

Anna-Riikka Ollila ja Reetta Titoff

Elämyksellistä analyysia peruskouluun!

Kirjallisuudenopetuksen kehittäminen oppilaiden näkökulmasta

Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Taiteiden ja kulttuurin
tutkimuksen laitos
Kirjallisuuden oppiaine
Elokuu 2009

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Anna-Riikka Ollila ja Reetta Titoff	
Työn nimi – Title Elämyksellistä analyysia peruskouluun! Kirjallisuudenopetuksen kehittäminen oppilaiden näkökulmasta	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -työ
Aika – Month and year Elokuu 2009	Sivumäärä – Number of pages 114 liitteineen
Tiivistelmä – Abstract <p>Pro gradu -työssämme olemme pyrkineet selvittämään kahdeksaluokkalaisten peruskoululaisten näkemyksiä koulun kirjallisuudenopetuksesta. Suomalaisnuoret on Pisa-tutkimuksissa todettu hyväksi lukijoiksi, mutta suomalaistutkimuksissa heidän lukutaitonsa on näyttäytynyt heikkona. Pyrimme työssämme selvittämään sitä, mistä tämä ristiriita aiheutuu. Lisäksi tarkastelemme nuorten käsityksiä siitä, millaista koulun tarjoama kirjallisuudenopetus on ja millaista he haluaisivat sen olevan. Koetimme selvittää, mitä eroja koululukemisen ja vapaa-ajan lukemisen välillä on, ja millä tavoin nämä erot vaikuttavat lukukokemukseen. Lisäksi olemme halunneet tarkastella nuorten kirjallisuustaitojen hallintaa, mikä mielestämme liittyy läheisesti lukutaidon käsitteeseen. Kirjallisuustaitoja kartoittavaksi alueeksi valikoitui kertojan käsitteen hallinnan tutkiminen.</p> <p>Hyödynnämme työssämme aiempaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta käsittelevää tutkimusta sekä äidinkielenopettajain havaintoja aiheesta. Kertojan osuutta käsitellessä apunamme on narratologinen viitekehys. Lukutaitotutkimukset ovat esillä nekin, mutta varsinaisesti emme keskity teknistä lukutaitoa mittaaviin tutkimuksiin. Olemme toteuttaneet tutkimuksen kirjallisena lomakekyselynä. Vastaajia oli yhteensä 37. Lomakkeemme koostui lähinnä avoimista kysymyksistä.</p> <p>Tulostemme valossa näyttäisi siltä, että nuorten asenne kaunokirjallisuutta ja lukuharrastuksia kohtaan ovat positiivisia, mutta kirjaan tartutaan silti vapaa-ajalla aika harvoin. Muut tekstilajit ovat arjessa vahvemmin läsnä. Nuorten kokemukset koulun kirjallisuudenopetuksesta antavat viitteitä siihen suuntaan, että opetuksessa tulisi panostaa entistä enemmän sen käsittelyyn, millaisia tunteita ja ajatuksia teksti herättää. Lisäksi oppilaat näyttivät kaipaavan kollektiivisia lukukokemuksia, jotka he voisivat jakaa toistensa kanssa keskustellen. Tutkimuksemme mukaan nykyisestä kirjallisuudenopetuksesta hyötyvät eniten taidoiltaan keskitasoiset oppilaat, molemmat ääriyhmät jäivät optimaalisen alueen ulkopuolelle.</p> <p>Kertojaa ja kerrontaa käsittelevässä osuudessa oppilaat löysivät molemmista tarjolla olleista teksteistä kertojan melko hyvin, mutta tarkempi kerronnan ja kertojan erittely osoittautui vaativaksi.</p>	
Asiasanat – Keywords kirjallisuus, opetus, narratologia, äidinkieli, lukeminen, kertoja, elämyksellisyys	
Säilytyspaikka – Depository Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Sisältö

1 Johdanto	2
2 Oppilaiden osaamistaso.....	3
2.1 Pisa	4
2.2 Suomalaisten omat tutkimukset ja havainnot.....	7
2.3 Mediakasvatus - selittävä tekijä?	11
3 Kirjallisuus ja koulu	15
3.1 Miksi kirjallisuutta opetetaan?	15
3.2 Kirjallisuuden opettaminen opetussuunnitelman perusteissa	21
3.3 Kirjallisuuden opettamisen menetelmistä: onko elämyksille tilaa?	24
4 Kertoja.....	31
4.1 Narratologisia näkökulmia	31
4.2 Kertoja koulussa.....	35
4.3 Kertojan muoto ja ominaisuudet	38
4.3.1 Kertojan havaittavuus.....	39
4.3.2 Kertojan suhde tekstiin.....	41
4.3.3 Kertojan tietävyys	42
4.3.5 Kertojan luotettavuus	43
5 Nuori lukija ja hänen tekstimaailmansa	44
5.1 Uudet tekstilajit	44
5.2 Sukupuolten välisiä eroja lukutottumuksissa	49
5.3 Nuoret kaunokirjallisuuden lukijoina.....	52

5.4 Kirjallisuus identiteetin rakentajana?.....	53
6 Aineiston analyysi.....	55
6.1 Tutkimuksen toteutus.....	55
6.2 Ennakko-odotukset.....	58
6.3. Tutkimustulokset.....	60
6.3.1 Vastaajien lukuharrastuneisuus ja perheitten lukutottumukset.....	60
6.3.2 Vastaajien näkemyksiä koulun kirjallisuudenopetuksesta.....	63
6.3.3 Vastaajien lukukokemukset.....	72
6.3.4 Vastaajien käsityksiä kertojasta.....	82
6.3.5 Vastaajien analysointitaidot.....	87
6.4 Tulosten koontia.....	95
7 Päättäntö.....	97
8 Lähteet.....	100

1 Johdanto

Joulun 2007 alla suomalaislapset ja -nuoret loistivat jälleen kerran Pisa-tutkimuksessa ja heidän lukutaitonsa arvioitiin erinomaiseksi. Suomalaisten tekemissä lukutaitotutkimuksissa tulokset ovat olleet jopa päinvastaisia. Lisäksi maassamme elää sitkeästi huoli siitä, että nuorten lukuharrastus¹ on vähentynyt ja kirjallisuudenopetusta järjestetään edelleen erittäin paljon vähemmän kuin useimmissa muissa Euroopan maissa². Pisa-tulosten ja suomalaisten kartoitusten välinen ristiriita suomalaisnuorten lukutaidosta ja -tottumuksista herätti mielenkiintomme.

Mietimme, miten on mahdollista että "maailman parhaat lukijat" lukevat niin vähän kaunokirjallisuutta? Tulevina äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina meitä alkoi kiinnostaa se, mitä oppilaat lukevat, mitä he näiltä teksteiltä tunnetasolla saavat ja miten he osaavat käyttää kaunokirjallisuuden analyysiin tarkoitettuja käsitteitä. Lukutaitotutkimukset ovat keskittyneet hyvin pitkälti teknisen lukutaidon mittaamiseen. Lisäksi uudet tutkimukset ovat kartoittaneet nuorten tekstimaailmaa eli sitä, millaisia tekstejä nuoret arjessaan kohtaavat ja käyttävät.

Halusimme ennen kaikkea tutkia sitä, mitä nuoret itse kokevat kaunokirjallisuuden opetukselta saavansa, jotta voisimme hyödyntää tätä tietoa jatkossa työssämme. Meitä lisäksi kiinnostaa, onko yläkoulun kirjallisuudenopetuksessa tilaa elämyksellisyydelle ja pohdimme sitä, onko tällaiselle ylipäättänsäkään tarvetta. Koska kouluopetus ei koskaan voi tähdätä pelkästään elämysten hankintaan, vaan opetuksella on myös erilaisia tiedollisia tavoitteita, halusimme tarkastella yhtä kirjallisuuden peruskäsitteen hallintaa. Täksi osa-alueeksi valikoitui kertoja, koska näemme, että kertojan ja toisaalta tekstin tekijän erittely on erityisen tärkeää kasvavassa tekstiviidakossa ja kaunokirjallisuuden lisäksi mediatekstien käsittelyssä. Työssämme käsittelemme kertojaa kuitenkin pääasiassa kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta, koska opetussuunnitelman mukaan se sinne kuuluu.

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena. Haastattelua emme käyttäneet siksi, koska kirjalliset vastaukset mahdollistavat laajemman vastaajajoukon ja sitä

¹ Kun puhumme lukuharrastuksesta, tarkoitamme sillä kaunokirjallisuuden lukemista.

² Ks. esim. Sarmavuori 2007, s. 130.

kautta laajemman näkökulman. Haastattelulla on mahdollisuus päästä syvemmälle vastaajan ajatteluun ja toisinaan olisimme halunneet tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä vastaajille. Kuten sanottua, nuoria kaunokirjallisuuden lukijoina ei ole vuosiin tutkittu, joten halusimme tutkimuksessamme luoda lähtökohtia sille, millaisia asioita haastattelulla voitaisiin jatkossa selvittää.

Käytimme kysymyslomaketta, jossa oli pääosin avokysymyksiä. Kysymysten avulla tutkimme nuorten lukutottumuksia, heidän kokemuksiinsa kirjallisuudenopetuksesta ja lukemisesta sekä sitä, miten oppilaat ymmärtävät kertojan roolin tekstissä. Mukana oli kaksi tekstikatkelmaa, toinen oli artikkelista ja toinen nuortenkirjasta. Molempien tekstien pohjalta oli laadittu kysymyksiä, joissa piti tutkia katkelmien kerrontaa.

Tutkimuksen luonne aiheutti omat vaatimuksensa tutkimusta varten valituille teksteille: tekstin tulisi olla tarpeeksi yksinkertainen esimerkki, mutta toisaalta myös riittävän haasteellinen. Toisaalta se ei myöskään saanut olla liian pitkä, jotta tekstiä voitaisiin käsitellä tutkimuksen puitteissa. Päädyimme valitsemaan mukaan kaksi lyhyehköä, eri tekstilajeja edustavaa tekstiä, joita molempia voidaan tulkita kaunokirjallisuuden analyysin työvälineiden avulla.

2 Oppilaiden osaamistaso

Tässä luvussa keskitymme tarkastelemaan lukutaitotutkimuksia. Ensin luomme silmäyksen kansainväliseen Pisa-tutkimukseen, josta on puhuttu julkisuudessa paljon. Tämän kansainvälisen vertailun jälkeen perehdymme suomalaisiin selvityksiin lukutaidosta. Kansainvälisten ja suomalaisten tutkimusten tulokset ovat osin ristiriidassa keskenään. Olemme viimeisessä kappaleessa pohtineet syitä siihen, miksi Pisan menestyksemme on ollut niin hyvää, kun taas muissa tutkimuksissa suomalaisnuorten lukutaito on todettu heikommaksi. Päädyimme lähdekirjallisuuden tukemana uskomaan, että yksi selittävä tekijä näiden tulosten välillä olisi suomalaisnuorten hyvä medialukutaito.

2.1 Pisa

Pisa-tutkimuksen tuloksia on uutisoitu Suomessa näyttävästi, eikä suotta: ovathan suomalaisnuoret kerta toisensa jälkeen onnistuneet Pisa-kokeissa erinomaisesti. Silti, niin runsasta kuin uutisointi onkin ollut, se on usein jättänyt epäselväksi sen, mitä oikeastaan on tutkittu. Sen vuoksi on mielestämme perusteltua esitellä tutkimusta tässä yhteydessä. Käymme ensin läpi tutkimuksen tavoitteet ja sitten sen, miten se käytännössä on toteutettu.

Pisa-sana itsessään on lyhenne *Programme for International Student Assessment* -nimestä.¹ Virallinen, OECD:n oma, Pisa-sivusto tiivistää Pisa-tutkimuksen tavoitteet seuraavasti:

Are students well prepared for future challenges? Can they analyse, reason and communicate effectively? Do they have the capacity to continue learning throughout life? The OECD Programme for International Student Assessment (PISA) answers these questions and more, through its surveys of 15-year-olds in the principal industrialised countries. Every three years, it assesses how far students near the end of compulsory education have acquired some of the knowledge and skills essential for full participation in society.²

Tutkimuksen päätavoitteena on siis tutkia oppilaiden valmiuksia selvitä tulevaisuuden maailmassa. Tutkijat ovat kuitenkin sen haasteen edessä, että voi olla hieman vaikeaa ennustaa, mitä taitoja esimerkiksi 15–20 vuoden päästä tarvitaan tuohon selviytymiseen. Yhteiskuntamme on muuttunut ainakin viime vuosikymmeninä varsin nopeasti. Tutkimuksen tarkoitus on mielestämme erinomainen, sillä taitojen lisäksi se mittaa mainostekstissäkkin mainittuja oppimisvalmiuksia, sekä oppilaiden asenteita ja uskomuksia aihealueisiin liittyen³.

Oppilaiden taitoja ja tietoja kartoitetaan lukutaidossa, matematiikassa, luonnontieteissä ja ongelmanratkaisussa. Tutkimus on toteutettu kolme kertaa (vuosina 2001, 2003 ja 2006; vuoden 2009 tutkimus tulossa), ja vaikka jokaisella kerralla on toki

¹ Linnakylä ym. 2007, s. 13.

² http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html, 15.5. 2008.

³ <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/pisa2006/>, 15.5. 2008.

tutkittu kaikkia näitä osa-alueita, ovat tutkimuksen painopistealueet vaihdelleet (2001: lukutaito, 2003:matematiikka, 2006: luonnontieteet).¹

Kun iloitaan suomalaisten pärjäämistä, olisi hyvä muistaa se, että kyseessä on tutkimus, joka on OECD:n tekemä, ja jonka osallistujat tulevat OECD-maista. Näitä maita on tällä hetkellä 30, vaikkakin järjestöllä on yhteistyökumppaneinaan noin sata ulkopuolista maata, ja vaikka jäsenyysneuvotteluja käydään tälläkin hetkellä muun muassa Venäjän kanssa². Näin ollen totuus on se, että Pisassa ”kilpailee” vain 30 valtiota, joista 5–6 (riippuen, mihin Turkki lasketaan) tulee Euroopan ja Pohjois-Amerikan ulkopuolelta. Otsikot suomalaisista *maailman* parhaina lukijoina tai luonnontieteilijöinä ovat hieman harhaanjohtavia, vaikka toki voimme olettaa, että kovin montaa sellaista maata, jossa olisi kaiken kansan ulottuvilla olevaa, laadukasta perusopetusta, ei tutkimuksen ulkopuolelle jääkään.

Pisaan osallistuvat koulut tulevat siis OECD-maista, ja tutkimuksen kohteena ovat 15-vuotiaat nuoret. Tutkimukseen osallistuvat koulut valitaan satunnaisotannalla, mutta kuitenkin siten, että lopputuloksena olisi mahdollisimman kattava otos erilaisia kouluja (Suomessa esimerkiksi Itä- ja Länsi-Suomesta olevia kouluja, kaupunkikouluja, maaseutukouluja, suomenkielisiä kouluja, ruotsinkielisiä kouluja...). Suomesta mukana on oltava vähintään 150 koulua ja 4500 oppilasta. Jokaisesta tutkimukseen osallistuvasta koulusta otetaan satunnaisesti mukaan 35 oppilasta.³

Pisa-kysymykset tuottaa kansainvälinen työryhmä, jonka tuotoksia jokaisen osallistujamaan edustajat arvioivat omalta kannaltaan⁴. Muistelemme, että äidinkielen didaktikko Mari Hankala olisi kertonut, että esimerkiksi metsäaiheisia tekstejä on hyllytetty tutkimuksesta siksi, että islantilaiset vastustivat niitä. Heidän mielestään islantilaiset nuoret olisivat joutuneet epäreiluun asemaan sen suhteen, mitä tulee aiheesta oleviin pohjatietoihin: Islannissa ei ole metsiä. Tämä on tietysti totta, ja osoittaa sen, miten tarkkana tehtävien laatijat todellakin saavat olla, jotta tehtävistä tulee kansainvälisesti vertailukelpoisia ja tasapuolisia.

¹ <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/index.html>, 15.5. 2008.

² http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html, 15.5. 2008.

³ <http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa/toteutus/otanta>, 15.5. 2008.

⁴ <http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa/toteutus/kyselyt>, 15.5. 2008.

Itse olemme tässä tutkimuksessa kiinnostuneet lähinnä Pisan lukutaitoa mittaavasta osuudesta ja siitä ristiriidasta, minkä se muodostaa suomalaisten omien tutkimusten kanssa. Tutkimuksemme kannalta tärkeäksi on noussut Pirjo Linnakylän ja Inga Arffmanin toimittama teos *Finnish Reading Literacy*, jossa pohditaan laajasti ja eri näkökulmista niitä tekijöitä, jotka voisivat olla vaikuttamassa tähän suomalaisten lukutaitomenestykseen. On mielenkiintoista havaita, miten erilaisista tekijöistä tuo menestys eri artikkeleiden mukaan rakentuu. Toki lienee itsestään selvää, ettei sitä mikään yksittäinen tekijä pysty selittämään, kuten useampikin kirjoittaja toteaa. Esittelemme tässä muutamia näkökulmia asiaan.

Marja-Kristiina Lerkkanen luettelee omassa artikkelissaan lukutaitomenestyksen taustatekijöiksi seuraavia asioita: Lukutaito on arvostettu taito Suomessa, vanhemmat näyttävät lapsilleen esimerkkiä positiivisesta lukijuudesta ja kannustavat lastaan lukemaan, opettajat koulutetaan kunnolla ja he osaavat ohjata lapsia lukemisen pariin, vaikka lapsilla olisi oppimisvaikeuksia – ja viimeisenä, muttei vähäisimpänä tekijänä Lerkkanen näkee lasten oman innostuksen tekniikkaan ja nykymedioihin. Tietokoneen käyttö on vaikeaa, ellei jopa mahdotonta, ellei osaa lukea. Se motivoi hänen mukaansa monia lapsia oppimaan.¹

Myös meidän kyselymme mukaan nuoret viettävät paljon aikaa erilaisten medioiden parissa – he jopa luultavasti aliarvioivat tätä ajankäyttöään, sillä puheista päätellen monet nuoret viettävät tietokoneen ääressä useita tunteja päivittäin. Ja vaikka he "vain" pelaisivat, joutuvat he silloinkin jatkuvasti lukemaan. Näin ollen mekaaninen lukutaito saa jatkuvaa vahvistusta. Tietokoneen ja internetin lisäksi myös perinteiset mediat eli lehdet näyttivät kiinnostavan nuoria, sekä paperi- että verkkoversioina. Piskokeen tuloksiin tällaisella aktiivisella medialukemisella on myönteisiä vaikutuksia. Juuri medialukutaito nähdään nimittäin yhtenä sellaisena osa-alueena, jota nyky- ja tulevassa maailmassa tarvitaan, jotta kansalainen pystyisi aktiivisesti ottamaan osaa yhteiskunnan toimintaan. Ainakin tämä puoli näyttäisi suomalaisilla olevan hallussa. Eri asia on sitten se, miten tämä potentiaalinen aktiivisuus konkretisoituu.

¹ Lerkkanen 2007, s.170.

Mediakasvatus on peruskoulun opetussuunnitelmassa myös yksi oppiaineet läpäisevistä teemoista.¹ Tällaisten aihealueiden tarkoituksena on eheyttää koulutus- ja kasvatustyötä ja valmistaa nuoria kasvamaan yhteiskunnan (aktiivisiksi) jäseniksi.² Tarkoituksena on myös, että mediat olisivat läsnä kaikkien oppiaineiden, ei vain esimerkiksi äidinkielen ja yhteiskuntaopin, oppitunneilla.

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi on muistettava, että suomen kielen äänne-kirjain-vastaavuus on varsin selkeä, mikä puolestaan auttaa mekaanisen lukutaidon varhaisessa oppimisessa. Esimerkiksi englannin kieli puolestaan on vailla tällaista säännönmukaisuutta, mikä on yksi niistä tekijöistä, joiden vuoksi englantilaislapsella menee keskimäärin suomalaislasta enemmän aikaa lukemaan oppimiseen.³

2.2 Suomalaisen omat tutkimukset ja havainnot

Pisa-tutkimusten tulokset vaikuttavat uskomattomille niiden tutkimusten ja selvitysten valossa, mitä suomalaiset itse ovat peruskouluikäisten äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisesta tehneet. Nämä tutkimukset (esimerkiksi Lappalainen 2003, Lappalainen 2004, Lappalainen 2005, Metsämuuronen 2006)⁴ ovat kartoittaneet oppilaiden taitoja ja asenteita oppiainetta kohtaan. Metsämuuronen selvityksessä vertaillaan oppilaiden taitojen ja asenteiden muuttumista äidinkielen oppiaineen osalta viimeisten kouluvuosien aikana: ensimmäinen kysely on tehty 7. luokan syksyllä ja toinen 9. luokan keväällä.

Poikien taidot ovat keskimäärin tyttöjä heikompia useimmilla osa-alueilla – ja heidän asenteensa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan on tyttöjä negatiivisempi.⁵ Keskimäärin kaikkien oppilaiden taidot paranivat kaikilla mitatuilla osa-alueilla kuitenkin 8 % kuluneen mittausvälin aikana. Eniten tulokset paranivat

¹ Uusin Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteet (2004) (myöh. OPS) löytyy osoitteesta <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558>. Tark. 21.5.2008. Aihekokonaisuuksia käsitellään luvussa 7.1, s.16–21.

² OPS, s. 16–21.

³ Aro 2006, s.107–122. Ks. esim. s. 111, jossa havainnollistava kaavio.

⁴ Nämä kyseiset Lappalaisen tutkimukset ovat tutkimuskäytössä, joten emme päässeet niihin käsiksi. Tästä syystä keskityimme esittelemään Metsämuuronen selvitystä.

⁵ Metsämuuronen 2006, s. 32–33.

kirjoittamisen ja lukemisen osa-alueilla ja lähtötasoltaan heikommissa kouluissa sekä etenkin tyttöoppilailta. Asenteet muuttuivat kolmen viimeisen peruskouluvuoden aikana puolestaan kaikilla oppilailta keskimäärin 6–8 prosenttiyksikköä negatiivisimmiksi.¹

Oppilaiden tulokset siis keskimäärin paranevat, mutta asenteet muuttuvat negatiivisemmiksi. On myös merkittävää, miten koulukohtaiset erot sekä oppimistuloksissa että asenteissa vaihtelevat niin, että toisinaan oppilaiden taidot näyttivät jopa heikentyneen kolmen vuoden aikana.² Mielenkiintoinen yksityiskohta on myös se, että sekä heikko tyttö että hyvä poika paransivat tutkimusten mukaan tuloksiaan eniten kouluissa, jotka keskimäärin olivat ”heikkoja”. Selvää syytä tähän ei löydy, mutta luultavasti käytössä olevat opetusmenetelmät ovat tällaisissa tapauksissa merkittävä tekijä.³ Olisi kiinnostavaa tietää enemmänkin siitä, mikä tällaiseen tulokseen on johtanut.

Taitokehityksen selvityksessä ei löydy mitään selkeitä syitä, vaan taitokehitys suuntaan tai toiseen näyttäisi olevan useiden osatekijöiden summa. Toki on tekijöitä, jotka voivat ennustaa sitä, miten taidot kehittyvät, mutta näiden tekijöiden vaikutusprosessit ovat usein epäselviä. Lohdullista opettajien kannalta on, etteivät oppilaiden alkutestin tulokset millään osa-alueella välttämättä määränneet hänen tuloksistaan toisessa testissä⁴.

Asenteiden osalta Metsämuuronen on löytänyt yksiselitteisempiä, joskin välillä yllättäviä syitä (kuten kouluruokaan käytetyn rahan määrä) siihen, miksi oppilaat asennoituvat niin kuin asennoituvat. Välillä lukijana tulee miettineeksi, onko korrelaatioissa kyse ”jäätelön myynti ennustaa metsäpalojen määrää” -tyyppisestä ilmiöstä, sillä osa korrelaatioista on varsin erikoisia (kuten mainittu kouluruoka), eikä tekijöiden vaikutussuhde nimenomaan äidinkielen oppiaineeseen täysin avaudu. Ehkä esimerkiksi kouluruokatekijällä on merkitystä oppilaan yleisen koulussa viihtymisen kannalta. Tällaisia tekijöitä ei pitäisi aliarvioida, sillä on luultavaa, että myönteinen ilmapiiri ja asenne parantavat oppimistuloksia.

¹ Metsämuuronen 2006, s. 45.

² Metsämuuronen 2006, s. 15.

³ Metsämuuronen 2006, s. 46 ja 50.

⁴ Metsämuuronen 2006, s.30.

Metsämuurosen selvityksen mukaan oppilaiden taidot kasvavat usein huomattavasti viimeisten peruskouluvuosien (yläkoulun) aikana, vaikka asenteet muuttuvat negatiivisempaan suuntaan. On mielestämme hieman surullista, että useat oppilaat (etenkin pojat) kokevat koko oppiaineen jokseenkin turhaksi.¹ Kirjallisuudenopetuksen kannalta mielenkiintoista on se, miten etenkin lähtötasoltaan heikoilla oppilaille/kouluilla asenteiden muuttumista negatiivisimmaksi edelsi se, että *luetun kaunokirjallisuuden määrä oli romahtanut yläkouluaikana*. Sen sijaan lähtötasoltaan paremmissa oppilaissa/kouluissa negatiivista asennemuutosta edistivät toiminnallisten oppimismenetelmien (esim. dramatisointien teko) ja tv:n/elokuvien katselun vähentyminen. Positiiviseen asennemuutokseen taustatekijöitä löytyy puolestaan hieman yllättävistäkin asioista, jotka tulevat oppiaineen ulkopuolelta, kuten oppilaan aikeista jatkaa lukioon, matematiikan arvosanasta sekä – ei ehkä niin yllättävää – siitä, miten paljon oppilas vapaa-ajallaan harrasti lukemista.²

Metsämuuronen nostaa myös esiin erään tärkeän seikan, jota esimerkiksi Pisassa ei tarkastella: vaikka suomalaisten taidot mitattuina vaikuttavat hyviltä ja koululaitos on saanut niistä paljon kiitosta, on loppujen lopuksi mahdotonta sanoa, missä nuoret ovat taitonsa oppineet, koulussa vai sen ulkopuolella.³ Oppimisen tapahtumapaikkaa ja -aikaa on melko mahdotonta tutkia.

Varsinaisten valtakunnallisten tutkimusten lisäksi äidinkielenopettajain havaintoja oppilaiden taitojen ja asenteiden tilasta on koottu erilaisiin julkaisuihin. Erityisesti lukuharrastukseen ja lukutaitoon liittyviä teoksia ovat Äidinkielen opettajain liiton *Lukuhaastetta koko elämä* (2002) sekä *Tekstien pyörityksessä* (2009) ja Tammen julkaisema *Kirjaseikkailu* (2001). Nämä havainnot suomalaislasten ja -nuorten lukutaidon tilasta eivät ole kovinkaan imartelevia, vaikkakin monet tahot olivat sitä mieltä, että useimmat nuoret hallitsevat jotakuinkin kunnollisen peruslukutaidon. Suurempia ongelmia tulee, kun pitäisi mennä pintaa syvemmälle, kuten äidinkielenopettaja Sisko Nampajärvi toteaa:

Voisi tiivistää, että tekstin pintarakenteet useimmat oppilaat osaavat lukiessaan ottaa haltuunsa, mutta tekstin syvärakenteen kanssa on jo vaikeuksia. Tällaisella ”pinnallisella” lukemisella pärjää jo

¹ Metsämuuronen 2006, s.5.

² Metsämuuronen 2006, s.21.

³ Metsämuuronen 2006, s. 9.

kohtuullisesti arkielämässä: tekstistä saadaan jonkinlainen tolkkua ja tarvittavat tiedotkin löytyvät. Jos vaativammista teksteistä ei oikein saa selvää, voi tekstiä aina syyttää huonoksi tai tylsäksi: 'Ei kiinnosta.'¹

Nampajärvi nostaa artikkelissaan esille erään osa-alueen, joka ehkä valottaa osaltaan Pisan ja suomalaistutkimusten eroa: suomalaisnuorten selviytymislukutaito on kunnossa, he selviävät näillä taidoilla tulevaisuudessa, minkä Pisa onkin juuri halunnut selvittää. Sen sijaan se, ymmärretäänkö kerronnan sävyjä, kertojan vaihdoksia tai muita syvärakenteita ei suoranaisesti ole yhteydessä maailmassa selviytymiseen. Toisaalta Nampajärven mainitsema kokonaisuusien hahmottaminen taas on osa-alue, joka olisi tärkeää myös silloin, kun halutaan kasvattaa aktiivisia ja osallistuvia kansalaisia. Tutkimuksemme kannalta on mielenkiintoista, millainen lukeminen synnyttää elämyksiä ja tunteita lukijassaan – vaativatko elämykset syntyäkseen syvempää lukemista vai riittääkö mediatekstiltuvan pikainen, silmäilevä lukeminen?

Nampajärvi käsittelee artikkelissaan myös lukukulttuurin muuttumista, ja hänen mielipiteensä on kyllä aika vahvasti ristiriidassa Lerkkasen näkemysten kanssa, joita aiempana käsitelimme. Nampajärven mukaan Suomen lukukulttuuri on muuttunut niin, että muut harrastukset syövät ajan kaunokirjallisuudelta, johon tartutaan entistä useammin vain silloin, kun muuta tekemistä ei ole. Osasyynä kirjallisuuden kurjistuneeseen asemaan Nampajärvi näkee yhteiskunnan viihteellistymisen ja sen, että nuoret saavat helpommin kiitosta esimerkiksi hyvästä urheilusuorituksesta kuin siitä, että lukevat kirjan. Näin ollen nuoret toimivat niin kuin heitä kannustetaan.²

Nampajärvi ei ole havaintoineen yksin. 2000-luvun alun julkaisuissa ollaan varsin yksimielisiä siitä, että lukuharrastus on jäämässä muitten medioiden ja harrasteiden jalkoihin. Tämä ilmapiiri on poikanut erilaisia hankkeita ja kampanjoita (esimerkiksi Luku-Suomi), joiden avulla lapsia ja nuoria on koetettu houkuttaa takaisin kaunokirjallisuuden pariin. Tätä ongelmaa ja siitä seuranneita kampanjoita voitaneen jollain tapaa ehkä pitää Pisa-menestyksen taustatekijöinä, sillä nyt Pisa-kyselyyn vastanneet koululaiset ovat varmasti isolta osalta olleet osallisena näissä lukutaito- ja kaunokirjallisuuskampanjoissa. Lisäksi Suomi on niin pieni ja vähäkouluinen maa, että koko maan koululaisten saattaminen esimerkiksi lukutaitokampanjan piiriin on ihan

¹ Nampajärvi 2002, s. 48.

² Nampajärvi, 2002. s. 46.

käytännössä melko helppo järjestää, elleivät opettajat sitä jostain syystä asetu vastustamaan.

Suomessa on myös yleisesti havaittu se, että lukutaitoasiassakin yhteistyö on voimaa: mikäli koulu ja koti saadaan vetämään yhtä köyttä, on helpompi onnistua, kun kumpikaan ei kaiva maata toisen jalkojen alta. Eli jos vanhemmat saadaan vakuuttuneiksi lukuharrastuneisuuden merkityksestä, he helpommin rohkaisevat lasta sen pariin ja lapsena lukenut lapsi puolestaan muuttuu helposti lukevaksi nuoreksi. Mitä enemmän taas lukee, sitä paremmaksi lukijaksi yleensä kehittyy.

Toisaalta vielääkään ei ehkä kannata olla liian optimistinen lukuharrastuneisuuden suhteen ja uskoa kampanjoiden tehneen kaikista lukijoita – eikä niin toki tarvitsekaan olla. 2000-luvun alun huolestuneisuus on ehkä jäänyt nyt Pisatulosten ja nuorten hyvän medialukutaidon varjoon. Kaiken keskellä voi helposti unohtua se, etteivät nuoret välttämättä lue kaunokirjallisuutta yhtään entistä enempää. Lukuharrastuneisuus tarvitsee jatkuvaa tukea, jotta myös ne vähemmän kirjojen kanssa tekemisissä olleet voisivat siihen tutustua.

2.3 Mediakasvatus - selittävä tekijä?

Mediakasvatus on tällä hetkellä kovassa nosteessa. Medialukutaitoa¹ tarvitaan, lapset ja nuoret käyttävät runsaasti aikaa – jopa enemmän kuin koulussa olemiseen² – eri medioiden parissa päivittäin, ja olisi tärkeää, että he oppisivat käsittelemään saamaansa informaatiota kriittisesti. Toisaalta nykyisin mediaa ei enää haluta nähdä vain peikkona, vaan myös mahdollisuutena, jota pitää oppia hyödyntämään. Mari Hankalan mukaan mediakasvatus voidaan nähdä osana sitä, että oppilaita kasvatetaan aktiivisiksi toimijoiksi demokraattiseen yhteiskuntaan³. Kuulostaa Pisalta.

¹ Tiedostamme tämän termin ongelmallisuuden: siihen ei sisälly tuottamisen näkökulmaa, vaikka monet nykymediat vaativat nimenomaan vuorovaikutuksellisuutta. Koska parempaa termiä ei kuitenkaan ole kehitetty, käytämme tätä siinä merkityksessä, että se sisältää sekä lukemisen että tekstin tuottamisen puolet.

² Hankala 2007, s. 249.

³ Hankala 2007, s. 250.

Mediakasvatus on koettu ajoittain myös haasteena, sillä enää ei riitä, että käsitellään sanomalehtiä ja katsotaan elokuva. Moni opettaja on varmasti Kaisa Leinon esittämässä tilanteessa:

Have you ever visited Habbo Hotel? Or looked at pictures in the IRC Gallery? Do you have a nickname for chat? Do you use instant messenger with your friends? Is Wikipedia your favourite encyclopedia? Have you ever read or write fan fiction? Where do you download your favourite music or games?

If you had difficulty understanding the above, it is time to take an excursion into Finnish modern youth culture.¹

Moni opettaja joutuu nyt, opetussuunnitelman vaatimuksesta, kohtaamaan tilanteen, jossa hän joutuu mahdollisesti ensimmäistä kertaa elämässään tekemisiin itselleen täysin uusien tekstilajien kanssa. Vaikeaksi tilanteen voi tehdä se, että lajit ovat usein oppilaille tuttuja, joten niiden käsittely voidaan nähdä haasteellisena – joutuuhan opettaja tunnustamaan, että oppilaat osaavat asian häntä paremmin.

Joka tapauksessa medialukutaito on välttämätön osa sitä, että oppilas pystyy selviytymään nyky-yhteiskunnassa ja hän tarvitsee apua tuon lukutaidon kehittämiseen.² On selvää, että medialukutaito rakentuu suurelta osin saman teknisen lukutaidon varaan kuin muukin lukeminen, joten perusluku- ja kirjoitustaito on tässäkin ratkaisevan tärkeässä roolissa.³

Millaisia nämä paljon puhutut mediatekstit sitten ovat? Niihin voidaan laskea mukaan kaikenlaiset tekstit, jotka sisältävät mahdollisesti myös kuvaa ja ääntä (laaja tekstikäsitys) ja jotka esiintyvät jossain mediassa. Mukana on siis käytännössä kaikki, mitä lehdistä, tv:stä, radiosta tai internetistä voi löytyä. Lisäksi mediateksteiksi lasketaan matkapuhelimen tekstit (vaikkapa tekstiviestit), video- ja tietokonepelit, mainokset ja esitteet. Tästä listasta saattaa vielä jotain puuttuakin, sillä kenttä on todella laaja. Näin ollen tämä on myös sellainen opetuksen osa-alue, joka vaatii opettajaa tekemään todella tiukkoja rajauksia sen suhteen, mitä oppitunneilla pystytään käsittelemään. Minna-Riitta Luukka kommentoi asiaa näin:

Emme voi opettaa kaikkia mahdollisia tekstilajeja, joihin oppilaat mahdollisesti törmäävät tulevaisuudessa – voimme vain opettaa tietynlaista suhtautumista kieleen ja teksteihin sekä sen

¹ Leino 2007, s. 269.

² Hankala 2007, s. 249.

³ Hankala 2007, s. 251.

oivalluksen, että tekstit ja niiden kanssa toimiminen ovat aina ideologista ja kulttuurista toimintaa. - - Niistä puhumiseen tarvitaan käsitteitä, joilla teksteistä voidaan yhdessä puhua.¹

Oppilailla näyttäisi omien kokemuksiemme mukaan olevan kova tarve ja halu tutkiskella yhdessä nimenomaan sähköisiä medioita ja niiden tekstejä. Ehkä niiden käsittely on koulussa ollut vähäistä?

Mari Hankalan yleisellä tasolla liikkuva ehdotus siihen, mitä mediatekstien kanssa ylipäätään olisi hyvä tehdä, on kolmijakoinen: ensin tutustutaan tekstien tuottamiseen, sitten varsinaisesti analysoidaan tekstiä ja lopuksi reflektoidaan omaa suhdetta mediaan.² Koska tällainen tarkastelu vaikuttaa mielestämme käyttökelpoiselta, esittelemme sitä hiukan tarkemmin.

Tekstien tuottamiseen tutustuttaessa oppilaiden kanssa voi tutustua paitsi siihen, millaisista elementeistä teksti on koottu, että siihen, kuka sen on tuottanut. Tuottajan suhdetta tuotokseen voidaan tarkastella myös kriittisesti: onko tekstin tuottajalla omia intressejä ajettavana? Millaisia ”sivutuotteita” teksti on tuottanut? (esim. tv-ohjelmaan liittyvä nettikeskustelu) Perinteinen, mutta edelleen hyvä tapa, on myös päästää oppilaat tuottamaan itse erilaisia tekstejä ja mahdollisesti julkaista tekstit jossakin.³ Kokemustemme mukaan oppilaat ovat kiinnostuneita paitsi tuottamisesta, niin myös tekstin taustojen ja tarkoitusten selvittelystä. Oppituntitilanteissa on havaittavissa myös se, että useat oppilaat pystyvät arvioimaan hyvin sitä, millaisista lähteistä tieto on peräisin ja kenen intressit mahtavat olla edustettuina.

Analyysi voi sekini olla monenlaista työtä, joka voi poikia monenlaisia tuotoksia. Perinteisimmillään se on sitä, että oppilaalle annetaan teksti ja tehtävät, joihin pitää vastata tekstin pohjalta. Nytemmin oppikirjoissa on menty enemmän siihen suuntaan, että niissä on kysymyksiä analyysin avuksi, ja oppilas saa itse muotoilla analyysinsä ja keskittyä siinä haluamiinsa asioihin.⁴ Tekstien analysointitavat ovat monenlaiset, ehkä jopa moninaisemmat kuin kirjallisuudessa, sillä tekstimaailma on kirjavampi ja sisältää niitä mainostettuja ääntä ja kuvaa. Apua analyysiin löytyy myös viestintätieteiden puolelta – esimerkiksi mainoksista voidaan etsiä visuaalisen vaikuttamisen keinoja tai valistuskampanjoista jopa propagandistisia piirteitä.

