

RUNOJA JA MERKITYKSIÄ

Runous lukion suomi toisena kielenä -opetuksessa

Jenna Smolander

Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Taiteiden ja kulttuurin
tutkimuksen laitos
Kirjallisuus
Tammikuu 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Jenna Smolander	
Työn nimi – Title Runoja ja merkityksiä. Runous lukion suomi toisena kielenä -opetuksessa.	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Tammikuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 104 s. + liitteet 16 s.
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkielma käsittelee runouden opetusta, lukemista ja tulkintaa lukion suomi toisena kielenä (eli S2) -kontekstissa. Työssäni tutkin lukion suomenopettajien opetuskäytänteitä eli tapoja opettaa runoutta kakkoskielisille opiskelijoille sekä käsitellä sitä heidän kanssaan. Pysin esimerkiksi selvittämään, miten opettajat runoutta opetuskäyttöön valitsevat ja käyttävätkö he opetuksessaan lyriikan käsitteitä. Tutkimuksessani selvitän myös S2-opiskelijoiden tietämystä runoudesta tekstilajina sekä heidän lukutottumuksiaan ja suomenkielisen runouden vastaanottoa. Lisäksi tutkin, miten kakkoskieliset opiskelijat pystyvät ymmärtämään ja tulkitsemaan kahta suomenkielistä nykyrunoa, Juuli Niemen runoa ”Kuuntelin radiota” (2010) sekä Tomi Kontion runoa ”Sinusta ei koskaan tiedä” (2009).</p> <p>Tutkimukseni aineistona on viideltä lukion ja aikuislukion suomenopettajilta sekä viideltätoista Helsingin aikuislukion S2-opiskelijalta keräämiäni kyselylomakkeita. Runouden tulkintaa tutkin analysoimalla pienryhmäkeskusteluja, joissa tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista kaksitoista keskustele kolmen hengen ryhmässä valitsemistani runoista. Teoreettisena taustana on tekstitaitotutkimus, toisella kielellä lukemisen tutkimus sekä kirjallisuuden vastaanoton tutkimus.</p> <p>Tutkimuksessa ilmeni, että suomenopettajat pitivät runouden opetusta lukion S2-opiskelijoille tärkeänä ja he pyrkivät käsittelemään sitä monipuolisesti. Lyriikan käsitteet ovat opetuksessa keskeisiä. S2-opiskelijoiden tietämys runouden lajipiirteistä oli melko kattava. Erilaisia runouden analyysikäsitteitä osattiin myös varsin paljon ja monialaisesti. Runoutta pidettiin kiinnostavana, joskin varsin vaikeasti ymmärrettävänä tekstilajina.</p> <p>Kohdekielisiä runoja osattiin tulkita ryhmäkeskustelutilanteessa melko hyvin. Keskustelua heräsi etenkin runojen tilanteesta sekä kielikuvallisuudesta. Runojen ymmärtämisen ja tulkinnan kannalta keskeisimpiä lukemiseen vaikuttavia tekijöitä olivat kielitaito, aiempi kokemus runouden lukemisesta sekä tieto runotekstien konventioista ja rakenteesta.</p>	
Asiasanat – Keywords Runous, kirjallisuuden opetus, suomi toisena kielenä, lukiokoulutus, toinen kieli, lukeminen, vastaanotto, tulkinta.	
Säilytyspaikka – Depository Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos/ Kirjallisuus	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1. Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet	1
1.2. Tutkimuskysymykset	4
1.3. Työn rakenne	6
2 SUOMI TOISENA KIELENÄ JA KIRJALLISUUDENOPETUS	8
2.1. Mitä on suomi toisena kielenä?	8
2.2. Suomi toisena kielenä lukiossa	9
2.3. Kirjallisuus lukion S2-opetussuunnitelmissa	11
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA	15
3.1. Teoreettinen pohja	15
3.2. Tekstitaitotutkimus	16
3.2.1. Tekstit, tekstitaidot ja lukion S2-opetus	16
3.2.1. Tekstitaidot runouden opetuksen ja lukemisen näkökulmasta	18
3.3. Toisella kielellä lukeminen	20
3.3.1. Toisella kielellä lukemisen tutkimuksesta	20
3.3.2. Toisella kielellä lukemisen taustatekijöitä	21
3.4. Kirjallisuuden reseptiotutkimus	23
4 AINEISTO	26
4.1. Aineiston kerääminen	26
4.2. Ryhmäkeskustelun runojen valinta	28
4.3. Suomi toisena kielenä -opettajat	30
4.4. Suomenoppijat	31
5 RUNOUDEN OPETUKSEN KÄYTÄNTEET JA LUKEMINEN	34
5.1. Millaisia käytänteitä runouden opetukseen liittyy?	34
5.1.1. Runouden asemasta lukion S2-opetuksessa	34
5.1.2. Opetukseen valittava runous	36
5.1.3. Runouden valintaan vaikuttavat tekijät ja kriteerit	38
5.1.4. Runouden käsittelystä	43
5.1.5. Opiskelijoiden kielitaidon huomioiminen	45
5.2. Opiskelijat runouden lukijoina	48
5.2.1. Suomenkielisen runouden lukemisesta	49
5.2.2. Suhtautuminen runouden lukemiseen	52
5.2.3. Käsitukset runouden lukemisen hyödyllisyydestä	54

6 KÄSITTEET RUNOUDEN OPETUKSESSA JA LUKEMISESSA	57
6.1. Yleistä kirjallisuuskäsitteiden opetuksesta	57
6.2. Runouden analyysikäsitteiden opettaminen	58
6.3. Opettajien näkemykset käsitteiden opetuksen hyödyllisyydestä	61
6.3. Opiskelijoiden tieto runouden käsitteistä	64
6.4. Opiskelijoiden kokemuksia käsitteiden hyödyllisyydestä	68
6.5. Käsitteiden käyttö runouden ryhmäkeskusteluissa	70
6.6. Käsitteiden käytön vertailua	73
7 RUNOUDEN TULKINNASTA – CHILIPUU JA TISKAAVAT KOIVUT	75
7.1. Runouden tulkinnan tarkastelun lähtökohtia	75
7.2. Tulkinnat runojen tilanteesta ja teemasta	76
7.3. Kielikuvallisten kohtien tulkinta	84
7.3.1. Chilipuu-symbolin tulkinnat	85
7.3.2. Tulkintoja sateessa tiskaaville koivuille	87
7.4. Tulkinnan vaikeudet	89
8 PÄÄTÄNTÖ	94
LÄHTEET	99
LIITTEET	
LIITE 1 Opettajien kyselylomake	
LIITE 2 Opiskelijoiden kyselylomake	
LIITE 3 Taulukko tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista	
LIITE 4 Runouskeskustelun moniste	
LIITE 5 S2-ylioppilaskokeiden runoustehtävät vuosilta 1999-2006	

1 Johdanto

1.1. Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Tässä tutkimuksessa käsitellään runouden opetusta, lukemista ja tulkintaa lukion suomi toisena kielenä (eli S2) -kontekstissa. Tutkimusaiheeni valintaan vaikuttivat paitsi oma mielenkiintoni kirjallisuuden opetusta ja erityisesti runoutta kohtaan, myös havainnot siitä, että vaikka kirjallisuus on nykyisin arkipäivää kakkoskielisten¹ oppijoiden opetuksessa, ei aihetta ole juurikaan tutkittu eikä sen tiimoilta ole käyty kovin paljon pedagogista keskustelua. Nykyisellään saatavilla ei siis ole juurikaan tietoa siitä, millaista kirjallisuuden opetus kakkoskielisille oppijoille käytännössä on.

Tilanne on epäsuhtainen verrattuna kirjallisuuden asemaan S2-opetuksessa. Uusissa lukion suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmissa kirjallisuus nähdään olennaisena osana yleissivistyksellistä koulutusta ja niissä edellytetäänkin hyvin monialaista kirjallisuuden opetusta ja käsittelyä. Opetuksen tulisi tutustuttaa S2-oppijat erilaisiin kaunokirjallisuuden lajeihin, kirjailijoihin ja teoksiin sekä kehittää opiskelijoiden luku- ja analyysitaitoa. Kirjallisuus nähdään kakkoskielisille opiskelijoille muun muassa arvokkaana suomalaiseen kulttuuriin tutustumisen, kulttuuri-identiteetin rakentamisen sekä itseilmaisun kehittämisen valineenä. (LOPS 2003, APJLOPS 2004.)

Kirjallisuuden opetus on useita vuosikymmeniä ollut tärkeällä sijalla äidinkielen opetuksessa ja kirjallisuuden opetuksen asemaa eri vuosikymmeninä on myös äidinkielisessä kontekstissa tutkittu paljon (mm. Rikama 2000, 2004). Kirjallisuuden opetusta koskevan keskustelun ja tutkimustiedon puuttuminen S2-alalta on monessa mielessä ongelmallista. Kirjallisuuden opetuksen suuntaviivat on määritelty S2-opetussuunnitelmissa hyvin löyhästi eikä opetuksen tueksi ole tarjolla juuri lainkaan valmista kirjallisuuden käsittelyyn kohdentuvaa opetusmateriaalia. Monet suomenopettajat kokevat kirjallisuuden opettamisen S2-opiskelijoilleen haasteelliseksi, kun tarkkaa tietoa siitä, mitä kirjallisuudesta pitäisi opettaa ja miten, ei ole.

Nykyisin opettajien tavat käsitellä kirjallisuutta S2-opiskelijoidensa kanssa ovatkin kirjavia ja opetuksen sisältöjen välillä voi olla suuriakin vaihteluja. Suomi toisena kielenä -alalta olisikin tarpeellista saada lisää tietoa käytännön opetustyöstä kirjallisuuden opetuksen osalta. Tutkimustiedon kautta olisi mahdollista asettaa kirjallisuuden opetus arvioinnin kohteeksi ja kehittää opetuksen sisältöjä yhtenäisemmäksi.

Tutkimukseni pyrkimyksenä on antaa empiiristä tutkimustietoa yhden kaunokirjallisen tekstilajin, runouden, opetuksen käytänteistä ja metodeista. En ole rajautunut ainoastaan kirjallisuuden opetuksen ja suomenopettajien näkökulmien tutkimiseen vaan olen halunnut sisällyttää tutkimukseen myös opetuksen vastaanottajien ja lukijoiden eli S2-oppijoiden näkökulman. Halusin tutkia tutkimusaihettani mahdollisimman laajasti ja siksi tarkastelen runouden opetuksen ohella myös sen lukemista, vastaanottoa sekä tulkintaa.

¹ Tässä tutkimuksessa suomea toisena kielenään käyttävistä opiskelijoista käytetään nimitystä kakkoskielinen, S2-opiskelija tai S2-oppija. Termit viittaavat sellaiseen kielenkäyttäjään, jonka äidinkieli on jokin muu kuin suomi ja joka opiskelee, käyttää tai puhuu suomea toisena kielenään.

Tutkimukseni tavoitteena on ensinnäkin selvittää *runouden opetuksen käytänteitä* eli sitä, miten yksittäiset lukion suomenopettajat opettavat ja käsittelevät runoutta S2-opiskelijoidensa kanssa. Pyrin löytämään vastauksia kysymyksiin siitä, millaisia tekstejä opetukseen valitaan ja miten niitä kakkoskielisten opiskelijoiden kanssa käsitellään. Tämä näkökulma kiinnostaa minua erityisesti siitä syystä, että haluan tutkia, millaisista lähtökohdista runouden opetus S2-opetuksessa kumpuaa. Runouden opetuskäytänteiden tarkastelun keskiössä on myös selvittää, millaisia valmiuksia suomenopettajat S2-oppijoilleen suomenkielisen runouden lukemiseen ja tulkintaan opetuksensa kautta antavat.

