

Heidi Vaarala

Oudosta omaksi

Miten suomenoppijat keskustelevat
nykynovellista?



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 129

Heidi Vaarala

Oudosta omaksi

Miten suomenoppijat keskustelevat
nykynovellista?

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Paulaharjun salissa
joulukuun 12. päivänä 2009 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Oudosta omaksi

Miten suomenoppijat keskustelevat
nykynovellista?

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 129

Heidi Vaarala

Oudosta omaksi

Miten suomenoppijat keskustelevat
nykynovellista?



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Editors

Maisa Martin

Department of Languages, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture by Anneli Vaarala. In the picture Tuija Väärälä, Auli Vaarala and Heidi Vaarala.

URN:ISBN:978-951-39-3773-7

ISBN 978-951-39-3773-7 (PDF)

ISBN 978-951-39-3740-9 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2009, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2009

ABSTRACT

Vaarala, Heidi

From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story?

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2009, 313 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 129)

ISBN 978-951-39-3773-7 (PDF), 978-951-39-3740-9 (nid.)

Diss.

In my dissertation I examine L2 and L1 readers' discourses regarding a short story that they have read in Finnish. My primary focus is on the discourses of the L2 readers, the L1 readers forming a control group. In my multidisciplinary approach, I examine my research topic from the perspectives of linguistic research and literature research – in other words, I consider both the *language used in the discourses* and the *readers' interpretation of the text*. Dialogism and literacy research are among the starting points for the study. Information structures also facilitate the comprehension of texts read in L2. The building of comprehension in interaction is examined in detail with the aid of frames and schemata. With regard to literature research, I focus on the research tradition of literature reception, intercultural literature research, empirical literature research, and on the viewpoint of teaching literature in a multicultural context. The analysis tools used are the concept of concretization, the supplementary function of multicultural reading, and the concept of 'third space'. Throughout the study, I focus on finding out how the comprehension of a literary work of art is generated within the interaction of the participants.

The research data consist of recorded discussions conducted by advanced learners of Finnish (at least level B2 of the Common European Framework of Reference for Languages) on the basis of a Finnish short story that they have read in Finnish. The L2 data include seven discussions, each of which lasts approximately 30–45 minutes. Three informants from different European countries participate in each discussion. The L1 control group includes native Finnish speakers, whose five discussions in Finnish on the same short story are also analysed. All of the informants are university students.

The study showed that when the learners of Finnish as a second language read literary texts in Finnish, their attention is primarily on vocabulary. Furthermore, it became evident that the comprehension and interpretation of literary texts is clearly based on strong collaboration. The study also revealed that the generation of meanings and interpretations is a dynamic process – instead of being stable, meanings are adapted and altered during the collaboration, both when discussing the meanings of vocabulary and when creating concretizations of the characters, time and place of the text.

Even if a "wrong" meaning was sometimes assigned to a word in prototypical reading, the interpretation process continued, because the new meaning was then integrated into the discussion. This could even lead to an innovative interpretation of the short story, as compared to prototypical reading. The interpretations of the L2 learners are situated in a 'third space', in which the learners' cultural backgrounds, languages, and varying degrees of knowledge of the target culture fuse together. The 'third space' thus contains the participants' source cultures, the current stage of the learner language as well as the collaboratively generated new stage, and the participants' diverse views regarding the content of the target culture.

Keywords: fiction, Finnish, second language, text comprehension, interpretation, interaction, literacy

Author's address

Heidi Vaarala
Language Centre
P.O. BOX 35
FIN - 40014 University of Jyväskylä
FINLAND

Supervisors

Professor Maisa Martin
Department of Languages
University of Jyväskylä
FINLAND

Professor Sirpa Leppänen
Department of Languages
University of Jyväskylä
FINLAND

Reviewers

Professor Jyrki Kalliokoski
Department of Finnish language and literature
Faculty of Arts
University of Helsinki
FINLAND

Ph.D. Aili Flint
Associate Research Scholar
Columbia University
Department of Germanic Languages
New York, NY
USA

Opponent

Professor Jyrki Kalliokoski
Department of Finnish language and literature
Faculty of Arts
University of Helsinki
FINLAND

ESIPUHE

Jyväskylän yliopisto on erittäin hyvä ympäristö tehdä soveltavan kielitieteen tutkimusta. Kielten laitos, Soveltavan kielentutkimuksen keskus ja Kielikeskus muodostavat Bermudan kolmion, jossa jatkuvasti rikotaan rajoja ja tehdään uutta ja innostavaa tutkimusta toisen kielen oppimisesta ja opettamisesta. Eri kielten lähestymistavat ja innovaatiot eivät voi olla ruokkimatta tutkijan ja opettajan ajattelua.

Tutkimusta ei kuitenkaan synny, jos ei ole rahaa. Tätä työtä ovat taloudellisesti tukeneet Jyväskylän yliopiston kielten laitos, Suomen Kulttuurirahaston Keski-Suomen rahasto, Ellen ja Artturi Nyysösen säätiö sekä Jyväskylän yliopiston Yliopistosäätiö. Lisäksi olen saanut väitöskirjatyön viimeistelyyn Jyväskylän yliopiston apurahan, jonka hakuehdossa sanottiin, että tutkimus pitäisi saada valmiiksi vuoden 2009 aikana. Tämä ehto näyttää täyttyvän.

Työtäni ovat ohjanneet suomi toisena kielenä -professori Maisa Martin ja englannin kielen professori Sirpa Leppänen. Maisa Martin on raivannut valtakunnallisesti merkittävällä tavalla tietä suomi toisena kielenä -alalla niin opetuksen, opettajankoulutuksen kuin tutkimuksenkin saralla. Hänen jalanjäljissään on ollut hyvä kulkea varmana siitä, että toisen kielen tutkimuksen ja opetuksen tuorein tieto maailmalta on helposti tavoitettavissa. Maisa Martin on myös aina ollut valmis jakamaan omasta tietämyksestään, ymmärryksestään ja osaamisestaan – lämmin kiitos tästä!

Ilman Sirpa Leppäsen tukea työ tuskin olisi valmistunut. Hänen syvällinen asiantuntemuksensa ja aito kiinnostuksensa lukemisen tutkimusta kohtaan on kannustanut eteenpäin hankalistakin tilanteista. Sirpalla on tutkimus verissä, hän pystyy hetkessä antamaan järkevän rakenteen miten tahansa solmussa olevaan kappaleeseen ja lukuun. Lisäksi hänen lämmin hymynsä pystyy valaisemaan huoneen.

Tavoitteenani oli alun perin kirjoittaa lisensiaatintutkielma, mutta tutkielman molemmat tarkastajat, professori Jyrki Kalliokoski ja professori Pirkko Muikku-Werner, kehottivat painokkaasti jatkamaan kielen- ja kirjallisuudentutkimuksen yhteisen alueen kartoitusta. Kalliokosken kriittisen lausunnon lopussa oli lausahdus: ”Toivonkin, että hän mahdollisimman ripeästi jatkaisi lisensiaatintyöstä väitöskirjaan.” Tarkastajien kommenttien takia jatkoin tutkimusta, joten kiitos heille siitä tuskasta ja ilosta, joka tästä päätöksestä on seurannut.

Professori Jyrki Kalliokoskea ja lehtori emerita Aili Flinttiä Columbian yliopistosta kiitän väitöskirjani käsikirjoituksen esitarkastajina toimimisesta. Heidän asiantuntevien ja kannustavien lausuntojensa tukemana olen kyennyt jonkin verran hiomaan työtäni. Kahden ja puolen kuukauden opetusrutistus juuri ennen väitöstilaisuutta on kuitenkin rajannut mahdollisuuksiani huomioida tarkastajien kaikkia ansiokkaita huomautuksia. Jyrki Kalliokoski on suostunut vastaväittäjäkseni ja voin olla varma, että hän on monitieteisen lähestymistapani ehdottomasti paras asiantuntija Suomessa.

Suomi toisena kielenä -jatko-opiskelijat ja -tutkijat ovat todella hauskaa joukkoa, johon olen saanut kuulua ja jossa olen saanut tukea ja kannustusta niin tutkimukseen kuin arkeenkin liittyvissä haasteissa. Myös muiden alojen jatko-opiskelijat ovat ratkoneet ongelmiani, iloinneet menestyksestä ja surreet vastoinkäymisiä. Kiitokseni kohdistuu kaikille "Livohkan lingvisteille", mutta tässä mainittakoon erikseen Outi Oja, Tuija Lehtonen, Niina Lilja, Johanna Saario, Carita Kiili, Helena Miettinen ja Nina Reiman - kiitos teille jakamisesta.

Kouluttaessani valtakunnallisesti lukuisia eri tavoin S2-asioiden parissa toimivia opettajia, olen paitsi itse oppinut paljon, myös saanut uskoa siihen, että olen myös omassa tutkimuksessani tekemisissä erittäin tärkeiden ja tarpeellisten asioiden kanssa. Opetusneuvos Leena Nissilää ja professori Maisa Martinia on vielä kiittäminen siitä, että olen saanut osallistua kahden suomi toisena kielenä -alan perusteoksen toimittamiseen ja kirjoittamiseen tutkimuksen parissa viettämänäni aikana. Myös tämä työ on lisännyt motivaatiotani ja vahvistanut käsitystäni siitä, että alallamme tarvitaan runsaasti lisää tutkimustietoa.

Perhettäni kiitän siitä, että se on antanut minulle muuta ajateltavaa, tekemistä ja touhua. Työ, vaikka onkin ollut tärkeällä sijalla elämässäni, on kuitenkin aina ollut toissijaista perheeseen nähden ja sen takia sitä varmaan on jaksanutkin tehdä. Toivon, että omat poikani huomaavat vähitellen lukemisen merkityksen omalle ajattelulleen ja elämälleen.

Tutkimustyön jälkeen olen taas palannut opetuksen pariin. Suomea opiskelevat opiskelijat ovat harvoin aivan tavallisia tallaajia ja heillä on taito tuoda koko maailma opettajan arkipäivään. Siksi omistankin tämän työn kaikille inspiroiville opiskelijoilleni, erityisesti göttingeniläisille, mutta myös kaikille muille suomenoppijoilleni Etelä-Afrikasta Islantiin, Espanjasta Kiinaan ja Indonesiasta Kanadaan.

Jyväskylässä eräänä kylmänä marraskuun aamuna 2009

Heidi Vaarala

KUVIOT

KUVIO 1	Kielen ymmärtäminen, tulkinta, vuorovaikutus ja emotionaali reseptio	108
KUVIO 2	Vappu monikulttuurisen lukemisen kohteena	251
KUVIO 3	L2-tekstitaitotapahtuma	263

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Reseptiotutkimuksen, empiirisen kirjallisuudentutkimuksen, kulttuurienvälisen kirjallisuudentutkimuksen ja kirjallisuuden opetuksen tutkimuksen yhteydet	60
TAULUKKO 2	Tehtävä asetelmana (A, B, C, D, E)	80
TAULUKKO 3	Tehtävä asetelmana (F, G, N1, N2, N3, N4, N5)	80
TAULUKKO 4	L2-informantit	90
TAULUKKO 5	L1-informantit	94
TAULUKKO 6	Mitä L2-informantit lukevat?	96
TAULUKKO 7	Mitä L1-informantit lukevat?	97
TAULUKKO 8	Eniten L2-informanteilta mainintoja saaneet kirjailijat/teokset	101
TAULUKKO 9	Eniten L1-informanteilta mainintoja saaneet kirjailijat	102
TAULUKKO 10	Mitä äidinkielistä kirjallisuutta L1-informantit ovat lukeneet	103
TAULUKKO 11	Reseptiotutkimuksen, empiirisen kirjallisuudentutkimuksen, kulttuurienvälisen kirjallisuudentutkimuksen ja kirjallisuuden opetuksen tutkimuksen yhteydet sekä mahdolliset linkit "Oudosta omaksi" -tutkimukseen	151
TAULUKKO 12	Eveliinaan liittyvät symbolit L2-keskusteluissa	166
TAULUKKO 13	Eveliinaan liittyvät symbolit L1-keskusteluissa	166
TAULUKKO 14	Raskaus-symbolit	192
TAULUKKO 15	Tulkinnat novellin mieshahmoista	214
TAULUKKO 16	L1-lukijoiden tulkinnat novellin mieshahmoista	221

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	13
1.1	Lähtökohtia	13
1.2	Tutkimuskysymykset	15
1.3	Aineisto ja työn rakenne	17
2	MIHIN TYÖ TEOREETTISESTI KIINNITTYY?	19
2.1	Dialogismi monikulttuurisen lukemisen lähtökohtana	19
2.2	Tekstitaitotutkimus	24
2.2.1	Tekstitaidot: tekstitaitokäytänteet ja -tapahtumat	24
2.2.2	Esimerkkejä tekstitaitotutkimuksista	26
2.2.3	Tekstitaidot – käsite Suomessa ja suomeksi	29
2.2.4	Tekstitaidot tässä tutkimuksessa	30
2.3	Tietorakenteet ja lukeminen toisella kielellä	33
2.3.1	Tietorakenteet tutkimuksen työkaluina	33
2.3.2	Mitä tietorakenteet ovat?	33
2.3.3	Kehykset tässä tutkimuksessa	34
2.3.4	Skeemat tässä tutkimuksessa	36
2.3.5	Erilaisia tietorakenteiden jakoperusteita	38
2.3.6	Esimerkkejä siitä, miten L2-lukemista on tutkittu tietorakenteiden avulla	39
2.3.7	Tilannemallit ja L2-lukeminen	42
2.3.8	Tietorakenteet: kehykset ja skeemat omassa tutkimuksessani	44
2.4	L2-lukeminen – lukemisen vai kielitaidon haaste?	44
2.5	Lukeminen kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta	47
2.5.1	Kirjallisuuden vastaanoton tutkimusperinne	48
2.5.2	Kulttuurienvälinen kirjallisuudentutkimus	50
2.5.3	Empiirinen kirjallisuudentutkimus – mitä se haluaa olla?	54
2.5.4	Kirjallisuuden opetuksen näkökulma	55
3	L2-OPPIJA KAUNOKIRJALLISUUDEN LUKIJANA	61
3.1	Myonghee ja lukupiirit	62
3.2	Hvistendahl ja L2-lukeminen	65
3.3	Näytelmän lukupiiri	68
3.4	Norjalainen L2-lukija vastaa kysymyksiin	69
3.5	Suomalainen L2-lukija ja kaksi novellia	69
3.6	Monikulttuurinen lukuprosessi	71

4	AINEISTOSTA	76
	4.1 Aineiston valinta ja keruu	76
	4.2 Peruskäsitteitä	81
	4.3 Novellin kontekstualisointi lajiinsa eli miksi juuri Sima?	83
	4.3.1 Mitä Sima-novellissa tapahtuu	83
	4.3.2 Suomalainen proosa 1990-luvulta	84
	4.3.3 1990-luvun novellin piirteitä	86
	4.3.4 Riikka Takala	87
	4.3.5 Sima-novellista	88
	4.4 Informantit ja heidän kielitaitonsa arviointia	89
	4.5 Informantit kirjallisuuden lukijoina	95
5	MERKITYKSEN RAKENTAMINEN L2- JA L1-LUKUPROSESSISSA .	107
	5.1 Oma polku - oma merkitys	109
	5.2 Tavallinen polku - oma merkitys	117
	5.3 Oma polku - tavallinen merkitys	124
	5.4 Tavallinen polku - tavallinen merkitys	127
	5.5 L2-lukijoiden sananselitykset verrattuna L1-lukijoiden sananselityksiin	135
	5.6 Kun L1-lukija ei ymmärrä	139
	5.7 L2-lukija ja sanakirjan käyttö	141
	5.8 Vieraalla kielellä lukeminen ja sanakirja	142
	5.9 Sanakirja ja omalle kielelle kääntäminen	145
	5.10 Jos sanat löytyvät, ymmärtävätkö L2-lukijat tekstiä?	145
	5.11 Arvaamista vai päättelemistä?	147
	5.12 Päätelmät	148
6	NOVELLIN TULKINNAN MUODOSTUMINEN L2- JA L1-LUKUTAPAHTUMASSA	150
	6.1 Tyttären ja äidin konkretisaatioista	152
	6.1.1 Miten tytärtä luetaan?	152
	6.1.2 Eveliina ja tekstin muut symbolit	163
	6.1.3 Tulkinnat äidistä	171
	6.1.4 Äidit L2-keskusteluissa	171
	6.1.5 Äidit L1-keskusteluissa	179
	6.2 Raskauden tulkinnat	190
	6.2.1 Novellin yleiskarakterisointi raskauden suhteen	191
	6.2.2 Kuka novellissa on raskaana?	192
	6.2.2.1 Äiti ja tytär ovat raskaana	193
	6.2.2.2 Eveliinan keskenmeno tai abortti	199
	6.2.2.3 Äiti on raskaana ja Eveliina haluaa muutosta (tai raskaaksi)	203
	6.2.2.4 Äiti on raskaana ja Eveliina ei halua tai pysty tulemaan raskaaksi	204
	6.2.3 Lukijan oma kokemus, emootiot ja raskaus	205

6.2.4	Raskauden kulttuurisidonnainen lukeminen	208
6.2.5	Lopuksi	210
6.3	Tulkinnat novellin miehistä	213
6.3.1	Miehet L2-keskusteluissa	213
6.3.2	Miehet L1-keskusteluissa	220
6.3.3	L2- ja L1-mies	225
6.4	Paikka ja aika L2- ja L1-lukijaryhmän tulkintana	225
6.4.1	Paikka – visuaalisuus ja näkevä lukija	228
6.4.2	Näkemisen kohde eli mitä informantit todella näkevät?	231
6.4.3	Aika – kirjoittamisajankohta, tapahtuma-aika ja kokonaistulkinta	238
7	TULOKSIA	259
	SUMMARY	267
	LÄHTEET	277
	LIITTEET	292
LIITE 1	Riikka Takala: Sima	292
LIITE 2	Taustatietolomake	296
LIITE 3	Aineiston litterointimerkit	298
LIITE 4	Koonteja taustakartoituskysymyksiin saaduista vastauksista (L2)	300
LIITE 5	Mitä L1-informantit lukevat?	303
LIITE 6	Koonteja taustakartoituskysymyksiin saaduista vastauksista (L1)	304
LIITE 7	Milloin olet alkanut lukea kaunokirjallisuutta suomeksi? (L2)	306
LIITE 8	Milloin olet alkanut lukea kaunokirjallisuutta vieraalla kielellä (L1)	307
LIITE 9	Mitä kirjallisuutta kouluaikoinasi käsiteltiin kotimaasi lukiossa? Miten sitä luettiin? (L2)	308
LIITE 10	Mitä kirjallisuutta kouluaikoinasi käsiteltiin lukiossa? Miten sitä luettiin? (L1)	310
LIITE 11	Mitä suomalaista kirjallisuutta olet lukenut? (L2)	311
LIITE 12	Mitä suomenkielistä kirjallisuutta olet lukenut? (L1)	312

1 JOHDANTO

1.1 Lähtökohtia

Tämän tutkimuksen siemen kylvettiin Göttingenin suomalais-ugrilaisen laitoksen työhuoneessa Saksassa, jossa toimin suomen kielen lehtorina vuosina 1996–2000. Silloinen kirjallisuuden vieraileva professori tuli luennolta ja sanoi käsitelleensä Maria Jotunin novellia opiskelijoiden kanssa. Kysyin, miten opiskelijat olivat novellia ymmärtäneet, eihän heidän suomen kielen taitonsa ollut vielä kovinkaan kehittynyt. Eiväthän he vielä osanneet tiettyjä kompleksisia rakenteita. Professorin mielestä opiskelijat olivat kuitenkin ymmärtäneet novellia hyvin. Jäin miettimään tätä.

Kun suomea opetetaan ulkomailla vieraana kielenä, kirjallisuuden opetuksella on perinteisesti ollut melko keskeinen asema. Suomen kielen opetussuunnitelmiin voi kuulua johdatus suomalaiseen kirjallisuuteen. Toisaalta suomen kieleen ja kulttuuriin erikoistuva opiskelija saattaa tehdä pro gradu -työnsä tai jopa väitellä suomalaisesta kirjallisuudesta. Kirjallisuuden osuus opetussuunnitelmissa vaihtelee opetuspisteittäin. Myös joihinkin suomalaisten yliopistojen suomen kielen ja kulttuurin opintokokonaisuuksiin kuuluu suomalaisen kirjallisuuteen tutustuminen tai perehtyminen. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa suomen kielen ja kulttuurin kokonaisuuteen sisältyy runsaasti kirjallisuutta perusopinnoista syventäviin opintoihin.

Vaikka kaunokirjallisuus voi olla sekä suomi vieraana kielenä -opetuksessa että suomi toisena kielenä -opetuksessa niin opetuksen kohteena kuin kielenopetuksen osanakin, se on jäänyt tutkimuksessa vähälle huomiolle. Meillä ei ole tutkimuksen antamaa tietoa siitä, miten kaunokirjallisuutta voisi opettaa ulkomaalaisille tai miten sitä voisi käyttää osana suomen kielen opetusta. Asiaa on syytä tutkia siksikin, että niin perusopetuksen kuin lukionkin suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmissa kaunokirjallisuus on vahvasti esillä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003).

Vaikka suomea puhutaan verraten suppealla kielialueella, sen opetuksen tarve näyttää lisääntyvän koko ajan. Ulkomailla suomea opetetaan noin sadassa

opetuspisteessä ja Suomessa kansainvälisten vaihto- ja tutkinto-opiskelijoiden määrä kasvaa jatkuvasti. Myös perusopetuksen piirissä suomenoppijoiden määrä on kymmenessä vuodessa miltei kaksinkertaistunut ja se on tällä hetkellä noin 18 000 lasta ja nuorta.

Opettajat ovat kokeneet kirjallisuuden opettamisen toisen/vieraan kielen kontekstissa haasteelliseksi. Suomi toisena/vieraana kielenä -opettajalla on tavallisesti tietoa kielitaidon osa-alueiden opettamisesta, puhumisen ja puheenymmärtämisen, kirjoittamisen, tekstinymmärtämisen sekä rakenteiden ja sanaston opettamisesta, mutta miten opettaa tekstinymmärtämistä, kun kohteena onkin erityinen tekstilaji: kaunokirjallisuus. Miten arjen työssä voi sovittaa yhteen kielen ja kirjallisuuden opetuksen?

Suomi toisena kielenä -tutkimusalueella kielitaidon osa-alueista puhuminen ja vuorovaikutus (Kurahila 2003, Suni 2008), kirjoittaminen (Kalliokoski 2005, 224–257; Tarnanen 2002) ja rakenteet (Martin 1995; Kaivapalu 2005) ovat olleet hyvin esillä, mutta ylipäätään vähäisemmän huomion kohteena on ollut tekstinymmärtäminen suomi toisena kielenä -kontekstissa.

Tähän asti suomi toisena kielenä -alalla julkaissut tutkimukset keskittyvät pääasiassa alkeisoppijoiden kielitaitoon tai sen kehitykseen (Sunni 2008), sen sijaan edistyneiden oppijoiden (tai: kielenkäyttäjien) kielitaitoon ja kielenoppimisprosessiin on kiinnitetty vähemmän huomiota (kuitenkin esimerkiksi Siitonen 1999). Suomessa tulee lähitulevaisuudessa yhä enenevässä määrin olemaan suomenpuhujia, joiden kielitaito on erittäin hyvä ja jotka kykenevät toimimaan myös vaativien tekstien parissa.

S2-oppijan kaunokirjallisuuden lukuprosessi, tekstinymmärtämisen eri vaiheet ja ymmärretyn tulkinta, on ollut miltei kokonaan tutkimatta ja siten näkymättömissä. Jos aiheesta on kirjoitettu, näkökulma on ollut käytännön opetustyön järjestelyissä ja kirjallisuudesta poimittavien kielitasoltaan sopivien materiaalien valinnassa. Joitakin tutkimusartikkeleita on kuitenkin ilmestynyt, mm. Kalliokoski (2007, 39–55) kirjoittaa S2-ylioppilaskokeen kirjallisuusaiheisista kirjoitelmista ja analysoi niitä kirjallisuuden opettamisen tarpeellisuuden ja kielen ja kirjallisuuden kohtaamisen näkökulmista. Tämä ei tietenkään riitä.

Kun kirjallisuutta opetetaan S2-oppijoille, rinnalla kulkee koko ajan kieli. On pohdittava sitä, mitä ja miten oppija ymmärtää kompleksista tekstiä, mitä muokausvaiheita tai polkuja toisella kielellä lukemiseen kuuluu, mitä lisiä monikulttuurinen vuorovaikutus tuo ymmärtämisprosessiin ja millaisiin lopputuloksiin lukijat päätyvät tekstin tulkinnassaan. Kirjallisuudentutkimuksen ja kielentutkimuksen poikkitieteellinen lähestymistapa on näiden asioiden selvittämiseksi välttämätön. Kirjallisuudentutkimus ei yksin voi antaa riittäviä vastauksia eivätkä kielentutkimuksen lähestymistavat yksin riitä kertomaan sitä, mitä tapahtuu, kun kielenoppijat analysoivat kirjallisuutta.

Opiskelijat ja opettajat hyötyvät siitä, jos tutkimuksen avulla saataisiin konkreettista tietoa prosesseista, joita S2-oppijat käyvät läpi tutustuessaan komplekseihin teksteihin. Ovatko nämä oppijan prosessit erilaisia verrattuna äidinkielen lukuprosesseihin? Olisi tärkeää saada tietoa siitä, miten kirjallisuuden opettaminen toisen/vieraan kielen kontekstissa eroaa kirjallisuuden

opettamisesta äidinkielen kontekstissa ja miten mahdollinen ero vaikuttaa ohjaukseen.

Kieli ja kirjallisuus kulkevat rinnan, toista ei voi olla ilman toista. Myös kirjallisuuden asiantuntijan on hyvä tietää, miten kieli on huomioitava opetuksessa ja miten kielitaito ja kulttuuritausta saattavat vaikuttaa siihen, miten S2-oppija ymmärtää ja tulkitsee suomenkielistä tekstiä. Kirjallisuuden asiantuntija voisi hyötyä siitä, jos hänellä olisi tietoa toisen kielen oppimisen lainalaisuuksista. Kirjallisuuden opetuksessa on tärkeää paitsi oppia analysoimaan tekstejä myös tukea oppijan kielitaitoa.

Oppiminen nähdään nykyään paljolti yhteistoimintana ja vuorovaikutuksena oppijoiden kesken. Lukemisen tutkimuksessakaan ei enää riitä, että tutkimuksen kohteena on vain yksittäinen lukija ja hänen onnistumisensa tai epäonnistumisensa seuraaminen. Lukijat toimivat yhteistyössä tekstitaitotapahtumissa ja nämä vuorovaikutuksen mekanismit on hyvä saada näkyviin. Siten opiskelijat voisivat paremmin hyötyä vuorovaikutustilanteista, ja opettajat voisivat ohjata heitä tehokkaaseen yhteistoimintaan.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa selvitetään sitä, miten edistyneet suomi toisena kielenä -oppijat (S2-oppijat) ymmärtävät ja tulkitsevat suomenkielistä kaunokirjallista tekstiä. Tutkimuksen taustalla ovat dialogismi ja tekstitaitotutkimus (literacy): tekstikäytännöt ja -tapahtumat. Mikrotasolla tarkastellaan tekstitapahtumia, joitten avulla pyritään analysoimaan sanaston merkityksenantoprosessia vuorovaikutuksessa, merkityksenantoon vaikuttavia skeemoja ja kehyksiä sekä tulkinnan moniäänisyyttä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. TEKSTI JA VUOROVAIKUTUS
 1. Mihin tekstin tasoon S2-oppijan huomio keskittyy hänen lukiessaan tekstiä?
 2. Miten vuorovaikutuksessa luodaan sanoille merkityksiä?
 3. Miten S2-oppijat rakentavat asiantuntijuuttaan lukijoina?

2. TULKINNAN TASO
 1. Miten kehyksiä ja skeemoja avaamalla pääsee käsiksi monikulttuuriseen merkityksenantoprosessiin?
 2. Miten ryhmässä rakennetaan tekstin konkretisaatioita (aikaa, paikkaa, henkilöitä jne.)?
 3. Miten yhdessä rakennettu sanoille annettu merkitys vaikuttaa tulkintaan?

Tutkimustulosten perusteella on mahdollista perustellusti pohtia seuraavia kirjallisuuden opetukseen L2-kontekstissa liittyviä seikkoja:

1. Millainen keskustelu syntyy, kun edistyneet S2-oppijat lukevat ja tulkitsevat suomenkielistä novellia?
2. Miten suomi toisena ja/ tai vieraana kielenä -opetuksessa on parasta toimia ("best practices"), kun opetetaan kirjallisuutta kohdekielellä?

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tekstitaitoja, joita edistyneellä ulkomaalaisella suomen kielen oppijalla (L2-lukijalla) on tilanteissa, joissa kolme ulkomaalaista oppijaa keskustelee suomalaisesta ja suomenkielisestä novellista. L2-lukijan toiminta tekstin ympärillä on tutkimuksen fokuksessa, mutta sitä verrataan L1-lukijan toimintaan saman tekstin parissa. Tutkimuksessa ei siis pyritä tarkastelemaan yksittäisen lukijan lukuprosessia, vaan nimenomaan ryhmässä tapahtuvaa lukemista, tekstin ympärillä toimimista.

Lukeminen on erottamaton osa sosiaalisia, kulttuurisia ja institutionaalisia konteksteja. Sosiaalisessa lukemisen tutkimuksessa on kaksi käsitettä noussut keskeiseksi: käytänteet (practices) ja tapahtumat (events). Käytänteet ovat kaikkea sitä, mitä lukemistapahtuman taustalla on, tässä tutkimuksessa siis esimerkiksi L2- ja L1-lukijoiden arvot, asenteet ja kulttuuritaustat. Lukemistapahtumat ovat sitä, mitä voidaan havainnoida ja minkä kautta käytänteitä voidaan heijastaa, eli tässä tutkimuksessa juuri ne keskustelutapahtumat, jotka valitaan analyysin kohteeksi (esimerkiksi sanaston merkityksestä neuvottelemisen).

Tutkimuksella on kolme laajempaa tavoitetta. Ensin tarkastellaan tekstiä ja vuorovaikutusta. Katsotaan sitä, mihin kielen tasoon L2-keskustelijat kiinnittävät huomiota lukiessaan vieraskielistä (tässä siis suomenkielistä) tekstiä. Miten ryhmässä luodaan sanoille merkityksiä, ja millaisiin asiantuntijarooleihin keskustelijat vetoavat antaessaan sanoille merkityksiä?

Tutkimuksen toisena tavoitteena on selvittää, miten L2- ja L1-lukijat vuorovaikutuksessa tekevät tekstille tulkintoja. Tarkastellaan sitä, miten edellä sanoille annettu merkitys vaikuttaa tekstin tulkintaan. Merkityksenantoprosessissa keskeiseksi tekijäksi nousee skeeman käsite. Eri skeemoja ja kehyksiä (esimerkiksi juhla, mies, nainen, äiti ja raskaus) avaamalla päästään käsiksi monikulttuuriseen merkityksenantoprosessiin. Lisäksi selvitetään vuorovaikutuksessa rakennettuja tulkintoja ja tarkastellaan mahdollisia syitä niiden samanlaisuudelle tai erilaisuudelle. Vaikuttaako ryhmän tulkintaan vuorovaikutus, kulttuuritausta, yksilöt, tilanne, kielitaito, aiempi kirjallisuudentuntemus tai joku muu? Viimeksi mainittuja asioita selvitän sen pohjalta, mitä osallistujat keskustelussa sanovat, sekä sen pohjalta, mitä he ovat taustakartoituslomakkeiden kysymyksiin vastanneet.

Kolmantena tavoitteena on tarjota opettajalle mahdollisuus katsoa kirjallisuuskeskustelujen nauhoitettuihin ja litteroituihin yksityiskohtiin – näyttää hänelle käsinkosketeltavasti, mitä keskusteluissa tapahtuu niin ymmärtämisen kuin tulkinnankin tasolla. Edelliseen liittyen tavoitteena on antaa analyysin pohjalta syntyneitä toimintamalleja suomea toisena ja vieraana kielenä opettaville opettajille siitä, miten kirjallisuutta voisi opettaa vieraskielisille oppilaille. Tutkimuksen pohjalta voidaan päätellä, miten kirjallisuudenoppiminen tapah-

tuu vieraskielisessä ryhmäprosessissa ja millä keinoin oppijaa voi näissä tilanteissa tukea.

1.3 Aineisto ja työn rakenne

Väitöskirjan aineistona ovat videoidut keskustelut, joita L2- ja L1-lukijat käyvät lukemansa suomalaisen ja suomenkielisen novellin pohjalta. L2-lukijat ovat tutkimuksen fokuksessa, ja L1-lukijat toimivat verrokkiryhmänä. Keskusteluja on yhteensä 12, ja kuhunkin keskusteluun osallistuu kolme informanttia. L2-keskusteluja on seitsemän, ja informantit ovat edistyneitä suomen kielen käyttäjiä (ryhmät A, B, C, D, E, F, G). Verrokkiryhmiä on viisi, ja niissä informantit ovat äidinkieliä suomenpuhujia (ryhmät N1, N2, N3, N4, N5). Edistyneellä kielenkäyttäjällä (myös *oppija*) tarkoitetaan tässä suomen kielen puhujia, jotka ovat ainakin Eurooppalaisen viitekehysten itsenäisen kielenkäyttäjän taitotasolla (B2) (Eurooppalainen viitekehys 2003, 48). Tämä taitotaso vastaa yleisten kielitutkintojen tasoa neljä. Tässä tutkimuksessa keskeisesti ovat esillä luetun ymmärtäminen sekä puheen ymmärtäminen ja tuottaminen. (Tarkemmin informanttien kielitaidosta luvussa Informantit ja heidän kielitaitonsa arviointia.)

L2-aineistonkeruutilanne oli järjestetty tilanne, jota ohjasi ennalta luettu teksti. L2-informantit keskustelevat vapaasti, mutta keskustelua strukturoi joissakin keskusteluissa muutama tutkijan tekstitaitotilanteessa tekemä kysymys, joiden pohjalta informantit jatkoivat keskusteluaan. L2-aineiston keruussa tärkeä näkökulma oli myös se, että tilanne pyrittiin luomaan symmetriseksi, ja näin ollen kaikki keskusteluihin osallistujat olivat ei-natiiveja. Keskustelut A–E on kerätty ja litteroitu lukuvuonna 2001–2002, keskustelut F ja G lukuvuonna 2006–2007. Kukin nauhoitus kesti noin 45 minuuttia.

L1-aineistonkeruutilanne oli periaatteessa samanlainen kuin L2-tilanne. Selkeä ero oli kuitenkin se, että tutkija ei ollut mukana yhdessäkään L1-nauhoitustilanteessa vaan mukana olivat ainoastaan informantit keskenään. Näin ollen tutkija ei tehnyt tarkentavia kysymyksiä missään vaiheessa keskustelua. Nauhoitukset tehtiin lukuvuonna 2006–2007. Myös nämä nauhoitukset kestivät noin 45 minuuttia.

Informantit lukivat Riikka Takalan novellin *Sima* kokoelmasta *Koira nimeltä Onni ja muita onnettomuuksia* (1997) (liite 1). Tehtävänä oli siis lukea novelli ja keskustella siitä kahden muun opiskelijan kanssa. Tarkoituksena oli, että L2-informantti tutustuisi novelliin itsenäisesti, käyttäisi mahdollisesti sanakirjaa mutta ei kyselisi sanoja äidinkielisiltä. Koetilanne rakentui siten, että kolme informanttia keskusteli vapaasti novellista ja että heillä oli novelli mukanaan nauhoitustilanteessa. Tilanne oli puolistrukturoitu, eli tutkija saattoi esittää heille muutamia yleisluontoisia kysymyksiä, ja tarkoituksena oli, että informantit vastaisivat niihin keskustellen. Keskustelun lisäksi oppijat täyttivät taustatietolomakkeen (liite 2).

Tutkimuksen menetelmät ovat lähinnä etnografisia, eli tutkimuskohdetta pyritään ymmärtämään kuvaavan ja tulkitsevan analyysin avulla. Tutkimusai-

neiston analyysissä käytetään joitakin keskusteluanalyysistä tuttuja käsitteitä (vuoro, sekvenssi, vieruspari jne.) sitoutumatta kuitenkaan keskusteluanalyysiin tutkimusmetodinä. Käsitteillä pystyn kuvaamaan keskustelua yleisellä tasolla.

Tutkimuksen analyysi jakautuu kahteen osaan:

1. Teksti ja vuorovaikutus
2. Tulkinnan taso

Tekstitaitotapahtumista on ensimmäisen analyysiosan luvussa viisi tutkittu oppijoiden tapaa muodostaa novellin sanastolle merkityksiä produktin ja prosessin näkökulmista. Produkti-näkökulmassa tarkastellaan sitä, mitä "polkuja" oppijat käyttävät selittäessään sanoja ja millaiseen merkitykseen he päätyvät. Tässä työvälteinä käytetään kehyssemantiikan käsitteitä. Kehyssemantiikka antaa konkreettiset työkalut kulttuurisidonnaisen ajattelun kuvaamiseen. Prosessin näkökulmasta on tarkasteltu sitä, miten L2-lukijan asiantuntemus sanojen merkityksen löytymisessä rakentuu. Mitä informantit käyttävät asiantuntijuutensa perusteena: sanakirjaa, arvaamista, koulutietoa vai jotakin muuta? Millaisiin johtopäätöksiin erilaiset asiantuntijuuden muodot johtavat? Löytävätkö informantit sanoille tavallisen kielenkäytön näkökulmasta oikean merkityksen? Missä suhteessa "oikea merkitys" ja vuorovaikutus ovat toisiinsa? Mitä mahdollisuuksia keskustelulla on jatkua? Miten oppijoiden roolit vaikuttavat merkityksenantoprosessiin?

Työn toisessa analyysiosassa, jossa tarkastelen tulkinnan syntymistä, tutkitaan, miten sanastolle annetut erilaiset merkitykset vaikuttavat tulkintaan. Eri skeemoja avaamalla ja L2- ja L1-lukijoiden tulkintaeroja ja -yhtäläisyyksiä tarkastelemalla päästään analysoimaan monikulttuurista merkityksenantoprosessia. Kiinnostavia selvitettäviä ovat myös tekstin konkretisaatiot (henkilöt, tapahtuma-aika, paikka jne.). Lisäksi tarkastellaan sitä, miten lähtökulttuurit ja niissä omaksutut tekstikäytänteet vaikuttavat tulkintaprosessiin. Tekstille syntyy tekstitapahtumissa hyvin erilaisia tulkintoja. Näissä ei pyritä näkemään virheitä, vaan toisin kuin perinteisessä SLA-tutkimuksessa, pyritään katsomaan sitä, mihin tekijöihin tulkinnan moniäänisyys perustuu.

2 MIHIN TYÖ TEOREETTISESTI KIINNITTYY?

2.1 Dialogismi monikulttuurisen lukemisen lähtökohtana

Toisella kielellä lukeminen ja luetusta keskusteleminen on tässä tutkimuksessa työn fokuksessa. Kirjallisuuskeskusteluissa keskeinen tekijä on vuorovaikutus ja tarkastelenkin sitä, mitä L2-informanttien välisessä keskustelussa tapahtuu, kun tekstiä pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan. Edellä esitetyissä tutkimuskysymyksissä vuorovaikutuksellisuus näkyy monella tasolla. Jo tutkimusasetelma on laadittu niin, että siinä päästään tarkastelemaan vuorovaikutuksessa syntyvää tekstin ymmärtämistä ja analysointia – eli siis informanttien puheita kaunokirjallisesta tekstistä. Kirjallisuuskeskusteluihin osallistuu kolme henkilöä, joiden välinen vuorovaikutus on tutkimuksen keskeinen kohde. Ensimmäisen tutkimuskysymysryppään yleisotsikko on ”Teksti ja vuorovaikutus”, ja siinä asetetaan kysymyksiä, joissa pohditaan vuorovaikutuksessa sanoille syntyvää merkitystä. Myös toisessa tutkimuskysymysryppäässä keskeinen tutkimuksen haaste on se, miten informantit ryhmässä keskustellen rakentavat yhteistä tulkintaa lukemastaan tekstistä.

Monikulttuurisen lukemisen tärkeä osatekijä on dialogismi, ja siksi tämän tutkimuksen eräänä ajatuksellisenä taustana on käsitys dialogismista, jossa kieli ja ihmisen olemassaolo nähdään luonteeltaan vuorovaikutuksellisenä (mm. Bahtin (1991), Vološinov (1990); myöhemmin Ivana Marková (1990), Klaus Foppa (1990), Ragnar Rommetveit (1990), Per Linell (1998, 2009), Michael Holquist (2002); Suomessa mm. Hannele Dufva (2006) ja Mika Lähteenmäki (2001). Bahtin oli filosofi ja kirjallisuudentutkija, Vološinov musikologi, kielitieteilijä ja Bahtinin piirin jäsen, jonka nimellä tai mahdollisesti hänen kanssaan yhteistyössä Bahtin julkaisi joitakin tekstejä¹ (Holquist 2002, 3, 44). Myöhemmät tutkijat ovat kehittäneet edellisten luomaa dialogismin teoriaa kielentutkimuksen suuntaan ja pyrkineet tarkastelemaan myös mahdollisia empiirisiä sovelluksia. Rommetveit (1990) tarkastelee dialogismia merkityksen rakentamisen kannalta,

¹ Marksizm i filosofija jazyka, 1929. (Suomeksi Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia. 1990.)

sanoilla on siis pikemminkin varioivaa merkityspotentiaalia kuin yksi tietty, staattinen ja jaettu merkitys, ja Linell (1998) korostaa vastavuoroisesti toiseen suuntautunutta puhuttua diskurssia, puheen liittämistä laajempaan sosiokulttuuriseen kontekstiinsa sekä kielen rakenteen ja käytön kiinteää yhteyttä. Dufva ja Lähteenmäki (2002) ovat kirjoittaneet suomeksi dialogismin perusteista ja pohtineet sen sovellettavuutta kielentutkimukseen. Oman työni näkökulmasta keskeisiksi nousevat luonnollisesti Bahtin dialogismin perustanluojana ja ne lähestymistavat, joissa korostuu merkityksen rakentaminen vuorovaikutuksessa.

Kieli – ja tämän tutkimuksen kannalta myös sanoille ja teksteille annettu merkitys – syntyy ja kehittyy siinä jatkuvassa vuorovaikutuksen virrassa, jossa ihminen elää.

As a result of the work done by all these stratifying forces in language, there are no "neutral" words and forms – words and forms that can belong to "no one"; language has been completely taken over, shot through with intentions and accents. For any individual consciousness living in it, language is not an abstract system of normative forms but rather a concrete heteroglot concept of the world. All words have the "taste" of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions. Contextual overtones (generic, tendentious, individualistic) are inevitable in the word. (Bahtin 1996, 293.)

Kieltä ei siis nähdä neutraalina ja abstraktina sanojen ja rakenteiden systeeminä, kuten perinteisesti monologisissa lähestymistavoissa, vaan kieli kuuluu käyttäjilleen ja syntyy käyttötilanteissaan. Kieli on siten aikapaikkasidonnainen ja sitä ei voi olla olemassa ilman kontekstiaan. (Vrt. Linell 1998, 7–8.)

Alun alkaen dialogi on Bahtinin käyttämä metafora. Bahtin analysoi Dostojevskin romaanituotantoa kirjassaan Dostojevskin poetiikan ongelmia (alun perin 1929, suomennettu 1991), ja jo tässä on nähtävissä joitakin Bahtinin perusteemoja, joita myöhemmät tutkijat ovat laajentaneet Bahtinin eräänlaisesta olemisen perustaa käsittelevästä näkemyksestä koskemaan myös kielentutkimusta (vrt. Holquist 2002, 14–17). Bahtin analysoi siis Dostojevskin romaaneja, näkee niitä aiemmin tulkinneiden kirjallisuudentutkijoiden näkemykset pohjimmiltaan monologisina ja rakentaa omaa dialogista näkemystään kirjallisuudesta ja kielestä (Bahtin 1991).

Dostojevskin polyfonisessa romaanissa – on kysymys perimmäisestä dialogisuudesta, toisin sanoen perimmäisen kokonaisuuden dialogisuudesta. Se [Dostojevskin romaani] on dialoginen. Se ei rakennu yhden tietoisuuden kokonaisuudeksi, joka olisi imenyt toiset tietoisuudet objekteina itseensä, vaan *useiden tietoisuuksien vuorovaikutuksen kokonaisuudeksi*, joista yksikään ei tule loppuun saakka toisen objektiksi. (Bahtin 1991, 36.) (kursiivit HV)

Dostojevskin polyfonisessa romaanissa tekijän uusi taiteellinen positio sankariin nähden on siis vakavissaan toteutettu ja loppuun asti viety dialoginen positio, joka vahvistaa sankarin itsenäisyyden, sisäisen vapauden, ehtymättömyyden ja dynaamisuuden. Sankari ei ole tekijälle "hän" eikä "minä", vaan *täysiarvoinen "sinä"*, *siis toinen, vieras täysiarvoinen "minä" ("sinä olet")*. Sankari on hyvin vakavan, tämänhetkisen eikä retorisesti näytellyn tai kirjallisten konventioiden mukaisen dialogisen puhuttelun subjekti. Ja tätä dialogia – romaanin "suurta dialogia" kokonaisuudessaan – ei suinkaan käydä menneisyydessä vaan *nyt, ts. tällä luovalla hetkellä*. (Bahtin 1991, 99.) (kursiivit HV)

Sitaateissa näkyy useita Bahtinin keskeisiä ajatuksia ja käsitteitä, jotka myöhemmät kielentutkijat ovat ottaneet dialogismin keskeisiksi käsitteiksi. Näitä ovat mm. useiden tietoisuuksien vuorovaikutus, sinä tai toinen, ja luova hetki, joka on nyt. Kielentutkijoista mm. Linell (1998, 49–50) näkee dialogismin tätäkin laajemmassa merkityksessä. Hän pyrkii kehittämään dialogismin teoriaa niin että se soveltuu puhutun diskurssin ja siitä tehtyjen empiiristen aineistojen tarkasteluun. Viimeisten parinkymmenen vuoden aikana Linell näkee dialogismin kehittyneen kohti autenttista diskurssia, erityisesti keskustelun ja insititutionaalisen diskurssin tutkimusta.

Oman tutkimukseni keskiössä on se, miten L1- ja L2-lukijat ymmärtävät lukemaansa tekstiä ja miten tuo ymmärrys muodostuu sosiaalisessa toiminnassa. Merkitykset ovat sosiaalisia, ja ne syntyvät puhujan ja kuulijan välisessä vuorovaikutuksessa. Bahtinin ajattelun mukaan kielellisellä ilmauksella ei voida katsoa olevan kiinteää ydinmerkitystä, joka luonnehtisi sen jokaista käyttöä. Dialogismissa esimerkiksi sanojen merkitykset eivät ole etukäteen tiukasti määriteltäviä vaan ne saavat tietyn arvon siinä kontekstissa, jossa ne ilmenevät ja jossa niitä käytetään (Östman 2005, 78–79; Dufva–Lähteenmäki 1999, 664). Puhujat ovat syvällisesti riippuvaisia toisistaan, eivät vain kulttuurisessa ymmärtämisessään vaan myös paikallisissa konteksteissa, ilmauksesta ilmaukseen. He havaitsevat toistensa sanat ja sovittavat ne myös omaan käyttöönsä – sana on puoleksi jonkun toisen. (Bahtin 1981, 293–294; Linell 1998, 76.) Näin on luonnollisesti tutkimukseni asetelmassa, jossa niin L1- kuin L2-informantitkin keskustelevat keskenään sanoista ja niiden merkityksistä ja myös tulkitsevat sanojen, metaforien ja lauseiden merkityksiä yhteistyössä. On kiinnostavaa verrata L2-lukijoiden lukutapahtumaa L1-lukijoiden lukutapahtumaan, jossa myös on viitteitä siitä, että merkitykset rakentuvat paljolti sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Dialogismissa korostetaan ihmisen mielen vuorovaikutuksellisuutta eli sitä, että ihminen on sidoksissa ympäristöönsä ja osa sitä (Bakhtin 1996, 293; Dufva 2000, 29).

Vieraita tietoisuuksia ei voi tarkastella, analysoida ja määritellä objekteiksi, olioiksi – niitä voi vain puhutella dialogisesti. Niiden ajattelemisen merkitsee niiden *kanssa puhumista*, muutoin ne kääntävät meille objektiksi muutetun puolensa; ne vaikenevat, sulkeutuvat ja jähmettyvät lopullisiksi objekteiksi muutetuiksi hahmoiksi. (Bakhtin 1991, 106.) (kursivointi HV)

Tutkimukseni L2-informantit ovat kiinnostavalla tavalla osa kahden eri maan kulttuuriympäristöä ja osia molemmista. Ihmisen mielen vuorovaikutuksellisuus jaetaan kahteen osaan. Toisaalta se on sosiaalista, eli yksilön tieto syntyy erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Kielellisten ilmausten merkityspotentiaaleilla on kiinteä yhteys yksilön kielelliseen biografiaan, ja niillä tarkoitetaan erilaisia sosiaalisia kielenkäyttö- ja vuorovaikutustilanteita, joihin yksilö on elämänsä aikana osallistunut. (Dufva–Lähteenmäki 1999, 664.) Tämän tutkimuksen L2-informanttien tieto on kehittynyt vähintään kahdenlaisissa kulttuurisissa vuorovaikutussuhteissa, esimerkiksi Venäjällä ja Suomessa tai Unkarissa ja Suomessa. Tässä tutkimuksessa kieli, jolla he kommunikoivat, on kuitenkin sama, suomi. Tutkimusasetelmassani L2-oppijoiden maailmankuvat ovat muokkau-

tuneet eri äidinkiellillä. Nyt he puhuvat kuitenkin keskenään suomea. Voi pohdita, tarjoavatko eri lähtökielet puhujilleen hieman toisistaan eroavia perspektiivejä maailman tarkastelemiseen ja siksi hieman toisistaan poikkeavia ajattelamisen tapoja.

Toiseksi vuorovaikutuksellisuutta on myös fyysisessä mielessä – ihminen on myös biologisena organismina ympäristönsä kanssa yhteistyössä elävä olento, joka havaitsee maailmaansa ja toimii siinä. Kognitiivista toimintaa ei voi sijoittaa vain pään sisään (Bahtin 1991, 20–21; Dufva 2000, 29), vaan kieli on sitä mitä on, osittain siksi että ihmisen ruumis määrittää sen tietynlaiseksi (< embodiment). Näin on myös omassa tutkimuksessani: kieli syntyy ihmisten ja ympäristön monisyisessä vuorovaikutuksessa.

Vuorovaikutuksellisuuteen liittyy paitsi sosiaalisuus ja fyysisuus myös dynaamisuus. Sillä tarkoitetaan dialogin tapahtumaluonnetta. Dialogikaan ei merkitse tiedonsiirtoa ulkomaailman ja ihmisen välillä vaan tiedon syntymistä (emergoitumista) tässä dynaamisessa prosessissa, eli kuten Bahtin (1991, 99) sanoo, dialogi on kiinni aikapaikassaan, se tapahtuu nyt ja on ainutkertaista. Tässä tutkimuksessa keskustelijat ovat vuorovaikutuksessa, ja on todennäköistä, että heidän keskusteluissaan syntyy jotakin uutta, uutta ymmärrystä, uusia, ennenkäyttämättömiä sanoja ja uusia tulkintoja.

Bahtinin ajatuksista ponnistavaa toisen kielen omaksumiseen ja opettamiseen liittyvää tutkimusta on julkaistu jonkin verran (Dufva 2006, 38; Suni 2008, 25). Näistä mainittakoon Cazden (mm. 1993), Wertsch, (mm. 2002), Wells (mm. 2002), Kramsch (mm. 2002), vuonna 2005 on ilmestynyt kokoelma ”bahtinilaisista” kielenoppimisen tutkimusta käsitteleviä artikkeleita (Hall-Vitanova-Marchenkova). Myös Dysthe (mm. 2000) on tutkinut ”oman äänen” merkitystä ja moniäänisen luokkahuoneen käsitettä. Suomessa dialogismiin ja toisen/vieraan kielen oppimiseen liittyvää tutkimusta ovat tehneet Dufva (mm. 2006) ja Suni (2008). Dialogismi ei kuitenkaan tarjoa selviä tutkimuksen metodeja ja työkaluja, vaan on eräänlainen lähtökohta, jonka periaatteille tutkimuksen voi rakentaa (Linell 1998, 8–9; Suni 2008, 16, 20–25).

Dialogismi, dialogisuus ja dialogi ovat toisiaan lähellä olevia käsitteitä, joita tutkijat määrittelevät omista lähtökohdistaan käsin. Dialogismin (engl. dialogism) katsotaan olevan epistemologinen tai analyttinen viitekehys, joka on pidettävä erossa käsitteistä dialogisuus (engl. dialogicality) ja dialogi (engl. dialogue) (Linell 1998, 8). Dialogisuus on substantiivi, jota käytetään viittaamaan tiettyihin piirteisiin, jotka ovat olennaisia dialogille ja yleisemmin inhimilliselle kognitiolle ja viestinnälle (Linell 1998, 8). Dialogi puolestaan on mikä tahansa dyadinen tai polydyadinen vastavuoroinen vuorovaikutus yksilöiden välillä, kun he käyttävät kieltä tai muita symboleja vuorovaikutuksensa välineinä. Tällainen dialogi voi olla ja usein onkin, asymmetrinen (Linell 1998, 9–14). Filosofian ja kirjallisuudentutkimuksessa nämä käsitteet saavat muita, erilaisia merkityksiä.

Tutkimuksessa esiin tulevat käsitteet vuorovaikutus ja keskustelu ovat monisyisessä suhteessa edellä esitettyihin *dialog*-alkuisiin käsitteisiin. Ymmärrän dialogisuuden jossakin määrin kattavammaxi ja filosofisemmaksi käsit-

teeksi kuin vuorovaikutuksen, vaikka sinänsä niitä voisi käyttää synonyymises-tikin. Aineistossani dialogisuus merkitsee vuorovaikutuksen näkökulmaa, ja yksi sen ilmenemismuoto on keskustelu. Keskustelu on siis alakäsite suhteessa dialogisuuteen ja vuorovaikutukseen. Keskustelu voi olla myös dialogia eli kahdenvälistä keskustelua, mutta dialogi-käsitteellä on myös syvempiä merki-tyksiä kuten esimerkiksi Bahtinin käyttämänä, jolloin itse elämä voidaan käsit-tää dialogina.

Dialogisen kognitiivisen kielentutkimuksen pääasiallisena tehtävänä on tutkia ihmistä: hänen merkinantokykyään ja monia toimiaan merkkien maail-massa - ei niinkään itse merkkejä tai merkkien järjestymistä. Sen tehtävänä on tutkia ihmistä niin kielen puhujana kuin ymmärtäjänäkin. (Dufva 2000, 43.) Dialogismi on pikemminkin "teorian" kysymys (teoreettinen kehys, yleinen epistemologia, "tietoteoria") kuin sarja tiettyjä empiirisiä metodeja. Dialogisilla lähestymistavoilla on luonnollisesti paljon yhteistä, kuten esimerkiksi se, ettei mitään ilmausta pitäisi analysoida kontekstista irrallaan. (Linell 1998, 265.) Näin ollen dialogismi on tämän tutkimuksen ulkoisin kehä, kehä, jonka sisäpuolelle muut teoreettiset näkemykset - monikulttuurisuus, tekstitaidot (literacy), mo-nikulttuurinen lukeminen, skeemat ja kehykset jne.- ja lopulta aineiston ana-lyysi rakentuvat. Käytännössä analyysin kannalta dialogismilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että luetun ymmärtämistä tutkitaan dialogisena, vuo-rovaikutuksessa syntyvänä prosessina.

Dialogismi sopii teoreettiseksi lähtökohdaksi jo siksikin, että tässä tutki-muksessa tarkastellaan vuorovaikutusta kahdella tasolla: lukijan ja tekstin väli-senä tapahtumana ja ryhmän keskeisenä tapahtumana. Ryhmäkeskustelut ovat luonteeltaan dialogisia, ja niissä tapahtuu useiden tietoisuuksien vuorovaiku-tusta. Lukutapahtuma on luova tilanne, "joka on nyt". Tästä teoreettisesta läh-tökohdasta käsin pyrin tutkimuksessani soveltamaan dialogismia tutkimukseen valitsemieni työkalujen avulla. Yleensä dialogismin tutkijat valittavat metodien puutetta, ja tästä näkökulmasta on tehty suhteellisen vähän tutkimusta (kuiten-kin esimerkiksi Suni 2008).

Dialogismin toteutumista lähdetään tarkastelemaan tekstitaitotutkimuk-sen sekä skeemojen ja kehysten kautta. Näiden yleisen tarkastelun jälkeen esi-tellään työn tavoitteet, aineisto ja analyysimenetelmät. Sen jälkeen analysoidaan keskustelusekvenssejä kaikissa yksityiskohdissaan, ja lopuksi palataan taas alun teorioihin ja pohditaan, miten lähtökohdat ja työkalut sopivat tähän aineis-toon ja mitä yleistä tekstien ymmärtämis- ja tulkintaprosessista näin voi oppia.

Dialogismi ja monologismi jakavat kielentutkimuksen lähtökohdat, ja niitä voi tarkastella perustavaa laatua olevana erontekona (Linell 1998, 8-15). Seu-raavassa luvussa tarkastellaan tekstitaitotutkimusta ja sen mahdollista antia täl-le tutkimukselle. Lukemista voidaan tutkia lähtökohdista, jotka ammentavat niin dialogismista kuin tekstitaitotutkimuksestakin. Näyttää siltä että niin dia-logistisessa lähestymistavassa kuin tekstitaitotutkimuksessakin on samankaltai-sia piirteitä. Näitä ovat ennen kaikkea toiminnan sosiaalinen lähtökohta (Bahtin 1996, 293; Linell 1998, 7-8; Barton-Hamilton-Ivanič 2000, 8-9), vuorovaikutuk-sen keskeisyys (Bahtin 1996, 36; Barton-Hamilton 2000, 9), tapa nähdä kieli toi-

mintana (Dufva-Lähteenmäki 1999, 664; Street 1994, 82), dynaamisuus (Bahtin 1991, 99; Barton-Hamilton 2000, 8-9) ja kulttuuritaustan pohdinta (Dufva 2006, 39; Barton-Hamilton 2000, 7). Nämä kaikki vaikuttavat niin äidinkielellä lukemisen ymmärtämiseen ja tulkintaan kuin toisella tai vieraalla kielellä lukemisen ymmärtämiseen ja tulkintaan.

2.2 Tekstitaitotutkimus

2.2.1 Tekstitaidot: tekstitaitokäytänteet ja -tapahtumat

Tekstitaitotutkimus perustuu moniin eri lähtökohtiin: antropologiaan, sosiologiaan, sosiolingvistiikkaan ja viestinnän etnografiaan (Pitkänen-Huhta 2003, 53-55). Se ei siis tarjoa yhtä, selkeää metodologiaa. Tekstitaitotutkimuksen suurin anti lukemisen opetukselle ja tutkimukselle lienee se, että lukemista ei enää nähdä oppijan kongitiivisena taitona, joka opittaisiin komponentti komponentilta, vaan lukeminen on tekstin ympärillä toimimista.

Tekstitaidot (literacy) on kompleksinen termi, joka saa erilaisia määrittelyjä riippuen siitä, kuka sitä käyttää ja mihin tarkoitukseen. Aiemmin on puhuttu lukemisesta ja kirjoittamisesta, nyt tekstitaidoilla tarkoitetaan laajemmin tekstien käyttöä, joka kattaa sekä lukemisen että kirjoittamisen (Barton 1994, 19). Tekstien kanssa toimiminen on pikemminkin käytänne kuin taito tai kyky. Käytänteisiin siis liittyy tietty tapa ajatella, puhua, arvostaa ja uskoa. Käytänteet liittyvät yksilön sosiaaliseen ryhmään, perheeseen, työyhteisöön tai luokkahuoneeseen. Tekstitaidot siis nähdään jonakin, jota ryhmä ihmisiä tekee, ja niiden vastakohta olisi yksilöllinen prosessi. Eri ryhmillä on erilaisia tekstikäytänteitä. (Scribner-Cole 1981, 236; Barton-Hamilton-Ivanič 2000, 8-9; Pitkänen-Huhta 2003, 16.)

Aiemmin lukemista ja kirjoittamista on tarkasteltu yksilöllisinä taitoina, jotka ovat tiukasti sidoksissa ajattelutoimintoihin. Nämä kognitiiviset mallit saivat kuitenkin nopeasti sosiaalisia ulottuvuuksia, ja alettiin yhä enemmän korostaa lukijan kokemusten ja aikaisempien tietojen vaikutusta tekstien tulkintaan. Sosiokognitiivinen ajattelutapa ei kuitenkaan syrjäyttänyt kognitiivista lähestymistapaa vaan toi siihen vain lisänäkökulmia. (Street 1993, 81-82; Luukka 2009, 16.) Lukemista ja kirjoittamista tarkasteltiin edelleen yksilön taitoina, jotka hankittuaan hän voi siirtää ne tilanteesta toiseen yhtä tehokkaana. Brian Street (1993, 81-82) puhuu autonomisista tekstitaidoista, jolloin taidot ovat neutraaleja, vapaita arvoista ja asenteista. Käsitys lukemisesta ja kirjoittamisesta on kuitenkin muuttunut tästä kohti sosiaalista näkökulmaa.

Kielenkäyttäjät ja kielenoppijat lukevat erilaisia tekstejä, kertomuksia, uutisia, mainoksia, virallista tekstiä, taulukoita, aikatauluja, tuoteselosteita, mainoksia, kaupannimiä jne. erilaisissa tilanteissa. He lukevat tekstejä eri tavoin, ymmärtävät eri tavoin ja antavat teksteille erilaisia merkityksiä. Sosiaalinen ryhmä yhdenmukaistaa lukemista, ja tietyistä teksteistä puhutaan tietyllä taval-

la, kunkin ryhmän arvojen ja asenteiden mukaisesti. (Mm. Pitkänen-Huhta 2003, 16.)

Tekstitaitotutkimus kielentutkimuksessa ottaa keskiönsä lukemisen toimintana. Ei siis pyritä tarkastelemaan yksittäisen lukijan lukuprosessia, vaan nimenomaan ryhmässä tapahtuvaa lukemista ja yhdessä muodostettavaa ymmärrystä, eräänlaista tekstin ympärillä toimimista. (Street 1993, 81–85)

Kirjoittaminen on aiemmin nähty samalla tavalla kuin lukeminenkin autonomisena taitona, jonka hankittuaan voi tuottaa tekstiä missä tilanteessa tahansa. Street (1993, 81–82) puhuu autonomisesta tekstityönäkemyksestä (autonomous model of literacy). Nykyään kirjoittamista pidetään kuitenkin tekstityönsä osana ja siten sosiaalisena käytänteenä. Kun tutkitaan kirjoittamista, on otettava huomioon se sosiaalinen tilanne, jossa teksti syntyy, ja kaikki ne tekijät, jotka sen syntyyn vaikuttavat. Näin niin lukeminen kuin kirjoittaminenkin nähdään sosiaalisesta näkökulmasta.

Literacy'n yksiselitteinen määrittely on haasteellista. Sanakirjamääritelmän mukaan se voi olla (1) kyky lukea (lukutaito), (2) lukemisen ja kirjoittamisen perus- tai alkeistaidot, (3) ne tiedot ja taidot, joita yksilö tarvitsee tullakseen kehittyvän yhteisön kehittyväksi jäseneksi, (4) kyky toimia tietyllä alueella, kuten "computer literacy", "media literacy", ja (5) ideologinen lukutaito, kyky ymmärtää maailmaa (Harris-Hodges 1995, 140–141). Omassa tutkimuksessani kyse on lähinnä vieraan tai toisen kielen ja kulttuurin tiedoista ja taidoista, joita yksilö tarvitsee tullakseen kohdekulttuurin jäseneksi ainakin kyseisessä rajatussa tekstityötapahtumassa.

Tekstitaidot alkaa vakiintua literacy-käsitteen suomenkieliseksi vastineeksi. Tässä suuntauksessa kirjallista ja suullista esitystä ei eroteta selvästi toisistaan, kuten esimerkiksi sosiokognitiiviseen suuntaukseen kuuluvassa transaktionaalisessa lähestymistavassa, jolla tarkoitetaan sitä, että merkitys syntyy transaktiossa lukijan ja tekstin välillä (Rosenblatt 1988, 4). Merkitys ei sosiaalisessa suuntauksessa löydy tekstistä, lukijasta tai molemmista (Pitkänen-Huhta 1999, 273). Tekstien ympärillä toimiminen nähdään osana laajempaa sosiaalista yhteyttä ja laajempia sosiaalisia käytänteitä (Barton-Hamilton 2000, 7; Pitkänen-Huhta 1999, 272–277). Esimerkiksi tekstiin liittyvän keskustelun tutkiminen voi olla olennaista.

Erityisesti australialaiset tutkijat (Bill Cope, Mary Kalantzis) käsittävät literacy-termin laajempaan kuin monet muut kulttuurisen lukutaidon teoreetikot: he ajattelevat sen kuvaavan kaikkia yhteiskunnassa olevia tekstikäytäntöjä (Cope-Kalantzis 1993). Yleisesti tekstityötutkimuksessa (esim. Barton 1994, Gee 1996) lähtökohtana ovat tilanteet, joissa tekstiä tuotetaan ja kulutetaan. Kyse ei ole yksilön sisäisestä maailmasta, hänen ja tekstin kohtaamisesta. Pikemminkin kyse on yksilöstä osana ympäröivää kontekstia. Lukeminen on erottamaton osa sosiaalisia, kulttuurisia ja institutionaalisia konteksteja. Sosiaalisessa lukemisen tutkimuksessa aiemmin mainitut käytänteet (practices) ja tapahtumat (events) ovat keskeisiä. Käytänteet ovat kaikkea sitä, mitä lukemistapahtuman taustalla on. Tekstitaitotapahtuma on puolestaan se osa, jota voidaan

havainnoida ja jonka kautta käytänteitä voidaan heijastaa. (Barton–Hamilton 2000, 7–8; Pitkänen-Huhta 2000, 123–124.)

Tekstitaitokäytännöt (literacy practices) ovat yleisiä kulttuurisia tapoja käyttää kirjoitettua kieltä. Yksinkertaisimmillaan tekstitaitokäytännöt ovat sitä, mitä ihmiset tekevät tekstien kanssa. Niissä heijastuvat arvot, asenteet, tunteet ja sosiaaliset suhteet (Barton–Hamilton 2000, 7). Kyse on mm. siitä, miten ihmiset keskustelevat teksteistä. Käytännöissä näkyvät ideologiat ja sosiaaliset identiteetit. Käytännöitä muokkaavat sosiaaliset säännöt, esim. kenellä on pääsy tiettyihin teksteihin ja kuka niitä voi tai saa tuottaa. (Barton–Hamilton 2000, 8.) Erilaiset tekstitaidot liittyvät erilaisiin elämänalueisiin, ”domaineihin”. Näitä voivat olla esimerkiksi koti, koulu tai työpaikka. Tekstitaitokäytännöt ovat sidoksissa laajoihin sosiaalisiin tavoitteisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin, ja ne ovat lisäksi historiallisesti sidoksia ja voivat muuttua aikaa myöten. (Barton–Hamilton 2000, 8–9.)

Tekstitaitotapahtumat (literacy events) ovat aktiviteetteja, joissa tekstillä tai teksteillä on tärkeä roolinsa. ”Literacy events are occasions where people act and interact around a piece of written text” (Heath 1983; Pitkänen-Huhta 2003, 60–61). Termiä käytti ensimmäisenä A. B. Andersson (Andersson et al. 1980, 59–65), joka määritteli sen seuraavasti: ” – – as an occasion during which a person ‘attempts to comprehend graphic signs’”. Eli kaikki ne tilanteet, joissa pyritään ymmärtämään graafisia merkkejä eli kirjoitusta.

Shirley Brice Heath (1983, 93) luonnehti tekstitaitotapahtumaa seuraavasti: ”Any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes.” Tekstitaitotapahtumat ovat siis tilanteita, joissa ihmiset toimivat ja ovat vuorovaikutuksessa kirjoitetun tekstin ympärillä – ja joihin voi liittyä myös puhe. Tapahtumat ovat sitä, mitä voidaan tarkastella ja mikä usein on tutkimuksen lähtökohtana. Tekstitaitokäytännöt muokkaavat tekstitaitotapahtumia. Tekstejä ei siis perinteisessä mielessä lueta, eristetä vuorovaikutuksesta, vaan yksin lukeminenkin nähdään esimerkiksi valmistautumisena johonkin sosiaaliseen tilanteeseen. Monet tekstitaitotapahtumat ovat säännöllisiä, toistuvia aktiviteetteja. (Barton–Hamilton 2000, 9.)

Tekstitaitotapahtumien kautta päästään siis käsiksi tekstitaitojen tutkimiseen. Tekstitaitotapahtumat ovat tapahtumia, joissa lukemisella ja/tai kirjoittamisella (Street 1993, 82) ja/tai puhumisella on roolinsa. Oppitunnit ovat perinteisiä tekstitaitotapahtumia. Niissä opettaja puhuu, heijastaa tai kirjoittaa muistiinpanoja, ja aika-ajoin oppilaat tekevät omia muistiinpanojaan ja voivat katsoa heijastettuja muistiinpanoja, kirjoittaa, lukea omia huomioitaan ja kuunnella. (Street 1994, 82.) Luonnollisesti oppituntien tekstitaitotapahtumiin kuuluu myös puhe. Niin opettajat kuin oppilaatkin on sosiaalistettu toimimaan tietyn mallin mukaan.

2.2.2 Esimerkkejä tekstitaitotutkimuksista

Psykologit Scribner ja Cole tutkivat 1970-luvulla länsiafrikkalaisen vai-kansan tekstikäytännöitä. Tutkimuksen tavoitteena oli selittää lukutaidon ja kognition yhtenevyyksiä, mutta tulokset johtivatkin pohtimaan yhteisön erilaisia teksti-

käytänteitä, joilla oli merkitys ja tehtävä yhteisössä. Tekstitaidot eivät olleetkaan vain tietoa siitä, miten kirjoitetaan tai luetaan, vaan tietoa siitä, miten tiettyissä tilanteissa toimitaan. "Instead of focusing exclusively on the technology of a writing system and its reputed consequences, we approach literacy as a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for producing and disseminating it" (Scribner-Cole 1981, 236). Scribner ja Cole raportoivat esimerkiksi kirjoittamisesta ja erilaisten tilastojen pitämisestä yhteisössä sekä siitä tiedosta, joka näissä tilanteissa toimijalla täytyy olla hallussaan. Pelkkä kirjoitustaito ei riitä, vaan täytyy ymmärtää yhteisön toimintaa laajasti. (Scribner-Cole 1981, 237.)

Street (1984) tutki tekstitaitoja antropologisen kenttätutkimuksen keinoin Koillis-Iranissa. Hän tarkasteli syrjäseudun kylien maktab-kouluja, joissa mullahit opettivat Koraania. Jotkut oppilaista oppivat lukemaan Koraanin toistamisen avulla, toiset eivät saavuttaneet varsinaista lukutaitoa, joka olisi ollut siirrettävissä muihin konteksteihin. Kaikki kuitenkin omaksuivat yhteisön arvot ja moraalin. Koraanin kieli siirtyi myös oppilaiden puhediskurssiin. Näin heistä tuli yhteisön jäseniä. Niinpä koraanikoulun käynyt sai oikeuden mm. käydä kauppaa yhteisössä. Tätä oikeutta ei annettu kaupungissa koulua käyneille, vaikka he kiistatta hallitsivat lukutaidon hyvin. (Street 1984, 133-180.)

L2-lukijoiden erilaiseen sosiokulttuuriseen taustaan ovat kiinnittäneet huomiota myös Grabe ja Stoller kirjassaan *Teaching and Researching reading* (Grabe-Stoller 2002, 59). Heidän mukaansa L1- ja L2-lukemisen keskeinen ero on siinä, miten L2-opiskelijat tuovat esiin L1-kielellä hankkimansa tekstitaivososialisaation. Kirjoittajat puhuvat tekstitaidoista ja niiden hankkimisesta ja asemasta yhteiskunnassa maailmanlaajuisesta näkökulmasta. Joissakin kulttuureissa tekstitaidot eivät ole yleinen taito. Yhteisöissä ne, joilla ei ole luku- ja kirjoitustaitoja, käyttävät kirjoitustaitoisten jäsenten palveluja. Toisissa yhteiskunnissa tekstitaitojen hallinnan painopisteet ovat erilaiset, ja niissä painopiste voi olla vaikkapa sakraaliteksteissä, joiden ulkoopettelemista pidetään arvokkaana. (Grabe-Stoller 2002, 59.)

Jokaisessa kulttuurisessa kontekstissa myös oletukset siitä, miten tekstejä pitäisi käyttää, ovat erilaiset. Joissakin kulttuureissa tekstejä pidetään esimerkiksi pyhinä ja muuttumattomina (esim. sakraaliteksti), toisissa niiden nähdään palvelevan vallanpitäjiä ja niitä ei arvosteta. Joissakin taas nähdään, että tekstit ovat totuuden lähteitä ja että ne pitäisi oppia ulkoa. Kaikissa yhteiskunnissa yksilöt sosiaalistetaan koulutuksessa eri tavoin olemaan vuorovaikutuksessa tekstien kanssa. (Grabe-Stoller 2002, 60.)

On todennäköistä, että kun siirrytään yhdestä kulttuurista toiseen, luetaan edelleen niiden oletusten mukaan, joiden mukaan aiemmin on totuttu lukemaan. Näiden erojen ylittämiseen tarvitaan opettajan ohjausta. Melkein aina L2-oppijoilla on vaikeuksia ymmärtää L2-tekstejä, jos näissä teksteissä esiintyy L2-oppijoille vieraita kulttuurisia oletuksia. On esimerkiksi vaikeaa ymmärtää toisen maan sisäpolitiikkaa koskevia tekstejä, jos taustat eivät ole tuttuja. (Grabe-Stoller 2002, 60.)

Tekstitaidot ovat pohdinnan ja tutkimuksen kohteena niin ulkomailla kuin Suomessakin. Street (2003, 81) korostaa omaa jakoaan autonomisiin tekstitaitoihin ja tekstitaitojen ideologiseen malliin. Ideologisessa mallissa korostuu nimenomaan se, että tekstitaidot ovat aina sosiaalisesti sidoksia eivätkä neutraaleja. Ei siis niin, että ensin opitaan tekstitaidot ja sosiaalinen vaikutus tulisi tämän jälkeen, vaan tekstitaidot ovat jo omaksumisvaiheessa ideologisesti latautuneita. 2000-luvun tekstitaitotutkimuksessa on nähtävissä myös jako paikalliseen ja globaaliin (Street 2003, 80). Tässä on nähtävissä taipumusta paikallisten tekstitaitojen, esimerkiksi pienten kylien tekstitaitokäytänteiden, romantisointiin. Street korostaa kuitenkin sitä, että tekstitaidoista syntyy yleensä hybridi, jossa ovat läsnä sekä paikalliset tekstitaidot että ne taidot, joita esim. lukutaidon myötä yhteisössä syntyy. Tekstitaidoista puhuttaessa on nähtävä myös niiden yhteys opetukseen, opetussuunnitelmiin, arviointiin, opettajien koulutukseen ja koulutuspolitiikkaan. Näitä ovat tutkineet mm. Hull ja Scultz (2001), Luke ja Freebody (2002) sekä Suomessa Luukka ja Leiwo (2003).

Tekstitaidot on laaja tutkimusalue ja käsittää niin kirjoittamisen kuin lukemisenkin tutkimuskysymyksiä ja astetelmia. Paitsi äidinkielen tekstitaitoja myös monikielisten tekstitaitoja tutkitaan runsaasti. Monet tutkimukset keskittyvät maahanmuuttajien kohdemaan kielenoppimiseen liittyviin tekstitaitoihin. Koulun ja koulun ulkopuolisten tekstitaitojen kohtaamattomuus on monissa tutkimuksissa keskiössä. Muun muassa Blackledge on tutkinut sitä ristiriitaa, minä tekstitaidot nähdään englantilaisessa koulussa ja miten bangladeshilaiset naiset tukevat lastensa tekstitaitojen kehittymistä Englannissa. (Blackledge 2000, 68–69; Martin-Jones-Jones 2000, 10–14.) Koulun ja kodin kohtaamattomuuteen liittyy sekin, että vaikka eletään tekstimaailmassa, vain pieni osa painetuista teksteistä katsotaan soveliaiksi kouluopetukseen (Martin-Jones-Jones 2000, 30–34.) Tekstitaitotutkimuksessa yhtenä juonteena kulkee koulun ja koulun ulkopuolisten käytänteiden tutkiminen.

Aikuisten tekstitaitoja tutkittaessa kohteena voivat olla mm. monikielisten aikuisten maailma, koti, paikallinen yhteisö ja maahanmuuttajien kielitaidon kehittämiseen liittyvät toimenpiteet, lähtömaan ja kohdemaan kulttuurien kohtaaminen tekstitaitotilanteissa, työelämän vaatimukset ja epäsymmetriset valtasuhteet (Martin-Jones-Jones 2000, 146–148).

Tekstitaitoja vieraan tai toisen kielen oppimisen yhteydessä ovat Suomessa tutkineet ainakin Pitkänen-Huhta (2003) ja Saario (2006; Hirsiaho-Pöyhönen-Saario 2007). Pitkänen-Huhdan väitöskirjatutkimuksessa analysoidaan seitsemän luokan A2-englannin oppitunteja tekstitaitojen näkökulmasta. Tutkittujen tekstitaitotapahtumien keskuksena olivat sellaiset tapahtumat, joiden fokuksessa oli joko oppikirjan tai työkirjan teksti (2003, 275–276). Tekstien käyttö on tilanteeseen sidoksissa olevaa toimintaa, ja institutionaaliset puheikäytänteet ja sosiaaliset käytänteet säätelevät tekstien käyttöä. Pitkänen-Huhta (2003, 275) korostaa puheen keskeistä asemaa tekstitaitojen rakentumisessa – teksti ja puhe näyttävät sulautuvan yhteen osallistujien toiminnassa. Luokkatilanteessa osallistujat puhuvat teksteistä koulukäytänteiden mukaisesti, ja näin oppilaat omaksuvat koulun tavan käyttää vieraan kielen tekstejä. Osallistujien institu-

tionaaliset roolit määrittävät, millä tavoin teksteistä voi puhua. Opettajan rooli on luokassa dominoivampi kuin oppilaiden, ja siksi myös tekstikäytänteet, jotka muotoutuvat opettajajohtoisessa interaktiossa, saavat suuremman merkityksen tilanteessa. Oppilaiden puhe jää usein dominoivan puheen varjoon, ja siksi heidän tekstikäytänteensä saattavat myös jäädä vähälle huomiolle.

Tekstitaitotapahtumassa kaikki tilanteeseen osallistuvat rakentavat osaltaan merkityksiä teksteille. Osittain tekstit ohjailevat puhetta ja toimintaa, mutta toisaalta puhujat myös tekevät itsenäisiä valintoja ja poikkeavat näin tekstin tarjoamasta kehyksestä. Teksti saa merkityksensä käytön kautta kaikkien osallistujien puheessa, ja siksi luokkatilanteessa on hyvin erilaisia tekstitaitoja. Näiden kaikkien pitäisi saada sijaa opetustilanteessa. Vaikka opettaja onkin melko dominoivassa asemassa luokassa, ei tilanteen auktoriteetti ole kuitenkaan yksin hänen käsissään. Teksti ei myöskään näytä yksin muodostavan auktoriteettia. Sen sijaan auktoriteetti muodostuu kaikkien osallistujien ja tekstien välisessä vuorovaikutuksessa: se joko annetaan tai otetaan pois. (Pitkänen-Huhta 2003, 276.)

Saario tekee väitöskirjaa yhteiskuntaopin tunneilla tarvittavista tekstitaidoista ja korostaa jo ilmestyneissä artikkeleissaan kielen merkitystä kaikissa oppiaineissa. Toisella kielellä oppijoille pitäisi pystyä takaamaan tasavertaiset oppimisen mahdollisuudet, ja olisi nähtävä se, että kaikki tunnit ovat myös kielen oppimisen tunteja. (Saario 2006, 233; Hirsiaho-Pöyhönen-Saario 2007.)

2.2.3 Tekstitaidot – käsite Suomessa ja suomeksi

Suomessa tekstitaidot on vasta tällä vuosikymmenellä syntynyt käsite, ja siksi sen käyttö ei ole vielä täysin vakiintunut. Tekstitaidoilla tarkoitetaan hieman eri asioita, kun niistä puhutaan äidinkielen ja toisen/vieraan kielen tutkimuskirjallisuudessa, eri kouluasteiden äidinkielen opetussuunnitelmissa, äidinkielen oppikirjoissa ja äidinkielen ylioppilaskoetta esittelevissä teksteissä (Luukka 2009, 13). Tutkimuskirjallisuudessa yleensä viitataan nimenomaan Bartonin (1994, 19; Barton-Hamilton-Ivanič 2000, 7-9) käsitteenmäärittelyyn ja tekstitaidoilla tarkoitetaan tekstien kanssa toimimista, jolloin voidaan siis tarkastella lukemista tai kirjoittamista eri yhteyksissä niin koulun kuin arjenkin tilanteissa. Lukijat ja kirjoittajat tuovat tilanteeseen mukaan omat arvonsa ja arvostuksensa. Toisen kielen tutkimuksessa informantit ovat usein nimenomaan kohdekielen oppijoita tai käyttäjiä ja tarkastelun kohteena on se, miten he toimivat uuden kielen kanssa ja miten heidän varhempi sosiaalistumisensa tekstitaitoihin näkyy uutta kieltä opittaessa ja käytettäessä.

Suomessa tekstitaitojen käsitteen käytöstä ovat kirjoittaneet ainakin Pitkänen-Huhta (2000, 122-123; 2003), Vaarala (2003b, 125), Luukka ja Leiwo (2004, 21), Komppa (2004, 290) ja Luukka (2009, 13-23). Lähtökohtana kaikilla näillä kirjoittajilla näyttää olevan näkökulma, joka palautuu Bartoniin (1994, 2000), Geehen (1996), Copeen ja Kalantzisiin (1993). Pitkänen-Huhta määrittelee literacyyn ”näkemykseksi lukemisesta ja kirjoittamisesta osana sosiaalista toimintaa” (2000, 122-123) mutta ei käänneä käsitettä tämän tarkemmin suomeksi. Luukka ja Leiwo ovat kääntäneet käsitteen tekstitaidoiksi ja keskustelevat äidinkielen opetussuunnitelmatekstin yhteydessä siitä, mitä ”tekstitaidot” ja sen myötä

muuttunut käsitys kirjoittamisesta ja lukemisesta merkitsevät ja mitä tämä edellyttää opetussuunnitelmalta ja opetuksen kehittämiseltä (2004, 21–34). Itsekin (Vaarala 2003b, 125) olen esitellyt käsitettä ja arvellut, että paras käännösvariantti sille olisi ”lukutaidot”. Nykynäkemyksen mukaan tämä sulkee pois kirjoittamisen ja on siten liian suppea kuvaamaan literacy-käsitettä. Komppa (2004, 290) määrittelee käsitettä ja kirjoittaa, että tekstitaidoilla tarkoitetaan luku- ja kirjoitustaitoa, ja niihin kuuluvat myös tekstien ymmärtämisen, tuottamisen ja käytön taidot erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi tekstin ominaispiirteiden ymmärtäminen kuuluu tekstitaitoihin. Tekstitaidot eivät ole pelkkää kirjoitettua kieltä, myös puhuttu kieli saattaa kuulua niihin. Samoin kuvan ja tekstin monenlaiset multisemioottiset yhdistelmät luetaan teksteiksi. (Komppa 2004, 290.)

Leino (2006) ja Kalliokoski (2007) ovat kirjoittaneet tekstitaidoista ylioppilaskirjoitusten yhteydessä. Leino erottaa ”tekstitaidon kokeen” ja tekstitaidot, mutta ei halua nähdä tekstitaitoja (= literacy) yläkäsitteenä, jonka yhtenä ilmenemismuotona ylioppilaskirjoitusten tekstitaidon koetta voidaan pitää. Tekstitaidot on nimenomaan kokonaisvaltainen käsitys tekstien kanssa toimimisesta. Leinon mukaan ylioppilaskirjoitusten ”tekstitaito” (yksikössä) ”haluttiin ymmärtää nimenomaan yksilölliseksi kyvyksi, joka on opittavissa ja siirrettävissä tekstilajista toiseen” (2006, 595). Tätähän tekstitaidot eivät ole, vaan ne nimenomaan irtaantuvat yksilön kognitiivisten taitojen ja tietojen tarkastelusta.

Kalliokoski (2007, 39), vaikka kirjoittaakin tekstitaidoista nimenomaan ylioppilaskirjoitusten yhteydessä, näyttää omaksuneen toisenlaisen näkökulman termin käyttöön kuin Leino. Hän kirjoittaa, että tekstitaidot oppii harjoittelemalla ja harjaantumalla – se voidaan tehdä lukemalla, kirjoittamalla ja keskustelemalla. Käsitys näyttää olevan lähempänä literacy-määritelmää kuin Leinon ”tekstitaitoa”.

Termin vakiinnuttaminen on kuitenkin vielä kesken, koska suomalaisesta tutkimuskirjallisuudestakin löytyy edelleen erilaista käyttöä. Tekstitaidoista käytetään nimitystä lukutaito (=literacy) (Hirsiaho-Pöyhönen-Saario 2007, 95). Nimityksen ”literacy skills” tutkijat kääntävät tekstitaidoiksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilöiden lukemista ja kirjoittamista tarkastellaan kognitiivisena erillistaitona tai että joku auktoriteetti arvioi ja vertailee yksilöiden lukemista ja kirjoittamista (Hirsiaho-Pöyhönen-Saario 2007, 98).

2.2.4 Tekstitaidot tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa tekstitaidoilla (literacy) tarkoitetaan nimenomaan tekstien kanssa toimimista ja sen tutkimista. Omaan tutkimukseeni liittyvät lähinnä ne tekstitaitotutkimuksen alueet, joissa käsitellään L2-lukemista ja tekstintulkintaa. Tutkimukseni aineisto on kerätty niin, että siihen voidaan soveltaa tekstitaitotutkimuksen näkökulmaa. Miten tekstitaitotapahtuma nähdään laajemmassa kontekstissa, osana kulttuurisesti erilaista lukemista? Tutkimukseni L2-informantit ovat lähtöisin eri kulttuureista. He ovat kasvaneet äidinkieleensä, tottuneet sen tapaan jäsentää maailmaa tietyllä tavalla. Lisäksi he ovat sosiaalistuneet kotimaansa koulussa kyseisen maan opetuskulttuuriin. Tällä tarkoitan

erityisesti sitä, että heidät on opetettu lukemaan niin kaunokirjallisuutta kuin muutakin tekstiä kyseiselle maalle ominaisella tavalla. Heidät on siis opetettu kiinnittämään huomiota lukemissaan teksteissä tiettyihin asioihin. Nämä lukemisen tavat voivat olla keskenään hyvin erilaisia.

Tässä tutkimuksessa L2-informantit tulevat eri kulttuureista ja heillä on jo omassa kulttuuriyhteisössään kehittyneet tekstitaidot. Kun he osallistuvat kirjallisuuskeskusteluun, esiin nousevat todennäköisesti lähtökulttuurin tekstikäytänteet. Toisaalta he myös ovat tutkimuksessa osa kolmen hengen ryhmää, joka muokkaa omaa tekstikäytännettään keskustelleessaan novellista. He liittyvät myös sellaisiin ryhmiin kuten ”ulkomaalaiset suomenoppijoina” tai ”S2-käyttäjät”. Verrokkiryhmän L1-informanttien kanssa heitä yhdistävät ikä, usein myös sukupuoli, opiskelu, kiinnostus kielten opiskelua kohtaan sekä kiinnostus kielistä ja kulttuuria kohtaan. Näitä tapahtumia voidaan seurata tekstitapahtumien avulla vuorovaikutuksen mikrotasolla. Tässä tutkimuksessa tekstitapahtuman ydin on siis teksti Sima-novelli ja informanttien keskustelut siitä eli heidän puheensa.

Aineiston keskusteluissa käytänteet muodostuvat siis L2- ja L1-lukijoiden arvoista, asenteista ja kulttuurisista taustoista. Lukemistapahtuma puolestaan on juuri se iltapäivän hetki, jolloin kolmen opiskelijan joukko on kerääntynyt saman pöydän ääreen keskustelemaan Sima-novellista.

Tekstitaitojen käsite tarjoaa taustatukea tälle tutkimukselle. Kaikki keskeiset osatekijät, joita tekstitaitotutkimuksissa yleensä on eli teksti, ryhmä ja ryhmän reaktiot tekstiin, ovat mukana. Tarkastelun kohteena on se, mikä rooli teksteillä on tekstitapahtumissa ja miten puhe osallistujien välillä muokkaa tekstiä. On oletettavissa, että tekstillä, tässä tapauksessa yhdellä novellilla, on keskeinen rooli tekstitapahtumassa. On niin ikään oletettavissa, että erikielisten keskustelijoiden puhe muokkaa tekstiä mahdollisesti erilaiseksi kuin se olisi äidinkielisten lukemana. Myös ryhmien kesken kukin ryhmä muokkaa tekstiä oletettavasti hyvinkin erilaiseksi. Myös yhtenevyydet erikielisten ja eri ryhmien välillä lienevät mahdollisia. Ryhmät käyvät tekstin kimppuun, ja jotakin uutta alkaa tapahtua.

Tyypillistä tekstitaitotutkimukselle on myös se, että lukemista ja kirjoittamista tarkastellaan maailmanlaajuisesti, globaalina toimintana. Suomessa tekstitaidoista puhuttaessa rajataan lukeminen ja kirjoittaminen usein koskemaan äidinkielisten toimintaa äidinkielisten tekstien kanssa ja näitä tekstejä edustavat pääsääntöisesti sanomalehtitekstit ja muut äidinkielisten lukemiseen soveltuvat tekstit. Kun tekstitaidoista kirjoitetaan alan lehdissä ja kirjoissa muualla kuin Suomessa, on hyvin yleistä, että ne nähdään paljon laajemmasta näkökulmasta. Tekstitaitojen osana käsitellään esimerkiksi sitä, miten luku- ja kirjoitustaito opitaan tai opitaanko niitä ollenkaan. Monikulttuurisuus tuo mukanaan sen, että eri kulttuureissa lukeminen tarkoittaa eri asioita ja eri tekstien lukemista. Suomessa tekstitaitoja helposti lähestytään yhdellä kielellä hyvin lukevan yhtenäisen, verraten samanlaisen kulttuuriperimän omaavan kansan näkökulmasta. Monikulttuurisesta näkökulmasta tekstitaidoilla on oikeasti erilaisia sisältöjä: eri maista ja erilaisista kulttuureista lähtöisin olevat lukijat tuovat tekstitapah-

tumaan omat arvonsa, asenteensa ja uskomuksensa, jotka eroavat toisistaan todella paljon. Kaikissa kulttuureissa ei ole totuttu lukemaan ollenkaan, mutta silti kulttuurin jäsenet ovat yhteisössään arvostettuja, puhuvia jäseniä. Toisissa kulttuureissa taas on tietty vahva traditio lukea esimerkiksi kaunokirjallisia tekstejä. On luultavaa, että esim. koulutetulla venäläisellä lukijalla on vahva venäläisen kaunokirjallisuuden tuntemus ja tietyt välineet analysoida kaunokirjallista tekstiä. Tässä tutkimuksen fokuksessa on nimenomaan monikulttuurinen tekstitaitotapahtuma.

Tekstitaitotutkimuksesta saa käyttöön tämän tutkimuksen tutkimusasetelman ja tekstitapahtuman perusjaon. Kukin tutkija voi poimia käsitteitä analyysinsä avuksi tekstitaitotutkimuksesta, mutta samoihin käsitteisiin hän voisi päätyä valitsemalla työkaluikseen luokkahuonetutkimuksen tai oppikirjatutkimuksen käsitteitä. Näitten kaikkien tutkimusten käsitteitä käyttämällä on päästy ihmettelemään sitä, miten paljon luokkahuoneen vuorovaikutuksesta vie opettajan monologi ja miten vähän oppilaat ovat äänessä. Oppikirjatutkimusten credo on se, että oppikirja on liian keskeisessä osassa oppitunnilla. Tutkimusten tulos on se, että näin ei pitäisi olla (Maybin–Moss 1993; Baker–Freebody 1989).

Tämän tutkimuksen keskiössä ei ole se, mitä tavallisessa luokkahuoneessa tapahtuu, koska tässä tutkittavasta tekstitapahtumasta puuttuu niin opettaja ja kuin oppilaatkin. Ryhmässä on läsnä kolme osallistujaa. Ei siis voida hyödyntää esimerkiksi niitä kaavioita, joita on tehty, kun on kuvattu opettajan ja oppilaan keskinäistä vuorovaikutusta (esim. IRF). Analysoitavien ryhmien sisäiseen vuorovaikutukseen voidaan kyllä kurkistaa, ja voidaan tutkia mm. sitä, ottaako joku ryhmän jäsen perinteisiä opettajan rooliin kuuluneita tehtäviä itselleen ja toimiiko hän esimerkiksi animaattorina, auktorina tai institutionaalisen roolin kantajana, toisin sanoen toistaako hän esimerkiksi tekstiä omassa puheessaan, esim. oppikirjan tehtävänantoja, puhuuko hän omana itsenään vai kenties pikemminkin institutionaalisen roolinsa kantajana.

Tutkimukseni perusasetelma pyrkii sallimaan tekstien pohjalta lähtevän vapaan keskustelun opiskelijoiden välillä. Konteksti jätetään avoimeksi ja katsotaan, mitä siitä syntyy. Tutkimissani ryhmissä on siis kyse tekstitaitotapahtumasta, joihin kuhunkin osallistuu kolme henkilöä. Keskustelijat verbalisoivat tekstiä yhdessä, vuorovaikutuksessa. Keskustelussa sanoille ja tekstile laajempaa kokonaisuutena annetaan merkityksiä.

Tekstitaidot-käsite liittyy siis omaan tutkimukseeni keskeisesti siten, että siinä korostuu kielenkäytön sosiaalisuus. Dialogismi ja tekstitaidot tarjoavat sosiaalista lukemisenäkemyistä tukevan kehyyksen analyysilleni. Kumpikaan ei tosin tarjoa selvää analyysin metodia. Tekstitaitojen jaon eli tekstitaitotapahtuman (literacy event) ja tekstitaitokäytänteiden (literacy practices) pohjalta on kuitenkin hyvä lähteä tarkastelemaan tutkimukseni tekstitaitotapahtumia ja niiden muokkautumista informanttien erilaisten tai samanlaisten tekstitaitokäytänteiden kautta. Tekstitaitoihin sisältyvä puheen huomioiminen on myös olennainen osa tutkimusasetelmaani: en siis tutki informanttien yksin tuottamia kirjoituksia tai vastauksia annettuihin kysymyksiin fiktiivisestä tekstistä vaan nimenomaan keskusteluja ja yhteistä ymmärrystä ja tulkintaa, joka niissä muodostuu.

2.3 Tietorakenteet ja lukeminen toisella kielellä

Tässä luvussa on puhe lukijan tietorakenteista ja siitä, miten lukija ymmärtää ja tulkitsee lukemaansa tekstiä niiden pohjalta. Edellisissä luvuissa kävi ilmi, että tämän tutkimuksen lähtökohdat ovat dialogismissa ja tekstitaitotutkimuksessa, jotka molemmat lähestyvät lukuprosessia sosiaalisesta näkökulmasta. Moniulotteisen näkemyksen saamiseksi lukemisesta on myös tarkasteltava lukijan kognitiota, hänen tietorakenteitaan. Myös yksilön tietorakenteet ovat syntyneet sosiaalisissa tilanteissa (esimerkiksi edellisessä luvussa esitelty Koraanikoulujen tekstitaitososialisaatio). Lukeminen on ollut tutkimuksen kiinnostuksen kohde aina, ja siihen ovat tarttuneet niin kielitieteilijät, kasvatustieteilijät, psykologit, sosiologit, kognitiotieteilijät kuin kirjallisuudentutkijatkin. Erilaisia lähestymistapoja ja kuhunkin liittyvää terminologiaa lukemiseen on siis valtavasti. Nyt tarkastelun kohteeksi rajautuvat kuitenkin vain tietorakenteet ja niiden vaikutus kaunokirjallisen tekstin lukemiseen.

2.3.1 Tietorakenteet tutkimuksen työkaluina

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on siis vieraskielisen fiktiivisen tekstin lukeminen ja sen tulkitseminen ryhmässä. Kielitaidoltaan lukijat ovat edistyneitä, akateemisia suomenkäyttäjiä. Heidän ryhmässä tapahtuvaa tulkintaprosessiaan verrataan tulkintoihin, jotka syntyvät samantyyppisissä mutta äidinkieltään suomenkielisissä opiskelijaryhmissä. Lukija-informanttien tietorakenteisiin on tiivistynyt paljon erilaista kokemus- ja kulttuuritietoa. Tämän tutkimuksen eräs tehtävä on tarkastella niitä mahdollisia kulttuurisia eroja ja yhtäläisyyksiä, joita heidän novellin ymmärtämiseensä ja tulkitsemiseensä sisältyy, ja selvittää sitä, ovatko L2-lukijoiden hyödyntämät tietorakenteet erilaisia kuin L1-lukijoiden – ja jos ovat, millä tavalla ne ovat erilaisia. Tutkimusaineisto koostuu siis autenttisista keskusteluista, joista pyritään tunnistamaan muun muassa tietorakenteita.

Tässä luvussa pohdin siis sitä, miten lukijan ymmärrystä tekstistä voidaan lähestyä. Olen rajannut näkökulmaani tietorakenteisiin tekstinymmärtämisen analyysiani varten. Keskeisiä käsitteitä ovat kehykset ja skeemat, joista kehykset palvelevat pääasiassa sanan merkityksen avaamista – sana ei ole kuvattavissa autonomisena, vaan se liittyy laajempaan taustaan. Sitä taustaa, johon sana lukijan mielestä kiinnittyy, nimitetään tässä tutkimuksessa kehykseksi. Skeemat puolestaan liittyvät pikemminkin tapahtumiin, skeemat voidaan aktivoida muistissa, ja näin ne ohjaavat uusien luettujen tekstien prosessointia. Skeemoille on ominaista avoimuus ja muuttuvuus, jota tässä tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutustilanteissa syntyvien keskustelujen tuloksena.

2.3.2 Mitä tietorakenteet ovat?

Sitä, mitä tietorakenteet ovat, selvitetään ensisijaisesti diskurssianalyysin 1970- ja 1980-luvulle palautuvan näkemyksen avulla, jossa tarkastellaan skeemoja,

kehyksiä ja mentaalaisia malleja (Minsky 1975, Brown–Yule 1983) eräinä mahdollisuuksina analysoida lukijan ajattelua ja selittää sitä, miksi lukija ajattelee ja kertoo lukemastaan tekstistä tietyllä tavalla. Esittelen (luvussa 2.3.7.) myös toista lukemisen tutkimukseen liittyvää diskurssianlyysin linjaa, joka lähtee liikkeelle tilannemalleista (situation models) ja purkaa niitä osiinsa (mm. Koda 2005, 124–127; Grabe 2006; Zwaan–Madden–Stanfield 2001, 72–73; van Dijk–Kintsch 1983). Molempia lähestymistapoja voidaan pitää kognitiivisina siinä mielessä, että niissä tarkastellaan yksilön ajattelua. Tietorakenteet ovat kuitenkin syntyneet sosiaalisissa, yksilön elämän aiemmissa tekstitaitotilanteissa. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty sellaisissa tilanteissa, joissa yksilöt uudessa tilanteessa kaunokirjallista tekstiä lukiessaan joutuvat asemoimaan ajattelunsa uudelleen ja muokkaamaan sekä mahdollisesti jopa muuttamaan sitä vuorovaikutuksen seurauksena.

Diskurssin ymmärtämiseksi voidaan olettaa tiettyjä asioita: kirjoittaja tai puhuja voi olettaa, että lukija tai kuulija tietää ja ymmärtää tietyt asiat tietystä kuvatusista tilanteista. Esimerkiksi ravintolasta kirjoitettaessa kirjoittajan tai puhujan ei tarvitse kertoa lukijalleen tai kuulijalleen kaikesta, vaan hän voi olettaa, että tiedetään vaikkapa, että ravintolassa on pöydät ja tuolit ja että siellä tilataan ruokaa ja juomaa ja maksetaan niistä. Nämä ovat siis oletettuja elementtejä. Näiden oletetaan sijaitsevan muistissa stereotyyppisen tiedon yksikköinä. (Brown–Yule 1983, 236.)

Siitä, miten ajatellaan maailmantiedon organisoituneen ihmisen muistiin, käytetään erilaisia metaforia samoin kuin siitä, miten maailmantieto aktivoituu diskurssin ymmärtämisprosessissa. Esittelen tässä lyhyesti eri tapoja kuvata maailmantietoa. Näitä ovat kehykset (frames), skriptit, skeemat, (skenaariot) ja mentaaliset mallit (mental models) (Brown–Yule 1983, 236–255). Näistä olennaisia tässä tutkimuksessa ovat kehykset ja skeemat, koska tutkimuksessa pyritään pääsemään kiinni siihen, miten erityisesti L2-lukijat ymmärtävät tekstiä, erityisesti sen sanastoa, ja miten he tulkitsevat lukemaansa fiktiivistä tekstiä.

2.3.3 Kehykset tässä tutkimuksessa

Yksi tapa puhua taustatiedosta (background knowledge) diskurssin ymmärtämisessä on käyttää kehyksen käsitettä. Tietomme on varastoituna muistiin tietorakenteiden muodossa, ja näitä kutsutaan kehyksiksi. Ne edustavat stereotyyppisiä tilanteita. Kun siis joudutaan uuteen tilanteeseen, valitaan muistista rakenne, joita kutsutaan kehykseksi. (Brown–Yule 1983, 238.) Esimerkiksi TALO-kehys herättää lukijassa ja/tai kuulijassa tietyn käsityksen siitä, mitä taloon kuuluu. Kehys on siis maailmantiedon representaatio. Kehys ei välttämättä ole pysyvä, vaan sitä voidaan käyttää muistista haun ja päättelyn prosesseissa. Brown ja Yule (1983, 239) antavat kehyksestä äänestystiedote-esimerkin. Kansalaisia kutsutaan äänestämään äänestystiedotteella, ja koska kansalainen tietää, miten äänestystilanteessa pitää toimia, kaikkia yksityiskohtia ei tarvitse selittää tiedotteessa.

Kehykset ovat yksi tapa jäsentää ja tallettaa yhtä lailla maailmantietoa kuin kielellistä tietoakin. Kehyksistä esitetään kielentutkimusta käsittelevässä

kirjallisuudessa yleensä esimerkkinä kaupankäyntikehys (commercial transaction frame), joka on alun perin Fillmoren esittämä (Fillmore 1977, 102–109, ks. Leino 2003, 68; Petruck 1996, 1). Siinä tarkastellaan tilannetta, jossa henkilö saa toiselta jotakin annettuaan tälle rahaa. Tilanne on semanttinen ja sosiaalinen yleistys tai malli, jossa esim. eri verbit määräävät samoille kaupankäyntikehysten osille erilaisia syntaktisia asemia, esimerkiksi *ostaa, myydä, maksaa*. Kehykset ovat siis kompleksisia tietorakenteita. (Leino 2003, 68–69.) Lee käyttää esimerkkinä kehuksesta sitä, kuinka kielenoppija yrittää etsiä sanakirjasta selitystä krikettiin kuuluvalla sanalla *wicket* (*wicket*: 1 hila [kriketissä], 2 veräjä, 3 hilojen väli [kriketissä]) eikä sanakirjaselityksen perusteella saa käsitystä siitä, mistä on kyse. Tällöin on luonnollista alkaa selittää enemmän pelistä, mitä siinä tehdään, kuka tekee ja miten. Tätä taustatietoa nimitetään kehukseksi. (Lee 2003, 8.)

Muita vastaavia kirjallisuudessa esitettyjä esimerkkejä kehyksistä ovat esim. viikonlopun ja äidin käsitteet. Vaikkapa marsilainen voisi ihmetellä, miksi viikonlopulla on erityinen merkitys, miksei eroteta jotakin muuta päiväparia seitsemänpäiväisestä syklistä. Sen sijaan länsimaisen kulttuurin jäsenillä on yhteisiä mielikuvia viikonlopusta, joita voivat olla esim. retki hiekkarannalle, urheilu tai leireily (Lee 2003, 9), näistä osa tietenkin leimallisesti amerikkalaisia. Äidin kehukseen kuuluu lämpöä, tunnetta ja välittämistä. Toisaalta äidin käsite kuuluu moniin kehysiin: sillä on esimerkiksi geneettinen kehys ja sosiaalinen kehys. (Lee 2003, 9.) Näin esimerkiksi seuraavassa Leen esimerkissä:

Mary adopted John when he was a baby so she's not his real mother - but in fact she has been a wonderful mother to him (2003, 9).

Leen esitys on palautettavissa Lakoffin (1987) pohdintaan äidin käsitteestä. Omassa analyysissäni äidin kehys nousee keskeisesti esille, etenkin tekstin tulkintaan liittyvässä analyysissä.

Kehyksellä on sekä käsitteellinen että kulttuurinen ulottuvuutensa. Jos äiti määritellään niin, että se on kontrastissa isään, tyttäreen, tätiin, sisareen jne., tarkoitetaan sitä, että melko konkreettiset semanttiset piirteet erottavat sen muista samaan kehukseen kuuluvista sanoista. Toisaalta sillä on kulttuurinen ulottuvuutensa ja siinä ÄIDILLÄ on niin paljon assosiaatioita, että sitä on mahdotonta määritellä tarkasti. Assosiaatiot ohjaavat usein tielle, jolla sana tulkitaan, ja ne myötävaikuttavat sanan ymmärtämiseen. (Lee 2003, 9.)

Lee käyttää kulttuurisesta kehuksesta esimerkkinä party-sanana kehystä erään tosi-tv-ohjelman keskustelukatkelman avulla. Party-sanalle annetaan erilaisia merkityksiä puhujasta riippuen. Perhe suunnittelee Michaelin 16-vuotisjuhlia, ja Michael haluaisi isonveljensä ovimikoksi, ettei juhliin tulisi kuokkavieraita. Mikään sanakirja ei liitä party-sanana selitykseen kuokkavieraita, mutta ne kuuluvat Michaelin juhla-kehukseen. Vanhempien party-kehukseen kuokkavieraat eivät kuulu, ja tämä kehysten ero saa aikaan konfliktin. Keskustelu jatkuu ja puhutaan ovimikosta tai portsarista. Nyt siirrytään ovimikon kehukseen, ja vuorossa on toinen konflikti, koska vanhemmat liittyvät siihen mahdollisen väkivallan, joka taas ei kuulu Michaelin ovimikko-kehukseen. Sitten Michael tuo ironian kautta esiin 60- ja 90-lukujen juhlien eron:

“Right, so we get out there and we do the twist and the bop and the shimmy shimmy and whatever, do we?” Vanhemmilta ironia jää huomaamatta. (Lee 2003, 171–175.)

Kehyksiin liittyy myös tietoa siitä, kuinka kehystä käytetään, mitä voi odottaa tapahtuvan seuraavaksi ja mitä tehdään, jos odotukset eivät täyty. Kehyksillä on kuvattu niin näköhavaintoa jostakin kohteesta, esimerkiksi näkymää huoneeseen, kuin tilannetyyppejä, kuten lastenkutsuja, tai tilannekehysten muuttumista kertomuksen edetessä. (Onikki 1994, 103.)

Tietokehys on käytetty varsinkin tekstien ymmärtämisen kuvaukseen. Taustatiedon voima näkyy siinä, että tietokehys antaa tilanteen konventionaalisille puolille odotuksenmukaisen tulkinnan, ellei (kon)teksti ilmennä jotakin sen kanssa ristiriitaista tai tarkenna sitä. Ihmisillä on siis taipumus tulkita uusi tilanne odotustensa mukaisesti. (Onikki 1994, 105.)

Omassa tutkimuksessani nousevat esiin erilaiset kulttuuriset kehukset sekä sanojen selittämisessä että novellin tulkinnassa, ja sisällöllisesti keskeiseen asemaan nousevat juuri äidin kehys ja juhlan kehys. Kehyksen käsite on oman tutkimukseni kannalta erityisen mielenkiintoinen siksi, että se tarjoaa mahdollisuuden päästä käsiksi informanttien tapaan selittää suomenkielisiä sanoja. Tutkimuksessani tarkastelen keskusteluissa muokattavia merkityksiä siitä näkökulmasta, mikä on kullekin sanalle mahdollisesti annettu kehys. Kehys varioidaan informanteittain, koska kullakin informantilla on erilainen kulttuurinen tieto. Kehys voi olla aineistossani esimerkiksi se, mitä informantit sijoittavat juhlan (tässä tapauksessa vappu) kulttuuriseen kehukseen. Analyysissa katson, miten esim. merkityksenselitykset ja novellin tulkinta karkaavat omille teilleen juuri sen pohjalta, mitä ainesta informantit sijoittavat kehyksiin.

2.3.4 Skeemat tässä tutkimuksessa

Skeemat ovat järjestynyttä taustatietoa, joka johtaa lukijat olettamaan tai ennakkoimaan diskurssintulkintaa. Tannen käyttää niistä ilmaisua oletusrakenteet (structures of expectation) (Tannen 1979, 138).

Kulttuurisia eroja ja taustatietoa on selitetty myös skeeman käsitteen kautta. Miten skeemat vaikuttavat lukemiseen? Skeemat ovat mentaalisia rakenteita, jotka edustavat lukijan tietoa. Kun lukijat prosessoivat tekstiä, he saavat uutta informaatiota tekstistä olemassa olevan skeemansa pohjalta. Tämän lisäksi heidän skeemansa vaikuttavat myös siihen, miten he havaitsevat informaatiota ja miten he varastoivat sitä (Alderson 2000, 33). Skeemat vaikuttavat siis kahtalaisesti: toisaalta ne antavat edellytykset ymmärtää, toisaalta ne antavat rajat ymmärtämiselle.

Jos ajatellaan, että ilmausten merkitys ei ole itsenäinen ja ihmisen muusta tiedosta erotettavissa oleva kokonaisuus, merkitys saa semanttisen arvonsa suhteessa taustana oleviin tietorakenteisiin. Kuvauksessa voidaan käyttää apuna skeeman käsitettä. (Vrt. Leino 1994, 23.)

Skeeman käsitettä käytetään niin filosofiassa, kognitiivisessa psykologiassa, tekoälyntutkimuksessa kuin kielitieteessäkin (Onikki 1994, 71). Onikki pohjaa skeeman käsitettä ja esittelee mm. Johnsonin skeemanäkemyksen, joka on

yritys eksplikoida sitä, mikä on kielellisen merkityksen ja ruumiillisen kokemuksen välinen yhteys. Johnsonille skeema on väylä, joka johtaa aistihavainnoista ja ruumiillisesta toiminnasta merkitykseen. Johnson puhuu esimerkiksi säiliöskeemoista ja sisä-/ulkopuolella olon skeemoista (Johnson 1987, 22) ja se-littää ihmisen ajattelua ja kieltä näiden avulla.

Skeemojen luonne on Johnsonin mukaan esikäsitteellinen siten, että ne ilmentävät perussuhteita, joiden perustalta voi kehittää kompleksisempia käsitteitä (vrt. Johnson 1987, xvi, 206, 208). Skeemat ovat kokemuksen perushahmoja, jotka spesifioituvat ja yhdistyvät kompleksisiksi ymmärryksen rakenteiksi (Onikki 1994, 76). Erilaisia skeemoja olisivat siten esimerkiksi säiliön skeema, osa-kokonaisuus-skeema, keskus-periferia-skeema ja monet muut (Lakoff 1987, 283, 290; Onikki 1994, 79). Skeema on Johnsonille tapa kuvata merkityksen ruumiillisuutta. Skeema on ruumiillisessa kokemuksessa syntyvä toimintatapa ja ymmärryksen rakenne. Johnsonin näkemys merkityksen ruumiillisuudesta on kiinnostava ja saattaa näkyä aineistossani jollain tavoin, esimerkiksi niin, että informantit palauttavat kieltä vaikkapa paikan konkretiaan. He saattavat nähdä jonkun suomen paikansijan ja tekevät siitä tietynlaisia päätelmiä. Skeemaa ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa palauteta pelkästään ruumiilliseen kokemukseen.

Skeemalla on kokemusta jäsentävä tehtävä. Uusi kokemus jäsentyy jonkin jo olemassa olevan skeeman mukaan. Näin skeema tekee kokemuksen ymmärrettäväksi. Samalla se rajaa tilanteen hahmotusta. Skeemojen sisäinen rakenne rajoittaa päättelyä ja ymmärrystä. (Onikki 1994, 80.)

Skeemat ovat yleisiä tietorakenteita – käsitteverkoista toimintaskripteihin, narratiivisiin rakenteisiin ja jopa teoriakehyksiin asti. Skeemaa on luonnehdittu tiedon kimpuksi, joka kuvaa jotakin yleistä proseduuria, oliota, havaintoa, tapahtumaa, tapahtumien jaksoa tai sosiaalista tilannetta. Skeema tarjoaa luuran-komaisen rakenteen ymmärtämislle. (Onikki 1994, 102.) Skeemat ovat käsitteiden eli konseptien muodostamia strukturoituja tietorakenteita, joihin on tallentuneena oppimisen kautta ennalta muotoutuneita yleistäviä käsityksiä tiettyyn kategoriaan kuuluvan esineen, olennon, asiantilan, teon, tapahtumasarjan tms. ominaisuuksista (esim. A-kirjaimen muoto, venäjän kielen yliopisto-opintojen skeema jne.).

Tässä tutkimuksessa skeemat ja skriptit nähdään samana asiana ja erotetaan kehyksistä. Skeema on tapahtumajakso ja kehys on se, mitä semanttisia, kulttuurisia tai sosiaalisia tekijöitä yksittäiseen sanaan voidaan liittää. Skeemoilla halutaan myös kuvata ihmisen taustatietoja esimerkiksi hänen lukiesaan tekstiä. Skeemat eroavat kehyksistä siis niin, että niissä kuvataan tapahtumajaksoja. Kehykset taas kuvaavat pysyviä tosiasioita, "stable set of facts about the world". Skeeman (=skriptin) käsitettä ovat kehittäneet Schank ja Abelson 70-luvulla. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi sitä päättelyprosessia, johon ihminen pystyy lukiessaan sanomalehtitekstiä vastakohtana niille tietokoneen samasta tekstistä antamille pelkkään lauseinformaatioon perustuvista vastauksista. Toinen esimerkki on lausepari Jorma ajoi kolarin / Hänet vietiin ambu-

lanssilla X: ään. Kaikki lukijat osaavat täydentää lauseen ja tietävät, mihin Jorma vietiin. (Brown–Yule 1983, 241–243.)

Schank ja Abelson käyttävät tapahtumarakenteista nimitystä skripti ja tässä tutkimuksessa siitä käytetään nimitystä skeema. He pitävät malliaan kehysidean täsmennyksenä. Skeema (=skripti) kuvaa tapahtumien sosiaalisesti sopivaa sarjaa tietyssä kontekstissa. (Schank–Abelson 1977.)

Skeema koostuu aukoista (slots) ja ehdoista, joita aukkojen täyttäjien täytyy täyttää. Aukot täytteineen ovat keskinäisissä riippuvuussuhteissa toisiinsa. Rakenne kuvaa osanottajia, näyttämöä, tapahtumajaksoja, kausaalisia suhteita, päämääriä jne. jonkun osanottajan näkökulmasta. Esim. ravintolassa käynti on skeema. (Schank 1982, 41; Oinikki 1994, 104.) Omassa tutkimuksessani en erota skriptejä omaksi käsitteekseen vaan katson, että kehys ja skeema riittävät, koska skriptin käsite ei näytä tuovan mitään olennaista lisää skeeman ja kehyksen käsitteisiin. Ravintolassakäynnin voi kuvata myös skeemana.

Tietorakenteista olen kuvannut kehyksiä, skriptejä ja skeemoja, ja viimeiseksi kerron lyhyesti mentaalisisistä malleista. Mentaalisilla malleilla tarkoitetaan sitä, miten tulkitsemme diskurssia ja kokemusta, joka ei ilmene stereotyyppisenä tietona tai pysyvänä varastona. Tätä on tutkinut Johnson-Laird. Sanoja käytetään vinkkeinä, kun rakennetaan tuttu mentaalinen malli. Merkityksiä ei siis pureta osiinsa. Johnson-Laird olettaa että lukijat tulkitsevat lauseita rakentamalla mentaalisen mallin, jossa kyseinen tapahtuma on edustettuna. (Brown–Yule 1983, 250–251.) Esimerkiksi lauseessa Kala hyökkäsi uimarin kimppuun kalan paikalle sijoitetaan hai, koska tämä on lukijan todennäköisin representaatio ja ymmärrys lauseesta. En kuitenkaan käytä mentaalisen mallin käsitettä tutkimuksessani.

Tutkimuksessani tarvitsen kulttuurista tietoa, kulttuurisia eroja ja niitä mahdollisesti kuvaavia sekä selittäviä skeeman ja kehyksen käsitteitä tarkastellakseni opiskelijoiden merkityksenmuodostusta heidän rakentaessaan yhteistä sanastoaan ja yhteistä tulkintaansa novellista. Kehysten ja skeemojen avulla voidaan purkaa ymmärtämisen ja tulkitsemisen prosesseja. Kehykset voidaan nähdä sanastotasolla, eli tietty sana laukaisee lukijoissa tietyn kehyksen. Tutkimukseni keskustelijoiden on keskenään löydettävä jonkinlainen yhteisymmärrys sanan kehuksesta. Tämän jälkeen tarkastellaan tulkintaa ja tulkinnan kannalta keskeisiä toimintakokonaisuuksia. Nämä näyttävät järjestyvän skemaattisesti.

2.3.5 Erilaisia tietorakenteiden jakoperusteita

Eri tutkijat luokittelevat tietorakenteita hyvin eri tavoin ja hyvin erilaisin perustein. Tämä johtaa joskus käsitteelliseen sekaannukseen. Esimerkiksi Coulson ja Aldersson kirjoittavat juuri näistä asioista, taustatiedon vaikutuksesta lukemiseen, eri termein. Coulson käyttää tietorakenteista nimitystä kulttuuriset mallit, joita ovat edellä mainitut tietorakenteet. Coulsonin mukaan (1995, 137–138) on myös kiinnostavaa etsiä taustatiedon alkuperää ensisijaisesti kulttuurista. Kulttuuriset mallit (cultural models) ovat kehyksiä, skriptejä ja skeemoja (schemata), jotka tietyn yhteisön tai yhteiskunnan jäsenet jakavat. Kulttuurisia malleja

käytetään erilaisten kognitiivisten tehtävien suorittamisessa, esimerkiksi suunnitelman ja päämäärän muotoilussa. Erilaisten sanojen käytössä, kuten valehdella-sanan käytössä, on tunnettava myös sen käyttöyhteydet kulttuurissa. Mikä on valkoisen valheen ja narraamisen tehtävä juuri tässä nimenomaisessa kulttuurissa? (Coulson 1995, 137–138.)

Aldersson puolestaan jakaa skeemat sisältöskeemoihin ja formaaleihin skeemoihin. Sisältöskeemoilla tarkoitetaan siis jäsentynyttä taustatietoa tekstin sisältöalueesta (Carrell–Eiserhold 1988, 79). Tällä tarkoitetaan sitä, että lukija tietää esimerkiksi, miten vaatteita pestään (minkälaisista osista perustapahtuma koostuu ja missä järjestyksessä osat ovat, mikä on olennaista ja tärkeää, mikä taas satunnaista tai valinnaista), miten Hawaijilla juhlitaan uutta vuotta tai Halloweenia USA:ssa, miten Meksikon talous rakentuu jne. Sisältöskeeman vaikutusta lukemisen ymmärtämiseen on tutkittu ja on havaittu, että jos kohdekulttuurin ja lähtökulttuurin sisältöskeemat vastaavat toisiaan, lukemisen ymmärtäminen helpottuu. (Carrell–Eiserhold 1988, 79–80.)

Formaaliskeemalla taas tarkoitetaan taustatietoa erityyppisiä tekstejä muodollisesti ja retorisesti organisoivista rakenteista: eroja lajien välillä, eroja tarinoiden, kertomusten, tieteellisten tekstien, sanomalehtiartikkeleiden, runouden jne. välillä. Yksinkertaisimmillaan esimerkiksi oletetaan, että tarinalla on alku, kehitys ja loppu. (Carrell–Eiserhold 1988, 79–80.) Eri tekstilajeilla on erilainen rakenne, mutta saman tekstilajin rakenne saattaa vaihdella kulttuurireittain. Esimerkiksi angoamerikkalainen tieteellisen kirjoittamisen perinne on ollut erilainen kuin suomalainen. Omassa tutkimuksessani tämä jako vaikuttaa turhalta. Alderssonin formaalien skeemojen sijaan voidaan puhua tekstilajeista.

2.3.6 Esimerkkejä siitä, miten L2-lukemista on tutkittu tietorakenteiden avulla

Skeeman käsitettä luetun ymmärtämisessä ja mieleenpalauttamisessa voidaan seurata Bartlettin (1932) tekemiin tutkimuksiin. Hän uskoi siihen, että muistimme ei perustu suoraan reproduktioon vaan on konstruktivinen. Mentaalinen representaatio koostuu käsillä olevasta diskurssista ja aiemmasta tiedosta. Skeemat ovat aktiivisia ja kehittyviä. (Bartlett 1932, 201.)

Seuraavaksi esittelen muutamia empiirisiä tutkimuksia, ensin Bartlettin ja Steffensenin tutkimukset, joiden avulla on pyritty näkemään, mitä kulttuuriset erot ja taustaskeemojen merkitys lukemisen tutkimuksessa ovat. Bartlett osoitti klassisessa tutkimuksessaan, kuinka brittiläiset informantit lukiessaan Pohjois-Amerikan intiaanien kansantarinaa ”The War of the Ghosts” muuttivat sitä vastaamaan omia kulttuurisia olettamuksiaan maailmasta (Bartlett 1932, 93–94). Tämän jälkeen monissa tutkimuksissa ensikielellä lukijoiden luetunymmärtämisestä on tarkasteltu erilaisten lukijaryhmien välillä: uskonnollisten ryhmittymien välillä, mustien ja valkoisten välillä, kaupunkilaisten ja maalaisten välillä jne. Tällaisissa tutkimuksissa on löydetty kulttuurisia eroja luetun mieleenpalauttamisessa ja lukemisen väärintulkinnoissa.

Bartlett oli ensimmäinen muistintutkija, joka ei tutkinut vain sitä, kuinka paljon luetusta muistetaan, vaan myös sitä, mitä luetusta muistetaan. Koehenki-

löt lukivat siis lyhyitä tekstejä. Bartlett huomasi, miten he muodostivat tekstistä kukin oman tiivistelmänsä. Niistä heijastuivat sekä lukijan tiedot kyseisestä asiasta että hänen kulttuurilleen ominaiset tulkinnat, uskomukset ja arvot. Muis-tiin tallentuivat vain ne tiedot, jotka liittyivät lukijoiden aikaisempiin skeemoihin. Henkilö konstruoi uuden tietonsa aikaisemman tietorakenteensa pohjalta. (Bartlett 1932, 98–99; Kristiansen 2001, 26.)

Bartlett huomasi myös, että ihmisillä on taipumus unohtaa triviaali tieto ja oikaista mahdollinen väärä tieto tai vääristää oikea tieto omia skeemojaan vastaavaksi. Mieleen palauttaminen on skeeman pohjalta tapahtuvaa rekonstruktiota, jolle ovat ominaisia samat piirteet kuin oppimisvaiheen konstruktio-prosessille. (Bartlett 1932, 213–214.)

Steffensen (1979) antoi intialaisia ja amerikkalaisia häitä käsitteleviä tekstejä äidinkielisille lukijoille, intialaisille ja pohjoisamerikkalaisille. Hän tarkkaili sitä, miten kulttuurinen tuttuus tai sen puute johti lukijat tekemään lukuisia päätelmiä tekstin tapahtumista ja tilanteista. Steffensenin tutkimuksessa molemmat ryhmät lukivat siis kertomuksia häistä. Toinen tarina oli sijoitettu kulttuurisesti tuttuun ympäristöön, toinen vähemmän tuttuun. Informantit muistivat paremmin tuttuun ympäristöön sijoitetun tarinan. He muistivat sen paremmin ja täsmällisemmin. He raportoivat, että tuntemattomassa kulttuuriympäristössä tapahtuvan tarinan prosessointi on vaikeampaa. Vääristymiä syntyi suhteessa heidän omiin oletuksiinsa. Myös tutumpia tekstejä muistellessaan he kertoivat seikkoja, jotka eivät sisältyneet tekstiin ja jotka olivat linjassa heidän oman kulttuurisen tietonsa kanssa. Vaikka vieras kulttuurinen ympäristö voi johtaa vaikeuksiin prosessoinnissa ja muistamisessa, myös lukeminen tutussa ympäristössä voi johtaa väärinymmärrykseen tai ainakin epätarkkaan muistamiseen. (Steffensen–Joag–Dev 1984, 53–61; Alderson 2000, 46; Koda 2005, 149.) Jos L2-lukijoille tarjotaan mahdollisuus tutustua L2-kulttuuriin, heidän lukemisen ymmärtämistään helpotetaan suuresti. (Steffensen et al. 1979, 10–29; Walter 2003; Koda 2005, 149.)

Myös Johnson (1980, Koda 2005, 149) huomasi iranilaisista englantia vieraana kielenä -opiskelijoista, että kulttuurisella tuttuudella on voimakkaampi vaikutus tekstin muistamiseen kuin lingvistisellä kompleksisuudella. Myös tieto esimerkiksi Halloween-juhlasta oli tärkeämpi kuin sanastontuntemus (Koda 2005, 149). Kang tutki korealaiden opiskelijoiden tekstinyymmärrystä (Kang 1992, 105; Koda 2005, 149) ja havaitsi, että ääneenajattelukokeessa opiskelijat tehdessään päätelmiä tuntemattomista sanoista ja ilmauksista tukeutuivat vahvasti L1:n kulttuuriseen skeemaansa. Kang oletti, että L2-teksti-informaatio siivöidään L1-kulttuuritiedon läpi semanttista tulkintaa varten.

Steffensen, Goetz ja Cheng (1999, 301) puolestaan tutkivat tekstin lukijassa herättämää kuvastoa ja emotionaalisia reaktioita. Informantit olivat mandariinikiinaa puhuvia englanninopiskelijoita kiinalaisessa yliopistossa. Informanteille annettiin kaksi tekstiä: kiinankielinen teksti junamatkasta Kiinassa ja englanninkielinen teksti samasta matkasta. L1-teksti herätti lukijoissa enemmän mielikuvia ja emootioita kuin L2-teksti. L2-tekstin lukemiseen meni paljon kauemmin aikaa ja sen herättämät mielikuvat ja tunteet ovat heikompia kuin L1-

tekstin herättämät. Kuitenkin mielikuvia ja tunteita herää, vaikei tekstiä täysin ymmärtäisikään (Steffensen-Goetz-Cheng 1999, 113–115.)

Alderson ja Urquhart (1985, 44, Koda 2005, 150) tutkivat aiheen tuttuuden merkitystä luetunymmärtämiseen. Heidän informanttinsa olivat englantia vieraana kielenä -opiskelijoita. Opiskelijat lukivat oman erikoistumisalansa tekstejä ja muiden oppiaineiden tekstejä. Tuloksista voi päätellä, että opiskelijat ymmärtävät oman erikoistumisalueensa tekstejä huomattavasti paremmin kuin muiden alueiden tekstejä ja että L2-osaamisen rajoitukset vähenivät, kun luettiin aihepiiriltään tuttua tekstiä. L2-lukijoiden tietorakenteisiin sisältyvä taustatieto kompensoi siis jossakin määrin puutteellista kielitaitoa, kun luettiin asiantuntemusta vaativaa tekstiä.

Tietyt ilmaisut voidaan määritellä vain käyttämällä hyväksi taustatietoa. Esimerkiksi kun lukija lukee tarinaa, jonka narratiivinen skeema ei ole odotuksen mukainen, tarinan ymmärtäminen kestää kauemmin kuin tavallisen tarinan lukeminen. Epätavallinen tarina vaatii enemmän prosessointia ja tulkintaa kuin tavallinen tarina. Lukija myös muokkaa tarinaa enemmän prototyyppiseen suuntaan, jos se ei ole kerronnaltaan odotuksenmukainen. (Coulson 1995, 137.)

Taustatiedolla on siis vaikutusta tekstinymmärtämiseen. Brandsford (1984) on osoittanut, että jos kaksi tekstiä käsittelee samaa yleistä teemaa, jos niillä on identtinen rakenne ja syntaksi ja jos ne ovat sanastoltaan hyvin yhteneväisiä, lukija muistaa paremmin aihepiiriltään tutumman tekstin. Myös loogisessa päättelyssä sisällöllä, esimerkiksi tutulla aihepiirillä, on testeillä osoitettu olevan merkitystä.

Vieraan kielen oppijat, joilla on hyvä aihealueen tuntemus, voivat siis aktiivoida relevanttia käsitteellistä tietoaan, joka on varastoituneena pitkäkestoiseen muistiin, ja sillä he täyttävät puutteellisen kielitaidon aiheuttamia aukkoja tekstinymmärtämisessä (Koda 2005, 150).

Tietorakenteiden oletukset vaikuttavat siihen, millaisia diskursseja tuotetaan myös muilla alueilla kuin lukemisessa. Tannen (1980) teki tutkimuksen, jossa kaksi osallistujaryhmää oli katsonut mykkäfilmin, minkä jälkeen osallistujien piti kertoa elokuvasta. Amerikkalainen ryhmä kiinnitti huomiota filmin tapahtumiin ja kuvaustekniikkaan sekä siihen, että muisti asiat oikeassa tapahtumajärjestyksessä. Kreikkalaiset informantit taas lisäsivät tarinaan tapahtumia ja kiinnittivät huomiota henkilöiden motiiveihin ja taustoihin. Eri kulttuuritaustaisten osallistujien skeemat antoivat erilaisen tuloksen samasta elokuvasta. On luonnollista, että skeemoihin vaikuttavat muutkin tekijät kuin vain kulttuuritausta. Olennaisia ovat esimerkiksi ikä, henkilöhistoria, sukupuoli ja kiinnostuksen kohteet. (Tannen 1980, 54.)

Jos taustatiedon käsitettä tarkastellaan tämän tutkimuksen antaman kontekstin sisällä, sen voisi nähdä sinä tietona, joka infomanteilla on nimenomaan suomen kielestä, suomalaisesta kirjallisuudesta ja suomalaisesta yhteiskunnasta ja kulttuurista sekä omasta kielestään ja kulttuuristaan. Tietenkin informanteilla on muutakin tietoa, joka vaikuttaa – miten asiat maailmassa yleensä ovat – mutta se ei ole tutkimuskysymysten kannalta yhtä keskeistä. Kaiken kaikkiaan pyrin pääsemään käsiksi siihen, miten L2-lukijat käyttävät taustatietoaan lukies-

saan ja tulkitessaan suomalaista novellia. Tätä tarkoitukseen pääsemistä niin kehykset kuin skeematkin on valjastettu palvelemaan.

2.3.7 Tilannemallit ja L2-lukeminen

Viimeaikaisissa L2-lukemisen tutkimuksissa on lähestytty lukijan tietorakenteita ja tekstinymmärtämistä hieman eri näkökulmasta kuin edellä. Koda (2005) kirjoittaa, että kun lukija lukee, hänellä on lähinnä kolmenlaisia prosesseja käynnissä: dekodaus, tekstin informaation prosessointi ja tilannemallien rakentaminen (Koda 2005, 5, Grabe 2006). Dekodaus on visuaalista sanantunnistusta. Tekstin informaation prosessointi sisältää sanojen ja syntaktisten yksiköiden yhdistämisen, ja tästä muodostuu merkitysyksiköitä, jotka edustavat tekstin informaatiota, jossa on mukana suhteellisen vähän lukijan tulkintaa. Oman tutkimukseni kannalta kiinnostava vertailukohde tietorakenteisiin on tilannemalli (situation model), joka edustaa diskurssin prosessoinnin toista tasoa ja sisältää vahvaa tekstuaalista tulkintaa, johon kuuluvat ekstensiivinen päättely, lukijan taustatieto (background knowledge), lukijan asenteet, kiinnostuksen kohteet ja päämäärät (Grabe 2006, Koda 2005)

Situation models are integrated mental representations of a described state of affairs. Significant progress has been made in the scientific understanding of how situation models are involved in language comprehension and memory retrieval. (Zwaan – Radvansky 1998)

Tilannemalli yhdistää tekstissä olevan information ja taustatiedot toisiinsa.

Kun lukijat ymmärtävät narraatiota, he muodostavat siinä kuvatuista tapahtumista mentaalisia representaatioita. Kielenymmärtämisen psykologisessa tutkimuksessa näitä mentaalisia representaatioita siitä, mitä teksti on, kutsutaan tilannemalleiksi (Zwaan–Radvansky–Whitten 2002, 36). Lukijat seuraavat viidenlaisia suhteita tapahtumien väleissä: aikaa, tilaa, syy-seuraus-suhdetta (causation), motivaatiota (motivation) ja päähenkilöä (myös Johnson-Laird 1983, 290–302).

Tilannemallilla tarkoitetaan sitä, että lukija luo itselleen ja muistiinsa kuvan tilanteesta, josta teksti kertoo, ei tekstistä itsestään (Zwaan–Radvansky 1998, 162). Kieli nähdään siis sarjana prosessointiohjeita siitä, miten luoda mentaalinen representaatio kuvatusta tilanteesta. Zwaan ja Radvansky erottavat tilannemallin ja skeeman toisistaan. Heidän mukaansa skeemalla tarkoitetaan mentaalista representaatiota tietystä stereotyyppisestä tilanteesta eli siis esimerkiksi ravintolassa käynnin tai hammaslääkärissä käynnin skeemoja, joihin kuuluvat tietyt osat. Ravintolassakäynnin tilannemalli on taas tietyn ravintolassakäynnin mentaalinen representaatio, esimerkiksi kalenterimerkintä ”Torstai, toukokuun 3. Vesilinnassa, illallinen Caritan kanssa”. Kyse on siis yksilön mentaalisisesta representaatiosta erotuksena yleisestä, stereotyyppisestä skeemasta. Zwaan ja Radvansky (1998, 162–181) esittelevät viimeisten viidentoista vuoden ajalta useita tutkimuksia, joiden avulla he perustelevat tilannemallin merkitystä lukemisessa.

Tilannemalleja tarvitaan mm. lauseita ylittävän informaation yhdistämiseksi, pohjatiedon käyttöön lukemisessa, kääntämiseen ja eri lähteistä tulevan tiedon yhdistämiseen.