¹ Luukka 2009, s. 20.

² Hankala 2007, s. 254–259.

³ Hankala 2007, s. 254–256.

⁴ Hankala 2007, s. 256–257.

Hankala mainitsee artikkelissaan viimeisenä kategoriana oman mediasuhteen reflektoinnin. Opetuksellisesti hänen mukaansa on helppo lähteä liikkeelle siitä, että oppilaat tekevät joko mediaelämäkerran tai mediapäiväkirjan. Mediaelämäkerta nimensä mukaan kartoittaa sitä, millaisten media-asioiden kanssa oppilas on ollut tekemisissä ja mediapäiväkirja puolestaan kartoittaa sitä, mikä median osuus oppilaan elämässä on juuri nyt. Tärkeintä on havahduttaa oppilaat pohtimaan omaa mediankäyttöään ja suhdettaan siihen. Usein tuotosten käsittely voi johtaa myös siihen, että oppilaat löytävät heitä yhdistäviä tekijöitä sekä lapsuudesta (esimerkiksi suosikkipiirretyt) että nuoruusiästä. Tätä kautta oppilaiden taidoista ja tiedoista on Hankalan mukaan myös helppo ottaa selvää. Ja kun niistä on selvillä, voi opettaja hyödyntää oppilaidensa osaamista entistä paremmin.¹

Tähän kolmanteen osa-alueeseen Hankala linkittää myös ihmisten mediamaailmojen erojen pohtimisen. Eli oppilaat voivat vaikkapa haastatella vanhempiaan ja isovanhempiaan siitä, millaisia medioita nämä käyttävät ja miksi. Erot sukupolvien välillä voivat yllättää joko erilaisuudellaan – tai toisinaan samanlaisuudellaan. Toisaalta eroja voi syntyä myös luokkatovereiden välillä.²

Mitään rautalankamallia mediatekstien käsittelyyn tämä ehdotelma ei toki tarjoa. Joka tapauksessa mediakasvatus on varmaankin tullut OPS:iin jäädäkseen. Tällä hetkellä se on todellinen muoti-ilmiö, mutta luultavammin mediabuumi tulee tasoittumaan ja asettumaan järkevämpiin mittasuhteisiin. Kaiken kaikkiaanhan se kuitenkin muodostaa vain osan oppiaineemme sisällöstä. Luultavaa kuitenkin on, että liikkuva ja liikkumaton kuva sekä ääni ovat elementtejä, joita opettajan tulisi oppia käsittelemään. Samoin ei liene syytä unohtaa sitäkään tosiasiaa, että erilaiset kuviot, kartat, kaaviot, tilastot ja taulukot ovat niin ikään mediatekstejä, joiden lukemista koulussa tulisi harjoitella.

Haluamme tässä vaiheessa vielä palata takaisin Pisa-tutkimuksen ja mediakasvatuksen suhteeseen. Suomalaisnuorten saama mediakasvatus ja arjessaan kohtaamat mediatekstit ovat yksi suuri selittävä tekijä Pisa-menestyksen taustalla. Medialukutaito on yhteiskunnassa selviytymisen ja osallisuuden tunteen kannalta

¹ Hankala 2007, s. 257–259.

² Hankala 2007, s. 257–259.

erityisen tärkeää – tällaista selviytymislukutaitoahan Pisassa juuri testataan. Myöhemmin palaamme tarkemmin mediatekstien rooliin nuorten arjessa. Mediatekstien avulla saavutettu lukutaito ei mielestämme korvaa sitä lukutaitoa, minkä saa kaunokirjallisuutta lukemalla. Epäilemme myös, että kaunokirjallisuudesta saadut elämykset ovat jossain määrin erilaisia mediatekstien tarjoamien elämysten kanssa. Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin kirjallisuuden opetuksen merkitystä.

3 Kirjallisuus ja koulu

3.1 Miksi kirjallisuutta opetetaan?

Suomen kouluissa opetetaan suhteellisen vähän kirjallisuutta verrattuna moniin muihin Euroopan maihin. Silti kouluissamme on Anne Helttusen mukaan jo 1940-luvulta lähtien pidetty tärkeänä sitä, että koulu koettaa innostaa nuoria lukemaan ja tutustuttaa heitä *sivistävän ja korkealaatuisen kirjallisuuden* pariin. Kirjallisuuden tehtäväksi tuolloin nähtiin ennen kaikkea oppilaiden kasvattaminen ja kehittävien arvojen välittäminen ja ajanvietekirjallisuuden ainoaksi tehtäväksi jäi koulussa se, että se toimi esimerkkinä huonosta kirjallisuudesta.¹ Katri Sarmavuori kommentoi asiaa näin: ”Äidinkielen opetuksen tarkoituksiksi nähtiin avartaa käsitystä suomalaisesta kansallishengestä.”² Kirjallisuus siis näyttäisi tulleen valjastetuksi vain sivistystehtävään, mitä sillä sitten halutaankin saavuttaa. Kaanonin määrittelyyn ei Helttunen eikä Sarmavuori kumpikaan puutu, mutta lienee selvää, että se on ollut ajan hengen mukaista klassikkokirjallisuutta, johon on sekoitettu mielellään ripaus nationalismia ja kristillistä etiikkaa, mikäli mahdollista³. Selvä on, että oppilailla ei ole ollut mahdollisuutta määritellä sitä, mikä heistä on hyvää luettavaa, sen on määritellyt joku ylempi taho.

Kirjallisuudenopetuksella on toki nähty olevan muitakin kuin kansanvalistuksellisia tehtäviä. Marja-Liisa Julkunen viittaa tutkimuksessaan *Tie kirjallisuuteen* Carterin ja Longin (1991) luokitteluun. Parivaljakon mukaan kirjallisuuden opetuksessa on olemassa kolme erilaista mallia: Ensimmäinen on

¹ Helttunen 2004, s. 23.

² Sarmavuori 2007, s. 244.

³ Ks. lisää aiheesta esim. Suomen kirjallisuushistoria 2, Järkiuskosta vaistojen kapinaan. SKS, 1999.

kulttuurimalli, jossa korostetaan kirjallisuutta kulttuurin, ideologioiden ja erilaisten elämäntapojen välittäjänä. Toisena tulee kielimalli, jossa kirjallisuuden pääasiallisena tehtävänä nähdään olevan oppilaan sanavaraston rakentaminen ja kielitajun parantaminen. Kolmantena mallina mainitaan persoonallisen kasvun malli, jossa kirjallisuuden lukemisen ajatellaan olevan keino rakentaa ja muuttaa omaa identiteettiä ja ajattelutapoja.¹

Oman tutkimuksemme kannalta tämä luokkajako on kiinnostava lähinnä siinä mielessä, että on mielenkiintoista nähdä, ovatko oppilaiden vaikuttavien lukukokemusten takana jotkut mainitut elementit. Etukäteen voisimme kuvitella, että murrosikäisten kohdalla kyseeseen tulisi lähinnä tuo ensimmäinen kohta, sillä mielestämme toinen kohta on jokseenkin sidoksissa kasvatusta ja opetustyöhön, jota oppilaat eivät ehkä opettajan näkökulmasta ajattele, ja kolmas kohta lienee vaikeasti hahmotettavissa. Kenen tahansa on varmasti vaikea sanoa, miten jokin tietty lukukokemus on muuttanut häntä. Vielä vaikeampaa on nähdä muutosta, joka tapahtuu lukijassa hitaasti vuosien lukuharrastuksen seurauksena.

Tämän kaiken lisäksi jokainen kirjallisuuden harrastaja varmasti tunnistaa muuan muassa Aino-Maija Lahtisen käsittelemät syyt siihen, miksi kirjallisuutta tulisi lukea koulussa ja sen ulkopuolella: kirjallisuus auttaa näkemään maailmaa laajemmin ja ymmärtämään toisia ihmisiä. Lahtinen väläyttelee jopa vaihtoehtoa, jossa kirjallisuus ja sen analysointi nähdään empatiakykyä lisäävinä tekijöinä. Lahtinen on tutkinut kirjallisuudenopetusta ja sen vaikutuksia terveydenhuoltoalan opiskelijoiden koulutusohjelmassa. Tosin hän myöntää, että tällaisten oppimistulosten saaminen selville on aina hieman epävarma prosessi.²

Lahtisen esittämille väitteille antaa tukea esimerkiksi Sarmavuori. Hänen mukaansa kirjallisuuden opetus auttaa ymmärtämään elämän monimuotoisuutta ja torjumaan mustavalkoista maailmankuvaa, koska oppilaille kehittyy kyky ymmärtää monimutkaisiakin asioita. Kirjallisuus voi parhaillaan tukea nuoren kasvua ja auttaa tätä muodostamaan eheän minuuden. Tosin Sarmavuori nostaa esiin myös mielenkiintoisen ristiriidan: koulun ensisijainen tehtävä on sopeuttaa lapsi tai nuori yhteiskuntaan ja vallitseviin normeihin. Sen sijaan kirjallisuus voi jopa kapinoida yleisiä arvoja ja

¹ Julkunen 1997, s. 33. Mainittua Carterin ja Longin teosta ei ole yliopistomme kirjastosta saatavilla.

² Lahtinen 2007, s. 168–170, 172–175.

normeja vastaan – ja kukapa takaa, ettei oppilas kallistu kirjallisuuden esittämien vaihtoehtojen puolelle!¹

Opettajan olisi hyvä suhtautua riskeistä huolimatta kaanonin ulkopuoliseen kirjallisuuteen avoimin mielin, sillä tällainen ”kapinoiva kirjallisuus” voisi olla jopa omiaan herättämään mielenkiintoa lukemiseen niiden oppilaiden kohdalla, joille koulu ja lukeminen ei oikein tahdo maistua. Ainakin kirjallisuudesta voisi löytyä heille samastumiskohteita. Lisäksi olisi aika typerää kannustaa oppilaita kriittiseen ajatteluun ja samalla kieltää näitä kritisoimasta esimerkiksi koulun normeja tai yhteiskunnan toimintaperiaatteita. ”Kapinoiva kirja” voi olla myös keino saada oppilaat näkemään, miten vaarallinen asia kirjallisuus tai taide yleensä voi yhteiskunnan mielestä toisinaan olla. Tällainen havainto voisi auttaa heitä ymmärtämään laajemminkin sanavapauskysymyksiä. Toisaalta, kuten myöhemmin todetaan, nuortenkirjallisuus onkin usein tarttunut ennakkoluulottomasti rankkoihin aiheisiin.

Keskustelu kirjallisuudenopetuksen kaanonista on velloneut Suomessa jo pitkään. Juhani Niemi ottaa teoksessaan *Kirjallinen elämä* kantaa puheenvuoroihin ja toteaa ykskantaan snellmannilaisen opetusohjelman vaikuttaneen vuosikymmeniä koulujen kirjallisuusvalintoihin ja ohjanneen niitä nationalistisesti värittyneeseen suuntaan. Niemi näkee erittäin tarpeellisena sen, että klassikkokirjallisuuden asemaa harkitaan uudelleen – hänen mielestään varsinkin klassikoiden varhainen luettaminen on täysin turhaa, ja kirjallisuudenopetusta pitäisi entistä rajummin painottaa 1950-luvun jälkeiseen aikaan. Niemi tiedostaa, että postmoderni kirjallisuus on haastavaa luettavaa, mutta puolustaa silti sen asemaa kouluissa, jotta oppilaat saisivat elämyksiä erilaisista teksteistä. Lisäksi Niemi huomauttaa, ettei vaikeita tekstejä opita lukemaan niitä välttelemällä.²

Aino-Maija Lahtisen mukaan opettajan jopa tulisi välttää liian tuttujen ja helppojen tekstien käsittelyä opetuksessa, sillä ne eivät auta oppilasta ja hänen ajatteluaan kehittymään. Uudenlainen kokemus puolestaan laajentaa jo olemassa olevia tietorakenteita ja tällä tavoin lisää oppilaan ymmärrystä maailmasta.³

¹ Sarmavuori 2007, s. 114.

² Niemi 2000, s. 110–113.

³ Lahtinen 2007, s. 268

Vaikeiden tekstien tuominen luokkaan vaatii opettajalta rohkeutta. Se vaatii myös enemmän aikaa tekstien käsittelyyn, jotta oppilaat saisivat teksteistä jotain irti. Sarmavuori näkee opetuksen eräänlaisena väliintulijana, jolla on mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti oppilaan ja minkä tahansa tekstin kohtaamiseen ja tekee opettajasta kohtaamisen mahdollistajan:

Koulun kirjallisuuden opetus on eräänlainen väliintuleva muuttuja kirjan ja lukijan välissä. Kirjallisuuden opetuksen tarkoituksena on avata väylä kirjan ja lukijan välille ja helpottaa näiden kohtaamista.¹

Sarmavuoren sitaatti olisi helppo liittää kasvatopsykologiaan. Kirjallisuuden opetuksen – kuten oikeastaan kaiken opetuksen – taustalla voidaan nähdä jälkiä Vygotskin lähivyöhykkeen teoriasta². Tuon teorian mukaanhan on olemassa asioita, joita lapsi osaa itsenäisesti ja asioita, joihin hän pystyy ohjaajan avustuksella, muttei vielä itsenäisesti. Kun uutta taitoa sitten ohjaajan kanssa harjoitellaan, lapsi pystyy tekemään sen ensin ohjaajan kanssa ja sitten lopulta yksin. Tällöin puhutaan siitä, että opittava taito on ollut lähikehityksen vyöhykkeellä, eli lähellä sitä, minkä lapsi jo osaa, mutta kuitenkin niin kaukana siitä, ettei hän olisi oppinut sitä vielä ilman apua. Luonnollisesti jokaisen uuden taidon myötä lähikehityksen vyöhyke siirtyy askeleen eteenpäin.

Jos ajatellaan lähivyöhykkeen teoriaa ja kirjallisuuden opetusta, niin opetuksen tarkoituksena on mielestämme saattaa oppilas sellaisen tekstin äärelle, johon hän ei ehkä muuten tutustuisi ja ennen kaikkea tarkoituksena on, että oppilas saa tekstistä ja sen analyysistä enemmän irti kuin mitä saisi yksinään, ilman ohjausta. Itse asiassa tämä väittämä on tutkimuksemme kannalta varsin olennainen: tahdomme uskoa siihen, että ohjauksen avulla teksti avautuu (ainakin joskus) paremmin kuin ilman sitä. Ainakin opetus tarjoaa välineitä, joiden avulla missä tahansa luettua tekstiä voi oppia lukemaan toisin kuin aiemmin. Alustavien tulosten valossa näyttäisi kuitenkin siltä, että monet mainituista vaikuttavimmista ja mieleen jäävimmistä lukukokemuksista ovat monilla sijoittuneet nimenomaan vapaa-aikaan. Syitä tähän pohdimme myöhemmin tulosten käsittelyn yhteydessä, mutta ehkä tässä vaiheessa voimme esittää arvailuita: Löytyisikö vastaus yksinkertaisesti siitä, että kulttuurimme konventioihin kuuluu se, että koulussa on tylsää, eikä sieltä voi saada mukavia kokemuksia – tai ainakaan sitä ei

¹ Sarmavuori 2007, s. 47.

² Vygotsky (1931) suomennos 1982, s. 184–185

voi missään tilanteessa myöntää? Kouluviihtymättömyytemmehan on jo melkein yhtä kuulua kuin Pisa-menestys, mitattiinhan tutkimuksessa sitäkin. Vai johtuuko tämä siitä, että koulussa ei ole tilaa lukuelämyksille ja oppilaan kokemuksille?

Vygotskin teoria on alun perin syntynyt palvelemaan kouluopetuksen ja muun ohjatun, formaalin, oppimisen ja opettamisen tarpeita. Sen sijaan myöhemmin Vygotskin tekemää jakoa formaalin ja epäformaalin oppimisen välillä on haluttu lieventää. David Barton on esimerkiksi kehittänyt lähivyöhykkeen teoriaa suuntaan, jossa otetaan huomioon lapsen arkiympäristössä, esimerkiksi kotona, tapahtuva oppiminen. Hän pitää tärkeänä sitä, että koulua ei nähdä muusta maailmasta irrallisena asiana, vaan pikemminkin osana sitä – vain osa oppimisesta todella tapahtuu koulussa, eikä oppimisteorioita voida näin ollen rajata kokemaan vain ja ainoastaan formaalia oppimista.¹ Tämä on mielestämme sangen järkevä havainto, ja etenkin antoisa kirjallisuuden opiskelun kannalta, sillä varsin harvoin esimerkiksi koulua varten luettavat kirjat todella luetaan koulussa, vaan päinvastoin vapaa-ajan ympäristössä. Varsinaiset lukukokemukset ja mahdollisesti niihin liittyvät havainnot ja elämykset eivät välttämättä ole missään yhteydessä kouluun, joka toimii tällöin ennemminkin virikkeen tarjoajana ja kokemusten ja ajatusten vaihtamisen paikkana.

Näin kappaleen lopuksi haluamme vielä palata siihen, mitä mieltä äidinkielenopettajat ja opettajaksi opiskelevat itse aiheesta ovat. Juha Rikama on selvittänyt sitä, millaisia tavoitteita työelämässä mukana olevat äidinkielenopettajat pitävät opetuksessaan tärkeinä. Tavoitteiden merkittävyyttä arvioitiin kuudella eri osa-alueella: kirjallisuuden ja kulttuurihistorian opettaminen, oppilaiden lukuharrastuksen vahvistaminen, kehitysvirikkeiden antaminen lukukokemusten avulla, kaunokirjallisuuden lukutaidon (erittely- ja tulkintataidot) kehittäminen, oppilaiden äidinkielen taitojen kehittäminen yleensä sekä oppilaiden kirjallisen maun ja kriittisyyden kehittäminen.²

Kaikki vertailuryhmät (kysely toteutettu vuosina 1980, 1990 ja 2001) pitivät opetuksen tärkeimpänä tavoitteena lukuharrastuksen vahvistamista. Muiden osa-alueiden osalta tulokset vaihtelevat hiukan vuosikymmenittäin, mutta kaikkina vuosina

¹ Barton 2007, s. 132–136.

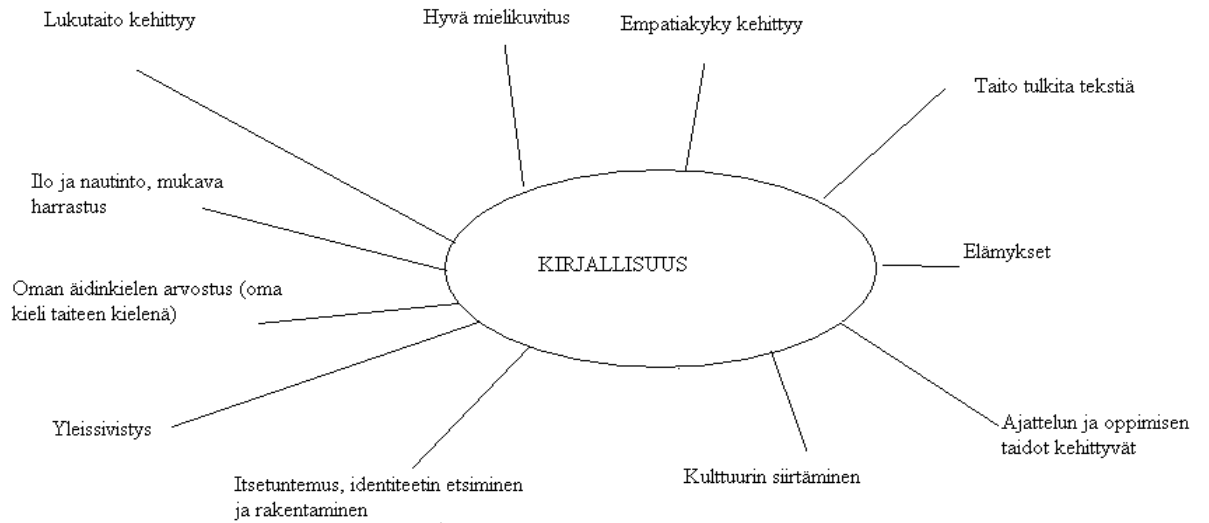
² Rikama 2004, s. 56–60.

kaikki osa-alueet on koettu keskimäärin vähintään ”melko tärkeiksi”¹, mikä tuskin on sinällään yllättävää – yleensä ihmiset kokenevat tekemänsä työn tärkeäksi. Mielestämme tällainen tutkimus on kuitenkin varsin hyödyllinen. Paitsi, että opettajat luultavasti painottavat opetustaan niihin asioihin, jotka kokevat tärkeimmiksi, niin tutkimustuloksia on mielenkiintoista vertailla myös opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa: ovatko opettajat ja kansallisen OPS:n tekijät samoilla linjoilla? Toki täytyy muistaa, että tutkimuksen pitkän keston vuoksi sen aikana kouluissa on ollut käytössä eri opetussuunnitelmia.

Opettajaopiskelijoiden näkemysten tueksi meillä ei ole esittää varsinaista tutkimustietoa, mutta väitteidemme tueksi kaivoimme esiin kurssimuistiinpanoja opiskeluajaltamme. Hyvän ja monipuolisen käsitekartan kirjallisuuden opettamisen tavoitteista saimme koottua Kaisa Ahvenjärven Kirjallisuuden pedagogia -kurssilla keväällä 2006. Käsitekartta tiivistää oivallisesti ja käytännönläheisesti sen, mitä kirjallisuudenopetuksen avulla suomalaisessa koululaitoksessa haetaan. Se havainnollistaa myös sitä, millaisena kirjallisuuden opiskelijat näkevät kirjallisuuden opetuksen tehtävät koulussa. Mielestämme tämä on perusteltu syy ottaa kyseinen kaavio mukaan – onhan monista kyseisen kurssin opiskelijoista tulossa aikanaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia.

¹ Rikama 2004, s. 60.

Kirjallisuuden opettamisen tavoitteita



Kuva 1. Kirjallisuuden opettamisen tavoitteita. Koottu Kaisa Ahvenjärven Kirjallisuuden pedagogia -kurssilla keväällä 2006.

3.2 Kirjallisuuden opettaminen opetussuunnitelman perusteissa

Voidaanko kirjallisuutta opettaa? Jos, niin mitä se oikeastaan tarkoittaa? Edellä olemme käsitelleet kirjallisuuden opettamisen taustalla olevia syitä; syitä, joiden vuoksi kirjallisuus on nähty tärkeäksi ottaa mukaan kouluopetukseen. Tässä luvussa tarkoitusta on tarkastella kirjallisuudenopetuksen nykytavoitteita etenkin opetussuunnitelman valossa ja konkretisoida sitä, mitä edellä mainituilla syillä oikein käytännössä ajetaan takaa. Kaikki tämän kappaleen viittaukset opetussuunnitelmaan tarkoittavat perusopetuksen opetussuunnitelman (myöhemmin OPS) perusteita vuodelta 2004¹. Käytännössä viittaukset koskevat myös vain ja ainoastaan osiota 7.3 *Äidinkieli ja kirjallisuus – suomi äidinkielenä*. Tarkoituksemme on keskittyä vain suomenkielisten äidinkielenopetukseen. Päätimme ottaa mukaan koko peruskoulunaikaisen kirjallisuudenopetuksen, sillä mielestämme se on perusteltua kognitiivis-

¹ Luettavissa osoitteesta <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558>. Tarkistettu 21.5.2008.

konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa, jolloin uuden tiedon katsotaan aina liittyvän jo olemassa oleviin tietorakenteisiin. Yläkoulun oppilaat ovat olleet kouluopetuksessa jo kuusi vuotta, formaalin kasvatuksen piirissä yleensä jo kauemmin. Esiopetus ja varhaiskasvatus ovat kuitenkin rajattu tutkimuksen ulkopuolelle siksi, että niihin osallistuminen on vapaaehtoista, eikä koko ikäluokka välttämättä ole niiden piirissä. Joka tapauksessa alakoulun puolella luodaan pohjaa sille, mitä yläkoulussa tehdään, joten aloittakaamme ensimmäisten luokkien tarkastelusta.

Peruskoulun alkuvaiheessa, luokilla 1–2, kirjallisuudella näyttäisi OPS:n mukaan olevan sekä välinearvoinen että itseisarvoinen tehtävä. Kirjallisuuden avulla vahvistetaan lukutaitoa, haetaan virikkeitä muuhun luovaan työskentelyyn ja kehitetään mielikuvitusta – ehkä laajemmin ajateltuna myös ajattelukykyä yleensä. Varsinaisessa kirjallisuudenopetuksessa OPS:n mukaan painotuksen tulisi olla lukukokemuksessa, elämyksellisyydessä ja kokemusten jakamisessa – lapsen haluttaisiin löytävän lukemisen ilon. Tosin tietyllä tavalla kaikki tekstit alistetaan esimerkiksi lukustrategioiden ja ymmärtävän lukemisen harjoittelulle ja kirjallisuudesta pitäisi oppia löytämään viihteen lisäksi myös tietoa. Kirjallisuusanalyttisistä käsitteistä pitäisi alkuluokkien jälkeen hallita päähenkilö, tapahtuma-aika ja -paikka sekä juoni. Lisäksi harjoitellaan luetun linkittämistä omaan elämään ja omiin kokemuksiin.¹ Aika paljon pitäisi siis oppia, kun otetaan huomioon sekin, että osalla lapsista peruslukutaito on kouluun tullessa hankkimatta, eikä kaikista kahdessa vuodessa leivota muutenkaan sujuvia lukijoita. Mielenkiintoista kuitenkin on, että OPS mainitsee kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden tärkeinä kirjallisuudenopetuksen osa-alueina.

Seuraavilla luokilla 3–5 kaunokirjallisuuden kaksinainen tehtävä säilyy: toisaalta OPS:ssa puhutaan siitä, että lukemisella on itseisarvoa, toisaalta sitä käytetään edelleen välineenä kielen, lukemisen ja jopa kirjoittamisen oppimisessa. Fiktio kerronnan muodoista nostetaan esiin myös teatteri ja elokuva, jotka asettuvat ”kilpailemaan” kirjan kanssa opetusajasta. Kaiken kaikkiaan kirjallisuudenopetuksen tavoitteet ovat hyvin samanlaiset kuin alemmilla luokilla. Uusista käsitteistä mainitaan vain pää- ja sivuhenkilö ja tärkeänä pidetään sitä, että oppilaan positiivinen asenne kirjallisuutta kohtaan säilyy ja vahvistuu ja hän osaa etsiä itselleen mieleistä luettavaa ja jakaa kokemuksiaan. On hyvä huomata, että tutkimuksessamme esiintyvää kertojan

¹ POPS:n perusteet 2004, s. 23–25.

käsitettä ei käsitellä alakoulussa ollenkaan – käsite tulee siis uutena tietona peruskoulun 7. luokalla. Alaluokista poiketen kirjallisuudella kuitenkin nähdään jo olevan kulttuurinen tehtävä: sen avulla tutustutaan suomalaisuuteen ja muihin kulttuureihin ja mielenkiintoinen on myös maininta kirjallisuuden ja muiden taiteenalojen yhteyksien etsimistä. Elämyksellisyyskin mainitaan edelleen kirjallisuuden kohdalla, muttei enää niin korostetusti kuin aikaisemmin.¹

Opetussuunnitelmassa on mielestämme esitetty aika selkeästi, mihin kaikkeen kirjallisuutta voidaan välineellisesti käyttää. Välineellisellä käytöllä tarkoitamme tässä yhteydessä sitä, että kirjallisuuden käsittelyn ja lukemisen avulla opitaan jotain taitoja, esimerkiksi lukustrategioita. Mielestämme on hienoa, että kirjallisuudella nähdään olevan itseisarvoinen tehtävä elämysten tuottajana, vaikka ymmärrämme toki, että koulun tehtävä ei voi koskaan olla pelkästään elämysten tuottaminen, vaan siellä pitää saada kirjallisuuden, kuten muidenkin oppiaineiden, osalta myös konkreettisia työkaluja kokemuksen erittelyyn ja syventämiseen. Siitä huolimatta etenkin peruskoulussa elämyksellisyys on perusteltua elämyksellä itsellään, koska silloin ollaan luomassa pohjaa lapsen tai nuoren tuleville lukutottumuksille, joiden jatkuminen turvattaneen parhaiten sillä, että varhaisista kokemuksista tehdään miellyttäviä. Tärkeää on myös lukemisen yhteisöllinen elementti – kokemuksia päästään jakamaan toisten kanssa. Uskoisimme, että kokemusten jakamisen yhteydessä tulkintataidotkin alkavat kehittyä kuin itsestään, kun oppilaat huomaavat huomaavansa tekstistä erilaisia asioita.

Peruskoulun loppuvaiheelle, luokille 6–9, on luotu yhteinen OPS siksi, että sillä halutaan murtaa entistä jakoa ylä- ja ala-asteeseen ja korostaa peruskoulun yhtenäistä luonnetta. Näiden luokkien osuus poikkeaa aiemmista siinä, ettei siellä mainita enää kaunokirjallisuudella olevan elämyksellistä tai kokemuksellista tehtävää. Sen sijaan kirjallisuudella ja sen eri lajeilla on entistä korotetummin sivistyksellinen funktio, niiden kautta tutustutaan omaan ja vieraisiin kulttuureihin ja luodaan pohjaa yleissivistykselle tutustumalla klassikoihin. Myös kirjallisuushistoria ja tulkintataidot alkavat nostaa päätään ja oppilaan pitäisi oppia esimerkiksi huomioimaan tekstin kuin tekstin syntykonteksti ja tavoitteet. Niin ikään tavoitteena olisi oppia jakamaan kokemuksia entistä syvällisemmin: analysoiden, vertaillen ja ”ikäkaudelle sopivia”

¹ POPS:n perusteet 2004, s. 25–28.

käsitteitä käyttäen. Saadakseen yhdeksännellä luokalla päättöarvioinnikseen hyvän arvosanan (8), oppilaan pitää opetussuunnitelman mukaan olla saavuttanut lukutaidon, joka riittää kokonaisen kirjan lukemiseen. Toki arvosanaan vaaditaan paljon muitakin, itse asiassa varsin vaativiakin erittely- ja analyysitaitoja, mutta tämä kohta pysäytti yllättävyydellään!¹

Kokoavana huomiona peruskoulun opetussuunnitelman perusteista voisi siis sanoa, että tuota viimeistä lukutaitohuomiotamme lukuun ottamatta tavoitteet ovat aika korkealla, ja oppilailla pitäisi olla peruskoulun päättyessä paitsi kattava käsitys Suomen ja maailman kirjallisuudesta ja sen tyyleistä ja historiasta, niin myös paljon keinoja tulkita ja käsitellä lukemaansa. Jäimme kyllä hieman ihmettelemään sitä, miten kokemuksellisuuden osuus puuttui yläluokkien osalta. Ei kai kenenkään tarkoitus ole lopettaa positiivisten kirjallisuuskokemusten hankintaa viidenteen luokkaan? Mielestämme olisi tärkeää edelleen tässäkin vaiheessa se, että oppilaiden omia tunnekokemuksia ja elämyksiä tuotaisiin esille – murrosikäiset elävät muutenkin niin tunteella, että miksei kirjallisuudenopetuksessa tätä tunnepitoisuutta voitaisi hyödyntää? Kannatamme toki lämpimästi kaikkea, mikä kirjallisuudenopetukseen ilmestyy noiden luokkien aikana, mutta eikö yläluokillakin oppilailla olisi oikeus yksilölliseen tai yhteisölliseen, kokemukselliseen lukuprosessiin, vaikka siihen sitten tuotaisiinkin mukaan esimerkiksi tekstin syntykontekstia tai tulkinnallisia käsitteitä?

3.3 Kirjallisuuden opettamisen menetelmistä: onko elämyksille tilaa?

Edellä on nyt tarkasteltu kirjallisuuden opettamisen tavoitteita eri näkökulmista. Nämä tavoitteet on hyvä pitää mielessä, kun lähdetään miettimään sitä, miten kirjallisuutta opetetaan – eli miten mainittuja tavoitteita olisi mahdollista saavuttaa. Opetusmenetelmän valinnan kannalta on tärkeää hahmottaa, mitä kulloinkin pyritään opettamaan: Analyysitaitoja? Käsitteitä? Kirjallisuushistoriaa? Toisen henkilön asemaan asettumista? Oman lukuprosessin tarkkailua? Luonnollisesti opetusmenetelmien valinnassa huomioidaan myös kohderyhmän asettamat vaatimukset.

¹ POPS:n perusteet 2004, s. 28–32.

Opetusmenetelmien kirjo on valtava, ja niitä on ryhmitelty useilla eri tavoilla. Tekemämme jako ei sinällään pohjaa mihinkään löytämäämme, sillä sen sijaan, että olisimme varsinaisesti lajitelleet menetelmiä, olemme lohkoineet luku- ja opetusprosessin ikään kuin kolmeen vaiheeseen: aikaan ennen lukemista, lukemisen aikaan sekä sitten lukemisen jälkeiseen aikaan sijoittuviin asioihin, eli käytännössä kaikkiin tuotoksiin, joita tekstin pohjalta tuotetaan. Tarkoituksemme on tarkastella sitä, missä määrin elämyksellisyys näyttäisi näissä eri vaiheissa olevan läsnä ja minkälaiset tekijät tai opetustavoitteet painottuvat missäkin vaiheessa. Emme siis suoranaisesti listaa erilaisia opetusmenetelmiä, vaikkakin esimerkinomaisesti yksittäisiä menetelmiä mainitsemme. Mielestämme ei olisi relevanttia käydä pohtimaan tässä työssä sitä, millaisia asioita milläkin menetelmällä on järkevää opettaa. Siksi koetamme rajata luvun näkökulman siihen, että tarkastelemme elämyksellisyyden roolia luku- ja opetusprosessin eri vaiheissa.

Kaiken opettamisen pohjalla nähdään yleensä se, että oppijassa tulisi herättää motivaatio oppimiseen. Tästä syystä pidämme ensimmäisenä kategoriana kirjallisuudenkin opetuksen osalta motivointia ja kiinnostuksen herättämistä, jotka osaltaan myös vastaavat tarpeeseen vakiinnuttaa lukuharrastus osaksi oppilaiden arkipäivää. Mahdollisesti jo kauan ennen kuin lapsi itse osaa lukea, häntä voidaan houkutella tarinoiden maailmaan. Ulla Puranen kirjoittaa aiheesta näin:

Kuultujen tarinoiden myötä on mahdollisuus keskustellen jäljittää lasten logiikkaa, syventää heidän päättelykykyään kuitenkin antaen elämysten läpäistä käydyin kirjajuttelun. Tällainen varhainen alkaminen, jo ennen lukukykyä, on kirjallisuuden avautumisen edellytys. Sen myötä on lapsilla oikeus saada kannustusta ja tunnustusta sille, että he osaavat ajatella itse.¹

Puranen vaikuttaisi siis olevan sitä mieltä, että motivointityö alkaa jo varhaislapsuudessa. Koska tarkoituksemme on kuitenkin keskittyä koulumaailmaan, tyydymme vain toteamaan, että opettajien lienee helpompaa motivoida lasta lukemaan, mikäli tällainen työ on jo aloitettu esimerkiksi kotona² tai varhaiskasvatuksen piirissä ennen kouluikää.

¹ Puranen 1998, s. 32.

² Kodin merkitystä lukuharrastuksen tukijana pohtivat monet, ks. esim. erityisopettaja Eero Herajärven artikkeli "Miten lukijaksi kasvamista voi tukea?" Teoksessa *Lukuhaastetta koko elämä*.

Alaluokilla koulussa keskitytään opetussuunnitelman mukaisesti peruslukutaidon saavuttamiseen ja kirjallisuuden rooli on kehittää lukutaitoa. Juuri tällöin on mielestämme erityisen tärkeää tarjota houkuttelevaa ja elämyksiä tuottavaa lukemista, jotta lapsi aidosti kiinnostuisi lukemisesta, eikä se olisi vain koulun asettama pakko.

Aineenopettajien huolia on edellä käsitelty. Niiden olemassaolo kuitenkin paljastaa sen tosiasian, että motivointityötä tarvitaan ylemmilläkin luokilla. Eräs motivointikeino on antaa oppilaiden itse vaikuttaa luetun valintaan (mahdollisesti ohjatusti). Tällöin syntyy kokemus osallisuudesta ja siitä, että oppilas saa itse vaikuttaa päätöksentekoon. Osallisuuden kokemus vahvistaa yleensä motivaatiota asiassa kuin asiassa.¹

Kirjallisuudessa motivointikeinoja on lueteltu paljon. Puranen esimerkiksi ehdottaa tarjonnan lisäämistä, eli kirjojen esilläpitoa luokissa sekä virkistyslukemisen osuuden lisäämistä koulussa – mikä ei tarkoita, ettei teoksia käsiteltäisi mitenkään². Lisäksi moni näyttää suosivan eriasteista kirjavinkkausta, eli joko esimerkiksi luokkatoverit tai kirjastoväki tulee esittelemään mielenkiintoista kirjaa luokkahuoneeseen³. Lisäksi oppilaat voi esimerkiksi laittaa miettimään itse syitä sille, miksi kirjoja olisi hyvä lukea⁴. Eri asia on sitten se, miten nämä hyvät ajatukset konkretisoituvat nuorten elämässä.

Motivoinnissa kirjallisuus esitetään lähdekirjallisuudessa useimmiten keinona hankkia *elämyksiä*. Samalla puhutaan yleisesti lukuharrastuksesta, eli tarkoitus olisi ulottaa motivaatiota myös koulun ja luokkahuoneen ulkopuolelle. Tämäkin on sinällään mielenkiintoinen seikka: entä jos kyse onkin ensisijaisesti siitä, että koulussa kaunokirjallisuuden lukeminen ei kiinnosta, mutta vapaa-ajan lukeminen kyllä? Voisiko tähän vaikuttaa se, että koulussa luettua kaunokirjallisuutta lähes poikkeuksetta käsitellään ja elämys pilkkotaan pieniin palasiin käsittelyn avulla. Katoaako siis elämyksen pilkkomisen myötä samalla elämyksen kokonaisvaltaisuus? Onko

¹ Gambrell, Linda 1995. Teoksessa Sarmavuori, 1999. Tie kiinnostukseen. s. 179. Primaarilähdettä ei ole JYU:n kirjastossa.

² Puranen 1998, s. 78–82.

³ Ks. esim. Marja-Leena Mäkelän artikkeli "Kirjavinkkareilta kassiklassikoita." *Teoksessa Lukuseikkailu*.

⁴ Ripatti ja Saure 2002, s.106.

oppimistilanteessa saatu elämys erilainen tunnetasolla kuin vapaa-ajalla itse hankittu taide-elämys?