Tutkimuksessani tarkastelen myös toista itseäni kiinnostavaa näkökulmaa, nimittäin sitä, mitä *S2-opiskelijat tietävät runoudesta tekstilajina* ja miten he *vastaanottavat suomenkielistä runoutta*. Pyrin selvittämään, kuinka paljon ja millaista runoutta opiskelijat suomenkielistä ovat lukeneet koulussa ja vapaa-aikanaan ja lisäksi tutkin, miten he suhtautuvat runouden lukemiseen. Pitävätkö kakkoskieliset lukio-opiskelijat runoutta mielenkiintoisena ja tärkeänä tekstilajina vai suhtautuvatko he runoihin pikemminkin päinvastaisesti?

Tutkimuksessani haluan myös selvittää, miten *kakkoskieliset lukijat tulkitsevat suomenkielistä runoutta*. Minua kiinnostaa suuresti se, miten S2-lukijat pystyvät ymmärtämään kohdekielisiä runotekstejä ja millaisia tulkintoja he lukemilleen runoilta ja pystyvät antamaan. Tutkimukseni tavoitteena on siis tarkastella myös lukio-opiskelijoiden taitoa ja kompetenssia tulkita suomenkielistä runoutta.

Näiden näkökulmien tarkastelun pohjana ovat tutkimustani varten kerätyt aineistot. Runouden opetuskäytänteiden sekä S2-opiskelijoiden lukutottumusten selvittämistä varten laadin erilliset kysymyslomakkeet, joiden avulla näitä näkökulmia oli tarkoitus tutkia. S2-lukijoiden kykyä tulkita suomenkielistä runoutta pyrin selvittämään puolestaan analysoimalla pienryhmäkeskusteluja, joissa kaksitoista kakkoskielistä lukio-opiskelijää keskustelee kolmen hengen ryhmässä kahdesta nykyrunosta.

Tutkimukseni keskeisten teemojen valintaa ja tutkimusetelmani laadintaa ovat suunnanneet vahvasti omat käsitykseni runoudesta ja sen opetuksesta äidinkielisten opiskelijoiden lukiokoulutuksessa. Tarkoituksena onkin vertailla, mitä samanlaista ja erilaista runouden opetukseen ja lukemiseen toisella kielellä lukemiseen liittyy verrattuna äidinkieliseen opetukseen. Yhtenä tekijänä, jonka opetuksen ja hallinnan eroja halusin S2-opetuksen ja äidinkielen opetuksen välillä erityisesti selvittää, ovat *runouden käsitteet*. Äidinkielen opetuksessa käsitteillä on runouden opetuksessa aivan keskeinen sija. Minua kiinnostaakin se, missä määrin lyriikan käsitteitä käytetään lukion suomi toisena kielenä -opetuksessa.

Vaikka kirjallisuuden opetusta ei suomi toisena kielenä -alalta olekaan juuri tutkittu, ei kakkoskielisten opiskelijoiden kirjallisuudenopetus ole kokonaisuudessaan täysin kartoittamaton alue. Viime vuosina aiheesta on julkaistu jonkin verran S2-kirjallisuudenopetusta kuvaavia artikkeleita, etenkin artikkelikokoelmassa *Suomi kakkonen ja kirjallisuudenopetus* (2007) (ks. myös Buchholz 1996, Mela 2006), ja aiheesta on tehty jonkin verran myös tutkimusta. Tutkimuksissa on tarkasteltu niin kirjallisuuden käyttöä kakkoskielisten opetuksessa kuin kaunokirjallisten tekstien luentaa ja tulkintaakin.

Kaunokirjallisuuden käyttöä suomi toisena kielenä -opetuksen materiaalina on aiemmin kartoittanut pro gradu -työssään Ulla Pajanen (2008). Marja-Terttu Lounavaara on puolestaan tutkinut omassa pro gradu -tutkimuksessaan (2004) näytelmäpiirin käyttöä ja integraation tukemista kirjallisuuden avulla suomi toisena kielenä -opetuksessa.

Kakkoskielisten oppijoiden tulkintaprosesseja kohdekielisestä kaunokirjallisesta tekstistä on aiemmin kartoitettu lähinnä kertovan tekstin osalta. Anna-Mari Karjalainen (2002) on tutkinut pro gradu -työssään, miten suomi toisena kielenä -opiskelijat tulkitsevat kahta suomalaista novellia. Myös Heidi Vaarala on tutkinut muun muassa väitökirjassaan *"Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykyromellista?"* (2009) edistyneiden suomenoppijoiden tapoja lukea ja tulkita suomalaista lyhyttä proosatekstiä. Oma tutkimukseni pyrkii laajentamaan tätä kakkoskielisten luku- ja tulkintaprosesseihin keskittyvää tutkimusta tarjomalla näköaloja siihen, millaisia erityispiirteitä runouden tulkintaan toisella kielellä liittyy.

Tutkimukseni eroaa muista aiemmin aihetta sivunneista tutkimuksista siinä, että omassa tutkimuksessani pyrin yhdistämään kirjallisuudenopetuksen käytännön tason tarkastelun sekä kaunokirjallisen tekstin lukemisen ja tulkinnan näkökulmat.

Tutkimukseni kohderyhmänä ovat lukion ja aikuislukion suomenopettajat sekä eritasoiset suomi toisena kielenä -opiskelijat. Päädyin rajaamaan tutkimuskohteeni lukiotasoiseen suomi toisena kielenä -opetukseen, sillä halusin tutkimuskohteeni olevan jo hieman edistyneempiä suomenoppijoita. Runous on varsin haastava kirjallisuudenlaji. Runouden lukeminen voi joskus äidinkielistenkin mielestä tuntua hankalalta tai jopa epämiellyttävältä, sillä runoissa käytetty kieli on täynnä merkitystiivistymiä ja kielikuvallisia ilmauksia. Runo on olomuodoltaan kuin kameleontti, sillä sen ulkomuoto, aiheet ja teemat sekä kielelliset keinot muuntuvat runosta toiseen. Runon lukeminen vaatii jo varsin edistynyttä kielitaitoa sekä tekstilajin hallintaa, jotta tekstin ymmärtäminen voi edes jollain tasolla mahdollistua.

Halusin myös, että tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat olisivat jo kokeneempia kirjallisuuden lukijoita, jolloin heidän suhdettaan suomenkielisen runouden lukemiseen olisi mahdollista tutkia. Lukiokoulutus sopii tutkimukseni tutkimuskentäksi hyvin erityisesti siitä syystä, että lukiokoulutuksessa korostetaan nykyisin laajaa tekstikäsitystä ja kykyä toimia erilaisten tekstien kanssa. Lukio-opintojen päämääränä on tarjota opiskelijoille sellaisia tekstitaitoja, että he pystyvät lukemaan ja analysoimaan monenlaisia, kaunokirjallisiakin, tekstejä.

Lukio-opinnot tähtävät useimmiten suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeeseen, jossa S2-kokelaan on mahdollista valita myös kaunokirjallisuusaiheinen, yleisimmin runoihin tai novelleihin kohdentuva tehtävä, jonka suorittamiseen S2-kokelas tarvitsee tietoja ja taitoja kaunokirjallisuuden lukemisesta ja analysoinnista. Lukiossa kirjallisuudella, ja näin ollen myös runoudella, on siis varsin olennainen asema muiden opetuksen sisältöjen joukossa.

Päädyin lukiotasoiseen suomi toisena kielenä -opetukseen myös siitä syystä, että runouden lukemisesta ja tulkinnasta on äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen puolelta jo tehty vastaavanlaisia tutkimuksia. Pauliina Julkunen on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan (2007) äidinkielisten opiskelijoiden tapoja lukea ja tulkita runoutta kevään 2005 ylioppilasaineissa. Satu Maakanen on puolestaan tutkinut omassa pro gradu -

työssään (2007) lukion 2. ja 3. vuoden opiskelijoiden runouden tulkintoja ja merkityksenantoja lukukertomusten avulla. Näillä tutkimuksilla on selviä yhtymäkohtia omaan tutkimukseeni, joskin erona on se, että oma tutkimukseni syventyy tarkastelemaan lukiokontekstiin liittyvää runouden lukemista toisen kielen näkökulmasta.

1.2. Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa on läsnä kolme näkökulmaa: opettajien opetuskäytänteet ja tavat käsitellä runoutta kakkoskielisten opiskelijoiden kanssa, S2-opiskelijoiden tieto runoudesta tekstilajina sekä tavat lukea ja vastaanottaa kohdekielistä runoutta sekä kolmantena näkökulmana kakkoskielisten opiskelijoiden toiminta runouden ryhmäkeskustelutilanteessa sekä heidän kykynsä ymmärtää ja tulkita suomenkielistä runotekstiä.

Halusin ottaa nämä kaikki kolme näkökulmaa tutkimukseeni siitä syystä, että halusin tarkastella tutkimusaiheittani mahdollisimman laaja-alaisesti aina opetuksesta runouden tulkintaan saakka. Tutkimuksessa runouden opetusta ja käsittelyä sekä S2-opiskelijoiden runouden vastaanottoa, lukemista ja tulkintaa on pyritty lähestymään omien kysymysryppäiden avulla. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. RUNOUDEN OPETUKSEN KÄYTÄNTEET

1. Millaisia käytänteitä runouden opetukseen lukion S2-kontekstissa liittyy?
2. Millaisia kriteerejä ja tekijöitä opettajien runovalintojen taustalla on?
3. Miten suomenopettajat ottavat opiskelijoiden kielitaidon huomioon valitessaan ja opettaessaan runoutta?

2. RUNOUDEN LUKEMINEN JA TULKINTA

1. Miten kakkoskieliset lukijat suhtautuvat suomenkielisen runouden lukemiseen ja millaisia heidän tietonsa runoudesta tekstilajina ovat?
2. Millaisia piirteitä ja taustatekijöitä runotekstin lukemiseen toisella kielellä liittyy?
3. Miten kakkoskieliset lukio-opiskelijat tulkitsevat suomenkielistä runoutta?

Toinen syy näiden näkökulmien valitsemiseen oli se, että nykypäivän lukiokoulutus pohjautuu vahvasti tekstitaitoihin. Tekstitaito-käsite juontaa juurensa sosiokulttuurisesta näkemyksestä, jonka mukaan lukeminen ei ole autonominen taito tai kyky vaan tekstin lukemiseen harjaannutaan vähitellen osallistumalla yhteisön toimintaan ja sosiaalistumalla näin yhteisön tekstikäytänteisiin ja kielenkäyttötapoihin.

Nähdään, että lukeminen kytkeytyy vahvasti kulttuurisiin, sosiaalisiin ja yhteisöllisiin konteksteihin. Tekstit syntyvät yhteisöissä erilaisia käyttötarkoituksia varten ja yhteiskuntaan osallistuminen ja siinä toimiminen edellyttää tietoa näistä tekstilajeista ja niiden tehtävistä ja käyttötarkoituksista sekä kykyä toimia tekstien kanssa. Tekstikäytänteillä tarkoitetaan yhteiskunnan tai yhteisön (esimerkiksi koulun) tapoja käyttää, arvostaa ja tuottaa tekstejä. Yhteisön tekstikäytänteet määräävät sen, millaiseen

kielen merkityksellistämiseen, tekstien hallintaan ja merkitysten ymmärtämiseen sekä tulkintaan, yksilö yhteisössään kasvaa (ks. luku 3.2.).