Tilalla tarkoitetaan sitä, miten lukija lukee, ymmärtää ja muistaa tekstiä, jossa kuvataan jotakin tilaa, esimerkiksi sitä, mitä tekstistä muistetaan, jos siinä esitetään esineet eri suhteissa toisiinsa. Esimerkiksi se, että tekstin päähenkilö on kuvatussa tilassa, auttaa muistamaan tilan paremmin. Samoin jos esineitä kuvattaessa ne kuvataan loogisesti peräkkäin, tekstiä on helpompi ja nopeampi lukea ja ymmärtää ja palauttaa mieleen. Esimerkiksi asuntoa kuvattaessa spatioaalisesta kuvauksesta siirrytään helposti temporaaliseen kuvaukseen eli menään huoneesta toiseen. (Zwaan–Radvansky 1998, 169–170.)

Syy-seuraus-suhteella tarkoitetaan sitä, miten lauseiden välisen kausaalisuuden merkitseminen vaikuttaa luetun ymmärtämiseen ja muistamiseen. Lukijat kiinnittävät paljon huomiota päähenkilöihin lukiessaan tekstiä, ja muut esille tulevat asiat ovat riippuvaisempia kontekstista. Myös yleinen motivaatio vaikuttaa siihen, mitä lukija tekstissä seuraa. Lukija seuraa päämäärään pyrkivää inhimillistä toimintaa. Eli koska narraatiot kuvaavat ihmisen toimintaa, lukija olettaa niiden olevan päämäärään pyrkiviä, ja tämä vaikuttaa hänen tulkin- taansa tekstistä. (Zwaan–Radvansky 1998, 169–177.)

Aika tarkoittaa sitä, että ymmärtääkseen tekstiä lukijan täytyy tietää, milloin kuvatut tilanteet ovat tapahtuneet suhteessa toisiinsa ja suhteessa kerronta- aikaan (Zwaan–Radvansky 1998, 175). Jokainen lause sisältää tietoa absoluuttisesta tai suhteellisesta ajasta, jossa lauseessa kuvattu tapahtuma tapahtuu. Miten sitten lukijat käyttävät temporaalista tietoa muodostaakseen tilannemalleja? Todennäköisesti se tapahtuu spontaanisti. Kerronnan oletetaan seuraavan tapahtumien järjestystä. Psykologit ovat tutkineet sitä, miten tapahtumien ajallinen järjestys ja samanaikaisuus/eriaikaisuus vaikuttaa niiden ymmärtämiseen ja muistamiseen. (Zwaan–Radvansky 1998, 1975.)

Tilannemallit ovat siis eräänlaisia ihmisen kognition perustavanlaatuisia tapoja ymmärtää tekstiä ja luoda siihen mieltä, siis siinä mielessä samanlaisia kuin skeemat ja kehykset. Tilannemallit ja tietorakenteet edustavat molemmat pyrkimystä selittää, analysoida ja ymmärtää lukemisen prosessia ja lukijan tekstinymmärrystä. Zwaan ja Radvansky antavat tilannemalleista kuitenkin aina sellaisia tutkimusesimerkkejä, joissa on tutkittu kahta erillistä lyhyttä lausetta, joihin on upotettu joku edellä mainitusta tilannemallin osista, ja sen jälkeen on testattu kunkin osan ilmenevyyttä yksilön ymmärtämisessä ja mieleen palauttamisessa. Näin ollen ne eivät tarjoa mallia yhtenäisten tekstien ymmärtämisen ja tulkitsemisen keinoista ja siksi ne jäävät kiinnostavuudestaan huolimatta vähälle huomiolle tässä tutkimuksessa.

2.3.8 Tietorakenteet: kehykset ja skeemat omassa tutkimuksessani

Vaikka tilannemallit ovat kiinnostavia, ne jäävät melko kauas oman tutkimukseni näkökulmasta, jossa keskeistä on sanaston ja tapahtumien ymmärtäminen pitkästä, yhtenäisestä tekstistä. Omassa tutkimuksessani painotan nimenomaan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ymmärrystä, en sitä, miten yksilö ymmärtää erillisiä tutkijan konstruoimia lauseita. En myöskään ole kiinnostunut siitä, mitä informantit muistavat lukemistaan lauseista. Edellä mainituista syistä tilannemallit jäävät omassa tutkimuksessani syrjään, ja tutkimukseni työkaluina käytän skeeman ja kehyksen käsitteitä. Seuraavassa luvussa pohdin sitä, mitä yhtäläisyyksiä ja eroja aiemmassa tutkimuksessa on nähty L1- ja L2-lukemisprosesseissa.

2.4 L2-lukeminen – lukemisen vai kielitaidon haaste?

Vieraalla kielellä lukeminen on ollut pitkään tutkimuskohteena. Keskeinen kysymys on ollut se, onko vieraalla kielellä lukeminen lukemiseen vai kieleen liittyvä ongelma. Useat tutkijat ovat sekä tutkineet että tehneet kartoituksia aiemmista tutkimuksista ja pyrkineet selvittämään, kummasta vieraalla kielellä lukemisesta on enemmän kysymys (Carrell et al. 1988, Alderson 1984, Bernhart-Kamil 1995). Näitä kahta näkökulmaa ei ole saatu selkeästi eroon toisistaan, ja edellä mainitut tutkijat ovat todenneet, että kummallakin näkökulmalla on oma osuutensa lukemisessa.

Lukemisen tutkimussuuntaukset voidaan jakaa karkeasti kolmeen suuntaukseen: kognitiiviseen, sosiokognitiiviseen ja sosiaaliseen suuntaukseen. Kognitiiviselle suuntaukselle on ominaista se, että tutkitaan yksilön lukuprosessia, kontekstiin ei puututa ja suullinen ja kirjallinen esitys erotetaan toisistaan. Kognitiivisia lähestymistapoja ovat bottom up -mallit, top down -mallit ja interaktiiviset mallit. (mm. Carver 1977–1978; Goodman 1994; Kintsch-van Dijk 1978.) Sosiokognitiiviselle suuntaukselle (mm. Rosenblatt 1988) puolestaan on ominaista se, että tutkitaan kontekstissa toimivaa yksilöä, yksilö on sekä kognitiivinen että sosiaalinen, konteksti on tietty yksittäinen tilanne ja suullinen ja kirjallinen esitys erotetaan edelleen toisistaan. Sosiokognitiivisesta suuntauksesta esimerkkinä on transaktionaalinen lukemisen malli, jossa nousee vahvasti esiin lukemisen funktio, eli lukijalla on lukemiseensa syy. (Pitkänen-Huhta 1999, 259–277.)

Lukemisen tutkimussuuntaukset eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan niillä voi olla erilaisia käyttötarkoituksia. Tässä tutkimuksessa pääsuuntaus on sosiaalinen lähestymistapa (mm. Barton 1994), mutta analyysissä hyödynnetään myös kognitiivisen lähestymistavan interaktiivisia malleja, joissa siis skeeman käsite tulee esiin. Kognitiivisessa suuntauksessa lukeminen nähtiin yksilön prosessina, mutta tässä tutkimuksessa lukeminen nähdään vahvasti sosiaalisena prosessina ja samoin myös skeemat nähdään lukemisprosessin sosiaalisen toiminnan kautta.

Sosiaalisessa suuntauksessa L2-lukeminen nähdään tekstitaitojen osana. Lukemisen psykolingvistisen *taitoelementin* sijaan suositaan tekstitaitojen sosiolingvististä puolta. Näkemys lukemisesta taitona on kapea ja rajoittaa näkemystä lukemisen luonteesta. (Alderson 2000, 26–27.)

Tekstin kokonaisuuden hahmottaminen vaikuttaa lukemiseen. Eri kulttuureissa tekstit on totuttu rakentamaan eri periaatteiden mukaan, ja tämä luonnollisesti vaikuttaa lukemiseen vieraalla/toisella kielellä. Tekstien (niin kirjoitettujen kuin puhuttujenkin) laatimisessa huomioidaan erilaisia kulttuurisia tapoja. Esimerkiksi voidaan perustella asioita havainnoilla tai numeerisesti, niin kuin kulttuurissa on tapana. Perusteluina voidaan käyttää vaikkapa perinteistä viisautta tai uskonnollisia doktriineja. Tekstin organisoiminen muina perusteina voidaan käyttää mm. sitä, miten tekstissä viitataan lukijaan ("minä", "te"), sitä, miten tarkasti lukijan tulkintaa ohjataan esimerkein, ja sitä, kuinka paljon informaatiota tekstiin pakataan. (Grabe–Stoller 2002, 60–61.)

Paitsi tekstin kokonaisuus myös etenkin sanaston tuntemus on tärkeä asia toisella kielellä luettaessa. Sujuvan äidinkielen lukijan sanasto vaihtelee 10 000 sanasta 100 000 sanaan. Kun on mitattu lukijan sanaston tuntemusta, sen korrelaatio tekstinymmärtämiseen on hyvin korkea. Se on usein paras yksittäinen tekstinymmärtämisen ennustaja. (Alderson 2000, 35.)

Se, että luettaessa joutuu taistelemaan tuntemattomien sanojen kanssa, todennäköisesti vaikuttaa ymmärtämiseen ja vähentää lukemisen nautintoa. Liun ja Nationin (1985) tutkimukset näyttävät, että lukijan pitäisi tietää 95 % tekstin sanoista ymmärtääkseen tekstiä ja kyetäkseen arvaamaan tuntemattomat sanat kontekstin perusteella. Tämä on näitten tutkijoiden mielipide, jota voi kritisoida siitä näkökulmasta, että tutkimustilanteessa informantit ovat todennäköisesti lukeneet yksin ja ymmärtämistä on arvioitu yksilösuorituksena. Oletettavasti yhdessä lukeminen, lukeminen sosiaalisessa tilanteessa, ei vaadi yhtä paljon sanojen tietämistä, koska ryhmäprosessissa sanoja tehdään yhdessä. Kiinnostavaa on nähdä, miltä lukeminen ryhmässä tämän tutkimuksen perusteella näyttää, kun sitä verrataan yksilötasteissa saatuihin tuloksiin. Mutta tässä ei ole mitattu, kuinka monta prosenttia sanoista on ymmärrettävä ryhmissä luettaessa, joten suoraa vertailua ei voida tehdä.

Sanavaraston laajuuden ohella tekstinymmärtämiseen vaikuttavat myös kielen rakenteet eli morfologian, taivutuspäätteiden ja johdosten tunteminen. Kielen rakenteiden hallinnan vaikutusta tekstinymmärtämiseen eli reseptiivisiä taitoja on tutkittu vähemmän kuin produktiivisia taitoja. Eräässä freiburgilaisessa tutkimusprojektissa tästä näkökulmasta tutkimuksen kohteena ovat kuitenkin tekstinymmärtämisen prosessit ja kielen rakenteiden osuus niihin (Peyer–Kaiser–Berthele 2006, 310). Tutkimuksella on kaksi tavoitetta: laatia lista sellaisista kieliopillisista ilmiöistä, jotka vaikeuttavat tekstinymmärtämistä ja jotka pitäisi opettaa aikaisin DaF-opetuksessa. Toinen tavoite on lista sellaisista kieliopillisista ilmiöistä, jotka aiheuttavat tarkassa lukemisessa suhteellisen vähän ongelmia. Tutkittavina on sellaisia saksa toisena kielenä -oppijoita, joiden äidinkieli on joku romaaninen kieli. Tutkimusprojektissa selvitetään rakenteiden merkitystä siten, että kielenoppijat saavat luettavakseen kaksi tekstiä kuvit-

teellisistä eläimistä ("Flundodil" ja "Humpfhorn") ominaisuuksineen. Koeasetelmassa on pyritty eliminoimaan sanastohallinnan ja taustatiedon vaikutus antamalla ydinsanasto äidinkielenä. Koehenkilöt tunnistavat sanakirja-artikkelin luettuaan eläinten eri ominaisuuksia kuvista ja täydentävät niitä koskevia taulukoita. Näin pyritään löytämään sellaisia kielenrakenteita, jotka ovat saksa toisena kielenä -oppijoille helppoja ymmärtää tekstistä ja toisaalta sellaisia piirteitä, jotka näyttävät olevan heille vaikeita. Tutkimuksen tavoite on käytännöllinen: siinä halutaan kehittää luetunymmärtämisen DaF-kurssien etenemisjärjestystä tarkoituksenmukaiseen suuntaan. (Peyer-Kaiser-Berthele 2006, 309-319.)

Toisaalta toisen ja vieraan kielen lukemistutkimuksissa on painotteisesti ollut esillä syntaksin ja sanaston tuntemus, ja vasta viime aikoina on kiinnitetty huomioita retoriseen ja metalingvistiseen tietoon ja niitä on ryhdytty tutkimaan (Alderson 2000, 36).

Miten L1-lukeminen eroaa L2-lukemisesta? Toisen ja vieraan kielen lukemisessa on perinteisesti lähdetty siitä, että oppijan pitäisi osata kieltä, ennen kuin hän alkaa lukea. Cooper (1984) on verrannut "kokeneita lukijoita", siis sellaisia lukijoita, jotka ovat opiskelleet englanniksi, vaikka heidän äidinkieltensä ei olekaan englanti, "kokemattomiin lukijoihin". Hänen lopputuloksensa oli, että näitä kahta ryhmää eivät niinkään erottaneet heikkoudet syntaktisissa ilmiöissä (aikamuodoissa, aspektissa, modaalisuudessa ja niin edelleen) ja affikseissa. Jopa kokeneilla lukijoilla oli ongelmia näillä alueilla. (Cooper 1984, 122-135.)² Tällä tarkoitetaan sitä, etteivät edistyneetkään L2-lukijat havaitse näitä piirteitä lukemassaan tekstissä.

"Ei-kokeneilla lukijoilla" oli heikkouksia sanaston hallinnassa, erityisesti sub-teknisissä sanoissa³, ja he ymmärsivät heikosti sanojen välisiä semanttisia suhteita, kuten myös lauseiden välisiä konnektoreita. Kokemattomat lukijat osoittivat merkitsevästi heikompaa kykyä käyttää lingvistisiä vihjeitä suuremmissa konteksteissa tarkoituksenaan päätellä sanan merkitys sekä ymmärtää leksikaalisia suhteita ja merkityssuhteita lauseiden välillä. Kokeneiden lukijoiden erottava piirre oli parempi leksikaalinen kompetenssi, ei niinkään parempi syntaktinen kompetenssi. (Cooper 1984, 122-135; Alderson 2000, 37-38.)

Bernhart ja Kamil (1995) tiivistävät useampia tutkimuksia ja väittävät, että ensimmäisen kielen tekstitaito (*literacy*) on vahva ennustaja L2-lukemiselle. Mutta L2:n lingvistinen tieto on vielä vahvempi ennustaja. Heidän mukaansa toisella kielellä lukemisen ongelma-asettelua pitäisi muuttaa. Sitä ei pitäisi pitää joko-tai-dikotomian mukaisena vaan näiden kahden tekijän vuorovaikutuksen tuloksena. Eli siis pitäisi kysyä miten hyvä L1-lukija L2-lukijan täytyy olla saadaakseen toisen kielen taitonsa hyödynnettyä, ja kuinka paljon tietoa toisesta kie-

² Suomalaisesta näkökulmasta on outoa, että modaalisuus on rajattu syntaktiseksi piirteeksi, koska se suomen kielessä ilmenee usein morfologisena piirteenä. Jos äidinkielen modaalisuus on syntaktista tai leksikaalista, voi olla vaikeaa havaita morfologista modaalisuutta (esim. konditionaali, potentiaali).

³ Perhaps one of the most useful research findings to come out of corpus analyses of English texts is the identification of a core set of about 850 word families that occur frequently and consistently in academic texts -across disciplines. (A word family is defined as a root word, e. g. produce, and its derived forms, e. g. product, production, unproductive, etc.) Walter 2003.

lestä oppija tarvitsee voidakseen hyödyntää L1-lukijan tekstitaitojaan L2-lukemisessa. (Bernhart–Kamil 1995, 15–34.)

Näyttää siltä, että vain suhteellisen edistyneellä L2-tasolla ensimmäisen kielen hyvällä lukutaidolla on merkitystä toisella kielellä lukemiseen. Eli L2-lukijan pitää hallita L2-kieli hyvin, että hän pystyisi hyödyntämään L1-lukutaitoaan lukiessaan L2-kielellä.

On olemassa lingvistinen kynnyks, joka täytyy ylittää, ennen kuin ensimmäisen kielen lukutaito voi siirtyä toisen kielen lukemisen kontekstiin. (Alderson 2000, 39.) On selvää, ettei tämä kynnyks ole absoluuttinen vaan se vaihtelee. Todennäköisesti edistyneellä kielenoppijalla ensimmäisen kielen lukutaito siirtyy helpommin toisen kielen lukemiseen.

Tässä tutkimuksessa informanttien ensikielen tekstitaidoista voidaan tehdä päätelmiä taustakartoituslomakkeen tietojen perusteella. On mahdollista tarkastella sitä, miten informantit itse suhtautuvat omaan äidinkielliseen lukemiseensa ja mitä he ovat äidinkielellään lukeneet. Myös informanttien keskusteluista voidaan tehdä päätelmiä heidän ensikielen tekstitaidoistaan. Silloin tieto perustuu esimerkiksi siihen, mitä tekstinrakentamiseen liittyviä seikkoja he nostavat esiin, etsivätkö he informaatiota kertojasta, symboleista, metaforista jne. Ensisijaisena tutkimuksen kohteena kuitenkin on se, miten he lukevat toisella kielellä.

2.5 Lukeminen kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta

Kun suomalaista kirjallisuutta luetaan suomi toisena/vieraana kielenä -oppijoiden kanssa, tilanne on toisaalta kirjallisuuden opetusta, toisaalta kielen opetusta (L2-lukemista) kirjallisuuden opettamisen kautta. Ulkomaisissa opetuspisteissä (Vaara 2006b) opetus voi edetä puhtaasti lähtökielellä, toisin sanoen esimerkiksi Saksassa suomalaista kirjallisuutta voidaan opettaa saksaksi ja tekstien lukukielenäkin on suomesta käännetty saksa. Kirjallisuuden opettaminen on samankaltaista kuin silloin, kun sitä opetetaan äidinkielisille. Toisaalta kirjallisuuden opetusta voi tarkastella myös kielenoppimisen näkökulmasta, silloin L2-lukemisen tulokulmasta. Tässä luvussa tarkastelen lyhyesti erilaisia mahdollisia lähestymistapoja kirjallisuuden tulkinnan ja vieraalla kielellä lukemisen suhteeseen, koska haluan tietää, millaista tutkimusta tällä alueella on aiemmin tehty ja miten se tai sen osat ovat sovellettavissa omaan tutkimusasetelmaani. Ensin käsittelen teoreettisesta näkökulmasta (1) kirjallisuuden vastaanoton tutkimusta yleensä, sitten (2) kulttuurienvälistä kirjallisuudentutkimusta, (3) empiiristä kirjallisuudentutkimusta ja lopuksi sitä, (4) miten kirjallisuudenopetusta (-didaktiikkaa) vieraan kielen kontekstissa on lähestytty teoreettisesta näkökulmasta. Luvun punaisena lankana kulkee siis se, mikä kirjallisuudenopetuksen ja vieraan kielen opetuksen suhde on.

Nämä olen valinnut tarkastelun kohteiksi, koska niillä kaikilla on annettavaa tutkimalleni alueelle. Ei ole olemassa mitään tiettyä yhtä teoriaa tai periaatetta, jonka avulla ja jota välineenä käyttäen tutkimusasetelmaani voisi lähestyä. Kaikki edellämainitut näkökulmat kuitenkin omalla tavallaan voivat valottaa

tutkimusasetelmaani, koska ne kaikki liittyvät kirjallisuudentutkimukseen, jota oma monitieteinen tutkimukseni kielen analysoinnin lisäksi on. Näissä kaikissa suuntauksissa tarkastelun kohteena siis ovat kirjallisuuden vastaanoton eri puolet.

Oman tutkimukseni kannalta *kirjallisuuden vastaanoton tutkimus* on relevantti lähestymistapa, koska tutkin nimenomaan kirjallisuuden vastaanottoa eli sitä, miten lukijaryhmät ymmärtävät ja tulkitsevat kaunokirjallista tekstiä. *Kulttuurienvälinen kirjallisuudentutkimus* on relevantti lähestymistapa, koska siinä peruslähtökohtana on se, että tutkimuksen kohteena on monikulttuurinen teksti, kirjoittaja tai lukija. Myös tätä näkökulmaa tarvitsen tutkiessani monikulttuurisia lukijaryhmiäni. *Empiirinen kirjallisuudentutkimus* puolestaan korostaa toisin kuin varhaisempi kirjallisuudentutkimus ”todellista”, ”elävää” kirjallisuudenlukijaa ja hänen reaktioitaan luettavaan tekstiin. Aiemmin kirjallisuuden vastaanottoa on paljolti tutkittu teoretisoivan, viisaan kirjallisuudentutkijan näkökulmasta, ei todellisen lukijan näkökulmasta. Omat informanttini ovat erittäin eläviä, ja tarkastelen nimenomaan sitä, mitä he ääneen sanovat. Paljolti se, mitä *kirjallisuudenopetuksesta* on kirjoitettu niin suomeksi kuin englanniksikin, on itse asiassa opetusvinkkien koostetta. Kirjoitetaan siitä, mitä kirjoja olisi hyvä luettaa opiskelijoilla tai oppilailta, ja annetaan vinkkejä siitä, miten tämän voisi tehdä. Onkin vaikeaa löytää sellaista didaktista kirjallisuutta, jossa myös huomioitaisiin edes jonkinlainen teoreettinen lähtökohta lukutapahtumaan. Kuitenkin didaktinen näkökulma on tutkimukselleni tärkeä, koska kirjallisuudenopetusta vaaditaan myös suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmassa ja käytännön kirjallisuudenopetus on erilaisten tekstien käsittelemistä pienryhmissä. Pyrin löytämään sellaista didaktista kirjallisuutta, joka huomioisi teoreettisenkin näkökulman ja lähestyisi kirjallisuudenopetusta myös tutkimuksen näkökulmasta. Olen kuitenkin tietoinen siitä, että kun kirjoitan kirjallisuuden lukemisesta, voin tuoda esiin vain murto-osan siitä, mitä aiheesta ylipäätään on kirjoitettu.

2.5.1 Kirjallisuuden vastaanoton tutkimusperinne

Kirjallisuudentutkimuksen puolelta tämän tutkimuksen kannalta järkevää on tarkastella vastaanoton tutkimuksen perinnettä ja perusteita, koska tämän tutkimuksen fokuksessa on se, miten lukija ymmärtää ja tulkitsee kaunokirjallista tekstiä. Kyseessä on siis tekstin ja lukijan sekä lukijoiden keskinäinen vuorovaikutus. Kirjallisuudentutkimuksen alueella lukijan ja tekstin kohtaaminen on keskeinen kysymys. Varsinainen lukijatutkimus on kuitenkin kohtalaisen nuorta (Alanko 2001, 208.) 1970-luvulta lähtien kirjallisuudentutkimukseen on noussut suuntauksia, joissa erityisenä intressinä on ollut selvittää lukemista, lukijaa ja lukemisen ehtoja. Lukijuutta on tarkasteltu esimerkiksi fenomenologisesta näkökulmasta (Ingarden 1972) tai *reader response* -teorioiden (Iser 1976) ja reseptiotutkimuksen (Jauss 1984) näkökulmasta.

Tässä työssä on syytä tarkastella tarkemmin kahta kirjallisuuden vastaanoton tutkijaa, nimittäin Roman Ingardenia (1893–1970) ja Wolfgang Iseriä

(1926–2007), koska heidän tutkimusnäkökulmissaan on selkeitä liittymäkohtia omaan tutkimukseeni.

Ingarden on kiinnostunut teoksesta, joka kyllä on kirjailijan tietoisuuden synnyttämä mutta joka jatkaa elämäänsä kirjailijasta riippumatta. Havaitakseen teoksen elävänä ja kokonaisena mielessään lukijan on ensin rakennettava eli *konkretisoitava* se itselleen (Ingarden 1972, 354–380). Lukeminen on aktiivista toimintaa, jossa lukija muodostaa teoksen itselleen. Kirjallinen teos on luonnosmainen ja täynnä kielestä johtuvia epämääräisyyskohtia (Unbestimmtheitsstellen), joiden täydentäminen on lukijan tehtävä (Ingarden 1972, 261, 265–266, ja erit. 8. luku). Luonnosmaisuus kuuluu itse teokseen, kun taas lukijan työstämä teos eroaa edellisestä siten, ettei siinä enää ole epämääräisyyttä. Ingarden (1972, 354–380) erottaa näin toisistaan objektiivisen teoksen ja lukijan teoksen, jota hän kutsuu konkretisaatioksi.

Konkretisaatiota tehdessään lukija täydentää teoksessa puutteellisesti tai viitteellisesti ilmaistut kohdat. Lukija työstää itselleen esimerkiksi ajan- ja paikanmääritteet, tarinan aukot sekä henkilöiden ulkonäköön liittyvät seikat.

Iser (1976, 37) oli kiinnostunut tutkimaan vaikutusteoriaa (Wirkungsästhetik), joka tutkii niitä tekstin rakenteeseen sisältyviä keinoja, joiden avulla teksti voi vaikuttaa lukijaan. Tekstin merkitys on ajateltava tekstuaalisten signaalien ja lukijan ymmärtämisaktin vuorovaikutuksen tulokseksi.

Teos tarvitsee lukijaa, sillä se itse on luonnosmainen ja aukkoinen, minkä vuoksi lukijan on rakennettava se itselleen. Tekstiä ei voida havaita kokonaisuena vaan ainoastaan osittaisten ja täydennystä vaativien näkökulmien kautta (Iser 1976, 68). Iser lainaa Ingardenilta termiä tekstin epämääräisyyskohdista, joilla tarkoitetaan sitä, että lukijan on täydennettävä luonnosmaista teosta (Ingarden 1972, erit. 8. luku; Iser 1976, 268.). Iser (1976, 283–248) näkee tekstin ja lukijan suhteen vuorovaikutuksena ja pohtii ”aukon” (die Leerstelle) käsitteen avulla mm. etäisyyttä tekstin ja lukijan välillä. Aukot pitävät lukijan näkökulman jatkuvassa liikkeessä, ja tästä syystä ne ohjaavat lukijaa teoksen kokonaiskuvan tuottamisessa (Iser 1976, 50, 245).

Lukemisen ja lukijan tarkastelukulmia kirjallisuudentutkimuksessa voi kokonaisuudessaan hahmottaa lyhyesti seuraavasti: Nykyisen kirjallisuudentutkimuksen kiinnostuksen polttopiste on tekstissä ja sitä kautta myös lukemisessa. Vielä 1900-luvun alussa kirjallisuudentutkijat keskittyivät biografistisen metodin avulla kirjailijaan, kun taas monissa nykyisissä kirjallisuudenteorioissa lukijuus ja lukeminen on noussut mielenkiinnon kohteeksi. Ensimmäisen keran lukemista – tekstin lähilukua (*close reading*) – korostettiin 1920-luvulla kehittyessä uuskritiikissä, jossa lukija oli vielä passiivinen merkityksen tuottaja. Jälkistrukturalismi toi mukanaan Barthesin luoman käsityksen lukijasta tekstinä, eräänlaisena merkitysten risteyspaikkana. Dekonstruktion keskeinen tavoite oli dekonstruktiiivinen lukeminen: lukeminen oli aktiivista tekstin purkamista, sen ristiriitojen esiin nostamista. (Vrt. Koskela–Rojola 1997, 100; Derrida 2003, 23–24; myös Vaarala 1985.) Tekstikeskeisyys ei kuitenkaan ole kirjallisuudentutkimuksen viimeinen sana, sillä nykyään lukeminen ja tekstit ymmärretään osana lukijoiden muita käytänteitä, aivan kuten L2-lukemisentutkimuksessakin.

Missään näissä edellä mainituissa suuntauksissa ei ole huomioitu merkityksen ja tulkinnan muodostumista ryhmäprosessissa, vaan kyseessä on ovat olleet tutkijan suhde teokseen, teoksen ja lukijan suhde sekä teoksen sisäiset lukijat ja sisäiset tekijät tai lukijan psyyke ja teoksen suhde siihen. Lähestymistapani kirjallisuuden lukemiseen on aivan uusi: nostan esiin lukijoiden välisen vuorovaikutuksen ja sen seuraukset ymmärtämiselle.

2.5.2 Kulttuurienvälinen kirjallisuudentutkimus

Kulttuurienvälisellä kirjallisuudentutkimuksella on lähtökohtansa kulttuurienvälisessä germanistiikassa⁴, joka sai alkunsa 1980-luvun alussa ja joka liittyy saksa vieraana kielenä -didaktiikkaan, DaF:n (Deutsch als Fremdsprache) yliopistolliseen opettamiseen ja erilaisiin vierauden kokemuksesta tarkasteleviin tutkimushankkeisiin. Tältä pohjalta on kehittynyt saksankielisten alueiden kulttuurienvälinen kirjallisuustiede.

Ala on vahvistunut etenkin Bayreuthin yliopistossa Saksassa Alois Wierlacherin toiminnan tuloksena. Hän on useiden alan kirjojen kirjoittaja tai toimittaja, näin myös käsikirjassa *Handbuch interkulturelle Germanistik* (2003).

Kulttuurienvälisellä kirjallisuustieteellä voidaan tarkoittaa erilaisia asioita (Mecklenburg 2003, 433). Sitä voidaan pitää

1. uutena kansainvälisen kirjallisuudentutkimuksen (kirjallisuustieteen) työkenttänä
2. DaF:n (Deutsch als Fremdsprache) osa-alueena tai kansainvälisen germanistiikan (Interkulturelle Germanistik) osa-alueena
3. kirjallisuustieteellisenä tutkimusperspektiivinä, jolla on oma teoreettinen ja metodologinen profiilinsa.

Kulttuurissa on erilaisia osa-alueita, esimerkiksi kansalliset kulttuurit, alueelliset kulttuurit, alakulttuurit, vastakulttuurit ja ryhmäkulttuurit. Kun tarkastellaan erilaisia kulttuureja, esimerkiksi kansallisia kulttuureja, ne voidaan asettaa toisiaan vastaan tai ne voidaan nähdä toisiaan täydentävinä. Esimerkiksi kansallisia kulttuureita verrattaessa sen sijaan, että korostettaisiin eron, rajaamisen ja konfliktin käsitteitä, pitäisi korostaa kontaktia, vaihtoa, josta molemmat puolet hyötyvät, päällekkäisyyttä ja integraatiota. (Mecklenburg 2003, 433.)

Kulttuurienvälinen kirjallisuustiede voidaan rajata koskemaan kulttuurienvälisiä näkökulmia kirjallisuuteen ja sen vastaanottoon. Ne voivat siis näkyä itse teksteissä, tai ne voivat olla temaattisia näkökulmia, kuten kulttuurienkohtaaminen tai kulttuurikonfliktit teksteissä. Ne voivat olla myös muotoon liittyviä näkökulmia, kuten lajien sekoittumista, kielellistä moniäänisyyttä, in-

⁴ Kulttuurienvälisen germanistiikan tärkeimpiä julkaisuja ovat *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie* (1980), *Das Fremde und das Eigene* (1985), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik* (1987), *Praxis interkultureller Germanistik* (1993), kuten myös monet DaF-vuosikirjan artikkelit.

tertekstuaalisuutta ja hybriditeettiä⁵. Näkökulmat voivat näkyä myös tekstien ulkopuolella, kirjailijoiden elämänoloissa tai kirjoitusoloissa, vastaanotossa jne. (Mecklenburg 2003, 434.)

Tekstien vastaanotossa kulttuurienvälinen näkökulma ilmenee esimerkiksi siten, että verrataan äidinkieliä ja eri kulttuureista tulevia lukijoita, jotka kaikki lukevat samaa tekstiä. Eri kulttuureista tulevat lukijat lukevat tekstiä todennäköisesti eri tavalla. Mecklenburg käyttää tästä termiä *heterokulttuurisen lukemisen kriittinen, täydentävä funktio* (kritische Korrekturfunktion heterokulttuurilektüren, 2003, 435). Tällä tarkoitetaan sitä, että kun monikulttuurinen ryhmä lukee kaunokirjallista tekstiä, tekstin monimuotoinen tulkinta saa lisää ulottuvuuksia. Yhden kulttuurin sisällä luettaessa on luultavaa, että vaikka tulkinnalle halutaan antaa tilaa, siihen ei kuitenkaan saada niin monia ja erilaisia tulkintoja kuin monikulttuurisessa lukemisessa. Kun siis eri kulttuureista tulevat lukijat lukevat tekstiä x, heidän lukemisessaan näkyy täydentävä uudelleentulkinta. Jos esimerkiksi läntisessä kulttuurissa luetaan Goethea, seuraa todennäköisesti autokulttuurinen, länsimaista lukutapaa myötäilevä tulkinta, mutta jos intialainen hindu-lukija lukee samaa tekstiä, hän tuo mukanaan kriittisen, täydentävän uudelleentulkinnan, jossa todennäköisesti tulee mukaan hindulainen näkemys Goethen tekstiin. (Mecklenburg 2003, 435.)

Kulttuurienvälisen kirjallisuustieteen harjoittajista esimerkiksi voi antaa ne tutkijat, jotka vaikuttavat saksankielisten alueiden ulkopuolella ja jotka tutkivat saksankielistä kirjallisuutta. Heidän äänensä ei ole niin saksakeskeinen (germanzentriert) kuin saksankielisillä alueilla asuvien. Näiden ihmisten käytäntöä leimaa kokemus kulttuurieroista ja kulttuurien välittämisestä. (Mecklenburg 2003, 434.) Suomalaisesta näkökulmasta voi olettaa, että Suomen ulkopuolella asuvat suomen kieleen tai kulttuuriin kohdistuvaa tutkimusta tekevät opettajat ja tutkijat kuuluisivat samanlaiseen ryhmään eivätkä siis olisi niin suomikeskeisiä. Tästä on muutamia julkaisujakin, uusimpana Pöyhönen-Hiltula: Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia (2006).

Kirjallisuus, kuten myös muut taiteet, nähdään kulttuurienvälisessä kirjallisuudentutkimuksessa joko intrakulttuurisena (kulttuurien sisäisenä, saman kulttuurin sisäisenä) tai interkulttuurisena. Teksti voi siis olla yhden kulttuurin sisäinen ja kommunikoida toisen samaa kulttuuria edustavan tekstin kanssa, tai sitten se voi olla interkulttuurinen, eli silloin kahden eri kulttuurin välillä tapahtuu vaihtoa. Tekstit, diskurssit ja media voivat siis olla tällaisia. Mecklenburgin mukaan kirjallisuus sopii kaukaisten tai vieraiden kulttuurien tutuksi tuomiseen erityisen hyvin, koska se ilmentää sekä kulttuurispesifiä että yleisihimillistä kokemusmaailmaa. Lukija voi huomata, että teoksessa x näkyvät erot sopivat hänen omaan kokemusmaailmaansa. Kirjallisuus voi tuoda kulttuu-

⁵ Tässä hybriditeetillä tarkoitetaan kahdesta eri alkuperästä lähtöisin olevaa uutta asiaa, kielitieteessä se tarkoittaa sanaa, jonka osat tulevat kahdesta eri kielestä. (Duden. 2003. Universalwörterbuch. 4. Auflage.) Tarkemmin hybriditeetillä (hybridity/hybrid-culture) tarkoitetaan erilaisten kulttuuristen elementtien sekoittamista uusien merkitysten ja identiteettien luomiseksi - hybridit horjuttavat ja häivyttävät kulttuurisia rajoja yhdistymisen (fusion) tai sekoittumisen (creolization) prosessissa. (Ks. Chris Barker 1999, 173; Simon Cottle 2000, 216-217.)

rierot hyvin esiin. (Mecklenburg 2003, 434.) Seuraavaksi tarkastellaan niitä keinoja, joita kirjallisuudella on näiden kulttuurierojen esiintuomiseksi. Näitä ovat kulttuurienvälinen *kirjoittajuus*, *lukija ja vastaanotto* sekä *eron* käsite.

Kulttuurienväliseen kirjoittajuuteen (multicultural, cross-cultural writing) kuuluu se, miten joku kirjailija käsittelee aihetta, joka on kulttuurispesifi eli siis tietyille kulttuurille ominainen, tai miten hän käsittelee kulttuurien väliset rajat ylittäviä asioita, esimerkiksi miten tiettyyn kulttuuriin kuuluvia kokemuksia, tietoja, kuvia tai kuvitelmia käsitellään ja muokataan kirjallisuudessa ja miten kirjailija tämän tekee (Mecklenburg 2003, 435). Tästä esimerkkinä voi ajatella turkkilaisen Nobel-kirjailijan Pamukin kirjaa *Lumi*, jossa kuvataan islamilaisen ja läntisen maailman ajattelun eroa niin, että se tulee todennäköisesti tutummaksi ja hyväksyttävämmäksi molemmille osapuolille. Pamuk kuvaa molempia kulttuureja niiden sisältä, ja hän tuntee sekä länsimaista että islamilaista kulttuuria niiden omista lähtökohdista (Pamuk 2006).

Kun kulttuurienvälisessä kirjallisuudentutkimuksessa puhutaan *lukijasta ja vastaanotosta*, ollaan jännitekentässä, jossa vaikuttavat esteettinen lukeminen, sosiokulttuuriset lukemisen määrittäjät ja kulttuurienvälinen ymmärtäminen (Mecklenburg 2003, 435). Pohditaan siis vastaanottoa, joka ylittää kulttuurien rajat (Kulturüberschreitende Rezeption, cross-cultural reading), ja toisaalta sitä, mitä erilaisia kulttuurissa kiinni olevia lukemisen tapoja on ja mikä niiden relevanssi on lukemisentutkimukselle. Tällä tarkoitetaan sitä, että toisaalta pystytään lukemaan niin, että ylitetään kulttuurien rajat (ts. kuka tahansa pystyy lukemaan mitä tahansa tekstiä), toisaalta ollaan kiinni oman kulttuurin lukemisen tavoissa. Esim. jokin nigerialainen lukijaryhmä voi antaa tekstille x toisenlaisen tulkinnan kuin siinä kulttuurissa, jossa teksti on alun perin syntynyt, eli täydentää olemassa olevaa tulkintaa (Mecklenburg 2003, 435). Tämä, miten eri kulttuureissa asuvat lukijat lukevat toisin kuin tekstin lähtökulttuuriin sosiaalistuneet lukijat, on myös minun tutkimukseni eräs tärkeä haaste.

Kulttuurienvälisen kirjallisuusteorian ydinaluetta on myös se, miten suhdatautaan *eron* (die Differenz)⁶ käsitteeseen (Mecklenburg 2003, 435). Eron käsitettä voidaan kuvata monilla alun perin bahtinilaisilla käsitteillä, kuten moniäänisyys, hybridisyys ja kreolisointi, jotka kaikki kertovat kahden tai useamman kulttuurin kohtaamisesta. On tärkeää määritellä näkökulma eron käsitteeseen niin, ettei korosteta kulttuurienvälistä eroa tai rajaa. Näillä käsitteillä ei tähdätä siis rajan ja eron korostamiseen vaan kulttuuristen ilmiöiden sekoittumiseen ja toisiinsa lomittumiseen.

Esimerkiksi hybriditeetillä voidaan tarkoittaa kahden kulttuurin vaikutuksessa/rajoilla identiteettinsä (siis mahdollisesti *useat* identiteettinsä) muokannutta yksilöä. Se on myös oman tutkimukseni näkökulmasta kiinnostava lähtökohta. Yksilö kokee oman erilaisuutensa suhteessa valtakulttuuriin yrittäessään identifioitua siihen ja sen tapoihin ja vaatimuksiin. Hybriditeetti on kiinnostava käsite, jolla hyvin saattaa kuvata kahden kulttuurin välissä elämistä

⁶ Differenz

1. väli, eroavuus

2. erimielisyys, hajanaisuus

3. ero, erilaisuus, eroavaisuus (MOT-sanakirjat)

ja MONIA identiteettejä omistavaa ihmistä, joita myös tutkimukseni informantit ovat.

Kulttuurienvälisessä kirjallisuustieteessä voidaan tehdä tutkimusta mm. seuraavilla alueilla: eksoottisuuden analyysi, kulttuurinen voyerismi, matkakerromukset, matkakirjallisuus sekä ns. Lettres persanes (eli vieraasta fiktiivisestä näkökulmasta katsotaan omaa kulttuuria). Lisäksi myös science fictionin imaginaaristen kulttuurien kohtaamisia käsittelevät tutkimukset kuuluvat tähän.

Kulttuurienvälisessä kirjallisuushistoriassa selvitetään esimerkiksi postkoloniaalia kirjallisuutta, vähemmistöjen kirjallisuutta, siirtolais-kirjallisuutta ja maanpakolais-kirjallisuutta (Mecklenburg 2003, 438). Jälkimmäisistä kirjailijoista mainittakoon esimerkkeinä romaniansaksalainen kirjailija Oskar Walter Cisek ja turkkilais-saksalainen kirjailija Yüksel Pazarkaya. Suomesta esimerkiksi voi antaa saamelaisen kirjallisuuden. Muista siirtolaisuutta kuvaavista kirjailijoista mainittakoon ruotsinsuomalainen Antti Jalava, joka kirjoitti romaanin *Asfalttikukka* (1981) Ruotsissa elävistä suomalaissiirtolaisista, ja uudemmissa huomattakoon Susanna Alakosken esikoisromani *Sikalat* (2007).

Suomessa kulttuurienvälisellä kirjallisuudentutkimuksella on tänä päivänä useita erilaisia haasteita: on selvitettävä eri kulttuureista tulevien lukijoiden erilaisia tulkintoja ja niiden syitä, on tarkasteltava monikulttuurisia kirjailijoita, jotka elävät Suomessa ja kirjoittavat suomeksi, on pohdittava sitä, mikä on koululaitoksen tehtävä suomalaisen kulttuurin välittäjänä monikulttuurisille lapsille ja nuorille, ja lisäksi voidaan katsoa myös sitä, miten suomalaisessa kulttuurissa kasvanut lukee eri kulttuureihin kiinnittyviä tekstejä.

Edellä kulttuurienvälisessä kirjallisuudentutkimuksessa keskitytään tekstin tarkasteluun ja siihen, mitä tutkija voi niistä etsiä ja analysoida. Puhutaan siis yksittäisen tutkijan ja tekstin välisestä tapahtumista. Oma näkökulmani eroaa tästä, koska tarkasteluni kohteena on se, miten samasta kulttuurista (L1-lukijat) ja eri kulttuureista (L2-lukijat) lähtöisin olevat informantit tulkitsevat samaa tekstiä *ryhmäkeskusteluissaan*.

Tarvitsen kulttuurienvälistä kirjallisuudentutkimusta oman tutkimukseni eräänä perustana ja vertailukohtana, koska Suomessa ei nähdä vielä selkeästi sitä, että suomi toisena kielenä -alueeseen voisi ja pitäisi kuulua myös kirjallisuuden- ja kulttuurintutkimusta. On hyvä tiedostaa, että muualla ajatellaan niin, että L2-kielen-, kirjallisuuden- ja kulttuurintutkimuksessa on väistämättä paljon yhteistä. Toisaalta paitsi tätä ajatuksellista taustaa tarvitsen myös aivan käytännön työkaluksi heterokulttuurisen lukemisen täydentävää funktiota, josta edellä lukemisen yhteydessä oli puhe. L2-lukemisen voi siis mahdollisesti nähdä äidinkielistä lukemista ja tulkintaa täydentävänä tapahtumana, ei puutteellisena ja virheellisenä lukemisena. Tätä pohdin analyysissäni. Tarvitsen myös eron käsitettä, koska eräänä tavoitteenani on osoittaa samuuksia L1- ja L2-lukijoiden tekstinyymmärtämisessä ja -tulkinnassa. Myös hybriditeetti on kiinnostava, koska informanteillani on monikulttuurinen identiteetti tai monia identiteettejä.

Edellä kulttuurienvälisessä kirjallisuudentutkimuksessa tutkija, kirjoittaja, näyttäisi tietävän, mitä kulttuurienvälinen kirjallisuudentutkimus on. Tutkija

omine tulkintoineen on ensisijaisesti esillä. Lukija on yksilönä, toimivana henkilönä, jää vähemmälle huomiolle. Empiirisellä kirjallisuudentutkimuksella puolestaan on vahvasti lukijakeskeinen lähtökohta, ja näin ollen se eroaa kulttuurivälisestä kirjallisuudentutkimuksesta. Tästä tarkemmin seuraavassa.

2.5.3 Empiirinen kirjallisuudentutkimus - mitä se haluaa olla?

Empiirinen kirjallisuudentutkimus on kehittynyt viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana Euroopassa, erityisesti Alankomaissa, Israelissa, Yhdysvalloissa ja Kanadassa (Steen-Schram 2001, 1). Empiirisen kirjallisuudentutkimuksen taustalla ovat psykologian ja sosiologian tarjoamat teoriat ja metodit. Tutkijoita yhdistää se, että heidän tavoitteenaan on kuvata ja selittää kirjallisuuden psykologisia ja sosiaalisia näkökulmia yhteiskuntatieteiden tavoin. Tutkimuksessa pyritään empiriaan eli edellytetään, että tutkimus pohjautuu validiin ja reliabiliaan tietoon.

Empiirinen kirjallisuudentutkimus tarkastelee kirjallisuuden keskeisiä kysymyksiä kulttuurisena käytänteenä. Siinä tarkastellaan kirjallisuuden erilaista vaikutusta lukijoihin, erilaisia näkökulmia siihen, millä eri tavoilla kirjallisuuden tekstejä luetaan, ja poikkeavia näkökumia siihen, miten kirjallisuuden tekstejä välitetään ja kulutetaan kulttuurisina tuotteina, jotka ovat suhteessa muihin teksteihin ja muuhun mediaan. (Steen-Schram 2001, 2-3.)

Ensimmäisiä empiiristä kirjallisuustiedettä tutkineita kirjallisuuden professoreita oli Ekrud Ibsch. Hän pyrki testaamaan empiirisesti lukijoita ja totesi, ettei objektiivisuutta saavuteta, kun yksittäinen kirjallisuudentutkija tulkitsee yhtä kaunokirjallista tekstiä. Kyseessä ei kuitenkaan ole pelkästään kvalitatiivinen tutkimus, vaan empiirisessä tutkimuksessa voidaan yhdistää kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen metodi. (Steen-Schram 2001, 3; Moser 2007, internetsivut.)

Empiirinen kirjallisuudentutkimus tarkastelee sitä, miten lukijat vastaanottavat kirjallisuuden tekstejä. Huomio kiinnittyy mm. siihen, mitä lukijat tuntevat luettuaan fiktiota. Suuntauksen pääedustajia ovat mm. Willie van Peer, J. Hakemulder, D. Miall ja D. Kuiken (van Peer-Chatman 2001; Miall 2006). Emootiot ovat kiinnostaneet myös psykologeja (Dixon 2003), sosiaalipsykologeja ja filosofeja. Suomeen suuntaus on rantautunut 2000-luvulla, ja siitä ovat kiinnostuneita täkäläisistä kirjallisuudentutkijoista mm. Bo Pettersson ja Howard Sklar. Suuntauksessa käännyttään tekstianalyysia vastaan kirjallisuuden metodina ja pyritään näkemään vastaanottajan keskeinen merkitys teoksen tulokinnassa. Usein käytetään laajoja tai laajahkoja otantoja lukijaryhmistä, joille annetaan luettavaksi teksti/tekstejä, ja sitten lukijat vastaavat lomakkeella erilaisiin kysymyksiin, jotka koskevat esimerkiksi tekstin henkilöiden ominaisuuksia, vaikkapa oikeudenmukaisuutta. Empiirisessä kirjallisuudentutkimuksessa käytetään myös tilastollisia menetelmiä, joilla lasketaan mm., kuinka monta prosenttia lukijaryhmästä pitää tiettyä tekstikatkelman henkilöä oikeudenmukaisena (van Peer 2001, 325-337). Näin pyritään haastamaan aiemman reseptiotutkimuksen tuloksia, esimerkiksi sitä, keneen tekstin henkilöistä lukijat todennäköisimmin samaistuvat. Myös lukijan emootiot ovat kiinnostuksen koh-

teena. Näin on esimerkiksi Sklarin väitöskirjatutkimuksessa, jossa hän pyrkii kertomaan 14–16-vuotiaiden koehenkilöidensä suhtautumisesta tiettyjen ker-
tomusten päähenkilöihin. (Sklar 2008).

Empiirinen kirjallisuudentutkimus eroaa reseptioestetiikasta metodeiltaan siinä, että reseptioestetiikassa – mm. Jauss ja Iser – pidetään tärkeänä erottaa implisiittinen ja empiirinen lukija (Moser 2004, 229). :

Während der implizite Leser im Text als Lesestrategie angelegt ist und Gegenstand der Literaturwissenschaft ist, bleibt die empirische Erforschung konkreter LeserInnen der Psychologie und der Soziologie vorbehalten.

Empiirisessä kirjallisuudentutkimuksessa konkreetin lukijan tutkiminen on keskeistä. (Moser 2004, 229.)

Empiirisessä kirjallisuudentutkimuksessa järjestetään eksperimentaalisia tutkimustilanteita, joissa tarkastellaan sitä, mitä esim. tekstin lähiluennassa lukija sanoo.

So können etwa Zusammenhänge zwischen einzelnen Textmerkmalen und LeserInnenreaktionen mithilfe von experimentellen Designs überprüft werden, in denen Methoden wie die Cloze Prozedure zum Einsatz kommen. Diese überprüft, mit welchen Assoziationen LeserInnen Textlücken bzw. „Leerstellen“, die vorab von WissenschaftlerInnen explizit eingefügt wurden, konkret auffüllen. (Moser 2004, 230.)

Tutkimuksen kohteena ovat siis esim. erilaisten lukijaryhmien lukutavat. Lukijoita haastatellaan, lukijoille järjestetään ryhmäkeskusteluja, tai lukijat täyttävät kyselylomakkeita, ja näin selvitetään esimerkiksi sitä, millainen lukijasosiaalisuus heillä on ja millainen suhtautuminen heillä on yleensä erilaiseen kirjallisuuteen. (Moser 2004, 230.)

Empiirinen kirjallisuudentutkimus on vakiinnuttanut asemansa kirjallisuudentutkimuksen kentällä. Saksaan on perustettu 1984 Institut für Empirische Literatur- und Medienforschung (Siegen), ja vuodesta 1987 Internationale Gesellschaft für Empirische Literaturwissenschaft (IGEL) on järjestänyt kerran kahdessa vuodessa alan kansainvälisen tutkijatapaamisen. (Moser 2004, 233.)

Oman tutkimukseni näkökulmasta empiirinen kirjallisuudentutkimus on kiinnostavaa, koska

1. se on erittäin lukijalähtöistä
2. tekstianalyysi nähdään toissijaisena asiana, lukija on keskiössä
3. puhutaan myös emootioista, ei ylläpidetä ainoastaan ns. objektiivista näkökulmaa.

2.5.4 Kirjallisuuden opetuksen näkökulma

Vaikka Suomessa on toistaiseksi vain vähän pohdittu suomi toisena kielenä -opetuksen ja suomalaisen kulttuurin/kirjallisuuden opetusta ja niiden liittymää kielenopetuksessa, tutkimusta on tehty niissä maissa, joissa oman maan kielen opetuksella ulkomaalaisille on Suomea pitemmät perinteet. Vieraan kielen ja kulttuurin suhdetta kielenopetuksessa on pohdittu paljon etenkin englanninkielisissä ja saksankielisissä maissa, joissa englannin ja saksan opettami-

sella ulkomaalaisille on paljon pitemmät perinteet kuin suomen opettamisella ulkomaalaisille. (Lo Bianco Crozet–Liddicoat 1999, Carter 1986, Parkinson–Reid Thomas 2000, Heyd 1997). Etsin siis sellaista tietoa, jossa pohditaan kirjallisuuden opetusta osana vieraan kielen opetusta. Kirjallisuuden opetusta osana äidinkielen (ja kirjallisuuden) opetusta on luonnollisesti tutkittu ja siitä on kirjoitettu maailman sivu.

Seuraavassa tarkastelen aluksi Lo Biancon käsitystä kulttuurinopetuksen ja kielenopetuksen suhteen muuttumisesta viime vuosikymmeninä, koska haluan luoda pohjaa sille, miten kirjallisuudenopetus on viime vuosikymmeninä nähty. Lo Bianco, Liddicoat ja Crozet ovat kirjassaan *Striving for the Third Place. Intercultural Competence through Language Education* (1999) tarkastelleet kirjallisuudenopetuksen ja kielenopetuksen suhdetta. Vastaavaa suomi toisena kielenä -opetuksen ja kirjallisuudenopetuksen tarkastelua Suomessa ei ole tehty, ja siksi otan tämän ongelmanasettelun muualta. Joseph Lo Bianco on australialainen (Melbournen yliopisto) kasvatustieteen professori, joka tutkii kielipolitiikkaa, kaksikielisyyttä, monikulttuurista kasvatusta, lukutaidon opettamista monissa eri maissa, mm. Australiassa, Sri Lankassa, Vietnamin, Länsi-Samoassa ja Skotlannissa. Sen jälkeen tarkastelun kohteena ovat Brumfit ja Carter, koska he ovat 1980- ja 1990-luvulla julkaisseet paljon kirjallisuuden- ja kielenopetuksen suhteesta ja pohtivat mm. toimittamassaan kirjassa *Literature and Language Teaching* tämänkin työn keskeistä problematiikkaa. Reid Thomas ja Parkinson edustavat 2000-luvun näkökulmaa kirjallisuuden käsittelyyn kielenopetuksen kontekstissa. Tämän kirjallisuuden- ja kielenopetuksen yhtymäkohdan lisäksi oman työni keskeinen kysymys on se, että luetusta keskustellaan ryhmässä. Tästä näkökulmasta paralleelisia tutkimuksia on vasta verraten vähän. Kuitenkin lukupiiritutkimusta ja ryhmien toimimista luokassa on tutkittu jonkin verran myös toisen kielen oppimisen tutkimisen yhteydessä. Yhtenä kirjallisuuden opetuksen ja tutkimuksen yhtymäkohtana esittelen lyhyesti lukupiiritutkimuksen toisen kielen oppimisen kontekstissa (Kim Myonghee, Hébert Manon), ja tähän liittyen esittelen lopuksi norjalaisen monikulttuurisiin lukijoihin fokusoidun tutkimuksen ja pohdin, miten edellä mainitut lähestymistavat liittyvät omaan tutkimukseeni. Myöhemmissä luvuissa tarkastelen näiden erilaisten näkökulmien käytännön sovelluksia

Lo Bianco kirjoittaa, että kulttuurinopetuksen ja kielenopetuksen suhdetta voidaan tarkastella kehityskaarena, jossa on neljä osaa. Nähdään ensinnäkin, että vieraan kielen opetuksessa kulttuurin osuus on ollut aiemmin erillinen osa ja esimerkiksi kirjallisuuden opettaminen osana vieraan kielen opetusta on ollut juuri tätä. Kulttuurin nähtiin kytkeytyvän nimenomaan kirjoitettuihin teksteihin, kaunokirjallisuuteen, ei niinkään esimerkiksi kommunikointiin natiivien kanssa. Kirjallisuutta ajateltiin yhtenä kokonaisuutena. Näin ollen ulkomaalaisille on opetettu kaunokirjallisuutta juuri samalla tavalla kuin äidinkielisillekin, vaikka kaikilla äidinkielisilläkään ei ole edellytyksiä ymmärtää esimerkiksi vanhempaa kaunokirjallisuutta eivätkä he tunne edes oman maansa kirjallisuuden kaanonit. Kielen ja kulttuurin suhde on hatara, ja tekstillä on ylivalta kieleen. (Lo Bianco–Crozet–Liddicoat 1999, 7–10.)

Toinen kehityskaaren vaihe kielen ja kulttuurin opetuksessa on 1970-luvulla alkanut maantuntemuksen vaihe. Opittiin jotakin kohdemaista. Vieraan kielen opetuksessa pyrittiin siihen tietoon kyseisen maan kulttuurista, joka oli maan syntyperäisellä, koulutetulla asukkaalla. Kolmannessa vaiheessa, johon englannin kielen ja kulttuurin opetuksessa siirryttiin 1980-luvulla, ajateltiin, että kulttuureilla on tyypillisiä käytänteitä ja arvoja ja että kielenpuhujilla on kollektiivinen tapa toimia kielen avulla (vrt. Gumperz 1986). Opetuksessa pyrittiin kulttuurisen kompetenssin luomiseen vieraan kielen oppijoille, joskus perin stereotyyppisestikin ja itse kielenoppimisen kustannuksella. Tällä hetkellä, siis 2000-luvulla, ollaan tulossa kulttuurienväliseen kielenopetukseen (*Intercultural language teaching = ILT*). Sille on tyypillistä se, että kieli ja kulttuuri kuuluvat yhteen, siten että kulttuuri on portti uuteen kieleen, joka siis on sekä kirjallista että puhuttua. Kulttuurienvälisen kielenopetuksen kulmakivet ovat kielikulttuurin (*linguaculture*) opettaminen, oppijan lähtökulttuurin ja kohdekulttuurin vertaaminen ja kulttuurienväläinen tutkimus (*intercultural exploration*). (Lo Bianco-Crozet-Liddicoat 1999, 7–10.) Kielikulttuuri tarkoittaa mm. sitä, että oppijoiden ei nähdä pyrkivän kohti ihanteellista kohdekieltä, vaan ei-natiivit ja natiivit ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kramschin sanoin, joka kerta kun oppija käyttää kieltä, "we perform a cultural act" (1993). Kulttuurienvälinen kielenopetus nähdään jonkinlaisena ihanteena, johon liitetään pelkästään positiivisia entiteettejä. Hyvä lähtökohta on tietysti se, että kielenopetusta ei enää pidetä yksisuuntaisena viestintänä, jossa oppilaat oppivat kohdekulttuuriin liittyviä asioita kirjallisessa muodossa, vaan nähdään oppimistilanteen vuorovaikutteisuus ja läsnä oleva monikulttuurisuus.

Kun tarkastelen vieraan kielen ja kirjallisuuden välisiä yhtymäkohtia tutkimuskirjallisuudessa, haen sellaista tietoa, jossa nähtäisiin nämä kaksi tärkeinä osina opetusta. Brumfit ja Carter korostavat kirjassaan *Literature and Language Teaching* (1986) kielen ja kirjallisuuden yhteyttä, kun tarkastellaan kirjallisuuden opetuksen pedagogiikkaa. Carterin artikkelissa, jossa käsitellään Somerset Maughamin novellia "A Man with the Scar", nähdään novellin opettaminen sekä kielen että kirjallisuuden opettamisena. Ensin Carter esittelee käytännön tasolla niitä tapoja, joilla novellin kieltä voidaan avata, ja keskittyy sen jälkeen siihen, mitä narraation yleisiä rakenteita novellista voi löytää. (Carter 1986, 110–132.) Lähestymistapa on käytännöllinen. Carter pyrkii tarjoamaan mallin, jonka avulla novellia yleensä voi opettaa vieraan kielen ja kirjallisuuden oppitunnilla.

1980-luvulle sijoittuvissa kirjoissa, varsinkin pedagogisissa kirjoissa, pohditaan paljon sitä, mikä erottaa kirjallisuuden kielen muista kielen muodoista, ja puhutaan käsitteestä "literariness" ("kirjallisuudellisuus"). Tämän käsitteen pohtiminen näyttää tosin jatkuvan vielä 2000-luvullekin (esim. Alderson 2000). Kielen opettaminen nähdään perustasona, johon sitten saadaan lisätasoja tutustumalla kirjallisuuteen. Opettaja on tiedon välittäjä ja opiskelija sen vastaanottaja. Lukuisissa artikkeleissa pohditaan myös sitä, miten oppilas kehittyy hyväksi kirjallisuuden vastaanottajaksi ja millaisia kriteereitä luettaville teksteille voidaan asettaa. (Littlewood 1986, 175–183; Brumfit-Carter 1986, 184–190.) Tällöin ohitetaan se tämän tutkimuksen lähtökohtaisesti tärkeä hypoteesi, mitä tapah-

tuu silloin, kun kirjallisuutta pohditaan yhdessä ryhmäkeskustelussa eli luku-piirissä.

Monissa kirjallisuudenopetusta käsittelevissä kirjoissa jätetään vähälle kirjallisuuden teorian tai kirjallisuuden opettamisen teorian käsittely. Kirjojen fokuksessa on usein se, miten kirjallisuutta *pitäisi* opettaa. Näin on myös Brian Parkinsonin ja Helen Reid Thomasin kirjassa *Teaching Literature in a Second Language* (2000), jossa kirjoittajat kertovat pitämistään kirjallisuuskursseissa englanti vieraana kielenä -kontekstissa. He jakavat kirjan kahteen osaan, joista ensimmäisessä osassa kirjallisuus itsessään on oppimisen kohteena ja toisessa osassa kirjallisuus on kielenopetuksen apukeino. Kirjoittajat viittaavat kirjallisuudentutkimuksen teorioista Iseriin, reseption (*Reader Response Criticism*) ja uskriittikkiin sekä Stanley Fishiin ja Ricoeurin. Iseristä todetaan, että oli uusi asia nostaa lukeminen aktiiviseksi prosessiksi ja se tapahtui vasta 70-luvulla. *Reader Responce Criticism* ajoi samaa asiaa. Uskriittikistä sanotaan että se soveltuu runojen analysointiin paremmin kuin proosan analysointiin. Stanley Fishistä sanotaan, että hän kehitti vielä radikaalimman lähestymistavan lukijaan siten, että hänen mielestään teksti itsessään ei kannu merkityksiä vaan merkitykset tekee lukija ja lukija voi tehdä ne miten haluaa. Ricoeurista sanotaan, että hän näkee lukemisessa kolme tasoa: tekstiä tarkastellaan lingvistisenä ja rakenteellisena kokonaisuutena, tekstiä käsitellään luovasti lukuprosessissa ja lopulta teksti tulkitaan. (Parkinson-Reid Thomas 2000, 7-8.) Näitä lyhyesti referoimalla kirjoittajat pääsevät varsinaiseen asiaansa eli siihen, miten kirjallisuutta on ennen opetettu (väärin) ja miten sitä pitäisi opettaa. (Parkinson-Reid Thomas 2000, 1-9.) Kirjaan on koottu pedagogisia vinkkejä siitä, miten vieraan kielen opetus-kontekstissa voidaan tuoda esiin kirjallisuutta. Kielen ja kirjallisuuden näkeminen toisiaan täydentävinä asioina on tämän kirjan vahvuus. Ei siis lähdetä siitä olettamuksesta, että kieli ja kielentuntemus olisi alisteista kirjallisuuden lukemiselle, tai siitä, että kirjallisuus olisi kielelle ja kielentuntemukselle alisteista, vaan nähdään molemmat tärkeinä, toisiaan täydentävinä seikkoina ja osana vieraan kielen opetusta.

Eräissä tutkimuksissa lähtökohtana puolestaan on ollut se, että tarkastellaan kirjallisuuteen keskittyvien *lukupiirien toimintaa* osana äidinkielen tai toisen kielen oppimista. Nämä tutkimukset liittyvät yleensä siihen, että tarvitaan lisää tutkimuksen antamaa tietoa opetuskäytänteiden kehittämiseksi. Tutkimuksia, jotka liittyvät toisen kielen oppimiseen, on tehty sekä koululaisten että aikuisten lukupiireistä. Näistä mainittakoon Kim Myongheen (2004) tutkimus aikuisten L2-oppijoiden lukupiireistä, Alin (1993) tutkimus kirjallisuudenopetuksesta L2-kontekstissa malesialaisessa lukiossa ja Boyd ja Maloofin (2000) tutkimus englanti toisena kielenä -opiskelijoiden kirjallisuuskeskusteluista⁷. Myös kanada-

⁷ Lisäesimerkkejä näistä: Byrd, Deborah 2004: *An Examination of How Adult Developmental Reading Students Socially Construct Meaning While Engaged in Literature Circles* (väitöskirja) ja Rodriguez Garcia, Luz del Rosario 2001: *A Cognitive Framework for the Development of Speaking-Reading Skills: Can Oral Peer Interaction Chance Reading Comprehension of Authentic Texts?* (väitöskirja) ja Myonghee, Kim 2004: *Literature Discussions in Adult L2-Learning* (tutkimusartikkeli).

lainen Manon Hébert (2007) on tutkinut vertaisryhmien kirjallisuuskeskusteluja montrealilaisessa koulussa. Hänen tutkimuksissaan ei kuitenkaan ole erityisesti kiinnitetty huomiota L2-lukijoihin, koska he ovat joka tapauksessa niin luonnollinen osa montrealilaista monikulttuurista koululuokkaa.

Tutkimusaineistoa on kerätty monin eri tavoin opetustilanteiden nauhoituksista osallistuviin haastatteluihin. Tarkastelun kohteena on voinut olla vuorovaikutus tekstin ja keskustelijoiden välillä, keskustelijoiden välinen vuorovaikutus tai heidän itseymmärryksensä kehittyminen. Huomiota on kiinnitetty myös emootioihin ja omien kokemusten esiintuomiseen ja niistä keskustelemiseen, opettajan toimintaan luokassa sekä L2-kielitaidon kehittymiseen. (Myonghee 2004, 146–147.) Kerron myöhemmin luvussa 3.1 yksityiskohtaisemmin Kim Myongheen tutkimuksesta, jossa on kiinnostavia liittymäkohtia omaan tutkimusasetelmaani, koska siinä tarkastellaan nuorten aikuisten L2-kirjallisuuslukupiirin toimintaa ja toiminnan tuloksia (2004, 145–166).

Tarkasteltaessa toisen kielen opetuksen ja kirjallisuuden opetuksen suhdetta tutkimuksen fokus on kirjallisuudenopettamisen näkökulmasta voinut olla myös siinä, miten maahanmuuttajanuoret suhtautuvat kohdemaan kirjallisuuteen, löytävätkö he kulttuurisia kosketuskohtia tai säröjä siitä ja miten kulttuurinen ”me” voidaan problematisoida. Näin on esimerkiksi norjalaisen Hvistendahlin väitöskirjassa vuodelta 2000. Hänen työnsä teoreettinen tausta pohjautuu Berger ja Luckmannin teoriaan sosialisatioprosessista (1967), ja tutkimus sijoittuu kasvatustieteen alueeseen pikemminkin kuin vieraan kielen didaktiikan alueeseen. Myös Paula Bernaschina (2000) tarkastelee väitöskirjassaan toisella kielellä lukevien opiskelijoiden lukukokemuksia ja odotuksia, kun he lukevat kirjallisuutta kohdekielellään, englanniksi.

Työssäni tarkastelen siis sitä, miten kulttuurienvälisen kirjallisuudentutkimuksen periaatteita voi soveltaa monikulttuuriseen informanttiryhmääni, joka lukee suomalaista novellia ja keskustele siitä. Edellä olen käynyt läpi erilaisia tapoja lähestyä kielenopetuksen ja kirjallisuudenopetuksen yhtymäkohtia. Kyseessä on aihepiiri, jossa on sovellettava vastaanottoon ja lukijaan liittyviä ajatuksia ja käsitteitä. Kulttuurienvälisen kirjallisuudentutkimus on tärkeä siksi, että siitä on vasta vähän kirjoitettu suomeksi ja Suomessa. Se tarjoaa kiintoisia näkökulmia omaan tutkimukseeni, koska siinä kulttuurin käsite nähdään laajemmin ja monimuotoisemmin kuin perinteisesti on tehty. Empiirinen kirjallisuudentutkimus on kiinnostava siksi, että siinä yksittäisen kirjallisuudentutkijan kamppailu tutkimuksen kohteen, tekstin, kanssa ei olekaan enää tutkimuksen keskiössä, vaan siinä pyritään tarkastelemaan nimenomaan lukijoita ja heidän erilaisia reaktioitaan luettaviin teksteihin. Pedagoginen näkökulma lukemistapahtumaan on kiistaton myös omassa tutkimuksessani. Ovathan kolmen hengen kirjallisuuskeskustelut tavallisia oppimistilanteita niin kouluissa kuin yliopistoissakin. Pedagoginen kirjallisuudenopetuksen kenttä nojaa kuitenkin kirjallisuudentutkimuksen vastaanottoa käsittelevään teoriaan ja on keskittynyt enemmän opetusvinkkien antamiseen kuin laajempaan tieteelliseen näkemyskirjallisuudenopetuksesta, kuten edellä kävi ilmi. Myös kirjallisuuspiirien tutkimus toisen kielen oppimisen kontekstissa tarjoaa luonnollisen vertailu-

kohdan omalle tutkimukselleni, ovathan omatkin informanttini eräänlaisten kirjallisuuspiirien jäseniä hetken ajan. Myös monikulttuurinen lukemistapah-tuma (Hvistendahl) on lähellä oman tutkimukseni aineistonkeruutapoja ja pe-ruslähtökohtia. Tässä luvussa käsitellyistä tutkimuksista annan seuraavissa lu-vuissa esimerkkejä aiemmista käytännön sovelluksista ja siitä, miten ne sopivat tämän tutkimuksen viitekehukseen.

TAULUKKO 1 Reseptiotutkimuksen, empiirisen kirjallisuudentutkimuksen, kulttuu-rienvälisen kirjallisuudentutkimuksen ja kirjallisuuden opetuksen tutki-muksen yhteydet

	Vastaanoton tutkimusperinne (Iser, Ingar-den...)	Kulttuurienväli-nen kirjallisuuden-tutkimus	Empiirinen kirjallisuuden-tutkimus	Kirjallisuuden opetuksen näkökulma
YHTEISET PIIRTEET	Lukijan keskeinen asema	Lukijan keskeinen asema	Lukijan keskeinen asema	Lukijan keskeinen asema
			lukijaryhmät	lukijaryhmät, lukupiirit
	Unbestimmtheits-stelle, aukot	aukot		
			emootiot	
	konkretisaatiot: ajan- ja paikan-määreet, henkilöt	täydentävä uudelleentulkinta eri kulttuurien lähtökohdista		
			vahva empiirisuus	

3 L2-OPPIJA KAUNOKIRJALLISUUDEN LUKIJANA

Tämän luvun tavoitteena on selvittää, mitä sellaista tutkimusta on tehty, jossa L2-lukijat lukevat kaunokirjallista tekstiä. Lisäksi luodaan katsaus monikulttuurista lukemista käsittelevään selvitykseen, jossa kuitenkin toisen kulttuurin tekstejä luetaan äidinkielellä, käännöksinä.

Sellaista L2-kaunokirjallisuuden lukijaa, jonka kohdekielenä on suomi, on Suomessa tutkittu toistaiseksi vähän. Tutkimuksen vähyyteen on varmasti olemassa useita syitä. Eräs syy on se, että suomen kielen tutkimus ja kirjallisuuden tutkimus on nähty erillisinä alueina eikä näitä yhdistävää asiantuntemusta ole ollut riittävästi tarjolla. Kielen ja kirjallisuuden tieteidenvälinen lähestyminen 2000-luvun Suomessa vaatii myös poikkeuksellista rohkeutta. Suomi toisena kielenä on oppiaineena noin viisitoista vuotta vanha, ja perusasioiden selvittäminen tutkimuksen keinoin on koettu tärkeämmäksi. Suomessa on myös keskitytty alkeisoppijoiden kielenoppimisen tutkimukseen, jolloin kirjallisuuden alueelle ei ole luonnollisesti päästy.

Jonkin verran tutkimusta kirjallisuuden opetuksesta L2-kontekstissa on kuitenkin tehty. L2-oppijaa kaunokirjallisuuden lukijana on tutkittu lähinnä siitä näkökulmasta, miten hän tulkitsee tekstiä. Tutkimusaineistoa on kerätty opetustilanteita havainnoimalla, opetuskeskusteluja nauhoittamalla ja kyselylomakkeita täyttämällä. Tutkimusmenetelmät ovat olleet hyvin vaihtelevat. Toiset ovat painottaneet enemmän kirjallisuudentutkimuksen metodeja, ja toiset taas ovat huomanneet, että tällaisen tutkimusaineiston analyysissä ei riitä vain kirjallisuudentutkimuksen tai kielentutkimuksen metodi vaan että kumpaakin lähestymistapaa on käytettävä.

Suomessa alalta ovat julkaisseet artikkeleita Eva Buchholz (1996), Ritva Malm (2006) ja tämän tutkimuksen tekijä (Vaarala 1993, Vaarala 2003a, Vaarala 2003b, Vaarala 2005, Vaarala 2006b). Aiheesta on tehty ainakin kaksi pro gradu -tutkielmaa (Karjalainen 2002, Lounavaara 2004). Vuonna 2007 on julkaistu aluetta käsittelevä artikkelikokoelma (Mela-Mikkonen 2007: *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*).

Aihetta on luonnollisesti tutkittu muissa maissa. Silloin kohdekielenä ja lukemisen kielenä on kyseisessä maassa käytetty kieli. Lukupiirejä, joissa eri

kulttuureista lähtöisin olevat L2-oppijat keskustelevat kaunokirjallisuudesta, on tutkittu jonkin verran osana kohdekielen oppimisen tutkimusta⁸. Tästä esimerkkinä on Kim Myongheen (2004) tutkimus aikuisten opiskelijoiden kaunokirjallisuuden lukupiireistä yhden lukukauden aikana järjestetyllä kaunokirjallisuutta käsittelevällä kurssilla. Koska Myongheen tutkimuksessa on enemmän yhtymäkohtia omaan tutkimukseeni kuin missään muussa aiemmassa tutkimuksessa, kerron siitä myöhemmin tässä luvussa yksityiskohtaisemmin.

Pohjoismaissa kirjallisuuden opetusta L2-kontekstissa ovat tarkastelleet ainakin Rita Hivistendahl (2000) sekä Ellingsen ja Gedde (1995). Muilla kielialueilla aihetta on käsitelty ainakin L2-didaktiikan oppikirjoissa. Englannin-, ruotsin- ja saksankielisillä alueilla aihetta on tarkasteltu laajemmin. Alalta on julkaistu myös opettajan koulutukseen suunnattuja didaktisia oppikirjoja, esim. Heyd: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht* (DaF) (1997) ja Bergman-Sjöqvist-Bülow-Ljung: *Två flugor i en smäll. Att lära på sitt andra språk* (2002). Suomessa kirjallisuudenopetuksen didaktiikkaa L2-näkökulmasta on käsitelty jonkin verran muutamissa suomi toisena/vieraana kielenä -alaa käsittelevissä kirjoissa, esim. Nissilä-Vaarala-Martin (2003), Mela-Mikkonen (2003), Kallio-koski-Siitonen (1993) ja Vehkanen-Koitto (1995).

Tässä luvussa käsittelen aluksi tarkemmin Myongheen tutkimusta *Literature Discussions in Adult L2 Learning* ja sen jälkeen Rita Hivistendahlin väitöskirjaa. Sitten kerron lyhyesti Lounavaaran pro gradu -tutkielmasta, koska se on tehty Hivistendahlin tutkimuksen pohjalta suomalaisessa maahanmuuttajaoppilaskontekstissa. Kerron myös Ellingsenin ja Gedden tutkimuksesta, joka liittyy omaan tutkimukseeni sikäli, että siinä tarkastellaan L2-lukijan käsitystä novellissa esitetyistä ajoista ja paikoista. Sen jälkeen tarkastelen lyhyesti erästä tutkielmaa (Karjalainen 2002), jossa analysoidaan Suomessa asuvien maahanmuuttajien tulkintaa kahdesta suomenkielisestä novellista. Lopuksi kerron laajasta selvityksestä, jossa on tutkittu suomalaisen novellin vastaanottoa eri maissa. Työ poikkeaa kuitenkin omasta tutkimusasetelmastani, koska siinä novelli luetaan omakielisenä käännöksenä. Pyrin näkemään kyseiset tutkimukset kriittisessä valossa ja perustelemaan omaa tutkimusasetelmaani suhteessa niihin.

3.1 Myonghee ja lukupiirit

Kim Myongheen tavoitteena on selvittää, mitä todisteita on löydettävissä sille, että opiskelijat kirjallisuuspiireissä todellakin osallistuvat tekstiin täydemmin emotionaalisesti ja älyllisesti niin kuin lukija-vastaanottajateoria (Reader res-

⁸ Erilaisia tutkimuksia ja opetusraportteja lukupiireistä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen metodina on runsaasti. Yleensä niissä pyritään ohjaamaan opettajaa tukemaan oppilaita (scaffolding) oikein. Tässä muutamia esimerkkejä: Dugan, JoAnn (1997) *Transactional Literature Discussions: Engaging students in the appreciation and understanding of literature*, Lehman-Scharez (1996) *Reading alone, talking together: The role of discussion in developing literary awareness*, O'Flahavan, John F. (1994/1995) *The role options in peer discussions about literature*. Kaikki julkaisussa *The Reading Teacher*.

ponse theory) väittää, sekä mitkä kirjallisuuskeskustelujen piirteet erityisesti edistävät kielitaidon kehittymistä ja millaisia oppimiskokemuksia kirjallisuuspiireissä syntyy. Informantteja oli yhdeksän, ja heistä viisi oli Etelä-Koreasta, yksi Qatarista, yksi Mongoliasta, yksi Venezuelasta ja yksi Indonesiasta. He olivat 18–30-vuotiaita ja olivat aineistonkeruuhetkellä olleet Yhdysvalloissa 4–15 kuukautta. Informantit kävivät intensiivistä seitsemän viikkoa kestävästä englannin kielen kurssista. Kurssilla puolet ajasta käsiteltiin fiktionaalista luettavaa, toinen puoli ajasta ei-fiktionaalista luettavaa. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin fiktionaalista puolta.

Opiskelijat lukivat novellin ja kirjan ja tapasivat kirjallisuuspiireissä kolmena päivänä viikossa. Piireissä keskusteltiin yleisistä kiinnostuksenaiheista aluksi noin 40 minuuttia, minkä jälkeen jakaannuttiin pienempiin keskusteluryhmiin. Keskusteluja varten opettaja antoi 1–2 lukukappaletta luettavaksi joka päivä. Opiskelijat keskustelivat kolmen tai neljän opiskelijan ryhmissä, joissa yksi opiskelijoista toimi vuorollaan keskustelunvetäjänä. Ryhmien jäsenet vaihtuivat joka kerta, ja opettaja oli läsnä luokassa, tarkkaili tilannetta ja tarjosi tarvittaessa apuaan. Pienryhmäkeskustelujen jälkeen menttiin taas isoon ryhmään, jossa opettaja johti keskustelua. Noin kaksi kolmasosaa kahden tunnin kokonaisuudesta käytettiin luetusta keskusteluun. Oppilaat tekivät myös muunlaisia harjoituksia luetuista teksteistä, esimerkiksi vastasivat kysymyksiin, väittelivät ja tekivät draamaa.

Aineistoa kerättiin osallistuvalla tarkkailulla, jossa tutkija osallistui keskusteluryhmiin yhtenä keskustelijana. Kirjallisuuskeskusteluja nauhoitettiin, ja tutkija teki kenttämuistiinpanoja sekä haastatteluja.

Luokitellessaan aineistoa Myonghee seurasi Eedsin ja Wellesin (1989) viitekehystä (sanatarkka ymmärtäminen, henkilökohtainen suhde tekstiin, tekstin tulkinta, tekstin arviointi) ja täydensi sitä kulttuurienvälisellä temalla (2004, 150). Tutkija etsi siis litteraatiota lukiessaan teemoja, jotka sopivat kuhunkin näistä viidestä kokonaisuudesta. Hän tarkasteli litteraatiosta myös sellaisia vuorovaikutusmalleja, joita SLA-tutkijat pitävät osoituksena L2:n kehittymisestä.

Tarkastellessaan opiskelijoiden *tarkkaa tekstinymmärtämistä* tutkija havaitsi, että yleinen keskustelun aloitus oli jonkun ryhmäläisen kysymys siitä, mitä tarinassa tapahtuu. Joskus opiskelijat tiivistivät tarinan kronologisessa järjestyksessä ja kuvailivat tärkeitä tapahtumia ja henkilöitä. He keskustelivat ongelmistaan sanojen ja lauseiden ymmärtämisessä sekä pyysivät apua ryhmän jäseniltä ja auttoivat toisiaan selvittämään niiden merkityksiä. Myongheen mukaan kirjallisuuspiirin kollaboratiivinen ponnistelu tarjosi aktiivisesti mahdollisuuksia etsiä tarinan merkityksiä. Hänen mukaansa tällainen vuorovaikutus kertoo siitä, miten opiskelijat työskentelevät lähikehityksen vyöhykkeellä auttaen toisiaan ymmärtämään ja oppimaan. (Myonghee 2004, 151.)

Usein opiskelijat suhteuttivat tekstin *omiin arvoihinsa ja kokemuksiinsa*. Teksti houkutteli opiskelijoita kertomaan omista ajatuksistaan ja elämänfilosofiastaan. Tästä seurasi dynaaminen vuorovaikutus tekstin kanssa. (Myonghee 2004, 153.) Näin keskustelijat kokivat tekstin merkitykselliseksi. Tiedetään, että

henkilökohtainen suhde tekstiin lisää tekstinymmärtämistä ja tekstin mieleenpalauttamista (mm. Ballenger 1997).

Näissä keskusteluissa *kulttuurienväliset teemat* olivat yleisiä. Törmättyään tekstissä johonkin kulttuurienväliseen seikkaan opiskelijat toivat esiin, mitä omassa kulttuurissa tästä asiasta ajatellaan, ja he kyselivät toisiltaan ja opettajalta asiasta. He siis jakoivat kulttuurienvälisiä tietämystään. Kaunokirjalliset tekstit siis lisäävät kulttuurienvälisiä tietoisuutta ja ymmärrystä, tuovat kiintoisia keskustelunaiheita ja tarjoavat tilaisuuksia neuvotella merkityksistä. (Myonghee 2004, 156.) Näin myös edellä kuluutturienvälisessä kirjallisuudentutkimuksessa nousivat esiin lukijoiden omat taustat ja eri taustakulttuurien risteyskohdat. Niin käynee myös omassa tutkimuksessani, kun L2-ryhmät keskustelivat lähtö- tai kohdekulttuureihin liittyvistä asioista, esimerkiksi asumisesta tai hiuksista.

Myongheen tutkimuksessa lukijat reagoivat aktiivisesti kaikkeen, mikä heistä vaikutti eksoottiselta. Koska opiskelijat olivat lähtöisin eri maista, he kyselivät usein kulttuurieroihin liittyviä kysymyksiä ja vaihtoivat ajatuksia kulttuurieroista. Yleisesti ottaen kulttuurienväliset teemat esiintyivät hyvin usein kirjallisuuskeskustelujen aiheina, sillä ne kiinnostivat opiskelijoita. Kun tekstissä nousi tällainen teema esiin, opiskelijat olivat halukkaita kertomaan omasta kulttuuristaan ja kyselemään niin ryhmältä kuin opettajaltakin näiden kokemuksia. Opiskelijat toivat siis lukupiireihin omat kulttuuriset käsityksensä, kokemuksensa ja kysymyksensä, ja tämä johti vilkkaaseen kulttuurienväliseen vuoropuheluun.

L2-opetuksessa kirjallisuutta on pidetty mahdollisuutena opettaa kansallista kohdekulttuuria ja lisätä lukijoiden tietoa siitä. Erityisesti, kun kirjallisuuden tekstejä luetaan monikulttuurissa ryhmissä, siitä tulee vahva väline lisätä kulttuurista tietoisuutta ja kulttuurienvälisiä ymmärtämistä. Näin myös edellä Lo Bianco, joka korosti nykyisessä kielenopetuksen vaiheessa sitä, ettei ole tarkoitus oppia kohdekulttuurista vaan on tarkoitus oppia kulttuurienvälisiä vuorovaikutusta. Keskustelut tarjoavat myös mahdollisuuden puhua kiinnostavista teemoista ja neuvotella merkityksistä ja oppia näin kieltä.

Myonghee tarkastelee myös informanttien tapaa *tulkita* tekstejä. Lukijat etsivät syvällisempää merkitystä tekstin pintatason takaa. He ennakoivat sitä, mitä tekstissä tulee tapahtumaan, ja tekevät hypoteeseja siitä, miksi tietty tapahtuma tapahtui. He kyselevät toisiltaan ja testaavat ajatuksiaan, ennakkotietojaan ja kokemuksiaan. He lukivat tekstejä lukijoiden tavoin, mutta samalla he *arvioivat* niitä kriitikoiden tavoin. (Myonghee 2004, 158–159.)

Tutkija tarkasteli myös sitä, mitkä piirteet kirjallisuuskeskusteluissa erityisesti edistivät kielitaidon kehittymistä. Keskustelujen vuorovaikutus oli aktiivista, keskustelijat kysyivät kysymyksiä, vastasivat toisilleen ja haastoivat toinen toistaan älyllisesti. SLA-kirjallisuus puhuukin sosiaalisen vuorovaikutuksen puolesta kohdekielen kehittymisen edellytyksenä. Myonghee purkaa auki erästä keskustelun katkelmaa, jossa huomio kiinnittyy runsaaseen kysymysten määrään. Opiskelijat tekivät runsaasti keskustelualoitteita, avoimia kysymyksiä, joiden vastauksista he olivat aidosti kiinnostuneita ja jotka raivasivat tilaa

aidoille ajatuksille. Vuorovaikutusta voidaan pitää autenttisenä. Se muistutti aitoa, luokkahuoneen ulkopuolista keskustelua. Kirjallisuuskeskustelut siis tarjosivat opiskelijoille mahdollisuuden käyttää kohdekieltä merkityksellisellä tavalla. (Myonghee 2004, 159–160.) Tyypillisiä näille keskusteluille oli myös se, että niissä keskustelijoiden puheenvuorot liittyivät tiukasti edeltäviin puheenvuoroihin (uptake). Opiskelijat siis reagoivat tekstiin ja ryhmän jäsenten mielipiteisiin ja vaihtoivat yksilöllisiä ajatuksiaan toisin kuin usein luokkahuonekeskusteluissa on laita. Niillehän on edelleen tyypillistä IRE-rakenteinen (teacher initiation, student response, teacher evaluation) keskustelu. Kirjallisuuskeskustelut tarjoavat siis mahdollisuuden päästä eroon tämän tyyppisistä keskusteluista kohti laajempaa diskurssia ja merkitykseen fokusoivaa vuorovaikutusta. Sillä, että puhutaan L2:lla, hyvin monet tutkijat väittävät olevan vaikutusta kohdekielen kommunikatiiviseen kompetenssiin. Kohdekielellä ilmaistaan merkityksiä, rakennetaan merkityksiä ja selvennetään merkityksiä, ja näin ollen sujuvuus kohdekielessä lisääntyy. (Myonghee 2004, 161–162.)

Opiskelijoilta kysyttiin, miten he itse kokivat oppimisen kirjallisuuskeskusteluissa. He kertoivat saaneensa lukemisesta enemmän irti sekä ymmärtäneensä paremmin tekstiä ja nauttineensa siitä. He olivat myös motivoituneempia lukemaan tekstiä, koska he tiesivät pian keskustelewansa siitä. He kokivat myös voineensa ilmaista mielipiteensä vapaasti keskusteluissa. Heidän oppimismotivaationsa parani, ja heidän lukemishalukkuutensa lisääntyi. (Myonghee 2004, 161–164.)

Oma tutkimusasetelmani on samankaltainen kuin Myongheella, mutta en ole kerännyt aineistoani opetustilanteista. Keskustelut, niiden nauhoittaminen ja litterointi sekä päätelmien tekeminen tältä pohjalta ovat samanlaisia kuin minulla. Omassa tutkimuksessani lähdän liikkeelle siitä, mitä informantit vapaassa tuottamisessaan sanovat, en kuten Myonghee, jolla on työnsä pohjana tietyt seikat, joita hän lähtee aineistostaan etsimään. Työni pohdintaosassa on kiinnostavaa tarkastella sitä, mitä tuloksia saan analyysissäni ja miten ne vertautuvat Myongheen tuloksiin.

3.2 Hvistendahl ja L2-lukeminen

Rita Hvistendahl on tutkinut sitä, miten norjalaiset maahanmuuttajanuoret lukevat norjalaista realismin ajan kirjallisuutta. Hvistendahl seuraa väitöstutkimuksessaan (vuodelta 2000) "*Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann. . .*" *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsklitteratur fra perioden 1860–1900* neljää Norjaan tullutta vähemmistökielistä oppilasta ja sitä, miten he työskentelevät vanhan norjalaisen kirjallisuuden parissa. Eräs tutkimusongelma on se, miten nuoret, jotka eivät ole kasvaneet Norjassa, suhtautuvat norjalaiseen, realismin ajan kirjallisuuteen. Löytävätkö oppilaat kulttuurisia kosketuskohtia tai säröjä, ja miten kulttuurinen "me" voidaan problematisoida? (Hvistendahl 2002, 254.)

Käsittelyllä on kaksi lähtökohtaa: norjalainen kirjallisuus 1800-luvun loppupuolelta ja oppilaat erilaisista kielellisistä vähemmistöistä, jotka ovat asuneet vasta lyhyen ajan Norjassa. Tutkimuksessa oli neljä informanttia: Amanda, Yonathan, Omar ja Sång. He ovat syntyneet ja kasvaneet Intiassa (Amanda), Eritreassa ja Keniassa (Yonathan), Pakistanissa (Omar) ja Vietnamin (Sång) ja ovat nuorina muuttaneet Norjaan. He sosiaalistuivat eri tavoin norjalaiseen yhteiskuntaan, ja suurin osa sosiaalistumisesta tapahtui koulussa. Tutkija seurasi oppilaita kolmen vuoden ajan ja toimi heidän opettajanaan ja tutkijana.

Tutkimukseen on otettu mukaan oppilaiden kirjalliset tuotokset siltä osin, kuin ne koskevat norjalaista kirjallisuutta vuodesta 1860 vuoteen 1900. Tutkija tarkasteli sitä, miten oppilaiden kirjallisuuteen tutustuminen vaikutti heidän norjalaiseen yhteiskuntaan sosiaalistumiseensa. (Hvistendahl 2002, 255.)

Luokissa työskenneltiin kirjallisuuden parissa pääasiassa kolmella eri tavalla: pedagoginen draama, prosessorientoitunut kirjoittaminen ja oppimispäiväkirjan kirjoittaminen. Oppilaat tekivät töitä kolmen Ibsenin draaman parissa: *Peer Gyntin* (1867), *Villisorsan* (1884) ja *Nukkekodin* (1879). Näytelmien esitykset olivat ensisijaisia, tekstit toissijaisia, erityisesti kahtena ensimmäisenä vuotena. Oppilaat näkivät *Peer Gyntin* teatteriesityksenä, *Villisorsan* sekä teatteriesityksenä että elokuvana, ja he lukivat siitä yhden näytöksen. Nukkekotia he lukivat valmistautuessaan teatteri- ja elokuvaesityksiin. Valmistautumisvaiheessa oppilaat esittivät näytelmää roolileikkien avulla, opettaja esitti jotakin näytelmän roolia ja oppilaat esittivät toimittajia, jotka kyselivät näytelmän henkilöltä kysymyksiä. Oppilaat saattoivat lukea tekstiä puhekuorona, ja he leikkivät tekstipalapelileikkiä. Näin ottamalla aktiivisesti osaa näihin toimintoihin oppilaat saattoivat päästä sisään draaman tematiikkaan. He saattoivat eläytyä johonkin rooliin, tai he saivat makupaloja tekstistä ja pääsivät kurkistamaan sen dramatiikkaan. (Hvistendahl 2002, 255.)

Esityksen jälkeen oppilaat syventyivät rooleihin tai tematiikkaan esimerkiksi roolileikillä tai ns. kuvateatterilla. Kuvateatterissa he esittivät joitakin näytelmän kohtauksia omana tulkintanaan. He kirjoittivat tekstejä prosessikirjoittamisen periaatteella. Kirjallisissa töissään oppilaat saattoivat jatkaa rooliin omistautumistaan tai saattoivat kehittää ja muokata reflektioitaan nähdystä. Sekä draama-aktiviteetit että lukeminen ja kirjoittaminen olivat osa suurempaa tulkintaprosessia. Oppilaat olivat tekemisen fokuksessa. (Hvistendahl 2002, 255.) Opettaja antoi palautetta kirjoituksista prosessin eri vaiheissa.

Tutkimuksen lähtökohtana ovat näiltä neljältä oppilaalta kertynyt kirjallinen materiaali ja viisi osittain strukturoitua haastattelua, jotka perustuivat oppilaiden tuottamille teksteille, samoin tutkijan oma tutkimuspäiväkirja ja muistiinpanot tunneilta (Hvistendahl 2002, 256).

Teoreettisesti tutkimus pohjautuu Bergerin ja Luckmannin teoriaan sosiaalisaatioprosessista (1967). Stuttnabb-Kankaan teorioilla kulttuurisesta kompetenssista on myös ollut merkitystä tutkimukselle, samoin Bourdieun käsitteellä kulttuurisesta pääomasta, erityisesti artikkelissa *The Forms of Capital*. Lisäksi tutkimus pohjautuu kirjallisuuden vastaanottoteorioihin, pääasiassa niihin, joita Kathleen McCormick esittelee kirjassaan *The culture of reading and the teaching of*

English (McCormick 1994). Metodisesti tutkimus rakentuu toimintatutkimukselle. (Hvistendahl 2002, 256.) Tutkimus koostuu eräänlaisista oppilaan muutokuvista. Tutkimus sijoittuu kasvatustieteelliseen viitekehukseen.

Oppilaat tulivat hyvin erilaisista taustoista, ja he erosivat toisistaan niin kansallisesti, sosiaalisesti kuin uskonnonkin osalta. Sáng oppi lukemaan ja kirjoittamaan Norjassa, Yonathan englantilaisessa koulussa Keniassa, Amanda Intiassa ja Norjassa, Omar Pakistanissa ja Norjassa. Kukaan oppilaista ei voinut hyödyntää useampikielistä kompetenssiaan koulussa. (Hvistendahl 2002, 257.)

Tekstit, joita oppilaat kohtaavat koulussa, ovat kulttuuria kantavia, ja ne rakentuvat kulttuurikoodeille. Oppilaalla pitäisi olla jonkinlainen pääsy kulttuuriseen traditioon, joka teksteissä edustuu. Hvistendahl halusi tehdä maahanmuuttajat osallisiksi norjalaisesta kulttuuriperinnöstä.

Vähemmistökieltä puhuva tarvitsee kontekstuaalista tietoa ymmärtääseen sisältöjä. Näin tapahtuu, kun draama esitetään. Oppilas pystyy sijoittamaan sen paremmin kontekstiin ja saa mahdollisuuden ymmärtää sitä paremmin. Pedagogisen draaman avulla oppilaat voivat itse fyysisesti tehdä draaman tai osia siitä uudelleen, ja näin ollen heillä on paremmat edellytykset tulkita sitä. (Hvistendahl 2002, 258.)

Oppilaat ymmärsivät norjalaisia realismin ajan tekstejä osittain, mutta osittain ne aiheuttivat jännitteitä lukijan ja tekstin väliin. Tekstejä siis ymmärrettiin – ne herättivät jännitteitä tai ne torjuttiin. *Nukkekot*i toi esiin ongelmia, joita oppilailla oli norjalaiseen yhteiskuntaan sopeutumisessa. Teksti provosoi oppilaita pohtimaan näitä kysymyksiä omassa elämässään. Jännitteitä syntyi oppilaiden mielessä lähtömaan yhteiskunnan ja norjalaisen yhteiskunnan välille. (Hvistendahl 2002, 260–261.) Opettajan rooli oli hankala, hänhän oli samalla tutkija mutta edusti oppilailleen myös norjalaisen naisen mallia. Itse kullakin oppilaalla oli sen takia häneen erilainen suhde. Esimerkiksi Amanda näki hänet intialaisen kulttuurin käsitysten läpi. Tärkeää oli se, että opettaja oli nainen ja että hän toimi ammatissa ja samanaikaisesti oli auktoriteetin asemassa. (Hvistendahl 2002, 161.)

Kolmen vuoden työskentelyn jälkeen oppilaat olivat kehittäneet norjan kielen taitoaan ja oppineet paljon norjalaisesta yhteiskunnasta ja kirjallisuudesta.

Hvistendahl tutkii monikulttuurista lukemista aivan kuten minäkin tässä työssä. Hänen lähestymistapansa on kuitenkin kasvatustieteellinen pikemminkin kuin lingvistinen tai edes kirjallisuudentutkimuksellinen. Omassa tutkimuksessani kiinnitän huomiota myös siihen, miten oppijat tekevät merkityksiä tekstin sanoille ja miten niistä keskusteluissa neuvotellaan. Tämä kielellinen puoli jää Hvistendahlin tutkimuksessa sivuun. Hän on myös kerännyt erilaista aineistoa kuin minä – oman tutkimukseni aineisto on pääasiallisesti oppijoiden keskusteluista, kun taas Hvistendahlilla on oppijoiden kirjoitelmia ja haastatteluja eikä informanttien välisiä keskusteluja ole lainkaan. Hänen tutkimuksensa on myös pitkittäinen, kun taas omassa tutkimuksessani tarkastelen keskusteluja, jotka käydään ryhmäläisten kesken vain kerran. Mutta yhteistä on se, että kiinnostuksen kohteena ovat monikulttuurisen kielenoppijan kohdekielisen kirjallisuuden vastaanotto prosessit.

3.3 Näytelmän lukupiiri

Hvistendahlin tutkimusmenetelmiä seuraten on HY:n suomen kielen laitoksessa tehty pro gradu -tutkielma, jonka otsikko on *Näytelmän lukupiiri suomi toisena kielenä -opetuksessa. Integraation tukeminen kaunokirjallisuuden avulla*. (Lounavaara 2004.) Tutkittava ryhmä koostui kuudesta maahanmuuttajaoppilaasta, jotka opiskelivat kansanopiston kotoutumislukiossa työn tekijän johdolla. Lukupiiriläisten joukossa oli kolme kurdia, kaksi venäläistä ja yksi ruotsalais-espanjalais-suomalainen nuori. He osasivat hyvin eritasoisesti suomea. Tutkielman tekijä määrittelee heidän kielitaidokseen YKI:n asteikolla noin 2–3. Työn tutkimustavoitteena oli selvittää, voiko kaunokirjallisen lukupiirin avulla kasvattaa nuorten toisen kielen taitoa niin, että heidän sopeutumisensa suomalaiseen yhteiskuntaan helpottuisi ja jatko-opintomahdollisuudet paranisivat.

Lukupiirissä luettiin ääneen Minna Canthin *Anna Liisaa* lokakuulta joulukuulle kerran viikossa. Lukupiiriläiset keskustelivat näytelmästä, ja kolmella kerralla keskusteluita äänitettiin. He myös kirjoittivat näytelmän henkilöistä ja tapahtumista. Jälkeenpäin katsottiin vielä Tuija-Maija Niskasénin näytelmä *Anna Liisa*, josta käyty keskustelu myös äänitettiin. (Lounavaara 2004.)

Tutkielmassa kuvataan lukupiirin vaiheita. Annetuista esimerkeistä näkyy, että lukemisen syvempikin analyysi olisi ollut mahdollinen. Tutkielmassa käsitellään jonkin verran sanaston selittämistä keskusteluissa, sen selittäjä on aina opettaja.

Mikä oli Anna Liisa -lukupiirin vaikutus sosialisointiin, kielikykyyn ja kommunikatiivisen kompetenssin kasvuun sekä kulttuurikompetenssin kasvuun? Sosialisointiin lukupiiri vaikutti Lounavaaran mukaan siten, että maahanmuuttajien metakulttuurinen kyky ymmärtää vanhaa ja uutta todellisuutta rinnakkaisina mahdollisuuksina kehittyi eikä primaarisosialisointi vaarantunut (Lounavaara 2004, 86). Kielikyvyn lisääntymistä ei tutkielmassa empiirisesti testata eikä todisteta, mutta hyvänä pidetään sitä, että oppijoiden suomen kielen rekisteri laajeni käsittämään murteellisia ilmauksia ja kielen erilaisia tilanteisia käyttöjä. Kommunikatiivisen kompetenssin kasvulla tutkielman tekijä näyttää tarkoittavan sitä, että kielenoppijoiden halu jutella suomeksi lisääntyi.

Kulttuurikompetenssin kasvulla tutkielmassa tarkoitetaan sitä, että tutustuttiin sekä suomalaiseen kulttuuriin ja historiaan että lukupiiriläisten omaan kulttuuriin ja historiaan. Monikulttuuriset nuoret oppivat näkemään paremmin kaksi rinnasteista kulttuuria, joista valitaan arvot ja normit tarpeen mukaan. Tutkimusajankohdan lyhyys rajoitti seuranta. (Lounavaara 2004, 90–94.)

Lounavaaran tutkimus noudattelee Hvistendahlin tutkimusta niin paljon, että sen erot ja yhtymäkohdat omaan tutkimukseeni ovat samat kuin Hvistendahlinkin.

3.4 Norjalainen L2-lukija vastaa kysymyksiin

Onko kaunokirjallisuuden lukeminen erityinen taito? Ellingsen ja Gedde tutkivat 84 opiskelijan kaunokirjallisen tekstin lukemista ja tulkintaa Oslon yliopistossa. Opiskelijat lukivat norjalaisen Arthur Omren novellin *Frieriet* vuodelta 1954. Opiskelijat olivat asuneet Norjassa kahdeksasta kuukaudesta kahteen vuoteen. Kaikki olivat käyneet koulunsa toisessa maassa. Informantit olivat 31:stä eri maasta, suurimmat ryhmät Irakista, Kiinasta, Ghanasta ja Somaliasta. Verrokkiryhmän muodostivat 16 kakkosluokkalaista norjalaista lukiolaista. (Ellingsen-Gedde 1995, 40.)

Informantit lukivat novellin ja vastasivat vaihtoehtokysymyksiin ja avoimiin kysymyksiin. Tulosten analyysissä kävi ilmi, että tekstin ymmärtämiseen ja tulkintaan vaikuttivat monet tekijät, joita oli vaikea erottaa toisistaan. Lukijoiden kulttuurinen tausta vaikutti jossakin määrin heidän lukemiseensa. Lukijoiden vaikeudet kuitenkin näyttivät olevan suhteessa siihen, että heiltä puuttui tiettyjä taitoja, joita tarvitaan kaunokirjallisen tekstin ymmärtämiseen. Tutkijoiden mielestä tutkimus osoitti, että kulttuurinen tieto on tärkeää, mutta myös, että on välttämätöntä kyetä lukemaan kaunokirjallista tekstiä ja ymmärtää, miten informaatio voi olla piilossa kaunokirjallisessa tekstissä. Lukija, jolle kirjallisuuden tapa käyttää epäsuoria ilmaisutapoja on vieras, ei kykene luomaan kertomuksen täyttä merkitystä. Tieto tekstilajista on yhtä tärkeä kuin tieto kulttuurisesta taustasta, johon kirjallisuuden teksti pohjautuu. (Ellingsen-Gedde 1995, 40.) Tekstin konkretisaatioita käsitellessäni palaan Ellingsenin ja Gedden tutkimukseen, jossa on myös tarkasteltu sitä, miten vieraskielinen lukija tulkitsee novellin tapahtumapaikkaa ja -aikaa.

3.5 Suomalainen L2-lukija ja kaksi novellia

Karjalainen (2002) on tutkinut S2-oppijoiden kahden suomalaisen novellin tulkintaa pro gradu -tutkielmassaan. Hän tutki sitä, miten kahdeksan edistynyttä lukijaa tulkitsi Rosa Liksomien novellia *Bama Lama* ja Hannu Raittilan novellia *Taiteiden yö*.

Karjalaisen työn teoreettiset päävälineet ovat L. M. Rosenblattin transaktionaalinen lukemisen malli, Iserin reseptioesteettinen teoria ja Jonathan Cullerin teoria naturalisaatiosta merkityksen rakentamisen keinona. Mikään näistä teoriataustoista ei ole vieraalla kielellä lukemista pohtiva, vaan kaikki on tehty natiivilukijan lukuprosessin analysointia varten. Yrittäessään soveltaa näitä mallejaan ei-natiivin lukijan lukuprosessiin Karjalainen törmää jatkuvasti siihen (yksinkertaiseen totuuteen), etteivät informantit ymmärrä novelleja sanastotasolla eivätkä liioin kielen rakenteiden tasolla. Itse asiassa teoriat antavat hyvin vähän, koska tulkinnan tasolle päästään vain hyvin harvoissa Karjalaisen tutkielmassa esitetyissä esimerkeissä.

Teorioita on lisäksi aivan liikaa. Jos näitä olisi halunnut tehokkaasti käyttää, olisi pitänyt valita yksi teoria. Esimerkiksi Iserin teoria epämääräisyyskohdista, aukoista ja negaatiosta olisi jo yksin riittänyt.

Karjalaisen työn informantit ovat Suomessa asuvia maahanmuuttajia. Tämä tarjoaa jonkinlaisen vertailumahdollisuuden omaan aineistooni ja vahvistaa joitakin ei-natiivin lukijan lukemisprosessista tekemiäni tulkintoja. Kiinnostavaa on se, että novellin tapahtumatasolla ajan määrittäminen näyttää olevan näillekin lukijoille äärimmäisen vaikeaa. Informantit sijoittavat novellin tapahtumat 50-luvulta aina nykypäivään asti. Oma näkemykseni joidenkin konkretiisaatiopiirteiden tarkentamisen vaikeudesta – etenkin ajasta – saanee vahvistusta. Kiinnostavaa voisi olla, miten eri tavoin kouluttamaton, Suomessa asunut maahanmuuttaja tulkitsee tekstiä verrattuna yliopisto-opiskelijoiden tulkintoihin. Karjalaisen tekstin pohjalta tätä vertailua on kuitenkin vaikea tehdä, koska siinä ei ole eksplisiittisesti kuvattu yhden lukijan tulkintaprosessia.

Rosenblattin transaktionaalisen teorian mukaan lukija valitsee suhtautumistavakseen ensisijaisesti esteettisen asennoitumistavan tai ensisijaisesti efferentin asennoitumistavan. Efferentti viittaa erittelevään ja analyttiseen lukemistapaan. Esteettisessä asennoitumistavassa keskitetään huomio erityisesti siihen, mitä lukemisen aikana koetaan. Oppija ei pääse esteettisen asennoitumistavan tasolle, koska hän ei ymmärrä kieltä, ja työssä tätä ei nähdä ongelmana, vaikka oppijat itse tuovat annetuissakin esimerkeissä auliisti esiin sen, etteivät he ymmärtäneet novellin sanoja eivätkä rakenteita.

Karjalaisen tulos Liksommin novellin luennoista on se, että tulkinta on jäänyt kokonaisuudessaan melko pinnalliseksi tai tavoittamatta. Myös Raittilaa oli luettu vain pinnalta. Molempia on pidetty todellisuuspohjaisina kertomuksina Suomesta. Joissakin siteeratuissa esimerkeissä oppijat tuovat taas esiin sanastotason ongelmia (Karjalainen 2002, 78). He esittävät muun muassa, että Raittilan novelli on slangia tai puhekieltä, jota he eivät voi ymmärtää. Informantit myös sekoittavat keskenään verbit ja substantiivit (sitaatti informantilta: *sitten viettelin se on varmasti joku uusi sana sama kun puhelin joku sellanen -in-sana*). Karjalainen tekee oppijoiden sanastotason ongelmista pitkälle vietyjä johtopäätöksiä:

”Oppijan sana- ja rekisterivaraston täytyisi siis tämän tutkimuksen perusteella olla tavattoman laaja, jotta tulkinnassa olisi mahdollista päästä syvemmälle, kielen tason taakse.”

”Olisi helppo päätellä, että vain natiivi tekstin syntykulttuurissa koko ikänsä elänyt ja kirjallisuutta hyvin tunteva lukija pystyy tulkitsemaan tekstiä kestävästi. Jos tekstin jokin taso jää huomaamatta tai ymmärtämättä, voidaan menettää mahdollisuus tehdä tekstistä kokonaistulkinta. Myös kirjallisen tradition piirteiden tunnistamatta jääminen voi ohjata tulkintaa omituiseen, natiivin tulkintayhteisön torjumaan suuntaan.” (Karjalainen 2002, 92.)

Karjalainen näkee siis kaunokirjallisuuden lukemisen S2-oppijoiden kanssa kannattamattomana toimintana ja pitää heidän tekemäänsä tulkintaa omituisena. Omassa työssäni tarkastelen sitä, voiko ”virhetulkinnat” nähdä myös *omina, erilaisina* tulkintoinaan. Karjalaisen tutkielmasta näkee selvästi sen, ettei L2-

lukijan kaunokirjallisuuden ymmärtämien ja tulkitsemisen tutkimisessa saavuteta mitään olennaista, jos käytetään vain perinteisiä kirjallisuudentutkimuksen välineitä eikä oteta huomioon sitä, että lukeminen tapahtuu vieraalla kielellä. Oppijan kielen prosessointi on huomioitava myös, jos L2-lukemisprosessista halutaan sanoa jotakin olennaista.

Tässä esiteltyt tutkimukset eroavat omasta tutkimuksestani jossain määrin aineistonkeruun suhteen, monissa aineistoa on kuitenkin kerätty myös keskusteluja nauhoittamalla. Ellingsenin ja Gedden aineistona olivat opiskelijoiden kirjalliset vastaukset, Myonghee ja Karjalainen ovat keränneet keskusteluja, Hvistendahl oli kerännyt haastatteluja ja kirjallisia töitä aiheesta sekä oppimispäiväkirjaa, ja Lounavaara oli kerännyt keskusteluaineistoa ja sen lisäksi hyödyntänyt omia muistiinpanojaan opetustilanteista. Teoriat, joihin tutkimukset pohjautuivat, olivat hyvin erilaisia. Missään tutkimuksista ei ollut hyödynnetty lukemisen sosiokulttuurista teoriaa, vaan lukeminen oli nähty yksilön kognitiivisena toimintana. Tutkimusten analyysissa oli käytetty eri keinoja keskustelun tarkastelusta yhteiskuntateorioihin. Yhteistä tutkimuksille on kuitenkin se, että niissä kaikissa haluttiin tietoa L2-lukijan ja kaunokirjallisuuden välisestä suhteesta.

Lähinnä omaa tutkimustani edellä esitetyistä on Myongheen tutkimus aikuisista maahanmuuttajista, joiden kirjallisuuskeskusteluja hän analysoi. Myös maahanmuuttajien kielenoppimiseen kiinnitetään huomiota aivan niin kuin omassakin tutkimuksessani tehdään.

3.6 Monikulttuurinen lukuprosessi

Suomalaista kirjallisuutta selvittelleestä kansainvälisestä kirjallisuudentutkimuksesta voi esimerkiksi antaa Nykykulttuurin tutkimuskeskuksessa 90-luvun lopussa tehdyn laajan selvityksen Rosa Liksomien *Me mentiin naimisiin marraskuun neljästoista...* -novellin vastaanotosta eri maissa (mm. Kovala-Vainikkala 2000). Tutkimuksessa käsitellään ensisijaisesti kulttuuristen erojen aiheuttamia eroja vastaanotossa. Tutkimuksesta on useita raportteja. Tarkastelen nyt tässä kyseistä tutkimusta ja pyrin näkemään sen suhteessa omaan tutkimukseeni.

Tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään postmodernin kulttuurin muutosta, etenkin sitä, miten arvot rapautuvat. Kiinnostavaa on myös se, miten tutkimukseen osallistuneet jälkisosialistiset maat Viro ja Bulgaria olivat selviämässä murroksestaan 90-luvun alun poliittisessa tilanteessa. (vrt. Kovala-Vainikkala 2000).

Tutkimusasetelma oli seuraava: Rosa Liksomien novellin informantin äidinkielelle tehdyn käännöksen luki Bulgariassa, Virossa, Saksassa, Isossa-Britanniassa, Suomessa ja Ranskassa kussakin noin 60 henkilöstä koottu informanttiryhmä. Informanteista puolet oli lukiolaisia ja puolet keski-ikäisiä keski-ikäisiin kuuluvia henkilöitä. Informantit vastasivat kirjoittamalla kolmeen tehtävään, jotka olivat seuraavat:

1. What is the story about, in your opinion?
2. What kinds of feelings did the characters of the story arouse in you?
3. Imagine that you do not know how the story ends. Please write new ending to the story yourself.

Näiden tehtävien lisäksi tutkimuksen aineistoa kerättiin suullisilla haastatteluilta ja kysymyslomakkeilla, joilla pyrittiin selvittämään informanttien taustoja. Kysymyslomakkeessa kysyttiin mm. , pitikö informantti novellista vai ei. Lisäksi kysyttiin novellin ilmapiiristä, kirjailijan näkemyksestä, novellin tyylistä ja siitä, muistuttiko novelli informanttien mielestä jotakin muuta kulttuurintuotetta. Tiedusteltiin myös, nähtiinkö siinä jollekin kansallisuudelle tyypillisiä piirteitä, ja sitten kun novellin alkuperä oli selvitetty informantille, kysyttiin, näkyikö tämä novellissa. Kysyttiin myös yleisiä informantin lukutottumuksia ja mahdollisia muutoksia niissä. Kysyttiin myös henkilökohtaisesta lukuhistorias- ta, mm. siitä, oliko informanteille luettu lapsena ja lukivatko he omille lapsil- leen ja niin edelleen. Lopuksi informantteja pyydettiin kuvailemaan tavallista arki- ja pyhäpäiväänsä. (Vainikkala-Kovala 2000, 34–36.)

Liksommin novellissa naispuolinen päähenkilö menee naimisiin miehen kanssa, on hänen kanssaan naimissa kaksi viikkoa ja tappaa hänet fileerausveit- sellä. Tutkijat näkivät, että novelli edustaa arvojen kääntöä: Toisaalta päähenki- lö edustaa perinteisiä kulttuuria kantavia voimia mm. arvostamalla työtä ja naimisiinmenoa. Toisaalta novellin äärimmilleen viety lakoninen tyyli ei anna tilaa moraalille, siinä ei ole henkilöä, jonka kuvaus olisi realismin kaltaisesti moraalinen, vaikka voidaan ajatella, että kuvaus voisi liittyä realismin perintee- seen. (Vainikkala-Kovala 2000, 26–27.)

Tutkimuksen tekijät olivat sosiologeja ja kirjallisuudentutkijoita, mutta kielentutkijoita joukossa ei ollut ketään. Tutkimusta oli tekemässä noin kym- menen henkilön joukko, enemmänkin, jos aineiston kerääjät ja novellin kääntä- jät luetaan mukaan tähän joukkoon. Tutkimuksella oli yhteiset raamit, mutta maittain ohjeita varioitiin lähinnä tutkijoiden omien intressien vuoksi. Novellis- ta tehtiin käännökset kullekin kielelle, ja raportissa kerrotaan, että erilaiset käännökset aiheuttivat erilaisia tulkintoja. Sitä, millä tavalla käännökset erosi- vat kielellisesti tai tyyllillisesti toisistaan, ei analysoida. Raportissa mainitaan kuitenkin, että käännösten erilainen kieli aiheutti eroja tulkintaan. Tarkastele- matta jää myös se seikka, että kanonisoidussa suomalaisessa kirjallisuudessa puhekielen käytöllä on omanlaisensa tehtävä. Suomen puhekieli poikkeaa pal- jon kirjoitetusta yleiskielestä, ja puhekieli on saanut kanonisoidussa kirjallisu- dassa tehtävän, jota muissa maissa ei yleensä tunneta. Suomen puhekieltä käy- tetään runsaasti kirjallisuuden kielenä. Oman tutkimukseni kannalta on kiintoi- saa, että Isossa-Britanniassa aineistoa kerättiin myös keskusteluista.

Tutkimuksessa (Vainikkala-Kovala 2000, 41–42) varoitetaan näkemästä kansallisuuskysymystä liian yksiselitteisenä asiana. Pyritään pikemminkin nä- kemään, mitä on tapahtumassa individuaalisesti ja kollektiivisesti yhteiskun- nassa. Kansallista ei saa lukea sellaisenaan, vaan se on aina yhteydessä globaa- liin, paikalliseen, etniseen, sukupuoleen jne.

Yleisesti lukijat pitivät tarinaa vastenmielisenä, outona ja provokatiivisena. Se ohjasi lukijoiden huomion yleisesti mies–nainen-suhteeseen, tietynlaiselle ryhmälle tyypillisen elämäntavan havainnointiin ja nykypäivän elämän pohtimiseen. Eri maiden tutkimustulokset poikkesivat toisistaan.

Esimerkiksi Bulgariassa lukijat jakautuivat voimakkaasti niin, että miehet pitivät tarinasta, naiset taas eivät. Miehet asettuivat päähenkilön asemaan, vaikka tämä on nainen. Naiset näyttivät torjuvan päähenkilön, mikä nähtiin merkinä haluttomuudesta hyväksyä vahva nainen. Bulgarialaiset lukijat eivät kiinnittäneet huomiota sosiaaliluokkaan. Tutkijat olettivat, että näin tapahtui, koska sosiaaliluokat eivät postkommunistisessa maassa jakaudu samoin kuin lännessä. Tarina sijoitettiin johonkin länsimaahan, erityisesti Yhdysvaltoihin. Paikkaa tärkeämmäksi kuitenkin muodostui käsitys ajasta tai tarinan historiallisesta hetkestä. Informanttien piti kirjoittaa tarinalle uusi loppu, mutta monet bulgarialaiset naislukijat eivät tehneet tätä tehtävää ollenkaan. Miesten sen sijaan oli helpompi neuvotella tarinalle uusi loppu. (Merdjanska 2000, 77–102.)

Bulgarialaisilla lukijoilla nähtiin olevan neljä erilaista lukemistapaa (Merdjanska 2000, 81–85):

1. *etäännyttävä lukutapa*

Lukijat eivät yrittäneet suhteuttaa tarinaa oman elämänsä kokemuksiin.

2. *tuomitseva ja moraalinen lukutapa*

Lukijat esittelivät omat moraaliset koodinsa ja tuomitsivat tarinan niiden kautta.

3. *yleistyksiset ja stereotyyppiset*

Lukijat toivat esiin kollektiivisesti edustavat normit ja tyypit, joihin moraalinen tuomio sovitettiin. Tehtiin selväksi jako ”meihin” ja ”heihin”. Perhe- ja sukupuolistereotyyppiset näyttivät erityisen tiukoilta.

4. *dialoginen lähestymistapa*

Tässä lukutavassa ei pyritty torjumaan, vaan lukemisesta tuli oppimisprosessi sekä itsestä että toisesta. Lukijoiden oli vaikea lukea Likso-min novelleja näin, mutta tällaista lukemista esiintyi.

Virolaisilla lukijoilla sukupolvi muodostui tärkeämmäksi asiaksi kuin lukijoiden sukupuoli. Miespuoliset opiskelijat omaksuivat novellin kertojan puhettavan, kun he kirjoittivat novellille uuden lopun. Aikuisten lukijoiden huomio kiinnittyi novellin mieheen, lukiolaisten huomio taas naiseen. Virolaiset lukijat nostivat esiin sosiaaliluokan, ja he sijoittivat novellihenkilöt alempaan sosiaaliluokkaan, jollainen heidän mielestään ovat Viron venäläiset. Yhtenäisessä kulttuurissa kirjallisuuden kieli nousee tärkeään asemaan. Kirjallisuuden kielen tehtävänä on kantaa yleisiä (hyviä, arvokkaita) arvoja, ja kun novellissa näin ei tapahdu, se koetaan vastenmieliseksi. Huomioita kiinnitettiin myös novellin uskottavuuteen. Novelleja pidettiin uskottavana, mutta sen loppua ja miehen tapotapaa pidettiin epäuskottavana. (Vainikkala–Kovalainen 2000, 52.)

Suomalaisten lukijoiden tavassa identifioitua novellihenkilöihin oli tyypillistä se, että miehet identifioituivat naispuoliseen novellihenkilöön ja naislukijat puolestaan novellin mieheen. Suomalaisten informantit kirjoittivat tarinalle uuden lopun useammin kuin muut. Sukupuolten välillä luennassa ei ollut isoja eroja, ja aikuiset lukijat asettivat sen laajemmalle pohjalle kuin nuoremmat. (Vainikkala-Kovala 2000, 54.)

Suomalaisten lukijoiden lukutapaa voisi luonnehtia realistiseksi. Realismin merkitys suomalaisessa kirjallisuudessa on suuri. Homogeeninen kulttuuri tarjoaa pohjan yleisille uskomuksille. Realistinen lukemiskulttuuri antaa sijaa optimismille – henkilöt hallitsevat omaa elämäänsä ja ovat samalla kiinni yhteisössä. Suomalaiset lukijat tunnistivat novellista omalle kulttuurilleen tyypillisiä piirteitä: kontrolloimatonta alkoholinkäyttöä, kiroilua, luonteen karkeutta, itsearvostuksen puutetta ja kommunikointikyvyttömyyttä. Suomalaiseen kirjallisuuteen kuuluvat myös klassiset hahmot eli laiska, mihinkäänkykenemätön mies ja vahva nainen. (Vainikkala-Kovala 2000, 55.) Myös tutkimukseni informantit pohtivat näitä samoja kysymyksiä. Esiin nousevat ainakin suomalaisten kommunikointikyvyttömyys ja mihinkään kykenemätön suomalainen mies.

Etenkin suomalaiset naiset lukivat novellia hyvinvointiyhteiskunnan diskurssissa, olettivat salattuja syitä ja motivaatioita julmalle teolle ja lukivat psykologisoivammin kuin muut kulttuuriryhmät (Vainikkala-Kovala 2000, 56).

Ranskalaiset lukijat olivat tarinasta vähemmän järkyttyneitä kuin muut. Väkivaltaa ja kieltä ei nähty samalla tavalla novellia määrittäviksi tekijöiksi kuin muualla. Tutkijat olettavat, että ranskalaisten lukijoiden lukutapaan vaikuttaisi kouluopetus, sillä nämä on opetettu lukemaan tekstikeskeisemmin kuin muut. Naispäähenkilöstä oli useissa informanttien analyyseissa positiivinen käsitys. (Vainikkala-Kovala 2000, 57.)

Saksalaiset lukijat psykologisoivat henkilöitä. Novellissa nähtiin mustaa huumoria, ja sen tyylistä oltiin positiivisesti vaikuttuneita. Saksalaiselle lukijakunnalle oli tyypillistä kansallisen esiintymisen voimakas torjunta. Kysyttäessä kirjailijan kansallisuutta saksalaiset lukijat torjuivat kansallisuuden merkityksen jyrkästi. Yleensä kun aikuiset saksalaiset kirjoittivat novelliin loppuja, niihin sijoitettiin jonkinlainen rangaistus. (Vainikkala-Kovala 2000, 59.)

Ison-Britannian arvioista nousee esiin tekstikeskeinen lukutapa. Lukijat välttävät arvotuomioita, tai jos niitä tehdään, ne nähdään voimakkaan henkilökohtaisina.

Sukupolvi muodostui tärkeäksi erottavaksi tekijäksi tekstien luennassa erityisesti Saksassa ja Ranskassa. Lukiolaiset olivat tekstiorientoituneempia, aikuiset puolestaan lukivat realistisesti. Sukupuoli näkyy enemmän eläytymisessä, siinä, kenen puolelle asetutaan, asenteessa kieleen ja uusia loppuja kirjoitettaessa asenteessa kieleen. Ranskassa, Saksassa ja Isossa-Britanniassa etenkin opiskelijat lukivat novellia tekstinä. (Vainikkala-Kovala 2000, 65–66.)

Tämä tutkimus on siis niitä harvoja, joissa tarkastellaan eri kansalaisuuksista koottujen ryhmien suhtautumista tiettyä kulttuuria edustavaan tekstiin, ja siksi se on hyvä esitellä tässä. Kuitenkin oma näkökulmani eroaa tästä tutkimuksesta ainakin siten, että tarkastelen *keskusteluja*, joita informantit käyvät no-

vellista. Likson-tutkimuksessa informantit olivat lukeneet novellin käännökseenä ja vastanneet annettuihin kysymyksiin kirjallisesti. Omassa testiasetelmassani luetaan nimenomaan suomeksi, informanteille vieraalla kielellä.

Iser kiistatta antaa jotakin myös ei-natiivin lukemisprosessin analyysille: ainakin niitä työkaluja, joita muut kirjallisuudentutkimuksen teoreetikot varsin säästeliäästi esittävät. Omaan työhöni nähden Iserin näkemys on kuitenkin hyvin erilainen. Iser katsoo, että kirjallisuus on kommunikaatiota lukijan ja tekstin välillä. Minä taas katson, että kirjallisuus (merkitykset, tulkinta) syntyy lukijoiden vuorovaikutuksessa tekstin ympärillä. Iserin näkökulma soveltuu joiltakin osin myös L2-lukemisen analyysiin, koska siinä lukemisprosessin aikana syntyy odotushorisontti ja aukkoja, jotka lukijan on täytettävä ja jota prosessia myös ei-natiivi lukija luonnollisesti käy läpi. Aukko syntyy kahden tekstisegmentin välille aina, kun siirrytään näkökulmasta toiseen, esim. juonen tasolla aukko on katkos tai näkökulman vaihto kerronnassa. Näitä seikkoja voin käyttää omassa analyysissänikin.

Omassa tutkimuksessani pyrin ensisijaisesti selvittämään sitä, miten monin eri tavoin lukija ymmärtää tekstiä, miten teksti pakenee häntä ja miten monia erilaisia tulkintoja sama teksti voi saada. Onko itse tekstiä, novellia, olemassakaan? Säilyvätkö edes tekstin identiteetin kannalta olennaiset piirteet eri lukijoiden tulkinnoissa? Mitä merkitystä on sillä, että informantit lukevat novellin itselleen vieraalla kielellä ja keskustelevat siitä vieraalla kielellä? Kyse on tekstin ja lukijan välisestä vuorovaikutuksesta, johon lisäksi tulee yhdessä luotu ymmärrys tai epä-ymmärrys keskustelussa. Lukijan taustalta nousee hänen oma kulttuurinsa eli se, mitä ja miten hän on lukenut sekä mitä arvoja ja oletuksia hän tekstiin liittää.

Pyrin omassa tutkimuksessani näyttämään sen, että jos kirjallisuutta opetetaan toisen kielen oppijoille kielitaitoa huomioimatta, olennainen osa oppitunnin tapahtumista ja ymmärtämisprosessista jää huomiotta. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen Likson-tutkimus on kiintoisa siksi, että sen asetelma on ver-raten samankaltainen kuin omani, mutta kielitaito on jäänyt sen fokuksen ulkopuolelle.

Tekstin vastaanoton tutkijat, varsinkin Iser, ovat tutkimuksessani tarjoamassa eräänlaisia mahdollisuuksia tekstin avaamiseen. Kirjallisuudentutkimuksessa on aiemmin oletettu, että eri kansallisuuksilla olisi erilaisia lukemisen tapoja. Oma tutkimukseni antaa aiheen olettaa, että ainakin, kun luetaan toisella kielellä ja kun lukemista tarkastellaan tekstitaitojen näkökulmasta, kansalliset merkitykset jäävät vähäisiksi, kun taas monikulttuurinen vuorovaikutus nousee keskeisesti esiin.

4 AINEISTOSTA

4.1 Aineiston valinta ja keruu

Oppijan kielen prosessointitapoja voidaan kerätä eri tavoin. Voidaan järjestää koetilanne, jossa informanteilta pyritään saamaan aineistoa, joka antaisi vastauksia tutkimuskysymyksiin. Toisaalta voidaan kerätä ”luonnollista” puhetta tai kirjallista tuotosta autenttisissa tilanteissa. Omassa tutkimuksessani aineistonkeruu on näiden kahden aineistonkeruutavan välimaastossa. Se on selkeästi järjestetty tilanne, jota ohjaa ennalta luettu teksti, mutta informanteille ei ole annettu tarkasti strukturoitua tehtävistöä, jota he koetilanteessa ryhtyisivät ratkaisemaan.

Tutkimuksen aineisto kerättiin vuosina 2001–2002 ja lukuvuonna 2006–2007. Näin tehtiin, koska lisensiaatintyöni *”Luetaan ryhmässä. Edistynyt S2-oppija suomenkielisen novellin lukijana”* (Vaarala 2006a) tarkastettiin ja palautteessa todettiin, että väitöskirjassa olisi hyvä tarkastella myös äidinkielisten lukijoiden prosesseja samasta tekstistä. Niinpä lukuvuonna 2007–2007 videoin viisi äidinkielisten (NS = native speaker) suomalaisten keskustelua *”Sima”*-novellista ja näiden lisäksi vielä kaksi L2-oppijoiden (NNS = non-native speaker) keskustelua. Kokonaisuudessaan aineisto koostuu kahdestatoista keskustelusta, joissa kussakin keskustelelee kolme opiskelijaa noin 30–45 minuuttia. Ennen aineiston varsinaista keruuta toteutin pilottivaiheen, jossa koekuvasin ja -nauhoitin erilaisia ryhmätilanteita, joissa vaihteleva määrä ulkomaalaisia suomen kielen opiskelijoita keskusteli novelleista. Videoin ja nauhoitin muun muassa luokkatilanteita, joissa samasta tekstistä keskusteli noin kymmenen opiskelijan ryhmä. Näissä ongelmaksi muodostuivat äänen kuuluvuus ja litterointi: aina ei käynyt selvälle, kuka mitään puhui ja miten sen saa näkymään kuvassa ja miten puhujien äänet erottaa nauhalta. Nauhoitin myös parikeskusteluja, joissa opiskelijat keskustelivat keskenään tekstistä väljän ohjeistuksen perusteella. Näissä keskusteluissa ongelmaksi nousi puolestaan se, että keskustelijat irtautuivat nopeasti varsinaisesta käsiteltävänä olevasta tekstistä ja ryhtyivät puhumaan niitä näitä asioista, joilla ei varsinaisesti ollut yhteyttä luettavana olleeseen tekstiin.

Johannes Wagner on kritisoinut kielentutkimuksen aineistonkeruutapaa, jossa aineistoa kerätään järjestetyssä tilanteessa (1996, 220). Hänen mukaansa niissä lähdetään liikkeelle siitä peruslähtökohdasta, että on olemassa vuorovaikutuksen malli, johon kuuluvat lähettäjä ja vastaanottaja ja jonka tarkoituksena on välittää viesti mahdollisimman täydellisenä lähettäjältä vastaanottajalle. Tämä malli heijastuu SLA-tutkimuksiin (SLA = Second Language Acquisition), joissa tavoitteena on myös NS-NNS-keskusteluihin liitetty täydellisen viestinvälittymisen ihanne. (Wagner 1996, 220.)

Wagnerin autenttisen aineistonkeruun vaatimuksesta näyttää eroavan Doughtyn ja Longin ohjeistus siitä, miten eri tavoin aineistoa voi kerätä. Heidän ehdotuksensa eivät perustu saatavan kieliaineksen autenttisuuteen. Doughty ja Long esittävät artikkelissaan *Eliciting Second Language Speech Data* (2000) ansiokkaasti eri tapoja kerätä aineistoa, mutta he sijoittuvat Wagneriin verrattuna täysin eri paradigmaan. He listaavat tilanteita, jotka sopivat aineiston keruuseen juuri kielenoppijoilta: kielenoppijat pannaan haastaviin tilanteisiin, joissa he pääsevät selittämään esimerkiksi kuvia vuorovaikutuksen toiselle osapuolelle, ja tutkija kerää tilanteesta syntyneitä dataa sekä analysoi sitten sitä. Wagnerin mukaan tällainen aineiston keruu johtaa väistämättä harhateille, ja voidaan miltei ennustaa, mitä tapahtuu, kun syntyperäinen ja ei-syntyperäinen kohtaavat ensimmäistä kertaa laboratorio-olosuhteissa ja kun heidän tehtävänä on keskustella toistensa kanssa aiheesta X (1996, 223–224).

Claire Kramsch (1993) kirjoittaa kirjassaan *Context and Culture in Language Teaching*, että kielentutkimuksen tarkoituksiin on ollut tapana luoda natiivin ja ei-natiivin konstruktio, vaikka kyseessä on jatkumo. Natiivia pidetään eräänlaisena lingvistisen konstruktin päätepisteenä, ja ei-natiiveja opettajia ja opiskelijoita samalla tavalla uhataan ja pelotellaan natiivin puhujan normilla. Jos kuitenkin pidetään kielenopiskelua eräänlaisena sosiaalisen toiminnan alkuunpanemisenä, joka tapahtuu kahden tai useamman kulttuurin rajalla, tällainen lineaarinen jako ei ole järkevä. Kyseessä on sosiaalinen ja lingvistinen todellisuus, joka syntyy oppijoiden L1-puheympäristöstä ja L2-kielisestä sosiaalisesta natiivipuhujien ympäristöstä mutta joka on oma, ”kolmas kulttuurinsa” (Kramsch 1993, 9) (*third space*, muualla tutkimuskirjallisuudessa mm. Lo Bianco-Liddicoat-Crozet, 1999). Aineistonkeruuni pyrkii ainakin periaatteellisella tasolla toteuttamaan tätä ajatusta, eli pyritään pääsemään eroon natiivin ihanneesta tai ainakin problematisoimaan natiivin käsitettä työn analyysiosassa. Aineistoon tuli myös sattumalta mukaan yksi keskustelu, jossa eräs osallistuja asettuu kiinnostavalla tavalla NS-NNS -jatkumolle siten, että hän on syntymäkuuro ja lukee sillä suomenkielen taidolla, jonka on hankkinut suomalaisessa oppimisympäristössä.

Oma aineistonkeruutapani muokkautui lopulta samankaltaiseksi kuin deskriptiivisen lingvistisen profiloinnin keruutilanteessa. Deskriptiivistä lingvististä profilointia käytetään luonnehtimaan L2-oppijan kielikykyä kokonaisuutena. Voidaan esimerkiksi kuvailla tietyn L2-oppijaryhmän kohdekielen käyttöä. Kielenkehityksen lingvistisessä profiloinnissa puolestaan on kyse morfosyntaktisesta orientaatiosta, kun taas deskriptiivinen lingvistinen profiili on

laaja-alainen ja analyysit tehdään luonnollisen diskurssin perspektiivistä. Tutkimustilanne voidaan luoda esimerkiksi niin, että informantit katsovat yhdessä videota, äidinkieliiset lähtevät kesken videonkatselun pois ja kakkoskieliset katsovat sen loppuun. Aineistoa kerätään siten, että kakkoskieliset kertovat videon lopun äidinkielisille. (Doughty–Long 2000, 165.)

En pystynyt seuraamaan oppijoiden kielenkehittymistä pitemmältä ajalta, eikä se olisi tutkimuskysymysten näkökulmasta ollut tarpeellistakaan. Sen sijaan pyrin saamaan kuvan siitä, mitä oppijat juuri kyseisen nauhoituksen aikana ilmaisivat ja miten he tukeutuivat toisiinsa keskustelussa.

Edellä tarkastelin sitä, miten aineistoa kerätään kielentutkimuksessa ja miten sitä omaa tutkimustani varten olen kerännyt. Seuraavaksi tarkastelen aineistonkeruun perusteluja kahdesta eri näkökulmasta, ensin siitä, miksi aineistosani on NNS-NNS-keskusteluja, ja sitten siitä, miten keruuseen on vaikuttanut keskustelujen mahdollisen institutionaalisuuden välttämisyrittäminen.