Katri Sarmavuoren teoksessa *Tie kiinnostukseen* esitellään useita aktiiviseen tai prosessilukemiseen liittyviä lukustrategioita¹. Osa näistä menetelmistä (ehkäpä jopa suurin osa) sisältää myös lukemista ennakoivan elementin, joka käytännössä tarkoittaa sitä, että tekstistä tehdään päätelmiä ennen kuin sitä on luettu – mietitään esimerkiksi otsikon perusteella, mistä voisi olla kyse ja niin edelleen.

Tällainen aihepiiriin liittyvien ennakkotietojen aktivointi on paikallaan ja järkevää etenkin asiatekstien yhteydessä, mutta opettajan on ehkä muokattava näitä strategioita kaunokirjalliseen käyttöön. (Tämä on kyllä teoksessa myös huomioitu.) Voisi kuitenkin olla paikallaan valottaa oppilaille tekstin taustoja ennen lukemista – tai sitten sen jälkeen. Se voi helpottaa lukemista ja tulkintojen tekoa, mutta toisaalta myös rajoittaa.

Tällaisista prosessilukemisen kaltaisista lukustrategioista käytetään myös nimeä resiprookkiset strategiat. Marjatta Takala käsittelee artikkelissaan *Luetun ymmärtämisen kehittäminen strategiaopetuksella* sitä, miten tekstiin päästäisiin suomalaisissa kouluissa entistä syvemmälle, sillä lukutaito uhkaa jäädä usein pintatasolle. Hänen mukaansa nämä strategiat voidaan tiivistää neljään kohtaan: ennakointi, selvennys, kysyminen ja tiivistäminen. Loppuun voidaan liittää oppimisen arviointia koskeva kohta. Tällaiset vaiheet löytyvät Sarmavuorekin esittelemästä teoriasta. Etenkin kysymisten esittämisen tekstile ja tekstin tiivistämisen (eli pääasioiden löytämisen) Takala näkee tärkeinä kohtina, kun pyritään pintatasoa syvempään ymmärtämiseen.² Koska Takala esittää asiansa varsin vakuuttavasti – ja viittaa muuten myös Sarmavuoreen – uskoisimme, että resiprookkiset menetelmät ovat käyttökelpoisia myös kaunokirjallisuuden lukemisen suhteen, mikäli opettaja saa oppilaat aidosti käyttämään niitä. Kyseessä on kuitenkin menetelmä, joka aktivoi lukijaa, ja joka opettaa useita tekstitaitoja, joita tarvitaan kaikkien tekstien avaamiseen. Toki kaunokirjallisuuden lukemisella on omat erityispiirteensä, mutta ”resiprookkinen runko” näyttäisi antavan paljon tukea luetun ymmärtämisen opetukselle.

¹ Sarmavuori 1999, s. 75–170. Emme käsittele mitään yksittäistä teoriaa, koska ne ovat oikeastaan varsin samankaltaisia kaikki.

² Takala 2006, s. 149–166.

Kun esivaiheet on suoritettu, on varsinaisen lukuprosessin aika. Käsittelemme tässä sitä, miten tämä vaihe opetuksessa on esillä. Ensivaikutelmamme on ollut, ettei juuri mitenkään – suurin osa kirjallisuuden opetuksesta liittyy lukemisen jälkeiseen aikaan.

Puranen on yksi harvoista, jotka puhuvat mitään lukuprosessista ja sen elämyksellisyydestä. Hänen mielestään teoksen ”haltuunotto” alkaa ensielämyksestä, jonka lukukokemus tuottaa. Puranen on myös sitä mieltä, että opettajan olisi hyvä pitää näitä elämyksiä arvokkaina ja käsitellä niitä luokassa, sillä luultavasti enemmän kuin mikään muu, ne herättävät kiinnostusta lukemiseen jatkossakin.¹

Paljon huomiota aktiiviselle lukuprosessille suo Sarmavuori jo edellä mainitussa lukustrategiaosuudessaan. Pääosaa näissä strategioissa näyttelee luetun analysoiminen ja tulevan ennakointi ja saatujen tietojen aktiivinen prosessointi. Niissä ei juurikaan kiinnitetä huomiota lukemiseen elämyksen tai emootioiden tasolla, vaan strategioiden avulla pyritään parantamaan tekstin ymmärtämisen taitoja.

Sarmavuori esittelee myös prosessilukemista, joka oli meille uusi tuttavuus. Prosessilukemisen perusidea on se, että lukutapahtumasta tulee aktiivinen, eikä lukija pääse passivoitumaan. Toinen tärkeä seikka on ryhmän tuen käyttäminen: prosessin ajan on jatkuvasti käytössä ryhmä, jonka jäsenten kanssa ajatuksia, ja elämyksiä voidaan jakaa tuoreeltaan tai esimerkiksi sitten, kun kaikki ovat lukeneet kirjan yhdessä sovittuun pisteeseen. Tarkoituksena on rikastuttaa ja syventää lukuprosessia ajatustenvaihdon avulla.²

Helena Linna esittelee erilaisia työskentelytapoja kirjallisuuden käsittelyyn teoksessaan *Lukuonni*. Moni näistä työtavoista paneutuu lukuprosessiin ja oman lukijuuden reflektointiin. Linna suuntaa ohjeensa ensisijaisesti alakouluikäisille, mutta mielestämme suoraan yläkouluun voitaisiin siirtää esimerkiksi lukupäiväkirjan pitäminen, kirjallisuuspiiri sekä parilukeminen, jossa pari lukee samaa kirjaa kommentoiden sitä toisilleen³. Alun perin menetelmää käytetään niin, että luetaan esimerkiksi luku, jonka jälkeen keskustellaan, mutta miksei sitä voitaisi kehittää vaikkapa sellaiseen suuntaan, että pari lukee vuorotellen toisilleen ääneen ja samalla

¹ Puranen 1998, s. 93.

² Sarmavuori 1999, s.70–74.

³ Linna 1999, s. 36–40 ja 73–82.

molemmat voivat halutessaan kommentoida tekstiä – miksi suotta odottaa luvun loppuun? Tällainen lukuprosessi lienee ainakin käytössä yleensä silloin, kun aikuinen lukee lapselle – lukeminen keskeytyy vähän väliä lapsen spontaaneihin reaktioihin siitä, mikä tekstissä tai kirjan kuvissa milloinkin kiinnittää hänen huomionsa, hämmästyttää, huvittaa tai kiinnostaa. Toisaalta, mikäli tarkoituksena on harjoitella keskittymis- ja kuuntelutaitoja, alkuperäinen tapa lienee parempi.

Suurin osa opetuksesta ja käsittelytavoista paneutuu (koko) tekstin lukemisen jälkeiseen aikaan. Tekstiä voidaan työstää ainakin tutkimalla, kirjoittamalla, puhumalla, draaman tai kuvallisen ilmaisun avulla; yksin, parin kanssa, pienryhmässä tai koko luokan kanssa.¹ Tapoja on varmastikin lukematon määrä. Trendi näyttäisi kuitenkin olevan sellainen (tämä on usean eri lähteen pohjalta tekemämme päätelmä), että mitä pidemmälle koulutietä lapsi tai nuori kulkee, sitä tieto- ja analyysipainotteisemmaksi kirjallisuuden käsittely muuttuu. Usein se tarkoittaa myös kirjallisen käsittelyn osuuden kasvua. Tekstiä tarkastellaan kirjallisuustieteellisten käsitteiden avulla, on entistä tärkeämpää osata asettaa teksti kontekstiin ja tarkastella sitä esimerkiksi aikakautensa tuotteena tai selvittää, miten se pyrkii vaikuttamaan. Tällainen kehityssuunta ilmenee myös opetussuunnitelmista, niin peruskoulun kuin lukionkin puolella.

Tässä vaiheessa tahdomme korostaa, että tarkoituksemme ei ole arvottaa näitä käsittelytapoja niin, että joku niistä olisi toista parempi. Kaikessa on puolensa, ja tekstin lähempi tarkastelu, termien tuonti opetukseen ynnä muu sellainen on tärkeää ja auttaa usein tekstin avautumisessa ja analysoimisessa – varmasti usein myös tekstin ymmärtämisessä, jolloin voinee syntyä myös positiivisia tunnereaktioita. Tekstin analysointi voi johtaa elämyksen syntyyn – ainakin siinä voi syntyä ahaa-elämyksiä siitä, että tälläkinkö tavalla tämän voi tulkita. Ja usein tällaisten elämysten taustalla on juuri sen kaltaisia asioita kuin vaikkapa tekstin asettaminen syntykontekstiinsa. Jäimme vain miettimään sitä, että mikäli (lukion) opettajat itse näkevät mainitun Rikaman tutkimuksen mukaan lukuharrastuneisuuden lisäämisen oppiaineen tärkeimmäksi tehtäväksi, niin millainen opetus sitten on omiaan lisäämään sitä?

Lisäksi jäimme pohtimaan sitä, missä määrin oppilaan lukukokemus ja emotiot saavat tilaa esimerkiksi analyysiesseessä – onko suotavaa huudahtaa, että itkin

¹ Ahvenjärvi 2006.

muuten näitten Koskelan poikien teloitusten takia kolme tuntia tai että kylläpäsi riemastutti, kun edes yksi niistä selviytyi? Eikö olisi odotuksenmukaisempaa kuvailla teloituksia tai selviämistä vaikkapa osana sodan järjettömyyksiä, eikä tunne-elämyksenä? Ainakin meille molemmille kuitenkin juuri tunnekokemukset ovat yksi tärkeä syy lukea kaunokirjallisuutta. Niiden avulla vaikkapa historia muuttuu eläväksi ja tulee lähelle. Yksityinen kokemus ja kärsimys koskettavat enemmän kuin luvut siitä, montako kuollutta tai raiskattua jokin sota tuotti.

On toki olemassa opettajia ja opetusmenetelmiä, joiden tarkoitus on saada oppilaat eläytymään tekstiin ja henkilöiden elämäntilanteisiin – esimerkiksi draama toimii usein tällaisena keinona. Usein on kuitenkin niin, että tällainen opetus vie aikaa huomattavasti enemmän kuin perinteinen ”kahden tunnin essee”, eikä aikaa ole – tai tunnu olevan¹. Oppilaiden oppimista ei ehkä ole niin helppoa havainnoida ja arvioida esimerkiksi draaman tai kuvan kuin kirjoitelman pohjalta. Mielestämme olisi kuitenkin tärkeää käsitellä myös tekstin herättämiä tunteita ja pyrkiä siihen, että tekstin käsittely olisi monipuolinen oppimiskokemus tai -elämys.

Vaikka emme sinällään keskity lukion äidinkielenopetukseen, on tässä yhteydessä pakko mainita, että IB-lukioissa opetetaan huomattavasti enemmän äidinkieltä ja kirjallisuutta kuin suomalaisessa lukiossa muuten. Tuntimäärä voi olla jopa noin kaksinkertainen.² Emme löytäneet varsinaista vertailevaa tutkimusta siitä, miten tavallisen lukion käyneiden ja IB-lukion valinneiden lukuharrastuneisuus tai tekstitaidot eroavat toisistaan, mutta lienee selvää, että kaksinkertainen tuntikehys antaa eri tavalla aikaa paitsi tekstitaitojen syventämiseen niin myös elämyksien etsintään ja eläytymiseen, sillä IB-puoli ymmärtääksemme käyttää paljon aikaa myös tekstien dramatisointiin ja niistä keskusteluun.

IB-lukion tarkoitus on tuottaa kansainvälisesti vertailukelpoisia tutkintoja. Olisiko suomalaisten syytä miettiä, miten voi olla mahdollista, että tuo vertailukelpoinen tutkinto pitää sisällään noin paljon enemmän äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta kuin suomalaisen lukion oppimäärä? Mitä tämä ero aiheuttaa

¹ Peruskoulun OPS on toki oikeasti äidinkielen osalta varsin laaja, ja tuntuu laajenevan jokaisen OPS:n myötä. Näin ollen opettajan pitää miettiä tarkasti ajankäyttöään, jotta voisi käsitellä mahdollisimman monet lain määräämät asiat. Toisaalta olisi ehkä suotavaa, että ”vähemmän on enemmän” -ajattelu löisi itsensä läpi sekä opetusministeriössä että kouluissa: voisi olla järkevämpää tehdä muutamia asioita kunnolla, eikä vain raapaista monia.

² Sarmavuori 2007, s. 132.

siinä vaiheessa, kun oppilaat ovat siirtyneet työelämään ja mahdollisesti kansainvälisiin tehtäviin, joissa pitäisi osata keskustella vastapuolen kanssa muustakin kuin työstä?

4 Kertoja

Kertoja on merkityksellinen osa kaikkea kirjallisuuden tulkintaa. Hänen tehtävänsä on yksinkertaisesti välittää lukijalle teksti. Kertojasta riippuu, miten lukija suhtautuu tarinaan ja miten ymmärtää tekstin. Kirjallisuuden tutkimuksessa tätä käsitettä on lähestytty erilaisista näkökulmista. Tekstin käsite on sidottu toisinaan tiukasti kertojan käsitteeseen: teksti on määritelty kokonaisuudessaan kertojan avulla – ei ole olemassa tekstiä ilman kertojaa¹. Toisaalta on esitetty ei-kerrotun kertomuksen käsite². Ei-kerrottu kertomus voi rakentua pelkän dialogin varaan, ilman kuvailevia tai kertovia jaksoja. Tällainen kertomus muistuttaa rakenteeltaan draamaa, mutta voi edustaa jotain toista tekstilajiakin.

Kertojan rooli kaunokirjallisuudessa näyttäisi siis teoreetikkojen mukaan olevan merkittävä ja jopa elintärkeä. Tämä on syy, jonka vuoksi päädyimme valitsemaan nimenomaan kertojan havaitsemisen ja ymmärtämisen osaksi tutkimustamme. Mielenkiintoista on nähdä, miten kyselymme vastaajat ymmärtävät kertojan ja tekstin suhteen ja määrittelevätkö he tekstin kertojan kautta. Tässä luvussa emme kuitenkaan vielä mene vastausten analysointiin, vaan käsittelemme kertojaa sekä narratologisista lähtökohdista käsin että kirjallisuuden opetuksen ja nuortenkirjallisuuden näkökulmasta.

4.1 Narratologisia näkökulmia

Seuraavaksi esittelemme tarkemmin kertojan käsitettä kirjallisuuden tutkimuksen traditiossa. Tekstissä esittämämme ajatukset ja käsitykset pohjautuvat narratologiaan. Narratologia on kirjallisuuden tutkimuksen suunta, joka keskittyy erityisesti kerronnan kuvaamiseen. Tutkimussuunta on syntynyt 1960-luvulla ja 1980-luvulla narratologia rantautui myös Suomeen. Se on saanut kritiikkiä yksipuolisuudestaan ja sen nähdään

¹ Genette 1980, s. 27.

² Chatman 1978, s. 166.

keskittyvän liikaa kertojan ja tekstin rakenteisiin, struktuureihin¹. Tutkimussuunta määrittelee kertovan fiktion koostuvan kolmesta eri osa-alueesta: henkilöistä, kertojasta ja tekstistä:

Yksinkertaistaen voidaan nyt sanoa romaanin maailman välittyvän lukijalle siten, että henkilöt havaitsevat fiktiivisen maailman, kertoja kertoo, että henkilöt havaitsevat, ja teksti esittää, kuinka kertoja kertoo, että henkilöt havaitsevat.²

Tämä esimerkkivirke kuvastaa sitä alistussuhteiden järjestelmää, joka narratologien mielestä löytyy kaikista kaunokirjallisista teksteistä.

On huomattava, että traditionaalinen 1960-lukulainen narratologia keskittyy lähes yksinomaan tulkitsemaan kerrontaa *kaunokirjallisissa* teksteissä ja unohtaa muiden tekstilajien olemassaolon. Tästä kaunokirjallisiin teksteihin keskittymisestä tutkimussuuntaa onkin kritisoitu³. Toisaalta on selvää, että kymmeniä vuosia vanha suuntaus ei alkuperäisessä muodossaan olekaan voinut ottaa huomioon kaikkia niitä tekstejä, joiden ympärillä nykyään elämme. Tähän kritiikkiin voisi vastata jossain määrin kognitiivinen narratologia, joka näkee tekstin käsitteen laajemmin. Tätä tutkimussuuntaa tarkastelemme myöhemmin lähemmin.

Kertojan käsitettä tarkasteltaessa on olennaista erottaa kirjoittaja ja kertoja toisistaan: ”Kirjailija voi ainoastaan tehdä tekstin, joka esittää kuinka fiktiivinen kertoja kertoo.”⁴ Tämä suhde on kaunokirjallisuuden lisäksi olennainen myös mediatekstien maailmassa: olisi ensiarvoisen tärkeää, että oppilaat hahmottavat tekstin tekijän ja kertojan erillisyyden. Olisi hyvä ymmärtää, että niin tekijällä kuin kertojallakin voi olla omia tarkoitusperiä, joiden vuoksi he saattavat ohjailla lukijaa tekemään tekstistä tietynlaisen tulkinnan. Mielenkiintoiseksi ja ongelmallisemmaksi kirjailijan, tekijän ja kertojan suhde muodostuu, kun kyseessä on esimerkiksi omaelämäkerrallinen teksti. Tällöin on vaikeampi havainnoida tekijän ja kertojan luotettavuutta – fiktion ja faktan ero hämärtyy.

Kognitiivisella narratologialla ymmärretään narratologian käsitteistön uudelleenjäsentämistä kognitiotutkimuksen avulla. Tutkimussuunta keskittyy

¹ Tammi 1992, s. 168.

² Tammi 1992, s. 10–11.

³ Tammi 1992, s. 171–173; Mikkonen 2006, s. 261.

⁴ Tammi 1992, s. 12.

tarkastelemaan sitä, miten fiktiivistä mieltä kuvataan erilaisissa teksteissä. Kognitiotiede toimii tässä apuna.¹ Nostamme kognitiivisen narratologian erityisesti esiin siksi, koska toivomme, että kognitiivisen narratologian avulla voitaisiin tutkia laajemmin kaikkien tekstien kerrontaa – ei siis vain kaunokirjallisuuden. Kognitiivisesta narratologiasta esitetyt ajatukset pohjautuvat sekä lähdekirjallisuuteen että Mikko Keskisen pitämän *Kerrottu tajunta* -kurssin muistiinpanoihin.

Dorrit Cohn, jonka ajattelussa kognitiivinen narratologia on keskeisessä roolissa, määrittelee fiktiivisen tekstin ja faktatekstin uudelleen. Palaamme tähän jaotteluun myöhemmin tässä kappaleessa. Tällainen tarkastelu on etenkin koulun kirjallisuudenopetuksen kannalta erityisen mielenkiintoisaa: Missä kulkee raja faktan ja fiktion välillä?² Miten kognitiivisen narratologian avulla voidaan tarkastella faktatekstien ja fiktiivisten tekstien eroa ja rajankäyntiä? Ja miten tätä tutkimussuuntaa voitaisiin soveltaa koulun kirjallisuudenopetukseen?

Juuri uudemmissa tekstilajeissa tämä rajanveto on omien kokemustemme mukaan erityisen vaikeaa. Toki erilaiset omaelämäkerralliset, historialliset ja fiktiiviset tekstit avaavat oman ulottuvuutensa keskusteluun fakta- ja fiktiotekstien rajankäynnistä. Voidaan myös pohtia, onko faktoihin ja fiktioon perustuva tekstijaottelu ylipäättänsäkään tänä päivänä enää tarpeellinen, koska etenkin uudemmat mediatekstit sekoittelevat faktaa ja fiktiota. Esimerkkinä tällaisesta sekoittamisesta voidaan pitää Musiikkitelevisiolla nähtävää suosittua *Hills*-sarjaa, jota mainostetaan tosi-tv-sarjana ja jonka roolihenkilöt ovat oikeita ihmisiä oikeilla nimillään, mutta jonka tapahtumat sekä henkilöiden väliset suhteet ovat käsikirjoitettuja ja lavastettuja. Kuitenkin oppikirjoissa jaotellaan edelleen tarkasti tekstejä fakta- ja fiktioteksteihin. Millaista tekstimaailmaa haluamme koulussa opettaa? Sitä olisi syytä pohtia, sillä perinteinen jaottelu ei enää vastaa nykyistä tekstimaailmaa.

Cohnin näkemys asiaan on, että fiktio on ei-referentiaalinen kertomus, joka siis tarkoittaa kertomusta, joka voi viitata tekstin ulkopuoliseen maailmaan (jonka

¹ Määritelmä perustuu Mikko Keskisen *Kerrottu tajunta* -kurssin muistiinpanoihin.

² Jaottelu fakta- ja fiktioteksteihin ei ole täysin yksiselitteinen. Muun muassa Lassila-Merisalo jaottelee tutkimuksessaan tekstit fakta-, fiktio- ja ei-fiktiivisiin teksteihin, joista viimeinen liikkuu jossain fiktion ja faktatekstin välillä. Ei-fiktiivisessä tekstissä päättely tekstin fiktiosta ja faktasta jää viime kädessä lukijan varaan. Myös kirjallisuudentutkimuksen saralla on esitetty samantyyllisiä jaotteluita. Mielestämme ei-fiktiivinen teksti on käsitteenä jokseenkin ongelmallinen (ainakin kouluopetuksen näkökulmasta), mutta tähän mennessä ei ole esitetty parempaakaan.

ei tarvitse olla todenmukainen), mutta sen ei tarvitse tehdä sitä. Toisaalta Cohn myös erottaa tajunnan kuvauksen avulla fiktiivisen tekstin faktatekstistä – kerronta on aina fiktiivistä, jos se sisältää tajunnan kuvausta.¹

Yhä enenevässä määrin myös kirjallisuuden tutkimuksen saralla on tutkittu kerrontaa erilaisissa mediateksteissä ja laajemmin koko tekstimaailmassa, jossa liikumme. Mielenkiintoista keskustelua narratologian soveltamisesta muihin tieteisiin, etenkin journalistiikkaan² käytiin 1990-luvulla Pekka Tammen ja Seija Ridellin välillä, ja tässäkin keskustelussa pohdittiin mediatekstien, etenkin lehtitekstien, faktuaalista tai fiktiivistä luonnetta³.

Perinteisesti on ajateltu, että kertoja on häivytetty faktateksteissä, eikä se saa näkyä kerronnassa, jotta asiatekstiä pidettäisiin uskottavana. Aikakauslehtien artikkelit ja reportaasit murtavat tätä perinnettä – niissä kertoja voi olla hyvinkin näkyvässä roolissa. Tutkimuksessa käytämme aikakauslehdessä ilmestynyttä artikkelia, jossa kertoja on mukana tekstin tapahtumissa. Tämä piirre on ominainen juuri kaunokirjalliselle journalismille⁴.

Uudet tekstilajit luovat erilaisia haasteita faktan ja fiktion määrittelylle. Miten määrittelemme kertojien roolin internetissä erilaisissa tekstilajeissa (esimerkiksi keskustelut, pelit), joissa yhdistyvät todellisuus ja fantasia? Vai onko kertojien etsiminen tällaisista tekstilajeista edes mielekästä? Nämä niin kutsutut uusmediat (erilaiset internet-sivut ja -palvelut, sähköiset pelit ja ohjelmat, internetin kautta tapahtuva viestintä) ovat oppilaille todella tuttuja, ja he käsittelevät niitä kokemustemme mukaan koulussa mielellään. Voisi olla hauskaa tarkastella näitä uusia tekstilajeja erilaisista ja yllättävistäkin näkökulmista ja käyttää tekstien analysointiin vanhoja, olemassa olevia käsitteitä ja työkaluja. Mielekkäiden tekstien avulla oppilaat voitaisiin saada innostumaan tekstianalyysistä. Lisäksi mielestämme kenelle tahansa

¹ Cohn (1999) suomennettu 2006, s.140.

² Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana on puhuttu narratiivisesta käänteestä, jolloin kerrontaa ja kertomuksia on alettu tarkastella myös muiden tutkimusalojen nimissä. 2009 julkaistiin muun muassa Jyväskylän yliopistossa journalistiikan väitöskirjatutkimus, joka käsittelee kaunokirjallista journalismia. Tutkimuksessa yhdistellään kirjallisuuden tutkimuksen käsitteistöä ja teoriaa journalistiikan tutkimukseen. Väitöskirjatutkimus ei ole ainoa laatuaan, samanlaista poikkiteollista keskustelua käytiin jo 20 vuotta sitten Tampereen yliopistossa, mutta tämä tutkimus on tuorein ja ajankohtaisin.

³ Lassila-Merisalo 2009, s. 57–60.

⁴ Lassila-Merisalo 2009, s. 35.

olisi ensiarvoisen hyödyllistä pysähtyä tarkastelemaan arjen tekstejä näkökulmasta, josta niitä ei yleensä katsele.

4.2 Kertoja koulussa

Tässä kappaleessa selvennämme sitä, miten kertojan käsitettä lähestytään äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Lyhyt katsaus oppikirjoihin on mielestämme tärkeää, koska oppikirjat saattavat lähestyä kertojan opetusta hyvinkin eri tavoin kuin kirjallisuudentutkimuksen kentässä on asiaa lähestytty. Toisaalta, kuten jo aiemmin totesimme, käytetyt käsitteet ovat erilaisia kirjallisuudentutkimuksessa ja oppikirjoissa. Opetuksessa on kokemustemme mukaan käytetty yleisesti kaikkietävän kertojan ja minäkertojan käsitettä, vaikka kirjallisuudentutkimus on kyseenalaistanut näiden käsitteiden käytön. Oppikirjat käyttävät kuitenkin valittuja termejä ymmärrettävästä syystä: tarkoitus on havainnollistaa asia mahdollisimman selkeästi ja vierasperäiset käsitteet saattavat olla tähän tarkoitukseen turhan haasteellisia.

Tutkimuksen aineiston analysointivaiheessa emme tule lukemaan aineistoamme narratologisin menetelmin. Kouluopetuksen kertojakäsitykset ja narratologia eivät ole sama asia, eikä niiden ole tarkoituskaan olla. Pikemminkin narratologian rooli tutkimuksessamme on auttaa kertojan käsitteellistämässä sekä sen havainnollistamisessa, miten kertojan käsitettä kirjallisuudentutkimuksessa on lähestytty. Olisi vaikeaa luoda kirjallisuudentutkimus kertojasta käsittelemättä narratologien ajatuksia samassa yhteydessä.

Uskomme lisäksi, että narratologialla on jotain annettavaa kouluopetukseen. Sellaisenaan se ei kuitenkaan sinne sovellu, vaan vaatii muokkaamista. Tutkimussuunta edustaa vain yhtä kirjallisuudentutkimuksen osa-aluetta – kerrontaa – ja unohtaa kokonaan esimerkiksi henkilöhahmojen tai ympäristön roolin tekstissä. Tämän lisäksi tutkimussuunnan menetelmät, esimerkiksi tekstin analysointi lausetasolla, ovat usein turhan yksityiskohtaisia ja haastavia, jotta niitä voitaisiin soveltaa sellaisenaan kouluopetukseen.

Oppikirjat käsittelevät kertojan käsitettä eri tavoin. Kertoja käsitteenä opetetaan tarkemmin peruskoulun 7. luokalla. Käsitettä kerrataan koko yläkoulun ajan. Pyrimme valitsemaan katsauksen kohteeksi eri kustantajien kirjoja, jotka pääsääntöisesti ovat nykyisen OPS:n mukaisia. *Loitsu*-kirjasarjasta (Otava) otimme mukaan vanhemman version siksi, että se oli käytössä tutkimuskoulussa. Mielestämme on perusteltua luoda katsaus siihen, miten kertojan käsitettä on käsitelty tutkimuskohteena olevien oppilaiden oppikirjoissa. Muuten mukaan päätyivät Otavalta *Aleksis*-sarjan uusi versio, Tammelta *Sisu*- ja *Aktiivi*-sarjat, WSOY:lta *Taito*, *Voima ja Taju* -sarja ja Editalta *Lentävä lause*. Olemme ottaneet tutkimukseen mukaan vain seitsemännen luokan kirjoja, sillä yleensä kertojaa ei myöhemmin enää käsitelty muuten kuin kertausenomaisesti.

Työssämme olemme havainneet, että nuori lukija ymmärtää helposti minäkertojan, mutta muiden kertojien havaitseminen on jo vaikeampaa. Toisaalta yleensä oppilaat osaavat mainita kaikkietävän kertojan ja sen, että se on tuttu saduista, vaikeivät kyseistä kertojaa tekstistä itse löytäisikään. Toisinaan kertojan käsite sekoitetaan jopa kirjailijaan. Omien havaintojemme mukaan oman tekstin tuottamisessa minäkertoja on peruskoululaiselle kirjoittajalle usein helpoin valinta, mikä myös osaltaan kertoo minäkertojan tuttuudesta – nuortenkirjallisuudessa minäkertojan käyttö on suosittua. Kertojan luotettavuuden arviointi ei ole tärkeää ainoastaan kaunokirjallisuuden tulkitsemisissa. Joudumme arjessamme päivittäin arvioimaan asioiden ja ihmisten, kaiken kerronnan, luotettavuutta – tähän on hyvä valmistautua jo koulussa.

Ensimmäisenä oppikirjana käsittelemme *Loitsua*. Vanhassa *Loitsussa* kertoja jaetaan minäkertojaan, joka toimii kertomuksen päähenkilönä, ja hänkertojaan, joka on usein kaikkietävä. Hänkertoja voi joko olla ulkopuolinen tai osallistua tarinaan. Ulkopuolinen kertoja ja kaikkietävä kertoja erotetaan toisistaan siten, että ulkopuolinen kertoja pystyy kertomaan vain sen, mitä näkee, kun taas kaikkietävä kertoja tietää kaiken.¹ *Uusi Loitsu* on pääpiirteiltään samanlainen: se jakaa kertojan minäkertojaan, kaikkietävään kertojaan ja ulkopuoliseen kertojaan, joita pidetään rinnasteisina².

¹ Herajärvi ym. 2003, s. 89.

² Herajärvi ym. 2007, s. 89.

Aleksis-kirja mainitsee kertoja-asian hyvin lyhyesti tietolaatikossa. Laatikosta käy ilmi, että minäkertojaa pidetään kertomuksen henkilönä ja toinen kertojatyyppejä on ulkopuolinen, kaikkietävä hänkertoja.¹ *Sisu*-sarja puolestaan puhuu minäkertojasta ja kolmannen persoonan kertojasta, joka jakautuu sekä kaikkietävään että ulkokohtaiseen kertojaan². Saman kustantajan *Aktiivi*-kirja jakaa kertojan minä- ja hänkertojaan. Hänkertoja on joskus myös kaikkietävä³.

Taito-kirja puhuu minäkertojasta ja hänkertojasta. Hänkertoja voi olla kaikkietävä, mutta ainakin hän on ulkopuolinen, eikä osallistu tapahtumiin.⁴ *Taito*-kirjalle voitaisiin antaa erityismaininta erilaisten kerrontanäkökulmien käsittelystä, mikä asia muissa kirjoissa on kuitattu lähinnä maininnalla tai lyhyellä kuvauksella. *Lentävä Lause* käsittelee myös minäkertojaa ja ulkopuolista hänkertojaa. Ulkopuolinen kertoja jaotellaan vielä tietomäärän mukaan kaikkietävään ja pelkän ulkopuoliseen kertojaan.⁵

Kokonaisuutena vaikuttaisi siltä, että kertoja käsitetään oppikirjoissa eri tavoin kuin kirjallisuustieteessä. Minäkertojan käsite on selkeä, mutta hänkertojan käsite nähdään moninaisempana. Lisäksi meistä oli vähän outoa, että vaikka kertoja näytettiin jaoteltavan ensisijaisesti kielen muodon perusteella, ulkopuolisuus nähtiin rinnasteisena asiana kielen muodon perusteella määriteltävälle kertojalle. Kaikkietävän kertojan ja ulkopuolisen kertojan vastakohtaisuuskin on hämmentävää. Toisaalta niiden erottaminen toisistaan on ymmärrettävää: kaikkietävän kertojan voidaan ajatella olevan ratkaisevammin tekstin ulkopuolella, koska kertoja esittää havaintoja, jotka ovat yli-inhimillisiä. Sen sijaan ”tavallinen” ulkopuolinen kertoja voi vain kertoa omista aistihavainnoistaan, eikä kykene samanlaiseen havainnointiin kuin kaikkietävä kertoja. Ylipäätään se, miten kolmannen persoonan kertojaa käsitellään oppikirjoissa, on aika sekavaa. Näyttäisi myös, että kerronnan luotettavuuden arviointiin ei oppikirjoissa kannusteta.

¹ Hellström ym. 2006, s. 75.

² Kuukka ym. 2004, s. 48–49.

³ Keinänen ym. 2007, s. 63.

⁴ Mikkola ym. 2005, s. 171.

⁵ Joenpelto ym. 2008, s. 140–141.

4.3 Kertojan muoto ja ominaisuudet

Kertojan käsitettä voidaan lähestyä monin tavoin. Oppikirjojen tapa lähestyä kertojaa on perehtyä kerronnan muotoon (minä- ja hänkertoja). Tämä on mielestämme hyvä lähtökohta kertojan käsittelylle. Muodon lisäksi oppikirjoissa puututaan usein kertojan tietoisuuden ja osallistumisen asteeseen. Nämä asiat esitetään rinnasteisina kerronnan muodon kanssa. Asiat pitää toki käsitellä yhdessä, mutta niiden sekoittamista toisiinsa pitäisi välttää.

Kerronnan muodoista olisi mielestämme perusteltua opettaa yläkoulussa minä- ja hänkertoja, vaikka ainakin sinä- ja me-kerrontaa on myös olemassa. Nämä muut muodot ovat kuitenkin harvinaisia ainakin suomalaisessa kirjallisuudessa, joten kovin usein oppilaat eivät niihin törmänne. Monet oppikirjat opettavat hänkertojan yhteydessä kaikkietävyuden ja ulkopuolisuuden käsitteet, mutta nämä ovat ennemminkin kertojan ominaisuuksia, jotka voidaan erotella kerronnan muodosta riippumatta:



Kuva 2. Kertojan ominaisuuksia

Kertojan käsitteen opettaminen näyttäisi tarvitsevan konkretiaa ja yksinkertaista, selkeää luokittelua. Käsittekartta selkeyttää mielestämme sitä, miten kerronnan muoto voidaan erottaa omaksi kategoriakseen ja muut kertojan ominaisuudet omakseen. Päädyimme erottamaan kerronnan muodon, koska on tärkeää, että oppilaat ymmärtävät kertojen ominaisuuksien olevan riippumattomia kerronnan muodosta: minäkertoja voi olla kaikkitietävä siinä missä hänkertojakin tai he molemmat voivat osallistua tai olla osallistumatta tarinan tapahtumiin. Tämä jaottelu ei välttämättä ole täydellinen. Voidaan pohtia, onko esimerkiksi näkökulma yksi kertojan ominaisuuksista vai ei. Lähinnä näkemyksemme toimii kritiikkinä oppikirjojen tapoihin esittää kertoja ja rinnastaa keskenään asioita meidän mielestämme sekavalla tavalla. Lisäksi kerronnan muodosta on helppo lähteä liikkeelle, koska sen havainnointi perustuu kieleen, kun taas ominaisuuksien löytäminen vaatii tekstin tulkintaa. Tästä syystä päädyimme sijoittamaan myös näkökulman osaksi kertojan ominaisuuksia.

4.3.1 Kertojan havaittavuus

Ennen kuin kertojaa voidaan alkaa analysoida, tulee se tekstistä löytää. Kirjallisuudentutkimuksessa kertojaa on tarkasteltu havaittavuus-käsitteen avulla: mikä on kertojan suhde kerrottuun maailmaan ja kuinka hän tätä suhdetta lukijalle avaa. Tähän havaittavuuden käsitteeseen linkittyy myös muita aiemmin esittelemiämme kertojan ominaisuuksia.

Seymour Chatmanin mukaan kertojan havaittavuus on jatkumo, jonka toinen ääripää on kätkeytynyt kertoja ja toinen ääripää itsensä selvästi esille tuova, autoritäärinen kertoja. Tällainen selvästi havaittava kertoja on ekstradiegeettinen, tapahtumien ulkopuolella oleva kertoja¹. Chatman on määritellyt kuusiportaisen signaaliasteikon, jonka perusteella kertojan havaittavuutta voidaan arvioida – mitä voimakkaampi signaali, sitä helpompaa kertojan havaitseminen on.

Vaikeasti havaittavissa oleva kertoja tekee pääasiassa huomioita vain tarinan tapahtumapaikasta ja miljööstä (1. asteen läsnäolo). Tämän jälkeen seuraava signaali on henkilöiden identifioiminen, eli kertojan faktatiedot muista henkilöistä (2.

¹ Ekstradiegeettinen kertoja määritellään kirjallisuustieteessä kertojaksi, joka on tarinansa yläpuolella. Tällainen kertoja kertoo tarinansa ekstradiegeettiseltä, ylimmältä tasolta.

aste).¹ Nämä faktatiedot ovat hyvin pinnallista tietoa: ikä, perhetausta, nimi – asioita, jotka voisi tietää kuka tahansa. Nämä kaksi ensimmäistä astetta näyttäisivät sisältävän tietoa, jonka kuka tahansa voisi tietää, mikäli olisi ollut läsnä tietyssä paikassa tiettyyn aikaan. Näihin asteisiin ei siis kuulu kenenkään henkilön tajunnan sisään pääsemistä.

Seuraavilla asteilla kertojan läsnäolo muuttuu havaittavammaksi. Kertojan läsnäolon voi huomata ajan tiivistämisestä; kertoja valitsee, mitkä tapahtumat vaativat pidemmän jakson kerronnasta ja mitkä tapahtumat tiivistetään (3. aste). Henkilöiden tarkempi määrittely lisää kertojan havaittavuutta. Kertoja esittää siis yleistyksiä, ajatuksia ja mielipiteitä henkilöistä. Ekstradiegeettisen kertojan yleistyksiset ovat voimakkaampia ja vahvempia kuin sisäkkäisen kertojan kertomat määritelmät (4. aste).² Näissä kahdessa asteessa kertojan havaittavuus on jo selvästi edellisiä asteita suurempi. Periaatteessa kertoja tekee edelleen havaintoja samantyyllisistä asioista kuin kahdella ensimmäiselläkin asteella, mutta hän voi valita, mitä haluaa kertoa ja mitä jättää kertomatta. Kertojan havainnot ovat selkeämmin subjektiivisia ja hän voi liittää havaintoihinsa omaa ajatteluaan. Hän ei kuitenkaan vielääkään pääse henkilöiden tajunnan sisälle ja ajatteluun.