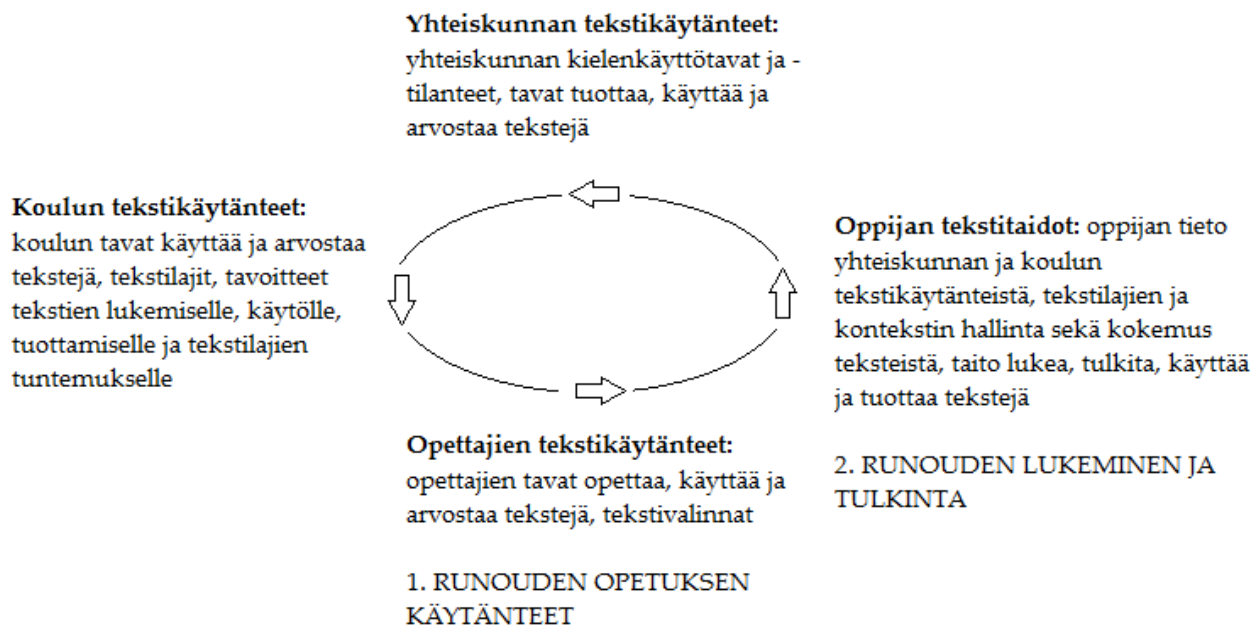
Tutkimuksen pintatasolle tämä sosiokulttuurinen lähtökohta teksteihin ja niiden lukemiseen heijastuu siten, että tutkimuksessa runouden opetusta ja lukutaidon kehittymistä tarkastellaan yhteisöllisenä toimintana, jota ohjaavat erilaiset kulttuuriset ja institutionaaliset tekijät, kuten opetussuunnitelmat, jotka puolestaan heijastuvat suomenopettajien tekstikäytännöissä eli siinä, miten he runoutta opettavat ja millaisia tekstejä ja käsitteitä he opetukseensa valitsevat.

Lukion S2-opetuskin hahmottuu tällöin toiminnaksi, jossa kakkoskieliset opiskelijat pyritään tutustuttamaan yhteisön kielenkäyttötapoihin ja tekstikäytäntöihin, toisin sanoen erilaisiin tekstilajeihin (esimerkiksi kaunokirjallisiin teksteihin), niiden käyttötapoihin ja tehtäviin, ja heille pyritään antamaan välineitä toimia näiden tekstien kanssa. Opetuksen tavoitteena on tällöin antaa opiskelijoille taitoja ymmärtää, lukea, analysoida, tulkita ja tuottaa tekstejä, esimerkiksi runoja, sekä ohjata opiskelijoita havainnoimaan tekstien kieltä ja piirteitä sekä kontekstia ja ohjata opiskelijoita myös käyttämään näitä taitojaan tekstien luku- ja tulkintatilanteissa.

Tutkimukseni lähtökohtana onkin tarkastella runouteen liittyviä tekstitaitoja siitä näkökulmasta, miten S2-opiskelijoiden tietoja ja näkemyksiä runoudesta sekä taitoa lukea ja tulkita runoutta ohjataan opetuksen keinoin. Miten S2-oppijoita ohjataan runouden lukutaitoon ja millaisista lähestymistavoista käsin? Tätä näkökulmaa pyrin selvittämään ensimmäisen tutkimuskysymysten ryppään avulla. Tällöin tarkastelun kohteena ovat opettajien tekstikäytännöt eli se, millaiset opetusmenetelmät, tekstivalinnat ja arvot runouden opetusta ja käsittelyä ohjaavat.

Tutkimuksen toisen kysymysryppään avulla on puolestaan tarkoitus tarkastella tekstitaitoja, joita tutkimukseeni osallistuneilla S2-oppijoilla on. Tällöin pyrin tutkimaan, millaisiin tekstikäytäntöihin ja tapoihin lukea runoutta opiskelijat ovat kasvaneet. Millaisia opetuksen muovaamia tai muutoin omaksuttuja käsityksiä opiskelijoilla on runoudesta ja miten he osaavat lukea ja tulkita suomenkielistä runoutta? Opiskelijoiden tekstitaitojen ja runouden lukutaidon varsinainen arviointi keskittyy runouskeskustelujen analyysiin, jossa on mahdollista tarkastella kielitaidoltaan ja kulttuuritaustoiltaan erilaisten opiskelijoiden kykyä ymmärtää ja tulkita runotekstiä. Tarkoituksena on tällöin tutkia, miten S2-oppijat käyttävät kokemustaan ja tietämystään runoudesta tekstilajina sen tulkitsemisessa.

Kuviossa 1 havainnollistan vielä, miten tutkimuskysymykseni kytkeytyvät tutkimukseni taustalla oleviin tekstitaitoihin sekä sosiokulttuuriseen näkemykseen lukemisesta:



KUVIO 1 Tutkimuskysymysten kytkeytyminen tekstitaitoihin ja sosiokulttuuriseen lukemisenäkemykseen

1.3. Työn rakenne

Tutkimuksen runkona ovat tutkimusaineistosta tehdyt havainnot. Aineistona olevilla kyselylomakkeilla on tutkimukseni kannalta varsin merkittävä asema, sillä tutkimuksen keskeiset näkökulmat syntyivät nimenomaan kyselylomakkeiden laadintavaiheessa. Opettajien kyselylomakkeen kysymyksenasetteluja ohjasivat omat näkemykseni ja kokemukseni runouden opetuksesta. Opiskelijoiden kyselylomakkeiden laadintaan sekä ryhmäkeskustelujen suunnitteluun vaikuttivat puolestaan omat ennako-oletukseni ja käsitykseni runouden lukemisesta ja tulkinnasta. Opiskelijoiden kyselylomake syntyi pitkälti itseäni kiinnostaneiden kysymysten ja näkökulmien pohjalta. Tutkimusaineistoa on luokiteltu temaattisesti siten, että analyysiluvuissa käsitellään aina yhtä aineistosta esille noussutta näkökulmaa tai teemaa.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys koostuu varsin monesta tutkimusaiheittani sivuavasta teoriasta, joista omalle tutkimukselleni hedelmällisimpiä ovat toisen kielen oppimiseen ja sillä lukemiseen kytkeytyvä tutkimus, tekstitaitotutkimus sekä kirjallisuuden vastaanoton tutkimus eli reseptiotutkimus.

Tutkimuksen teorialuokat on koottu niin, että ne toimivat hyvinä taustoina ja heijastuspintoina tutkimukseni eri näkökulmien, kuten runouden opetuksen ja tulkinnan, tarkastelussa. Näin ollen valittu teoria on hajautettu analyysilukuihin sen mukaan, millaisia näkökulmia luvuissa tarkastellaan. Tutkimuksessani on siis kyse teoriasidonnaisesta lähestymistavasta, jossa teoria ja aineiston analyysi on pyritty nivomaan toisiinsa.

Tutkimus jakautuu kahteen teorialukuun ja kolmeen analyysilukuun. Luku 2 on teorialuvuista ensimmäinen ja siinä esittelen suomi toisena kielenä -oppimäärän sisältöjä ja tavoitteita ja kohdennan tarkasteluni erityisesti kirjallisuuden opetukseen. Luvun

tarkoituksena on toimia koko tutkimustani taustoittavana ja pohjustavana lukuna, joka antaa yleiskuvan siitä, millaisesta ilmiöstä lukion S2-opetuksessa oikein on kyse. Myös seuraava luku 3 on teoriapainotteinen. Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkimukselleni olennaisia teorioita ja selvennän sitä, miksi teoriat ovat tutkimukselleni olennaisia ja miten niitä aineiston analyysissä hyödynnetään.

Luvussa 4 esittelen tutkimusaineistoni, joka koostuu suomenopettajilta ja -oppijoilta kerätyistä kyselylomakkeista sekä opiskelijoiden runouden ryhmäkeskusteluista. Luku 5 on ensimmäinen varsinainen analyysiluku, jossa keskityn tarkastelmaan runouden opetuksen käytänteitä, runouden opetuksen asemaa S2-opetuksessa sekä tutkimaan, millaisia runouden lukijoita tutkimukseeni osallistuneet S2-opiskelijat ovat. Luvussa tarkastellaan myös S2-opiskelijoiden yleistä tietoa runoudesta tekstilajina. Luvussa 6 kohdennan tarkasteluni tarkemmin yhteen runouden opetuksen käytänteeseen, runouden analyysikäsitteisiin, ja niiden käyttöön opetuksessa. Samalla tarkastelen myös sitä, millainen opiskelijoiden tietopohja runouden käsitteistä on ja miten he käyttävät käsitteitä luonnehtiessaan runoutta sekä tulkitessaan sitä suullisesti ryhmäkeskustelutilanteessa. Luku 7 keskittyy opiskelijoiden ryhmätulkintojen tarkasteluun, jolloin tarkoituksena on havainnoida sitä, miten erilaiset opiskelijat ja keskusteluryhmät hyödyntävät runotietämystään, taustatietojaan sekä tulkintaitojaan kahden suomenkielisen nykyrunon tulkinnassa. Luvussa 8 kokoan tutkimuksessani esille tulleet havainnot ja tulokset sekä arvioin tehtyä tutkimusta ja sen hyödynnettävyyttä kirjallisuuden opetuksen kehittämisen kannalta.

2 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuudenopetus

2.1. Mitä on suomi toisena kielenä?

Suomi toisena kielenä, josta käytetään lyhennettä S2, tarkoittaa eri koulutasoilla annettavaa suomen kielen ja kulttuurin opetusta opiskelijoille, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame (LOPS 2003). Suomi toisena kielenä -opetuksen ala viuhkautuu laajalle alkuopetuksesta korkeakouluopetukseen ja näin ollen myös opetuksen muodot ja painopisteet vaihtelevat. Suomi toisena kielenä -opetus on siis nykyään arkipäivää kautta maan, sillä lisääntynyt maahanmuutto on lisännyt myös suomen kielen opetuksen tarvetta. (Suni 2008, 29.)