Aiemmin SLA-tutkimuksessa on keskitytty siihen, miten vuorovaikutus syntyy ei-syntyperäisen ja syntyperäisen välille. Vasta viime aikoina on ryhdytty tutkimaan kakkoskielisiä keskusteluja (esim. Suomessa Zahman-Zadeh, Lilja ja etenkin Kurhila). Johannes Wagner kritisoi artikkelissaan *Foreign language acquisition through interaction* (1996) kärjekkäästi sitä, että aineistoa kerätään kirjoittamalla ja NS-NNS-vuorovaikutuksesta. Kun näin tehdään, päädytään väistämättä saamaan samansuuntaisia tuloksia. Käy esimerkiksi niin, että ei-syntyperäinen puhuja saa tietyn roolin keskustelussa ja hän ei esitä kysymyksiä, vaihda topiikkia eikä määrää muutenkaan keskustelun kulkua. (Wagner 1996, 232–233.)

Aineiston keruussa L2-tilanne pyrittiin luomaan symmetriseksi ja tasa-arvoiseksi siten, että tilanteeseen osallistui vain L2-oppijoita. Kenelläkään oppijoista ei ollut lähtökohdiltaan suurempaa pääsyä relevanttiin tietoon. Tällainen tilannehan syntyisi, jos keskustelutilanteessa olisi läsnä äidinkielisiä ja oppijoita, jolloin äidinkielisten ajatellaan automaattisesti hallitsevan paremmin kielen. Myös haastattelun käyttö aineiston keruun menetelmänä hylättiin siksi, että siinä väistämättä syntyy tilanne, jossa haastattelijalla on parempi pääsy relevanttiin tietoon ja siten oppija todennäköisesti pyrki tukeutumaan hänen tietoonsa tavalla tai toisella. On myös havaittu, että haastateltavalla on tapana antaa lyhyitä vastauksia kysymyksiin (Doughty–Long 2000, 166) tai että hänellä ei ole tapana kysyä kysymyksiä, käyttää negaatiota eikä viitata kolmanteen osapuoleen (Pienemann–Johnston–Brindley 1988). Tasa-arvoisessa keskustelutilanteessa hän todennäköisesti osallistuu keskustelusekvensseihin ja tuottaa enemmän kieltä.

Ohjeistuksessa pyrittiin siihen, että informantit keskustelisivat merkitykskeskeisesti, eivät rakennekeskeisesti. Nauhoitustilanne ei ollut autenttinen, vaan järjestetty. Nauhoitusten tuloksena ei myöskään kerätty ahtaimmassa mielessä ”luonnollista” puhetta, vaan informanteilla oli tehtävänä keskustella tekstin merkityksistä ja tulkinnoista. Tosin heidän keskustelunsa monella tavalla muistuttavat luonnollista puhetta.

Miten sitten aineistonkeruutilanteiden institutionaalisuutta voi pyrkiä välttämään? Eräs oman tutkimukseni keruutapaan vaikuttanut tekijä oli pyrkiä siihen, ettei tuotokseen tulisi ainakaan liian paljon institutionaalisen keskustelun piirteitä. Institutionaalilla keskustelulla tarkoitan tässä kontekstista määräytyvää institutionaalisuutta eli sitä, että tutkimustilanteen institutionaalisuutta määrää esimerkiksi opettaja–oppilas-suhde. Institutionaalisuuttahan eivät välttämättä tee ulkoiset tekijät, vaan osapuolet itse voivat luoda keskustelujen institutionaalisuuden orientoitumalla rooleihinsa ja toteuttamalla niihin liittyviä puhekäytänteitä (Kurhila 2000, 363). Institutionaalisuus voi siis kuitenkin rakentua keskustelun sisään kontekstista määräytymättä, ja onkin kiinnostavaa nähdä, millaista institutionaalisuutta ei-syntyperäiset informantit rakentavat keskuuteensa.

Kerätessäni L2-aineistoa vuosina 2001–2002 olin läsnä huoneessa, jossa nauhoitukset tehtiin. Näin jälkeempäin ajatellen ratkaisuun vaikutti epäilemättä pitkä opettajahistoriani. Oli vaikea omaksua ajatus siitä, että informantit keskustelisivat keskenään. Ohjeistuksessa kuitenkin painottui se, että tärkeää on nimenomaan keskustella – tutkijalta ei esimerkiksi saa kysyä epäselviä sanoja eikä muutakaan. Toisaalta olin läsnä, koska pilottinauhoituksissa ongelmaksi oli muodostunut se, etteivät informantit pysyneet riittävän tiukasti luettavana olevassa tekstissä. Laadin kysymykset, ja nämä kysymykset olivat seuraavat:

1. Onko novellissa joitakin tyypillisiä suomalaisia piirteitä?
2. Onko novellissa huumoria?

Ohjeistuksessa oppijoita kehoitettiin kuitenkin olemaan vastaamatta suoraan kysymyksiin tai tutkijalle. Heidän piti jatkaa keskusteluaan ja ottaa kysymys pohdittavaksi yhdessä. Kysymykset myös muotoiltiin niin, että niihin oli vastattava keskustellen:

1. DH: okei mä voisin nyt kysyy sitten että te puhuittekin jo vähän tosta suomalaisuudesta että minkälaisia suomalaisia piirteitä tai suomalaisuutta edustavia piirteitä siinä novellissa olisi / voisitteko vielä palata siihen ja ja mahdollisesti katsoa oisko siinä jotakin muitakin suomalaisuuteen liittyviä asioita
2. DG: joo o
3. DH: tai keskustella siis öö siitä lähinnä että onko vai eikö ole / saa olla eri mieltä myös

Kontekstin synnyttämää institutionaalista vaikutelmaa oli kuitenkin paikka paikoin vaikea välttää. Keskustelujen ilmapiiri oli yleensä vapautunut. Opiskelijat tunsivat toisensa ja tutkijan. Keskusteluihin sisältyy paljon naurua.

TAULUKKO 2 Tehtävä asetelmana (A, B, C, D, E)⁹

Tehtävä ja osallistujat	Ohjeet	Tilanteen kulku
Tehtävä: Keskustele tekstistä ryhmässä Osallistujat: Kolme NNS ja tutkija	Lue teksti kotona. Voit käyttää sanakirjaa. Älä keskustele tekstistä äidinkielisten kanssa. Ryhmäkeskustelun tavoite on keskustella novellin tulkinnasta (meaning-focused). Älä kysy tutkijalta sanoja äläkä muutakaan.	Opiskelijat keskustelevat. Keskustelun aikana ei käytetä sanakirjaa. Tutkija esittää muutaman kysymyksen keskustelun aikana.

TAULUKKO 3 Tehtävä asetelmana (F, G, N1, N2, N3, N4, N5)¹⁰

Tehtävä ja osallistujat	Ohjeet	Tilanteen kulku
Tehtävä: Keskustele tekstistä ryhmässä Osallistujat: Kolme informanttia	Lue teksti kotona. (L2: Voit käyttää sanakirjaa.) (L2: Älä keskustele tekstistä äidinkielisten kanssa.) Ryhmäkeskustelun tavoite on keskustella novellin tulkinnasta (meaning-focused).	Opiskelijat keskustelevat. Keskustelun aikana ei käytetä sanakirjaa.

Tässä tutkimuksessa aineiston tarkastelun lähtökohtana ovat aineiston puhujien omat orientaatiot ja tulkinnat samoin kuin esimerkiksi keskusteluanalyttisen tutkimuksen perinteessä. Keskusteluanalyysissä ei yleensä huomioida informanttien taustatietoja. Kurhila (2000, 367–368) kuitenkin asettuu vahvasti sille kannalle, että kuten institutionaalisissa kohtaamisissa, myös kakkoskielisissä aineistoissa puhujien taustatietojen tunteminen helpottaa analyysia. Omassa tutkimuksessani keskusteluihin osallistui kolme yleensä eri maista lähtöisin olevaa informanttia. Heiltä keskenään ei voinut odottaa kovin korkeaa intersubjektiiivisuuden astetta, mutta sitäkin oli, olivathan he suhteellisen samanikäisiä korkeakouluopiskelijoita kaikki. Nämä ominaisuudet he jakoivat myös verrokiryhmän informanttien kanssa. Tutkijan ja informanttien yhteinen tieto oli ehkä joiltakin osin jaettua esimerkiksi luettavana olleen tekstin osalta ja sen osalta, että olen opettanut suomea vuosia Unkarissa ja Saksassa ja siten kuvittelen olevani jakaa yhteistä tietoa näistä maista kotoisin olevien informanttien kanssa. Olen myös kauan toiminut kirjallisuuden ja kielen opettamisen ja oppimisen parissa niin äidinkielellä kuin toisella ja vieraalla kielelläkin. Taustatietojen kerääminen oli kaikesta huolimatta välttämätöntä.

Aineiston litteroinnissa on käytetty erittäin karkeaa litteraatiota siksi, että tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi ei ollut tarpeen noudattaa tarkempaa litteraatiota. Näin valtavan keskusteluaineiston (12 x 45 min) litterointi on karkeanakin erittäin aikaavieppää ja tarkempaan se olisi vienyt täysin kohtuutto-

⁹ Kirjaimilla A, B, C, D ja E viitataan vuosina 2001–2002 kerättyihin L2-keskusteluihin.

¹⁰ Kirjaimilla F ja G viitataan vuosina 2006–2007 kerättyihin L2-keskusteluihin ja kirjainnumeryhdistelmillä N1, N2, N3, N4, N5 viitataan kyseisinä vuosina kerättyihin L1-keskusteluihin.

man ajan tutkimuksesta. Koska aineistosta analysoidaan muun muassa S2-oppijoiden sanojen merkitysten löytämisprosessia, on tarpeellista merkitä melko runsaasti sanan hakemiseen liittyvää ainesta. Keskeytykset ja sanamuotojen kehittymisen eri asteet merkitään silloin, kun on kyse sanan merkityksen muodostumisesta keskustelussa. Keskeytykset ja päällekkäispuhunta on joskus merkitty litteraatioon, jotta saataisiin käsitys siitä, millä tavalla sanojen merkitystä muodostetaan yhteistyössä. Huomiota kiinnitetään myös taukoihin. Taukoja ei kuitenkaan ole mitattu, vaan ne on merkitty suhteellisina: lyhyet tauot (/) tai (), pitemmät tauot (//) ja pitkät tauot (///). Puhenopecta sellaisenaan ei ole merkitty. Sen sijaan yksittäisten äänteiden venyttäminen on merkitty siten, että mitä enemmän on venytystä, sitä enemmän on kaksoispisteitä äänteen perässä.

Erilaiset äänen käyttöön liittyvät paralingvistiset keinot, kuten nauru ja huokailu, merkitään, että saataisiin esiin kielen ulkopuolelta tulevia merkityksen muodostukseen liittyviä seikkoja.

Tämän tarkempi litterointimerkkien käyttö ei kuitenkaan ole tarpeen, koska analyysin kohteena on nimenomaan sanojen merkityksen rakentuminen ja kaunokirjallisen tekstin tulkinta. (Aineiston litterointimerkit, liite 3.)

4.2 Peruskäsitteitä

Seuraavaksi kerron lyhyesti joistakin tutkimusaineiston analyysissä käytettävistä keskeisistä käsitteistä: autenttiset keskustelut, vuoro, sekvenssi ja natiivi-einatiivi-jatkumo. Keräämäni keskustelut ovat osin autenttisia (F ja G, N1–N5), ja osin tutkija oli läsnä tilanteessa (A–E). Tähän päädyttiin, koska ensin (vuonna 2001–2002) keräämäni aineiston järjestelyihin vaikutti opettajankokemukseni: uskoin, että opettajan tai tutkijan läsnäolo tilanteessa ryhdittäisi keskustelua ja jos keskustelu lähtisi rönsyämään, hän voisi puuttua siihen ajoissa. Kerätessäni aineistoa 2006–2007 olin irtautunut opettajanroolistani ja tullut tietoiseksi autenttisten keskustelujen merkityksellisyydestä tutkimuskohteena.

Koska tutkin keskusteluja, niissä esiintyviä ilmiöitä on nimitettävä jollakin tavoin. Keskustelut koostuvat vuoroista. Vuoro on keskustelun perusyksikkö, yhden puhujan puhunnos, joka voi koostua yhdestä sanasta tai useammasta lausumasta (Kuruhila 2000, 361). Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä vuoro samalla tavalla kuin keskusteluanalyysissä. Samoin käytän käsitteitä sekvenssi. Sekvenssillä tarkoitan sitä, miten peräkkäiset puhetoiminnot liittyvät toisiinsa ja millaisia jaksoja näistä kytköksistä muodostuu. (Kuruhila 2000, 361.)

Vuoro on aineistossani esimerkiksi yhden informantin puhunnos, joka voi koostua ynähdyksestä, sanan osasta, sanasta, lauseen osasta, lauseesta tai useammasta lauseesta. Sekvenssi on esimerkiksi se, kun informantit selvittelevät jonkin sanan merkitystä. Sekvenssi alkaa siitä, kun keskustelussa jollakin tavalla merkitään sana oudoksi ja ryhdytään selvittämään sen merkitystä ryhmässä, ja päättyy siihen, kun merkityksen selvittäminen loppuu.

Miten nimittää keskusteluja, joihin osallistuu aktiivisina jäseninä kieltenoppijoita ja passiivisena tutkijajäsenenä yksi syntyperäinen? Wagner nimittää keskusteluja, joihin osallistuvista ainakin yksi käyttää jotakin muuta kieltä kuin omaa äidinkieltään, vieraskieliseksi vuorovaikutukseksi (foreign language interaction, FLI) (1996, 215). Vieraskielinen vuorovaikutus on yläkäsite, johon kuuluu sekä natiivi-ei-natiivi-keskusteluja sekä ei-natiivi-ei-natiivi-keskusteluja. Ei-natiivi-ei-natiivi-keskusteluista Wagner käyttää nimitystä *lingua franca* -vuorovaikutus (Wagner 1996, 215). Suomen kieleen on vakiintumassa termi kakkoskielinen keskustelu. Kakkoskieliselä keskustelulla Kurhila (2000, 365) tarkoittaa määritelmänomaisesti keskusteluja, joissa on mukana sekä syntyperäisiä että ei-syntyperäisiä keskustelukielen puhujia. Kurhila jättää kuitenkin määrittelyssään auki sen, miten nimittää ei-syntyperäisten välisiä keskusteluja. Ovatko nekin kakkoskielisiä keskusteluja? Termejä kakkoskieli ja kakkoskielinen pyritään määrittelemään myös muualla. Kakkoskieli on oppijan toinen kieli (termiä käytetään epämuodollisissa yhteyksissä), ja kakkoskielinen on käytettävää kieltä toisena kielenä puhuva henkilö (termiä käytetään epämuodollisissa yhteyksissä). (Nissilä 2003, 214.)

Oman tutkimukseni L2-keskustelut ovat kakkoskielisiä siinä mielessä, että läsnä ovat ei-syntyperäiset informantit ja syntyperäinen tutkija. Toisaalta valtaosalta tutkittavat L2-sekvenssit ovat syntyneet L2-ryhmissä pelkästään L2-lukijoiden välillä ilman L1-tutkijan osallisuutta niihin. Näitäkin voitaneen nimittää kakkoskieliseksi keskusteluiksi. Toisaalta viime aikoina esimerkiksi Suni (2008, 33–34) kirjoittaa nimenomaan suomi toisena kielenä -alasta sekä -tutkimuksesta ja oppijan toisesta kielestä ja erottaa sen vieraan kielen oppijan tutkimuksesta eikä käytä termiä kakkoskielinen keskustelu.

Ongelmalliseksi vieraskielisen vuorovaikutuksen käsitteen käytön tekee se, että siinä on sisäänrakennettuna piilorasismiin vihjaava sana vieras. Samalla tavalla kakkoskielinen vuorovaikutus voitaisiin käsittää toisarvoiseksi, vähempiarvoiseksi kuin natiivien keskustelu, joka näin nähtynä olisi ykköskielistä keskustelua. Näiden käsitteiden tuominen suomenkieliseen alan keskusteluun vaatii vielä pohdintaa samalla tavalla kuin viisitoista vuotta sitten pohdittiin termejä suomi toisena kielenä ja suomi vieraana kielenä (Latomaa–Tuomela 1993, 238–245).

Mitä sitten on natiivin puhe tai natiivien vuorovaikutus? Natiivin puheesta tulee helposti yläkäsite, johon ei-natiivien puhetta kuvitellaan voitavan verrata. Tutkimuksessani pyrin kuitenkin olemaan luomatta ihannetta normipuheesta. Minkälaiseen ”normipuheeseen” ei-natiivien puhetta sitten pitäisi verrata? Kuka tai mikä antaa normin? Ei-natiivi – natiivi pyritään tässä tutkimuksessa näkemään pikemminkin jatkumona kuin ääripäinä, jossa toinen puhuu väärin ja toinen oikein. Natiivi voi myös keskustelun kuluessa menettää osia natiiviudesta esimerkiksi, jos siirrytään puhumaan aiheesta, josta hänellä ei ole tietoa. On kuitenkin mielenkiintoista nähdä, miten käsitystä ”oikeasta puheesta” eli ”virheettömästä puheesta” voi käytännössä välttää. Näen sen kuitenkin jonkinlaisena tarpeellisena työkaluna ja sen rajaajana, mihin tutkimuksen kuluessa yleensä kannattaa tarttua. Interaktiosta on kuitenkin rajattava joku alue

tutkimuksen kohteeksi, ja se näyttää osin määräytyvän sen kautta, miten analysoija näkee vuorovaikutuksen onnistuvan. Monissa kohdinhän analysoijan ja informanttien käsitys vuorovaikutuksen onnistumisesta on erilainen.

4.3 Novellin kontekstualisointi lajiinsa eli miksi juuri Sima?

Valitsin Riikka Takalan Sima-novellin kirjallisuuskeskustelujen kohteeksi monestakin eri syystä. Yksi syistä on se, että se on suomalaisen kirjailijan suomeksi kirjoittama novelli. Lisäksi se on kielellisesti ja kulttuurisesti riittävän haastava ei-natiivien informanttien luettavaksi. Opetuskokemukseni perusteella se voisi myös olla teksti, jonka tämätasoisille L2-lukijoille voisi antaa luettavaksi suomalaista kirjallisuutta tai suomalaisia novelleja käsittelevällä kurssilla, joka pidettäisiin ulkomaisessa yliopistossa suomen kielen opintoihin liittyen, Suomessa ulkomaalaisille tarjottavalla kirjallisuuskurssilla tai kesäkurssin kirjallisuuskokonaisuudessa, koska se on lyhyt ja tiivis novelli. Kyseessä on myös teksti, joka on riittävän monimerkityksinen ja sellainen, joka ei aukea yhdellä kerralla luettaessa edes äidinkieliselle lukijalle. Sima-novellissa on myös runsaasti mahdollisesti kulttuurisidonnaisina pidettäviä teemoja ja näkökulmia, ja on kiinnostavaa nähdä, miten informantit käsittelevät näitä keskusteluissa. Novelli myös pilotoitiin suomi toisena kielenä -tutkijaryhmän kokouksessa, jossa siitä herännyt vilkas keskustelu ja monimerkityksisyyden havaitseminen vaikuttivat valintaan. Lisensiaatintyössäni tutkin ainoastaan L2-lukijoiden Sima-novellin ymmärrys- ja tulkintaprosessia, mutta tässä väitöskirjassani verrokkiryhmäksi otetaan L1-lukijat. Novellin moniulotteisuus tarjoaa haasteita myös näille lukijaryhmille. Yksi jonkin verran valintaan vaikuttanut tekijä on myös se, että novelli on naiskirjailijan kirjoittama. Novellin on syytä miellyttää myös minua, koska olen joutunut työskentelemään sen kanssa itse asiassa useita vuosia. Viimeisen tehtävänsä novelli on täyttänyt hyvin, enkä ole koskaan tuntenut kyllästyneeni siihen.

4.3.1 Mitä Sima-novellissa tapahtuu?

Seuraavassa referoin Sima-novellin lyhyesti, mutta tämän työn lukijan on kuitenkin hyvä palata lukiessaan novelliin, joka on liitteessä 1. Novellin tapahtuma-aika on vappu. Eveliina, 25-vuotias nuori nainen, joka asuu Ollin kanssa, on valmistanut seitsemäntoista litraa simaa. Sima ei ole käynyt, ja se on heidän asunnossaan ämpäreissä ja pulloissa. Eveliina lähtee käymään äitinsä luona, joka asuu lähitöllä. Äiti on keittiössään kattamassa pöytää kahdelle. Eveliina ja äiti keskustelevat. Eveliina katsoo ikkunasta ulos ja näkee siellä lastenrattaita työntäviä äitejä. Sitten Eveliina huomaa vauvantossun kantapään sohvalla puollittain lehden alla. Äiti ja Eveliina keskustelevat. Eveliina pyöräyttää vappuräikkää.

Eveliina on novellin päähenkilö, jonka näkökulmasta asioita tarkastellaan. Eveliinasta luodaan kuvaa neuroottisena henkilönä, joka on värjänyt tukkansa

mustaksi niin monta kertaa, että hiuksia putoilee päästä. Tekstissä sanotaan, että oli kulunut kahdeksan kuukautta siitä, kun hän oli päästänyt pimeän puolensa valloilleen. Mikä pimeä puoli on, ei selviä, mutta se on teettänyt hänellä seitsemäntoista litraa simaa, minkä jälkeen hän on ollut rauhallinen.

Äidin ja Eveliinan suhde on tavallisuudesta poikkeava. Tekstissä on paljon presuppositioita, joista käyvät ilmi heidän kommunikaatioonsa liittyvät ongelmat. Eveliina menee kengät jalassa äidin asuntoon ja asettuu sohvalle makamaan. Hän ilmoittaa äidille, ettei ehdi olla pitkään, mutta äiti odottaakin jotakuta muuta tulevaksi. Eveliina luulee, että äiti on kattanut pöydän heitä kahta varten, vaikka äiti odottaakin todennäköisesti työtoveria tulevaksi. Eveliina olettaa, että äiti on itse ostanut ilmapallon, joka keikkuu keittiön katossa, mutta hän onkin saanut sen. Yhteisymmärrystä ei novellin tapahtuma-aikana näytä syntyvän.

Keskeinen novelliin liittyvä teema on mahdollinen raskaus. Onko novellissa joku raskaana, ja jos on, kumpi, äiti vai Eveliina? Mahdollisen raskauden tematiikka kulkee läpi koko novellin. Sen aloittaa toteamus siitä, että Eveliina odotti hormonaalista mullistusta. Minkälaista, sitä ei kuitenkaan tarkenneta. Eveliinan mahdolliseen tai toivottuun raskauteen viittaa uudelleen hänen kommenttinsa äidille, jossa hän suree sitä, ettei voi juoda vappuna viinaa. Äiti ei tunnu ymmärtävän ollenkaan, mitä Eveliina sanoo, ja Eveliina sanoo: ” – ilmoitan jos ilmoitettavaa on. ”

Äidin mahdolliseen raskauteen viittaavia seikkoja ovat vauvantöppösen, jota hän on neulomassa. Eveliina tulkitsee töppösen itseensä kohdistuvaksi painostukseksi tulla raskaaksi, mutta on todennäköisempää, että se viittaa äidin omaan raskauteen. Äiti sanookin, että Eveliina oli aina toivonut pikkusiskoja.

Novellin symboliikka tukee raskauden tematiikkaa: kevät, sima, ulkona äidit, jotka työntävät lastenrattaita, auenneet koivunurvut ja äidin uusi leninki, jonka kankaan koristeet korostavat vatsaa.

4.3.2 Suomalainen proosa 1990-luvulta

Postmodernismi ei ole pelkästään tyyli – jos sitä ylipäätään voi nimittää tyyliksi – vaan se on kulttuurin muoto, symbolijärjestelmästä nouseva vastaus koko yhteiskunnan tilaan (Vainikkala 1993, 264). Postmodernismille on ominaista korkea- ja massakulttuurin välisen eron häivyttäminen (Vainikkala 1993, 262). Siinä ei enää uskota suuriin kertomuksiin sen enempää kuin suureen haaveeseen yhdestä selvästä kielestä. Postmodernissa tilassa kyselyn ja kokeilun kohteeksi tulevat kaikki rajat, esimerkiksi aika, subjekti ja materia, joita moderni on pyrkinyt hallitsemaan. (Pulkkinen 1989, 141–142.) Postmodernille novellille on tyypillistä toisto ja jäljittely, populaarikulttuurin pinnallisuus ja näyttävyys sekä intertekstuaalisuus. Se sekoittaa alhaista ja ylevää, eri tyylejä, faktaa ja fiktiota ja parodioi myös itseään. (www. oph. fi/etalukio, viitattu 23.6.2008, www. kookas. fi, viitattu 23.6.2008). Koska ei ole yhtenäistä maailmanselitystä, katkelmallinen, fragmentaarinen tyyli on yksi postmodernismin tunnusmerkki. Tyypillistä on myös totuuksien useus. (Lasse Koskela, haastattelu, www. oph. fi/etalukio, viitattu 23.6.2008.) Postmodernismin tyylikeinoina voidaan pitää tyyli-imitaatiota, parodiaa, ylemmydentuntoista ironiaa, kerronnan katkeile-

vuotta, itsereflektiivisyyttä ja metafiktiota. Se on myös tietoista kirjallisuuden teorioista ja tutkimuksesta. (www. kookas. fi, viitattu 23.6.2008). Missä määrin "Sima" täyttää nämä kriteerit ja nimeävätkö informantit novellin postmoderniksi?

Riikka Takala on kirjoittanut Sima-novellin vuonna 1997, ja näin ollen sitä voi tarkastella 1990-luvun kirjallisia virtauksia vasten ja osana niitä. Suomalaisessa kirjallisuudentutkimuksessa 1990-luvun proosaa on luonnehdittu vielä toistaiseksi melko niukasti. Kirjassaan *Kansallisia kertomuksia* Leena Kirstinä (2007) kuitenkin esittää joitakin analyyseja tuon ajan proosasta mutta myös ehdottomasti kieltää pyrkivänsä kanonisoimaan ajankohdan kirjallisuutta. Markku Soikkelin vuonna 2002 toimittamassa artikkelikokoelmassa *Kurittomat kuvitelmat* tarkastellaan yhdeksänkymmentäluvun proosaa useista eri näkökulmista, mm. genren, populaarin ja ylevän yhteensulautumisen ja kirjailijan tuotteistumisen näkökulmista. Samoin Jussi Ojajärven väitöskirjassa *Supermarketin vallossa* (2006) tarkastellaan paitsi 1990-luvun proosan yleisiä virtauksia myös kahden romaania adornonaisen tavarästetiikan näkökulmasta kapitalismin teematisina kenttinä.

Kirstinän analyysi perustuu seitsemään 1990-luvulla julkaistuun romaaniiin¹¹. Hänen mukaansa suomalaisessa proosassa oli meneillään yksilöllistyminen: kollektiivisesta identiteetistä pyristeltiin irti, ja minämuotoinen kirjoittaminen lisääntyi. Luonto muuttui tekstuaaliseksi kuvaksi, se ei ollut niinkään todellisuuden kuvausta, vaan kirjallista laatua. Suomea ei enää eristetty muusta maailmasta, vaan se nähtiin osana maailmaa mukaan lukien maailmankaikkeus, vaikka keskuksena olikin jokin Suomen kolkka. Sotia ei haluttu kertomuksellistaa, ja oli nähtävissä pasifistinen käänne, jossa sodalta riistetään kansallista identiteettiä rakentava arvo parodiassa ja minimalistisessä kerronnassa. (Kirstinä 2007, 7–8, 18, 224.)

Kertojat tunnistaa 1990-luvun kirjailijoiksi joistakin yhteisistä piirteistä. Subjektiiviset genret, kuten elämäkerta ja muistelmä ja subjektiivisen tajunnanvirran hyväksikäyttö, ovat vaikuttaneet niiden muotoon. Rakenteellisesti ne ovat fragmentaalisia lajisekoitelmia. Tapahtumien aikajärjestykset ovat hajonneet, ja eri aikatasot lomittuvat toisiinsa. Kertoja ei häiritse kausaliteettien tai kronologioiden puute eikä se, onko kerrottu totta vai ei, vaan olennaista on kertominen. Romaanien kertojat eivät ole klassisen kaikkietäviä vaan joko minäkertoja tai henkilöä kerronnan polttopisteenä käyttäviä kertoja. Useiden kertojien läsnäolo tai rinnakkaisuus on tyypillistä. Kerronnan moniäänisyys on ilmeinen poeettinen sääntö, ja sitä lisää myös runsas intertekstuaalisuus. Myös metatekstuaalinen taso eli kertominen kerronnasta on tärkeä rakennetekijä. (Kirstinä 2007, 225–226.) Viimeksi mainittuun kiinnittää huomiota myös Ojajärvi (2006, 10), joka toteaa, että postmodernissa metafiktiossa kertoja reflektoi sijaansa kirjallis-kulttuurisissa konventioissa.

¹¹ Sirpa Kähkönen "Mustat morsiamet", Rosa Liksom "Kremland", Kaiho Nieminen "Suomenniemeltä", Hannu Raittila "Ei minulta mitään puutu", Juha Seppälä "Sydänmaa", Mikaela Sundström "Dessa himlar kring oss städs", Kjell Westö "Vådan av att vara Skrake".

Yleensä 1990-luvun kirjallisuudelle tyypillistä oli se, että kirjoitettiin historiallista fiktiota (Soikkeli 2002a, 16–17), elämäkertoja ja muunlaisia kirjoituksia, joissa painopiste on kirjoittajan omassa elämässä, esimerkiksi kirjailijoiden ja kulttuurihenkilöiden muistelmia, päiväkirjoja ja kirjekokoelmia (Rojola 2002, 69). Korkeakirjallisuus ja populaari viihde sekoittuvat, ja dekkarit nähtiin yhteiskunnan peilinä. 1990-luvun Suomessa ilmestyi vuosittain noin 20 kotimaista uutuusdekkaria (Lappalainen 2002, 125). Aikakaudelle oli tyypillistä myös kirjailijan medioituminen ja tuotteistuminen. Vallitseva kirjailijäkäsitys murtui, ja ”kirjailijamedio” alkoi antaa tietä mediakirjailijalle ja tuotteistetulle kirjailijalle myös lukevan yleisön mielessä. (Hypén 2002, 30.)

Myös naiskirjallisuus jatkoi 1990-luvulla vahvana. Sen piirissä on tapana käsitellä naisen seksuaalista ja yhteiskunnallista syrjintää, vahvistaa naistoimijuutta, problematisoida käsityksiä naiseudesta ja tuoda esiin naiseuden moninaisuutta (Enwald 1999, 199–211; Ojajärvi 2006, 7). Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavaa on se, että äidin ja tyttären suhdetta tarkasteltiin useissa 1990-luvulla ilmestyneissä romaaneissa, mm. Anja Kaurasen (nyk. Snellman) romaanissa *Ihon aika*. Ajanjaksolla pyritään kumoamaan ”pyhän äidin” kuvaa liittämällä äitiin erittäin groteskeja piirteitä, kuten Kreetta Onkelin kirjassa *Iloinen talo* (1996), jossa yhtenä teemana on äidin alkoholismi. 2000-luvun alussa sovinnaisia äitimyyttiä pyrittiin kuvaamaan vasta äidiksi tulleen naisen näkökulmasta, esimerkiksi Härkösen kirjassa *Heikosti positiivinen* (2001). Muita naiskirjallisuuden teemoja olivat naisen seksuaalinen halu, rakkaus toisiin naisiin ja nuoren naisen kehitys. (Ojajärvi 2006, 7–8). Näistä 90-luvun naisteemoista Riikka Takalan Sima-novellissa ovat esillä äidin ja tyttären problemaattinen suhde, äidiksi tuleminen haasteet ja aikuiseksi naiseksi kasvaminen. Koska myös ”miehen tilasta” kirjoitettiin runsaasti, voi sukupuolen katsoa olleen laaja ja tärkeä temaattinen kenttä 1990-luvulla.

4.3.3 1990-luvun novellin piirteitä

1990-luvulla kirjoittamisen muotoa kyseenalaistettiin niin romaaneissa kuin novelleissakin. Novelleista puhutaan lyhytproosana ja sen katsotaan liittyvän yhtenäisyyden kyseenalaistumiseen. Yhtenäistä maailmaa ja historiaa ei enää ole, näkyvissä on vain rinnakkaisia osamaailmoita. ”Suuri kertomus on kuollut”, eli yhtenäinen arvoperusta ja edistyksen idea on kyseenalaistunut, ja se näkyy lyhyen muodon kirjoittamisena.

Lyhytproosan kirjoittamisen aloitti Rosa Liksom jo 80-luvulla teoksellaan *Yhden yön pysäkki* (1985), ja hän on jatkanut sitä myös 90-luvulla (*Bamalama* 1993, *Perhe* 2000). Muita lyhytproosan kirjoittajia ovat mm. Juha Seppälä (*Super Market* 1991), Petri Tamminen (*Elämiä* 1994) ja Tuuve Aro (*Harmia lämpöpatterista* 1999). (Ojajärvi 2006, 11.)

Suomalaisesta novellista 1990- ja 2000-luvuilla on kirjoitettu vasta suhteellisen vähän, mutta joitakin linjauksia on kuitenkin pyritty tekemään. Novelleja kirjoitettiin ja julkaistiin 90-luvulla vähintäänkin yhtä paljon kuin aiemmin, ja julkisuutta ne saivat juuri esikoiskirjailijoiden tyylinäytteinä (Soikkeli 2002b, 15.)

Edellä mainittujen lisäksi 90-luvun tärkeitä novellisteja olivat ainakin Hannu Rattila, joka kuvaa novellissaan *Ilmalaiiva Finlandia* (1994), miten Suomi Tapio Virkkalan Finlandia-vodkapullon muotoisena kuumailmapallona leijuu taivaalla ohjausta vailla (Kirstinä 2007, 16).

1990-luvulla uusia naiskirjoittajia tuli kirjallisuuden kentälle kiitettuinä novellisteina: Sari Mikkonen, Sari Malkamäki, Päivi Alasalmi ja Riikka Takala. Heidän novellinsa eivät ehkä olleet niinkään edustavia novellitaitteen terävöittäjinä kuin pienoispoosana, jossa 20–30-vuotiaiden elämäkuvaukset saavat ironisen käsittelyn. (Soikkeli 2002b, 15.) 1990-luvun novellitaidetta voi pitää myös reaktionä elämäkertakirjallisuudelle. Hyvä esimerkki tästä on Petri Tamminen *Elämiä* (1994) (Soikkeli 2002b, 15), joka edustaa minimalismia. Hänen huippulyhyet novellinsa ovat sellaisten ihmisten elämäkertoja, joista yleensä ei biografioita laadita. Toteava lause kirjaa heistä surkeita ja surkuhupaisia asioita selittelemättä syitä ja seurauksia. Elämän kaaos sekä huvittaa että järkyttää. (Kirstinä 2000, 213.) Sarjakuvan kerronta on ilmeisesti vaikuttamassa novelliin, jossa toteutetaan sarjakuvan ruutuajattelua. Kertomuksen kulkua ohjaa tilanne, joka ”ruudussa” voidaan esittää. (Kirstinä 2000, 212.)

4.3.4 Riikka Takala

Leena Kirstinä kirjoittaa, että Riikka Takalan novellikokoelmassa *Koira nimeltä Onni ja muita onnettomuuksia* (1997) henkilöt esiintyvät sarjakuvan tapaan tyyli-teltyinä, koomisina hahmoina farssimaisissa kohtauksissa, joissa sattuu kaiken-laista. Elämän yllättävät käännteet otetaan rennosti. Uudessa proosassa on pan-tava merkille vielä sukupuolisuuden ylittävä aspekti, joka tahtoo esittää sekä miehen että naisen kokemuksen. Takalan novelleissa nauretaan mm. emansi-poituneen naisen ihanteelle ja roolimalleille. (Kirstinä 2000, 213.)

Riikka Takala (synt. 1970) on koulutukseltaan dramaturgi. Hän valmistui Teatterikorkeakoulusta teatteritaitteen maisteriksi 1997. Hän teki koulutöinä kuunnelmia, näytelmiä, dramatisointeja, lyhytelokuvakäsikirjoituksia ja kää-nöksiä. Novellikokoelma *Koira nimeltä Onni ja muita onnettomuuksia* julkaistiin 1997. Teos sai huomiota Helsingin Sanomain esikoisteoskilpailussa. Arvostelut olivat myönteisiä. Helsingin Sanomissa teos mainittiin yhdeksi vuoden parhais-ta. (www.ylioppilaslehti.fi/1998/02/27/proosaa-ja-draamaa, luettu 17.4.2007.) Takala on ollut kirjoittamassa näytelmää Sateenkaari (2000) Teatteri Raivoisille Ruusuille sekä tehnyt käännöksiä Lilla Teaternille ja Tammelle. Takala on mo-nipuolinen kirjoittaja. Hän on kirjoittanut kolumneja Tv-maailma- ja Ellit-lehteen ja sarjakuvakäsikirjoituksia, mm. Aukusti ja Olka (piirtäjänä Juba Tuo-mola) sekä Elli ja Emma (piirtäjänä Tomi Sunnarborg). Takala on toiminut myös kirjallisuuskriitikkona esim. *Tulvassa*, *Kiiltomadossa*, *Kumppanissa*, *Voimassa*, *Johnny Kniga-kustantamolla* ja *Nuoren Voiman Liiton arvostelupalvelussa*. Hän on toiminut opettajana Teatterikorkeakoulun Avoimessa korkeakoulussa. (http://www.kassandra.fi/ajt/tekijat/takala_html, luettu 17.4.2007.) Hän on yksi J. H. Erkon kirjoituskilpailun voittajista vuonna 1996.

Takala mainitsee esikuvikseen näytelmäkirjallisuudesta Harold Pinterin ja Sam Sheperdin, jotka ovat hyvin tekstilähtöisiä ja joilla on selkeän juonelliset

kohtaukset. Proosakirjallisuuden puolelta hän ihailee muiden muassa Gabriel Garcia Márquezin värikästä tekstiä, jonka hahmot elävät Takalan mielestä kirjojen ulkopuolellakin. Yhtenä suurena haasteena kirjailijalle Takala näkeekin juuri sen, että osaisi luoda hahmoja, jotka eivät jää vain kirjojen sivuille vaan "jäävät elämään lukijan mieleen ja huuhailemaan nurkkiin". Vuonna 1998 Riikka Takala sanoi itsestään: "Kymmenen vuoden päästä olen kai helvetissä tai muuttanut syöpäläiseksi." (Rainisto, Sami www.ylioppilaslehti.fi/1998/02/27/proosaa-ja-draamaa, luettu 17.4.2007). Ehkäpä sen takia hänestä ei löydykään uusia tietoja vuonna 2009.

Omat kertomuksensa Takala kokee valmiiksi silloin, kun niissä on tarina, josta varsinaisessa novellissa kerrottu muodostaa vain osan. "Jos itse tiedän, mitä kerronnan päättymisen jälkeen tapahtuu ja mitä henkilöille on tapahtunut ennen sitä, ja saan vielä paperille mielekkään osan tästä tarinasta, niin silloin ne ovat valmiita." (Majander 1997b.) Takala kirjoittaa sekä näytelmiä että novelleja, ja niiden suhteesta hän sanoo: "Näytelmään verrattuna novelli on kiitollinen laji, siinä ei tarvitse olla välienselvittelyä. Tai en tiedä, olisiko se pakko, mutta ainakaan näihin novelleihin en kirjoittanut sellaista, ruvennut puimaan asioita." (Majander 1997a.) Sima-novellissa nämä hänen mainitsemansa molemmat seikat näkyvät hyvin: lukijan on itse täydennettävä sen aukon reunat, johon novelli sijoittuu. Lisäksi Simassa näkyvät päähenkilöiden repliikit, ei niiden perustelua tai taustojen selvittelyä.

4.3.5 Sima-novellista

Se, mitä Sima-novellista sanotaan, on tässä väitöskirjassa pääasiassa natiivi- ja ei-natiivilukijoiden keskusteluissa syntyvä asia, jota minä väitöskirjan kirjoittajana en halua mennä mestaroimaan. Kontekstualisoidakseni novellin olen kuitenkin yllä sijoittanut sen aikakautensa proosan joukkoon ja seuraavassa pohdin sen fokalisointia. Fokalisoinnilla tarkoitetaan kerronnan perspektiiviä tai prismaa, kerrontakentän rajaamista. Käsitteen on ottanut käyttöön ensimmäisenä Gérard Genette teoksessaan *Figures III* (1972) (Hosiaisuusluoma 2003, 250). Fokalisoinnissa on kyse siitä, että teksti esittää asiansa jostakin perspektiivistä. Näkökulmaa rakennetaan tekstissä monilla kielellisillä keinoilla: kieliopillisten muotojen valinnalla, tekstuaalisella rakenteella, sanastolla jne. Visuaalisen merkityksensä lisäksi fokalisoinnilla on myös laajempi tekstin tietoon ja ideologiseen suuntautumiseen liittyvä merkitys. Fokalisointi eli se, kenen näkökulmasta asioita tarkastellaan, ohjaa lukijan empatioita (Vuori 2001, 116). Rimmon-Kenanin mukaan asia voidaan ilmaista niin, että kertojafokalisoija ideologioineen käsitetään yleensä auktoriteetiksi ja kaikki muut tekstissä esiintyvät ideologiat arvotetaan suhteessa tähän "korkeampaan" auktoriteettiin (Rimmon-Kenan 1991, 105).

Sima-novellissa etualalla on novellin päähenkilö, Eveliina, jonka toiminnan, tunteiden, ajatusten ja aistien kautta tapahtumat etenevät. Novellissa kerrotaan, mitä Eveliina tekee: "Eveliina kuori..., Eveliina pöyhi..., Eveliina avasi..." Äiti ja Eveliina osallistuvat novellin dialogiin, joten myös sitä, mitä ja miten Eveliina puhuu, voi seurata. Myös Eveliinan ajatuksia kuvataan: "– – hän

odotti hormonaalista mullistusta - -", "Keittiön pöytä oli katettu nololla tavalla heille kahdelle - -." Samoin Eveliinan aistimuksia kuvataan: "Lapset ja rattaat näyttivät suunnattoman kokoisilta jäätelöannoksilta, niin että Eveliinan hampaita alkoi vihloa." Eveliinan ajatukset kuvaavat hänen asennoitumistaan mo- niin äidin tekoihin. Hän esimerkiksi olettaa, että äiti olisi kattanut pöydän juuri häntä varten, vaikka näin ei olekaan. Fokalisaatio näyttäisi siis olevan Eveliina- nassa. Kerronnan fokalisaatio ei kuitenkaan jää pelkästään Eveliinaan, koska toinen kerronnan elementti eli ekstradiegeettinen kertoja, kertomuksen uloin ääni (Genette 1972, Hosiaisuus 2003, 413), joka näyttää myös vastaavan Rimmon-Kenanin autoritaarista kertojafokalisoijaa, näyttää tapahtumat taval- laan Eveliinan todellisuuden yläpuolelta. Eveliinan teot, ajatukset, tunteet ja ais- timukset joutuvat eri tilanteissa ristivalotukseen, jossa niitä kyseenalaistetaan ja asetetaan ironiseen valoon, jossa lukija saattaa nähdä Eveliinan osana laajempaa kokonaisuutta. Tämän työn analyysiosassa tulee esille se, miten L1- ja L2-lukijat ymmärtävät ja tulkitsevat kerronnan fokalisointia sekä kertojaa ja näiden kah- den erosta syntyvää novellin ironiaa.

4.4 Informantit ja heidän kielitaitonsa arviointia

Tutkimukseen osallistui yhteensä 36 informanttia, jotka keskustelivat kolmen hengen ryhmissä. L2-informantit olivat edistyneitä suomen kielen käyttäjiä, jotka olivat opiskelleet suomea jo kotimaassaan. Osa heistä asui pysyvästi Suomessa, osa oli tullut tutkinto-opiskelijaksi tai vaihto-opiskelijaksi Suomeen. Informantit olivat nuoria aikuisia, suurin osa iältään hiukan yli kaksikymmentävuotiaita, mutta joukossa oli muutama vanhempikin, vanhin 41-vuotias. He opiskelivat aineistonkeruuhetkellä Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen praktikum-kurssilla tai Kansainvälisen henkilövaihdon keskuksen järjestämällä kesäkurssilla Jyväskylän yliopistossa. Praktikumi-kurssi on osa kielten laitoksen suomen kielen op- piaineen opetusta ja kuuluu Suomen kieli ulkomaalaisille -kokonaisuuteen.

Ovatko tämän tutkimuksen ulkomaalaiset informantit sitten suomi toisena kielenä - oppijoita vai suomi vieraana kielenä -oppijoita? Sopiiko sana "oppija" ylipäätään kuvaamaan heitä, vai olisiko parempi puhua suomen kielen käyttä- jistä, onhan informanttien kielitaito verraten vahva. He ovat kaikki ulkomailla koulusivistyksensä hankkineita korkeakouluopiskelijoita, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Osa heistä on opiskellut suomea ulkomaisessa yliopis- tossa jo aiemmin ja opiskeli aineiston keruuhetkellä Jyväskylän yliopistossa. Suomessa eronteko suomi toisena kielenä- ja suomi vieraana kielenä -käsitteiden välillä myötäilee Ruotsista ja Saksasta omaksuttuja käytänteitä (esim. Viberg 1987; Hyltenstam-Lindberg 2000), joissa toinen ja vieras kieli ovat äidinkielen jälkeen opittuja kieliä ja erottavana tekijänä on kieliympäristö. Toi- nen kieli on ympäristössä käytettävä kieli ja vieras kieli opetuksen myötä opit- tava kieli - erossa kieltä puhuvasta ympäristöstä. Tähän jakoon pohjautuen voidaan väittää, että L2-informantit olisivat olleet suomi vieraana kielenä -oppijoita silloin, kun he ovat opiskelleet suomea kotimaassaan ja että heistä oli-

si tullut suomi toisena kielenä -oppijoita nyt, kun he opiskelevat suomea kohdekielisessä ympäristössä.

Viime aikoina tällaisista oppijoista tai kielenkäyttäjistä on ryhdytty käyttämään nimitystä ”suomenoppija”, kun kontekstista käy ilmi, että kyseessä on ulkomaalainen tai maahanmuuttajataustainen suomi toisena kielenä -oppija. Tällainen käyttö on kyseessä tämänkin työn otsikossa.

Monet samaan ryhmään sattuneista L2-informanteista tunsivat toisensa. He olivat käyneet yhteisiä suomen kielen kursseja jo aiemminkin. Myös minä olin useimmille informanteille tuttu, koska olin opettanut ryhmiä, jossa he olivat olleet mukana. Keskusteluryhmien tunnelma oli näin ollen välitön.

Yleensä informantit osasivat useampia kieliä. Vain yksi (BZ) ilmoitti osavansa vain kahta kieltä, suomea ja unkaria. Tässäkin tapauksessa kyse lienee useamman kielen puhujasta, koska Unkarin koululaitos vaatii muitakin kieliä opiskeltavaksi. Muutamat informanteista olivat naimisissa tai avoliitossa suomalaisen kanssa.

TAULUKKO 4 L2-informantit

Informantin pseudo-nyymi	Aidinkieli	Miltä kurssilta?	Mitä kieliä osaat?	Ikä	Sukupuoli
AA	saksa	praktikum	suomi, englanti, islanti, hollanti, ranska	26	N
AJ	venäjä	praktikum	suomi, italia, englanti	31	N
AS	saksa	praktikum	englanti, suomi, espanja, unkari, ranska	23	N
BL	viro	praktikum	?	?	N
BM	venäjä	praktikum	suomi, englanti	41	N
BZ	unkari	praktikum	suomi	25	N
CA	puola	praktikum	suomi, englanti, ranska	25	N
CC	katalaani/ espanja	praktikum	suomi, saksa, englanti	26	N
CJ	venäjä	praktikum	suomi, englanti	22	N
DB	unkari	praktikum	englanti, suomi, ranska, saksa	33	M
DG	unkari	praktikum	suomi, englanti, ruotsi, saksa	23	N
DK	puola	praktikum	suomi, saksa, englanti	24	M
EA	saksa	CIMO 4	suomi, englanti, espanja, unkari	21	N
ER	viro	CIMO 4	suomi, englanti, venäjä, saksa	22	N
EZ	unkari	CIMO 4	romania, englanti, suomi	23	N
FK	venäjä	prak. -06	englanti, suomi	19	N
FZ	venäjä	prak. -06	suomi, englanti	19	N
FE	saksa	prak. -06	suomi, englanti	23	N
GL	venäjä	prak. -06	suomi, englanti, ruotsi	26	N
GT	unkari	prak. -06	venäjä, englanti, saksa	32	N
GM	venäjä, ukraina	prak. -06	suomi, ranska	45	N

Informanteista käytetyt lyhenteet ja heidän äidinkiелensä käyvät ilmi oheisesta taulukosta.

Informatin pseudonyymien ensimmäinen aakkonen (A, B, C, D, E, F, G) viittaa keskusteluryhmään. Kaikki A:lla alkavat informantit ovat ryhmän A keskustelijoita. Pseudonyymien toinen aakkonen on mielivaltaisesti valittu. Olen merkinnyt itseäni H:lla, ja ennen H:ta on keskusteluryhmään viittaava aakkonen.

Suomen kieli ulkomaalaisille -opintokokonaisuus on tarkoitettu ulkomaalaisille, joiden tavoitteena on syventää heidän suomen kielen rakenteen ja käytön tuntemustaan ja parantaa heidän suomen kielen taitoaan. Opintojen aloittaminen edellyttää Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen Suomi 4 -kurssin suorittamista tai vastaavaa kielitaitoa eli kykyä opiskella kokonaan suomen kielellä. (<http://www.jyu.fi/fennicum/>, viitattu 29.8.2003.)

Praktikum-kurssin tavoitteet ja sisältö ovat kurssikuvauksen mukaan seuraavat: *Kurssilla tarkastellaan suomen kielen sanastoa, rakennetta ja tyyli- ja lausepiirteitä. Kursilla tehdään runsaasti suullisia ja kirjallisia harjoituksia, jotka käsittelevät suomen kielen ilmiöitä ja kulttuurisia piirteitä. Kielitaitoa kehitetään myös kaunokirjallisuutta lukemalla. Lisäksi työskennellään yhdessä suomalaisten opiskelijoiden kanssa ja seurataan tietoisesti ja systemaattisesti omaa oppimisprosessia.* (<http://www.jyu.fi/fennicum/>, viitattu 29.8.2003.) Tässä kurssikuvauksessa ei varsinaisesti sanota mitään kurssille osallistujien kielitaidon tasosta, mutta se on siis taitoa, joka edellyttää kielikeskuksen Suomi 4 -kurssin suorittamista tai vastaavaa kielitaitoa.

Kielikeskuksen suomi 4 -kurssin vaatimukset ovat seuraavat:

XSU008 SUOMI 4, 3 ov

Edeltävät opinnot: Suomi 3 -kurssi tai vastaavat tiedot ja taidot suomen kielestä.

Tavoitteet: Kurssin tavoitteena on valmentaa ymmärtämään asiatyylisiä, yleisiä aiheita käsittelevää tekstiä ja selviytymään myös puolivirallisissa viestintätilanteissa. Lisäksi pyritään kartuttamaan opiskelussa ja työelämässä tarvittavia suomen kielen tietoja ja taitoja, kuten asiatyylisiä viestintää, abstraktimpaa yhteiskunnallista sanastoa, puherekisterien eroja ja kirjakielen konventioita sekä mielipidekeskusteluun osallistumista.

Sisältö: Kurssi sisältää monipuolista puhumisen harjoittelua aina spontaaneista puhetilanteista keskusteluharjoituksiin ja valmisteltuihin puhe-esityksiin. Kuunnellaan ja luetaan ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun liittyviä radio- ja televisio-ohjelmia ja lehtitekstejä sekä tutustutaan aiempia kursseja syvemmin puhekielen piirteisiin. Kurssilla tehdään myös suomalaisen yhteiskuntaan liittyvä, itsenäistä suullista ja kirjallista tiedonhankintaa vaativa projektityö.

Niiltä opiskelijoilta, jotka poimittiin CIMO 4 -kurssilta, edellytetään seuraavassa kurssikuvauksessa kuvatun kaltaista kielitaitoa:

Suomen kielen ja kulttuurin kansainvälinen kurssi IV
vuosi 2002, Jyväskylä

Kurssille osallistuvilla tulee olla hyvä suomen kielen taito. Osanottajilta edellytetään, että he pystyvät seuraamaan suomenkielistä opetusta, tekemään muistiinpanoja ja referoimaan puhetta suullisesti ja kirjallisesti, sekä että he sanakirjaan turvautumatta pystyvät lukemaan suomenkielistä sanomalehtitekstiä ja keskustelemaan lukemas-

taan. Kurssin tavoitteena on syventää osanottajien nykysuomen tuntemusta ja lisätä sanavarastoa sekä tutustuttaa heidät suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan.

Ohjelma Opetusta annetaan n. 80 tuntia eri ryhmissä, jotka erikoistuvat kirjallisuuteen, kielitieteeseen tai yhteiskunnallisiin aiheisiin. Opetukseen sisältyy kirjoitus- ja kuunteluharjoituksia, kirjallisuuden historiaa, teoriaa ja analyysiä sekä tekstinlukua ja keskustelua. Kurssiin sisältyy myös Suomen kieleen ja kulttuurin liittyviä luentoja ja opinto-käyntejä sekä retkiä ja illanviettoja.

Opetuskieli Opetus ja muu ohjelma yksinomaan suomeksi.

Kurssien kuvaukset antavat viitteitä siitä, että opiskelijoiden kielitaidon minimitaso olisi yleisten kielitutkintojen luokittelussa (YKI) hyvää keskitasoa 4 ja ylintä tasoa 5. Informanttien kielitaidon tasoa voidaan kuvata yleisten kielitutkintojen (YKI) taitotasojen mukaan:

Keskitaso (tasot 3 ja 4)

4: Ymmärtää normaalitempoista kasvokkaista puhetta ja keskustelua yleisistä aihepiireistä sekä mm. televisiosta ja radiosta kuultavaa puhetta, mutta joitakin yksityiskohtia saattaa jäädä ymmärtämättä. Nopea puhekieli ja murteellinen puhe tuottavat kuitenkin vaikeuksia. Ymmärtää vaivatta yleisiä aihepiirejä käsitteleviä tekstejä, joskin muutamat tekstin välittämät sävyerot voivat jäädä epäselviksi. Selviää melko hyvin myös vieraammassa puhetilanteissa. Pystyy kirjoittamaan sekä yksityisiä että puolivirallisia tekstejä ja esittämään ajatuksiaan yhtenäisinä kokonaisuuksina. Tekee puheessa ja kirjoituksessa eron virallisen ja epävirallisen kielimuodon välillä. Hallitsee peruskieliopin ja -sanaston hyvin.

Ylin taso (tasot 5 ja 6)

5: Ymmärtää pidempää, normaalitempoista kasvokkaista sekä mm. televisiosta ja radiosta kuultavaa puhetta, vaikka joskus ymmärtäminen vaatii jonkin verran ponnistelua. Ymmärtää rakenteellisesti ja kielellisesti monimutkaisia tekstejä ja oman aikamme kirjallisuutta. Puhuu ja kirjoittaa selkeästi ja sujuvasti erilaisista aiheista, mutta harvinaisten sanojen ja monimutkaisten lauserakenteiden käyttö saattaa kuitenkin tuottaa vaikeuksia. Hallitsee kieliopin ja sanaston yleensä hyvin ja monipuolisesti. (<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1;441;3431;3432;3438>, viitattu 1.9.2003.)

Yleisissä kielitutkinnoissa on kuusi taitotasoa 1–6.

Informanttien kielitaito vaikuttaa myös Eurooppalaisen viitekehysten (2003) määritelmien mukaan taidolta, joka vastaa B:B2- tai C:C1-kategorioissa määriteltyä kielitaitoa. Yleisen asteikon kuvaukset taitavan kielenkäyttäjän (Proficient User) kielitaidosta (C1) ja itsenäisen käyttäjän (Independent User) kielitaidosta (B2) näyttävät vastaavan tutkimuksen informanttien kielitaitoa.

B:B2-tason (osaajan taso) kielitaidon yleismääritelmä on seuraava:

Ymmärtää pääajatuksia konkreetteja ja abstrakteja aiheita käsittelevistä monitahoisista teksteistä, myös oman erityisalansa käsittelystä. Viestiminen on niin sujuvaa ja spontaania, että hän pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa ilman että se vaatii kummaltakaan osapuolelta ponnisteluja. Pystyy tuottamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä hyvinkin erilaisista aiheista, esittämään mielipiteensä jostakin ajankohtaisesta asiasta ja selittämään eri vaihtoehtojen edut ja haitat.

C:C1-tason (taitajan taso) yleismääritelmä on seuraava:

Ymmärtää erityyppisiä vaativia, pitkäköjiä tekstejä ja tunnistaa piilomerkityksiä. Pystyy esittämään ajatuksiaan sujuvasti ja spontaanisti ilman havaittavia vaikeuksia ilmausten löytämisessä. Käyttää kieltä joustavasti ja tehokkaasti sekä sosiaalisiin että

myös opintoihin ja ammattiin liittyviin tarkoituksiin. Pystyy tuottamaan monimutkaisia aiheita käsittelevää selkeää, hyvin rakentunutta ja yksityiskohtia sisältävää tekstiä. Osaa jäsentää tekstiä ja edistää sen sidosteisuutta esimerkiksi käyttämällä sidetasanoja.

Kyseessä ovat siis lähinnä luetun ymmärtämisen taito sekä puheen tuottamisen ja ymmärtämisen taidot. Viitekehyksessä mainitaan kirjallisuus mm. ite-searviointilokerikossa. Siinä luetun ymmärtämisen itsearviointilokerikon mukaan B:B2-tason lukija pystyy ymmärtämään mm. nykykirjallisuuden proosaa ja C:C1-tason lukija ymmärtää mm. pitkiä ja monimutkaisia asia- ja kaunokirjallisia tekstejä ja huomaa tyylieroja (Eurooppalainen viitekehys 2003, 51). Myös suullisen vuorovaikutuksen (spoken interaction) ja puheen tuottamisen (spoken production) osalta informanttien kielitaito näyttää vastaavan kyseisten tasojen taitomääritelmiä (ks. Common European 2002, 27 tai Eurooppalainen viitekehys 2003, 51.) (<http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136txt.pdf>)

Oppijoiden kielitaito kulkee mukana tutkimuksessa, mutta se ei ole tutkimuksen kohteena. He pystyvät lukemaan ja ymmärtämään novellia sen pohjalta, mitä jo osaavat. Informanttien taitotaso ylittää minimin, minkä pohjalta kielikursseille on voinut osallistua.

Informantit rakentavat ymmärrystä, joka siis on osa kielitaitoa, ja tekstin ymmärtäminen ja tulkinta määrittävät keskusteluprosessin kautta. Informanttien kielitaidosta voidaan tehdä päätelmiä sen perusteella, millä tavoin he osallistuvat keskusteluun, miltä heidän tekstinymmärryksensä vaikuttaa ja miten he tuottavat puhetta. Tutkimuksen fokus on kuitenkin muualla kuin kielenkäyttäjien kielitaidon määrittelemisessä.

TAULUKKO 5 L1-informantit

Informantin pseudo-nyymi	Aidin-kieli	Miltä kurssilta?	Mitä kieliä osaat?	Pääaine	Sivuaineet	Ikä
N1SV	suomi	-	ru,eng,ra, esp	romaani-nen filologia	Yhteisöviestintä espanja, kasv. tiede, kirjallisuus	30
N1SH	suomi	-	ru, eng, lat, sa	ruotsi	saksa, latina	20
N1EK	suomi	-	eng	englanti	opettajaopinnot draamakasv. puheviestintä	23
N2EL	suomi	Kieli ja identiteetti	eng, sa, ra, ru	saksa	sa, eng, ra, opettajanopinnot, journal. , ra	24
N2SL	suomi	Kieli ja identiteetti	eng, ru, es	suomi	kirjallisuus, kasv. tiede, historia	24
N2LA	suomi	K & I	ru, eng, sa, ta	ruotsi	eng, sa, ta, kasv. tieteet, Basic Business Studies	22
N3JH	suomi	K & I	suomal. viittomakieli ru, asl, eng, ra, esp, jap	suomal. viittomakieli	naistutkimus, yritystalouds-tiede, kulttuuri-antropologia	28
N3KA	vk. , S2	K & I	suomenruots. vk. , ruots. vk. , am. vk. , it. vk. , eng, ru, su	suomal. vk.	suomi, yhteiskunta-politiikka	36
N3EL	suomi	K & I	eng, ru	suomi	kirjallisuus, ped. opinnot, puheviestintä	23
N4HR	suomi	K & I	eng, ru, sa	suomi	kirjallisuus, ped. opinnot, puheviestintä	24
N4PP	suomi	K & I	ru, eng, ra, sa	englanti	suomi, ruotsi, kirjallisuus	23
N4HK	suomi	K & I	unk, eng, ru, ra	suomi	kirjoittaminen, kirjallisuus, matematiikka	24
N5KR	suomi	K & I	ru, sa, eng	ruotsi	saksa, latina, opettajan pedagogiset opinnot	21
N5PM	suomi	K & I	sa, ru, eng, ta, ra, holl, lat	saksa	ruotsi, pedagogiset opinnot	23
N5TH	suomi	K & I	sa, ru, eng	saksa	ruotsi, kasvatustieteet	26

Natiivi-informantit ovat Jyväskylän yliopiston kielten opiskelijoita. Pseudonyymien alussa oleva N tarkoittaa natiivia, sitä seuraava numero keskusteluryhmää, joita siis on viisi kappaletta. Ensimmäinen ryhmä saatiin kokoon kielten opiskelijoiden sähköpostilistan kautta, muut ryhmät olivat fil. tri Sari Pöyhösen kevätlukukaudella 2007 pitämältä kielten laitoksen yhteiseltä kurssilta

”Kieli ja identiteetti”. Kurssilla oli vieraiden kielten ja suomen kielen opiskelijoita. Huomiota kiinnittää ryhmä N3, jossa yksi informantti ilmoittaa äidinkielen suomen viittomakielen ja suomen toisena kotimaisena kielenä. Ryhmää N3 oli keskustelun ajan tulkkaamassa kaksi viittomakielen tulkki kielten laitoksesta. DVD:llä viittomakielen tulkit näkyvät kuvan alalaidassa, josta viittomien oikeellisuuden voi tarvittaessa tarkistaa. Viittomakielinen informantti on käynyt koulua Suomessa ja elänyt koko ikänsä tässä kulttuurissa. Sen takia häntä ei ole siirretty ei-natiivien ryhmiin, vaan voidaan katsoa, että hän sijoittuu natiivi-ei-natiivi-jatkumolla tiettyyn kohtaan, joka selviää, kun N3-keskustelua ryhdytään analysoimaan.

Kaikki natiivi-informantit ovat naisia.

4.5 Informantit kirjallisuuden lukijoina

Tässä luvussa käsittelen sitä, millaisia lukijoita yhtäältä L2-lukijat ja toisaalta verrokkiryhmän L1-lukijat kertoivat olevansa. Kyselyn päätavoitteena on kuvata tutkimukseen osallistuneita L2-lukijoita kaunokirjallisuuden lukijoina ja sitä, mitä he tietävät ja ajattelevat ensisijaisesti suomalaisesta kaunokirjallisuudesta ja miten he sitä lukevat. Toisena tavoitteena on verrata L2-lukijoita L1-lukijoihin, jotta mahdolliset erot ja yhtäläisyydet heidän välillään saadaan esiin. Kolmantena tavoitteena on pohdiskella kyselyn tulosten implikaatioita kirjallisuuden opetuksen kannalta.

Tutkimukseen osallistujia oli siis kaiken kaikkiaan 36, joista 21 oli L2-lukijoita ja 15 L1-lukijoita. Yksi L2-lukija jätti kyselylomakkeen palauttamatta, joten vastauksia kertyi 20 L2-lukijalta. Kysely toteutettiin siten, että informantit saivat täyttää lomakkeen käymänsä kirjallisuuskeskustelun jälkeen. He käyttivät siihen aikaa n. 10–30 minuuttia. Luvun alussa käsittelen sitä, mitä informantit yleensä lukevat. Sen jälkeen tarkastelen sitä, miksi he lukevat ja mitä lukeminen heille merkitsee. Kiinnostavaa on myös tarkastella, mitä suomalaista kirjallisuutta L2-informantit ovat ensimmäiseksi lukeneet ja missä suomen kielen opintojen vaiheessa he ovat alkaneet lukea suomalaista kirjallisuutta suomeksi. Tarkastelen vastaavasti myös sitä, miten L1-lukijat ovat aloittaneet vieraalla kielellä lukemisen ja missä vaiheessa vieraalla kielellä lukeminen on aloitettu. Tämän jälkeen poimin informanttien laatimista kirja- ja kirjailijalistaista heidän tärkeimpinä pitämänsä kirjailijat ja kirjat. Luvun lopussa selvitän vielä sitä, miten L2-lukijoiden kotimaan lukioissa on opetettu kirjallisuutta, ja vertaan sitä siihen, miten L1-informantit kuvaavat lukioaikojensa kirjallisuudenopetusta Suomessa.

Mitä informantit yleensä lukivat? Tätä selvitin taustakartoituslomakkeen kysymyksellä ”Mitä luet?”. Seuraavasta kaaviosta selviää, kuinka paljon opiskelijat arvioivat lukevansa kaunokirjallisuutta ja muita tekstejä. Tässä kieltä, jolla luetaan, ei ole määritelty.

TAULUKKO 6 Mitä L2-informantit lukevat?

Mitä luet?	Paljon	Jonkin verran	Vähän	Vastauksia yhteensä
Opintoihin liittyviä kirjoja	9	10	1	20
Sanomalehtiä	2	13	5	20
Internetiä				
Sähköpostia	12	7	1	20
Internetsivuja	6	11	3	20
Kaunokirjallisuutta	2	3	10	15
Elämäkertoja	1	6	6	13
Tietokirjallisuutta	5	8	4	17
Kaunokirjallisuutta				
Romaaneja	8	8	4	20
Runoja	3	6	8	17
Ilmoituksia	-	3	14	18

L2-informanttien lukutavasta voi tehdä sellaisen suuntaa antavan päätelmän, että he ovat ahkeria lukijoita. He ilmoittavat lukevansa kaunokirjallisuutta, mutta siitä he lukevat nimenomaan romaaneja. Paljon runoja ilmoitti ryhmästä lukevansa vain kolme opiskelijaa. Internetistä he ilmoittivat lukevansa sähköpostia runsaasti, ja kukaan ryhmästä ei lukenut sähköpostia vähän. Vain kaksi informanttia ilmoitti käyttävänsä paljon internetiä kirjallisuuden lukemiseen (digitaalista runoutta, novelleja jne.). Tämä kertoo siitä, ettei heitä ole opastettu kirjallisuuden lukemiseen internetistä, tai siitä, ettei internet heistä ole mukava paikka lukea kaunokirjallisuutta.

Ilmoituksien lukemiseen kehoitetaan varsinkin alkuvaiheen kommunikaatiivisessa kielenopetuksessa. Ilmoitusten ja kylttien lukemista pidetään erinomaisena keinona oppia kieltä. Ilmeisesti tämä kehoitus ei kuitenkaan ole saavuttanut opiskelijoita, koska heistä suurin osa kertoo lukevansa ilmoituksia vähän. Ehkä nämä opiskelijat eivät miellä ilmoitusten lukemista lukemiseksi, vaan se lienee heillä pikemminkin jo automaattistunutta toimintaa.

TAULUKKO 7 Mitä L1-informantit lukevat?

Mitä luet?	Paljon	Jonkin verran	Vähän	Vastauksia yhteensä
Opintoihin liittyviä kirjoja	10	5	-	15
Sanomalehtiä	7	7	1	15
Internetiä				
Sähköpostia	10	5	-	15
Internetsivuja	4	11	-	15
Kaunokirjallisuutta	3	5	6	14
Elämäkertoja	1	3	11	15
Tietokirjallisuutta	2	7	6	15
Kaunokirjallisuutta				
Romaaneja	8	7	-	15
Runoja	2	3	9	14
Ilmoituksia	2	7	6	15

Myös suomenkieliset informantit lukevat paljon. Luonnollisesti he lukevat runsaasti opintoihin liittyviä kirjoja. Internetistä luetaan verkkosivuja ja sähköpostia, myös jonkin verran kaunokirjallisuutta. Kaunokirjallisuutta ja etenkin romaaneja informanttiryhmä lukee vähintään jonkin verran. Sanomalehtiä suomalaiset informantit näyttävät lukevan enemmän kuin ulkomaalaiset, mutta muuten lukijaryhmien välillä ei ollut suuria eroja.

Informanteilta kysyttiin myös, miksi he lukevat. Vaihtoehtoja olivat *Haluan hankkia tietoa*, *Haluan oppia kieltä*, *Haluan nauttia kirjallisuudesta* ja *Opintojen takia minun täytyy lukea*. Informantit eivät mieltäneet tehtävää niin, että lukemisen syyksi olisi voinut valita yhden vaihtoehtoista, vaan useimmat olivat valinneet kaikki vaihtoehdot tai useita vaihtoehtoja. Heidän mielestään lukemisen syy voi siis olla tiedonhankintaa ja/tai nautintoa. Vähiten he mieltävät lukemisen kielenoppimiseksi. Tämä kertoo siitä, ettei heitä kielen opetuksen aikana ole tehty riittävän tietoisiksi siitä, että nimenomaan vieraalla kielellä lukeminen voi olla tehokasta kielenoppimista.

Koko informanttiryhmälle (L2- ja L1-lukijat) lukemisen merkitys on nimenomaan nautintoa ja mahdollisuutta tulkintaan tai se voi merkitä tiedon saantia tai näiden molempien yhdistelmää. Nautintoa korostavat informantit, jotka kuvaavat vastauksessaan seuraavasti sitä, mitä lukeminen heille merkitsee. (Yhteensä 35 informanttia vastasi kysymykseen.)

Nautinto ja "aivojumppa" – etten unohtu äidinkieleni. (CC)

Pidän lukemisesta. (AJ)

Lukemalla kaunokirjallisuutta voin rentoutua. (AS)

Se on hyvä keino, kun haluan rentoutua, tavallisesti nautin kirjallisuudesta. (FK)

Nämä lukijat lukevat mielellään, ja lukeminen tuottaa heille nautintoa. Lukeminen on myös tapa rentoutua.

Lukemisen merkitystä työnä ja tapana hankkia tietoa korostettiin taas seuraavasti:

Kirjoissa on ihmisten koko tiedot. (AA)
 Ammatti. (BM)
 Tiedon saantia. (CJ)
 Oppimista ihmisiltä, jonka en ole koskaan tavannut. (DB)

Informantit saavat lukemalla tietoa, ja he tarvitsevat tietoa tulevassa ammatissaan. Eräästä vastauksesta *Kirjoissa on ihmisten koko tiedot* (AA) näkyy vielä usko siihen, että tieto hankittaisiin nimenomaan kirjoista, ei esimerkiksi internetistä tai muutoin, vaikkapa suullisena tietona. Lisäksi korostettiin sitä, että saadaan tietoa ihmisiltä, joita ei ole koskaan tavattu. Kyseessä on käsitys tiedon siirrosta.

Lukemisen merkitystä sekä nautintona että tiedonsaannin lähteenä kuvattiin seuraavasti:

Se merkitsee joskus kovaa työtä, muuten se on harrastus. (EZ)
 Kielen oppimisessa ja kirjallisuuden nauttimisessa ”lepään” kirja kädessä. Taas opintojen takia lukeminen tarkoittaa minulle jonkinlaista velvollisuutta. (CA)
 Työtä, viihdettä. (DG)
 Se on tärkeä tietojen lähde ja tosi hauskaa ajan viettäminen. (DK)
 Lukeminen on aina ollut minulle tärkeää: se on harrastus, tapa hankkia tietoa, rentoutumiskeino, tutustumista erilaisiin maailmoihin ja näkökulmiin. (N2SL)

Näissä vastauksissa sekä tiedonsaannin että nautinnon ulottuvuutta pidetään samanaikaisesti esillä. Lukeminen palvelee eri tehtäviä, on yhtä hyvin lepoa kuin työntekoakin. Suomenkielisten opiskelijoiden vastauksissa olivat korostuneesti esillä molemmat puolet: sekä lukeminen nautintona että tiedonhankinnan keinona.

Lukeminen saattaa informanteille olla myös välttämätön osa elämää.

En osaa kuvitella elämäni ilman kirjoja. (GM)
 Olen kiinnostunut kirjallisuudesta, en voi kuvitella elämäni ilman lukemista. (FZ)
 Elämäntapaa. (BZ)
 Se on kuin hengittäminen. En osaa esimerkiksi mennä nukkumaan, ellen lue edes vähän. Ruokailen usein sanomalehden ääressä. Vessassakin luen shampooapuljojen selostuksia. (N3KA)
 Pakoa. (N1SH)

Kaikki aineiston informantit ovat nuoria yliopisto-opiskelijoita, joista monet ovat opiskelleet myös kirjallisuutta yliopistossa. L2-informanteista yksi oli suomalaisen kirjallisuuden pääaineopiskelija (AS), kahdeksan informanttia opiskeli tai oli opiskellut kirjallisuutta jonkin kieliaineen yhteydessä. Jos opiskelija opiskelee suomea esimerkiksi unkarilaisessa yliopistossa, hänen opintoihinsa kuuluu useita suomalaisen kirjallisuuden kursseja. Monet informanteista olivat opiskelleet muitakin vieraita kieliä kuin suomea ja olivat käyneet kirjallisuuskursseja näiden opintojensa yhteydessä.

L1-informanteista suurin osa oli siis vieraiden kielten opiskelijoita, jotka myös olivat käyneet opiskelemiensa kielten kirjallisuuskursseja. Heistä kuusi oli opiskellut kirjallisuutta yliopistossa.

L2-informantit ovat ryhtyneet lukemaan kaunokirjallisuutta melko aikaisin. Neljä heistä kertoo aloittaneensa kaunokirjallisuuden lukemisen heti kielenopintojen alussa. He ovat lukeneet lastenkirjoja, runoja ja novelleja. Samoin neljä kertoo aloittaneensa kaunokirjallisuuden lukemisen toisena opiskeluvuonna. He ovat lukeneet selkokielistettyjä tekstejä, mutta myös novelleja. Kolmantena opiskeluvuonna aloittaneet ovat lukeneet pätkiä Kalevalasta sekä novelleja ja lastenkirjoja. Varsinaisesti luettujen tekstien tekstilaji ei paljonkaan vaihtele sen mukaan, milloin kaunokirjallisuuteen tutustuminen on aloitettu. Voi kuitenkin olettaa, että tavan, jolla teksteihin on tutustuttu, on täytynyt olla erilainen ensimmäisen vuoden ja esim. kolmannen vuoden kielenopiskelijoiden kesken.¹²

Useimmat tutkimuksessa mukana olleet suomenoppijat olivat ottaneet ensiaskeleensa suomen kieleen ulkomailla, ja tämä saattaa osaltaan selittää ensimmäisiksi lukukokemuksiksi valikoituneita tekstejä, joita saattoivat olla Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä* ja Mauri Kunnaksen lastenkirjat, joiden sanasto saattaa kirjan aihepiiristä riippuen olla hyvinkin arkaaista. Usein opiskelijat mainitsivat kuitenkin tarttuneensa ensimmäiseksi johonkin suomenkieliseen novelliin, kuten "Roosa" Liksomin ja Raija Siekkisen novelleihin. Novelleihin tartutaan, koska ne ovat lyhyitä. Ne eivät kuitenkaan ole kieleltään helppoja. Rosa Liksomin novellien kielessä on sekä murretta että slangia, ja ne voivat olla sanastotallolla erittäin raskaita. Eino Leinon romaani *Musti*, jonka CA ilmoittaa lukeneensa ensin, kuten myös FZ:n lukema Waltarin salapoliisiromaani *Kuka murhasi rouva Skrofin?*, ovat ulkomaalaisille suomenoppijoille tarkoitettua kolmen kirjasen sarjasta, jossa kieltä on helpotettu ja johon on lisätty suomeksi sananselityksiä. Suomalainen kirjallisuus, johon informantit ovat tutustuneet, on useimmissa tapauksissa kielellisesti erittäin vaativaa. Klassikoiden käsittely suomen kielen oppimisen alkuvaiheessa on haastavaa ja asettaa vaatimuksia luetunymmärtämisen opetukselle.

Taustakartoituslomakkeissa L2-opiskelijat kertoivat, milloin ja millaiseen suomenkieliseen kirjallisuuteen he olivat tutustuneet. He myös arvioivat itse tuota prosessia. He olivat ryhtyneet analysoimaan suomenkielisiä kaunokirjallisia tekstejä omastakin mielestään yllättävän myöhään. Suomen kieltä oli saatettu opiskella jo monta vuotta ennen kuin kaunokirjallisuuteen perehdyttiin ensimmäistä kertaa: *olen lukenut suomea 5 vuotta ja aloittanut lukea kaunokirjallisuutta 3 vuodella* (DK). Jotkut olivat yrittäneet lukea jo aiemminkin, mutta huonolla menestyksellä: *Ensimmäisessä lukuvuonna jo yritin lukea, en silloin vielä nauttinut lukemisesta* (AS).

Miksi sitten kirjallisuus tulee niin myöhään osaksi suomen kielen opetusta? Eräänä osasyynä voi nähdä opetustradition. Vain harvoissa oppikirjoissa (mm. Kokko-Zalcman 1989) kirjallisuuden opettaminen on integroitu kielenopettamisen osaksi. Toinen syy voisi olla kieltenopettajien arkuus esittää opiskelijoille autenttista kirjallisuuden tekstiä: sitä käsiteltäessä voi tulla vastaan

¹² Taulukko liitteenä. Taulukkoon on kerätty L2-opiskelijoiden antamat tiedot siitä, milloin ja mitä lukemalla he ovat aloittaneet suomenkieliseen kirjallisuuteen tutustumisen.

mitä tahansa kieliopillista asiaa, jota ei vielä tähänastisiin oppikursseihin ole sisällytetty. Jos opettaja opettaa formaalisesti eli kielen rakenteita korostaen, on todennäköistä, että hän näkee ongelmallisena sellaisten autenttisten tekstien käytön, joihin kirjallisuudenkin tekstit kuuluvat. Käsiteltäessä kirjallisuutta törmätään muotoihin ja idiomeihin, joita oppijat eivät vielä hallitse.

Kolmanneksi on mahdollista, että yliopistojen ainelaitoksissa kieli ja kirjallisuus on erotettu tiukasti omiksi aineikseen ja niitä opettavat eri opettajat, jolloin aineiden integraatiomahdollisuuksia ei päästä näkemään.

Myös suomalaisilta informanteilta kysyttiin, milloin he ovat alkaneet lukea kaunokirjallisuutta vieraalla kielellä ja mitä he ovat lukeneet ensin. He kertoivat vastauksissaan vieraalla kielellä lukemisen aloitusajankohdasta, joka siis ei liity välttämättä minkään tietyn kielen opiskeluun, ja siksi aloitusikähaitari on todella suuri 11-vuotiaasta yliopisto-opiskelijaan. Useimmat kertoivat luke-neensa ensimmäiseksi englanninkielisen kirjan.

L1- ja L2-tiedot eivät ole täysin verrannollisia keskenään, koska verrokki-ryhmässä on kyse mistä tahansa vieraalla kielellä lukemisesta ja L2-lukijaryhmässä ainoastaan siitä, milloin opiskelijat ovat aloittaneet suomen kielellä lukemisen. Useimmiten L2-informantit eivät ole voineetkaan aloittaa suomen kielellä lukemista ennen kuin yliopistovaiheessa, jolloin kieltä on alettu opiskella.

L1-ryhmässä vieraalla kielellä lukeminen on aloitettu melko varhain, jo alakoulussa. Luettavaksi on valikoitunut pääasiassa nuortenkirjoja tai muista helpon genren kirjoja, esimerkiksi salapoliisiromaaneja. Sen sijaan klassikoita, novelleja ja lastenkirjoja, joita ei-natiivit lukivat ensin, ei natiiviryhmän tiedoissa esiintynyt kuin hyvin vähän.

L2- ja L1-informantit olivat yliopisto-opiskelijoita. On todennäköistä, että he kaikki ovat olleet jo kouluaikoinaan kiinnostuneita lukemisesta. Kirjallisuuden on tutustuttu niin äidinkielen tunneilla kuin mahdollisesti vapaa-aikanakin. L1-ryhmästä ne, jotka ilmoittivat opiskelleensa kirjallisuutta, ovat tietysti vielä erityisen harrastunut ryhmä.

Vieraalla kielellä lukeminen on yksi keino opetella kieltä, myös aivan kielitaidon kehittymisen alkuvaiheessa. Toisaalta ne, jotka ovat jo edistyneitä kielenkäyttäjiä, kokevat vieraalla kielellä lukemisen helpoksi. Molemmille on varmasti yhteistä kiinnostus kieltä ja sen variaatioita kohtaan.

Millaisia suomalaisen kaunokirjallisuuden lukijoita L2-informantit sitten ovat? He kertoivat taustakartoituslomakkeessa, mitä suomalaista kirjallisuutta he olivat lukeneet. Lomakkeen tietojen pohjalta voi tehdä ainakin seuraavia päätelmiä.¹³ Yleisesti ottaen informantit tuntevat suomalaista kirjallisuutta hyvin, ja tunteminen perustuu siihen, että he ovat itse lukeneet suomalaisia kirjoja. Erityisesti muutama informantti on lukenut suomalaista kirjallisuutta runsaasti, näin DG, AS ja BZ. AS opiskeli tutkimuksen tekovaiheessa suomen kieltä ja kulttuuria Itävallassa Wienin yliopiston suomalais-ugrilaisessa tiedekunnassa. DG ja BZ ovat molemmat opiskelleet suomea unkarilaisessa yliopistossa. Jos

¹³ Taustakartoituslomakkeesta kootut tiedot kokonaisuudessaan liitteessä 4.

näitä kolmea ”ahkeraa” lukijaa tarkastellaan erikseen, on todennäköistä, että he ovat lukeneet mainitsemiaan teoksia suomeksi.

L2-informanteissa on myös henkilöitä, jotka ovat lukeneet suomalaista kirjallisuutta hyvin vähän tai eivät ollenkaan. CJ ei muista yhdenkään lukemansa teoksen nimeä ja mainitsee lukion oppikirjoja. DB on kuunnellut suomalaista musiikkia ja mainitsee joidenkin bändien ja lauluntekijöiden nimiä.

Millaista kirjallisuutta L2-informantit sitten tuntevat Suomesta? Monet ovat tutustuneet suomalaisen kirjallisuuden kaanoniin perusteellisesti. Pääpaino luetuissa kirjoissa on selvästi suomalaisissa klassikoissa.

TAULUKKO 8 Eniten L2-informanteilta mainintoja saaneet kirjailijat/teokset (yhteensä 21 informanttia)

Kirjailija/teos	mainintoja	informantit
Aleksis Kivi	11	AA, AJ, AS, BZ, CC, DG, DK, EA, ER, FE, FK
Rosa Lixsom	9	AJ, AS, BM, BZ, CA, EA, EZ, FE, GT
Kalevala	9	AA, AJ, CA, CC, DG, DK, EA, EZ, FE
Mika Waltari	7	BM, BZ, CC, DG, DK, FK, FZ
Väinö Linna	4	BZ, DG, ER, GT
Minna Canth	4	BZ, DG, EA, FE

Eniten mainintoja sai kuin saikin Aleksis Kivi, ja hänen teoksistaan L2-opiskelijat mainitsivat *Seitsemän veljestä* ja *Nummisuutarit*. Seuraavaksi eniten mainintoja saivat *Kalevala* ja Rosa Lixsom. Kalevalasta oli luettu katkelmia, ja Rosa Lixsomin novellit ovat oletettavasti suosittuja edistyneiden suomenoppijoiden kirjallisuuden opinnoissa. Lixsomin jälkeen seuraavaksi suosituin oli Mika Waltari. Seuraavaksi eniten mainintoja saivat Väinö Linna ja Minna Canth. Lista on siis hyvin selkeästi klassikkopainotteinen. Ainoastaan Rosa Lixsomin novellit rikkovat klassikkolistan.

Kun klassikoita luetaan kielen oppijoilla, luettaminen ei voikaan tapahtua kielenoppimisen alkuvaiheessa, koska tekstit ovat kielellisesti usein hyvin vaikeita jo yksistään sen takia, että ne edustavat hyvin monissa tapauksissa 1800-luvun tai sitä vanhempaa kieltä. Opiskelijoiden mainitsemista kirjoista ainakin *Seitsemän veljestä* sekä J. L. Runebergin ja Minna Canthin tekstit kuuluvat tähän ryhmään. *Kalevalan* lukeminen suomeksi on käytännössä mahdotonta edistyneellekin opiskelijalle, ainakin jos luettavana on alkuperäisteksti eikä käytössä ole Kalevala-sanakirjaa. Kalevala-sanakirjan ja suomi-suomi-sanakirjan käyttö auttaa *Kalevalan* lukemisen ongelmassa. Jäljelle jäävät vielä tekstin tulkinnaan liittyvät kysymykset. (Ks. myös Brumfit-Carter 1986, 18–19.) 1900-luvun alun klassikoista luetteloissa L2-opiskelijat mainitsevat lisäksi Juhani Ahon, Aino Kallaksen, V. A. Koskenniemen ja Maiju Lassilan.

Kirjavalikoima kyllä noudattaa uskollisesti suomalaisen kirjallisuuden kaanonia, ja vaikuttaa siltä, että lukemisen painopiste on nimenomaan vanhasa kirjallisuudessa. Kielenoppimisen tehokkaan tukemisen kannalta oppijalle

kannattaa tarjota luettavaksi tekstejä, jotka ovat vain jonkin verran hänen kulloisenkin kielitaitonsa yläpuolella. Tämä kielenoppimisen tavoite ei voi toteutua, jos oppijoilla luetaan vain kaanoniin kuuluvaa kirjallisuutta.

Modernista kirjallisuudesta informantit ovat tutustuneet useimmin Rosa Liksomien tuotantoon. Huomiota herättää se, etteivät informantit mainitse keitä 1990-luvulla tai sen jälkeen aloittanutta suomalaista kirjailijaa (paitsi yksi mainita Reidar Palmgrenista). Uusinta kirjallisuutta edustaa 1980-luvulla kirjailijauransa aloittaneiden tämän päivän tuotanto.

Myös verrokkiryhmältä, siis suomalaisilta opiskelijoilta, kysyttiin, keitä suomalaisia kirjailijoita he ovat lukeneet, ja pyydettiin mainitsemaan muutama mielikirjailija ja -teos.

TAULUKKO 9 Eniten L1-informanteilta mainintoja saaneet kirjailijat (yhteensä 15 informanttia)

Kirjailija/teos	mainintoja	informantit
Minna Canth	8	N1SV, N1SH, N1EK, N2LA, N3JH, N4PP, N5KR, N5PM
Mika Waltari	6	N1SH, N2GL, N3JH, N3KA, N3EL, N5PM
Anna-Leena Härkönen	4	N1SV, N1EK, N2SL, N5TH
Maria Jotuni	3	N1SV, N1SH, N1EK
Juhani Aho	3	N1SV, N1SH, N4PP
Tove Jansson	3	N1SH, N4HR, N5PM
Kaari Utrio	3	N1EK, N4PP, N5TH
Aleksis Kivi	3	N3KA, N5KR, N5PM

L1-informanttien eniten mainintoja keränneiden kirjailijoiden joukossa on kolme samaa nimeä kuin L2-informanttien listassa, nimittäin Canth, Kivi ja Waltari. Myös muut suomalaiset klassikot ovat hyvin edustettuina, L2-informantit mainitsevat myös Jotunin ja Ahon. Uudempia kirjailijoita ovat Anna-Leena Härkönen, Tove Jansson ja Kaari Utrio.

Klassikotuntemukseen saattaa informanteittain tarkastellen vaikuttaa se, että joukossa on kirjallisuuden opiskelijoita. Esimerkiksi taulukossa neljä kertaa esiintyvä N1SV on opiskellut kirjallisuutta sivuaineenaan. Tosin muut informantit, jotka ovat ilmoittaneet opiskelleensa kirjallisuutta, eivät ole lainkaan korostaisesti esillä taulukossa, joten tämän yksityiskohdan vaikutus jää tutkimuksessani vähäiseksi.

Millaisia L2-informantit ovat lähtökielisen kirjallisuuden lukijoina? He näyttävät tuntevan hyvin lähtökielistä kirjallisuutta. Myös tässä luettelossa korostuu vanhemman kirjallisuuden eli klassikoiden tuntemus.

TAULUKKO 10 Mitä äidinkielistä kirjallisuutta L1-informantit ovat lukeneet? (Kirjailijoiden nimet siinä muodossa kuin informantit ovat ne antaneet. Suluissa on suomalainen kirjoitustapa. Jos kirjailijan nimeä ei ole löytynyt tarkistuksessa mistään, sen perässä on kysymysmerkki sulkeissa. Unkarilaisissa nimissä on maan tavan mukaan sukunimi ensin ja etunimi sitten.)

INF	Mitä äidinkielistä kirjallisuutta olet lukenut?
AA	Heinrich Böll, P. Süsskind
AJ	Puškin (Puskin), Tolstoi, Necrasov, Lermontov, Tšehov, Bulgakov, Akunin, Jefremov, Pasternak, Turgenev, Majkovskij (Majakovski), Blok, Fadejev, Šolohov (Solohov), Solzenitsin (Solzenitsyn), Kuprin, Dostojevskij (Dostojevski), Berberova, Fet, Pisarev
AS	Robert Schneider, Christine Nöstlinger, Brigitte Schwaiger, Roth (Yhdysvallat) , Josef Haslinger
BL	-
BM	"Tällä hetkellä olen kirjoittamassa itse, en voi luettella muita."
BZ	"Olen lukenut paljon, opiskelen kirjallisuutta."
CA	Mielisewicz (Misiewicz?), Glowacki, Mrožek, Gombrowicz
CJ	Puskin, Tolstoi, Gogol jne. , kaikki tunnetuimmat kirjailijat
CC	Federico García Lorca, Gabriel García Márquez, Luis García Montero, Isabel Allende, Josep M. Gironella, Terenci Moix, Cervantes, Almudena Grandes (Almudena Grandes Hernández), Alverce Rodoreda (?), Quim Monzó
DB	Petőfi Sándor, Babits Mihály, Jókai Mór, Móricz Zsigmond, Fekete István, Molnár Ferencz, Kittenberger Kálmán
DG	Ady Endre, Esterházy Péter, Petőfi Sándor, Gárdonyi Géza, Fekete, István, Kosztolányi D. , Karjthy Frigges (?), Kaffka Margit, Szabó Lőrinc, Gagits Mihaly (?), Arany János...
DK	Sienkiewicz, Michigwicz (?), Sapkowski, Kononicka
EA	Goethe, Hermann Hesse, Ingeborg Bachmann, Else Lasker-Schüler, Joachim Ringelnatz
ER	Tiedot puuttuvat
EZ	József Attila, Ady Endre, Esterházy Péter, Jókai Mór, Kuncz Aldák (?), Octavian Goga, Ion Luca Caragiale, Camil Petruscu, M. Eminescu (lukee sekä unkariksi että romanian kielellä)
FE	Schiller, Lessing, Goethe, Mann, Hesse, Döblin, Kafka, Frisch
FK	A. Pushkin (Puskin), N. Gogol, Dostoevskij (Dostojevski), Chehov (Tšehov), Lermontov, L. Tolstoi, Turgenev, Goncharov
FZ	Dostojevsky (Dostojevski), Tolstoi, Lermontov, Ahmatova, Chehov (Tšehov)
GL	Tolstoi, Pushkin (Puskin), Chehov (Tšehov), Lermontov, Marinina
GM	Tolstoi, Dostojevski, muut kyrillisillä kirjaimilla, tarkista vielä Riitta Pietarisen kanssa
GT	Ei vastausta tähän kysymykseen

Taulukosta näkee, että opiskelijat ovat yleensä tutustuneet äidinkiellisen kirjallisuutensa klassikoihin perusteellisesti. Näin ainakin Unkarissa ja Venäjällä on laita, mutta myös saksankielisillä kielialueilla. Todennäköisesti klassikoita on luettu koulussa.

Vertaan seuraavaksi sitä, mitä suomalaista kirjallisuutta suomalaiset informantit ja suomenopiskelijainformantit ovat lukeneet. Suomalaiset informantit mainitsevat lukemiaan nuortenkirjoja (Anni Polva, Merja Jalo), joita L2-lukijat eivät mainitse. Sen sijaan L2-lukijat mainitsevat lukemiaan lastenkirjoja, joita taas suomalaisilla ei listalla näy ollenkaan, paitsi Tove Jansson. Klassikoita tunnetaan molemmissa ryhmissä, kuitenkin niin, että L2-informanteilla klassikojen tuntemus painottuu enemmän. Suomalaisilla opiskelijoilla luetun kirjojen laaja. Heistä monet mainitsevat lukeneensa kirjoja, joita ei ole lainkaan L2-

opiskelijoiden listassa¹⁴. Näistä kuitenkin erityisen hyvin ulkomaalaisopetuksen tarpeisiin sopisivat juuri Petri Tamminen ja Juha Seppälä lyhyine novelleineen. L2-informantit mainitsevat puolestaan sellaisia kirjoja, joita L1-opiskelijoiden listalta ei löydy¹⁵. Näistä voi päätellä, että suomenopiskelijat ovat pääasiassa hyvin perillä suomalaisen kirjallisuuden klassikoista, jopa johdonmukaisemmin kuin suomalaiset opiskelijat.

Miten L2-informantit ovat tottuneet käsittelemään kirjallisuutta? Mitä heidän kotimaansa kirjallisuudesta käsiteltiin lukiossa? Miten lukioissa luettiin kirjallisuutta? Näihin kysymyksiin saa vastauksia, kun tarkastelee taustakartoituslomakkeen viimeiseen kysymykseen annettuja vastauksia. (Vastaukset taulukkona, ks. liite 9.) Kysymykset olivat seuraavat: Mitä kirjallisuutta kouluaikoinasi käsiteltiin kotimaasi lukiossa? Miten sitä luettiin? Informanttien vastauksista voi päätellä, että lähtömaiden lukioissa kirjallisuuden tunneilla on luettu kotimaan kirjallisuutta. Tunneilla on käyty läpi maan klassikoita ja huomioitu myös maan modernia kirjallisuutta. Kirjallisuuteen on tutustuttu monin eri tavoin: sitä on luettu tunneilla ja luetusta on keskusteltu. Kirjallisuutta on luettu myös kotona, sekä pakollisia kirjoja että vapaavalintaisia. Kirjoja on tentitty, ja niistä on tehty ryhmätöitä, referaatteja ja esitelmiä.

Suomalaisten opiskelijoiden vastauksista käy ilmi, että Suomessa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla käydään läpi sekä Suomen kirjallisuutta että maailmankirjallisuutta. Suomessa vieraiden kielten opetuksessa kouluissa ei kiinnitetä juurikaan huomiota kirjallisuuden opettamiseen toisin kuin muualla Euroopassa on laita. Kirjallisuuteen on tutustuttu eri tavoin. Kirjoista ja kirjailijoista on tehty esitelmiä ja kirjoitelmia. Teksteistä on tehty analyyseja ja keskusteltu ryhmissä. Vastauksista näkyi se, että opetus oli hyvin paljon kiinni opettajasta. Joissakin lukioissa klassikkoja on todella luettu, joissakin ne on jätetty tyystin lukematta. Myös ylioppilaskirjoitukset näyttävät ohjaavan lukion opetusta siten, että runsaasti aikaa käytetään yo-kirjoitukseen valmentautumiseen.

Sitä (kirjallisuutta) ei juuri käsitelty, muistaakseni koko aikana piti lukea yksi (vapaavalintainen) romaani! Paino oli kieliopissa ja yo-kirjoitukseen valmentautumisessa. (N4PP)

Joissakin taustakartoituslomakkeissa sanottiin, ettei vieraiden kielten tunneilla käsitelty lainkaan kirjallisuutta.

Lukiossa kirjallisuutta ei käsitelty vieraiden kielten tunneilla. (N4HR)

¹⁴ Juha Seppälä, Kaari Utrio, Tuure Aro, Petri Tamminen, Ilmari Kianto, Tuija Lehtinen, Virpi Hämeen-Anttila, Roman Schatz, Merja Jalo, Mikael Niemi, Veikko Huovinen, Hannu Salama, Maarit Aikio, Heikki Aittokoski, Alpo Jaakola, Ilkka Takalo-Eskola, Erkki Tuomioja, Laura Honkasalo, Heli Laaksonen, Anna Kortelainen, Juha Itkonen, L. Onerva, Kalle Päätalo, Satu Waltari, Alexis Kouros, Anni Polva.

¹⁵ Matti Mäkelä, Raija Siekkinen, Annika Idström, Leena Lander, J. L. Runeberg, Monika Fagerholm, Aila Meriluoto, Hannu Raittila, Elias Lönnrot, Koskenniemi, A. Kallas, Haanpää, Linnankoski, Sillanpää, A. Kauranen, Antti Tuuri, Joni Skiftesvik, A.-M. Kaskinen, Reidar Palmgren, Tommi Taberman, A. Tynni, Esa Sariola, Pentti Holappa, Sisko Istanmäki.

Usein näyttää käyvän niin, ettei kokonaisteoksia lueta, vaan ainoastaan pätkiä niistä.

Puolalainen informantti (AA) kiinnittää huomiota ”kollektiiviseen mielipiteeseen”. Kollektiivisella mielipiteellä hän tarkoittaa sitä, että oppilaat eivät ostaneet tai lainanneet kirjoja vaan hankkivat niistä valmiita analyyseja, joihin sitten tutustuivat kirjan sijaan. Nämä analyysit kelpasivat koulussa paremmin kuin oppilaiden omat mielipiteet, joita ei otettu huomioon. Opiskelija pitää tätä negatiivisena ja kertoo, kuinka hän oli muutaman kerran ostanut näitä tiivistelmiä ja yrittänyt sopeutua kollektiiviseen mielipiteeseen, koska oli pakko.

Ulkomaisen yliopisto-opiskelijan kirjallisuuden tulkinta saattaa olla ulkoahjattua ja pyrkiä yhteen, oikeaan tulkintaan. Näistä kirjallisuudenopetuksen haasteista kirjoittaa Ritva Malm kuvatessaan liettualaisten opiskelijoiden Suomen kirjallisuuden opiskelua (2006, 111–113). He odottavat opettajan kertovan totuuden, kirjoittavat sen tarkasti muistiin, opettelevat sen ulkoa ja toistavat tentissä. Erilaisia tulkintoja on vaikea tarjota, koska opiskelijat odottavat vain ”tosiasioita”. (Malm 2006, 111.) Kirjallisuudessa on metaforiin ja symboleihin kätkeytyä salainen viesti, jonka opettajan odotetaan ratkaisevan. Näin selviää teoksen todellinen sanoma. (Malm 2006, 13.)

Useissa eurooppalaisissa maissa, esimerkiksi Saksassa, koululaisten on hankittava alkuperäisteoksen lisäksi ns. Interpretationshilfe (”Tulkinta-apu”), joka on siis yleensä lyhyt kirjanen, jossa analysoidaan kyseistä teosta eri näkökulmista ja jossa lisäksi on teokseen liittyviä tehtäviä. Oppilailta edellytetään tutustumista sekä alkuperäisteokseen että opasvihkoseen.

Puolalaisen opiskelijan vastauksesta välittyy, että opasvihkosissa on jonkinlainen ideologinen painotus, mutta ei saksankieliseltä alueelta kotoisin olevien informanttien vastauksissa eikä missään keskustelussakaan ole mainintaa näistä oppaista. Puolalainen opiskelija nostaa opasvihkosen esiin niin voimakkaasti ja negatiivisessa valossa, niin että herää epäily siitä, ovatko kyseiset vihkoset olleet vielä 1990-luvun lopun Puolassa poliittisesti värittyneitä.

Koulussa pakotettiin lukemaan kirjallisuutta, muistuttaa unkarilaisromaniaalain opiskelija (EZ), ja siksi monet eivät pitäneet siitä. Virolainen opiskelija (ER) mainitsee, että runoja opeteltiin joskus ulkoa. Myös muiden entisten sosialistimaiden kouluissa, yliopistojen pääsykokeissa ja yliopistojen kirjallisuudenopinnoissa runojen ulko-opettelu oli tärkeällä sijalla. Näitä havaintoja on ainakin Unkarista, Virosta ja Venäjältä. Suomessa runojen ja lorujen ulko-opetteleminen rajautuu päiväkotiin ja perusasteen alakouluun.

Kansallinen kirjallisuus nousee kritiikin kohteeksi erään venäläisen informantin (BM) purkauksenomaisessa vastauksessa. Hän toteaa, etteivät kansalliset kirjallisuudet enää ole kiinnostavia, vaan on aika kirjoittaa modernia kirjallisuutta ilman kansallisia ideoita. Internet on hänen mukaansa kohtauspaikka, jossa yhteinen kirjallisuus elää. Näin on jo tapahtumassakin, kun maahanmuuttajakirjailijat jatkavat exil-kirjailijoiden perinnettä. Kulttuurienvälistä kirjallisuutta ei kuitenkaan synny vain siksi, että on foorumi, jossa sitä voi tarjota kaikille, vaan siksi, että ihmiset liikkuvat maasta toiseen ja omaksuvat uusia arvoja ja uuden kielen sekä ryhtyvät kirjoittamaan näiden kokemuksiensa ja kieltensä pohjalta.

Venäläinen informantti (BM) kysyy vielä: *Kysymys on vaan kielestä – millä kielellä kirjoittavana?* Toisin sanoen hän kysyy, millä kielellä kirjallisuutta olisi kirjoitettava. Onko kirjoitettava omalla kielellä, toisella kielellä, eli siis ympäröivän valtaväestön kielellä, vieraalla kielellä vai näiden sekoituksella? Mielestäni kirjallisuuden kieli on menossa siihen suuntaan, ettei enää kirjoiteta yhdellä kansallisella kielellä, vaan kertoja valitsee tilanteeseen ja henkilölle sillä hetkellä sopivimman kielen ja vaihtelee kieliä yhden teoksen sisällä vapaasti.

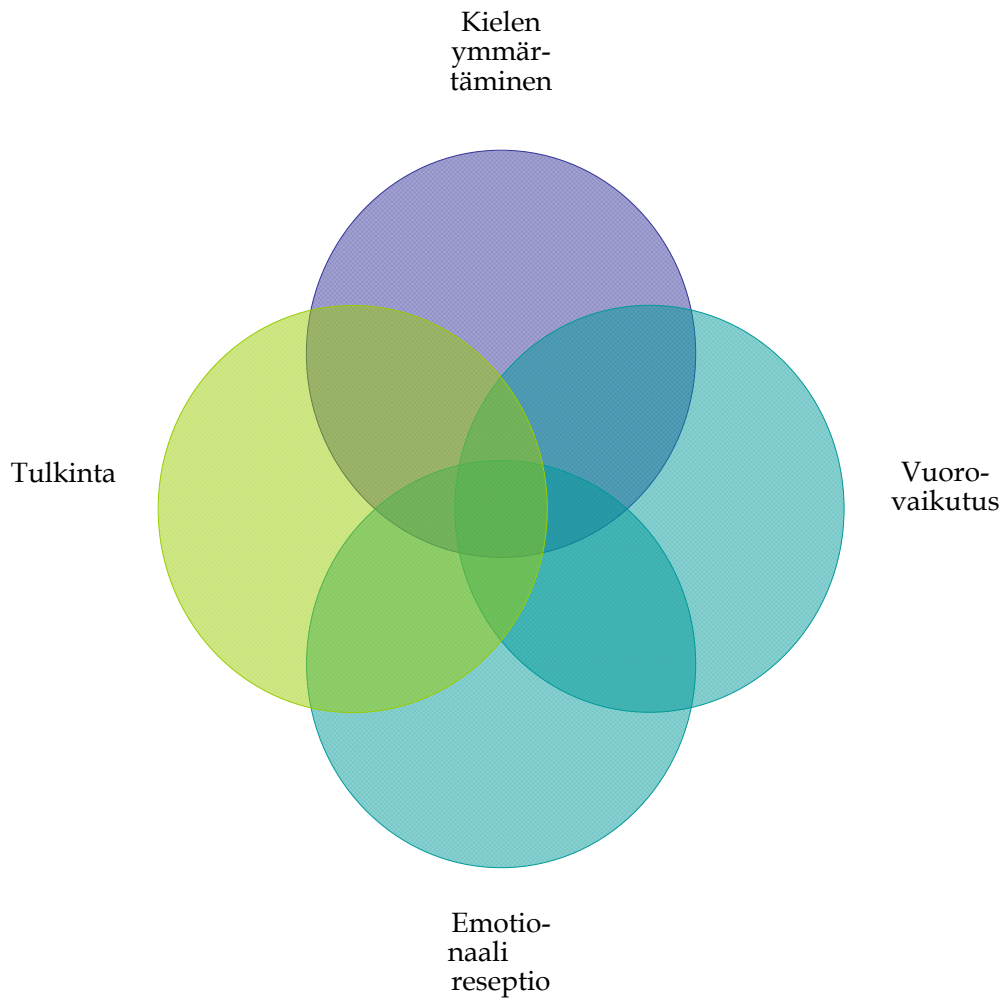
Kaikki informantit lukevat paljon sekä äidinkielellään että vierailla kielillä joitakin harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta. He lukevat opintoihin liittyviä kirjoja, sanomalehtiä, internetiä ja kaunokirjallisuutta. Kaunokirjallisuudesta he suosivat erityisesti romaaneja. Lukeminen merkitsee heille nautintoa, tiedonhakuja ja jopa elämäntapaa tai pakoa arkitodellisuudesta. Ulkomaalaiset suomen kielen oppijat kertovat aloittaneensa suomenkielisen kirjallisuuden lukemisen melko varhain, ja ne, jotka olivat aloittaneet myöhemmin, pitivät sitä puutteena. Yleensä kaunokirjallisuuden lukeminen on aloitettu novelleilla tai lastenkirjoilla. Jos kirjallisuus tulee myöhään suomen opetuksen osaksi, syynä saattaa olla se, ettei sitä huomioida oppikirjoissa mitenkään tai että opettaja opettaa formalistisesti eikä uskalla ottaa käsittelyyn autenttista tekstiä. Eräs syy voi olla se, että kieli ja kirjallisuus on erotettu erillisiksi aineikseen.

Kun vertaillaan sitä, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä Suomen kirjallisuuden tuntemuksessa L1- ja L2-informanttiryhmillä on, havaitaan, että L2-informantit näyttävät tuntevan suomalaisen kirjallisuuden kaanonin jopa L1-informantteja paremmin. Sen sijaan uudempaa kirjallisuutta L2-informantit eivät tunne kovin hyvin.

Kirjallisuuden opetus ulkomaisissa lukioissa näyttää olevan Suomen lukioita perusteellisempaa. Suomessa kirjallisuuden opetuksen taso näyttää olevan kovin riippuvaista opettajasta, aivan kuin opetussuunnitelmat eivät ohjaisikaan kirjallisuuden opetusta Suomen lukioissa. Kirjallisuuden opetuksen työtavat näyttävät olevan kaikkialla samankaltaisia. Kiinnostavana erona mainittakoon Saksassa ja Puolassa käytössä olevat ”tulkinta-avut”.

5 MERKITYKSEN RAKENTAMINEN L2- JA L1- LUKUPROSESSISSA

Kielen ymmärtäminen, kaunokirjallisen tulkinnan tekeminen ja emotionaali reseptio menevät tutkimukseni tekstitaitotilanteissa limittäin. Olisi vaikeaa puhua pelkästään kielen ymmärtämisestä ja erottaa se muista yksittäiseksi tutkimuskohteeksi. Toisaalta kaunokirjallinen tulkinta ei olisi mahdollinen ilman kieltä. Emotionaali reseptio on aina läsnä, kun monta informanttia keskustelee äidistä, tyttärestä ja lapsen saannista. Näihin kaikkiin liittyy vuorovaikus, ja se vaikuttaa niin kielen ymmärtämiseen, tulkinnan tekoon kuin emootioihinkin. Bahtin esittää, että tietoisuus ei olekaan kehittymisen ja kasvun vaiheita vaan rinnakkaneloa muiden tietoisuuksien kanssa. Tietoisuus ei ole itseriittoinen, vaan se on jännittyneessä vuorovaikutuksessa toisen tietoisuuden kanssa. (Bahtin 1991, 56.)



KUVIO 1 Kielen ymmärtäminen, tulkinta, vuorovaikutus ja emotionaali reseptio

Kirjoituksen lineaarisuuden vuoksi tutkimuksessani on ensin katsottava sanojen merkityksen muodostusta ja sen jälkeen tarkasteltava laajempien kokonaisuuksien ymmärtämistä ja tulkintaa.

Lukiessaan novellia ryhmässä L2- ja L1-informantit keskustelevat sanoista, sekä sanojen merkityksistä että sanoista osana tulkintaa. Tässä luvussa tarkastelen ensin sanaston merkitysten rakentumista L2-keskusteluissa. Sen jälkeen poimin muutamia sellaisia esimerkkejä L1-keskusteluista, joissa käsitellään samoja tekstinkohtia ja pyritään selvittämään samojen sanojen merkityksiä kuin L2-keskusteluissa. Analyysin fokuksessa ovat L2-sananselitysprosessit, ja L1-prosessit ovat heijastuspinta, johon edellisiä voidaan verrata.

Haluan esimerkeilläni näyttää konkreettisesti sen, mitä L2-informanttien on ENSIN tehtävä tekstistä keskustellessaan. Sanojen selittäminen on siis välttämätön osa tekstitaitotilanteita, ja jo tämän tosiasian konkreettinen havaitseminen ja näyttäminen on tärkeä tutkimustulos. Haluan saada L2-lukijan äänen

sekä kuulumaan että näkymään. Esimerkkejä käytän runsaasti siksi, että selityksen syntyminen tapahtumaluonne tulisi mahdollisimman selväksi.

Käytän sanan prosessoinnista keskustelussa nimitystä polku. Sillä tarkoitetaan nimenomaan sekvenssiä, jossa keskustelun osapuolet keskustelevat kiinnostuksen keskiössä olevasta sanasta. Joissakin tapauksissa sanan merkityksestä keskusteleminen on vaikea erottaa sanan tulkinnasta käydystä keskusteluista – joissakin sekvensseissä nämä selvästi limittyvät.

Olen siivilöinyt katkelmat tutkimuksen aineistosta eli noin yhdeksästä tunnista keskusteluja. Näiden keskustelukatkelmien löytyminen ja niiden jaottelu ryhmiin on jo sinänsä tärkeä osa analyysia. Vuorovaikutuksen selityspoiluista käytän nimityksiä ”oma polku” ja ”tavallinen polku”. Oma polku tarkoittaa L2-lukijoiden tavanomaisesta kohdekielisestä selitystavasta poikkeavaa selitystä. Tavallinen, odotuksenmukainen polku taas on sellainen, jota syntyperäinen kielenkäyttäjän voisi pitää mahdollisena. Keskustelusekvenssien lopputuloksesta eli sanalle emergoituneesta merkityksestä käytän nimityksiä ”oma merkitys” ja ”tavallinen merkitys”. Oma merkitys on sanalle annettu merkitys, joka ei ole tavanomainen tekstin kokonaisuuden tai kohdekielen kannalta. Tavallinen merkitys taas on kielen konventioiden ja novellin kontekstin mukainen.

Yleensä ajatellaan, että vierasta kieltä luettaessa sanakirja on merkittävä merkityksen rakentamisen resurssi. Tämän luvun lopussa käsitellenkin sitä, miten L2-lukijat keskustelevat sanakirjankäytöstään yleensä vieraan kielen oppinnoissaan ja nimenomaan Sima-novellin lukemisessa. Pohdin myös arvaamisen ja päättelämisen merkitystä luetunymmärtämisessä. Lähtökohtana ovat ne keskustelut, joita juuri tästä aineistosta on löytynyt, ei yleensä sanastonpäättelyn teoria ja sen tutkimus.

Informantit keskustelevat tämän aineiston perusteella useimmiten sanojen merkityksestä eivätkä esimerkiksi kieliopillisista rakenteista. Heillä näyttää keskustelussaan olevan joku sana, jonka merkitystä he lähtevät selvittämään. Millä tavalla selitysekvenssit rakentuvat? Noudattavatko sananselitysekvenssit yhtenäistä rakennetta? Eroavatko S2-oppijoiden selitystavat mahdollisesti jotenkin äidinkielisten tavoista selittää sanoja? Millaisia polkuja informantit käyttävät? Millaisiin tuloksiin he päätyvät: löytyykö sanoille selitys vai ei? Päästäänkö keskustelussa eteenpäin?

5.1 Oma polku - oma merkitys

Tässä luvussa analysoin sitä, miten informantit antavat novellissa esiintyville sanoille omia merkityksiä, jotka eivät ole kontekstin kannalta perusteltavissa. Analyysit rakentuvat siten, että ensin annan sen kohdan novellista, josta keskustelussa on puhe. Kaikki tekstiesimerkit ovat Sima-novellista (ks. liite 1). Sitten seuraa keskustelusekvenssi ja sen jälkeen analyysini sanan merkityksen synnystä ja mahdollisesta vuorovaikutuksen osuudesta siinä.

1. analyysi PIMEÄ PUOLI

Tekstin kohta: Oli kulunut kahdeksan kuukautta siitä kun hän oli päästänyt pimeän puolensa valloilleen. Tähän mennessä hänen pimeä puolensa oli teettänyt hänellä seitsemäntoista litraa simaa. Sen jälkeen se oli ollut rauhallinen ja umpimielinen kuin rasvarantu huoltoaseman kahvikupissa. Eveliina pöyhi sormilla uutta tukkaansa kuivaksi. Tukka oli musta ja lyhyt, "eebenpuunmusta", sanottiin paketin kyljessä.

Esimerkki 1. L2_mustalainen

- 1 DB: ai nii kyl kyllä koska se on eeben musta hänen tyy / hiukset nykyään
- 2 DK: tava // mutta
- 3 DB: nii
- 4 DK: onks se niiku / onks se puhe hiuksista?
- 5 DB: mitä
- 6 DK: onks täälä niinku sanottu hiuksista?
- 7 DB: no / mää / mää / taas vaan kuvittelen että hänen pimeä puoli / se
- 8 tarkoittaa ja että hän maalasi mustaksi hänen tukka ja sitten / öö / öö [<]
- 9 osti > osti mustan paidan ja musta hiuks / öö / mikä se on
- 10 DG: < mutta miksi > [>]
- 11 DG: housu
- 12 DB: housun ja kengän / ja sitten ihan kun tuo djurtyppi ihmise et ja musta
- 13 [<] < aa ((nauraa)) >
- 14 DK: <sellanen kun> [>]
- 15 DB: mustalainen // kai / nii mä sen ymmärssi ymmärtäisin ni pimeä
- 16 puoli
- 17 DK: joo

Mitä L2-lukijat mahdollisesti ymmärtävät tekstin kohdasta? Ongelmia tuottaa lause: "Oli kulunut kahdeksan kuukautta siitä kun hän oli päästänyt pimeän puolensa valloilleen." L2-lukijat luovat semanttisen kehyksen, jossa lähtevät purkamaan metaforaa "pimeä puoli". Äidinkieliselle lukijalle pimeä puoli lähtee avautumaan toisaalta värin eli mustan, toisaalta abstraktion "pimeä puoli" kautta, ja hän valitsee jälkimmäisen lähtien seuraamaan sitä.¹⁶ DB ei lähde seuraamaan sitä abstraktia tasoa, jonka voisi tässä nähdä, vaan hän luo oman semanttisen kehyksensä, jossa pimeä yhdistyy mustaan. Musta väri on kyseisessä novellin kappaleessa mainittu Eveliinan hiuksien yhteydessä.

Informantti DB:n äidinkieli on unkarin, jossa *musta* on *fekete* ja *pimeä* on *sötét*. Saattaa olla, että informantti jakaa sanojen semanttiset kentät suomenkielisen sanankäyttötavoista poiketen. Sanakirja antaisi vihjeen tähän tulkintaan, koska sanakirjassa (Nyirkos 1977, 111) *fekete* on 'musta', (kuv.) 'pimeä'. Toisaalta myös suomen kielessä sanojen semanttiset kentät voivat olla päällekkäiset, Perussanakirja antaa sanalle **musta** merkitykset 'hiilen, pien, tms. värinen; tällainen väriaine; hyvin tumma t. pimeä'. Pimeästä on esimerkki: *Yö on mustimmillaan*. (Suomen kielen perussanakirja L-R 1993, 250.)

¹⁶ Natiivin prototyyppisenä tulkintana pidän tässä omaa ja S2-tutkijaryhmässä keskusteltua todennäköisintä tulkintaa.

Tekstin kohdan voi nähdä L2-lukijan näkökulmasta seuraavasti:

HÄN (1. ihminen)

OLI PÄÄSTÄNYT

PIMEÄN PUOLENSA (2. ihminen; L2-lukija saattaa tulkita, että poss. suffiksi tarkoittaa toista henkilöä)

VALLOILLEEN. (todennäköisesti ei ymmärretä, mahdollisesti tulkitaan paikaksi, pääte (mon. allat. + poss. suff.) tukee sitä, että *valloilleen* tulkittaisiin paikaksi)

Seuraava lause:

Tähän mennessä

HÄNEN (1. ihminen)

PIMEÄ PUOLENSA (2. ihminen)

oli teettänyt (teetto-johdinta ei ymmärretä, tod. näk. luetaan: *oli tehnyt*)

hänellä....

Näin PIMEÄLLE PUOLELLE syntyy konkreettinen kehys, joka on ihminen. Tämän jälkeen ei-natiivit lukijat lähtevät täyttämään kehykseen syntyneitä aukkoja. He ovat nyt semanttisessa kehyksessä, jonka raamin muodostaa IHMINEN. Aukkoja lähdetään täyttämään ihmiseen sopivilla käsitteillä:

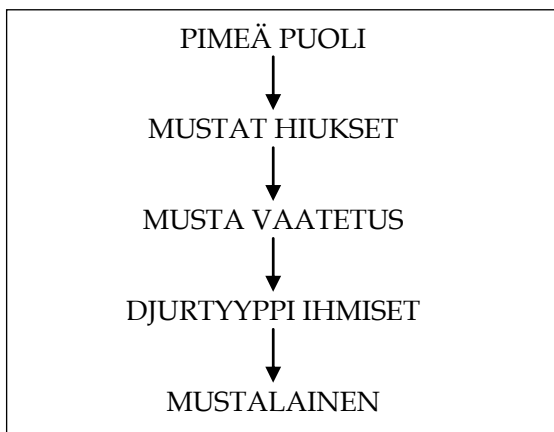
MUSTAT HIUKSET

MUSTAT HOUSUT

MUSTAT KENGÄT

Näin DB on muokannut kuvan mustiin pukeutuneesta ihmisestä.

DB tietää, että suomen kielessä on *-lainen*-johdin, jonka merkitys tulee ulkomaiselle suomen kielen oppijalle tutuksi ensimmäisellä tai toisella suomen kielen oppitunnilla, kun opiskellaan sitä, mistä maasta tai miltä paikkakunnalta opiskelijat ovat kotoisin: saksalainen, unkarilainen, zagrebilainen. Johtimen *-lAinen* merkitys on siis 'olla kotoisin paikasta, jonka kantasana ilmaisee'. Johdosta käytetään sekä adjektiivien että substantiivien kanssa. DB hyödyntää tätä tietoaan johtamalla juuresta *musta* johtimella *-lAinen* käsitteen, jolla hän kuvaa PIMEÄ PUOLI -henkilöä. Sanalla ei ole mitään tekemistä suomen kielen sanan *mustalainen*, 'romanikansaan kuuluva henkilö, joka kantaa heimonsa tunnusmerkkistä vaatetusta', kanssa. *Mustalainen*-sanalle lienee harvoissa kielissä samanlaisesta kannasta johdettua vastinetta kuin suomen kielessä, unkariksi eli DB:n äidin kielellä se on *cigány*.



DB tulkitsee pimeän puolen tarkoittavan mustiksi värjättyjä hiuksia ja mustiin vaatteisiin pukeutumista. Tällä tavalla pukeutuneet kuuluvat hänen mukaansa djurtyypin ihmisiin. Miksi nämä ihmiset sitten ovat juuri djurtyypin ihmisiä? Onko mahdollista, että hän ajattelee eläinaktivisteja, koska käyttää ruotsin sanaa *djur* 'eläin'. Voisiko hän ajatella, että eläinaktivistit pukeutuisivat mustiin vaatteisiin? Sen jälkeen DB nimittää djurtyypin ihmiset mustalaisiksi. Hiuksensa mustiksi värjänneiden ja mustiin pukeutuneiden tyypittäminen samaan ryhmään kuuluviksi olisi vielä ymmärrettävää, mutta miksi nämä sitten yhdistää mustalaiseihin. Siis on ilmeistä, että DB ei tiedä, mitä ihmisryhmää suomen kielessä mustalaisilla tarkoitetaan.

Vuorovaikutuksen osuus tämän ilmaisun määrittelyssä on erittäin pieni. DK epäilee aluksi DB:n tulkintaa, mutta DB pysyy tulkinnassaan eikä muuta sitä ryhmän kommenttien takia mitenkään. DK pyrkii rivillä 14 tekemään tulkintaa

14 DK: <sellanen kun> [>],

mutta DB keskeyttää hänet ja tarjoaa oman tulkintansa: mustalainen.

Informantit luovat siis omaa mentaalista tilaansa, jossa käsitteelle "pimeä puoli" rakennetaan oma semanttinen kehys. Käsitteen merkitys rakennetaan konkreettiseen ihmistä tarkoittavaan kehykseen, ja keskustelussa täytetään kehyksen aukkoja sopivilla käsitteillä (mustat kengät / mustat housut / djurtyypin ihminen). Syntyneitä merkitystä 'mustiin pukeutunut ihminen' tuetaan tuottamalla *-lainen*-johtimella kieleen kieliopillinen muoto *mustalainen*. L2-lukijoiden mustalainen-käsite on siis **sekä merkitykseltään että muodoltaan** erilainen kuin suomen kielen käsite *mustalainen*.

2. analyysi PIMEÄ PUOLI

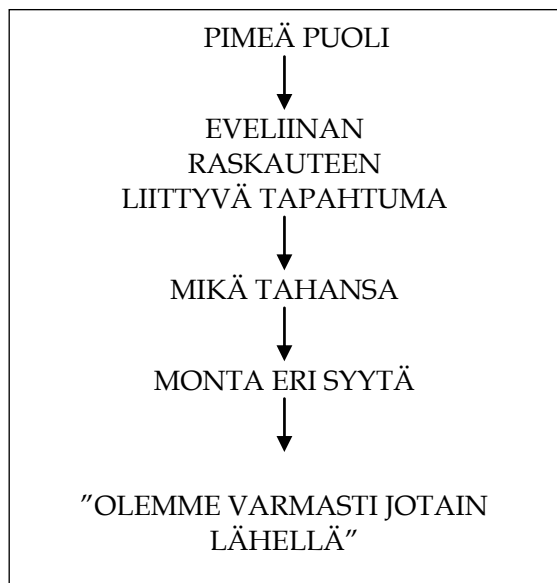
Tekstin kohta: Hän odotti hormonaalista mullistusta. Oli kulunut kahdeksan kuukautta siitä, kun hän oli päästänyt pimeän puolensa valloilleen.

Esimerkki 2. L2_olemme varmasti jotain lähellä

- 1 AA: mitäs on tämä lause tai oletko sinä jo sanonut sen minä / en muista
- 2 /se oli täällä hän sanoi että hän ototti /hormonaalista mullistusta / oli kulunut
- 3 kahdeksan kuukautta siitä kun hän oli päästänyt pimeäm puolensa valoilleen

- 4 <kaikki lukevat papereitaan>
 5 AS: aijaa (siinä oli semmonen)
 6 AJ: (missä sivulla se oli)
 7 AA: se on kahdeksankymmentä yks // kahdeksan kuukautta
 8 AJ: siis minä en tiedä mitä täällä on tarkoitettu
 9 AJ: hän on päästänyt pimeän puolensa valoilleen /// ja tässä on just tämä
 10 pimeä puolensa
 11 <supisevat tekstiä ääneen suoraan novellista>
 12 AA: ehkä se on oike-oi oi oli oikeassa mitä sinä olit sanonut **AS** että hän
 13 oli raskaana ja / ehkä jotain tapahtui tai en mä tiä / koska hän sanoi että
 14 pimeä
 15 AS: no se kyllä voi olla
 16 AA: pimeä puolensa
 17 AS: =että hän oli mutta sitten / mä en tiä // ainakin hän ei saanut / lasta /
 18 ja se on kaheksan kuukautta <siitä>[>1] / ja ehkä sen takia se äiti ei
 19 halunnut<kertoa>[>2] hänelle joo // siis mä en tiedä se voi olla mikä
 20 tahansa
 21 AA: <hm> [<1]
 22 AA: <joo> [<2]
 23 AJ: ehkä se on monta syytä
 24 AS: mutta kun se on hormo- hormo- /naalista / znullistustaz <kohauttaa
 25 harteitaan> // ehkä / ehkä se on niin iha
 26 <J ja A naurahtavat>
 27 AJ: me olemme varmasti jotain lähellä

AJ, AA ja AS keskusteleivat tekstin kohdasta: *päästänyt pimeään puolensa valoilleen*. Keskustelijat liittävät pimeän puolen semanttiseen kehukseen, jossa tapahtuu/on tapahtunut jotakin negatiivista. He ovat siis lähempänä idiomien sanakirjamerkitystä (*Luonteen pimeä puoli*, MOT-sanakirja) kuin edellä D-ryhmän keskustelijat. Semanttinen kehys on kuitenkin keskustelijoiden oma. Keskustelussa AA viittaa aiemmin sanottuun: *ehkä se on oie-oi oi oli oikeassa mitä sinä olit sanonut AS että hän oli raskaana ja ehkä jotain tapahtui*. Pimeä puoli liittyy tässä Eveliinan raskauteen ja johonkin, joka siihen liittyen oli saattanut tapahtua. Raskaus on mahdollisesti keskeytynyt tai keskeytetty ja tätä pidetään ”pimeänä”, surullisena tapahtumana. Keskustelussa osallistujat yrittävät ryhtyä täyttämään kehystä siihen mahdollisesti sopivilla osatekijöillä. He saavat kuitenkin vain vähän tukea novellista ja yrittävät sovittaa kahdeksaa kuukautta raskauden kehukseen, johon se näyttäisi sopivan huonosti. Mitä kahdeksan kuukautta tekstissä tarkoittaa – kestikö raskaus kahdeksan kuukautta vai onko sen mahdollisesta keskeyttämisestä kulunut kahdeksan kuukautta? Keskustelijat eivät kuitenkaan ole tyytyväisiä tulkintaansa, vaan AA sanoo, että pimeä puoli voi olla mikä tahansa. Sitten he jatkavat keskustelua, ja pimeän puolen tulkinta jää auki. Yhteisen naurahduksen jälkeen AJ toteaa: *me olemme varmasti jotain lähellä*. Pimeän puolen semanttista kehystä ei siis saada täyttymään osallistujia tyydyttävällä tavalla.



Tässä esimerkissä ollaan kuitenkin lähellä intuitiivista kokonaisuuden tulkintaa. Jonkin ratkaisun lähellä olemisen aavistaminen kuuluu kaunokirjallisuuden tulkintaprosessiin. Informantit ovat eräällä tavalla L1-informantteja vähemmän ennakkoluuloisia lukijoita. Heille siis kelpaavat hyvin monet, keskenään erilaiset tulkinnat tekstistä. He valitsevat tulkinnan laajemmasta mahdollisuuksien paletista kuin äidinkielliset.

Vuorovaikutuksen osuus tämän ilmaisun määrittelyssä on merkittävä. Ilmaisua lähdetään määrittelemään lähtökohtana aiempi keskustelunjakso, jossa informantit jo ovat pohtineet, kumpi novellin henkilöistä on raskaana. Informantit yrittävät löytää yhtä yhteistä selitystä tekstin kohdalle "pimeä puoli", mutta he eivät sitä ainakaan tässä keskustelujaksossa eivätkä myöhemminkään keskustelun aikana löydä. Informantit ovat epävarmoja ja ilmaisevat sitä monessa vuorossa.

- 1 AA: **ehkä** se on oike-oi oi oli oikeassa mitä sinä olit sanonut AS että hän
- 2 oli raskaana ja / **ehkä** jotain tapahtui tai **en mä tiä** / koska hän sanoi että
- 3 pimeä
- 4 AS: =että hän oli mutta sitten / **mä en tiä** // ainakin hän ei saanut / lasta
- 5 ja se on kaheksan kuukautta <siitä>>[>1] / ja **ehkä** sen takia se äiti ei
- 6 halunnut <kertoa>>[>2] hänelle joo // **siis mä en tiedä se voi olla mikä**
- 7 tahansa

AJ tarjoaa monitulkintaisuuden mahdollisuutta: *ehkä se on monta syytä*. Tähän muut informantit reagoivat myönteisesti. Yhteinen naurahdus ja toteamus mahdollisesta ratkaisusta jossakin lähellä näyttävät, että informantit eivät ole löytäneet ratkaisua pimeälle puolelle, ovat epävarmoja ja verbalisoivat sen useita kertoja. He haluavat raivata tilaa monitulkintaisuudelle.

3. analyysi PYYHELIINASIPULI, SIPULINUTTURA

Tekstin kohta: Eveliina kuori pyyheliinasipulin päänsä ympäriltä. Hänen eleensä olivat varovaiset ja tunnustelevat kuin hän olisi pelännyt särkyvänsä.

Tekstin kohta: – Se onkin minun, äiti sanoi. Äidin punainen sipulinuttura oli löystynyt ja pudonnut sykeröksi niskaan.

Informantit keskustelevat näistä tekstinkatkelmista seuraavasti:

Esimerkki 3. L2_pyyheliina on laitettu päähän

- 1 EZ: onko set / teidän mielestä joku merkitys siinä että / (vatsäit) vappu on
- 2 aina / tää-/Zssäz /// vappu ilmapallo ja sipuli // si- sipuli on aina sipuli
- 3 // tai ymmärsinkö minä väärin
- 4 EA: <mitä se oli>[>]
- 5 EZ: <äh pyyheliinasipuli>[<] / tai mikä on <pyyheliina-/-si-sipuli>[>]
- 6 ER: <ses se on>[<] seet kun on toi pyyheliina <on laitettu päähän sillä
- 7 tavalla et>[>]
- 8 (näyttää kädellään pään ympäri)
- 9 EA: <nii et sillee>[<>]
- 10 EZ: <jaa jaa / mut äidilläkin>[<] oli joku semmosta
- 11 ER: (mitä) // no ehkä <hänelläkin sitten>[>1] oli / jos hän <oli tullut
- 12 suihkusta>[>2]
- 13 EA: <oli>[<1]

ER selittää sanan ”pyyheliinasipuli” siten, että näyttää elekielellä, miten pyyhe on laitettu päähän.

- 1 ER: <ses se on>[<] seet kun on toi pyyheliina <on laitettu päähän sillä
- 2 tavalla et>[>]
- 3 (näyttää kädellään pään ympäri)
- 4 EA: <nii et sillee>[<>]

EA on tyytyväinen selitykseen, mutta kysymyksen varsinainen herättäjä EZ jatkaa ja kysyy, mitä äidillä sitten oli päässä. Novellin tekstissä kerrotaankin myöhemmin äidistä ja tässä yhteydessä viitataan äidin nutturaan, joka ilmeisesti jotenkin muistutti sipulia:

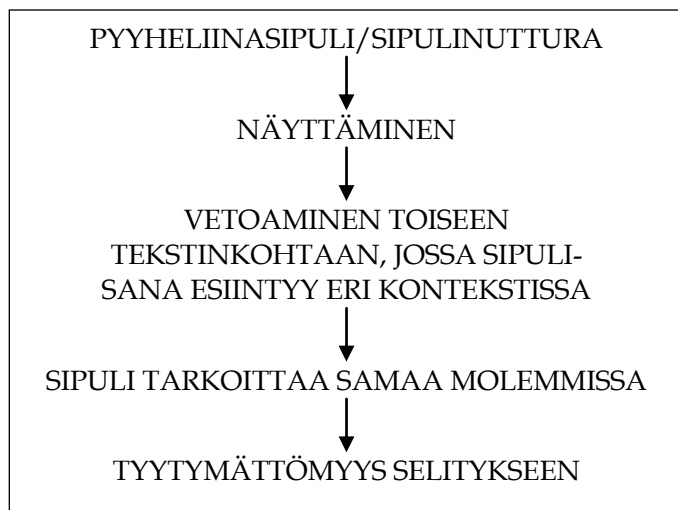
– Se onkin minun, äiti sanoi. Äidin punainen sipulinuttura oli löystynyt ja pudonnut sykeröksi niskaan.

ER olettaa, että ehkä äidillä on samanlainen pyyheliinasipuli päässään kuin Eveliinallakin, koska hän muistaa, että myöhemmin novellissa puhutaan äidin nutturasta.

- 1 ER: (mitä) // no ehkä <hänelläkin sitten>[>1] oli / jos hän <oli tullut
- 2 suihkusta>[>2]

EZ pitää ratkaisua outona, muttei sitä kielläkään.

EZ etsii novellista tärkeitä, tulkinnan kannalta keskeisiä motiiveja ja pitää sipulia mahdollisesti yhtenä niistä. Näin syntyy sipulin semanttinen kehys, jota informantit pyrkivät täyttämään. EZ pitää sipulia todennäköisesti novellin tulkintaan liittyvänä asiana, koska on tekstiä lukiessaan usein törmännyt siihen. ER pyrkii täyttämään sipulin semanttista kehystä selittämällä yhtä sanaa ”pyyheliinasipuli”, jossa sipuli-sana esiintyy. Näin sipuli saa konkreettisen merkityksen eikä sitä nyt käytetä novellin tulkinnan elementtinä eikä se sovi EZ:n sipulin kehukseen, koska selitys ei auta novellin tulkintatason merkityksenannossa.



Keskustelun laukaisee sana ”pyyheliinasipuli”. EZ kysyy tämän sanan merkitystä ja saa sen elekielellä esitettyä. ER viittaa toisaalle novellissa ja yrittää selittää sanaa sen perusteella. EZ näyttää kuitenkin hakevan jotakin muuta, ilmeisesti kulttuurisesti laajempaa selitystä yleensä sipuli-motiiville ja jää tyytymättömäksi saamiinsa selityksiin. Sipulinuttura ja pyyheliinasipuli yhdistetään tässä esimerkissä sillä tavalla, ettei tekstin kontekstista löydy sille perusteita.

4. analyysi VAPPURÄIKKÄ

Tekstin kohta: - Nyt on vappu, Eveliina sanoi. Hän poimi pöydän kulmalta vappuräikän ja pyöräytti sitä. Räikästä lähti aasin törähdystä muistuttava ääni.