Kertojan havaittavuus voimistuu, jos kertoja tekee havaintoja henkilöiden tietoisuuden ulkopuolisista alueista – siis niistä alueista, mistä henkilö ei halua tai voi puhua, esimerkiksi unista, ajatuksista tai tunteista (5. aste). Kertojan havaittavuus ja valta-asema on suurin, kun kertoja kommentoi ja tulkitsee tarinaansa. Näin kertoja voi arvostella ja arvottaa kertomuksen tapahtumia ja henkilöjä. Samalla kertoja inhimillistyy (6. aste).³ Kerronnan subjektiivisuus on kahdessa viimeisessä asteessa huomattavasti selkeämpää. Kertoja pääsee tajuntaan ja ajatuksiin ja faktatiedon osuus kerronnassa ei ole enää merkittävä. Lukijan on luotettava (tai olla luottamatta) kertojaan ja hänen esittämiin tietoihin.

Tämä edellä oleva Chatmanin signaaliasteikko on tuskin sellaisenaan vietävissä kouluopetukseen. Mielestämme oppilaiden on pikemminkin tärkeä ymmärtää, että kertoja voi kätkeytyä tekstiin tai se voidaan havaita tekstistä helposti – kertojan piilottaminen voi olla teksteissä hyvinkin harkittua. Kertojan havaittavuus voi siis liittyä

¹ Chatman 1980, 219–225.

² Chatman 1980, 225–229.

³ Chatman 1980, 228–262.

esimerkiksi kertojan tietoisuuteen tai luotettavuuteen: kuudennen asteen kertojan läsnäolo saattaa myös tarkoittaa sitä, että kertoja on epäluotettavampi.

4.3.2 Kertojan suhde tekstiin

Aiemmin todettiin, että ekstradiegeettinen kertoja kertoo tarinansa ylempää. Kertoja voi siis tehdä havaintoja henkilöiden sisäisestä ajatusmaailmasta samalla kuin ulkoisestakin. Ekstradiegeettinen kertoja voi päästä henkilöhahmojen sisälle ja kertoa sellaisia ajatuksia ja tunteita, jotka eivät muuten tulisi ilmi; kertojan tietävyys ja aistihavainnot ylittävät inhimilliset rajat. Toisaalta ekstradiegeettinen kertoja voi olla mukana myös kertomassaan tarinassa (monologit).

Kertojaa, joka on henkilöhahmo kertomassaan tarinassaan, kutsutaan taas toisen asteen kertojaksi, intradiegeettiseksi¹. Tarinassa voi olla myös sisäkkäisiä kertoja, jotka voivat olla intradiegeettisiä. Nämä sisäkkäiset kertojat asettuvat tarinan alemmille tasoille ja niillä on oma funktionsa tarinaan liittyen. Sisäkkäisen kertojan avulla voidaan esimerkiksi vaikuttaa yleisöön, tarinan lukijaan. Lisäksi sisäkkäinen kertomus voi selittää tarkemmin ekstradiegeettisen kertojan kertomusta. Upotus eli *mise en abyme* tarkoittaa tarinaan sisään upotettua kertomusta, joka toistaa saman kertomuksen, mutta joka eroaa selvästi aiemmin esitetystä kertomuksesta.

Erilaisilla kertojilla on erilaisia näkökulmia tekstiin. Fokalisaation käsite liittyy olennaisesti tekstin tulkintaan. Fokalisaatio on Gérard Genetten luoma käsite, jonka avulla pyritään kuvaamaan kerronnan ja tekstin välistä suhdetta². Kerronta on jollain tapaa fokalisoitunutta ja siihen sisältyy siten aina joku näkökulma tai perspektiivi. Näkökulman käsite liittyy keskeisesti fiktiivisen tekstin määritelmään: samaa asiaa voidaan havainnoida monista näkökulmista³. Näkökulman ja kertojan käsitteen ristiriitaisuutta ja monitulkintaisuutta lisää se, että erilaisia variaatioita kertojan ja näkökulman välillä on lukuisia, eivätkä ne ole synonyymejä toisilleen. Pekka Tammi kuvaa näkökulman käsitettä seuraavasti:

Vastaaminen siihen 'Kuka näkee?' ei vielä riitä. On kysyttävä 'Kuka tietää?' tai 'Kuka kokee?', sillä yhdessä kertomuksessa ei ole edeltä käsin selvää, että kyseessä olisi aina se, joka kertoo.⁴

¹ Rimmon-Kenan 1999, s. 120; Tammi 1992, s. 11.

² Katso tarkemmin Genette 1980.

³ Tammi 1992, s. 15; Cohn 2006, s. 31.

⁴ Tammi 1992, s. 16.

Fokalisaation, näkökulman, käsite on eritelty tarkemmin kahdeksi fokalisaatioksi: ulkoiseksi fokalisaatioksi ja sisäiseksi fokalisaatioksi. Jos kertoja on selvästi myös tarinan fokalisoiija, kutsutaan häntä ulkoiseksi fokalisoijaksi tai kertoja-fokalisoijaksi. Ulkoinen fokalisoiija ei osallistu itse tarinan tapahtumiin, toisin kuin sisäinen fokalisoiija, joka on tarinan tapahtumien sisällä. Sisäistä fokalisoijaa kutsutaan myös henkilö-fokalisoijaksi. Fokalisoiija voi myös vaihtua kertomuksen aikana, ja tarinaa voidaan kertoa usean ihmisen näkökulmista. Minä-persoonainen kertoja voi toimia myös tapahtumien ulkopuolella ja toimia ulkoisena fokalisoijana.¹

Kertojan ja tekstin suhteesta voidaan erottaa vielä kolmas aspekti, joka on kertojan osallistumisen aste. Kirjallisuudentutkimuksessa tästä osallistumisesta on käytetty homo- ja heterodiegeettisen kertojan käsitteitä. Homodiegeettinen kertoja on läsnä tarinassa ja osallistuu tarinan tapahtumiin vähintään seuraajan roolista. Heterodiegeettinen kertoja on tarinan ulkopuolella, eikä osallistu millään lailla tarinaan. Tällainen heterodiegeettinen kertoja voi olla kaikkitietävä, joka katselee tapahtumia kauempaa, eikä sillä välttämättä ole sidosta varsinaiseen tarinan maailmaan.

4.3.3 Kertojan tietävyys

Edellä esitetystä Kertojan ominaisuuksia -taulukosta käy ilmi, että kertojan yksi ominaisuus on sen tietävyyden aste. Tällä asteella on luonnollisesti kaksi ääripäätä: kaikkitietävyys ja tietämättömyys eli erittäin rajoittuneesta näkökulmasta kertova kertoja. Kaikkitietävän kertojan havainnot ylittävät henkilöiden tekemät havainnot tekstissä.² Etenkin oppikirjat käyttävät kaikkitietävän kertojan termiä, joka on toisinaan rinnastettu tarkoittamaan saamaa kuin ekstradiegeettinen kertoja. Kaikkitietävän kertojan käsite on saanut osakseen myös kritiikkiä. Mervi Kantokorpi esittää asian näin:

Kaikkitietävyys on sikäli harhaanjohtava käsite, että meillä ei ole olemassa mitään tietämisen määrän suuretta, johon verrattuna jokin kertoja olisi 'kaiken tietäjä' tai 'vähemmän tietäjä'.³

Kritiikistä huolimatta kaikkitietävän kertojan käsite on edelleen käytössä kirjallisuuden opetuksessa peruskouluissa ja lukioissa.

¹ Puranen 1998, s. 55.

² Tammi 1992, s. 11.

³ Kantokorpi 1990, s. 151.

Jälkinarratologiaan ja tajunnan esittämiseen liittyy keskeisesti luonnollisuuden ja luonnottomuuden käsitteet. Kaikki kertojan henkilöihahmoista esittämien tajunnan kuvauksienhan on oltava luonnottomia: kukaan todellinen henkilö ei pääse toisen henkilön tajunnan sisälle, vaan kaiken tällaisen kerronnan on oltava luonnottomia. Voitaisiinko siis koulun kirjallisuudenopetuksessakin hyödyntää tätä luonnollisuuden ja luonnottomuuden käsitettä sekä faktan ja fiktion rajan havainnollistamista siten, että havainnoitaisiin tajunnan esittämistä tekstissä? Cohnin jaotteluhan faktaan ja fiktion on yksinkertaistaen selkeä: fiktiivinen teksti sisältää tajunnan kuvausta. Tämä tekisi itse asiassa useista tosi-tv-sarjoista fiktiivisiä tekstejä, koska ne sisältävät tajunnan kuvausta. Hyvänä esimerkkinä tästä toimii *Big Brother* -sarja, jossa on päiväkirjahuone, missä henkilöt voivat käydä kertomassa ajatuksistaan ja tunteistaan.

4.3.5 Kertojan luotettavuus

Epäluotettava kertoja saa lukijan epäilemään kertojan luotettavuutta, on kertoja sitten ekstradiegeettinen tai intradiegeettinen kertoja. Vaikeasti havaittava kertoja voi silti olla epäluotettava kertoja. Epäluotettavuus kerronnassa tulee aina tekstin sisältä. Lukija saattaa herätä tarkkailemaan kertojan luotettavuutta esimerkiksi havaitessaan epäjohdonmukaisuuksia kerronnassa.

Kertojan epäluotettavuus saa lukijan hakemaan tekstistä sisäistekijää, jotain kattavampaa tulkintamahdollisuutta¹. Rimmon-Kenanin käsityksen mukaan lukijan ja epäluotettavan kertojan välille asettuu siis sisäistekijä, joka viestii lukijalle kertojan epäluotettavuudesta. Sisäistekijä ja sisäislukija ovat narratologian keskeisimpiä käsitteitä. Sisäistekijä eroaa kirjailijasta siinä, missä sisäislukija todellisesta lukijasta. Sisäistekijä ilmentää eräällä tapaa tekstin ylintä auktoriteettia: niitä asenteita ja arvoja, mitä tekstin takana on. Sisäislukija on taas niiden ominaisuuksien summa, mitä teos lukijaltaan edellyttää. Jokainen teksti sisältää siis joitain vaatimuksia lukijaa kohtaan.² Sisäistekijän ja -lukijan käsitteet eivät kuitenkaan tarkoita sitä, ettei lukijalla itsellään olisi vaikutusta tekstien tulkitsemiseen – jokainen lukee tekstejä kuitenkin aina sidottuna omaan aikakauteensa, eikä tämä voi olla vaikuttamatta myös tekstien vastaanottamiseen.

¹ Mikkonen 2001, s. 77.

² Alanko 2001, s. 216–221.

Lukija ja kertoja eivät siis ole ainoat palaset kerronnassa – välillä on paljon muita toimijoita. Milloin sitten lukija havahtuu epäilemään kertojan luotettavuutta? Kantokorpi näkee asian näin:

Epäluotettava kertoja saattaa olla tiedoiltaan rajoittunut, hän kertoo kenties oman etunsa perspektiivistä tai hänen arvomaailmansa on jollakin tavalla ongelmallinen. Jos teoksen kertoja on lapsi tai nuori, mentaalisesti sairas tai vajaamielinen ihminen, nousee esiin kysymys kertojan luotettavuudesta niin ikään.¹

Etenkin jälkimmäinen virke on mielenkiintoinen, kun tarkastelun kohteena on nuori lukija. Havaitseeko nuori lukija epäluotettavuutta pelkästään, koska kertoja itsekin on nuori? Ja pitäisikö sitä havaita? Vaikuttaako kertojan ikä lukijan samastumiseen kertojaan vai pystyykö nuori havainnoimaan nuoren kertojan luotettavuutta? Kantokorven yllä oleva väite kertojan luotettavuudesta on raju. Kertojan epäluotettavuus ei voi mielestämme olla seurausta yksinomaan kertojan iästä tai sairaudesta. Uskoisimme lukijan havaitsevan kertojan epäluotettavuutta myös muista vihjeistä.

5 Nuori lukija ja hänen tekstimaailmansa

Edellä on käsitelty koulun näkökulmaa kirjallisuudenopetukseen, äidinkielenopettajien huolia ja havaintoja lukuharrasteiden suhteen sekä sivuttu mediakasvatusta ja oppikirjojakin. On paikallaan vielä tarkastella sitä, millaisena aiempi tutkimus on nähnyt nuorten tekstimaailman ja millaisia tarpeita heillä tekstejä kohtaan on. Osa tämän luvun havainnoista on sellaisia, joita työssämme yläkoululaisten parissa olemme tehneet.

5.1 Uudet tekstilajit

Nuorten mediatekstimaailmoita on tutkittu 2006–2009 tehdyssä ToLP-hankkeessa. Tutkimus on koskenut sekä oppilaita ja opettajia, ja siinä on selvitetty sitä, millaisia

¹ Kantokorpi 1990, s. 157.

tekstejä oppilaat käsittelevät koulussa ja vapaa-ajalla, sekä miten nämä kaksi tekstikäytäntöä kohtaavat. Keskitymme tässä tarkastelemaan tuloksia lähinnä oppilaitten osalta.

Meidän tutkimuksemme kannalta kiinnostavaa on tieto, jonka mukaan nuoret lukevat kaunokirjallisuutta eniten koulussa. Tyttöjen ja poikien välillä on merkittävä ero, ja tytöt lukevat poikia enemmän myös vapaa-ajalla. Muista painetuista medioista kolmen kärjen vapaa-ajan lukemissa muodostavat sanomalehdet, sarjakuvat ja aikakauslehdet. Koulussa printtimedioista sen sijaan suositaan kaunokirjallisuutta, tietokirjallisuutta ja sanomalehtiä.¹

Tyttöjen ja poikien lukuharrastuneisuuden ero on suurehko. Tyypillisenä arkipäivänä pojista ei lue lainkaan 62 % ja tytöistä 42 %. Suhteessa poikiin melko paljon tai paljon lukevia tyttöjä on myös runsaasti: melko paljon tai paljon lukee 10 % tytöistä ja 3 % pojista. Harrastuskirjoja pojat puolestaan näyttäisivät lukevan tyttöjä enemmän.² Nämä tilastot olivat mielestämme kiinnostavia ja olisimme halunneet tietää tulosten taustoista enemmänkin, mutta valitettavasti keskittyi tämä tutkimus eri asioihin ja syitä kaunokirjallisuuden vähäiseen lukemiseen ei tarkasteltu.

Uusmedioiden suosio tuskin yllättää enää ketään. Niiden käyttö näyttäisi keskittyvän vapaa-ajalle, sekä kotiin että "muualle", esimerkiksi kavereitten luo. Hieman yllättäen koulun ja vapaa-ajan suosituimmat mediat näyttäisivät kuitenkin olevan samoja: erilaiset www-sivut, sähköposti ja reaaliaikaista viestintää tarjoavat ohjelmat. On kuitenkin syytä huomata, että ainoastaan www-sivut ovat koulussa kovan käytön kohteena, ja ilmeisesti ne ovat ainoa uusmedia, jota käytetään laajamittaisemmin opetustarkoituksessa.³ Tyttöjen ja poikien uusmediankäyttöeroista nousee esiin se, että pojat pelaavat huomattavasti enemmän. Muuten käyttötilastot ovat melko tasaisia ja molemmat sukupuolet käyttävät näitä medioita varsin monipuolisesti.⁴

Ajankäytöllisesti printtimediat vievät oppilaiden arjesta yhä pienemmän siivun. Sen sijaan TV:n ja radion käyttö on yleistä.⁵ Uusmedioitten osalta ajankäyttö keskittyy www-sivuihin ja sosiaalisten suhteiden hoitamiseen tarkoitettuihin medioihin.

¹ Luukka ym. 2008, s. 160–162.

² Luukka ym. 2008, s. 168–169.

³ Luukka ym. 2008, s. 162–163.

⁴ Luukka ym. 2008, s. 166.

⁵ Luukka ym. 2008, s. 167.

Pojilla näihin lukeutuvat usein pelit, joita pelataan internetissä kavereitten kanssa tai sitten kokoonnutaan jonkun luo pelaamaan. Blogien käyttö on tutkimuksen mukaan varsin vähäistä, koska ne eivät olleet vielä lyöneet itseään läpi tutkimusta tehtäessä.¹

Kuten edellä on jo useaan otteeseen todettu, nuoret lukevat paljon erilaisia mediatekstejä. Sari Sulkunen (2007) listaa artikkelissaan *Authentic texts and Finnish youngsters*² tekstilajeja, jotka kuuluvat suomalaisnuorten arkeen: näitä ovat sanomalehdet, jotka yleensä Suomessa tilataan koteihin, aikakauslehdet, sähköpostit, nettisivut ja sarjakuvat. Samaan hengenvetoon Sulkunen jatkaa, ettei kaunokirjallisuuden lukeminen sen sijaan ole niin yleistä, kuin voitaisiin kuvitella. Sulkusen mukaan eräs nuorille läheisiä tekstilajeja yhdistävä piirre on lyhyys ja helppous, sekä runsas visuaalisten elementtien käyttö.³

Marja Kankaanranta puolestaan käsittelee artikkelissaan *Digital games and new literacies*⁴ tietokone- ja konsolipelejä lukutaidon kehittymisen näkökulmasta. Pelaaminen on harrastus, jonka parissa useat nuoret viettävät säännöllisesti paljon aikaa. Kankaanranta tarkastelee lähinnä erilaisia seikkailupelejä ja pelejä, joissa pelaaja liikkuu toisessa maailmassa suorittaen erilaisia tehtäviä. Lisäksi hän kiinnittää huomiota "oheislukemistoihin", kuten vaikkapa peliarvosteluihin.

On selvää, että useat pelit vaativat monipuolista lukutaitoa: pitää tulkita taulukoita, keskustella toisten hahmojen (mahdollisesti toisten lihaa ja verta olevien pelaajien) kanssa, lukea ohjeita ja niin edelleen. Useissa peleissä pelaaja pääsee osaksi tarinaa, jonka kulun seuraaminen on osa pelaamisen viehätystä.⁵ Tarinan viehätys ei siis ole kadonnut mihinkään, se on vain muuttanut muotoaan. Pelien tarinaan voi jopa olla helpompi päästä sisään kuin perinteiseen tarinaan, koska joku muu on luonut kuvitteellisen maailman visuaalisen olemuksen – vähän samaan tapaan kuin elokuvissa. Pelit kuitenkin lyövät elokuvat yhdellä osa-alueella: niissä pelaaja pääsee itse osallistumaan ja vaikuttamaan tarinaan ja nimenomaan hänen taitonsa ja tekemisensä voivat vaikuttaa lopputulokseen⁶.

¹ Luukka ym. 2008, s.170.

² Teoksessa Finnish Reading Literacy.

³ Sulkunen 2007, s. 177–179.

⁴ Teoksessa Finnish Reading Literacy.

⁵ Kankaanranta 2007, s. 281–286.

⁶ Kankaanranta 2007, s. 297.

On väitetty, että poikien lukeminen on vähentynyt pelaamisen seurauksena. Kuitenkin Mursu-projektin mukaan aktiivisimmat pelaajat näyttäisivät olevan myös aktiivisia kaunokirjallisuuden lukijoita. ToLP-hankkeen mukaan pojat, jotka pelaavat runsaasti, lukevat saman verran kuin muutkin pojat. Pelaavat nuoret suosivat lukiessaan muita nuoria enemmän fantasia- ja tieteiskirjallisuutta. Pelaaminen ei kummankaan tutkimuksen mukaan vie aikaa kaunokirjallisuuden lukemiselta, se päinvastoin voi jopa lisätä sitä.¹

Uskoisimme, että tämän tuloksen taustalla on se, että paljon pelaavat pojat pelaavat pelejä, joissa on jokin tarina ja jotka mahdollisesti sijoittuvat johonkin fiktiiviseen maailmaan. Pelien maailma voi olla etäännytetty arjesta monin tavoin: se voi muistuttaa fantasiakirjallisuudesta tuttua myyteistä ammentavaa ja erilaisia olentoja sisältävää maailmaa, tieteiskirjallisuuden futurismia tai realistista sotatannerta, joka on sijoitettu ajallisesti tai maantieteellisesti kauas. Nämä maailmat toistuvat myös kirjallisuudessa ja niiden tuttuus voi houkuttaa poikia lukemaan – tai ainakin on mahdollista, että kynns tarttua kirjaan madaltuu. Tähän tuttuuden houkuttavuuteen palaamme vielä myöhemmin.

Lapsille ja varhaisnuorille suunnatut pelit ovat usein yhteydessä jo olemassa oleviin kirjoihin ja ohjelmiin/elokuviin. Esimerkiksi *Muumit* ja *Harry Potter* on tuotteistettu varsin tehokkaasti. Näiden pelien avulla voidaan ehkä houkutella lapsia tutustumaan myös kirjojen maailmaan.² Toisaalta usein tarkoitus on puhtaasti kaupallinen: lasten vanhemmat ostanevat helpommin pelin, jonka paketissa on jo entuudestaan tuttu, turvalliseksi havaittu muumipeikko kuin jokin tuntemattomampi hahmo.

Monet äidinkielenopettajat näyttäisivät viime vuosien ÄOL:n vuosikirjojen valossa olevan myös sitä mieltä, että nuorten mielenkiinto on siirtynyt yhä enemmän sähköisiin tekstilajeihin. Yksi suuri syy voi olla se, että nämä tekstilajit ovat usein helpommin vastaanotettavissa kuin kirja ja niihin sisältyy usein mahdollisuus välittömään molemminpuoleiseen viestintään toisin kuin painetun sanan kanssa.

Mielestämme on ihan hyvä asia, että näihin mediateksteihin kiinnitetään paljon huomiota. On selvää, että niitä pitää koulussa käsitellä ja opettajien on itsekkin

¹ Luukka ym. 2008, s. 191.

² Kankaanranta 2007, s. 295–297.

tutustuttava itselle vieraisiin lajeihin. Kuitenkin otsaryppyjä alkoi aiheuttaa useissa paikoissa toistunut väite siitä, että nuoret suosivat helposti luettavia tekstejä, joihin kirja ei kuulu. Miksi näin on? Miksi kirja tuntuu muuttuneen vaikeaksi ja hankalasti lähestyttäväksi tekstiksi? Miksi kirjan moniulotteinen olemus halutaan kutistaa vain juoneksi, jonka voi saada selville katsomalla teoksen pohjalta tehdyn elokuvan? (Tai lukemalla Wikipediasta tiivistelmän ennen kontrollikysymyksiä, kuten eräs oppilas tunnusti.) Ja ennen kaikkea: mitä koulussa pitäisi tehdä, jotta kirjallisuus ei muuttuisi oppilaille peikoksi?

Olisi syytä pysähtyä pohtimaan sitä, mikä koulun äidinkielenopetuksen tehtävä on. Onko tarkoitus käsitellä oppilaille tuttuja, helppoja tekstejä? Toki oppilaista on usein motivoivampaa lukea tekstejä, jotka kuuluvat heidän tekstimaailmaansa: he pääsevät näyttämään opettajalle omaa osaamistaan ja saavat teksteistä paljon irti. On tarpeellista välillä pysähtyä tutkiskelemaan arkipäivän tekstejä tarkemmin – niistä saattaa löytyä yhdessä paljon sellaista, mitä ei muuten huomaisi. Toisaalta, niin kuin edellä todetaan, ei äidinkielenopetuksen tehtävä ainoastaan ole käsitellä jo entuudestaan tuttuja tekstilajeja, vaan myös tutustuttaa oppilaita uusiin teksteihin – teksteihin, joihin he eivät ilman koulua ehkä törmäisi. Haaste onkin siinä, miten nämä tekstilajit saataisiin näyttäytymään oppilaille myönteisessä valossa.

Tässä vaiheessa on pakko sivuta hieman tutkimustuloksiamme. Ylivoimaisesti suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että koulussa (kohdekoulussa neljä kirjaa vuoden aikana) luetaan sopivasti. Nuorten asenne kirjallisuutta kohtaan vaikutti muutenkin varsin positiiviselta. Näin ollen ihmettelemme, miksi nuoret eivät sitten kuitenkaan lue kovin paljoa? Eivätkö he osaa etsiä lukemista, josta voisivat pitää? Ainakin joiden havaintojen mukaan kirjastonkäyttötaidot ovat heikkoja: etenkin pojat eivät tunne kirjastojen järjestystä, eivätkä näin ollen osaa myöskään etsiä sieltä mitään¹.

Vai onko vapaa-aika täyttynyt yksinkertaisesti muista asioista, eikä lukemiselle jää siksi aikaa? Toisaalta yleensä jokainen löytää aikaa sille, mitä oikeasti haluaa tehdä. Mistä johtuu, että peliohjaimen tai kaukosäätimen on helpompi tarttua kuin kirjaan? Voiko taustalla olla pelaamiseen tai television katseluun liittyvä sosiaalisuus? Näitä asioita voi tehdä yhdessä, kun taas kirjan lukeminen on yleensä yksinäistä puuhaa. Kirjallisuudesta toki saa myös sosiaalisen harrastuksen

¹ Kiiski ym. 2002, s. 138.

keskustelemalla lukemisesta esimerkiksi lukupiirissä. Pitäisikö koulun kirjallisuudenopetuksessa panostaa juuri kollektiivisiin lukukokemuksiin, jotta kirjallisuus nähtäisiin sosiaalisena ja mukavana asiana? Kouluhan itse asiassa tarjoaa erinomaiset puitteet kokemusten käsittelyyn ja jakamiseen.

5.2 Sukupuolten välisiä eroja lukutottumuksissa

Katarina Eskola on tehnyt Suomessa laajalti erilaisia lukijatutkimuksia. Ihan tuoreita ne eivät ole, mutta koska muut eivät juurikaan ole tuoreempaa tutkimusta tehneet, käytämme lähteenä Eskolaa. Eskola on 1990-luvun puolivälissä kerännyt nuorilta aikuisilta kertomuksia heidän lukukokemuksistaan. Eriteltyjen vastausten joukosta nousi esiin Petri Hirvosen tarina, jonka liitämme tähän, vaikka sitaatti onkin pitkä:

Kerroin Vammalassa elämäkerrasta, jossa 23-vuotias Petri Hirvonen (M259) esitteli omaa lukijahistoriaansa. Nuoren kertojan tarinaan sisältyi yksityiskohtainen kuvaus lapsuuden lukutavoista. Kirjoittaja muisteli, kuinka innoissaan hän oli pikkupoikana ahminut satukirjoja, lännenlukemistoja ja varsinkin Tarzanin seikkailuja ja kuinka hän oli pitkittänyt lukunautintoaan piirtelemällä lukemansa seikkailut sanomalehtiä jakavan mummonsa lehtinippujen suojapapereille. Peruskoulun ala-asteen lukumuistot olivat valoisia, mutta yläasteella kirjoittaja ei ollut ”suostunut selaamaankaan niin sanottuja pakollisia kirjoja”. Niistä hän kiinnostui kuitenkin *myöhemmin*. - -

Petri Hirvosen tarinasta oli luettavissa kritiikkiä koulun kirjallisuudenopetukseen, joka ei ottanut huomioon hänen kaltaisensa nuoren ikäkausiodotuksia ja lukutapoja. Pojat saattavat viihtyä pitkään tuttujen ja turvallisten seikkailukirjojen ääressä. Ehkä ’klassikoita’ luetaan heidän kannaltaan liian aikaisin. Lukeminen on lisäksi monimuotoista. Se ei aina lopu kirjan päätyttyä, vaan sitä jatketaan esimerkiksi piirtämällä. Petri Hirvosen eloisan tarinan virittämänä kyselin vähän ahdistuneena, kiinnostavatkö peruskoulun opettajat Suomessa huomiota poikien lukutapojen erityisyyksiin. Onkohan äidinkielen opetuksen ohjaavana normina tyttöjen lukutapa?¹

Eskolan sitaatista nousee esiin eräs huomionarvoinen seikka: tarinan poika lukee, mutta ei sellaisia kirjoja, mitä koulussa haluttaisiin hänen lukevan. Eskola epäilee syynä olevan sen, että poikien lukutottumuksia ei huomioida tarpeeksi. Myös meidän tutkimuksestamme nousee esiin se, että pojat kommentoivat lukeneensa ennen, mutteivät enää yläasteella. Näidenkin vastausten mukaan tytöt lukevat vapaa-ajallaan poikia enemmän, mikä tukee aiempien tutkimusten tuloksia. Tyttöjen tekstimaailmaan kaunokirjallisuus siis näyttäisi kuuluvan enemmän kuin poikien.

¹ Eskola 1998, s. 67.

Pohdimme tätä ilmiötä lisää muualla, mutta on mielenkiintoista havaita, miten Suomessa, jossa tasa-arvoajattelua on arvostettu jo kauan, on olemassa näin voimakkaasti sukupuolittuneita eroja nuorten tekstimaailmojen suhteen. Herää kysymys siitä, mitä tästä erosta pitäisi päätellä? Entä mitä koulu voisi ylipäättään tehdä eron kaventamiseksi? Vai voiko koulu tehdä mitään, pitäisikö muutoksen lähteä jostain muualta liikkeelle? Onko ero paljon lukeviin naisiin ja vähän lukeviin miehiin iskostunut syvälle kollektiiviseen alitajuntaamme? Millaisin keinoin tällaisia mielikuvia on mahdollista muuttaa? Entä onko niitä tarpeen muuttaa?

Luukan ym. tutkimuksen mukaan nuorten kirjat ovat sellaisia, mitä etenkin tytöt lukevat. Fantasiakirjallisuus on genrenä suosittu molempien sukupuolten keskuudessa. Tytöt lukevat vähiten tieteiskirjallisuutta ja pojat runoja.¹ Emme tiedä, onko kyselyssä esitelty genrejaottelu tutkijoitten tekemä vai onko se noussut tutkimusvastauksista. Näyttäisi kuitenkin siltä, että tutkimus tukee käsitystä siitä, että tytöt lukevat poikia monipuolisemmin erilaisia tekstilajeja.

Samaa ilmiötä pohtii Sulkunen edellä mainitussa artikkelissaan: Mitä pitäisi tehdä, jotta paitsi opettajat niin myös pojat saataisiin laajentamaan tekstimaailmaansa?² Sulkunen ehdottaa ratkaisuksi esimerkiksi lyhyitä kaunokirjallisia tekstejä, joiden avulla pojat tutustutetaan kirjallisuuden maailmaan, valinnanvapauden antamista luettavien tekstien suhteen (ohjatusti toki), sekä mieslukijoiden tuomista luokkaan, jotta pojat saisivat mallin siitä, että myös miehet lukevat ja tietoa siitä, mitä miehet lukevat. Sulkunen kertoo monien poikien pitävän lukemista feminiinisenä harrastuksena ja pelkäävän sitä, että he valitsevat luettavakseen tytöille suunnatun kirjan.³

Toiseen suuntaan tämä pelko ei kai toimi, kun siitä ei mainintaa ole, eli ilmeisesti tytöt eivät pelkää valitsevansa pojille suunnattuja kirjoja – itse muistellemme ainakin lukeneemme varhaisnuorille suunnattuja "poikien kirjoja" kuten Bertin päiväkirjoja ja Tarzaneita. Tämä liittyy varmasti yleisesti koko lastenkulttuuriin ja sen tarkkoihin sukupuolirooleihin: lastenkulttuurin saralta kauttaaltaan on haastavampi

¹ Luukka ym. 2008, s. 188.

² Sulkunen 2007, s. 191.

³ Sulkunen 2007, s. 191–192.

löytää esimerkkejä tyttömaisista pojista kuin poikamaisista tytöistä (Hermione Granger, Peppi Pitkätossu, Anni Polvan Tiina...).

Omien kokemustemme mukaan poikien (ja miesten) odotushorisontti on kapeampi kuin naispuolisten lukijoiden. Pojat lukevat tyttöjä enemmän sarjoja ja "jumittavat" tiettyyn genreen tai jopa tiettyyn kirjailijaan niin, että eivät suostu esimerkiksi lukemaan kuin Ilkka Remeksen dekkareita. Tytöt liikkuvat vapaammin eri genrejen ja kirjailijoiden välillä ja kokeilevat rohkeammin uusia kirjallisuuden lajeja. Pojat tuntuvat rakentavan tekstimaailmaansa tietyn kiinnostuksenkohteen ympärille: esimerkiksi musiikin harrastajat koettavat löytää aina kirjoja, jotka jollain tavalla liittyvät bändeihin. Elämäkerrat näyttäisivät miellyttävän poikia myös. Voitaisiin ehkä miettiä sitäkin, voisivatko elämäkerrat ja muut tosielämään perustuvat kirjat toimia sillanrakentajina kaunokirjallisuuden ja asiapitoisten mediatekstien välillä. Voi olla helpompi tarttua kirjaan, jos siinä on jotain tuttua, esimerkiksi julkisuuden henkilö, josta se kertoo. Kun kirja muotona tulee tutummaksi, kynnys tutustua yhä erilaisempiin kaunokirjallisiin teksteihin madaltuu. Tätä voisi ainakin kokeilla.

Hämmäntävää meistä on se, miten ylipäättään poikiin ja heidän tekemisiinsä (tekemättömyksiinsä) kiinnitetään lähdekirjallisuudessa näin valtavasti huomiota, kun taas tytöt kuitataan usein sillä, että kyllähän nuo lukevat ja vielä melko monipuolisesti. Missä on tyttötutkimus? Liittykö tyttöjen lukeminen siihen, että he ovat saaneet lukevien naisten malleja (äiti, opettajat) vai lukevatko he kouluun velvollisuudentunnosta tai siksi, että kilttien oppilaiden tulee niin tehdä? Vai onnistuvatko he jotenkin poikia paremmin hämäämään opettajaa luulemaan, että he lukevat?

Tyttönäkökulma pääsee nousemaan esille Marja-Liisa Julkusen tutkimuksen haastatteluista. Itse asiassa tyttöjen mielipiteet usein lähenevät poikien vastauksia sen suhteen, mitä koululukemiseen tulee, esimerkiksi *Terttu* toteaa yläasteella lukemisen olleen pakotettua ja siksi stressaavaa¹. *Maire* puolestaan kuvailee tiettyyn päivään mennessä lukemista jopa raivostuttavaksi, koska pahimmillaan se on tarkoittanut viimeisen yön urakointia². Nämä tytöt ovat siis lukeneet, mutta väkisin ja

¹ Julkunen 1997, s. 55. (Tutkittavien nimet on muutettu).

² Julkunen 1997, s. 59.

hampaat irvessä, jotta kirjan pohjalta tehtävät työt onnistuisivat. Jäimme kaipaamaan enemmän tyttönäkökulmaa asioihin, uudempi tutkimus keskittyy melkein täysin poikien lukutottumuksien kartoittamiseen ja siihen, mitä pojille pitäisi tehdä.

5.3 Nuoret kaunokirjallisuuden lukijoina

Mitä nuoret sitten haluaisivat lukea? Julkusen tutkimuksen nuoret ilmoittavat lukevansa paljon erityyppistä viihdekirjallisuutta¹. Samoilla linjoilla ovat olleet Katarina Eskolan ja Maaria Lingon hieman vanhemman tutkimuksen koululaisvastaajat (8–15-vuotiaat): salapoliisi-, jännitys- ja seikkailukirjat olivat vastaajien suuressa suosiossa. Myös *Juokse poika*, *juokse* oli yksittäisenä teoksena kerännyt paljon mainintoja.² Kyseinen kirjahan kertoo nuoren amerikkalaispojan sotkeutumisesta jengeihin ja huumesekoiluun, mutta hän selviytyy vaikeuksistaan. Tutkijat kiinnittävät huomiota siihen, miten kotimainen kirjallisuus ei juurikaan tutkimuksessa noussut esiin. Etenkin aikansa yhteiskunnallisiin ja vaikeisiin aiheisiin (esimerkiksi vanhempien avioero) pureutuva nuortenkirjallisuus loisti poissaolollaan. Tutkijat epäilevät nuortenkirjallisuuden sortuvan usein saarnaamiseen ja turhaan opettavaisuuteen, jota aikuiset kirjailijat eivät saa vältettyä.³

Niin sanotun viihdekirjallisuuden asema näyttäisi ainakin parin viime vuosikymmenen aikana olleen vahva nuorten vapaa-ajallaan lukemissaan kirjoissa. Sarjakirjojen⁴ kautta nuoret näyttäisivät siirtyvän ihan yhtä kaavamaiseen "aikuisten viihteeseen", kuten dekkareihin. Toisaalta voitaisiin pohtia sitäkin, onko vauhdikkaiden elokuvien kautta helppo siirtyä lukemaan samantyyllisiä kirjoja. Olemme myös huomanneet työssämme, että pojat usein valitsevat kirjoja, jotka sisältävät toimintaa ja tapahtumia – toiminnallisuus näkyy poikien kirjoittamissa teksteissäänkin.

Omien havaintojemme mukaan kevyt kirjallisuus pitää pintansa nuorten keskuudessa – uusimpana esimerkkinä lienee talvella 2009 alkanut *Twilight*-buumi.

¹ Julkunen 1997, s. 62–64.

² Eskola & Linko 1986, s. 130.

³ Eskola & Linko 1986, s. 134.

⁴ Sarjamuodolla on lasten- ja nuortenkirjallisuudessa pitkät perinteet ja sarjamaisuudella tavoitellaan lukemisen helppoutta ja tuttuutta. Rättyä 2003, s. 265–272.

Tämä etenkin tyttöjen suosima, romanttista seikkailukertomusta edustava sarja punoo juonensa lukiolaistytön ja vampyyripojan rakkauden ympärille. Kauhuro romantiikka on suosittua tyttöjen keskuudessa. Pohdimme, onko taustalla kaipuu äärimmäisiin tunnekokemuksiin, joita kirjallisuuden kautta voidaan turvallisesti tuntea.

Myöhemmässä tutkimuksessaan Katarina Eskola palaa nuorten lukijoiden pariin. Nuorten lukemisen taustalta löytyy hänen mukaansa usein halu paeta arkea jonnekin kauas. Nuoret kirjoittivat tutkimuksessa ahdistuksesta, jota aikuisten maailmaan siirtyminen aiheuttaa. He tahtoivat säilyttää yhteyden satujen ja lapsuuden maailmaan. Nuoret pelkäsivät "järkevää" maailmaa ja sitä, että eivät voisi hallita elämäänsä, vaan se menisi omia menojaan johonkin, kasvaminen tuntui heistä ainakin ajoittain tuskalliselta prosessilta, johon liittyi oman elämänhallinnan menettäminen. Nuoret kokivat saavansa apua fiktiivisistä maailmoista, joihin arkitodellisuutta pystyi pakenemaan, ja joissa henkilöt joutuivat kamppailemaan ristiriitojen ja rajujenkin tunteiden kanssa. Rajuuden lisäksi myös tarinoiden sisältyvää haaveilua arvostettiin.¹

Eskolan ja Julkusen tutkimusaineistoista vanhimmat ovat peräisin 70-luvulta ja tuoreimmatkin 1990-luvun puolivälistä. Vaikka tutkimukset ovat aika vanhoja, ja maailma on sen jälkeen muuttunut, käytämme tutkimuksia lähteenä, koska tuoreempiakaan ei ole saatavilla. Nuorten suhdetta kaunokirjallisuuteen ja heidän lukuharrastustaan ei ole tutkittu laaja-alaisesti vuosiin. Poikien lukemista kohtaan on osoitettu mielenkiintoa viime vuosina, mutta emme halunneet ottaa näitä tutkimuksia mukaan, koska ne eivät ole riittävän kattavia antamaan suuntaviivoja koko ikäluokasta. Ovatko uudet tekstilajit syrjäyttäneet perinteisen kaunokirjallisuuden lukututkimuksen?