Suomi toisena kielenä -alan pedagoginen kehittäminen alkoi 1980-luvulta lähtien. Suomi toisena kielenä -ala on siis varsin nuori ja se on vakiintunut omaksi opetusalakseen suomalaiseseen koulutukseen vasta 1990-luvulta lähtien. Tätä ennen suomea opetettiin *vieraan kielen* kaltaisesti maahanmuuttajataustaisille oppijoille. Tällöin opetuksessa keskityttiin lähinnä kielen sanaston ja rakenteiden opettamiseen sen sijaan, että kielenopetuksen lähtökohtana olisi ollut opittavan kielen käyttäminen kohdekielisessä ympäristössä. (Suni 2008, 29-32.)

Nykyisin oppimiskäsitys suomen toisena kielenä -opetuksen osalta on muuttunut funktionaalisempaan ja kommunikatiivisuutta korostavaan suuntaan. Tällöin opetuksen lähtökohtana ei enää tulisi olla kielen formaali oppiminen vaan opetuksen lähtökohtana ovat suomenoppijoiden kielen käyttötarpeet. Suomen kielen opetuksessa uudeksi ajattelumalliksi onkin tullut se, että suomi on maahanmuuttajataustaisille oppijoille *toinen kieli*. (Suni 2008, 29-32.)

Suomi toisena kielenä -opetuksen vieraan kielen opetuksesta erottavaksi tekijäksi nähdään se, että opetus tapahtuu kohdekielellä suomenkielisessä ympäristössä ja suomen kielen oppimista tapahtuu myös informaaleissa arkipäiväisissä tilanteissa. Vieraskieli eroaa toisen kielen määrittelystä siinä, että se on tyypillisesti opetuksen kautta opittava kieli. (Martin 1999, 157; Suni 2008 29-30.) Erilaisten oppimistilanteiden lisäksi kyse on siis myös erilaisesta oppimisen prosessista: vierasta kieltä *opitaan*, kun taas toinen kieli *omaksutaan* kohdekielisessä ympäristössä (Latomaa & Tuomela 1993, 239).

Funktionaalisen näkemyksen mukaan kielen opetuksen tulisi valmentaa oppijoita niihin suullisiin ja kirjallisiin kielenkäyttötilanteisiin ja kielenkäytön prosesseihin, joita he kohtaavat opetuksen ulkopuolisessa elämässään. S2-opetuksen tulisikin tarjota oppijoille käytännön kielitaitoa, oppimis- ja vuorovaikutustaitoja sekä suoria valmiuksia jatkokoulutukseen, työllistymiseen ja yhteiskunnassa toimimiseen. (Suni 2008, 29, Aalto ym. 2009, 402-403.)

Suomi toisena kielenä -opiskelijoihin voi lukeutua monia kielitaustaltaan erilaisia opiskelijakategorioita. Useimmiten puhuttaessa S2-opiskelijoista puhutaan niin sanotuista *maahanmuuttajista* eli eri-ikäisinä Suomeen muuttaneista ulkomaalaisista. Maahanmuuttajataustaiset oppijat muodostavat S2-opetuksen selvästi suurimman ryhmän, sillä oppijoita on tarhaikäisistä lapsista aina aikuiskoulutukseen saakka. Toisen kategorian muodostavat *paluumuuttajat* eli ulkomailla syntyneet tai siellä kauemmin

oleskelleet ja opiskelleet suomalaiset, jotka eivät puhu äidinkielenään mitään kotimaista kieltä. Lisäksi S2-opetuksen piiriin kuuluvat osa-aikaisesti Suomessa opiskelevat *vaihto-opiskelijat* sekä ne *opiskelijat, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi*, esimerkiksi ruotsi tai saame. Suomea toisena kielenään opiskelevat myös eri maiden *Suomi-koulujen oppilaat*, joiden äidinkieli ei ole suomi, mutta jotka suorittavat suomalaista koulua. (Geber 1998, 26-27.)

2.2. Suomi toisena kielenä lukiossa

Lukion suomi toisena kielenä -opetus on suunnattu lähinnä kahdenlaisille opiskelijaryhmille. Tavallisen nuorille suunnatun lukiokoulutuksen sisällä järjestetään nykyisin paljon S2-opetusta, johon voivat osallistua sellaiset maahanmuuttajaopiskelijat, jotka ovat käyneet koulua Suomessa jo pidempään ja joiden kieitaito täyttää lukio-opintojen vaatimukset. Yleisimmin tällaisia lukion S2-opiskelijoita ovat maahanmuuttajaperheiden eri-ikäisinä Suomeen muuttaneet lapset.

Toisen lukion S2-opiskelijaryhmän muodostavat aikuiset maahanmuuttajat, jotka ovat muuttaneet Suomeen myöhemmin ja haluavat avata väylän suomenkielisiin korkeakoulu-opintoihin tai työelämään. Osa aikuisopiskelijoista voi osallistua lukiokoulutukseen myös pelkästään oppiakseen lisää suomea, jolloin he eivät välttämättä tähtää ylioppilastutkinnon suorittamiseen. Aikuiset maahanmuuttajat suorittavat lukiokoulutuksensa yleensä aikuislukioissa, joissa tarjotaan nykyisin laajalti S2-opetusta.

Kumpaankin lukiokoulutuksen haaraan osallistuvat S2-opiskelijat voivat olla kielitaidoltaan hyvin eritasoisia riippuen heidän aiemmasta koulutuksestaan ja suomen kielen opiskelun vaiheesta. Osa opiskelijoista voi olla kielitaidoltaan hyvinkin heikkoja ja hakeutua lukiokoulutukseen alimmalla mahdollisella keskiarvolla. Osa opiskelijoista on puolestaan jo niin edistyneitä, että he kirjoittavat äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen S2-kokeen sijasta. (Mela 2006, 63.)

Suomen lukioissa opiskelee vuosittain useampi tuhat maahanmuuttajataustaista opiskelijaa, joista päivälukiossa opiskelee noin pari tuhatta ja aikuislukiossa noin tuhat. Esimerkiksi nuorten lukiokoulutukseen osallistui vuonna 2005 noin 2760 S2-opiskelijaa ja vuonna 2006 lukiotasoiseen koulutukseen osallistui yhteensä 3248 maahanmuuttajataustaista lukion ja aikuislukion opiskelijaa. (oph.fi.)

S2-opiskelijoiden määrää lukiokoulutuksessa on pyritty jo pidemmän aikaa lisäämään, sillä heitä on pyritty saamaan enemmän korkekouluopintoihin (Mela 2006, 64). Suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeeseen osallistuvien määrä onkin ollut viimeisen kymmenen vuoden aikana nousujohteinen, sillä vuonna 1999 S2-ylioppilaskokeeseen osallistui yhteensä 233 kokeelasta, vuonna 2003 puolestaan 393 kokeelasta ja vuonna 2008 jo 600 S2-oppijaa (Ylioppilastutkinto.fi/ tilastojulkaisu 2008).

Suomi toisena kielenä -opetus on lukioissa varsin tuore ilmiö, sillä ensimmäisiä S2-lukiokursseja on esimerkiksi Helsingissä järjestetty vasta vuodesta 1998 alkaen. Suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeisiin on ollut mahdollista osallistua vasta keväästä 1996 lähtien. (Mela 2006, 63.)

Perus- ja lukiokoulutuksessa suomi toisena kielenä ei ole itsenäinen oppiaine vaan yksi äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineen oppimääristä, joka korvaa kokonaan tai osittain äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisen oppimäärän. Lukion S2-opetus on sisällöltään ja tavoitteiltaan äidinkielen opetuksen kanssa lähes rinnakkainen ja osin jopa sisäkkäinen, sillä se on tieto-, taito- ja taideaine, joka juontaa oppisisältönsä osittain samoista lähtökohdista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kanssa. Lukiotason suomi toisena kielenä -opetuksen lähtökohtana on siis antaa maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille suomenkielistä yleissivistävää koulutusta, mutta näkökulma on äidinkielen opetukseen verrattuna erilainen. (LOPS 2003, 63.)

S2-opetuksessa suomen kielen ja kulttuurin opetuksen asema on korostein. Tämä näkyy sekä S2-opetussuunnitelmien tavoitteissa että oppikirjavalikoimassa, joissa pääpaino on kulttuurin opetuksessa sekä kielitaidon eri osa-alueiden – puhumisen, kirjoittamisen, luetun sekä puheen ymmärtämisen – monialaisessa harjoittelussa. Opetuksessa edellytetään, että suomenoppijat saavuttavat vahvan tietämyksen suomen kielestä ja kulttuurista ja tutustuvat monipuolisesti suomalaiseen elämänmuotoon ja yhteiskuntaan, jolloin oppija pystyy omaksumaan suomalaisen identiteetin osaksi monikulttuurista identiteettiään. Suomi toisena kielenä -opetus toimii S2-opiskelijoille monilla tavoin porttina suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumisessa.

Lukion S2-opetussuunnitelmissa korostuvat myös viestinnällisyys, tekstitaidot ja ilmaisutaito (Mela 2004, 40). S2-opetuksessa opiskelijoille pyritään antamaan lähes sama tiedollinen ja taidollinen taso kuin suomea äidinkielenään opiskeleville opiskelijoille, jotta S2-oppijat pystyvät toimimaan syntyperäisten opiskelijoiden tavoin suomalaisessa yhteiskunnassa ja työelämässä (LOPS 2003, 62). Opetus pyrkii tarjoamaan sellaisia valmiuksia, että S2-opiskelijat voivat jatkaa lukion jälkeen koulutustaan jatko-opinnoissa ja toimia yhteiskunnan tasa-arvoisina jäseninä. Tavoitteena on kehittää esimerkiksi viestinnän, tiedonhankinnan ja kriittisen ajattelun taitoja. Suomen kieli on maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille sekä opiskelun kohde että ajattelun ja kielellä kommunikoinnin väline.

S2-opetukselle on tunnusomaista oppijalähtöisyys, jolloin opiskelijoiden kulttuuritausta, kehitystaso ja kielitaitoprofiilit sekä henkilökohtaiset tavoitteet pyritään ottamaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon (Nissilä ym. 2006, 19). Oppijalähtöisyys on opetuksen kehikökohtaistamista ja yksilöllistämistä. Esimerkiksi kirjallisuudenopetuksessa oppijalähtöisyys voi näkyä siten, että opiskelijoille pyritään etsimään heidän kielitaidolleen sopivia tekstejä ja käsittelemään niitä oppijoiden valmiuksien mukaan.

On hyvä muistaa, että vaikka useat S2-opiskelijosta ovat voineet asua Suomessa jo pitkään, suomi on kuitenkin heille toinen kieli. Usein suomen kielen taito ei ole kehittynyt vielä äidinkielen käyttäjän tasolle, jolloin kielitaidon eri osa-alueet voivat olla oppijasta ja hänen kielen opiskelunsa vaiheesta riipuen hyvinkin eri tasolla. Aikuisilla S2-opiskelijoilla kielitaito saattaa olla huomattavasti vaihtelevampi kuin nuorilla, sillä he ovat yleensä muuttaneet Suomeen myöhemmin. Osa aikuisopiskelijoista on voinut omaksua jo varsin hyvän kielitaidon pidemmän maassaoloajan, kohdekielisen ympäristön ja peruskoulun ansiosta, osa taas aloittavaa lukio-opinnot käytyään vain jonkin suomen kielen

peruskurssin tai osallistuttuaan valmentavaan opetukseen. (APJLOPS 2004, 48.) Tällöin suomenopettajanon lukio-opintojen alussa perehdyttävä opiskelijoiden kielitaustaan ja lähtötasoon, jotta hän voi antaa eritasoisten opiskelijoiden tarpeita vastaavaa opetusta.