Esimerkki 4. L2_ruokaan liittyvä juttu

- 1 CA: ai siis joo siis mut / missä se oli semmonen ku äidillä oli keittiössä
- 2 semmonen juttu / mutta mikä on vappuna käytetään semmonen // mun pitää
- 3 löytää se nyt
- 4 CJ: nii elikkä taas ruokaan liittyvä joku juttu
- 5 CA: ei hmm ooh

CA pyrkii selvittämään sanaa *vappuräikkä*. Hänen mielestään vappuräikän semanttiseen kehykseen kuuluu se, että sitä käytetään vappuna. Hän ei muista sanaa ja käyttää siitä kiertoilmaisua ”semmonen juttu”. Hän ryhtyy täyttämään sanan semanttista kehystä tavallisella, odotuksenmukaisella tavalla, mutta CJ tuo kehykseen uuden piirteen - vappuräikkä liittyy ruokaan. Tähän vaikuttaa varmasti tekstinkohta ”ku äidillä oli keittiössä”. CA pyrkii kieltämään piirteen, mutta sekvenssi katkeaa eikä keskustelussa selviä, mikä vappuräikkä on, ellei se sitten ole ruokaa.

Informantti CJ yhdistää vappuräikän ruokaan. Tekstin mukaan Eveliina otti vappuräikän ja pyöräytti sitä, jolloin siitä pääsi ääni. Tekstistä ei löydy perusteluja yhdistää vappuräikkä ruokaan, ruokaahan ei yleensä pyöräytellä eikä siitä pääse ääniä. Siksi selityspolku on L2-oppijoiden oma ja myös merkitys, keskustelussa syntynyt lopputulos on L2-oppijoiden oma, ja niille ei löydy perusteluja kontekstista.

5.2 Tavallinen polku - oma merkitys

Tässä luvussa analysoin sitä, miten informantit antavat novellissa esiintyville sanoille sellaisia merkityksiä, joita konteksti ei tue. Kohti merkityksiä edetään kuitenkin toisin kuin edellisessä luvussa. Selityspolku on sinänsä mahdollinen myös prototyyppisen eli L1-luennan kannalta. Analyysit rakentuvat siten, että ensin annan sen kohdan novellista, josta keskustelussa on puhe. Sitten seuraa keskustelusekvenssi ja sen jälkeen analyysini sanan merkityksen synnystä ja vuorovaikutuksen osuudesta siihen.

1. analyysi MUKA

Tekstin kohta:

Hän katsoi, miten äiti leikkeli suolakurkkuja ohuiksi siivuiksi ja asetteli ne soikealle lautaselle tasaiseksi riviksi. Sitten hän huomasi ilmapallon. Se oli sydämenmuotoinen ja sen punainen tinakuori oli kaasusta pinkeä. Se oli laskeutunut katosta kasvojen tasalle ja keikkui siinä hengityksen rytmissä. - Järkyttävää, Eveliina sanoi. - Mitä minä tuolla muka teen?- Se onkin minun, äiti sanoi. Äidin punainen sipulinuttura oli löystynyt ja pudonnut sykeröksi niskaan.

Esimerkki 5. L2_mukana

- 1 BM: esimerkiksi täällä on sivulla kahdeksankymmentä kolme tässä järkyttävä
- 2 eveliina sanoi / mitä minulla tuolla muka teen mitä se muka tarkoittaa / mitä
- 3 minä / tuolla / muka / teen
- 4 BL: ehkä se tulee sanasta mukaan että mikä mä
- 5 BZ: eikä
- 6 BM: mitä minä tuolla muka teen joo // mukana
- 7 BL: ehkä hän haluaa sanoa että mä sen kanssa teen tai
- 8 BM: kanssa joo
- 9 BL: tai jotain sellaista
- 10 BM: se on puhekieli varmaan joo

Tässä on kyseessä totuudellisuuden epäämistä ilmaiseva partikkeli *muka*, jota oppijat eivät tunne. Suomen kielen perussanakirjassa selitetään sana **muka** seuraavasti: 'ilmaisevasti, että puhuja t. kirjoittaja pitää jtk väitettä, tekoa t. toimintaa epätotena, epäilyttävänä, teeskentelynä; vrt. mukamas'. (Suomen kielen perussanakirja L-R, 1993, 236.)

Informanttien vuorovaikutus jatkuu katkotta, ja he selittävät *muka*-sanana sanalla *mukana*, jonka sanakirjaselitys on seuraava: 'yhdessä jnk kanssa, kera keralla, matkassa, seurassa, joukossa; osallisena, aktiivisesti toimivana jssak.' Erikoismerkitys on mm. 'kannettavana, varusteena, liittyvänä, ohessa, ohella'. Informantit selittävät sanan *muka* sanaksi *mukana* tai *kanssa*. Selitys sopiinkin semanttisesti ja morfologisesti lauseeseen, ja näin novellin tulkinta voi jatkua, tosin uudella merkityksellä ladattuna.

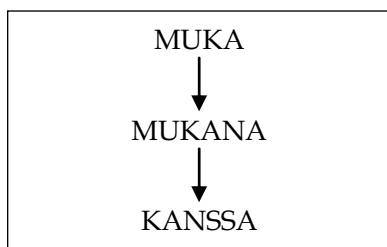
BM arvelee, että kyseessä olisi suomen puhekielinen variantti sanasta *mukana*, mikä onkin loogista, puhekielessähän sanat pyrkivät lyhenemään. Semanttinen kehys on siis MUKA, jota L2-lukijat lähtevät täyttämään sinänsä loogisesti eli annettu selitys, 'puhekielinen lyhenne sanasta mukana', voisi olla pe-

riatteessa mahdollinen. Lopputulosa, sanan merkitys 'mukana, kanssa' on kuitenkin keskustelijoiden oma, ei-odotuksenmukainen ja konteksti ei tue sitä.

Sitä, miten informantit suhtautuvat sanoihin *muka* – *mukaan* – *mukana*, voisi tarkastella paitsi sanojen merkityksen näkökulmasta myös niiden muodon perusteella. Jos sanoja katsoo "ulkomaalaisoppijan silmin" näyttää siltä, että *muka* olisi sanan perusmuoto, *mukaan* sen illatiivimuoto ja *mukana* essiivi. On siis mahdollista, että informantit pitävät näitä sanoja saman *muka*-sanana eri sijamuotoina.

BM aloittaa sekvenssin nimeämällä sivun, missä ongelmakohta on. Sen jälkeen hän lukee kohdan ääneen, kysyy, mitä *muka* tarkoittaa, ja lukee kohdan uudelleen hitaammin ääneen. BL arvelee, että *muka* tarkoittaisi *mukana*, jonka BZ torjuu, mutta kysyjä BM hyväksyy. BL perustelee arveluaan vielä sijoittamalla sanan uuden merkityksen lauseeseen. Taas BM hyväksyy ja arvelee vielä, että on kyse puhekielestä. Suomen kielessä kirjoitettu ja puhuttu kieli eroavat toisistaan paljon, ja BM näyttää olevan tietoinen tästä. BL näyttää johdattelevan BM:ää portaittain kohti ratkaisua. BM on aktiivisesti mukana merkityksenrakentamisessa. Tässä esimerkissä BM ja BL kirjoittavat puheessaan sanalle uuden merkityksen. BZ:n torjuntayritys jää vuorovaikutuksessa kokonaan vaille reaktiota.

BZ:n *eikä* voisi tässä tarkoittaa mahdollisesti jotakin muutakin kuin kieltoa. Se voisi olla esimerkiksi *ehkä*, koska sanan ääntämys on epäselvä. Tämän sekvenssin päätyttyäkään kukaan keskustelijoista ei kuitenkaan palaa enää BZ:n mahdolliseen kieltoon.



2. analyysi SUOLAKURKKUJA

Tekstin kohdat:

Hän katsoi, miten äiti leikkeli suolakurkkuja ohuiksi siivuiksi ja asetteli ne soikealle lautaselle tasaiseksi riviksi.

Novellin loppupuolella:

Hänen katseensa iskeytyi lasipurkissa sojottaviin koivunurpuihin. Silmut olivat jo auenneet ja ryppyiset lehdet tunkivat niistä voimalla ulos. Yhtäkkiä hän tajusi millainen väri on kirkuvanvihreä. Lehdet näyttivät tosiaan siltä, kuin saattaisivat hetkelä millä hyvänsä heittäytyä hysteerisiksi.

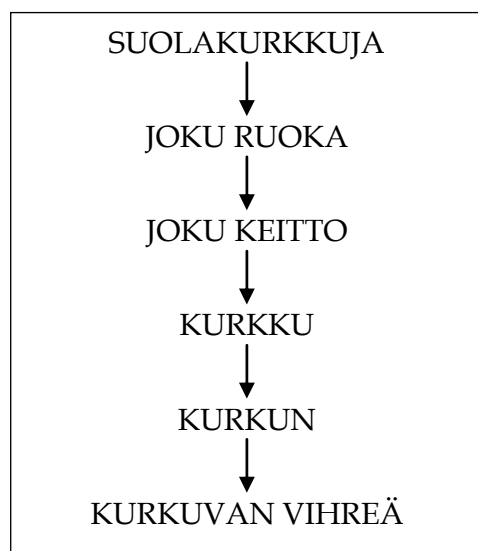
S2-opettajan luentaa tekstinkohdasta: Ensimmäinen katkelma, jossa puhutaan suolakurkuista, on todennäköisesti ymmärrettävä edistyneelle S2-oppijalle, koska siinä esiintyvä sanasto on perussanastoa tai yhteydestään jossain määrin

pääteltävissä, koska tekstinkatkelmassa on peruslauseita peräkkäin ja koska siinä ei käytetä esim. tekstinyymmärtämistä vaikeuttavia lauseenvastikkeita. Novellin loppupuolelta olevasta katkelmasta S2-oppija ymmärtää ensimmäisestä lauseesta sanat *Hänen katseensa / lasipurkki*. Sanat *sojottava* ja *koivunurpu* ovat sellaisia, ettei oppija niitä varmasti ymmärrä. *Silmut* on myös tuntematon sana, sitä käsitellään myös eräässä toisessa keskustelussa.

Missä semanttisessa kehyksessä informantit liikkuvat? On todennäköistä, että he yhdistävät suolakurkut, lasipurkin ja kirkuvanvihreän samaan kehykseen, josta lähtevät rakentamaan merkitystä.

Esimerkki 6. L2_kurkuvan vihreä

- 1 AA: mutta mitäs oli / minä luulen se oli yks minä en tiedä missä se oli että
- 2 / äiti oli laittanut joku ruoka: ja tämä **eveliina** hän ei tykkää oikeasti /
- 3 mitäs ruokaa se oli / jotain // tai ehkä minä en muista oikein
- 4 AS: joo se oli joku keitto eiksollut // semmonen kurkku
- 5 AJ: kurkun-
- 6 AS: kurkku jotakin
- 7 AJ: kurkun- kurkuvan vihreä / mitä tämä on



Informantti AA aloittaa keskustelun ruuasta, jota novellissa tarkemmin määrittelemättömässä tekstinkohdassa laitetaan. Tämä avaa ruoka-kehityksen, jonka semanttisia aukkoja muut keskustelijat ryhtyvät täyttämään. AS olettaa, että kyseessä olisi keitto. Novellissa ei mainita kuitenkaan yhtään kertaa *keitto*-sanaa, eikä siinä liioin kerrota mistään keittoon liittyvästä.

Sana *kurkku* avaa puolestaan vihreän värin kehityksen, johon informantti AJ yhdistää:

1. AJ: -kurkun [perusmuoto kurkku]
2. AS vahvistaa
3. AJ: kurkun - kurkuvanvihreä

Kirkuvanvihreä on todennäköisesti AJ:lle tuntematon sana, josta hän ryhtyy tekemään uutta, itselleen ymmärrettävämpää sanaa *kurkunvihreä*. Alun *-i-* muut-

tuu *-u-*:ksi, *-va-* putoaa pois, ja lopputulos oppijankielessä on *kurkunvihreä*. Suomen kielen prototyyppisen käytön kannalta sana *kurkunvihreä* on ihan hyvä ja ymmärrettävä (vrt. esim. myrkyinvihreä), mutta se ei ole kielen kaikkein tyyppisintä käyttöä. Se ei liioin ole novellin tekstin mukainen tulkinta, jossa "kirkuva" viittaa hysteeriseen.

3. analyysi SILMUT

Tekstin kohta: Ikkunan takana silmut olivat paukahtamaisillaan halki.

Esimerkki 7. L2_keltaset, jolla pistetään

1. CA: okei mä en tiedä nää silmut on sit
2. CJ: silmut no ainaki ensimmäiseks / tulee mieleen ku / kukkilla on sellaisia
3. CA: ei kehittyny kukka vie- niinku jotain semmosta
4. CJ: joo / se on jotain niinku liittyy kukkaan
5. CA: kasvin / versoaihe nii // ku luki sanakirjassa (nauraa)
6. CJ: no en mä luku sanakirjasta mutta tiedän että / mä joskus biologiasta
7. niinku opeteltiin et / ne kukan niinku / rakenteet
8. CC: eikö ne nii
9. CJ: siihen kuuluu sellaset
10. CD: eikö ne avautuu jotenkin tai ne kasvaa
11. CJ: eiku silmut on sellaset niinku kukka / et se ois niinku jotkut / semmoset
12. jutut mitkä niinku
13. CC: niin joo
14. CC: josta tulee toi mikä se on se siitepöly vai
15. CJ: niin / joo se- pienet sellaset niinku keltaset / joilla pistetään
16. CA: joo-joo



Sanakirjan mukaan (MOT-Kielitoimiston sanakirja) silmu on kasvin verson aihe. Esimerkkejä: puun, pensaan silmut. Kukka- ja lehtisilmut. Silmut ovat puhkeamassa. (MOT-Kielitoimiston sanakirja.)

Siitepöly taas on heteen sisällä, heteen rakenneosat ovat ponsi ja palho, ja siitepöly on ponnen sisällä. Keltaiset, joilla pistetään, tarkoittanee samaa kuin hede.

L2-informantit siis selittävät sanaa aivan oikein, sanakirjasta on löytynyt oikea selitys "kasvin versoaihe", mutta L2-keskustelijoille tämä selitys sanoo ilmeisen vähän ja he jatkavat pohdintaa. Lopulta päädytään siihen, että silmut olisivatkin kukan osia, heteitä, joitten sisällä taas on siitepöly. Tätä tukee myös CJ:n vuoro: *niin semmoset pienet niinku keltaiset joilla pistetään*. Tästä sananselityksestä näkyy se, ettei sanakirjan käyttö anna välttämättä tietoa sanan merkityksestä, vaan ryhmän keskustelussa sanakirjamerkitys ohitetaan ja sanalle annetaan vuorovaikutuksessa syntynyt määritelmä, johon kaikki keskusteluun osallistuneet yhtyvät.

CA aloittaa sekvenssin kysymällä, mitä silmut ovat. Juuri hän on tarkistanut sanan suomi-suomi-sanakirjasta ja periaatteessa näyttää tietävän, että kysymys on ei-kehittyneestä kukasta. Hän kysyy, antaa sanakirjamerkityksen ja vielä eräänlaisen selityksen silmusta toisin sanoin. Keskustelussa kuitenkin päädytään siihen, että silmut olisivat lähinnä hede, josta siitepöly lähtee liikkeelle. Sekvenssin lopussa kaikki keskustelijat, myös CA, tuntuvat olevan tyytyväisiä juuri tähän selitykseen.

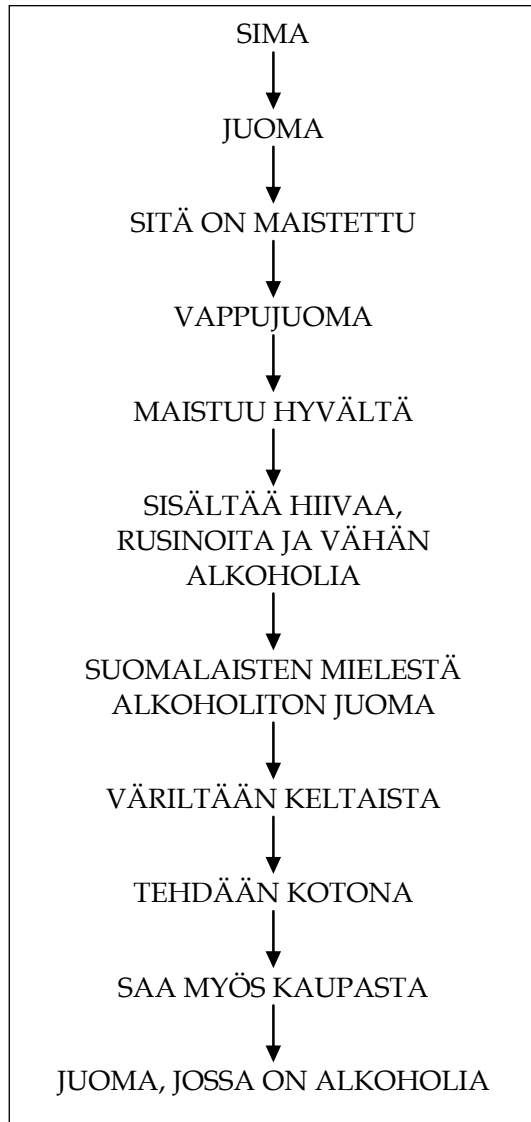
On todennäköistä, että muut informantit tietävät, että CJ on käynyt suomalaisen lukion, ja antavat siksi CJ:n vuoron: *-mutta tiedän että mä joskus biologiasta niinku opeteltiin et kukan niinku rakenteet-* määrätä enemmän tulkintaansa kuin sen, mitä he ovat sanakirjasta itse lukeneet.

4. analyysi SIMA

Novellin otsikko on **SIMA**.

Esimerkki 8. L2_juoma, jossa on alkoholia

1. BL: no mä en tiedä mikä tarkoittaa sima
2. BM: sima
3. BL: joo
4. BM: tiätkö mitä se on sima etkö maistanut koskaan simaa
5. BZ: en
6. BL: no molen masta
7. BM: eikö **virossa** ole simaa se vappujuoma eiko
8. BL: meillä ei juodaan va-vappun aikana simaa minusta / vähintään minä en ole juonut
9. BM: hm se on ihana juoma se on russinoita hii-hiivaa vähän alkoholia on
10. vähän vaikka suomalaiset väittävät että se on alkoholiton juoma mutta
11. kuitenkin / pari / pullon jalkeen on semmonen päähän / pää
12. NAURAA
13. kyllä kyllä
14. BL: sitä juodaan aina vap-vapun aikana
15. BM: joo vapun aikana niin ja rusinoita ja se on sellainen keltainen ja
16. tehdään kotona tavallisesti mutta nyt kaupassa oli myöskin myynnissä joo
17. / se on vappu / juoma mitäs vappu / onko se // juhla / mitäs vielä
18. jokaise sana /



Keskustelija BL ei tiedä, mitä sima tarkoittaa ja hänen kysymykseensä vastauksena BM täyttää siman semanttista kehystä. Hänellä onkin runsaasti tietoa simasta ja semanttinen kehys täyttyy olennaisilla osillaan. Informantilla on kokemuksellista tietoa siitä, mitä sima on. Hän selittää siman valmistusta suomalaisen simakulttuurin mukaisesti ja myös sitä, että simaa voi nykyään hankkia kaupasta. Hän kuitenkin laajentaa siman kategoriaa lisäämällä siihen humalaan tulemisen näkökulman, jota teksti ei mitenkään tue ja mikä ei kuulu siman semanttiseen kehykseen. Humalaan tuleminen kyllä kuuluu vapun skeemaan, josta se on mahdollisesti siirtynyt siman kehykseen informantin mielessä.

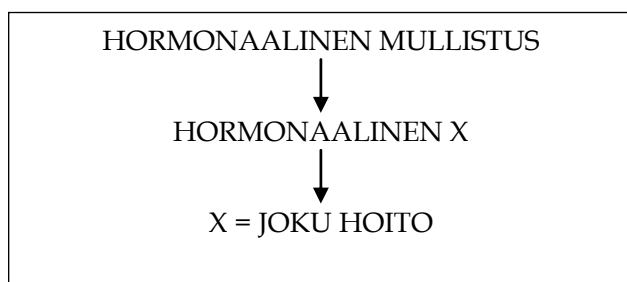
Sekvenssi rakentuu lähinnä BM:n selvitykselle, koska kumpikaan muista informanteista ei näytä tietävän, mitä sima on.

5. analyysi HORMONAALINEN MULLISTUS

Tekstin kohta: Hän odotti hormonaalista mullistusta. Oli kulunut kahdeksan kuukautta siitä kun hän oli päästänyt pimeän puolensa valloilleen.

Esimerkki 9. L2_joku hoito

1. BL: hei mikä se hormooni oli hormo
2. BM: hormonaalinen
3. BL: mullistus
4. BM: mullistus minä ymmärsin että joku hoito joku / horm onk oliko /
5. oliko se periaatteessa tämä / paikka jäi minulle epäselväksi / että tässä /
6. hän odotti hormonaalista mullistusta ja / oli kulunut kahdeksan
7. kuukautta sitten kun hän oli päästänyt pimeän puolensa valloilleen



Esimerkissä Eveliina odottaa hormonaalista mullistusta. Semanttinen kehys, jota keskustelijat pyrkivät täyttämään on 'hormonaalinen mullistus'. *Mullistus* on harvinainen sana, jota edistynytkään ulkomaalainen kielenkäyttäjä ei todennäköisesti tunne. Täyttäessään kehystä keskustelijat tukeutuvat tuntemaansa sanaan *hormonaalinen* ja käyttävät sitä päätellessään seuraavaa *mullistus*-sanaa. *Hormonaalinen* on kansainvälinen sana, joka on samannäköinen oppijoiden äidinkieliä. Näin he päätyvät antamaan mullistukselle merkityksen - *joku hoito joku horm* - . Selityspolku on tavallinen, odotuksenmukainen siinä mielessä, että siinä kielenoppijat päättelevät kontekstin avulla ja *hormoonihoito* olisi todellakin tekstiin sopiva vaihtoehto. Kuitenkaan *hoito* ja *mullistus* eivät ole samatarkoitteisia sanoja ja näin ollen S2-oppijat antavat sanalle *mullistus* oman, ei-odotuksenmukaisen merkityksensä.

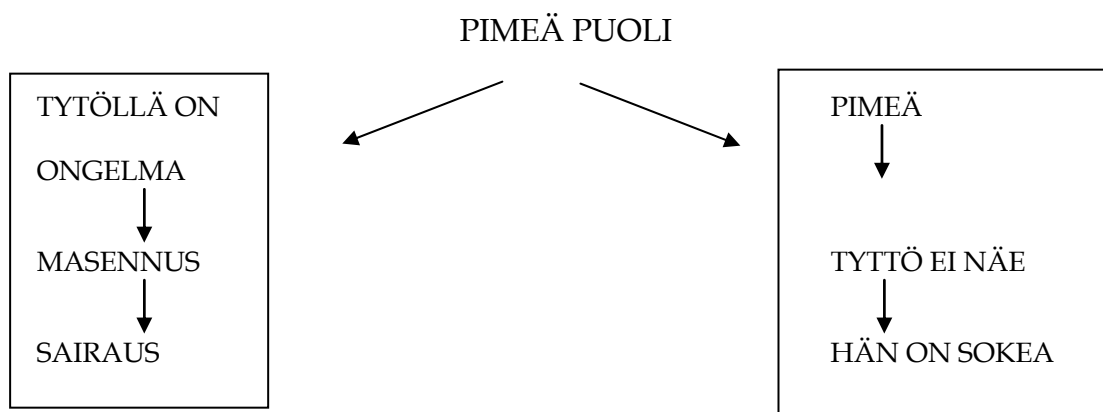
6. analyysi PIMEÄ PUOLI

Tekstin kohta:

Hän odotti hormonaalista mullistusta. Oli kulunut kahdeksan kuukautta siitä kun hän oli päästänyt pimeän puolensa valloilleen. Tähän mennessä hänen pimeä puolensa oli teettänyt hänellä seitsemäntoista litraa simaa.

Esimerkki 10. L2_onko se sokea

1. BM: --- tämä / paikka jäi minulle epäselväksi / että tässä /
2. hän odotti hormonaalista mullistusta ja / oli kulunut kahdeksan
3. kuukautta sitten kun hän oli päästänyt pimeän puolensa valloilleen
4. BL: joo juuri se lause mä en ymmärtänyt että [mikä se tarkoittaa] että
5. minkä se pimeä pooli nyt oli
6. BM: [joo mitä mitä] onko hän joo joo joo
7. BM: joo joo jooliko hänellä joku
8. BL: onkelma joo onkelma
9. BM: joo maassennus tai sairaus / miksi onko se sokea periaatteessa /



Informantit pohtivat jälleen sitä, mitä *pimeä puoli* tarkoittaa ja mihin semanttiseen kehykseen se kuuluu. Taas ollaan kuitenkin negatiivisen kehyksessä, sikäli informanttien lähtökohta on tekstintulkinnan mukainen. Tässä idiomien selitys näyttäisi jakautuvan kahtia; toisaalta pimeä puoli on joku novellin päähenkilön ongelma, josta taas vuorovaikutuksessa päätellään, että kyseessä voisi olla päähenkilön masennus tai sairaus. Toisaalta PIMEÄ puoli näyttää johtavan informantin BM etsimään selitystä siitä, että päähenkilö ei näe, ja on näin ollen sokea. Merkitys syntyy tälläkin polulla tekstikeskiöisessä vuorovaikutuksessa, mutta oma merkitys ilmaisulle vaikuttaa todennäköisesti tekstin tulkintatasoon myöhemmässä vaiheessa jollakin tavalla.

5.3 Oma polku – tavallinen merkitys

Tässä luvussa analysoin sitä, miten L2-informantit antavat novellissa esiintyvillä sanoille novellin kontekstin mukaisia merkityksiä. Näitä kohti edetään kuitenkin niin, ettei äidinkielen kykenisi näitä polkuja käyttämään, semanttista kehystä täytetään siis odotuksenmukaisella aineksella.

Analyysit rakentuvat siten, että ensin annan sen kohdan novellista, josta keskustelussa on puhe. Sitten seuraa keskustelusekvenssi ja sen jälkeen analyysini sanan merkityksen rakentumisesta ja mahdollisesta vuorovaikutuksen osuudesta siihen.

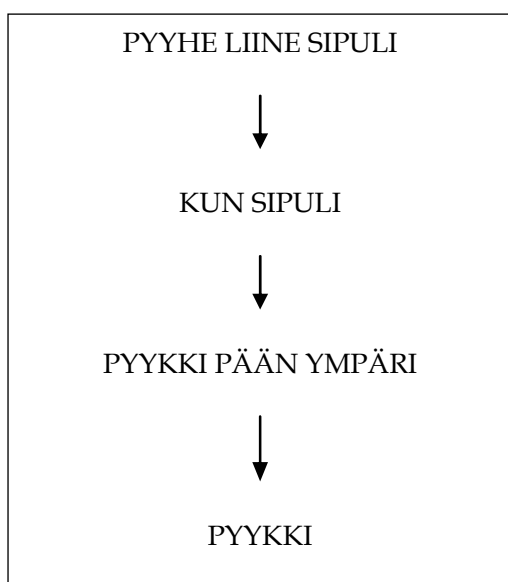
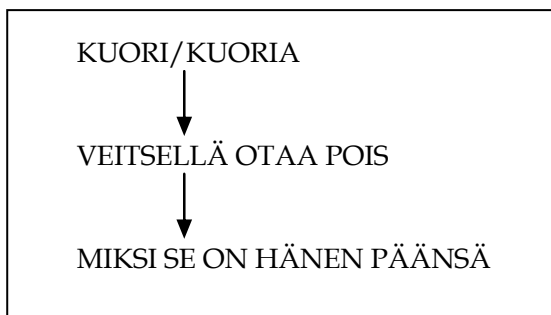
1. analyysi PYYHELIINASIPULIN

Tekstin kohta: Eveliina kuori pyyheliinasipulin päänsä ympäriltä.

Esimerkki 11. L2_pyykki

1. BM: mullekin oli paljon niitä sanoja // yksi sana / esimerkiksi tämä
2. kolmas kappale / **äidiliina** kuori pyyhe / liine / sipulin päähänsä
3. ympäriltä // mä mietin pitkä aikaa mitä se tarkoittaa / kuorie mä tiedän
4. mitä se on veitsellä otaa pois esimerkiks appelsii-appelsiinien kuorista tai /
5. sipulin kuoria mutta / miksi se on hänen pää-päänsä / mika se on
6. BZ: se on kun sipuli
7. BZ: hänellä oli pyykki niin kuin // hänen päänsä ympäri ja sit hän otti sen
8. pois // minusta se tarkoittaa

9. BM: mitä varten miksi se oli
10. BZ: koska hän pesti hiukset
11. BM: aha
12. BL: joo
13. BZ: ja sitten hän hänen hiukset oli / märkä ja siksi hänellä oli pyykki



Informantit ryhtyvät pohtimaan, mitä pyyheliinasipuli on. BM yrittää päätellä sanan merkitystä ympäröivien sanojen avulla. Hänelle sattuu lipsahdus ja hän puhuu Äidiliinasta Eveliinan sijaan. Äidiliina on ensimmäinen sekvenssin kohta, jossa semanttista kehystä voitaisiin ryhtyä täyttämään siihen kuulumattomilla osatekijöillä. Lipsahdus ei kuitenkaan ole olennainen tekstikatkelman ymmärtämisen kannalta.

BM ottaa vuorossaan esiin *kuoria*-verbin, lähtee tarkastelemaan *kuori/kuoria* -kehystä, jonka pystyykin selittämään. Tähän kehykseen ei kuitenkaan sovi Äidiliinan pää (BM sanoo *päähänsä* eli mahdollisesti hän yrittää ymmärtää ilmaisua *kuori sipulin päähänsä*). BZ ryhtyy täyttämään kehystä ja vaikka täyttääkin sitä "väärällä" aineksella (*pyykki* po. *pyyhe*), BM ymmärtää, mistä on kyse. BZ selittää vielä, että *pyyhe* (=pyykki) oli hiusten ympärillä, koska Eveliina oli pessyt hiukset. Vaikka sekvenssissä keskustelija BM käyttää Eveliinan nimeä *Äidiliina*, BZ ei puhu koko aikana *pyyhkeestä* vaan *pyykistä*, ja kolmannen verbiryhmään kuuluvan verbin *pestä* imperfekti on muodostettu väärin

pesti¹⁷, niin ymmärtämisessä ei silti ole mitään vaikeuksia, L2-oppijat pääsevät omaa polkuaan pitkin lauseen tavalliseen, odotuksenmukaiseen merkitykseen. Natiivi saattaisi nähdä selityksessä virheitä, mutta kaikki oppijat ymmärtävät sanan täsmälleen oikein ja vuorovaikutus voi jatkua.

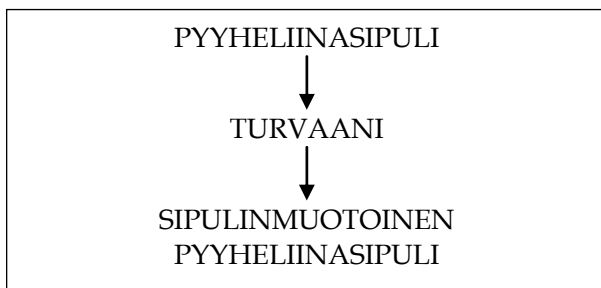
Edellisessä sekvenssissä ymmärtäminen rakentuu nimenomaan vuorovaikutuksessa. BM pohtii lauseen merkitystä ja esittää siitä kysymyksiä. BZ antaa selityksiä ja esimerkin, joiden pohjalta BM ja BL osoittavat ymmärtäneensä lauseen.

2. analyysi PYYHELIINASIPULIN

Tekstin kohta: Eveliina kuori pyyheliinasipulin päänsä ympäriltä.

Esimerkki 12. L2_sipulinmuotoinen pyyheliinasipuli

- 1 CA: äiti ei huomannu varmaan tai sit / en tiedä liittykö se jotenki suomalaisuuteen /
- 2 mitä se tarkoittaa että **eveliina** kuori pyyheliinasipulin päänsä ympäriltä <että mitä> [>1]/
- 3 kuuluuko niinku / sipuleita <vappuna> [>2]
- 4 CC: <no varmasti hän oli> [<1] // <ei kato ku> [<2] / varmasti hänellä oli se / pyyheliina /
- 5 siinä päässä näin kun sä käyt suihkussa ja laitat / sitten pyyhen näin ympäri <niinkun /
- 6 niinkun turvaani / semmonen / joo> [>]
- 7 CA: <ai siis niinkun sipulin-sipulinmuotoinen jotain / joo joo> [<]
- 8 CC: et se on sipulin- / -muotoinen mut / <kun se oli äsken värjännyt hiuksensa ja var-
- 9 varmasti ne oli märkät tai jotain // mä luulisin> [>] et se on semmonen sipulinmuotonen
- 10 // pyyheliinasipuli joo // kesti vähän aikaa ennen kuin mä ajattelin hetkinen / ehkä voi
- 11 olla toi / emmätiedä onko se näin mutta // kuori sen ympäriltä
- 12 CA: <joo // joo / justiin / se ei liity varmaan suoma-> [<]
- 13 CJ: ei varmaan tässä / muuta / oikeen / mä en löyvä mitää / tästä / ihan selkeetä suoma-
- 14 laista // ku toi sima ///



Tässä esimerkissä CC selittää "pyyheliinasipuli"-sanaa toiselle suunnatun esimerkin kautta CC: *pyyheliina / siinä päässä näin kun sä käyt suihkussa ja laitat / sitten pyyhen näin ympäri*. CC kohdistaa puheensa ryhmälle, ei käytä geneeristä lausetta, vaan sen sijaan nykypuhekielelle tyypillistä *sinä*-pronominia. CC taivuttaa sanaa *pyyhe*: *pyyhkeen* epätyypillisellä, mutta loogisella tavalla *pyyhe: pyyhen*, eli CC ei taivuta sitä, kuten *-e*-loppuisia nomineita pitäisi taivuttaa. Vuorovaikutukseen tämä ei näytä vaikuttavan millään tavalla.

CC:n selitys jatkuu, ja hän ottaa päähänkiedottavien kankaiden joukosta esimerkin *turbaani*, mutta se muuttuu muotoon: *niinkun / niinkun turvaani /*

¹⁷ Pestä-verbin imperfektin malli on peräisin mahdollisesti ensimmäisestä verbityypistä *nostaa: nosti* tai väärän taivutusvartalon valinnasta: *pest-*, ei *pese-*.

semmonen / joo> [>]. Prototyypin luennan mukaan sanan voisi ymmärtää suomen sanaksi *turva* tai mahdolliseksi *turpa*-sanaksi, jota olisi jostakin syystä taivutettu *p: v*. Kyseessä kuitenkin lienee *turbaani*, jossa *b > v*. Vuorovaikutukseen tällä ei näytä olevan mitään vaikutusta, vaan CA näyttää ymmärtävän, mistä on kyse ja toteaa: *<ai siis niinkun sipulin-sipulinmuotoinen jotain / joo joo> [<].*

CC jatkaa vielä selostustaan: *kun se oli äsken värjännyt hiuksensa ja varvarmasti ne oli märkät tai jotain.*

Myös tässä katkelmassa on astevaihteluongelma: *märkä:märkät*. Näyttää kuitenkin siltä, että yleensä sujuvassa puheessa astevaihtelun horjuvuus ei ainakaan tässä sekvenssissä vaikeuta viestin perillemenoaa. On mahdollista jopa, että ymmärtämisen kannalta on helpompaa, jos kielenkäyttäjä valitseekin nominatiivimuodon kanssa samanlaisen muodon.

CC kuvailee vielä, että hänelle itselleenkin tekstikohdan ymmärtäminen oli vaikeaa ja vaati ajattelua, eikä hän loppujen lopuksikaan ole varma, onko hänen selityksensä oikea.

Tässä luvussa tarkasteltiin sitä, miten kielenkäyttäjät antavat sanoille selityksiä suomen kielen tavanomaisen käytön vastaisesti. Esitehty perusteella näyttäisi siltä, että jos informantti käyttää puheessaan semanttisesti alkuperäis-sanaa lähellä olevia sanoja, kuten esim. *pyyhe - pyykki*, vastaanottaja ei hämäänny, vaan selitys auttaa häntä ymmärtämään alkuperäisen kysytyn sanan merkityksen. Samoin näyttää siltä, ettei verbityypin imperfektin väärä valinta aiheuta ongelmia vuorovaikutukseen. Astevaihtelun käyttö siten, että säilytetään nominatiivissa oleva muoto, ei niin ikään aiheuta ongelmia vuorovaikutukseen. Kaikki nämä selityspolut ovat sellaisia, että tuskin niitä prototyypisessä puheessa ilmenisi, mutta ne ovat tyypillisiä suomenoppijan puheessa. Näyttää siltä, kuin suomenoppijoilla on keskinäinen oppijankielensä, jota ymmärretään ehkä helpomminkin kuin prototyypistä puhe-suomea. Onko niin, että oppijan kielen käyttäjien olisi helpompaa ymmärtää toisiaan kuin natiivipuhujia?

5.4 Tavallinen polku - tavallinen merkitys

Tässä luvussa analysoin sitä, miten informantit antavat novellissa esiintyville sanoille tavallisia merkityksiä eli sellaisia, jotka ovat kontekstiin sopivia. Kohti niitä edetään tulkintani mukaan tavallisia polkuja eli sellaisia polkuja pitkin, jotka voisivat olla mahdollisia, jopa todennäköisiä myös äidinkielen kielenkäyttäjän näkökulmasta.

Analyysit rakentuvat jälleen siten, että ensin annan sen kohdan novellista, josta keskustelussa on puhe. Sitten seuraa keskustelusekvenssi ja sen jälkeen analyysini sanan merkityksen rakentamisesta erilaisten kehysten avulla ja mahdollisesta vuorovaikutuksen osuudesta siihen.

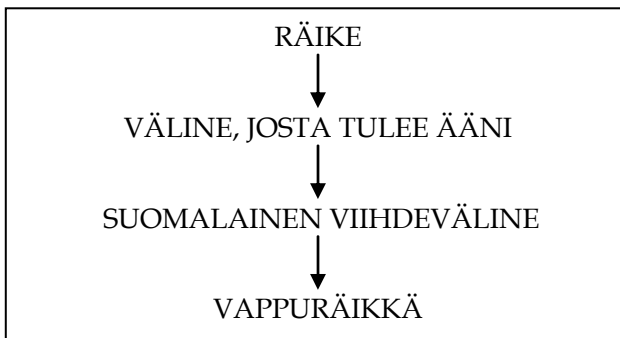
1. analyysi VAPPURÄIKÄN

Tekstin kohta: - Nyt on vappu, Eveliina sanoi. Hän poimi pöydän kulmalta vappuräikän ja pyöräytti sitä. Räikästä lähti aasin törähdystä muistuttava ääni.

Esimerkki 13. L2_vappuräikkä

1. DG: niin mut mikä on vappuräike
2. DB: missä se on
3. DG: kaheksankytuus // loppu
4. DB: se on semmoinen väline / josta tulee ääni / hmm
5. DG: käreplöö
6. DB: niin
7. DG: aha
8. DB: mutta tästä ei tule tuo ää / semmoinen että trpr tältä tule semmoinen
9. ääni ääsin / ää törähdystä
10. DG: mä luulin niinku / eiku ei / räike on sun mielestä
11. DK: aha joo
12. DG: se on sillä käte
13. DK: joo / joo (naurua)
14. DK: joo
15. DB: no ainakin minun minä kuvittelen / en tiedä että onko se varmasti
16. semmoinen viihdeväline mitä suomalaiset käyttävät // tämmöinen räikke
17. / tämmöinen vappuräike
18. DG: mä luulen että kun
19. DB: tässä **jyväskylässä** ei kukaan käyttä aikaisemmin / tai minä en
20. nähnyt
21. DK: kaikessa ((epäselvää))
22. DB: (mä en mm) semmosta vappuräikkää / sen takia mä arvaan että / että
23. se on semmonen / jotakin mitä suomalaiset käyttävät
24. DK: joo

Informantit keskustelevat sanasta *vappuräikkä*, joka on tekstissä genetiivimuodossa *vappuräikän*. He etsivät sanan perusmuotoa: *vappuräike* (DG) > *räike* (DG) > *räikke* (DB) > *vappuräike* (DB) > *vappuräikkää* (DB). On todennäköistä, että sana voi olla jo aiemmissa vaiheissaan, esim. jo DG:n sanomana muodossa *räikä*. Suomessa /e/ on illabiaalinen puolisupea etuvokaali ja /ä/ illabiaalinen väljä etuvokaali. Unkarin kielessä ei ole /ä/-vokaalia, ja sen takia unkarilaisen kieltenoppijan on puhetuotoksissaan vaikea tehdä ero suomen /e/:n ja /ä/:n välille (Vaarala-Salamon 1994, 129–135).



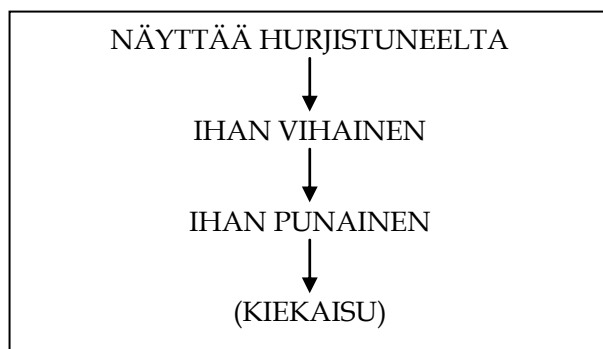
Informanteista kaksi (DG ja DB) ovat äidinkieleltään unkarinkielisiä ja tässä he selittävät sanan koodinvaihdon avulla (unk. kereplö = vappuräikkä). Sen jälkeen he pyrkivät sijoittamaan sanan suomalaisen vapun kehykseen ja samalla yrittävät selittää sitä DK:lle, joka ei ole ymmärtänyt unkarinkielistä käännöstä. Vappuräikkä sijoitetaan suomalaisen vapun semanttiseen kehykseen, se on siis jotakin sellaista, jota suomalaiset käyttävät vappuna. Sitä käytetään viihtymistarkoituksessa. Informantit eivät pysty kuvailemaan esinettä kovin tarkasti, koska eivät ole nähneet sellaista käytettävän, eivät ainakaan Jyväskylässä. He keskustelevat vappuräikän aiheuttamasta äänestä, joka heidän tietojensa mukaan on Unkarissa "trpr" ja ihmettelevät tekstissä sanottua, sen ääni muistutti "aasin törähdystä". Semanttisen kehyksen täyttöryitykset ovat loogisia; ensin käsite käännetään ja sitten sitä pyritään selittämään ominaisuuksiensa perusteella. Lopputulos on kontekstin mukainen ja todennäköisesti kaikki keskustelijat ymmärtävät, mistä on kyse. Informantit löytävät uudelle, itselleen oudolle sanalle kohdekielen mukaisen merkityksen vuorovaikutuksen tuloksena.

2. analyysi NÄYTTÄÄ HURJISTUNEELTA

Tekstin kohta: Hän näki oman kuvansa heijastuksen ikkunalasista, pintaan nousseet sinertävät verisuonet ja alastoman kallon, joka paistoi ohuen tukan läpi. Hän näytti hurjistuneelta happikaappilapselta.

Esimerkki 14. L2_kiekaisu

1. AA: tiedä- tiedätteh mitä tarkoittaa tämä hurjistuneelta / minä en muista
2. se oli kahdeksankymmentä viis / koska hän katsoo täällä *hän näki*
3. omankuvansa / om ikkunalaisista
4. AS: ai se on / jos jok-joku tulee ihan vihaise- vihanse- vihaiseksi mä luulen
5. niin kuin ihan punaiseksi jos vaikka / vauva huutaa koko ajan sit se on
6. ihan niin kuin
7. <KIEKAISU>
8. mä luulen // niin kuin happi- happikaapilapsi / se on tämmönen ihan /
9. pikku vauva
10. <elehtii ja ilmehtii. Näyttää lopussa noin 40 senttiä käsillään>
11. AA: koska se oli heti jälkeen hänellä on tämä töppösen ketä- käte-
12. zkatessz <henen kädessä>>



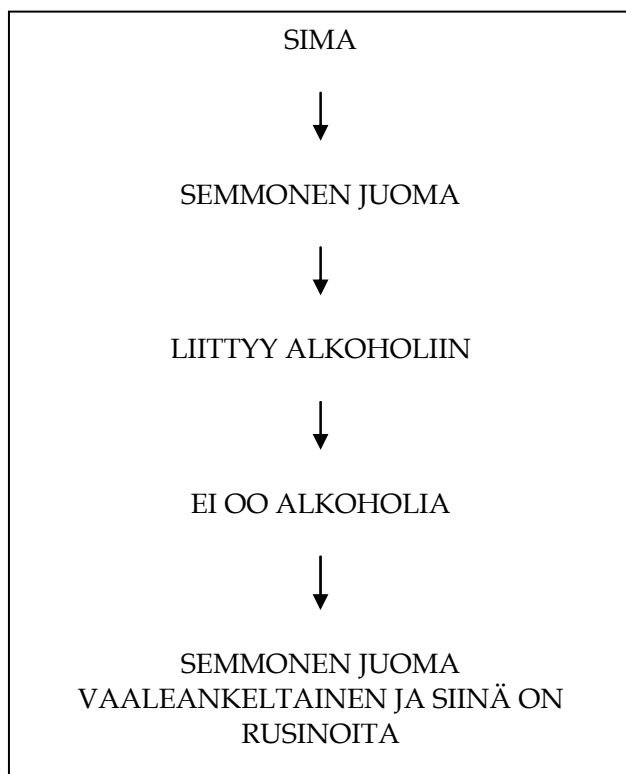
Tässä sananselityksessä AA kysyy ryhmässään, mitä tarkoittaa *hurjistuneelta*. Informantit todennäköisesti tulkitsevat niin, että *hurjistuneelta* on osa *näyttää hurjistuneelta* -rektiota. Näin edistyneet oppilaat tietävät rektion *näyttää* + ablatiivi. AS lähtee täyttämään sanan kehystä ja määrittelee hurjistuneen 'tulee vihaiseksi' ja 'tulee punaiseksi' sekä antaa vielä esimerkin 'vauva huutaa koko ajan'. Sen jälkeen AS täydentää kehystä vielä ruumiillisella ja auditiivisella tulkinnalla eli näyttämällä käsillä, ilmehtimällä ja lopulta kiekaisemalla. Sekvenssi loppuu, sana on ymmärretty ja siirrytään seuraavaan asiaan.

3. analyysi SIMA

Novellin otsikko on SIMA.

Esimerkki 15. L2_vaaaleankeltainen ja siinä on rusinoita

1. CA: mikä on sima
2. CC: sima on semmonen juoma
3. CJ: ensinnäki mä ajatteli että se on jotain liittyy alkoholiin emmätiä jotenki
4. tuli niinku mielee et mä en tajunnu että minkä takia äiti tarjoo tyttärelleen
5. niinku simaa mä vaa että
6. CA: jos siinä on alkoholia vai
7. CC: mä luulen että siinä ei oo alkoholia en oo varma mä oon juonu sitä
8. kerran ja se oli vapunaattona vuosi sitten ja tuota se on semmonen juoma
9. vaaleakeltainen ja siinä on rusinoita ja
10. CA: rusinoita
11. CJ: kyllä mä varmaan maistanu mä vaa luulin että se on jotakin muutakin
12. et mä en tiedä tarkkaan että minkä niminen se juoma oli
13. CC: en oo varma onko alkoholia siinä en mä usko
14. CA: myydään marketeissa mutta ilman rusinoita



Osallistujat ryhtyvät keskustelemaan simasta, koska CA kysyy: mikä on sima. Siman kehukseen haetaan ainesta oman kokemuksen kautta: CC on juonut simaa vappuna ja tietää siksi, mistä on kyse ja pystyy kuvailemaan simaa. CC ja CA tietävät, että rusinat kuuluvat simaan. Myös CJ muistaa juoneensa simaa, muttei tiennyt minkä nimistä juomaa joi. CA on myös katsonut simaa tarkkaan, koska tietää, ettei marketin simassa ole rusinoita.

Sima-kehys siis täyttyy odotettavissa olevilla tekijöillä ja keskustelussa päädytään siihen, että CA:kin tietää siman merkityksen. Vuorovaikutuksessa CA:n mieleen palaa, mitä sima on.

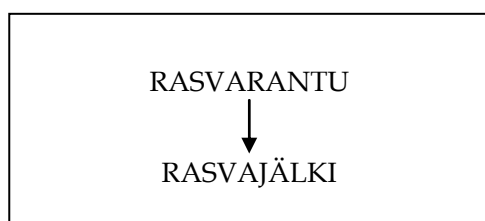
Periaatteessa tämä esimerkki myös voisi kuulua oma polku - merkitys tavallinen -ryhmään, koska informantit polulla miettivät sitä, onko simassa alkoholia vai ei. Mutta he kuitenkin päätyvät siihen, että simassa ei ole alkoholia, minkä perusteella esimerkki on tässä ryhmässä.

4. analyysi RASVARANTU

Tekstin kohta: Sen jälkeen se oli ollut rauhallinen ja umpimielinen kuin rasvarantu huoltoaseman kahvikupissa.

Esimerkki 16. L2_rasvajälki

1. CC: mikä on rasvarantu mä en löytänyt sitä sanakirjassa
2. CA: se on tuota rasvajälki
3. CC: jälki okei joo



MOT-Kielitoimiston sanakirja antaa rantu-sanasta seuraavan tiedon: **rantu**, **murt**. raita, juova, viiru. *Hame, jossa on kirkkaita rantuja*. Kyseessä on siis murteellinen sana, jota ei voi olettaa edistyneenkään kielenoppijan osaavan. Tässä kuitenkin CA kuittaa lyhyesti: *se on tuota rasvajälki*. Siihen, miten CA on tähän selitykseen päätenyt, ei pääse käsiksi keskustelun perusteella, mutta selitys on kuitenkin niin tekstin kontekstin kuin kohdekielenkin mukainen.

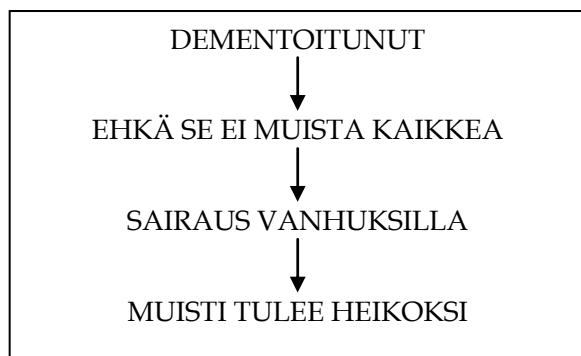
5. analyysi DEMENTOITUNUT

Tekstin kohta: - Mehän sovittiin, Eveliina huusi ja rummutti. - Joko sinä olet noin dementoitunut?

Esimerkki 17. L2_muisti tulee heikoksi

- 1 BL: ja mä en tiedä mitä tarkoittaa demen-dementoitunut
- 1 BM: mitä mikä kappale
- 2 BL: keskellä
- 3 BM: keskellä mitä se on // missä / no lue lue

- 4 BL: joko sinä olet noin dementoitunut // tässä
 5 BM: tästä just joo // hmm //
 6 BL: sitä ei ollut sanakirjassa
 7 BM: joo hetkinen / missäs vielä / voitko sinä / missä minä
 8 BL: dementoitunut
 9 BM: demen ooo dementi kyllä sinä oot niin nuori // että se on edessä
 10 kaikki / dementia tiätkö mitä se dementia
 11 BZ: en tiedä ehkä sitä tekstissä tuli mieleen että ehkä se on se että hän ei
 12 muista // kaikkea
 13 BM: se on semmonen sairaus se on vanhuksilla / muisti tulee hei-heikoksi
 14 / heikompi / niin että dementia / demen- / dementoi- / dementoitunut
 15 joo // mitä sulla on minkälaisia sanoja



BL aloittaa sekvenssin ilmaisemalla, ettei tiedä, mitä tarkoittaa dementoitunut ja keskustelijat ryhtyvät pohtimaan sitä, miten täyttää "vanhuuden muistisairaus"-kehystä. BM haluaa tietää, missä tekstinkohdassa kyseinen sana on. Kohta etsitään tekstistä, ja BL kertoo etsineensä sanaa sanakirjasta, mutta ei ollut sitä sieltä löytänyt. Sinänsä on kiinnostavaa, ettei BL pysty päättelemään sanaa, onhan kyseessä kansainvälinen sana ja BL:n omassa kielessä virossa se on *dementeerunud*, suomeksi: **dementoitua** lääkk. rappeutua henkisesti dementian vaikutuksesta, tylsistyä (MOT-Kielitoimiston sanakirja). Voisi olettaa, että sana ymmärrettäisiin helpommin kansainvälisestä muodostaan *dementoitunut* kuin suomalaisista merkityksistään 'rappeutua henkisesti, tylsistyä'. Suppeista viro-suomi-sanakirjoista *dementoitunut*-sanaa ei todellakaan löydy.¹⁸ BM näyttää ymmärtävän sanan merkityksen kuultuaan sanan BL:n sanomana useita kertoja ja luettuaan sen tekstistä. BM rakentaa sanan semanttista kehystä huumorin avulla.

1. BM: demen ooo dementi kyllä sinä oot niin nuori // että se on edessä
2. kaikki dementia ---

BZ puolestaan päättelee tekstistä, että dementoitunut ehkä tarkoittaisi sellaista, että henkilö ei muista kaikkea. Näyttäisi siis siltä, ettei äidinkielenään unkaria puhuva BZ:kään tiedä sanaa, vaan päättelee sen merkityksen kontekstista. BM ottaa asiantuntijan roolin ja selittää sanan ensin sen avulla, millä ryhmällä sitä esiintyy: *se on semmonen sairaus se on vanhuksilla*, ja sitten kuvaamalla sitä, miten sairaus ilmenee: */ muisti tulee hei-heikoksi / heikompi*. Näyttää siltä, että BL on

¹⁸ Sen sijaan viro-viro-sanakirjassa sana on: dementne MED nõdrameelne (Eesti keele sõnaraamat 1999).

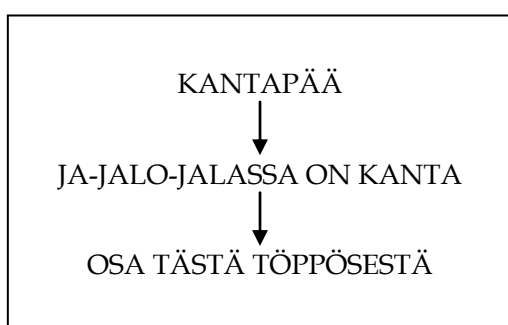
vuorovaikutuksen seurauksena ymmärtänyt sanan, koska ei enää esitä lisäkysymyksiä. BM siirtyy kysymään, onko ryhmällä vielä muita sanoja, joita he eivät tunne ja joista he haluaisivat keskustella.

6. analyysi TÖPPÖNEN

Tekstin kohta: Silloin Eveliina huomasi kantapään. Se oli kananpojankeltainen ja virkattu ohuesta villalangasta, ja se pilkisti sohvapöydälle heitetyn sanomalehden alta, puoliksi piilotettuna ja puoliksi esillä. Eveliina käveli sohvapöydän luokse ja nappasi lehden pois. Kantapää kuului pieneen töppöseen. Sen vieressä oli toinen puolivalmis töppönen.

Esimerkki 18. L2_osa tästä töppösestä

1. BM: ja sitten tämä vauvan vaatteita esimerkiksi tämä / kantapää / mitä se
2. on kantapää / täällä sivulla kahdeksankymmentäneljä
3. BZ: joo en tiedä
4. BM: katsotko missä se on
5. BZ: joo tiedän missä se on
6. BM: mitä se on
7. BZ: en tiedä
8. BM: se on **eveliina** huomasi kantapään // joo
9. BL: tiedä se on sama / minusta mikä on kanta ja-jalo-jalassa on kanta / se
10. on se
11. BM: no miten se kuuluu tämä // minä ymmärsin että tässä on // puhe
12. vauvvan vaatteista että äiti tekee vauvalle [1 hm]1vaatteita
13. BL: [1töppösen]1
14. BM: joo esimerkiksi töppö töppöset joo mutta / hän huomasi kantapään /
15. mitäseon ja se ol kananpojankeltainen ja virkattu
16. BL: seonosa tästä töppösestä
17. BZ: joo
18. BM: aa se on osa
19. BL: mitä hän virkkaa / osa tästä mikä se on
20. BM: kyllä kyllä se työ ei ole valmis ja kyllä / selvä
21. BL: no / onko vielä sanoja



BM aloittaa sekvenssin kysymällä

1. BM: --- esimerkiksi tämä / kantapää / mitä se
2. on kantapää / täällä sivulla ---

BL ryhtyy selittämään sanaa *kantapää* vasta, kun BM ja BZ ovat keskustelleet, ja BZ on kaksi kertaa sanonut, ettei tiedä, mitä sana tarkoittaa. BL toteaa: *tiedä se on sama / minusta mikä on kanta ja-jalo-jalassa on kanta / se on se.*

BL selittää töppösen kantapäätä vertaamalla sanaa jalan kantapäähän. Hän hakee oikeaa sanaa, prosessoi hetken JA-JALO-JALASSA ja näyttää pohtivan sitä, muuttuuko *jalka*-nominin viimeinen vokaali, kun siihen liitetään sijapäätte. Prosessin tuloksena hän päätyy kuitenkin oikeaan taivutukseen. Kantapäätä selitetään siis jalan kehyksen kautta.

BM ei ymmärrä selitystä eikä pysty liittämään sitä vauvan vaatteiden kehykseen, johon hän itse odottaa selitystä. Hänen mukaansa pitäisi olla kyse vauvan vaatteista, ei jaloista. BL myötäilee BM:ää ja tuo keskusteluun mukaan töppösen. Ilmeisesti BM:llä on vaikeuksia ymmärtää novellin lauseiden yhteyksiä: *Silloin Eveliina huomasi kantapään. Se oli kananpojankeltainen ja virkattu ohuesta villalangasta, ja se pilkisti sohvapöydälle heitetyn sanomalehden alta, puoliksi piilotettuna ja puoliksi esillä.* BM ei lue tekstiä eteenpäin, seuraavasta lauseesta selviäisi, mistä kantapäästä on kyse. Lopulta BL:n vuoro: *seonosa tästä töppösestä.* Tämä auttaa BM:ää ymmärtämään, mistä on kyse. BM: *aa se on osa.* BM kuittaa ymmärtäneensä ja ryhmä siirtyy toiseen sananselityssekvenssiin.

L2-informanttien vuorovaikutuksessa suomen kielen sanoille rakennetaan merkityksiä. Olen edellä seurannut sananselityspolkuja ja havainnut, että niitä on sekä kohdekielen mukaisia että oppijankielen mukaisia. Kohdekielen mukaiset tavat selittää sanoja ovat siis niitä, joita äidinkielenkin suomen puhuja saattaisi käyttää, ja siksi olen nimennyt ne "tavallisiksi poluiksi". Usein L2-informantit selittävät sanoja vähemmän kohdekielisesti, oppijankielensä eri variaatioilla. Nämä selitystavat olen nimennyt "omiksi poluiksi".

Riippumatta selityspoluista L2-informantit voivat rakentaa etsimilleen sanoille kohdekielen ja tekstin kontekstin mukaisen merkityksen. On luonnollisesti myös mahdollista, että vaikka polku olisi hyvin tavanomainen, sanan merkitys on sekä kohdekielen että novellin kontekstin kannalta erikoinen, siis sellainen, joka merkitystä konteksti ei tue. Tärkeä kuitenkin on se havainto, että käytetystä polusta tai sanan rakentuneesta merkityksestä huolimatta vuorovaikutus L2-informanttien välillä jatkuu katkeamatta.

Tärkeää on myös se, että informanttien puhetta tarkastellaan mikrotasolla ja siten saadaan näkyviin se, mitä vuorovaikutuksessa todella tapahtuu. Tässä luvussa sananselitysprosessit ja niiden lopputulokset tulevat selkeästi näkyville. Kyseessä ei ole vain "nimilapun" antaminen ilmiölle vaan sen näyttäminen ja esille pano, mitä L2-informanttien lukuprosessin alkuvaiheessa todellisuudessa tapahtuu, millä keinoilla semanttista kehystä ryhdytään täyttämään ja missä mennään kontekstin kannalta perusteltuun suuntaan.

Tekstiä ja puhetta ei voi erottaa toisistaan, koska teksti uudelleenkirjoitetaan puheessa, tässä tapauksessa kolmen kielenoppijan vuorovaikutuksessa. Uudelleenkirjoitus-termi on poststrukturalistinen käsite, joka tarkoittaa sitä, että tekstin merkitys ei ole tekstissä itsessään vaan jossakin muualla, tavoittamattomissa. Postmodernistisessä perinteessä tulkintaa ei kuitenkaan haeta keskusteluista, kuten tässä, vaan se on lähinnä teoreettinen konstruktio. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa tulkinta luodaan nimenomaan tekstin kanssa toimittaessa, vuorovaikutuksessa, jossa teksti vaikuttaa lukijaan, lukija tekstiin, lukijat toisiinsa, lähtö- ja kohdekulttuurit lukijaan sekä lukija ainakin kohdekulttuu-

riinsa. L2-tulkinta on siis konkreettinen tapahtuma, jonka ensimmäinen osa on sanojen ymmärtäminen.

5.5 L2-lukijoiden sananselitykset verrattuna L1-lukijoiden sananselityksiin

Tässä luvussa pyrin selvittämään sitä, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä L1- ja L2-lukijoiden ryhmäkeskusteluissa on havaittavissa sanojen merkityksenannon osalta, kun he ovat lukeneet suomalaisen ja suomenkielisen novellin ja keskustelevat siitä kolmen hengen ryhmissä.

Aiemmissä luvuissa olen analysoinut L2-lukijoiden keskusteluja, joissa he ovat keskustelleet suomenkielisestä novellista, ja olen havainnut mm. seuraavia seikkoja.

Keskusteluissa selvitetään usein sanojen merkityksiä. Sanoille annetut merkitykset voivat olla tekstin kannalta tai suomen kielen kannalta oikein tai väärin, mutta vuorovaikutus informanttien välillä jatkuu.

Sanan selityspolut ovat L2-lukijoilla usein erilaisia, ei-odotuksenmukaisia, natiivilukijan selitystavoista poikkeavia ja myös hauskoja. L2-lukijat yhdistävät esim. toisiinsa kuulumattomia sanoja, mutta lopputulos voi kuitenkin olla tekstin kannalta oikein tai ainakin jollaintapaa sopiva.

Aineistossani L2-lukijat keskustelevat paljon sanoista ja sanojen merkityksistä. He kysyvät ryhmältä sanan x merkitystä, ja ryhmässä käsitellään kyseistä sanaa. Yleensä sille löytyy eri polkuja käyttäen merkitys, joka voi kontekstin kannalta olla "oikea" tai "väärä". Keskustelu tekstistä kuitenkin jatkuu. Ryhmän henkilöiden väliseen vuorovaikutukseen ja sen sujuvuuteen ei siis vaikuta, onko sananselitys kontekstin ja äidinkielen merkityksen kannalta oikein tai väärin, se on "oma", oppijan kielen mukainen.

Voisi olettaa, että L1-lukijoilla ei olisi sanoista neuvottelemista samalla tavalla kuin L2-lukijoilla, koska he puhuvat kaikki suomea äidinkielenään. Aineistoni perusteella näyttää kuitenkin siltä, että myös L1-lukijat keskustelevat tekstin tietyistä sanoista aivan kuten L2-lukijatkin. Olen kerännyt tähän lukuun joitakin L1-lukijoiden sananselityssekvenssejä. Analysoin keskusteluja niistä sanoista ja metaforista, joita myös L2-lukijat ovat edeltävissä luvuissa käsitelleet, esimerkiksi *rasvarantu*, *pyyheliinasipuli*, *pimeä puoli*, *hormonaalinen mullistus*, *voittaa viimeinen erä*. Vertaan L1- ja L2-lukijoiden erilaisia selitystapoja ja lopuksi käsitelen myös joitakin L1-lukijoiden omasta lukemisestaan käymiä metakeskusteluja.

1. analyysi RASVARANTU

Tekstin kohta: Sen jälkeen se oli ollut rauhallinen ja umpimielinen kuin rasvarantu huoltoaseman kahvikupissa

Esimerkki 19. L1_semmonen piitta

1. N1SH: yks kysymys (.) mikä on rasvarantu
2. N1SV: rasvarantu (.) no sehän on se mummielestä just nimenomaan mikä (.) jää
3. kahvista jos se on seissyttä
4. N1SH: aaa
5. N1SH: ja siis semmonen [tekee etusormella viivaa] (.) rasvanen (.) niinku reunus siihe
6. kuppii
7. N1SH: aijaa
8. N1EK: espresso
9. N1SV: semmone piitta
10. N1EK: vaikka kahvinkeitimet
11. N1EK: missä se oli tai mä muis
12. N1SV: se oli täs alussa ku
13. N1SH: sen jälkeen se oli ollut rauhallinen ja umpimielinen kuin rasvarantu huoltoaseman kahvikupissa
14. N1SV: nih joo siis nii mä ainaki ymmärtäsi se

L2-informantit keskusteleval edellä (esimerkki 16) myös täsmälleen tästä samasta sanasta. Miten L1-informantit toimivat samassa tilanteessa?

L1-lukijoiden keskustelu alkaa aivan kuten L2-lukijoillakin, kun joku informanteista kysyy sanan merkitystä: N1SH: *mikä on rasvarantu*. Toiset ryhmän jäsenet ryhtyvät täyttämään sanan semanttista kehystä, kunnes se tulee ymmärretyksi sekvenssin lopussa. Tässä esimerkissä N1SH selittää sanaa toisin sanoen: *niinku reunus siihe kuppii*, näyttämällä eleellä ja antamalla ilmeisesti murteellisen selityksen sanalle eli kääntämällä sen (**piitta** = esim. 2-mastoisen verkko-veneeseen piitat = veneen poikki kulkevat istuinlaudat, joihin saatetaan myös kiinnittää masto) (MOT-sanakirja). Sen jälkeen informantti N1SH lukee tekstistä katkelman, jossa sana *rasvarantu* esiintyy, ikään kuin vakuudeksi siitä, että sanan merkitys on ymmärretty riittävän hyvin keskustelun avulla. Näin sana tulee selitetyksi L1-vuorovaikutuksessa. L2-informantit sen sijaan olivat katsoneet sanan sanakirjasta, ja ryhmä hyväksyy sanakirjan antaman merkityksen 'rasva-jälki' sen enempää asiasta keskustelematta.

2. analyysi SIPULINUTTURA, PYYHELIINASIPULI

Tekstin kohta: Eveliina kuori pyyheliinasipulin päänsä ympäriltä. Hänen eleensä olivat varovaiset ja tunnustelevat kuin hän olisi pelännyt särkyvänsä.

Tekstin kohta: – Se onkin minun, äiti sanoi. Äidin punainen sipulinuttura oli löystynyt ja pudonnut sykeröksi niskaan.

Esimerkki 20. L1_sitte tajusin

1. N3JP: sipulinuttura en tajunnu ensin (.) sitte tajusin

Tässä N3JP sanoo, ettei ymmärtänyt ensin "sipulinutturaa", mutta oli sitten kuitenkin ymmärtänyt sanan merkityksen. Hän keskustelee tässä itsensä kanssa, ja repliikki on mainio esimerkki ymmärtävän lukemisen prosessiluonteesta ja vuorovaikutuksen, dialogisuuden merkityksestä siinä. Informantti on dialogisessa suhteessa ei vain ympäristöönsä ja tekstiin vaan myös itseensä.

Esimerkki 21. L1_ortodoksikirkko

1. N3EL: **eveliina** kuori pyyheliinasipulin päänsä ympäriltä ...flunssaa sitte paranneltu vai
2. mitä lie mutta niinku tä-tän tyyliiset yksityiskohat just
3. N3KA: mut sipuli on myös kevään symboli
4. N3EL: nii on siinä aika monta kerrosta sitä voi kuoria
5. N3KA: nii mut tulppaanit sipulikukat on kaikki kevääseen kuuluvia et niinku jos mä
6. muistan oikein nii ortodoksiuskonnossa niin siellä käytetään sipulia nimenomaan liittyen
7. juhliin johonki tämmösi eli rakennuksia kun katsoo ortodoksikirkkoja nii siel on sipuli

L1-lukijat siirtyvät keskustelemaan siitä, miten Eveliina kuori pyyheliinasipulin päänsä ympäriltä. N3EL ymmärtää ”pyyheliinasipulin” väärin eli siten, että pyyheliinan alla olisi hengitetty höyryä ja yritetty parantaa flunssaa. N3KA tarttuu sipulin symbolimerkitykseen ja lähtee omassa vuorossaan kehittämään sitä, vaikka on ilmeistä, että keskustelussa edellä ”pyyheliinasipuli” tulkittiin väärin. Vuorovaikutus siis jatkuu väärästä tulkinnasta huolimatta, aivan samoin kuin L2-keskusteluissakin. N3KA näkee novellin sipuleiden merkityksen siinä, että ne ovat motiiveja, joilla novellin kevät-symboliikkaa korostetaan. Toisaalta hän myös pyrkii liittämään sipulin juhla-kehukseen ortodoksiuskonnon kautta. L2-lukijat ryhtyvät täyttämään semanttista kehystä sipulin symbolisen merkityksen avulla.

”Sipulinuttura” ja ”pyyheliinasipuli” aiheuttavat keskustelua niin L2- kuin L1-ryhmissäkin. L2-keskusteluissa sanojen merkitykset yleensä selviävät ryhmän dialogissa, vaikka onkin niin, että selityspoluilla käytetään morfologialtaan ja merkitykseltään kohdekielestä poikkeavia sanoja. Yhteistä L2- ja L1-lukijoille on se, että ylipäätään tartutaan näihin sanoihin. Yhteistä on myös se, että sipulille ryhdytään hakemaan symbolimerkitystä, koska havaitaan sanan esiintyneen novellissa useaan kertaan. Symbolimerkityksen hakemisessa on ero L1- ja L2-lukijoiden välillä: L2-lukijat ryhtyvät pohtimaan sitä, miten sipuli liittyisi suomalaiseen vappuun, mutta L1-lukijat liittävät sipulin kevään tuloon ja siten novellin kokonaistematiikkaan.

Näitä yksittäisten sanojen selityksiä on kuitenkin L2-lukijoilla enemmän, ja ne saattavat muodostaa pitkiäkin osuuksia keskusteluissa. Tärkeää on kuitenkin huomata se, että sananselityssekvenssit eivät ole ainoastaan vieraalla kielellä lukijoille ominaisia, vaan aivan samanlaisia keskusteluja yksittäisten sanojen merkityksestä on myös L1-lukijoilla.

Tekstissä, jota informantit lukevat, on metaforisia ilmaisuja, kuten ”pimeä puoli”:

Hän odotti hormonaalista mullistusta. Oli kulunut kahdeksan kuukautta siitä kun hän oli päästänyt pimeään puolensa valloilleen. Tähän mennessä hänen pimeä puolensa oli teettänyt hänellä seitsemäntoista litraa simaa.

Edellisissä luvuissa L2-informantit pohtivat sitä, mitä ”pimeä puoli” voisi olla. Osittain kyse on siitä, etteivät he ymmärrä, mitä yksittäiset sanat tarkoittavat ja antavat metaforalle ”pimeä puoli” erilaisia merkityksiä, esim. ”mustalainen”. Metaforaa lähdetään myös tulkitsemaan ja se liitetään Eveliinan mahdolliseen raskauteen ja sen keskeytymiseen. Pimeä puoli tulkitaan myös masennukseksi tai sairaudeksi, ja epäillään jopa, että kyseessä olisi Eveliinan sokeus. On myös

mahdollista, että informantit eivät löydä metaforalle merkitystä. Eräs L2-informanttiryhmä jättää tulkinnan auki ja sanoo, että pimeä puoli voi olla mikä tahansa.

Myös L1-lukijat tarttuvat novellissa täsmälleen samaan kohtaan, johon L2-lukijatkin ovat tarttuneet ja keskustelevat juuri tästä metaforasta.

Esimerkki 22. L1_mielenterveyden häiriö

1. N4HR: mikä toi kaheksan kuukautta aiemmin alkanu joku identiteettikriisintynkä mikä
2. se sitte on liittykse jotenki siihen lapsen saamiseen ... onk se ollu aina laiha vai
3. onks se laihtunut...onk niinku päästi pimeän puolensa valloilleen mikä se pimeä puoli
4. tuossa oikeestaa on
5. N4PP: just siitä mulle itse asiassa tuli mieleen että vois olla jotain siis semmosta
6. mielenterveyden häiriötä öööö. tulee mieleen joku semmonen niinku ööööö mi-
7. bipolaarinen persoonallisuusilmiö että just niinku välillä ollaan ihan siis hysteerisen
8. aktiivisia sit taas välillä pudotaan ihan hirveää masennukseen et just siitä tuli ehkä
9. mieleen että sil vois olla mielenterveyden ongelmia
10. N4HR: toihan on pelkästään anoreksialle tyypillistä toi tommonen niinku siman
11. laittaminen et sit rupee
12. N4PP: nii et se lapsen saaminen tavallaan parantaa ne
13. N4HR: joo
14. N4HK: pelastaa kaikesta

N4HR ihmettelee, mikä pimeä puoli voisi olla, mutta hän antaa sille tulkinnan jo kysyessään: *...mikä toi – – joku identiteettikriisintynkä mikä se sitte on...*, eli hän olettaa, että kyseessä olisi identiteettikriisi, ja pohtii, mihin kriisi voisi liittyä. N4PP sanoo omana tulkintanaan, että kyseessä on mielenterveyden häiriö, ja tarkentaa sen bipolaariseksi persoonallisuusilmiöksi, jota hän sitten ryhtyy selittämään tarkemmin. N4HR puolestaan toteaa, että kyseessä olisi anoreksia. Ryhmä näyttää olevan yhtä mieltä siitä, että kyseessä on jonkinlainen mielenterveyden häiriö.

L2- ja L1-lukijoiden tavassa keskustella pimeästä puolesta on sekä eroja että yhtäläisyyksiä. L2-lukijoille pimeä puoli saattaa olla myös jotakin konkreettista, esimerkiksi mustalainen tai sokea tyttö. Toisaalta molemmat lukijaryhmät tulkitsevat pimeän puolen Eveliinan mielen horjumiseksi, jopa mielisairaudeksi.

Esimerkki 23. L1_raskauteen

1. N4HR: mikä toi hormonaalinen mullistus on, mua häiritsee se
2. N4HK: no ons se sit just se raskaaks tuleminen
3. N4HR: nii se nii se ei onnistu
4. N4HR: nii et odottaa vaa
5. N4PP: koska tavallaa aika vaikee...jos ei sitte...tavallaan o sitä et jos on anorektikko ja
6. näin niin tota et se vois viitata et kuukautiset on jääny pois et sillon se vois viitata ehkä
7. myös kuukautisiin mut tavallaa
8. N4HR:mut sehä liittyy sitte siihen raskauteen että pitää olla kuukautiset että voi tulla
9. raskaaksi
10. N4PP:kuitenki se liittyy tavallaa siihe samaan asiaan

Edellisissä luvuissa L2-lukijoilla tätä tekstin kohtaa käsiteltäessä ilmeni, että ongelmia aiheuttaa sana *mullistus*. Kyseessä onkin harvinainen sana, jota informantit eivät ilmeisesti tunne. Kontekstin avulla L2-informantti päättelee, että kyseessä olisi hormonihoido. Aivan samoin kuin L2-lukijat myös L1-lukijat kes-

kustelevat tästä samasta tekstinkohdasta. N4HR aloittaa kysymällä: *mikä toi hormonaalinen mullistus on mua häiritsee se*. Informantit liittävät hormonaalisen mullistuksen siihen, että Eveliina ei tule vastoin toiveitaan syystä tai toisesta raskaaksi.

L1-lukijoiden kysymykset ovat muodoltaan samanlaisia kuin L2-lukijoiden, mutta näyttää siltä, että L2-lukijoiden kysymys voi aloittaa sananse-lityssekvenssin tai tekstin tulkinnan. L1-lukijoiden kysymykset näyttävät useimmiten aloittavan tekstin tulkintaan liittyvän sekvenssin.

L1-lukijat keskustelevat metaforista enemmän symbolitasolla eli siitä, mitä asiaa tietty metafora symboloi tai mitä erilaisia asioita se voi symboloida tai miten sitä voisi tulkita, sen sijaan että lähtevät selittämään sitä sana sanalta, poh-timaan sen sanatason merkitystä.

5.6 Kun L1-lukija ei ymmärrä

L2-lukijoilla on keskusteluissaan tilanteita, joissa he sanovat, etteivät ymmärrä jotakin novellin kohtaa tai että sitä on vaikea ymmärtää. Myös L1-lukijoilla täl-laisia tilanteita näyttää olevan usein, vaikka informanttiryhvät koostuvatkin äidinkielisistä yliopisto-opiskelijoista, joiden äidinkielen taito on epäilemättä erittäin vahva.

1. analyysi VOITTAAN VIIMEINEN ERÄ

Tekstin kohta:

Eveliina mielestä äitikin oli vielä nuori, neljänkymmenen ja jotakin päälle, mutta sitä hän ei missään olosuhteissa sanonut äidilleen, ja siksi äiti oli tähän mennessä voittanut viimeisen erän.

Esimerkki 24. L1_mitä toi tarkoittaa

1. N5KR: mitä te ymmärrätte tällä että ja siksi äiti oli tähän mennessä voittanut viimeisen
2. erän (.) ku tä Eveliina mielestä se äiti oli nuori mut se ei sitä sanonu sille äidille se oli
3. voittanu sen viimeisen erän niin mitä te ymmärrätte sillä
4. N5TH: emmää tiiä (.) niinku mä sanoin tästä tekstistä ei todellakaa kaikki auennu
5. (nauraa)
6. N5KR: joo niinko ei mullekkaa
7. N5TH: vaikka kuinka monta kertaa tää olis pitäny lukee et tää ois niinku ollu tosi selvää
8. kauraa mutta
9. N5KR: nii ja vaikka sillai yritti miettiä aina että jos toi tarkoittaa nyt tota niin mitä toi
10. tarkoittaa niinku

N5KR aloittaa kysymällä tavalla, joka hänelle itselleen on tyypillinen *mitä te ymmärrätte tällä* + sitaatti tekstistä¹⁹, ja kysyy metaforan ”voittaa viimeinen erä” tulkintaa tässä tekstissä. N5TH sanoo, ettei hän tiedä, ja jatkaa, että tekstistä ei kaikki auennut hänelle. Muut informantit ryhtyvät keskustelemaan siitä, ettei

¹⁹ N5KR: *Mitä te ymmärrätte tolla että Olli oli ruvennut---*

N5KR: *tuota niin niin mitäs te tästä ymmärsitte että hän löntysti keittiöön---*

teksti heillekään auennut. Informantti N5TH pohtii sitä, kuinka monta kertaa teksti olisi pitänyt lukea, että sen olisi ymmärtänyt. N5KR kertoo yrittäneensä lukea tekstiä niin, että hän on antanut merkityksiä eri kohdille ja siten ikään kuin yrittänyt rakentaa palapeliä. Näyttää siltä, että L1-lukijat kohtaavat usein samankaltaisia ymmärtämisiongelmiä novellia lukiessaan kuin L2-lukijatkin. Tämä kiteytyy vielä selkeämmin seuraavassa esimerkissä:

Esimerkki 25. L1_mä olin alkuun että hä

1. N5KR: mulle ainaki niinku päällimmäiseksi tää novelli tää piti lukee monta kertaa, että
2. tästä ensinnäki niinku sai jotakin irti niinku ekalla kerralla sillai iha että MITÄ, niinku et
3. kaikki on sillee niinku sekavaa asiaa (.) mutta niin niin sitte jotenki niinku rupes
4. ymmärtämää että aina joku täytyy olla niinku (.) niinku tavallaan symboli niinku jolleki
5. toiselle ja pikkuhiljaa tuli semmosia ajatuksia että voiskohan tämä olla niinku (.)
6. voiskohan tämä olla niinku näi ja (.) ja sit just niinku täällä toistettiin jotai sanoja niinku tota
7. simaa ja rusinoita ja
8. N5TH: mulloli ihan sama (.) että mä oli alkuun (.) alkuun mä olin että hä (.) mikä teksti tää
9. ~~Ään~~ on (.) et mä en saanu oikeestaa selkoo tästä että ku tämä loppuki tälle vähä kesken
10. N5KR: nii
11. N5TH: --niin tota sit mä mikä tään niinkun tarkotus on ylipäätänsä tää on nii no pieni
12. tarina (.) novelli mutta tota ihme sanamuotoja mulleki jotai-jotain outoja sanoja, että voi
13. kuvitella että nii on monelle muullekki kaikki pyyheliinasipuli-sipulit ja rasvarantut ja sit o
14. vielä sipulinuttura toistu sekin täällä
15. N5KR: mmm
16. N5TH: ja kaikkee käärmepilli ja serviettijoutsenia (nauraa)

L1-informanteilla oli aluksi ongelmia novellin kanssa. N5TH toteaa: *alkuun mä olin että hä (.) mikä teksti tää on*, ja N5KR pohtii, että novelli piti lukea monta kertaa, että siitä sai jotakin irti. Myös L2-lukijat keskustelevalt siitä, kuinka monta kertaa ryhmän jäsenet olivat novellin lukeneet – kuka sanakirjan kanssa, kuka ilman. Usein L2-lukijat ovat lukeneet tekstin monta kertaa. Novellin kerrontatekniset aukot johtavat siihen, ettei se tule selväksi L1-lukijallekaan ensimmäisellä lukukerralla. N5KR kertoo myös, että novellin ymmärtäminen tapahtui vähitellen.

L2-lukijat kiinnittävät huomiota novellin sanastoon ja käsittelevät sitä keskusteluissaan paljon. Edellä olevasta L1-lukijoiden keskustelusekvenssistä käy ilmi, etteivät yksittäiset sanat ole heillekään aina selviä. Informantti N5TH luetteleekin näitä outoina pitämiään sanoja: *pyyheliinasipuli, rasvarantu, sipulinuttura, käärmepilli ja serviettijoutsenet*. Hän olettaa samojen sanojen aiheuttavan hankaluuksia myös muille lukijoille.

L1-lukijoilla näyttää olevan ongelmia myös novellin rakenteen hahmotuksessa. N5TH sanoo: *– ku tämä loppuki tälle vähä kesken*. Myös novellin tarkoitusta pohditaan.

L1- ja L2-lukijoiden keskustelusekvenssejä tarkasteltaessa voidaan havaita, että sekä äidinkielellä että vieraalla kielellä luettaessa lukijoiden huomio kiinnittyy samoihin asioihin. Molemmille ryhmille lukeminen on haastavaa, ja tekstiä joudutaan lukemaan moneen kertaan. Niin L1- kuin L2-informantitkin saattavat kokea novellin vaikeaksi, ja sen ymmärtämisprosessi on vähittäinen. Molemmissa lukijaryhmissä keskustellaan sanoista ja metaforista ja selvittelään niiden merkitystä yhdessä.

Sekä L1- että L2- lukijaryhmissä nousee hyvin vahvasti esiin vuorovaikutuksen merkitys. L2-ryhmissä tehdään yhteistyössä sanojen merkityksiä. Näin myös jossain määrin L1-lukijoilla. Molemmat ryhmät keskustelevat novellin tulkinnoista – ja tämä on yhteistä pohdintaa. Informantit myös selkeästi ilmaisevat, että ryhmä auttaa heitä ymmärtämään ja tulkitsemaan novellia. Tästä kaksi esimerkkiä: N1EK: *sillee että nytte mitä enemmän juttelee nii sitä enemmän ruppee että hei tämäkihä on iha selvästi tämmönen*, ja N2SL: *nyt tässä vasta tajuu joi-takin asioita ku puhuu*-. Vaikka L1-informantit sanovat, että tekstiä sinänsä on helppo lukea, he kokevat oman ymmärryksensä lisääntyvän, kun he lukevat huolellisesti ja ryhmässä keskustellen. Edellisissä esimerkeissä tiivistyy dialogismin ydin. Merkityksenmuodostus ja tulkinta ovat useiden tietoisuuksien vuorovaikutusta, ne tapahtuvat minän ja sinän välillä ja ovat prosessiluonteista eli syntyvät ”tällä luovalla hetkellä”. (Vrt. Bahtin 1991, 99.)

Molemmille L1- ja L2-ryhmille on tyypillistä, että lukeminen ja tulkitseminen on vahvasti yhteisöllistä ja merkitykset ja tulkinnat syntyvät ryhmäprosessin aikana yhteistyössä.

5.7 L2-lukija ja sanakirjan käyttö

Lukijan huomio kiinnittyy yleensä kohtiin, jotka pysäyttävät sujuvan lukemisen. Tällaisia ovat esimerkiksi sanat, joita lukija ei ymmärrä. Jos L2-lukijat eivät ymmärrä luettavana olevan tekstin yksittäisiä sanoja, he pyrkivät päättelemään ne eri keinoin. Mahdollista on myös käyttää sanakirjaa apuna. Sanakirjan käyttäminen on yksi vieraalla kielellä lukemisen tukistrategioista. Tämän luvun tavoitteena on tarkastella taustakartoituslomakkeen ja videoitujen keskustelujen pohjalta L2-oppijoiden sanakirjan käyttöä ja sitä, mikä merkitys sillä on luetun ymmärtämisessä.

Tekstitaitotapahtumia on tutkittu ja kuvattu identifioimalla elementtejä, jotka ovat luonteenomaisia tällaisille tapahtumille. Näitä ovat tekstitaitotapahtuman paikka (esim. Jyväskylän, luokahuone, aamupäivä, ympäristö, tapahtumapaikka), osanottajat, artefaktit eli välineistö (esim. pöytä, tuolit, videokamera, tekstit papereina) ja toiminta. (Vrt. Hamilton 2000, 17–18; Pitkänen-Huhta 2003, 10.) Näiden taustalla on kuitenkin vielä yksi piiloon jäävä tekijä: sanakirja. Tutkimukseni tehtävänannossa opiskelijoille oli sanottu, että he voivat tarvittaessa käyttää sanakirjaa novellia kotona lukiessaan.

Informanteilla oli tekstitaitotapahtumassa mukanaan Sima-novelli monisteena, ja aina tarpeen tullen he turvautuivat monisteeseen ja etsivät sieltä tiettyä kohtaa pohdintojensa vakuudeksi. Sen sijaan sanakirjoja heillä ei saanut olla mukanaan.

Tässä luvussa tarkastellaan L2-lukijoiden omia kommentteja sanakirjan käytöstä vieraan kielen oppimisen alkuvaiheessa ja sitä, mitä tapahtuu, kun kieltä aletaan osata paremmin. Sen jälkeen pohditaan sitä, miten sanakirjaa käytetään juuri Sima-novellia luettaessa. Tästä L2-lukijat kertovat sekä taustakartoituslomakkeissa että metakeskusteluissaan. Sanakirja näyttää vaikuttavan myös

siihen, että informantit vaihtavat koodia ja selittävät sanoja omalla äidinkielellään. Aineiston perusteella käy joskus niin, että vaikka tekstin sanat olisivatkin tuttuja, tekstiä ei siitä huolimatta ymmärretä. Lopuksi tarkastellaan arvaamisen ja päättämisen työnjakoa ja ristiriitaa, joka lukemisentutkimuksessa näihin kahteen sisältyy.

5.8 Vieraalla kielellä lukeminen ja sanakirja

Taustakartoituslomakkeissa L2-informantit vastaavat yleensä sanakirjankäyttöön liittyviin kysymyksiin kaksitahoisesti. Toisaalta näkyy, että he kertovat sanakirjankäyttönsä historiasta eli siitä, missä kielenoppimisen vaiheessa he ovat käyttäneet sanakirjaa. Näin luonnollisesti on ollut kielenoppimisen prosessin alkuvaiheessa.

Kysymys 9. Oletko huomannut, että lukutapasi tai lukemasi kirjallisuus olisi ajan mittaan muuttunut? Jos on, niin millä tavoin?

On muuttunut. Kun aloin lukea, etsin jokaisen sanan sanakirjasta. Nyt en tee sitä enää, vaikka en ymmärrä jokaista sanaa. Tärkein on ymmärtää sisältö. (AS)

Olen. En katso enää joka ikinen sana sanakirjasta jonka en ymmärrä vaan saan kontekstista selvää. (EA)

En ole lukiossa kysellyt paljon, koska ajattelin että se oli vain minun ongelmani jos en ymmärtänyt jotain, käytin sanakirjani paljon erityisesti 1.-2. vuotena. (CJ)

Kielenoppimisen alkuvaiheessa informantit kertovat käyttäneensä paljon sanakirjaa, jopa niin, että jokainen sana on katsottava sanakirjasta (AS, EA). Tämä kertoo siitä, ettei heitä ole ohjattu vieraalla kielellä lukemisen erilaisiin strategioihin, vaan he ovat tukeutuneet yhteen tukistrategiaan eli sanakirjaan. Edistytessään pidemmälle kielenopinnoissaan lukijat pystyvät muodostamaan tilanemallin kontekstin pohjalta, vaikka heillä ei olekaan täyttä tietoa tekstin pintarakenteesta eli mm. sanoista (vrt. Van Dijk-Kintsch 1983). Eräs informantti (CJ) myös kirjoittaa, ettei hän koulussa kysellyt sanoja, koska piti omana ongelmana sitä, jos ei ymmärtänyt tekstiä tai yksittäisiä sanoja. Hän siis sulki vuoro-vaikutuksen kokonaan pois eikä huomioinut sitä ollenkaan oppimisstrategiaan kielenoppimisessa. Näyttää siltä, ettei hän ole kysellyt opettajalta eikä liioin vertaisryhmältään.

Toisaalta informantit käyttävät sanakirjaa eri tavoin myös yksittäisessä lukutapahtumassa eli juuri tässä Sima-novellia luettaessa:

Ymmärsin tekstiä hyvin vaikka en ymmärtänyt aina joka sana. En halunut käyttää sanakirjaa koska se katkaisi lukemisen kulku. Jälkikäteen joskus katsoin sanakirjasta, joku tietty sana joka jäi mieleen. (CC)

Jollekin tutkimuksen L2-informantit mainitsivat, että he eivät halunneet käyttää sanakirjaa, koska se häiritsi lukemista. Mahdollista oli myös, että heidän ei tarvinnut käyttää sanakirjaa, koska ymmärsivät tekstin riittävän hyvin. Jotkut heistä katsoivat sanoja sanakirjasta vasta luettuaan tekstin. He palasivat sanoihin, jotka olivat jääneet mieleen tai jotka toistuivat jatkuvasti.

Nauhoitetuissa keskusteluissa L2-informantit käyvät myös metakeskustelua novellin lukemisesta, sanoista ja sanakirjan käyttämisestä. Tarkastelen seuraavassa L2-keskustelujen sanakirjan käyttöön liittyviä metakeskusteluja. A-keskustelun alussa informantit keskustelevat ymmärtämiseen liittyneistä ongelmista.

Metakeskustelu 1:

1. AS: ja me puhutaan nyt tästä simanovellista // olikos se/ teidän mielest vaikea
2. ymmärtää // tai ne sanat
3. AA: joo aluksiis see oli että minä olen lukenut sen / yks ker-kerta ja sitten
4. minun täytyi lukeas se uudestaan koska minä en ymmärrä oikeasti /
5. ensimmäinen kerta mitä se tarkoita
6. AJ: no minä / voin sanoa että minä umarsin pääasiat / mutta täällä on aika
7. paljon uusia sanoja ja / ilmaisuja että mitä minä en ummartanut ja pitäs
8. varmasti sanakirjan kanssa käydä läpi kaikki asioita
9. AS: mäkin istuin / sanakirjan kanssa£ // pari tuntia ja luin
10. AJ: mutta kuitenkin on kieli on tosi / tääl on tosi rikas kieli se on dynaaminen
11. kieli / jos onkim / paljon varmasti idiomaattisia ilmaisuja
12. AS: hm

AS kysyy (rivit 1–2), ovatko muut keskustelijat ymmärtäneet novellia, ja tarkentaa sitten ymmärtämisen koskemaan nimenomaan tekstin sanoja. Ymmärtämisprosessissa on siis lukijan AS kannalta nimenomaan kysymys uusien sanojen ja ilmaisujen ymmärtämisestä. AA:n vastauksessa (rivit 3–5) ymmärtäminen ei näytä tyypistyvän ainoastaan sanojen ymmärtämiseen, vaan hän näyttää laajentavan ymmärtämisen käsitettä siten, että tekstin ymmärtäisi 'oikeasti'. AA ei vastauksessaan mainitse sanoja tai sanakirjan käyttöä vaan sanoo lukeneensa tekstin toiseen kertaan ja näin ollen hän ilmeisesti on halunnut antaa itselleen paremman mahdollisuuden päätellä kontekstista yksittäisten sanojen merkityksiä ja mahdollisesti myös koko tekstin sisältöä. Vasta AJ (rivit 6–8) tuo eksplisiittisesti keskusteluun sanakirjan kanssa työskentelyn. AJ on ymmärtänyt tekstin pääasiat ja on lukenut tekstiä etsimällä uusia sanoja ja ilmaisuja ja käymällä niitä läpi sanakirjan kanssa. AJ laajentaa sanojen käsitettä koskemaan myös idiomaattisia ilmaisuja. Pääasioiden lisäksi informantit sanovat haluavansa ymmärtää tekstin uudet sanat, etenkin kun novellissa käytetään rikasta kieltä.

Tässä sekvenssissä keskustelijat eivät tietoisesti tuo esiin keskinäisen yhteistyön mahdollisuutta sanojen merkityksen mahdollisena selittäjänä, vaikka he koko ajan keskustelevat ja selvittelevät sanojen merkityksiä ryhmässään.

Myös keskustelussa B sanakirjan käytöstä käydään metakeskustelua.

Metakeskustelu 2:

1. BM: no niin ensimmäinen kysymys o-o-onkos kaikki / lukeneet tekstiä / ootko
2. lukenut
3. NAURUA
4. BM: ootko sinä
5. BL: kyllä
6. BM: kuinka pit- montako kertaa
7. BL: no pari kertaa koska minust oli täällä hyvin paljon sellaisia sanoja mitä mä
8. en ymmärtänyt/ sitten mun täytyi käyttää sanakirjaa
9. BM: minkälaisia sanoja et ymmärtänyt heti / esimerkiksi

Tässä keskustelussa informantti BM toimii kontrolloivassa, perinteisen opettajan roolia muistuttavassa roolissa ja kyselee muilta ryhmän jäseniltä, ovatko he lukeneet tekstin ja kuinka monta kertaa. BM kysyy ensin kontrolloivan kysymyksen: *o-o-onkos kaikki / lukeneet tekstiä*, ja sen jälkeen hän kohdistaa kysymyksen BL:lle kaksi kertaa: *ootko lukenut* ja *ootko sinä*. Lisäksi BM kysyy vielä, montako kertaa teksti on luettu. Tässä oletuksena on siis, ettei yksi lukukerta riittäisi tekstin ymmärtävään lukemiseen. BM:n kontrolloiva rooli jatkuu edelleen, koska hän kysyy vielä: *minkälaisia sanoja et ymmärtänyt heti*. Tästäkin voisi tehdä sellaisen tulkinnan, että sanat olisi syytä ymmärtää heti. Kontrolloiva rooli on turha, koska kaikki informantit olivat lukeneet tekstin ja tätä olisi voinut pitää keskustelujen lähtökohtana.

BL vastaa BM:n kysymykseen, että teksti piti lukea pari kertaa, koska hän ei ymmärtänyt siinä esiintyneitä sanoja ja joutui käyttämään sanakirjaa. Hänen ymmärtämisprosessiaan ei siis auttanut se lukustrategia, että hän luki tekstin kahteen kertaan ja siten antoi itselleen enemmän aikaa ja paremman mahdollisuuden päättelyyn. Kontekstista päättelemine ei siis riittänyt tekstinymmärtämiseen, vaan hän tarvitsi sanakirjaa luodakseen tilannemallin tekstistä. Lopulta BM:n aloitteesta sanoista, jotka BL on etsinyt sanakirjasta, ruvetaan neuvottelemaan.

Keskusteluissa C ja D ei kommentoitu sanakirjan käyttöä. Se kertoo mahdollisesti siitä, että novelli on ymmärretty eikä sanakirjan käyttö ole ollut tarpeen tai että ryhmän jäsenet käyttivät toisiaan paremmin hyväkseen keskustellessaan sanojen merkityksistä.

Ryhmä E keskustelee sanakirjan käyttämisestä paljon. Ryhmän mielestä sanakirjan käyttäminen tekee lukemisesta tylsää. He pohtivat sitä, kannattaako sanakirjaa yleensä käyttää. Informantti EZ kertoo ymmärtäneensä sanakirjan avulla enemmän tekstistä. Toisaalta informantti EA:n mielestä sanakirjaa ei olisi kannattanut käyttää niin paljon, koska novellissa ei tapahdu paljon mitään. Hänen mielestään hyvän novellin tunnistaa siitä, että siinä tapahtuu paljon, ja Sima-novelli ei ole hyvä, koska siinä tapahtuu niin vähän. Hän siis näkisi sanakirjan käyttämisen hyödyn siinä, että lukija pysyisi seuraamaan tekstin tapahtumia.

E-keskustelussa informantit pohtivat sitä, onko tekstiä luettaessa ymmärrettävä kaikki sanat. Tästä nousee kaksi positiota: toisaalta ER:n mielestä ei ole niin tärkeää ymmärtää tekstiä ihan tarkkaan, toisaalta EZ sanoo, että on tärkeää ymmärtää sanat, koska on tärkeää ymmärtää novellin ilmapiiri juuri sen takia, ettei siinä tapahdu niin paljon. Hän siis asettuu vastustamaan EA:n näkemystä

kannattavasta lukemisen kriteereistä, jolla siis tarkoitetaan sitä, että vain sellaista tekstiä, jossa tapahtuu jotakin, kannattaa lukea.

5.9 Sanakirja ja omalle kielelle kääntäminen

Usein käy niin, että muut vuorovaikutukseen osallistujat tietävät sanan tai ovat löytäneet sen sanakirjasta, ja niin he voivat heti kertoa sanan merkityksen. Useimmissa tapauksissa sanat selitetään suomeksi, mutta joskus oppijat käyttävät muunkielisistä sanakirjoista löytämiään selityksiä. Seuraavassa esimerkissä vaihdetaan koodia suomesta englantiin, vaikka keskustelijat ovat kataloniansuomalainen (CC) ja puolansuomalainen (CA).

Esimerkki 26. L2_pälvikalju

1. CC: mikä muuten päivi- pälvikaljun mä en löytänyt sitä
2. CA: missä se oli
3. CC: toi kaheksankymmentä
4. CA: joku tuota mä en tiedä mut mä löysin englanniksi
5. päts niinku laikku tai jotain aukko
6. CC: osittain kalju

Koko aineistossa on vain kaksi tapausta, joissa esiintyy koodinvaihtoa, joka perustuu kaksikielisen sanakirjan käyttöön. Ensimmäinen koodinvaihtotapaus näkyy yllä olevassa esimerkissä "pälvikalju": *päts* (engl. **patch**, suom. **laikku**), ja toinen keskustelussa D "vappuräikkä": *käräplöö* (unk. **kerepló**, suom. **vappuräikkä**).

Esimerkki 27. L2_vappuräikkä

1. DG: niin mut mikä on vappuräike
2. DB: missä se on
3. DG: kaheksankytkeus // loppu
4. DB: se on semmoinen väline / josta tulee ääni / hmm
5. DG: käräplöö
6. DB: niin
7. DG: aha

Molemmissa tapauksissa kaksikielisen sanakirjan käytöstä seuraavan koodinvaihdon funktio on nopeuttaa vuorovaikutusta, ja koska ryhmät on muodostettu vähintään kahta eri äidinkieltä puhuvista henkilöistä, koodinvaihtoa seuraa yleensä vielä suomenkielinen selitys sanasta, niin että keskustelun kolmaskin jäsen ymmärtää sen.

5.10 Jos sanat löytyvät, ymmärtävätkö L2-lukijat tekstiä?

Keskusteluissa voi käydä ilmi, että sanat on löydetty sanakirjasta, mutta silti sanan ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia. Sanojen peruseritys voi olla in-

formanteille tuttu, tai he ovat löytäneet sanat sanakirjasta mutta eivät silti ymmärrä niitä. Sanat saattavat olla yllättävässä kontekstissa, sillä ympäröivässä tekstissä voi olla ainesta, jota on vaikea käyttää etsityn sanan merkityksen haun tukemisessa. Seuraavassa esimerkissä informantit keskustelevat sellaisen yhdyssanan merkityksestä, jonka komponentit he tuntevat, mutta eivät silti osaa sitä tulkita. Syntykö sanalle merkitys vuorovaikutuksessa?

Esimerkki 28. L2_rasvarantu

1. EA: ooksä sitten <tajunnut tää rasva->[>1] </>[>2] tää tää rasvarantu
2. </>[>3] idiomi niiku mä katoen sen kans sanakirjasta mut silti mä en
3. hoksannut mitä se oikein tarkoittaa // tää niiku sen jälkeen se / oli ollut
4. rauhallinen ja umpimielinen / kuin rasvarantu / huoltoaseman kahvikupi:sa
5. mutta se / niinku mä tajusin kaikki sanat mutta siltim mä en ymmärrä tää
6. ER:<tylsä tyyli // mikä>[<1]
7. ER:<mikä>[<2]
8. ER: <joo>[<3]
9. EZ: =mikä on rasvaranttu
10. ER: mä en tiedä mutta ehkä joku semmonen niinku // jos se niinku
11. kahvikupissa ehkä semmonen niinku semmonen Zra jokZ
12. EZ: aijaa
13. ER: Ejoku pieni£ he he
14. EA: niin mutta että mitä se niinku tarkoittaa
15. ER: mä en tiedä kanss sitä
16. EA: huoltoaseman kahvikupissa
17. ER: niin niinku pensa-aseman //
18. EA: nii just=
19. ER: =siinä kahvikupissa mutta / mun mielestä se ei ole nyt niinku / niin
20. tärkeä asia mut mum mielestä just <niiku>[>]

Informantti EA on katsonut sanakirjasta kaikki sanat ja sanoo ymmärtäneensä ne, mutta siitä huolimatta hän ei ymmärrä kokonaisuutta.

Riveillä 10–12 ER pyrkii selittämään sanaa *rasvarantu*, mutta siihen ei tule selkoa. ER käyttää ilmaisua JOKU PIENI, mikä ei kuitenkaan johda ymmärtämiseen. Lopulta hän sanoo, ettei tiedä mitä sana tarkoittaa. Sanakirjan käyttäminen asiantuntijuuden perustana ei siis tässä tapauksessa johda vuorovaikutuksenkaan kautta sanan ymmärtämiseen. Sekvenssin lopussa informantti ER vetoaa siihen, ettei sanan tietäminen ole tärkeää.

Taustakartoituslomakkeista käy ilmi, että informantit käyttävät tai ovat käyttäneet sanakirjaa varsinkin kielen oppimisensa alkuvaiheessa. Muita keinoja sanojen merkityksen ymmärtämiseen ovat ainakin sanan kysyminen natiivilta, näin varsinkin silloin, kun sanakirjasta ei löydy sanan merkitystä.

Luonnollisesti käytän sanakirjaa jos en ymmärrän tekstiä, mutta yleisesti yritään ymmärtää ilman sen. Lukeminen on sitten nopeampi ja hauskempi. Jos sanakirjaan auttaa sitten pyytän apua mahdollisimman suomalaiselta. (DB)

Sisältöä ymmärrän melkein aina, ei tietenkään jokaista sanaa. Sanakirjaa käytän tosi harvoin, joskus on pakko. Mieluummin kysyn suomalaisilta ystäviltä, mitä jotakin tarkoittaa, ... (AS)

Tässä informanttien toiminnassa näkyy eräs sosiaalisen lukemisen piirre: he toimivat vuorovaikutuksessa suomenkielisten kanssa varmistaakseen ymmär-

tämisensä ja myös se, että he kokevat tämän itselleen mieluisaksi toiminnaksi – paljon mieluisammaksi kuin sanakirjan käytön.

5.11 Arvaamista vai päättelemistä?

Sanaston päättelyä on lähestytty hyvin eri tavoin, jopa terminologiaan on haasteellista saada selvyyttä; onko siis kyseessä leksikaalinen päättely, sanaston päättely, päättely kontekstin perusteella vai kenties villi arvaaminen, älykäs arvaaminen, arvaaminen kontekstista vai pelkkä arvaaminen (Vaurio 1998, 43, Graesser–Singer–Trabasso 1994, 373–376). Arvaaminen ja päätteleminen on haasteellista erottaa toisistaan. Kun lukijat lukevat tekstiä ja heidän päättelynsä perustuu joka tapauksessa siihen, voidaanko puhua arvaamisesta lainkaan?

Informantit kuitenkin nimenomaan *sanovat* arvaavansa sanojen merkityksiä. Arvaavatko he vai päättelevätkö he sittenkin? Arvaamista ovat tutkineet mm. Liu ja Nation (1985). Heidän koeasetelmassaan informantit lukivat antropologian alaa käsittelevää tekstiä, jossa harvoin esiintyvät sanat oli korvattu tekosanoilla. Informantteja pyydettiin arvaamaan sanojen merkitys käyttämällä kontekstin antamia vihjeitä. Millaisia tuloksia tutkijat saivat? Jos luettavassa tekstissä oli yksi outo sana 25:stä, sana oli helpompi arvata kuin jos tekstin kymmenestä sanasta yksi oli outo. Verbien arvaaminen oli helpompaa kuin substantiivien, jotka taas olivat helpompia arvata kuin adverbien ja adjektiivien. (Liu–Nation 1985, 33–42.)

Liun ja Nationin tutkimuksessa informantit jaettiin kahteen ryhmään: hyvin ja heikosti arvanneisiin. Hyvät arvaajat arvasivat sanoista 85–100 % oikein, heikot arvaajat taas ainoastaan 30–40 %. Tutkijat päättelevät tästä, että luokkaopetuksessa arvaaminen on parempi tehdä koko luokan kesken. Oppijoiden pitäisi heidän mukaansa kielenoppimisen alussa lukea tekstejä, joissa on runsaasti verbejä ja substantiiveja erilaisissa konteksteissa. (Liu–Nation 1985, 33–42.) Tässäkin tutkimuksessa näkyy välillisesti ryhmän tuen merkitys, vaikka tutkijat eivät siitä varsinaisesti puhukaan. Arvaaminen luokkaopetuksessa olisi nimenomaan ryhmän tuen hyväksikäyttämistä sanaston päättelyssä.

Toisen kielen opetuksen kuuluu olennaisena osana se, että oppijat oppivat strategioita, joilla selviytyä luonnollisissa kielenkäytön tilanteissa. Oppijoille voidaan antaa ohjeita siitä, mitä strategioita erilaisissa tilanteissa voi käyttää, ja myös siitä, miten tulla hyväksi arvaajaksi. Kramsch antaa hyvän kielenoppijan kriteerejä artikkelissaan *Socialization and Literacy in a Foreign Language*. Sosiaalisia strategioita olisivat ryhmään liittyminen ja käyttäytyminen, niin kuin ymmärtäisi – vaikkei ymmärtäisikään. Lisäksi oppijan pitäisi muutamalla hyvin valitulla sanalla antaa vaikutelma siitä, että ymmärtää kieltä, vaikkei ymmärtäisikään. Nämä ovat sosiaalisia strategioita. Oppijan pitää olettaa, että se, mitä ihmiset sanovat, liittyy suoraan tilanteeseen. Metastrategiana on arvaaminen. (Kramsch 1987, 247.)

Toisaalta tutkimuksessa voidaan olla arvaamisen hyödyistä myös eri mieltä. Juel (1999, 201–212) raportoi, että hyvät lukijat eivät käytä kontekstia päätel-

läkseen merkityksiä toisin kuin heikommat lukijat. Hyvien lukijoiden ei tarvitse tehdä niin, koska he tietävät sanat. Lisäksi sanojen arvaaminen on huonosti tuottava strategia, koska kuten Parry (1991, 629–653) osoittaa tutkimuksessaan, L2-yliopisto-opiskelijat arvasivat vain noin 50 % sanoista oikein.

Arvaamisen tehoa on siis kritisoitu. Todennäköistä kuitenkin on, että sanojen merkityksen rakentaminen on erilaista yksin arvaamalla kuin yhteistoinnassa keskustellen, ryhmäprosessin tuloksena. Arvaaminen esim. yksin tehdyssä sanastotestissä on varmasti erilaista kuin arvaamisen käyttäminen yhtenä sanojen merkityksellistämisen keinona keskustelutilanteissa, joissa on useita osallistujia.

Aineistossani informantit yrittivät aktiivisesti paitsi päätellä myös nimenomaan arvata sanojen merkityksiä, tai ainakin he nimeivät oman toimintansa arvaamiseksi, näin esimerkiksi sanan *vappuräikkä* merkityksestä keskustellessaan:

Esimerkki 29. L2_vappuräikkä

1. DB: en ole nähnyt semmoista vappuräikkää / sen takia mä arvaan että / että
2. se on semmonen / jotakin mitä suomalaiset käyttävät

Informantti DB käyttää erityisen runsaasti arvaamista. Se näyttääkin olevan hänen oppimisstrategiansa. Taustakartoituslomakkeessa hän sanoo, ettei kaikkia sanoja tarvitsekaan tietää vaan että riittää, että on lukustrategia.

Arvaaminen saattaa myös olla lyhyempi tie kertoa sanan merkitys. Jos oppija ei halua palata kontekstiin eikä kertoa käyttäneensä sitä, hän voi oikaista ja sanoa arvaavansa. Toisaalta arvaaminen saattaa myös liittyä kasvojen suojeeluun. Jos arvaus epäonnistuu, arvaajan vastuu epäonnistumisesta ei ole kovin suuri. Kuitenkin arvaaminen johti hyvin usein sanan merkityksen löytymiseen.

Oppijat lievensivät sananselityksiään muutenkin kuin arvaamalla. Informantit saattoivat merkitä omaa epävarmuuttaan puheessaan. He käyttivät sellaisia ilmaisuja kuin *ehkä, tai jotain sellaista, se on varmaan X, joo*. Tällainen lieventäminen on todennäköisesti tyypillistä edistyneille oppijoille, sillä he pysyvät käyttämään natiivien ilmaisujen kaltaisia fraaseja, kuten *tai jotakin sellaista*. Alkeisoppijoiden sanavarasto ei tällaiseen käyttöön riitä, ellei heille ole opetettu lieventämistä.

5.12 Päätelmät

Kun kirjallisuutta opetetaan ulkomaalaisille, he näyttävät keskittyvän alussa sanaston ymmärtämisen varmistamiseen. Aineistossani kiinnitetään paljon huomiota nimenomaan sanastoon. Useimmissa keskusteluissa novellin sanastotason selvittäminen vei ajallisesti ison osan keskusteluista. Useimmiten se keskittyi keskustelujen alkuun, mutta myös keskustelun kuluessa palattiin yksittäisten sanojen merkityksiin. Toisissa keskusteluissa sanastosta puhuttiin vä-

hemmän ja ryhdyttiin heti tulkitsemaan novellia. On todennäköistä, että näissä keskusteluissa informanttien kielitaito on vankempi kuin muissa.

Tekstin sanastoa selvitetessä vedotaan monenlaiseen maailmantietoon/taustatietoon kuten sanakirjaan, koulutietoon (Informantit tietävät yhden heistä käyneen lukion Suomessa ja silloin tämän informantin argumentit hyväksytään helpommin.) ja kontekstiin. Arvaaminen on omalaatuinen päättelyn muoto. Sitä käyttämällä informantti vetäytyy vastuusta, mutta näyttää kuitenkin siltä, että kyseessä on "valistunut arvaaja", jonka arvaamat merkitykset ovat useimmiten oikein. Arvaaminen liittyy todennäköisesti kasvojen säilyttämiseen ja saattaa olla ryhmädynamiikan aikaansaamaa käytöstä. Aineistossani arvaaminen oli erityisen tyypillistä informatille DG.

Sanan tietäminen, olipa sen perusteena mikä tahansa, ei johda välttämättä siihen, että informantit löytäisivät sanalle sen "oikean" merkityksen. Tärkeämpää kuin oikean merkityksen löytyminen on se, että sanan merkitys hyväksytään vuorovaikutuksessa ja että keskustelu voi jatkua. Vuorovaikutuksen jatkumisen kannalta on yhdentekevää, onko sanalle löydetty merkitys natiivin kannalta oikea tai väärä. Informantithan eivät voi tietää, päätyvätkö he antamaan sanalle oikean merkityksen.

Keskusteluissa yhteen sanan merkitykseen vetoaminen saattaa sulkea pois mahdollisia muita merkityksiä.

Tämän tutkimuksen perusteella yhdeksi tärkeimmistä sanaston ymmärtämisen tekijäksi muodostuu vuorovaikutus. Sanastoa luodaan aktiivisesti vuorovaikutuksessa; siinä etsitään sanoille merkityksiä ja annetaan sanoille äidinkielen kielenkäyttäjän näkökulmasta uusia merkityksiä. Informantit tuovat yksilöinä esiin monenlaista asiantuntijuutta suhteessa tekstin sanastoon, mutta tämä tulee hyväksytyksi tai hylätyksi nimenomaan vuorovaikutustilanteissa. Mikäli muut keskusteluun osallistujat eivät reagoi informantin "oikeaa" tietoa sisältävään vuoroon, "oikealla" tiedolla ei ole merkitystä, vaan joku muu tapa selättää tällaisen yrityksen selittää sanan merkitys.

Kaiken kaikkiaan voi sanoa, että keskustelijat sanoivat käyttävänsä sanakirjaa suhteellisen vähän verrattuna kielenoppimisensa alkuvaiheeseen. Sanakirjasta ei aina ollut edes apua, etenkin jos jouduttiin selvittämään sanojen metaforista käyttöä. Myös tehtävänanto vaikuttaa sanakirjan käyttöhalukkuuteen ja sen koettuun tehoon. Jos oppimistehtävä olisi sellainen, jossa lukija painisi yksin tekstin kanssa ja hänen pitäisi yksin selvittää tekstin merkitys yksityiskohtaisesti, lukija joutuisi käyttämään sanakirjaa runsaasti. Kun taas oppimistehtävänä on keskustella tekstin sisällöstä, sanakirjaa ei koeta niin tarpeellisena tiedonlähteenä.

Kiinnostavaa on myös se, että sanojen selittäminen vuorovaikutuksessa yhtenä lukemisstrategiana ei näköjään tule ollenkaan osallistujien mieleen, vaikka he itse asiassa tekevät sitä koko ajan keskustellessaan novellista.

6 NOVELLIN TULKINNAN MUODOSTUMINEN L2- JA L1-LUKUTAPAHTUMASSA

Tässä luvussa siirrytään sanatason merkityksenannosta tulkintatason merkityksenantoon. Tulkinnan lähtökohtana saattaa olla yksittäinen käsite (äiti ja tytär, raskauden ilmenemismuodot, käsitys miehestä sekä aika ja paikka), mutta tässä luvussa ei siis tarkastella yksittäisten käsitteiden merkityksenantoa vaan nimenomaan tekstin tulkintaprosessia, jonka lähtökohtana ja liikkeellepanijana saattaa olla keskustelu yllämainituista käsitteistä.

Aiemmin, luvussa 2.5 Lukeminen kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta pohdittiin erilaisia kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia, joista mahdollisesti olisi hyötyä, kun tarkastellaan L2-lukijan tai L2-lukijaryhmän tulkintaa sanataideteoksesta. Vastaanoton tutkimusperinteelle, kulttuurienväliselle kirjallisuudentutkimukselle, empiiriselle kirjallisuudentutkimukselle ja kirjallisuuden opetuksen näkökulmalle on kaikille yhteistä lukijan ensisijaisuus. Lukija on tässäkin tutkimuksessa kiinnostuksen fokuksessa. Edellä mainitusta suuntauksista kirjallisuuspiirit ovat kiinnostavia empiirisessä tutkimuksessa ja nykyään myös kirjallisuuden opetuksen alalla. Näiltä osin tässä tutkimuksessa noudatetaan näiden suuntausten kanssa yhtäläistä linjaa.

Ensisijaisesti lukijan tulkinnan analyysissä käytetään kulttuurienvälisen kirjallisuudentutkimuksen analyysivälinettä eli ajatusta monikulttuurisen lukemisen täydentävästä funktiosta. Tämän analyysivälineen kanssa samankaltainen on reseptioestetiikasta peräisin oleva konkretisaation käsite, jolla siis tarkoitetaan lukijan toimintaa tekstin aukkojen täyttämässä. Teksti tai sanataideteos tarjoaa aukkoja, joihin lukijan on reagoitava ja rakennettava ”oma” tekstinsä. Kyse on siis samanlaisesta lähestymistavasta siihen, mitä lukijat sanovat lukemastaan tekstistä. Se nähdään natiivin lukutapaa täydentävänä lähestymistapana, ei virheellisenä tulkintana sanataideteoksesta.

Tässä luvussa tullaan tarkastelemaan myös emootioita eli sitä, miten teksti vaikuttaa eri kulttuureista tulevien L2-lukijoiden tunteisiin. Näin tutkimus hyödyntää empiiristä kirjallisuudentutkimusta, jossa lukijan emootioiden tutkiminen on jälleen tehty sallituksi.

Tutkimus pyrkii empiriaan, pois siitä, että tutkija sanoisi jotakin tärkeämpää lukijan toiminnasta kuin mitä lukija itse sanoo. Tätä tavoitetta empirinen kirjallisuudentutkimus on omiaan tukemaan. Analyysit sidotaan tiukasti siihen, mitä informantit sanovat kustakin tekstinkohdasta. Huomio on L2-lukijoissa. L1-lukijat ovat nimenomaan verrokkiryhmä ja heitä ei tarkastella itsenäisenä tutkimuksenkohteena, vaan heidän keskustelujaan verrataan L2-lukijoiden keskusteluihin niiltä osin kuin keskusteluissa on merkittäviä yhtäläisyyksiä tai eroja. Niinpä L1-ryhmät sanataideteoksen tulkkeina eivät pääsekään niin vahvasti esille kuin silloin, jos tutkimuksen fokuksessa olisi nimenomaan äidinkielen kaunokirjallisen tekstin tulkinnan tutkimus. Tämä tutkimuksen tavoite käy ilmi jo tutkimuskysymyksistä.

Alla olevasta taulukosta käy vielä selventävästi ilmi eräiden tässä tutkimuksessa esiteltyjen kirjallisuudentutkimuksen suuntausten keskeisten tutkimuksen työkalujen suhde tähän tutkimukseen:

TAULUKKO 11 Reseptiotutkimuksen, empirisen kirjallisuudentutkimuksen, kulttuurienvälisen kirjallisuudentutkimuksen ja kirjallisuuden opetuksen tutkimuksen yhteydet sekä mahdolliset linkit "Oudosta omaksi"-tutkimukseen

	Vastaanoton tutkimusperinne (Iser, Ingarden...)	Kulttuurienvälisen kirjallisuuden tutkimus	Empiirinen kirjallisuudentutkimus	Kirjallisuuden opetuksen näkökulma
YHTEISET PIIRTEET	Lukijan keskeinen asema	Lukijan keskeinen asema	Lukijan keskeinen asema	Lukijan keskeinen asema
			lukijaryhmät	lukijaryhmät, lukupiirit
	Unbestimmtheitsstelle, aukot	aukot		
			emootiot	
	konkretisaatiot: ajan- ja paikanmääreet, henkilöt	täydentävä uudelleen-tulkinta eri kulttuurien lähtökohdista		
			vahva empiirisuus	
LINKIT TÄHÄN TUTKIMUKSEEN				
	Lukija	Lukija	Lukija	Lukija
			Lukijaryhmä	Lukijaryhmä
	Unbestimmtheitsstelle, aukot	aukot		
	konkretisaatiot: ajan- ja paikanmääreet, henkilöt	täydentävä uudelleen-tulkinta eri kulttuurien lähtökohdista		
			emootiot	
			vahva empiirisuus	

6.1 Tyttären ja äidin konkretisaatioista

Iseriläinen ajatus on, että tekstissä sinänsä on rakenteita, jotka konkretisoidaan fiktionaaliseksi objekteiksi ja edelleen fiktionaaliseksi maailmaksi (Koskimaa 1998, 101). Näiden lisäksi tekstit sisältävät implisiittisiä osia, epämääräisyyskohtia, joiden täyttäminen tekstin antamien vihjeiden perusteella on lukijan tehtävä. Lukijoiden, olivatpa nämä L1- tai L2-lukijoita, tekstin henkilöiden, toiminnan, paikan, ajan ja kerronnan konkretisaatiota ei voi pitää itsestään selvänä. Tulkinnan moninaisuudessa näyttää L2- ja L1-lukijoiden välillä olevan kiinnostavalla tavalla sekä yhtäläisyyksiä että eroja.

Tämän tutkimuksen keskiössä on myös se, miten ryhmä näyttää vaikuttavan näihin tekstintulkintoihin. Bahtinin ”useiden tietoisuuksien vuorovaikutuksen kokonaisuus” ja dialogin tapahtumaluonne vaikuttavat informanttien tekstinymmärtämiseen niin sanaston kuin tekstin kokonaisuudenkin tasolla. Heidän keskinäinen ymmärtämisensä näyttää syntyvän prosessissa, joka siis tapahtuu vuorovaikutuksessa ja vähittäin. Mutta miten se yksityiskohdissaan tapahtuu, sitä tarkastellaan seuraavassa luvussa novellin päähenkilön Eveliinan henkilökuvan rakentumisen kautta.

6.1.1 Miten tytärtä luetaan?

Tarkastelen tässä luvussa sitä, miten informantit lukevat novellin päähenkilöä Eveliinaa. Tarkastelun lähtökohtana on se, mitä L2-informantit keskustelevat Eveliinaan liittyen. Olen poiminut näistä kohdista esimerkkejä, jotka ovat ylipäätään tyypillisiä L2-keskusteluille. Sen jälkeen olen poiminut L1-keskusteluista esimerkkejä, joissa keskustellaan vastaavista kohdista kuin mistä L2-lukijat puhuvat. Pääpaino on siis koko ajan siinä, mitä L2-keskusteluissa tulee esiin. Tässä luvussa käsittelen seuraavia asioita. Tarkastelen mm. sitä, minkä näköinen ja minkälainen Eveliina lukijoiden mielestä on. Informantit keskustelevat paljon Eveliinan hiuksista, ja sitä käsittelen tässä luvussa symbolien tulkinnan, monikulttuurisen lukemisen ja empiirisen kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta. L2-informantit tulkitsevat muitakin tekstin symboleja. Vertaan tätä tulkintaprosessia siihen, miten L1-lukijat toimivat tekstin symbolien kanssa, ja pyrin analysoimaan sitä, mitä symbolien ymmärtämis- ja tulkitsemisprosessi kertoo lukijan tavasta toimia tekstin kanssa. Eveliina on L2-lukijoille suomalaisen nuorison ja sen tapojen edustaja: informantit keskustelevat tätä kautta siitä, miten suomalaiset nuoret asuvat.

Minkä näköinen Eveliina lukijoiden mielestä sitten on, eli mikä hänen konkretisaationsa on? Novellissa kerrotaan, kuinka Eveliina on sinertävän laiha ja että hän on värjänyt tukkansa ties kuinka monta kertaa. Eveliinan ulkomuotoon palataan vielä novellin loppupuolella, jossa hän näkee itsensä ikkunalaisista. Tässä edellä luotua ulkonäön kuvausta vahvistetaan entisestään: ”Hän näki oman kuvansa heijastuksen ikkunalaisisista, pintaan nousseet sinertävät verisuonet ja alastoman kallon, joka paistoi ohuen tukan läpi. Hän näytti hurjistuneelta happikaappilapselta.”

Näin L2-lukijat keskustelevat Eveliinan ulkonäöstä:

Esimerkki 1. L2_oikein ohut tyttö

- 1 DB: no hän on kyllä kolmenkymppinen tai mikä hän on
- 2 DG: ei vaan kaksyrtviis
- 3 DB: no kaksyrtviis ja on naimisissa siis se on ihan normaalia että hän haluais lapsia // tai
- 4 lasta / mutta / minun ymmärtääkseni kun **hänen kuva on liian lai / öö // mikä se on /**
- 5 **lihava / ei lihava / laiha / liian laiha / että vere verit kierossa näkyy läpi hänen ihon ja**
- 6 **oikein ohut ty-tyttö** / aa / ja tästä samassa lauseessa mitä sanoit että kahdeksan
- 7 kuukautta on merkitty / että hän oli päästänyt pimeän puolensa valloillen
- 8 DG: joo

Jonkin verran L2-keskusteluissa näkyy se, että tiettyjen adjektiivien käyttö ei ole edistyneelläkään kielenkäyttäjällä vielä vakiintunut omiin merkityksiinsä. Edellä DB-lukija etsii sanaa kuvataksaan Eveliinan ulkomuotoa, ja prosessista näkyy, että hän löytää ensin adjektiivin *lihava*, mikä lienee lipsahdus. Hän vaihtaa sen heti adjektiiviin *laiha*, ja tarkentaa vielä: *oikein ohut tyttö*. Kollokaatio ”ohut tyttö” ei ole kohdekielen mukainen, mutta se on niin ymmärrettävä, ettei se häiritse vuorovaikutusta. Jos taas kuvauksen adjektiivivalintaa ajatellaan monikulttuurisen lukemisen täydentävän funktion kautta, jossa L2-lukijan määrittelmä novellin henkilöstä otettaisiin annettuna, joudutaan ajattelemaan, että DB:n mielestä Eveliina olisi *ohut*, siis miltei läpinäkyvä. Tämä toisi tekstin tulkintaan oman sävynsä, mutta edellä informantti on nimenomaan etsinyt sanaa *laiha*, ja sen takia todennäköisempää on, ettei hän ole tarkoittanut kuvata Eveliinaa muilla tavoilla.

Myös muissa keskusteluissa Eveliinan ulkonäkö herättää pohdintaa. Seuraavassa vertaan kahta L2- ja L1-lukijoiden keskustelua toisiinsa:

L2-keskustelu:

Esimerkki 2. L2_Eveliinan ulkonäkö

- 1 GT: tässä on aika rankka lause että (.) hän näki oman kuvansa heijastuksen
- 2 ikkunalasista (.) pintaan nousseet sinertävät verisuonet ja alastoman kallon joka paistoi
- 3 ohuen tukan läpi
- 4 GM: se on varmaa sairas koska
- 5 GT: se on aika paha (nauraa)
- 6 GM koska liian laiha ja siner siner nousseet sinertävät verisuonet
- 7 GL: onhan monella ihmisellä näkyvät verisuonet
- 8 GM: no minullakin myös
- 9 GL: mulla on nii
- 10 GM: minullakin on
- 11 GT: **sen lisäksi se voi olla kaunis**
- 12 GM: koska tässä on pintaannousseet
- 13 GT: ei se välttämättä ruma (.) tässä tapauksessa varmaan negatiivista mutta ei se
- 14 välttämättä ruma ole kyllä

L1-keskustelu:

Esimerkki 3. L1_ulkonäkö

- 1 N2EL: **en osaa päässäni yhtää kuvitella että minkä näköne tää eveliina vois olla**
- 2 jotenki tää on nii sillee (.) tosi semmonen (.) siis nii semmonen sairaan näkönen
- 3 N2LA: sairaalloinen
- 4 N2EL: **että oisko se sitte sen näkönen ihminen että sitä kaikki ihmiset niinku tuijottais**
- 5 N2LA: **kavahtais**
- 6 N2SL: **nii**
- 7 N2EL: jos kuitenkin sinertävät verisuonet
- 8 N2LA: sitte just joku pälvikalju
- 9 N2EL: nii alaston kalju joka paistoi ohuen tukan läpi että
- 10 N2SL: nii

Edellä olevissa kahdessa esimerkissä ensin L2-lukijat ja sitten L1-lukijat pohtivat sitä, minkä näköinen Eveliina on. Huomio kiinnittyy seuraavaan tekstin kohtaan: "Hän oli kahdenkymmenenviiden ja sinertävän laiha, niin että kuka tahansa pystyi seuraamaan ohuen ihon läpi hänen verensä hidasta kiertoa." L2-lukijat nostavat oman kokemuksensa esiin tässä kohden ja kertovat siitä, kuinka heillä kaikilla verisuonet näkyvät ihon läpi. GT sanoo lisäksi, että Eveliina voi olla kaunis, tai ei ainakaan ruma.

L1-keskustelukatkelman aluksi N2EL puolestaan sanoo, ettei hän osaa kuvitella, minkä näköinen Eveliina voisi olla. Taaskaan kyse ei ole siitä, että jonkun novelliin liittyvän asian hahmottaminen olisi hankalaa vain ja ainoastaan L2-lukijoille. Monissa kohdissa nimenomaan L1-lukijat tuovat ilmi oman vaikeutensa hahmottaa mm. tekstin henkilöitä tai tulkintaa. Hiukan myöhemmin N2EL kysyy muilta ryhmän jäseniltä, voisiko Eveliina olla sen näköinen, että kaikki ihmiset tuijottaisivat häntä. N2LA vahvistaa vielä, etteivät ihmiset ainoastaan tuijottaisi vaan kavahtaisivat Eveliinaa. Lukijaryhmien näkökulmat Eveliinan ulkonäköä kohtaan ovat erilaiset: L2:t lukevat tässä Eveliinaa oman kokemuksensa kautta ja pitävät häntä mahdollisesti jopa kauniina. L1:t kokevat vaikeaksi Eveliinan ulkonäön kuvittelun ja päätyvät siihen, että häntä tuijotettaisiin, jopa kavahdettaisiin. L2- ja L1-ryhmien päätelmät Eveliinan ulkonäöstä ovat tässä kohdin päinvastaiset. Lisäksi L2- ja L1-ryhmät ikään kuin vaihtavat rooleja, nimittäin L1:t ovat nyt niitä, jotka ainakin aluksi kokevat vaikeaksi novellihenkilön ulkonäön hahmottamisen tekstin perusteella.

Ulkonäön lisäksi lukijat tekevät novellin ja omien kokemustensa pohjalta päätelmiä siitä, millainen Eveliina on.

Esimerkki 4. L2_ tääl on niin laiska

- 1 EZ: <mä luulen että on><[<] ja mulla on / semmonen tunne siitä- / -kin / sil- siksikin
- 2 koska on / **kun esimerkiksi kuvailee eveliinaan että tää/lon niin laiska ja </>[>]** hänen
- 3 tukkaa lähtee ja // se antaa / voi olla että se ei liittyy ollenkaan mutta / se minulle antaa
- 4 semmonen tunne että **joku on hirveen s- syvästi / joku / menee huonosti**
- 5 EA : <mm><[<]
- 6 EA: mm
- 7 ER: mm / nii mu- mustakin oli semmonen / mustakin tuntui että se niiku oli pitempi
- 8 niiku / pitempi aikaan ollut semmonen tilanne //
- 9 EA: niin mustakin ///

L2-informanttien keskustelussa kuvataan Eveliinaa: *että tää/on niin laiska ja joku on hirveen syvästi / joku/ menee huonosti*. Tässä Eveliinan pitäminen laiskana vaikuttaa erikoiselta novellin kontekstista käsin. Mistään kohti novellia ei löydy perusteluja Eveliinan oletetusta laiskuudesta tai ahkeruudesta. Todennäköistä on olettaa, että informantille on sattunut lipsahdus ja hän sanoo *laihan* sijasta *laiska*. Tätä tulkintaa tukee se, että keskustelusekvenssissä ryhdytään puhumaan Eveliinan psyykkisistä ongelmista, joiden yksi ilmenemismuoto laihuus mahdollisesti on.

L2-lukijat luonnehtivat Eveliinaa myös muuten:

Esimerkki 5. L2_ köyhiä niin

- 1 FK: myös siis se eveliina sanoi hanki itsellesi oma elämä
- 2 FE: joo
- 3 FZ: hm
- 4 FE: se on **tos**i epäkohtelias (.)
- 5 FK: nii
- 6 FE: sitä vois vaan sanoa hm tutulle (.) nii (.) kuka toi sanoo (.) onks se eveliina kuka sitä
- 7 sanoo (.) eiks pitäis olla (.) koska **se on se t**öykeä
- 8 FZ: jo elina (.) eveliina
- 9 FE: mut eiks se työtoveri just on tulossa syömään (.) sit äidillä onkin elämä
- 10 FZ: mun mielestä tämä ihmiset ovat hm (.) köyheitä
- 11 FE: hm voi kyllä olla
- 12 FZ: **köyhe - köyhiä niin**
- 13 FE: **tai vähän niinku matalakoulutettuja (.) siis nii mä nyt tiä (.) toi puhetyyli on kyllä**
- 14 **semmoinen**
- 15 FK: niio

Tässä keskustelussa Eveliinaa luonnehditaan runsaasti. Hän on epäkohtelias ja tøykeä, ja lisäksi äiti ja hän ovat molemmat köyhiä ja vähän koulutusta saaneita. Epäkohteliaisuus ja tøykeys ovat sellaisia ominaisuuksia, jotka voi päätellä tekstiin tukeutuen. Mistä voi tehdä sellaisia päätelmiä, että Eveliina ja äiti olisivat köyhiä ja vähänkoulutettuja? L2-informantit sitovat päähenkilöiden taloudellisen aseman ja koulutuksen ilmeisesti puhetyyliin. Päähenkilöiden niukan ja tøykeän puhetyylin perusteella he voivat väittää, että päähenkilöt olisivat vähän koulutusta saaneita. Vähän koulutusta saanut puolestaan on köyhä. Tämä päättelyketju poikkeaa täysin L1-lukijoiden keskusteluista. Missään L1-keskustelussa ei kiinnitetty huomiota novellin henkilöiden taloudelliseen tilanteeseen eikä siihen, kuinka pitkälle koulutettuja he ovat.

Suomen kielen puhekielen käyttö herättää ihmetystä laajemminkin suomen kielen ulkomaalaisissa opiskelijoissa. Monissa kulttuureissa puhekielisiä ilmaisia käyttävät tiettyyn sosiaaliluokkaan kuuluvat ihmiset. Puhekieli ei myöskään kuulu kirjallisuuden kieleen sopiviin ilmaisukeinoihin monien ulkomaalaisopiskelijoiden mielestä.

Eveliina on L2-infomanttien mielestä laiska, köyhä, tosi epäkohtelias, tøykeä, vähänkoulutettu, ja näiden piirteiden lisäksi he pitävät Eveliinaa myös yksinäisenä, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi.

Esimerkki 6. L2_ ystävän kanssa menossa johonkin

- 1 AA: ja sitte tämä tyttö // hänellä ei oo oikeasti joku / pileet tai jotain mihin hän voi
- 2 mennä /// se on minä minun mielestäni se on vähän omituinen koska / vappussa
- 3 kaikki on
- 4 AS: <ystäviä kansa> [>]
- 5 AJ: <menossa>[< >]
- 6 AS: <ystävän kanssa menossa johonkin > [< >]
- 7 AA: <joo> [<] ystävän <kanssa> [>1]/täytyy olla joku syy / ja sitten minä ajattelin aha /
- 8 siellä on jotain /<zettä ei saaz ajaa>
- 9 AS: <jhoo> [<1]
- 10 AS: <aha että en saa ajaa> [<2]
- 11 AJ: z aha siksi z

A-keskustelussa informantit pohtivat sitä, että on omituista, ettei Eveliina aio tehdä mitään vappuna. Heidän mielestään kaikki ovat vappuna menossa jonkin ystävien kanssa. AA pohtii vuorossaan sitä, että Eveliinalla täytyy olla joku syy siihen, että hän on vappuna yksin. L2-lukija ei halua hyväksyä yksinäisyyttä vaan etsii syytä sille, miksi joku olisi vappuna yksin. Siihen täytyy siis olla joku erityinen syy.