5.4 Kirjallisuus identiteetin rakentajana?

On jo todettu, että nuortenkirjallisuudelle on ominaista minäkertojan käyttö. Minäkertojaa tai mä-kertojaa käytetään nuoren lukijan samastumiskokemuksen herättämiseen.² Kaisu Rättyä nostaa yhdeksi minä-kertojan funktioksi päähenkilöiden

¹ Eskola 1998, s. 154.

² Alkuperäistä lähdettä ei ole JY:n kirjastossa saatavilla. Wall 1994 Purasen mukaan (1998), s. 54.

identiteettikysymysten pohdinnan¹. Nuortenkirjallisuus käsittelee usein kasvuprosessia ja minäkertojan avulla voidaan tuoda tämä prosessi lähemmäs lukijaa, joka itsekin saattaa painia samojen ongelmien kanssa. Kasvukertomuksissa päähenkilö kohtaa erilaisia vaaroja, jotka jollain tapaa uhkaavat ja muokkaavat henkilön minä- ja maailmankuvaa. Usein aiheet saattavat olla hyvinkin rankkoja: päihteet, fyysinen ja psyykinen hyväksikäyttö, kuolema... Kuitenkin, loppujen lopuksi, päähenkilö sekä maailma säilyvät eheinä.² On myös pohdittu, vieraannuttavatko nuortenkirjallisuuden ”rankat” aiheet nuoria lukijoita: valokuvamallit tai urheilusankarit saattavat tarjota turvallisempia samastumisen kokemuksia kuin moniongelmaiset nuortenkirjallisuuden päähenkilöt³.

Aino-Maija Lahtisen (2007) artikkelissa *Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan taito*⁴ käsitellään kirjallisuuden opettamiseen liittyviä kehityspsykologisia näkökulmia niin Vygotskyn, Eriksonin kuin myös ja etenkin Appleyardin teorioiden valossa. Lahtinen kirjoittaa:

Kehityksessä on kyse yksilön asteittain kypsyvän kognitiivis-affektiivisen kapasiteetin ja sosiokulttuurisen ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien sekä vaatimusten välisestä vuorovaikutuksesta. (Appleyard 1991, 12-14.) Psykososiaalisen kehityksen tunteminen auttaa opettajaa ymmärtämään, miksi nuorelle lukijalle on tärkeää löytää tarinoista elementtejä oman elämän pohtimiseksi, sitoutumisen arvoisia uskomuksia ja roolimalleja. Kehitysvaihe selittää myös, miksi nuoret tavoittelevat lukiessaan samastumista, arvostavat kirjallisuuden todenmukaisuutta ja kykyä herättää ajatuksia. (Appleyard 1991, 100.)⁵

Toisaalta mainittua itselle sopivan identiteetin rakentamista kirjallisuuden avulla on varmasti nuoren, kuten ehkä vanhemmankin, vaikea arvioida. Marja-Liisa Julkusen tutkimustaan varten haastattelemat nuoretkin tuntuivat hieman vierastavan identiteetinmuuttumiskysymystä sekä kysymystä, jossa piti pohtia tekstien vaikutusta esimerkiksi elämänskatsomuksen tai muun ajatusmaailman muuttumiseen. Näiden nuorten vastusten perusteella vaikuttaa siltä, että harva myöntää muutoksen tapahtuneen hänessä itsessään, mutta myöntää, että toki kirjallisuus voi varmasti jotakuta muuttaa.

¹ Rättyä 2005, s. 14.

² Grün 2003, s. 289–294.

³ Nampajarvi 2002, s. 49–50.

⁴ Teoksessa Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen.

⁵ Alkuperäistä lähdettä ei ollut saatavissa JY:n kirjastossa. Appleyard Lahtisen mukaan 2007, s. 165.

Jotkut vastaajista sanoivat myös, että jollain tasolla heille on tällaista voinut tapahtua, mutta he olivat vähemmistönä.¹

Kirjallisuuden rooli tunne-elämän kehitykselle on yleisesti tunnustettu. Kirjallisuuden avulla kyky eläytyä toisen ihmisen asemaan ja taito nähdä tunteet universaalina ilmiönä parantuu. Lukeminen voi toimia myös yksilön minä- ja maailmankuvan avartajana: lukija voi kirjallisuuden avulla irtautua omasta asemastaan ja itsestään. Mahdollisuus ymmärtää erilaisuutta kasvaa lukuharrastuksen myötä.²

Kiintoisaa on, että Julkunen nostaa esiin useita vastauksia, joissa vastaajat epäilivät, että erilaisten uskonnollisten tekstien lukeminen (otollisessa elämäntilanteessa) voi muuttaa henkilöä ja tämän ajattelutapaa merkittävästi. Tällaisiakin mielipiteitä ilmeni: *"Kyllä jos on niin pahasti pimahtanu että alakaa kirjojen mukkaan elämään."* Eli Jyrkin mielestä – kuten muutaman muunkin – tarvitaan vähän vinksahtanut ihminen, ennen kuin teksti pääsee kunnolla vaikuttamaan!³ Tosin voi olla, että nämä henkilöt ovat ymmärtäneet kysymyksen hieman eri tavalla kuin mitä itse teimme. Vaikeaa on myös sanoa, onko jokin haastattelutilanteessa saanut vastaajan ajattelemaan juuri häiriintyneitä henkilöitä. Se, että haastattelukysymyksessä viitataan juuri elämänskatsomuksen muuttumiseen saa varmaan monen ajattelemaan nimenomaan jotain uskonnollis-filosofista kirjallisuutta, sillä ainakin koulumaailmassa elämänskatsomus-sana esiintyy yleensä lähinnä uskonnon opetuksen vaihtoehtona tarjottavan oppiaineen, elämänskatsomustiedon, nimessä.

6 Aineiston analyysi

6.1 Tutkimuksen toteutus

Kuten johdannossa totesimme, tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena. Käytimme kyselylomaketta, joka sisälsi lähinnä avokysymyksiä. Kysymyslomake oli yhdistelmä meidän molempien aiemmin (opetusharjoittelussa Jyväskylän Normaalikoulussa sekä

¹ Julkunen 1997, s. 37–40 ja 45–46.

² Pahkinen 2002, s. 9–12.

³ Julkunen 1997, s. 46.

viime keväänä kenttäkoulussa) toteutetuista kyselyistä. Kehitimme lopullista versiota näiden tutkimusten pohjalta. Jonkun verran karsimme kysymyksiä ja lyhensimme tekstejä, jotta oppilaat jaksaisivat keskittyä tutkimukseen. Lisäksi avokysymysten määrää lisäsimme, sillä halusimme, että oppilaiden ajattelu ja "ääni" kuuluisivat vastauksissa. Ennakkotestauksista ja korjauksista huolimatta huomasimme, että kysymyslomakkeeseen jäi ongelmakohtia. Näihin ongelmakohtiin palaamme analyysin yhteydessä.

Testauksen jälkeen mietimme, lisäisimmekö kaavakkeeseen kysymyksen oppilaiden sosio-ekonomisesta taustasta, sillä ajattelimme, että sillä saattaisi olla merkitystä sen suhteen, miten oppilaat asennoituvat lukemiseen ja formaaliin opetukseen. Luovuimme tästä kysymyksestä kuitenkin siksi, että se ei tuntunut varsin merkitykselliseltä. Lisäksi aiempi tutkimus on osoittanut, että Suomessa oppilaan sosio-ekonomisen taustan vaikutus lukuharrastuneisuuteen tai äidinkielen taitoihin ei kuitenkaan ole järin suuri, vaikkakin sen voidaan nähdä olevan olemassa¹.

Tutkimus tehtiin kuopiolaisille kahdeksaluokkalaisille toukokuussa 2009. Kunnassa olivat käynnissä opettajien lomautukset, ja oppilaita oli paikalla normaalia vähemmän. Tästä syystä poimimme mukaan kolme luokkaa, joilla oli paikalla vastaajia yhteensä 37 (18 tyttöä, 19 poikaa). Tutkimuksen kannalta olikin oikein hyvä, että vastaajajoukossa oli suunnilleen saman verran tyttöjä ja poikia. Näin pystymme tekemään vertailua sukupuolten välillä. Vastaajajoukossa oli myös oppilaita, jotka tarvitsevat opiskelussaan erityistä tukea. Kyselyyn vastanneiden 37 oppilaan keskiarvo oli 7,84.

Valitsimme kahdeksaluokkalaiset vastaajiksi ensiksikin käytännön syistä (yhdeksäluokkalaisia oli paikalla vielä vähemmän ja he osallistuivat ysiän päivän valmisteluun) ja toisaalta kahdeksaluokkalaisilla pitäisi jo OPS:n ja oppikirjojen mukaan olla teoreettiset valmiudet eritellä ja käsitellä kertojaa ja kerrontatekniikoita. Kertoja käsitteenä opetetaan seitsemännellä luokalla, minkä jälkeen taitoja lähinnä vain syvennetään. Emme kuitenkaan halunneet tutkia seitsemäsluokkalaisia, sillä kehityspsykologisesti kahdeksaluokkalaisten ajattelu on luultavammin saavuttanut

¹ Linnakylä ym. 2007, s. 25; Metsämuuronen 2006, s. 24.

tarpeellisen asteen. Tarkoitamme asteella käsitteellisen ajattelun syvyyttä ja kypsyyttä (toki osalla on vielä murrosikä pahasti kesken, toisilla edessäkin). Lisäksi toivoimme, että he jaksaisivat seitsemäsluokkalaisia paremmin keskittyä pitkäjänteiseen yksilötyöskentelyyn.

Kysely toteutettiin yhden päivän aikana. Tutkimukseen osallistuneita luokkia opetti kaksi eri äidinkielenopettajaa, joten oppilaiden saama opetus ei ole ollut aivan identtistä. Opettajat kertoivat kuitenkin tekevänsä paljon yhteistyötä opetuksen suunnittelun suhteen. Oppilailla oli aikaa vastata kyselyyn 60 minuuttia, mikä riitti kaikille. Nopeimmat olivat valmiita noin 20 minuutissa, kun taas osa käytti miltei kaiken käytettävissä olevan ajan. Oppilailla oli mahdollista saada lisää vastauspaperia tai esittää tutkijalle kysymyksiä koko tutkimuksen ajan. Yleisin kysymys koski sitä, mitä kaunokirjallisuus tarkoittaa. Selitämme asian tutkimuslomakkeessa, mutta emme ensimmäisessä kaunokirjallisuutta koskevassa kohdassa. Tämä oli silkkaa huolimattomuutta taholtamme. Tutkimus tehtiin oppilaiden tavallisissa äidinkielen luokissa, joihin saattoi kuulua häiriöääniä toisaalta koulusta. Kyselyyn osallistui siis kolmen eri luokan oppilaita, ja yhden ryhmän tutkimustilannetta lukuun ottamatta olimme tilanteissa läsnä molemmat.

Tutkimustilanteen alkaessa oppilaita ohjeistettiin vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman laajasti, ei vain yhdellä sanalla. Lisäksi opettajat kertoivat, että tutkimustuloksia on tarkoitus käyttää kirjallisuudenopetuksen kehittämiseen, minkä toivottiin motivoivan oppilaita vastaamaan perusteellisemmin. Oppilaita ohjeistettiin myös vastaamaan kysymyksiin hiljaisuudessa ja itsenäisesti. Sitä mukaa, kun oppilaat saivat urakkansa valmiiksi, heillä oli mahdollisuus hakea koulun kirjastosta itselleen luettavaa lopputunnin ajaksi. Totuus oli kuitenkin se, että useat oppilaat ryhtyivät höpöttelemään keskenään kyselyn teon jälkeen, eivätkä kaikissa ryhmissä antaneet vastausrauhaa niille, joille tutkimusosio oli kesken. Mahdollisuus poistaa höpöttelijät toiseen tilaan puuttui.

Nykyinen opetussuunnitelma¹ puhuu laajan tekstikäsitteilyn puolesta. Tämä tarkoittaa sitä, että tekstit voivat olla perinteisiä kirjoitettuja tekstejä, mutta myös kuvia, puhuttuja tai kuultuja tekstejä, hypertekstejä ja niin edelleen. Käytimme tutkimuksessamme tämän vuoksi lähes yksinomaan sanaa "teksti", osin siksi, että

¹ Löytyy osoitteesta <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558>. 21.5.2008.

näkisimme, miten koululaiset sanan ymmärtävät. Silloin kun halusimme kiinnittää huomion nimenomaan kirjallisuudenopetukseen, puhuimme kaunokirjallisuuden teksteistä.

Kun tutkimus oli tehty, perehdyimme ensin kumpikin tahoillamme vuorotellen aineistoon ja teimme sen pohjalta muistiinpanoja mielenkiintoamme herättäneistä asioista. Tämän jälkeen työskentelimme yhdessä analysoiden ja tarvittaessa luokitellen vastauksia kysymys kysymykseltä. Koimme järkeväksi sen, että analyysi tehtiin kokonaisuudessaan yhteistyössä molempien havaintoja hyödyntäen. Annoimme analyysivaiheessa vastauspapereille koodit, joiden avulla jaoimme vastaajat tyttöihin ja poikiin. Koodauksemme oli yksinkertainen: ensimmäinen sekoitetusta pinosta käteen sattunut tyttövästääja oli T1, seuraava T2 jne. Poikien koodit puolestaan alkoivat P1:stä. Päädyimme tekemään tässä vaiheessa jaottelun tyttö- ja poikavastääjiin, koska ajattelimme, että siten tuloksistamme tulisi helpommin vertailukelpoisia aiempien aihetta käsittelevien tutkimusten kanssa. Toki ymmärrämme tällaisen jaon ongelmallisuuden: se vahvistaa ja uusintaa jo olemassa olevia lukijuuden sukupuolirooleja. Ehkä vastääjien ryhmittely jotenkin toisin olisi voinut olla järkevämpää, mutta perustelemme ratkaisuamme nimen omaan sillä, että tulosten vertailu aiempiin tutkimuksiin helpottuu. Kokonaisuudessaan yhteistyö sujui hyvin ja meille jäi siitä hyvin myönteinen olo.

6.2 Ennako-odotukset

Julkisuudessa ja aiemmissa tutkimuksissa on korostettu paljon tyttöjen ja poikien lukutottumusten ja äidinkielen taitojen eroja, joten odotimme löytävämme eroja myös tässä tutkimuksessa. Tämä on syynä siihen, että kiinnitimme niin paljon huomiota vastääjan sukupuoleen. Lisäksi ajattelimme, että paljon kaunokirjallisuutta lukevat pystyisivät erittelemään sekä lukukokemuksiaan että analysoimaan kertojaa ja kerrontaa vähän lukevia oppilaita monipuolisemmin.

Ajattelimme, että mieleenpainuvimmat lukukokemukset olisivat ainakin jossain määrin koostuneet sellaisen kaunokirjallisuuden lukemisesta, joka tarjoaa samastumiskohteita. Kehityopsykologiselta kannalta katsottuna odotettavaa olisi se, että

murrosikäiset hakisivat tekstiltä samastumiskokemuksia, kuten jo aiemmin nuorten lukemista käsittelevässä kappaleessa totesimme. Tätä taustaa vasten odotimme, että ainakin joku olisi maininnut vaikuttavuuden syyksi sen, että samastui teoksen johonkin henkilöön.

Kertojan suhteen ajattelimme minäkertojan olevan oppilaille kaikkein tutuin, sillä nuortenkirjallisuudessa käytetään sitä suhteellisen paljon ja se on toisaalta myös helpoiten havaittavissa kerronnan kielestä. Lisäksi epäilimme, että näkökulman ja kertojan käsitteet voivat olla haasteellisia erottaa toisistaan – kuten myös kirjoittajan ja kertojan käsitteet. Meillä ei ollut kovin selkeitä odotuksia sen suhteen, miten oppilaat luokittelevat kertojia, sillä oppikirjojen kategoriat ovat moninaisia. Epäilimme vastausten heijastelevan käytössä olevan oppikirjan jaottelua.

Testitutkimusten perusteella odotimme monipuolisia ja käytännönläheisiä vastauksia opetuksen kehittämistä koskeviin kysymyksiin, sillä aiemmin oppilaat olivat osoittaneet luovia ja käyttökelpoisia ehdotuksia tähän kohtaan. Huomioidemme mukaan oppilaita motivoi usein se, että he saavat mahdollisuuksia vaikuttaa opetukseen. Toivoimme, että oppilaat suhtautuisivat kirjallisuudenopetukseen myönteisesti – samalla peläten, ettei näin olisi. Lisäksi toivoimme kirjallisuuden käsittelyn syventävän oppilaiden lukukokemusta ja avaavan uusia tulkintamahdollisuuksia. Tosin koulu ympäristönä ei ehkä aina anna lukurauhaa ja mahdollisuutta uppoutua tekstiin. Toki toivoimme, että koulun kirjallisuudenopetus tarjoaisi elämyksille tilaa etenkin siinä mielessä, että koulu tarjoaa mahdollisuuden jakaa lukukokemuksia ja keskustella niistä.

Aiemman tutkimuksen valossa odotimme, että oppilaiden parhaat ja vaikuttavimmat lukukokemukset olisivat peräisin vapaa-ajalla luetuista teksteistä. Koulussa luettavat tekstit eivät vaikuta olevan samoja kuin vapaa-ajalla luetut tekstit, joten olisi odotuksenmukaista, että tämä tekstimaailmojen ero heijastuisi vastauksiinkin. Tästä syystä ajattelimme, että vaikuttavat tekstit olisivat jossain määrin muita kuin kaunokirjallisia tekstejä. Vastajaat ovat opiskelleet jo useamman vuoden laajan tekstikäsitteilyn ollessa kirjattuna OPS:aan, joten heidän voisi ajatella ymmärtävän tekstin monella eri tavalla. Mietimme, että on mielenkiintoista nähdä, missä määrin kaunokirjalliset tekstit nousevat esiin vastauksista, jos niitä luetaan lähinnä koulua varten, kuten aiempi tutkimus kertoo, ja siten myös käsittelyä varten.

6.3. Tutkimustulokset

6.3.1 Vastaajien lukuharrastuneisuus ja perheitten lukutottumukset

Tutkimus alkoi osuudella, jossa osallistuneiden lukuharrastuneisuutta mitattiin kahdella neliosaisella kysymyksellä, joista toinen käsitteli kaunokirjallisuuden ja toinen muiden tekstien lukemisesta. Vastausvaihtoehdot kysymyksiin olivat: *vähän*¹ eli alle tunnin viikossa lukevat, *jonkin verran* eli 1–3 tuntia viikossa lukevat, *melko paljon* eli 3–6 tuntia viikossa lukevat ja *paljon* eli yli kuusi tuntia viikossa lukevat.

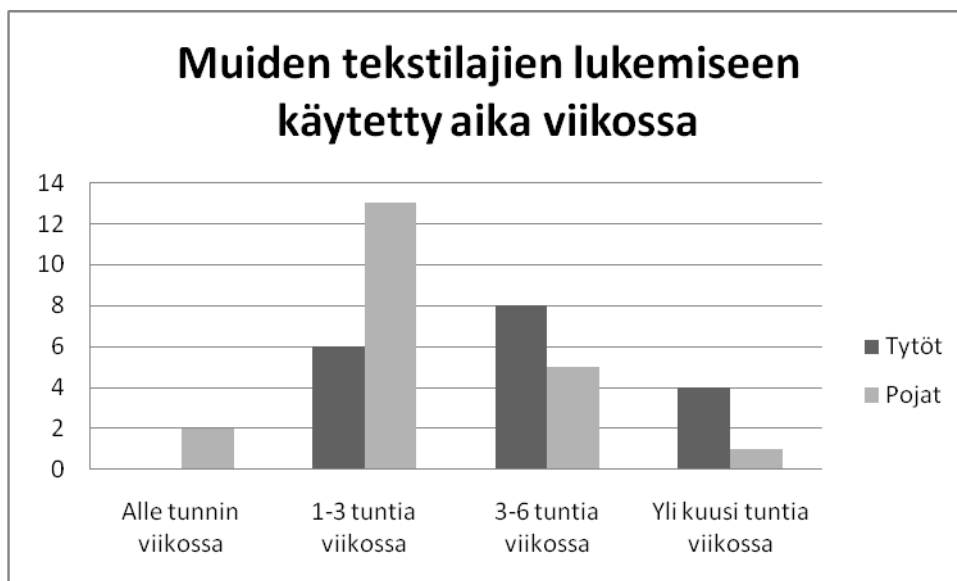


Kuva 3. Kuinka paljon arvioit lukevasi kaunokirjallisuutta vapaa-ajalla?

Tulokset olivat kaunokirjallisuuden lukemisen osalta aiempien tutkimusten kaltaisia. Yli puolet vastaajista arvioi lukevansa kaunokirjallisuutta viikossa *vähän* tai ei ollenkaan, minkä vaihtoehdon osa vastaajista itse tutkimuslomakkeeseen lisäsi. Tytöt jakautuivat kaunokirjallisuuden lukemisessa tasaisemmin koko asteikolle, kun taas kaikki pojat yhtä lukuun ottamatta arvioivat lukevansa *vähän* tai *jonkin verran*.

¹ Kursiivilla kirjoitetut ilmaisut ovat sellaisia, joita käytämme tulosten käsittelyssä, mutta joita ei käytetty tutkimuskaavakkeessa.

Muiden tekstien osalta erot sukupuolten välillä eivät olleet niin suuria. Vastaukset painottuivat vaihtoehtoihin *jonkin verran* ja *melko paljon*. Vain kaksi vastaajaa arvioi lukevansa muita tekstejä *vähän* viikossa.



Kuva 4. Kuinka paljon arvioisit lukevasi muita tekstejä (esim. internetissä, lehdissä olevia)?

Tulokset ovat yhdenmukaisia aiempien lukemista tarkastelevien tutkimusten kanssa. Mediatekstit ovat molempien sukupuolien mielestä kiinnostavia ja niiden lukemiseen käytetään selvästi enemmän aikaa kuin kaunokirjallisuuden lukemiseen. Joka tapauksessa hämmästyimme, miten vähän aikaa vastaajat arvioivat käyttävänsä mediatekstien parissa – omien havaintojemme mukaan oppilaat viettävät medioiden parissa jopa tunteja päivittäin. Epäilemme, että vastaajat ovat saattaneet aliarvioida muiden tekstien lukemiseen käytettävän ajan. Toinen vaihtoehto saattaisi olla se, että laaja tekstikäsitys ei ole täysin avautunut vastaajille, eivätkä he osaa ajatella kaikkia mediatekstejä (esim. pelit) teksteinä.

Kahdessa ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä käyttämämme asteikko oli jossain määrin ongelmallinen. Vastausvaihtoehdoista puuttui kohta ”ei ollenkaan”. Ajankäyttöä mittaava asteikko saattoi olla liian suppea, mikä saattoi ohjata vastaajia aliarvioimaan omaa ajankäyttöään. Nythän vaihtoehto ”yli kuusi tuntia” oli suurin mahdollinen vastaus, ja koska vastaajat yleensä välttävät ääripäitä, ehkä vain harva uskalsi arvioida ajankäyttönsä niin suureksi. Muutimme käsittelyvaiheessa asteikon

sanalliseksi, koska toivomme, että se silloin vastaa paremmin todellisuutta. Huomasimme tutkimustilanteessa, että kaunokirjallisuuden ja muiden tekstilajien määrittely olisi ollut tarpeen. Tämä ei kuitenkaan muodostunut kovinkaan suureksi ongelmaksi, koska oppilaat saattoivat kysyä asiaa tutkimustilanteessa.

Seuraavassa kysymyksessä kartoitimme perheiden lukutottumuksia. 30 vastaajaa ilmoitti, että perheessä luetaan lapsille tai että heille on pienenä luettu iltasatu. Tämä kertoo sellaisesta ilmapiiristä, että lukeminen lapsille nähdään tärkeänä ja iltasatua pidetään edelleen lukemisen arvoisena. Oletettavasti tällaisten yhteisten lukuhetkien kautta halutaan välittää sellaista arvomaailmaa, että lukemista arvostetaan ja lasta halutaan rohkaista tutustumaan tarinoiden maailmaan. Yleensä vastaajat eivät olleet maininneet, kuka iltasadun oli lukenut, mutta muutamassa vastauksessa oltiin erityisesti mainittu lukijana toimineen mummo tai isä. Iltasadun lukeminen on varmasti monelle ensimmäisiä lukukokemuksia. Tällaiseen ääneenlukemiseen liittyy aina lukukokemuksen jakaminen lukijan ja kuulijoiden välillä. Samalla, kun lapsen kanssa keskustellaan luetusta, vahvistuvat lapsen kielellinen kehitys ja tekstitaidot¹.

Vastaajista 28 kirjoitti avoimessa vastauksessa erityisesti äidin lukemisesta ja 12 isän. Kuudessa vastauksessa kerrottiin siskon lukuharrastuksesta ja viidessä veljen lukemisesta. "Perhe lukee" -mainintoja oli kuusi ja "lapset lukee/lapsille luetaan" -kommentteja kolme. Äitien mainittiin käyttävän kirjastoja. Ylipäättään vastauksissa painottui naispuolisten perheenjäsenten kaunokirjallisuuden ja lehtien lukeminen, kun taas miespuolisten perheenjäsenten lukutottumukset painottuivat useimmiten mediateksteihin tai sitten heidän mainittiin lukevan vähemmän kuin perheen naisten. Vain yhdessä vastauksista kerrottiin isän lukevan perheessä eniten. Näyttäisikin siltä, että edellä mainittu Sulkusen kommentti siitä, että pojat eivät saa mieslukijan mallia, saa tukea näistä vastauksista.

On mielenkiintoista huomata, että perheen yhteiset lukuhetket katoavat lapsen kasvaessa. Jostain syystä vastuu lapsen lukemisesta siirretään lapselle itselleen – ilmeisesti se yleensä tapahtuu sen jälkeen, kun lapsi oppii itse lukemaan. Vastaajat kommentoivat iltasadun lukemisen tapahtuneen ”lapsuudessa”, ”pienenä” tai ”5-vuotiaana”. Voidaankin pohtia, milloin lapsi tai nuori on valmis kantamaan vastuun omasta lukemisestaan. Mielestämme yhteisiä lukukokemuksia tarvitaan myös lapsen

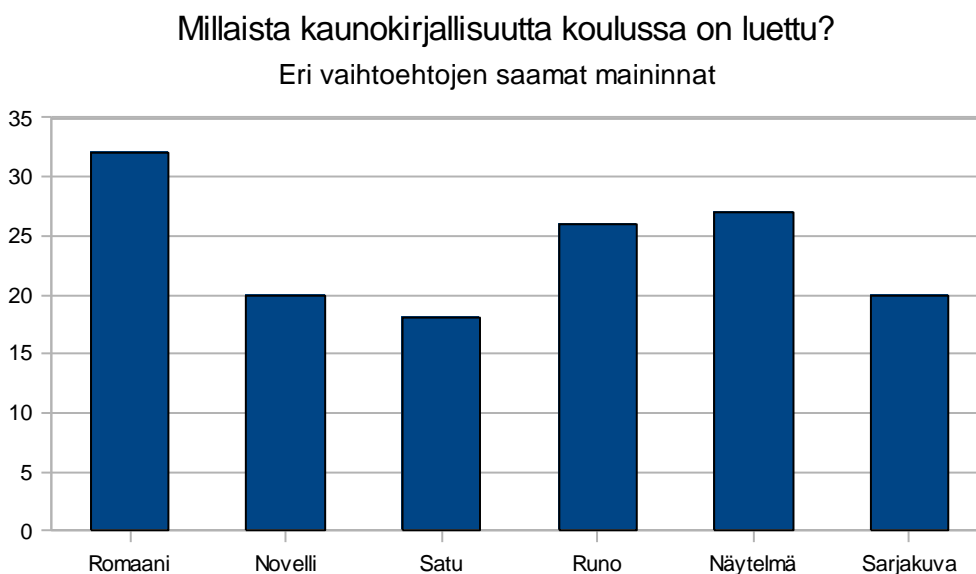
¹ Julkunen 1993, s. 21 –26.

opittua lukemaan, jotta lukuharrastuksesta tulisi luonteva osa rutiineja. Lisäksi yhdessä lukeminen vahvistaa sitä ajatusta, että vanhempi arvostaa sekä lapsen että kirjan kanssa vietettyä aikaa.

6.3.2 Vastaajien näkemyksiä koulun kirjallisuudenopetuksesta

Seuraavissa kysymyksissä (kysymykset 5–12) tarkastelimme, mitä tekstejä vastaajien mielestä koulussa on käsitelty ja miten. Tutkimme myös sitä, mikä on oppilaiden oma kokemus tekstien käsittelystä ja miten he toivoisivat opetusta kehitettävän.

Ensin kartoitimme, millaista kaunokirjallisuutta vastaajat muistivat koulussa luetun. Meillä oli valmiit vaihtoehdot kaunokirjallisuuden lajeista, jonka jälkeen vastaajilta kysyttiin heidän mielipidettään eri teksteistä. Eniten mainintoja keräsivät romaani, näytelmä ja runo. Muita tekstilajeja mainittiin vähemmän, mutta nekin muistettiin.



Kuva 5. Millaista kaunokirjallisuutta koulussa on luettu?

Moni kommentoi kaikkia tekstejä "ihan hyvinä" tai ilmoitti niiden olevan "ok". Erityisesti näytelmät nousivat vastauksista esille suosittuna tekstilajina: monet muistelivat *Romeo ja Julia* -näytelmää, joka oli luettu luokassa ääneen. Yhteinen, jaettu lukuelämys on ilmeisesti ollut vastaajille mieleenpainuva. Muut tekstilajit saivat lähinnä yksittäismainintoja sekä puolesta että vastaan. Poikien vastauksissa oli hieman

enemmän negatiivisia kommentteja luetuista teksteistä, mutta niitä oli vain muutamia. Kovin voimakkaita mielipiteitä koulun kaunokirjallisuuden tekstilajit eivät nostattaneet vastaajissa. Ehkä "mukava", "kiva" ja "mielenkiintoisia" -kommentit kertovat pikemminkin siitä, että oppilaat pitävät kaikkia tekstilajeja hyvinä ja odottavat opetuksessa käytettävän niitä monipuolisesti. Yksi vastaaja nosti esille laulun sanojen käytön runojen opetuksessa mieleenpainuvana. Eräs poika kommentoi, miten hän kokee novellit ja romaanit tylsinä, mutta pitää sarjakuvista ja runoista.

Seuraavaksi kysyimme, millaisena oppilaat kokevat koulussa luettavan kaunokirjallisuuden määrän. Kysymyksessä annettiin kolmiportainen asteikko, jonka pohjalta oppilaat arvioivat lukumäärää. Ylivoimainen enemmistö sekä tytöistä (15) että pojista (11) vastasi, että koulussa luetaan sopivasti kaunokirjallisuutta. Yhtä monen tytön ja pojan (molempia kolme) mielestä koulussa luetaan kaunokirjallisuutta liian vähän ja sitä tulisi lukea enemmän. Yksikään tyttö ei ollut sitä mieltä, että koulussa luetaan liikaa kaunokirjallisuutta, mutta viiden pojan mielestä luettavaa oli liikaa. Tutkimukseen osallistuneessa koulussa oppilaat lukevat kaksi kirjaa syksyllä ja kaksi kirjaa keväällä. Usein kirjat aloitetaan koulussa, mutta luetaan pääosin kotona. Lisäksi tunneilla luetaan muita tekstejä koko lukuvuoden ajan, ja osa vastaajista oli kahdeksannen luokan aikana lukenut äidinkielen tunneilla ääneen näytelmän.

Tulosten valossa näyttäisi siltä, että poikien asenteet kaunokirjallisuuden lukemista kohtaan ovat keskimääräisesti tyttöjä negatiivisempia. Ne pojat, joiden mielestä luetaan liikaa, pitävät kirjallisuutta tylsänä ja turhana, eivätkä ole kiinnostuneita siitä. Koululukemisen määrää sopivana pitävät pojat kommentoivat puolestaan sitä, että luku-urakka jakautuu mukavasti koko vuoden ajalle ja aikaa jää muuhunkin. Pojat eivät omien sanojensa mukaan ehdi tylsistyä tai väsyä kirjoihin, mutta eivät toivo enempää luettavaa. Yksi vastaaja näki koulun kirjallisuusharrastuksen ylläpitäjänä, sillä hän ei lukenut juuri muuten kuin koulua varten, mutta piti lukemista kuitenkin hyvänä asiana. Osa pojista kaipasi lisää luettavaa:

Liian vähän. Kirjoja pitäisi lukea enemmän. Osa tehtävistä on tylsiä, tai jopa turhia, ja ne voitaisiin korvata esim. sivistävällä kirjallisuudella.

Tytöt suhtautuivat koulun kirjallisuudenopetukseen lähtökohtaisesti myönteisemmin. Enemmän lukemista toivovat tytöt näkivät usein koulun tärkeänä lukuharrastuksen ylläpitäjänä sekä omassa elämässään että niiden luokkatovereiden kohdalla, jotka eivät

muuten tulisi lukeneeksi. Kuten opetussuunnitelman käsittelyn yhteydessä käy ilmi, lukuharrastuksen kehittäminen on eräs keskeisiä kirjallisuudenopetuksen tavoitteita.

Ne tytöt, joiden mielestä koulussa luetaan sopivasti, kokivat poikien tavoin, ettei lukeminen rasita liikaa ja aikaa jää muuhunkin, myös vapaa-ajan lukemiseen. Näissäkin vastauksissa nousi esiin se, miten koulu ylläpitää muiden vapaa-ajan aktiviteettien jalkoihin jäävää lukuharrastusta. Nämä tytöt myös kokivat, että kirjallisuudenopetuksessa on löydetty määrällisesti kultainen keskitie:

Minusta kirjoja luetaan sopivasti. Siinä ei ole kovin paljon niille, jotka eivät tykkää lukea, ja ne, jotka lukevat paljon, lukevat lisää vapaa-aikanaan.

Minun mielestäni kaunokirjallisuutta ei voi lukea liikaa, mutta muut asiat esim. kielioppi jättää kirjallisuutta pienemmälle alalle.

Tämä vastaaja siis on selvästi ymmärtänyt äidinkielen oppiaineen olevan sisällöltään varsin laaja.

Kysymys seitsemän kartoitti sitä, ovatko oppilaat saaneet vaikuttaa koulussa luettavaan kaunokirjallisuuteen. Noin kolmannes on sitä mieltä, ettei ole saanut vaikuttaa, kaksi kolmannesta taas sitä mieltä, että he ovat saaneet vaikuttaa. Kaikki eivät vastanneet jatkokysymykseen siitä, miten ovat saaneet vaikuttaa, mutta ne, jotka vastasivat, ilmoittivat lähes poikkeuksetta, että ovat saaneet valita luettavan kirjan. Kaksi vastaajaa ei kylläkään pitänyt tätä vaikuttamisena. Näyttäisi siis siltä, että opettajat kannustavat oppilaita valitsemaan heitä kiinnostavaa kirjallisuutta, mutta usein valinnanvapaudella on jotkut rajat, valinta tulee esimerkiksi tehdä jonkun genren sisältä, koulun kirjaston valikoimista tai sitten luokka on saanut äänestää yhteisesti luettavan kirjan opettajan asettamista vaihtoehdoista.

Seuraavaksi vastaajat kertoivat, miten koulussa on luettuja tekstejä käsitelty. Kysymys oli avoin, eikä vastaajille annettu valmiita vaihtoehtoja, sillä halusimme nähdä, millaiset työskentelytavat ovat oppilaista mieleenjääviä. Suosituimmiksi menetelmiksi paljastuivat tehtävät ja esitelmät. Niiden lisäksi useampia mainintoja saivat koe ja keskustelu kirjasta. Yksittäismainintoja keräsivät arvostelu, lukupäiväkirja, analyysi, ajatuskartta, vapaa kirjoittaminen, kirje kirjasta, ääneen lukeminen ja "kirjallinen ja suullinen" työskentely. On kuitenkin syytä huomata, että tehtävä-käsite voi pitää sisällään käytännössä mitä tahansa kysymyksistä keskusteluihin,

joten kyseisestä kategoriasta ei voi tehdä mitään johtopäätöksiä käytetyistä tehtävätyypeistä.

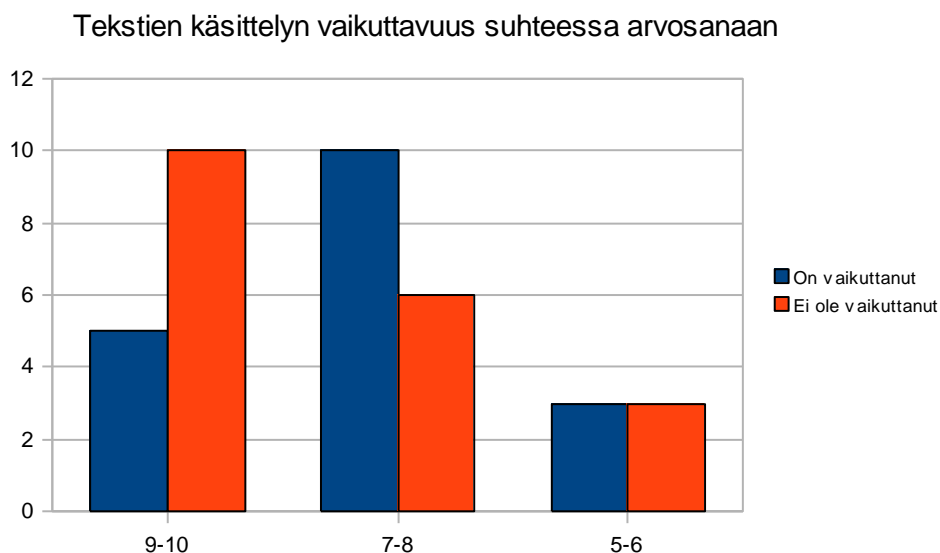
Yksittäisenä tehtävätyyppinä esitelmä oli jäänyt oppilaille selkeästi parhaiten mieleen. Esiintymistilanteen jännittävyys voi olla tähän osasyynä, kenties myös esitelmiä on tehty paljon. Käsittelytavat ovat mielestämme kokonaisuutena aika kirjoituspainotteisia. Keskustellenkin kirjoja käsitellään, mutta vain noin neljännes mainitsee sen. Voidaankin miettiä, antavatko tällaiset kirjoittamiseen pohjautuvat työtavat avaimia lukukokemuksen jakamiseen ja yhteisölliseen käsittelyyn. Mikäli mietimme kirjallisuudenopetusta esimerkiksi sellaisen oppilaan näkökulmasta, jolla on luki-vaikeus, voi kirjan lukeminen ja sen käsittely kirjoittamalla muodostua kohtuuttoman raskaaksi. Jatkuva kirjoittaminen kirjasta voi edesauttaa negatiivisen asenteen syntymistä, mikäli kirjoittaminen koetaan hankalaksi.