Lukiotason S2-opetussuunnitelmissa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kielitaidon tavoitetasoksi on määritelty lukion päättövaiheessa B2.2. Tämä tarkoittaa itsenäisen kielitaidon perustasoa, jolla oppijoiden nähdään kykenevän toimimaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja pärjäämään jatko-opinnoissaan. Oppijoiden kielitaitoprofiilin tärkeimpinä alueina nähdään olevan kuunteleminen ja luetun ymmärtäminen, joissa oppijoiden kielitaidon tulisi yltää B2.2.-tasolle. Kirjoittamisen ja puhumisen osalta tavoitteena on saavuttaa B2.1.-tasoinen kielitaito. (LOPS 2003, APJLOPS 2004.)

2.3. Kirjallisuus lukion S2-opetussuunnitelmissa

Opetushallitus on laatinut molemmille lukiokoulutuksen aloille omat opetussuunnitelmansa. *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* (2003) sekä *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2004) ei ilmene suuria keskinäisiä eroavaisuuksia, sillä molemmilla koulutusaloilla S2-kurssit ovat keskenään pääasiassa samansisältöisiä ja kurssien kuvaukset ovat lähes sanasta sanaan samanlaiset.

Kirjallisuuden opetukselle on opetussuunnitelmissa annettu selvää painoarvoa, sillä kirjallisuus mainitaan yhtenä keskeisenä opetuksen sisältönä jo S2-opetuksen yleisissä tavoitteissa: "Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on, että opiskelija perehtyy suomalaiseen yhteiskuntaan ja kirjallisuuteen, jolloin hän tutustuu joihinkin suomalaisiin kirjallijoihin ja heidän teoksiinsa." Opetussuunnitelmien yleisissä tavoitteissa mainitaan myös yhtenä sisältönä se, että opiskelija "kykenee hyödyntämään erilaisia tekstejä, hänen kokemuksensa erilaisista tekstilajeista laajenevat ja hän oppii tietoyhteiskunnassa tarvittavaa kriittistä tulkinta- ja arviointitaitoa". Jälkimmäiseenkin viittaukseen kaunokirjallisuuden käsittely sopii, vaikka kirjallisuutta ei ole tässä opetuksen tavoitteeksi asetetussa fraasissa erikseen mainittakaan. (LOPS 2003, APJLOPS 2004.)

Kirjallisuuden painoarvo lukiotason S2-opetussuunnitelmissa näkyy myös yksittäisten kurssien kuvauksissa. Lukion kuudesta ja aikuislukion viidestä pakollisesta kurssista kirjallisuus mainitaan molemmissa neljän kurssin keskeisten tavoitteiden ja sisältöjen joukossa. S2-opetussuunnitelmiin sisältyy myös paljon sellaisia kurssikuvauksia, joissa kirjallisuutta ei suoraan mainita, mutta joihin voidaan ajatella olevan mahdollista sisällyttää myös kirjallisuuden käsittelyä.

Lukion ja aikuislukion opetussuunnitelmien pakollisten ja syventävien kurssien keskeiset kirjallisuuskuvaukset on koottu seuraavaan taulukkoon. Taulukon kohtaan "kirjallisuuskuvaus" on poimittu eri kursseilta mainintoja, joissa edellytetään kirjallisuuden käsittelyä. Kohtaan "voi sisältää kirjallisuutta" on lisäksi koottu opetussuunnitelmista sellaisia sisältöjä ja tavoitteita, joissa kirjallisuuden käsittelyä ei ole suoraan mainittu, mutta joihin kirjallisuutta on periaatteessa mahdollista lomitaa. Taulukossa P tarkoittaa pakollista kurssia ja S syventävää kurssia.

Kurssi ja koodi	Kirjallisuuskuvaus	Voi sisältää kirjallisuutta
Perusteet hallintaan (S21) P		Aineistopohjainen kirjoitelma.
Kieli käyttöön (S22) P	Erilaisia kaunokirjallisia tekstejä.	Eri tyylien ja sävyjen erottaminen kirjoitetussa ja puhutussa kielessä.
Kielellä vaikutetaan (S23) P	Kaunokirjallisuuden tarkastelu mielipiteen ja maailmankuvan muokkaajana. Kaunokirjallisuus ja media vaikuttajana.	
Syvämmät tekstitaidot (S24) P (Aikuislukiossa nimellä <i>Tekstitaidot kuntoon</i>)		Erittelevän luku- ja kirjoitustaidon harjoittelu. Harjaantuminen erilaisten tekstien pääajatusten löytämiseen ja ydinsisällön tulkitsemiseen. Kirjoittaminen aineiston pohjalta.
Suomalainen kulttuuri tutuksi (S25) P	Tutustuminen suomalaiseen kulttuuriin, erityisesti kirjallisuuteen sekä muihin taiteisiin. Suomalaisen kirjallisuuden lukemista, kuten novelleja, lyhytproosaa, runoja ja romaanikatkelmia. Vähintään yhden kokonaisteoksen lukeminen. Yhden kirjailijan ja hänen teoksensa esittely.	Suomalaisen kulttuurin vertailu muihin tuttuihin kulttuureihin. Taide-elämysten hyödyntäminen oman identiteetin rakentamisessa.
Kohti toimivaa kaksikielisyyttä (S26) P / S (Aikuislukiossa nimellä <i>Syvämpi tekstin ymmärtäminen, ensimmäinen syventävä kurssi</i>)		Kielitaidon vahvistaminen vaativilla teksteillä.
Puhekieli tarkasteluun (S27) S		
Erialaisten tekstien kirjoittamista (S28) S		Kirjoittamista aineiston pohjalta, esim. analyysi tai arvostelu. Pohjatekstin tekstilajin ja kielen havainnointia.
Tekstien maailmassa (S29) S	Suomalaisen ja oman kulttuurin kirjallisuuden tuntemuksen parantaminen. Eriajisten kaunokirjallisten tekstien lukemista. Vapaa-valintainen kaunokirjallinen teos, kuten oman kulttuuri-identiteetin kannalta merkittävä teos. Kirjailija- tai teosesittely. Kirjallisuudesta keskustelua ja kirjoittamista, oman lukukokemuksen jakamista.	Syvennetään taitoa lukea erittelevästi ja eläytyvästi. Käännösharjoitus.

Taulukko 1: Lukion ja aikuislukion S2-kurssien kirjallisuuskuvaukset

Lukion opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaan S2-oppijan tulisi perehtyä suomalaiseen ja myös muunkieliseen kirjallisuuteen varsin monialaisesti tutustumalla esimerkiksi erilaisiin kirjallisuuden lajeihin ja siihen, miten kirjallisuus voi ilmentää ympäröivää todellisuutta ja suomalaista kulttuuria. Kirjallisuuden opetuksessa painopiste näyttää olevan yleissivistyksellinen. Kirjallisuuden tunteminen ja sen lukutaitoon harjaantuminen on olennainen osa lukiokoulutuksen tavoitteita.

Opetussuunnitelmissa ei kuitenkaan suoranaisesti mainita, millaista kirjallisuutta opetukseen tulisi sisällyttää: nuortenkirjoja, klassikoita vai kenties modernimpaa kirjallisuutta? Erikseen ei myöskään mainita sitä, kuinka paljon kirjallisuutta tulisi ottaa opetukseen mukaan ja kuinka paljon kirjallisuuden eri genrejä ja lajeja tulisi käsitellä.

Tämä jättää opettajille varsin paljon valinnanvaraa sen suhteen, millaista kirjallisuutta he omassa opetuksessaan käyttävät. Yleiset luonnehdinnat antavat opettajille liikkumavaraa sen suhteen, mitä kirjallisuuden lajeja ja millaista kirjallisuutta he kursseillaan painottavat ja miten he kirjallisuutta S2-oppijoidensa kanssa käsittelevät. Kirjallisuustekstien valintaa ohjaa lähinnä kurssin teema sekä opettajien omat valintakriteerit, kuten näkemys ryhmän opiskelijoille soveltuvasta kirjallisuudesta. Kurssin teeman nojalla opettajien on mahdollista valita eri kursseille erilaisia kirjallisuusnäytteitä, joita kursseilla voidaan käsitellä eri näkökulmasta käsin, esimerkiksi yhteiskunnallisen vaikuttamisen tai suomalaisen kulttuurin esilletuojina.

Opetussuunnitelmien puitteissa kirjallisuutta on mahdollisuus lähestyä monin tavoin: teettämällä kirjailija- tai teosesittelyjä, keskustelemalla, kirjoittamalla analyyseja tai muita aineistopohjaisia kirjoitelmia, erittelemällä tekstin tyyliä ja sävyjä tai syventymällä tarkastelemaan tekstien kielellisiä ainesosia. Kirjallisuuden tavoitteena näyttää olevan siis paitsi kasvattaa ja syventää oppijoiden kirjallisuustietoutta ja -tuntemusta, myös kehittää kriittistä ja erittelevää luku- ja analysointitaitoa, taitoa harjaantua erilaisten kaunokirjallisten tekstien lukemiseen.

Kirjallisuuden lukutaidon harjoittelu on varmasti yksi olennainen kirjallisuuden opetuksen peruste S2-opetuksessa. Kaunokirjallisuuden kieli ja tapa ilmaista asioita voivat olla monille kirjallisuuden lukemiseen tottumattomille S2-lukijoille vaikeasti hahmottuvia ja ymmärrettäviä. Kirjallisuuden kompleksista tapaa ilmaista oppii ymmärtämään vain lukemalla ja harjoittelemalla.

Opetussuunnitelmissa kirjallisuuden merkitys opetuksen sisältöjen joukossa näkyy hyvin siinä, että kirjallisuus on esillä jatkumonomaaisesti useammassa kurssissa. Kirjallisuuden käsittelyä ei ole rajattu vain yhteen tai muutamaankin kurssiin, kuten kirjallisuuspainotteisiin kursseihin S25 ja S29, vaan kirjallisuutta on esillä jossain määrin koko lukio-opintojen ajan.

Suomenoppijoiden kannalta kirjallisuuden opettaminen pitkälinjaisesti on hyvä asia, sillä tällöin opiskelijoiden on mahdollista tutustua kaunokirjallisuuteen pitkähkön ajanjakson kuluessa ja samalla opetuksessa ehditään myös nostaa esille esimerkkejä erilaisista kaunokirjallisista teksteistä ja käsittelemään niitä eri kurssien teemojen puitteissa. Opiskelijoiden on siis mahdollista muodostaa käsitystään suomalaisesta ja yleisestä kirjallisuudesta vähitellen ja näin kirjallisuuden on mahdollista myös liukua pikku hiljaa osaksi kakkoskielisten lukijoiden kulttuuri-identiteettiä.

Kirjallisuudella on siinä mielessä tärkeä merkitys, että suomi toisena kielenä -opintojen tehtävänä on osaltaan auttaa S2-oppijaa integroitumaan ympäröivään suomenkieliseen yhteisöön. Kaunokirjalliset tekstit valottavat omalla tavallaan suomalaista elämää ja mielenmaisemia sekä kulttuuria arvoineen ja normeineen. Ne avaavat väyliä niin nykyaikaan kuin menneeseenkin. (Buchholz 1996, 51.)