Esimerkki 7. L2_ se on yksinäine

- 1 CA: hmm / että mä mietin koko ajan mitä sen tytön ongelma oikeasti on / että siinä /
- 2 mitä hauskaa se- siinä on / varmasti jotai niinku / valtavia ongelmia omansa kanssa // ja
- 3 sitte siihen ilmei-
- 4 CJ: se on yksinäine

Mitä L1:t sanovat yksinäisyydestä? Kiinnitetäänkö siihen huomiota?

L1-keskustelussa yksinäisyys havaitaan, mutta siitä ei ryhdytä sen kummemmin keskustelemaan. Se havaitaan siinä yhteydessä, missä puhutaan miehistä ja erityisesti Ollista, ja siinä yhteydessä, missä puhutaan äiti-suhteesta. Eveliinan yksinäisyyttä sinänsä ei käydä läpi keskusteluissa, vaan se on asia, joka käy ilmi, kun novellin eri tilanteista keskustellaan. Tässä näkyy jälleen se, miten L2-lukijat tekevät novellista erilaisia päätelmiä kuin L1-lukijat. Jälleen kerran L2-lukijat täydentävät tekstin aukkoja omasta kulttuuristaan nousevalla, erilaisella tavallaan. Yksinäisyys on vahvasti esillä L2-tulkinnoissa, ja nimenomaan negatiivisena asiana. L1-lukijat taas havaitsivat novellin päähenkilön yksinäisyyden, mutta sitä ei sinänsä oteta keskustelun aiheeksi. Informanttien konkretisaatiot Eveliinasta jatkuvat:

Esimerkki 8. L2_ onko se sokea

- 1 BM: on se aika uusi varmaa koska tässä periaatteessa hetkinen tässä on **tytöllä ole se**
- 2 **sairaus** miksi hänellä oli semmoin tässä // tässä kahdeksankymmentäyks ja hän oli laiha
- 3 / ja hän odotti hormo-hormonaalista mullistusta
- 4 BL: hei mikä se hormooni oli hormo
- 5 BM: hormonaalinen
- 6 BL:mullistus
- 7 BM: mullistus minä ymmärsin että joku hoitto joku / horm onk oliko / oliko se
- 8 periateessa tämä / paikka jäi minulle epäselväksi / että tässä / hän odotti hormonaalista
- 9 mullistusta ja / oli kulunut kahdeksan kuukautta sitten kun hän oli päästänyt pimeän puo-
- 10 lensa valloilleen
- 11 BL: joo juuri se lause mä en ymmärtänyt että [mikä se tarkoittaa] että minkä se pimeä pooli

- 12 nyt oli
 13 BM: [joo mitä mitä] onko hän joo joo joo
 14 BM: joo joo jooliko hänellä joku
 15 BL: onkelma joo onkelma
 16 BM: **joo maassennus tai sairaus / miksi onko se sokea / periaatteessa / periaatteessa**
 17 tuolla lopussa on semmonen / kohta että väärät // miten väärät muuttuvat tyttön
 18 mielissä / ensin oli pimeä sitten oli vaalea ja sitten vihreä / tässä kun hän sai tietää äidiltä
 19 että // äidillä on oma elämä / ja siten hän huomasi että on kevät on vappu ja tässä vihreä /
 20 leht- vihreä lehti on kasvanut jossakin da yhtäkkiä yhtäkkiä hän tajusi millainen väri on
 21 kurkun kurkuvan
 22 BL: kirkuvan
 23 BM: kirku-kirkuvan vihreä
 24 BL: että siinä mielessä se on hyvin symbolinen novelli että paljon sellaisia symboleja
 25 BM: joo se on symbolinen mutta mutta kuitenkin alussa mitä mitä tyttön / ole mitä
 26 miksi
 27 BZ: **ehkä hänellä oli joku mielisairaus tai**
 28 BM: just varmaan sama että hormonaalinen mullistus mullistus

Keskustelussa oletetaan, että Eveliina olisi sairas ja että häntä hoidetaan hormoneilla: *tyttöllä ole se sairaus*. Metafora "pimeä puoli" tulkitaan niin, että sillä kuvattaisiin sairautta, joka mahdollisesti on masennus. Toisaalta samasta metaforasta voidaan päätellä, että Eveliina olisi sokea. Tätä tulkintaa tukee informantin BM mielestä se, kun myöhemmin novellissa sanotaan: "Yhtäkkiä hän [Eveliina] tajusi, millainen väri on kirkuvanvihreä." Informantti on siis yhdistänyt kaksi näköaistimukseen liittyvää kohtaa novellissa ja tekee niistä oman päätelmänsä, että Eveliina olisi sokea. Vahvemmin vuorovaikutuksessa näyttää kuitenkin menevän läpi oletus Eveliinan sairaudesta, ja se tarkennetaan vielä mielisairaudeksi, joka vielä tarkennetaan hormonaaliseksi mullistukseksi. L2-lukijoiden mielestä Eveliina siis joko on sokea tai sairastaa mielisairautta, jonka nimi on hormonaalinen mullistus.

L1-lukijoiden tulkinnessa on paljon samaa kuin edellä L2-lukijoilla – ainakin oletetaan, että Eveliinalla on mielenterveyden ongelmia. Myös L1-lukijat lähtevät Eveliinasta keskustellessaan liikkeelle pimeä puoli -metaforasta:

Esimerkki 9. L1_joku identiteettikriisintynkä

- 1 N4HR: ja mikä toi kaheksan kuukautta aiemmin alkanu **joku identiteettikriisintynkä**
 2 mikä se sitte on (.) liitykse jotenki siihen lapsen saamiseen (.) onk se ollu aina laiha vai
 3 onks se laihtunut (.) onk niinku päästi pimeän puolensa valloilleen mikä se (.) pimeä
 4 puoli tuossa oikeestaa on
 5 N4PP: just siitä mulle itse asiassa tuli mieleen että vois olla jotain siis semmosta (.)
 6 **mielenterveyden häiriötä tulee mieleen (.) joku semmonen niinku ööööö mi- (.)**
 7 **bipolaarinen persoonallisuusilmiö että just niinku (.) välillä ollaan ihan siis hysteerisen**
 8 **aktiivisia sit taas välillä pudotaan ihan hirveää (.) masennukseen (.) et just siitä tuli ehkä**
 9 **mieleen siis tämmönen (.) että sil vois olla mielenterveyden ongelmia**
 10 N4HR: toihan on pelkästään anoreksialle hirveen tyypillistä toi tommonen niinku (.)
 11 **siman laittaminen et sit ruvetaa siivoonaa tai jumppaamaan tai kiillottamaan jotai**
 12 **haarukoita että**

Pimeä puoli -metafora johdattaa informantit tulkitsemaan, että Eveliinalla olisi mielenterveydellisiä ongelmia, mahdollisesti identiteettikriisi, mielisairaus tai jotakin vastaavaa. L2-informantti pohti edellä, olisiko Eveliina mahdollisesti sokea. Tällaista tulkintaa tekstistä L1-informantit eivät tee. Sen sijaan he tarkentavat mahdollista sairautta niin, että he epäilevät Eveliinalla olevan mielenter-

veyden häiriötä, mahdollisesti *bipolaarinen persoonallisuusilmiö* (= häiriö). Toisaalta HR tuo esiin myös anoreksian mahdollisuuden.

L2-lukijoiden rakentama Eveliinan konkretisaatio monikulttuurisen lukemisen täydentävän funktion kautta ajateltuna on erilainen kuin L1-lukijoiden konkretisaatio. Eveliina on L2-lukijoiden tulkinnan mukaan lihava, ohut, laiska, kaunis, ei-ruma, töykeä, vähänkoulutettu, köyhä ja/tai sokea. L2- ja L1-lukijat näyttävät olevan yhtä mieltä siitä, että hän on jollakin tavalla sairas eli todennäköisimmin hänen mielenterveytensä horjuu. L1-lukijoilla puolestaan on tarjolla tarkempikin diagnoosi Eveliinan tilasta: hän sairastaa kaksisuuntaista mielen-terveyden häiriötä.

Fokalisointi ohjaa lukijan empatiaa. Empatia näkyy siinä, kun L2-lukijat vertaavat Eveliinan verisuonia omiinsa. Eveliina on novellin päähenkilö, jonka toiminnan ja tuntemusten kautta asiat novellissa etenevät, ja on selvä, että informantit pohtivat juuri häntä paljon keskusteluissaan. Toisaalta lukijat näkevät päähenkilön teot myös kyseenalaisina ja pohtivat häntä paljon suhteessa äitiin. He siis ainakin välillisesti ymmärtävät tekstiin rakennetun ironian.

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan sitä, miten informantit keskustelevat novellin Eveliinaan liittyvistä novellin symboleista. Koska tutkimuksessani lähdän siitä, mitä informantit puhuvat eli siitä, mitä aineisto antaa, on välttämätöntä tarkastella symboleita, keskustelevathan niin L2- kuin L1-informantitkin runsaasti juuri symboleista. Symbolien ymmärtäminen on yksi novellin ymmärtämiseen liittyvä keskeinen tekijä.

Eräs symboli, joka herättää informantit pitkiin keskustelusekvensseihin, on Eveliinan tukka. Hiukset ovat hyvin monissa kulttuureissa merkittävä asia. Esimerkiksi suomalaisessa perinteessä tytöt ovat voineet pitää hiuksensa auki ja naimisissa olevien naisten on pitänyt peittää hiuksensa. Myös monissa uskonnollisissa ryhmissä naisten hiusten peittäminen on tärkeää (esimerkiksi muslimit; Suomesta lestadiolaiset ja körtit). Hiusten pituusihanne niin miehillä kuin naisillakin on vaihdellut aikojen kuluessa, ja esimerkiksi muinaisessa Egyptissä ylhäisön naisten ihanteena oli kaljuksi ajeltu pää.

Hiukset ovat Sima-novellissa tärkeässä asemassa. Niin Eveliinan kuin äidinkin olemusta kuvataan hiusten kautta. Ne siis symboloivat jotakin. Symboli on asia, joka edustaa jotakin toista asiaa siten, että niiden välillä on vain sopimuksenvarainen yhteys. Aineisto tarjoaa mahdollisuuden pohtia sitä, miten L2- ja L1-lukijoiden keskustelut poikkeavat toisistaan, ja toisaalta sitä, mitä yhtäläisistä niissä on, kun lukijat ryhtyvät tulkitsemaan hiussymbolia. Symbolien tulkinnan ohessa tarkastelen myös emootioita, joita lukijoissa herää, kun he keskustelevat hiuksista.

Ensin tarkastelen esimerkkiä L2-hiuskeskustelusta. Analysoin sitä symbolien ja emootioiden suhteen, minkä jälkeen annan L1-hiuskeskusteluesimerkin, jota analysoin samoin. Sen jälkeen pohdin näiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Sitten esittelen vielä L2-keskustelun, josta voi tarkastella keskenään päinvastaisia lukijapositioneja, esimerkkinä suhtautuminen Eveliinan hiuksiin.

Esimerkki 10. L2_Eveliinan hiukset

- 1 CA: tai sitte mitä // miten / mm / **eveliinan** hiukset / tai sitte se pälvikalju <naurua>
2 CJ: siis oikeesti niinku se ois niinku
3 CA: **miten se liittyy oikeasti**
4 CC: koska hän on / ei oo ilmeisesti tyytyväinen // oma <itsestään kanssa ja haluaa
5 vaihtaa / hiusten väri> [>]
6 CJ: <aj-ajatelkaa / ei / ajatelkaa> [<] että niinku / jos te istutte lu-luennoilla / ja ja lu- /
7 niinku / niinku kuuntelette / niinku jonkun puhetta / nii varmaan teillä välissä tulee
8 jotain niinku sellasta mitä ei liity ollenkaa siihen / sellaset niinku ajatukset / ja siinä just
9 niinku / se ikäänku niinku / niinku elää siinä hetkessä ja kirjottaa ylös kaikki mitä
10 tapahtuu / ja <niinku ikäänku se (-)> [>]
11 CC: <mm / kaikki näitä ajatuksia joo> [<]
12 CJ: niin justiin / ja sellaset niinku kaikki noi typerät ajatukset niinku hetkelliset ajatukset /
13 hiuksista niinku / varmaan niinku teilleki tulee niinku et jotain nyt / nyt kyl jut-
14 jutellaan jotain muuta / mieleen
15 CC: joo / joo voi olla / joo
16 CJ: **kyllä mä mietin et mitenks / niinku / miten se sano irtoile / niinku / jotenki /**
17 **hiukset / <mä en voi kuvitella et miten> [>]**
18 CC: <kato se on > [<] / se on värjännyt niitä jo niin monta kertaa / että / ne / ei enää
19 niinku kestä // <sitä että kun vaan koskettaa se niinkun ne / ne tulee irti> [>]
20 CJ: <niinku / kyllä / niinku kyllä mä ymmärsin sen> [<] mutta / mu- / niinku mä sain
21 sellasen käsityksen ikään kuin ni- / sillä ei ois ollenkaan hiuksia niinku
22 CC: **niin tosi vähän**
23 CJ: **nii just joo että / mä en voinu kuvitella et miten se**
24 CC: <joo että siinä kerto joo> [>]
25 CA: <jotenki niinku> [<] / pitää käyttää mielikuvistusta aika paljon kun tekstissä on /
26 näitä / öö / (-) *läpiveto sai nesteen hölskymään pulloissa / tai sitte jouset kirskahtivat eli /*
27 *jotain ääntä / <ääntä niinku / nii / mm> [>]*
28 CC: <nii se / kuvailee> [<] / se tilanne joo // mut toi / hiuksista on hassu kun / kun hän
29 lähtee / äitin luo / luole / siis luona / sinne menemään ja / ja on hississä jossain
30 vaiheessa / ja se / se laitaa hiukset niinkun kaljun päälle sillä lailla ettei näky että on kalju
31 // se on tosi hauska <naurua>
32 CA: <se vähän liioittelee> [>]
33 CJ: <se vähän liioittelee> [<] nii just / kaunistelee / kaunistelee / kyllä me kaikki
34 kaunistellaan
35 CC: nii / nii mut se on vähän niinku / toi sima / seitsemäntoista pulloa ja sitten toi
36 hiustenjuttu se on / liioittelu koko ajan vähän // mut / toisaalta ei oo niinku kirjoit- / -
37 kirjoit- / mikä se on / -kirjoilijan / liioittelu / ei oo semmonen niinkun / vaan vaan ett se on
38 oikeasti se **eveliina** tama hahmo näin että se / liioittelee / et se tekee tammöstä // kun ha-
39 luaa laittaa jotain kiva ilta ja vappu ilta ja näin ja sitten / sitten laita PAALJON sima / ja
40 sitten kun haluaa vaihtaa hiusten väri niin tekee sen ainakin tuhat kertaa ennen kuin on
41 tyytyväinen
42 CA: **mä luulen et se eveliina ei ollu ol-ollenkaan niinku tyytyväinen itsestä <tai> [>] sitte**
43 CC: <nii ei> [<]
44 CJ: **eiku se / on niinku jotenki vihanen koko niinku elämään ja sitte elämäntilanteeseen**
45 **ja sen takia se niinku / lii- niinku / niinku liioittelee niinku asioita**
46 CA: nii ja silti se <odotti jotain kivaa / kivaa vappua> [>]
47 CJ: <ja vaikka ei oikees- / -oikeessa> [<] oo niin // että se haluaa niinku / saada sellasen
48 vaikutelma et niinku / sääliks käys / kävis niinku / sellase
49 CA: siis en mä tiedä / tuota oikeasti kun ei tykkää itsestään nii / voiko voiko pitää
50 hauskaa // jotakin ainakin / hmm // ainaki tota /// tähän tilanteeseen jotenkin
51 mukautua et <yskii> // mutta eveliina ei ilmeisesti voinu

L2-keskustelussa hiukset nähdään symbolina, Eveliinan symbolina. Tässä keskustelussa on aiemmin selvitetty *pälvikalju*-sanana merkitys englanninkielisen käännöksen kautta, ja se on siis kaikille keskustelijoille selvä, vaikka kyse on sinänsä harvafrekvenssisestä sanasta. CA asettaa keskustelun aluksi kysymyksen siitä, mitä hiukset novellin tulkinnan kannalta oikeastaan voisivat tarkoittaa.

taa, eli hän haluaa pohtia hiusten symboliikkaa. CJ ei kykene vielä tässä vaiheessa keskustelemaan hiusten symbolimerkityksestä, koska hänen on ensin selvitettävä itselleen, mitä tekstissä Eveliinan hiuksista oikein sanotaan. CJ sanoo, että *mä en voi kuvitella et miten*. Hänen on vaikea ymmärtää, miten hiukset irtoilevat, ja hän on ymmärtänyt asian niin, ettei Eveliinalla olisi ollenkaan hiuksia. Tässä on kyse ilmeisesti keskustelua edeltäneestä CJ:n omasta lukuprosessista ja siinä tehdyistä päätelmistä. Muut informantit selittävät CJ:lle, että kyse on hiusten haurastumisesta värjäyksen seurauksena. Pohdinnan jälkeen CJ muuttaa omaa käsitystään Eveliinan hiuksista ja omaksuu CC:n käsityksen, että Eveliinalla olisi vähän hiuksia. Tässä näkyy jälleen vuorovaikutuksessa syntyvä yhteinen ymmärrys, joka muuttaa yksittäisen informantin novellin ymmärtämis- ja tulkitsemisprosessia.

Hiusten merkitystä halutaan tulkita ja nähdä sitä kautta Eveliinan psyykeen sisälle. CJ sanoo: *eiku se / on niinku jotenki vihanen koko niinku elämään ja sitte elämäntilanteeseen*, eli hän tulkitsee Eveliinan tunnetiloja niin, että Eveliina olisi vihainen elämäänsä ja elämäntilannettaan kohtaan. L2-lukijat tulkitsevat hiusymbolia Eveliinan kuvana. Heidän mielestään Eveliina ei ole tyytyväinen itsensä ja vihaa elämäntilannettaan.

Hiuskeskustelu jatkuu, ja siinä alkaa näkyä emootioita. CC puhuu siitä, millaisia tunteita hänessä herää, kun päähenkilö yrittää peittää päivikaljuaan vähillä hiuksillaan: *se laitaa hiukset niinkun kaljun päälle sillä lailla ettei näky että on kalju // se on tosi hauska <naurua>*. Periaatteessa tässä kohdassa tekstiä ei sinänsä ole mitään hauskaa, ja L2:n reaktioita onkin kiintoisaa verrata L1-lukijoiden reaktioon, näkevätkö he tässä huumoria.

Hiukset näyttävät herättävän lukijoissa paljon emootioita, ja informantit keskustelevat niistä pitkään ja hartaasti. CJ sanoo, että Eveliina haluaisi antaa sellaisen vaikutelman, että häntä kävisi sääliksi. Tässä näkyy yhtäältä se, ettei lukija erota novellin kertojaa ja päähenkilöä toisistaan vaan antaa novellin kertojan äänen Eveliinalle. Toisaalta lukija tulkitsee tilannetta niin, että Eveliina pyrkii antamaan itsestään sääliä aiheuttavan vaikutelman. Lukija CJ:ssä ilmeisesti sääliä ei kuitenkaan herää, sillä hän ei reagoi tähän kohtaan emotionaalisesti.

L2-keskustelussa viivytään pitkään tekstissä ja sen oudoissa kohdissa. Esimerkiksi CJ ihmettelee sanaa *irtoile*, ja muut keskustelijat selittävät sitä hänelle. Sen jälkeen CA nostaa keskustelun metatasolle, kiinnittää huomion harvinaisiin verbeihin *kirskahtaa* ja *hölskyä* ja toteaa samalla, että tekstin ymmärtämiseksi täytyy käyttää mielikuvitusta niin sanaston kuin tulkinnankin suhteen. Keskustelukatkelmasta melko suuren osan rouhaisee juuri tämä sanojen selvittely ja pääsy yhteisymmärrykseen niiden merkityksistä.

Miten sitten L1-lukijat keskustelevat Eveliinan hiuksista? Seuraavassa esimerkissä hiuksia käsitellään monesta näkökulmasta.

Esimerkki 11. L1_mitä te ootte mieltä tuosta hiusjutusta

- 1 NISV: mitä te ootte mieltä tuosta hiusjutusta (.) mä rupesin mieltii et onks niinku jotenki
- 2 jossain perinteessä tai joku (.) perinteisesti niin hiukset edustaako hiukset naisen
- 3 hedelmällisyyden niinu naisen hedelmällisyyden symbolia koska täällä koko ajan
- 4 puhutaan (.) se oli värjäny niit hiuksia sit se oli leikannu sit sillä lähti hiuksia tukkoina

- 5 N1SH: no suomessa tai no ainaki kauneusihanteena on ollu et naisella on runsaasti hiusta et
6 se on tota (.) hiukset on naisen kruunu (.) ja sitä paitsi tulee mieleen ihan samsun (.)
7 jolta lähti sitten voimat kun häneltä lähti hiukset pois ja
8 N1SV: siin on iha selkee niinku raam
9 **N1SH: hiukset tietysti elinvoimaa(.)** jos miettii niistä näkee että onko ihminen syönyt
10 hyvin esimerkiksi ja jos tämä nyt on niin laiha ja jos se ei todellakaan (.) ruokavalio ei oo
11 runsaimmasta päästä (.) niin tuskin ne hiuksetkaa ja sitte se että (.) sillä ei oo voimaa (.) sillä
12 ei pysy hiukset päässä toisaalta se värjää niitä niin usein se kaipais muutosta se
13 haluais jotenki saada tilanteen hallintaansa (.) mutta ei pysty siihen (.) haluaa värjätä ne
14 takasi mutta tietää että sitte koko tilanne menis (.) lähtisi iha kokonaa ne hiukset ja näin
15 poispäin
16 N1SV: just siihen se semmonen sen voimattomuuden tai semmonen (.) se se odottaa sitä
17 hedelmällistä elämän alkua sit toisaalta sen hiukset tippuu päästä (.) et se on niinku sen
18 loputki sen niinku voimat
19 N1SH: nii (.) lähtee siinä
20 N1SV: **on siinä ihan konkreettisesti (.) häipyy ettota (.) tässoli hirveen paljo**
21 **mummielestä semmosta symboliikkaa itse asiassa semmosta niinku**
22 N1EK: sillee että nytte mitä enemmän juttelee nii sitä enemmän ruppee että hei tämäkihä
23 on iha selvästi tämmönen
24 N1SV: nii nii
25 N1EK: mut en tiä tuosta että (.) mitä kysyit äske se että onko se joku hedelmällisyyden
26 symboli ollu jossaki tai onko
27 N1SV: vaikka se nimenomaa ku sen liittää just sen nais-naiseuteen että (.) hiukset on
28 naisen kruunu onhan se niinku muissaki kulttuureissa ko aattelee vaikka jotai (.)
29 afrikkalaisia naisia nii (.) niillähän ne hiukset niil voi olla ne muuten ne ne vähät välittää (.)
30 noista vaatteista mut hiukset niillä on aina mielettömät niinku (.) kampaukset ja
31 systeemit että
32 N1SH: ja se on tota ain näkkee (.) jos näkkee niintota kaljun (.) kaljun naisen nii son
33 jotenki niin (.) em mä tiä mutta ei itelleni koska niin tota mä oon tätä sukupolvee mutta
34 (.)se jokatapauksessa (.) mummoltani kysyin kerran tai mummo (.) sano minulle kun
35 oltiin bussissa ja nähtii yks kalju nainen nii tota (.)häntä järkytti se niin hyvin paljon
36 N1SV: nii ja kyl mä viel muistan siis niinku ku (.) ku mun mummu oli elossa ja sitte ku
37 mä leikkasin ekan kerran ihan lyhyeksi hiukset (.) niin se oli ihan järkyttyny (.) sullon niin
38 kauniit hiukset et (.) mitä varten ne piti mennä leikkaamaan (.) niinku sillee et no niin
39 N1EK: minä oon ite ollu kaljunaki itse asiassa pari kertaa niin (.) se aika paljo se oli just
40 sitäki että mummoki sano että kyllä ne kasvaa takasi sillee (.) et se on elinehto että on ne
41 hiukset että (.) kyllä mussa niinku (.) ei sillä lailla että mä niinku ajattelin että jos on
42 lyhyet hiukset tai on kalju niin on jotenki epäfeminiininen (.) silti mua kauheesti jotenki
43 säälistää tää eveliina sen hiusten takia koska se oli ---oma valinta
44 N1SV: nimenomaatuntu ihan pahalta kun se sano että hiukset jäi tukkoina sormiin tai
45 jotenki sillee sairaus syöpä jos on sillonhan ku on niitä sädehoitoja nii hiukset lähtee
46 N1SH: nii heti tuli mielee (.) että sillä on tosiaan joku sairaus varsinki kun se oli noin laiha
47 ja sitte tota hänen eleensä olivat varovaiset ja tunnustelevat kuin hän olisi pelännyt
48 särkyvänsä (.) siis tuoki sillee että ---

Esimerkki 12. L1_hiusjuuret

- 1 N1SV:ja taas noi hiusjuuret
2 N1SH: aivan
3 N1SV katkeilivat napsahtaen
4 N1EK: joo ouuuuh (peittää silmänsä käsillään)
5 N1SH:joo joo se tekee ihan pahaa
6 N1SV:mulla niinku rupes tuleen kylmiä väreitä vähän sillee riipimään ääh (puistelee itse-
ään)
7 N1SH: (tarttuu käsillään päähänsä)
8 N1SV:semmoset et teki mieli raapia omaa päätä et lähteeks ne hiukset pois
9 N1EK: niin se on

L1-keskustelussa hiukset liitetään suoraan naisen hedelmällisyyteen ja naiseu-
teen ylipäätään ja lähdetään etsimään tälle tulkinnalle tukea perinteestä ja omis-

ta kokemuksista. Informantit aloittavat keskustelun pohtimalla sitä, miten hius-symbolia voi tulkita ja mitä apukeinoja kansanperinne tai Raamattu siihen voisi tarjota. L1-lukijat ovat hyvin tietoisia tekstin symboliikasta. Vaikka L2-lukijatkin olivat edellä kiinnostuneita ja tietoisia hiusten symboliikasta, he eivät lähteneet tulkitsemaan hiuksia hedelmällisyyden tai naiseuden symboleina vaan näkivät ne yleisemmin kuvana Eveliinan luonteesta. Tähän saattaa vaikuttaa sekin, etteivät L2-lukijat mahdollisesti osaa muodostaa sanoja hedelmällisyys ja naiseus, koska niiden muodostaminen on liian vaikeaa heille. Hiuksista keskusteltaessa L1-lukijat vetoavat perinnetiedon lisäksi Raamatun tarinaan Simsonista, jonka voima sisältyy hänen hiuksiinsa²⁰.

Myös L1-lukijoissa hiuskatkelma herättää emootioita. He eivät näe tässä huumoria tai koomisuutta, kuten L2-lukijat, vaan aivan päinvastoin pitävät tilannetta traagisena. Yhtä informanteista Eveliina säälistää, ja toisesta tuntuu pahalta. Eveliinan hiusten katkeilemisen kuvaus saa L1-informantit huudahtelemaan kauhuissaan – he ottavat Eveliinan tuntemukset omikseen.

L1-lukijat vetoavat myös omaan kokemukseensa omien vanhempien sukulaistensa eli isoäitiensä kanssa. Myös eri kulttuurien, tässä afrikkalaisen kulttuurin, naisten hiusmuotiin vedotaan tulkinnassa. Asiaa lähestytään siis sekä henkilökohtaisen että yleisen historian avulla ja sekä suomalaisen että afrikkalaisen kulttuurin avulla. L1-ryhmä tulkitsee tässä suhteessa tekstiä hyvin monikulttuurisista lähtökohdista. L1-informanteille siirtyminen omakohtaisesta kokemuksesta puhumiseen on jonkin verran helpompaa, koska heillä ei kulu niin paljon energiaa tekstin ymmärtämiseen ja sen prosessointiin. Heidän on helpompi irrottautua itse tekstistä ja ryhtyä puhumaan tulkinnoista ja omista kokemuksista, joita teksti herättää.

Seuraavassa tarkastelen vielä keskustelukatkelmaa keskustelusta G, jossa on puhe Eveliinan hiuksista.

Esimerkki 13. L2_hiukset

- 1 GT: **mä tulkitsin tämän hiuslähdön jotenkin (.) kuolemaan viittaavaksi**
- 2 GL: no ei (.) **mä ainaki tiedän että se tarkoittaa just sitä mitä tuossa lukee** hän voisi (.)
- 3 taka-takaisin vaaleeksi että kun blondaa sitä tukkaa niin kyllä se lähtee (.) on on multakin
- 4 lähteny kerran että (nauraa)
- 5 GT: (nauraa) ai niinkö
- 6 GL: joo että (.) se on nytte kasvamassa takasi (.) pikku hiljaa (.) mutta käyttää vähän
- 7 miedompia aineita nii ei se lähe sitte enää mutta
- 8 GT: niin no juu ei se niin dramaattista ole mutta vähän se ainakin minulle (.) tai no (.)
- 9 muissa teoksissa eli kirjallisuudessa tai se tu- tukka on ainut sellasta vähän (.) tai unessa
- 10 voi olla vaikka tukan lähtö tai hampaiden lähtö (.) se on aina (.) en tiedä onko ollu teillä
- 11 sellasta unta (.) se on aika paha

Tässä katkelmassa näkyvät lukijoiden erilaiset lukijapositiot. Lukijalle GT teksti on jotakin sellaista, jota on ryhdyttävä tulkitsemaan, ja hän tulkitsee Eveliinan

²⁰ Tarinassa enkeli ilmestyy naiselle, joka on miehensä kanssa kärsinyt lapsettomuudesta, ja ilmoittaa naisen tulevan raskaaksi. Lapsi syntyy, ja enkelin ilmoituksen mukaan hänestä tulee Jumalan palvelija, jota koskevat erinäiset askeettisäädökset, joiden mukaan hän ei mm. saa leikata hiuksiaan. Taisteluissa hiukset takaavat Simsonille yliveritaiset voimat. Hän esimerkiksi tappaa tuhat filistealaista pelkkä aasin leukaluu aseenaan. (Ks. Tuomarien kirja, luvut 13–16.)

hiuslähdön kuolemaan viittaavaksi symboliksi. GL puolestaan on hyvin erilainen lukija. Hänelle teksti on sitä, mitä siinä sanotaan. Se kuvaa siis todellisuutta. Eveliinan hiuksissa ei ole kyse mistään muusta kuin siitä, että hän on värjännyt niitä ja että ne lähtevät sen takia irti. GL vetoaa omaan kokemukseensa. Hän on tehnyt samoin kuin Eveliina, ja sen seurauksena hiukset ovat lähteneet. GT vähättelee näkökulmaansa mutta sanoo kuitenkin, että yleensä kirjallisuudessa tukan tai hampaiden lähdön voi tulkita kuolemaan viittaavaksi symboliksi.

Esimerkissä näkyy hyvin se, että sillä, onko kyseessä L2- vai L1-lukija, ei ole aina merkitystä tulkintaan. Tässä lukijat ovat molemmat L2-lukijoita ja heillä on keskenään hyvin erilainen suhtautuminen lukemiseen ja kaunokirjallisuuden tulkintaan.

L1-lukijat näyttävät useammin lähtevän liikkeelle symbolien tulkinnasta. Hiuksien kautta halutaan ryhtyä rakentamaan kuvaa hedelmällisyydestä ja naisudesta, vaikka lukijakohtaisia eroja on myös nähtävillä. Molemmissa ryhmissä on nuoria naisia, joita yleensä kiinnostaa ulkonäkö. Yhteistä on myös novellin suhteuttaminen omaan elämään. Molemmat nostavat novellin yleisemmälle tasolle. L2-lukijat puhuvat enemmän kielestä. Hiukset on universaali symboli, jota on helppo käsitellä. Se ei rajaa L2-lukijoilta mitenkään pois mahdollisuutta tulkintaan, toisin kuin esimerkiksi jokin kulttuurisesti rajatumpi symboli voisi tehdä ja tekeekin, esimerkiksi kun puhutaan simasta ja rusinoista.

Tulokset tiivistetysti:

- L2- ja L1-lukijoille yhteistä:
 - eläytyminen novellin päähenkilöön
 - kaunokirjallisen tekstin yksityiskohtien tulkinnan haasteellisuus
 - symbolien havaitseminen kaunokirjallisesta tekstistä
 - yhteisymmärryksen syntyminen vuorovaikutuksessa
 - ryhmissä lukijoita, joilla on erilaiset lukijapositiot
- L2- ja L1-lukijoilla erilaista:
 - L1-lukijoilla monikulttuurisen lukemisen täydentävä funktio näkyy vahvasti (esim. matalasti koulutettu, köyhä, yksinäisyys)
 - L1-lukijat näkevät novellissa huumoria
 - L2-lukijat tulkitsevat symboleita monipuolisesti

6.1.2 Eveliina ja tekstin muut symbolit

Hiussymbolin lisäksi Sima-novellissa on paljon muitakin symboleja. Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten L2- ja L1-lukijat löytävät ja tulkitsevat niitä symboleja, joiden he ajattelevat kuvaavan Eveliinaa.

Tekstissä sanotaan:

Kaikki ne sanat, jotka tulivat Eveliinan mieleen, osoittautuivat yksi kerrallaan käytökelvottomiksi. Hänen katseensa iskeytyi lasipurkissa sojottaviin koivunurpuihin. Silmut olivat jo auenneet ja ryppyiset lehdet tunkivat niistä voimalla ulos. Yhtäkkiä hän tajusi, millainen väri on kirkuvanvihreä. Lehdet näyttivät tosiaan siltä, kuin saataisivat hetkellä millä hyvänsä heittäytyä hysteeriseksi.

L2-keskustelijat:

Esimerkki 14. L2_Eveliinan mieliala

- 1 FE: sit myös tässä ihan lopuksi
- 2 FK: joo
- 3 FE: lopussa sanotaan et ne lehet on niin näköisiä ne heittäytyä hystee hysteeriksi mum
- 4 mielestä **Eveliinan mieliala se on vähän hysteerinen ja vähän hullu (naurua)**

L1-keskustelijat:

Esimerkki 15. L1_Eveliinan symbolit

- 1 N4PP: ryppyiset lehdet tunkivat niistä voimalla ulos (.) yhtäkkiä hän tajusi millainen
- 2 väri on kirkuvanvihreä
- 3 N4HR: joo ja tää (.) mahtava (.) lehdet näyttivät siltä kuin saattaisivat hetkellä millä
- 4 tahansa heittäytyä hysteeriksiksi (.) no kukakohan siinä on vaarassa heittäytyä
- 5 hysteeriseksi (naurua)
- 6 N4PP: joo

Tämän symbolin tulkinnessa L2- ja L1-lukijoiden välillä ei näytä olevan eroa, vaan molemmat ryhmät tulkitsevat tekstin "hysteeriset lehdet" Eveliinan oman hysterian symboleiksi. Näissä tapauksissa symbolin merkityksen löytäminen näyttää olevan helppoa. Sama toistuu, kun informantit tulkitsevat novellin sydämenmuotoista ilmapalloa.

Tekstissä sanotaan:

Sydämenmuotoinen ilmapallo kulkeutui ilmassa huoneen poikki. Se liikkui hyppäyksen verran joka kerran, kun Eveliina veti henkeä aloittaakseen lauseen. Lopulta se kulkeutui seinän viereen ja jäi siihen itseksensä räätsemään sähköä.

L2-lukijat keskustelevat tästä katkelmasta:

Esimerkki 16. L2_ semmonen komparaatio

- 1 CC: eikun se niinku liikkuu sen mukaan minusta se on niinku / ihan niinku **semmonen**
- 2 **komparaatio että ilmapallo / on niinkun eveliina** että / se liikkuu jonkun verran mut se
- 3 ei tee oikeasti mitään / sitten loppujen lopuksi mutta / sitten *jäi siihen itseksensä räätsemään*
- 4 *sähköä* se sanoi et **se on kuitenkin sisällä semmonen niin kuin / jotenkin vihainen tai /**
- 5 **rätisee**

Myös L1-lukijat keskustelevat samasta katkelmasta:

Esimerkki 17. L1_ ja sit taas tää ilmapallo

- 1 N4PP: ja sit taas tää ilmapallo tavallaan täällä niinku lopussa (.) et kulkeutui seinän
- 2 vierreen jäi siihen itseksensä räätsemään sähköä (.) nii se tavallaa niinku mummmiele
- 3 tulee(.) **se on se tila mihin Eveliina jää siinä lopussa** (.) et se on niinku tavallaa itseksensä
- 4 kihisee siinä (.) mut se ei niinku osaa purkaa sitä millään tavalla

Niin L2- kuin L1-lukijatkin ymmärtävät ilmapallon symboliikan samalla tavalla. Ilmapallo siis kuvastaa Eveliinan olotilaa siinä vaiheessa, kun hän on ymmärtänyt äidin odottavan lasta.

Edellisten hyvin selkeästi samanlaisten lukijapositionien eli lukijoiden tulkintojen lisäksi L2-keskusteluissa on myös sellaisia kohtia, joissa informantit havaitsevat, että tekstissä on symboli, mutta eivät ymmärrä, mitä symbolilla tarkoitetaan:

Esimerkki 18. L2_mitä se tarkoittaa sima

- 1 BM: se on symboli eikö nin / ja sitten tämä sima // mitä se tarkoittaa sima
- 2 juoma sekin on symboli / mitä se tarkoittaa
- 3 BL: mitä sinun mielestäsi tarkoittaa
- 4 BM: tässä valo / kun tyttö on katsonut / ööö / pulloa ja tässä on *valo taistui*
- 5 *pullon pinnasta ja heijastui / läikkänä matolle ja / rusinat makasioat liikkumat-*
- 6 *tomina pullon pohjalla* ja kyllä se / se on symboli mutta mitä se tarkoitti niin
- 7 ja / tekstin nimi on sima / miksi /// ei se voi olla vaan vapun attribuutti
- 8 vaan vaa- että se kuuluu / juhlaan / se tarkoittaa jotakin /// mä en tiedä se
- 9 on minulle sellainen sellainen pim-pimeä paikka / tekstissä /// ja

Tekstin symbolitaso jää koskemattomaan tilaan. Edellisessä esimerkissä novellin keskeinen symboli, sima, jonka rusinat eivät nousseet pintaan, jää ymmärtämättä, koska lukijat eivät tunne siman valmistamiseen liittyviä vaiheita eivätkä pysty siten heijastamaan tätä novellin yksityiskohtaa Eveliinan epäonnistuneen raskauden symboliksi. Heiltä puuttuu osia vapun kulttuurisesta kehiksestä.

BM ymmärtää, että kyseessä on symboli, mutta ei ymmärrä sitä, mitä siman valmistuksen kannalta tarkoittaa se, että rusinat eivät nouse pintaan. Siman pitäisi olla symboli, jonka pitäisi merkitä jotakin, mutta informantit eivät tiedä mitä. Se, että rusinat eivät nouse pintaan, on symboli, joka heijastaa äidin ja Elinan tilannetta. Näin ollen niin lukija kuin ryhmäkään ei pääse tulkitsemaan novellia, koska he eivät osaa tulkita rusinat-symbolia.

Toisaalta seuraavassa L2-keskustelussa tämä nimenomainen symboli "sima" onnistutaan selittämään helposti:

Esimerkki 19. L2_miksi nimenomaan sima

- 1 FZ: se oli tosi vaikea ymmärtää mistä nimenomaan tämä novelli on
- 2 FE: hm
- 3 FZ: **miksi nimenomaan sima** (.)
- 4 FE: hm
- 5 FZ: en ymmärrä
- 6 FE: eiks se oo mummielestä vähän niin kun vertauskuvana (.) eiks jossain vaiheessa
- 7 sanottiin et (.) toi sima on menny pilalle (.) jotain niistä rusinoita (.)
- 8 FZ: joo
- 9 FE: tai jotain sellaista (.) ehkä se vähän se elämä on vähän
- 10 FZ: joo
- 11 FE: vähän pilalla

L2-keskusteluista voi siis löytää sellaisia esimerkkejä, joissa novellin tärkein symboli "sima" jää tulkitsematta, kuin myös sellaisia, joissa sima osataan tulkita. On kuitenkin todettava, että L2-keskusteluista vain yhdessä sima tulkittiin Eveliinan elämää kuvaavaksi symboliksi.

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että L2-keskusteluissa symboleista puhutaan kuitenkin paljon vähemmän kuin L1-keskusteluissa.

TAULUKKO 12 Eveliinaan liittyvät symbolit L2-keskusteluissa

A	ei keskustella symboleista lainkaan
B	-serviittijoutsenet = äiti ja tytär -rusinat, ei ymmärretä -todetaan, että 2000-luvun kirjallisuudessa on paljon symboleja -todetaan, että novelli on symbolinen
C	-ilmapallo on Eveliinan symboli -lehdet on symboli Eveliinan mielentilasta -serviittijoutsenet = äiti ja tytär -hiukset = ? -pitää lukea rivien välejä ja miettiä tarkkaan
D	ei keskustella symboleista lainkaan
E	-sima liittyy hedelmällisyyteen
F	-sima on vertauskuva
G	-hiukset: hiustenlähtö liittyy kuolemaan

TAULUKKO 13 Eveliinaan liittyvät symbolit L1-keskusteluissa

N 1	-sima = 'Leitmotiv', lapsivesi, simapullo = nainen, rusinat = raskaus, hiukset = voima, ilmapallo = hedelmällisyys, valonsäde silmiin = törmää vaikeaan asiaansa joka paikassa -alleviivaavaa symboliikkaa, olisivat ymmärtäneet vähemmälläkin
N 2	-sima, rusinat = Eveliina ei tullut raskaaksi, rasvarantu = pysyvä olotila, sipuli = ihmisen monikerroksisuus
N 3	-sima = uuden elämän symboli, sipuli = kevät
N 4	-lehdet, ilmapallo, suolakurkut = Eveliina -sima, simapullot, rusinat = raskauden symboli -kaikki sanotaan symbolisesti
N 5	-sima = raskauden symboli, rusinat = hedelmöityminen, simapullo = nainen, hiukset = identiteetin kuva

L2-lukijat ymmärtävät, että tekstissä on symboleja, ja he siis osaavat etsiä niitä. Näyttää kuitenkin siltä, että joissakin L2-keskusteluissa (A ja D) novellin symboleista ei puhuta lainkaan. Muissa L2-keskusteluissa symboleista kyllä puhutaan, mutta löydetty symbolit (lehdet, serviittijoutsenet) liittyvät novellin tulkinnan pintatasoon. Vasta sima-symbolin ymmärtäminen raskauden, elämän ja epätoivon symboliksi auttaisi tulkitsemaan novellin kokonaisuutta. Yhdessä keskustelussa (F) todetaan, että sima on vertauskuva, mutta tästä ei päästä eteenpäin. Ei ryhdytä keskustelemaan siitä, minkä vertauskuva se on. Toisessa keskustelussa (E) todetaan, että sima liittyy hedelmällisyyteen, mutta tässä ei lähdetä keskustelemaan tarkemmin siitä, miten ja miksi.

Kun tarkastellaan L2- ja L1-keskusteluja symbolien tulkitsemisen näkökulmasta, käy selkeästi ilmi se, että L2-lukijat eivät aina kiinnitä niihin lainkaan huomiota. Keskusteluissa A ja D selvitetään sanojen perusmerkityksiä ja tulkitaan novellia hyödyntämättä sen sisältämiä lukuisia symboleja. Symbolit, joista L2-lukijat keskustelevat, ovat osin samoja kuin L1-lukijoillakin. Tiettyjä symboleja (lehdet, ilmapallo) tulkitaan täysin identtisesti L1-lukijoihin verrattuna.

Sima-symbolin tulkinta on kuitenkin L2-lukijoille ilmeisen vaikeaa. Yhdessä keskustelussa todetaan, että se on vertauskuva, mutta tulkintaa ei kuiten-

kaan viedä sen pidemmälle. Yhdessä keskustelussa simaa pidetään hedelmällisyyden symbolina mutta ei kerrota, kenen hedelmällisyydestä voisi olla kyse.

Symbolien ymmärtämiseen vaikuttaa ainakin informanttien maailmantieto. Siman tulkitsemiseen Eveliinan epäonnistuneen raskauden symboliksi tarvittaisiin tietoa vapun kehykseen kuuluvasta siman valmistamisen skeemasta. Ja kun sitä ei ole, symbolin tulkinta on mahdotonta.

Eveliina edustaa lukijoille suomalaista nuorta. Hänen kauttaan L2-lukijat pääsevät sanomaan jotakin suomalaisista nuorista. Sellainen asia, johon kaikissa L2-keskusteluissa tartutaan, on tekstin seuraava katkelma, jossa on puhe muuttamisesta:

Äiti asui matalassa talossa kävelymatkan päässä. Kumpikin suunnitteli muuttoa kauemmaksi, mutta molemmat pysyivät paikoillaan. Eveliinan mielestä muuttaminen olisi ollut äidille helpompaa, koska äidillä ei ollut miestä. Äidin mielestä muuttaminen olisi ollut Eveliinalle helpompaa, koska Eveliina oli vielä nuori. Eveliina mielestä äitikin oli vielä nuori, neljänkymmenen ja jotakin päälle, mutta sitä hän ei missään olosuhteissa sanonut äidilleen, ja siksi äiti oli tähän mennessä voittanut viimeisen erän.

Muuttaminen kiinnostaa nuoria aikuisia:

Esimerkki 20. L2_nuoret muuttaa

- 1 ER: <no mää ajattelin sitä että>[<3] tää äiti asu matalassa ta- talossa öö // kävely-/-
- 2 matkan päässä / että ehkä se että / että suomalaiset niiku perheet / ää asuu sillä tavalla
- 3 et aika lähellä toisiaan / ja: / **niiku suomalaiset nuoret muuttaa jo aika aikasin**
- 4 **<pois>[>] kotoaa //**
- 5 EZ: <nii>[<]
- 6 EZ: no se on vähän / en tiedä / mutta tämän päivän suomalaiset n:uoret // mun mielestä
- 7 // eivät kantaa tarpeeksi vastuutta
- 8 EA: ai nuoret </>[>] miksi
- 9 EZ: <nii>[<] // mun mielestä // ja täällä on / **eveliinaikin** on että se esimerkiksi et ne ai-
- 10 aina halua vaihtaa / hänen tukan värit // että se ei tiedä mitä oikeastaan haluaa // son
- 11 // se johtuu ehkä siitäkin että **hänellä ei ole s-se varmuus <// Zhänenz>[>] takana // että**
- 12 **se ei tuntee / tunne että hän // liit-/tyy johonkin tai en**
- 13 EA: <mm>[<]
- 14 EA: mm

Monissa L2-keskusteluissa puhutaan nimenomaan kauemmas muuttamisen suunnitelmista.

Edellisessä esimerkissä todetaan, että suomalaiset nuoret muuttavat varhain pois kotoa. Tämä yhdistetään siihen, että L2-lukijan mielestä suomalaiset nuoret eivät tunne liittyvänsä mihinkään – piirre näkyy Eveliinassa siten, että hän värjää jatkuvasti tukkaansa, ei tiedä oikein kunnolla, mitä hän haluaa.

Myös L1-lukijat puhuvat kiinnittävät huomiota novellin kohtaan:

Esimerkki 21. L1_asuminen

- 1 N1SV: tämmönen niiku ikään kuin nää kilpailis (.) koska tässäki ku puhutaan siitä
- 2 niitten asumisesta niin (.) äiti oli tähän mennessä voittanut viimeisen erän
- 3 N1EK: nyt mä muistin sen (.) tuli vaan mieleen tää että (.) miks ne on muuttamassa
- 4 pois vaan sen takia että pääsee kauemmas (.) että jos
- 5 äiti nyt assuu siinä kävelymatkan päässä ja niillä sattuu nyt olemaan näin niillä ei ooo
- 6 syytä

- 7 N1SV: minkä takia niitten pitäis muuttaa
 8 N1EK: ei niillä ooo että (.) se nuori tyttö on vaikka muuttamassa niinku työn perässä
 9 muuanne tai (.) parempaa asuntoon vaan pelkästään sen takia että se haluaa kauemmas
 10 äidistä (.) tai kumpiki haluaa kauemmas toisistaan (.) muka
 11 N1SV: mut (.) onks se joku sit semmonen etminkä takia niitten pitäis muuttaa
 12 suomessahan on tapana (.) tai se kuuluu asiaan että jossain tietyssä iässä niin (.)
 13 irtaudutaan kodista ja radikaalisti muutetaan pois ja (.) niinku just (.) vertaa vaikka
 14 ranskaa jossa on hirveen vahva se perinne (.) että jos ei ole hyvää syytä muuttaa pois
 15 kotoa niin kotona asutaan (.) niin kauan kunnes mennää naimisiin ehkä sitte ja muutetaa
 16 et siellähän asuu ihmiset vaikka kolmekymppisiksi saattaa asuu kotona. (.) . tietysti siis (.)
 17 se voi olla myös iha käytännössä vaikeempi muuttaa pois et o vaikeempi saada (.) mitää
 18 opiskelijaasuntoja tai mitää asuntolainoi et tai tällasia ihan semmonen käytännön syy (.)
 19 mut on siellä myös semmonen perinne (.) et vanhempien kans asutaan et kotona siis ihan
 20 aikuisenaki (.) suomessa taas pikemminkin se että heti kun on täyttäny kaheksantoista (.)
 21 niin äkkiä niinku omaan kotiin ja siis kyl mä muistan itelläki siis se oli (.) vaikkei ollu
 22 mitään niinku vanhempien kanssa ikinä (.) sellasta konfliktia tai ihan hyvin tuli toimeen
 23 nii oli kuitenkin se ajatus että heti kun (.) sitten tästä pääsen (.) niin muutan
 24 N1EK:mulloli kyllä sama
 25 N1SV: itsenäistyn
 26 N1EK: jotenki sitä vaan aatteli että näin kuuluu tehä (.) ja varmaan just että (.) no mä
 27 oon pieneltä paikkakunnalta kotosin mut jos on vaikka vaikka jyvaskyläläinen ihminen
 28 nii se muut (.) ja jää jyvaskylää opiskelemaan nii aika monesti muutetaa vanhempien
 29 kotoo pois ommaa kottii (.) vaikka pysyy samassa kaupungissa järkevistä syistä
 30 N1SV: ihme (.) tai niiku semmonen etäisyyden haku
 31 N1EK: mm
 32 N1SK: niin kulttuurine asia
 33 N1SV: nii
 34 N1SK: täs näkyy et tää on suomalainen teksti
 35 N1SV: nii
 36 N1SV: on toi on suomalainen piirre

L1-lukijat tiedostavat tämän myös suomalaisena pitämänsä piirteen ja ryhtyvät keskustelemaan siitä. He tuovat esiin maailmalla näkemiään tapoja toimia vastaavassa tilanteessa: esimerkiksi Ranskassa nuoret asuvat kauan kotonaan. L1-lukijat myöntävät itse toimineensa suomalaisen tavan mukaan, mutta samalla kun he tuovat tämän esiin, he etäännyttävät itsensä tavasta ja ryhtyvät tarkastelemaan sitä ikään kuin kauempaa: *jotenki sitä vaan aatteli että näin kuuluu tehä*. Samalla ryhmässä nousee esiin se, että nyt puhutaan kulttuurisesta asiasta, jonka kautta näkyy, että kyseessä on suomalainen teksti. N1-ryhmä lukee tietoisesti monikulttuurisesti. L1-lukijat tietävät eron, koska he tuntevat muita kulttuureja, ja he pitävät nuorena kotoa muuttamista suomalaisena piirteenä ja tunnistavat tämän asian myös omassa elämässään.

L2-lukijat tietävät eron, mutta silti pitävät outona, että suomalaiset nuoret haluavat muuttaa mahdollisimman nuorena pois kotoa.

Yhteistä L1- ja L2-lukijoille on, että asiasta puhutaan varmaan siksi, että kotoa muuttaminen on nuorille aikuisille ajankohtaista. Tässä mielessä kulttuurierot eivät ole keskeisiä. Ikä on yhdistävä tekijä kulttuurierojen yli.

Kontekstualisoidakseni novellin olen kuitenkin yllä sijoittanut sen aikakautensa proosan joukkoon, ja seuraavassa pohdin sen fokalisointia. Fokalisoinnilla tarkoitetaan kerronnan perspektiiviä tai prismaa; kerrontakentän rajaamista. Käsitteen on ottanut käyttöön ensimmäisenä Gérard Genette teoksessaan *Figures III* (1972, Hosiailuoma 2003, 250). Fokalisoinnissa on kyse siitä, että teksti esittää asiansa jostakin perspektiivistä. Näkökulmaa rakennetaan tekstissä monilla kielellisillä keinoilla: kieliopillisten muotojen valinnalla, teks-

tuaalisella rakenteella, sanastolla jne. Visuaalisen merkityksensä lisäksi fokaalisoinnilla on myös laajempi tekstin tietoon ja ideologiseen suuntautumiseen liittyvä merkitys. Fokalisointi eli se, kenen näkökulmasta asioita tarkastellaan, ohjaa lukijan empatioita. (Vuori 2001, 116.)). Rimmon-Kenanin mukaan asia voidaan ilmaista niin, että kertojafokalisoija ideologioineen käsitetään yleensä auktoriteetiksi ja kaikki muut tekstissä esiintyvät ideologiat arvotetaan suhteessa tähän ”korkeampaan” auktoriteettiin (Rimmon-Kenan 1991, 105). Simanovellissa etualalla on novellin päähenkilö Eveliina, jonka toiminnan, tunteiden, ajatusten ja aistien kautta tapahtumat etenevät. Novellissa kerrotaan, mitä Eveliina tekee: ”Eveliina kuori – –, Eveliina pöyhi – –, Eveliina avasi – –” Äiti ja Eveliina osallistuvat novellin dialogiin, joten myös sitä, mitä ja miten Eveliina puhuu, voi seurata. Myös Eveliinan ajatuksia kuvataan: ”– – hän odotti hormonaalista mullistusta – –”, ”Keittiön pöytä oli katettu nololla tavalla heille kahdelle – –”. Samoin Eveliinan aistimuksia kuvataan: ”Lapset ja rattaat näyttivät suunnattoman kokoisilta jäätelöannoksilta, niin että Eveliinan hampaita alkoi vihloa. ””. Eveliinan ajatukset kuvaavat hänen asennoitumistaan moniin äidin tekoihin, hän esimerkiksi olettaa, että äiti olisi kattanut pöydän juuri häntä varten, vaikka näin ei olekaan. Fokalisaatio näyttäisi siis olevan Eveliinassa. Kerronnan fokalisaatio ei kuitenkaan jää pelkästään Eveliinaan, koska toinen kerronnan elementti eli ekstradiegeettinen kertoja, kertomuksen uloin ääni, (Genette 1972, Hosiaisuus 2003, 413), joka näyttää myös vastaavan Rimmon-Kenanin autoritaarista kertojafokalisoijaa, näyttää tapahtumat tavallaan Eveliinan todellisuuden yläpuolelta. Eveliinan teot, ajatukset, tunteet ja aistimukset joutuvat eri tilanteissa ristivalotukseen, jossa niitä kyseenalaistetaan ja ne asetetaan ironiseen valoon, jossa lukija saattaa nähdä Eveliinan osana laajempaa kokonaisuutta. Miten L1- ja L2-lukijat ymmärtävät ja tulkitsevat kerronnan fokalisointia ja kertojaa ja näiden kahden erosta syntyvää novellin ironiaa?

Tekstin fokalisoinnin ymmärtäminen on yksi sellainen seikka, jonka avulla lukijoiden tekstinymmärtämisen kykyä voidaan tarkastella.

N1-ryhmässä erotellaan hyvin selkeästi Eveliinan luulot – esimerkiksi pöydän kattaminen ”heille kahdelle” eli Eveliinalle ja äidille – hyvin siitä, mitä ekstradiegeettinen kertoja haluaa sanoa, eli että pöytä on katettu äidille ja hänen vieraalleen, joka ei ole Eveliina.

Lukijoiden tavoissa konkretisoida Eveliina on sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Tulkintaan Eveliinan ulkonäöstä vaikuttavat monet eri seikat. L2-lukijoilla saattaa esiintyä aivan puhtaita lipsahduksiakin heidän keskustellessaan asiasta. Näitä ovat todennäköisesti ne tapaukset, kun Eveliina konkretisoidaan *lihavaksi* tai *laiskaksi*. Kollokaatio-ongelmasta lienee kyse, kun Eveliinaa pidetään *ohuena*. Kulttuurisesta erosta lukemisessa kertovat sen sijaan ne tulkinnat, joissa Eveliinaa ja äitiä pidetään köyhinä ja vähänkoulutettuina. Tulkintaero johtuu siitä, että informantit ovat tottuneet arvioimaan puhekielen merkitystä omissa kulttuureissaan ja, ja siitä, että suomen kielen puhekielen käyttötapa on heille vielä vieras. L2-lukijat samastuvat Eveliinaan ja sanovat, että kaikesta huolimatta hän on kaunis. L1-lukijat taas arvelevat, että muut ihmiset tuijottaisivat tai jopa kahtaisivat Eveliinaa. Kaikki lukijaryhmät pitävät Eveliinaa jollakin tavalla sai-

raana. Lähimmäs näyttäisi tulevan käsitys siitä, että hänen mielenterveytensä horjuisi jollakin tavalla.

Jos Eveliinaa kuitenkin ajateltaisiin monikulttuurisen lukemisen täydentävän funktion kautta, voidaan ajatella, että hän olisi kaunis, sokea ja ”ohut”. Toisaalta voisi ajatella, että hän on myös köyhä ja vähänkoulutettu. L2-lukijan käsitys novellin päähenkilöstä voi olla hyvinkin erilainen kuin se, mitä tekstin pohjalta voisi päätellä tai mikä on L1-lukijoiden päätelmä.

Lukijat ovat pääasiassa kokeneita kaunokirjallisuuden lukijoita, ja he siis osaavat etsiä symboleita tekstistä. Näyttää siltä, että tekstissä on muutama helposti aukeava symboli, jonka kaikki ne lukijat löytävätkin, jotka ryhtyvät keskustelemaan symboleista. Näiden symbolien tulkinta on hyvin samankaltainen niin L2- kuin L1-lukijoillakin. L2- ja L1-lukijoiden ero symbolien tulkinnaassa on siinä, että kahdessa L2-keskustelussa niistä ei puhuta lainkaan. Sen sijaan kaikissa L1-keskusteluissa symboleista puhutaan. L2-keskusteluissa kohdekulttuuriin tiukasti sidoksissa olevat symbolit (esim. sima) saattavat jäädä ymmärtämättä ja näin ollen myös tulkitseematta. Tämä vaikeuttaa tekstin kokonaisuuden ymmärtämistä.

Muuttaminen on Eveliinaan liittyvä asia, jonka kautta voidaan reflektoida Eveliinan persoonaa, suomalaisuutta ja omia käsityksiä siitä. Eveliina edustaa suomalaista nuorta, ja L2-lukijoiden mielestä suomalaisen nuoren yksi ongelma on se, ettei hän kiinnity mihinkään ja on siksi epävarma. L2- ja L1-lukijat ovat kaikki nuoria aikuisia, ja heitä yhdistää kotoa muuttamisen ajankohtaisuus, ja he puhuvat siitä paljon. Kulttuurierot eivät tässä yhteydessä korostu, vaan ikä ja elämäntilanne toimivat voimakkaina ryhmiä yhtenäistävinä tekijöinä. Vaikka L2-lukijat ovat tietoisia muuttamiseen liittyvistä eroista eri maissa, he silti ihmettelevät suomalaisten nuorten tapaa muuttaa pois kotoaan melko varhain. L1-lukijat puolestaan myöntävät muuttamistilanteessa noudattaneensa maan tapaa, mutta he etäännyttävät itsensä siitä ja tarkastelevat sitä niin kuin ulkopuolisen silmin ja ihmettelevät sitä.

Tulokset tiivistetysti:

- L2- ja L1-lukijoille yhteistä:
 - o päähenkilön luonnetta kuvaavien symbolien ymmärtäminen
 - o sanataideteoksen yleisen symbolitason ymmärtäminen
 - o informanttien ikä ja elämäntilanne saattaa määrittää tekstitaitotilanteissa kiinnostuksen kohteita voimakkaammin kuin kulttuurierot
 - o kriittisyys suomalaista kulttuuria kohtaan
- L2- ja L1-lukijoilla erilaista:
 - o L2-lukijat löytävät symbolin, mutta eivät pysty tulkitsemaan sitä kulttuurisen kehyksen puuttumisen takia
 - o L2-lukijoilla sanataideteoksen yleinen symbolitaso saattaa jäädä tulkitseematta
 - o L1-lukijat kiinnittävät symboleihin enemmän huomiota kuin L2-lukijat

6.1.3 Tulkinnat äidistä

Äidin tulkinta on myös mielenkiintoinen analyysin kohde tarkasteltavaksi monikulttuurisessa tekstitaitotapahtumassa. Äidin käsite on universaali käsite, eli kaikissa kulttuureissa on ÄITI. Lakoff (1987) on antanut äidille monia eri osia taksonomiaan, jonka avulla äitiä voi lähteä määrittelemään. Klassisen käsiteteorian mukaan "äidille" pitäisi pystyä antamaan määritelmä, joka kävisi joka paikkaan. Sellainen määritelmä voisi olla jotakin sellaista kuin nainen, joka on synnyttänyt lapsen. Mutta kuten havaitaan, tällainen määritelmä ei sovi joka paikkaan. Synnytysmalliin lisätään tavallisesti geneettinen malli, jonka mukaan nainen siirtää geneettisen materiaalin, mutta sekään ei sovi kaikkiin äiteihin, ei esimerkiksi kasvatusäitiin. Naispuolinen aikuinen, joka hoitaa ja kasvattaa lapsen, on myös kiistettävissä oleva äidin määritelmä. Samoin kotiäiti ja työssä käyvä äiti voidaan aina kiistää. (Lakoff 1987, 74.) Lakoff (1987, 84) toteaa:

The category of mother in this culture has what we will call a radial structure. A radial structure is one where there is a central case and conventionalized variations on it which cannot be predicted by general rules.

Lakoff kutsuu siis äidin kategoriaa säteittäiseksi rakenteeksi. Äiti on käsite, joka pakenee määritelmiä, joihin sisältyisi vain yksi ominaisuus. Näyttää siltä, ettei äitiä voi määritellä yhdeksi.

Äiti on myös kiinnostava kohde mahdollisen kulttuurienvälisen *eron* luennassa. Miten eri kulttuureista lähtöisin olevat informantit lukevat äitiä, ja mitä asioita äidin hahmoon liitetään? Onko suomalaisten lukijoiden äidin käsitteessä joitakin sellaisia piirteitä, joita mahdollisesti ei olisi muiden lukijoiden äideissä? Millaisia samuuksia eri lukijoiden äidin käsitteessä on?

Miten novellin (itse tekstin) pohjalta voisi lukea äidin käsitettä? Itse novellissa käsitellään siis äidin ja tyttären suhdetta, joka ei näytä olevan kunnossa. Äiti ja tytär eivät tiedä toisistaan paljoa eivätkä varsinkaan toistensa mahdolliseen raskauteen liittyvistä asioista. Tyttärelle paljastuu novellin kuluessa, että äiti on raskaana ja se on hänelle šokki.

6.1.4 Äidit L2-keskusteluissa

Seuraavassa pyrin analysoimaan sitä, millaista ainesta L2-informantit sisällyttävät äidin käsitteeseen sanataideteoksen tulkinnasta keskusteltaessa. Lähtökohdana on siis se, mitä L2-lukijat sanovat tekstin äidistä tai äidin käsitteestä yleensä. Ensin tarkastelen äidin ikää informanttien näkökulmasta. Novellissa sanotaan, että "*äiti oli neljäkymmenen ja jotakin päälle*". Joidenkin keskustelujen perusteella äitiä pidetään vanhana:

Esimerkki 22. L2_vanhan naisen koti

- 1 DK: hmm hmhm /// joo // tavallinen niin kuin äsmäne assosiaatio olis tämä että **se oli**
- 2 **vanhan naisen koti** / täynnä kaappeita ja ja et et niinkuin **vanoilla ihmisillä** on tosiaan
- 3 aina tosi paljon tavaraa / kotona // ja ja että kiertävät kaikkia niin kuin tuntuu että se on
- 4 joku museo joskus // yleensä eivät vain

Toisaalta äitiä ei kaikissa keskusteluissa pidetä vanhana, vaan esimerkiksi BM, joka itse on nelikymmenvuotias, sanoo:

Esimerkki 23. L2_toinen hengitys

- 1 BM: kyllä se on se äiti on sellaisessa iässä kuin minä esimerkiksi että
- 2 neljänkymmen-vuotiaiden jälkeen naisella on uusi / toinen hengitys ja nainen haluaa
- 3 rakastaa ja se haluaa vielä / elää itselle itselle se on semmonen vaihe elämänvaihe

L2-informantit pitävät äitiä yhtäältä vanhana, toisaalta henkilönä, jolla on informantin mukaan uusi, toinen hengitys. Äidin iän määrittelyyn vaikuttaa myös se, katsovatko informantit häntä yleisestä näkökulmasta vai siitä näkökulmasta, että hän on mahdollisesti raskaana. Nelikymmenvuotias synnyttäjä ei liene missään kulttuurissa nuori. BM näyttää ihannoivan suomalaista yhteiskuntaa ja suomalaisten pitkäikäisyyttä. Siltä pohjalta hän ymmärtää sekä novellin äitiä että itseään, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

Esimerkki 24. L2_suomessa

- 1 BM: no kuule tässä **suomessa** ihmisiä elävät niin pitkään että yhdeksänkymmenvuotias
- 2 ihminen se on melkein terve ja ei se mitään ja mä en pelkää että mullon niin iso ikäero
- 3 nuorin tytär kanssa en minä pelkää koska minä tiedän että **suomessa** on niin turvallinen
- 4 olo että minä tiedän että kaikki menee hyvin mä luulen

Ikä on yhteiskuntaan, ympäristöön ja taloudellisiin olosuhteisiin liittyvä asia. Toisissa kulttuurisissa olosuhteissa voi elää kauemmin, toisissa ei niin kauan. Tässä suomalainen yhteiskunta nähdään turvallisempana kuin oma (Venäjä), ja tämän takia suomalaisia pidetään pitkäikäisinä ja nelikymmenvuotiaista nuorena. Se, että L2-informantit yhdistävät iän yhteiskunnan turvallisuuteen, heijastaa heidän käsitystään siitä, että ikä tai se, kuinka vanhaksi voi elää tietyssä yhteiskunnassa, on ollut heille lähtömaassa merkitsevä asia.

Joissakin L2-keskusteluissa samastetaan novellin henkilöiden käsitykset tosiasioiksi. Ei siis nähdä, että Eveliinan käsitys äidistä ei ehkä vastaa sitä, mikä hän on novellin fiktiivisessä todellisuudessa. Koska DK:lta jää novellin ironia ymmärtämättä, hän pitää äitiä dementoituneena:

Esimerkki 25. L2_tementoitunut äiti

- 1 DG: et niinku joo se oli niinku / hyvin kirjoitettu ja huumorisesti kirjoitettu mutt
- 2 DK: ja sitten se tementoinut tementoi **tementoitunut äiti** ((naurahtaa))
- 3 DB: nii ((nauraa))
- 4 DG: musta se on traagine ei
- 5 DB: mitä te sanoitte että se kuulostaa minulle enemmän ironiselta tai traakiselta kun kun huumoriselta

Ryhmä ei kuitenkaan ota DK:n käsitystä dementoituneesta äidistä sellaisenaan, vaan ryhtyy keskustelemaan novellin tyyli-ilajista. Mahdollisia tyyli-ilajeja ovat humoristinen, ironinen ja traaginen. Äidin pitäminen dementoituneena liittyy siihen, että novellin tyyli-ilaji olisi humoristinen. DG ja DB näyttävät kuitenkin pitävän novellin tyyli-ilajia pikemminkin traagisena tai ironisena kuin humoristisena.

Sen lisäksi, että äiti määritellään joksikin ja jonkinlaiseksi, hän myös tekee jotakin. Mitä äiti saa tai voi tehdä eri kulttuureissa, ja etenkin, mitä äiti ei saa tehdä?

Esimerkki 26. L2_minkä takia

- 1 CA: mikä on sima
- 2 CC: sima on / semmonen juoma
- 3 CJ: nii mä / mä aattelin ensin-ensinnäki mää ajatteli että / se on jotain liittyy alkoholiin
- 4 emmätiä jotenki tuli niinku mielee et mä / **en mä en tajunnu että minkä takia äiti tarjoo**
- 5 **tyttäreelleen niinku simaa / mä vaa että**
- 6 CA: jos siinä on alkoholia vai

Tässä näkyy kohdekulttuurin tuntemiseen liittyvä ongelma. Sima ymmärretään väärin ja sitä pidetään alkoholipitoisena juomana. Tästä seuraa se, että lukija nostaa omasta kulttuuristaan kehyksen, jossa äidin ei kuulu antaa tyttäreelleen alkoholipitoista juomaa, ja informantti näkee tekstissä huomiotaan kiinnittävän kohdan, jota on hankala ymmärtää. Kyseessä on siis kaksitasoinen ymmärtämis- ja tulkintamisprosessi. Ensin sima ymmärretään toisin kuin kohdekulttuurissa. Sen jälkeen tekstin kuvaama tilanne tulkitaan oman lähtökulttuurin kautta. Kyseessä on siis sellainen äidin kehys, johon ei kuulu alkoholin tarjoaminen omalle tyttarelle, vaikka tämä olisi aikuinenkin, kuten tässä novellissa.

Seuraavassa esimerkissä näkyy eräs L2-aineiston melko harvoista stereotyyppisistä käsityksistä äidistä:

Esimerkki 27. L2_minkälainen äiti

- 1 EA: no mun mielestä se äiti yrittää / mutta se <tyttö ei>[<]
- 2 ER: <mun mielestä kyl ei>[>]
- 3 EA: eikö /
- 4 ER: ei koska täällä on esimerkiks että kai sinullakin on omia menoja illaksi että /
- 5 EZ: nii
- 6 ER: ehkä sä nyt // rupeisit pikkuhiljaa lähtemään jo täältä / et mä just ihmettelen sitä että /
- 7 että ne välit niinku sen äidin ja tyttären välillä on niinku to:si pahat / siis er- <EA köhii>
- 8 erittäin huonot mum mielestä että siis sillä tavalla et / **kuka niin minkälainen äiti se on**
- 9 **joka sanoo sillät tavalla=**

Edellä olevassa esimerkissä ER:n vuoroon *siis sillä tavalla et / kuka niin minkälainen äiti se on joka sanoo sillät tavalla=* sisältyy käsitys sitä, mitä äidin roolissa olevan henkilön sopii puhua ja mitä ei. Novellin tekstissä äiti vihjaa tyttäreelleen, että kai tällä on omia menoja illaksi, eli tavallaan äiti antaa ymmärtää, että tyttö voisi lähteä pois hänen luotaan. ER:n mielestä äiti ei voi sanoa näin, tai jos sanoo, hänen arvonsa äitinä joutuu epäilyksenalaiseksi. Äidin kulttuuriseen kehykseen kuuluu siis olla aina lastensa käytettävissä, eikä lasten saa antaa edes kiertoilmauksen kautta ymmärtää, että he voisivat viettää (vappu)iltaa jossakin muuallakin kuin äidin kodissa.

L2-informantit keskustelevat äidistä, koska äiti on toinen novellin päähenkilöistä. Voidaan ajatella, että äiti muodostaa kehyksen, jota informantit täyttävät sillä aineksella, joka kuuluu heidän äiti-kehukseensa. Äidin käsite määritellään tässä kehyksessä vahvasti suhteessa perheeseen ja lapseen, tässä tapauksessa siis tyttäreeseen. Näin on myös novellissa, puhutaanhan siinä koko ajan *äidis-*

tä, ei naisesta. Vielä enemmän kuin äidistä sinänsä informantit keskustelevat äidin ja tyttären suhteesta. Edellisessä esimerkissä orastaa tässä aineistossa melko harvinainen kohta, jossa osapuolet ovat eri mieltä asioista. Yleisempää on se, että lukijat pyrkivät yksimielisyyteen. Kunnon kiista olisi ollut periaatteessa mahdollinen, sillä lukijoiden kielellinen taitotaso olisi siihen riittänyt.

Keskustelussa C informantti CJ sijoittaa äidin kehukseen rakkauden elementin, vaikka se ei novellin pohjalta siihen kuuluisikaan. Novellia voi prototyypillisesti lukea niin, ettei äidin ja tyttären välillä ole rakkautta. CJ yrittää selittää voimakkaasti, että tytär kuitenkin rakastaa äitiään ja että tämä tilanne nyt vain on tällainen.

Esimerkki 28. L2_rakastaa äitiä

- 1 CA: <nii haluaa jotenki / jotenki niinku vihainen> [<] kuitenkin
- 2 CC: nii et semmonen
- 3 CC: joko surullinen tai vihainen
- 4 CJ: no mä en sanoisi että se vihainen ainaki mä en saanu sellasta käsitystä koska / no /
- 5 siis ehkä niinku sellaset / vähän niinku äidin kans jotenki / sellaset / niinku ei ihan
- 6 ~~niinku~~ läheiset niinku välit tai / niinku // vaikka / niinku **ih-ihme selvää että niinku hän**
- 7 ~~niinku~~ **niinku / rakastaa äitiä muuten mutta** / hän vaan niinku puhuu sillä tavalla että niinku /
- 8 niinku yrittää olla niinku / etäisempi / koska se on niinku sen ikäinen kuitenkin et / se
- 9 käy vielä äitin luona niin useesti / <et todennäköisesti> [>]
- 10 CC: <voi olla voi olla> [<] / joo / kyllä
- 11 CC: kyllä se voi ihan hyvin olla että se on semmonen ettei valttamatta vihaa mutta /
- 12 mutta ei oo hyvä / välit heidän välissä että

L1-keskusteluista on kiinnostavaa tarkastella tätä samaa asiaa. Onko suomalaisten äidinkielisten keskusteluissa samankaltaista lukemisentapaa eli sitä, että äidin käsitteeseen haluttaisiin välttämättä myös liittää rakkaus lapseen?

Äidin ja tyttären välisen suhteen tarkasteluun näyttää L2-keskusteluissa liittyvän se, että lukijoiden huomio kiinnittyy siihen, miten äiti ja aikuinen tytär asuvat.

Äiti asui matalassa talossa kävelymatkan päässä. Kumpikin suunnitteli muuttoa kauemmaksi, mutta molemmat pysyivät paikoillaan. Eveliinan mielestä muuttaminen olisi ollut äidille helpompaa, koska äidillä ei ollut miestä. Äidin mielestä muuttaminen olisi ollut Eveliinalle helpompaa, koska Eveliina oli vielä nuori. Eveliina mielestä äitikin oli vielä nuori, neljäkymmenen ja jotakin päälle, mutta sitä hän ei missään olosuhteissa sanonut äidilleen, ja siksi äiti oli tähän mennessä voittanut viimeisen erän.

Kulttuurisen oletuksensa pohjalta L2-informantit ajattelevat yleensä, että äidin ja tyttären pitäisi asua yhdessä. Vahva oletus on myös, että jos he asuvat lähellä, heidän ei pitäisi muuttaa kauemmas toisistaan. Näistä kulttuurisista oletuksista L2-keskusteluissa on lukuisia esimerkkejä.

Esimerkki 29. L2_samassa talossa

- 1 AJ: zepäkot- epäkohteliastaz // /koska se on toisaalta jos on hyvää suhdetta että on
- 2 mukava olla äidin kanssa / mutta jotain rasittaa
- 3 AA: ja se oli myös että molemmat ei / asu yhdessä samassa talo:sa:
- 4 AS: no mutta se on **suomessa** aika tavalli- / tavallinen / asia että lapset lähtevät pois
- 5 kotoa

- 6 AA: <nyökkää> joo
 7 AJ: joo // tai jotain muuta ongelmaa
 8 AS: ja silti vois olla hyvä suhde // mutta ei tässä tapauksessa //
 9 AA: ja sitten //
 10 AS: ja myös tämä että / he haluavat tai kumpikin suunnitteli muuttoa kauemmaksi
 11 (näyttää paperista) / siis kun se on se äiti asui / kävelymatkan <päässä> [>] siis ihan
 12 lähellä **eveliinaa**
 13 AJ: <yhm> [<]

Esimerkki 30. L2_saksassa

- 1 AA: (voi sanoa joo)/ minusta joo siis se riippuu missä sinä asut tottakai **saksassa** jos sinä
 2 asut **itäsaksassa** siellä on aika usein että se on iso talo / siellä on koko perhe ja siellä on
 3 iso-/ eeäiti vielä asuu samassa *ftalossa* ja koko perhe yhdessä/ ja jos sitten sinä asut
 4 esimerkiksi // jos et asu sinun vanhemman sitten se on // kanssa se on tyypillinen
 5 **saksassa** että minun mielestä sinä menet säännöllisesti käymään heidän luona: ja sitten
 6 puhu paljon ja ja aina soittaa ja /// minä luulen että me tiedämme jo enemmän toisista
 7 kuin täällä/ mun mielestä
 8 AJ: meillä ihan sama **venäjässä** siis meillä on aina perhe ja lapset ovat (--)// siis tosi
 9 paljon suhteita

Esimerkki 31. L2_venäjällä

- 1 BZ : joo / mutta mistä se luulette siitä että te luulette siitä että äiti asui lähellä **eveliinaa** ja
 2 sitten kaikki halusi muuttaa / se on minusta kummallista koska **unkarissa** kaikki / perhe
 3 perhe halusi asua lähellä
 4 BM: tai samassa asunnossa tai kodissa
 5 ---
 6 BM: kyllä kyllä ja meillä **venäjällä** ei ole tätä suomalaista etäisyys-etäisyyttä että
 7 suomalaiset yrittävät olla mahdollisesti / kaukana toisistaan ei meillä semmosta meillä on /
 8 jos sanot perhe eli se on hyvä perhe ja normaalian terve perhe / kyllä halusivat kaikki olla
 9 yhdessä ja mummut se on tärkeätä mummo ja isonisä vaari / jos se on henkissä että he ovat
 lähellä ja samassa asunnossa on olisi parempi nyt minä kaipaen että minun mummoni on
 9 **venäjällä** mulla ei ole mummoa mutta **suomessa** on vanha koti / tavallisesti/ vanhuksilla

Esimerkki 32. L2_etelä ja keskieuroopassa

- 1 DB: asumaan / se on vaan siellä **etelä ja keskieuroopassa** ollu niin tiukasti (naurahtaa)
 2 että me emme pääse pois kotoa

L2-informantit kiinnittävät huomiota tekstissä siihen, että perheenjäsenet eli äiti ja tytär asuvat eri asunnoissa. Vielä enemmän huomiota herättää se, että he suunnittelevat muuttoa kauemmas toisistaan. Informanttien lähtökulttuurin (Venäjä, Saksa, Unkari) näkökulmasta tätä on vaikea ymmärtää, ja siksi se nousee L2-keskustelujen fokukseen. On mahdollista, ettei suomalaisessa kulttuurissa kasvanut lukija kiinnittäisi asiaan mitään huomiota. Yhtä mahdollista on sekin, että muuttamista käsittelevä novellin kohta kiinnittää myös L1-lukijoiden huomiota. Perheen käsite näyttää myös olevan toinen kuin Suomessa, jossa perheeksi käsitetään ydinperhe: äiti, isä ja kaksi lasta. Perheeseen kuuluu venäläisten informanttien mukaan myös laajempi suku, ainakin isoäiti ja isoisä. Näin muodostuu BM:n mukaan *hyvää perhe ja normaalian terve perhe*.

Teksti tarjoaa mahdollisuuden pohtia vierailun skeemaa eri kulttuurien näkökulmasta. Eveliina menee äidin luo, ja vierailun skeemaan kuuluvia asioita rikotaan monta kertaa. Osa on monikulttuurisesti vierailun skeemaa toteuttavaa ainesta ja osa tyypillisesti suomalaiseen vierailun skeemaan kuuluvaa ai-

nesta. Näitä skeemoja rikotaan novellin tasolla, ja ne herättävät kysymyksiä ja pohdintaa ulkomaalaisissa lukijoissa. Äidin luona vierailun skeemaan kuuluvat mm. tervehtiminen ja kenkien jättäminen eteiseen. Ulkomaalainen lukija taas joko tietää suomalaisen tavan ottaa kengät pois eteisessä tai ei tiedä sitä. Hänelle siis aukeaa tästä mahdollisuus tulkintaan tai ei avaudu.

Keskusteluissa kiinnitetään huomiota siihen, etteivät äiti ja Eveliina tervehti toisiaan, kun Eveliina tulee äidin asuntoon. Tervehtiminen näyttäisi kuuluvan vierailun skeemaan kaikissa informanttien lähtökulttuureissa. D-keskustelussa oli kiinnitetty huomiota tähän:

Esimerkki 33. L2_meni sisään

- 1 DB: no siis mikä on minulla ainakin / ää / outo että // tyttö kävi isän ä-,ä äitin luo / ja
- 2 meni sisään ja ei sano yh-yhtään että terve tai joku semmosta / vaan meni siseen isti alas
- 3 ja sitten
- 4 DK: mutta se aloittikin keskustella sen jälkeen kun se meni sisään
- 5 DB: no joo aloittivat keskustella mutta / no en tiedä // se olis ihan normaalia että moi äiti
- 6 mitä kuuluu / tulin paikalle
- 7 DK: mmm no joo

Vaikka oltaisiin kuinka vihamielisissä väleissä, DB:n mielestä tervehtiminen kuuluu vierailun skeemaan.

Novellissa kuvataan sitä, miten Eveliina tulee sisään äidin asuntoon.

Eveliina väänsi oven auki omalla avaimellaan ja käveli kengillä sisälle. Äidin koti oli täynnä kaappeja ja komeroita, siellä täällä kuin joulukalenterin luukut. Melkein kaikki tavarat oli järjestelty kaappeihin. Eveliina kääntyi katsomaan, jäikö hänen jaloihinsa parketille mutajalkia, mutta kesätossut olivat liian kevyet ja lattia pysyi puhtaana. Hän hyppäsi pitkälle sohvalle ja potki tossuilla rytmikkäästi sohvan käsinoja.

Tässä katkelmassa Eveliina rikkoo suomalaista tapasäännöstöä, jonka mukaan kengät pitäisi ottaa pois sisälle tultaessa. Miten ulkomaalaiset lukijat tulkitsevat novellin tätä kohtaa?

Esimerkki 34. L2_rento

- 1 CC: ---/ niin / se ei ei sitten ota / niitä kenkiä pois vaan menee sohvalle ja / ja / potki
- 2 vielä niillä tossuilla toi / sohvan käsinoja / elikkä / **hän on ihan niin kun//rento siellä**
- 3 **periaatteessa et ---**

Esimerkki 35. L2_viihtyy

- 1 DG:--- sitten /// joo / nyt se meni sohvalle ja oli siellä makaamassa ja potki sekin sekin
- 2 kertoo että hän hän / **hän niinku / viihtyy niinku olis kotona** siellä äidin luona---

Molemmissa tapauksissa L2-informantit tulkitsevat tilannetta niin, että koska Eveliina potkii kesätossut jalassa sohvan käsinojaa, hän on rento tai viihtyy kotona.

Molemmista tapauksista näkyy, että joillakin lukijoista on olemassa tietoa kohdekulttuurista ja että joissakin tapauksissa tämä tieto auttaa heitä ymmärtämään tekstiä. Toisaalta näyttää siltä, että vaikka tietoa kohdekulttuurista olisikin

runsaasti, sitä ei aina käytetä tekstinymmärtämiseen. Jotakin siitä välistä puuttuu. Toisin sanoen lukija (1) osaa kieltä (ymmärtää), (2) tuntee kohdekulttuuria laajasti (kohdekulttuurin tuntemus) ja (3) osaa ilmaista itseään kohdekielellä (tuottaa). Kaikesta tästä huolimatta lukija ei pysty aina tulkitsemaan tekstiä.

Seuraavissa esimerkeissä tilanne ymmärretään:

Esimerkki 36. L2_kengissä sisään

- 1 CJ: ja tässä niinku lauseessa niin mä mietin et / ite mä en varmaa kirjottas / kengissä
- 2 sisään / mutta ikään kuin niinku / sisällä ikään kuin nii pöydän päällä et <niinku / jää sit
- 3 sellanen> [>] vaikut-vaikutelma
- 4 CC: <niin niin nii> [<] / niin mut se et se kerto siitä että / hänellä on kengät päällä siellä
- 5 /
- 6 talon sisällä niin / se / se on mun mielestäni aika selkeä viitaus myös et suomalaisuuteen
- 7 että / yleensä / ei otetaan kengät sisälle mut hän jäti ne / jä-jätti ne päälle / se halusi
- 8 ärsytti äitiä ehkä tai / tai oli liian <laiska ottaa pois tai jotain tämmöstä> [>]

CJ kiinnittää huomiota sijavalintaan nostamalla esiin sen, ettei itse kirjoittaisi suomeksi *käveli kengillä sisälle*, koska *sisällä* näyttää hänestä samalta kuin *pöydän päällä*. Ilmeisesti hän ihmettelee ulkopaikallissijan käyttöä tässä yhteydessä ja ulkopaikallissija yhdistyy hänen kielitajussaan siihen, että jotakin on jonkin päällä. Vaikka CC on edellisessä esimerkissä ymmärtänyt väärin Eveliinan mielentilan, hän tässä esimerkissä lukee oikein Eveliinan tekoa. Kun Suomessa tulee sisälle kengät jalassa, teko on provokatiivinen.

Esimerkki 37. L2_suomessa ja saksassa

- 1 ER: sitte mulla / mun mielestä tässä on niiku aika amerikkalaisuus että // öö *väänsi oven*
- 2 *auki omalla avaimella ja käveli kenkillä sisään* siitä tulee heti niiku mieleen semmonen / joku
- 3 amerikkalainen elokuva missä kaikki kävelevät niiku kengillä olohuoneissa että
- 4 EA: niin mulla tuli vaan mieleen että // että tää on kans semmonen kohta // missä mä
- 5 aina että // että tää ei // niiku että tää tyttö ei arvosta <yhtään>[>1] mitä hänen <äiti
- 6 tekee>[>2] eikä / niiku **suomessa** kaikki niiku ovat / yleensä ottaa kengät pois <///>[>3]
- 7 ER: <mm>[<1]
- 8 EZ: <nii>[<2]
- 9 ER: <mm>[<3]
- 10 ER: <niin mutta mun mielestä se ei / se ei>[<3] ole ollenkaan niiku <suomalaisuus>[>]
- 11 EA: <suomalaisuus>[<]
- 12 EZ: Zmmz
- 13 EA: mm /// nii tai // tai sitten jos joku **suomessa** ei ottaa kengät pois niin se on vähän
- 14 / törkeetä <///>[>] silleen että seh / että siitä näkee sitten että // en mää tiijä //

Edellisessä esimerkissä Eveliinan toiminta ymmärretään ja sitä verrataan muiden kulttuurien tapoihin. Lukijat näyttävät olevan hyvin tietoisia teon merkityksestä suomalaisessa kulttuurissa.

L2-informanteilla on erilaisia tapoja ymmärtää ja tulkita tekstin tarjoamaa vierailun skeemaa. Osa lukijoista tulkitsee sen, että tytär tulee äitinsä asuntoon kengät jalassa kohdekulttuurin vastaisesti: he ajattelevat, että kyseessä olisi merkki rentoudesta tai kotona viihtymisestä. L2-lukijoilla on myös tämän tilanteen monikulttuurista lukemisen tapaa, jossa siis nähdään sisään käveleminen amerikkalaisen elokuvan, saksalaisten ja suomalaisten tapojen kautta ja lopulta

päädytään sekä ymmärtämään että tulkitsemaan tilanne kohdekulttuurin myötäisesti.

Äidin ja Eveliinan suhde jää osittain tulkitsematta myös siksi, että tekstin metaforia ei ehkä ymmärretä. Sitaatti tekstistä: *”Eveliina mielestä äitikin oli vielä nuori, neljäkymmenen ja jotakin päälle, mutta sitä hän ei missään olosuhteissa sanonut äidilleen, ja siksi äiti oli tähän mennessä voittanut viimeisen erän”*.

Esimerkki 38. L2_viimeinen erä

- 1 CJ: <mä kiinnitin huomiota tähän> [<] lauseeseen mä en ymmärtäny sitä et / mitä hän sillä
- 2 tarkotti että / ja siksi äiti oli tähän mennessä voittanu viimeisen erän niinku mistä on tässä
- 3 kyse
- 4 CA: yhym
- 5 CC: en tiedä voi olla että hei-heidän välissä on aina ollut semmosia / pieniä ristiriitoja ja /
- 6 ja tota / vaikka **eveliina** nyt taalla / ennen tätä <lausetta sanoi> [>] että hän / hän
- 7 uskoi että / tai luulee että äiti on vielä ihan nuori / mutta ei kuitenkin halua sanoa
- 8 hänelle ei halua // sanoa niinkun äitille mitään positiivisesti
- 9 CJ: <mä ymmärsin> [<] /// suoraan sanottuna mä en / tajunnu miten se tähän liittyy tää
- 10 muutto ja tämä niinku viimeine-viimene erä / ollenkaa et mite se tähän niinku ab-abstrakti
- 11 mielessä / <nii jotenki että en> [>]
- 12 CC: <nii se viittaa siihen että ehkä> [<] aikasemmin ei ollu / tai oli jo / <huonot> [>]
- 13 CA: <tai niinku jotenki> [<] se äiti on se vihollinen <mut> [>1] / ymm // siis tässä niinku /
- 14 tässä pätkässä aina / siis koko / koko tekstissä mä luulen et ei oo mitää tällaista
- 15 aktiivisuutta että ei oo / öö / että on tietty ironia // <koko ajan> [>2]
- 16 CC: <nii> [<1]
- 17 CJ: <mm / kyllä> [<2]

Katkelmassa CJ ei ymmärrä, mitä tarkoittaa se, että äiti on tähän asti voittanut viimeisen erän. CA ja CC yrittävät selittää sitä, mutta näyttää vahvasti siltä, että CJ ei lopultakaan tajua abstraktia metaforaa ”voittaa viimeinen erä”. Näyttää kuitenkin siltä, että metaforan kielellisessä ymmärtämisessä ei ole ongelmaa. Hän ymmärtää kyllä, että äiti ja tytär haluavat muuttaa erilleen, mutta viimeinen erä jää auki. Ja niin myös jotakin äidin ja tyttären suhteesta jää ymmärtämättä. Toisaalta CA näyttää ymmärtävän ironiaa myöten kaiken.

Äidin ja tyttären suhdetta kuvataan novellissa myös serviettijoutsenten kautta: siinä sanotaan että, pöydällä paperijoutsenet tuijottivat toisiaan vihamielisesti omista posliinilautaslammikoistaan. L2-informantit CA ja CC ymmärtävät serviettijoutsenet-symboliikan. Symbolilla kuvataan äidin ja Eveliinan suhdetta.

Esimerkki 39. L1_serviettijoutsenet

- 1 CA: <ja sit> [<] tommosia vihamielisiä sanoja että että / että niinku äiti on / koristellu
- 2 pöydän ja sitten ää / tässä on joutsenia vai mitä siellä on <koristeita niin ne niinku
- 3 katsoi tos-toisiaan> [>] niinku / vihamielisesti / tai jotai missä se oli
- 4 CC: <ne niin / serviettijoutsenet / joo> [<] // joo siinä kun / ne kaato / pöytää ja / ja
- 5 tota // siinon se / se aika hyvä / toi / kuvailu / sitä
- 6 CA: mm / nii / pöydällä paperijoutsenet tuijottivat toisiaa vihamielisesti omista
- 7 ~~mm~~ posliinilautas- // <lammikoista> [>]
- 8 CC: <toi voi olla myös> [<] vertaus siihen että äiti ja / ja tytär että / ne on vähän
- 9 vihamielisem-mielisiä myös keskenään että / että ne // tarkkailee toisiaan ne haluaa /
- 10 ne näkee toisen / ehkä päivittäin / kenties mutta / mutta <ne eivät niinku> [>]
- 11 CA: <siis tarkoitat niinku> [<] äiti ja **eveliina** // <pikkusen vihamielisesti> [>]
- 12 CC: <nii et ne voisi olla niinkun> [<] / joo / <niin symbolisesti> [>]

Informantit muokkaavat vuorovaikutuksessa yhteistä ymmärrystä. Sitaatin alussa äidinkielisellä saattaisi olla ymmärtämisvaikeuksia, kun CC sanoo: *ne kaato* [po. *katto*] *pöytää*. Keskustelijoille tämä ei kuitenkaan aiheuta katkosta eikä tarkennuksen tarvetta. Etenkin sekvenssin loppupuolella ymmärrystä muokataan yhdessä. Tässä keskustelussa symboliikka ymmärretään ja siitä myös keskustellaan tietoisesti. Informantit tietävät puhuvansa novellin symboliikasta.

Mitä eroja sitten on universaalikäsitteen (äiti) ja ei-universaalikäsitteen (vappu) lukemisen välillä? Äidin stereotyyppistä lukemista on melko vähän. Informantit eivät laita äitiä mielellään tiettyyn muottiin. Myös se, että novellista keskustellaan ja vuorovaikutuksessa kuullaan toisten mielipiteitä, saattaa estää stereotyyppisten mielipiteiden muodostamista.

Vapun kehystä on helpompi täyttää kuin äidin kehystä, koska vapusta ei ole omasta kulttuurista peräisin olevaa käsitystä. Vappu on vieraan silmin kohtuullisen harmiton asia, jonkinlainen juhla, jonka kehykseen voidaan ympätä melkein mitä tahansa kasvoja menettämättä. Äidistä sen sijaan on jokaisella käsitys, ja äitiin jokaisella on oma suhde. Äidin parisuhde saattaa olla tabu, josta puhuminen uhkaa kasvoja. Äiti on universaalikäsite. Vappu ei ole universaalikäsite. Näitten kehyksiä täytetään eri tavoin.

Novellin stereotyyppistä lukemista estää myös se, että lukijat ovat maailmankansalaisia. He täyttävät lukemassaan aukkoja maailmantiedollaan. Maailmantietoa on kertynyt monesta eri maasta, ja se estää lukemasta stereotyyppisesti. Maailmankansalainen lukijana on eri asia kuin kulttuurista A kulttuuriin B siirtynyt lukija.

Kaiken kaikkiaan voi sanoa, että kuten luvun alussa Lakoffin oli mahdollonta määritellä äidin käsitettä yksiselitteisesti, vielä mahdollommaksi äidin yksiselitteinen määrittelemine käy, kun sitä katsotaan monikulttuurisesta tekstitaitotilanteesta. Äidin käsite pakenee määritelmiään. Luetaan "eroa" niin kuin dekonstruktiossa.

6.1.5 Äidit L1-keskusteluissa

Miten äiti sitten nähdään L1-keskusteluissa? Tässä luvussa pyrin väljästi noudattamaan samaa rakennetta, joka on edellisessä L2-lukijoiden keskusteluja käsitelleessä luvussa. Keskustellessaan siitä, millainen novellin äiti on, L2-informantit edellä kiinnittivät huomiota äidin ikään. Häntä pidettiin eräissä ryhmissä vanhana ja toisissa ryhmissä nuorena. Oma lukijaidentiteetti vaikutti siihen, minkä ikäisenä äitiä pidettiin. Hänen kanssaan samanikäiset lukijat ajattelivat, että nelikymmenvuotias äiti on nuori. Kulttuuriset erot lukemisessa tulivat esiin niin, että suomalainen yhteiskunta nähtiin turvallisempana kuin oma, ja sen takia täällä voi elää pitempään kuin lähtökulttuurissa ja iän merkitys suhteellistuu.

Myös L1-lukijat keskustelevat äidin konkreettisesta iästä:

(L1-ikä)

Esimerkki 40. L1_äiti onki verevä

- 1 N4HR: ...must tuntuu et se jopa haluais että äiti olis vähän demenoitunu... että se vois
- 2 huolehtia äidistä ja vähän kettuilla sille...mut sitte ku se äiti onki verevä ja nuori ja
- 3 hedelmällinen nii se synnyttääki vaan niinku kateuden:et se äidin ja tyttären suhde missä
- 4 tyttären tavalla pitäs sitte tälle froidilaisesti lapsen pitäs aina niinkun voittaa
- 5 vanhempansa nii tässä eveliina ei pysty voittamaan: sitä äitiä koska se äiti niinku on
- 6 saavuttanut sellasia asioita mitä eveliina ei voi saavuttaa
- 7 N4PP:ja loppujen lopuks mä mietin että äidillä ja tyttärellä on aika pieni ikäero et jos
- 8 ajattelee että äiti on vielä hedelmällisessä iässä ja eveliina on jo kaksyksi viis
- 9 N4HK: täs sanotaan että äiti oli neljänkymmenen ja jotakin päälle
- 10 N4HR: alle kaksyksi vuotias siis ku oli saanu että siihe et eveliinan on ehkä vaikea just
- 11 tavallaan käsitellä sitä äitiä (.) kokea äitiään äidiksi se haluisi sen olevan sellanen
- 12 pullamössömäisempi (.) äiti niinkun semmosessa (.) semmosella tavalla ku mummot
- 13 on äitejä
- 14 N4HK:perinteisemmällä tavalla joo just
- 15 N4HR:vaikka tähän on toisaalta hyvin perinteinen äiti et sehän on taitava kodin (.)
- 16 hoitaja järjestelmällinen ja kärsivällinen ja kaikkea sellaista (.) ristiriitainen äiti
- 17 N4PP: jos tätä ulkonäköä pohtii nii tää äitihän on tavallaan (.) ulkonäöllisestikin kuvataan
- 18 tavallaan semmoseks terveemmäksi ko tyttösä et (.) puhutaan äidin punasesta
- 19 sipulinutturasta ja sit tääl on tuota
- 20 N4HR:kihara tukka ja
- 21 N4PP:joo ja sitte kimmeltävää punaa ja sai silmät näyttämään hyvin kirkkaansinisiltä et
- 22 sit jos verrataan siihen miten tota eveliinaa niinku kuvataan fyysisesti (.) niin sehän on
- 23 ihan toiselta planeetalta
- 24 N4HR: aivan

L1-informantit pitivät äitiä nuorena, N4HR: *ku se äiti onki verevä ja nuori ja hedelmällinen*. Se, että L2-informantit yhdistävät iän yhteiskunnan turvallisuuteen, heijastaa heidän käsitystään siitä, että ikä tai se, kuinka vanhaksi voi elää tietyssä yhteiskunnassa, on ollut heille lähtökulttuurissa merkitsevä asia. L1-informantit eivät liitä ikää ja kokemustaan yhteiskunnan turvallisuudesta toisiinsa. Mahdollisesti yhteiskunnan turvattomuus on aiheuttanut L2-keskustelijoille uhan, ja on pelätty, ettei kyseisessä yhteiskunnassa voi elää vanhaksi.

Äitiin identifioituminen tuotiin keskusteluissa esiin. Näin tapahtui niin L2- kuin L1-keskusteluissakin erityisesti silloin, kun keskustelijoista joku pystyy oman ikänsä puolesta identifioitumaan äidin ikään. Lukijan oma ikä näytti olevan voimakas samastumiseen vaikuttava tekijä. L1-informantit käsittelevät henkilöiden iäkiä faktoina eivätkä heijasta niitä yhteiskunnan turvallisuuteen ja sen vaikutukseen ihmisen ikään, kuten L2-lukijat tekevät.

Millainen äiti on? Tytön ja äidin kompleksista suhdetta selitetään sillä, että tyttären ehkä on vaikea kokea äitiään äidiksi juuri vähäisen ikäeron takia. Helpompaa saattaisi olla, jos äiti olisi *pullamössömäisempi*, äiti sillä tavalla *ku mummot on äitejä*. Tähän käsitykseen sisältyy presuppositio siitä, millainen oikean, helpon äidin pitäisi olla.

L1-informantit myös soveltavat tulkintaansa Freudin psykoanalyysia, jonka mukaan tyttären pitäisi voittaa äiti. Ja jos lapsi ei pysty voittamaan vanhempiaan, hän on epäonnistunut, "hävinnyt" heille.

L2-informanteilta jää novellin ironia ymmärtämättä (D-keskustelu), ja siksi esimerkiksi äidin dementoituminen otetaan faktana. Seuraavassa L1-keskustelukatkelmassa käsitellään myös äitiä, dementoitumista ja vanhenemista.

Esimerkki 41. L1_lopullisesti dementoitunut

- 1 N1SV:/mum mielestä sillä oli kauheen ristiriitanen suhtautuminen . just äitiyteen toisaalt
- 2 se oli kauheen niinku angst e tiä nyt angsti / semmonen kapinoiva suhtautuminen
- 3 siihen omaan äitiin...sen edustamaan niinku äitiyteen ja sitte /kuitenki kuitenkin semmonen
- 4 pakonomainen halu (.) tulla raskaaksi
- 5 N1SH: joo ja pelkää vanhenemista tässäki kun se sanoo sille äitilleen että (.) tämä on niin
- 6 kätevä koti kun sinä pärjää tällä yksin vielä sittenkin kun olet lopullisesti
- 7 dementoitunut(.) suolasirottimen kyljessä lukee suolaa ja sokerisirottimen kyljessä sokeria
- 8 (.) ja näin poispäin elikkä se (.) tota must tuntuu että se (.) yhdistää äitiyden siihe
- 9 vanhenemiseen ja siihe dementoitumisee nimeomaa...ja sitte nii tota näkee sen tilanteen
- 10 että tälle minullekki käy sitten että
- 11 N1SV: nii nii (.)toisaalta kauheen niinku ristiriitanen sen (.) tää hahmo
- 12 N1EL: vois (.) sitä ei tässä sillee ei mun mielestä eveliina ajatuksista suoraa sanota äänee
- 13 mutta (.) vois kuvitella että se ajattelee että se on sitte aikanaa ite parempi äiti (.) kuin
- 14 mitä sen äiti on ollu
- 15 N1SV: nii
- 16 N1EL: ehkä
- 17 N1SV: aivan
- 18 N1EL: sitte kuitenkin haluaa itessään löytää niitä äitiyden piirteitä

Tässä keskustelussa L1-lukijat puhuvat siitä, miten Eveliina näkee äidin. He tulkitsevat siis novellia Eveliinan näkökulmasta. He eivät puhu siitä, mitä äiti yleisesti ottaen on, minkä ikäinen hän on tai onko hän dementoitunut, kuten L2-keskusteluissa. Edellä L2-lukijathan yrittävät suoraan määrittää äidin ikää. L1-keskustelussa on koko ajan esillä se, että puhutaan luetusta tekstistä. Lukijapositiona tehdään koko ajan tiettäväksi: *must tuntuu ja ei mun mielestä eveliina ajatuksista suoraa sanota äänee mutta (.) vois kuvitella että se ajattelee että---*. Kyseessä on kaksitasoinen lukuprosessi, jossa

1. lukija kertoo, mitä tekstin henkilö tekee, sanoo tai ajattelee
2. lukija tekee tästä tulkinnan.

Myös dementoituminen nähdään tässä katkelmassa siten, että ei luulla, että äiti oikeasti olisi dementoitumassa, vaan että Eveliina arvelee näin käyvän (=Eveliinan fokalisointi), ja tämä asia liittyy Eveliinan omiin pelkoihin suhteessa äitiyteen ja vanhenemiseen.

L1-keskustelussa luodaan myös toivoa paremmasta äitiydestä. Äiti, sellaisena kuin hän nyt on, nähdään huonona ja N1EL sanookin:

- 1 vois (.) sitä ei tässä sillee ei mun mielestä eveliina ajatuksista suoraa sanota äänee
- 2 mutta (.) vois kuvitella että se ajattelee että se on sitte aikanaa ite parempi äiti (.) kuin
- 3 mitä sen äiti on ollu

N1EL tulkitsee Eveliinaa niin, että hän haluaisi joskus olla parempi äiti kuin hänen oma äitinsä on ollut. Tähän sisältyy oletus siitä, että äidin pitäisi tulla aina paremmaksi kuin hän nykyisellään on ja että äidin pitäisi pyrkiä kohti tavoitetta, joka on "hyvä äiti".

Onko äiti hyvä vai paha? Äidin käsite monikulttuurisessa lukemisessa on hyvin moneen suuntaan aukeava ja monia tulkintoja tarjoava, koska sen yksiselitteinen määrittelyminen on mahdotonta. L2-lukijat pohtivat, mitä hyvä äiti saa tehdä ja mitä ei. Äitiin pyrittiin L2-luennoissa sisällyttämään rakkautta eli äidin roolia pyrittiin tulkitsemaan niin, että hän joka tapauksessa rakastaa tytärtään, vaikka juuri tässä novellin kohdassa se ei käykään ilmi. Kun katsoo Sima-tekstiä tutkijan silmin, siitä ei voi nähdä, että äidin ja tyttären välillä olisi rakkautta.

Seuraavassa N4-keskustelussa puhutaan paljon äidistä, siitä, millainen äiti saattaa olla ja mitä teksti kertoo äidistä. Onko L1- ja L2-lukijaryhmien käsityksissä novellin äidistä mahdollisia kulttuurisia eroja, ja millaisia nämä ovat?

Esimerkki 42. L1_äidin hyvyys

- 1 HR: mut hei (.)sit mua hirveesti jäi semmonen mietityttämään ...onks tää äiti oikeesti
- 2 tämmönen hyvä ja äidillinen via onks tää äiti mahdollisesti jopa ajanut eveliinan jotenki
- 3 tollai ...onks äiti sitte. kuitenkin manipuloiva inhottava ihminen kaiken tämän taustalla
- 4 PP:niin just semmonen ihminen jonka jonka julkisivu on kunnossa ...mut sit kukaan ei
- 5 oikeesti tiedä mitä äiti tytär suhteessa on oikeesti tapahtunut (.) hyvä kysymys...
- 6 HR:toi äitihän on oikeesti aika nuori (.) mut sit toisaalta onk siinä semmosta tietosta
- 7 manipulointia en tiedä (.) se jätetään mum mielestä aika avoimeksi...
- 8 HK: vaikka eveliina kysyy että mitä vieraita on tulossa nii äiti ei kuitenkaan kerro sitä
- 9 suoraan vaan yksi vain työtoveri että
- 10 PP: tavallaan tässä novellissa se äiti nii sehä kuvataan sis äärimmäisen just semmoseksi
- 11 hyväksi äidiksi et se on just niinku tälle ...ulkosesti silleen älyttömän niinku äidilliseksi
- 12 et näin että jää syömään ja muuta...eihän täs oikeestaan sitä äidin persoonahan täst ei
- 13 pääse millään tavalla läpi et tässä kuvataan sitä mitä se äiti tekee ja miten se käyttäytyy mut
- 14 ei sitä minkälainen se mahdollisesti vois olla ihmisenä voihan se olla tosissaan niinku se on
- 15 saattanu kohdella eveliinaa aika nurjastikin
- 16 HK: kyllähän se tietysti jossain pitäs näkyä täällä tekstissäki sitte jos toi yksi mikä nyt
- 17 pisti silmään on että äiti sanoo että sinä et ole koskaan ollut oikein simaihmissä että voihan
- 18 se olla että se ...äitiki aliarvioi sitä eveliinaa sitte jos tää sima nyt rinnastuu siihen
- 19 lastensaamiseen että ethän sä nyt oikeen pystykkään sellaseen vai
- 20 HR: aivan ja et onko siinä äitin huulien punaamisessa kiharoiden kohentamisessa
- 21 itsetarkotuksellista erontekemistä (.) koska jos toisella on oikeesti joku tukanlähtöongelma
- 22 niin mennäkö siihen viereen sitte sillee
- 23 NAURUA
- 24 PP: kohentelemaan kiharoita
- 25 HR: ylensäkkään ei niinku sairaiden ihmisten läsnä ollessa oo kauheen korrekta esiintyä
- 26 sitte niin kauheen edukseen tavallaa (.) mut toisaalta tää äitihän voi olla omasta
- 27 raskaudesta niin onnellinen tavallaa tuo vaan sitä ilmi eikä tarkoita mitää (.) pahaa
- 28 PP: tää on tavallaa tosissaa outo ku mieltii sitä et niinku asuu kävelymatkan päässä (.)
- 29 tavallaa toisistaan ja sit kuitenkin tälle eveliinalle tulee niin isona yllätyksenä et siis sil
- 30 onkaa minkäänlaista miesystävää
- 31 HK: ei ne ehkä hirvee paljoo ehkä oo tekemisissä

Novellin teksti sinänsä jättää aukon siihen, millainen äidin ja Eveliinan suhde oikein on. Edellä L2-keskustelussa pyrittiin lukemaan äidin hahmoon hyvyyttä ja rakkautta Eveliinaa kohtaan. L1-lukijoilla näyttää syntyvän äidin hahmoon erilainen suhtautuminen. N4HR sanoo miettineensä paljon novellin äitiä ja sitä, millainen henkilö tämä on. Ryhmä keskustelee siitä, että novellia lukiessaan ensin vaikuttaa siltä, että äiti kuvataan hyväksi ja äidilliseksi äidiksi – äiti esimerkiksi pyytää tytärtä jäämään syömään. Sitten kuitenkin N4PP toteaa, että *eihän täs oikeestaan sitä äidin persoonahan täst ei pääse millään tavalla läpi*. Äidin persoona on läpinäkymätön.

N4-informantit lukevat tekstiä tarkasti ja analysoivat sitä keskustelun kuluessa. N4PP sanoo, että novellissa kuvataan kyllä sitä, mitä äiti tekee ja miten hän käyttäytyy, mutta ei sitä, millainen hän on ihmisenä. N4-informantit alkavat keskustelussaan täyttää tätä aukkoa, joka tekstiin jää, siis sitä, millainen äiti mahdollisesti on ihmisenä. He täyttävät äidin kehystä asettumalla (samastumalla) Eveliinan rooliin ja tarkastelemalla äitiä siitä käsin. He kysyvät, onko äiti mahdollisesti inhottava ja manipuloiva ihminen ja onko hän tietoisesti manipuloimalla ajanut Eveliinan siihen psyykkiseen tilaan, jossa tämä nyt on. L1-informanttien lukijaposition on erilainen kuin L2-lukijoiden. L1-lukijat asettavat äidin hyvyyden kyseenalaiseksi, kun taas L2-lukijat pyrkivät tukemaan äidin hyvyyttä ja rakkautta lasta kohtaan.

N4-ryhmässä äidin tulkinta rakentuu aiemmalle tulkinnalle siitä, miten he ovat ymmärtäneet siman merkityksen. Tässä ryhmässä sima, siman käyminen ja simaihmisuus nähdään raskaaksi tulemisen symbolina. Näin ollen ryhmä tulkitsee äidin repliikkiä ”sinähän et koskaan ollut simaihmissä” niin, että äiti aliarvioisi Eveliinan halua ja kykyä tulla raskaaksi. Ryhmässä kiinnitetään huomiota myös äidin ja Eveliinan ulkonäköön äidin manipuloinnin näkökulmasta. Äidin huulien puna ja kiharoiden kohentaminen tulkitaan eronteoksi Eveliinan kalpeaan olemukseen ja jälleen tietoiseksi nujertamiseksi tai alentamiseksi.

Äidin hahmo jää kuitenkin ristiriitaiseksi myös tässä keskustelussa, koska N4HR toteaa, että äiti voi olla onnellinen omasta raskaudestaan eikä tarkoita teoillaan tai puheillaan mitään pahaa. Yksi novellin päähenkilöistä jää siis rajalle, tilaan, jossa äidistä ei voi selkeästi sanoa, onko hän hyvä vai paha. L1-lukijat siis mahdollisesti laajemman kontekstitulkintansa ja aiempien symbolienavauskustelujensa perusteella luovat äitiin näkökulman, jossa häneen sisältyisi manipulatiivisia ja pahan ulottuvuuksia. Tämä kuva ei kuitenkaan ole pysyvä, vaan myös L1-lukijat näkevät, että äiti voi myös olla hyvä. Juuri tämänkaltaisista jännitteistä muodostuu kiinnostava novelli, joka liukuu valmiin tulkinnan alta pois.

L1- ja L2-lukijat käsittelevät samoja asioita, esimerkiksi sitä, että äiti ja tytär asuvat nyt lähekkäin mutta aikovat muuttaa kauemmas toisistaan. Tähän voi olla syynä myös se, että kotoa pois muuttaminen on kaikille opiskelijoille ajankohtainen aihe, josta on helppo keskustella ja josta useimmilla on kokemusta. Lukijat rakentavat siis elämänvaiheeseensa liittyvää ”meisyyttä”.

Esimerkki 43. L1_äkkiä omaan kotiin

- 1 N1SV: suomessa taas pikemminkin se että (.) heti kun on täyttänyt kaheksantoista niin (.)
- 2 äkkiä niinku omaan kotiin (.) ja siis kyl mä muistan itelläki siis se oli ainaki semmonen
- 3 vaikei ollu mitään niinku vanhempien kanssa ikinä (.) sellasta konfliktia tai ihan hyvin
- 4 tuli toimeen nii oli kuitenkin se ajatus että heti kun (.) sitten tästä pääsen niin muutan
- 5 N1EK:mulloli kyllä sama
- 6 N1SV: itsenäistyn
- 7 N1EK: jotenki sitä vaan aatteli että näin kuuluu tehä (.) ja varmaan just ettäm no mä oon
- 8 pieneltä paikkakunnalta kotosin mut jos on vaikka (.) vaikka jyväskylälainen ihminen (.)
- 9 nii se muut ja jää jyväskylään opiskelemaan nii aika monesti muutetaa vanhempien kotoon
- 10 pois ommaa kottii (.) vaikka pysyy samassa kaupungissa (.) järkevistä syistä
- 11 N1SV:ihme (.) tai niiku semmonen etäisyyden (.) haku
- 12 N1EK:mm
- 13 N1SK: niin kulttuurinen asia
- 14 N1SV: nii

- 15 N1SK: täs näkyy et tää on suomalainen teksti
 16 N1SV:nii
 17 N1SV: on toi on ehkä just tämmönen (.) suomalainen piirre

Molemmat lukijaryhmät (L1 ja L2) näyttävät olevan tietoisia siitä, että kyseessä on kulttuurinen ero: Suomessa kotoa muutetaan herkemmin ja nuorempana kuin muualla Euroopassa. Niin L2- kuin L1-lukijatkin ottavat tähän asiaan samanlaisen lukijaposition, eli asia etäännytetään itsestä ja nähdään oudossa valossa. L2-lukijat ihmettelevät sitä, että äiti ja tytär haluavat muuttaa vielä kauemmas toisistaan. He nostavat esiin sen, että perhe on muualla tiukempi yksikkö kuin Suomessa ja jopa eri sukupolvet haluavat elää ja asua yhdessä. Lukijat myös mainitsevat Venäjän, Unkarin, Saksan, Etelä- ja Keski-Euroopan, jossa asiat ovat toisin kuin Suomessa: *meillä Venäjällä ei ole tätä suomalaista etäisyyttä että suomalaiset yrittävät olla mahdollisesti kaukana toisistaan---*. Niin ikään L1-lukijat ovat tietoisia siitä, että kotoa pois muuttaminen on tyypillistä suomalaiselta toimintaa. N1EK toteaa: *jotenki sitä vaan aatteli että näin kuuluu tehdä*. Tämä toiminta tuntuu ohjautuvan yksilön ulkopuolelta. Jossain määrin L1-lukijoiden kulttuuriseen tietoisuuteen kuuluu myös se, että tätä itsestään selvästi suomalaisena pidettyä toimintamallia ihmetellään, kuten N1SV: *ihme (.) tai niiku semmonen etäisyyden (.) haku*. Molemmat ryhmät ottavat lukijaposition, joka on ei-suomalainen. Molemmat lukevat itsensä "ei-suomalaiseen meisyyteen".

L2-lukijat keskusteleivat edellä vierailun skeemasta. He pohtivat sitä, miksi äiti ja tytär eivät tervehdi toisiaan tavatessaan. L1-lukijat eivät kiinnitä missään keskustelussa huomiota siihen, että äiti ja tytär eivät tervehdi toisiaan. On mahdollista, että L1-informantit yhtäältä lukevat novellia tietoisina lukijoina, ts. ettei novellissa välttämättä sanota kaikkea, mitä "todellisuudessa" tapahtuu. Toisaalta voi olla, ettei L1-lukijoiden kulttuuritietoisuuteen välttämättä kuulu tervehtiminen niin olennaisena osana kuin L2-lukijoilla. On kuitenkin selvää, ettei missään L1-keskustelussa kiinnitetä huomioita siihen, että äiti ja tytär eivät novellissa tervehdi toisiaan.

L2-lukijat tulkitsivat sen, että Eveliina tulee sisälle kengät jalassa, merkiksi rentoudesta tai siitä, että hän viihtyy kotona. Jotkut ryhmät tulkitsevat sisääntuloa myös monikulttuurisesta näkökulmasta ja kertovat, miten eri kulttuureissa sisääntulon tavat vaihtelevat, sekä tekevät Eveliinan käytöksestä johtopäätöksen, joka ehkä on lähellä sitä, mitä L1-lukijakin tekisi.

Seuraavassa esimerkissä keskustellaan tästä tapauksesta:

Esimerkki 44. L1_Eveliina tulee sisälle

- 1 N1EK:mulla tuli mieleen tästä (.) missä ku se tulee sinne sisälle se äitisiä
- 2 asuntoon ja (.) ai son täällä (.) että eveliina kääntyi katsomaan jäikö hänen
- 3 jaloistaan parketille mutajälkiä (.) mutta kesätossut olivat liian kevyet ja lattia
- 4 pysyi puhtaana (.) että ihan niinkö se haluais
- 5 N1SV:ihan selkeesti – että voi vitsi oispa nyt jääny ne jäljet tohon -äitin lattialle
- 6 N1EK: olis vähän tullu sotkettua
- 7 N1EK:sellasta ihan semmosta tosi typerää (.) typerää nuoren tytön kapinaa
- 8 N1SV:nnn
- 9 N1SK: joo
- 10 N1SV:just sellai et sen piti pakosti potkia sitä (.) sohvatyyntyä (.) vai mikä se ny oli

Tässä keskustellaan Eveliinan sisääntulosta, ja se tulkitaan niin, että siihen kulttuurisisistä tavoista poikkeuksellisenä toimintana liittyy vastarintaa: Eveliina haluaa teolla osoittaa jotakin äidille. L1-lukijoiden mielestä Eveliinan toiminta on kapinaa. He määrittelevät kantansa kapinaan ja pitävät sitä typeränä: *typerää nuoren tytön kapinaa*. Lukijat ottavat siis kantaa kapinan laatuun.

Seuraavassa L1-lukijoiden tästä katkelmasta käymässä keskustelussa on yhtäläisyyksiä edelliseen esimerkkiin:

Esimerkki 45. L1_kengät jalassa

- 1 N4HK:tällä kertaa mä tykkäsin tästä enemmän ku ensimmäisellä kerralla mikä (.) sillee ei
- 2 ooo yllätys mä en muista yhtää enää että mitä tästä sillon keskusteltii (.) tai ainoastaan
- 3 yhen kohan (.) joku sano sen että kun tää eveliina kävelee niinkun (.) kengät jalassa sisälle
- 4 että se on niinku epätyypillistä suomalaista ja (.) ja sit just että potkii vielä sitä sohvan
- 5 käsinojaa jotenki et se on semmone (.) hirveen (.) miten se nyt sanotaan (.) no just sitä äitiä
- 6 tahtoo vastustaa tai jotenki sillaa
- 7 N4HR:tohon varmaan tullaan just myöhemmin
- 8 N4HK:kapinaa
- 9 N4HR:tässä on hirveästi semmosta niinku teineilyä
- 10 N4HK:niin on (.) siis tosiaan

N4HK muistelee, että on ilmeisesti koulussa lukenut Sima-novellin ja että siitä on keskusteltu. Tällä kertaa hän pitää novellista enemmän kuin tuolloin ja muistelee edellistä kertaa. Hän muistaa siitä ainoastaan yhden kohdan, ja se on juuri tämä käsittelyssä oleva kohta, jossa Eveliina tulee sisälle kengät jalassa. Keskustelu on ollut sen verran merkityksellinen, että hän muistaa sen ja kaiuttaa silloisten keskustelijoiden ääntä tähän keskusteluun. Aiemmassa keskustelussa on todettu, että Eveliinan toiminta on *epätyypillistä suomalaista* ja äidin vastustusta.

Myös tässä keskustelussa Eveliinan käytös tulkitaan kapinaksi. Kapinaan liitetään tietty arvolataus, koska siitä puhutaan teineilynä: *tässä on hirveästi semmosta niinku teineilyä*.

Kuitenkin se, että Eveliinan kapina äitiä vastaan olisi typerää nuoren tytön kapinaa tai teineilyä kertoo siitä, että L1-lukijat asettuvat ainakin tätä kohtaa lukiessaan äidin puolelle, samastuvat lukijoina äitiin ja näkevät tyttären käytöksen äidin näkökulmasta. Näin ei tietenkään tarvitsisi olla, vaan Eveliinan kapinaa voitaisiin pitää myös perusteltuna ja oikeana toimintana.

Niin L1- kuin L2-lukijatkin pohtivat tekstin katkelmaa, johon liittyy metafora "voittaa viimeinen erä".

Eveliinan mielestä äitikin oli vielä nuori, neljäkymmenen ja jotakin päälle, mutta sitä hän ei missään olosuhteissa sanonut äidilleen, ja siksi äiti oli tähän mennessä voittanut viimeisen erän.

Edellä L2-keskustelujen analyysissa (esimerkki 17) näytti siltä, että metafora "voittaa viimeinen erä" olisi mahdollisesti tuottanut keskustelijoille ymmärtämishäiriöitä. Äidin ja Eveliinan suhteen tarkastelu jää tämän takia kesken. Esimerkissä 17 L2-lukijat keskustelevat viimeisestä erästä ja päätyvät siihen, että kyseessä olisi äidin ja tyttären vihamielinen suhde, mutta eivät näe kilpailua heidän välillään. Kun jatkaa L2-keskustelujen läpikäymistä, löytää vastaavia

kohtia, joista kuitenkin käy ilmi, että metafora hyvin todennäköisesti on todellakin ymmärretty:

Esimerkki 46. L2_äidi voitti

- 1 ER: nii // koska hän <voitti viimeisen erän>[>1] // <että äidi / äidi>[>2] voitti <niiku /
- 2 sen>[>3] kilpailun
- 3 EZ: <ja viimeisen erän>[<1] <siis oli montakin erää>[<2]
- 4 EA: <nii just>[<3]

Edellisestä esimerkistä voi päätellä, että metafora ymmärretään, Tiedetään, että kyseessä on jonkinlainen kilpailu, ja tiedetään, että kilpailussa eriä voi olla monta. Kielellisestä ongelmasta ei siis metaforan tulkinnassa näyttäisi olevan kyse.

Myös L1-luennoissa juuri tämä tekstin kohta herättää keskustelua.

Esimerkki 47. L1_metafora "voittaa viimeinen erä"

- 1 N4HR: tässon muuten tää (.) eveliina ei sanonut että äiti oli nuori ja plää plää plää siksi
- 2 äiti oli tähän mennessä voittanut viimeisen erän siis niillon tää kilpailu (.) jonkunlainen
- 3 sanaton kilpailuasema niinku vähä joka asian suhteen tässä (.) koko ajan läsnä et mun
- 4 mielestä kiharoiden kohentamiset ja rusinat ja kaikki niinku liittyy siihen jonkinlaiseen
- 5 äidin ja tyttären välisee (.) kilpailuun naiseudessa (.) jotain jossain semmosessa
- 6 N4PP: mut siis niinhä sitä sanotaa loppujen lopuksi että se on älyttömän (.) vaikee paikka
- 7 naiselle ku lähettää mieltii just sitä että minkälaiseksi naiseksi kasvaa (.) et niinku monella
- 8 on se (.) et saattaa olla minusta ei ikinä tuu nii ku äiti on (.) ja sit jossai vaiheessa ku
- 9 tajuaaki et on tullu ihan samanlaiseksi kuin äitisiä ni sit se onki kauhee järkytys
- 10 N4HK: totta
- 11 N4HR: mut tommosta kavereilla on just ku monet on niinku lapsia tehny (.) nii tollanen
- 12 on tosi vaikee paikka että jos oma äiti on heti napshtanu heti raskaaks ja ittellä menis
- 13 vähän aikaa (.) omien kavereitteni kanssa huomannu soon tosi vaikee paikka et jos äiti on
- 14 saanu kolme lasta perä perää sen kummemmin yrittämättä (.) ja itte joutus ramppaan
- 15 jossaki hedelmöityshoidoissa ni (.) se (.) on soon niinku (.) siinä häviää äidille
- 16 N4HK:se on varmasti joo että se on kuitenkin semmone niinku (.) naiseuden mitta
- 17 N4PP: edelleenkin
- 18 N4HK: niin vaikka ei välttämättä niinku (.) sillai tietosesti mutta
- 19 N4PP: nii ja vaikkei vaikkei sitä varmaa millään tavalla tuotas edes julki (.) että äiti
- 20 vertailis tai mitään muuta mut ehkä se on vielä pahempaa sillon tavallaa äidin ja tyttären
- 21 välille

L1-keskusteluissa tulkitaan heti metaforan "voittaa viimeinen erä" lukemisen jälkeen kilpailu äidin ja tyttären välille: *siksi äiti oli tähän mennessä voittanut viimeisen erän siis niillon tää kilpailu (.) jonkunlainen sanaton kilpailuasema niinku vähä joka asian suhteen tässä (.) koko ajan läsnä*. Äidin ja tyttären kilpailutilanne tulkitaan koskemaan kaikkia asioita, ja se jatkuu koko ajan. Kilpailutilanne on kuitenkin sanaton: siitä ei puhuta, vaan se on jotakin sellaista, jonka lukija voi löytää tekstistä. Yksi asia, jossa kilpaillaan, on ikä, mutta pohjimmiltaan informanit näkevät kilpailun kohdistuvan naiseuteen. Naiseuden elementeiksi he tulkitsevat äitiyden, iän, ulkonäön, raskaaksi tulemisen, lapsen saamisen ja ylipäättään äitiyden. L1-lukijat tukevat kilpailuasetelman kokemuksellista puolta kertomalla omista tovereistaan, jotka ovat tämän kokeneet "ramppaamalla hedelmöityshoidoissa". Häviäminen äidille on vaikea asia myös silloin, kun se on tiedostamatonta, sanatonta ja mykkää.

Tässä on kyse kulttuurisesta *erosta* lukemisessa. L2-lukijat mieltävät suvun ja perheen laajaksi yksiköksi, joka toimii ja jonka pitäisi toimia yhdessä. Sen sijaan L1-lukijat näkevät individualismin perheen sisällä selkeästi ja ymmärtävät perheen sisäisiä kilpailuasetelmia. L2-lukijoiden on tässä monikulttuurisessa lukutapahtumassa mahdoton nähdä perheenjäsenten välille kilpailua, ja tämä ajattelu ohjaa heidän tulkintaansa metaforasta ”voittaa viimeinen erä”.

Seuraavassa esimerkissä näkyy se freudilainen pohja, jolle L1-informantti ajattelee kilpailun rakentuvan:

Esimerkki 48. L1_tällee froidilaisesti

- 1 N4HR: /must tuntuu et se jopa haluais että äiti olis vähän demenoitunu/ että se vois
- 2 huolehtia äidistä ja vähän kettuilla sille/ mut sitte ku se äiti onki verevä ja nuori ja
- 3 hedelmällinen nii se synnyttääki vaan niinku kateuden:et se äidin ja tyttären suhde missä
- 4 tyttären tavallaa pitäs sitte tällee froidilaisesti lapsen pitäs aina niinkun voittaa
- 5 vanhempansa nii tässä eveliina ei pysty voittamaan: sitä äitiä koska se äiti niinku on
- 6 saavuttanut sellasia asioita mitä eveliina ei voi saavuttaa---

Lapsen pitäisi voittaa vanhempansa, ja jos hän ei siihen pysty, hän on stigmatisoitu häviöjä. Kaiken kaikkiaan metaforan ”voittaa viimeinen erä” avulla lähtee purkautumaan esiin L2- ja L1-lukijoiden erilainen tapa käsitellä perheenjäsenten välisiä suhteita. Tässä tapauksessa voidaan poissulkea kieleen ja sen hallintaan liittyvä pulma. Tulkinnessa on siis kyse siitä, että L2-lukijat eivät tee kilpailua perheenjäsenten välille, kun taas L1-lukijoille kilpailu naiseudesta äidin ja tyttären välillä näyttää olevan hyvin selvä.

L2-lukijat onnistuivat tekstin symbolitason purkamisessa hyvin, ja näyttää monissa tapauksissa siltä, että symbolit ymmärretään ja ne sovitetaan novellin teemaan. Myös L1-lukijat keskustelevat symboleista, seuraavassa juuri samasta kohdasta, mistä L2-lukijatkin keskustelevat, nimittäin paperijoutsenista:

Esimerkki 49. L1_paperijoutsenet

- 1 N4HR:periaatteessa just kaikki nää ilmapallot ja rusinat ja paperijoutsenet ja kaikki ne on
- 2 niinku eveliina (.) itse
- 3 N4HK: totta just suunnillee kaikki
- 4 N4HK:ja ehkä suolakurkutkin
- 5 N4HR: ja suo-itseesäkäpertyneet suolakurkutki
- 6 N4PP:just täällä vähän aikasemmin ku mainitaan ne paperijoutsenet tai
- 7 serviettijoutsenet ni (.)siinä vaiheessa ne vaa vielä ojentelevat jäykkiä niskojaan (.) ja sit
- 8 tosissaa sivua myöhemmin puhutaa että ne tuijottavat toisiaan vihamielisesti
- 9 N4HK: ne oli värikkäitä (.) tuolla alussa (.) posliinilautaslammikoista

L2-lukijoiden symbolien lukutapa on paperijoutsenista puhuttaessa selkeämpi kuin L1-lukijoiden. L1-lukijat kyllä ymmärtävät symboleita, mutta varsinkin tässä kohdassa symbolien lukeminen jää aukkoisemmaksi kuin L2-lukijoilla, koska L1-lukijat tulkitsevat kaikki symbolit kuvaamaan Eveliinaa. Kuvaus serviettijoutsenista, niiden uhmasta ja vihamielisyydestä toisiaan kohtaan, ei lähde avautumaan äidin ja tyttären välisen suhteen symboliksi, vaan tulkinta jää yksipuoliseksi ja lopulta tuntuu jäävän vähän kesken.

Äidin käsite on universaalikäsitteenä erityisen kiinnostava monikulttuurisen lukemien kohde. Lakoffin mukaan äiti on käsite, joka pakenee määritelmiä,

eikä sen määrittelyä voi rajata yhdeksi. Kun L2- ja L1-lukijat keskustelevat äidistä, heidän keskusteluissaan on havaittavissa sekä samuuksia että eroja. Äidin iästä puhuvat molemmat ryhmät. L2-lukijat pitävät äitiä vanhana, mutta sekä L2- että L1-lukijoilla lukijoiden oma ikä on tärkeä tekijä määriteltäessä äidin ikää: jos äiti on suurin piirtein yhtä vanha kuin lukija itse, lukija samastuu äitiin ja pitää häntä nuorena. Kulttuurisena erona L1- ja L2-lukijoiden välillä voidaan pitää sitä, että L2-lukijat yhdistävät yhteiskunnan turvallisuuden tai uhan ikään.

Puhuessaan äidin mahdollisesta dementiaasta L2- ja L1-ryhmät näyttävät toimivan eri tavoin. L2-lukijat ottavat Eveliinan käsityksen äidin dementiaasta totena ja pyrkivät tämän perusteella sijoittamaan novellin humoristiseksi. Käsitys aiheuttaa kuitenkin erimielisyyksiä myös ryhmän sisällä. L1-lukijat ottavat äidin dementiaan etäisyyttä ja ovat hyvin tietoisia omasta lukijapositionaan.

L1- ja L2-lukijoilla on erilainen ote myös äidin mahdolliseen hyvyyteen tai pahuuteen. L2-lukijat pyrkivät tulkitsemaan äidin hahmon hyväksi, paremmaksi kuin novelli sinänsä antaisi olettaakaan. L1-lukijat sen sijaan toisaalta tuovat esiin sen, että äiti ei ole koskaan riittävän hyvä ja että tyttären pitäisi pyrkiä kohti parempaa äitiyttä kuin oma äitinsä. Toisaalta he ovat hyvin valmiita näkemään myös tekstin vihjeet siitä, että äidin hahmo on ristiriitainen ja mahdollisesti jopa paha.

Molempien lukijaryhmien huomiota kiinnittää myös äidin ja tyttären erillään asuminen ja se, että he aikovat muuttaa kauemmas toisistaan. L1- ja L2-lukijat ovat tietoisia siitä, että kyseessä on kulttuurinen ero, ja he sijoittavat itsensä ei-suomalaiseen meisyyteen, jossa asumiseen liittyviä asioita katsotaan kaukaa ja ihmetellen.

Vierailun skeemasta keskustellessa näkyy L2-lukijoiden erilainen positio: he tulkitsevat rentoudeksi ja viihtymiseksi sellaisia seikkoja, jotka taas L1-lukijat tulkitsevat kapinaksi.

Metafora ”voittaa viimeinen erä” avaa L1-lukijoilla novellin tulkintaa siihen suuntaan, että äiti ja tytär kilpailevat freudilaisessa mielessä ja tytär on jo hävinnyt kilpailun. L2-lukijat ymmärtävät metaforan periaatteessa mutta eivät lähde tulkitsemaan kilpailua äidin ja tytön välille. Heille kilpailuasetelmaa ei näytä olevan olemassakaan. Symbolit avautuvat molemmille ryhmille, mutta paperijoutsen-symbolia L2-lukijat tulkitsevat perusteellisemmin.

Kaunokirjallisen tekstin lukemiselle on tyypillistä rekursiivisuus, eli palaataan aiempaan ja ylipäätään liikutaan tekstissä edestakaisin. Keskusteluissa huomioidaan tekstin eri kohtia ja liikutaan niiden välillä. On mahdollista, että L1-lukijoiden on jonkin verran helpompi liikkua tekstin eri osien välillä ja käyttää tulkintaansa laajempia kokonaisuuksia.

Niin ikään keskustelusekvenssien selittäminen on myös eräänlaista keskustelun moninaisuuden tyypistämistä. Keskustelulle on tyypillistä pompahtelu asiasta toiseen. Lyhyiden keskustelusekvenssien selittäminen ei anna aina täyttä käsitystä keskustelun kulusta.

Kirjallisuudentutkimuksen vastaanoton perinteeseen kuuluu lukijoiden sanataideteoksesta tekemien konkretisaatioiden löytäminen ja kuvailu (Ingar-

den 1972, 354–380). Edellä Sima-novellin äiti on ollut L2-lukijoiden ja verrokki-ryhmän, L1-lukijoiden, konkretisoitavana, äidistä on tehty tietynlainen lukijoiden keskusteluissa. Monikulttuurisen lukemisen täydentävän funktion avulla voidaan tarkastella sitä, millaisia konkretisaatioista on tullut ja miten ne heijastavat mahdollisia lähtökulttuuriin liittyviä ajattelutapoja (Mecklenburg 2003, 435). Tähän liittyy myös tekstitaitojen käsite. Tekstitaitokäytänteethän ovat juuri sitä, mikä monikulttuuristen informanttien ajatuksista, arvostuksista ja uskomuksista näkyy tekstitaitotilanteessa (Barton–Hamilton 2000, 7).