Lukupäiväkirjan käsittelytapana mainitsi vastaajista vain yksi. Nykyisin esimerkiksi opettajankoulutuksessa puhutaan siitä, miten luettua pitäisi reflektoida ja miten pitäisi luoda oma "lukijuuskuva", joka auttaa ymmärtämään itseä lukijana. Tämä käsitys ei vastausten perusteella näyttäisi rantautuneen kouluun, tai sitten oppilaat eivät koe lukupäiväkirjan pitoa käsittelytavaksi.

Jaoin kirjallisuudenkäsittelytavat aiemmin kolmeen luokkaan: ennen lukemista, lukemisen aikana ja sen jälkeen tapahtuviin asioihin. Silloin totesimme, että suurin osa käsittelystä tapahtuu lukemisen jälkeen. Näyttäisi siltä, että näin myös käytännössä on: keskustelua ja lukupäiväkirjaa lukuun ottamatta mainitut työtavat viittaavat siihen, että tekstejä käsitellään vasta, kun ne on luettu kokonaan.

Kysymyksessä 9 tiedustelimme, miten tekstien käsittely koulussa on vaikuttanut oppilaitten lukukokemukseen. Suunnilleen puolet (18) vastaajista koki opetuksen vaikuttaneen jotenkin, noin puolet (19) taas ei. Suurta eroa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut – pieni enemmistö työistä (10) oli sitä mieltä, että opetuksesta oli apua tekstin avaamisessa, poikien lievä enemmistö (11) taas oli sitä mieltä, että ei saanut apua käsittelystä.

Tässä kysymyksessä halusimme ottaa mukaan tarkasteluun myös oppilaitten arvosanat. Tahdoimme selvittää, minkä tasoiset oppilaat kokevat tekstien käsittelystä olevan eniten hyötyä. Jaottelimme vastaajat kolmeen ryhmään: niihin, joiden äidinkielen viimeisin arvosana oli 9–10, 7–8 ja 5–6. Yhtään nelosen oppilasta ei vastaajajoukkoon sattunut.



Kuva 6. Onko tekstien käsittely koulussa vaikuttanut lukukokemukseesi? Vastaukset on jaoteltu vastaajien arvosanojen mukaan.

Kuten taulukosta näkee, kiitettävän tai erinomaisen arvosanan saaneista vastaajista (yht. 15) kaksi kolmasosaa on sitä mieltä, ettei tekstin käsittely koulussa ole tuonut lukukokemukseen mitään uutta. Tämä on mielestämme viesti siitä, että kirjallisuudenopetuksessa ei välttämättä oteta lahjakkaimpia oppilaita tarpeeksi huomioon. Tämän ryhmän vastaajat (etenkin tytöt) perustelivat vastauksensa monipuolisemmin kuin muut. Useat vastaajat sanoivat, että oma lukuprosessi on jo sinällään niin "perusteellinen", että sen aikana tulee tehtyä melkein kaikki ne havainnot, mitä koulussakin: "Ajattelen tekstiä lukiessani, ja osaan lukea rivien välistä. Löydän melkein kaiken jo lukiessani." Eräs vastaaja kommentoi puolestaan näin:

Ei kyllä ole tuollaista sattunut, että olisin jtn jota en olisi jo huomannut. Tekstien käsittely laimentaa omaa lukuintoani, sillä silloin tuntuu että lukee tehtävien suorittamista varten.

Kuitenkin osa tämän ryhmän vastaajista koki käsittelystä olleen hyötyä:

Joo en itse ajattele kirjan opetusta jos luen sen itsekseni, mutta kun on täytynyt koulussa pohtia, niin yleensä tulee jotain tekstiin piilotettuja asioita mieleen.

Kun rupeaa pohtimaan kirjan sisältöä tehtäviä tehdessään, voi älytä esim. erilaisia junen käännteitä, ja sen jälkeen tulevissa kirjoissa luettuaan alkaa miettiä: ”Olikos tässä kirjassa sellaisia asioita...”

Kahden kiitettävän arvosanan saaneen vastaajan mielestä lukukokemus syvenee silloin, kun koulussa käsitellään yhteisesti kaikkien lukemaa kirjaa. Näistä vastauksista nousee jälleen esiin se, että kollektiiviset kokemukset kirjoista ovat vastaajille tärkeitä ja niitä toivotaan opetuksesta saatavan.

Pohdimme vastausten käsittelyn yhteydessä myös luokan ilmapiirin vaikutusta käsittelykokemukselle: jos kaikki oppilaat eivät koe oppimisympäristöään turvalliseksi ja kannustavaksi, he eivät ehkä halua esittää omia näkemyksiään teksteistä julkisesti. Omien kokemustemme mukaan "eläväisten" luokkien kanssa opettajalla on myös suurempi kiusaus turvautua kirjallisiin käsittelytapoihin, jolloin oppilaat eivät pääse vaihtamaan mielipiteitään ja ajatuksiaan luetusta.

Voisiko olla niin, että turvaton/rauhaton oppimisympäristö näin ollen estäisi myös kollektiiviset käsittelytavat ja näin ehkäisee jaettujen kokemusten syntymistä varsin tehokkaasti? Mahtavatko tästä kärsiä eniten juuri kiitettävän tai erinomaisen arvosanan saaneet oppilaat, joitten omat analyysitaidot ovat jo aika hyvät, ja jotka saattaisivat juuri siksi kaivata muitten tekemiä tulkintoja, jotta lukukokemus syvenisi? Vai onko edellä lainattu vastaaja oikeassa, eikä koululla ole mahdollisuutta tarjota kokemusta syventävää tietoa oppilaille?

Seuraavassa ryhmässä ovat hyvän tai tyydyttävän arvosanan saaneet vastaajat. Heitä oli yhteensä 16. Enemmistö heistä koki, että tekstien käsittely avartaa lukukokemusta ja tuo siihen jotain lisää: heidän kommenttiansa mukaan käsittelyn ansiosta tekstin on ymmärtänyt paremmin kokonaisuutena, myös yksityiskohtien huomaamista käsittely edisti. Jotkut vastaajat nostivat esiin sen, että yhdessä käsittely auttoi ymmärtämään entuudestaan tuntemattomia sanoja ja käsitteitä. Kahden vastaajan mielestä he ovat käsittelyn vuoksi innostuneet lukemaan enemmän:

Innostuin lukemaan Ilkka Remeksen kirjoja sen jälkeen kuin koulussa luettiin ja käsiteltiin (=tehtiin kirjaesittely) yhdestä Remeksen kirjasta.

Tämä ryhmä suhtautui siis edellistä positiivisemmin tekstien käsittelyyn. Ryhmän vastaajat olivat pohtineet asiaa enemmän omasta näkökulmastaan kuin edellä käsitelty

ryhmä: vastauksista nousi esiin, miten he itse olivat oivaltaneet tai oppineet jotain, tai miten he olivat innostuneet lukemaan enemmän.

Viimeisen ryhmän kaikki vastaajat olivat poikia, ja he jakaantuivat tasan vaihtoehtojen välillä. Ne, jotka eivät kokeneet saavansa hyötyä tekstien käsittelystä, vastasivat niukkasanaisesti eivätkä perustelleet vastaustaan mitenkään. Sen sijaan ne kolme, jotka kokivat tekstin käsittelyn hyödylliseksi, perustelivat vastaustaan jotenkin.

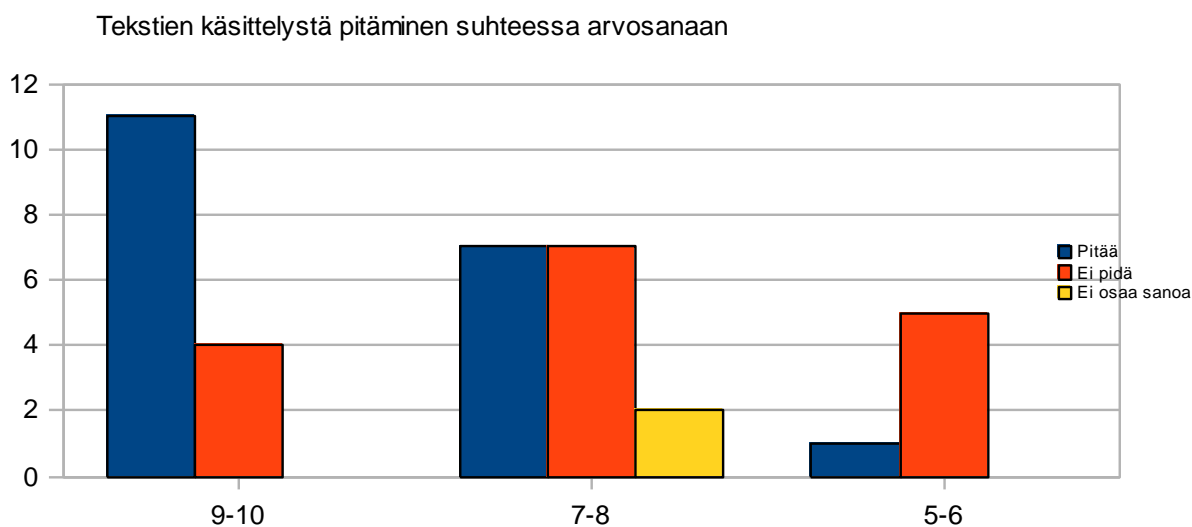
Yksi vastaaja koki teknisen lukutaitonsa kehittyneen kouluopetuksen ansiosta: lukunopeus oli hänen mielestään kasvanut ja ydinasiat löytyivät teksteistä entistä helpommin. Kaksi koki hyödyn olevan ennemminkin tulkintataitojen kehitymisessä: "Kyllä on vaikuttanut paljonkin, ja on teksteistä jotain löytynyt." Toinen kommentoi löytäneensä käsittelyn avulla tekstistä jotain uutta.

Heikommat oppilaat eivät siis välttämättä suhtautuneet äidinkielenopetukseen negatiivisesti, vaan saattoivat kokea sen hyödyllisenä. Mielenkiintoista oli sekin, että tästä ryhmästä tuli ainoa vastaus, jossa tekstien käsittelyllä nähtiin olevan yhteys teknisen lukutaidon kehittämiseen. Pitäisikö siis opetuksessa pitää mielessä se, että vielä 15-vuotiaankin mekaaninen lukutaito voi vaatia harjoitusta? Ainakin lukustrategioitten käsittely voisi olla tarpeen.

Vaikka otantamme on pieni, sen perusteella vaikuttaa siltä, että nimenomaan taidoiltaan keskitasoiset oppilaat hyötyvät käsittelystä kaikkein eniten. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että peruskoulu usein tasapäistää oppilaat ja unohtaa sekä taidoiltaan erittäin hyvät ja toisaalta heikot oppilaat, eikä tarjoa heille mahdollisuuksia kehittää itseään. Opetus näyttäisi olevan suunnattu eniten juuri 7–8:n oppilaille.

Edellä käsiteltyä teemaa jatkoi seuraavakin kysymys: siinä tiedusteltiin, miltä tekstien käsittely vastaajien mielestä tuntui ja miksi. Jatkoimme edellisen kysymyksen innoittamana samanlaista, koulumenestykseen perustuvaa jaottelua. Halusimme kuitenkin nyt tehdä jaottelun myös sukupuolien mukaan, koska poikien negatiivisista asenteista on tutkimuskirjallisuudessa puhuttu niin paljon – halusimme selvittää, suhtautuvatko vastaajapojat asiaan samoin.

Tuloksistamme selvisi, että pojat tosiaan suhtautuvat tekstien käsittelyyn tyttöjä negatiivisemmin, mutta ero ei ollut valtavan suuri: seitsemään poikaa koki käsittelyn jollain tapaa positiivisena, 11 taas negatiivisena. Yksi ei osannut sanoa. Tyttöjen tilanne oli epätasaisempi, sillä 12 heistä piti tekstien käsittelystä, viisi ei, ja yksi ei osannut eritellä tuntemuksiaan.



Kuva 7. Tekstien käsittelystä pitäminen suhteessa vastaajien arvosanaan.

Enemmän meitä kiinnosti, miten arvosana näkyy tekstien käsittelyyn suhtautumisessa. Edellä totesimme, että vähintään kiitettävän arvosanan saaneet eivät kokeneet juurikaan hyötyvänsä opetuksesta. Nyt näyttäisi kuitenkin siltä, että he pitävät tekstien käsittelystä!

Kiitettävän tai erinomaisen arvosanan saaneiden ryhmän ne oppilaat, jotka eivät kokeneet tekstien käsittelyä hyödylliseksi, mutta pitivät siitä, perustelivat pääasiassa kolmella eri tavalla: se oli heistä mukavaa vaihtelua "tavalliselle" opiskelulle, he saivat lukuvinkkejä ja he kokivat vastuuta muiden oppimisesta. He ajattelivat, että vaikeivat itse tekstien käsittelystä hyötyisikään, muut saattavat hyötyä. Asiaa perusteltiin esimerkiksi näin:

Minusta tekstien käsittely koulussa on ihan hyvä, koska silloin 'hölmömmätkin' sisäistävät lukemansa, koska miettivät tekstiä paremmin kuin itse lukiessa.

Hieman turhalta, ku tietää kaikki asiat ja osaa, mutta joillekin jotka ei ole lukenut vaikka kirjaa niin huono numero kirjakoikeist voi olla ihan hyvä opetus?

Voisiko tämä ristiriita näiden kahden kysymyksen välillä viestiä siitä, että nämä oppilaat pystyvät paremmin tekemään eron sen välillä, oppivatko he jostain asiasta jotain ja pitävätkö he kyseisestä asiasta? Onko heillä siis paremmat taidot analysoida omaa oppimistaan ja reflektoida omia opiskelutaitojaan? Ovatko he valmiimpia asettumaan toisten ihmisten asemaan ja näkevätkö he opetuksen muita paremmin myös toisten oppijoiden näkökulmasta?

Arvosanan 7–8 saaneista oppilaista yhtä suuri osa koki käsittelyn sekä hyvänä että huonona. Ne, jotka suhtautuivat käsittelyyn negatiivisesti, totesivat yleensä vain, että käsittely on "tylsää". Yksi vastaaja koki, että oppilaan pitäisi itse saada vaikuttaa käsittelyyn enemmän.. Huonon kirjan esittely ei häntä innosta. Erään vastaajan mielestä käsittely oli liian hidasta. Positiivisemmin suhtautuneet liittivät asiaan usein jonkun oppimiskokemuksen. Käsittelyä kuvailtiin myös "hauskaksi", "kivaksi", "hyödylliseksi" ja "mukavaksi":

Se on ihan mukavaa. Joitain asioita tekstistä voi tajuta eri tavalla, kuin mitä itse voisi tajuta. Koulussa asioista saa eri näkökulmia.

Huomasimme jälleen saman eron ensimmäisen ryhmän ja tämän ryhmän välillä kuin edellisessäkin kysymyksessä: vastaajat kiinnittävät huomiota vain omaan oppimiseensa ja omiin kokemuksiinsa, kun taas edellisessä ryhmässä vastaajat pohtivat myös tekstien käsittelyn merkitystä muiden oppimisessa.

Viimeisessä ryhmässä (arvosana 5–6) vastaajista vain yksi ilmoitti pitävänsä tekstien käsittelystä ja muut (viisi vastaajaa) kertoivat, etteivät pidä siitä. Vastaaja, joka piti käsittelystä, koki positiivisena sen, että käsittelyn yhteydessä epäselvät asiat selviävät. Lopuista vastaajista kolme koki käsittelyn "tylsänä", tosin yksi jätti sen varauksen, että tylsyys riippuu käsiteltävästä tekstistä. Eräs vastaaja ilmoitti tekstien käsittelyn osuuden olevan äidinkielen opetuksessa liian suuri. Yksi vastaaja kertoi näin: "Ihan hölmöltä. Opettaja itse tietää mitä kirjassa on tapahtunut ja Hän on sen itse lukenut."

Illuusio opettajan kaikkivoipaisuudesta siis elää edelleen ja voi hyvin. Osa tästä ryhmästä myönsi edellisessä kysymyksessä tekstien käsittelyn vaikuttaneen

lukukokemukseen, mutta he ilmoittivat silti, etteivät pidä siitä. Syyksi ilmoitettiin esimerkiksi se, että he eivät pitäneet lukemisesta.

Kokonaisuudessaan vastauksien perustelut olivat monipuolisia ja vastaajat osasivat pohtia omaa oppimistaan. 9. ja 10. kysymysten vastaukset eivät korreloineet keskenään: oppilaat saattoivat todeta, että ovat oppineet tekstien käsittelyn aikana jotain, mutta eivät silti pitäneet siitä – tai toisinpäin. Tämä ilmiö oli havaittavissa etenkin molemmissa ääripäissä, sekä taidoiltaan hyvien että heikompien oppilaiden vastauksissa.

Kysymys 11 kartoitti sitä, miten vastaajat haluaisivat koulussa käsitellä luettuja tekstejä. Ylipäättään vastaukset jakoutuivat hyvin paljon erilaisten työtapojen kesken. Syy tähän varmasti oli se, että kysymys oli avoin, johon ei ollut annettu minkäänlaisia vaihtoehtoja. Vastauksessa sai mainita niin monta tapaa kuin halusi. Mainitut työtavat jaottelimme seuraaviin kategorioihin: tekstistä tuottaminen, lukupäiväkirja, analysointi, mielipide/arvostelu, tentti/koe/kysymykset, esitelmä, keskustelu, jokin kirjallinen työtapo, monipuoliset työtavat, samalla tavalla kuin ennenkin, ei mitenkään ja en osaa sanoa.

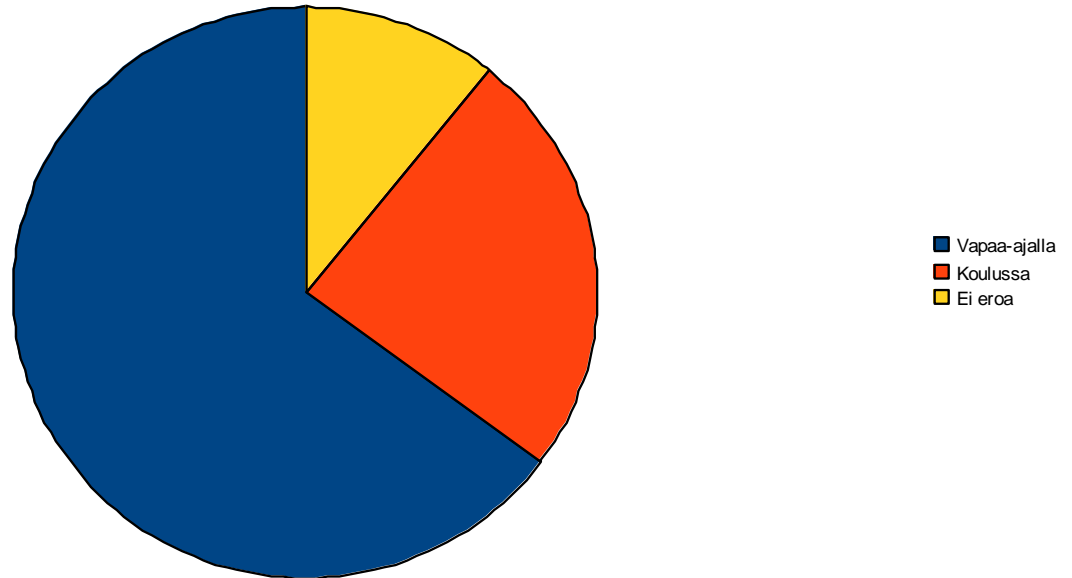
Suosituimmiksi työtavoiksi nousivat keskustelu sekä esitelmät (molemmilla seitsemän mainintaa). Keskustelu oli etenkin tyttöjen ja esitelmä poikien mieleen. On mielenkiintoista huomata, että vaikka oppilaat omien kokemustemme mukaan saattavat jännittää esitelmiä ja työtapaa pidetään hyvin perinteisenä, selvästi oppilaat pitävät siitä ja kaipaavat tällaista käsittelymetodia. Kaksi suosituinta tapaa ovat siis suullisia käsittelytapoja. Kirjallisten käsittelytapojen osalta vastaukset jakaantuivat useammalle vaihtoehdolle ja vastaajat erittelivät tarkemmin, millaisia kirjallisia työtapoja he haluaisivat käyttää. Jos eri vaihtoehtojen saamat äänet lasketaan yhteen, vastaukset jakaantuvat aika tasan suullisten tai kirjallisten työtapojen välillä.

6.3.3 Vastaajien lukukokemukset

Seuraavassa kysymyksessä tiedustelimme sitä, saavatko vastaajat lukemistaan teksteistä enemmän irti koulussa vaiko vapaa-ajalla. Vapaa-ajan lukeminen koettiin antoisammaksi noin kahden kolmanneksen mielestä, kun taas noin neljännes koki saavansa enemmän irti koululukemisesta. Muutama vastaaja ei osannut eritellä tunteuksiaan. Huomattavaa oli se, että näiden vastaajien joukossa oli sekä niitä, jotka

eivät lukeneet missään ja niitä, jotka sanoivat lukevansa aina ajatuksen kanssa paikasta riippumatta.

Saatko enemmän irti koulussa vai vapaa-ajalla lukemistasi teksteistä?



Kuva 8. Saatko enemmän irti koulussa vai vapaa-ajalla lukemastasi tekstistä?

Ne vastaajat, jotka saivat enemmän irti koulussa luetuista teksteistä, perustelivat vastaustaan sillä, että vapaa-ajalla on niin paljon muuta tekemistä, ettei lukemiselle jää aikaa. Osa perusteli myös niin, että ainoastaan koulussa tulee luettua. Jotkut kokivat myönteisenä tekstin käsittelyn yhdessä, jolloin lukukokemus syvenee tai jonka vuoksi tekstiin pitää keskittyä enemmän kuin muuten tulisi tehtyä: "Koulussa saan enemmän irti, keskittyn enemmän enkä hätäile että kirja on epäselvä."

Suurin osa vastaajista oli kuitenkin sitä mieltä, että vapaa-ajalla tekstit avautuvat paremmin. Nämä vastaajat sanoivat, että vapaa-ajalla on helpompi keskittyä, kun taas koulussa on aina jotain hälinää. Kouluissa olisi siis edelleen paljon parannettavaa työskentely-ympäristön suhteen, joka koetaan rauhattomaksi eikä oppimista edistäväksi. Tämä huomiohan tuli esille myös Pisa-tutkimuksen yhteydessä: kouluviihtyvyytemme on huono. Voi olla, että tämän taustalla on sosiaalisesti periytyvä käsitys siitä, että koulussa ei voi eikä saa viihtyä – tai sitten koulut todella ovat ahdistavia ja kamalia toimintaympäristöjä. Sitä, mistä tämä johtuu, olisi tärkeä selvittää,

jotta ongelman syihin voitaisiin puuttua. Meidänkin tutkimuksemme viestii, että useat oppilaat kärsivät rauhattomasta ilmapiiristä.

Toinen käytetty perustelu oli se, että vapaa-ajalla tekstin saa valita itse, jolloin se on sellainen, joka kiinnostaa ja motivoi lukemaan. Olemme työssämme huomanneet, että jos oppilaan annetaan valita itseään kiinnostava teksti luettavaksi, jokaisella oppilaalla on yleensä eri teksti käsissään. Kuitenkin oppilailla on kaipuu kollektiivisiin lukukokemuksiin ja oman lukukokemuksen jakamiseen ja vertailuun. Tällaista vertailua on meidän mielestämme hankalampi tehdä, jos oppilaat lukevat eri tekstiä. Nämä kaksi asiaa ovat ristiriidassa keskenään, ja moni opettaja on varmasti ratkaissut asian ottamalla molemmat käytännöt osaksi opetusta.

Jotkut kokivat ahdistavana sen, että koulussa tai koulua varten luetut tekstit pitää lukea tietyn aikarajan sisällä, kun taas vapaa-ajalla tahdin voi määrittää itselleen sopivaksi. Eräs vastaaja koki negatiiviseksi myös sen, että koulussa tekstejä käsitellään: "Vapaa-ajalla, koska koulussa tekstit käsitellään jtn ei lue niin innostuneesti kuin vapaa-ajalla." Pohtia sopii, olisiko käsittelytavoissa jotain muutoksen tarvetta, mikäli tekstien käsittely on lukukokemusta latistava tekijä. Toisaalta pitää muistaa, että tämä on yksittäisen vastaajan mielipide, eikä sen pohjalta tule tehdä kauhean laajoja johtopäätöksiä.

Kysymyksessä 13 käsiteltiin vastaajien vaikuttavia lukukokemuksia ja kysymyksessä 14 niitä syitä, joiden takia teksti on ollut vaikuttava. Käsittelemme seuraavaksi näitä molempia kysymyksiä samassa yhteydessä, koska se tuntuu luontevalta. Muistutimme myös 13. kysymyksessä, että tekstin ei tarvitse olla kaunokirjallinen teksti. Tämän teimme siitä syystä, että edellisissä kysymyksissä on käsitelty paljon kaunokirjallisuutta ja halusimme muistuttaa oppilaita siitä, että teksti voi olla muunkinlainen.

Jaoin vastaukset kahdeksaan kategoriaan: lasten- ja nuortenkirjallisuus, fantasiakirjallisuus, kauhukirjallisuus, seikkailukirjallisuus, sarjakuvat, elämäkerta, faktatekstit sekä ei osaa sanoa -ryhmä. Genrejen rajat eivät välttämättä aina ole kovin selkeät, mutta jonkinlainen jako oli silti välttämätön tehdä.

Suurimmaksi ryhmäksi muodostui fantasiakirjallisuus, joka sai 11 mainintaa. Tähän lajiin luokittelimme seuraavat kirjat tai kirjasarjat: *Taru Sormusten*

herrasta (1), *Hobitti eli sinne ja takaisin* (1), *Ajan pyörä* (1), *Houkutus-kirjasarjan*¹ (3) sekä *Harry Potter* -kirjat (5). Selkeästi fantasiakirjallisuuden suuri suosio nuorten lukijoiden keskuudessa jatkuu edelleen. *Harry Potter* -kirjat olivat etenkin poikien suosiossa, kun taas *Houkutus*-sarja vetosi tyttölukijoihin. *Houkutus*-kirjasarjaa lukeneet tytöt kertoivat vaikuttavasta lukukokemuksestaan seuraavaa:

Luin todella vaikuttavan nuortenkirjan, *Twilight/houkutuksen*, joka on myös aika uusi. Olin nähnyt elokuvan, mutta halusin myös lukea kirjan. Kun ostin kirjan rupesin heti lukemaan sitä ja luin sitä monta tuntia päivässä, en voinut lukea edes kokeeseen, koska kirja ikään kuin piti minua vallassa. Kirja teki minuun voimakkaan vaikutuksen ja se oli paljon parempi, kuin elokuva. Aion lukea myös sarjan muut osat, kunhan vain ehdin ostamaan ne. Kirjan vaikutuksen seurauksena pidän nykyään sateisesta ja sumuisesta säästä enemmän, kuin ennen. Pidän rakkausromaaneista ja erityisesti *Twilightista*, koska siinä on niin paljon jännitystä kaiken sen rakkauden seassa.

En osaa selittää, mutta jäin niihin kirjoihin koukuun ja halusin lukea niitä enemmän ja enemmän. Ja saada tietää mitä lopulta tapahtuu ja päästä ns. eteenpäin. Kirjan toinen päähenkilöistä on niin mukaansa tempaava ja ihmeellinen ja ei ole normaali ihminen, niin se myös teki vaikutuksen.

Se kirja ja sen henkilöt tuntui jotenki aidoilta ja kirjan juoneen oli helppo päästä mukaan.²

Kirjasarjan suosion yksi syy näyttäisi olevan päähenkilö Edward, johon tyttölukijat ihastuvat. Sen sijaan ainakaan lainausten perusteella ei näyttäisi siltä, että tytöt olisivat samastuneet kirjan henkilöihin, mikä ei noudata ennakko-odotuksiamme. Siitä huolimatta, että tytöt siis ihastuivat sankariin, he eivät sanoneet samastuvansa sankarittareen, kuten puolestaan aikuiset romanttisen kirjallisuuden lukijat tutkimusten mukaan tekevät³. Tällainen "kaukorakkaus" on yksi murrosikäisten tyttöjen kehitysvaiheista – on turvallista peilata omia tunteitaan ja ihastuksiaan taiteen kautta ja seurata, mitä voi tapahtua, jos ihastuminen saa vastakaikua ja muuttuu seurusteluksi. Mahdollisesti taustalla on myös jonkinasteinen romanttisen rakkauden kaipuu, jolle ei ehkä nyky-yhteiskunnassa ole sijaa. Epäsovinnainen rakkaustarina on kiehtonut lukijoita vuosisatoja (*Ylpeys ja ennakkoluulo*, *Kotiopettajattaren romaani*, *Romeo ja Julia*, *Pretty Woman* -elokuva, *Titanic*-elokuva...), eikä sen suosio osoita laantumisen merkkejä. Lukijat mainitsivat myös lukemisen helppouden sekä tekstin mukaansatempaavuuden – tämä antaisi viitteitä siitä, että tekstin, kerronnan ja kielen taso näyttäisi olevan sopiva murrosikäisille tytöille.

¹ *Houkutus*-sarja kertoo tytön ja vampyyrin rakkaustarinasta, ja kirjasarjan olisi voinut luokitella aivan hyvin myös romantiikan tai nuortenkirjallisuuden alle. Päädyimme kuitenkin sijoittamaan sarjan fantasia-genreen, koska kirjoissa on kuitenkin selkeä yliluonnollinen elementti ilman, että kyse kuitenkaan on kauhukirjallisuudesta.

² Lainauksiin on yhdistetty kysymysten 13 ja 14 vastauksia.

³ Ks. lisää Radway 1984/1991.

Houkutuksen ympärille on syntynyt vahva fanikulttuuri, jota osaltaan on ollut luomassa ensimmäisestä osasta tehty elokuva ja muut oheismateriaalit. Ilmiö on samankaltainen kuin esimerkiksi *Harry Pottereiden* kanssa muutamia vuosia sitten: Lukijat pääsevät odottamaan seuraavan kirjan ja elokuvan ilmestymistä. Lukijakuntaa yhdistää sekä lukukokemuksen että odotuksen jakaminen, jolloin fanituksesta tulee yhteisöllistä. Kirjallisuuden harrastamisesta on siis tullut asia, jota voidaan fanittaa. Fanikulttuurin kautta yksilö liittyy suurempaan yhteisöön ja huomaa sen, miten tunteet ja kokemukset ovat universaaleja.

Samankaltainen fanikulttuuri liittyy myös *Potter*-kirjoihin, jotka keräsivätkin yksittäisenä kirjana/sarjana eniten mainintoja. Kaikki *Pottereiden* mainitsijat olivat poikia. Nämä vastaajat eivät eritelleet tunteitaan ja kokemuksiaan yhtä perusteellisesti kuin *Houkutus*-tytöt. He kuvailivat kirjoja esimerkiksi adjektiivilla "jännittävä", "mielenkiintoinen" ja "hyvä". Yksi mainitsi syyksi sen, että oli ihanaa saada pitkä kirjasarja luettua loppuun – tarina sai päätöksen. Pojat eivät myöskään maininneet samastumiskokemuksista, vaan keskittyivät enemmän siihen, millainen juoni kirjoissa oli ollut. Jännittävyys ja vauhdikkuus nähtiin hyvinä asioina – sen sijaan kasvukertomuksesta ei mainittu mitään, vaikka senkin olisi voinut olettaa kiinnostavan poikia.

Pottermania ei näytä laantuneen. Ehkä pojat eivät suhtaudu kirjoihin yhtä intohimoisesti ja tunteella kuin *Houkutus*-tytöt omiin kirjoihinsa, mutta selvästikin he lukevat *Pottereita*. Eräs vastaaja sanoi lukeneensa kaksi kirjaa, joista ”joku *Potter*-kirja” on toinen. *Potter* oli siis saanut hänet lukemaan kokonaisen kirjan, mitä varmasti voidaan pitää jonkinlaisena saavutuksena. Ainakin *Potter*-pojista muutama näytti pitävän vaikuttavana kokemuksena sitä, että sai jonkin kokonaisuuden luettua, oli se sitten koko sarja tai kokonainen kirja.

Loput fantasiainninnat tulivat nekin pojilta. *Hobitin* lukenut kertoi lukeneensa kirjaa sairaana ja tarinan tulleen hänen uniinsa. *Taru Sormusten herrasta* -lukijaa viehätti niin ikään jännittävä juoni. Molemmat puhuvat ensimmäisestä lukukerrasta. *Ajan pyörä* -teoksen lukenut poika kirjoittaa puolestaan näin:

Luin kirjaa nimeltä *Ajan pyörä: Vaarojen taival*, josta en ollut koskaan pitänyt. Luin sitä, ja rupesin pitämään siitä. Nykyään olen lukenut melkein koko ajan pyörä sarjan. Teksti oli kiinnostava ja samastuin päähenkilöön.

Hän on siis fantasialukijoista ainut, joka puhuu samastumiskokemuksesta. Vastauksesta käy myös ilmi se, että hän on lukenut saman kirjan aiemminkin, mutta se ei silloin ollut iskenyt. Jostain syystä hän kuitenkin oli tarttunut kirjaan uudestaan, vaikka se ei aiemmin ollutkaan kiinnostanut.

Lasten- ja nuortenkirjallisuus oli toiseksi suurin ryhmä. Sen sisällä melkein kaikki maininnat tulivat eri kirjoista, joskaan kaksi vastaajaa ei osannut nimetä kirjoja, joista puhuivat. Mainintoja saivat *Bert*-kirjasarja, *Uljas Musta*, *Neiti Etsivä*, *Näkymätön Elina*, oman ikäisen tytön elämästä kertova kirja, yksinäisestä työstä kertova kirja ja *Paahde* (2 mainintaa). *Bert*-vastaajaa lukuun ottamatta kaikki tämän ryhmän vastaajat olivat tyttöjä.

Bert ja *Neiti Etsivä* ovat kansainvälisesti tunnettuja nuortenkirjasarjoja. Yhdessä edellisen ryhmän sarjojen kanssa ne jatkavat nuorten sarjakirjatraditiota. Tuttuus ja valinnan helppous viehättävät. Sekä *Bert*- että *Neiti Etsivä* -vastaajat kertoivat samastuvansa päähenkilöön – samoin teki kaksi muuta tämän ryhmän vastaajaa (*Näkymättömän Elinan* lukija ja oman ikäisen tytön elämästä kertovan kirjan lukija). Nämä vastaukset siis näyttäisivät saavan tukea teoriasta, jonka mukaan yksi nuortenkirjallisuuden tehtävistä on tarjota samastumiselämyksiä.

Samastumiselämysten lisäksi nuortenkirjat olivat saaneet lukijoita ajattelemaan asioita toisten ihmisten näkökulmasta – eli kuten muun muassa Lahtinen sanoo edellä, kirjallisuuden lukemisella on mahdollista lisätä empatiakykyä ja kykyä asettua toisen asemaan. Näiden asioiden lisäksi lukemiseen saattoi liittyä myös tunne-elämys, etenkin surulliseksi ja epäoikeudenmukaiseksi koettu tarina jäi mieleen (*Näkymätön Elina*, *Uljas Musta*).¹

Paahde-kirjan mainitsi kaksi vastaajaa. Tämän kirjan vastaajat olivat lukeneet kevään aikana koulussa. Toinen vastaaja kertoi pitäneensä juonesta ja henkilöistä sekä todentuntuisesta tarinasta. Toinen taas kertoi ensin inhonneensa kirjaa, mutta sitten kun alkoi sitä lukea, se olikin jännittävä ja mielenkiintoinen ja siitä jäi "positiivinen mieli". *Paahde* sinällään ei ole ihan uusi nuortenkirja, mutta näköjään se oppooa silti kohdeyleisöönsä. Vastauksiin voi toki vaikuttaa se, että kyseessä on ollut

¹ Katso lisää tällaisten tekstien vaikutusmekanismista esim. Franco Moretti 1988.

ehkä tuorein ja siksi muistamisen arvoinen lukukokemus (kuten toki kaikkien muittenkin vastaajien kohdalla), mutta meistä on mukavaa huomata, että koulussakin luettu kirja voi olla mainitsemisen arvoinen.

Seuraavaksi eniten mainintoja (neljä) saivat erilaiset faktatekstit. Ryhmä oli hajanainen, eivätkä vastaajat yleensä maininneet tekstejä nimeltä, vaan vastauksissa puhuttiin "ihmisiin liittyvästä dokumentista", "tosiasiatekstistä", "jostain uutisesta" ja "*Iltasanomien* nettisivujen urheilu-uutisesta". Perusteluista esiin nousi lähinnä mielenkiintoinen aihe ja se, että teksti oli herättänyt huomiota. Nämä vastaajat olivat niukkasanaaisia ja edustivat molempia sukupuolia. Heidän vastauksistaan oli vähän vaikea saada mitään mainitsemisen arvoista irti. Oli kuitenkin hauska huomata, että nämä neljä vastaajaa olivat ajatelleet tekstiä laajemmin kuin kaunokirjallisena tekstinä ja valinneet vaikuttaviksi teksteiksi mediatekstit, joista julkisuudessa on viime aikoina paljon puhuttu.

Kauhuryhmään saimme kolme vastaajaa. Yhteistä näille vastaajille oli se, että he mainitsivat tunnekokemuksen:

Kotona luin Stephen Kingin kirjan "*Kuulolla*". Se oli mestarillinen teos. Paras kirja mitä olen ikinä lukenut. Ihastuin henkilöihin heti. Kun yksi heistä kuoli, se tuntui pahalta. Se oli vain niin loistava kirja. Hyvä juoni ja henkilöt.

Kerran luin yhtä kauhukirjaa. Olin kotona siskoni kanssa. Siskoni kuitenkin lähti johonkin ja jäin yksin kotiin. Jatkoin lukemista kunnes aloin kuulla ihmeellistä ääntä. Luulin sitä joksikin laitteeksi, ja jatkoin lukemista, kuitenkin pelolti niin paljon, etten enää jatkanut ja lähdin kaverin luo. En lukenut sitä kirjaa loppuun... Ääni oli niin ihmeellinen ja alkoi kuulua juuri kun kirjassa oli ensimmäinen pelottava kohta. Tunne oli niin voimakas, etten pystynyt enää lukemaan kirjaa.

