5M	X	X	-	X	-	-	-
2P8M	X	X	X	X	X	X	X
2T4M	X	-	X	X	-	X	X
2T7M	X	-	X	X	-	X	X
2T6M	X	-	-	X	X	X	-
2T1M	-	-	X	X	-	X	-
2P1M	X	-	X	X	X	X	X
2T12M	X	-	X	X	-	X	-
2T9M	X	-	X	X	-	X	-
2T5M	X	-	X	X	X	X	-
2P6L	-	-	X	X	-	-	-
2T11L	X	-	X	X	-	X	-
2T8L	X	-	X	X	-	-	-
2T2L	X	-	X	X	X	X	-
2T3L	X	-	X	X	X	X	-
2T10L	X	X	X	X	X	-	-
2P4L	X	-	X	X	-	-	-

LIITE 5

Taulukko viidennen kurssin tulkintojen piirteistä

Teksti Oppilas	perustelut tekstistä	perustelut tekstin ulkopuo- lelta	Raken- teen sel- vittely	tekstin referointi ja juo- nenkuva- us	ennak- koluulo- ton tul- kinta	Arvioitu tekstin kannalta olennaiset asiat	kirjalli- suustieto
5.							
5T1M	-	X	-	X	X	-	-
5T3M	X	X	-	X	-	X	-
5P2M	-	X	-	X	X	-	-
5P5M	-	X	-	X	-	-	-
5P6M	X	X	-	X	-	-	-
5P8M	-	X	X	X	-	-	X
5P11M	X	X	-	X	-	-	-
5P13M	-	X	-	X	-	-	-
5P15M	-	X	-	X	X	-	-
5P16M	X	X	-	X	-	-	-
5P17M	X	X	-	X	-	-	-
5P21M	-	X	-	X	-	-	-
5T5M	-	X	-	X	-	-	-
5T2L	X	-	-	X	-	-	-
5P3L	-	X	-	X	-	-	-
5T4L	-	X	-	X	-	-	-
5P10L	X	-	-	X	-	-	-
5P12L	-	-	-	X	-	-	-
5P14L	X	X	X	X	X	X	-
5P18L	-	X	-	X	X	-	-
5P20L	X	X	-	X	X	X	-