L2-lukijoiden monikulttuurisen lukemisen täydentävä uudelleentulkinta näkyy novellin äidin tapauksessa seuraavasti:

1. Novellin äitiin luetaan mukaan hyvyys eli novellin äitiin liitetään rakastavan, hyvän äidin ominaisuuksia.
2. Käsitys siitä, mitä äiti saa ja mitä äiti ei saa tehdä.
3. Vanhempien ja heidän aikuisten lastensa pitäisi asua yhdessä tai ainakin lähekkäin.
4. Turvallisuus nähdään suomalaisen yhteiskunnan ominaisuutena.
5. Vierailuun liittyvät tavat.

Näihin äidistä käytyjen keskustelujen yksityiskohtiin siis kiinnittyy L2-lukijoiden monikulttuurinen näkökulma Sima-novelliin ja näissä se on omanlaisensa, erilainen kuin L1-lukijaryhmien näkökulma. Näistä virittyy myös novellin täydentävä tulkinta, kun esimerkiksi äidin persoonaan ja vierailuun yleensä liittyvät tavat tulkitaan oman kulttuurin lähtökohdista käsin, koko novellin tulkinnasta tulee uusi. Monikulttuurinen lukeminen nähdään usein jonakin ylevänä asiana, tavoittelemisen arvoisena, mutta harvoin näkee konkreettisesti sanottavan, mitä se on. Juuri tätä se on, yksinkertaisia erilaisia tulkintoja tavallisista asioista.

Empiirisen kirjallisuudentutkimuksen anti on läpikäyvänä teoriana myös edellä tarkasteltaessa novellin konkretisaatioita äidistä. Analyysi sidotaan tiukasti tekstitaitotilanteissa syntyneisiin keskusteluihin ja niistä löytyneisiin esimerkkikatkelmiin (Moser 2004, 230). Esimerkit tarjoavat joskus keskenään ristiriitaistakin tietoa L1- ja L2-lukijoista. Analyysissa ei kuitenkaan pyritä vain yhteen näkökulmaan, vaan tuodaan esiin lukijaryhmien sisäiset ristiriidat. Nämä ovatkin omiaan joissakin tapauksissa häivyttämään eroa L1- ja L2-lukijaryhmien välillä. Lukijaryhmien analyysissa ei pyritä näkemään mitään muuta kuin se, mikä keskusteluissa tulee ilmi. Tämä saattaa joskus antaa vaikutelman siitä, että lukijoiden tulkinnat olisivat paljolti sanastonymmärtämiseen liittyviä asioita. Lukijaryhmien syvälliset(kin) tulkinnat näkyvät kuitenkin, kun lukee litteraatiokatkelmia kyllin tarkasti. Keskustellaanhan niissä syvällisesti äitiydestä, suomalaisesta yhteiskunnasta, äidin ja lapsen suhteista jne. Kyse ei siis ole sanastosta ja sen tulkinnasta vaan novellin kokonaistulkinnasta.

Tulokset tiivistetysti:

- L2- ja L1-lukijoille yhteistä:
 - o ei-suomalainen ”meisyys”

- o eläytyvä lukeminen
- o metaforien tulkinnan ongelmallisuus: ne ymmärretään, mutta niitä ei tulkita
- o huomio kiinnittyy nuorille aikuisille yhteisiin aiheisiin
- L2- ja L1-lukijoilla erilaista:
 - o novellin tyylilajin määrittäminen haasteellista L2-lukijoille
 - o L1-lukijat poimivat laajemmalla tekstistä perusteluita oletuksilleen, lukevat tekstiä kokonaisvaltaisemmin
 - o L1-lukijoilla selkeä lukijaposition
 - o käsitys novellin äidistä
 - o novellihenkilön iän tulkinta kontekstin perusteella
 - o vierailun skeeman tulkinta (L2: täydentävä tulkinta; L1: oman kulttuurinmukainen tulkinta)

6.2 Raskauden tulkinnat

Novellin ymmärtämisen ja tulkinnan kannalta keskeinen seikka on, ovatko novellin päähenkilöt äiti ja Eveliina raskaana vai eivät. Koko novelli rakentuu itse asiassa tämän kysymyksen ympärille. Sitä, miten informantit käsittelevät raskautta, analysoin käyttäen työkaluina ja pohdintani välineinä monikulttuurisen lukemisen täydentävää funktiota, L2-lukemisen ja L1-lukemisen yhtäläisyyksiä ja eroja sekä empiirisen kirjallisuudentutkimuksen emotionaalista käsitettä. Pohdin myös kolmannen tilan näkymistä raskauteen liittyvissä luennoissa.

Tässä luvussa käsitelen raskauteen tai raskauksiin liittyviä keskusteluja ja analysoin sitä, miten näissä keskusteluissa tarkastellaan raskautta. Ensin esittelen novellista muutamia keskeisesti tähän teemaan liittyviä katkelmia ja pyrin selittämään niitä. Sen jälkeen tarkastelen erilaisia raskauteen liittyviä tulkintoja niin, että ensin analysoin L2-keskusteluissa ilmenneitä seikkoja ja sen jälkeen L1-keskusteluista vastaavia seikkoja. Pyrin analysoimaan yhtäläisyyksiä ja eroja L1- ja L2-tulkintojen välillä. Näin toimin, koska L2-lukijoiden ymmärtämis- ja tulkintaprosessit tekstitaitotapahtumissa ovat tutkimukseni keskiössä ja niissä ilmenevät solmukohdat ovat peruste tarkastella myös L1-lukijoiden toimintaa vastaavissa tekstitaitotapahtumissa. Kaikissa aineistoni keskusteluissa pohditaan raskautta tavalla tai toisella. *Raskaus on kaikissa keskusteluissa keskeisin tema*, ja informantit puhuvat siitä runsaasti. Keskustelut eroavat toisistaan siinä, kenen novellihenkilön ajatellaan olevan raskaana ja kenen ei. Esiin tulevat ainakin oletus siitä, että sekä äiti että tytär ovat raskaana. Myös siitä keskustellaan, onko tyttären raskaus olisi keskeytynyt tai keskeytetty. Äiti ja tytär sijoitetaan myös raskauden halutilaan, jolla tarkoitetaan sitä, mitä henkilöt haluavat ja miten he toistensa halun tulla raskaaksi ymmärtävät. Raskaudesta puhuminen herättää samastumista ja emotionaalisuutta. Tarkastelen myös niitä tässä luvussa. Lopuksi huomio kiinnittyy raskauteen liittyvän kulttuurisen eron lukemiseen.

6.2.1 Novellin yleiskarakterisointi raskauden suhteen

Sima-novelli on tyhjentyvätön lähde tulkinnalle. Kirjoittaja luo eri keinoilla mahdollisuuksia tulkintaan. Novellissa on joitakin suoria viittauksia raskauden odottamiseen tai sen toteutumiseen. Eveliina odottaa hormonaalista mullistusta, josta kertoja ei kuitenkaan tarkemmin kerro, mistä siinä on kyse. Lukija joutuu tekemään tästä päätelmiä. Lisäksi Eveliina on päästänyt pimeän puolensa valloilleen. Lukijan päätelmien on kohdistuttava myös tähän: mikä pimeä puoli on, mitä tapahtuu, kun se päästetään valloilleen. Eveliinalla pimeä puoli on teettänyt seitsemäntoista litraa simaa. Lukijan on ryhdyttävä pohtimaan, miksi juuri simaa ja miksi juuri seitsemäntoista litraa.

Kertoja antaa lisää viittauksia raskauteen, kun Eveliina sanoo, että on kurjaa, jos ei viinaakaan voi juoda. Ensin herää ajatus siitä, että Eveliina on raskaana tai ainakin pian tulossa raskaaksi, koska hän ei voi juoda viinaa. Hän näyttää toivovan sitä, että äiti ryhtyisi hössöttämään hänen raskaudestaan. Tästä näkyy suomalainen tapa surra sitä, ettei alkoholia syystä tai toisesta voi juoda. Syynä voi olla raskaus, huomiset työt, autolla ajo tms. , mutta sille, ettei voi juoda alkoholia silloin kun siihen tarjoutuu tilaisuus, täytyy olla joku erityinen syy.

Eveliina huomaa keskentekoisen vauvantöppösen äidin luona ja ajattelee, että äiti toivoo, suorastaan vaatii hänen tulevan raskaaksi. Kertojan fokus on Eveliinassa, ja kertoja kuvaa ensin ulkopuolisena kertojana Eveliinan toimintaa tämän löytäessä lankakerän. Lankakerästä sanotaan: ” - - töppösen varresta roikkui suuri ja *vaativa* kerä kananpojankeltaista villalankaa. ” Tässä suoraan kerrontaan liitetään Eveliinan sisäinen kokemus lankakerän vaativuudesta. Eveliina olettaa, että äiti on kutomassa töppösiä hänen lapselleen, ja kehottaa äitiä hankkimaan itselleen oman elämän. Äiti riisuu esiliinan ja sanoo Eveliinan aina toivoneen joulupukiltakin pikkusiskoa. Kyseessä on novellin draaman kaaren huippenos, jossa Eveliina tajuaa, että äiti on raskaana.

Tässä novellin fokalisaatio on Eveliinassa, jonka tekoja kuvataan yleensä ulkopuolisen kertojan näkökulmasta. Myös Eveliinan ajatukset ja aistimukset tulevat esiin, esimerkiksi edellä mainitussa ”*vaativassa* lankakerässä” ja seuraavassa: ” - - pöytä oli katettu *nololla* tavalla - - heille kahdelle - - . ” Äidin näkökulmasta lankakerä ei ole vaativa eikä pöydän kattauksessa ole mitään noloa. Kerronnan fokalisaatio ei kuitenkaan jää pelkästään Eveliinaan, koska ekstrapadiegeettinen kertoja, kertomuksen uloin ääni (Genette 1972, Hosiaislouma 2003, 413), näyttää tapahtumat tavallaan Eveliinan todellisuuden yläpuolelta. Eveliinan teot, ajatukset, tunteet ja aistimukset joutuvat eri tilanteissa ristivalotukseen, jossa niitä kyseenalaistetaan ja asetetaan ironiseen valoon. Näin lukija saattaa nähdä Eveliinan osana laajempaa kokonaisuutta. Novellissa kerrotaan vain vähän äidistä. Hän on osapuolena dialogeissa, mutta muuten kuvataan niukasti, miten hän laittaa ruokaa. Ainoa kohta, jossa lukijalla on mahdollisuus päästä selville äidin ajatuksista, on se, jossa on kyse muuttamisesta: äiti toivoo, että Eveliina muuttaisi kauemmas hänestä, ja muuttaminen olisi Eveliinalle helpompaa, koska hän on vielä nuori.

Raskauteen viittaavien kohtien lisäksi novellissa on paljon symboleja, joiden voi myös tulkita viittaavan raskauteen. Näitä symboleja ovat esimerkiksi seuraavat:

TAULUKKO 14 Raskaus-symbolit

paukahtamaisillaan olevat silmut	tuleva/mahdollinen raskaus
simapullot	nainen
rusinat	sikiö
käynyt sima	raskaana oleva nainen
käymätön sima	ei-raskaana oleva nainen
pimeä puoli	abortti, keskenmeno tms.
liemessään killuvat suolakurkut	? sikiö
ilmapallo	raskaus?, yleistunnelma
hillopurkki täynnä auenneita koivunurpuja	raskaus
äidin esiliina	peittää raskauden
äidin leninki	paljastaa raskauden
suunnattoman kokoiset jäätelöannokset	lapset

Nämä symbolit luovat kuvaa äidin ja tyttären mahdollisesta raskaudesta tai siitä, että tytär ei olisi raskaana. Simaan liittyvät symbolit siis näyttävät liittyvän raskauteen ja siman käyminen ja rusinoiden nouseminen onnistuneeseen raskauteen. Novellin tapahtuma-aika – kevät – viittaa myös uuden syntymiseen, ja sitä tukevat paukahtamaisillaan olevat silmut ja auenneet koivunurvut. Äidin esiliina ja sen poistaminen novellissa ratkaisun hetkellä tukee raskauden paljastumista Eveliinalle. Ilmapallo on monitulkintainen: se voi olla rakkauden symboli, se voi kuvata Eveliinan tunteita, ja se voi kertoa myös äidin raskaudesta.

Novellin ymmärtämisen ja tulkinnan kannalta on olennaista, ovatko lukijat löytäneet symbolit tekstistä, ovatko he ymmärtäneet tapahtumaketjut (=skeemat) (esim. siman käyminen), johon symbolit liittyvät, ja ovatko he pystyneet tai halunneet löytää yleisempiä merkityksiä symbolien takaa. On luultavaa, että L2-lukijoiden symbolien lukutaito eroaa ainakin jossakin määrin L1-lukijoiden symbolien lukutaidosta. On kiinnostavaa nähdä, miten tämä vaikuttaa novellin kokonaistulkintaan eli aiheuttaako se L2- ja L1-lukutapojen välille yhtäläisyyksiä vai eroja.

6.2.2 Kuka novellissa on raskaana?

Novellin kannalta keskeinen asia on se, ovatko novellin henkilöistä raskaana sekä äiti että tytär vai vain äiti tai vain tytär. Tämän ymmärtäminen on niin L2- kuin L1-informanteillekin hyvin haasteellinen prosessi. Seuraavaksi pohdin sitä, miten raskaus ymmärretään, kuka on raskaana ja kuka ei. Ensin käsittelen sitä, miten L2- ja L1-informantit olettavat sekä äidin että Eveliinan olevan raskaana.

6.2.2.1 Äiti ja tytär ovat raskaana

L2-keskustelussa A informantti AA esittää keskustelun alkupuolella oletuksen tai, kuten hän itse sitä nimittää, teorian siitä, että sekä äiti että Eveliina ovat molemmat raskaana.

Esimerkki 50. L2_molemmat on raskana

- 1 AA: minä luulen että / se on / minä en tiedä se on minun teoria he he <nauraa> /
- 2 <täälä>
- 3 [>] **että minä luulen tämä tyttö ja tämä äiti että molemmat on raskana**
- 4 (AS): <no> [<]
- 5 AS: (molemmat) <nouseva intonaatio>
- 6 AJ: ee sen varren he tarvitsevat simaa

A-keskustelussa yksi L2-lukijoista olettaa, että sekä äiti että Eveliina olisivat raskaana. Keskustelussa palataan tähän AA:n olettamukseen monta kertaa, ja muut keskustelijat pyrkivät esittämään väitteelle vasta-argumentteja. Lopulta AS ja AJ argumentoivat selvästi, etteivät ole samaa mieltä kuin AA:

Esimerkki 51. L2_en minä tehnyt päätöstä että hän on raskaana

- 1 AS: **minä en olis <painokkaasti>// ajatellut / että eveliinkin <on> [>] raskaana** / sinä
- 2 <kysymysintonaatio>
- 3 AA: <ei> [<] kysymysintonaatio
- 4 AJ: no/ en minä oikeestaa ajatellut
- 5 AA: mutta hänellä on joku poikaystävä ei <kysymysintonaatio> / hän oli sanonut jotain /
- 6 joku poika
- 7 AJ: niin siellä on vähän jotain sellaista mutta en minä / **en minä tehnyt päätöstä että hän on raskaana**
- 8 **on raskaana**

AS sanoo painokkaasti, ettei hän ajatellut, että Eveliinakin olisi raskaana. Myös AJ sanoo, ettei näin ollut, hän ei ollut päättellyt Eveliinan olevan raskaana. Vuorovaikutuksen tuloksena AA on lopulta valmis tekemään myönnytyksen ja luopumaan keskustelun alussa tekemästään väitteestä, että sekä Eveliina että äiti olisivat raskaana. AA sanoo vielä, että kyseessä oli hänen teoriansa asiasta: *no se oli vain joku tero-teoria se ei ole/jotakin ei voi olla ---*. AA testaa teoriaansa kuitenkin miltei koko keskustelun ajan.

Myös F-keskustelussa, toisessa L2-keskustelussa, mahdolliset raskaudet ovat pohdinnan kohteena. Siinä *pysyy* koko keskustelun ajan olettamus siitä, että Eveliina on raskaana ja että syntyvä vauva tuo muutoksen hänen elämäänsä.

Esimerkki 52. L2_tyttö oli raskaana vai

- 1 FE: oliko tää nyt nii et toi tyttö oli raskaana vai
- 2 FK: heidän äitinsä olen ymmärtänyt on raskaana (.) eikö niin koska koska lopussa äiti
- 3 kysyi (.) tytöltä ööh (.) ööh missä tämä on
- 4 FE: sinähän aina toivoit joulupukiltakin
- 5 FK: joo
- 6 FE: pikkusisko
- 7 FE: mutta eiks täällä luke niin kuin hän odotti hormonaalista mullistusta (.) oli kulunut
- 8 kaheksan kuukautta

- 9 FK: aah hmmm
 10 FE: silti se on niinkuin sinertävä laiha
 11 FZ: oli kulunut kahdeksan kuukautta siitä kun hän oli päästänyt (.) pimeän puolensa
 12 valloilleen (.) ootko ymmärtänyt mitä on valloilleen
 13 FE: eiks se oo valta (.) eli se pimeä puolta puoli se sai valtaan (.) vai voisko olla se (.) mut
 14 nii (naurahtaa)
 15 FZ: jos siis eveliina oli raskaana
 16 FE: no ehkä (.) mut toisaalt se on kyllä sairas jos se on sinertävän laiha ja
 17 FZ: äiti myöski
 18 FE: nii
 19 FE: sit se tukka se (.) menee irti ja
 20 FK: mutta onko hän ymmärtänyt itse että hän on raskaana tämä elina
 21 FE: tai onks se edes (.) se on iha
 22 FZ: no jos hän odotti hormonaalista mullistusta (.) niin kuin odotti (.) ehkä hän ymmärsi
 23 FE: nii ah hm nii

FE aloittaa keskustelun kysymällä ryhmältä: *oliks tää nyt nii et toi tyttö oli raskaana vai*. Varmaa näyttää olevan se, että äiti on raskaana. FE lukee novellin kohtaa "hän odotti hormonaalista mullistusta". Metaforan "pimeä puoli" merkitys tehdään yhdessä. Keskustelussa partikkelit ilmaisevat epävarmuutta, myös FZ:lla, kun hän kuitenkin alkaa kallistua siihen oletukseen, että Eveliina olisi raskaana. Informantit lukevat raskauden semanttiseen piiriin kuuluvia sanoja "odotti" ja "hormonaalinen" painokkaammin ja tarkemmin (*jos hän odotti hormonaalista mullistusta (.) niin kuin odotti*) kuin tekstin muodostamaa kokonaismerkitystä, ja tästä seurauksena informantit vahvistavat oletustaan Eveliinan raskaudesta. Kun tämä merkitys tekstille on ikään kuin valmis, sitä ryhdytään perustelemaan eri tavoin myöhemminkin F-keskustelussa.

Esimerkki 53. L2_raskaat naiset

- 1 FZ: miksi nimenomaan sima
 2 FK: no mä tiedän että esimerkiksi **joskus raskaat naiset he haluavat jotakin (.) enemmän**
 3 **kuin muut (.) jotakin voi olla (.) hän halusi simaa**

FZ:n kysymyksen *miksi nimenomaan sima* voisi ymmärtää myös yritykseksi ryhtyä purkamaan sima-symbolia. FK kuitenkin väistää tämän mahdollisuuden ja ryhtyy selittämään simanjuonin syyksi arkikokemusta siitä, että raskaana olevilla naisilla on ruokaan tai juomaan liittyviä mielitekoja, joita sima tässä tyydyttää. Tässä sitä, että molemmat naiset olisivat raskaana, perustellaan sillä, että raskaana olevat naiset yleensä haluavat syödä tai juoda jotakin runsaasti. Sen takia olisi tehty paljon simaa, ja siman määrä on osoitus raskauksista. Perustelua jatketaan keskustelemalla isistä:

Esimerkki 54. L2_vauvan isä

- 1 FE: sit mä mietin kyllä missä se isä (.) se eveliinan isä on (.)
 2 FK: joo
 3 FE: ja niin sitten ehkä **eveliinan vauvan isä** jos se oiskin se olli mut
 4 FZ: ehkä se on olli
 5 FE: joo

Isien puuttumisen kautta ryhdytään pohtimaan sitä, missä Eveliinan *vauvan* isä on. Tässä *vauva*-sanana käyttäminen ilmaisee, että Eveliinan raskaus on keskustelijoille jo selvä asia.

F-keskustelussa mietitään edelleen sitä, mitä tapahtuu, kun Eveliinan *lapsi* on syntynyt:

Esimerkki 55. L2_lapsi_a

- 1 FK: **tämä lapsi on (.) joku muutos paremmaksi**
- 2 FE: joo tai sit huonommaksi
- 3 FK: no joo
- 4 FE: kuka ties (.) mut sit se on totta et nyt on joku muutos tulossa (.) ehkä eli se
- 5 on se mitä sain irti

Esimerkki 56. L2_lapsi_b

- 1 FK: **joka tapauksessa tämä lapsi (.)** mun mielestäni tuo jotakin uutta
- 2 FE: joo
- 3 FK: eveliinan elämään
- 4 FZ: joo samaa mieltä

Näissä keskustelukatkelmissa Eveliinan mahdollinen raskaus muuttuu faktaksi, ja informantit puhuvat lopulta lapsesta. Symbolien mahdollista antia tulkintaan ei pohdita, vaan L2-ryhmän tulkinta on varsin konkreettista. Informantit pohtivat lapsen merkitystä eli sitä, että lapsi mahdollisesti tarkoittaisi Eveliinalle muutosta parempaan, jotakin uutta hänen elämäänsä.

F-keskustelu onkin ainoa kaikista keskusteluista, jossa oletus Eveliinan raskaudesta pysyy muuttumattomana koko keskustelun ajan. Tässä ryhmässä tehdään selkeän yksinkertainen tulkinta siitä, että Eveliina on raskaana. Informantit näyttävät tarttuvan sanojen ensimmäiseen mieleen tulevaan merkitykseen. He myös pyrkivät yksimielisyyteen. Ryhmässä ei ole osallistujia, jotka pyrkisivät väittämään muita vastaan. Tulkinnan osasyynä saattaa olla myös se, että informantit haluavat pyrkiä johonkin positiiviseen lopputulokseen. He haluavat nähdä Eveliinassa kehittyvän novellihenkilön, joka menee kohti parempaa elämää. He lukevat siis novellia positiivisemmin kuin mihin teksti sellaisenaan antaisi aihetta. Tekstitaidot ovatkin aina sosiaalisesti sidoksia eivätkä neutraaleja (Street 2003, 81). Informanttien lähtökulttuureissaan omaksuma käistys sanataideteoksen sankarin kehittymisestä näkyy F-ryhmän keskustelupolussa selvästi. He antavat päähenkilölle positiivisia määreitä ja näkevät lopulta hänen positiiviseksi kehittyneeseen tulevaisuuteensakin.

Edellä L2-lukijaryhmä (A) toisaalta vuorovaikutuksessa taivutteli yhden informantin ajattelemaan samoin kuin muut ryhmän jäsenet ja luopumaan oletuksestaan, että Eveliina olisi raskaana. Toisaalta yksi L2-lukijaryhmä (F) säilyttää koko keskustelun ajan yksimielisyyden siitä, että Eveliina on todellakin raskaana. Miten sitten L1-lukijat toimivat lukiessaan ja tulkitessaan novellia? Miten he omassa lukutapahtumassaan käsittelevät novellin henkilöiden mahdollisia raskauksia – onko nähtävissä samanlainen prosessi kuin L2-lukijoillakin vai eroavatko L2- ja L1-lukijaryhmät toiminnoissaan?

Seuraavassa N3-ryhmä keskustelee novellin naisten raskauksista ja siitä, miten he olivat ymmärtäneet naisten tilan:

Esimerkki 57. L1_raskaus

- 5 N3EL: sitte tota tietysti tää äiti tytär suhde (.) mitä mietin niinku että se on aika
 6 erikoinen siinä että (.) jotenki se on vapautunutta mutta silti siinä on jotai tosi
 7 kummallista (.) ja **mä aatteli ensi että et onko tämä tytär niinku raskaana että** (.) onko (.)
 8 niinku ensimmäistä kertaa ku luin niin mä aattelin että jahas (.) että se äiti on ommellu
 9 mitä neulonu sille tyttären lapselle tyttären tulevalle lapselle johku (.) minkä lie nutun vai
 10 mitkä olikaa ne töppöset (.) että se niinku että jos se äiti arvelee että se tyttö oottaa lasta (.)
 11 ja sit mä niinku (.) **tietyy pisteeseen asti mä luulin näin (.) mut sitte tota nii (.) ku se tytär**
 12 **sano että se vaan on kurjaa jos ei viinaakaan voi juoda no nii mä aattelin että no nii nyt**
 13 **se on raskaana ku se ei voi juoda viinaa et se on raskaana** (.) sitte äiti sano että kuinka ei
 14 voi (.) sitte se tyttö vastaa siihe vaa jotai (.)nii (.) vastaa että turha sitä nyt on ruveta
 15 hössöttää kyllä minä sitten ilmoitan jos ilmoitettavaa on (.) ihan niinko se olis niinku
 16 reagointi siihen että äiti odottais että hän alkaa oottaa lasta ja haluaa isoäidiksi tai jotai (.)
 17 mutta **sitte sitte äiti sanookin että (.) sinähän aina toivoit joulupukiltakin pikkusiskoa (.)**
 18 **että se oli sitte että jaahas**
 19 N3KA: nii just se
 20 N3JP: mulloli samallailla kokemus
 21 N3EL: soli jotenki irvokasta
 22 N3JP: **mulloli vähän samanlainen itse asiassa kokemus** (.) mä ajattelin että ku tässä iha
 23 alussa oli jo tuosta tuosta hormonaalisesta mullistuksesta
 24 N3EL: nii
 25 N3KA: nii
 26 N3JP: ja tuo kahdeksan kuukautta
 27 N3EL: ja sit se mikä pimeä puoli
 28 N3JP: siitä kun hän oli päästänyt valloilleen (.) mikä tää on tää pimeä ja hormooniähky
 29 että liittyskö se nimenomaa johonki tämmöseen raskauteen mutta (.) mulla tuli
 30 N3EL: sitte kevästäkin puhuttiin tavallaa se kevää symboliikka siinä ja uude elämä siel
 31 oli se verso joka kasvaa sit se tyttö rupee että ääh siellä äitin sisällä kasvaa se verso ja se
 32 puhkeaa sieltä ja sieltä tulee niinku ja
 33 N3JP: mulla ei vaan tullu tollasta ehkä niinkään semmosta ällötystä (.) tai sitä mä kyllä
 34 kiinnitin kans myös näihi hiustuppoihi (nauraa) hiustuppoihi mutta mun mielestä se oli
 35 joteki nii semmonen (.) semmonen arkirealismi ihmiselle joka värjää hiuksiaan (nauraa).
 36 N3EL: nii mutta minkä takia se pitää kirjoittaa
 37 N3JP: kappas vaan

Luettuaan ensimmäisen kerran novellin N3EL ajattelee, että Eveliina on raskaana ja että äidin toimintaa ohjaa se, että hän arvelee tyttärensä olevan raskaana. Tätä N3EL:n oletusta tukee vielä Eveliinan repliikki "– – jos ei viinaakaan voi juoda". Vasta novellin lopussa äidin repliikki "Sinähän aina toivoit joulupukiltakin pikkusiskoa" avaa N3EL:lle sellaisen tulkinnan, että Eveliinan sijaan raskaana onkin äiti. N3EL kuvailee katkelmassa sitä, miten hän vähitellen ymmärtää novellin johtomotiivin. Ja lopputulos – äidin raskaus – on hänen mielestään irvokas. Lukeminen myös herätti emootioita, N3EL:ssä "ällötystä", jopa niin, että hän ihmettelee, minkä takia näin vastenmielisestä asiasta pitää kirjoittaa. Lukija siis asettaa tekstin olemassaolon oikeutuksen kyseenalaiseksi, eli joistakin asioista, jotka ovat riittävän vastenmielisiä, ei tarvitsisi edes kirjoittaa. Myös N3JP sanoo, että hänen lukukokemuksensa muistutti N3EL:n kokemusta, mutta emotionaalinen lataus on kuitenkin ollut vähäisempi.

L1-ryhmän lukutapahtuma näyttää olevan erilainen kuin L2-ryhmän ainakin siten, että N3EL kertoo omasta lukuprosessistaan yksityiskohtaisesti ja raportoi siinä tapahtuneista muutoksista. N3EL:n oman lukuprosessin aikana

siis selviää vähitellen, ettei Eveliina olekaan raskaana, toisin kuin informantti aluksi oletti. N3EL:n prosessiin ei tässä vaiheessa vaikuta ryhmäkeskustelu, eikä merkityksenanto tapahdu ryhmässä, kuten edellä L2-keskustelussa.

Edellisessä esimerkissä L1-lukijat sivuavat keskustelussaan novellin symboliikkaa. N3EL puhuu kasvavasta versosta ja keväästä, joita hän pitää uuden elämän symboleina ja joita hän vertaa äidin raskauteen. Lukija identifioituu Eveliinaan ja kuvaa, miten Eveliina tajuaa, että äiti on raskaana. Tämä samastuminen herättää lukijassa vahvoja tunteita. Pääasia tässä kuitenkin on se, että L1-lukija tulkitsee novellin tekstiä symboleja avaamalla toisin kuin edellä L2-ryhmässä tapahtui.

Myös muissa L1-keskusteluissa Eveliinan mahdollista raskautta pohditaan.

Esimerkki 58. L1_epäselvä_raskaus

- 1 N5KR: se niinko haluais tulla raskaaksi (.) tai sitte niin että niinku et se on raskaana mut
- 2 se vauva ei oo niinku (.) tullu vielä (.) niinku syntyny vielä
- 3 N5TH: konkret-konkretisoitunut sitte se
- 4 N5KR: nii
- 5 N5TH: **mulle jäi epäselväksi se että onko se nyt sitte raskaana vai eikö se oo**
- 6 N5KR: **mullekki mullekki jäi se niinku**
- 7 N5TH: **onko täällä jossaki sanottu suoraan että se ei olis (.)** mut sit se äiti (.) onko se nyt
- 8 sitte tässä raskaana
- 9 N5PM: mum mielestä on...
- 10 N5TH: niin koska se oli virkannu sitä
- 11 N5PM: nii nii aivan
- 12 N5TH: töppöstä ja
- 13 N5PM: ja se puhu just siitä että (.) sinähän aina toivoit joulupukiltaki pikkusiskoa (.) ja sit
- 14 just se on saanu sydämenmuotoisen ilmapallon ja

N5TH ja N5KR sanovat molemmat, että heille jää epäselväksi, onko Eveliina raskaana. He etsivät tekstistä kohtaa, jossa sanottaisiin selvästi, ettei Eveliina ole raskaana. Sellaista he eivät kuitenkaan löydä. Äiti on heidän mielestään raskaana, koska hän on "virkannut töppöstä" ja koska hän sanoo, että "sinähän aina toivoit joulupukiltakin pikkusiskoa". Jälleen L1-lukijat tulkitsevat symbolia, nyt sydämenmuotoista ilmapalloa. Sen tulkitaan tukevan sellaista tulkintaa, että äiti olisi raskaana. He siis vetoavat päätelmässään tekstiin. Tässä vaiheessa he siis toteavat, että Eveliinan raskaus jää epäselväksi, mutta keskustelun prosessiluonteeseen kuuluu, että asiaan palataan ja sitä työstetään edelleen.

Keskustelun jatkuessa N5KR yrittää selittää asiaa niin, että Eveliinakin olisi raskaana, tai ainakin niin, että äiti toivoisi Eveliinan tulevan raskaaksi. Sen sijaan N5PM selittää ja perustelee, miksi näin ei voisi olla: äidillä on niin paljon uuteen elämään ja positiiviseen muutokseen liittyviä asioita. N5KR ei anna periksi vaan sanoo usean lukemisen jälkeenkin ajattelevansa, että Eveliinakin on raskaana.

Esimerkki 59. L1_tyttö raskaana

- 1 N5KR: kyllä mulla taas niinku ensimmäisen kerran ko mä luin tätä nii mietin et onko se
- 2 äiti niinku raskaana (.) **sitte ku mä luin toisen kerran tai sitte (.) monia kertoja lisää sitte**
- 3 **mulle tuli jotenki että tää tyttö on raskaana (.)** mutta se nii

- 4 N5TH: et ne on molemmat (naurahtaa)
 5 N5KR: nii
 6 N5TH: nii
 7 N5PM: tai ehkä siinä voi olla seki että kumpikin niistä haluaa sitä (.) lasta niinku myös
 8 itselleen et se ei oo silleen että
 9 N5KR: **tai onko nyt sitte raskaana (.) mutta ainaki yrittää siis tulla raskaaksi tää tyttö nii**
 10 N5PM: nii aivan

Lopulta N5KR antaa periksi ja toteaa, että tyttö yrittää tulla raskaaksi. Tässä keskustelussa (N5) pohditaan paljon sitä, kuka on raskaana. Informantit esittävät erilaisia perusteluja puoleen ja toiseen. He ovat avanneet sima-symboliikan (he siis tulkitsevat siman ja rusinat raskauden symboleiksi: äidin sima onnistuu, Eveliinan ei) jo aiemmin keskustelussa raskauden kautta, mutta silti he jatkuvasti pohtivat sitä, kuka on raskaana ja kuka ei. N5KR toimii samoin kuin edellä informantti N3EL, eli hän on lukenut novellin monta kertaa. Toisin kuin N3EL hän on tullut lopulta siihen tulokseen, että Eveliina on raskaana. Vuorovaikutuksen tuloksena hän kuitenkin muuttaa mieltään ja ryhmässä päädytään siihen, että Eveliina *ainaki yrittää siis tulla raskaaksi*.

Se, kuka novellissa on tai ketkä siinä ovat raskaana, näyttää olevan haasteellista niin L2- kuin L1-lukijoillekin. Molemmille ryhmille on tyypillistä se, että raskaudesta ja raskauksista keskustellaan ja niitä pohditaan miltei koko keskustelun ajan. Yksiselitteistä ja selkeää kantaa asiaan näyttää olevan vaikea löytää. Edellä tarkastelin tapauksia, joissa oletetaan molempien naisten olevan raskaana. A-keskustelussa yhdellä informantilla on tämä käsitys, ja hän joutuu siitä vähitellen luopumaan vuorovaikutuksen tuloksena. Myös F-keskustelussa oletetaan, että molemmat naiset ovat raskaana. Informantit keskustelevat Eveliinan raskaudesta, ja tätä päätelmää lähdetään kasvattamaan niin, että lopulta puhutaan siitä, miten lapsi muuttaa Eveliinan elämän.

L1-ryhmissä tuodaan voimakkaasti esiin lukemisen prosessiluonne. Mitä tapahtui, kun tekstiä luettiin ensimmäisen tai toisen kerran tai monta kertaa? Ensimmäisellä kerralla tehtiin tietty päätelmä, joka sitten muuttui tekstiä useampia kertoja luettaessa. L1-keskusteluissa informantit kertovat omasta lukuprosessistaan: aluksi he olettivat, että molemmat naiset olisivat raskaana, toisen tai kolmannen kerran novellia luettaessa käsitys saattoi muuttua. Yksin tehdyt päätelmät saattoivat lisäksi muuttua vuorovaikutuksessa. Tämä toiminta oli tavallista varsinkin L1-ryhmissä. Oma yksilöllinen lukuprosessi eri vaiheineen on L1-lukijoilla vahvemmin esillä kuin L2-lukijoilla. On mahdollista, että L2-lukijat ovat epävarmempia omista tulkinnoistaan ja tarvitsevat enemmän ryhmän tukea. Näyttää siltä, että verrattaessa L2- ja L1-lukijoiden keskusteluja äidin ja/tai tyttären raskaana olemisesta L2-lukijat eivät ainakaan tämän luvun esimerkeissä huomioi tekstiin sisältyviä symboleja niin tehokkaasti kuin L1-lukijat tekevät.

Sekä oman lukuprosessin esiintuonti että symbolien huomaaminen ja niiden käyttö tulkinnan apuna voivat kertoa siitä, että L1-lukijat toimivat ainakin yllä olevissa esimerkeissä varmemmin tekstin kanssa kuin L2-lukijat. L2-lukijat voivat olla epävarmoja omasta lukuprosessistaan ja tarvitsevat enemmän ryhmän tukea.

Kaunokirjallista tekstiä ei olekaan tarkoitus ymmärtää yhdellä ”oikealla” tavalla, ja merkityksiä pohtiessaan informantit osoittavatkin olevansa sensitiivisiä lukijoita.

Tekstin tulkintaa voidaan tarkastella myös niin, että L2-lukijoiden tulkinta olisi oma itsenäinen tulkintansa ja muodostaisi ns. kolmannen tilan. Jos lukijat olettavat, että Eveliina ei olisi raskaana, kolmas, uutta generoiva tila olisi jotakin sen kaltaista, että novellin ihmissuhteet ovat ehjiä. Eveliina luetaan kehittyväksi, ristiriidattommaksi henkilöksi ja novelliin ei lueta äiti-tytärkilpailuasetelmaa.

6.2.2.2 Eveliinan keskenmeno tai abortti

Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten informantit keskustelevat Eveliinan raskaudesta abortin tai keskenmenon näkökulmasta. Se, että L2- ja L1-lukijat antavat novellille tällaisenkin tulkinnan, on kirjallisuuskeskustelujen tarkan kuuntelun ja katselun seuraus ja sellaisenaan jo yksi tutkimustulos. Erääksi tulkintamahdollisuudeksi keskusteluissa tarjotaan siis vaihtoehtoa, jossa Eveliina olisi ollut raskaana mutta raskaus olisi keskeytynyt tai keskeytetty. Keskustelussa A informantti AA:n repliikin voi tulkita tarkoittamaan keskenmenon tai abortin mahdollisuutta:

Esimerkki 60. L2_hän on raskaana/eveliina/tai hän oli tai mitä vaan

- 1 AA: mutta mitäs oli / minä luulen se oli yks minä en tiedä missä se oli että / äiti oli
- 2 laittanut joku ruoka: ja tämä **eveliina** hän ei tykkää oikeasti / mitäs ruokaa se oli / jotain
- 3 //
- 4 tai ehkä minä en muista oikein
- 5 AS: joo se oli joku keitto eiksollut // semmonen kurkku
- 6 AJ: kurkun-
- 7 AS: kurkku jotakin
- 8 AJ: kurkun- kurkuvan vihreä / mitä tämä on
- 9 (selaavat papereita)
- 10 AS: *yök en syö*
- 11 **AA: ja sitten täällä minä ajattelin myös että hän on raskaana / eveliina / tai hän oli tai**
- 12 **mitä vaan**
- 13 AS: mutta / siis mä olen nyt ollut / aika usein suomalaisissa perheissä ja se tuli aika usein
- 14 esiin että lapsi sanoi yäk <ilmehtii> mä en syö <tätä> >/ mä vaan en halua
- 15 (AJ): <joo> <

Tässä kohden L2-informantit keskustelevat siitä, miksi Eveliina ei syö äidin tekemää ruokaa vaan sanoo: ”Yök en syö.” Syömättömyys on AA:n mielestä osoitus siitä, että Eveliina on raskaana tai on ollut raskaana.

Myöhemmin A-keskustelussa palataan tähän mahdolliseen teemaan ja keskenmenoa pidetään mahdollisena syynä sille, miksi äiti ei kerro Eveliinalle mitään omasta raskaudestaan. Äitiin sijoitetaan hienotunteisuuden ominaisuus tätä kautta. Onko äidissä hienotunteisuutta, sitä ei tekstin perusteella voi tietää.

Esimerkki 61. L2_ainakin hän ei saanut /lasta

- 1 AA: ehkä se on oike-oi oi oli oikeassa mitä sinä olit sanonut silke että hän oli raskaana ja /
- 2 ehkä jotain tapahtui tai en mä tiä / koska hän sanoi että pimeä

- 3 AS: no se kyllä voi olla =
 4 AA: pimeä puolensa
 5 AS: =että hän oli mutta sitten / mä en tiä // ainakin hän ei saanut / lasta / ja se on
 6 kaheksan kuukautta <siitä>[>1] / ja ehkä sen takia se äiti ei halunnut <kertoa>[>2]
 7 hänelle joo // siis mä en tiedä se voi olla mikä tahansa
 8 AA, AJ: <hm> [<1]
 9 AA: <joo> [<2]
 10 AJ: ehkä se on monta syytä

Tässä siis AS olettaa, että tekstin metafora "pimeä puoli" olisi tarkoittanut keskenmenon jälkeistä tilaa. Pimeä puoli eli näin luettuna keskenmeno olisi teettänyt Eveliinalla seitsemäntoista litraa simaa. Sima ilmentäisi näin ollen menetyksen aiheuttamaa epätoivoa. Äiti ottaa tämän menetyksen huomioon eikä halua kertoa Eveliinalle raskaudesta, koska saattaisi sillä pahoittaa tyttärensä mielen.

L2-informantit keskustelevat abortista (tai keskenmenosta) varoen. AA sanoo ensimmäisessä esimerkissä, että *hän on raskaana/eveliina/tai hän oli tai mitä vaan*. AA siis olettaa, että Eveliina on raskaana, oli ollut raskaana tai jotakin muuta, mitä vain. AA ei siis mitenkään sitoudu siihen, mitä hän sanoo. A-keskustelun toisessa esimerkissä teemaan palataan taas, ja yhtä varovaisesti. AA merkitsee epävarmuuttaan puheeseensa: "ehkä", "jotakin tapahtui", "en mä tiiä", "se voi olla mikä tahansa", samoin AS: "se kyllä voi olla" sekä ". AJ: "ehkä". A-ryhmässä, jossa abortista kuitenkin siis puhutaan toisin kuin muissa L2-ryhmissä, näkyy se, että aihe on kielletty eikä siitä voi puhua varmasti eikä kovalla äänellä. Aiheessa on siis jotakin sellaista, ettei siitä voi puhua.

A-keskustelu on L2-keskusteluista ainoa, jossa abortin tai keskenmenon mahdollisuus tulee esiin, ja muissa keskusteluissa B:stä G:hen ei puhuta keskenmenosta tai abortista mitään. L2-keskusteluista siis vain A-keskustelussa abortin tai keskenmenon mahdollisuus pimeän puolen selityksenä tulee esille.

Mielenkiintoista on nähdä, miten L1-keskusteluissa toimitaan ja tuleeko keskenmenon tai abortin mahdollisuus niissä esiin. Näin näyttää tapahtuvan.

Seuraavassa L1-keskustelussa kaikki Eveliinan olotilan variaatiot ovat esillä:

Esimerkki 62. L1_abortti

- 1 N2SL: no / jotenki mulle tuli ensin mieleen että onks / onks tällä ollu joku et / **onks se nyt**
 2 **raskaana tai onks sillä ollu abortti tai jotain** mä en tiä mistä mul / tuliks teille yhtää
 3 sama
 4 N2LA: mä mietin tuossa ku on tuo kohta että / hän odotti hormonaalista mullistusta oli
 5 kulunut kahdeksan kuukautta siitä kun hän oli / päästänyt pimeän puolensa valloilleen /
 6 **eka mä aattelin ku oli tuo hormonaalista mullistusta / et no et se on raskaana / et se on**
 7 **tehnyt simaa iha hulluna ja / sitte kuitenkin tuo toinen oli tuossa / että onko sillä joku**
 8 **sairaus / onko se lopettanu jonku lääkityksen / tai niinku tohon mennessä ku oli**
 9 lukenu että
 10 N2SL: nii just / ja sit ku hiukset lähtee päästä
 11 N2LA: nii
 12 N2LA: mut sitte täällä oli kuitenkin täällä / missäs täällä oli / missä mä mietin onks se sitteki
 13 / raskaana
 14 N2EL: siellä lopussa ku se rupee puhumaa äidillee just jotaki ettei saa ruveta painostamaa
 15 N2LA: nii ku se näkee ne vauvan / töppöset ja sit se / nii / sit mä aattelin et se vaan sitä et
 16 se haluis olla raskaana tai yrittää raskaaksi
 17 N2SL: **se suuttu sitä että se vihjailee / et pitää sit pistää vähä vauhtia / siitä mul tulikin**
 18 **mieleen just että onko se tehny abortin tai jotain et jos / jos se oli sille nii iso juttu et /**
 19 **tavallaa / menee sit vähä huonosti / tällä hetkellä tai**

- 20 N2LA: mulla ei tuota aborttijuuttua tullu mieleen / mulla oli vaa että onko se raskaana tai
 21 onks se sairas / tai jotenki se haluais olla raskaana ainaki jos se
 22 N2SL: aiva
 23 N2EL: **mulle tuli ehkä just enemmän ehkä semmonen kuva että / se ei välttämättä haluais**
 24 N2SL: **tai voi tulla**
 25 N2EL: **lasta**
 26 N2LA: nii joku siinä on semmone
 27 N2SL: nii / totta
 28 N2EL: kuitenkin että / just ku se nii loukkaantu sitte siitä / äitisiä
 29 N2LA: mikä se oli / nii se oli tämä että / se on kurjaa jos ei viinaakaan voi juoda / Eveliina
 30 sanoi / ja sitte että kuinka ei voi
 31 N2EL: nii / se äiti oli ihan niinku sillee tavallaa ettei se tajuais sitä tai
 32 N2SL: nii niinpä
 33 N2EL: kyllä siitäki mulla tuli se / just raskaana oleminen mielee että
 34 N2LA: se silti jää vähä tälle tulkinnanvaraiseksi että mikä sillä sitte on
 35 N2EL: ettei kuitenkaa suoraan niinku

Tässä L1-keskustelusekvenssissä tulevat esiin kaikki mahdolliset tulkinnat Eveliinan tilasta. N2SL tuo esiin sellaisen mahdollisuuden, että Eveliinalle olisi tehty abortti. N2LA kertoo lukemisprosessistaan, jossa erilaiset tulkintavaihtoehdot ovat risteilleet. Näitä ovat olleet oletus Eveliinan raskaudesta, oletus hänen sairaudestaan ja oletus lääkityksen lopettamisesta. Tekstin loppuvaiheilla N2LA:n käsitys siitä, että Eveliina olisi raskaana tai haluaisi lasta, näyttää vahvistuvan. N2SL palaa kuitenkin vielä abortin mahdollisuuteen ja perustelee sitä äidin vihjailevilla teoilla ja puheilla. N2EL tuo keskusteluun vielä yhden mahdollisuuden eli sen, ettei Eveliina välttämättä haluaisikaan lasta. N2SL lisää vielä sen mahdollisuuden, että Eveliina ei syystä tai toisesta voisi tullakaan raskaaksi. Tuotuaan esiin kaikki yllä mainitut mahdollisuudet informantit toteavat, että Eveliinan raskaus jää tulkinnanvaraiseksi ja ettei tekstissä sanota suoraan, mistä on kyse.

L1-lukijat tuovat keskustelussaan esiin monia selityksiä Eveliinan tilaan: yksi keskeisesti esillä oleva on abortti tai keskenmeno. Abortista keskusteltaessa L1:t eivät merkitse puhettaan epävarmuutta ilmaisevilla partikkeleilla niin kuin L2-lukijat tekevät.

L2-lukijat toteavat, että teksti on hyvin monitulkintainen. Tulkinnanvaraisuus ei kuitenkaan aiheuta tässä keskustelussa informanteissa negatiivisia emootioita tai ärtymystä tekstiä kohtaan, vaan he tuovat eri vaihtoehtoja esiin hyvin sopuisasti eivätkä nimenomaisesti kiellä niistä mitään.

Seuraavassa katkelmassa sekä abortti että vaikeus saada lapsia ovat molemmat edelleen esillä:

Esimerkki 63. L1_jäätelöannokset

- 1 N2SL: niin se / ajattelee tai siis sen hampaita alko niin sanotusti vihloa ku se näki / ku ne
 2 näytti niinkun suunnattomankokosilta jäätelöannoksilta nii / et sitä jotenki ällötti
 3 N2LA: lapset
 4 N2SL: nii
 5 N2LA: lapsilla oli sotkuiset naamat
 6 N2EL: nii vähä / miltei niinku kaoottinen tai semmone kuvaus niistä just sillee että ei
 7 niinku hirvee / positiivisesti välttämättä nii
 8 N2SL: nii
 9 N2LA: ja sitte just se et sen hampaita alko vihloa ja sit se taas pöyhi sormilla tukkaa ja sit
 10 tämmönen kuvailu taas siitä hiuksista et kuinka / irtoili ja katkeili ja

- 11 N2SL: **mut voiks siitä et jos tekee vaikka abortin nii tulla sit tavallaan semmonen / nii**
 12 **semmonen ällötys sitte / tai siitä just että ei voi saada vaikka lapsia tai jotai tämmöstä /**
 13 **mikäköhän siinä voisi olla takana**
 14 N2LA: nii et oisko se et se haluais lapsen mut ois ehkä vaikee saada / että odotti
 15 hormonaalista mullistusta
 16 N2SL: nii just
 17 N2LA: sille annetaan hormonihoitoja et se sais lapse / en tiedä
 18 N2SL: nii just
 19 N2EL: sen takia yrittää vaa just suhtautua tollee negatiivisesti
 20 N2LA: sitä ahdistaa että se kokee sen heti joksiki painostukseksi ku se näkee
 21 N2SL: niinpä
 22 N2LA: niitä töppösiä niitä
 23 N2SL: joo / se on kyllä tosi / kuulostaa niinku siltä oikealta selitykseltä
 24 N2LA: nii vaikka eihän sitä

Informantit keskustelevat siitä, millaisia emootioita lasten näkeminen Eveliinaassa synnyttää. He tulkitsevat tekstiin sisältyvää symbolia pikkulapsista kärsivänsä suurina jäätelöannoksina. N2SL pysyy vielä aborttioletuksessaan ja tulkitsee Eveliinan tunteita abortin aiheuttamaksi jälkitilaksi, jossa jo lasten näkemisenkin aiheuttaa pahoinvointia. Informantti jättää auki myös sen mahdollisuuden, että Eveliina ei voisi saada lapsia ja sen takia tuntisi vastenmielisyyttä lapsia kohtaan. Keskustelukatkelmassa saa vahvistusta oletus siitä, ettei Eveliina syystä tai toisesta voi saada lapsia. Lopuksi informantit arvioivat omaa tulkintaansa ja pitävät sitä oikeana.

Vaikka abortista puhutaan useissakin L1-keskusteluissa, sen mahdollisuus tulee esiin L2-keskusteluista ainoastaan yhdessä eli A-keskustelussa ja siinäkin hyvin varoen. L2-lukijat eivät yleensä tulkitse novellia niin, että Eveliinalle olisi tehty abortti tai hän olisi saanut keskenmenon. Yhdessä L2-keskustelussa mahdollisuus tulee esiin, mutta informantit merkitsevät sekvenssissä epävarmuutta monin eri tavoin. Abortin tai keskenmenon tulkitseminen tekstistä edellyttää todella hyvää tekstin kokonaisuuden tulkintaa ja kaikkien eri vaihtoehtojen näkemistä.

Keskenmeno, abortti ja lapsettomuus ovat naisen kehoon ja kehon toimintaan liittyviä tärkeitä ja intiimejä aiheita, joista on ehkä hankala keskustella melko vieraassa ryhmässä. L2-keskustelijat eivät päädy keskustelemaan näistä aiheista kuin yhdessä keskustelussa. Abortti-teemasta ei puhuta L2-keskusteluissa, ja ainoa keskustelu, jossa aiheita käsitellään, on hyvin epävarma. Syyt siihen, ettei L2-keskusteluissa teemaa käsitellä, voivat olla sidoksissa lähtökulttuureihin: on mahdollista, että abortista ja keskenmenosta puhuminen kyseisissä kulttuureissa on sellainen aihe, josta täytyy puhua varoen, kuiskaamalla. Lisäksi saattaa olla, että ”kiellettyistä” aiheista puhuminen vieraalla kielellä herättää vielä enemmän hämmennystä ja jää tämänkin takia käsittelemättä ryhmissä. Puhumattomuudessa tulee siis näkyväksi se, mikä on haluttu tehdä näkymättömäksi.

Toisaalta on todennäköistä, että L2-informantit ovat tottumattomia puhumaan intiimeistä aiheista kehityksessä olevalla suomellaan. Oppikirjoissa kielenoppijoita on tuskin valmennettu tämänkaltaisten aiheiden käsittelyyn. L1-informanteille aihe ja sen käsittely saattaa olla hyvinkin tuttua, ovathan he nuoria naisia, joille aihe on ajankohtainen.

Edellä mainitun lisäksi on huomioitava sekin mahdollisuus, että vieraalla kielellä saattaa olla toisaalta helpompi puhua aroista aiheista, koska puhujan emootiot eivät ole samalla tavalla kiinnittyneet kieleen ja sen sanoihin kuin äidinkieltään puhuvilla. Tästä aineistoni ei kuitenkaan aborttikeskustelujen yhteydessä tarjoa mitään näyttöä.

6.2.2.3 Äiti on raskaana ja Eveliina haluaa muutosta (tai raskaaksi)

Keskusteluissa ollaan yleensä hyvin yksimielisiä äidin raskaudesta, vaikka mahdollisuuksia moninaisiin tulkintoihin on olemassa. Yleisin L2-lukijoiden tapa tulkita novellia raskauden osalta on se, että äiti on raskaana ja Eveliina ei ole raskaana. Tähän liittyy se, että lukijat näkevät myös Eveliinan halun tulla raskaaksi. Novellissa on raskauden suhteen olemassa erilaisia mentaalisia tiloja. Molemmilla, sekä äidillä että tyttärellä, on oman raskautensa suhteen nähtävissä halutila. Toisaalta äiti ei usko tyttärensä olevan raskaana. Tytär on niin kiinni oman mahdollisesti alkavan raskautensa havainnoinnissa, ettei huomaa äidin raskautta aluksi ollenkaan.

Monissa L2-keskusteluissa tekstiä luetaan niin, että äiti on raskaana ja että Eveliina joko haluaa tulla raskaaksi tai toivoo jotakin muutosta elämäänsä.

Esimerkki 64. L2_äiti on saamassa eveliinalle pikku sisko

- 1 CC: <musta tuntuu jo- / se niinku / siis no> [<] / sitten lopuksi kun / kun löytää näitä /
- 2 näitä tota noin niin // villalangan kantapäätä mitä äiti oli tehnyt oli virkattu / niin / **ja äiti**
- 3 **on ilmeisesti kyllä / kyllä tota noin niin / saamassa <eveliinalle pikku sisko> [>]**
- 4 CA: <raskausaihe on kuitenkin> [<] niin / niin
- 5 CA: että äiti on raskaana tai (--)
- 6 CC: niin mut hän / mut eveliinan reaktio on vähän enemmän on vähän sitä että / että hän
- 7 on jotenkin // ei oo tyyväinen siitä että / äiti sanoo että hän aina toivoisi / eveliina aina
- 8 toivoisi joulupukilta pikkusisko / mut sitten se / hän vastaa että nyt on vappu // et ei
- 9 niinkun / enää nyt et / ja sitten kun hän on kaksyrtviis itse ja on asumassa jonkun / jonkun
- 10 miesten kanssa ja / ja tota noin niin se sanoo vielä toi että odotti hormonaalista mullistusta
- 11 että musta tuntuu tässä **se on niin / jotenkin / öö / ehkä mustatu-sukkainen äitistä koska**
- 12 **hän haluaisi <itse ehkä saada lapsi eika / eika / pikkusisko> [>]**
- 13 CA: <nii haluaa jotenki / jotenki niinku vihainen> [<] kuitenkin
- 14 CC: nii et semmonen

Keskustelussa ollaan yhtä mieltä siitä, että äiti on raskaana. Raskausaihe nähdään koko novellin teemana. CC:n mukaan Eveliina on mustasukkainen lapsesta äidilleen, koska hän itse haluaisi saada lapsen. Tässä näkyy länsimainen ajattelu siitä, että tytär ja äiti ovat kilpailuasemassa ja että tyttären pitäisi saada lapsi.

L1-lukijat puolestaan keskustelevat äidin ja tyttären tiloista, mutta keskustelujen sävy näyttää olevan erilainen kuin L2-ryhmissä.

Esimerkki 65. L1_jäätelöannokset

- 1 N2C: nii et oisko se et se haluais lapsen mut ois ehkä vaikee saada / että odotti
- 2 hormonaalista mullistusta
- 3 N2B: nii just
- 4 N2C: **sille annetaa hormoonihoitoja et se sais lapse / en tiedä**
- 5 N2B: nii just
- 6 N2A: sen takia yrittää vaa just suhtautua tollee negatiivisesti

N2C olettaa, että Eveliina haluaisi kyllä lapsen, mutta ei sitä jostakin syystä saa. Hän jatkaa, että Eveliinalle annetaan hormonihoidoja ja tämä selittäisi hänen negatiivista suhtautumistaan.

Myös N4-keskustelussa on sama oletus, eli että Eveliina saisi hormonihoidoa:

Esimerkki 66. L1_ metafora "voittaa viimeinen erä"

- 1 N4HR: mut tommosta kavereilla on just ku monet on niinku lapsia tehny (.) nii tollanen
- 2 on tosi vaikee paikka että jos oma äiti on heti napsahtanu heti raskaaks ja ittellä menis
- 3 vähän aikaa (.) omien kavereitteni kanssa huomannu soon tosi vaikee paikka et jos äiti on
- 4 saanu kolme lasta perä perää sen kummemmin yrittämättä (.) ja **itte joutus ramppaan**
- 5 **jossaki hedelmöityshoidoissa ni (.) se (.) on soon niinku (.) siinä häviää äidille**
- 6 N4HK: se on varmasti joo että se on kuitenkin semmone niinku (.) naiseuden mitta
- 7 N4PP: edelleenkin

Edellä näkyy myös se, että L1-keskustelijat toteavat lasten saamisen edelleenkin yhteiskunnassa olevan naiseuden mitta. Tämä kertoo siitä, että keskustelijoiden mielestä naiseuden kriteerit ovat pysyneet samanlaisina, vaikka jonkinlaista muutosta ehkä olisi odotettukin.

L1-informanteilla on samankaltainen asetelma kuin L2-informanteilla sikäli, että ymmärretään Eveliinan haluavan lasta. Näyttää kuitenkin siltä, että L1-ryhmät keskustelevat enemmän lapsen saamisen vaikeuksista ja esim. hormonihoidoista yksityiskohtaisemmin, avoimemmin ja julkeammin kuin L2:t. Tämä näkyy L1-keskustelujen sävyssä ja äänenpainoissa, mutta myös siinä, että aihe ylipäättään nostetaan esiin. Myös L1-lukijoiden sanavalinnoista, esim. *joutus ramppaan jossaki hedelmöityshoidoissa*, voi päätellä, että aihetta lähestytään varsin mutkattomasti. L2-lukijoiden sanavarasto saattaa olla rajallisempi tällä aihealueella, samoin kuin aborttiaihetta käsiteltäessäkin.

6.2.2.4 Äiti on raskaana ja Eveliina ei halua tai ei pysty tulemaan raskaaksi

Lopulta on jäljellä vielä yksi informanttien antama tulkintavaihtoehto, nimittäin se, että äiti on raskaana, mutta Eveliina ei halua tulla raskaaksi. Mahdollisuus tulee esiin sekä L1- että L2-keskusteluissa.

Esimerkki 67. L2_tyttö itse ei ollu halunnu lapsia

- 1 BZ: ehkä eveliinakin halusi lapsia eikö // koska ehkä siksi oli se hormooni
- 2 BM: **se tyttö itse ei ollu halunnu lapsia**
- 3 BZ: joo minusta jossain / oli siitä vihje että
- 4 BL: mitä se / ei se
- 5 BZ: että et siitä että se vappukin on kurjaa jos ei voi juoda // ja sitten äiti kysyy
- 6 että miksi / en tiedä
- 7 BL: mitä te ajattelette oliko se eveliina iloinen että hänen äitinsä saa vauvan

BM sanoo, ettei Eveliina halunnut lapsia, ja BL mahdollisesti tukee häntä. BZ on kuitenkin eri mieltä ja tulkitsee tekstin vihjettä eri tavoin. BM näyttää kuitenkin vakaasti olevan sitä mieltä, että Eveliina ei halua tulla raskaaksi, ja jatkaa myöhemmin aiheesta:

Esimerkki 68. L2_eivät ole halunneet lapse / lasta

- 1 BM: kyllä se on se äiti on sellaisessa iässä kuin minä esimerkiksi että neljänkyy-kym-
- 2 neljäkymppin jälkeen naisella on uusi / toinen hengitys ja nainen haluaa rakastaa ja se
- 3 haluaa vielä / elää itselle itselle se on semmonen vaihe elämänvaihe ja / sama sama sama
- 4 tapahtuu nyt eveliinan äidin kanssa mutta miten / tyttö su-su-suhtautuu tähän // onko
- 5 se tytölle joku tunti joku oppitunti / onko /// minusta on minusta // se teki niin kova
- 6 vaikutus tytölle että / minusta hänen elämässä muuttui jotakin myös // mutta jos sooka
- 7 sanoi että eveliina / **eveliinalla oli poikaystävä mutta / he varmaan molemmat eivät ole**
- 8 **halunneet lapse / lasta ja siksi hänellä oli tämä horm-hormonaalinen hm**
- 9 BL: mullistus

Tässä BM:n vuorossa näyttää siltä, että hormonaalinen mullistus tulkittaisiin niin, etteivät Eveliina ja Olli halua lapsia ja lapsensaantia on ehkäisty hormoneilla. Ilmeisesti BM ei ymmärrä sanaa mullistus, koska ei sitä halua tuottaa, vaan BL sanoo sen.

Tällainen tulkinta tilanteesta on L2-lukijoilla hyvin harvinainen, ja se on myös novellin tarjoamien vihjeiden kannalta erikoinen tulkinta. Novelliin sisältyvien äidin ja tyttären välisten keskustelujen ja novellin symboliikan kannalta olisi todennäköisempää tulkinta tilannetta niin, että Eveliina haluaa raskaaksi. On kuitenkin mielenkiintoista nähdä, että myös L1-keskusteluissa sama tulkinta nousee esiin. Eräs informanteista tuo esiin sen, ettei Eveliina mahdollisesti haluaisi lasta.

Esimerkki 69. L1_abortti

- 1 N2B: se suuttu sitä että se vihjailee / et pitää sit pistää vähä vauhtia / siitä mul tulikin
- 2 mieleen just että onko se tehny abortin tai jotain et jos / jos se oli sille nii iso juttu et /
- 3 tavallaa / menee sit vähä huonosti / tällä hetkellä tai
- 4 N2C: mulla ei tuota aborttijuttua tullu mieleen / mulla oli vaa että onko se raskaana tai
- 5 onks se sairas / tai jotenki se haluais olla raskaana ainaki jos se
- 6 N2B: aiva
- 7 N2A: **mulle tuli ehkä just enemmän ehkä semmonen kuva että / se ei välttämättä haluais**
- 8 N2B: tai voi tulla
- 9 N2A: **lasta**
- 10 N2C: nii joku siinä on semmone
- 11 N2B: nii / totta

Vuorovaikutuksen tuloksena vahvemmas oletukseksi kuitenkin jää se, että Eveliina siitä huolimatta, että haluaisi lapsen, ei saa sitä.

Edellisen perusteella voi sanoa, että L2-ryhmän ja L1-ryhmän lukutapa on tässä kohden yllättävän samankaltainen. Molemmille lukijaryhmille näyttää olevan selvää, että äiti on raskaana. Ryhmissä keskustellaan Eveliinan mahdollisesta raskaudesta ja päädytään siihen, että Eveliina haluaisi tulla raskaaksi mutta että sen tiellä on jotakin. Sekä L2- että L1-keskusteluissa yksittäiset informantit tuovat esiin myös vaihtoehdon, jonka mukaan Eveliina ei haluaisikaan tulla raskaaksi. Tämä kuitenkin vuorovaikutuksessa yleensä torjutaan.

6.2.3 Lukijan oma kokemus, emootiot ja raskaus

Emootiot ovat aineistoni lukijoilla usein esillä, kun he keskustelevat novellista. Varsinkin se, ettei novellia ymmärretä, herättää ainakin hetkellisesti negatiivisia

emootioita, ”ällötystä”. Yleensä, kun vuorovaikutuksen tuloksena tekstiä aletaan ymmärtää paremmin, myös sen herättämät vastenmielisyyden tunteet väistyvät. Tätä tukevia havaintoja löytyi lukuisia jo sanaston rakentumista käsittelevässä analyysiluvussakin. Emootioihin liittyy myös samastuminen – lukijat samastuvat niin äitiin kuin Eveliinaankin. Samastumisesta seuraa emootioita. Herättääkö teksti L2- ja L1-lukijoissa erilaisia emootioita ja mihin nämä perustuvat? Tarkastelen tässä luvussa niitä lukijoiden omia kokemuksia, muistoja ja tunteita, jotka heissä heräävät, kun he keskustelevat Eveliinasta ja äidistä sekä näiden mahdollisista raskauksista.

Empiirisessä kirjallisuudentutkimuksessa konkreetin lukijan tutkiminen on keskeistä (Moser 2004, 229.), siinä järjestetään eksperimentaalisia tutkimustilanteita, joissa tarkastellaan sitä, mitä lukija sanoo esim. tekstin lähiluennassa. Oma tutkimukseni perustuu siihen, mitä L2- ja L1-informantit keskustelutilanteissa omista emootioistaan ja kokemuksistaan kertovat. Empiirinen kirjallisuudentutkimus (vrt. van Peer–Chatman 2001) ja sen kohde, emootiot, liittyy aiempaan reader response -tutkimukseen (mm. Holland), jossa tutkittiin yksittäisten lukijoiden reaktioita teksteihin. Ihminen ei ole tulkintakone vaan psykofyysinen kokonaisuus, jossa teksti saattaa herättää kokonaisvaltaisia tunnetiloja.

Joissakin L2-keskusteluissa askel omaan elämään ja sen kuvaamiseen novellin tekstin kautta on lyhyt. Esimerkiksi keskustelussa B on loppupuolella puhetta siitä, miten BM on ollut raskaana ja miten hän on raskautensa Neuvostoliitossa kokenut.

Esimerkki 70. L2_mullon kolme lasta kolme niin joo / onkos teillä lapsia

- 1 BM: nii [onkos teillä lapsia] minä voin kertoa NAURUA **kyllä minä voin kertoa mullon**
- 2 **kolme lasta kolme niin joo / onkos teillä lapsia**
- 3 BL: ei
- 4 BZ: ei NAURUA
- 5 BM: ei vielä / no kun mä olin yhdeksäntoista vuotias mulla oli ensimmäinen poika minä
- 6 sain ensimmäisenä kun mä oon vaan yhdeksän-yhdeksäntoista nyt se poika on
- 7 kaksikymmentä yksi // niin ja sitten toinen tulee / nyt se on seitsemäntoistavuotias ja nyt
- 8 kun eveliinan äiti minäkin // haa-haluan tulla vielä ää äiti ja puolitoistavuotta sitten minä
- 9 sain kol tyt joo ja mutta en tiedä edessä varmaan en NAURUA // ei / ei enää ja mitäs
- 10 teidän perheessä / onkos teillä sisarukset / kuinka isot perheet
- 11 BZ: meillä on vain pieni perhe mulla on vain yks sisar

Keskustelu B jatkuu:

Esimerkki 71. mun äiti kävi vielä yliopistossa

- 1 BZ: ja sit sen jälkeen mä oon syntynyt kun mä- mun äiti kävi vielä yliopistossa /
- 2 yliopistoa ja sitten // hän oli raskaana kun kaikki ne loppulentit ja kaikki
- 3 BM: mulla on ollu sama neuvostoliiton aikana ma ollut yliopiston opiskelija ja olen
- 4 raskaana mutta kuitenkin käyn kuitenkin luennolla ja olen tykannut kovasti
- 5 opiskelemisesta ja se poika ensimmäinen poika hän todella viisas hänkin on semm lahjakas
- 6 opiskelija NAURUA niin kyllä hän sai tämä opiskeluhimo himo minulta ja toinen toisen
- 7 poin hän kävi pietarissa leningradissa yliopistossa

Teksti saa informantin BM hilpeästi muistelemaan omaa nuoruuttaan ja sitä, miten hän oli raskaana opiskeluaikanaan. Hän kertoo aluksi omista Neuvosto-

liitossa syntyneistä lapsistaan, viittaa sitten tekstiin, samastuu Eveliinan äitiin ja kertoo saaneensa iäkkäämpänä vielä kolmannen lapsensa. BM suuntaa kysymyksiä ryhmän muille jäsenille. Tätä kautta L2-informantit siirtyvät puhumaan perheistään, raskauksista ja opiskelusta. Raskaus ei ainakaan entisissä sosialistimaissa, esimerkiksi Unkarissa ja Neuvostoliitossa ole estänyt opiskelua. BM jatkaa opiskelun ja lapsensaannin yhdistämiskokemuksistaan. Hänen mielestään yhdistäminen on onnistunut, jopa niin, että molemmat pojat opiskelevat nyt yliopistossa. Keskustelussa jatketaan vielä siitä, miten tytöt suhtautuisivat, jos heidän äitinsä tulisivat raskaaksi. Intiimiyden raja näkyy kuitenkin saavutettavan siinä, että muistellaan omia kokemuksia.

Se, että kielenoppijat (tai kielenkäyttäjät) siirtyvät puhumaan omista kokemuksistaan, lisää heidän keskittymistään ja motivaatiotaan käyttäen kohdekieltä. Tässä mielessä kohdekielen emotionaalinen käyttö tai omia kokemuksia läheisesti käsittelevät dialogin aiheet tukevat kielen kehittymistä (vrt. Myonghee 2004, 153).

Keskustelevatko myös L1-lukijat omista kokemuksistaan raskausaiheeseen liittyen, ja herättävätkö teksti tai siitä kumpuavat muistot heissä tunteita?

Esimerkki 72. L1_mä nopeesti identifioiduin siihen äitiin

- 1 N3EL: ei niin millään tavalla kosketa mua / **ei saa mitää herkistymään minussa tää niinku**
- 2 **sai / voimaan pahoin / jos jotain niinku**
- 3 N3JP: elikkä toisaalta joitain tunteita
- 4 N3EL: joo tunteita herätti kyllä / mut ei mitää niinku kauheen kaunista ja herkistävää ja
- 5 ihanaa / ei mitää hirvee / hyvää
- 6 N3KA: tota / **ja mulla taas päinvastoin / mua nauratti tää teksti**
- 7 N3EL: ooh / mikä nauratti
- 8 N3KA: emmä no/ no / **se johtuu siitä et että mä oon iteki äiti** /ja mietin niinku omaa
- 9 tyttärentäni joka on semmonen kuustoistavuotias niin / tää tyyli just tämmöne niinkun et
- 10 näkee niinku sitä omaa itteesä et samantyylistä keskustelua / et rupee / **mä nopeesti**
- 11 **identifioiduin siihen äitiin**
- 12 N3EL:aah
- 13 N3KA: ja sitte ku / mä voisin kuvitella oman tyttärentäni tähän / että tämmönen
- 14 tämmönen dialogi käydään meidän välillä joskus/että/se niinku tavallaan koskee omaa elämää/
- 15 se nauratti se koomisuus / samankaltaisuus mun elämässä

Edellisessä esimerkissä on runsaasti tunnepuhetta (*teksti ei kosketa mua, ei saa herkistymään, saa voimaan pahoin, mua nauratti*) ja kokemuspuhetta. Siinä näkyy kahtalaista emotiota, jota teksti on herättänyt. Se on yhtäältä aiheuttanut pahoinvointia, koska se ei kosketa lukijaa N3EL mitenkään ja koska se herättää kielteisiä tunteita. Tähän keskusteluun liittyy presuppositio siitä, että novellin (kaunokirjallisuuden) lukemisen pitäisi herättää lukijassa positiivisia tunteita, jotakin "koskettavaa, kaunista, herkistävää ja ihanaa", ja jos tai kun näin ei tapahdu, tekstissä on ilmeisesti jotakin vikaa. Lukija N3KA:ta teksti puolestaan on huvittanut, koska hän pystyy samastumaan novellin äitiin oman perhetilanteensa kautta. Lukija on myös itse tietoinen samastumisesta ja sanoo: *mä nopeesti identifioiduin siihen äitiin*. Informanttien oman elämän kokemukset kirjoittavat erilaisia kokemuksia ja samastumisvalmiutta. Niin L2- kuin L1-keskustelussakin iäkkäämmät naiset samastuivat helposti novellin äitiin, nuoremmat

naiset kertoivat äitiensä raskauksista. Raskaus ei herättänyt kovin paljon emootioita, Eveliina-luvussa kerrotaan tapauksista, joissa teksti on mennyt lukijoiden ihon alle ja herättänyt voimakkaita tunteita.

Nuorempien naisten vaikenemiseen saattaa olla syynä se, että kulttuurisesti ei olisi sallittua puhua omasta raskaudesta tai raskauden suunnitelmista melko vieraassa ryhmässä. Raskauden herättämät emootiot eivät siis seuraa jakoa L2- ja L1-lukijat, vaan pikemminkin samastumisen ja emootioiden syynä voivat olla informanttien oma ikä ja raskauteen liittyvät kokemukset.

Aineiston pohjalta näyttää myös siltä, että emootioista puhuminen liittyy informantin lukijaprofiiliin. Aineistossa on siis lukijoita, jotka puhuvat omista tunteistaan paljon ja avoimesti, ja sellaisia lukijoita, jotka eivät irtoa ollenkaan tekstistä oman elämänsä suuntaan.

6.2.4 Raskauden kulttuurisidonnainen lukeminen

On kiinnostavaa tarkastella sitä, näkyykö keskusteluissa raskauden kulttuurisidonnaista lukemista eli se, mitä tulkintoja L2-lukijat tekevät suomalaisesta naisesta ja hänen käsityksistään raskaudesta. Oletuksena voi olla se, missä iässä, kuka jne. voi tulla raskaaksi. Millaisia oletuksia L2-informanteilla on suomalaisesta raskaudesta ja sen ominaispiirteistä?

Esimerkki 73. L2_tapa sanoa

- 1 AJ: mutta voiko olla että se ihan alussa tämä raskaus ihan alussa siksi hän viihtynyt
- 2 AS: no mutta / luuletko että se äiti rupee / tekemään sukia jo ihan alussa
- 3 AJ: joo se on vähän outo /// **mutta voiko olla että suomalaisille ehkä ei ole sellaista ee /**
- 4 **mitä sanotaan tapa sanoa / että minä olen raskaana ehkä heidän pitäisi**
- 5 **AS: no mutta kun se on tyttö / siis oma tyttö**
- 6 AJ: jaa mutta kuvittelin <että> [>]
- 7 AS: <ja äiti> [<]
- 8 AJ: <ihan outo> [<]
- 9 AA: **se on tämä / tyyppi että suomalaiset eivät puhu taas (NAURUA)**
- 10 AJ: **mutta vähän outo että / äiti ja tytär**

L2-lukijat olettavat, että suomalaisilla voisi olla sellainen tapa, ettei raskaudesta puhuttaisi vaan että se olisi tabu. AS tuo omassa vuorossaan esiin, että tabuselitys ei ehkä päde juuri tässä, koska kommunikoijat ovat äiti ja tytär. Sen jälkeen selitystä etsitään siitä, että suomalaiset yleensä eivät puhu. Tämänkin selityksen pätevyyttä epäillään, kyllähän äidin ja tyttären pitäisi pystyä puhumaan keskenään, vaikka kansa vaikenisikin. Kulttuurieroa pyritään siis selittämään suomalaisen raskaudesta puhumiseen liittyvän tabun ja kansaan liittyvän vaikenemisen stereotypian kautta. Informantit eivät näytä hyväksyvän kulttuurieroa, vaan se herättää heissä ihmetystä ja ärtymystä. He pitävät outona, etteivät äiti ja tytär puhu keskenään asiasta.

Muissakin L2-keskusteluissa kulttuurien erot ja samuudet tulevat esiin raskauskeskustelujen yhteydessä.

Esimerkki 74. L2_joo että ura on tärkeintä

- 1 BL: virossa on se tendenssi että / että nooret valmist-televat yliopistosta ja vasta sitten he
- 2 saavat lapsia / että kaikki haluavat olla töissä että se
- 3 BM: ura ura ura
- 4 BL: joo että ura on tärkeintä
- 5 BM: kyllä / joo
- 6 BL: mä en tiedä onko se soomessa sama minusta / ehkä on
- 7 BM: no periaatteessa kyllä suomalainen nainen se on semmonen nainen joka / feministi ja
- 8 se se / haluaa tehdä uraa kun mies juu ja / tässä suomessa on semmonen tilanne että
- 9 lapsen kanssa äiti on jos se on yksinhuoltaja se on / no ei on paljon sukulaisia naisille
- 10 pitäs unohdaa ura / muutamaksi vuodeksi koska tässä on päivähoito on semmonen
- 11 onkelmallinen

BL sanoo, että virolaisille nuorille on tärkeää ensin valmistua yliopistosta ja vasta sitten saada lapsia. Hänen mielestään ura on heille tärkeintä. BL toteaa, ettei hän tiedä, millainen tilanne on Suomessa. Hän olettaa sen olevan samankaltainen kuin Virossakin. BM kertoo, millainen suomalainen nainen on. Hänen mukaansa suomalainen nainen on feministi, joka haluaa tehdä uraa. Haasteita kuitenkin aiheuttavat mahdollinen, BM:n jostakin syystä itsestään selvänä pitämä yksinhuoltajuus, sukulaisten puute ja päivähoiton hankala järjestäminen. Näiden takia suomalaisen naisen pitäisi lapsen saatuaan unohtaa ura muutamaksi vuodeksi.

Yksinhuoltajuus ja (läsnä olevien) sukulaisten vähyys ovat siis asioita, joita L2-lukijan näyttää olevan helppo yhdistää suomalaiseen naiseen. Ne liittyvät edelliseen keskusteluun puhumattomista äidistä ja tyttärestä siten, että kaikki mainitut tekijät voi liittää osaksi individualistista kulttuuria, jota suomalaiset L2-lukijoiden näkökulmasta edustavat.

Olisi kuitenkin liiankin helppo ja selkeä tutkimustulos, jos L2-lukijoiden kuva suomalaisesta naisesta olisi yksinhuoltajafeministi, jolle tärkeintä on edetä urallaan. Näin ei tietenkään ole, vaan suomalaiseen naiseen liitetään muitakin ominaisuuksia.

Esimerkki 75. L2_helposti naiset päättävät saada lasta

- 1 AJ: suomessa aika helposti naiset päättävät saada lasta/ jos nyt esimerkiksi minä niin se
- 2 ei ole niin helppo

AJ sanoo, että Suomessa naiset tekevät helposti päätöksen hankkia lapsia, ja vertaa tätä omaan lapsensaamisprosessiinsa, jota ei pidä lainkaan helppona. Kyseessä on siis L2-lukijan näkökulma suomalaiseen yhteiskuntaan.

Minkä ikäisenä sitten pitäisi hankkia lapsia?

Esimerkki 76. L2_on naimisissa

- 1 DB: no hän (Eveliina) on kyllä kolmenkymppinen tai mikä hän on
- 2 DG: ei vaan kaksyksi
- 3 DB: no kaksyksi ja on naimisissa siis se on ihan normaalia että hän haluais lapsia / tai
- 4 lasta

Tässä unkarilainen informantti DB puhuu Eveliinasta ja sanoo: *hän on kyllä kolmekymppinen*. DG korjaa tiedon tekstiä vastaavaksi: *ei vaan kaksykytois*. DB jatkaa: *no kaksykytois ja on naimisissa*. Tekstissä ei kuitenkaan missään sanota, että Eveliina olisi naimisissa. Informantti muokkaa tekstiä omaa maailmantietoaan ja omia kehyksiään vastaavaksi ja laittaa Eveliinan sellaiseen muottiin, jota teksti ei tue. DB:n kulttuurisidonnaisen käsityksen mukaan kolmikymmenvuotias ja naimissa oleva nainen on sopivassa iässä lasten hankkimista varten.

L2-lukijat tulkitsevat suomalaista raskautta ja sen ominaispiirteitä omalla tavallaan. L2-lukijoiden näkökulmasta on outoa, etteivät äiti ja tytär puhu raskaudesta. Puhumattomuutta ei hyväksytä, vaikka sitä yritetäänkin selittää tabun ja kansaan liittyvän vaikenemisen stereotypian kautta. L2-lukijat näkevät kulttuurista samuutta suomalaisen ja virolaisen naisen välillä, mutta he luovat kuitenkin kuvan suomalaisesta naisesta, joka on yksinhuoltajafeministi, jonka sukulaiset asuvat kaukana ja jonka on hankala järjestää lapsen päivähoitoa. Kaikesta huolimatta lukijoiden mielestä suomalaiset naiset tekevät helposti päätöksen hankkia lapsia. Tässä näkyy monikulttuurisen lukemisen täydentävä funktio eli L2-lukijat siis olettavat tällaisen asiantilan. Unkarilaisen mieslukija täydentää kuvaa suomalaisesta naisesta, ja hän lukee Eveliinaa toisin kuin tekstissä sanotaan. Hänen kehyksessään Eveliina on kolmekymmentä vuotta, naimisissa ja koska tilanne on tämä, on luonnollista, että hän haluaa lapsia.

6.2.5 Lopuksi

Kun analysoidaan L2- ja L1-lukijoiden tulkintoja Sima-novellin naisten raskaudesta, voidaan kootusti tehdä seuraavia havaintoja. Sekä L2- että L1-lukijoille kaikkein tavallisin tapa tulkita novellissa esiintyviä mahdollisia raskauksia oli se, että novellissa äiti on raskaana ja päähenkilö Eveliina haluaisi tulla raskaaksi. Koska kyseessä on kaunokirjallinen teksti, monet muutkin tulkinnat olivat informanttien keskusteluissa esillä. Eräs päätulkinnasta poikkeava tulkintatapa oli se, että novellissa molemmat naiset ovat raskaana. Tämä tulkinta tuli esiin sekä L2- että L1-lukijoilla. **L2-keskustelussa** A informantti AA olettaa omana ”teorianaan”, että niin äiti kuin Eveliinakin olisivat raskaana. Ryhmän vuoro-vaikutuksen tuloksena AA on kuitenkin vähitellen valmis luopumaan oletuksestaan, vaikka testaakin sen pitävyyttä koko keskustelun ajan. F-keskustelussa oletus molempien naisten raskaudesta pysyy koko ajan ja informantit puhuvat lopulta mahdollisen raskauden sijaan lapsesta, joka syntyessään muuttaa Eveliinan elämän parempaan suuntaan. F-keskustelu on ainoa, jossa oletus raskaudesta pysyy. Syyksi tälle voidaan olettaa informanttien pyrkimystä keskinäiseen yhteisymmärrykseen tai halua muokata novellihenkilöille alkuperäistä positiivisempi elämä. **L1-keskusteluissa** puhutaan yksilöiden omasta lukuprosessista, jossa vähitellen on selvinnyt se, kuka novellissa on raskaana. N3-keskustelussa informantti kuvailee omaa lukemistaan ennen keskusteluun osallistumista vaiheittain. Lukuprosessissa ovat risteilleet eri vaihtoehdot tulkinnasta, mutta lopulta hän on päätenyt siihen, että toisin kuin hän aluksi oletti, Eveliina ei olekaan raskaana vaan ainoastaan äiti on. N5-keskustelussa informantit ovat aluksi epävarmoja mahdollisesta raskaudesta. Eräs keskustelijoista kertoo

lukuprosessistaan, jossa hän on lukenut novellia moneen kertaan ja lopulta päätenyt siihen, että niin äiti kuin Eveliinakin ovat raskaana. Ryhmän vuorovaikutuksen tuloksena hän kuitenkin muuttaa mieltään. L1-ryhmissä tuli vahvasti esiin lukemisen prosessiluonne. Ensimmäisen lukukerran päätelmät saattoivat muuttua seuraavilla lukukerroilla. Ja nämä päätelmät taas saattoivat muuttua keskusteluissa ryhmän muiden jäsenten kanssa. Informantit ovat myös tietoisia omasta lukemisestaan, sillä siitä käytetään metapuhetta. Metapuheessa tietoinen lukija kommentoi oman lukuprosessinsa eri vaiheita.

Eräs päätulkinnasta poikkeava tulkinta on se, että äiti on raskaana ja Eveliinan raskaus on keskeytynyt tai keskeytetty. Tämä tulkinta tulee **L2-lukijoilla** mainituksi yhdessä keskustelussa ja siinäkin hyvin varovaisesti. Jos aiheesta X (abortti) ei puhuta L2-ryhmissä, se voi kertoa lähtökulttuurin tabuista eli siitä, että aiheesta ei ole sopivaa puhua. Sen takia oma puhe merkitään varovaiseksi ja epävarmaksi puheeksi ja asia pyritään tekemään näkymättömäksi. Näin näkymätön kuitenkin tulee itse asiassa näkyväksi. Useassa **L1-keskustelussa** mahdollisuus abortista tulee esiin. Selkeästi esillä on myös se mahdollisuus, että Eveliina ja Olli yrittävät lasta mutta että se ei jostakin syystä onnistu. L1-lukijat keskustelevat abortista ja lapsen saamiseen liittyvistä ongelmista hormonihoidoineen yksityiskohtaisemmin ja julkeammin kuin L2:t.

Raskauden kulttuurisidonnaista lukemista näkyy L2-keskusteluissa jonkin verran, ei kuitenkaan niin paljon kuin oletin. Saattaa olla, että kyseessä on universaali käsite samoin kuin "äiti"-luvussakin, eli universaaleista käsitteistä ei tule esiin niin paljon kulttuurisia eroja kuin tiettyyn kulttuureihin kuuluvista yksittäisistä piirteistä, kuten esimerkiksi vapusta. Eräs L2-informanttien kulttuurisidonnainen oletus on se, että Suomessa raskaudesta puhuminen olisi tabu. Oletetaan myös stereotyyppisesti, että raskaudesta ei voisi keskustella, koska suomalaiset ylipäättään puhuvat vähän. Kiinnostavaa on, että L2-lukijat eivät hyväksy suomalaisten puhumattomuutta vaan pitävät sitä outona etenkin perheenjäsenten eli äidin ja tyttären kesken.

L2- ja L1-lukemisten samankaltaisuuteen vaikuttaa todennäköisesti se, että kaikki informantit ovat samankaltaisessa tilanteessa, jossa heidän tehtävänsä on keskustella novellista. He ponnistelevat ymmärtääkseen ja tulkitakseen novellin ja etsivät ilmeisten merkitysten takaa implisiittisiä merkityksiä. Miltei kaikilla informanteilla on kaunokirjallisuuden lukemisen kompetenssia, ja tämän keskustelun tarkoituksena ja tavoitteena on käyttää sitä ja kaivaa novellista esiin merkityksiä. Toki mukana on sellaisiakin lukijoita, jotka näyttävät kieltäytyvän mimeettisestä merkityksenannosta. Näin on etenkin keskustelussa G informantti GL, joka kieltäytyy tulkitsemasta osia tekstistä ja selittää ne arkirealismien kuvaukseksi. Lukijoiden erot ja yhtäläisyydet voidaan siis selittää monista eri lähtökohdista.

L2-informanttien kulttuurisidonnaisena keskusteluna voi pitää myös katkelmaa, jossa he puhuvat suomalaisesta naisesta. Virolaisten naisten katsotaan olevan yhtä urakeskeisiä kuin suomalaistenkin naisten. Kun L2-informantti puhuu suomalaisesta naisesta, hänen puheeseensa tulee keskeiseksi asiaksi yksinhuoltajuus, ikään kuin yksinhuoltajuus liittyisi suomalaiseen naiseen itsestään

selvästi. L2-lukijan huomio kiinnittyy myös sukulaisten vähyyteen ja päivähoidon ongelmallisuuteen. Vaikuttaa siltä, että nämä asiat liittyvät kiinteästi informantin kuvaan suomalaisesta naisesta. Lisäksi naisen sopiva lapsensaantiikä näyttäisi olevan kolmekymmentä vuotta, ja silloin hänen on hyvä olla naimisissa, kuten D-ryhmän keskustelukatkelmasta saattaa päätellä.

Tekstin tulkinnanvaraisuuteen suhtaudutaan L2- ja L1-keskusteluissa eri tavoin. L2-ryhmät ärtyvät helposti, jos eivät ymmärrä tai osaa tulkita jotakin tiettyä novellinkohtaa. Ällötys yleensä karkottuu, kun ryhmässä käsitellään aihetta, ja informantit kokevat ymmärtävänsä kyseisen asian. L1-ryhmät taas suhtautuvat moniin keskenään jopa ristiriitaisiin tulkintoihin enimmäkseen rauhallisesti. Vieraalla kielellä lukijan onkin vaikeampi tietää, johtuuko ymmärtämisen vaikeus siitä, ettei hän osaa jotakin sanaa tai rakennetta tai ei ymmärrä tekstin kokonaisuutta, vai onko se vain tekstissä olemassa oleva aukko, joka lukijan pitäisikin itse täyttää omalla tulkinnallaan. L1-lukijat sen sijaan voivat olettaa ymmärtävänsä tekstin. Tulkinta ja aukkojen täyttäminen on heidän tehtävänsä.

Kolmannessa tilassa, jota tässä tutkimuksessa edustaa monikulttuurinen lukutapahtuma, nähdään merkityksen ambivalenttisuus ja annetaan tilaa erilaisille tulkinnoille. Yhden tulkinnan ja yhden totuuden presentaatio hajoaa, ja L2-lukeminen avaa L1-lukemiseenkin uuden näkökulman. Todeksi luultu äidinkielisen tulkintapresentaatio hajoaa, ja nähdään tulkinnan monet eri mahdollisuudet, kolmas tila. L1-lukeminen on kulttuurisilta merkityksiltään sulkeutuneempaa, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että se olisi yksi tulkinta. L2-lukeminen, kolmas tila, ei synny, vaan se on olemassa, ja L2-lukemisen prosessissa monet tulkinnan vaihtoehdot tehdään näkyviksi. L2- ja L1-luentojen vertaaminen osoittaa, että merkitykset eivät ole ankkuroituina kuin yksilön päässä ja merkityksiin tai tulkintoihin saadaan variaatiota monikulttuurisessa lukutapahtumassa, lukemisen vuorovaikutuksellisessa prosessissa.

Näkykö täydentävää lukemista missään? Ovatko kolmas tila ja monikulttuurisen lukemisen täydentävä funktio yhtä hyvin myös mahdollisia L1-lukijoilla, ainakin silloin kun käsitellään abstraktimpia tulkinnan tasoja, eivätkä jotakin sellaista, josta pitäisi tai josta on helppo olla yhtä mieltä muiden kanssa? Ilmeisesti se, mistä keskustellaan, vaikuttaa myös lukemisen ymmärtämiseen ja tulkittamiseen, eli toisin sanoen jos keskustellaan tilasta, vaikkapa huoneesta ja sen kalustuksesta, L1:lle ei jää kovin paljon tulkinnallista pelitilaa. Kun taas puhutaan abstraktimmista asioista, kuten tässä raskauden mahdollisuudesta ja sen tulkittamisesta tekstistä, myös L1-lukijoille jää enemmän tulkinnallista pelitilaa ja he voivat generoida tekstistä uutta Bhabhan (1994) tarkoittamassa mielessä tai he voivat lukea monikulttuurisen lukemisen täydentävän funktion kautta ja antaa tekstille hyvin monia eri tulkintoja. Kaunokirjallisen tekstin lukeminen ei suosi yhden tulkintatavan antamista. Molemmat lukijaryhmät käyvät keskusteluissaan läpi todella monia eri tulkintatapoja, valitsevat niistä mahdollisesti yhden tai muutaman ja pohtivat sitä tarkemmin.

Tulokset tiivistetysti:

- L2- ja L1-lukijoille yhteistä:
 - vuorovaikutuksen merkitys tulkinnassa

- oman iän ja omien kokemusten vaikutus tulkintaan
- tekstin herättämät emootiot
- monien tulkintavaihtoehtojen aktiivinen ylläpito
- L2- ja L1-lukijoilla erilaista:
 - L2: lähtökulttuurissa omaksutut tekstitaidot vaikuttavat tulkintaan
 - L2: tabuteemat
 - L2: epävarmuuden ilmentäminen
 - L2: abstraktin sanavaraston rajallisuus mahdollisena keskustelun-aiheita rajoittavana tekijänä
 - L2: kohdekulttuurin pitäminen individualistisena kulttuurina
 - L2: ryhmän tuki tärkeä
 - L1: oma yksilöllinen lukuprosessi esiin
 - L1: symbolien avaaminen tulkinnan tukena

6.3 Tulkinnat novellin miehistä

6.3.1 Miehet L2-keskusteluissa

Tarkastelen henkilöitä sen pohjalta, millaisia konkretisaatioita he saavat informanttien luennassa. Wolfgang Iser on esittänyt ajatuksen, että tekstissä sinänsä on rakenteita, jotka konkretisoidaan fiktionaaliseksi objekteiksi ja edelleen fiktionaaliseksi maailmaksi (Iser 1976, 232–245; Koskimaa 1998, 101). Näiden lisäksi tekstit sisältävät implisiittisiä osia, epämääräisyyskohtia, joiden täyttäminen tekstin antamien vihjeiden perusteella on lukijan tehtävä. Tutkimuksissa on havaittu, että L2-oppijan lukeman tekstin henkilöiden, toiminnan, paikan, ajan ja kerronnan konkretisaatiota ei voi pitää itsestään selvänä (vrt. mm. Ellingsen-Gedde 1995, 44). Konkretisaation rakentumisen yksityiskohtainen tarkastelu on yksi analyysimenetelmä.

Tämän tutkimuksen keskiössä on myös se, miten ryhmä näyttää vaikuttavan tulkintoihin. Bahtinin ”useiden tietoisuuksien vuorovaikutuksen kokonaisuus” ja dialogin tapahtumaluonne vaikuttavat informanttien tekstinymmärtämiseen (vrt. luku 2.1 dialogismista). Heidän keskinäinen ymmärtämisensä näyttää syntyvän prosessissa, joka siis tapahtuu vuorovaikutuksessa ja vähitellen. Mutta miten se yksityiskohdissaan tapahtuu, tarkastelen novellin miesten henkilökuvien rakentumisen kautta.

Sima-novellissa Olli on sivuhenkilö, jonka läsnäolo novellissa on melko viitteellistä. Novellissa Olliin viitataan kaksi kertaa seuraavilla tavoilla: (1) ”Seitsemäntoista litraa simaa oli liikaa **kahdelle ihmiselle**, vaikka **jompikumpi heistä** joisikin sitä (s. 80)” ja (2) ”Eveliina oli laittanut siman ja sen käymistä **oli odotettu**. Sima oli jäänyt käymättä ja **Olli oli ruvennut puhumaan siitä**, miten tylsä juhla vappu loppujen lopuksi oli (s. 83)”. Jos mainintoja Ollista tarkastelee novellin kokonaisuudesta, voi havaita, että novellin kahdeksasta sivusta hänet mainitaan kahdella sivulla, ensimmäisellä ja neljännellä. Ollin lukeminen ja tulkitseminen vaatii siis lukijalta erityistä tarkkaavuutta.

L2-informantit keskustelivat Sima-novellin henkilöistä. Päähenkilöiden eli äidin ja Eveliinan olemassaolosta tekstissä oltiin yksimielisiä. Sen sijaan novellissa mainitut muut henkilöt, Eveliinan poikaystävä nimeltään Olli ja äidin työtoveri, synnyttivät keskustelua. Keskusteltiin ainakin siitä, esiintyvätkö nämä henkilöt ylipäätään novellissa, kumpaa sukupuolta he edustavat ja mikä heidän asemansa on suhteessa novellin tapahtumiin. Henkilöiden kautta informantit antavat tietoa myös kulttuurisesta lukemisestaan, siis siitä, millaisiin kulttuurisiin kehyksiin he novellin henkilöt laittavat. Näiden luentojen kautta voi pohtia sitä, mistä syistä henkilöt asetetaan juuri tällaisiin kehyksiin.

Tässä luvussa huomion pääkohteena ovat ne luennat, jotka L2-informantit ovat tehneet novellin miehistä keskusteluissaan. Aluksi esitän taulukon muodossa kaikki tekstiin sisältyvät suorat vihjeet Ollista ja äidin työtoverista sekä esimerkinomaisesti lyhyen katkelman keskustelusta, jota kyseisestä kohdasta käydään. Vihjeet on koottu taulukon vasempaan sarakkeeseen, ja oikeaan on puolestaan koottu tyypillinen keskustelu, joka kyseisestä henkilöstä käydään. Taulukon jälkeen tarkastelen henkilöistä käytyjä keskusteluja yksityiskohtaisesti.

TAULUKKO 15 Tulkinnat novellin mieshahmoista

<p>A. Eveliina ja Olli? Seitsemäntoista litraa simaa olisi liikaa kahdelle ihmiselle, vaikka jompikumpi heistä joisikin sitä (s. 80).</p>	<p>DB: tässä o tässä on seitsemäntoista litraa simaa oli liikaa kahdelle ihmiselle ihmiselle vai DK: joo mutta se ei sano että DB: mm DK: ehkä äidille / hänen ja äidille</p>
<p>B. Kuka Olli on? Sima oli jäänyt käymättä ja Olli oli ruvennut puhumaan siitä, miten tylsä juhla vappu loppujen lopuksi oli (s. 83).</p>	<p>BL: tässä sanotaan olli // sima oli aina käyttämättä ja olli oli ruvennut puhumaan siitä miten tylsä juhla vappu loppujen lopuksi oli / kuka se olli oli</p>
<p>C. Äiti ja mies? Eveliinan mielestä muuttaminen olisi ollut äidille helpompaa, koska äidillä ei ollut miestä (s. 81).</p>	<p>DB: nii tässä että / että eveliina mielestä muuttaminen olisi ollut äidille helpompaa koska äidillä ei ollut miestä DK: joo ei sillä ollu DB: nii DK: joo</p>
<p>D. Onko työkaveri mies? a. - Ai sinä, äiti huusi vastaan, - Minä kun odotin yhtä työkaveria (s. 82).</p>	<p>CA: nii ja ku mä luen / ku mä luen tuota tekstiä niin / sitte ku / on se ilmapallo ja sit äiti sanoi että se työkaveri on tulossa siis mä / mä heti niinku mietin että / on se / varmaan se on mies CC: se on mies minäkin ajattelin</p>
<p>b. - Minulle tulee sitä paitsi vieraita. - Mitä vieraita? - Yksi vain työtoveri, äiti sanoi (s. 85).</p>	<p>ks. edellä</p>

Kun informantit lukevat novellia, he yleensä seuraavat novellin tapahtumia sen päähenkilön Eveliinan näkökulmasta. Vaikka novellissa on vain neljä henkilöä,

joitkut heistä näyttävät jäävän kokonaan ilman informanttien huomiota. Seuraavassa palaan yksityiskohtaisemmin taulukossa esitettyyn esimerkkiin siitä, miten Olli luetaan tai miten häntä ei lueta tekstiin. Tekstinosa, joka virittää keskustelun, on seuraava:

Seitsemäntoista litraa simaa olisi liikaa kahdelle ihmiselle, vaikka jompikumpi heistä joisikin sitä (s. 80).

Esimerkki 77. L2_seitsemäntoista litraa simaa

3. DB: tässä o tässä on seitsemäntoista litraa simaa oli liikaa kahdelle ihmiselle ihmiselle
4. vai
5. DK: joo mutta se ei sano että
6. DB: mm
7. DK: ehkä äidille / hänen ja äidille
8. DB: siis äiti ja hän
9. DK: hmm / mutta

Kyseinen tekstikatkelma sijoittuu novellin alkuun, ja sitä ennen novellissa ainut mainittu henkilö on Eveliina. Tässä katkelmassa siis avautuu odotushorisontti (vrt. Iser 1976), johon "joku muu" pitäisi kyetä sijoittamaan. Teksti antaa vihjeitä tästä toisesta nimeltä vasta myöhemmin – tämän maininnan ja nimeltä mainitun "toisen" välillä on kolme sivua tekstiä. Vaatisi siis hyvää tekstuaalista kykyä yhdistää "toinen" novellin Olliin. Informantti DK lukee Ollin paikalle äidin, ja Olli jää lukematta.

Tämän keskustelun lisäksi myös muissa tekstitaitotilanteissa juuri tätä kohtaa luetaan ainakin aluksi samalla tavalla kuin D-keskustelussa.

Esimerkki 78. L2_toinen ihminen

- 1 BL: tässä alussa sanottii että *seitsemäntoista litraa simaa oli liikaa kahdelle ihmiselle*
- 2 mutta kuka se toinen ihminen oli
- 3 BM: äiti
- 4 BL: äiti
- 5 BM: äiti

On kuitenkin erilaisiakin lukemistapoja. Keskustelussa C Olli luetaan mukaan:

Esimerkki 79. L2_missä se olli oikeasti on

- 1 CC: <se on se **olli** varmasti> [<] se toinen / se poikaystävä koska
- 2 sitten myöhemmin sanoo että / <oli laitanut> [>]
- 3 CA: <nii että sitte ku> [<] **eveliina** ja **olli** / että nii / siis minkä
- 4 takia siis ei oo mitää / mitää mainittu **ollista** että / että pelkästään
- 5 äiti ja **eveliina**
- 6 CC: hm
- 7 CA: että missä se **olli** oikeasti on
- 8 CC: nii ei oo ehkä niin tärkeä tässä / tässä / tarinassa itse mut se /
- 9 se on tärkeä miten **eveliina** koe sitä että hän oli laitanut / niin
- 10 paljon / sima ja sitten loppujen lopuksi on ollut ihan turha juttu

Tässä keskustelusekvenssissä Olli luetaan mukaan novelliin ja todetaan, että kyseessä on Eveliinan poikaystävä. Toisaalta CA ihmettelee, miksi Ollista on niin vähän tietoa novellissa, ja CA kysyy, missä Olli oikein on, ikään kuin hän

olisi olemassa jossakin muualla kuin siinä todellisuudessa, jossa novellin tarina etenee. Olli jää siis arvoitukselliseksi, vaikka keskustelussa todetaan, että hän on novellin henkilö ja hänen asemansa novellissa on olla Eveliinan poikaystävä.

Näiden informanttien luennoissa ja keskusteluissa henkilöt saattavat siis hävitä kokonaan. Lukijat eivät aina osaa käyttää hyödykseen tekstin tarjoamia vinkkejä eivätkä tiedä, montako henkilöä novellissa on. Olli ja äidin työtoveri, joista kummastakin on maininnat novellissa ja joiden olemassaolo novellin keskeisen teeman, syntymän ja kevään kannalta on olennaista, on jätetty monissa keskusteluissa lukematta. He ovat siis eräänlaisia epähenkilöitä.

Novellin henkilöiden sukupuoli nousee keskeisesti esille, kun informantit keskustelevat henkilöistä. Olli-nimi saattaisi joidenkin kulttuurien edustajien mielestä olla pikemminkin naisen kuin miehen nimi, mutta aineiston perusteella näyttää siltä, että Olli tunnustetaan yleensä miehen nimeksi.

Esimerkki 80. L2_joku poikan nimi

1 AA: se oli joku poikan nimi täällässä / minä en tiedä missä missä se oli

Suomen kieli antaa sanaston tasolla vain joskus vinkkejä siitä, kummasta sukupuolesta on kyse, joten päätelmissä joudutaan nojautumaan tekstin tasoon. Sekä Ollin että äidin työtoverin sukupuoli on joissakin keskusteluissa epäselvä, ja on kiintoisaa nähdä, miten se vaikuttaa novellin kokonaistulkintaan.

Esimerkki 81. L2_kuka se toinen ihminen oli

- 1 BL: tässä alussa sanottii että seitsemäntoista litraa simaa oli liikaa kahdelle ihmiselle
- 2 mutta kuka se toinen ihminen oli
- 3 BM: äiti
- 4 BL: äiti
- 5 BM: äiti
- 6 BZ: ehkä hänellä on mies
- 7 BL: mut kuka se olli oli tässä jossakin oli sanottu / yksi nimi
- 8 BZ: minusta hänellä se eveliinalle on mies
- 9 BM: tyttö vai
- 10 BL: tytöllä on poikaystävä
- 11 BM: joo varmaa
- 12 BM: no hänen henkilökohtaisesta elämästä rakkaus / suhteista ei mitään kerrottu eikä niin
- 13 // tytön tytön rakkaudesta ei mitään / mutta äidin kyllä
- 14 BL: tässä sanotaan olli // sima oli aina käyttämättä ja olli oli ruvennut
- 15 puhumaan siitä miten tylsä juhla vappu loppujen lopuksi oli / kuka se olli
- 16 oli

Keskustelun alussa todetaan, että sima on ehkä tarkoitettu Eveliinalle ja äidille, aivan samoin kuin edelläkin olevassa keskustelussa. Ollia ei lueta tekstiin aluksi ollenkaan. Informantti BZ tuo keskusteluun Eveliinan mahdollisen miehen, ja BL jatkaa vinkistä Olliin:

- 6 BZ: ehkä hänellä on mies
- 7 BL: mut kuka se **olli** oli tässä jossakin oli sanottu / yksi nimi

Keskustelussa siirrytään neuvottelemaan Ollista:

- 8 BZ toteaa: *minusta hänellä se eveliinalle on mies.*

BZ aloittaa mielipiteenilmaisulla *minusta* ja hakee persoonapronominin adessii-
vin ilmaisemaan omistamista. Erilaisia tämän vuoron tulkintamahdollisuuksia
olisivat seuraavat: Ensiksikin informantti prosessoii muotoa *sillä eveliinalla*, mut-
ta se ei onnistu, koska muutos *se > sillä* on mahdollisesti hänelle liikaa. Toiseksi
on mahdollista, että informantti haluaa lisätä lauseen keskelle selvennyksen SE
EVELIINA - HÄNELLÄ ON MIES varmistaakseen, että kuulijat tietävät, että
on kyse Eveliinasta. Joka tapauksessa lopulta päädytään muotoon *eveliinalle on
mies*, joka kertoo, että toinen henkilö, Olli, on Eveliinan mies. Omistusmuodon -
lla on muuttunut -lle:ksi.

Keskustelu kuitenkin jatkuu, ja BM tarkistaa vielä kysymyksellään *tyttö vai
mahdollisesti Ollin sukupuolen*. Mahdollista on myös, että hän kysyisi *tytöllä
vai*, josta sijapäätettä ei kuule. Kysymyksen voisi tulkita molemmilla tavoilla.
Hän saa vastauksen jompaankumpaan kysymykseen, ja vastaus implikoisi sitä,
että on tiedusteltu ”tytöllä vai?”. Näyttää hetken siltä, että keskustelusekvenssi
sulkeutuisi, mutta BL kysyy vieläkin, kuka Olli on. Keskustelusta huolimatta
Ollia ei ole ymmärretty täysin, ja BL palaa vielä Olliin.

Keskusteluissa käydään läpi henkilöiden sukupuolta. Esimerkiksi keskus-
telussa C on katkelma, jossa pohditaan äidin työtoverin sukupuolta:

Esimerkki 82. L2_naishenkilö

- 1 CC: mm / joo
- 2 CA: nii ja ku mä luen / ku mä luen tuota tekstiä niin / sitte ku / on
- 3 se ilmapallo ja sit äiti sanoi että se työkaveri on tulossa siis mä / mä
- 4 heti niinku mietin että / on se / varmaan se on mies
- 5 CC: se on mies minäkin ajattelin
- 6 CA: mut sitte **eveliina** / tuntuu siltä et se niinku ei / ei oikeasti
- 7 CC: tajusin
- 8 CA: tajus niinku heti / sitte vasta ku se / ku se näki
- 9 CJ: mut se siis mulla ei oo tullu mieleen et se ois mies // kyllä se /
- 10 ihan niinku naishenkilö / joka
- 11 CA: niin mut tota / naishenkilö vois olla mut / jos ei ois tota
- 12 ilmapallo / mä en tiedä siis <olishan tommonen> [>]
- 13 CC: <ja sydämenmuotoinen> [<] / sydänmuotoinen
- 14 CA: no vois olla ihan naishenkilö mutta / mutta tota mulle tuli
- 15 mieleen että se on mies ja sitte käy ilmi että oikeasti tarkoittaa / sitä
- 16 / että tuota ku se sanoo että sinähän aina toivoit joulupukilta
- 17 *pikkusiskoa itselle* / tarkottaks se et se <on / raskaana> [>]
- 18 CC: <hän on raskaana> [<] / ja hän on laitta- / hän teki eikö niin
- 19 tommosia / tommosia tota noin niin / villakantapäitä
- 20 CA: te ette voi yhdistää tähän niinku / työkaveria <naurua>
- 21 CC: niin niin mä yhdistin kanssa näitä juttuja et mä ajattelin että
- 22 hänellä on vielä sit se on se / isä tämän pikkusiskon isä / ei oo se /
- 23 **eveliinan** isä valtamättä koska ilmeisesti äiti asuu yksin // tai / mä
- 24 päätän siitä että se on <yksin> [>]

Keskustelun alussa informantit (CA ja CL) pitävät työtoverin sukupuolta itses-
tään selvästi miehisenä:

- 3 --- siis mä / mä
- 4 heti niinku mietin että / on se / varmaan se on mies---

CJ tuo kuitenkin esiin epäilyksensä tätä tulkintaa kohtaan:

9 CJ: mut se siis mulla ei oo tullu mieleen et se ois mies // kyllä se /
 10 ihan niinku naishenkilö / joka

CJ ei ole tullut ajatelleeksi, että äidin työtoveri olisi mies. Hän sanoo, että kyseessä on nainen. CA ja CC myöntävät, mutta he ovat edelleen sitä mieltä, että kyseessä on mies. He perustelevat kantaansa sillä, että novellissa esiintyy sydämenmuotoinen ilmapallo, jonka he päättävät äidin saaneen (miespuoliselta) työtoveriltaan. Tällaisen ilmapallon heidän kulttuurisen kehyksensä mukaan voi saada vain nainen mieheltä. CA tekee päätelmän, että äiti on raskaana, ja tämäkin tukisi sitä, että työtoveri on mies. CA:n repliikki: *te ette voi yhdistää tähän niinku / työkaveria <naurua>* ei ole merkitykseltään kieltävä, vaikka se muodoltaan onkin. Se on pikemminkin kysyvä, omalle puolelleen houkutteleva. Tavallisesti *kaveri*-sanana voisi tulkita ehkä mieluummin sukupuoleltaan mieheksi. ”Työkaveri” saattaa olla prototyypin luennan perusteella äidin tulevan lapsen isä.

Henkilöiden sukupuolen tietäminen luonnollisesti vaikuttaa novellin kokonaistulkintaan. Jos Olli tai äidin työtoveri luettaisiin naiseksi, se laukaisi novellin kokonaistulkinnan kannalta ihan erilaisen asetelman kuin jos heidät ymmärretään miehiksi. Novellin keskeinen problematiikka, naisten mahdollinen raskaus, on helpompi ymmärtää, jos sekä Olli että työtoveri mielletään alusta asti miehiksi.

Onko äidillä miestä? Länsimaisessa ajattelussa ”äidillä” on mies. Myös lukijoiden ajattelu on heteronormatiivista. Tässä pohdin pareja ensin äidin ”miehen” kautta, sen jälkeen ylipäätään parisuhteen ja erityisesti suomalaisen parisuhteen kautta. Äidin parisuhde tulee esille novellin seuraavassa katkelmassa:

Eveliinan mielestä muuttaminen olisi ollut äidille helpompaa, koska äidillä ei ollut miestä

Tähän voidaan soveltaa kehyksen käsitettä. Voidaan ajatella, että novellihenkilö Eveliinan mentaaliosassa (uskomus)tilassa äidillä ei ole miestä. Novellin kokonaisuuden kannalta näyttää siltä, että äidillä olisi mies, eli voidaan ajatella, että reaalityössä äidillä olisi mies. Tähän tulee lisäksi lukijoiden uskomustila tai mentaalinen tila, jossa he voivat ottaa lähtökohdaksi joko oletuksen A) äidillä ei ole miestä tai oletuksen B) äidillä on mies. Informanttien keskusteluissa molemmat lukemisen tavat tulevat käyttöön.

Esimerkki 83. L2_äidillä ei ollut miestä

- 1 DB: nii tässä että / että **eveliina** mielestä muuttaminen olisi ollut äidille helpompaa
- 2 koska äidillä ei ollut miestä
- 3 DK: joo ei sillä ollu
- 4 DB: nii
- 5 DK: joo

Keskustelussa D tässä esimerkkisekvenssissä näyttää siltä, että keskustelijat pitävät Eveliinan mentaalista (uskomus)tilaa reaalityönä ja uskovat, ettei äidillä ole miestä.

Keskustelussa A käydään läpi samaa tekstinkohtaa:

Esimerkki 84. L2_eveliinan pitää muuttaa

- 1 AS: koska *eveliina* oli vielä nuori // sen takia äiti uskoi että *eveliina* pitäs
- 2 muuttaa / zäidille helpompaaz // AHA ei se oli nii että *eveliina* / *eveliinan* mielestä
- 3 äidillä ei ole miestä / <niin näin> [>] / mutta äidillä ol- oli
- 4 AA: <joo, hm> [<]
- 5 AJ: haa <se voi tois- tois> [>]
- 6 AS: <ja sit- sit- äi> [<]
- 7 <naurua>
- 8 <AA näyttää AJ:lle kädellä puhu vaan>
- 9 AJ: ja sitten se (-) kun ei ole mi:estä ja sitten äiti on raskaana
- 10 AS: nii // kaikki se oli niinkui salaisuus/ koko juttu
- 11 AJ: siis tosi ullätys / ja varmasti hän ei ole ennustanut
- 12 AS: mutta miten <sillälailla kävi> [>]

Tässä keskustelusekvenssissä informantit eivät hyväksy tekstin tarjoamaa Eveliinan mentaalista tilaa vaan näkevät novellin reaalityn toisin, novellin kokonaisuudesta käsin.

Eräs näissä luennoissa auki jäävä kysymys on se, ovatko novellin naiset ja miehet keskenään naimisissa. Keskustelussa D pidetään itsestään selvänä, että Eveliina on naimisissa ja että äidillä on suhde työtoveriinsa.

Esimerkki 85. L2_onkse naimisissa

- 1 DB: niin / se voi olla kyllä
- 2 DK: ja / onkse naimisissa
- 3 DB: joo hänem mies **olli**
- 4 DG: joo
- 5 DB: tässä loppuosassa jossakin
- 6 DK: ja sitten se äidi oo ja sit se äiti odotta toista miestä tai / jonka täytyy tulla
- 7 DG: joo / sillä äidillä on suhde työkaverinsa kanssa

Keskusteluissa otetaan kantaa myös suomalaisen yhteiskunnan piirteisiin. Informantit pohtivat äidin aviosäätyä ja siinä yhteydessä myös heidän mielestään suomalaiselle yhteiskunnalle tyypillistä eroamisen helppoutta ja useutta.

Esimerkki 86. L2_meillä eivät ihmiset eroa

- 1 EZ: ehkä sekin että voi olla että tämä // äiti // on erossa siis sen erosi <///>[<] hänen
- 2 miestänsä ja sekin aika tavallista nyt / suomessa että kahden kolmen vuoden päästä
- 3 kaikki menee //
- 4 EA: <mm>[<]
- 5 EA: niin <ja sitten sekin et>[>]
- 6 ER: <mä en uso>[<] / usko et se <on just>[>1] niin tavallista mut seon ehkä niiku /
- 7 noussut <viime aikoina>[>2]
- 8 EA: <köhii>[<1]
- 9 EZ: <mutta se on>[<2] tavallisempi kuin esimerkiks meillä // koska meillä se ei <///>[>]
- 10 ihmiset eivät eroa niin helposti / kun täällä
- 11 ER: <mm>[<]
- 12 EA: eikö
- 13 EZ: ei // ei ollenkaan /// en tiedä onko Zsez eronnut tai onko hänen <isä>[>1] <kuollut
- 14 >[>2]
- 15 ER: <mm>[<1]
- 16 EA: <mm>[<2]
- 17 ER: niin // <sitä voi olla>[<]

Jonkin verran informantit käsittelevät myös suomalaista miestä yleensä:

Esimerkki 87. L2_suomalaiset miehet on outoja

- 1 EA: - - - / mutta sitte mutta sitten monilla on joku / isäongelma <suomessa //>[>2] ja se
- 2 ei oo ihmekään koska suomalaiset miehet on outoja he he </// sit sit / nii>[<3]
- 3 EZ: <nii>[<1]
- 4 EZ<ni / se on totta>[<2]

Myös informanttien oma puhe saattaa aiheuttaa haasteita tekstinymmärtämiselle. Vaikka on luultavaa, että teksti on ymmärretty oikein, joidenkin muotojen epätarkka käyttö saattaa asettaa vuorovaikutuksessa syntyvän ymmärryksen ongelmalliseksi. Monestako miehestä novellissa on kysymys?

Esimerkki 88. L2_asumassa jonkun miesten kanssa

- 1 CC: <joo / joo> [<] / toisaalta / kato kun hän / on ilmeisesti
- 1 asumassa jonkun miesten kanssa siinä on / jossain vaiheessa sanoo
- 2 olli / sen nimi / jossain / niin / niin // heidän piti // ehkä juhlat
- 3 toi vappu / ja sitten / hän halusi / toi eveliina halusi / laitta
- 4 simaa---

Tässä esimerkissä informantin sujuvaan puheeseen puikahtaa morfologialtaan epätarkka ilmaisu *jonkun miesten*, jonka voisi tulkita kahdella tavalla *jonkun miehen* tai *joidenkin miesten*. Informantti CC:n näkökulmasta lienee kyse yksiköstä *jonkun miehen*, mutta vuorovaikutuksen toiselta osapuolelta sekamuodon käyttö vaatii valintaa. Vastaanottajan on päätettävä, onko kyseessä yksi mies vai monta miestä. Vaikka ilmaisuun sisältyy ongelmapotentiaalia, tässä nimenomaisessa tapauksessa se ei aiheuta katkosta vuorovaikutukseen eikä liioin selventävää keskustelua.

Novellista käydyssä keskustelussa L2-informantit konkretisoivat novellin miehet eri tavoin. Olli, Eveliinan poikaystävä, jätetään joissakin luennoissa täysin huomiotta. Hänen tilalleen luetaan novellin toinen päähenkilö, äiti. Jos Olli konkretisoidaan novellin henkilöksi, hänen sukupuolestaan käydään keskustelua. Nämä informantit tulevat keskustelun seurauksena yleensä siihen tulokseen, että Olli on mies.

Äidin luo on tulossa työtoveri. L2-informantit keskustelevat siitä, onko työtoveri mies vai nainen. Jotkut heistä nostavat esiin kulttuurisen tulkintansa: vain mies voi ostaa naiselle punaisen, sydämenmuotoisen ilmapallon. Työtoverin täytyy siis olla mies. Toisaalta joidenkin informanttien mielestä hän on nainen.

Äidin ja työtoverin suhteesta käydään myös keskustelua. Onko äidillä ja työtoverilla suhde vai ei, onko äiti naimisissa työtoverinsa kanssa vai ei ja onko työtoveri äidin tulevan lapsen isä. Kaikki variaatiot tulevat keskusteluissa esiin.

6.3.2 Miehet L1-keskusteluissa

Tässä luvussa vertaan L2-lukijoiden keskusteluja novellin miehistä L1-lukijoiden samoista tekstinkohdista käymiin keskusteluihin. Sijoitan L1-

keskusteluista valitsemani esimerkkikatkelmat samanlaiseen asetelmaan kuin edellä L2-esimerkit. Asetelman jälkeen analysoin keskustelut ja luvun lopussa vertailen L2- ja L1-keskustelijoiden novellista saamaa mieskuvaa. Asetelman vasemmassa sarakkeessa on tekstin antama vihje henkilöstä ja oikeassa sarakkeessa esimerkinomaisesti katkelma L1-ryhmien kyseisestä tekstinkohdasta käymistä keskusteluista tai katkelmaan liittyvä kommentti.

TAULUKKO 16 L1-lukijoiden tulkinnat novellin mieshahmoista

<p>A. Eveliina ja Olli? Seitsemäntoista litraa simaa olisi liikaa kahdelle ihmiselle, vaikka jompikumpi heistä joisikin sitä (s. 80).</p>	<p>L1-keskusteluissa Olli luetaan aina mukaan novelliin, toisin kuin L2-keskusteluissa.</p>
<p>B. Kuka Olli on? Sima oli jäänyt käymättä ja Olli oli ruvennut puhumaan siitä, miten tylsä juhla vappu loppujen lopuksi oli (s. 83).</p>	<p>N3EL: nii mitä mutta kyllähän se eveliina jossai kohti mainitsi jotai siitä ollis oliko se olli eiku mikä jossakin oli jotakinse mainitsi siitä N3KA: joo oli oli N3EL: oli jossain kohti olli</p>
<p>C. Äiti ja mies? Eveliinan mielestä muuttaminen olisi ollut äidille helpompaa, koska äidillä ei ollut miestä (s. 81).</p>	<p>L1-keskusteluissa äidillä on mies.</p>
<p>D. Onko työkaveri mies? a. - Ai sinä, äiti huusi vastaan, - Minä kun odotin yhtä työkaveria (s. 82).</p>	<p>N3EL: nii no sitten oli se äidin työkaveri kukas se oli N3JP: joo se jäi ihan sukupuolettomaksi se työkaveri N3EL: nii mut jotenki siitä sai semmose käsityksen että N3JP: mitä vieraita eihän sillä ollu mitää sukupuolta ---</p>
<p>b. - Minulle tulee sitä paitsi vieraita. - Mitä vieraita? - Yksi vain työtoveri, äiti sanoi (s. 85).</p>	<p>N1SV: nii (.) nii joo se ei tos niinku paljasta että (.) onks se sit mies vai nainen että vaik jotenki tost saa kyllä semmosen kuvan että se on (.) se mies (.) oli se nyt työtoveri tai ei et se on se mies joka on sen lapsen isä että</p>

Toisin kuin L2-informantit, L1-informantit ovat havainneet, että novellissa on henkilö nimeltä Olli. Sellaista L1-informanttien keskustelua, jossa Ollia ei olisi lainkaan huomattu, ei ole. Ollin paikalle ei lueta ketään muuta, joissakin L2-keskusteluissahan hänen paikalleen luetaan äiti. Kuitenkin myös L1-lukijat kiinnittivät huomiota Olliin ja siihen tapaan, jolla Olli on novellissa esitetty, ja keskustelevat tästä.

Esimerkki 89. L1_Olli

- 1 NAURUA
- 2 N3EL: sitte olli kuka se oli
- 3 N3JP: mutta tavallaan tässä sukupuolta tässä tuotetaan ainoastaan naiseutta tässä
- 4 tekstissä ei näy miessukupuoli

- 5 N3EL: nii nii
- 6 N3JP: tavallaa niinku tolleen niinku ruumiillisella tasolla
- 7 N3EL: nii mitä mutta kyllähän se **eveliina** jossai kohti mainitsi jotai siitä **ollis** oliko se **olli**
- 8 eiku mikä jossakin oli jotakinse mainitsi siitä
- 9 N3KA: joo oli oli
- 10 N3EL: oli jossain kohti **olli**
- 11 N3KA: joo oli oli siinä kolmannessa paperissa eiku
- 12 N3EL: missä kohtaa jotai se mainitsi siitä ja se on TAUKO
- 13 N3KA: tuossa
- 14 N3EL: nnnjoo
- 15 N3JP: ai nii tuo olli oli
- 16 N3KA: toisessa toisella sivulla tais olla
- 17 N3EL: nii mää ainaki liitin sen ollin niinku mahdollisesti **eveliinan** poi-poikaystäväks
- 18 N3JP: nii oli ihan totta
- 19 N3EL: eikö siinä ollu poikaystävästä mainitsi
- 20 N3JP: joo
- 21 N3EL: jossai muuallaki
- 22 N3KA: joo-oo

Edellä olevassa keskustelukatkelmassa keskustellaan Ollista. Vaikka L1-lukijat yleensä lukevat Ollin mukaan novellin henkilöihin, on silmiinpistävä, kuinka samalla tavalla niin L2- kuin L1-keskustelutkin Ollista alkavat. Edellä L2-keskustelussa BL kysyy:

Esimerkki 90. L2_kuka se olli oli

- 1 BL: tässä sanotaan **olli** // sima oli aina käyttämättä ja **olli** oli ruvennut puhumaan siitä
- 2 miten tylsä juhla vappu loppujen lopuksi oli / **kuka se olli oli**

L1-keskustelussa Ollista aletaan puhua miltei täysin samoin sanoin:

Esimerkki 91. L1_kuka se oli

- 1 N3EL: sitte **olli kuka se oli**

Novellin henkilöistä käydyt L1- ja L2-keskustelut ja molempien ryhmien esittämät kysymykset ovat hyvin samankaltaisia. Tosin abstraktiotasossa näyttää olevan eroja. L1:t puhuvat "naiseuden tuottamisesta", johon L2-lukijoiden kielitaito ei riittäne. Asian ymmärtäminen ja käsittely sinänsä voisi olla mahdollista, mutta on varsin epätodennäköistä, että L2-informanttien kielitaito riittäisi näiden käsitteliden 'naiseus', 'naiseuden tuottaminen' käyttöön.

N3EL näyttää kuitenkin olevan vielä epävarma siitä, oliko Olli novellissa ja oliko hän nimenomaan Olli vai joku muu. Ryhmän muut jäsenet ryhtyvät etsimään tekstistä sitä kohtaa, jossa Olli esiintyy, ja he ehdottavat sivua, ensin väärää sivua. Tauon ja suhteellisen pitkän etsimisen jälkeen Olli löytyy tekstistä ja hänet paikannetaan. E3EL sanoo liittäneensä Ollin Eveliinan poikaystäväksi. Tässä näkyy dialogismin prosessiluonne. Ollin suhdetta Eveliinaan, novellin päähenkilöön, rakennetaan yhdessä keskustelun kuluessa. Keskustelussa näkyy kuitenkin runsaasti epävarmuutta ilmaisevaa kielenkäyttöä, etenkin N3EL:n vuorossa:

Esimerkki 92. L1_niinku mahollisesti

1 N3EL: nii mää *ainaki* liitin sen ollin *niinku mahollisesti* Eveliinan poi-poikaystävaks

Ryhmä tukee N3EL:n oletusta vuorovaikutuksessa. N3JP toteaa: *nii oli ihan totta*, ja näin päädytään yhteisesti siihen, että Olli todella on Eveliinan poikaystävä (N3KA: *joo-oo*), vaikka sitä ei tekstissä suoraan sanotakaan.

L1-lukijat tarkastelevat Ollin hahmoa, ja tätä kautta välittyy kaksi erilaista lähestymistapaa häneen. N2- ja N1-lukijat keskustelevat Ollin ja Eveliinan suhteen laadusta ja päätyvät keskenään erilaisiin tulkintoihin. N2-keskustelussa informantit jäävät pohtimaan sitä, ettei Eveliinan ja hänen poikaystävänsä suhde ole kovin hyvä.

Esimerkki 93. L1_me kauheen hyvin

- 1 N2B: *nii olik tässä joku semmonenki viittaus et niil ei välttämättä sen poikaystävän*
- 2 *kanssa me kauheen hyvin tai jotain*
- 3 N2A: *siitoli mum mielstä ehkä iha vaan semmonen viittaus kerran mainittu*
- 4 N2C: *vappu on typerä vai miten se sano se mies*
- 5 N2A: *tai miten se liittyy se juhla se oli jossai täällä*
- 6 N2B: *mulle tuli siitä semmonen kuva heti et niil ei mee kauheen hyvin että se*
- 7 N2A: *ehkä senki takia just voi tulla ku ei puhuta tästä poikaystävästä oikeestaan tästä*
- 8 N2C: *tässä on vähän niinku pääosassa toi tytär ja sen äiti ja sitte mulla ainaki huomio*
- 9 *kiinnitty mulla ainaki tuohon niitten väliseen suhteeseen ... se ei oo kovin lämmin eikä*
- 10 *läheinen*

N2-ryhmän lukijat tekevät päätelmän Eveliinan ja Ollin suhteesta sen perusteella, ettei tekstissä paljoakaan puhuta Ollista. Ryhmän oletus on se, ettei Ollin ja Eveliinan suhde olisi hyvä: *et niil ei mee kauheen hyvin*. Toisaalta kun N1-ryhmä pohtii samaa asiaa, nousee esiin mielenkiintoinen, emotionaalinen lukijarooli tekstin aukkoisuutta täyttämässä:

Esimerkki 94. L1_aika ahistava

- 1 N1EK: *toisaalta kyllä minusta tämä ku tää ollihan selvästi lohduttaa tätä eveliinaa ku*
- 2 *ruvennu puhumaa siitä miten tylsä juhla vappu loppujen lopuksi oli nii ... sillä lailla että*
- 3 *vähä että ei se haittaa että*
- 4 N1SV: *vaikka se sima ei nyt käyny*
- 5 N1EK: *ei tällä kertaa onnistunukkaa jos vaikka taas alko menkat ja sillee että*
- 6 N1SV: *nii*
- 7 N1EK: *kyllä mä haluaisin kuvitella että niillä ois kuitenkin ainaki keskenää iha hyvä suhde*
- 8 *sitten*
- 9 N1SH: *joo tää on aika ahistava muuten*

N1EK näkee Ollin ja Eveliinan suhteen erilaisena kuin edellisessä keskustelusekvenssissä. Nyt Olli näyttäisi lohduttavan Eveliinaa. N1EK nostaa esiin selkeästi lukijaroolinsa tekstin konkretisoijana: *kyllä mä haluaisin kuvitella*. Tässä näkyy se, että lukija itse aktiivisesti muokkaa tekstin henkilöiden rooleja, tuo ne esiin keskustelussa ja todennäköisesti saa konkretisaatiolleen myös ryhmän hyväksynnän, kuten tässä N1SH vastaa: *joo tää on aika ahistava muuten*. N1-ryhmä pyr-

kii tulkitsemaan tekstiä sen suuntaisesti, ettei se herättäisi lukijoissaan ahdistusta eli siis negatiivista emootiota.

Sukupuoli on myös L1-keskusteluissa paljon esillä. Edellä L2-keskusteluissa käytiin läpi henkilöiden sukupuolta. Edellisessä luvussa L2-informantit keskusteleivat äidin työtoverin sukupuolesta ja pitivät mahdollisena sekä sitä, että hän on mies, että sitä, että hän on nainen. L2-informantit nostavat esiin kulttuurisen tulkintansa. Heidän mukaansa vain mies voi ostaa naiselle punaisen, sydämenmuotoisen ilmapallon. Kuten L2-informantit myös L1-informantit jäävät pohtimaan äidin työtoverin sukupuolta.

Esimerkki 95. L1_työkaveri

- 1 N3KA: minkälaiset muut perhesuhteet tässä näillä ihmisillä on ei puhuta lapsen isästä tai
- 2 onko äiti kotona äiti oli kotona yksin asu yksin et tästä jäi hirveen paljo mietittävää j
- 3 a epäselväks asioita
- 4 N3EL: *nii no sitten oli se äidin työkaveri kukas se oli*
- 5 N3JP: *joo se jäi ihan sukupuolettomaksi se työkaveri*
- 6 N3EL: *nii mut jotenki siitä sai semmose käsityksen että*
- 7 N3JP: *mitä vieraita eihän sillä ollu mitää sukupuolta*
- 8 N3EL: onko äidin työkaverilla tekemistä niitten töppösten kanssa joita siellä tehään ja
- 9 NAURUA
- 10 N3EL: *sitte olli kuka se oli*
- 11 N3JP: *mutta tavallaan tässä sukupuolta tässä tuotetaan ainoastaan naiseutta tässä*
- 12 *tekstissä ei näy miessukupuoli*
- 13 N3EL: *nii nii*

Informantti N3KA nostaa ensin esiin sen, että teksti on aukkoista ja jättää paljon tehtävää lukijalle: *tästä jäi hirveen paljo mietittävää*. Näin siis myös L1-lukijoiden kokemus on hyvin samanlainen kuin L2-lukijoidenkin kokemus. Niin L1-lukijan kuin L2-lukijakin pitää konkretisoida aukkoisen teksti itselleen.

N3EL aloittaa keskustelun äidin työtoverista kysymällä, kuka hän mahtoi olla. N3JP nostaa esiin työtoverin sukupuolettomuuden: *eihän sillä ollu mitää sukupuolta*. N3EP selittää, että tekstissä tuotetaan ainoastaan naiseutta ja että miessukupuoli ei sen takia näy. Toiset L1-informantit pysyvät konkreettisissa tavoissa selittää työtoverin sukupuolta: sitä selitetään miehiseksi eri perustein. Näitä ovat mm. se, että hän mahdollisesti on äidin tulevan lapsen isä ja että punainen ilmapallo on saatu työtoverilta.

Myös tässä kohti L1-lukijat tuovat taas esiin aktiivisen roolinsa lukijana ja tekstin konkretisoijana. N1EK toteaa: *vaikka eihän tässäkkää sanota että se ilmapallo on saatu siltä joka nyt on tulossa syömään vaikka (.) vähän sen sillee haluaa lukkee (.) ehkä siinä siinä valossa*.

L2-lukijat pohtivat sitä, onko äidillä miestä vai ei. L1-lukijat tarttuvat myös tähän kysymykseen, mutta hieman eri näkökulmasta kuin L2-lukijat. He keskustelevat poissaolevan miehen roolista tekstissä, pikemminkin kuin siitä, onko äidillä miestä vai ei. Huomiota kiinnitetään myös siihen, miten äiti kertoo miehestä eli onko äiti tahallaan ilkeä. Lähtökohta näyttää olevan se että äidin työtoveri on todennäköisesti mies ja äidin tulevan lapsen isä. L1-lukijat eivät kuitenkaan L2-lukijoiden tavoin pohdi henkilöiden aviosäätystä eivätkä sitä tosiasiaa, että Suomessa on paljon avioeroja, eivätkä liioin suomalaisen miehen ou-

toutta. Nämä asiat ovat kulttuurisesti mahdollisesti niin lähellä, ettei niistä huomata keskustella.

6.3.3 L2- ja L1-mies

Niin L2- kuin L1-keskusteluissakin novellihenkilöiden konkretisointi vaatii työtä lukijalta. Joissakin L2-keskusteluissa Olli jätetään huomiotta ja hänen tilalleen luetaan novellin toinen päähenkilö, äiti. L1-keskusteluissa kysytään, kuka Olli oikein on. Häntä etsitään tekstistä, mutta hänet löydetään, ja selvitetään yhteistyössä, kenestä on kyse. L2-lukijat neuvottelevat Ollin sukupuolesta, mutta L1-lukijat eivät tätä tee, vaan Olli on selvästi mies L1-keskusteluissa.

Olli on tekstissä aika lailla piilossa, ja lukijoilta vaaditaan hyvää tekstuaalista hahmotuskykyä hänen havaitsemisekseen, koska hänet mainitaan novellissa vain kolmessa virkkeessä. Olli on kuitenkin kiistatta novellissa tärkeä henkilö, ja hän on välillisesti läsnä puhuttaessa Eveliinan raskaudesta.