Vaikka kirjallisuus pyrkii kulkemaan mukana lukiokoulutuksessa, suorastaan läpäisemään sen, on hyvä, että opetussuunnitelmissa on kaksi kirjallisuuspainotteista kurssia (S25 ja S29). Lukion S2-kurssien ongelmana on yleisesti rajallinen tuntimäärä, jolloin kaikilla kursseilla ei välttämättä riitä aikaa pintapuolista syvempään kirjallisuuden käsittelyyn. Tekstien käsittely kakkoskielisten opiskelijoiden kanssa vie nimittäin myös enemmän aikaa, mikä osaltaan vaikuttaa siihen, ettei yhden kurssin aikana välttämättä ehditä käsitellä kovin tarkasti useita tekstejä.

Kirjallisuuspainotteisilla kursseilla kirjallisuuden maailmaan voidaan kuitenkin sukeltaa syvemmin, tekstinäytteitä voidaan käsitellä useampia ja kirjallisuuden erilaisten piirteiden ja taustojen kanssa ehditään työskennellä enemmän. Kirjallisuutta voidaan tällöin käyttää vertailupohjana kahden erilaisen kulttuurin välillä, ja kirjavalinnoissa on mahdollista jättää tilaa myös opiskelijoiden omille, jollain lailla tärkeiksi koetuille, kirjavalinnoille ja lukukokemuksille. Kirjallisuuskurssien aikana on mahdollista vahvistaa myös oppijan omaa kaksikielistä identiteettiä sekä harjoitella analyysi- ja tulkintaitoja, mikä on hyödyllistä etenkin ylioppilaskirjoitusten kynnyksellä.

Kaunokirjallisuuden opetuksen jaksottamisen useamman kurssin ajalle mahdollistaa kirjallisuuden luku- ja tulkintataitojen jatkumonomaisten kehityksen. Tämä on tarpeellista, sillä kakkoskielisten opiskelijoiden totuttautuminen erilaisten kaunokirjallisten tekstien lukijoiksi ja tulkitsijoiksi voi vaatia pidemmän ajan kuin äidinkielisillä lukijoilla. Kun kirjallisuuteen tutustutaan pikkuhiljaa, opiskelijoiden on mahdollista kehittää vähitellen myös ymmärtävää ja erittelevää kaunokirjallisuuden lukutaitoaan ja saada vahvempi käsitys kirjallisuuden olemuksesta, kehityskaarista ja merkityksestä esimerkiksi suomalaisen kulttuurin ilmentäjänä.

3 Tutkimuksen teorettinen tausta

3.1. Teorettinen pohja

Edellisissä luvuissa loin katsauksen siihen, millaisesta ilmiöstä suomi toisena kielenä -opetuksessa ja lukion S2-kirjallisuudenopetuksessa on kyse. Luvut toimivat hyvänä taustatietona tutkimukselleni luomalla yleiskuvan S2-opetuksen lähtökohdista, sisällöistä ja tavoitteista sekä siitä, millainen kirjallisuuden asema S2-opetuksessa on ja millaisia tehtäviä kirjallisuuden opetukselle lukiokoulutuksessa on annettu. Tässä luvussa esittelen, millaisiin teorettisiin viitekehyksiin tutkimukseni kytkeytyy.

Tutkimukseni aiheenrajaus on varsin laaja ja se sivuaa monia erilaisia tutkimusaloja. Tutkimukseni haroo niin kirjallisuuden opetuksen, toisen kielen oppimisen ja sillä lukemisen kuin kirjallisuuden lukemisenkin näkökulmiin. Tutkimuksessani hyödynnän kolmen eri tutkimusalueen teorioita.

Suomenopettajien opetuskäytänteiden sekä S2-oppijoiden runoustietämyksen tarkastelussa keskeinen tarkastelulähtökohta ovat *tekstitaidot* sekä *sosiokulttuurinen näkemys lukemiseen*. Tekstitaitojen käsitteen avulla pyrin esinnäkin selvittämään sitä, millaisia tekstitaitoja kakkoskielisille lukijoille S2-opetuksessa tarjotaan runotekstien kanssa toimimiseen eli miten opiskelijoita ohjataan runojen lukemiseen ja niiden ymmärtämiseen. Toisaalta tarkastelen sitä, millaisia runouden tekstitaitoja sekä analyysi- ja tulkintavälineitä S2-oppijat ovat omaksuneet ja miten he hyödyntävät tekstitaitojaan lukiessaan ja tulkitessaan runoutta.

Tekstitaitotutkimuksen kautta avautuu siis mahdollisuus tarkastella paitsi runouden opetuksen käytänteitä myös sitä, miten nämä opetuksen käytänteet heijastuvat runouden lukemiseen ja tulkintaan eli siihen, miten kakkoskieliset lukijat merkityksellistävät kahta suomenkielistä nykyrunoa ryhmäkeskustelutilanteessa.

Koska tutkimukseni liittyy nimenomaan suomi toisena kielenä -kontekstiin, on tekstitaitotutkimuksen ohella hyödyllistä tarkastella myös *toisella kielellä lukemisen tutkimusta*. Tutkimuksessa toisen kielen oppimiseen ja sillä lukemiseen liittyvästä tutkimuskirjallisuudesta pyritään löytämään tämän tutkimuksen kannalta olennaisia näkökulmia etenkin siitä, millaisia erityispiirteitä toisella kielellä lukemiseen liittyy ja miten nämä tekijät vaikuttavat siihen, miten kakkoskieliset lukijat ymmärtävät lukemaansa tekstiä.

Suomenoppijoiden runouden ryhmäkeskustelujen analyysissä hyödynnän puolestaan muutamia *kirjallisuudentutkimuksen vastaanoton tutkimuksen* eli *reseptiotutkimuksen* teorioita. Kirjallisuuden vastaanoton tutkimus on omalle tutkimukselleni hyödyllinen nimenomaan siitä syystä, että se tarjoaa sopivaa analyysivälineistöä etenkin kaunokirjallisen tekstin tulkinnan tarkasteluun. Vastaanoton tutkimuksen mukaan tekstin merkitys ei ole tekstissä itsessään vaan tekstiä lukiessaan lukija suodattaa tekstin oman kokemusmaailmansa läpi, jolloin jokainen lukija tulkitsee tekstiä eri tavoin. Tekstin merkitysten nähdään syntyvän lukijan ja tekstin välisessä prosessissa. (Koskela & Rojola 2000, 100-107.)

Vastaanoton teorioiden avulla kaunokirjallisen tekstin lukemista on siis mahdollista tarkastella yksilöllisenä prosessina, jossa lukijat merkityksellistävät tekstiä eri tavoin.

Vastaanoton tutkimus korostaa lukijan keskeistä merkitystä tekstin tulkinnassa. Varsinkin runouden ryhmäkeskustelujen tarkastelun kannalta tämä on olennainen lähtökohta, koska tutkin nimenomaan sitä, miten kakkoskieliset lukijat ymmärtävät ja tulkitsevat kohdekielistä tekstiä.

Koska tutkimusaiheellani on kiinnekohtia niin moniin tieteellisiin tutkimusalueisiin, kuten kielen- ja kirjallisuudentutkimukseen sekä kirjallisuuden opetuksen tutkimukseen, on sen käsittelyssä mahdotonta rajautua vain yhden tieteenalan käsitteiden käyttöön. Pyrinkin valitsemaan tutkimukseeni sopivia teoreettisia lähtökohtia eri tieteenaloilta juuri siitä syystä, että niiden avulla on mahdollista syventyä tutkimukseni eri osa-alueiden tarkasteluun. Valitsemani teoriat tarjoavat tutkimukseni eri näkökulmien tutkimiseen monia hyödyllisiä lähtökohtia ja käsitteitä, joita esittelen tarkemmin seuraavaksi.

3.2. Tekstitaitotutkimus

3.2.1. Tekstit, tekstitaidot ja lukion S2-opetus

Yhteiskunnassa toimiminen vaatii nykyisin erilaista lähestymistapaa toisen kielen opetukseen kuin ennen. Pelkkä kielitaito ei enää riitä, sillä nykypäivänä painotetaan yhä enemmän kielen käyttöpohjaista ja vuorovaikutuksellista luonnetta. Kielenoppijoiden tulisi osata käyttää kieltään monenlaisissa tilanteissa. Kielenkäytön yhtenä reaalitumana ovat mitä monikirjoisimmat tekstit, joita kielenoppijat kohtaavat tätä nykyä niin arjessa, työssä, koulussa kuin vapaa-aikanakin. Koulutuksen haasteena onkin tarjota kielenkäyttäjille valmiuksia erilaisten tekstien kohtaamiseen ja niiden asiantuntevaan käyttöön erilaisissa kielenkäyttötilanteissa.

Tekstitaitoperustainen opetus on juurtunut viime vuosina vahvasti suomalaiseen koulutukseen ja myös lukion suomi toisena kielenä -opetukseen. Suomi toisena kielenä -opetuksenkaan lähtökohtana ei siis nykyisin ole harjaannuttaa ainoastaan kakkoskielisten oppijoiden kielitaitoa tai opettaa lukemista tai kirjoittamista vaan oppijat harjaannutetaan toimimaan laaja-alaisesti ja vuorovaikutuksellisesti erilaisten tekstien kanssa.

Laajassa tekstikäsitteessä teksti-käsitteen merkitys on monialainen: tekstit voivat olla puhuttuja, kirjoitettuja, kuvitteellisia, visuaalisia, äänellisiä tai graafisia – ja myös näiden yhdistelmiä (Kosonen & Lehti 2009, 45). Lukemiseen ja kirjoittamiseen suhtaudutaan siis eri näkökulmasta kuin ennen. Lukemista ja kirjoittamista ei enää nähdä erikseen opittavina autonomisina taitoina vaan nykyisin puhutaan tekstitaitojen opettamisesta ja oppimisesta.

Tekstitaito-käsite juontaa juurensa lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksessa valloillaan olevasta tekstitaitotutkimuksesta (*literacy studies*), joka tarkastelee lukemista sosiaalisista lähtökohdista käsin. Tekstitaidot on suomen kieleen vähitellen vakiintumassa oleva termi, jota käytetään yleisimmin suomennoksena englanninkieliselle käsitteelle *literacy*. Literacy-termillä tarkoitetaan puolestaan yleisesti luku- ja kirjoitustaitoa. (Pitkänen-Huhta 1999, 277-278.) Literacy-termi on luonteeltaan sosiaalinen siinä mielessä, että sen mukaan kaikenlainen toiminta tekstien kanssa, olipa se sitten lukemista, kirjoittamista tai puhumista, on luonteeltaan yhteisöllistä ja sosiaalista. (Luukka 2009, 16.)

Lukeminen ja kirjoittaminen nähdään näin ollen aktiivisena sosiaalisena toimintana. Tällöin sosiaalinen lähestymistapa tekstitaitoihin tarkoittaa sitä, että tekstien kanssa toimimisen katsotaan olevan osa laajempia sosiaalisia yhteyksiä ja käytänteitä. Tekstitaidot tarkoittavat sosiaalisen näkemyksen mukaan laajasti taitoa ja kykyä lukea, tulkita, tuottaa ja käyttää erilaisia tekstejä erilaisissa tilanteissa. (Luukka 2009, 15-16.)