En nyt muista mikä kirja oli kyseessä, mutta siinä oli kuvailtu niin todenmukaisesti pelottava kohta, että säpsyin koko loppupäivän (vk:n loppu) + en uskaltanut mennä alakertaan. Vapaa-ajalla tapahtui. Tarina oli kuvailtu niin hyvin ja ympäristö (ympäriilläni) tuntui vaihtuvan kirjan ympäristöksi. Tarina imaisi sisäänsä tapahtumiin.

Vastaajat näyttäisivät eläytyneen tarinaan hyvin voimakkaasti. Samastumiskokemuksista ei puhuta, mutta ainakin he ovat menneet syvälle tarinan sisälle. Henkilöistä on tullut läheisiä ja kirjan miljöö on tuntunut tulevan lähelle. Tyttövastaajat (kaksi viimeisintä vastausta) lisäksi kertovat tunnekokemuksen jääneen päälle pidemmäksi aikaa – se ei loppunut siihen, kun kirjan lukeminen loppui. Tyttövastaajat keskittyvät siis etenkin pohtimaan tunnekokemustaan, poikavastaaja puolestaan kommentoi myös kirjan juonta ja henkilöihahmoja. Tosin hänkin mainitsee

sen, miten henkilön kuolema tuntui pahalta, mutta ei sitten jää erittelemään tunnettaan tarkemmin.

Elämäkerrat ja sarjakuvat saivat molemmat kaksi mainintaa. Sarjakuvista japanilaisen mangan mainitsi yksi tyttö ja *Aku Ankan* poika:

luin *aku ankan* kotona, oli niin huippu lehti, luin sen 10:n kertaa kun oli niin hyvä. se oli jännä ja mielenkiintoinen ja siinä oli urheilua.

Laskentaanko manga? Luin kerran vapaa ajalla, viime kesänä pihalla mangan, joka oli shounen-ai (eli poikien välinen romanssi). Sen upea kuvitus ja englannin käännös vaikutti minuun. Se oli samalla surullinen ja järkyttävä. Se vain oli niin upeasti tehty, pääsin heti sisälle tarinaan. Tarina oli epäoikeudenmukainen ja koskettava. Se vaikutti minuun myös siksi, että en ollut silloin vielä lukenut paljon shounen-aita tai shoujo-aita (eli tyttöjen välinen romanssi).

Jälleen kerran näkyy jo todettu ero: pojan mielestä teksti on hyvä, kun se jännittävä ja mielenkiintoinen ja tyttövästääjä keskittyy erittelemään sitä, miltä lukeminen tuntui – ja miksi. Voidaan miettiä myös sitä, kertovatko nämä vastaukset laajasta tekstikäsitelmästä, sillä romaaneiden sijaan vastaajat ovat nostaneet esiin sarjakuvan. Sarjakuvien vähäinen suosio yllätti meidät, sillä kokemuksiemme mukaan ne ovat kuitenkin nuorten suosiossa.

Toinen ryhmä, joka sai kaksi mainintaa, oli elämäkerrat. Tässä ryhmässä mainittiin kuitenkin vain yksi teos: *KK – Kuoleman kauppias*, joka kertoo uskoon tulleen huumeidenkäyttäjän Kari Korhosen elämästä. Kirja perustuu tositapahtumiin ja henkilö, josta tarina kerrotaan, on luennoinut nuorille huumeiden käytön vaaroista. Vaikuttavimmaksi lukukokemukseksi *KK – Kuoleman kauppias* -kirjan ilmoittaneet kertoivatkin syyksi juuri kirjan todenmukaisuuden ja kiinnostavuuden. Jälleen kerran myös tunnekokemukset mainittiin:

Pidin lukemastani *KK – Kuoleman kauppias* -kirjasta, sillä se perustui tositapahtumiin. Se herätti paljon ajatuksia sellaisesta elämästä josta en itse tiedä paljoa. Kirja oli kiinnostava. Tarina antoi vaikutteita siitä miten jotkut henkilöt elävät joka päivä. Kirja kertoi tarinan kuinka ihminen kulki läpi vaikeita aikoja mutta lopulta selvisi. Joskus elämässä menee niin.

KK – Kuoleman kauppias, se on koskettava tarina ihmisestä jonka itsekkin tunnen, olen lukenut sen koulussa ja kotona. Ainut kirja mitä tykkään lukea. Teksti kertoo tutustani, se on totta ja se koskettaa todella syvästi.

Molemmat elämäkerran maininneet olivat tyttöjä, vaikka omien kokemustemme mukaan pojat lukevat niitä enemmän. Molempiin vastaajiin vetosi etenkin se, että

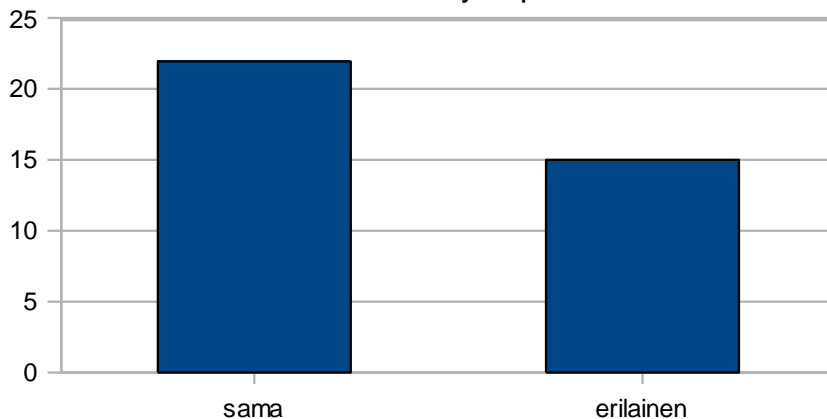
traaginen tarina perustui tositapahtumiin. Tässä on löydettävissä myös yhtymäkohta aiemmin mainittuun Lingon ja Eskolan tutkimukseen, jossa nuoria lukijoita oli kiinnostanut *Juokse, poika, juokse* -kirja, joka kertoo samoista teemoista amerikkalaisen version. Kiinnostus traagisiin kohtaloihin ja järkyttävät kokemukset näyttäisivät edelleen kiinnostavan nuoria lukijoita, jotka ehkä kaipaavat rajuja tunne-elämyksiä lukemiseltaan.

Seikkailuryhmästä tuli pieni, siinä oli vain yksi vastaaja. Tämä romutti ennakkokäsitykset poikien lukutottumuksista, jotka aiempien tutkimusten mukaan koostuvat pitkälti seikkailukirjoista. Meidän vastaajajoukossamme kuitenkin fantasiakirjallisuus näyttäisi korvanneen perinteisen seikkailugenren. Tosin fantasiassahan on usein paljon seikkailuelementtejä: niistä löytyy selkeä hyvän ja pahan vastakkainasettelu, niissä tehdään matkaa, henkilöt kasvavat kokemustensa myötä, niistä löytyy taisteluita ja uudenlaisia tapahtumaympäristöjä – Tarzanin viidakko on takuulla yhtä eksoottinen kuin Tolkienin Keskimaa. Meidän vastauksemme eivät toki sulje pois sitä, etteivätkö pojat voisi lukea seikkailukirjoja, niitä ei vain mainittu vaikuttavimpina kokemuksina kuin kerran. Tämä vastaaja kertoo *James Bond: Kultasormi* -kirjasta, joka oli hänen mielestään hyvä. Vastaaja näkee positiivisena myös tekstin elokuvamaisuuden, joka tekee sen visualisoinnista helppoa.

Hälyttävää meistä on kuitenkin se, että kuusi vastaajaa ei osannut mainita tässä kohdassa minkäänlaista lukukokemusta. Viisi näistä vastaajista oli poikia. Herääkin kysymys siitä, eivätkö nämä vastaajat lue mitään, eivätkö he saa lukemisestaan elämyksiä – vai olivatko he vain väsyneitä vastaamaan. Näitä vastaajia ei yhdistänyt edes huono äidinkielen numero, vaan heidän arvosanansa vaihtelivat viitosesta yhdeksikköön. Näin ollen vaikuttavien lukukokemusten puute ei näyttäisi korreloivan äidinkielen arvosanan kanssa.

Seuraavaksi vertailimme näitä vaikuttavuuskysymyksiä seuraavaan kysymykseen, jossa kartoitimme sitä, onko vastaajien paras lukukokemus sama kuin vaikuttava kokemus. Mikäli jompaankumpaan kysymykseen oli vastattu ja toiseen ei, olemme laskeneet kyseessä olevan muutoksen, kun taas kaksi tyhjää vastausta menevät kategoriaan "sama".

Onko vaikuttava lukukokemus myös paras lukukokemus?



Kuva 9. Onko vaikuttava lukukokemus myös paras lukukokemuksesi?

Suurin osa vastaajista sanoi, että sama teksti oli sekä vaikuttavin että paras. Meitä kuitenkin kiinnostavat enemmän eroavat kokemukset ja se, miten parasta kokemusta perusteltiin. Parhaiksi kokemuksiksi mainittiin paljon sellaisia tekstejä (*KK*, *Houkutus*, *Aku Ankka*, *Harry Potter*), jotka joku muu oli maininnut vaikuttavana kokemuksena. Perustelut olivat nekin samankaltaisia: hauskuus, koskettavuus, samastuminen ja se, että kirja kertoo enemmän kuin elokuva.

Täysin uudentyyppisiä tekstejä mainitsi vain kolme vastaajaa. Neiti Etsivistä vaikuttanut mainitsi nyt mummon lukemat iltasadut, joita hän kuvaa "viehättäviksi". Toinen kauhukirjallisuustyöistä puolestaan pitää parhaana kokemuksenaan *Nemi*-lehteä, johon hän päätyi harkinnan jälkeen: hän pitää lehteä hauskana ja samastuu päähenkilöön. *Hobitti*-kirjan lukenut poika taas pitää parhaana kokemuksenaan Remeksen "tosi pitkää" kirjaa: "Pisin kirja minkä olen koskaan lukenut ja mahtavat juonen käänteet." Tälle lukijalle on siis ollut tärkeä saavutus se, että hän on saanut pitkän kirjan luettua. Ylipäätään oli ehkä yllättävää, että tekstimaailma oli loppujen lopuksi aika suppea ja uusia tekstejä mainittiin todellakin vain kolme.

Tytöt perustelivat sekä vaikuttavimpia että parhaita lukukokemuksiaan pitkälti niiden aiheuttamien tunteiden avulla, kun taas poikien perustelut olivat enemmän sidoksissa lukusuoritukseen tai -saavutukseen, tekstin juonelliseen tasoon, hauskuuteen ja jännittävyys. Mielenkiintoiset henkilöhahmot nousivat perusteluna esiin molempien sukupuolten vastauksista. Aika harva mainitsi

samastumiskokemuksen, vaikka olimme olettaneet sen olevan eräs suurimmista vaikuttavan kokemuksen taustalla olevista syistä tämän ikäisten keskuudessa. Pohtia voi, eivätkö nuoret todellakaan samastu hahmoihin, vai eivätkö he kuvaa tuntemustaan tällä sanalla.

Lukemiselta kaivataan tulkintamme mukaan kuitenkin elämyksiä. Vaikuttavimmat kokemukset olivat syntyneet usein, kun teksti oli imaissut lukijan mukaansa, yllättänyt tai herättänyt voimakkaita tunteita. Toisaalta vauhdikas juoni nähtiin poikien keskuudessa erittäin tärkeänä osana mieleenpainuvaa lukukokemusta. Mielenkiintoista on myös pohtia sitä, tiedostaako lukija lukemisen vaikutuksen itsessään – muullakin tasolla kuin sillä, että hän alkaa pitää sateisesta ja sumuisesta säästä. Jäimme myös keskustelemaan siitä, miten pojille lukusuoritus näyttäisi olevan tärkeä, ja he haluavat mainita sen. Voisiko tämä liittyä siihen, että lukeminen on ylipäättään heille harvinaista, ja harvinainen teko on jäänyt siksi mieleen? Etenkin tytöt sen sijaan aiemmissa vastauksissa mainitsivat koulun tekevän lukemisesta suorituksen ja näkevänsä tämän pahana asiana. Tämä on mielenkiintoinen ristiriita, josta olisi hauska saada lisää tutkimustietoa.

6.3.4 Vastaajien käsityksiä kertojasta

Kertojaosion tarkoitus oli perehtyä vastaajien analyysitaitoihin. Ensimmäiset viisi kysymystä (kysymykset 17–21) selvittivät sitä, mitä vastaajat ymmärtävät kertojan käsitteellä ja kertojan roolilla. Ne kartoittivat myös sitä, millaisia kertojia vastaajat tietävät ja miten he erottavat kirjailijan ja kertojan roolit toisistaan. Yhdessä kysymyksessä tiedusteltiin vastaajien kantaa siihen, voiko kertoja olla epäluotettava. Aloitamme siis kartoittamalla vastaajien ennakkotiedot.

Kysymyksessä 18 vastattiin siihen, millaisia kertojia oppilaat tietävät. Emme halunneet antaa mitään vastausvaihtoehtoja, koska meistä vastaajien oma käsitteiden luokittelu olisi mielenkiintoisempaa. Vastausten kirjo oli melko laaja, mutta pyrimme mahdollisuuksien mukaan luokittelemaan ne jollain tavalla. Nämä vastaukset on koottu alla olevaan taulukkoon. Sama vastaaja on voinut mainita vastauksessaan useamman kertojan.



Kuva 11. Millaisia kertojia tiedät?

Kuten taulukosta näkee, minäkertoja on ylivoimaisesti tutuin ja useimmiten mainittu kertoja. Kuten edellä on todettu, nuortenkirjallisuus käyttää paljon minäkertojaa, mikä voi vaikuttaa kertojan tunnistettavuuteen. Minäkertoja on kieliopillisesti helppo tunnistaa tekstistä. Sen tuttuus ei ollut yllätys – onhan se myös kertoja, jota oppilaat käyttävät paljon omissa teksteissään. Minäkertoja on varsin yksiselitteinen käsite oppikirjojen mukaan: sen yhteydessä ei puhuta näkökulman vaihdoksista, kuten hänkertojaa käsiteltäessä. Minäkertojan kanssa ei myöskään leikitä kaikkietävyydellä, sillä hänen näkökulmansa on yleensä rajoittunut. Minäkertoja käsitetään usein myös osallistuvaksi kertojaksi, kun taas hänkertojan sijoittuminen tarinaan nähden on moniulotteisempaa: hänkertoja voi olla tarinan ulkopuolinen tai sisäpuolinen, mutta minäkertoja käsitetään useimmiten sisäpuoliseksi kertojaksi, vaikka hän esimerkiksi muistelisikin mennyttä.

Kaikkietävä kertoja oli seuraavaksi tunnetuin ryhmä, mutta melkein yhtä usein vastaajat mainitsivat hänkertojan tai ulkopuolisen kertojan. Näiden käsitteiden sekoittuminen ei ole ihme, sillä oppikirjoissa nämä kertojat sotketaan ja rinnastetaan toisiinsa mitä erilaisimmin tavoin. Oppilaitten käsitykset kertojista ovat niin ikään paikoin sekavia: esimerkiksi päähenkilö ja sivuhenkilö sekoittuivat kertojan

käsitteeseen ja niistä tuli "pääkertoja" ja "sivukertoja". Oppilaat kommentoivat myös sitä, miten kertoja kertoo jonkun näkökulmasta ollessaan minäkertoja – mutta ei silloin, kun on hänkertoja.

Vastauksissa vilahtelivat myös "pelkkä kertoja", "minäkertoja, hänkertoja ja se kolmas kertoja". Mikä kolmas, jäänee arvoitukseksi. Useissa vastauksissa lueteltiin minä- hän- ja kaikkietävä kertoja, sekä ulkopuolinen kertoja, mikä antaa ymmärtää, että oppilaat näkevät nämä kertojat toisensa poissulkevinä, vaikka näin ei todellakaan ole. Jotkut mainitsivat erikseen vielä kaikkietävän hänkertojan, mikä mielestämme on hienosti määritelty. Monet liittivät kertojan ulkopuolisuuden nimenomaan hänkertojaan ja osa jopa samasti kaikkietävän kertojan hänkertojaan. Vastaukset olivat siis muiden kuin minäkertojan osalta varsin sekavia, mikä kuvastanee sitä, ettei oppilaille ole päässyt syntymään selkeää käsitystä aiheesta.

Kertojan määrittelyä ja roolia pohtineet tehtävät olemme tässä vaiheessa yhdistäneet, koska vastaukset olivat hyvin samankaltaisia. Tärkeimmäksi kertojan tehtäväksi vastaajat kokivat tarinan kertomisen ja juonen eteenpäin viemisen – eli kuten narratologian osuudessa toteamme, kertoja välittää tekstin lukijalle. Tämä tarinan eteenpäin vieminen nähtiin niin olennaisena, että joku vastaaja kommentoi näin: "Se kuka kertoo kirjan eteen päin, ei kait kirjasta mitään tulisi, jos se vain olisi yhdessä kohdassa kokoajan." Eli tarina ei voi tämän vastaajan mielestä jäädä paikalleen, tai se lakkaa olemasta tarina.

Yläkoululaiset määrittelivät kertojan roolin myös "tärkeäksi", "suureksi" ja "merkittäväksi": "Kaikista tärkein, ilman kertojaa, kirja olisi pelkkää vuoropuhelua." Meistä oli mukavaa, että moni koki kertojan perustavanlaatuisiksi osaksi tekstiä. Paljon huomiota kiinnitettiin myös siihen, että kertoja kommentoi tapahtumia, täydentää dialogia, kuvaa asioita, ympäristöä tai henkilöitä – ylipäätään asioita, joita lukija ei muuten voisi havaita. Erään vastaajan mukaan kertojan tehtävä on toimia lukijan aisteina. Tekstin aukkojen täydentäminen nähtiin siis kertojan tehtäväksi, hän tekee tekstin valmiiksi lukijalle.

Vastauksissa kommentoitiin niin ikään kertojan roolia vuoropuhelun täydentäjänä. Yksi vastaaja koki pelkkään dialogiin perustuvan tarinan tylsäksi. Kukaan ei nostanut tässä yhteydessä esiin sitä, että draamateksteistä puuttuu kertoja, vaikka

luokat olivat vastikään draamatekstiin tutustuneet. Kertojan puuttumista koskevat pohdinnat keskittyivät siihen, että kertoja pitää olla.

Osa vastaajista koki kertojan tehtäväksi sen, että kertoja pitää tekstin koossa ja järjestyksessä. Kertoja nähtiin myös kertomuksen alustajana ja alkuun saattajana sekä toisaalta jännitteen ylläpitäjänä. Hänen roolinsa näyttäisi siis olevan kulisseyssä tapahtuvaa tiedon välittämistä, ja hänet nähtiin ennen kaikkea tiedon välittäjänä, linkkinä tekstin ja lukijan välillä. Kertojaa ei yksikään vastaaja määritellyt aktiiviseksi toimijaksi – ei edes silloin, kun mainittiin, että kertoja voi olla päähenkilö. Kertojaa kuvailtiin sen sijaan sivustakatsojaksi, tapahtumien seuraajaksi. Hänen ei nähty osallistuvan tapahtumiin, vaikka hän kertoisikin ne.

Joissakin vastauksissa tuotiin esiin kerronnan näkökulma, vaikka kysymyksissä ei puhuta siitä mitään. Tämä on mielenkiintoista. Kertojan nähdään välittävän lukijalle asiat vain omasta tai jonkun henkilöahmon näkökulmasta. Näkökulmanvaihdoksia ei kommentoida kertaakaan. Sen sijaan kertoja saattaa näkökulmaa pohtivien vastaajien mukaan olla joko tekstin sisäpuolinen tai ulkopuolinen olento. Näin ollen näkökulman käsite ei voi olla yläkoululaisille täysin vieras – mahtaisiko se olla jopa tutuimpia kertojan ominaisuuksista, sillä se oli ainoa, jonka vastaajat kaikkietävyuden lisäksi nostivat esiin.

Kirjailijan ja kertojan käsitteiden erot, joihin kysymys 20 pureutui, olivat vastaajille hyvin selviä. 37:stä vastaajasta vain yksi epäili niiden olevan sama asia ja kaksi jätti vastaamatta. Kaikki muut tekivät näiden välille jonkin eron. Yleisimmin eroa kuvailtiin ytimekkäästi niin, että kirjailija kirjoittaa ja kertoja kertoo. Lisäksi 10 vastaajaa hahmotti kirjailijan ja kertojan suhteen alisteiseksi: kirjailija on luonut kertojan ja pystyy päättämään, millainen hän on ja mitä hän kertoo.

Yksi vastaaja pohti, että vaikka kertoja on kirjailijan luoma, niin omaelämäkerrassa ne voivat olla sama asia. Dorrit Cohn pohtii tätä omaelämäkerran ja kirjailijan suhdetta ja faktan ja fiktion suhdetta tekstissä, joka on omaelämäkerrallinen tai päiväkirjanomainen¹. Neljä vastaajaa näki kertojan toimivan tarinan sisällä ja kirjailijan olevan jossain määrin tekstin ulkopuolinen olento. Vastaajat siis kokivat kertojan roolin tekstin osaksi, hän on osa tekstiä ja kerrontaa ja häntä voidaan

¹ Cohn 2006 (1999), s. 42–57.

ulkopuolelta tarkastella ja ohjailia. Kertojalla ei ole valtaa päättää omista tekemisistään ja sanomisistaan, vaan ne määrittää joku toinen – kirjoittaja.

Kysymyksessä 21 tarkastelimme vastaajien käsityksiä kertojan luotettavuudesta. Halusimme ottaa kysymyksen mukaan siksi, että etenkin mediatekstien kanssa oppilaat joutuvat pohtimaan tätä asiaa – tai heidän olisi mielestämme syytä pohtia sitä. Odotimme, että tämä olisi vieraampi asia oppilaalle kuin esimerkiksi kirjailijan ja kertojan erot, koska tarkastellut oppikirjat eivät aiheita käsitelleet. Sen opettaminen on siis opettajan oman mielenkiinnon varassa. Vastaajista reilusti yli puolet (23) sanoi, että kertoja voi olla epäluotettava, ja loput jakautuivat niihin, joiden mielestä kertoja ei voi olla epäluotettava (4), niihin, jotka eivät ole varmoja (3) ja niihin, jotka eivät vastanneet mitään tai eivät tienneet (7).

Monipuolisimmat perustelut olivat kyllä-vastaajilla. Heidän mukaansa kertojan tiedot voivat olla rajoittuneet tai hän ei vielä tiedä totuutta, jolloin epäluotettavuus on tahatonta. Moni sanoi myös, että kertoja voi tahallaan huijata lukijaa, väärentää tietoja tai jättää kertomatta asioita. Kahden vastaajan mielestä etenkin minäkertojaan on syytä suhtautua epäilevästi, sillä hän kertoo asiat vain omasta näkökulmastaan, joka voi olla vaikkapa rikollisen näkökulma. Yksi vastaaja korosti erikseen, että kaikkitietävä kertoja ei voi olla epäluotettava, koska hän tietää kaiken. Vastaaja ei siis nähnyt sellaista mahdollisuutta, että kaikkitietävä kertoja ei jakaisi kaikkia tietojaan lukijan kanssa tai tahallisesti johtaisi tätä harhaan. Toinen vastaaja puolestaan koki, että yli-inhimillinen kertoja saa mahdollisuuden huijata lukijaa, mikäli tahtoo.

Muutama vastaaja näki kertojan luotettavuuden vaikuttavan myös lukukokemukseen ja liitti siihen positiivisia tai negatiivisia tunteita: eräs vastaaja sanoi, että kertoja voisi olla epäluotettava, mutta se ei olisi mukavaa, ja toinen vastaaja näki kertoja epäluotettavuuden jännittävänä elementtinä. Jotkut sanoivat myös, ettei heillä itsellään ole tällaisesta kertojasta kokemusta, mutta se ei poissulje sellaista mahdollisuutta, etteikö epäluotettavuutta voisi esiintyä. Vain yksi vastaaja totesi törmänneensä epäluotettavaan kertojaan.

Ei-vastaajat eivät juurikaan perustelleet näkökantaansa. Yksi heistä totesi, että epäluotettava kertoja tekisi tekstistä oudon. Yhtä vähäistä oli perustelu ehkä-

vastaajien joukossa: yksi heistä totesi: "Kaikki on mahdollista, mutta en ainakaan uskoisi, koska minun ainaki pitää saada jonkin lainen luottamus kertojaan." Miksi luottamus pitää saada, ei käy vastauksesta ilmi, mutta taustalla lienee pelko siitä, että valehteleva kertoja pilaa lukijan ja tekstin välisen luottamussuhteen.

6.3.5 Vastaajien analysointitaidot

Tutkimuksen viimeisessä osassa pääsimme testaamaan vastaajien analysointitaitoja. Heillä oli luettavanaan kaksi tekstipätkää, toinen Helsingin Sanomien *Kuukausiliitteestä* syyskuulta 2008, toinen Tuija Lehtisen nuortenkirjan *Sara@crazymail.com* alusta. Kuukausiliitteestä otettu teksti on katkelma Jouni K. Kemppisen *Ihmissusi*-artikkelista, jossa liikutaan susitutkijan matkassa. Molemmat tekstit ovat luettavissa liitteenä olevasta lomakkeesta.

Ihmissusi-tekstin valitsimme mukaan siksi, että se on mediateksti ja ilmentää laajaa tekstikäsitystä. Haasteena oli löytää mediateksti, joka käyttäisi kaunokirjallisuuden kerrontakeinoja. Kuten aiemmin kertojaa käsittelevässä luvussa kirjoitimme, faktateksteissä ei perinteisesti ole käytetty kertojaa. Halusimme löytää tekstin, jossa on haastavia kerronnallisia elementtejä: tajunnan kuvausta, kertojan vaihdoksia, näkökulman muutoksia... Pohdimme myös sitä, onko teksti liian haastava yläkoululaisille tulkittavaksi, mutta tulimme siihen tulokseen, että olisi mielenkiintoista nähdä, mitä oppilaat saavat vaikeammasta tekstistä irti. Kuten Juhani Niemikin edellä totesi, on opetuksen tarkoitus tarjota haastavampia tekstejä oppilaille. Toisaalta toiseksi tekstiksi valitsimme helpomman ja oppilaille ehkä tutumman tekstilajin.

Ihmissusi-teksti on hyvin moniulotteinen kerronnallisilta ratkaisuiltaan – tämän oletimme myös näkyvän oppilaiden vastauksissa. Poikkeuksellisesti koko teksti on kerrottu presensissä. Viimeisessä kappaleessa kertoja luo silmäyksen päähenkilön, Seppo Ronkaisen, menneisyyteen ja käyttää perfektiä.

Ensimmäisessä kappaleessa kertoja on kätkeytynyt, eikä tuo itseään esille. Kappaleessa kuvaillaan Ronkaisen tapaamista suden kanssa. Kertoja on intradiegeettinen: hän on tekstin tapahtumissa mukana, mutta ei aktiivisena toimijana, toisin kuin Ronkainen. Näkökulma on kertojan.

Toisessa kappaleessa tapahtuu huomattavia kerronnallisia muutoksia. Kertoja loitontaa itseään tapahtumista käyttämällä "siellä"-sanaa. Hän kuvailee susien lepopaikkaa ja susien tunteita. Dorrit Cohnin ajatuksia mukailleen kerronnassa on siis psykonarraatiota, koska kertoja tunkeutuu susien tajuntaan. Samalla kerronnan on myös oltava fiktiivistä ja luonnotonta. Kenelläkään ei oikeasti voi olla pääsyä toisen ajatuksiin. Kertoja inhimillistää suden kuvaamalla sen ajatuksia ja puhumalla susiunista.

Kerronnassa jäljitellään kivimäistä tunnelmaa: jokainen virke alkaa paikanmääreellä ja luonnonkuvaus on positiivisesti arvottunutta olematta kuitenkaan romanttisen rönsyilevää. Kertoja on selvästi ekstradiegeettinen ja sijoittuu tarinan ulkopuolelle – kappaleessa on ulkoinen fokaalioija. Vaikka muuten kappaleen kertoja on vaikeasti havaittava, kappaleen loppuhuudahdus "Hitsi!" tekee kertojan selvästi näkyvämmäksi. Kertoja siirtyy takaisin tapahtumiin. Loppuhuudahdus toimii siteenä seuraavaan kappaleeseen, jossa kertoja on taas näkyvä.

Kolmannessa kappaleessa kertoja on intradiegeettinen ja vahvasti läsnä tapahtumissa. Kertoja kommentoi omia tuntemuksiaan: "täytyy yrittää välttää höyrähtänyttä intoilua" ja "vaikeaa on pysytellä viileänä". Kertoja käyttää myös "täällä"-sanaa, mikä myös kertoo siitä, että hän on tapahtumissa osallisena. Vaikka kertoja on tapahtumissa osallisena, hän edelleen seurailee Seppo Ronkaisen tekemistä – Seppo Ronkainen on siis kappaleessa aktiivisena toimijana ja kertoja sivusta seuraajana. Kertoja ei edelleenkään kerro tapahtumista minämuodossa, mutta kappaleesta silti välittyy vahvasti kertojan näkökulma. Kappale kerrotaan passiivissa ja tekijä on epäselvä ja häivytetty, mutta kertoja on silti osallisena – jos hän ei puhu vain itsestään, niin hän on kuitenkin silti "yksi meistä", joista kappaleessa puhutaan.

Tekstin viimeinen kappale muistuttaa ensimmäistä kappaletta – kertoja on edelleen intradiegeettinen. Hänellä on myös mahdollisuus siirtyä ajassa; kertoja ennakoii tulevaa ja puhuu Ronkaisen menneisyydestä. Kuten kertoja-luvussa todettiin, Chatmanin asteikolla tällainen ajan kuvaaminen on siis havaittavuudeltaan kolmannen asteen kertojan ominaisuus. Myös Cohn kuvaa tällaista ajan tiivistämisen mahdollisuutta psykonarraation ominaisuudeksi. Kertoja tulee jälleen helpommin havaittavaksi huudahdusten avulla. Hän kommentoi pentujen esiintulemista "ihan totta" -sanoilla ja päättää jälleen kappaleen "Hitsi!" -huudahdukseen.

Koko tekstissä kertojan näkökulma siis välillä vaihtuu – toisinaan kertoja on tarinoiden sisällä toimiva kertoja, toisinaan hän jättäytyy tekstin ulkopuolelle. Välillä kertoja on vahvasti havaittavissa tekstissä, välillä hän taas jättäytyy kuvailemaan ympäristöään. Voidaankin pohtia, vaihtuuko kertoja jossain vaiheessa vai onko koko tekstissä sama kertoja, jonka ominaisuudet vain toisinaan vaihtelevat? Kertoja myös inhimillistää itsensä erilaisin välihuudahduksin, mutta toisinaan myös etäännyttää itsensä lukijasta, esimerkiksi kuvaamalla susien tajuntaa. Narratologian peruskysymykseen (kuka näkee?) palataksemme tekstin näkijä ja kokija voivat olla tässä tekstissä hyvinkin erilaiset.

Vastaajat olivat lähes yksimielisiä siitä, että tekstissä on kertoja. Ainoastaan seitsemän vastaajaa oli sitä mieltä, ettei tekstissä ole kertojaa. Epäilemme, että moni näistä vastaajista ei jaksanut enää keskittyä vastauslomakkeen täyttämiseen, mutta toki joukossa on varmasti niitäkin, jotka eivät vain ole kertojaa tekstistä tunnistanee. Enemmistö (18) kertojan tunnistaneista vastaajista oli sitä mieltä, että kertoja oli helppo havaita. Kahdeksan mielestä se oli vaikeaa ja neljä vastaajaa ei osannut sanoa.

Ne kahdeksan vastaajaa, joilla oli vaikeuksia löytää kertoja tekstistä jättivät useimmiten perustelematta, mikä vaikeutti kertojan löytymistä. Muutama totesi, että tekstissä ei ollut tolkkua tai järkeä. Teksti koettiin ehkä liian vaikeaksi kerronnaltaan tai se oli liian pirstaleinen ja hajanainen. Nämä vastaajat edustavat kuitenkin varsin laajasti koko arvosana-asteikkoa, joten on vaikea tehdä päätelmiä heidän osaamisensa suhteesta kertojan havaitsemiseen.

Ne vastaajat, jotka kokivat kertojan helposti havaittavaksi, kertoivat, että jo tekstin alku, ensimmäiset virkkeet, paljastivat kertojan. Osa huomasi, että kertoja kertoo heti alussa Seppo Ronkaisesta: hän siis puhuu muista henkilöihahmoista. Siitä vastaajat havaitsivat kertojan läsnäolon. Toisaalta muutama vastaaja kirjoitti, että teksti kerrotaan 3. persoonassa, mikä paljastaa kertojan. Jotkin vastaajista olivat tehneet myös huomioita kertojan ulkopuolisuudesta ja tietoisuuden asteesta. Yksi vastaaja huomasi, että tekstistä puuttuu dialogi – siinä on siis oltava kertoja.

Selvästi kertojan havaitsemista helpotti se, että tekstin alku oli kerrottu selkeästi kolmannessa persoonassa ja siinä kerrottiin eräästä henkilöihahmosta. Toinen

kappale sisältää myös selkeästi kuvailevia jaksoja, mikä auttoi osaa vastaajista. Melko monet (13) olivat myös alleviivanneet kertojan löytämistä helpottavana osiona sen, missä kertoja kuvailee jonkun päänsisäistä toimintaa. Tajunnan kuvaus on asia, jonka yläkouluikäinen pystyy havaitsemaan tekstistä. Kognitiivisen narratologian ajatukset ovat siis sovellettavissa kouluopetukseen.

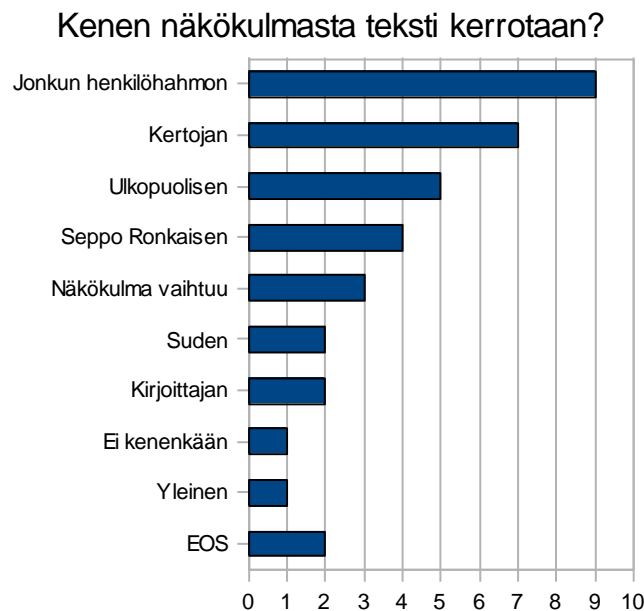
Seuraavaksi kysyimme, millainen tekstin kertoja vastaajien mielestä on. Luultavasti siksi, että kysymyksen asettelussa käytettiin millainen-sanaa, kolmannes kysymykseen vastanneista (9) vastasi kysymykseen adjektiivein. Kertojaa kuvailtiin esimerkiksi innostuneeksi, erikoiseksi, runolliseksi, oudoksi, tarkkailevaksi, ylimieliseksi, rehdiksi ja mielenkiintoiseksi. Eräs mainitsi hänen myös olevan ”Sepon kaveri”. Seuraavaksi eniten ääniä (jokainen mainittiin neljässä vastauksessa) keräsivät kaikkietävä kertoja, hänkertoja, ulkopuolinen kertoja ja vaihtoehto en osaa sanoa. Moni ajatteli siis, että kerronta on kolmannessa persoonassa, mutta kertojan tietoisuuden ja osallistumisen asteen havaitsemisessa oli tulkintaeroja.

Minäkertoja sai kaksi mainintaa. Kaksi vastaaja ilmoitti kertojan olevan sekä minäkertoja että kaikkietävä kertoja, joten tulkitsimme heidän ajatelleen niin, että kertoja vaihtuu jossain vaiheessa tekstiä. Toisaalta voitaisiin myös ajatella heidän tarkoittaneen vastauksissaan kertojan olevan kaikkietävä minäkertoja. On hyvä huomata, että oppikirjoissa ei esiinnyt tällaista käsitettä, vaan kaikkietävyys linkitetään hänkertojaan. Toisaalta meidän aiemmin tekemämme jaottelun mukaan myös minäkertoja voi olla kaikkietävä. Yksi vastaaja ilmoitti kertojan olevan sinäkertoja.

Kysymyksessä 26. selvitimme vastaajien näkemyksiä kertojan osallistumisesta tarinan tapahtumiin. Heti ensimmäiseksi saimme huomata, että kysymys oli huonosti muotoiltu. Vastaajat ymmärsivät kertojan osallistumisen hyvin eri tavalla. Osan mielestä tarinan kertominen ei ole tarinaan osallistumista, toiset taas ymmärsivät, että tapahtumien seuraaminen riittää osallistumiseen. Kaksi kysymykseen vastannutta ei ollut varma, osallistuuko kertoja tapahtumiin vai ei. 16 kysymykseen vastannutta oli sitä mieltä, että kertoja osallistuu tarinan tapahtumiin. Melkein kaikki näistä vastaajista ajattelevat, että kertoja ei ole aktiivinen toimija tapahtumissa, mutta on kuitenkin mukana tapahtumissa: ”Hän on paikalla ja katselee tapahtumia sivusta mutta ei muuten osallistu.”

Vastaajat, joiden mielestä kertoja ei osallistu (9) tarinan tapahtumiin eivät liiemmästi perustelleet vastaustaan, joten jäi mysteeriksi, miten he päätyivät siihen päätelmään. Kolme vastaajaa näistä kirjoitti jotain muutakin kuin ei: "Ei osallistu. Se vain kertoo", "Ei, koska tekstissä ei kerrota kertojan omista kokemuksista ja omista tekemisistä" ja "Ei osallistu. Ainakaan vielä." Vastaajat eivät siis näe kertojan toiminnaksi sitä, että hän on mukana katsojana, mikä taas on joidenkin vastaajien mielestä toimintaa. Yksi vastaaja myös on tulkinut passiivimuodon kerronnassa niin, että kertoja kertoo jostain muusta kuin itsestään. Mielenkiintoinen oli myös vastaus, jossa ennakoitiin sitä, että kertoja *saattaa tulla osallistumaan* myöhemmin tapahtumiin.

Viimeinen tätä tekstiä koskeva kysymys liittyi näkökulmaan tekstissä. Saimme kysymykseen hyvin monenlaisia vastauksia, jotka on esitetty alla olevassa taulukossa:



Kuva 12. Kenen näkökulmasta teksti kerrotaan?