Äidin työtoverin sukupuolta pohditaan sekä L2- että L1-keskusteluissa, ja molemmissa yleensä päädytään siihen, että kyseessä on mies, vaikka L2-keskusteluissa jotkut informantit tämän kiistävätkin. L1-lukijat kiinnittävät huomiota tekstin kokonaisuuteen eli siihen, että miehen rooli on taka-alalla koko tekstissä. L1:t analysoivat tekstiä siten, että he nostavat laajemmin esiin sukupuoliteeman.

Kulttuurisidonnaisesta lukemisesta kertoo se, että L2-lukijat pohtivat novellin henkilöiden siviilisäätystä ja suomalaisten erohalukkuutta sekä suomalaista miestä. Tähän syynä saattaa olla se, että L2-lukijat näkevät ja havaitsevat nämä asiat selkeämmin, koska ne ovat heidän lähtökulttuurissaan eri tavalla kuin kohdekulttuurissa. Nämä asiat jäävät sen sijaan L1-keskusteluissa huomiotta mahdollisesti siitä syystä, että ne ovat liian lähellä havaittaviksi.

Ryhmä vaikuttaa informanttien tulkintoihin, ja yhteistä ymmärrystä tehdään prosessissa. Tässä L1- ja L2-ryhmät ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Myös L1-lukijat tarvitsevat ryhmää hahmottaakseen henkilöt tekstistä – siis tarvitaan ”useiden tietoisuuksien vuorovaikutusta”. Novellin henkilöistä ja tapahtumista keskustellaan ja heille muokataan prosessissa yhteinen konkretisatio.

6.4 Paikka ja aika L2- ja L1-lukijaryhmän tulkintana

Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten L2- ja L1-lukijaryhmät tulkitsevat paikkaa ja aikaa. Narratiivisessa kirjallisuudentutkimuksessa on kiinnitetty huomiota ajan ja paikan siirtymiin tarkasteltavana olevan tekstin sisällä. Kerrontaa on määritelty eri tavoin sen suhteen, miten tietyn tekstin (esim. romaanin tai novellin) sisällä tapahtuma-aika tai tapahtumapaikka muuttuu. Kyse on siis siitä, miten kertoja manipuloi aikaa tai paikkaa ja miten hän näin ohjailee lukijan ymmärrystä (esim. Rimmon-Kenan 1991, 57–73). Omassa tutkimuksessani näkökulma on kuitenkin ensisijassa lukijassa, ja tarkastelen sitä, miten monikult-

tuurinen ja kohdekulttuurinen lukijaryhmä antaa novellissa ilmeneville paikoille ja ajankohdille uusia, erilaisia merkityksiä. On oletettavaa, että samalla tavalla kuin novellin henkilöille syntyy keskustelussa konkretisaatiot – esimerkiksi äidin käsitteeseen liitetään monikulttuurisessa ryhmässä hyvin erilaisia asioita – myös ajalle ja paikalle annetaan ryhmissä erilaisia tulkintoja. Tutkimuksessani aika ja paikka ovat kiinnostavia kysymyksiä, koska novellissa molemmilla on keskeinen rooli – novellin tapahtuma-aika on vappu ja käsittelyn kohde – mahdollinen raskaus on monitahoisesti aikasidonnainen. Novellin tapahtumapaikat vaikuttavat ensisilmäyksellä selviltä – kaksi asuntoa kaupungissa – mutta on jännittävää tarkastella lukijoiden moninaisia tulkintoja niistä.

Luvun aluksi kerron monikulttuurisen lukemisen tulkintaa täydentävästä funktiosta ja sen suhteesta kolmannen tilan käsitteeseen. Monikulttuurisen lukemisen täydentävä funktio on olennainen käsite analysoitaessa L2-lukijoiden tulkintoja ajasta ja paikasta. Sen avulla voidaan näyttää, miten L2-lukijat tulkitsevat novellin yksityiskohtia. Kolmannen tilan käsitteessä on paljon samaa kuin monikulttuurisen lukemisen täydentävässä funktiossa. Kolmas tila pyrkii tekemään näkyväksi sen ”uuden”, joka syntyy, kun L2-lukija tulkitsee hänelle vierasta kieltä, kulttuuria ja tässä tutkimuksessa novellia Sima kaikkine yksityiskohtineen. Tämän jälkeen käsittelen ensin paikan tulkintoja ja sitten aikaan liittyviä tulkintoja. Paikan tulkintojen yhteydessä pohdin sitä, miten lukijat sanovat *näkevänsä* novellin tapahtumapaikat. Lopuksi tarkastelen muutamien esimerkkien kautta, mitä lukijat todella näkevät eli sitä, mitä he sanovat näkevänsä keskustellessaan novellin paikoista. Pohdin myös sitä, onko lukijoiden tulkintoihin mahdollista soveltaa monikulttuurisen lukemisen täydentävää funktiota. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään aikaan liittyviä tulkintoja novellin kirjoittamisajankohdasta, tapahtuma-ajasta ja ajan liittämistä novellin kokonaistulkintaan.

Tekstien vastaanoton tutkimuksessa kulttuurienvälinen näkökulma näkyy esimerkiksi siten, että verrataan äidinkieliä ja eri kulttuureista tulevia lukijoita, jotka kaikki lukevat samaa tekstiä. Eri kulttuureista tulevat lukijat lukevat tekstiä todennäköisesti ainakin jossakin määrin eri tavalla. Mecklenburg (2003, 435) käyttää tästä termiä heterokulttuurisen lukemisen kriittinen, täydentävä funktio (*kritische Korrekturfunktion heterokulturelle Lektüren*). Tällä tarkoitetaan sitä, että kun monikulttuurinen ryhmä lukee kaunokirjallista tekstiä, tekstin monimuotoinen tulkinta saa lisää ulottuvuuksia. Yhden kulttuurin sisällä luettaessa on luultavaa, että vaikka tulkinnalle halutaan antaa tilaa, siihen ei kuitenkaan saada niin monia ja erilaisia tulkintoja kuin monikulttuurisessa lukemisessa.

Mecklenburgin alkuperäinen ilmaisu ”*kritische Korrekturfunktion heterokulturelle Lektüren*” tarkoittaa tarkkaan ottaen erilaista (hetero)lukutapaa. Omassa tutkimuksessani kuitenkin laajennan tätä käsitettä **monikulttuuriseksi** lukemisen tavaksi, koska L2-lukijaryhmäni koostuvat monista eri kansallisuuksista. Suomennan myös *Korrekturfunktion*-sanana mieluummin täydentäväksi kuin korjaavaksi. Suomen kielessä *korjaava* ilmentää vahvasti sitä, että jotakin puuttuu tai jotakin on korjattava, minkä jälkeen se jokin on ehjä tai täydellinen.

Tulkinnasta puheen ollen on kuitenkin ymmärrettävämpää puhua "täydentävästä" funktiosta, koska tulkinta ei koskaan ole loppuun asti korjattu, täydellinen.

Tämän käsitteen tarkastelu antaa myös uuden näkökulman toisella/vieraalla kielellä lukemiseen. Vieraalla kielellä lukemista on perinteisesti tarkasteltu puutteen ja virheiden näkökulmasta. On laskettu ja tilastoitu vieras-kielisten lukemisen ongelmakohtia: L2-lukijat eivät ymmärrä tiettyä määrää sanoista, ja heidän pitäisi ymmärtää tekstistä tietty prosentti sanoja, jotta heillä olisi mahdollisuus ymmärtää loputkin. (Carter 1998, 236; Nation 1990, 11–20, 115–145.) Natiivi lukija on toiminut vertailukohtana, ja hänen lukusuorituksensa on ihanne, jota kohti L2-lukijan on syytä pyrkiä. Jos ajatellaan, että ei-natiivin lukijan omat, erilaiset tavat ymmärtää tekstiä täydentävät tekstin tulkintaa ja antavat siihen uusia ulottuvuuksia, niin näkemys vieraalla kielellä lukemisesta saa uuden, tuoreen sisällön. Vieraalla kielellä lukeminen siis lisää tulkinnan monimuotoisuutta ja antaa mahdollisesti tulkinnasta monisyisemmän käsityksen kuin pelkkä äidinkielisten lukeminen. Kyse on samanlaisesta kehityskulusta kuin toisen kielen oppimisen tutkimuksessa, jossa ensin tarkasteltiin lähtö- ja kohdekieliä kontrastiivisesti, sitten sovellettiin virheanalyysia ja lopulta alettiin puhua oppijan kielestä itsenäisenä tutkimuskohteena (mm. Mitchell – Myles 2004, 191–193).

Sitä, ettei maailma tai ymmärtäminen ole vain Yksi tai Toinen, ovat käsitelleet muutkin tutkijat, esimerkiksi Homi K. Bhabha kirjassaan *The Location of Culture* (1994) ja toisen kielen oppimisen tutkija Claire Kramsch useissa julkaisuissaan (1987, 1993, 1995, 2002). He etsivät siis käsitteitä, jotka eivät purkaudu pelkästään itseen ja toiseen. Molemmat käyttävät käsitettä "Third Space", kolmas tila, jossa näyttää olevan samoja elementtejä kuin edellä esittelemässäni monikulttuurisen lukemisen täydentävässä funktiossa.

Bhabha kirjoittaa kolmannesta tilasta:

The pact of interpretation is never simply an act of communication between the I and the You designated in the statement. The production of meaning requires that these two places be mobilized in the passage through a Third Space, which represents both the general conditions of language and the specific implication of the utterance in a performative and institutional strategy of which it cannot 'in itself' be conscious. (Bhabha 1994, 36.)

Kiinnostavaa on se, mitä on kulttuurien väleissä. Itsen ja toisen väleissä oleva aines on sitä, mikä luo uusia kulttuurisia merkityksiä (Kuortti-Lehtonen-Löytty 2007, 68). Kolmannessa tilassa ei ole uutta eikä vanhaa, vaan se on dynaaminen, uutta generoiva tila.

Kolmannella tilalla tarkoitetaan kulttuurista prosessia. Se on muuttuva ja kasvava hybridi, joka ei ole binaarinen. Kolmannessa tilassa päästetään kieli irti, ja silloin ei voi sanoa, mitä se on, koska kieli neuvotellaan vasta prosessissa.

Kolmas tila voi ilmetä myös siinä, kun kielenoppija oppii kohdekieltä ja kun hänen täytyy irrota vanhasta ja löytää uusia sanoja ja niiden uusia merki-

tyksiä. Tämä koskee myös saman kielen puhujaa, joka joutuu neuvottelemaan merkityksiä uusille, aiemmin tuntemattomille käsitteille.

Samakaltaisesta käsitteenmuodostuksesta on kyse myös Kramschin kolmannessa tilassa (1993, 256–257). Kramsch näkee kolmannen tilan toisen/vieraan kielen oppimisen näkökulmasta sellaisena tilana, jossa vieraan kielen oppija on lähtö- ja kohdekielten sekä lähtö- ja kohdekulttuurien välissä. Siinä keikutetaan aidalla. Kolmas tila on niiden kielenoppijoiden tila, jotka ovat siinä paradoksaalisessa tilanteessa, että heidän on löydettävä oma kansallinen, etninen ja henkilökohtainen identiteettinsä kielellä, joka ei ole heidän äidinkieltensä. Kolmas tila ei ole stabiili vaan alati muuttuva, ja se näkyy ihmisten narraatioissa, kun he kertovat omasta elämästään. (Kramsch 1993, 256–257.) Kolmannessa tilassa näyttää syntyvän jotakin uutta. Kolmannen tilan käsitteessä näyttäisi siis olevan yhtenevyyksiä monikulttuurisen lukemisen täydentävään funktioon.

Aiempi tutkimus (mm. Ellingsen–Gedde 1995, Buchholz 1999) antaa viitteitä siitä, että edistyneilläkin kielenoppijoilla on vaikeuksia ymmärtää kohdekielisessä tekstissä ilmaistuja aikoja ja paikkoja. Oma näkökulmani on erilainen, sillä en puhu ”ymmärtämisenvaikeuksista” vaan täydentävästä ymmärtämisestä. Selvitän, toteutuuko tulkinnan monimuotoisuus, kun L1-informantit keskustelevat ajasta ja paikasta. Noudatteleeko heidän käsityksensä novellin tapahtumapaikasta L1-lukijan uomia ja tekstin oletetun mukaista tulkintaa, vai onko heidän tulkinnassaan nähtävissä kriittistä, täydentävää uudelleentulkintaa?

Edellä mainittujen näkemysten anti omalle tutkimukselleni on se, että pystyn analysoimaan L2-lukijoiden tulkintoja uudelta pohjalta näkemättä niitä jotenkin puutteellisina tai virheellisinä. Sen sijaan L2-lukijoiden tulkinnat voi nähdä tekstin tulkintaa täydentävinä, sellaisina, joista käydyissä neuvotteluissa syntyy jotakin uutta (vrt. kolmas tila).

6.4.1 Paikka – visuaalisuus ja näkevä lukija

Tarkastelen tässä luvussa sitä, miten L2- ja L1-informantit keskustelevat novellin tapahtumapaikoista, ja sitä, mitä yhtenevyyksiä ja eroja näissä keskusteluissa on. Analyysin kohteena on se, toteutuuko informanttien luennoissa monikulttuurisen lukemisen täydentävä funktio tai kolmas tila ja miten se mahdollisesti näkyy tai ei näy L2- ja L1-kirjallisuuskeskusteluissa. Ensin tarkastelen sitä, millaisiin huoneisiin, kaupunginosiin ja maihin L2- ja L1-informantit sijoittavat novellin tapahtumapaikat.

Sima-novellissa kuvataan esimerkiksi Eveliinan asuntoa näin:

Simapulloja oli kaikkialla, makuuhuoneessa ja kylpyhuoneen peilikaapissa ja ammeessakin. Ämpärit olivat pinossa vaatekomerossa, niin että kaikki Eveliinan vaatteet haisivat hiivalta. Kirkas kevävalo paistoi ikkunasta sisään. Osuipa se mihin huoneen nurkkaan tahansa, se lopulta aina taittui pulloista Eveliinan silmiin ja sai ne valumaan vettä.

Äidin asuntoa kuvataan seuraavasti:

Äiti asui matalassa talossa kävelymatkan päässä.

Äidin koti oli täynnä kaappeja ja komeroita, siellä täällä kuin joulukalenterin luukut. Melkein kaikki tavarat oli järjestelty kaappeihin.

Sima-novellissa on siis kaksi tapahtumapaikkaa: novellin päähenkilön Eveliinan koti ja hänen äitinsä koti. Eveliina asuu kerrostalossa, jossa on hissi. Asunnossa on ainakin olohuone, makuuhuone, kylpyhuone, vaatehuone ja keittiö. Äidin asunto on matalassa talossa kävelymatkan päässä Eveliinan asunnosta. Äidin asunnossa on ainakin keittiö ja olohuone sekä paljon kaappeja ja komeroita.

Informanttien keskusteluissa nousee esiin se, että he novellin luettuaan puhuvat paljon sen visuaalisuudesta ja siitä, miten he *näkevät* novellin tapahtumapaikat. Visuaalisuus liittyy novellin kerrontatapaan ja varsinkin kuvaukseen. Kirjallisuudentutkimuksessa on pohdittu kerronnan ja kuvauksen eroja ja yhtäläisyyksiä eli sitä, onko kuvaus jokin kerronnasta olennaisesti eroava tekstilaji vai ovatko kerronta ja kuvaus kenties sama asia. Kuvausta ei ole olemassa ilman viittauskohdetta ja tulkintaa siitä: kuvaus edellyttää kuvauksen kohteen, jota esitetään ja josta pyritään sanomaan jotakin (Mikkonen 2005, 231). Mikkonen mukaan kuvaus ikään kuin retoristen keinojensa avulla houkuttelee lukijaa hyväksymään tietyn version todellisuudesta. Kuvausta lukiessaan lukija joutuu ottamaan kantaa sekä kuvauksen kohteeseen että siitä esitettyyn havaintoon. (Mikkonen 2005, 231.) Tätä siis nämäkin lukijat tekevät. Novellissa kuvaus ja kerronta vaihtelevat ja paikkoja kuvataan hyvin tarkasti ja visuaalisesti.

Novellissa kuvataan päähenkilöiden asuntoja, ja näissä kohdin päähuomio on tilallisten ja visuaalisten kokemusten välittämisessä ajassa etenevän kertomuksen sijaan (vrt. Mikkonen 2005, 252). Kuvaus muokkaa lukijan odotushorisonttia eli hänen tulkintaansa kuuluvia odotuksia ja samalla suuntaa lukemista tietyllä tavalla. Kuvaus siis ikään kuin ehdottaa lukijalle uutta kommunikatiota koskevaa sopimusta luettavan tekstin ja sen kuvaajan kanssa. Lukija kutsutaan kuvauksen kautta uuteen lukija-asemaan, joka seuraa uutta odotushorisonttia. Kun juonen kerronnasta tai dialogista siirrytään kuvaukseen, niin myös lukijan huomio ja mielenkiinto siirtyy. Kertomuksen tavanomaisia koodeja (miten lukea kertomusta ja mitä siltä odottaa) on silloin estetty toimimasta tai suunnattu toisaalle. Näin kertomuksen aihe liikkuu uuteen tilaan henkilöhahmojen, tekijän ja lukijan välillä. (Gelley 1987, 8, 14; Mikkonen 2005, 258.)

Pyrin osoittamaan sen, että lukijat visualisoivat paikan (= tilan) ja sen, miten he sen tekevät. L2-keskusteluissa nousee esiin se, miten lukijat sanovat *näkevänsä* novellin tapahtumapaikan edessään.

Esimerkki 96. L2_olen jotenki nähnyt tämän huoneen

- 1 AS: nii ja sen jälkeen kum mä olin sitten ymmärtänyt / **mä olen/hm jotenkin nähnyt**
- 2 **tämän huoneen tai sen paikan / edessäs siis minun edessä niin kuin mä olisin ollut siinä**
- 3 **huoneessa** tai / mä näin kaikki nep pullot/ kun // se kirjailija selitti ihan tarkasti / miltä
- 4 kaikki näyttää eiks ollut niin
- 5 AA: **minulla on sama minä näin tämä huone ja <sitten> [>1] tämä äiti on keitiösä ja tämä**
- 6 **tyttö on <soffalla> [>2] ja / ihan saman kuva pääsä**
- 7 AS: <niin> [<1] <hymyilee AA:lle>
- 8 AS: <just> [>2]

Myös keskustelussa D on huomio, että novelli "nähdään".

Seuraavassa esimerkissä L1-lukijat pohtivat novellin kuvausta ja sen visuaalisuutta. N3KA on syntymäkuuro²¹, ja muut ryhmän keskustelijat ovat kuu-levia:

Esimerkki 97. L1_visuaalisuus_a

- 1 N3KA:täällä täämmösii sanavalintoja **ja nää ilmasut et ne on niin kauheen rikkaita ja**
- 2 **kuvailevia ja värikkäitä** että niitä niinku tää oli täällä viimesellä sivulla esimerkiks (.) tää
- 3 (.)
- 4 tämä sydämenmuotoinen ilmapallo kulkeutui ilmassa huoneen poikki ja sitte (.) ja sitte
- 5 niinkun se liikkui hypäyksen verran sen hengityksen mukaan (.) **mä voin kuvitella heti**
- 6 sen sitte se jää seinään liistraatuu jotenki sähköisenä (.) et se on niinku nii hassu se anto
- 7 mulle semmosen hassun vaikutelman (.) **ku mähän en kuule** (.) niin tota mutta jotenki
- 8 musta tuntuu että niinku se osaa kirjoittaa **tää kirjailija osaa kirjottaa nii hyvin kuvailla**
- 9 **sen mitä siinä todella tapahtuu ja näkyä siinä tilassa okei** (.) kirjottaa toki erikoisella
- 10 tavalla (.) ei tää todellakaa oo mitään perinteistä kaunokirjottamista
- 11 N3JP:ajatteleksää että se (.) **kirjoittaa jotenki visuaalisesti** (.) jos nii vois sanoa
- 12 N3KA: joo joo kyllä (.) kyllä (.) et niinkun justiin nää kuvailut mitä ihan semmosia
- 13 pikkusia asioita (.) että hiukset lähtee tukkoina ja sitte (.) kulkee sen hiustukon kanssa ja
- 14 miettii sen laittamista takasi päähän (.) sis semmosia hyvin pieniä arkisia asioita niin
- 15 semmoset niinku (.) kiinnittää huomioo

N3KA on käynyt suomenkielisen koulun, ja hän pohtii novellin sanavalintoja, joita hän pitää kuvailevina ja värikkäinä. Kuvaus houkuttelee retoristen keinojensa avulla hänet hyväksymään tietyn version todellisuudesta, ja tästä hän sanoo: *mä voisin kuvitella heti*, eli hän on valmis hyväksymään novellin kertojan esittämän todellisuuden. N3KA erottaa tekstistä kirjoittajan: *tää kirjailija osaa kirjottaa nii hyvin kuvailla*. Hän poimii lukemistapahtumasta siis kirjailijan (= kertojan), kuvauksen ja oman lukijapositionsa, jossa hän näkee kertojan kuvailemat tilat. N3JP kysyy, voisiko N3KA ajatella, että kertoja kirjoittaa visuaalisesti, ja N3KA myöntää tämän ja antaa vielä esimerkkejä mielestään sellaisista visuaalisista kuvauksista, jotka kiinnittävät hänen huomiotaan. N3KA asettuu kiinnostavasti natiiviuden ja ei-natiiviuden jatkumolle. Hän on syntymäkuuro eli siinä mielessä L2-lukija, mutta hän on käynyt Suomessa suomalaisen koulun, eli siinä mielessä hän on L1-lukija.

Jatkumon toisessa päässä L1-lukija pohtii novellin visuaalisuutta:

Esimerkki 98. L1_visuaalisuus_b

- 1 N3JP: mää lähinnä ajattelin siitä kerronnasta nimenomaa siitä että ku niinku se
- 2 kirjoittajan tyyli käyttää kieltä oli nii värikkästä (.) **nii mä ajattelin että se automaattisesti**
- 3 **herättää tai mä kuvittelisin et sen on pakko herättää ihmisissä hyvin vahvoja semmosia**
- 4 **visuaalisia mielikuvia** (.) tämän novellin tapahtumista että ikäänku hän (.) **tämä**
- 5 **kirjottaja on hakenu jo vähä semmosta visuaalista syötettä lukijoilta** (.) sen takia mulla
- 6 tuli mielee että ehkä tekin oisitte voinu sijoittaa sen johonki aikakauteen tai ajankohtaan
- 7 jostai syystä mulla itellä jäi seitkytluvun fiilis (.) myös ne värit ja muut ja jotenki mulla tuli
- 8 semmonen olo että sohva on samettinen (.) semmosta ruskeeta samettia (.) sellasta
- 9 suklaanväristä samettia

²¹ Keskustelussa oli mukana kaksi tulkkiä, jotka tulkkasivat viittomakieleltä suomeksi ja suomesta viittomakielelle. Kaikki tämä näkyy ja kuuluu myös videoinnissa.

N3JP:n mielestä teksti herättää automaattisesti lukijoissa vahvoja visuaalisia mielikuvia novellin tapahtumista, koska se on ollut kirjoittajan tarkoitus. Visuaalisten mielikuvien takia novelli on hänen mukaansa helppo liittää tiettyyn aikakauteen. Novellista tekee visuaalisen ennen kaikkea se, että siinä on katkelmia, joissa ajallisesti etenevän kerronnan sijaan tiloja kuvataan. Informantit myös huomaavat, että kirjailija kuvaa tapahtumapaikkoja, ja edellisissä keskusteluesimerkeissä he tuovat tämä myös esiin: *kirjailija selitti ihan tarkasti* (esimerkki 95) ja *hän piirtää* (esimerkki 96) sekä *et sen on pakko herättää – – visuaalisia mielikuvia* (esimerkki 97).

Novellissa on aineksia, jotka ohjaavat lukijoita visuaaliseen lukemiseen. Näitä ovat ainakin valo, värit ja visuaaliset kuvaukset. Vaikuttaa siltä, että lukijoiden luomat kuvat novellin tapahtumapaikoista vastaavat tekstiä ainakin näissä mainituissa kohdissa.

”Näkeminen” on myös perusmetafora, jota ainakin länsimaissa käytetään tulkinnasta (Lakoff – Johnson 1999). Tietämistä, ymmärtämistä ja tulkintaa on kuvattu näkemisen metaforan avulla. Kun tarkastellaan lapsen kielessä metaforan kehittymistä, näkemisen ja tietämisen alueet esiintyvät rinnakkain. Myöhemmin lapsen kieleen kehittyy metaforinen ilmaus, jossa näkemisellä tarkoitetaan ymmärtämistä. (Lakoff–Johnson, 1999, 48.)

Näkeminen on länsimaiselle kulttuurille tyypillinen tapa kuvata metaforisesti ymmärtämistä ja tulkintaa. Tämä liittyy siihen länsimaisen filosofian perinteeseen, jossa näkeminen on se aisti, jolla todistetaan joku oikeaksi. Näkeminen on läntisessä ajattelussa perusaisti, josta myös johdetaan muita metaforia – puhutaan esimerkiksi järjen valosta (Lakoff–Johnson 1999, 393.)²²

Näkemisellä on myös institutionaalinen tehtävänsä. Ryhmä lukijoita on asetettu tilanteeseen, jossa heidän tehtävänsä on ymmärtää novellia ja ponnistella sen ymmärtämiseksi. He yrittävät mennä tekstiin sisälle ja tarkastelevat sitä intensiivisesti, ”katsovat” sitä.

6.4.2 Näkemisen kohde eli mitä informantit todella näkevät?

Informantit siis sanovat näkevänsä novellin tapahtumapaikat, mutta mitä he todella näkevät? L2-informantit pohtivat sitä, minkälaisessa talossa äiti asuu. Tekstissä sanotaan, että ”äiti asui matalassa talossa kävelymatkan päässä” (s. 81.) L2-informantit keskustelelevat tästä. CJ sanoo, että äiti asuisi omakotitalossa, ja tästä ryhmässä aletaan keskustella. Lopulta päädytään siihen, ettei tiedetä, asuuko äiti omakotitalossa. CJ sanoo: *ei tiedetä siitäkää---*.

Esimerkki 99. L2_onko omakotitalo

- 1 CJ: <no oliko tota> [<] / ainaki / äidillä om-omakotitalo / tässä
- 2 CC: onko omakotitalo
- 3 CA: oliko

²² Myös indoeurooppalaisten kielten sanastossa voidaan seurata näkemisen ja tietämisen yhdistymistä. *weid-, jonka rekonstruoitu merkitys on ’nähdä’, on kehittynyt kreikassa muotoon eidon ’nähdä’ ja oida ’tietää’, josta taas tulee englannin idea. (Lakoff–Johnson 1999, 85.)

- 4 CJ: mä vaan aatteli että muissa maissa kuitenkin / nii iso / väkiluku että ei / välttämättä
 5 niinku (--)
 6 CC: *matalassa talossa // asui <matalassa talossa> [>]*
 7 CA: <matalassa talossa> [<] mut se ei tarkota että omakotitalo
 8 CJ: no joo / no // ei tiedetä siitäkää

CJ tulkitsee tekstiä omassa vuorossaan:

Esimerkki 100. L2_muissa maissa

- 4 CJ: mä vaan aatteli että muissa maissa kuitenkin / nii iso / väkiluku että ei / välttämättä
 5 niinku (--)

CJ tulkitsee niin, että muissa maissa (kuin Suomessa), joissa on iso väkiluku, kaupunkien keskustoihin ei rakenneta omakotitaloja. Suomessa tämä kuitenkin voisi olla mahdollista. Hän siis lukee kulttuurista eroa; ensin tulee mieleen se, miten muualla rakennetaan kaupunkeja ja sen jälkeen vasta se, miten Suomessa rakennetaan kaupunkeja.

Myös sitä, millaisessa talossa Eveliina asuu, pohditaan keskustelussa D.

Esimerkki 101. L2_tästä ei tule selville

- 1 DK: joo
 2 DB: vaikka hän voisi laittaa niitä / **no no tästä ei tule selville että onko se omakotitalo tai rivitalo tai kaupunkitalo** / niinku keskustassa // ää mutta varmasti on hänellä joku ..
 3 **tai rivitalo tai kaupunkitalo** / niinku keskustassa // ää mutta varmasti on hänellä joku ..
 4 varasto jossa vois laittaa ne käytetty ämpäriä ja sitten eit haise
 5 DK: joo
 6 DB: tai voi voi pestä heitä / niitä

Puheenvuorossaan DB pohtii sitä, asuuko Eveliina omakotitalossa, rivitalossa vai kaupunkitalossa. Kaupunkitalolla hän todennäköisesti tarkoittaa kerrostaloa. DB toteaa myös, ettei tekstistä kävisi ilmi, millaisessa talossa Eveliina asuu. Tekstin pohjalta voi kuitenkin päätellä, että Eveliina asuu kerrostalossa, sillä tekstissä nimenomaan mainitaan: ” – – ja [Eveliina] ajoi hissillä alas” (Takala 1997, 81). Kielitaitonsa pohjalta DB ymmärtäisi kyllä, millaisessa talossa Eveliina asuu, mutta tulkintaan vaikuttaa tässä se, ettei hän ole huomannut kohtaa tekstissä tai ettei hän muista sitä. Edellisestä esimerkistä voi päätellä, että tässä keskustelukatkelmassa ei ole monikulttuurisen lukemien täydentävää funktiota. L2-informantit eivät yksinkertaisesti tiedä, millaisissa taloissa novellihenkilöt asuvat, ja myöntävät sen itsekin. Jos D lukisi monikulttuurisen täydentävän funktion kautta, hän olettaisi Eveliinan asunnoksi jotakin – vaikkapa pienen ruskeaksi maalatun kaksion – eli hän tekisi päätelmiä tekstin vihjeiden pohjalta. Näin hän ei tässä kuitenkaan toimi.

Edelleen monikulttuurisen lukemisen täydentävää funktiota voidaan testata seuraavien esimerkkien kautta, jotka kaikki ovat L2-lukijoiden keskusteluista. L2-lukijat puhuvat tekstikatkelmasta, jossa kuvataan äidin asuntoa ja Eveliinaa, joka tulee asuntoon sisälle, kävelee kesätossuissa parketin poikki, heittäytyy sohvalle ja rummuttaa jaloillaan sohvan käsinojaa.

Eveliina väänsi oven auki omalla avaimellaan ja käveli kengillä sisälle. Äidin koti oli täynnä kaappeja ja komeroita, siellä täällä kuin joulukalenterin luukut. Melkein

kaikki tavarat oli järjestelty kaappeihin. Eveliina kääntyi katsomaan, jäikö hänen ja-loistaan parketille mutajälkiä, mutta kesätossut olivat liian kevyet ja lattia pysyi puhtaana. Hän hyppäsi pitkälle sohvalle ja potki tossuilla rytmikkäästi sohvan käsinöjia.

Tekstikatkelmaa lukiessaan informantit joutuvat pohtimaan äidin kotia ja sitä, millaisia tulkintoja Eveliinan tuloon tähän tilaan voi liittää.

Esimerkki 102. L2_vanhan naisen koti

1 DK: hmm hmhm /// joo // tavallinen niin kuin äsmäne assosiaatio olis tämä **että se oli /**
 2 **vanhan naisen koti / täynnä kaappeita ja ja et et niinkuin niinkuin vanoilla ihmisillä on**
 3 **tosiaan aina tosi paljon tavaraa / kotona //** ja ja että kiertävät kaikkia niin kuin tuntuu
 4 että se on joku museo joskus // yleensä eivät vain niinku komerot vaan myös niinkui seinät
 5 ovat täynnä joku / hmm tauluja ja niin edelleen / ja sitten se on niin kuin tavallinen öö
 6 /semmoinen aa tapa että niin kuin vanhat ihmiset pitävät kaikki tosi puhtaina et täytyy
 7 olla varovainen että jos tulee sisään / et pitäs niin kuin ää puhtistaa kenkät koska koska se
 8 suuttu / tosi helposti // ja sitten niin kuin tavalinen mies siihen vanhaan taloon tulee
 9 sellainen ää nuori ää mm ää ihminen joka niin kuin jolla on erilainen näkökulma ää
 10 elämästä niin kuin niin kuin nuori elämä niin kuin / liikkuu tosi paljon niinkuin ei voi
 11 pysyä paikalla ja ((hymähtää)) vaikka se välillä niinkuin ää mite / potkii tätä sohva /
 12 suurinpiirtein

DK:n tulkinnassa käsitellään äidin kotia. Hänen huomionsa kiinnittyy siihen, että äidin koti olisi vanhan naisen koti, vanhan naisen siksi, että hänen kokeuksensa mukaan vanhoilla ihmisillä on usein asunnoissaan paljon tavaraa. DK vertaa äidin kotia museoon, jossa komerot ovat täynnä tavaraa ja jonka seinillä on paljon tauluja. Tekstikatkelma saa DK:n kontrastoimaan vanhat ja nuoret ihmiset. Hänen tulkinnassaan vanhat ihmiset haluavat pitää asuntonsa puhtaana ja vahtivat sitä, kun taas nuorilla on erilainen näkökulma elämään: he liikkuvat paljon ja siisteys ei ole tärkeää. Tässä monikulttuurisen luennan täydentävä funktio näkyy siinä, että L2-informantti lukee tekstiä niin, että äidin koti olisi vanhan naisen koti, joka muistuttaa museota. Novellin tulkinta täydentyisi siis niin, että äiti olisi vanhempi kuin novellin perusteella muutoin voisi olettaa. Eräs todennäköinen tulkinta on, että äiti on raskaana.

Toisessa lähiluennassa DB pohtii novellin katkelmaa seuraavasti:

Esimerkki 103. L2_yleiskäytössä oleva tila

1 DB: issis mulla se anta semmonen / semmonen kuva kun // öö / siis semmone ei niin
 2 koti on on liian / hmm / tiukkas kun liikaa vaatteet liikaa tavarat ovat siellä // öö /// ja
 3 ehkä ehkä tarpeeton asiat-,kin ovat siellä / jaa / kun tässä **suomessa** on aika luonnollinen
 4 että kaikki otta pois kenkät kun kun menee sisään joku tilan silti hän / **tämä tyttö käveli**
 5 **sisään tämä kesätossussa // öö / mikä anna semmone tunnelma että että kun hän / hän**
 6 **menee sisään tuo koti ei tuntu kotilta / mutta enemmän kun / hmm joku / semmone**
 7 **yleiskäytössä oleva tila tai en / no ehkä se se on liian kovaa mutta //** että se ei ole / hmm
 8 // kotinen tunnelma hänellä siellä / vaikka varmasti tuo talo oli missä hän on kasvanut
 9 // öö // ja kuitenkin hän hänellä on tai // liian kotifiilis sitten sen takia hän menee sisään
 10 tossussa tai kesäto mikä se kenkäs kenkät jalassa // että se ei haitta koska olen kotona //
 11 siis tämä kaks / ää / sivu vois olla / hmm mitä vielä /// niinkui te iän katso jäikö joku
 12 jalkamerkki mutta ((rykäisee)) // mitä pitäis sanoa ((nauraa))
 13 ---
 14 DB: aa /// nii että siellä täällä kuin joulukalenterin lukut siis se se antaa semmonen fiilis
 15 ettei ole yhtään vapaa seinätilaa / siis kaikissa ovat hmm / kaapit ja kaappien ovet kun
 16 joulukalenterin lukku / melkein kaikissa paikoissa // **joku semmonen / varmasti se on**

17 **joku suuri asuntola / että siellä mahtuu paljon tavaraa ((naurahtaa hämmentyneenä))**

18 **ehkä se**

19 DH: okei / no

DB pohtii sitä, että Eveliina menee äidin asuntoon sisään kesätossuissa, ja päättelee tästä, ettei hän menisi kengät jalassa sisälle, jos kyse olisi kodista. DB:n tulkinnan mukaan juuri se, että Eveliina pitää kengät jalassaan antaa vaikutelman siitä, että hän menisi sisään yleiskäytössä olevaan tilaan, siis julkiseen tilaan. DB myös toteaa, että hänen tulkintansa saattaa olla liian rajua.

Toisaalta DB näyttää tulkitsevan tekstiä myös niin, että Eveliina menee äidin kotiin kengät jalassa juuri siksi, että hän tuntisi olonsa kotoisaksi, eikä haittaa vaikka hän kotonaan menee kengät jalassa sohvalle. DB toteaa käsitelleensä asian kahta puolta: *siis tämä kaks / ää / sivu voisi olla / hmm mitä vielä.*

DB jatkaa vielä tekstinkohdasta joulukalenterin luukut. Hän pohtii sitä, että asunnossa sanotaan olevan kaappeja ja kaappien ovia kuin joulukalenterin luukkuja. Tästä hän päättelee, että äidin asunto olisi *joku suuri asuntola/että siellä mahtuu paljon tavaraa*. Vaikka DB:llä usein onkin huumoria mukana vuorovaiikutustilanteissa, tässä nimenomaisessa tilanteessa hän lukee tekstiä yksin ja puhuu siitä vakavasti ja asiallisesti eikä hänen äänessään kuulu hymyä. Sanottuaan edellisen hän kyllä naurahtaa, mutta naurahdus on lähinnä hämmennyntyt, ja sen voi tulkita niin, että hän pohtii, pitäisikö tekstistä sanoa vielä jotakin. Tässä monikulttuurisen luennan täydentävä funktio näkyy siinä, että L2-informantti tulkitsee tekstiä niin, että Eveliina menisi sisään julkiseen tilaan tai asuntolaan.

CJ puolestaan tulkitsee tekstin kohtaa "käveli kengillä sisälle" sen assosiaation kautta, jonka morfologian ymmärtäminen toisella tavalla hänelle aiheuttaa:

Esimerkki 104. L2_oven päälle

- 1 CJ: ---/ sitte / niinku ennen sanoinki että / tässä / **heti tulee mieleen että kengillä sisälle**
- 2 **että / jotenki tässä /// sisälle ikään ku / niinku / sisälle niinku ikään ku / sanottas**
- 3 **niinku pöydän päälle tai / jotenki ei sisään // ovesta sisään vaan niinku / jotenki / oven**
- 4 **päälle tai /// äidin koti oli täynnä kaappeja ja komeroita /// siellä täällä kuin /**
- 5 **joulukalenterin lukut /// elikkä / niinku / kod- kodissa oli paljon kaappia ja komeroita---**

Monikulttuurisen lukemisen täydentävä funktio on tässä siis jotakin sellaista, että Eveliina ei menisikään ovesta sisälle vaan ikään kuin leijuisi oven päällä tai oven päälle.

Informantit antavat äidin kodille erilaisia määritelmiä lukemansa tekstin perusteella ja sen perusteella, mitä he tietävät suomalaisista kodeista. Äidin koti on vanhan naisen koti, jossa on paljon tavaraa ja joka siksi muistuttaa museota. Toisaalta DB lukee äidin kodin olevan julkinen tila tai suuri asuntola. CJ kummastelee "sisälle" menemistä ja yhdistää sen ulkopaikallissijan konkreettiseen merkitykseen, jonkin päälle menemiseen.

Nämä kaikki lukemisen tavat voi siis ymmärtää monikulttuurisen lukemisen täydentäviksi funktioiksi, koska niissä tekstiä luetaan eri tavalla kuin miten pelkästään yksikulttuurinen ja -kielinen lukija todennäköisimmin tekisi.

Myös muualla on pohdittu paikan merkitystä L2-luennassa, näin esimerkiksi on Buchholzin (1996) tutkimuksessa, jossa hän on raportoinut saksalaisten suomenopiskelijoiden antavan ei-odotuksenmukaisia sisältöjä luetussa novellissa esiintyneille satamalle ja merenranta-asunnoille. Suomalainen lukija pitää novellin helsinkiläisasuntoa, joka ikkunoista näkyvät ruotsinlaivat, arvoasuntoa, kun taas saksalainen lukija kiinnittää huomionsa siihen, ettei perhe voi olla varakas, koska heidän asuntonsa on sataman lähellä. Myös se, että perheenäidin on pakko käydä töissä, tukee saksalaisten opiskelijoiden mielestä käsitystä perheen köyhyydestä, ja näin ollen perhe kuuluu väistämättä proletariaattiin. (Buchholz 1996, 57–59.)

Miten sitten L1-lukijat käsittelevät novellin paikkoja tai tiloja? Näkevätkö L1-informantit novellin kontekstin mukaisia paikkoja vai kenties aivan jotakin muuta? Siitä, miltä yksittäiset tilat näyttävät, on L1-lukijoiden keskusteluissa vähän tai ei ollenkaan mainintoja. Sen sijaan he keskustelevat siitä, millaiseen kaupunginosaan novellin tapahtumat sijoittuvat.

Esimerkki 105. L1_laittasi tä jonnekki lähiöön

- 1 N3JP: heräskö teillä mitää mielikuvaa siitä millon tää on tapahtunu
- 2 N3EL: jos mä paikkana jos mä paikkana sijoittaisi nii mä laittasi tä **jonnekki (.) lähiöön**
- 3 **Helsingin lähiöön Kontulaa vaikka (.)** tai jonnekki
- 4 N3KA: **just sinne aattelin Jakomäki tai**
- 5 N3EP: joo
- 6 N3JP: ai jaa miksi (.) miksi
- 7 N3EL: siis varmaan tää kuvaus ku se kattoo tästä (.) mä en tiä (.) ehkä se vahvistu tästä
- 8 kun se katto sieltä ikkunasta niitä (.) ja kuvas niitä niitä (.) niitä jota on siellä pihalla noita
- 9 lapsia ja vanhempia emmätiiä mutsit jonnekki lähiöön ihav varmasti (.) ja ei mikää kaikkein
- 10 viihtyisin (.) semmosia betonipunkkereita ja (.) joku karu puisto jossa on koiranpissaa
- 11 enemmän ku leluja ja
- 12 N3JP: **mulla taas tuli iha vaa niinku Vaasankatu mielee tossa**
- 13 N3EL: ai jaha sää (nauraa)
- 14 N3JP: (nauraa) **Jyväskylän Vaasankatu** (nauraa)
- 15 N3EL: joo ja sitte sattetotaniiniin joo ja ku tässä kuvattii näitä lastenvaunuja ja näitä ja siel
- 16 oli paljo kaikkia rumia värejä nii kaheksankymmentäluvulle (.) sen puoleen että jos siellä
- 17 on hirvee rumia värejä nii mielellää sinne (.) ei se ollu mikää oleelline (.) kuitenkin et mä
- 18 ajatteli et ajalla ja paikalla ei oo nii suuri merkitys että (.) tää on semmone

N3-keskustelussa informantit sijoittavat novellin johonkin Helsingin lähiöön sillä perusteella, että asunnon ikkunasta näkyy äitejä lastenrattaineen. Kaksi keskustelijoista on valmis sijoittamaan novellin ankeaan betonilähiöön, jonka leikkikentällä on enemmän koiranpissaa kuin leikkivälineitä. N3JP taas ihmettelee tätä ja on mielessään sijoittanut novellin Jyväskylän Vaasankadulle. Vaasankatu on keskustassa, kampuksen lähellä, toisin kuin Vaasankatu Helsingissä. Sekvenssin lopuksi N3EL sanoo, ettei ajalla ja paikalla novellissa olisi suurta merkitystä. Näistä kummastakin keskustellaan kuitenkin kaikissa tutkimusaineiston keskusteluissa ja etenkin N3-keskustelussa.

Eli siis myös L1-lukijoiden tulkinnat tekstin tapahtumapaikoista ovat samanlaisia kuin L2-lukijoiden tulkinnat: keskenään erilaisia ja jopa ristiriitaisia. L1-lukijoiden tulkintoja voidaan tarkastella myös kolmannen tilan ilmenemis-
muotoina, ristiriitaisina, erilaisina ja muuttuvina tulkintoina, jotka eri perustein saattavat kiinnittyä tekstiin tai olla kiinnittymättä siihen.

Mihin maahan L2-lukijat sijoittavat novellin tapahtumat? Novellin tapahtumapaikka tulee keskusteluissa välillisesti esiin silloin, kun informantit pohtivat novellin mahdolliseen suomalaisuuteen liittyviä seikkoja. Novellin suomalaisuus sinänsä ei ole ongelma, koska informantit tietävät novellin kirjoittajan nimen ja voivat siitä päätellä, että kyseessä on suomalainen novelli. Yleisesti ottaen novellin tapahtumia ei haluta liittää suomalaisiksi, vaan halutaan nähdä, että novellin tapahtumat ovat paikkaan sidostumattomia – äidin ja tyttären välejä voidaan kuvata kaikissa kulttuureissa. Vaikuttaa siltä, että L2-informantit olisivat olleet myös jossakin määrin kyllästyneitä polarisoituun suomalaisuuteen ja ei-suomalaisuuteen ja siitä seuraavaan suomalaisuuden vatkomiseen.²³ Syntyi vaikutelma, että he olivat joutuneet keskustelemaan tämänkaltaisista asioista liian paljon ollessaan Suomessa ja halusivat sijoittaa novellin kansallisuudesta irrallaan olevalle ei-paikallisuutta ilmaisevalle tasolle.

Esimerkki 106. L2_se voisi olla suomessa

- 1 <naurua>
- 2 CC: no // mut se voi niinkun ulkonäöstä sitten se sanoo jossakin vaiheessa että / hän
- 3 haluaisi värjätä hiuksiaan ta-takaisin niinkun omaan väriin elikkä / mikä se oli tuhkan-
- 4 tuhkanvaalea tai vaaleaksi tai jotain tämmöistä elikkä / semmonen <vaalea / väri / väri
- 5 kuitenkin> [>]
- 6 CJ: <hyvin vaalea nii iho ja> [<] vaalee niinkun
- 7 CC: et se saattaa olla / **se voisi olla suomessa se voisi olla jossain muualla täällä**
- 8 <pohjoismaissa> [>]
- 9 CJ: <että ei niinku tied-> [<] niinku / joo / tie-tiedetä / tai ei kaikilla mutta
- 10 CC: mut toi käy

Tässä esimerkissä informantit keskustelevat novellin päähenkilön Eveliinan hiusten värjäamisestä ja ihosta, jota novellissa kuvataan: ”Hän oli kahdenkymmenenviiden ja sinertävän laiha, niin että kuka tahansa pystyi seuraamaan ohuen ihon läpi hänen verensä hidasta kiertoa.” Tällä perusteella he sijoittavat novellin Suomeen tai Pohjoismaihin. Luennasta on kuitenkin nähtävissä kyllästyneisyys paikan (= maan) määrittelyyn.

Kokoavasti voi todeta, että aiempi tutkimus (mm. Ellingsen–Gedde 1996, Buchholz 1996) antaa viitteitä siihen, että kielitaidon osalta edistyneellä L2-lukijalla olisi vaikeuksia ymmärtää kohdekielisen tekstin aikoja ja paikkoja. Omassa tutkimuksessani L2-lukijat tulkitsevat omalla tavallaan tekstin paikkoja, mutta näkökulma voidaan kääntää tekstinyymmärtämisen puutteesta tekstinyymmärtämisen rikastamiseen ja tulkinnan moninaisuuden lisäämiseen. L2-lukijoiden tulkintoja novellin henkilöiden asuinpaikoista ei siis ole syytä lukea puutteen vaan tulkinnan täydentämisen kautta.

Informantit tulevat tietoisiksi kuvauksen osuuksista tekstissä ja tekevät niistä yksityiskohtaisia havaintoja. He sanovat keskusteluissa näkevänsä edes-

²³ Tämä vaikutelma syntyi, kun juttelin informanttien kanssa nauhoituksen jälkeen. He sanoivat, etteivät he tarkoituksellisesti halunneet nimetä joitakin novellin tapahtumia tyypillisiksi suomalaisuuksiksi. Ilmeisesti he joutuvat muissa suomen kielen opinnoissaan usein tekemisiin tämänkaltaisten pohdintojen kanssa. Käsitökseni perustuu myös siihen, että yleensä kun puhuu ulkomaalaisten opiskelijoiden kanssa, he nauravat kysymykselle, miksi tulit Suomeen, koska heidän mukaansa kaikki suomalaiset kysyvät sitä.

sään tekstissä kuvatut tilat, ja he myös havaitsevat kirjailijan (= kertojan) osuuden, jota he kuvaavat esimerkiksi piirtämisen metaforalla. Näyttää kuitenkin siltä, että L2-informantit eivät juuri ota kantaa kuvauksen kohteesta esitettyyn havaintoon eli he eivät siis lue kirjoittajan tarkoituksia (mahdollista ironiaa tai huumoria), vaikka ovatkin edistyneitä kielenkäyttäjiä. He ottavat ensisijaisesti huomioon kuvauksen konkreettisen kohteen eli *tapahtumapaikat*.

Toisella kielellä lukevan lukemista ohjaa hänen maailmantietonsa, joka todennäköisesti on erilainen kuin ensikielellä lukevan. Tästä aineistossa on kulttuurisesti erilaisesta lukemisesta on esimerkkinä se, kun informantti tulkitsee tekstiä ensisijaisesti niin, ettei kaupungin keskustassa voi olla matalia taloja. Hänen kokemuksensa ohjaa häntä ajattelemaan asiaa maailmantiedon pohjalta, ei sen pohjalta, mitä hän on Suomessa nähnyt.

L2-lukijoiden havaintoja novellin tapahtumapaikoista voi tarkastella kriittisen, täydentävän tulkinnan kautta. L2-informantit antavat äidin asunnolle uusia merkityksiä: se on vanhan naisen koti, koska siellä on paljon tavaraa. Äidin kotia verrataan samasta syystä myös museoon. Iän merkitys korostuu tässä luennassa – voidaan konkretisoida nainen, joka asuu museomaisessa talossa ja siitä huolimatta todennäköisesti, samojen keskustelujen perusteella, odottaa lasta. Äidin hahmo ei todellakaan tällä lukemisen tavalla ole yksiselitteinen, prototyyppinen äiti.

Tilaa pohditaan myös sen avulla, miten Eveliina menee sisään äitinsä kotiin. Ensinnäkin, koska Eveliina menee sisälle kengät jalassa, tila muuttuu julki-seksi tilaksi. Ei voi ajatella, että kengät jalassa mentäisiin jonkun kotiin. Tässä L2-informantti on vahvasti sisäistänyt suomalaisen tavan riisua kengät pois eteisessä, kun mennään vierailulle jonkun kotiin. Toisaalta hänen maailmantietonsa ohjaa häntä tulkitsemaan samaa tilannetta myös lähtökulttuurisesta näkökulmasta: kotiin voi mennä ja mennäänkin yleensä kengät jalassa, koska tunnetaan olo niin mukavaksi ja kotoiseksi. Nämä kaksi tulkintaa ovat keskenään ristiriidassa, mutta L2-lukija esittää ne kuitenkin rinnakkain vaihtoehtoisina.

Äidin kodissa olevat lukuisat komerot joutuvat myös kohteeksi L2-tekstinymmärtämisprosessissa. Asuntoon sijoitetut kiinteät komerot ovat tyyppillisesti suomalainen ilmiö, eikä niitä tunneta edes Keski-Euroopassa. Koska asunnossa on runsaasti komeroita, L2-informantti tulkitsee tekstiä niin, että kyseessä olisi asuntola. Novellin tulkinnan voisi siis ajatella laajenevan niin, että Eveliinan äiti asuu asuntolassa.

Morfologisesti erilainen lukutapa fraasista ”mennä sisälle”, jossa ulkopäällisyyttä aiheuttaa ei-tyypillisen lukutavan, aiheuttaa tulkinnallisen laajennuksen, jossa saattaa olla niin, että asuntoon tulija ikään kuin leijuu jonkin päällä tai jonkin päälle sen sijaan, että hän yksinkertaisesti tulisi sisään ovesta. Näin äidinkielen ei lue.

L2-lukijat keskustelevat runsaasti novellin tapahtumapaikoista, lähinnä novellissa olevista huoneista ja sisätiloista. Näihin L1-keskustelijat eivät näytä kiinnittävän huomiota. Sen sijaan heissä herättää erimielisyyttä se, millaiseen kaupunginosaan novellin tapahtumat sijoittuvat, ja heidän keskenään erilaiset ja ristiriitaiset tulkintansa kaupunginosista ovat samanlaisia kuin L2-

lukijoidenkin usein ristiriitaiset tulkinnat. L2-informantit eivät suostu sijoittamaan novellin tapahtumia kansallisvaltioon nimeltä Suomi, vaan heidän mielestään äidin ja tyttären suhteesta kirjoittaminen ei voi olla paikkasidonnaista tai paikka ei ole tärkeä.

Informantit jatkavat länsimaista metaforaa "Knowing is seeing", kun he asemoivat keskusteluissa itsensä novellin näkijöiksi. Novellin visuaalinen kuvaus antaakin tähän hyvät edellytykset. L2-informantit vieraalla kielellä lukijoina näkevät kuitenkin TOISIN kuin ensikielellä lukijat – heidän näkemisensä (eli tulkintansa) laajentaa ensikielisten rajallista mahdollisuutta ymmärtää novellin tiloja. Näyttää kuitenkin myös siltä, että ainakin jonkin verran myös L1-informanttien tulkinnat ovat keskenään hyvin erilaisia ja jopa ristiriitaisia. Monikulttuurisen lukemisen täydentävää funktiota ei siis voi pitää pelkästään L2-lukijoille tyypillisenä piirteenä.

Tulokset tiivistetysti:

- L1- ja L2-lukijoille yhteistä:
 - raportoivat näkevänsä tekstin tapahtumapaikat
 - keskenään ristiriitaisia tulkintoja tapahtumapaikoista
- L2-lukijoille tyypillistä:
 - oma taustatieto ja tekstitaitososialisaatio nousee esiin
 - tekstin tarjoamien vihjeiden käyttö ei ole kattavaa
 - kertojan tarkoitteet (ironia, huumori) vähemmälle huomiolle
 - konkreetit paikat kiinnittävät huomiota
- Miten kolmas tila näyttäytyy L2-lukijoilla?
 - novellin tapahtumapaikat näyttäytyvät erilaisina kuin kontekstin perusteella voisi olettaa
 - henkilöiden toimintaa tulkitaan ilman lähtökulttuurin traditiota
 - kielen morfologisia piirteitä tulkitaan yleistäen ne tavanomaisimpaan käyttöön

6.4.3 Aika - kirjoittamisajankohta, tapahtuma-aika ja kokonaistulkinta

Aikaa tarkastelen kolmesta näkökulmasta, nimittäin informanttien tulkintoja novellin kirjoittamisajankohdasta, informanttien tulkintoja novellin sisäisestä tapahtuma-ajasta, erityisesti vapusta, ja ajan liittämistä novellin kokonaistulkintaan. Narratologiassa huomio kiinnittyy, toisin kuin tässä tutkimuksessa, tekstuaalisiin tekijöihin, esim. siihen, missä ajallisessa järjestyksessä tekstissä tapahtumat esitetään (Rimmon-Kenan 1991, 57). Omassa tutkimuksessani keskeistä on kuitenkin siis se, miten informantit tulkitsevat kirjoittamisajankohtaa, tapahtumaaikaa ja sitä, miten aika liittyy novellin kokonaistulkintaan. Lähtökohtana on siis se, miten tutkimuksen informantit kiinnittävät huomionsa aikaan liittyviin seikkoihin kirjallisuuskeskusteluissaan ja miten heidän yhteinen ymmärryksensä näistä seikoista rakentuu. Analysoin siis vain sitä, minkä informantit keskusteluissaan tuovat esiin.

Tekstin kirjoittamisajankohdan tietäminen on tärkeää ja tutkimisen arvoista, koska kirjoitusajankohta antaa ne raamit, joiden sisällä novellia voi ryhtyä tulkitsemaan. Kirjoittamisajankohta vaikuttaa odotuksiin siitä, miten novelli on kirjoitettu – perinteisesti, modernisti vai postmodernisti. Perinteinen novelli tekstilajina ohjaa lukijan odotuksia esimerkiksi niin, että novellista etsitään draaman kaarta. Moderni novelli taas aukkoineen jättää lukijalleen enemmän tekemistä ja tulkinnanmahdollisuuksia. Suomessa modernismi proosassa sijoitui 50–60-luvulle, ja sitä edustivat mm. Veijo Meri ja Antti Hyry. Postmoderni proosa haluaa irtisanoutua historiasta ja rationaalisuudesta. Se leikkii kielellä. (Hosiaisuus 2003, 592–593, 727.) Simassa näyttää olevan modernin ja postmodernin novellin piirteitä, mutta siinä saattaa olla myös muita (tyyli)piirteitä. Kirjoittamisajankohta ohjaa lukijan orientoitumista tekstiin. Novellin esittämä yhteiskunta saattaa olla tuntematon, mutta jos kirjoittamisajankohta tiedetään, voidaan ymmärtää esimerkiksi henkilöiden käytöstä ja ratkaisuja paremmin.

Kirjoittamisajankohdan lisäksi kiinnostavaa on tarkastella myös sitä, miten ja mihin ajankohtaan ja millä perusteilla lukijat sijoittavat novellin tapahtuma-ajan. Voidaan olettaa, että L2-lukijoiden on mahdollisesti vaikeampi kiinnittää novellin tapahtumat johonkin ajankohtaan, mikäli he eivät tunne riittävän hyvin sitä yhteiskuntaa, johon novelli sijoittuu. Toisaalta on myös mahdollista, että L1-lukijatkaan eivät keskenään ole yksimielisiä novellin tapahtuma-ajasta. Novellin tapahtumisajankohta on kiinnostanut myös muita tutkijoita. Norjalaiset Ellingsen ja Gedde kysyivät norjalaisilta (L1) ja ulkomaalaisilta (L2) informanteiltaan sitä, miten he ymmärsivät vuonna 1954 ilmestyneen novellin 1950-luvulle sijoittuneen tapahtuma-ajan. Tutkijat esittivät informanteilleen mm. kysymyksen: Mikä on novellin tapahtuma-aika? (Ellingsen–Gedde, 1995, 44)

Norjalaiset lukijat sijoittivat novellin pääasiassa 1950-luvulle, mutta melko suuri osa lukijoista sijoitti sen 1920-luvulle. Myös ulkomaalaisista lukijoista suuri osa (30 %) sijoitti novellin oikein, 1950-luvulle. Heistä kuitenkin huomattavan monet erehtyivät paljon ja sijoittivat sen 1890-luvulle tai 1980-luvulle. Kaksitoista ulkomaalaista informanttia ei vastannut ollenkaan kysymykseen, mikä kertoo siitä, etteivät he osanneet sijoittaa novellia varmasti millekään annetuista vuosikymmenistä.

Ellingsenin ja Gedden tutkimuksessa kirjan tapahtuma-aikaa selvitetään monivalitakysymyksellä. Mutta kiinnostaako aika myös siinä tapauksessa, jos novellista keskustellaan eikä aikaa varsinaisesti kysytä – tätä selvitetään seuraavaksi.

Riikka Takalan novelli *Sima* on julkaistu vuonna 1997, ja sitä voi pitää postmodernina novellina pelkän julkaisuajankohdan perusteella. Siinä kuitenkin on myös modernin novellin piirteitä ja myös mahdollisesti perinteisen novellin piirteitä. Informanteille jaetussa monisteessa vuosilukua ei näy, eikä sitä liioin kerrottu heille. L2-keskustelussa ryhdytään pohtimaan novellin mahdollista kirjoittamisajankohtaa.

Taustakartoituslomakkeesta kävi ilmi, että L2-informantit tuntevat suomalaista kirjallisuutta yleensä melko hyvin. He ovat tutustuneet melko perusteellisesti suomalaisen kirjallisuuden kaanoniin: he tuntevat eniten suomalaisia klas-

sikoita. Toisaalta he eivät mainitse yhtä lukuun ottamatta ketään 1990-luvulla tai sen jälkeen aloittanutta kirjailijaa. Seuraavassa keskustelussa L2-informantit pohtivat novellin kirjoittamisajankohtaa.

Esimerkki 107. L2_milloinen se on kirjoitettu

- 1 BM: no ootko sä lukenut aikaisemmin hetkinen ööö suomalaista kirjallisuutta / ootko
- 2 BZ: kyllä
- 3 BM: ootko sinä
- 4 BL: joo kyllä
- 5 BM: minäkin olen lukenut **roosa liiksomia** muut muut kirjailijat no mitä onko se
- 6 semmonen tyypillinen suomalainen // kirjallisuus teidän mielestä
- 7 BL: vaikea yleensä sanoa että mikä se tyypillinen **suomen** kirjallisuus on mutta
- 8 BM: no onko se semmoinen moderni onko se uusi kirjallisuus // joo / kyllä se
- 9 ensimmäinen kysymys on vähän semmoinen epäkorrektinen nen / mutta
- 10 onko se / **milloinen se on kirjoitettu / sodan aikana tai vuosisadan alussa tai onko se**
- 11 **aivan / uusi / teksti**
- 12 BL: mutta se voi olla aivan uusi minusta / koska täällä ei ole sellasta / vihjettä että se
- 13 voisi olla / kirjoitettu
- 14 BM: kahdeksankymmentä tai yhdeksänkymmentä / milloin se on
- 15 BL: se voisi olla kahdeksankymmentäluvulla tai yhdeksänkymmentäluvulla tai
- 16 BM: entäs vaatteita / minkälainen muoti esimerkiksi me voisimme / sanoa jotakin ajasta
- 17 jos
- 18 otetaan huomioon muotitrendi minkälainen // ää // leninki oli äidillä minkälainen /
- 19 oliko se
- 20 BL: oliko tässä kerrottu kirjoitettuna
- 21 BM: kyllä tässä lopussa on joo lopussa että [4 että] 4
- 22 BL: [4 jotain oli joo] 4
- 23 BM: ty- tytär ensimmäinen kerta huomasi / että äidillä esiliinan takana oli
- 24 semmonen leni-leninki
- 25 BL: hänen leninkissään oli oransseja tiikerililjoja
- 26 BM: nii just joo niin
- 27 BL: mutta mä en osaa sanoa että mistä ajasta se voisi olla
- 28 BM: on se aika uusi varmaa---

Aluksi BM tiedustelee opettajamaiseen tyyliin, ovatko ryhmäläiset lukeneet aikaisemmin suomalaista kirjallisuutta. Kaikki ilmoittavat sitä lukeneensa, myös BM, joka kertoo lukeneensa Rosa Liksomia. Sitten BM pohtii muille ryhmäläisille osoitetussa kysymyksessään, voisiko novelli olla kirjoitettu vuosisadan alussa, sodan aikoihin tai onko kyseessä moderni teksti. BL olettaa, että kyseessä voisi olla uusi teksti, koska hän ei ole löytänyt novellista vihjettä sille, että se olisi kirjoitettu joskus muulloin kuin nykyhetkessä. Toisaalta voi olettaa, että BL on löytänyt tekstistä sellaisia vihjeitä, joiden avulla hän voi päätellä, että novelli sijoittuu nykyaikaan. Nämä eivät kuitenkaan keskustelussa tule ilmi. BM sanoo, että novelli olisi kirjoitettu 80- tai 90-luvulla, BL on samaa mieltä, mutta toisaalta hänen repliikkinsä jää auki: – *–kahdeksankymmentäluvulla tai yhdeksänkymmentäluvulla tai* ---.

BM ryhtyy etsimään novellista sellaisia vihjeitä, jotka auttaisivat novellin kirjoitusajankohdan selvittämisessä. Hän arvelee, että sellaisena vihjeenä voisi toimia novellihenkilöiden vaatetus tai muoti, jonka avulla ajankohta selviäisi. Äidin päällä on leninki, jossa on oransseja tiikerililjoja. Tämän perusteella BL kieltäytyy päättelemästä kirjoittamisajankohtaa. BM taas näkee, että tämä tukisi heidän aiempaa arveluaan, että novelli olisi ”uusi”. BL haluaa ajankohdan mää-

rittelyssä tukeutua tekstiin ja etsii tietoisesti määrittelyvihjettä tekstistä. Hän myös sanoo etsivänsä vihjettä tekstistä: *oliko tässä kerrottu kirjoitettuna*. BL etsii tekstistä siis jotakin konkreettista vihjettä kirjoittamisajankohdasta, mutta ei sitä löydä. BM:kään ei pysty novellihenkilöiden vaatetuksen pohjalta päättämään kirjoittamisajankohtaa, ja niin se jää auki.

Keskustelussa B pohditaan kuitenkin edelleen sitä, mihin ajankohtaan novellin voisi sijoittaa, ja yksi peruste sille, että novelli olisi moderni, on se, että lukijoiden mielestä 1900-luvun kirjallisuudessa on runsaasti symboliikkaa, jota tässäkin novellissa heidän mukaansa on.

Esimerkki 108. L2_tyyppinen suomalainen nykykirjallisuus

- 1 BL: symbolinen
- 2 BM: **no se on tyyppinen suomalainen nykykirjallisuus tai ennen kuin no joo se //**
- 3 **kahdenkymmenen luvun kirjallisuus jossa on symboleja ja tässä on todella paljon //**
- 4 esimerkiksi lopussa on tämä ilmapallo / sydämen muodon ilmapallo se on symboli eikö
- 5 nin / ja sitten tämä sima // mitä se tarkoittaa sima juoma sekin on symboli / mitä se
- 6 tarkoittaa
- 7 BL: mitä sinun mielestäsi se tarkoittaa
- 8 BM: tässä valo / kun tyttö on katsonut / ööö / pulloa ja tässä on valo taittuu pullon
- 9 pinnasta ja heijastui / läikkänä matolle ja / **rusinat makasivat liikkumattomina pullon**
- 10 **pohjalla ja kyllä se / se on symboli mutta mitä se tarkoitti niin ja /** tekstin nimi on sima /
- 11 miksi /// ei se voi olla vaan vapun attribuutti vaan vaa- että se kuuluu / juhlaan / se
- 12 tarkoittaa jotakin /// mä en tiedä se on minulle sellainen sellainen pim-pimeä paikka /
- 13 tekstissä /// ja tämä simapal-pulloja oli kaikkialla maakuuhuoneessa ja kylpyhuoneen
- 14 peilikaapissa ja kaikki kaikki / miksi
- 15 BL: joivat tosin paljon tota
- 16 naurua
- 17 BL: seitsemäntoista litraa

Edellisessä keskustelukatkelmassa siis toisaalta novelli määritellään suomalaiseen nykykirjallisuuteen kuuluvaksi, toisaalta nähdään sen lukuisat symbolit. Symbolit kuuluvat BM:n mukaan *kahdenkymmenen luvun kirjallisuuteen* eli 1900-luvun kirjallisuuteen. Olisiko kyseessä novellin määrittely symbolistiseksi?

Symbolismin katsotaan alkaneen jo 1880-luvulla, toisin kuin BM tässä esimerkissä olettaa²⁴. Symbolit eivät siis välttämättä kerro siitä, että novelli olisi perinteinen tai moderni. L2-lukijat kuitenkin näyttävät kallistuvan sille kannalle, että kyseessä olisi ”tyypillisen suomalaisen nykykirjallisuuden” edustaja. Kiinnostavaa on myös se, että L2-lukijat tunnistavat tekstistä symbolit mutta sanovat suoraan, etteivät ymmärrä niitä (tässä esim. rusinat ja sima).

Myös L1-informantit pohtivat novellin kirjoitusajankohtaa:

²⁴ Symbolisteihin kuuluivat modernistisen runouden oppi-isät Stéphane Mallarmé (1842–1898) ja Arhur Rimbaud (1854–1891) (Kantola 2001, 272). Symbolisteiksi ja dekadenteiksi itseään kutsuneet kirjalliset ryhmittymät perustettiin Ranskassa 1880-luvulla. Suomeen symbolismi rantautui mm. Kasimir Leinon Valvojassa julkaiseman artikkelin kautta vuonna 1891. Eino Leinon näytelmäruno Tuonelan joutsen (1898) on ensimmäinen suomenkielisen symbolismin edustaja. Symbolismi on kääntymistä realismiin ja naturalismiin suuntausta vastaan. Symbolismin ideaopin mukaan runoilija on tietäjä, joka pyrkii näynomaisesti tavoittamaan ideoita ja mielentiloja ja kiteyttämään ne symboleiksi. (Suomen kirjallisuushistoria 2 1999, 23, 136–139.)

Esimerkki 109. L1_jotuni

- 1 N1EK: mä mietin että tää on varmaan aika (.) tuore kirjailija
- 2 N1SV: tää vaikuttaa kohtuu semmoselta uuden (.) aikaselta tai et ei varmaan oo hirveen
- 3 vanha
- 4 N1SH: joo mut tää on (.) tota ootteko jotunia lukeneet
- 5 N1EK: oon jonkuverran
- 6 N1SV:joo joo
- 7 N1SH: **minulle tuli heti mieleen jotuni et se on tietysti se että naisen (.) näkökulma ja**
- 8 **suomalainen näkökulma tota**
- 9 N1EK: tää on kuitenkin selvemmin tästä päivästä (.) ku tässä on nää vappuilmapalloja ja
- 10 N1SH:joo ja se viinan juonti et (.) jotuni aikaa nii tää tuskin ois
- 11 N1SV: ja tukanvärjäys ja kaikki tämmöset niinku jotenki hm
- 12 N1EK: ajattomia asioita mutta kyllä tää sillee (.) tähän päivään suurinpiirtein
- 13 N1SH:tää ois hauska kyllä (.) filmatisoida
- 14 N1SV: nii nii

L1-informantit alkavat keskustella kirjailijasta, joka vaikuttaa heistä tuoreelta ja uudenaikaiselta. N1SH mainitsee novellin yhteyksistä Jotuniin (1880–1943), koska siinä on samoja piirteitä kuin Jotunin novelleissa, nimittäin naisnäkökulma. Novellissa todella onkin yhtymäkohtia Jotunin novelleihin, jotka ovat lyhyitä ja käsittelevät ihmissuhteita etäännyttävällä tavalla. Myös aiheet keskittyvät naisen arkeen ja kokemusmaailmaan. Muut keskustelijat tuovat esiin perusteluita, joilla novelli sijoittuu nykypäivään (vappuilmapallot, viinanjuonti, tukanvärjäys). Ryhmä yhdessä päättyy siihen, että kyseessä on nykypäivään sijoittuva moderni novelli. Kiinnostavaa on se, että vaikka L2-lukijat ilmoittavat tuntevansa varsinkin suomalaisen kirjallisuuden vanhempaa kaanonia, he eivät missään keskusteluissa tuo tätä esille toisin kuin L1-informantit.

Esimerkki 110. L1_tyyppillinen nykynovelli

- 1 N4HR: **jos tän novellin tavallaa (.) paikkaa kirjallisuudessa haluais ajatella nii tähän on**
- 2 **hirveen tyyppillinen suomalainen nykynovelli (.)** jos tavallaa tavallinen ihminen tavallisia
- 3 asioita arkipäiväisiä juttuja joista sitte niinku (.) paljastuu enemmän niitten henkilöitten
- 4 elämästä ja (.) sen sellaisesta ja halutessaan viittauksia yhteiskuntaan mutta tästä nyt ei
- 5 sellaista ollut (.) mutta mutta kuitenkin nyky (.) novelliksi ja nykyaikaan sijoittuvaksi
- 6 tunnistaa
- 7 N4PP: kyllä ihan selvästi (.) et ei tätä ois voitu kirjottaa sanotaan viiskytvuotta sitte (.) et
- 8 tässois ollu hyvi erilainen (.) rakenne ja aihekin
- 9 N4HK: sekä rakenne että sisältö on sellasta että
- 10 N4HR: mut että se just on novellille hirveen tyyppillistä että (.) kaikki mikä sanotaan nii
- 11 sanotaan jotenki (.) emmätiä voisko sanoa että symbolisesti **että sillee et ei sanota suoraan**
- 12 **että (.) eveliina nyt sitä ja eveliina nyt tätä vaan (.) just kaikki sanotaan jollain**
- 13 **semmosella (.) vihjeenomaisesti mistä lukijan pitää sitte täydentää (.) se (.) se että mi-**
- 14 **kuka tämä eveliina on**

N4-keskustelussa todetaan heti alkuun, että kyseessä on nykynovelli, koska siinä kuvataan tavallisten ihmisten arkea. Lukijaryhmä on tietoinen tekstilajin konventioista, ja heidän mukaansa tätä novellia ei olisi voinut kirjoittaa 1950-luvulla. Lukijat tunnistavat tekstin rakennepiirteitä, jotka paljastavat, että se on nykynovelli, ja myös sisältö tukee tätä käsitystä. Lukijat ovat tietoisia tekstin aukkoisuudesta ja omasta tehtävästään aukkojen täydentäjinä. L1-lukijoille novellin sijoittaminen nykyaikaan näyttää olevan selvää ja helppoa. He löytävät

myös perustelut päätelmilleen ja vertaavat novellia aiempiin suomalaisiin novelleihin.

Informantit eivät nimitä novellia postmoderniksi, vaikka löytävätkin siitä piirteitä, joiden perusteella tämä voisi olla mahdollista.

Kirjoittamisajankohdan lisäksi informantit pohtivat novellin *sisäistä tapahtuma-aikaa* ja erityisesti L2-lukijat pohtivat vappua.

Vappu on novellissa keskeinen asia. Novellin tapahtumat sijoittuvat vapun aattoon, ja sen kuvastoon liittyy monia vapunviettoon keskeisesti kuuluvia esineitä, tekemistä ja suunnitelmia. Esineistöstä novellissa esiintyvät ilmapallo, vappuräikkä, simapullot ja käärmepilli. Tekemistä ja suunnitelmia edustavat siman laittaminen ja vapunaaton juhlimisen suunnitteleminen.

Novellissa kuvataan vappua, suomalaista kevään, ylioppilaiden ja työläisten juhlaa. Suomalaisen vapunviettoon kuuluvat ainakin sima, munkit, tippaleivät, juhlinta, nakit, perunasalaatti, alkoholijuomien liiallinen käyttö, ylioppilaslakit, poliittiset puheet, vappumarssi, serpentiinit, ilmapallot, krapula ja silliaamiainen.

Tarkastelen sitä, millaisiin suomalaisen vapun tulkintoihin L2-informanttien omat juhlan kehykset heidät johdattavat. Aluksi tarkastelen sitä, mitä juomia ja ruokia he liittävät suomalaiseen vappuun, sekä sitä, milloin vappua vietetään informanttien tulkinnan mukaan. Sen jälkeen analysoin tarkemmin simaa L2-lukijan juhlan kehyksessä eli sitä, mitä sima on, miten sitä valmistetaan, mistä syistä sitä valmistetaan ja miten sitä voi tulkita osana tätä novellia. Tämän jälkeen tarkastelen *sima*-sanana keskustelussa synnyttämää kielileikkiä. Sitten kokoan kaikki L2-lukijan juhlan kehyksen synnyttämät tulkinnat yhteen kuvioon.

Vapun kehykseen sijoitettujen ruokien eräänä lähtökohtana toimii tekstin kohta:

Eveliina kuori pyyheliinasipulin päänsä ympäriltä. Hänen eleensä olivat varovaiset ja tunnustelevat kuin hän olisi pelännyt särkyvänsä.

Kuoria-verbi voi tarkoittaa hedelmän tai vihanneksen kuorimista tai kuoren irrottamista jostakin muusta. Pyyheliinasipuli on päähän kääritty pyyhe, joka kääritään tukan pesemisen jälkeen.

Esimerkki 111. L2_pyyheliinasipuli

- 1 EZ: onko set / teidän mielestä joku merkitys siinä että / (vatsäit) vappu on
- 2 aina / tää-/Zssäs /// vappu ilmapallo ja sipuli // si- sipuli on aina sipuli
- 3 // tai ymmärsinkö minä väärin
- 4 EA: <mitä se oli>[>]
- 5 EZ: <äh pyyheliinasipuli>[<] / tai mikä on <pyyheliina-/-si-sipuli>[>]
- 6 ER: <ses se on>[<] seet kun on toi pyyheliina <on laitettu päähän sillä
- 7 tavalla et>[>]
- 8 (näyttää kädellään pään ympäri)
- 9 EA: <nii et sillee>[<>]
- 10 EZ: <jaa jaa / mut äidilläkin>[<] oli joku semmosta
- 11 ER: (mitä) // no ehkä <hänelläkin sitten>[>1] oli / jos hän <oli tullut
- 12 suihkusta>[>2]
- 13 EA: <oli>[<1]
- 14 EZ: <mutta se on>[<2] aika / kummallista että se on /// tässä // jaa jaa

- 15 // ja täällä on hän nirpi sormin rossie- rosollista värjäytyneet sipulit //
- 16 <suuhunsa>[<] // mikä tämä on taas
- 17 EA: <suuhuunsa>[<]
- 18 EA: yök en syö <// hän>[>] nirpi sormin rosollista värj-
- 19 lukee kuiskaten novellia eteenpäin>
- 20 EZ: <täälläkin on si- (-)>[<]
- 21 EZ: että tämä kaikk- / tämä koko novellia haisee <sipulis / sipuli-/-
- 22 lta>[>]
- 23 EA: <onko se sitte nii että / että vappuna>[<] syyään paljon sipulia // em
- 24 mää tiijä
- 25 EZ: simaa / tiedän että juodaan // ja / joku // mikä se on // mikä pullo
- 26 tai mitä syödään // <(-) vappuna>[>]
- 27 EA: <öö // las:- öö>[<]
- 28 ER: laskiaspullaa <syödään>[>1] / <laskiaisena>[>2]
- 29 EA:<nii>[<1]
- 30 EZ: <ei>[<2] // ei / ei oo huono ku // no
- 31 EA: no em määkään tiijä
- 32 EZ: mutta minulta minusta tuntuu että tämä £pikkuhiljaa£ Zvaikuttaaz </
- 33 aika>[>] he he // en tiedä //
- 34 ER: <merkittävältä>[<]
- 35 ER: <näe näe>[>]
- 36 EA: <minusta tuntuu>[<] että tää on aipa / aika epätärkee tää / sipuli
- 37 EZ: haisee <pahalta>[>]

Pyyheliinasipuli-sana herättää keskustelua. Informanteilla ei ole kokemuksellista tietoa vapunvietosta, mutta luonnollisesti heillä on oman kulttuurinsa juhlan kehys mielessään. Pyyheliinasipuli herättää sekä kasviksen käsitteen (sipuli kasvaa maassa, sitä syödään) että muodon käsitteen (sipulinmuotoinen). Informanteista EZ on ns. kokenut lukija: hän on opiskellut kirjallisuutta kotimaassaan ja lukenut paljon kaunokirjallisuutta sekä unkariksi että suomeksi. Luku-tottumustensa mukaisesti hän etsii tekstistä toisenkin yhteyden, jossa sana *sipuli* esiintyy, ja yhdistää nämä kaksi käsitettä toisiinsa. Sen jälkeen hän tulkitsee sipulin suomalaisen vapunviettoon kuuluvaksi asiaksi. Hänen juhlakehykseensä (unkarilainen) kuuluu sekä syöminen että juominen vielä vahvemmin kuin suomalaisen juhlakehykseen, jossa keskeistä varsinkin vappuna on juominen. EZ:n ajattelussa syntyy uusi tila: sipuli ruokana liittyy juhlaan, ja juhla on vappu, eli sipuli liittyy suomalaiseen vappuun.

Mitä juuri tästä keskustelusekvenssistä siirtyy vapun kehykseen? Aluksi informantti EZ yhdistää vapun, ilmapallon ja sipulit:

Esimerkki 112. L2_vappu ja sipuli_1

- 1 EZ: onko set / teidän mielestä joku merkitys siinä että / (vatsäit) vappu on
- 2 aina / tää-/Zssáz /// vappu ilmapallo ja sipuli // si- sipuli on aina sipuli
- 3 // tai ymmärsinkö minä väärin

Informantti EZ yhdistää vappuun yhtä itsestään selvästi niin ilmapallon, joka kuuluu suomalaisen vapun kehykseen, kuin sipulinkin. Myös informantti EA olettaa, että vappuna syödään paljon sipulia.

Esimerkki 113. L2_vappu ja sipuli_2

- 1 EA: <onko se sitte nii että / että vappuna>[<] syyään paljon sipulia // em
- 2 mää tiijä

Myös muissa keskusteluissa, esim. keskustelussa C, tapahtuu samanlainen vapun ja sipulin yhdistäminen:

Esimerkki 114. L2_vappu ja sipuli_3

- 1 CA: äiti ei huomannu varmaan tai sit / en tiedä liittykö se jotenki
- 2 suomalaisuuteen / mitä se tarkoittaa että *eveliina kuori pyyheliinasipulin*
- 3 *päänsä ympäriltä* <että mitä> [>1] / kuuluuko niinku / sipuleita <vappuna>
- 4 [>2]

L2-informantit ovat tottuneita lukijoita, heistä monet ovat kotimaassaan lukee neet suomalaista kirjallisuutta. Tätä hyödyntäen he ryhtyvät tekemään tulkintoja seikoista, jotka novellissa esiintyvät useamman kerran. Yllä olevassa kahdessa keskustelusekvenssissä oletetaan, että sipuli liittyisi suomalaiseen vappuun. Näin ei kontekstin mukaan kuitenkaan ole, vaan sipulin voisi mahdollisesti liittää novellin tulkintatasoon, jossa voisi ehkä etsiä yhteyksiä sipulin ja novellin henkilöiden tunneilmaisun välille.

”Pyyheliinasipuli”-katkelmassa myös pullansyönti yhdistetään vappuun:

Esimerkki 115. L2_mitä syödään vappuna

- 1 EZ: simaa / tiedän että juodaan // ja / joku // mikä se on // mikä pullo
- 2 tai mitä syödään // <(-) vappuna>[>]
- 3 EA: <öö // las:- öö>[<]
- 4 ER: laskiapullaa <syödään>[>1] / <laskiaisena>[>2]

Vapun kehystä aletaan siis täyttää erilaisella aineksella. Sipulin käyttö motivoituu sitä kautta, että sipulin voi tulkita esiintyvän novellissa monta kertaa. Vaikka sipuli ei L1-lukijan mentaalisisessä tilassa liitykään vappuun, L2-lukija liittää sen siihen, koska hän etsii yhtymäkohtia novellissa usein esitettyjen asioiden ja vapun välille.

Pullan, nimenomaan laskiaispullan, liittäminen vappuun selittyy sillä, että informantti siirtää laskiaisen kehyksestä tyypilliset laskiaissyötävät nyt vapun kehykseen.

Vapun kehystä täytetään paitsi konkreettisilla, olemassa olevilla asioilla myös asioilla, joiden varsinainen merkitys jää informanteille epäselväksi.

Esimerkki 116. L2_vapun juttu

- 1 CC: nyt on vappu <hän sanoi ja sitten hän poimi pöydänkulmalta vappuräikän ja
- 2 pyöräytti sitä /
- 3 räikästä lähti aasi-aasin> [>] / törähdystä / muistuttava ääni
- 4 CA: <missä // nii / joo // mm / just> [<]
- 5 CJ: nii et se on varmaan niinku (-)
- 6 CC: se on vapun juttu varmasti

Vappuräikkä-sanaa ei ymmärretä, mutta päätellään, että se on jotakin olennaisesti vappuun kuuluvaa. Informantit käyttävät sanaa ”juttu” sellaisista kielellisistä seikoista, joille he eivät tiedä tarkempaa ilmaisua. Muissa kielissä on vastaavia ilmaisuja, esim. saksassa *ding, so ein ding*. Suomessa ilmaisu on ilmeisesti lähte-

nyt liikkeelle fraasista ”semmonen juttu”. Ilmaisuuksia palvelee kommunikation jatkumista.

Suomalaiseen vapun kehykseen kuuluu juhlinta vappuaaton iltana. Vapun juhlinta nähdään tässä aineistossa eri valossa, eli esim. informantti CC tulkitsee:

Esimerkki 117. L2_vapunaaton ilta

- 1 CC: <joo / joo> [<] / toisaalta / kato kun hän / on ilmeisesti asumassa
- 2 jonkun miesten kanssa siinä on / jossain vaiheessa sanoo **olli** / sen nimi /
- 3 jossain / niin / niin // heidän piti // ehkä juhlat toi vappu / ja sitten /
- 4 hän halusi / toi **eveliina** halusi / laittaa simaa // ja totanoinnii // niinkun
- 5 täällä sivulla kaheksankymmentäkolme sanoo et **eveliina** oli laittanut siman /
- 6 ja sen käymistä oli odotettu elikä ne olivat ehkä suunnitelleet niinkun
- 7 jonkinlainen / hauska vap-vapunaaton ilta tai jotain <tammosta ja / ja> [>]
- 8 CA: <emmä usko että kyllä> [<]
- 9 CC: sima oli jäänyt käytä- / -käymättä // ja **olli** oli / oli ry-ryvennut
- 10 puhu-puhumaan siitä miten tylsä juhla vappu / loppujen lopuksi oli elikkä
- 11 ehkä / ensi oli / **eveliina** oli innostunut siihen että he voisi juhlat yhdessä
- 12 ehkä / hän oli / odotti jonkinlainen tietty / ilta hänen poikaystävän kanssa
- 13 tai jotain tommosta ja sitten / sitten on laittanut simaa ja / kaikki kauniisti
- 14 kotona ja näin ja sitten sitten se poika sanoi että ei oo niin kiva juhla
- 15 kuitenkin ei tarvii tehdä mitään /

CC:n mukaan Eveliina ja Olli olivat suunnitelleet hauskaa vapunaaton iltaa: *juhlat toi vappu* (L2:t käyttävät hyvin usein *juhla*-verbin sijaan ”*juhlat*”-verbiä, verbi muodostetaan suoraan substantiivista *juhla*.) Vappuilta on siis erilainen ilta: sitä vietetään poikaystävän kanssa kauniiksi laitettuna kodissa simaa juoden.

Mitä sima on? Ensimmäisessä analyysiosassa (esimerkki 8) tarkastellaan esimerkkiä, jossa informantit keskustelevat *sima*-sanan merkityksestä. Joillekin keskusteluun osallistuvilla sanan merkitys on tuntematon. BM kuitenkin selittää siman alkoholia sisältäväksi juomaksi, josta parin pullollisen jälkeen tulee humalaan. Onko muissakin keskusteluissa johdettu tulkintaa siitä, että simassa olisi alkoholia? Keskustelussa C, jossa on samanlaisesta sananselityksestä kysymys, johtaa sanan uusi merkitys ei-prototyypin tulkintaan:

Esimerkki 118. L2_sima

- 1 CA: mikä on sima
- 2 CC: sima on / semmonen juoma
- 3 CJ: nii mä / mä aattelin ensin-ensinnäki mä ajatteli että / se on jotain liittyy
- 4 alkoholiin emmätiä jotenki tuli niinku mielee et mä / en mä en tajunnu että
- 5 minkä takia äiti tarjoo tyttärelleen niinku simaa / mä vaa että
- 6 CA: jos siinä on alkoholia vai

Eli CJ:n oman, venäläisen kulttuurin mukaiseen lukemiseen ei kuulu, että äiti tarjoaisi tyttärelleen alkoholia.

Ensimmäisessä analyysiosassa tarkastelin sitä, miten sanojen merkitys rakentuu ja millaiseen lopputulokseen informantit päätyvät. *Sima*-sanaa lähdettiin käsittelemään noudattamalla prototyypin äidinkielen selitystapaa, mutta sen kehykseen lisättiin merkitys: juoma, jossa on alkoholia, ja juoma, jota juo-

malla tulee humalaan. Tästä sananselityksestä on selvä seuraus novellin tulkintatasolle. Novellia tulkitaan niin, että äiti tarjoaa tyttarelleen alkoholipitoista juomaa. Kulttuuriset tiedot nousevat lukijan taustalta, ja hän paheksuu novellin sanastotason selitykseen pohjautuvaa tulkintaa, jonka mukaan äiti tarjoaa tyttarelleen alkoholipitoista juomaa. Sanastotason selitys siis vaikuttaa novellin tulkintatasoon suoraan. Tulkintatasoon tulee kuitenkin lisä oppijan kulttuurisesta tiedosta eli paheksunta, jota toimenpide herättää.

Mitä tapahtuu, kun L2-lukijat törmäävät siman valmistuksen kehykseen? Heillä ei omasta kulttuuristaan ole tietoa siman valmistuksen vaiheista. Oppijan kehykseen liittyy tietoa siitä, kuinka kehystä käytetään, mitä voi odottaa tapahtuvan seuraavaksi ja mitä tehdään, jos odotukset eivät täyty. Tilannetyyppi voi olla esimerkiksi lastenkutsut, tässä tapauksessa siis siman valmistus.

Vaikuttaa siltä, että informanteille ei ole aivan selvää, mitä tarkoittaa "sima käy". Tekstissä sanotaan: "Eveliina oli laittanut siman ja sen käymistä oli odotettu" (Takala 1997, 154). eli kyseessä on *käydä*-verbistä *-minen*-johtimella johdettu verbaalisubstantiivi. DB hakee oikeaa sanaa:

Esimerkki 119. L2_siman keittäminen

- 1 DB: nii // ja sitten taas tämä / siman keyttäminen / tai siman joo käyttämi-
- 2 nen / keittäminen aa / tai valmistaminen vakuksi se on / mä en tiedä onko
- 3 missään muussa maassa

Mahdollisia merkityksiä L2-lukijoille näyttäisivät olevan seuraavat:

käydä

pieneliöiden t. entsyymien aiheuttamasta org. aineiden hajoamisesta. *Vii- ni, olut, sima käy.* (Suomen kielen perussanakirja 1990, 637.)

käyminen

vrt. käynti. Työssä, kylässä käyminen. Viinin käyminen. *Alkoholi-, maitohappokäyminen. Kanssa-, myötä-, vastoinkäyminen.* (Suomen kielen perussanakirja 1990, 637.)

käyttää

Merkityksessä käyttää simaa, käyttää alkoholia, käyttää jotakin. Perussanakirjassa tälle annettu merkitys ja esimerkki: **käyttää** c. ruoasta, juomasta tms. ottaa ravinnoksi, nauttia. *Käyttää runsaasti alkoholia.* (Suomen kielen perussanakirja 1990, 638.)

On mahdollista, että informantit ovat ymmärtäneet, mitä siman käyminen tarkoittaa, jolloin kyseessä olisi Suomen kielen perussanakirjan merkitys ja esimerkit: **käyminen** vrt. käynti. *Viinin käyminen. Alkoholi-, maitohappokäyminen.* (Suomen kielen perussanakirja 1990, 637.)

Mahdollista olisi, että sana *käydä* ymmärretään perusmerkityksessään 'käydä jossakin', mutta se on epätodennäköistä ainakin näiden keskustelujen perusteella. Yleensä oli ymmärretty, että kyse on siman valmistamisesta.

Informanttien puheesta voi myös tulkita, että "käyttää" olisi ymmärretty "keittää": keittää simaa, samoin kuin esimerkiksi keittää keittoa.

Koska informantti DB:n äidinkieli on unkari, on mahdollista, että unkarin /ä/:n ja /e/:n puuttuva oppositio myös vaikuttaa siihen, miten tämän sanan

kuulee hänen ääntämänään. Myös /äy/- ja /ei/-diftongien sekaantumisesta voi olla kyse.

Esimerkki 120. L2_mitä se tarkoittaa sima

- 1 BM: se on symboli eikö nin / ja sitten tämä sima // mitä se tarkoittaa sima
- 2 juoma sekin on symboli / mitä se tarkoittaa
- 3 BL: mitä sinun mielestäsi tarkoittaa
- 4 BM: tässä valo / kun tyttö on katsonut / ööö / pulloa ja tässä on *valo taistui pullon pinnasta ja heijastui läikkänä matolle ja / rusinat makasivat liikkumattomina pullon pohjalla ja kyllä se / se on symboli mutta mitä se tarkoitti niin ja / tekstin nimi on sima / miksi /// ei se voi olla vaan vapun attribuutti*
- 8 vaan vaa- että se kuuluu / juhlaan / se tarkoittaa jotakin /// mä en tiedä se
- 9 on minulle sellainen sellainen pim-pimeä paikka / tekstissä /// ja

Tekstin symbolitaso jää joiltakin osin koskemattomaan tilaan. Edellisessä esimerkissä novellin keskeinen symboli, sima, jonka rusinat eivät nousseet pintaan, jää ymmärtämättä, koska lukijat eivät tunne siman valmistamiseen liittyviä vaiheita eivätkä pysty siten heijastamaan tätä novellin yksityiskohtaa kokonaistulkintaan.

BM ymmärtää, että kyseessä on symboli, mutta ei ymmärrä sitä, mitä siman valmistuksen kannalta tarkoittaa se, että rusinat eivät nouse pintaan. Siman pitäisi olla symboli, jonka pitäisi merkitä jotakin, mutta informantit eivät tiedä, mitä se merkitsee. Myös se, että rusinat eivät nouse pintaan, on symboli, joka heijastaa äidin ja Elinan tilannetta. Näin ollen niin lukija kuin ryhmäkään ei pääse tulkitsemaan novellia, koska maailmantietous, siman valmistamisen skeema, ei avaudu heille.

Sima kuuluu L1-lukijan mielestä vappuun. Tämän tietävät monet L2-informantitkin. He tietävät, että simanjuonti vappuna on juuri suomalainen tapa, joka eroaa muiden maiden tavoista, ja että esimerkiksi Ruotsissa ei heidän mukaansa simaa juoda.

Esimerkki 121. L2_siman käyttäminen

1. DB: nii // ja sitten taas tämä / siman käyttäminen / tai siman joo
2. käyttäminen / keittäminen aa / tai valmistaminen vapuksi se on / mä en
3. tiedä onko missään muussa maassa
4. DK: noo en mä myös myös
5. DB: mmm // no ainakin tämä sima / käyttäminen ja juominen et se
6. varmasti on joku / eri **suomessa** tai erikoistapaa

Osa informanteista on tietoisia lukijoita, jotka refleктоivat sekä omaa lukemisprosessiaan että omaa ulkomaalaisen näkökulmaansa luettavana olevaan tekstiin.

Esimerkki 122. L2_mitä hiton seitsemäntoista pulloa

- 1 CJ: no s-sanotte että niinku sima muka on niin tärkeä / emmä / mm /
- 2 emmä / mummielestä se riippuu <henkilöstä ei se kaikille suomalaisille ei välttämättä se liity jotenki suom-> [>]
- 4 CA: <jos maailman / tavalla on semmosta niinku / simaa> [<] / niinku /
- 5 muissa maissa / **suomessa** / se on niinku suomalainen tapa // eikö nii
- 6 CC: joo toi voisi tapahtua / muuallakin voisi olla joku / toi-toisessa maassa

- 7 ei tarvii olla välttämätä suomalaisen / toi tarina mutta kyllä toi sima ja
 8 vappu
 9 CJ: niin se on jo / suoma-suomalaisuuteen liittyvää
 10 CC: koska toi juoma / toi sima ja toi / ne / rusinoita ja kaikki näitä juttuja
 11 jos / ihminen ei tiedä sitä että / **suomessa** on tommoinen juoma niin aj- /
 12 ihmettelet vähän että mitä hiton / <seitsemäntoista pulloa / komerossa ja
 13 näin> [>]

Keskustelussa C lukijat ovat hyvin varovaisia määritellesään sitä, mikä kaikki voisi kuulua suomalaisuuteen ja mikä novellissa olisi tästä nimenomainen esimerkki. Heidän keskustelustaan käy ilmi kanta, että novellin tapahtumat voisivat sijoittua minne tahansa, mutta juuri sima ja vappu edustavat suomalaisuutta tässä novellissa. L2-informantit näkevät novellin myös muiden ulkomaalaisten lukijoiden näkökulmasta. Jos novelliin tututuisivat suomalaista vappuperinnettä tuntemattomat lukijat, he ihmettelisivät simapullojen määrää asunnossa.

Miksi simaa valmistetaan? Suomalainen valmistaa simaa siksi, että vappu on tulossa. L2-lukijalle tämä ei kuitenkaan välttämättä ole siman valmistamisen syy.

Esimerkki 123. L2_he eivät koskaan valmistaneet simaa mutta nyt he tekiöt

- 1 DB: siis / minä kuvittelen että hän on joku / hän oli koko elämänsä joku
 2 kiltti tyttö / sitten yhtään ei tiä että noo / hän ei ole tyytyväinen itsensä
 3 kans / sen takia aloitti maalata hänen hiuk öö / tukkaa /
 4 DK: hiukset
 5 DB: ja sitten varmasti söi semmosia aa ruoka mitä hän ei syönyt
 6 aikaisemmin ja myöskin he eivät koskaan valmistaneet / simaa mutta nyt /
 7 he tekivät ja niimpä tän

Siman valmistamisen syy olisi pikemminkin muutoksen tarve kuin vapun vietto. Sima liittyy pikemminkin tyytymättömyyteen omaan itseen ja muutoksen tarpeeseen kuin vapun viettoon.

Simaa saatetaan valmistaa L2-lukijoiden mielestä myös siitä syystä, että tarvitaan paljon juotavaa, koska sekä novellin äiti että tytär Eveliina saavat lapsen, ja on odotettavissa isot juhlat.

Esimerkki 124. L2_sen varren he tarvitsevat simaa

- 1 AA: mie luulen se on jotain muuta syy miksi he olet- / olette tehnyt
 2 seitsemäntoista litraa
 3 AJ: no miksi
 4 <kaikki naurahtavat>
 5 AS: zmiksz
 6 <selaa novellimonistetta ja miettii sormi huulillaan. >
 7 AA: minä luulen että / se on / minä en tiedä se on minun teoria he he
 8 <nauraa> / <täälä> [>] että minä luulen tämä tyttö ja tämä äiti että
 9 molemmat on raskana
 10 (AS): <no> [<]
 11 AS: (molemmat) <nouseva intonaatio>
 12 AJ: ee sen varren he tarvitsevat simaa
 13 AA: Eja se on tämä syy koska he olen- olemme tehnyt aika paljon mutta he /
 14 mutta he // eivät juo ee se itse / se on kaikki vie- vieraille koska / tämä äiti
 15 / ja minä luulen että tämä äiti ei tiedävät että hänen tyttö on raskana / ja
 16 tyttö ei tiedä / vielä että äiti on raskana // se on va- vain mitä minä
 17 ymmärrän soo / em mä tiä onko se totta mutta £

18 AS: että että se äiti // a-ajattelee että **eveliina** / siis **eva- eveliinan** luokin
 19 menee vieraita vai mitä <intonaatio nousee kysyväksi> // että henkin saa
 20 (--)

Päätelyketjussa on ongelma se, että novellissa ei varmuudella kerrota edes äidin raskaudesta. AA on päätellyt, että sekä äiti että Eveliina olisivat raskaana. Raskauksista taas seuraa kahden lapsen syntymä, mistä taas on seurauksena kaksi isoa juhlaa. AA:n mielestä nyt raskausaikana valmistettu iso simamäärä on tarkoitettu näihin juhliin. Päätelyketjusta nousee kysymys, onko AA:kaan ymmärtänyt, että simassa ei ole alkoholia. Ajatteleeko hän mahdollisesti, että tehdään alkoholipitoista juhla juomaa?

Sima herättää L2-lukijoissa myös muistumia omasta äidinkielestä. Unkarin kielessä sana *sima* tarkoittaa muuta. Tässä sanakirjamääritelmä: **sima** 1. siileä, tasainen, litteä; 2. yksinkertainen, suora, helppo; 3. (harv.) (kasvoista, ihosta) hohtava, loistava; 4. mielistelevä, liukas (Nyirkos 1977, 323).

Esimerkki 125. L2_se on niinku unkariksi shimabel

- 1 DG: sima on muuten tosi hauska sana ku/ se on niinku unkariksi shimabel
- 2 itse / tota / hmm / yksinkertainen ja tavallinen // et jos meet kapakkaan ja
- 3 sanot että / otan yksi shima olut / otan tavallisen oluen
- 4 DK: jaa simaolut / okei

DK:n repliikki sisältää vitsin, hän yhdistää siman ja oluen ja saa aikaan erikoisen yhdistelmän: simaoluen.

Seuraavassa esitän kokoavasti, miten L2-informantit ymmärtävät ja tulkitsevat novellin välittämää suomalaista vappua. Novellissa esiintyy sana *sipuli* muutamia kertoja pyyhkeen käärimistävän, äidin hiuslaitteen ja ruuanlaiton yhteydessä. Näistä vihjeistä EZ tulkitsee, että sipuli on keskeisessä osassa novellia. EA päättelee, että Suomessa syötäisiin sipulia vappuna eli sipuli kuuluisi tyypillisesti suomalaiseen vapun viettoon. Myös keskustelussa C sipuli yhdistetään osaksi suomalaista vapunviettoa. Mitä vappuna sitten syödään? Keskustelussa E informatti EZ arvelee, että vappuna syötäisiin pullaa. Vuorovaikutuksessa oletus tulee torjutuksi ja todetaan, että laskiaispullia syödään laskiaisena. L2-informantit rakentavat siis monikulttuurisen lukemisen funktion näkökulmasta omaa tulkintaansa novellista, kolmatta tilaa. Sen mukaan Suomessa syödään vappuna sipulia ja laskiaispullia – tosin laskiaispullista luovutaan keskustelussa.

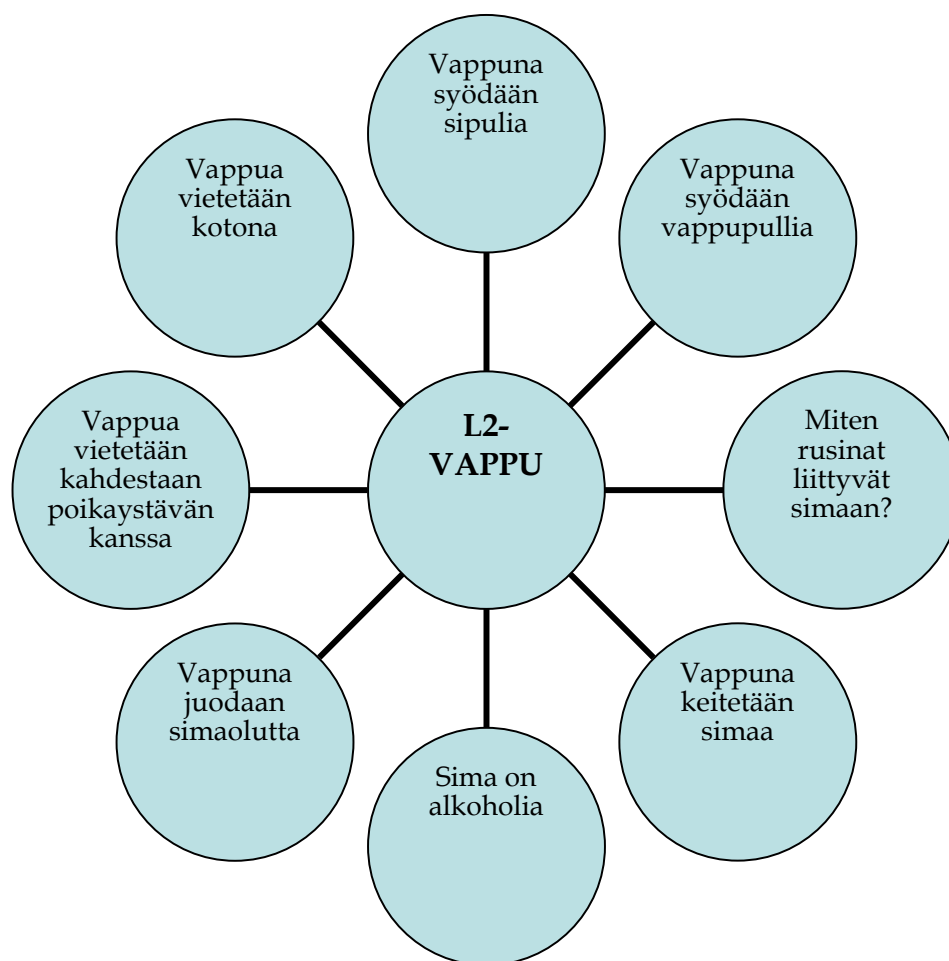
Joissakin keskusteluissa *vappuräikkä*-sanaa ei ymmärretä eikä näin ollen selviä, että se kuuluu suomalaiseen vapunviettoon. Ainakin keskustelussa C vappuräikkä on vain joku ”vapun juttu”. Vapun kehyksestä jää siis puuttumaan joitakin novellissa siihen tarjottuja esineitä.

L2-informantit luovat oman tulkintansa myös siitä, miten suomalaista vappua vietetään. Keskustelussa C vappua vietetään siivotussa kodissa poikaystävän kanssa simaa juoden. Suomalaiselle vapunvietolle tyypillinen yhteisöllinen luonne jää pois tulkinnasta, ja vappu nähdään mukavana koti-iltana.

Suomalaiseen vappuun kuuluu olennaisena osana sima. Informantit tulkitsevat, että sima olisi alkoholipitoinen juoma, ja ihmettelevät sitä, miten äiti

voi tarjota tyttärelleen simaa. L1-informantti tuskin mieltää siman alkoholipitoiseksi juomaksi eikä myöskään jää ihmettelemään sitä, kuka simaa saa kenellekin tarjota. Siman valmistaminen on L2-informanteille vierasta. Siman käyminen ja siitä seuraava rusinoiden juoman pintaan nouseminen jää joissakin L2-keskusteluissa ymmärtämättä. Jos prosessia ei ymmärrä, myös siitä avautuva novellin tulkintamahdollisuus jää avaamatta, siis se, että sima symboloisi onnistunutta raskautta. Toisaalta L2-informantit rakentavat jälleen omaa tulkintaansa siman valmistamisen syiksi. Siman valmistamisen syiksi esitetään yhtäältä yleistä muutoksen tarvetta Eveliinan juoma- ja syömätavoissa, toisaalta sitä, että olisi tulossa isot juhlat, joihin tarvittaisiin juhla juomaa. Tämä näyttäisi tukevan aiempaa L2-informanttien käsitystä siman alkoholipitoisuudesta. L2-informantit siis luovat omaa kolmatta tilaansa, jossa lasten syntymän kunniaksi järjestetyissä juhlissa tarvitaan paljon alkoholipitoista juomaa, siis simaa. Sima herättää myös mielikuvia L2-informantin lähtökielestä, jossa on samanlainen, mutta erimerkityksinen sana. Samankaltaiset sanat johtavat sanaleikkiin.

Toisaalta vapun kehykseen luetaan myös samoja asioita kuin L1-lukijakin, esim. kevät, valo, hedelmällisyys ja uuden syntyminen.



KUVIO 2 Vappu monikulttuurisen lukemisen kohteena

Mihin vuorokauden aikaan novellin tapahtumat sitten sijoittuvat? Novellissa ei kiinnitetä huomiota vuorokaudenaikaan. Alussa on kevään kuvailua eri tavoin ja valosta huomautetaan: "Kirkas kevätvalo paistoi ikkunasta sisään." (Takala 1997, 80).

Esimerkki 126. L2_aamupäivätunnelma

- 1 DB: no tästä novellista se tee / see / minä **minun ymmärtääkseni se oli että aamulla hän**
- 2 **heräsi** / ja sitten teki joku kotityötä ja sitten sen jälkeen hän lähti äitin luo / vaikka hänen
- 3 hänen
- 4 DK: **onkse aamu**
- 5 DB: no aamupäivä ainakin / kun / ainaki minun päässä / että // tämä kuva mitä tässä
- 6 alussa hän piirtää se on semmonen kevätaamupäivä / tunnelma
- 7 DK: **onks siinä joku aikaan liittyvä**
- 8 DB: ei ole mutta / että simmut ovat paukkahat-, -tammaisillaan halki ja sitten / aurinko
- 9 paista sisään / siis aurinko on vielä matala
- 10 DG: hmm
- 11 DB: matalalla / öö / ja semmonen se pirkit takaisin eri kulmaissa / kulmista ja minulla se
- 12 antaa semmonen aamu / tunnelma / tai aamupäivätunnelma
- 13 DK: okei / omituiset suomalaissuhteet
- 14 DB: mmm

Keskustelussa D informantti DB tulkitsee tekstin tarjoamia vihjeitä ja päättelee tekstin pohjalta, että kyseessä olisi aamu. Hänen tulkintansa mukaan Eveliina siis heräsi aamulla. Näyttää siltä, että DB käyttää melko paljon tekstiä apunaan keskustelussa. Hän lukee sieltä sitaatteja ja vetoaa siten aktiivisesti tekstiin. DK kuitenkin kyseenalaistaa sen, että tapahtuma-aika olisi aamu. Informantit keskustelevat novellin tapahtuma-ajasta, ja DK epäilee, onko novellissa kerrottu aika, johon sen tapahtumat sijoittuvat. DB tukeutuu tekstiin ja vetoaa siihen, että koska aurinko paistaa sisään asuntoon, se on vielä matalalla, mikä taas viittäisi aamuun. DK antaa periksi ja vaihtaa aihetta.

L1-ryhmät eivät puhu niinkään vuorokaudenajasta vaan siitä, mille vuosikymmenelle novelli sijoittuu. Keskustelu tapahtuma-ajasta lähtee liikkeelle samalla tavalla kuin monesti aiemminkin, eli eräs informanteista esittää asiaan liittyvän kysymyksen muille.

Esimerkki 127. L1_milloin tää on tapahtunu

- 1 N3JP: **tuliko teillä jotai sellasta niinku aikakautta tai vuotta tai liittekö te tätä johonki**
- 2 **tietty vuoteen oliko tää iha hiljattain**
- 3 N3EL: ai niinkö johonki historialliseen kontekstiin tai
- 4 N3JP: että olisko tää voinut olla (.) seitkytluvulla (.) tää tapahtuma
- 5 N3EL: no
- 6 N3JP: tuliko teillä mitää sellasta niinku (.)
- 7 N3EL: ei välttämättä
- 8 N3JP: heräskö teillä mitää mielikuvaa siitä **millon tää on tapahtunu**

Tässä informantit eivät vielä tartu kysymykseen ajasta, mutta he palaavat siihen vielä:

Esimerkki 128. L1_haluaisin sen siitä huolimatta seitytluvulle

- 1 N3KA: joo toi tota täs sanotaa että ne rattaat mitä siellä mis oli ne päivänvarjot eli tota
- 2 kaheksankytluvulla se oli muotia (naurahtaa) ei vielä ehkä seitytluvulla
- 3 N3JP: se on ihan totta että siitä kohtaa se ei eroa tai siis niinku (.) ei osukkaa yksiin että että
- 4 niitä sateenvarjorattaita ei vielä seitytluvulla ollu **mut jotenki mä halusin sen**
- 5 **sateenvarjohomman unohtaa (.) haluaisin sen siitä huolimatta seitytluvulle (.) siitä**
- 6 **huolimatta se fiilis oli semmone**
- 7 N3KA: ne olis varmaa samettia ne rattaat sillo seitytluvulla
- 8 N3EL: ne oli ruskeita
- 9 N3JP: kyllä joo
- 10 N3EL:jos oikein muistan
- 11 N3KA: nii mä muistan kans

L1-keskustelijat poimivat tekstistä valikoiden yksityiskohtia, jotka tukevat heidän omaa käsitystään tekstin tapahtuma-ajasta. Jotkut ilmiselvät vinkit tapahtuma-ajankohdasta (kuten sateenvarjorattaat) jätetään huomiotta ja valitaan sellaisia, jotka tukevat omaa käsitystä.

Vaikuttaa siltä, että seuraava katkelma ohjaa vahvasti L1-lukijoiden käsitystä novellin tapahtuma-ajankohdasta:

Oli kulunut kahdeksan kuukautta siitä kun hän oli päästänyt pimeän puolensa valloilleen. Tähän mennessä hänen pimeä puolensa oli teettänyt hänellä seitsemäntoista litraa simaa. Sen jälkeen se oli ollut rauhallinen ja umpimielinen kuin rasvarantu huoltoaseman kahvikupissa.

Esimerkki 129. L1_se kahvikuppi

- 1 N3KA: nii joo yks vielä mitä mä mietin tästä (.) tuo ekalla sivulla (.) se kahvikuppi ja se
- 2 rasvarantu siellä niinku pensa-asemalla (.) **niin tota mulla tulee siitä aina siitä semmonen**
- 3 **assimilaatio seityt kaheksankyt luvulle** just se sillonku oli tota vahvaa elämää – noilla
- 4 pensiksillä j a oli kahviloita kuppiloita semmosia pieniä matalia rakennuksia joissa vaareja
- 5 istu ja katteli -- tää oli just semmonen kuva ei nyt korostunu erityisesti mutta nyt tuli mielee
- 6 ku katoin sitä
- 7 N3JP: **mä en tiä oliko se yks niistä syistä minkä takia mulla se seitytluku heräs siitä nii**
- 8 **vahvasti mutta mä kans visioin sitä niinku sitä rasvarantua (.)** se jotenki jäi mulla liikaa ku
- 9 mä kiinniti että ompas kyllä hauska vertaus (.) tätä siihen huoltoasema huoltoasema aina (.)
- 10 jotenki korreloi siihen siihen kulttuuriin (.) jota ei enää tänä päivänä oo olemassakaa
- 11 N3KA: tää huoltoasema et jos (.) okei sen valitsi siihen mut sitte taas jos kirjoittas
- 12 tämävaiivää ehkä se kirjoittas sitte joku lähipubista tai jotain muuta olis se ostarin kuollut
- 13 joku tämmönen paikallispubi (.) joku semmonen niin ehkä olis valinnu sellasen metafooran
- 14 mut valitsee tän huoltoaseman (.) niinkun et (.) niinkun (.) mulle se antaa niinku eri
- 15 varmasti antas eri tulkinnan
- 16 N3JP: se vois osin heijastella tätä kirjoittajan ikää (.) se on tälle kirjottajalle se
- 17 N3KA: ehkä ehkä ehkä joo

Kahvikuppi rasvarantuineen alkaa ohjata L1-informanttien ajattelua hyvin voimakkaasti, koska sekä asia että ilmaisu ovat outoja ja kiinnostavat huomion. E3KA tuo esiin oman assosiaationsa 1970–80-luvulle, ja N3JP jatkaa tätä samaa assosiaatiota. Mielikuva kahvikupista huoltoasemalla on vahvasti suomalainen, kuten tästä näkyy, kahvikuppi on arabian valkoinen paksua keramiikkaa oleva kuppi. Kirjallisuuden lumosta kertoo se, että sinänsä yksinkertaisesta asiasta – kahvikupista – tarjoutuu kimmoke ajankohdan määrittämiseen. Koska L2-lukijoilla ei tätä assosiaatiota ole, he eivät käytä tätä kohtaa ajankohdan paikallistamisessa.

Ajan liittäminen isompiin tulkinnallisiin kokonaisuuksiin on kirjoitusajan kohdan ja tapahtuma-ajankohdan lisäksi yksi analyysin kohde. Tulkinnassa voidaan puhua esteettisestä tiedonintressistä, joka on usein teoksen yksilöllisyyttä korostavan tulkinnan lähtökohtana mutta joka liittyy myös lukijan vapautteen luoda erilaisia tulkintoja. Tekstin monitulkintaisuus pitää teosta elossa ja merkittävänä: tarkkaan rajattu merkitys tekee teoksesta esteettisesti steriilin ja arvottoman. Voidaan pyrkiä taideteoksen merkityksen laajentamiseen, elävöittämiseen tai tekstin "avaamiseen" niin, ettei mikään yksittäinen tulkinta pysty hallitsemaan tekstin merkityspotentiaalia. (Mikkonen 2001, 71.) Sima-novellissa on kevät, joka voidaan liittää novellin laajempaan tulkintaan eri tavoin. Novellin alussa kerrotaan, että "ikkunan takana silmut olivat pauhahtamaisillaan halki". Edelleen kerrotaan kirkkaasta kevätvalosta, joka paistaa ikkunasta sisään. Tapahtuma-aika on vapunaatto. Kevät on siis eräs niistä asioista, joita novellin lukijat voivat lähteä tulkitsemaan ja jonka he voivat liittää novellin kokonaisteeman etsintään. Yleensä kevät liitetään muutokseen, joka myös voisi olla novellin pääteema. Tarkastelen seuraavaksi sitä, miten L2-lukijat käsittelevät kevättä ja novellin kokonaistematiikkaa. Sen jälkeen kerron siitä, miten L1-lukijat keskustelevat keväästä ja miten he liittävät sen novellin teemoihin. L1-lukijat huomaavat myös novellin muutamat viittaukset joulun.

Seuraavassa pitkäkössä keskustelukatkelmassa L2-informantit tulkitsevat novellia ja tulkinnan lähtökohtana on novellin tapahtuma-aika, kevät.

Esimerkki 130. L2_kevät

- 1 <hänää>
- 2 CA: no kuitenkin se / se ensimmäinen lause niinku viittaa siihen että / että / on **kevät** //
- 3 ja sitte **sima** / siis ite otsikko nii / sanoo että / että tota / **vappu** on tulossa tai
- 4 CC: ja että hän / tota noin niin
- 5 CA: ja että / tämä **eveliina** tekee / <tekee> [>] simaa
- 6 CC: <simaa> [<] / tai on tehnyt simaa ja on paljon pulloja
- 7 CA: on tehny joo / seittemäntoista / seittemäntoista pullo / tai mitä se on
- 8 CJ: joo
- 9 CC: ja se ilmeisesti se on kahelle ihmiselle että // täällä / alhaalla / kun se sanoo että
- 10 **eveliinan** si- ömm / mikä se oli
- 11 CJ: silmiin
- 12 CC: joo että *osuipa se mihin huoneen nurkkaan tahansa / se lopulta aina taittui pulloista*
- 13 *eveliinan silmiin ja sai ne valumaan vettä / onko / onko hän itkemässä sitten kun hän näe ni-*
- 14 */ että on tehnyt niin paljon sima / simaa / niin mon- / kahelle ihmiselle vain*
- 15 CA: jos niin se on kyllä vähän hämää kyllä et se voi / jos
- 16 CC: <se on surullinen> [>]
- 17 CJ: <no se vois olla et johtuu> [<] vaikka auringosta niinku jos sä katot <suoraan niinku /
- 18 aurinkoon / kyllä> [>] vähän vuotaa
- 19 CC: <nii / se voi olla nii / joo> [<]
- 20 CA: on nii **kirkas päivä** / ilmeisesti
- 21 <yskintää>
- 22 CC: sit on hassu kun / toisella puolella on / tämmonen lause että mä en oo vielä ihan
- 23 tajunnut mitä / mikä se tarkoittaa kun / se sanoo että / oli kulunut / eikun / *hän odotti*
- 24 *hormonaalista mullistusta* mitä sitä / siihen tarkoita / oikeasti / **et haluaa-haluako hän**
- 25 **olla raskaana vai** / öö / mikä hän / mitä hän on odottanut
- 26 CA: tai sitte se on / tämmonen metafora että kuitenkin mullistus on / on jotenki /
- 27 voimakas muutos / <ja ehkä> [>]
- 28 CC: <hmm / mut kuitenkin> [<] hän on kaksnyt viis eikö ookkin täällä / hän oli
- 29 <kahenkymmenen viiten ettei enää voisi olla> [>]
- 30 CA: <nii mutta eh- / kuule> [<] ehkä se ei liity kehittämiseen ollenkaa ehkä se liittyy

- 31 niinku / siis / tilanteeseen yleensä / että joku / **joku voimakas muutos on tulossa / tai hän**
 32 **odottaa / sitä** CC: mut kun on hormonaalinen muutos niin / tai / musta tuntuu että se
 33 haluaa / tulla raskaaksi
 34 CA: musta tuntuu että se on kuitenkin metafora
 35 CJ: mun mielestä ei se liitty mitenkään raskauteen varmaan / <mm niinku se ois niinku
 36 **henkiseen jotenkin niinku kehitykseen / tai** [>]
 37 CC: <musta tuntuu jo- / se niinku / siis no> [<] / sitten lopuksi kun / kun löytää näitä /
 38 näitä tota noin niin // villalangan kantapäätä mitä äiti oli tehnyt oli virkattu / niin / ja
 39 äiti on ilmeisesti kyllä / kyllä tota noin niin / saamassa <eveliinalle pikku sisko> [>]
 40 CA: <raskausaihe on kuitenkin> [<] niin / niin
 41 CA: että äiti on raskaana tai (--)

Tässä keskustelukatkelmassa CA liittyy novellin aikaan todeten aluksi, että on kevät ja vappu on tulossa. Kevään, vapun ja muutoksen tarkasteluun tuo poikkeaman Eveliinan tunnetilan pohdinta. Informantit pohtivat sitä, onko Eveliina mahdollisesti surullinen, koska hänen silmänsä vuotavat vettä. Surullisuuden syyksi tarjotaan sitä, että hän on tehnyt liikaa simaa kahdelle ihmiselle. Eveliina ei kuitenkaan tekstin mukaan ole surullinen, vaan hänen silmänsä vuotavat vettä, koska auringonvalo heijastuu niihin pullojen kautta. *Surullinen*-sanaa on käytetty siten, ettei novellin laajempaa kontekstia ole ymmärretty. On tulkittu ikään kuin niin, että ihminen, jonka silmistä valuu vettä, itkee ja on sen takia automaattisesti surullinen. Novellin kokonaiskontekstissa Eveliina ei ole surullinen vaan pikemminkin masentunut, hullu ja häiriintynyt, oudossa, mutta herkässä mielentilassa. Jos hänet määriteltäisiin surulliseksi, hänen tunnetilaansa ei olisi täysin ymmärretty, koska surullisuus on vain mahdollinen pieni osa hänen masentuneisuuttaan.

Jos katkelmaa tarkastellaan täydentävän, kriittisen uudelleentulkinnan näkökulmasta, jolloin Eveliinan surullisuutta pidettäisiin yhtenä tulkinnan mahdollisuutena, Eveliinan tunnetilaan tulee erilainen näkökulma. Eveliina olisi välillä kevyemmässä tunnetilassa, vähemmän masentunut, ainoastaan vain surullinen ja itkisi suruaan. Tämä kertoisi Eveliinasta myös jotakin uutta, koska novellin kontekstissa hän muutoin ei ilmaise negatiivisia tunnetilojaan niin, että ympäristö voisi ne havaita.

Aluksi keskustelussa siis seurataan ajankohdan – kevään – kuvausta ja siihen liittyviä valon ja heijastumisen kuvia. Seuraavaksi siinä keskitytään muutokseen. Kevääseen liittyy muutos. Informantit alkavat pohtia muutosta ja pyrkivät lukemaan tekstin ilmaisua ”hormonaalinen mullistus” ja pohtivat sitä, haluaako Eveliina tulla raskaaksi. Mullistus liitetään myös voimakkaaseen muutokseen, ja sitä pyritään lukemaan metaforisesti. Informantit miettivät myös, onko kyseessä Eveliinan henkinen kehitys, jota siis kuvattaisiin mullistuksella. Lopulta päädytään valon, kevään, muutoksen – joko konkreettisen tai metaforisen – kautta siihen, että novellin teema on raskaus.

Myös L1-lukijat keskustelevat keväästä ja liittävät sen novellin tunnelman sekä tematiikan pohdintaan.

Esimerkki 131. L1_kevät

1. N2:ku mä oon kauheen semmonen niinku kevätihmisen niin kuitenkin mulle jää tässä
2. semmonen tavallaan niinku semmonen (.) ettei tää oo kauheen epätoivonen tää
3. tilanne tavallaan tol tytöl nyt tällä hetkellä (.) kesä tulossa ja (.) toisaalt tää tuntuu

4. niinku semmoselta ei niin raskaalta kuitenkaa (.) musta (.) mutta se on niinku mun
5. tämmönen tunnelma tavallaa (.) kun mä ajattelen kevättä niin niin
6. N2: nii et son nii (.) niinku tossaki on koko ajan niinku että koivun urvu-urpu urvut
7. on puhkeamassa kukkaan
8. N2: nii nii ja sit aurinko paistaa just mitä siel oli että (.) valo taittuu pullon pinnasta ja
9. silmut olivat paukahtamaisillaan auki
10. N2: on toi kevät muutenki uuden syntymisen aikaa ja (.) ehkä sen vois rinnastaa sitte
11. että uuden elämän syntymisen aikaa (.) semmosen toiveikkuuden

L1-lukijat keskustelevat siitä, että kevät on toiveikkuuden ja uuden elämän syntymisen aikaa. He poimivat novellista tarkasti kevääseen liittyvän kuvauksen: koivunurvut, valon pullon pinnassa ja aukeamaisillaan olevat silmut. Kevät novellin tapahtuma-aikana liittyy heidänkin mielestään uuteen elämään ja sitä kautta muutokseen, aivan samalla tavalla kuin L2-lukijoillakin. Niin L2- kuin L1-lukijatkin liittävätkin kevään uuden elämän syntyyn ja näkevät muutoksen novellin yhtenä pääteemana.

L1-lukijat nostavat kuitenkin esiin myös novellin viittaukset jouluun ja ihmettelevät niiden käyttöä. Novellissa puhutaan joulukalentereista ja äiti laittaa vapuksi rosollia, ja jouluviite on myös se, että Eveliina on toivonut itselleen pikkusiskoa joululahjaksi. L2-lukijat eivät keskustelee näistä asioista, he eivät joko huomaa niitä tai eivät vaan muuten tule puhuneeksi niistä. Tässä kohtaa L1-lukijat lukevat tekstiä tarkemmin kuin L2-lukijat.

Lukijat pyrkivät näkemään novellissa kaaren – alun, kehittymän ja sulkeuman – vaikka novelli itsessään ei tarjoa perinteisen novellin kaarta. Myös päähenkilöä Eveliinaa pyritään tulkitsemaan kehittyvänä henkilönä: informanttit lukevat ajassa etenevän muutoksen tytön kohdalle. Novellia itseään ei tarvitse lukea kehityskertomuksena, se ei tarjoa ratkaisua Eveliinan elämään. Lukijat lukevat siten novellia konservatiivisemmin kuin novelli itsessään edellyttäisi.²⁵

Jotkut aikaan ja ajan mukanaan tuomaan kehitykseen liittyvät symbolit nousevat esiin keskusteluissa. Novellissa sima, siman käyminen ja rusinoiden nouseminen pintaan, on eräs niistä symboleista, joilla kuvataan kehittymistä ja onnistumista. Äidin laittama sima onnistuu, ja se on juotavaa, mutta tyttären laittama sima taas ei onnistu, sillä se ei käy eivätkä siinä rusinat nouse pintaan. Äiti pääsee novellissa tarjoamaan tyttärelleen simaa ja toteaa samalla, etteihän tytär ollutkaan simaihmisä. L2-lukijoilta tämä symboli jää B-keskustelussa ymmärtämättä, mutta se ei ratkaisevasti vaikeuta novellin tulkintaa, vaan novellin muita symboleita kyetään tulkitsemaan kokonaisteemaa tukien.

Sekä L2- että L1-lukijat ovat yhtä mieltä siitä, että novelli on uusi novelli. L2-lukijat etsivät keskusteluissaan perusteluja tälle mm. novellihenkilöiden vaatuksesta ja siitä, onko tekstissä itsessään mainittu jotakin kirjoitusajankohdasta. L2-lukijat päätyvät pitämään novellia nykynovellina, mutta heidän perustelunsa eivät vaikuta olevan aivan tarkkoja: symboleita on käytetty novelleissa jo paljon heidän mainitsemaansa ajankohtaa aiemmin. L1-lukijat päättelevät novellin uutuuden sen muodon ja sisällön pohjalta. He myös keskustelevat

²⁵ Tätä havaintoa tukee aiemmin mainittu Nykykulttuurien tutkimuskeskuksen novellitutkimus. Siinäkin lukijat käsittelevät tutkittavaa novellia konservatiivisesti ja kirjoittavat novelleille huomattavasti alkuperäistä tekstiä sovinnaisemman lopun (Vainikkala-Kovala 2000).

vat tekstin aukkoisuudesta ja näkevät sen yhteyden moderniin novelliin. L1-lukijat vertaavat novellia sen tematiikan takia Jotunin novelleihin. L2-lukijat taas eivät vertaa novellia suomalaisen kirjallisuuden kaanonin varhaisempiin teksteihin, vaikka he ilmoittavatkin tuntevansa pääasiassa vanhempaa suomalaista kirjallisuutta. Novellin kirjoittamisajankohdan määrittelemisen näyttää olevan helpompaa L1-lukijoille, ja he myös pystyvät perustelemaan määrityksensä tarkemmin.

Novellin sisäinen tapahtuma-aika herättää kiistelyä sekä L2- että L1-keskusteluissa. L2-informantit kiistelevät siitä, onko novellin tapahtuma-aika aamu vai ei. Keskustelijat näyttävät jäävän molemmat omalle kannalleen. L1-lukijat taas keskustelevat novellin sijoittamisesta jollekin vuosikymmenelle ja osoittautuvat itsenäisiksi lukijoiksi sillä perusteella, että he lukevat novellia valikoiden ja poimivat sieltä omia käsityksiään ja tuntemuksiaan tukevia faktoja tapahtuma-ajan määrittämiseksi. He jättävät jotkin novelliin sisältyvät faktat huomiotta ja tulkitsevat tekstiä sen mukaan, mikä heille itselleen sopii. Tulkinnaan vaikuttaa voimakkaasti yksi erikoinen vertaus (kahvikuppi), joka vie informanttien ajatukset tietyille vuosikymmenelle.

Novellin tapahtuma-aika, kevät, saa informantit myös pohtimaan novellin kokonaisuutta ja kokonaistematiikkaa. Kevät liittyy molemmilla lukijaryhmillä saumattomasti siihen, että novellin temaksi määritellään muutos ja toive muutoksesta. Novellista esitetään keskusteluissa myös muita kokonaistulkintoja kuin muutos ja raskaus. Muissa tulkinnoissa novellin keskeisiksi teemoiksi esitetään mm. äidin ja lapsen suhdetta, vuorovaikutuksen ongelmia ja elämän yllätyksellisyyttä.

Joissakin keskusteluissa aikaan ja paikkaan kiinnitettiin melko vähän huomioita. Keskustelussa A esiintyy kerran paikan pohdintaa, ja keskustelussa B esiintyy kaksi kertaa novellin kirjoittamisajankohdan pohdintaa. Keskustelussa E ei ole lainkaan ajan ja paikan pohdintaa, ja se liikkuu koko ajan abstraktilla tasolla. Tätä keskustelua voi luonnehtia niin, että siinä informantit pohtivat äidin ja tyttären suhdetta sekä syitä vuorovaikutuksen vaikeuteen tai analysoivat muita asioita, esimerkiksi novellin yleistä merkitystä, novellin suomalaisuuteen liittyviä mahdollisia piirteitä, novellin tyyliä ja huumorin esiintymistä novellissa jne., eivätkä he kaiken tämän vuoksi kiinnitä huomiota aikaan ja paikkaan.

Monikulttuurisen lukemisen täydentävä funktio näkyi niissä keskusteluissa, joissa puhuttiin novellin tapahtumapaikoista, selvemmin kuin niissä, joissa keskusteltiin novellin kirjoittamisajankohdasta, tapahtuma-ajasta tai ajan liittämistä novellin kokonaistematiikkaan. Ajan suhteen näyttää siltä, että L2- ja L1-lukijat ovat suhteellisen lähellä toisiaan. Kaikki sijoittavat novellin nyky aikaan, tapahtuma-ajoista kiistellään ryhmien sisällä, ja kevät liitetään novellin muutoksen tematiikkaan.

L2-keskustelujen perusteella näyttää siltä, että myös L1-lukijat tulkitsevat tekstiä keskenään eri tavoin ja jopa ristiriitaisesti. Esiin tulee L1-lukija, joka muokkaa aktiivisesti tekstin sisältämää informaatiota sellaiseksi, että se sopii hänen omiin tavoitteisiinsa tapahtuma-ajan määrittäjänä. Näin ollen vaikuttaa siltä, että kolmas tila ei ole pelkästään L2-lukijalle tyypillinen vaan että sitä

esiintyy myös L1-lukijoilla. Tämä siis tarkoittaa sitä, että eivät ainoastaan L2-lukijat rakenna vuorovaikutuksessa uusia tulkintoja tekstille vaan että myös L1-lukijat tekevät sitä. He siis aktiivisesti kieltäytyvät vastaanottamasta tekstin vihjeitä, jopa kielellistä kieltäytymisensä ja muokkaavat tekstin haluamansa kaltaiseksi – eli kolmanteen tilaan. Näin ollen myös L2-lukijat saattavat tilanteitten olla monikulttuurisia lukijoita.

Vieraalla kielellä lukeminen on siis kieltä ja kielen lisäksi tulkintaa. Niin kieleen kuin tulkintaankin luodaan tässä työssä uusi näkökulma – kumpaakaan ei nähdä L2-lukijan virheenä tai puutteena, jonakin negatiivisena, vaan positiivisena: L2-lukeminen on uutta tuottavaa ja valtaannuttaavaa. L2-lukijat valtaantuvat siten että he eivät lukiessaan tee jotakin väärin, vaan omalla tavallaan. Kahden kielen ja kulttuurin välissä olemisen antaa mahdollisuuden ymmärtää uudella tavalla, nähdä toisin.

7 TULOKSIA

Tässä päätösluvussa vastaan tutkimuskysymyksiin ja pyrin tekemään niistä päätelmiä kirjallisuuden opetuksesta ja opetukseen suomen kielen oppijoille. Sen lisäksi pohdin sitä, mitä tutkimusta kielen ja kirjallisuuden kohtaamisesta suomi toisena kielenä -alalla olisi tulevaisuudessa syytä tehdä.

Tämän tutkimuksen ensimmäinen laaja tehtävä oli keskittyä ”tekstin ja vuorovaikutuksen” suhteeseen, ja tässä ryppäessä ensimmäinen tutkimuskysymys oli, mihin tekstin tasoon S2-oppijan huomio keskittyy hänen lukiessaan tekstiä. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että kun edistyneet suomi toisena kielenä -oppijat lukevat suomenkielistä kaunokirjallista tekstiä, heidän huomionsa kiinnittyy ensi sijassa sanastoon. Yleinen keskustelun aloitusrakenne oli sellainen, jossa informantti A tiedusteli tuntematonta sanaa x informanteilta B ja C. Informantit selvittivät yhdessä sanan paikan tekstissä ja ryhtyivät sen jälkeen selvittämään sanan merkitystä. Yksittäisten sanojen selvittelyn lisäksi L2-lukijat keskustelivat myös metaforista ja symboleista.

Tutkimuksen pohjalta voidaan päätellä, että L2- ja L1-lukemisessa on sekä eroja että yhtenevyyksiä. Yhtenevyyksiä on esimerkiksi se, että aluksi informantit selvittelevät sanojen merkityksiä. Näyttää siltä, ettei tämä ole pelkästään L2-lukijoiden keskusteluille tyypillistä vaan että samanlaisia merkitysneuvotteluja käydään myös L1-informanttien kesken. L2-keskusteluissa on määrällisesti huomattavasti runsaammin sananselityssekvenssejä, vaikka niitä on L1-keskusteluissakin.

Molemmat informanttiryhmät kiinnittävät huomiota novellin kieleen, kielikuviin ja symboleihin. L2-informanttien symbolien käsittely on kuitenkin niukempaa, ja joskus he tietävät, että on kyse symbolista, jota he kuitenkin eivät yhteisvoiminkaan ymmärrä. Informanttiryhmät keskustelevat paljon samoista aiheista, muun muassa kotoa pois muuttamisesta. Kaikki informantit ovat opiskelijoita, ja näin ollen tämä ajankohtainen aihe yhdistää heitä.

Toinen tutkimuskysymys oli, miten vuorovaikutuksessa luodaan sanoille merkityksiä. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina toimivat dialogismi, teksti-taitoteoria ja tietorakenteet. Yhtenä tavoitteena oli tarkastella sitä, miten dialogismi sopii kirjallisuuskeskustelujen analyysin teoreettiseksi taustaksi. Tutki-

mus vahvasti näkemystä siitä, että niin sanojen merkitys kuin novellin tulkintakin ovat hyvin vahvasti yhteistyön tulosta. Tekstin merkitykset ja tulkinnat syntyvät niin L2- kuin L1-informanttienkin puheessa vuorovaikutuksessa. Lisäksi tutkimuksessa kävi ilmi, että merkitysten ja tulkinnan syntyminen on dynaaminen prosessi – keskustelusekvensseistä voidaan nähdä, että merkitykset eivät ole stabiileja vaan että ne muokkautuvat yhteistyössä.