Tekstitaito-käsite on terminä varsin monialainen ja sillä voidaan tarkoittaa hieman eri asioita eri konteksteissa. Englanninkielisen tutkimuskirjallisuuden sosiokulttuurinen literacy-käsite viittaa laajempaan ja yhteisöllisempään luku- ja kirjoitustaitoon kuin esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tai suomi toisena kielen -oppimäärän opetussuunnitelmissa, oppikirjoissa ja ylioppilaskokeissa läsnä oleva tekstitaito-käsite. Suomenkielisen vastine tekstitaidot liitetään usein enemmänkin lukemiseen ja tekstien tulkintaan kuin kirjoittamiseen. Suomalaisessa koulutuksessa käsite tekstitaidot on kohdentunut vahvasti tarkoittamaan erilaisiin tekstilajeihin liittyvää tietoa ja analysointitaitoa. (Luukka 2009, 13.)

Tekstitaitoihin liittyvät olennaisesti tekstin ja tekstilajin käsitteet. Sosiaalisen näkemyksen mukaan tekstit syntyvät yhteisöissä tietynlaisia käyttötarkoituksia varten, ja ne liittyvät aina johonkin elämänalueeseen (*domains*), kuten kotiin, työhön tai kouluun (Barton 1994, 39.) Näissä kaikissa tekstejä käytetään eri tavalla, ja teksteillä on erilainen asema ja merkitys. Erilaisiin tarkoituksiin syntyneet tekstit muodostavat tekstilajeja, joiden yhdistävinä tekijöinä ovat tekstien käyttötavat sekä retorinen rakenne. Tekstilajit ovat konventionaalistuneita tapoja käyttää kieltä tietyssä yhteisössä tiettyä tarkoitusta varten, ne ovat kulttuuristen ja sosiaalisten tarpeiden muotoutumia. (Kalliokoski 2006, 240.)

Tekstitaitojen lähtökohtana ovatkin autenttiset tekstien käyttötilanteet mukaan lukien arkiset tilanteet. Tekstit liittyvät aina johonkin tekstiilanteeseen (*literacy event*). Tekstiilanteet ovat konkreettisia tilanteita, joissa tekstejä käytetään. Monesti tekstiilanteet ovat kulttuurissa toistuvia kohtaamisia tekstien kanssa, joihin yleensä liittyy myös sosiaalista vuorovaikutusta (Barton 1994, 36-37; Hamilton & Ivanič 2000, 8-9.) Esimerkiksi runosta keskusteleminen ryhmässä on yksi tekstitaitotilanne, toinen voisi olla vaikkapa runon kirjoittaminen lehdessä julkaisemista varten. Sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna siis yksin lukeminenkin liittyy sosiaaliseen toimintaan. Tekstiilanteet heijastavat yhteisön teksteihin liittyviä tekstikäytänteitä. Toimiessaan erilaisissa tilanteissa ihmiset hyödyntävät niitä teksteihin liittyviä tietojaan ja asenteitaan, jotka he ovat saaneet opetuksen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Barton 1994, 37.)

Tekstitaidoissa on kyse kyvystä toimia erilaisten tekstien kanssa ja tekstitaitoisuuteen kuuluu tieto luettavan tekstilajin ominaispiirteistä ja siitä, miten tätä tekstiä käytetään tietyssä yhteisössä. Hylandin (2004, 54) mukaan toisen kielen oppimisen tekstitaitojen kannalta on tärkeää, että kielenkäyttäjät oppivat hahmottamaan erilaisten tekstilajien eroja ja yhtäläisyyksiä sekä osaavat tuottaa erilaisia tekstejä ja vastata niihin asianmukaisesti. Tekstitaitojen oppimiseen kuuluukin vahvasti tekstilajitietoisuus (*genre knowledge*). Tekstilajitietoisuuteen kuuluu kielenkäyttäjän tieto siitä, millaisia kommunikatiivisia tarkoituksia tekstilajilla yhteisössä on, millaisia kieleen ja tekstiin liittyviä piirteitä tekstilajiin sisältyy sekä lisäksi tieto tekstin sisällöstä, rekisteristä ja kontekstista (Hyland

2004, 56). Tekstitaitoihin liittyy siis se, miten tekstejä ilmaistaan ja miten niitä käytetään, luetaan ja tulkitaan.

Tekstitaidoissa ei sosiaalisen näkemyksen mukaan ole kuitenkaan kyse yksilöllisestä tai autonomisesta taidosta (*skill*) tai kyvystä lukea tekstiä vaan kyse on pikemminkin sosiaalisten käytänteiden (*practice*) hallinnasta ja tekstien kanssa toimimisesta (Barton 1994, 24-25; Luukka 2009, 15-16). Tekstitaitojen sosiaalinen lähtökohta näkyykin hyvin siinä, että kyse ei ole pelkästään teksteihin liittyvän tiedon oppimisesta vaan tekstitaidot omaksutaan toimimalla yhteisöissä ja autenttisissa tekstitilanteissa. Kunkin yhteisön jäsen siis sosiaalistuu oman yhteisönsä tapoihin käyttäen tekstejä toimiessaan tämän yhteisön jäsenenä. (mm. Barton, Hamilton & Ivanič 2000, 13; Luukka 2009, 16-17.)

Tekstikäytännöt (*literacy practices*) ovat kulttuurisia tapoja käyttää tekstejä. Yksinkertaisimmillaan tekstikäytännöt ovat siis sitä, mitä ihmiset tekstien kanssa tietyssä kulttuurissa tekevät. Erilaisissa yhteisöissä on vakiintuneita ja toistuvia tapoja lukea ja kirjoittaa eli tuottaa ja käyttää tekstejä tietyissä tilanteissa. Esimerkkinä tekstikäytännöistä ovat esimerkiksi koulun tavat käyttää tekstejä eli se miten tekstejä opetetaan, luetaan ja kirjoitetaan. (Barton 1994, 36-37; Barton, Hamilton & Ivanič 2000, 7-8.)

Tekstikäytännöihin liittyvät vahvasti yhteisön ideologiat, arvot, asenteet ja valtasuhteet. Tekstikäytännöt ovat tapoja, joilla yhteisön jäsenet totutetaan toimimaan yhteisönsä kuuluvien tekstien kanssa ja myös arvostamaan, käyttämään ja tuottamaan tekstejä tietyllä tavalla. (Barton 1994, 36-37; Barton, Hamilton & Ivanič 2000, 7-8.) Eri yhteisöissä voi olla erilaisia tekstikäytännöitä ja suhtautumistapoja kirjoitettuihin teksteihin (Barton, Hamilton & Ivanič 2000, 7-8; Luukka 2009). Esimerkiksi joissakin kulttuureissa teksteihin voidaan suhtautua pyhinä ja muuttumattomina (Vaarala 2009, 27).

3.2.2. Tekstitaidot runouden opetuksen ja lukemisen näkökulmasta

Tässä tutkimuksessa tekstitaitoja tarkastellaan yhden tekstilajin, runouden, näkökulmasta. Tekstitaidot kytkeytyvät tutkimukseeni useammalla eri tavalla, sillä tutkimuksessa pureudutaan varsin syvällisesti runotekstien opetukseen, käyttöön, lukemiseen ja tulkintaan.

Tutkimuksessa tarkastellaan ensinnäkin runouden opetukseen liittyviä tekstikäytännöitä eli sitä, miten lukiotason suomenopettajat opettavat ja käsittelevät runoutta kakkoskielisten oppijoidensa kanssa. Tutkimuksen tarkastelupintana ovat tällöin paitsi opettajien omat tekstikäytännöt, tavat valita ja käsitellä runoutta, myös näihin tekstikäytännöihin yleisemmin vaikuttavat institutionaaliset ja yhteisölliset tekijät eli se, miten runoutta on kouluyhteisöissä totuttu käsittelemään ja opettamaan. Tarkastelun kohteena on siis se, miten teksteihin opetuksessa suhtaudutaan ja millaisia tekstitaitoja S2-oppijoille nähdään tärkeäksi välittää, jotta heidän katsotaan pystyvän ymmärtämään, lukemaan ja tulkitsemaan erilaisia runotekstejä.

Runouden opetukseen ovat kuuluneet vanhastaan voimakkaasti runousopilliset käsitteet. Tässä tutkimuksessa runouteen liittyvät käsitteet ovat yhtenä keskeisenä tarkastelun kohteena. Käsitteet liittyvät vahvasti tekstitaitoihin, sillä tekstitaitoisuus edellyttää ymmärrystä siitä, miten erilaiset tekstit muodostavat merkityksiä, miten ne

kuvaavat maailmaa ja samalla myös todellisuutta (Luukka 2009, 20). Runouden opetuksessa tähän tehtävään käytetään yleisesti erilaisia runousopillisia käsitteitä. Käsitteiden käyttö opetuksessa on yksi osa kouluinstituutiomme liittyviä tekstikäytänteitä.

Opettajien tekstikäytänteiden ohella tarkastellaan myös S2-opiskelijoiden runouden lukemiseen ja tulkintaan liittyviä tekstitaitoja. Tällöin tarkastelun kohteena on se, millaisiin tekstikäytänteisiin erilaisista kulttuureista tulevat S2-oppijat ovat runouden osalta sosiaalistuneet. Lähtökohtaisena ajatuksena on, että lukijat ovat sosiaalistuneet runouden lukemiseen opetuksen kautta, mutta on myös mahdollista, että lukijat ovat voineet omaksua tietojaan ja kokemuksiaan runoudesta myös toimiessaan koulun ulkopuolisissa tilanteissa. Tutkimuksessa on tavoitteena tarkastella sitä, millainen opiskelijoiden runouteen liittyvä tekstilajitietoutensa on, esimerkiksi millaisia runouteen liittyviä käsitteitä he ovat mahdollisesti omaksuneet. Lisäksi tarkoituksena on tutkia, miten tutkimukseen osallistuneet S2-opiskelijat suhtautuvat kohdekielisen runouden lukemiseen ja miten heidän omaksumansa tekstitaidot näkyvät siinä, miten he lukevat ja tulkitsevat kohdekielistä runoutta, esimerkiksi käyttävätkö he tulkinnoissaan ja runouden analysoinnissa mahdollisesti oppimiaan käsitteitä.

Tutkimuksen kannalta tärkeä näkökohta on se, että eri kulttuurien tavat käyttää ja lukea tekstiä voivat olla hyvinkin erilaisia (Barton 1994, 34; Hyland 2004, 54). Tällöin toisesta kulttuurista tulevalla lukijalla voi olla hyvin erilainen sosiokulttuurinen tausta ja lähestymistapa teksteihin. Omassa kulttuurissa toimiessaan oppija on voinut omaksua ja sosiaalistua hyvin erilaisiin tekstikäytänteisiin ja tekstitaitoihin omaan kulttuuriimme verrattuna. Joissakin kulttuureissa ei kaikille yhteisön jäsenille edes opeteta lukutaitoa, jolloin tekstien kanssa toimimiseenkaan ei ole olemassa aiempia strategioita tai taitoja. Tekstitaidot eivät olekaan kaikissa kulttuureissa yleinen taito. (Vaarala 2009, 27.)

Kun toisessa kulttuurissa tiettyihin toimintatapoihin sosiaalistunut vieraskielinen lukija siirtyy kulttuurista toiseen, hän myös luultavimmin lukee tekstiä edelleen paljolti oman kulttuurinsa tottumusten ja olettamusten mukaan. S2-opettajien tehtävänä onkin osaltaan rakentaa siltoja näiden teksteihin liittyvien kulttuuristen eroavaisuuksien välille ja ohjata sekä totuttaa S2-lukijoita kohtaamaan myös heille uusia tekstilajeja ja -käytänteitä. (Vaarala 2009, 27; 29.)