Näkökulman tunnistaminen näyttäisi olleen tässä tekstissä hankalaa, koska saimme näinkin hajanaisia vastauksia kysymykseen.

Niiden vastaajien määrä, joiden mielestä tekstin näkökulma on jonkun henkilön, joka on sisällä tekstissä, on aika suuri – etenkin jos laskemme mukaan myös

Seppo Ronkainen -vastaukset. Näiden vastaajien mielestä näkökulma on jonkun ihmisen ja tekstissä on siis sisäinen fokalisoija. Kaksi vastaaja koki, että näkökulma on tekstin sisällä, mutta että se on suden. Nämä vastaukset olivat mielestämme hämmentäviä. Toisessa kappaleessa toki käsitellään susien elämää, joten tällaiseenkin johtopäätökseen voidaan tulla.

Toinen suuri ryhmä oli vastaajat, jotka ilmoittivat näkökulman tekstissä olevan kertojan näkökulma. Ainoastaan yksi näistä vastaajista eritteli vastaustaan tarkemmin: "Kaikkietävän kertojan, joka ei liity tekstiin, mutta tietää mitä siinä tapahtuu". Hänen mielestään fokalisoija on tekstin ulkopuolella, kuten myös viiden muun vastaajan mielestä, jotka joillain sanoilla ilmaisivat, että näkökulma on ulkopuolisen. Tämä ulkopuolinen saattoi olla vastausten mukaan joko ulkopuolinen kertoja tai henkilö.

Kaksi vastaajaa koki, että tekstin näkökulma oli kirjoittajan tai toimittajan. Nämä vastaajat eivät olleet löytäneet tekstistä kertojaa. Pohdimme, ovatko vastaajat tehneet tekstin lähdetietojen pohjalta sellaisen päätelmän, että lehtitekstissä ei voi olla kertojaa ja siksi he ulkoistuvat myös näkökulman tekstin luojalle.

Vastauksesta, jossa kerrottiin näkökulman olevan yleinen, meillä ei ole enempää kommentoivaa, koska vastaaja ei selittänyt, mitä yleisellä tarkoitti. Sen sijaan vastaaja, jonka mielestä näkökulma ei ollut kenenkään, piti tekstiä niin puolueettomana, ettei siinä ollut sijaa näkökulmalle.

Mielenkiintoisia vastauksia olivat myös ne, joissa näkökulman nähtiin vaihtuvan. Huomion arvoista on, että näistä kolmesta vastaajasta, joiden mielestä näkökulma muuttuu, vain yhden vastaajan mielestä myös kertoja vaihtuu. Tämän vastaajan mielestä teksti kerrotaan ”kaikki- ja minäkertojan näkökulmasta”. Lisäksi hän sanoo, että teksti kerrotaan ”harvoin jonkun muun näkökulmasta”. Tämä vastaus jättää sijaa sille tulkinnalle, että vastaajan mielestä näkökulma on jossain vaiheessa jonkun muun kuin kertojan. Tässä ryhmässä on vielä kaksi vastausta, joista toisen mielestä näkökulma vaihtuu hän-näkökulmasta toisinaan minämuotoon – pohdimme, erottaako vastaaja kertojan ja näkökulman käsitteet. Viimeisen mielestä tekstissä ei ollut kertojaa, mutta hän löytää siitä kuitenkin erilaisia näkökulmia: "Se riippuu, välillä petotutkijan välillä taas jonkun muun, se on sattuman varaista".

Toisena analysoitavana tekstinä meillä oli katkelma Tuija Lehtisen *Sara@crazymail.com*-teoksesta. Katkelmassa esiintyy kertojana mä-kertoja, joka samalla on tarinan päähenkilö. Kertoja osallistuu tapahtumiin ja näkökulma on koko ajan hänen. Teksti on mielestämme rakenteeltaan huomattavasti edellistä yksinkertaisempi. Käytössä on imperfektimuotoinen kerronta, mikä lienee vastaajille tuttu. Kertojan subjektiivisuus on reilusti esillä, ja tehdessään yleistyksiä, hän heti tarkentaa, ettei hän voi sanoa mitään varmaa muista kuin itsestään. Odotimme, että teksti olisi yksinkertainen myös vastaajien mielestä, ja heidän olisi helpompi tehdä tulkintoja tästä kuin susi-tekstistä.

Hieman yllättäen vain 28 vastaajaa löysi katkelmasta kertojan, kun edellisestä pätkästä sen löysi 30. Näin ollen näyttäisi siltä, että tämä "helpompi" teksti olisikin vaikeammin analysoitavissa. Luulemme kuitenkin, että vastaajien kärsivällisyys alkoi jo tässä vaiheessa olla koetuksella, ja ei-vastauksen avulla he välttyivät vastaamasta viimeisiin kysymyksiin. Tosin yksi ei-vastaajista vastasi kuitenkin kaikkiin katkelmaa koskeviin kysymyksiin, vaikkei löytänyt kertojaa: hän totesi, ettei kertojaa kuvata tekstissä millään lailla, eikä hän ole mukana toiminnassa. Tässä yhteydessä emme kysyneet, oliko kertoja helppo havaita, mikä oli meiltä huolimattomuutta, sillä huomasimme kysymyksen puuttumisen vasta analysointivaiheessa. Vaikka emme siis suoraan kysyneet kertojan havaittavuudesta, niin 21 vastaajaa kommentoi asiaa jossain kysymyksessä.

Kysymyksessä 31 vastaajia pyydettiin kuvailemaan tarinan kertojaa ja pohtimaan, kuka ja millainen henkilö tarinan kertoo. Moni oli tässä vaiheessa kiinnittänyt huomiota siihen, että kertoja on minäkertoja, joka on mukana tapahtumissa. Myös kertojan päähenkilöydestä tehtiin havaintoja. Koska vastaajat havaitsivat kertojan puhuvan omasta elämästään, he keskittyivät usein ruotimaan tarkemmin, mitä sukupuolta vastaaja edustaa, minkä ikäinen hän on, mitä hänelle on nyt tapahtunut ja mitä hän tuntee.

Sukupuolen maininneista kaikki olivat sitä mieltä, että kyseessä on tyttö. Osa vastaajista puhui myös "nuoresta" tai "lapsesta" ottamatta kantaa siihen, mitä sukupuolta kertoja on. Iästä oli tehty jonkun verran huomioita, yleensä vastaajat arvioivat kertojan lapseksi tai teini-ikäiseksi, osa perusteli esimerkiksi näin:

Kertoja tuntuisi olevan nuori, koska tekstissä puhutaan puhekieltä. Tarinan kertoo henkilö joka asuu Helsingissä ja inhoaa uutta kouluaan.

Puhekieli siis ohjasi odotuksenmukaisesti ainakin osaa vastaajista tekemään tulkintoja siihen suuntaan, että kertoja edustaa nuorisoa. Toisaalta siihen suuntaan saattoi saada viitteitä myös siitä, että kertoja kertoo vaihtaneensa koulua. Monet olivatkin tavalla tai toisella huomioineet koulumaailman läsnäolon: joko kiinnittäneet huomiota tytön koulumenestykseen tai sosiaalisiin suhteisiin koulussa. Kuusi vastaajaa oli tulkinut katkelman siten, että työstä oli tullut koulun vaihdon myötä koulukiusattu, vaikka asiaa ei suoraan todeta. Muut huomiot liittyivät siihen, miten kertoja oli vihainen tai harmissaan, koska hänen asemansa koulun sosiaalisessa hierarkiassa oli romahtanut. Osa oli maininnut myös sen, miten työllä vanhassa koulussa oli ollut opintomenestystä, tai miten kertoja oli ollut "tulevaisuuden suuri lupaus", aktiivinen, lupaava oppilas, joka soitti huilua.

Seuraava kysymys selvitti sitä, onko kertoja vastaajien mielestä mukana tapahtumissa. Eräs vastaaja totesi, että pätkässä ei ole erityistä toimintaa, joten kertoja ei toimi. Olemme siis jälleen vastatusten sen asian kanssa, että toiminnan ja osallistumisen käsitteet ovat monitulkintaisia. Kolmea vastaajaa (yllä oleva mukaan lukien) lukuun ottamatta kuitenkin olivat sitä mieltä, että kertoja osallistuu. Näistä vastaajista kahta lukuun ottamatta kaikki (23) perustelivat osallistumista sillä, että kertoja kertoo itsestään ja omasta elämästään ja/tai on kertomuksen päähenkilö. Jotkut perustelivat myös sillä, että koska kertojan tunteista puhuttiin, hän osallistuu tarinaan: "On, koska hän kertoo kuinka hän tuntee." Ne vastaajaa, jotka erosivat joukosta, nostivat perusteluksi koulun vaihdon, eli konkreettisen toiminnan. Näin ollen he ymmärsivät toiminnan ja osallistumisen siten, että kertojan täytyy aktiivisesti tehdä jotain osallistuakseen tekstiin.

Viimeinen kysymys, kysymys 34¹, käsitteli taas kerronnan näkökulmaa. Tähän kysymykseen vastasivat kaikki paitsi yksi oppilas. 15 vastaajaa sanoi, että teksti on kerrottu kertojan näkökulmasta. Kertojan nähdään puhuvan itsestään, mikä ohjaa tähän tulkintaan. Jotkut vastaajat nostivat esiin myös kerronnan muodon:

¹ Kysymyksessä 33 vastaajien piti ainoastaan alleviivata tekstistä kohtia, joista kertoja löytyy. Useat olivat alleviivanneet koko tekstin. Muutenkaan nämä alleviivaukset eivät olleet tällä kertaa niin hedelmällisiä kuin edellisen katkelman kanssa, joten jätämme ne käsittelemättä.

minäkerronnassa näkökulma on heidän mielestään minäkertojan. Edelliseen tekstiin verrattuna vastaajat olivat huomattavasti yksimielisempiä. Ilmeisesti minäkertojan helppo havaittavuus aiheutti sen, että myös näkökulma löytyi helpommin kuin edellä. Tämä on tietenkin meidän olettamuksemme, sillä emme kysyneet löytämisen helppoudesta vastaajilta. Tämän kysymyksen vastaukset puoltavat mielestämme sitä, että näkökulman käsittely olisi opetuksessa hyvä liittää kerronnan käsittelyn yhteyteen, sillä oppilaat ovat kykeneviä havaitsemaan näkökulman, kunhan ensin löytävät tekstistä kertojan.

Vaikka suurin osa vastaajista oli harvinaisen yksimielistä joukkoa, eriäviäkin tulkintoja nousi esiin. Yhdeksän vastaajaa oli vastannut jotain "yleistä": näkökulman oli kuvattu olevan "tytön", "jonkun", "oppilaan", "ihmisen" tai "koulukiusatun". He siis halusivat jollain tapaa konkretisoida näkökulman haltijan. Kuusi vastaajaa puolestaan kirjoitti näkökulman olevan päähenkilön, mihin tulkintaan päähenkilö-kertoja heitä on jossain määrin ohjannut: "Päähenkilö penska. Se on se joka puhuu, ei siinä muut puhukkaan." Viisi vastaajaa ilmaisee, että näkökulma on "oma", "minänäkökulma" tai "minämuoto". He eivät siis mainitse kertojaa tai henkilöahmoa, eivätkä tarkemmin määrittele kuka "minä" on. Yksi vastaaja ilmoitti näkökulman olevan kirjoittajan, muttei perustellut vastaustaan mitenkään.

6.4 Tulosten koontia

Keskimäärin vastaajat olivat melko tyytyväisiä koulun kirjallisuudenopetukseen. Mielestämme oli positiivista, että he pystyivät erittelemään mieleisiä työskentelytapoja ja kertomaan, mitä he opetukselta kokevat saavansa tällä hetkellä ja mitä he haluaisivat saada. Mielestämme vastaajien omien opiskelutaitojen arviointi oli yllättävän analyttistä. Kuitenkin oli nähtävissä melko suuriakin eroja analysointitaidoissa taidoiltaan kiitettävien (9–10) ja heikompien (5–6) oppilaiden välillä. Taidoiltaan kiitettävät oppilaat pystyivät arvioimaan oppimistaitojaan sekä omasta näkökulmasta että muiden oppilaiden näkökulmasta. Taidoiltaan hyvät (7–8) oppilaat arvioivat oppimista omasta näkökulmastaan, kun taas taidoiltaan heikot oppilaat eivät juurikaan kyenneet pohtimaan omia opiskelutaitojaan. Toisaalta heikot oppilaat nostivat esiin

erilaisia näkökulmia kirjallisuuden opetuksesta, kuten teknisen lukutaidon kehittämistehtävän. Pitäisi pysähtyä miettimään sitä, miten pystytään vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeisiin: osa oppilaista tarvitsee vielä peruslukutaidon vahvistamista, kun taas toiset kaipaavat analyysitaidon syventämistä ja lukukokemuksen jakamista toisten kanssa. Tämä on suuri haaste kirjallisuudenopetukselle.

Vastauksista nousi myös esille kouluympäristön rauhattomuus, jonka vastaajat kokivat oppimista häiritsevänä tekijänä. Vastaajat näkivät kouluympäristön toisinaan epämukavana ja rajoittavana: lukemiselle asetettava aikaraja, ennaltamäärätty teksti ja lukemisen kontrollointi koettiin ahdistavaksi. Toisaalta etenkin muutamien poikien vastauksista nousi esiin se, että he saivat onnistumisen elämyksiä saadessaan lukusuorituksen loppuun. Pohdimme myös, tarkoittivatko vastaajat rauhattomuudella aina melua vai kenties sitä, että luokkaympäristössä on aina paljon ihmisiä ja sitä myötä häiriötekijöitä, joihin mielenkiinnon voi kohdistaa. Saattaahan olla, että lukutunnit ovat jossain määrin teennäisiä: se, että lukemiseen pitäisi käyttää esimerkiksi 45 minuuttia itse valitun ajan sijaan, saattaa tuntua häiritsevältä ja estää lukukokemuksen syventymisen.

Vaikuttavat ja mieleen jäävät lukukokemukset olivat, etenkin tytöillä, sidoksissa jonkinlaiseen tunne-elämykseen. Eräs opetussuunnitelman kirjallisuudenopetuksen keskeisistä tavoitteista on vahvistaa nuoren lukuharrastusta. Pohdimme, pitäisikö kirjallisuudenopetuksessa huomioida aiempaa enemmän lukemiseen liittyviä tunne-elämyksiä ja niiden jakamista myös yläkoulussa, jossa opetus muuttuu opetussuunnitelman mukaan analyysipainotteisemmaksi. Nuorilla näyttäisi olevan tarvetta siihen, että elämykset ja tunteet olisivat läsnä kirjallisuuden käsittelystä.

Mielestämme tämä olisi mahtava tilaisuus opetella puhumaan omista tunteista ja huomata, että muillakin ihmisillä on samanlaisia tunteita. Tätä kautta oppilaat tulisivat tietoiseksi siitä, millainen kirjallisuus herättää muissa ikätovereissaan tunteita ja saattaisivat sitä kautta innostua lukemaan samaa kirjallisuutta (esimerkiksi ”*KK – Kuoleman Kauppias* -ilmiö”). Tätä kautta kirjallisuudenopetus voitaisiin linkittää esimerkiksi terveystieteiden aihesisältöihin tai ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuteen. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaisi sitä, että opetuksessa käytettäisiin aikaa keskustelemalla tai kirjoittamalla siitä, miltä lukeminen tuntui ja millaisia ajatuksia teksti herätti.

Tutkimuksemme mukaan kertojan käsite koetaan tutuksi, mutta sen tarkempi erittely näytti olevan haastavaa. Kirjoittaja ja kertoja sekä kertoja ja näkökulma erotetaan toisistaan ainakin kaunokirjallisuudessa, mutta mediateksteissä eron tekeminen oli haastavampaa. Kerronnan muotoon osattiin kiinnittää huomiota, mutta muiden kertojaominaisuuksien osalta maininnat olivat melko hajanaisia. Tämän hajanaisuuden vuoksi loimme aiemmin kertoja-luvussa jaottelun kerronnan muotoon¹ ja kertojan ominaisuuksiin². Mielestämme tätä jaottelua voitaisiin hyödyntää opetuksessa. Ainakin teoriassa oppilailla on valmiuksia pohtia kertojan luotettavuutta, vaikka he eivät ole aiemmin epäluotettavaan kertojaan omien sanojensa mukaan törmänneet.

Kertoja tunnistettiin melkein yhtä hyvin sekä kaunokirjallisesta että mediatekstistä. Molemmissa tapauksessa noin kolme neljännestä vastaajista löysi tekstistä kertojan. Kertojan tarkempi erittely näytti olevan helpompaa kaunokirjallisen tekstin ja sen mä-kertojan osalta, kun taas mediatekstin osalta vastausten variaatio oli suurempaa. Toki mediateksti oli meidänkin mielestä kerronnallisilta elementeiltään haastavampi, joten osasimme odottaa, että tekstin haastavuus näkyisi vastausten moninaisuutena.

7 Päätäntö

Johdannossa toivoimme voivamme tutkia, mitä nuoret saavat kaunokirjallisuuden lukemisesta. Vaikka emme tätä tutkimuslomakkeessa suoraan kysyneetkään¹, vastausten perusteella näyttäisi siltä, että saadut tunnekokemukset ovat iso syy kaunokirjallisuuden lukemiseen. Suurelta osin kirjallisuudenopetukseen oltiin nykyisellään tyytyväisiä, mutta kehittämisen varaa opetuksessa olisi: oppilaat kaipasivat etenkin kokemusten ja elämysten käsittelyä. Jaetut kokemukset voitaisiin nähdä yhteisöllisyyttä rakentavana tekijänä, mitä julkisen keskustelun mukaan kouluihin kaivataan. Kritiikkiä sai myös lukemisen kontrollointi, joka nähtiin elämystä kahlitsevana tekijänä. Toisaalta osa

¹ Minä- ja hänkertoja.

²Tietävyden aste, luotettavuuden aste, näkökulma, ulko-/sisäpuolisuus, osallistumisen aste ja havaittavuuden aste.

vastaajista selvästi kaipasi lukemisen kontrollointia sekä lukemisesta kontrolloinnin kautta saatavaa palautetta.

Kritiikki opetusta kohtaan tuli etenkin tytöiltä. Ongelmalliseksi muodostui kuitenkin se, että tyttöjen vastaukset olivat keskimäärin niin paljon laajempia kuin poikien, että poikien ääni saattoi hukkuu. Voidaan kritisoida ylipäättänsäkin tällaista tyttö-poika-jaottelua, koska se vahvistaa jo olemassa olevia stereotypioita, eikä välttämättä kannusta murtamaan sukupuolten välisiä erilaisia rooliodotuksia. Tyttöjen ja poikien välillä oli havaittavia eroja tutkimuksessamme, mutta emme haluaisi liikaa korostaa näitä eroja. Mielestämme on mielekkäämpää rakentaa opetus ennemminkin oppilaiden taitotasojen mukaan kuin sen mukaan, mitä sukupuolta he sattuvat edustamaan. Huomiota tulisi kiinnittää siihen, miten peruskoulu ei edelleenkään vastaa taitotasoltaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin: opetuksesta näyttäisi hyötyvän eniten keskitasoisten joukko, kun taas molempien ääripäiden samaa hyöty on selkeästi vähäisempi.

Vaikka puhumme paljon siitä, että tunteiden käsittelylle olisi tilausta, emme halua asettaa tunne-elämyksiä ja kirjallisuusanalyttisiä taitoja vastakkain. Molemmat ovat tärkeitä ja toimivat toisiaan vahvistavasti, eivät poissulkevasti, lukukokemuksen syventäjinä. Tästä syystä molempia puolia pitäisi mielestämme pitää esillä kirjallisuudenopetuksessa koko peruskoulun ajan.

Kirjallisuusanalyttisistä taidoista tarkastelimme oppilaiden tietoja kertojista. Kertoja tunnistetaan tekstistä melko hyvin, mutta tarkempi kertojan ominaisuuksien analysointi osoittautui haastavammaksi, mihin osasyllisiä voivat olla oppikirjojen sekavat kertojaosuudet. Laaja tekstikäsitely ei ole ehkä tavoittanut oppilaita siinä määrin, mitä olisi voinut odottaa. Mediatekstin kertoja-analyysi oli haastavaa ja vaikuttavia lukukokemuksia olivat pääasiassa kaunokirjalliset tekstit.

Tutkimusta tehdessä meillä heräsi runsaasti erilaisia kysymyksiä. Hämmäntävää oli, että kirjallisuus nähtiin melko positiivisena asiana, mutta vapaa-ajalla vastaajat hakeutuivat usein muiden aktiviteettien pariin. Syitä tähän olisi mielenkiintoista selvittää. Laaja-alaiselle nuorten lukijuutta kartoittavalle tutkimukselle olisi myös tilausta. Nuorten lukijuustutkimukset keskittyvät useimmiten tekniseen

¹ Emme kysyneet asiaa suoraan tutkimuslomakkeessamme, koska ajattelimme, että epäsuora lähestymistapa toisi kattavammat tulokset.

lukutaitoon tai lukutottumuksiin, mutta jättävät selvittämättä, miten lukeminen vaikuttaa lukijan sisäisen maailman kehitykseen. Kirjallisuudesta saatavien elämysten ja analysointitaitojen suhdetta haluaisimme vastaisuudessa tarkastella lähemmin. Toisaalta tätä samaa suhdetta olisi mielenkiintoista tarkastella mediatekstien osalta, koska ne muodostavat niin suuren osan nuorten tekstimaailmasta.

8 Lähteet

Painetut:

Aro, Mikko 2006: ”Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen?” Teoksessa Marjatta Takala ja Elina Kontu (toim.) 2006: *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon*. Yliopistopaino, Helsinki.

Barton, David 1994/2007: *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishing, Oxford.

Cohn, Dorrit 2006: *Fiktion mieli* (suom. Paula Korhonen, Markku Lehtimäki, Kai Mikkonen ja Sanna Palomäki). Gaudeamus, Helsinki.

Chatman, Seymour 1978: *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Cornell University Press, Ithaca & New York.

Eskola, Katarina 1998: ”Ensimmäisten lukukertojen hurma ja muita kertomuksia kirjoittajien ja lukijoiden elämäkerroista”. Teoksessa *Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkerroissa*. SKS, Helsinki.

Eskola Katarina & Linko Maaria 1986: *Lukijan onni*. Tammi, Helsinki.

Genette, Gérard 1980: *Narrative Discourse. An Essay in Method*. Cornell University Press, Ithaca & New York.

Grünn, Karl 2003: ”Uusin nuortenkirjallisuus”. Teoksessa *Pieni suuri maailma*. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Tammi, Helsinki.

Hankala, Mari 2007: ”From traditional literacy to media literacy: How bring up media literate citizens?” Teoksessa *Finnish reading literacy*. Toim. Pirjo Linnakylä & Inga Arffman. Er-paino Oy, Jyväskylä.

Heikkilä-Halttunen, Päivi 2001: ”Siivet varpaiden välissä. Nuortenkirjallisuuden teemoja ja virtauksia.” Teoksessa *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. Tammi, Helsinki.

Heikkilä-Halttunen, Päivi 2003: *Nuori kirjan peilissä Nuortenromaanin 2000-luvun taitteessa*. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, Helsinki.

Hellström Inkeri, Kuusento Jari, Liuskari Helena, Lottonen Sari ja Ruuska Helena 2006: *Aleksis 7*. Otava, Helsinki.

Helttunen, Anne 2004: ”Oppiaineen nimenmuutoksesta”. Teoksessa *Matkalla kirjallisuuteen*. Laatusana Oy & AOL, Vantaa

Herajärvi, Eero 2002: ”Miten lukijaksi kasvamista voi tukea?” Teoksessa *Lukuhaastetta koko elämä*. AOL, Helsinki.

Herajärvi Sinikka, Laine Päivi, Paasio-Leimola Leena, Vartia Ritva 2003: *Loitsu 7*. Otava, Helsinki.

Herajärvi Sinikka, Laine Päivi, Paasio-Leimola Leena, Valtonen Päivi ja Vartia Ritva 2007: Uusi Loitsu 7. Otava, Helsinki.

Joenpelto Tiina, Tainio Liisa, Vanhala Leena 2008: Lentävä lause. Edita, Helsinki.

Julkunen, Marja-Liisa 1997: Tie kirjallisuuteen. Joensuun yliopistopaino, Joensuu.

Julkunen, Marja-Liisa 1993: Lukijaksi kasvaminen. WSOY, Porvoo.

Kankaanranta, Marja 2007: "Digital games and new literacies". Teoksessa *Finnish reading literacy*. Toim. Pirjo Linnakylä & Inga Arffman. Er-paino Oy, Jyväskylä.

Kantokorpi Mervi 1991: "Proosan runousoppia". Teoksessa *Runousopin perusteet*. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Keinänen Minna, Paalanen Piila, Tiainen Marja-Leena 2007: Aktiivi 7. Tammi, Helsinki.

Kiiski Soile, Korteniemi Paula, Rossi Toini ja Timonen Ritva 2002: "Lapin läänin kahdeksansien luokkien oppilaat lukijoina lukuvuonna 2000-2001". Teoksessa *Lukuhaastetta koko elämä*. ÄOL, Helsinki.

Kuukka Väinö, Lehtinen Kirsti, Nampajärvi Sisko 2004: Sisu 7. Tammi, Helsinki.

Lahtinen Aino-Maija 2007: "Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto". Teoksessa Satu Grünthal ja Elina Harjunen 2007: *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. SKS, Helsinki.

Lassila-Merisalo Maria 2009: Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Leino, Kaisa 2007: ICT and literacy change in Finnish adolescents' reading culture. *Finnish reading literacy*. Toim. Teoksessa Linnakylä & Arffman. Er-paino Oy, Jyväskylä.

Lerikkanen, Marja-Liisa 2007: "The beginning phases of reading literacy instruction in Finland". Teoksessa *Finnish reading literacy*. Toim. Pirjo Linnakylä & Inga Arffman. Er-paino Oy, Jyväskylä.

Linna, Helena 1999: Lukuonni. WSOY, Porvoo.

Linnakylä Pirjo, Välijärvi Jouni & Arffman Inga 2007: "Reading literacy – high quality by means of equity". Teoksessa *Finnish reading literacy*. Toim. Linnakylä & Arffman. Er-paino Oy, Jyväskylä.

Luukka, Minna-Riitta 2009: "Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin". Teoksessa *Tekstien pyörityksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. ÄOL, Helsinki.

Luukka Minna-Riitta, Pöyhönen Sari, Huhta Ari, Taalas Peppi, Tarnanen Mirja ja Keränen Anna 2008: Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Metsämuuronen, Jari 2006: Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana. Opetushallitus, Helsinki.

Mikkola Anne-Mari, Luukka Minna-Riitta, Ahonen Kaarina 2005: Taito. WSOY, Helsinki.

Mikkonen, Kai 2001: ”Lukeminen tulkintana”. Teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. SKS, Helsinki.

Mikkonen, Kai 2006: ”Fiktion erityisyys ja ainutlaatuisuus Dorrit Cohnin mukaan”. Teoksessa *Fiktion mieli*. Gaudeamus, Helsinki.

Moretti, Franco 1988: ”Kindergarten”. Teoksessa *Signs taken for wonders*. Verso, Lontoo & New York.

Mäkelä, Marja-Leena 2002: ”Kirjavinkkareilta klassikkaita.” Teoksessa *Lukuhaastetta koko elämä*. ÄOL, Helsinki.

Nampajärvi, Sisko 2002: ”Vaikea fiktio?”. Teoksessa *Lukuhaastetta koko elämä*. ÄOL, Helsinki.

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

Pahkinen, Tuula 2002: ”Lukeminen elämässä selviytymisen välineenä”. Teoksessa *Lukuhaastetta koko elämä*. ÄOL, Helsinki.

Puranen, Ulla 1998: Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas. Finn Lectura, Helsinki.

Radway, Janice A. 1984/ 1991: Reading the Romance. The University of North Carolina Press, Chapel Hill & London.

Rikama, Juha 2004: Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa. SKS, Helsinki.

Rimmon-Kenan, Shlomith 1999: Kertomuksen poetiikka (suom. Auli Viikari). SKS, Helsinki. (2. uudistettu painos, 1. painos 1991.)

Ripatti, Marianne ja Saure, Annamari 2002: ”Lukuhaaste 7.–9.-luokkalaisille – lukutaitoa kehittämään, käyttämään ja näyttämään.” Teoksessa *Lukuhaastetta koko elämä*. ÄOL, Helsinki.

Rättyä, Kaisa 2005: Suvi Kinosta seuraten. Näkökulmia Jukka Parkkisen trilogiaan. Yliopistopaino, Helsinki.

Rättyä, Kaisa 2003: ”Nuoren identiteetin etsintää. Jukka Parkkisen Suvi Kinos ja elämän eväät -romaani minän rakentajana.” Teoksessa *Nuori kirjan peilissä*. Nuortenromaani 2000-luvun taitteessa. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, Helsinki.

Rättyä, Kaisa 2003: ”Nuortenromaanin tutkimus 1960-luvulta 2000-luvulle.” Teoksessa *Nuori kirjan peilissä. Nuortenromaanin 2000-luvun taitteessa*. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, Helsinki.

Rättyä, Kaisa 2003: ”Sarjakirjan nousu.” Teoksessa *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia*. Tammi, Helsinki.

Sarmavuori, Katri 1999: Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät. BTJ Kirjastopalvelu, Helsinki.

Sarmavuori, Katri 2007: Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? BTJ Kustannus, Helsinki.

Sulkunen, Sari 2007: "Authentic texts and Finnish youngsters". Teoksessa *Finnish reading literacy*. Toim. Linnakylä & Arffman. Er-paino Oy, Jyväskylä.

Suomen kirjallisuushistoria 2, Järkiuskosta vaistojen kapinaan. 1999. Toim. Lea Rojola. SKS, Helsinki.

Takala, Marjatta 2006: ”Luetun ymmärtämisen kehittäminen strategiaopetuksella.” Teoksessa *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon*. Toim. Marjatta Takala ja Elina Kontu. Yliopistopaino, Helsinki.

Tammi, Pekka 1992: Kertova teksti. Esseitä narratologiasta. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Vygotsky, Lev Semjonovitsh (1931) suom. 1982: Ajattelu ja kieli. Weilin+Göös, Espoo.

Painamattomat:

Ahvenjärvi, Kaisa: Kirjallisuuden pedagogia -kurssi keväällä 2006. Kurssimuistiinpanot.

Keskinen, Mikko: Kerrottu mieli –kurssi keväällä 2009. Kurssimuistiinpanot.

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
(15.5.2008).

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/pisa2006/> (15.5.2008).

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/index.html> (15.5.2008).

http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html
(15.5.2008).

<http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa/toteutus/otanta> (15.5.2008).

<http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa/toteutus/kyselyt> (15.5.2008).

<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558> (21.5.2008)

9 Liitteet

Liite 1. Tutkimukseen osallistuneiden kyselylomake

VASTAAJAN TAUSTATIEDOT

1. Sukupuoli (ympyröi sopiva vaihtoehto): tyttö poika
2. Ikä: _____
3. Mikä oli äidinkielen numerosi viimeisessä todistuksessasi? _____

TUTKIMUSKYSYMYKSET

LUKUHARRASTUNEISUUS

1. Kuinka paljon arvioit lukevasi kaunokirjallisuutta vapaa-ajalla? Ympyröi sopiva vaihtoehto.

Alle tunnin viikossa
1-3 tuntia viikossa
3-6 tuntia viikossa
Yli 6 tuntia

2. Kuinka paljon arvioisit lukevasi muita tekstejä (esim. internetissä, lehdissä olevia)

Alle tunnin viikossa
1-3 tuntia viikossa
3-6 tuntia viikossa
Yli 6 tuntia

3. Minkä verran arvioisit teillä kotona olevan kirjoja?

alle 50

50-100

100-200

yli 200

4. Millaisia ovat muiden perheenjäsentesi lukuharrastukset? Kuka lukee, mitä ja minkä verran? Luetaanko perheessä yhdessä (eli onko esim. sinulle luettu lapsena iltasatuja)?

5. Millaista kaunokirjallisuutta koulussa on luettu (runoja, romaaneita, näytelmiä, novelleja, satuja, sarjakuvia)? Mitä mieltä olet ollut näistä teksteistä? Voit muistella koko koulu-aikaasi.

6. Luetaanko koulussa kaunokirjallisuutta mielestäsi sopivasti, liikaa vai liian vähän? Miksi?

7. Oletko saanut vaikuttaa koulussa luettuun kaunokirjallisuuteen? Miten? Milloin?

8. Miten olette koulussa käsitelleet lukemianne tekstejä?

9. Miten tekstien käsittely koulussa on vaikuttanut lukukokemukseesi? (Oletko esim. löytänyt tekstistä jotain, jota et yksin lukiessasi huomannut? Millaisia asioita?)

10. Miltä tekstien käsittely koulussa sinusta tuntuu? Kerro, mistä se mielestäsi johtuu.

11. Jos sinä saisit päättää, miten koulussa käsiteltäisiin luettuja tekstejä? Perustele vastauksesi.

12. Saatko enemmän irti vapaa-ajalla vai koulussa lukemistasi teksteistä? Miksi luulet näin olevan?

13. Mikä on vaikuttavin lukukokemuksesi? Kerro lukemastasi tekstistä ja lukutilanteesta (koulussa vai vapaa-ajalla)? Tekstin ei tarvitse olla kaunokirjallinen teksti. (Huom! Vaikuttava ei välttämättä ole sama asia kuin hyvä tai paras. Tosin se voi olla sitäkin. Vaikuttavalla tarkoitetaan tekstiä, joka jäi esimerkiksi mietityttämään tai järkytti tai ihastutti tai sai sinut jopa ajattelemaan uudella tavalla.)

14. Miksi edellisessä kohdassa mainitsemasi teksti tuntui vaikuttavalta (samastuitko johonkin henkilöön, tuntuiko teksti/tarina epäoikeudenmukaiselta, käsittelikö teksti sinulle läheistä aihetta tms.)?

15. Mikä on paras lukukokemuksesi? Miksi?

16. Mistä tekijöistä hyvä lukukokemus mielestäsi koostuu? (Kuuluuko siihen esim. mukava kirja, tietynlainen ympäristö tai vaikkapa jotain naposteltavaa? Tai se, että voit

jutella luetusta jälkeenpäin jonkun kanssa?)

TEKSTI JA KERTOJA

17. Miten määrittelisit omin sanoin käsitteen ”kertoja”?

18. Millaisia erilaisia kertojia tiedät teksteissä käytettävän?

19. Mikä on mielestäsi kertojan rooli teksteissä?

20. Miten kirjailija ja kertoja eroavat toisistaan?

21. Voiko tekstin kertoja olla epäluotettava? Perustele vastauksesi.

22. Lue oheinen teksti huolella ja vastaa sen jälkeen tekstistä esitettyihin kysymyksiin.

IHMISUSI

Kun petotutkija Seppo Ronkainen alkaa ulvoa, sudet tunnistavat hänet lajikumppanikseen. Kohta puskasta ilmestyy harmaaturkkinen peto.

Siellä lauma lepäilee, joen mutkassa, kivikkoisella saarekkeella, jota suojaavat jurot korpikuuset. Siellä on sudenpentujen hyvä olla. Siellä riittää vettä juotavaksi, sieltä löytyy varjoa ja suojaisia koloja. Siellä kelpaa kietoutua kerälle, huiskuttaa häntä kuonon alle, ummistaa nappisilmät, nukkua käpälät susiunien tahdissa nytkähdellen ja... Hitsi!

Ei, nyt täytyy yrittää välttää höyrähtänyttä intoilua, sillä vakavaa petotukimustahan täällä pohjoissavolaisessa Vieremäen kunnassa ollaan tekemässä. Mutta vaikeaa on pysytellä viileänä, niin jännittävä ilta on luvassa. Illalla nimittäin lasketaan susipari Tarun ja Taron poikaset – ja laskentatekniikka, se on huima: Seppo Ronkainen keskustelee sudenpentujen kanssa. [- -]

Jos oikein onni potkii, pennut tulvat näkösälle, ihan totta, niin on Ronkaiselle käynyt monta kertaa. Uteliaat pennut ovat pelmahtaneet katsomaan ulvojaa, aivan läheltäkin. Hontelot, isokorvaiset ja pörröturkkiset pikkusudet melkein rapsutusetaisyydellä... Hitsi!

Jouni K. Kemppainen: katkelma *Ihmisusi* –artikkelista, HS Kuukausiliite 09/2008

23. Onko tekstissä kertoja? (ympyröi sopiva vaihtoehto) kyllä ei

Jos vastasit edelliseen kysymykseen ”ei”, siirry kysymykseen 27. Jos vastasit kyllä, jatka seuraavasta kysymyksestä.

24. Oliko kertoja mielestäsi helppo havaita tekstistä? Perustele vastauksesi.

25. Millainen tekstin kertoja mielestäsi on?

26. Osallistuuko kertoja tekstin tapahtumiin? Miten?

27. Kenen näkökulmasta teksti kerrotaan?

28. Etsi tekstistä esimerkkilauseita, joiden perusteella havaitisit kertojan olemassaolon. Alleviivaa lauseet yllä olevasta tekstistä.

29. Lue oheinen teksti huolella ja vastaa sen jälkeen tekstistä esitettyihin kysymyksiin.

HESASSA MÄ OLIN INHONNUT MUN UUTTA KOULUA HETI. Mä olin tottunut paikkaan, missä oppilaat ja opettajat käyttäytyi kutakuinkin ihmismäisesti. Koulukiusaus oli asia, josta kukaan ei tiennyt mitään. Tai en ainakaan mä. Sillä mä olin ollut JOKU, koska mä soitin huilua ja esiinnyin kaikissa koulun tilaisuuksissa. Mä olin Suuri Tulevaisuuden Lupaus. Luokalla mä olin nauttinut kavereidan ihailuista ja kundien mielenkiinnosta. Se kaikki oli nyt taaksejäänyttä elämää.

Katkelma Tuija Lehtisen teoksesta Sara@ Crazyemail.com

30. Onko tekstissä kertoja? (ympyröi sopiva vaihtoehto) kyllä ei

Jos vastasit ”ei”, siirry kysymykseen 34. Jos vastasit kyllä, jatka seuraavasta kysymyksestä.

31. Millaiseksi tekstissä kuvataan kertojaa? Kuka ja millainen henkilö tarinan kertoo?

32. Onko kertoja mukana tekstin toiminnassa? Miten?

33. Etsi tekstistä esimerkkilauseita, joiden perusteella havaitisit kertojan olemassaolon. Alleviivaa lauseet yllä olevasta tekstistä.

34. Kenen näkökulmasta teksti kerrotaan? Perustele vastauksesi.

Kiitos osallistumisestasi! 😊