Kirjallisuuden ymmärtäminen ja tulkinta on tämän tutkimuksen perusteella hyvin suuresti yhteistyötä, ainakin silloin kun siihen tarjoutuu tilaisuus. L2-lukijat selvittävät merkittävän osan novellin sanastoon liittyvistä ongelmista keskenään. Sanakirja ei aina anna apua ymmärtämiseen. Sen sijaan erittäin hyvin tukea näyttää tarjoavan yhteinen keskustelu, johon kukin osallistuja tuo oman asiantuntemuksensa mukaan. Keskusteluille oli tyypillistä se, että päädyttiinpä prototyypin luennan mukaan mihin tahansa lopputulokseen, esimerkiksi sanalle saatettiin antaa ”väärä” merkitys, novellin tulkintaprosessi ei keskeytynyt. Sanan uusi merkitys otettiin osaksi keskustelua, ja se merkitys ei mitenkään vaikeuttanut vuorovaikutusta. Uusi merkitys kyllä saattoi johtaa prototyypin lukemisen näkökulmasta novellin erilaiseen tulkintaan. Toisaalta näyttää siltä, että L2-näkökulma antaa itse tulkintaan laajemman tulokulman kuin jos pelkästään äidinkielen ryhmä lukisi saman tekstin. Tulkinta ikään kuin karkaa ja saa uusia ulottuvuuksia. Nämä tulkinnat sijoittuvat kolmanteen tilaan, jossa lähtökulttuurin kulttuurista ja kohdekulttuurin oppijankieli ja eriasteinen kohdekulttuurin tuntemus sulautuvat yhteen. Kolmannessa tilassa ovat siis kaikkien keskusteluun osallistuneiden lähtökulttuurit, kaikkien oppijankielen senhetkinen vaihe ja yhdessä synnytetty uusi vaihe sekä keskustelijoiden erilaiset käsitykset siitä, mitä kohdekulttuuriin kuuluu.

Kolmas tutkimuskysymys oli, miten S2-oppijat rakentavat asiantuntijuuttaan lukijoina. Asiantuntijuus näkyy monella tavalla tekstien käsittelyssä. Asiantuntijuuden eri muotoja olivat tämän tutkimuksen perusteella ainakin sanakirjan käyttö, koulutietoon ja kontekstiin vetoaminen sekä arvaaminen. Jos informantti lausuu julki sen, että hän arvaa, hän voi säilyttää kasvonsa keskustelussa, vaikka arvauksen lopputulos olisikin väärä. Arvaus ei kuitenkaan näytä olevan kovin tehokas eikä edes yleisesti käytetty strategia. Sanakirjaa kaikki L2-informantit olivat käyttäneet, mutta sen käyttö ei mitenkään taannut sanan oikean merkityksen löytymistä. Monia sanoja ei edes löytynyt sanakirjoista. Jos L2-ryhmässä tiedettiin, että joku keskustelijoista oli käynyt koulua Suomessa, tämä näytti olevan vahva asiantuntijuuden osoitus, vaikka kyseisen henkilön sananselitys olisikin johtanut harhaan sekä ymmärtämisessä että tulkinnassa. Tietyllä tavalla tämä edustaa sitä, että muut olettavat informantilla olevan vankkaa tietoa suomalaisesta kulttuurista. Asiantuntijuudessa kohdekulttuurin tuntemuksella tai ainakin oletetulla tuntemuksella näyttäisi olevan tärkeä sija. Eräänä asiantuntemuksen muotona käytettiin myös novellin kontekstiin vetoamista, joka myös johti prototyypin tai ei-prototyypin luentaan. Näyttää siltä, että yhteen asiantuntijuuden lajiin vetoaminen saattaa sulkea pois mahdollisia muita merkityksiä.

Myös emootiot vaikuttivat informanttien asiantuntijuuteen. Jos lukijat kovat, etteivät he ymmärtäneet tekstiä, he saattoivat ärtyä. Näytti kuitenkin siltä, että L2-lukijoissa epä tietoisuus herätti enemmän negatiivisia emootioita, koska he eivät voineet tietää, onko kyse syntyneessä ongelmassa kielitaidon puutteesta vai novellin aukosta.

Tekstin fokalisointi johdatti lukijat päähenkilön kokemusten äärelle, ja he jopa tunsivat omassa kehossaan päähenkilön tunteja. Miten näihin tekstin herättämiin tunteisiin ja jopa fyysisiin kokemuksiin suhtauduttiin, ei ollut riippuvasta siitä, onko kyseessä L2- vai L1-lukija, vaan siitä, miten lukija ylipäänsä toimii tekstin kanssa. Jotkut lukijat pyrkivät tulkitsemaan tekstiä ja etsimään sille syvempiä merkityksiä, toiset taas eivät tulkitse, vaan näkevät tekstin tapahtumien realistisena kuvauksena.

Tämän tutkimuksen toinen laaja tehtävä oli keskittyä sanataideteoksen tulkintaan, ja tässä ryppäessä ensimmäinen tutkimuskysymys oli, miten kehyksiä ja skeemoja avaamalla pääsee käsiksi monikulttuuriseen merkityksenanto-prosessiin.

Erilaisia tekstitaitotutkimuksia mallina käyttäen tässäkin tutkimuksessa päädyttiin tarkastelemaan tekstitaitotilanteita ja niissä esiin tulevia monikulttuurisia tekstitaitokäytänteitä. Lyhyitä keskustelusekvenssejä analysoimalla päästiin mikrotasolla hyvin lähelle sitä, miten sanan merkitys ja tulkinta syntyvät keskusteluprosessin tuloksena. Myös lukijan taustatieto saatiin näin näkyväksi.

Sekä dialogismin että tekstitaitotutkimuksen ongelma on se, ettei kumpikaan muodosta selkeää metodia, jota seuraamalla päädyttäisiin tiettyihin ratkaisuihin. Tämä luonnollisesti vaikeuttaa tutkimusta ja pakottaa tutkijan tekemään runsaasti omia päätelmiään informanttien tulkinnoista.

Tietorakenteet, tässä käytetyt kehykset ja skeemat, ovat pyrkimys päästä tarkastelemaan informanttien kognitiota – kuitenkin sosiaalisesta näkökulmasta, ovathan tietorakenteet seurausta tekstitaitojen oppimisesta sosiaalisessa kontekstissa. Tietorakenteet ilmenevät informanttien puheessa, ja niitä voidaan analysoida keskusteluja tarkastelemalla. On kuitenkin muistettava, että tässä tutkimuksessa esitetyn näkemyksen mukaisesti tietorakenteet ovat syntyneet sosiaalisissa tilanteissa ja ne ilmenevät vuorovaikutuksessa alati muuttuvina, eivät minään kiveenhakattuina ja pysyvinä.

Toisen tutkimusryppään eli tulkinnan tason toinen tutkimuskysymys oli, miten ryhmässä rakennetaan tekstin konkretisaatioita (aikaa, paikka, henkilöitä jne.)?

Tutkimuksen perusteella voi sanoa, että tekstin konkretisaatioita rakennetaan kirjallisuuskeskusteluissa vähitellen. Tasa-arvoisessa keskusteluilmapiiressä informantit esittävät mielipiteitään mahdollisista konkretisaatioista koskien esimerkiksi novellin tapahtumapaikkoja. Toiset keskustelijat tarttuvat näihin ja esittävät niistä omat mielipiteensä ja keskustelun seurauksena alkaa hahmottua kyseinen konkretisaatio. Se voi muokkautua ja jopa täysin muuttua vuorovaikutuksen aikana. Konkretisaatio jää informanttien väliseksi yhteiseksi tiedoksi, mutta tutkija voi analysoida sitä ulkoapäin ja verrata sitä L1-lukijoiden tulkin-

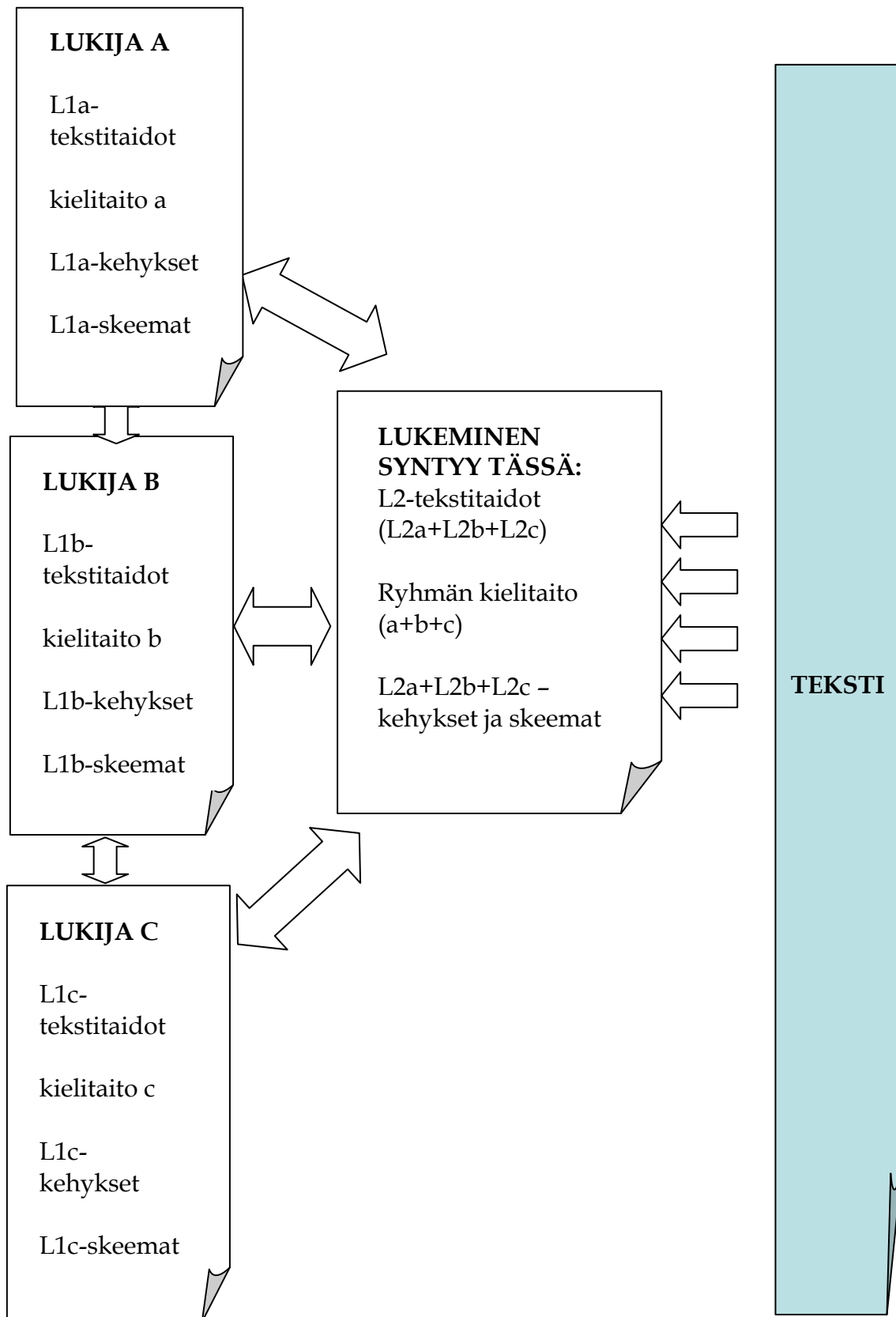
toihin ja tekstin kontekstiin. Näin saadaan näkyville se, onko konkretisaatio tekstin kontekstin mukainen vai siirtääkö se tekstin tulkinnan kolmanteen tilaan.

Toisen tutkimusryppään eli tulkinnan tason viimeinen tutkimuskysymys oli, miten yhdessä rakennettu sanoille annettu merkitys vaikuttaa tulkintaan? Tässä tutkimuksessa informantit sijoittavat tiettyihin kulttuurisiin kehyksiin hyvin paljon erilaista ainesta. Tekstitaitokäytännöistä painottuvat oman kulttuurin arvot. Oman kulttuurin tavat ja perinteet siirretään osaksi suomalaisen novellin (ja siten kulttuurin) sisältöjä. Myös kulttuuristen sisältöjen osalta päättään kolmanteen tilaan. Monet niistä asioista, joita informantit sisällyttävät esimerkiksi suomalaiseen vapun viettoon, ovat sellaisia, että äidinkielen ei siihen mitenkään pystyisi. L2-lukijan ymmärryshorisontti on huomattavasti vähemmän sidottu kuin äidinkielen ymmärryshorisontti. L2-ymmärryshorisontin pohjalla ovat uudella tai omalla tavalla ymmärretyt sanat, joiden pohjalle voidaan ryhtyä luomaan aivan uutta tulkintaa.

Tutkimukseni informantit ovat tietoisia lukijoita. Molemmat ryhmät pohtivat mahdollisia kulttuurieroja ja tuovat niitä aktiivisesti esiin keskusteluissaan. Toisaalta L2-lukijat lukevat tekstiä oman lukijasosialisaationsa kautta ja tulkitsevat sitä omasta näkökulmastaan, toisaalta he ymmärtävät kulttuurieroja ja reflektivat niitä keskusteluissaan.

Informanttien tekstinymmärtämisessä ja tulkinnassa on myös selviä eroja. L1-lukijat näyttävät poimivan käsityksilleen novellista tukea laajemmalla kontekstilla. He myös tulkitsevat pienempiä ja vähäpätöiseltä tuntuja yksityiskoh-
tia tarkemmin ja käyttävät niitä tulkintansa tukena. L1-lukijat näkevät tulkinnan monimuotoisuuden hyvänä asiana. Heille novellista avautuvat moninaiset tulkinnat eivät ole ymmärtämisen ongelma, vaan he pitävät luonnollisena sitä, että postmodernilla novellilla on monia tulkintamahdollisuuksia. Sen sijaan L2-lukijat etsivät aktiivisemmin yhtä käypää tulkintaa – ja kokevat tulkinnan moninaisuuden ymmärtämisen ongelmaksi.

Tutkimustulosten perusteella on mahdollista perustellusti pohtia seuraavia kirjallisuuden opetukseen L2-kontekstissa liittyviä seikkoja: (1) Millainen keskustelu syntyy, kun edistyneet S2-oppijat lukevat ja tulkitsevat suomenkielistä novellia? Seuraavassa kaaviossa (kuvio 3, L2-tekstitaitotapahtuma) pyrin kiteyttämään tämän tutkimuksen pohjalta muodostuneen käsitykseni lukutapahtumasta L2-kontekstissa.



KUVIO 3 L2-tekstitaitotapahtuma

Lukutapahtumaan osallistuu useampia henkilöitä. Tässä tutkimuksessa lukijoi- ta oli kolme (LUKIJAT A, B ja C). Jokainen heistä tuo lukutapahtumaan muka- naan omat L1-tekstitaitonsa, oman kohdekielen taitonsa sekä omat kulttuuriset skeemansa ja kehyksensä. Yhteisessä lukutapahtumassa nämä kaikki muokkau- tuvat yhteen, ja lukeminen emergoituu juuri tämän tapahtuman seurauksena. Ymmärtäminen on seurausta yhdessä lukemisesta, joka muodostuu teks- tinymmärtämisestä ja sen pohjalta käydystä keskustelusta. Ymmärtämisen ei tarvitse olla millään tavalla yhteneväinen L1-kielisten vastaavan tapahtuman kanssa, mutta siinä saattaa myös olla elementtejä tästä. Ymmärtämistä seuraa tekstin tulkinta, johon ymmärretty vaikuttaa. Luonnollisesti lukutapahtumaan vaikuttaa myös teksti, joka on luettu.

(2) Miten suomi toisena ja/tai vieraana kielenä -opetuksessa on parasta toimia ("best practices"), kun opetetaan kirjallisuutta kohdekielellä? Tutkimus- tuloksia voi soveltaa kirjallisuuden opetukseen, kun se tapahtuu L2- kontekstissa. Kyselytutkimuksen pohjalta olisi tärkeää pohtia, miksi kaunokir- jallisuutta aletaan käyttää opetusmateriaalina vasta hyvin myöhään. Mahdolli- sesti kyse on siitä, että opettaja saattaa tukeutua erityisen paljon valmiisiin op- pimateriaaleihin ja karttaa tämän takia kaunokirjallisuuden opettamista. Kuit- tenkin jos opettaja pyrkii opettamaan suomea funktionaalisesti, hänen pitäisi tuoda - tai antaa oppilaiden tuoda - tunnille myös materiaalia, jonka kieltä ei ole mankeloitu minkään kielioppiskeeman läpi, eli siis sellaista materiaalia, joka ei ole kielellisesti yksinkertaistettua.

Toisella kielellä lukeminen on eri asia kuin äidinkielellä lukeminen. Opet- tajan on nähtävä se, ettei ole syytä pyrkiä puristamaan ulkomaalaisilta suoma- laisen kirjallisuuden lukijoilta samoja tulkintoja kuin suomalaisilta, jotka luke- vat omakulttuurista tekstiä omalla kielellään. Kun Suomessa puhutaan lukemi- sesta ja pyritään selittämään siihen liittyviä kysymyksiä ja haasteita, puhutaan tavallisesti hyvin monokulttuurisesta tavasta lukea. Ensinnäkin suomalaisista suurin osa osaa lukea. Ja niistä, jotka eivät osaa, esim. luku- ja kirjoitustaidot- tomista aikuisista maahanmuuttajista, ei jostakin syystä puhuta muutoin niin vilkkaassa suomalaisessa lukutaitokeskustelussa. Suomalaisen kouluopetuksen seurauksena osataan yleisesti lukea ns. akateemisia tekstejä, ts. sanomalehti- tekstiä, oppikirjatekstiä, kaunokirjallisuutta ja tietokirjojen tekstiä. Lukemista pidetään yleisesti hyvänä asiana ja sitä toivotaan harjoitettavan. Tällä hetkellä keskustellaan runsaasti siitä, miten pojat saataisiin lukemaan kaunokirjallisuut- ta. Monikulttuurinen lukeminen on kuitenkin hyvin erilainen tapahtuma kuin se, että saarijärveläisellä yläasteella nuori kumartuu seikkailukirjan ääreen ja yrittää vastata hyvinkoulutetun keskisuomalaisen äidinkielenopettajan tekstistä laatimiin kysymyksiin.

Opiskelijat lukevat melko paljon sähköpostia ja internetsivuja. Opetusma- teriaalin laadinnassa tätä tietoa voisi hyödyntää esimerkiksi niin, että suomi toi- sena/vieraana kielenä -verkko-opetusmateriaaleihin liitettäisiin kirjallisuus- osioita - ei vain lyhyitä katsauksia kunkin aikakauden kirjailijoihin vaan myös osioita, joissa olisi tekstinäytteitä tehtävineen kyseiseltä kirjailijalta. Tekijänoi- keuskysymykset kuitenkin rajoittavat tätä mahdollisuutta. Ulkomaalaisille

suunnatut S2-oppimateriaalit on yleensä tehty kielen näkökulmasta, eikä tekijöillä ole riittävää käsitystä eikä tietoa siitä, miten suomalaista kulttuuria voisi esittää ulkomaalaiselle oppijalle sopivalla tavalla. Kulttuuri on usein nopeasti ohitettu kaatoluokka. Koska suomen kielen opiskelijat joka tapauksessa käyttävät runsaasti internetiä, tätä kanavaa voisi harkita käytettävän myös kulttuurinopetuksen osana. Esimerkiksi kulttuuriin liittyvät oppimistehtävät voisi laatia niin, että opiskelijat keskenään vaihtaisivat opittavasta asiasta viestejä, tai niin, että S2-opiskelijat keskustelisivat sähköpostitse esim. suomalaisen kirjallisuudenopiskelijaryhmän kanssa. Yksi selkeä tehtävä, joka Jyväskylän yliopistossa on CIMOn rahoituksella jo pilotoitukin, on laatia oppimisalustalle (esim. Optima, Moodle) useita ulkomaalaisille tarkoitettuja suomen kirjallisuuden ja kulttuurin kursseja, joissa huomioitaisiin kieli, kirjallisuus ja kulttuuri ja joihin kuuluisi myös vuorovaikutteisia osioita. Opiskelijat siis keskustelisivat jostakin suomalaiseen kirjallisuuteen liittyvästä ilmiöstä oppimisalustan keskustelualustalla, tai he tekisivät yhteisiä verkkotehtäviä jatkuvassa verkon kautta tapahtuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Opiskelijat voisivat olla fyysisesti hyvin kaukana toisistaan, esimerkiksi japanilaiset suomen kielen opiskelijat tekisivät yhteistyötä kroatialaisten suomen kielen opiskelijoiden kanssa. Ohjaajan asiantuntemukseen vaaditaan tässä tapauksessa sekä S2-opetuksen ja oppijankielen että suomalaisen kirjallisuuden tunteista, jotta ohjaaja voi tarjota sopivan tuen opiskelijoille.

Hyviä käytänteitä opettajalle:

1. Valitse luettavaksi uusia ja vanhoja tekstejä.
2. Anna tilaa L2-lukijan tulkinnoille.
3. Suosi keskustelua työmuotona kirjallisuutta käsiteltäessä.
4. Anna opiskelijoille runsaasti aikaa kirjallisuuskeskusteluissa.
5. Ota pohdinnan kohteeksi oppijan konkretisaatiot sanataideteoksen henkilöistä, tapahtumapaikoista, ajankohdasta, tapahtumista.
6. Kuuntele tarkasti L2-lukijoiden tulkintoja – mitkä seikat niissä ilmentävät kolmatta tilaa?
7. Ota oppijoiden kolmannet tilat uuden keskustelun pohjaksi.

”Oudosta omaksi”-tutkimus on eräänlainen karkea kartoitus siitä, mitä tapahtuu, kun suomi toisena kielenä -oppija lukee kaunokirjallista tekstiä. Tämä tutkimus näyttää toivottavasti ainakin sen, että kirjallisuuden ja kielen kohtaamis-
pisteessä on paljon uusia tutkimuksen haasteita. Suoraan tämän tutkimuksen aineistoa käyttäen voisi tehdä lisätutkimusta siitä, mikä oppijoiden kielellisen biografian merkitys on L2-lukijan sanataideteoksen ymmärtämiselle ja tulkitsemiselle. Tämä vaatisi tutkimuksen informanttien ryhmittelyä nyt selvitetyn kielellisen biografian pohjalta ja sen yksityiskohtaista vertailua heidän sanataideteoksen ymmärtämiseensä ja tulkitsemiseensä. Olisi myös kiinnostavaa tehdä uusi kysely siitä, mitä suomalaista kirjallisuutta ulkomailla suomea opiskelevat tuntevat nyt, kun ensimmäisestä kyselystä tulee pian kuluneeksi kymmenen

vuotta. Onko opetuksessa tapahtunut muutosta ja lukevatko opiskelijat jo uudempiä tekstejä?

Muita tulevaisuuden tutkimushaasteita ovat mm. kirjallisuudenopetus S2-oppijoille perusopetuksessa tai lukiossa sekä suomi toisena kielenä -oppijat kirjallisuuden vastaanottajina luokassa, jossa on sekä äidinkieliä että maahanmuuttajia. Lisäksi olisi syytä tutkia yliopistoissa annettavan suomalaisen kirjallisuuden ja kulttuurin opetuksen opetussuunnitelmat ja niiden toteutuminen opetuksessa niin Suomessa kuin ulkomailla. Selvitettävä olisi myös eri yliopistojen Suomen kirjallisuuden ja kulttuurin osallistujavolyymit ja opetuksen tarve. Myös suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjallisuusaiheiset tehtävät ja kokelaiden vastaukset niihin antaisivat aihetta tutkimukselle. Erittäin mielenkiintoista olisi analysoida opiskelijoiden yhteisen ymmärryksen ja tulkinnan muodostumista kirjallisuuden verkkokurssilla.

Nyt on aika katsoa eteenpäin.

SUMMARY

In the teaching of Finnish as a foreign language outside of Finland, literature has traditionally played a rather central role. Finnish language studies curricula often include an introduction to Finnish literature. Furthermore, students specializing in the Finnish language and culture may write their master's thesis or even their doctoral dissertation on Finnish literature. The proportion of the curricula devoted to literature varies from one educational unit to another. Some Finnish language and culture modules at Finnish universities also include an introduction to or familiarization with Finnish literature.

Even if fiction can be used both as a target of instruction and as a medium for teaching Finnish as a foreign/second language, it has received little attention in previous research. We do not have research-based knowledge about the teaching of fiction to foreigners or about the use of literature in teaching the Finnish language. The topic needs to be studied due to fiction occupying an essential position in Finnish as a second language (F2) curricula, both in primary and secondary education.

Despite the fact that Finnish is spoken in a relatively small linguistic area, there seems to be a constantly growing demand for its teaching. Outside of Finland, Finnish is taught in approximately one hundred educational units, and the number of international exchange and degree students studying in Finland is continuously rising. Within basic education, the number of Finnish language learners has almost doubled in the past ten years, currently totalling approximately 18 000 children and adolescents.

Within the research of Finnish as a second language, speaking and interaction, as well as writing and structures, have been abundantly represented as subareas of language proficiency, whereas less attention has generally been paid to text comprehension in the context of F2. The studies published so far in this field have primarily focused on the language skills of elementary learners, or on the development of these skills, whereas the language skills and language learning process of advanced learners (or language users) has received less attention. The number of Finnish speakers with very good language skills and an ability to process more than just basic texts is continuously growing.

The fiction reading process, the different phases of text comprehension, and the interpretation of the things comprehended by F2 learners have remained almost completely unstudied and, therefore, invisible. If these topics have been addressed, it has been done so from the perspective of practical teaching arrangements and the selection of literary materials for a suitable linguistic level. However, a few academic articles have been published on the topic; for example, Kalliokoski (2007, 39–55) examines the literature essays of a F2 maturity examination, analysing them in regards to the usefulness of teaching literature and the interface of language and literature.

When literature is taught to F2 learners, language is present all the time. We must discuss what the learner understands in a complex text and how, which editing phases or paths are included in reading a foreign language, how multicultural interaction contributes to the comprehension process, and at what conclusions the readers arrive in their text interpretation. A cross-disciplinary approach to literature research and linguistics is indispensable in order to shed light on these issues. Literature research alone cannot provide the necessary answers, and the approaches of linguistics are not sufficient to reveal what happens when language learners analyse literature.

It will benefit students and teachers if research can provide concrete information regarding the processes that F2 learners experience when reading complex texts. Are these processes different from those of native speakers? It is important to know the differences between teaching literature in the context of a second/foreign language and in the context of the mother tongue, as well as how potential differences affect guidance.

Language and literature go hand in hand; they do not exist without each other. Literature experts should also know how to take language into consideration in teaching and how language skills and cultural background may affect the way in which an F2 learner understands and interprets a Finnish text. Literature experts could benefit from knowledge related to the principles of learning a foreign language. The aim of literature education – in addition to teaching students how to analyse texts – is to support their language skills.

Today, learning is largely viewed as a collaborative and interactive activity between learners. Research into reading can no longer focus on observing just one individual reader and his/her success or failure. Readers cooperate in literacy sessions, and these interaction mechanisms need to be made visible. This would also make interaction situations more useful for students, and teachers could guide them towards efficient cooperation.

The Aims of the Study

This study examines how advanced learners of Finnish as a second language (F2) understand and interpret Finnish fictional texts. The study is based on dialogism and literacy research: literacy practices and literacy events. At the micro level, literacy events are examined in order to analyse the meaning-making process within vocabulary during interaction, the schemata and frames influencing meaning-making, and the polyphony of interpretation. The study aims at answering the following questions:

1. TEXT AND INTERACTION
 1. On which text level does an F2 learner primarily focus when reading a text?
 2. How are meanings assigned to words in interaction?
 3. How do F2 learners build their expertise as readers?

2. INTERPRETATIONAL LEVEL

1. How can the multicultural meaning-making process be discovered by opening frames and schemata?
2. How are textual concretizations (time, place, personages, etc.) built in the group?
3. How does a jointly-created meaning assigned to words influence interpretation?

On the basis of the research results, it is justifiable to address the following issues related to literature teaching within the L2 context:

1. What kind of discussion arises when advanced F2 learners read and interpret a Finnish short story?
2. What are the best practices for teaching literature in the target language within the context of Finnish as a second language and/or Finnish as a foreign language?

This study examines the literacy that advanced non-Finnish learners of Finnish (L2 readers) demonstrate during sessions in which three non-Finnish learners discuss a short story written in Finnish. The research focuses on the L2 readers' activities around the text, but they are compared to the activities of L1 readers associated with the same text. Thus, the study does not aim at investigating the reading process of an individual reader but, instead, expressly focuses on reading in the group, i.e. the activities taking place around the text.

Reading is an integral part of social, cultural and institutional contexts. Two concepts have become central in the research of social reading: *practices* and *events*. Practices refer to everything behind the reading event – in this study, for example, the values, attitudes and cultural backgrounds of the L2 and L1 readers. Reading events are the things that can be observed and through which the practices can be reflected; in this study they refer to the discussion sessions selected for analysis (for example, the discourses about vocabulary meanings).

The study has three major aims. Firstly, it examines text and interaction, aiming at the identification of the linguistic level to which L2 learners pay attention while reading a text in a second language (in this case, Finnish). How are meanings assigned to words in the group, and what kinds of expert roles do the group members refer to when assigning meanings to words?

The second aim of the study is to find out how readers of L2 and L1 interpret text in interaction. How does a meaning previously given to words affect the interpretation of a text? In the meaning-making process, the concept of schema emerges as crucial. By opening different schemata and frames (for example, party, man, woman, mother, and pregnancy), the multicultural meaning-making process can be accessed. Moreover, the interpretations made in interaction are explored, as well as analysing potential reasons for their similarities or differences. Is the group's interpretation influenced by

interaction, cultural background, individuals, situation, language skills, prior familiarity with literature, or something else? I will clarify the latter issues on the basis of what the participants say in the discussions, as well as on the basis of their answers to the background survey questionnaires.

The third aim is to provide teachers with the opportunity to see the recorded and transcribed details of the literature discussions – to show them tangibly what happens in the discussion sessions, both at the level of comprehension and interpretation. This is connected to the aim of offering models for literature teaching, generated through the analysis, to be used by teachers of Finnish as a second/foreign language. On the basis of the study, it is possible to draw conclusions as to how the learning of literature takes place in a non-native group process, and as to the means of assisting the learner in these situations.

Data and Methods

The dissertation data consist of recorded discussions carried out by groups of L2 and L1 readers on a Finnish short story that they have read. The L2 readers are the primary focus of the study, and the L1 readers constitute a control group. The total number of discussion sessions is twelve, each including three informants. The number of L2 discussions between advanced users of Finnish is seven. There are five control groups with native speakers of Finnish. An advanced language user (also *learner*) here refers to a speaker of Finnish who has reached at least level B2 (independent user) on the Common European Framework of Reference for Languages.

The L2 data were collected in a prearranged session guided by a literary text, which the participants had read in advance. The L2 informants discussed freely, apart from a few guiding questions by the interviewer, which prompted the informants to continue their discussion. An important aim was also to provide a symmetrical situation for data collection, which is why all the participants in the L2 discussions were non-native speakers of Finnish. Each recording lasted approximately 45 minutes.

The L1 data collection situation was, in principle, similar to the L2 situation. However, the fact that the researcher did not participate in any of the L1 recording sessions, but the L1 informants discussed independently, was a clear difference. These recordings also lasted approximately 45 minutes.

The informants read Riikka Takala's short story *Sima* (in the anthology *Koira nimeltä Onni ja muita onnettomuuksia*, 1997). They were thus assigned to read this novel and discuss it with two other students. Each L2 informant was expected to read the short story independently, potentially using a dictionary, but not asking native speakers about the meanings of words. In the test situation, the three informants freely discussed the book they had also brought to the recording session. In addition to participating in the discussion, the learners filled in a background data form.

In my multidisciplinary approach, I examine the research topic from the perspectives of linguistic research and literature research – considering both the

language used in the discourses and the readers' interpretation of the text. Dialogism and literacy research are among the starting points for the study. Information structures also facilitate the comprehension of texts read in L2. The construction of comprehension during interaction is explored in detail with the aid of frames and schemata. With regard to literature research, the focus is on the research tradition of literature reception, intercultural literature research, empirical literature research, and on the viewpoint of teaching literature in a multicultural context. The analysis tools used are the concept of concretization, the supplementary function of multicultural reading, and the concept of 'third space'. Throughout the study, I focus on finding out how the comprehension of a literary work of art is generated through the interaction between the participants.

Results

The first major task in this study was to explore the relationship between "text and interaction", and the first research question in this section was on which text level the F2 learners focus their attention when reading text. On the basis of the results, this level for the advanced F2 readers seems to be primarily the vocabulary of the Finnish fictive text they read.

The study also revealed that there are both differences and similarities between reading L2 and L1. One of the similarities is that the informants first explore the meanings of words. This does not seem to be typical of the discussions of L2 readers only; the L1 informants also conducted corresponding meaning negotiations. Nevertheless, the L2 discussions contain a remarkably larger number of word explanation sequences.

Both of the informant groups pay attention to the language, metaphors and symbols of the short story. However, the L2 informants process the symbols less, and sometimes they recognize a symbol but do not manage to understand it even collaboratively.

The second research question was how meanings are assigned to words in interaction. Dialogism, literacy theory and information structures were the starting points for the study. One of the aims, in fact, was to evaluate the suitability of dialogism as a theoretical background for analysing literature discussions. The results reinforced the view that both the meanings of words and the interpretation of the short story are clearly the result of collaboration. The meanings and interpretations of the text are generated through interaction in the groups of the L2 and L1 informants. Furthermore, the study revealed that the generation of meanings and interpretations is a dynamic process – the discussion sequences demonstrate that meanings are not permanently fixed but are processed during the collaboration.

On the basis of the study, the comprehension and interpretation of literature is, to a great extent, based on collaboration – at least when there is an opportunity for collaboration. The L2 readers independently solve a significant part of the problems related to the vocabulary of the short story. Dictionaries do not always facilitate comprehension. Instead, joint discussion seems to be very

helpful, with each participant contributing with his/her own expertise. Typical of the discussions was an interruption-free interpretation process, irrespective of the conclusion reached according to prototypical reading; for example, when a “wrong” meaning was assigned to a word. The new meaning of the word was then integrated into the discussion, and it did not hinder interaction at all. This could, after all, lead to an innovative interpretation of the short story, as compared to prototypical reading. On one hand, it seems that the L2 perspective provides the interpretation with a wider horizon than just an L1 group reading the same text. In a manner of speaking, interpretation escapes and gets new dimensions. These interpretations are situated in a ‘third space’, in which the learners’ cultural backgrounds, languages, and varying degrees of knowledge of the target culture fuse together. The ‘third space’ thus contains the participants’ source cultures, the current stage of the learner language as well as the collaboratively generated new stage, and the participants’ diverse views regarding the content of the target culture.

The third research question focused on how the F2 learners construct their expertise as readers. Expertise is in various ways visible in the processing of texts. The different forms of expertise revealed in this study include the use of a dictionary, referring to school knowledge and to context, and guessing. An informant who articulates having guessed does not lose face in the discussion even after a wrong guess. Nevertheless, guessing seems to be neither a very efficient nor a commonly used strategy. All of the L2 informants had used a dictionary, but this did not guarantee correct meanings. Many of the words were not found in dictionaries at all. The fact that one of the informants in the L2 group had attended school in Finland seemed to be regarded as a strong proof of expertise by the other group members, even if the explanation of this participant had led them astray both in terms of comprehension and interpretation. In a way, this represents the fact that the others suppose that the informant has a solid knowledge of Finnish culture. Knowledge, or at least alleged knowledge, of the target culture seems to play an important role in expertise. Referring to the context of the short story was also used as a form of expertise, which also led to prototypical or non-prototypical reading. It seems that referring to one form of expertise may exclude potential further meanings.

The second major task in this study focused on the interpretation of a literary work of art. Within this section, the first research question was how to access the multicultural meaning-making process by opening frames and schemata.

Information structures, frames and schemata are an attempt to observe the informants’ cognition – from a social point of view, as information structures result from the learning of literacy in a social context. Information structures are manifested in the speech of the informants, and they can be analysed by observing the discussions. However, one must remember that, in accordance with the view presented in this study, information structures have arisen in social situations and appear as constantly changing in interaction.

The second research question within the second section of the study (interpretation) focused on how the concretizations of text (time, place, personages, etc.) are constructed within the group. The study proves that text concretizations are constructed gradually in literature discussions. In an equal discussion atmosphere, the informants express their opinions about the potential concretizations of, for instance, the locations in the short story. The other participants address these locations and express their own opinions about them. As a consequence of the discussion, the concretization in question starts to materialize. It can be adapted and even completely altered during the interaction. The concretization is a piece of knowledge shared between the informants, but the researcher can analyse it from the outside and compare it to the interpretations of the L1 readers as well as to the text context. This shows whether the concretization corresponds to text context or whether it brings the interpretation of the text to a 'third space'.

The last research question of the second section was to determine how jointly created meanings assigned to words influence interpretation. In this study, the informants place a lot of heterogenous material into certain cultural frames. Within literacy practices, the values of one's own culture are emphasized. The customs and traditions of the participants' culture are integrated into the contents of the Finnish short story (and thus the Finnish culture). Additionally, with regard to cultural contents, we enter the 'third space'. Many of the things that the L2 informants associate with, for example, the celebration of the First of May in Finland would never occur to native Finns. L2 readers' comprehension horizon is significantly less static than that of native speakers. The foundation for the L2 comprehension horizon is constituted by the words understood in a new or individual way, on the basis of which we can start to create a brand new interpretation.

There are also clear differences between the informants in text comprehension and interpretation. The L1 readers seem to pick up things that support their ideas from the wider context of the short story. They also interpret smaller and seemingly unimportant details more precisely and use them to support their interpretation. The L1 readers regard the diversity of interpretation as a positive thing. For them, the manifold interpretations of the story are not a comprehension problem, as they rather think that it is natural for a postmodern short story to inspire various interpretations. The L2 readers, instead, more actively look for just one valid interpretation – and find the diversity of interpretation a comprehension problem.

Conclusions

On the basis of the research results, it is justifiable to consider the following issues associated with the teaching of literature in a L2 context: How is the discussion that arises when advanced S2 learners read and interpret a short story written in Finnish? In the following figure (Figure 1, L2 literacy event), I aim at crystallizing my view of the reading event in L2 context, formed on the basis of this study.

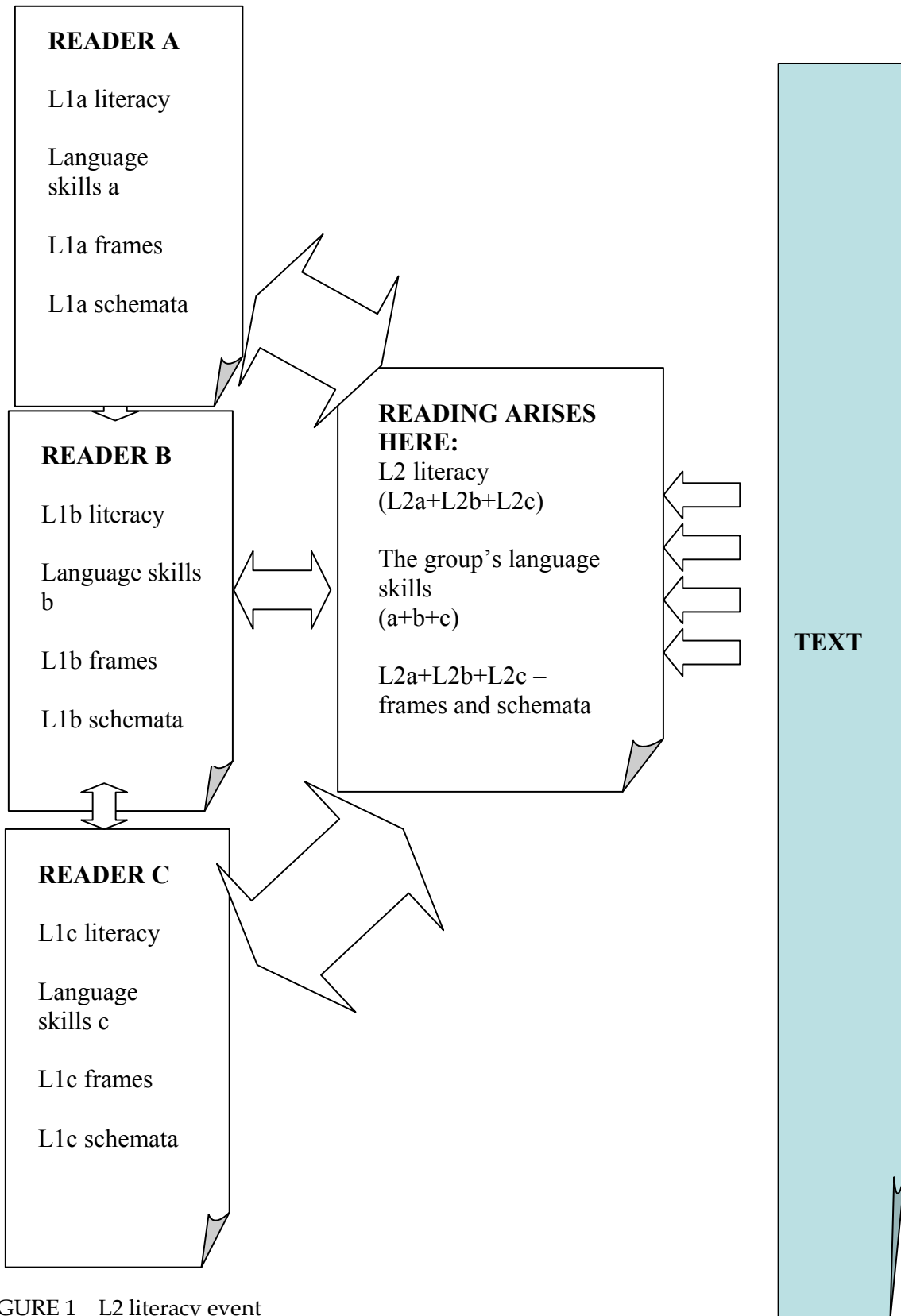


FIGURE 1 L2 literacy event

Several people participate in the reading event. In this study, there were three readers (READERS A, B, and C). Each of them brings his/her own L1 literary, target language skills, and own cultural schemata and frames to the reading event. In the common reading event, all of these factors are fused together, and reading emerges expressly as a consequence of this event. Comprehension is the result of reading together, which consists of text comprehension and the subsequent discussion. The comprehension process need not correspond to that of the L1 readers, but the two events may contain shared elements. Comprehension is followed by text interpretation, which is dependent on how the issue has been understood. The reading event is naturally also affected by the text that has been read.

What are the “best practices” for teaching literature in the target language within the context of Finnish as a second and/or foreign language? The results of this study can be applied to the teaching of literature in the L2 context. On the basis of the survey conducted, it would be important to discuss why we start to use fiction as educational material so late. One of the reasons could be that teachers are particularly willing to use ready-made educational material and, therefore, tend to avoid teaching literature. Nevertheless, if teachers aim at teaching Finnish functionally, they should also bring – or let pupils bring – to class materials containing language that has not been mangled through any grammatical schema; in other words, material that has not been linguistically simplified.

Students utilize the Internet to an ever-increasing extent as a source of information and as a tool for learning. This fact could be utilized in producing educational materials, for example, by integrating literature sections into the online Finnish as a second/foreign language learning materials – and not just brief reviews of the major writers of each epoch but also sections with text samples from these writers as well as related assignments. However, copyright issues restrict this possibility. The F2 learning materials for non-Finnish students have mostly been written from a linguistic perspective, and their authors have neither ideas nor enough knowledge about the best ways of presenting Finnish culture to foreign learners. Culture is often ignored and forgotten. And yet, the Internet could be used for learning in a variety of ways, for example, by creating assignments related to culture, so that students could exchange messages with each other on a specific subject, or so that F2 students would discuss by email, for example, with a student group of Finnish literature. An initiative that has been piloted at the University of Jyväskylä provides a number of courses for international students within a learning platform. These courses of Finnish literature and culture take into consideration language, literature and culture, and also contain interactive sections. Students thus discuss phenomena related to Finnish literature via the discussion forum of the learning platform, or they complete their common online assignments in continuous online interaction. The students can be physically distant from each other; for example, Japanese students of Finnish may cooperate with Croatian students of Finnish. In this case, the supervisor’s competences must include

familiarity with the teaching of F2 and with the learner language, as well as with Finnish literature, so that the supervisor can provide the students with the necessary support.

Finally, I will present some recommended good practices for teachers on the basis of the study:

1. Select both old and new texts for reading.
2. Leave space for the interpretations of the L2 readers.
3. Preferably use group discussion for processing literature.
4. Give students a lot of time in the literature discussions.
5. In the discussions, address the learner's concretizations of the characters, locations, time, and events of the literary work of art.
6. Listen carefully to the L2 readers' interpretations - what is a manifestation of the 'third space'?
7. Use the learners' 'third spaces' as the basis for a new discussion.

LÄHTEET

- Alanko, Outi 2001: Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuuden tutkimuksessa. Teoksessa Outi Alanko - Tiina Käkelä-Puumala (toim.): Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä. Tietolipas 174. Helsinki: SKS, 207-241.
- Alderson, C. J. - Urquhart, A. H. 1985: This test is unfair: I'm not an economist. Teoksessa P. Haupman - R. LeBlanc - M. B. Wesche (toim.): Second language performance testig. Ottawa: University of Ottawa Press, 25-44.
- Alderson, Charles J. 1984: Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? Teoksessa C. J. Alderson - A. H. Urquhart (toim.): Reading in a foreign language. London: Longman, 1-24.
- Alderson, Charles J. 2000: Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ali, S. 1993: The reader-response approach: An alternative for teaching literature in a second language. *Journal of Reading* 37 (4), 288-296.
- Andersson, Alan. B. 1980: Recent Acculturation of Bush Negroes in Surinam and Frensch Guiana. *Antropologica* 22 (1), 61-84.
- Bahtin, Mihail 1991: Dostojevskin poetiikan ongelmia. Venäjänkielinen alkuteos: Problemy poetiki Dostojevskogo. Helsinki: Orient Express.
- Baker, C. D. - Freebody, P. 1989: Children's first school books. Oxford: Basil Blackwell.
- Bakhtin, M. 1996: The Dialogic Imagination: Four Essays. Toim. M. Holquist. University of Texas Press Slavic series no. 1. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail 1981: The Dialogic Imagination: Four Essays. Toim. M. Holquist. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Ballenger, C. 1997: Social identities, moral narratives, scientific argumentation: Science talk in a bilingual classroom. *Language and Education* 11 (1), 1-14.
- Barker, Chris 1999: Television, Globalization and Cultural Identities. Buckingham: Open University Press.
- Bartlett, F. C. 1932: Remembering. A Study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D. 1994: Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford: Brackwell.
- Barton, David - Hamilton, Mary -Ivanič, Roz 2000: Situated literacies. Reading and writing in context. London: Routledge.
- Barton, David - Hamilton, Mary 2000: Literacy practices. Teoksessa D. Barton-M. Hamilton - R. Ivanič (toim.): Situated literacies. Reading and writing in context. London: Routledge, 7-15.
- Bergman, Pirkko - Sjöqvist, Lena - Bülow, Kerstin - Ljung, Birgitta 2002: Två flugor i en smäll. Att lära på sitt andra språk. Theori, praktik och språkbedömningschema for alla som undervisar elever med svenska som andraspråk. Falköping: Liber.

- Bernaschina, Paula 2000: Exploring the experiences and perceptions of selected ESL college students on the use of literature in ESL. Ann Arbor, Michigan: UMI.
- Bernhardt, E. B. – Kamil, M. L. 1995: Interpreting Relationships between First Language and Second Language Reading. Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics* 16, 1.
- Bhabha, Homi K. 1994: The location of culture. London: Routledge.
- Blackledge, 2000: Power relations and the social construction of 'literacy' and 'illiteracy': the experience of Bangladeshi women in Birmingham. Teoksessa Marilyn Martin-Jones – Kathryn Jones (toim.): *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 55–69.
- Bortolussi, M. – Dixon, P. 2003: *Psychonarratology: Foundations for the Empirical Study of Literary Response.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bot, Kees de – Ginsberg, Ralph B. – Kramsch, Claire 1991: Foreign language research in cross-cultural perspective. *Studies in Bilingualism. Volume 2.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Boyd, M. – Maloof, V. 2000: How teachers can build on student-proposed intertextual links to facilitate student talk in the ESL classroom. Teoksessa J. Hall – L. Verplaetse (toim.) *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 163–82.
- Bransford, John 1984: *The ideal problem solver. A guide for improving thinking, learning, and creativity.* New York: W. H. Freeman.
- Brown, Gillian – Yule, George 1983: *Discourse analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J. – Carter, R. A. (toim.) 1986: *Literature and Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.
- Buchholz, Eva 1996: Vieraan ymmärtäminen – kaunokirjallisuuden käyttö opetusmateriaalina. Teoksessa Sirkka-Liisa Hahmo – Osmo Nikkilä (toim.): *Vieraan ymmärtäminen. Kirjoituksia kielestä ja kulttuurista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 656.* Helsinki: SKS, 51–60.
- Carrell, Patricia – Devine, Joanne – Eskey, David (toim.) 1988: *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, Patricia – Eisterhold, Joan C. 1988: Schema theory and ESL reading pedagogy. Teoksessa Patricia Carrell – Joanne Devine – David Eskey (toim.): *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge: Cambridge University Press, 73–101.
- Carter, Ronald 1986: Linguistics Models, Language, and Literariness: Study strategies in the teaching of literature to foreign students. Teoksessa C. J. Brumfit – R. A. Carter (toim.): *Literature and Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 110–132.

- Carter, Ronald 1998: Vocabulary. Applied linguistic perspectives. 2. painos. London: Routledge.
- Carver, R. P. 1977-78: Toward a theory of reading comprehension and reading, Reading Research Quarterly 13, 8-63.
- Cazden, C. 1993: Vygotsky, Hymes and Bakhtin: From word to utterance and voice. Teoksessa E.A. Forman - N. Minick - C.A. Stone (toim.): Contexts for learning. New York: Oxford University Press, 197-212.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, M. 1984: Linguistic Competence of Practised and Unpractised Non-native Readers of English. Teoksessa J. C. Alderson - A. H. Urquhart (toim.): Reading in a Foreign Language. London: Longman, 122-135.
- Cope, B. - Kalantzis, M. (toim.) 1993: The powers of literacy: a genre approach to teaching writing. London: Falmer.
- Cottle, Simon (toim.) 2000: Ethnic Minorities and Media. Changing Cultural Boundaries. Buckingham: Open University Press.
- Coulson, Seana 1995: Cognitive Science. Teoksessa Jef Verschueren - Jan-Ola Östman - Jan Blommaert (toim.): Handbook of Pragmatics. Manual. Amsterdam: John Benjamins, 123-140.
- Crozet, Chantal - Liddicoat, Anthony J. - Lo Bianco, Joseph 1999 Intercultural Competence: From Language Policy to Language Education. Teoksessa Joseph Lo Bianco - Anthony J. Liddicoat - Chantal Crozet (toim.): Striving for the third place. Intercultural Competence through Language Education. Melbourne: Language Australia, 1-23.
- Culler, Jonathan 1975: Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Derrida, Jacques 2003: Platonin apteekki ja muita kirjoituksia. Toim. Teemu Ikonen ja Janne Porttikivi. Helsinki: Gaudeamus.
- Doughty, Catherine - Long, Michael H. 2000: Eliciting Second Language Speech Data. Teoksessa Lise Menn - Nan Bernstein Ratner (toim.): Methods for studying language production. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 25-27.
- Duden. 2003. Universalwörterbuch. 4. painos. Mannheim: Dudenverlag.
- Dufva, Hannele - Lähteenmäki, Mika 1999: Perusteos dialogisesta kielentutkimuksesta. Virittäjä 103 (4), 658-668.
- Dufva, Hannele - Lähteenmäki, Mika 2002: Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.
- Dufva, Hannele 2000: Miten kieltä tutkitaan kognitiivisesti: dialoginen näkökulma. Teoksessa: K. Kajannes - L. Kirstinä (toim.): Kirjallisuus, kieli ja kognitio. Helsinki: Helsinki University Press, 23-47.
- Dufva, Hannele 2006: Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Riikka Alanen - Hannele Dufva - Katja Mäntylä:

- Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino, 37–53.
- Dysthe, O. 2000: The teacher's role in the multivoiced classroom. Teoksessa K. Sjöholm – A. Ostern (toim.): Perspectives on language and communication in multilingual education. Turku: Åbo akademi, 55–72
- Eesti keele sõnaraamat 1999. Toim. Tiiu Ereht. Eesti keele Instituut. Tallinn: Eesti keele sihtasutus.
- Ellingsen, Elisabeth – Gedde, Tone 1995: Anderspråkleseres forsåelse og tolkning av skjønnlitterarær tekst. Nordens språk som andraspråk 3. Tredje forskarsymposiet i Jyväskylä 24.–25.3.1995. Redigerad av Maija Kalin och Sirkku Latomaa. Jyväskylä universitet. Jyväskylä: Högskolornas språkcentral.
- Enwald, Liisa 1999: Naiskirjallisuus. Teoksessa Pertti Lassila (toim.): Suomen kirjallisuushistoria 3. Rintamakirjeistä tietoverkkoihin. SKS:n toimituksia 724:3. Helsinki: SKS, 199–211.
- Eurooppalainen viitekehys 2003. Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Fillmore, Charles J. 1977: Scenes-and-frames semantics. Teoksessa Antonio Zampolli (toim.): Linguistic Structures Processing. Fundamental Studies in Computer Science 5, Amsterdam: North Holland Publishing, 55–88.
- Gee, J. P. 1996: Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse. London: Taylor and Francis.
- Genette, Gérard 1972: Figures III. Paris: Seuil.
- Goodman, K. S. 1994: Reading, writing and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view. Teoksessa R. B. Ruddell – M. Rapp Ruddell – M. Singer (toim.): Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware: International Reading Association, 1093–1129.
- Grabe, William – Stoller, Fredricka L. 2002: Teaching and researching reading. Harlow: Longman.
- Grabe, William 2006: Insights into Second Language Reading (2005). A Review in Reading in a Foreign Language 18 (1).
- Graesser, Arthur C. – Singer, Murray – Trabasso, Tom 1994: Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. Psychological Review 101 (3), 371–395.
- Gumperz, John – Hymes, Dell (toim.) 1986: Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication. Oxford: Blackwell.
- Hall, J.K. – Vitanova, G. – Marchenkova, L. (eds.) 2005: Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning. New Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Elbaum Associates.
- Hamilton, Mary 2000: Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as a social practice. Teoksessa David Barton – Mary Hamilton – Roz Ivanič (toim.): Situated literacies. Reading and writing in context. London: Routledge, 16–34.

- Handbuch interkulturelle Germanistik. 2003. Herausgegeben von Alois Wierlacher und Andrea Bogner. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Harris, Theodore L. – Hodges, Richard E. 1995: The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Heath, S. B. 1983: Ways with words. Language, life, and word in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hébert, Manon: The Quality of Talk in Peer-led Literature Discussions: Which Criteria and Degree of Correlation between Teachers, Students and Researcher's Evaluation? Presentation in "15th European Conference on Reading". Berlin, Germany. 5-8.8-2007.
- Heyd, Gertraude 1997: Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hirsiäho, Anu – Pöyhönen, Sari – Saario, Johanna 2007: Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa: lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. Teoksessa Olli-Pekka Salo – Tarja Nikula – Paula Kalaja (toim.): Kieli oppimisessa. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 93–113.
- Holquist, Michael 2002: Dialogism. Bakhtin and his World. 2. painos. London: Routledge.
- Hosiaislouma, Yrjö 2003: Kirjallisuuden sanakirja. Helsinki: WSOY.
- Hull, Glynda – Scultz, Katherine 2001: Literacy and Learning out of School: a review of theory and practice' in Review of Educational Research 71 (4), 575–611.
- Hvistendahl, Rita 2000: "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann. . ." En studie av fire minoritetsspråklige elevs arbeid med norsklitteratur fra perioden 1860–1900. Acta humaniora 70. Oslo: Universitet i Oslo.
- Hvistendahl, Rita 2002: Minoritetsspråklige elevs arbeid med elder norsk litteratur. Auður Hauksdóttir – Birna Arnbjörnsdóttir – María Garðarsdóttir – Sigríður Þorvaldsdóttir (toim.): Forskning i nordiske sprog som andet- og fremmedsprog. Rapport fra konference i Reykjavík 23.–25. maj 2001. Reykjavík: Háskóli Íslands. Háskólaútgáfan, 254–266.
- Hyltenstam, K. – Lindberg, I. (eds.) 2004. Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle. Stockholm: Studentlitteratur.
- Hypén, Tarja-Liisa 2002: Kirjailija mediatuotteena. Teoksessa Markku Soikkeli, (toim.): Kurittomat kuvitelmat. Johdatus 1990-luvun kotimaiseen kirjallisuuteen. Turun yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos. Sarja A, n:o 50. Turku: Turun yliopisto, 29–45.
- Ingarden, Roman 1972: Das literarische Kunstwerk. Mit einem Anhang von den Funktionen der Sprache im Theaterschauspiel. 4. painos. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Iser, Wolfgang 1976: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Wilhelm Fink Verlag.

- Jauss, Hans Robert 1984: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Johnson, Mark 1987: *The Body in the Mind: The Bodily Basis on Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Johnson, P. 1980: The effects of the language complexity and the culturally determined background of the text on the reading comprehension of Iranian students in ESL. Doctoral dissertation, University of Illinois. *Dissertation Abstracts international* 41, 2482-A.
- Johnson-Laird, Philip 1983: *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juel, Connie 1999: The messenger may be Wrong, but the Message may be right. Teoksessa Jane Oakhill – S. Beard (toim.): *Reading Development and the Teaching of Reading*. Malden, MA: Blackwell, 201–212.
- Kaivapalu, Anne Katrin 2005: Lähdekieli kielenoppimisen apuna. *Jyväskylän tutkimus humanitieteissä* 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalliokoski, Jyrki – Siitonen, Kirsti (toim.) 1993: *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta*. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen laitos. Suomalais-ugrilainen Seura.
- Kalliokoski, Jyrki 1995: Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. *Virittäjä* 99 (1), 2–24.
- Kalliokoski, Jyrki 2005: Moniäänisyys ja koherenssi suomea toisena kielenä kirjoittavien teksteissä. Teoksessa Markku Haakana – Jyrki Kalliokoski (toim.): *Referointi ja moniäänisyys*. Tietolipas 206. Helsinki: SKS, 224–257.
- Kalliokoski, Jyrki 2007: Tekstitaidot ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa Marjo Mela – Pirjo Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Tietolipas 216. Helsinki: SKS, 39–55.
- Kang, Hee-Won 1992: The Effects of Culture-Specific Knowledge upon ESL Reading Comprehension. *School of Education Review* 4, 93–105.
- Kantola, Jaana 2001: Runoja, metaforia ja symboleja. Teoksessa Outi Alanko – Tiina Käkelä-Puumala (toim.): *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Tietolipas 174. Helsinki: SKS, 272–290.
- Karjalainen, Anna-Mari 2002: ”No ehkä siellä on vielä joku pointti.” Miten S2-oppijat tulkitsevat kahta suomalaista novellia? Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos, suomen kieli.
- Kintsch, W. – van Dijk, T. A. 1978: Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review* 85, 363–394.
- Kirstinä, Leena – Lörincz, Judit 1991: Manillaköysi ja Unkarilaisia lukijan kädessä. Romaanien vastaanotto Suomessa ja Unkarissa. *Yleisen kirjallisuustieteen julkaisuja* 25. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kirstinä, Leena 2000: *Kirjallisuutemme lyhyt historia*. Helsinki: Tammi.
- Kirstinä, Leena 2007: *Kansallisia kertomuksia. Suomalaisuus 1990-luvun proosassa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1110. Helsinki: SKS.

- Koda, Keiko 2005: *Insights into Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Komppa, Johanna 2004: Näkökulmia kirjoittamisen opettamiseen. *Virittäjä* 108 (2), 289–293.
- Koskela, Lasse – Rojola, Lea 1997: Lukijan ABC-kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin. *Tietolipas* 150. Helsinki: SKS.
- Koskimaa, Raine 1998: Seksiä, suhteita ja murha. Saksalaisia ja suomalaisia tulkintoja Rosa Liksommin kertomuksesta. *Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja* 52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kovala, Urpo – Vainikkala, Erkki (toim.) 2000: Reading cultural difference. The reception of a short story in six European countries. *Research Unit for Contemporary Culture* 63. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kramsch, Claire (ed.) 1995: *Redefining the Boundaries of Language Study*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Kramsch, Claire (ed.) 2002: *Language Acquisition and language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum.
- Kramsch, Claire 1987: Socialization and Literacy in a Foreign Language. *Learning Through Interaction. Theory Into Practice* 26 (4), 243–251.
- Kramsch, Claire 1993: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire: Social discursive constructions of self in L2 learning. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 133–153.
- Kristiansen, Irene 2001: Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. 3. painos. Helsinki WSOY.
- Kuortti, Joel – Lehtonen, Mikko – Löytty, Olli (toim.) 2007: *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kurhila, Salla 2000: Keskusteluanalyysin esittelyä ja rajankäyntiä – kaksokielisten keskustelujen haaste. Teoksessa Kari Sajavaara – Arja Piirainen-Marsh (toim.): *Kieli, diskurssi ja yhteisö. Soveltavan kielen tutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* 2. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 359–385.
- Kurhila, Salla 2001: Asiantuntijuuden kerrostumista. Teoksessa Johanna Ruusuvuori – Markku Haakana – Liisa Raevaara (toim.): *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyyttisiä tutkimuksia*. *Tietolipas* 173. Helsinki: SKS, 178–195.
- Kurhila, Salla 2003: Co-constructing understanding in second language conversation. Department of Finnish Language. Helsinki: University of Helsinki.
- Lakoff, George – Johnson, Mark 1999: *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, George 1987: *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind?* Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

- Lappalainen, Päivi 2002: Kun dekkareista tuli hovikelpoisia. Teoksessa Markku Soikkeli (toim.): Kurittomat kuvitelmat. Johdatus 1990-luvun kotimaiseen kirjallisuuteen. Turun yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos. Sarja A, n:o 50. Turku: Turun yliopisto, 125–150.
- Latomaa, Sirkku – Tuomela, Veli 1993: Suomea toisena vai vieraana kielenä? *Virittäjä* 97 (2), 238–245.
- Lee, David 2003: *Cognitive linguistics. An introduction.* Oxford: Oxford University Press.
- Leino, Jaakko 2003: Antaa sen muuttua. Suomen kielen permissiivirakenne ja sen kehitys. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 900. Helsinki: SKS.
- Leino, Pentti 1994: Morfeemien polysemiaa. Teoksessa Tiina Onikki – Pentti Leino (toim.): Suomen kielen kognitiivista kielioppia 2. Näkökulmia polysemiaan. *Kieli* 8. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 11–35.
- Leino, Pentti 2006: Äidinkielen koe ja tekstitaidot. *Virittäjä* 110 (4), 590–598. [Elektroninen aineisto] <http://elektra.helsinki.fi/se/v/0042-6806/110/4/aidinkie.pdf> (luettu 26.6.2008).
- Lilja, Niina 2006: Arkikeskustelu kielenoppimisen ympäristönä. Haasteita tutkimukselle. Teoksessa Päivi Pietilä – Pekka Lintunen – Heini-Maria Järvinen (toim.): *Kielenoppija tänään.* Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA 2006, 159–177.
- Linell, Per 1998: *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives.* Impact, studies in language and society 3. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Linell, Per 2009: *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making.* Charlotte (N.C.): IAP-Information Age.
- Littlewood, William 1986: *Literature in the School Foreign-Language Course.* Teoksessa C. J. Brumfit – R. A. Carter (toim.): *Literature and Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 177–183.
- Liu, Na – Nation, I. S. P. 1985: Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal* 16 (1), 33–42.
- Lo Bianco, Joseph – Liddicoat, J. Anthony – Crozet, Chantal 1999: *Striving for the third place. Intercultural Competence through Language Education.* Melbourne: Language Australia.
- Lounavaara, Marja-Terttu 2004: Näytelmän lukupiiri suomi toisena kielenä -opetuksessa. Integraation tukeminen kaunokirjallisuuden avulla. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Luke, A. – Freebody, P. 2002: *Reading as a social practice.* Teoksessa S. Muspratt – A. Luke – P. Freebody (toim.): *Constructing Critical Literacies.* New York: Hampton Press.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

- Luukka, Minna-Riitta – Leiwo, Matti 2004: Opetussuunnitelma äidinkielen-opetuksen suunnannäyttäjänä. Teoksessa Kari Sajavaara – Sauli Takala: Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–36.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa Minna Harmanen – Tuija Takala (toim.): Tekstien pyöriksessä. Tekstitaloja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 53. Helsinki. Äidinkielen opettajain liitto, 13–25.
- Lähteenmäki, Mika 2001: Dialogue, language and meaning: variations on Bakhtinian themes. Diss. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Russian, 2001.
- Majander, Antti 1997a: Riikka Takala nautti novellien tekemisestä, koska ei tiennyt millaisia niistä pitäisi tulla. Irtiottoja pakkotyöstä. Helsingin Sanomat 1.11.1997.
- Majander, Antti 1997b: Erinomaisen eläimellistä menoa. Helsingin Sanomat 1.11.1997.
- Malm, Ritva 2006: Kirjallisuuden opettamisesta Vilnan yliopistossa – kun teoria ja käytäntö eivät kohta. Teoksessa Sari Pöyhönen – Kari Hiltula (toim.): Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 97–109.
- Markova, Ivana – Foppa, Klaus (eds.) 1990: The dynamics of dialogue. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Martin, Maisa 1995: The Map and the Rope. Finnish Nominal Inflection as a Learning Target. *Studia philologica Jyväskyläensia* 38. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Martin-Jones, Marilyn – Jones, Kathryn (toim.) 2000: Multilingual literacies. Reading and writing different worlds. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Maybin, J. – Moss, G. 1993: Talk about texts: reading as a social event. *Journal of Research in Reading* 16, 138–147.
- Mecklenburg, Norbert 2003: Literaturforschung und Literaturlehrforschung. Teoksessa Alois Wierlacher – Andrea Bogner (toim.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, 433–439.
- Mela, Marjo – Mikkonen, Pirjo (toim.) 2007: Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus. *Tietolipas* 216. Helsinki: SKS.
- Merdjanska, Kornelia 2000: Rosa Liksom in the bulgarian context. Reading as a transcultural event. Teoksessa Erkki Vainikkala – Urpo Kovala (toim.): Reading cultural difference: The reception of a short story in six European countries. *Research Unit for Contemporary Culture* 63. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 77–107.
- Miall, David S. 2006: *Literary reading: empirical and theoretical studies*. New York: Peter Lang Publishing. Inc.
- Mikkonen, Kai 2001: Lukeminen tulkintana. Teoksessa Outi Alanko – Tiina Käkelä-Puumala (toim.): *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. *Tietolipas* 174. Helsinki: SKS, 64–91.

- Mikkonen, Kai 2005: Kuva ja sana. Kuvan ja sanan vuorovaikutus kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja ikoniteksteissä. Helsinki: Gaudeamus.
- Minsky, Marvin 1975: A Framework for Representing Knowledge. Teoksessa P. H. Winston – McGraw-Hill (toim.): The Psychology of Computer Vision.
- Mitchell, Rosamund – Myles, Florence 2004: Second language learning theories. 2. painos. London: Arnold.
- Moser, Sibylle 2004: Empirische Theorien. Teoksessa Martin Sendl (toim.): Einführung in die Literaturtheorie. Wien: Facultas AG, 223–257.
- Myonghee, Kim 2004: Literature Discussions in Adult L2 Learning. Language and Education 18 (2), 145–166.
- Nation, I. S. P 1990: Teaching and learning vocabulary. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nissilä, Leena – Vaarala, Heidi – Martin, Maisa (toim.) 2003: Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Äidinkielen opettajien liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Nissilä, Leena 2003: ABC – hakusanoja maahanmuuttajien opettajille. Teoksessa Leena Nissilä – Heidi Vaarala – Maisa Martin (toim.): Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Äidinkielen opettajien liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 211–221.
- Nyirkos, István 1977: Unkarilais-suomalainen sanakirja. Magyar-finn szótár. 2. painos. Helsinki: SKS.
- Ojajarvi, Jussi 2006: Supermarketin valossa. Kapitalismi, subjekti ja minuus Mari Mörön romaanissa Kiltin yön lahjat ja Juha Seppälän novellissa "Supermarket". Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1079. Helsinki: SKS.
- Onikki, Tiina – Leino, Pentti (toim.) 1994: Suomen kielen kognitiivista kielioppia 2. Näkökulmia polysemiaan. Kieli 8. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Onikki, Tiina 1994: Skeema merkitysrakenteen ja taustatiedon kuvauksessa. Teoksessa Tiina Onikki, – Pentti Leino (toim.): Suomen kielen kognitiivista kielioppia 2. Näkökulmia polysemiaan. Kieli 8. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 70–138.
- Pamuk, Orhan 2006: Lumi. Suomentanut Tuula Kojo. 3.–4. painos. Helsinki. Tammi.
- Papp, István 1970: Finn-magyar szótár. 2. painos. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Parkinson, Brian – Reid Thomas, Helen 2000: Teaching Literature in a Second Language. Edinburgh textbooks in applied linguistics. Edinburgh University Press.
- Parry, Kate 1991: Building a Vocabulary through Academic Reading. TESOL Quarterly 25, 629–653.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Petruck, Miriam R. L. 1996: Frame semantics. Teoksessa Jef Verschueren – Jan-Ola Östman – Jan Blommaert – Chris Bulcaen (toim.): Handbook of Pragmatics. Amsterdam: John Benjamins. [Elektroninen aineisto]

- <http://fragment.icsi.Berkeley.edu./papers/miriamp.FS2.pdf> (luettu 27.4.2008).
- Peyer E. – Kaiser, I. – Berthele, R. 2006: Psycholinguistische Grundlagen einer Rezeptiven Grammatik des Deutschen. In: A. Abel – M. Stuflesser – M. Putz (eds.): *Multilingualism across Europe: Findings, Needs, Best Practices*. Proceedings 24.-26.8.2006. Bolzano/Bozen: Eurac, 309-321. Luettu 10.9.2009: http://sr-sax-81.unifr.ch/pluriling/assets/files/pluri/publications/berthele_kaiser_peyer_rezgram.pdf
- Pienemann, Manfred – Johnston, Malcolm – Brindley, Geoff 1988: Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition* 10 (2), 217-243.
- Pitkänen-Huhta, Anne 1999: Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. Teoksessa Kari Sajavaara – Arja Piirainen-Marsh (toim.): *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 259-288.
- Pitkänen-Huhta, Anne 2000: Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana. Teoksessa Paula Kalaja – Lea Nieminen (toim.): *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAn vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys (AFinLa), 121-137.
- Pitkänen-Huhta, Anne 2003: Texts and interaction. *Literacy Practices in the EFL Classroom*. Jyväskylä Studies in Languages 55. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Pulkkinen, Tuija 1989: Jean-Francois Lyotard. Esittely. Teoksessa Jussi Kotkavirta – Esa Sironen (toim.): *Moderni/Postmoderni*. Tutkijaliiton julkaisusarja 44. 2. korjattu ja täydennetty painos. Helsinki: Tutkijaliitto, 136-158.
- Pöyhönen, Sari – Hiltula, Kari 2006: Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Rimmon-Kenan, Sholomith 1991: Kertomuksen poetiikka. Suom. Auli Viikari. Tietolipas 123. Helsinki: SKS.
- Rojola, Lea 2002: Läheisyyden löyhkä käy kaupaksi. Teoksessa Markku Soikkeli (toim.): *Kurittomat kuvitelmat*. Johdatus 1990-luvun kotimaiseen kirjallisuuteen. Turun yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos. Sarja A, n:o 50. Turku: Turun yliopisto, 69-99.
- Rommetveit, R. 1990: On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind. In I. Markova – K. Foppa (eds.), *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Rosenblatt, L. M. 1988: *Writing and reading: the transactional theory*. Technical Report No. 13. Berkeley, Pittsburg: Center for the Study of Writing. University of California and Carnegie Mellon University.
- Saario, Johanna 2006: Yhteiskuntaopin tunnint (kielen)oppimisympäristönä. Teoksessa Päivi Pietilä – Pekka Lintunen – Heini-Maria Järvinen (toim.): *Kielenoppija tänään*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja n:o 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys

- AFinLA, 221–236. [Elektroninen aineisto] <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0781-0318/2006/yhteisku.pdf> (luettu 21.7.2008).
- Schank, Roger 1982: *Dynamic Memory. A theory of reminding and learning in computers and people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schank, Roger C. – Abelson, Robert P. 1977: *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, N. J.
- Scribner, Sylvia – Cole, Michael 1981: *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sexl, Martin (toim.) 2004: *Einführung in die Literaturtheorie*. Wien: Facultas AG.
- Siitonen, Kirsti 1999: *Agenttia etsimässä. U-verbijohdokset edistyneen suomenoppijan ongelmana*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 63. Turku: Turun yliopisto.
- Sinclair J. – Coulthard R. M. 1975: *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sklar, Howard 2008: *The art of sympathy. Forms of moral and emotional persuasion in fiction*. Helsingin yliopisto. Espoo: Howards Sklar.
- Soikkeli, Markku (toim.) 2002a: *Kurittomat kuvitelmat. Johdatus 1990-luvun kotimaiseen kirjallisuuteen*. Turun yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos. Sarja A, n:o 50. Turku: Turun yliopisto.
- Soikkeli, Markku 2002b: *Johdatus 1990-luvun kotimaiseen kirjallisuuteen. Teoksessa Markku Soikkeli (toim.): Kurittomat kuvitelmat. Johdatus 1990-luvun kotimaiseen kirjallisuuteen*. Turun yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos. Sarja A, n:o 50. Turku: Turun yliopisto, 9–25.
- Steen, Gerard – Schram, Dick 2001: *The empirical study of literature: Psychology, sociology, and other disciplines*. Teoksessa Gerard Steen (toim.). *The Psychology and Sociology of Literature. In honor of Elrud Ibsch*. Philadelphia, PA: John Benjamins, 1–16. [Elektroninen aineisto] <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10022350&ppg=9> (luettu 14.3.2008).
- Steffensen, M. S. – Joag-Dev, C. – Anderson, R. C. 1979: *A Cross-cultural Perspective on Reading Comprehension*. *Reading Research Quarterly* 15 (1), 32–71.
- Steffensen, Margaret S. – Goetz, Ernest T. – Cheng, Xiaoguang 1999: *The images and emotions of bilingual Chinese readers: a dual codin analysis*. *Reading Psychology* 20, 301–324.
- Steffensen, Margaret S. – Joag-Dev, C. 1984: *Cultural knowledge and reading*. Teoksessa J. Charles Alderson – A. H. Urganhart (toim.): *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, 48–62.
- Street, Brian 1993: *The new literacy studies, guest editorial*. *Journal of Research in Reading* 16 (2), 81–97.
- Street, Brian 2003: *What's "new" in New Literacy Studies. Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current issues in Comparative Education* 5 (2), 77–91.

- Suni, Minna 2008: Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylä Studies in humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suomen kielen perussanakirja 1990. Ensimmäinen osa, A–K. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Suomen kielen perussanakirja 1993. Toinen osa, L–R. 2. painos. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Suomen kielen perussanakirja 1994. Kolmas osa, S–Ö. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Painatuskeskus.
- Suomen kirjallisuushistoria. 2, Järkiuskosta vaistojen kapinaan. 1999. Toim. Lea Rojola. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 724:2. Helsinki: SKS.
- Takala, Riikka 1997: Koira nimeltä Onni ja muita onnettomuuksia. Helsinki. Tammi.
- Tannen, Deborah 1979: What's in a frame? Surface Evidence for Unerlying Expectations. Teoksessa R. O. Freedle (toim.): *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, NJ: Ablex, 137–181.
- Tannen, Deborah 1980: A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and American English. Teoksessa W. L. Chafe (toim.): *The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood: Ablex, 51–89.
- Tarnanen, Mirja 2002: Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tuomarien kirja. Raamattu. Pyhä Raamattu 2002. Helsinki: Suomen kirkon sisälähetysseura.
- Vaarala, Heidi – Salamon, Ágnes 1994: Merenneito vai märänneito? Unkarilaisen suomenoppijan /e/:stä ja /ä/:stä. Teoksessa János Pusztay (toim.): *Colloquia contrastiva. Tomus II. Kaukovertailuja. Specimina fennica. Tomus V. Unkarilais-suomalaisia kontrastiivisia tutkimuksia*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, 127–142.
- Vaarala, Heidi 1985: Puolinaisesta moninaiseksi. Dekonstruktion teoria, naisen dekonstruktio ja tekstianalyysi. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja 19. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta.
- Vaarala, Heidi 1993: Juon kahvia kesämökilläni eli a vikendházamban kávé t iszom. Vierauden kokemuksesta kirjallisuuden tulkinnassa. Teoksessa Jyrki Kalliokoski – Kirsti Siitonen (toim.): *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Castrenianumin toimitteita 44*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen laitos. Suomalais-ugrilainen Seura, 189–199.
- Vaarala, Heidi 2003a: Pimeä puoli. S2-oppija suomalaisen novellin lukijana ja tulkitsijana. Teoksessa Pirkko Muikku-Werner – Hannu Remes (toim.): *VIRSU. Viro ja suomi: kohdekielet kontrastissa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 94–104.
- Vaarala, Heidi 2003b: Ihan simassa. Mitä S2-oppija sanoo suomalaisesta novellista? Teoksessa Leena Nissilä – Heidi Vaarala – Maisa Martin

- (toim.): Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 47. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 121–140.
- Vaarala, Heidi 2005: Asiantuntijuuden rakentuminen sanaston prosessoinnissa. Teoksessa Eino Koponen – Anna Widmer – Cornelius Hasselblatt (toim.): Lihkkun lehkos! Beiträge zur Finnougristik aus Anlass des sechzigsten Geburtstages von Hans-Hermann Bartens. Band 65. Wiesbaden. Harrassowitz Verlag, 433–448.
- Vaarala, Heidi 2006a: Luetaan ryhmässä. Edistynyt S2-oppija suomenkielisen novellin lukijana. Suomen kielen lisensiaatintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Vaarala, Heidi 2006b: Suomen kieltä Saksassa – orkidean hoito-ohjeita. Teoksessa Sari Pöyhönen – Kari Hiltula (toim.): Opettajana vieraalla maalla. Opetuskulttuurien kohtaamisia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133–155.
- Wagner, Johannes 1996: Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics* 26, 215–235.
- Vainikkala, Erkki – Kovala, Urpo 2000: Reading a story, reading cultures. Research procedures, theoretical considerations, comparisons. Teoksessa Urpo Kovala – Erkki Vainikkala (toim.): Reading cultural difference: The exception of a short story in six European countries. *Research Unit for Contemporary Culture* 63. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 7–77.
- Vainikkala, Erkki 1993: Modernista postmoderniin. Taustaa kirjallisuuden muutokselle ja tutkimuksen paradigmoille. Teoksessa Erkki Vainikkala (toim.): Oppinut taikina. Kirjoituksia kirjallisuuden teoriasta, kielestä ja kulttuurista. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisu n:o 30. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 260–274.
- Vainikkala, Erkki: 2004: Lukupintoja. Aukkojen ja murtumien teoriaa. Teoksessa Outi Oja – Kaisa Ahvenjärvi – Elina Jokinen – Marjaana Mänikkö (toim.): Rappauksia – esseitä kirjallisuudentutkimuksesta. Jyväskylä. Atena, 15–37.
- Walter, Catherine H. 2003: Reading in a second language. [Elektroninen aineisto] <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=142> (luettu 29.9.2003).
- van Dijk T. A. – Kintsch, W. 1983: *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Peer, Willie – Chatman, Seymour 2001: *New Perspectives on narrative perspective*. State University of New York: Albany.
- van Peer, Willie 2001: *Justice in Perspective*. Teoksessa Willie van Peer–Seymour Chatman: *New Perspectives on narrative perspective*. State University of New York: Albany, 325–339.
- Vaurio, Leena 1998: *Lexical Inferencing in Reading in English on the Secondary Level*. Jyväskylä Studies of Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Vehkanen, Marjut – Koitto, Anna-Kaisa (toim.) 1995: Senaatintorilta Orajärven osuuskaupalle. Ulkomaanlehtori suomalaisen todellisuuden tulkkina. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 49. Turku. Turun yliopisto.
- Veivo, Harri – Petterson, Bo – Polvinen, Merja 2005: *Cognition and Literary Interpretation in Practice*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wells, G.: The role of dialogue in activity theory. *Mind, culture, and activity* 9, 1, 43–66.
- Verschueren, Jef – Östman, Jan-Ola – Blommaert, Jan (eds.) 1995: *Handbook of Pragmatics. Manual*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wertsch, J.V. 2002: *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viberg, Åke 1987: *Vägen till ett nytt språk. Del 1. Andraspråksinlärning i ett utvecklings-perspektiv*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Virittäjä. Kotikielen Seuran aikakauslehti. Helsinki: SKS.
- Volosinov, V.N. 1990: *Kielen dialogisuus: marxismi ja kielifilosofia*. Suomensos, esipuhe ja selitykset Tapani Laine. Tampere: Vastapaino.
- Vuori, Jaana 2001: *Äidit, isät ja ammattilaiset. Sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Zwaan, Rolf A. – Madden, Carol – Stanfield, Robert 2001: Time in narrative comprehension. A cognitive perspective. Teoksessa Dick Scham – Gerard Steen (toim.): *The Psychology and Sociology of Literature*: Philadelphia: John Benjamins, 71–86.
- Zwaan, Rolf A. – Radvansky, G. A. – Whitten 2002: Themes and situation models. Teoksessa M. Lauwersw – W. van Peer (toim.): *Thematics. Interdisciplinary studies*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 35–53.
- Zwaan, Rolf A. – Radvansky, G. A. 1998: Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin* 123 (2), 162–185.

Internetlähteet

- http://www.kassandra.fi/ajt/tekijat/takala_html, luettu 17.4.2007.
- www.ylioppilaslehti.fi/1998/02/27/proosaa-ja-draamaa, luettu 17.4.2007.
- <http://www.kookas.fi/articles/read/6342>, luettu 23.6.2008.
- <http://www.oph.fi/etalukio/opiskelumodulit/aidinkieli4b/postmode.html>, luettu 23.6.2008.
- <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1;441;3431;3432;3438>, luettu 1.9.2003.
- <http://www.jyu.fi/fennicum/>, luettu 29.8.2003.

LIITTEET

LIITE 1 Riikka Takala: Sima

Ikkunan takana silmut olivat paukahtamaisillaan halki. Eveliina nosti simapul-
lon valoa vasten ja tarkkaili sitä huolestuneena. Valo taittui pullon pinnasta ja
heijastui läikkänä matolle. Rusinat makasivat liikkumattomina pullon pohjalla.
Simapulloja oli kaikkialla, makuuhuoneessa ja kylpyhuoneen peilikaapissa ja
ammeessakin. Ämpärit olivat pinossa vaatekomerossa, niin että kaikki Evelii-
nan vaatteet haisivat hiivalta. Kirkas kevätvalo paistoi ikkunasta sisään. Osuipa
se mihin huoneen nurkkaan tahansa, se lopulta aina taittui pulloista Eveliinan
silmiin ja sai ne valumaan vettä. Seitsemäntoista litraa simaa oli liikaa kahdelle
ihmiselle, vaikka jompikumpi heistä joisikin sitä.

Eveliina kuori pyyheliinasipulin päänsä ympäriltä. Hänen eleensä olivat
varovaiset ja tunnustelevat kuin hän olisi pelännyt särkyvänsä. Hän oli kah-
denkymmenenviiden ja sinertävän laiha, niin että kuka tahansa pysyi seuraa-
maan ohuen ihon läpi hänen verensä hidasta kiertoa. Hän odotti hormonaalista
mullistusta. Oli kulunut kahdeksan kuukautta siitä kun hän oli päästänyt pi-
meän puolensa valloilleen. Tähän mennessä hänen pimeä puolensa oli teettänyt
hänellä seitsemäntoista litraa simaa. Sen jälkeen se oli ollut rauhallinen ja um-
pimielinen kuin rasvarantu huoltoaseman kahvikupissa.

Eveliina pöyhi sormilla uutta tukkaansa kuivaksi. Tukka oli musta ja ly-
hyt, "eebenpuunmusta", sanottiin paketin kyljessä. Kasvot sen alapuolella oli-
vat totiset ja puhtaat kuin alakoulun kevätjuhlassa, tutut ja entiset ja samat kuin
aina. Hän voisi värjätä tukan takaisin vaaleaksi. Nykyään hän värjäsi tukkansa
niin usein, että se irtoili kämmenelle sotkuisina takkuina.

Eveliina avasi oven eteiseen ja heitti takin harteilleen. Läpiveto sai nesteen
hölskymään pulloissa. Rusinoiden olisi pitänyt jo nousta pintaan. Eveliina ei
voinut ymmärtää, miksi ne eivät nousseet. Hän pöyhi jäljellä olevan tukkansa
pälvikaljun peitoksi ja ajoi hissillä alas.

Äiti asui matalassa talossa kävelymatkan päässä. Kumpikin suunnitteli
muuttoa kauemmaksi, mutta molemmat pysyivät paikoillaan. Eveliinan mieles-
tä muuttaminen olisi ollut äidille helpompaa, koska äidillä ei ollut miestä. Äidin
mielestä muuttaminen olisi ollut Eveliinalle helpompaa, koska Eveliina oli vielä
nuori. Eveliina mielestä äitikin oli vielä nuori, neljänkymmenen ja jotakin pääl-
le, mutta sitä hän ei missään olosuhteissa sanonut äidilleen, ja siksi äiti oli tähän
mennessä voittanut viimeisen erän.

Eveliina väänsi oven auki omalla avaimellaan ja käveli kengillä sisälle.
Äidin koti oli täynnä kaappeja ja komeroita, siellä täällä kuin joulukalenterin
luukut. Melkein kaikki tavarat oli järjestelty kaappeihin. Eveliina kääntyi kat-
somaan, jäikö hänen jaloistaan parketille mutajälkiä, mutta kesätossut olivat lii-
an kevyet ja lattia pysyi puhtaana. Hän hyppäsi pitkälleen sohvalle ja potki tos-
suilla rytmikkäästi sohvan käsinoja.

- Minä en sitten ehdi olla pitkään, Eveliina huusi äidille keittiöön.
- Ai sinä, äiti huusi vastaan, - Minä kun odotin yhtä työkaveria.
- Mehän sovittiin, Eveliina huusi ja rummutti. - Joko sinä olet noin dementoitunut?
- Sinun piti tulla eilen, äiti sanoi ja ilmestyi oviaukkoon pyyhkien märkiä sormenpäitään.
- Sama kai se on, Eveliina huusi ja pomppasi istumaan niin että jouset kirskahativat.

Hän löntysti keittiön ovelle tarkistaakseen jääkaapin. Keittiön pöytä oli ka-
tettu nololla tavalla liioitellusti vain heille kahdelle, värikkäät serviettijoutsenen
ojentelivat jäykkiä niskojaan ja jokainen lisuke oli omassa pienessä tarjoiluas-
tiassaan. Kullalla kirjaillun pikkukipon päällä lepäsi kaksipiikkinen haarukka
piikit alassuin.

-Yök en syö, Eveliina sanoi. Hän nirpi sormin rosollista värjäytyneet si-
pulit suuhunsa. - Tämä on niin kätevä koti kun sinä pärjät täällä yksin vielä
sittenkin kun olet lopullisesti dementoitunut. Suolasirottimen kyljessä lukee
"suolaa" ja sokerisirottimen kyljessä "sokeria". Lehtikorissa lukee "lehtiä" ja
joulukorttitaskussa lukee "joulukortteja". Ei tarvitse enää kiinnittää muistilaput
kuin telkkariin ja jääkaappiin.

Hän katsoi, miten äiti leikkeli suolakurkkuja ohuiksi siivuiksi ja asetteli ne
soikealle lautaselle tasaiseksi riviksi. Sitten hän huomasi ilmapallon. Se oli sy-
dämenmuotoinen ja sen punainen tinakuori oli kaasusta pinkeä. Se oli laskeu-
tunut katosta kasvojen tasalle ja keikkui siinä hengityksen rytmissä.

- Järkyttävää, Eveliina sanoi. - Mitä minä tuolla muka teen?
- Se onkin minun, äiti sanoi. Äidin punainen sipulinuttura oli löystynyt ja pu-
donnut sykeröksi niskaan.
- Sinun? Eveliina kysyi. - Ostit sitten itsellesi ilmapallon, niinkö?
- Sain, äiti sanoi. Äidin esiliinassa oli taikinamöykkyjä, jotka eivät lähteneet pe-
semälläkään pois.
- Vietkö nämä pöytään, niin käy nopeammin. Pääset sinäkin menemään omia
menojasi, äiti sanoi.
- Mitä omia? Eveliina kysyi. Eveliina oli laittanut siman ja sen käymistä oli odo-
tettu. Sima oli jäänyt käymättä ja Olli oli ruvennut puhumaan siitä, miten tylsä
juhla vappu loppujen lopuksi oli.
- Kai sinullakin on omia menoja illaksi?

Suolakurkut kelluivat lasipurkissa itseensä kápertyneinä sameassa liemes-
sään.

- Se vaan on kurjaa, jos ei viinaakaan voi juoda, Eveliina sanoi.
- Kuinka ei voi? äiti kysyi.
- Jos ei voi, Eveliina sanoi ja koetti saada jännittyneen lihan poskipäissään höl-
tymään. -Turha sitä nyt on ruveta hössöttämään. Kyllä minä sitten ilmoitan jos
ilmoitettavaa on.

Eveliina kuuli ulkoa kimeän vihellyksen ja ryntäsi olohuoneen ikkunaan.
Ääni lähti kirjavasta käärmeepillistä, jota pieni tyttö puhalsi kasvot totisina ja
yritteliäinä. Lapsella oli vaalea sojottava poninhäntä ja hengästyksestä punoit-

tavat paksut posket. Kirjava pilli vuoroin täyttyi viheltäen ilmalla, vuoroin vetäytyi rullalle, kun tyttö marssi topakasti ikkunan ohi. Kauempana äidit työnsivät lastenrattaita. Lapsilla oli sotkuiset naamat ja vaunuista sojotti ulos kirjavia päivänvarjoja. Lapset ja rattaat näyttivät suunnattoman kokoisilta jäätelöannoksilta, niin että Eveliinan hampaita alkoi vihloa. Hän pöyhi sormilla uutta tukkaansa. Hiusjuuret katkeilivat napsahtaen ja hiukset irtoilivat mustana takkuna hänen kämmenelleen. Käsivarsia särki pullottamisesta. Hän olisi tahtonut tukan takaisin tuhkanvaaleaksi, vaikka tiesi, ettei se kestäisi enää yhtäkään värjäystä putoamatta kokonaan.

Silloin Eveliina huomasi kantapään. Se oli kananpojankeltainen ja virkattu ohuesta villalangasta, ja se pilkisti sohvapöydälle heitetyn sanomalehden alta, puoliksi piilotettuna ja puoliksi esillä. Eveliina käveli sohvapöydän luokse ja nappasi lehden pois. Kantapää kuului pieneen töppöseen. Sen vieressä oli toinen puolivalmis töppönen. Toisen töppösen varresta roikkui suuri ja vaativa kerä kananpojankeltaista villalankaa valmiina muotoutumaan nutuiksi ja potkuousuiksi.

Eveliinan päänahkaa alkoi kihelmöidä. Hän nappasi töppösen käteensä ja marssi keittiöön, missä äiti oli juuri kantamassa pöytään lasista hillopurkkia täynnä auenneita koivunurpuja.

Pöydällä paperijoutsenet tuijottivat toisiaan vihamielisesti omista posliinilautaslammikoistaan.

- Minä en jää syömään, Eveliina sanoi. Hän näki oman kuvansa heijastuksen ikkunalasista, pintaan nousseet sinertävät verisuonet ja alastoman kallon, joka paistoi ohuen tukan läpi. Hän näytti hurjistuneelta happikaappilapselta. - Niin kuin minulla ei olisi parempaa tekemistä kuin viettää vappua vanhan äitini kanssa.

Äiti kääntyi yllättyneenä katsomaan Eveliinaa. Hän oli levittänyt huuliinsa kimmeltävää punaa, joka sai silmät näyttämään hyvin kirkkaan sinisiltä.

- Tottakai. Onhan sinulla omatkin menosi, äiti sanoi. Äiti tuli puhuessaan niin lähelle, että Eveliina pystyi haistamaan hänet. Äiti tuoksui ylikasvaneilta ruusuilta. - Minulle tulee sitä paitsi vieraita.

- Mitä vieraita?

- Yksi vain työtoveri, äiti sanoi.

- Ja tämäntyypiseen painostukseen minä en missään tapauksessa aio suostua, Eveliina sanoi. Hän nosti töppösen ilmaan voitonriemuisena. Keltainen villa hikosi Eveliinan kämmenissä. - Hanki itsellesi oma elämä.

Äiti oli poistanut taikinaisen esiliinan. Hänen leningissään oli oranseja tiikerililjoja, joiden terälehdet ojentuivat navan päältä lanteille. Eveliina ei ollut nähnyt leninkiä aikaisemmin. Äidin silmät olivat vetiset ja ihmettelevät.

- Sinähän aina toivoit joulupukiltakin pikkusiskoa, äiti sanoi.

Kaikki ne sanat, jotka tulivat Eveliinan mieleen, osoittautuivat yksi kerrallaan käyttökelvottomiksi. Hänen katseensa iskeytyi lasipurkissa sojottaviin koivunurpuihin. Silmut olivat jo auenneet ja ryppyiset lehdet tunkivat niistä voimalla ulos. Yhtäkkiä hän tajusi, millainen väri on kirkuvanvihreä. Lehdet näyt-

tivät tosiaan siltä, kuin saattaisivat hetkellä millä hyvänsä heittäytyä hysteeriksi.

- Nyt on vappu, Eveliina sanoi. Hän poimi pöydän kulmalta vappuräikän ja pyöräytti sitä. Räikästä lähti aasin törähdystä muistuttava ääni.

- Silti, äiti sanoi. - Olisi simaakin. Otatko?

- Ei kiitos, Eveliina sanoi.

- Sinä et koskaan ole tainnut olla oikein simaihmissiä, äiti sanoi ja kohensi kiha-roitaan.

Sydämenmuotoinen ilmapallo kulkeutui ilmassa huoneen poikki. Se liikkui hyppäyksen verran joka kerran, kun Eveliina veti henkeä aloittaakseen lauseen. Lopulta se kulkeutui seinän viereen ja jäi siihen itseksensä räätisemään sähköä.

LIITE 2 Taustatietolomake*Henkilöön liittyvät tiedot*

1. Nimi:
2. Ikä:
3. Sukupuoli:
4. Äidinkieli / -kielet:
5. Mitä muita kieliä osaat?
6. Mitä aineita olet opiskellut kotimaasi yliopistossa:
7. Mitä aineita opiskelet Suomessa:
8. Kirjoita tähän kurssit, joihin osallistut tällä lukukaudella:

Yleensä lukemista koskevia kysymyksiä:

1. Mitä luet? luen paljon (xxx), jonkin verran (xx), vähän (x)
- xxx xx x

opintoihin liittyviä kirjoja

sanomalehtiä

internetiä

 sähköpostia

 internetsivuja

 kaunokirjallisuutta

elämäkertoja

tietokirjallisuutta

kaunokirjallisuutta

 romaaneja

 runoja

ilmoituksia

2. Miksi luet?

koska haluan hankkia tietoa _____

koska haluan oppia kieltä _____

koska haluan nauttia kirjallisuudesta _____

opintojeni takia minun täytyy lukea _____

3. Mitä lukeminen merkitsee sinulle?

4. Miten yleensä luet?

alusta loppuun yhdellä istumalla _____
 vähän kerrallaan _____
 selailemalla kirjan läpi _____
 lukemalla useita kirjoja vuorotellen _____

Suomen kielellä lukeminen

5. Olet opiskellut suomea aika kauan. Missä vaiheessa aloit lukea kaunokirjallisuutta suomeksi?
6. Mitä luit ensin?
7. Missä kielenoppimisen vaiheessa voi alkaa lukea kaunokirjallisuutta opittavalla kielellä? Mitä kielestä pitää tietää, että voi lukea kaunokirjallisuutta?
8. Jos olet lukenut suomalaista kirjallisuutta suomeksi, kuvaile, miten hyvin ymmärsit tekstiä. Käytitkö sanakirjaa, kyselitkö sanoja tai rakenteita tai kulttuuriin liittyviä asioita suomalaisilta tai muilta ulkomaalaisilta?
9. Oletko huomannut, että lukutapasi tai lukemasi kirjallisuus olisi ajan mittaan muuttunut? Jos, niin millä tavoin?

Suomalaisen kirjallisuuden tuntemus:

1. Luettele tähän ne suomalaiset kirjailijat, joiden tuotantoa **olet itse lukenut**. Jos muistat, kerro myös kirjan / novellin / runon nimi!
2. Luettele tähän ne suomalaiset kirjailijat, jotka tunnet nimeltä:
3. Millä kielellä olet lukenut suomalaista kirjallisuutta? (romaaneja, novelleja, runoja...)

Kotimaan kirjallisuuden tuntemus:

1. Keitä kotimaasi kirjailijoita olet lukenut (kirjoita 5–10 itsellesi tärkeintä)?
2. Luettele 2–5 mielikirjailijaasi:
3. Luettele mieliteoksiasi (5–10):
4. Mitä kirjallisuutta kouluaikoinasi käsiteltiin kotimaasi lukiossa? Miten sitä luettiin?

Muuta. Herättikö kysely sinussa muita lukemiseen liittyviä ajatuksia? Kerro niistä!

LIITE 3 Aineiston litterointimerkit

Aineisto, joka on kerätty vuosina 2001–2002
Päällekkäisyydet ja tauot

<ja sit se sano> päällekkäispuhujajakso. Sen perään merkitään aina joko
[>]päällekkäispuhunta seuraa tai
[<]päällekkäispuhunta edeltää (ks. esimerkkiä 1).

Jos samaan puheenvuoroon sisältyy useita päällekkäispuhujajaksoja, ne erotetaan numeroin hakasulkeissa (ks. esimerkkiä 1).

Jos samanaikaisesti on meneillään kolmen ihmisen päällekkäispuhunta, tarvitaan vielä merkkiä [<>] päällekkäispuhunta edeltää JA seuraa (ks. esimerkkiä 2).

Esimerkki 1.

KS: me muutettiin sinnes sillon / <ja asuttiinkis sittes> [>] siellä viis vuotta

PE: <ai sinner raaheenko> [<]

KS: joo / ku <vesa> [>1] sai nii hyväm <paika> [>2] sieltä

PE: <joo> [<1]

PE:<joo> [<2]

Esimerkki 2.

KS: me muutettiin sinnes sillon / <ja asuttinkis sittes> [>] siellä viis vuotta

PE:<ai sinner raaheenko> [<>]

EL: <miks ihmeessä> [<]

/	lyhyt tauko, alle yksi sekunti
//	pitempi tauko, noin 1-5 sekuntia
///	pitkä tauko, yli 5 sekuntia
tauko sanan keskellä	ylii- / -oppistossa
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

Puhenopeus ja äänen voimakkuus

e::i	(kaksoispisteet) äänteen venytys, mitä enemmän kaksoispisteitä, sitä enemmän venytystä
AHA	(kapiteelit) äänen voimistaminen
Zniin- köz	muuta puhetta hiljaisemmin sanottu sana
He he	naurua
£ £	hymyillen sanottu sana tai jakso

Muuta

Loppu-n:n assimilaatio merkitään, äng-äännettä ei, jos se ei ole poikkeuksellinen

si-	(tavuviiva) sana jää kesken
(tai)	sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
<huokailee>	väkäsulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta
eveliina	erisnimet lihavoidaan
<i>sen tehtyään he</i>	(kursivointi) tekstikatkelma suoraan novellista

Aineisto, joka on kerätty vuosina 2006–2007:

() = tauko

si-	(tavuviiva) sana jää kesken
(tai)	sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
<huokailee>	väkäsulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta
eveliina	erisnimet lihavoidaan
<i>sen tehtyään he</i>	(kursivointi) tekstikatkelma suoraan novellista

LIITE 4 Koonteja taustakartoituskysymyksiin saaduista vastauksista (L2)

(vastausten kieli alkuperäisessä muodossaan)

YLEENSÄ LUKEMISTA KOSKEVIA KYSYMYKSIÄ:

Koonteja taustakartoituskysymyksiin saaduista vastauksista (L2)

1. Mitä luet?	Paljon	Jonkin verran	Vähän	Vastauksia yhteensä
Opintoihin liittyviä kirjoja	9	10	1	20
Sanomalehtiä	2	13	5	20
Internetiä				
Sähköpostia	12	7	1	20
Internetsivuja	6	11	3	20
Kaunokirjallisuutta	2	3	10	15
Elämäkertoja	1	6	6	13
Tietokirjallisuutta	5	8	4	17
Kaunokirjallisuutta				
Romaaneja	8	8	4	20
Runoja	3	6	8	17
Ilmoituksia	-	3	14	18

2. Miksi luet?

Haluan hankkia tietoa 17/20

Haluan oppia kieltä 14/20

Haluan nauttia kirjallisuudesta 17/20

Opintojen takia minun

täytyy lukea 18/20

3. Mitä lukeminen merkitsee sinulle?

Se merkitsee joskus kovaa työtä, muuten se on harrastus. (EZ)

Kirjoissa on ihmisten koko tiedot. (AA)

Pidän lukemisesta. (AJ)

Lukemalla kaunokirjallisuutta voin rentoutua. (AS)

Ammatti. (BM)

Elämäntapaa. (BZ)

Kielen oppimisessa ja kirjallisuuden nauttimisessa "lepään" kirja kädessä. Taas opintojen takia lukeminen tarkoittaa minulle jonkinlaista velvollisuutta. (CA)

Nautinto ja "aivojumppa" -etten unohtu äidinkieleni. (CC)

Tiedon saantia. (CJ)

Oppimista ihmisiltä, jonka en ole koskaan tavannut. (DB)
 Työtä, viihdettä. (DG)
 Se on tärkeä tietojen lähde ja tosi hauskaa ajan viettäminen. (DK)
 Ajanvietettä. (GL)
 En osaa kuvitella elämääni ilman kirjoja. (GM)
 Aina on ollut tärkeä. (GT)
 Se on hyvä keino, kun haluan rentoutua, tavallisesti nautin kirjallisuudesta. (FK)
 Olen kiinnostunut kirjallisuudesta, en voi kuvitella elämääni ilman lukemista. (FZ)

(17 informanttia vastasi kysymykseen.)

4. Miten yleensä luet?

Alusta loppuun yhdellä istumalla	X
Vähän kerrallaan	X
Selailemalla kirjan läpi	X
Lukemalla useita kirjoja vuorotellen	X

SUOMEN KIELELLÄ LUKEMINEN

7. Missä kielenoppimisen vaiheessa voi alkaa lukea kaunokirjallisuutta opittavalla kielellä? Mitä kielestä pitää tietää, että voi lukea kaunokirjallisuutta?

Pitäisi tiedä kielellisiä nyansseja ja toisaalta myös kulttuurinen tieto on hyvä. (ER)

Pitää osata puhekieltä. Kaunokirjallisuuslukemisen voi mun mielestä alkaa milloin vaan. (EA)

Perusrakenteita, riittävän sanastoa, että pystyy ymmärtämään sanastoa ja pitämään hauskaa. (DK)

Musta voi hyvin aloittaa jo perustasollakin, esim. lasten/vauvojen kirjoja. Tarvitaan pikemminkin strategiat kuin tietoja. (DG)

Tarvitse tarpeeksi aktiivista sanastoa ja jonkun verran kielioppia että pääsee eteenpäin tekstissä. Tietysti sanakirja on hyvässä käytössä. (DB)

Luulisin että se onnistuisi jo varhaisessa vaiheessa, koska aina voi käyttää sanakirjaa tai päättää loogisesti, jos joku sana on tuntematon. Luulisin kuitenkin, että 3 vuotta olisi hyvä aikaa, koska siihen vaaditaan tietynl. sanavarastoa ja ymmärtämistä. (CJ)

Minun mielestäni voidaan lukea kaunokirjallisuutta opittavalla kielellä vasta jatkotasolla, muuten se on liian vaikea tai hidasta. Mielestäni kielioppi ja sanasto ovat peruspohjat, että kaunokirjallisuuden lukeminen on mukava. (CC)

Kielen vaikeudesta riippuen, mielestäni voi alkaa lukea n. kahden vuoden oppimisen jälkeen. Pitäisi tietää paitsi (jonkun verran) sanastoa, myös kielen rakenteita, jotta lukeminen ei tuottaisi paljon vaivaa. (CA)

On vaikea sanoa. Pitää varmaan aloittaa lyhyillä pätkillä, koska aluksi kaunokirjallisuuden lukeminen ja ymmärtäminen on aika vaikea. Täytyy ymmärtää jonkin verran suomea. (BZ)

Puhekieli > maanhistoria > kansantavat > Suomen kansallisuus (voi matkustaa Tallinnaan esim.) (BM)

Lukemisessa kaunokirjallisuutta mun mielestä vaikeinta on sanastoa ja rakenteita. (AS)

Kun kielitaito on todella hyvä. (lauseenvastikkeet, kielen murteet) (AJ)

Kielioppia. (AA)

Kirjakielen osaaminen ei riittää kaunokirjallisuuden lukemisessa. Pitää ymmärtää esim. sitäkin jos kertoja halua olla ironista tai jos se on tosissaan. Pitää tiedä mitä kaikki voi yksi ainoa rakenne esim. tarkoittaa. (EZ)

Perustausta. (FE)

Pitää tietää suurin osan kielioppia. Sanasto ei ole hyvin tärkeä, koska voi käyttää sanakirjaa. (FZ)

Sanastoa riittävästi ja kielioppi, lauserakenteita. (FK)

Kannattaa lukea heti alussa, ainakin yrittää tutustua kaunokirjallisuuteen. Jos teos tuntuu liian vaikealta kannattaa valita vaikka lyhyempi kirja tai esim. novellikokoelma. Ehkä pitäisi tietää kieliopista perusasiat, jos jotain on epäselvää, voi kysyä opettajalta, kaverilta. (GT)

Vaikka saman tien, oppii paljon uusia sanoja. (GL)

(19 informanttia vastasi kysymykseen)

LIITE 5 Mitä L1-informantit lukevat?

Mitä L1-informantit lukevat?

Mitä luet?	Paljon	Jonkin verran	Vähän	Vastauksia yhteensä
Opintoihin liittyviä kirjoja	10	5		15
Sanomalehtiä	7	7	1	15
Internetiä				
Sähköpostia	10	5		15
Internetsivuja	4	11		15
Kaunokirjallisuutta	3	5	6	14
Elämäkertoja	1	3	11	15
Tietokirjallisuutta	2	7	6	15
Kaunokirjallisuutta				
Romaaneja	8	7	-	15
Runoja	2	3	9	14
Ilmoituksia	2	7	6	15

LIITE 6 Koonteja taustakartoituskysymyksiin saaduista vastauksista (L1)

3. Mitä lukeminen merkitsee sinulle?

Rentoutusta, uuden oppimista, lukeminen on tärkeä osa minua siis identiteettiäni. (N1SV)

Pakoa. (N1SH)

Lukeminen on minulle hyvin tärkeää, opin paljon lukemalla ja luen myös hyvin paljon omaksi ilokseni. Luen lähes aina kun suinkin ehdin, kaikenlaisia tekstejä, mutta mieluiten käyttäisin lukemisaikani kaunokirjallisuuden parissa. (N1EK)

Välttämätöntä opintojen vuoksi, mutta myös tärkeä rentoutumiskeino ja harrastus lapsuudesta asti. (N2EL)

Lukeminen on aina ollut minulle tärkeää: se on harrastus, tapa hankkia tietoa, rentoutumiskeino, tutustumista erilaisiin maailmoihin ja näkökulmiin. (N2SL)

Voin hankkia siten tietoa tai saada vahvistusta ja tukea omille ajatuksilleni. Kaunokirjallisuus antaa elämyksiä ja voi eläytyä kirjan maailmaan. Kaunokirjallisuus jättää tilaa mielikuvitukselle. Luen paljon myös englanniksi ja ruotsiksi, jotta oppisin kieliä lukemisen kautta. On myös ilo huomata, miten hyvin ymmärtää vieraskielistä kirjallisuutta. Luen myös bändeistä, joista olen kiinnostunut. (N2LA)

Yksi tärkeimmistä vapaa-ajanviettotavoistani. Vapaa-aika tarkoittaa tässä niin harrastuksia kuin järjestötoimia ja poliittista osallistumista (kulttuurilautakunta, eril. kultt. liittyvät kunnalliset työryhmät). Väylä itseymmärryksen kasvatamiseen ja muista oppimiseen. Äärettömän tärkeää ja rakasta, sekä harrastus, työ että intohimo. (N3JH)

Se on kuin hengittäminen. En osaa esimerkiksi mennä nukkumaan, ellen lue edes vähän. Ruokailen usein sanomalehden ääressä. Vessassakin luen shampoo-pullojen selostuksia. (N3KA)

Lukeminen on väline opiskelussa. Vapaa-ajan lukeminen on arkipäivän lukemista, jolloin se merkitsee paljolti ajanvietettä ja viihdettä. Lukeminen on minulle elämäntapa. Se on irtautumista: koululukemisesta irtaudun kaunokirjallisuutta lukemalla. (N3EL)

Keinoa uuden oppimiseen ja itseni kehittämiseen, rentoutumista. (N4HR)

Hyvää ajanvietettä, maailmankuvan laajentumista, tiedon hankintaa. (N4PP)

Se on mukavaa ajankulua ja hyvä tapa hankkia kokemuksia ja tietoa. (N4HK)

Pidän lukemisesta, kunhan teksti kiinnostaa minua. Mielenkiintoisia tekstejä luen mielelläni. (N5KR)

Lukemisessa on montakin merkitystä. Ajanvietteeksi, kirjallisuudesta nauttiminen, tiedon etsintä, ajan seuraaminen, toisten ihmisten maailmojen tarkastelu, erilaisten mielipiteiden tai ideoiden pohdinta. (N5PM)

Nuorempana tuli luettua enemmänkin kaunokirjallisuutta, koska oli enemmän aikaa. Aina minulla on kuitenkin jokin romaani yöpöydällä. Lukeminen on mukavaa ajanviettoa ja rentouttavaa. Olen myös ahkera sanomalehtien lukija, joten lukemisella on monta tarkoitusta: tiedonhaku ja nautinto. (N5TH)

VIERAALLA KIELELLÄ LUKEMINEN (L1)

7. Missä kielenoppimisen vaiheessa voi alkaa lukea kaunokirjallisuutta opittavalla kielellä? Mitä kielestä pitää tietää, että voi lukea kaunokirjallisuutta?

Pitää olla aika syvällä ymmärtääkseen hyvin rakenteita ja käsitteitä (N1SV)

Kirjallisuus opettaa kieltä – perustaidot ja avoin mieli. (N1SH)

Jos kielen opiskelun aloittaa ala-asteella, mielestäni viimeistään lukioasteella voisi lukea vieraalla kielellä. Kieltä pitää kutakuinkin hyvin ymmärtää, että voi lukea kaunokirjallisuutta. Mutta sitä lukemallahan sitä myös oppii. (N1EK)

Mielestäni täytyy olla perusrakenteet ja sanasto kunnossa, muuten ei ymmärrä mitään. (N2EL)

- (N2SL)

On olemassa ”helponnettuja” versioita esim. joistakin klassikoista. ”Oikeaa” kirjallisuutta ei ihan heti voi ruveta lukemaan, esim. itse olen käynyt saksaa alkeis- ja jatkokurssit, enkä pystyisi lukemaan saksankielistä kirjallisuutta. Pitäisi tietää jo melko paljon kielen perusrakenteista (miten lauseet muodostuvat) ja omata sanastoa ennen kuin pystyy lukemaan vieraalla kielellä. (N2LA)

Heti. Verbaaaleja, taivutusta jne. (N3JH)

Kun lukeminen alkaa sujua. (N3KA)

- (N3EL)

Pitää olla hyvä sanavarasto. (N4HR)

Peruslauserakenteet tulee tuntea ja osata käyttää sanakirjoja. Muutaman vuoden opinnot riittävät. (N4PP)

Voi aloittaa lastenkirjoista, kun alkaa ymmärtää pääasiat. (N4HK)

Pitää osata kielioppia että ymmärtää. (N5KR)

Kaunokirjallisuutta on monenlaista, ei voi sanoa tarkkaa vaihetta. Tietysti on helpompaa, jos ymmärtää paljon sanoista, mutta esim. ruotsin perusteella voi lukea ja ymmärtää tanskaa tai norjaa ja saksan pohjalta hollantia. Sitä paitsi aiheet usein koskettavat ihmisiä yli kulttuurirajojen, eli jo hyvin vähästä voi ymmärtää paljon. (N5PM)

Sanavarasto ja kielen perusrakenne on hyvä olla olemassa, jotta lukemisesta saisi jotain irti. Yläasteella voi alkaa jo helpommilla kirjoilla. (N5TH)

LIITE 7 Milloin olet alkanut lukea kaunokirjallisuutta suomeksi? (L2)

Milloin olet alkanut lukea kaunokirjallisuutta suomeksi? (L2) (Vastaukset ovat tässä siinä muodossa kuin ne on informanteilta saatu.)

INF	Milloin alkanut lukea kaunokirjallisuutta suomeksi?	Mitä lukenut ensin?
AA	?	novellia Anne Frankin päiväkirja
AJ	toinen opiskeluvuosi	novelleja
AS	ensimmäinen opiskeluvuosi	Raija Siekkinen: Kuinka rakkaus syntyy?
BL	-	-
BM	?	Novellit. Nykysuomalainen kirjallisuus. 1990. Rosa Leksomin novellit
BZ	noin kolmannella lukukaudella	Kalevalasta pätkiä
CA	toisena opiskeluvuotena	Eino Leino: Musti
CJ	toisena vuotena Suomessa	Sanakirjaa 10 sanaa/päivä, lukion oppikirjoja
CC	neljäntenä vuotena Suomessa	Harry Poterin 1, 2 ja 3 kirja
DB	?	joku pikku lasten tarina
DG	noin kolmannen opiskeluvuoden jälkeen	Mauri Kunnas: Koiramäen lapset
DK	kolmantena opiskeluvuotena	Hannu Mäkelä: Hevonen, joka hukkasi silmälasinsa
EA	?	Seitsemän veljestä
ER	toisena opiskeluvuotena	Aleksis Kivi: Seitsemän veljestä
EZ	kolmantena opiskeluvuotena	Roosa Leksomin novelleja
FE	loppuvaiheessa	lyhyt tekstit
FK	Kun aloin opiskella suomen kieltä. (tunnilla ja kotona)	Runoja suomeksi
FZ	Aloin lukea viime vuonna yliopistolla.	Mika Valtari: Kuka murhasi rouva Skrofin + runoja
GL	Teini-iässä	En muista...Aku Ankka
GM	Heti alussa	Lasten kirjoja, satuja, Mika Waltarin kirjoja
GT	Heti, ihan alussa. Opiskelin itsenäisesti lukemalla Suomen nykykirjallisuutta	Kaunokirjallisuutta, lehtiartikkeleita, naisten lehtiä, Helsingin Sanomia, tietokirjallisuutta jonkin verran.

LIITE 8 Milloin olet alkanut lukea kaunokirjallisuutta vieraalla kielellä (L1)

Milloin olet alkanut lukea kaunokirjallisuutta vieraalla kielellä? (L1)

Informantin pseudonyymi	Milloin alkanut lukea kaunokirjallisuutta vieraalla kielellä?	Mitä lukenut ensin?
N1SV	lukiossa	Englanninkielisiä pökkareita, esim. A. Christie
N1SH	11-vuotiaana	Charles Dickensia
N1EK	Englanninkielistä kaunokirjallisuutta yritin lukea jo aika varhaisessa vaiheessa opintojani, mutta en kovin hyvällä menestyksellä. Etenkin yliopisto-opintojen alettua (2004) olen alkanut lukea paljonkin englanniksi, myös vapaa-ajalla	Bram Stokerin Dracula on ensimmäinen minkä muistan lukeneeni kokonaan ennen yliopistoaikaa.
N2EL	Yliopistossa	Romaaneja, novelleja, runoja
N2SL	Vasta yliopistossa	Lasten- ja nuortenkirjoja
N2LA	Jos oikein muistan, niin ala-asteen lopussa tai yläasteen alussa.	En valitettavasti muista.
N3JH	Heti kun aloitin kielten opiskelun, so. 3 lk	Nuortenkirjoja englanniksi (Viisikkoja, hevoskirjoja)
N3KA	Opintokirjallisuutta, yliopisto-opintoni alkuvaiheessa	Otsikkoja, kiinnostavia kappaleita.
N3EL	En ole juuri lukenut vieraalla kielellä.	
N4HR	Opiskeltuani (englantia) noin kolme vuotta.	Suosikkikirjailijoideni teoksia, joita olin aiemmin lukenut käännettynä.
N4PP	Yläasteella ehkä 9. luokalla.	Englanninkielisiä nuortenkirjoja.
N4HK	Jo ala-asteella kokeilin lukea jotakin englanniksi	Ensimmäinen kokonainen kirja oli ehkä yksi Narnia-kirjoista lukion 1. luokalla
N5KR	Sitten kun joku pyysi minua lukemaan.	Saksankielisen nuortenkirjan.
N5PM	Ala- tai yläasteella	Romaanin englanniksi, joka oli lyhyt ja nuorille suunnattu.
N5TH	Lukiossa	romaaneja

LIITE 9 Mitä kirjallisuutta kouluaikoinasi käsiteltiin kotimaasi lukiossa? Miten sitä luettiin? (L2)

(Vastausten kieli alkuperäisessä muodossaan.)

Mitä kirjallisuutta kouluaikoinasi käsiteltiin kotimaasi lukiossa?

AA	Goethe, Schiller, Eichendorff, "Effi Briest", Max Frisch "Homo Faber jne. Yleensä kaikki oli surullinen. Satut, jotka elämä on kirjoittanut!
AJ	Kaikki (klassikoita, nykykirjallisuus), pääteokset, tarkka
AS	Joskus kaikki lukivat samaa teosta (yhdessä keskusteltiin), joskus jokaisen piti lukea erilaisia teoksia ja kirjoittaa esseitä tai kirjallisia töitä tai pitää referaatti. Goethe, Schiller, Shakespeare, itävaltalaisista kirjallisuutta, ...
BL	-
BM	Olen iloinen siitä, että suomalaiset kirjaillijat eivät enää pyrkivät olla pelkästään suomalaisia. "Suomalaisuus ei kiinnosta eikä venäläisyys!" Nyt on aika kirjoittaa modernia kirjallisuutta ilman kansallisideoita, koska internet on yhteinen kirjallisuus ja kohtaamisalue. Kysymys vaan kielestä - millä kielellä kirjoittavana?
BZ	Unkarilainen opetusjärjestelmä on paljon erilainen, kuin suomen. Lukiossakin luetaan jo paljon kaunokirjallisuutta, ja opiskellaan kirjallisuushistoriaa.
CA	Lukiossani puolan kirjallisuuden vaiheita käytiin kokonaan läpi (osittain myös eurooppalainen kirjallisuus käsiteltiin). Tapanäkökulmaksi oli, että paksut teokset oppilaat eivät lukeneet vaan ostaneet "kirjallisuusvihkoja", jossa tietty teos oli "analyytisesti" tiivistetty. Oppilaiden omia mielipiteitä usein ei ollut otettu huomioon; mielipiteen piti olla "kollektiivinen". Tämä asia ei useasti kohottanut tahtoa lukea teoksia eikä myöskään runoja. Olin itse muutaman kerran käyttänyt "tiivisteoksia" ja yrittänyt sopeutua kollektiivisuuteen, koska pakko tavallaan se oli. Muuten, oli myös lukenut paljon muita - ei välttämättä "koulukaunokirjallisuuteen" liittyviä kirjoja.
CJ	Tuli mieleen niitä iltoja, kuin sain lukea romaneja, koin ne jotenkin värikkäänä, ikään kuin itse olisin niissä se päähenkilö, oli minulla sen verran vilkas mielikuvitus. Koska opiskelen venäjän kieltä yliopistolla, jotkut kirjat esim. jotka kuuluu venäjän kirjallisuuteen ovat samoja kirjoja, joita olen joskus lukenut ala-asteella.
CC	kaikenlaista, sekä koti- että ulkomaalaista. Oli vanha espanjan kaunokirjallisuutta ja myös modernia teoksia. Yleensä luettiin kaikki kotona jonka jälkeen oli tentti.
DB	Pääasiassa (n. 2/3) unkarin kirjallisuutta ja lisäksi (n. 1/3) maailman merkitsemmeiltä kirjailijoilta; teoksia
DG	Mentiin kronologisesti alusta nykyaikaan, n. 3 kirjallisuustuntia /vko. Oli pakollisia teoksia / voi valita yhden kirjailijan yhden teoksen, n. 5-6 romaani; 2-3 draamaa; n. 1 runo / viikko lukukaudessa. Tunnilla kesiteltiin teokset, elämäkerrat, jne. En tunne riittävän hyvin Unkarin nykykirjallisuutta ja nykykirjallisuutta yleensä.
DK	Tylsää mutta tärkeä.
EA	käsiteltiin lukiossa yleensä saksalaista kirjallisuutta (Schiller, Goethe, Hesse...) Luettiin niitä kokonaan...Analisoitiin niitä...
ER	maailmankirjallisuutta (antiikista 1900 luvun ensimmäiseen puoleen) ja viron kirjallisuutta 1990-luvun loppuun saakka. Luettiin sillä tavalla, että 2 viikkoa etukäteen sanottiin joku kirja ja sitten piti vastata kysymyksiin tai kirjoittaa joku essee siihen liittyvään teemaan. Runoja opeteltiin joskus ulkoa. Runoja, novelleja ja muita lyhyempiä luettiin myös tunnilla ja keskusteltiin siitä aiheesta tai kirjoitettiin kirjoituksia, ryhmätöitä.

EZ	Tavallisesti lukiossa oli pakko lukea, ja siksi monet eivät pitäneet siitä. Muuten opettajani aina halusi kuulla meidän mielipiteitämme, ja joskus keskusteltiin vapaasti. Minä aina pidin lukemisesta, nyt vaan teki mieli lukemaan taas yhden Dostojevskij-kirjan.
FE	Christa Wolf, Schiller, Lessing, Goethe, Mann, Hesse, Dostojevski, Döblin, Kafka, Blechtrommel, Frisch
FK	Klassinen kirjallisuutta. Käsiteltiin teoksia, ja niiden hahmoja.
FZ	Luettiin tosi paljon venäjän kirjallisuus. Lukiossa luin enemmän, kun nyt.
GL	En käynyt lukiota siellä.
GM	-
GT	-

LIITE 10 Mitä kirjallisuutta kouluaikoinasi käsiteltiin lukiossa? Miten sitä luettiin? (L1)

Mitä kirjallisuutta kouluaikoinasi käsiteltiin lukiossa? Miten sitä luettiin?

N1SV	Suomalaisia klassikoita lähinnä, myös ulkomaista, joitakin suom. nykykirjailijoista myös tehtiin aineita, keskusteltiin ryhmissä, aika perinteistä meininkiä.
N1SH	Muutamia teoksia, joita käsiteltiin ryhmissä – pakkopullaa.
N1EK	Kouluaikoina käsiteltiin usein oppilaiden valitsemia teoksia, mutta myös perinteiset Aleksis Kivet, Kalevalat jne. Ups, meni ehkä enemmän yläasteaikoihin. Lukiossa käsiteltiin suomen ja länsimaisen maailmankirjallisuuden klassikoita.
N2EL	Suomalaisia kirjailijoita ja heidän teoksiaan, tehtiin esitelmiä ja tutustuttiin tietysti kaikkein tärkeimpiin lähtien Seitsemästä veljeksestä ja muista.
N2SL	Keskustelemalla ja analyysseja kirjoittamalla. Usein sai itse valita teoksen, joskus kaikki lukivat saman kirjan. Kirjat luettiin kotona.
N2LA	Lukiossa muistan lukeneeni kirjallisuuden historiallisista kausista, mutta itse kirjallisuutta luettiin melko vähän (huonon opettajan takia). Olenkin myöhemmin miettinyt, että olisi ollut hyvä, jos olisi ollut pakko lukea joitakin klassikoita (Kiveä, Runebergia, Kalevalaa jne.). Opetus keskittyi melko lailla yo-kirjoituksiin eli ainekirjoitukseen.
N3JH	Klassikot luettiin (esim. Tuntematon sotilas, Täällä Pohjantähden alla) sekä kotim. kirjallisuudessa että ulkolaisessa kirjallisuudessa. Luettiin pätkiä ja keskusteltiin, tehtiin novellianalyysseja ja kommentoivia referaatteja, pidettiin ryhmäkeskusteluja, esitelmiä jne.
N3KA	Seitsemän veljestä tuli mieleeni nyt. Ihastuin siihen! Rosa Liksomien kirjat tulivat myös tutuiksi.
N3EL	Pääasiassa kotimaista: klassikoita, lyriikkaa, draamaa. Luettiin itsenäisesti: keskusteltiin, tehtiin analyysseja, arviointeja, lukupäiväkirjoja ym.
N4HR	Maailmankirjallisuuden klassikoita käytiin läpi katkelmien avulla. Kokonaisteoksia (kotimaisia ja muiden maiden klassikoita) luin ehkä 5 kappaletta koko lukion aikana, lisäksi sekalaisia novelleja ja runoja.
N4PP	Sitä ei juuri käsitelty, muistaakseni koko aikana piti lukea yksi (vapaavalintainen) romaani! Paino oli kielio-pissa ja yo-kirjoituksiin valmistautumisessa.
N4HK	Opettajalla oli hyvin monipuoliset tavat käsitellä kirjallisuutta. Luimme perinteisiä Seitsemää veljestä, Kalevalaa (suorasanaista) yms. Ja pareittain mm. ”kiellettyä kirjallisuutta”. Näitä käsiteltiin draaman avulla, esineasetelmilla, haastatteluilla jne. Se oli todella hienoa ja opettaja oli hyvä!
N5KR	Kalevala, Seitsemän veljestä, Anna-Leena. Luimme kotona ja esittelimme lukemamme koulussa.
N5PM	Mika Waltari, lapsena luin Anni Polvaa, Tove Janssonia, perinteiset Kivi, Canth, ym. , jotka kuuluivat pakollisiin lukiossa.
N5TH	En oikein muista.

LIITE 11 Mitä suomalaista kirjallisuutta olet lukenut? (L2)

(Kirjojen nimet siinä muodossa kuin informantit ovat ne antaneet.) S = suomeksi luettu kirja, Ä = äidinkielellä luettu kirja

Mitä suomalaista kirjallisuutta olet lukenut (L2)

INF	Mitä suomalaista kirjallisuutta olet lukenut?
AA	Kalevala, Anne Frank (S), Arkielämä, Manilla köysi lasten kirjoja
AJ	Aleksis Kivi: Seitsemän veljestä, Kalevalaa (muutama osa), Matti Mäkelä: Miehen tie Rosa Lixsom
AS	Raija Siekkinen: Kuinka rakkaus syntyy?(S), Aleksis Kivi: Nummisuutarit Annika Idström: Veljeni Sebastian, Annika Idström: Kirjeitä Trinidadiin Leena Lander: Tummiin perhosten koti, Leena Lander: Tulkoon myrsky Rosa Lixsom: Crazeland, Runeberg: Vänrikki Stoorin tarinat Matti Mäkelä: Miehen tie, Monika Fagerholm: Ihanat naiset rannalla Aila Meriluoto: Lasimaalaus ja paljon muuta...
BL	-
BM	Rosa Lixsom: Gagarinin matka (?) ja muut teokset, Hannu Raittila: Atlantis Mikko Valtari: Sinuhe
BZ	Kivi, Aho, Viita, Linna, Waltari, V. Meri, Haanpää, M. Lassila, J. Lehtonen, A. Kallas F. E. Sillanpää, Linnankoski, M. Canth, etc. ja myös runoilijoita, A-L. Härkönen R. Lixsom, A. Kauranen, L. Krohn, Kari Hotakainen, etc.
CA	Kalevala (Ä) Rosa Lixsom: "joitakin kertomuksia"
CJ	joitakin romaaneja ja lukiossa oli joitakin kirjoja. Ensmäiset lukion kirjoja: kemian, matematiikan kirjoja (S)
CC	Harry Potter 1, 2 ja 3 (S), Mika Waltari: Sinuhe ja paljon muita, Aleksis Kivi: 7 veljekset Elias Lönnrot: Kalevala (osia)
DB	laulujen sanat = runoja J. Karjalainen, Ultra Bra, Mamba (S)
DG	Koskenniemi: Laulu tulipunaisesta kukasta, Tullitikkua lainaamassa, Linna: Tuntematon sotilas, Kivi: 7 veljestä, Tuuri (?): Kaksi kotimaata, Waltari: Sinuhe, Mi- kael Sillanpää: Suviyössä, M. Canth: 1 drama, 2 novellia, Pätkäitä Kalevalasta Waltari: pienoisoromaanit, E. Södergranin runoja, E. Leino, M. Kunnas: Koiramäen lapset Koirien kalevala,?: Asfalttikukka, Paasilinna: Jäniksen vuosi, L. Krohn: muutama novelli ?: mustalaisperheestä?, T. Jansson: Näkymätön lapsi, J. Skiftesvik: muutama novelli
DK	Jari Tervo: Sukuni tarina, Mika Waltari: Sinuhe egyptiläinen, Kalevala Aleksis Kivi
EA	Aleksis Kivi, Lönnrot, Minna Kant, Roosa Lixsom,
ER	A. Kivi, W. Linna, L. Krohn, A. Kallas, A. Tuuri, A. -M. Kaskinen, R. Toivola
EZ	Anna Leena Härkönen: Avoimien ovien päivä (Ä?), Roosa Lixsom (Ä), Kalevala (Ä) Eino Leino (Ä)
FE	Huojuva talo, Arkielämä, Kivi, Kalevala, Lehtolainen, Reidar Palmgren, Taberman, Canth, Lixsom
FK	A. Tyyni: Sade, M. Waltari: Kuka murhasi rouva Skrofin?, "Sinuhe egyptiläinen", Aleksis Kivi: Seitsemän veljestä
FZ	Mika Waltari: Kuka murhasi rouva Skrofin?, A. Tyyni
GL	Ilkka Remes, Laila Hietamies
GM	Veijo Meri, Liian paksu perhoseksi, Marsalka Mannerheim, Arto Paasilinna: Jäniksen vuosi, "Sotahevonen"
GT	Rosa Lixsom, Anna-L. Härkönen, Esa Sariola, Pentti Holappa, Täällä Pohjantähden alla: en lukenut loppuun, ei kiinnostanut

LIITE 12 Mitä suomenkielistä kirjallisuutta olet lukenut? (L1)

Mitä suomenkielistä kirjallisuutta L1-lukijat ovat lukeneet?

INF	Keitä suomalaisia kirjailijoita olet lukenut?	Luettele 2-5 mielikirjailijaasi	Luettele mieliteoksiasi:
N1SV	Maria Jotuni Katri Vala Lauri Viita Juha Seppälä Anna-Leena Härkönen Juhani Aho Minna Canth	Juha Seppälä Minna Canth Anna-Leena Härkönen	Seppälä: Suomen historia Juhani Aho: Yksin Minna Canth: Kauppa-Lopo Härkönen: Häräntappoase
N1SH	Maria Jotuni Minna Canth Mika Waltari Tove Jansson Juhani Aho	Mika Waltari Lauri Viita	-
N1EK	Arto Paasilinna Kaari Utrio Anna-Leena Härkönen Petri Tamminen Leena Krohn Tuure Aro Ilmari Kianto Maria Jotuni Minna Canth	Tuure Aro	Tuure Aro: Sinikka Tammisen outo tyhjiö
N2EL	Tuija Lehtinen Virpi Hämeen-Anttila Roman Schatz	-	Virpi Hämeen-Anttila: Suden vuosi dekkarit
N2SL	Hotakainen Tervo Liksom Anna-Leena Härkönen Mika Waltari Linna Leena Krohn	Rosa Liksom Jari Tervo Leena Krohn	Liksomin kirjat, Yhden yön pysäkki Tervon kirjat, Siperia tango (?)
N2LA	Tuija Lehtinen Merja Jalo Minna Canth Edith Södergran Mikael Niemi	En osaa sanoa ketään erityistä	Näitäkin on vaikea sanoa (suomalaisen kirjallisuuden tuntemukseni taitaa olla melko huono...) Populäärimusiikkia Vittulanjätkältä
N3JH	Veikko Huovinen Hannu Salama Maarit Aikio Heikki Aittokoski Mika Waltari Alpo Jaakola Ilkka Takalo-Eskola Erkki Tuomioja Laura Honkasalo Heli Laaksonen Minna Canth	Waltari Jaakola Tuomioja Canth	Pilvenpiirtäjä Sinuhe Lihavan kotkan maa Punainen viiva Anna-Liisa
N3KA	Waltari Kortelainen Aleksis Kivi Liksom	Kortelainen, Anna Waltari, M.	Virgine! 7 veljestä Sinuhe Onerva - naisen tie Myrskyluodon Maija

N3EL	Waltari Lehtolainen Remes Hotakainen Juha Itkonen	Waltari Hotakainen	Waltari: Valtakunnan salaisuus Itkonen: Myöhempien aikojen pyhiä
N4HR	L. Onerva Kari Hotakainen Tove Jansson Väinö Linna Petri Tamminen	Luettelee listan ulkomaisia kirjailijoita	Sinuhe egyptiläinen
N4PP	Arto Paasilinna Kaari Utrio Minna Canth Juhani Aho Eino Leino Anna Kortelainen	Minna Canth Kaari Utrio Anna Kortelainen	Kalevala Kaari Utrion romaanit Erilaiset novellikokoelmat historiikit
N4HK	Ilkka Remes Kalle Päätalo Satu Waltari Alexis Kouros	Päätalo Waltari	Kahvila Mabillon Gondwanan lapset
N5KR	Aleksis Kivi Minna Canth		Askeleen jäljessä
N5PM	Mika Waltari Lapsena luin Anni Polvaa + Tove Janssonin, perinteiset Kivi, Canth ym. Jotka kuuluivat pakollisiin lukiossa	Suomalaisissa ei oikeastaan ole mielikirjailijaa	Suomalaisissa ei oikeastaan ole
N5TH	Anna-Leena Härkönen Virpi Hämeen-Anttila Kaari Utrio	Anna-Leena Härkönen Virpi Hämeen-Anttila Kaari Utrio	Anna-Leena Härkönen: Häräntappoose

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTIINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskusteleivat nykyromanilla? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 313 p. Summary 10 p. 2009.