Tarkasteltaessa tutkimukseen osallistuneiden S2-oppijoiden tapoja lukea ja tulkita runoutta vuorovaikutteisessa tekstitaitotilanteessa, runojen ryhmäkeskustelutilanteessa, lukijat tuovat lukutapahtumaan mahdollisesti sekä omasta kulttuuristaan että suomalaisesta kulttuurista omaksumiaan tekstitaitoja. Lukijoiden runotulkinnoissa ja tavoissa toimia suomenkielisten runotekstien kanssa voi siis olla läsnä kahdesta lähteestä esiin kumpuavia teksteihin liittyviä tietoja, asenteita ja arvostuksia.

Tekstitaidot luovat tutkimukselleni tukevan tarkastelupohjan. Tekstitaitojen käsite on hyödyllinen etenkin siitä syystä, että se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella runouden lukemista toisella kielellä siten, että tarkastelussa korostuu kielenkäytön ja tekstin lukutaidon opetuksen ja oppimisen sosiaalisuus ja yhteisöllisyys.

3.3. Toisella kielellä lukeminen

3.3.1. Toisella kielellä lukemisen tutkimuksesta

Toisella kielellä lukeminen on ollut pitkään yksi keskeinen toisen kielen oppimiseen liittyvä tutkimusalue, johon kytkeytyy monia erilaisia näköaloja. Toisella kielellä lukemisesta on julkaistu monia tutkimuksia ja teoksia, joissa on tarkasteltu toisen kielen oppimiseen, sillä lukemiseen sekä kielen tuottamiseen liittyviä näkökulmia. Tutkimuskirjallisuutta on ilmestynyt varsin paljon etenkin niiltä kielialueilta, joilla toisen kielen opetuksella on pidemmät perinteet kuin Suomessa (mm. Kitao 1989, Bernhardt 1991, Urquhart & Weir 1998).

Toisen kielen tutkimus on kiinnostanut tutkijoita etenkin siitä syystä, että tutkimuksen avulla on haluttu selvittää, millaisia eroja äidinkielen ja toisen kielen oppimisen ja lukemisen välillä on (Pitkänen-Huhta 1999, 259). Tutkimuksen avulla on siis haluttu selvittää, poikkeako lukijoiden lukutaidon kehittyminen tai lukuprosessi jollain lailla äidinkiellä lukemisesta (Bernhardt 1991, 1).

Tutkijoiden kiinnostuksen kohteena ovat tällöin lukijoiden kognitiiviset prosessit eli se, miten kakkoskieliset lukijat prosessoivat kohdekieleen liittyvää tietoa ja miten he käyttävät lukemisessa hyödykseen äidinkieleensä liittyviä lukustrategioita tai kielitietoa. Tarkastelun kohteena on tällöin se, miten kaksi koodisysteemistöä – äidinkielen sekä toisen kielen – koodistot toimivat kohdekielisessä lukuprosessissa. (Bernhardt 1991, 2.)

Toisen kielen tutkimuksen lähtökohtana ei ole tarkastella vieraskielisen lukijan kielitaitoa ja lukutaitoa heikompana tai puutteellisena versiona äidinkielisestä kielenkäyttäjistä vaan sitä tarkastellaan pikemminkin omana monisyisenä ilmiönään, johon liittyy hyvin monenlaisia prosesseja ja tekijöitä. (Bernhardt 1991, 2.)

Vieraalla tai toisella kielellä lukeminen on varsinkin kielen oppimisen alkuvaiheessa luonteeltaan äidinkielellä lukemiseen verrattuna erilaista, se voi olla hitaampaa ja epäsujuvampaa eikä vieraskielinen lukija välttämättä ymmärrä lukemaansa kohdekielistä tekstiä yhtä syvällisesti kuin äidinkielistä tekstiä. Lukijan taito lukea tekstejä kuitenkin kehittyy ajan ja kokemuksen myötä, jolloin myös lukemiseen liittyvät ongelmat yleensä jossain määrin vähenevät.

Toisella kielellä lukemisen tutkimuksessa on pyritty luokittelemaan oppijan kielitaidon ja toisaalta hänen yleisen tietonsa, esimerkiksi taustatiedon, merkitystä tekstin ymmärtämisessä. Tutkijat ovat halunneet selvittää, millainen merkitys erilaisilla lukemisen komponenteilla, kuten tekstin sanastolla, lukijan tiedoilla tekstin aiheesta ja lukijan lukustrategioilla, on lukemisen lopputuloksen kannalta. (mm. Alderson 1984, 1-2.) Keskeinen kysymys on se, onko lukeminen ainoastaan kielellistä dekodeausta ja merkitysten ymmärtämistä vai onko lukemisessa kyse muustakin, tekstin lukemiseen liittyvistä tiedoista ja taidoista. Onko lukemisen ongelmassa kyse siitä, ettei lukijan kielitaito vielä riitä tekstin vaatimaan ymmärrystasoon vai siitä, ettei lukijalla ole käytettävissään tekstin lukemiseen tarvittavaa tietoa, kokemusta ja strategioita?

Monet tutkijat ovat tulleet siihen tulokseen, että lukemisessa on kyse muustakin kuin pelkästä tekstin sanaston ymmärtämisestä. Onnistunut lukusuoritus vaatii taustalleen

myös tietoa luettavasta tekstistä, sen aiheesta ja viittauksista ulkomaailmaan, minkä lisäksi lukijalla tulisi olla käytettävissään myös jonkinlaisia strategisia keinoja tekstin lukemiseen. (Urquhart & Weir 1998, 34).

Kakkoskielisen lukijan on mahdollista kehittää näitä lukemisen strategioitaan harjoituksen avulla, mutta tutkijoiden mukaan myös lukijan aiempi äidinkielen lukukokemus voi olla hyödyksi toisella kielellä lukemisessa. Lukijan kyvyllä ja taidoilla lukea äidinkielellään on nimittäin nähty olevan tietynlainen yhteys hänen toisen kielen lukutaitoonsa. Äidinkielen vahva lukutaito ja kehittyneet lukustrategiat voivat edesauttaa vieraskielisen lukijan lukutaidon kehittymistä myös toisella kielellä (Alderson 2000, 38). Jotta äidinkielen puolelta opitut lukustrategiat voisivat siirtyä toisella kielellä lukemiseen, on kakkoskielisen lukijan kuitenkin ensin ylitettävä tietynasteinen kielikynnys (*language threshold*) (Alderson 1984, 20; 2000, 23).

Se, millainen kielitaidon kynnys lukijan on ylitettävä pystyäkseen hyödyntämään äidinkielen lukustrategioitaan, vaihtelee tekstin tai asetetun tehtävän mukaan: vaativa tehtävä vaatii myös korkeamman kielitaidon kynnyksen ylittämisen. Alderson määrittelee tehtävän vaativuuden esimerkiksi tekstin aiheen, kielen, sen vaatiman taustatiedon sekä tehtävän luonteen perusteella (2000, 39.) Aldersonin mukaan erilaisten tekstien vaatima kielikynnys voi siis olla erilainen.

Toisella kielellä lukemisen tutkimuksessa on kuitenkin havaittu, että lukijan tiedoilla kohdekielestä on lukemisen kannalta suurempi vaikutus kuin hänen kyvyillään tai taidoillaan lukea omalla äidinkielellä (Alderson 2000, 23). Selityksenä pidetään sitä, että kakkoskieliset lukijat eivät ole keskenään homogeeninen ryhmä. Kakkoskielisten lukijoiden äidinkieleen liittyvät lukustrategiat ja taidot eivät välttämättä ole samalla tasolla, sillä he eivät välttämättä edes osaa lukea omalla äidinkielellään ja opettelevat lukemisen strategioita vasta oppiessaan toista kieltä. (Urquhart & Weir 1998, 33.) Näin ollen äidinkielen lukutaito ei määritä kokonaan sitä, miten hyvin kakkoskielinen lukija pystyy lukemaan toisella kielellään, vaikka kielten välillä onkin nähty olevan tietynlaista siirtovaikutusta.

3.3.2. Toisella kielellä lukemisen taustatekijöitä

Lukemisen tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että erilaiset lukijat reagoivat tekstiin eri tavoin ja myös lukemisen lopputulos voi eri lukijoilla olla samastakin tekstistä hyvin erilainen. Tätä lukemisen varioivuutta on pyritty selittämään erilaisten lukemiseen vaikuttavien taustatekijöiden avulla. Useat tutkijat ovat osoittaneet, että lukijan taustatiedolla (*background knowledge*) on hyvin keskeinen merkitys siinä, miten lukijat ymmärtävät lukemaansa tekstiä ja prosessoivat siitä saamaansa tietoa (Bernhardt 1991, 29-35).

Taustatiedon käsite on laajasti lukemisen erilaisiin taustatekijöihin liittyvä käsite, jolla tarkoitetaan yleensä kaikkea sitä lukijan kieleen, tekstiin ja sen konventioihin, kulttuurisiin yhteyksiin sekä maailmantietoon liittyvää tietoa, jonka lukija tuo mukanaan tekstin lukuprosessiin (mm. Bernhardt 1991; Urquhart & Weir 1998).

Lukijan taustatietoa on pyritty jäsentämään eri tavoin. Tässä tutkimuksessa hyödynnän Aldersonin (2000, 32-33) näkemyksiä taustatiedosta, jossa keskeisiä lukemiseen vaikuttavia tekijöitä ovat tieto tekstin kielestä ja kielellisistä konventioista, tieto erilaisista tekstilajeista ja niiden rakenteesta, tekstien sisältöön ja aiheeseen liittyvä tieto sekä yleinen maailmantieto.

Näiden lukemiseen vaikuttavien taustatekijöiden tarkastelu on hyödyllistä siinä mielessä, että tutkimuksessani tarkastellaan sitä, miten kakkoskieliset lukijat lukevat ja ymmärtävät kohdekielistä runoutta. Runous on tekstilajina niin rakeenteensa kuin kielensäkin puolesta hyvin erilaista verrattuna esimerkiksi tavallisiin arkiteksteihin tai kaunokirjallisiin proosateksteihin. Runo ei useinkaan muodosta johdonmukaisesti etenevää juonikaarta vaan se muodostuu pikemminkin lyhyemmistä kielellisistä ilmauksista, joka yksittäisistä sanoista. Tällöin on syytä olettaa, että lukijoiden tiedolla runouden lukemisen säännöistä ja konventioista sekä runon kieleen ja aiheeseen liittyvällä tiedolla voi olla paljonkin merkitystä tekstin ymmärtämisen kannalta.

Lukemisen taustatekijöiden tarkastelu on olennaista siitä syystä, tieto siitä, millainen merkitys erilaisilla lukemiseen vaikuttavilla tekijöillä on luetun ymmärtämisen kannalta, auttaa ymmärtämään runouden lukemisen prosessia ja lopputulosta, runotekstin tulkintaa. Lukemisen taustatekijöiden tarkastelu on siis hyödyllisiä etenkin luvun 7 kannalta, jossa tarkastelen sitä, miten kakkoskieliset lukijat muodostavat merkityksiä runoista ryhmäkeskustelutilanteessa.

On selvää, että kakkoskielisten lukijoiden kielitaito ja kielellinen tietämys vaikuttaa aina jonkinasteisesti siihen, miten he pystyvät tekstiä lukemaan ja ymmärtämään. Erilaiset tekstit voivat edellyttää hyvinkin erilaista sanaston ymmärtämistä ja prosessointia. Runouden lukemisessa kieli asettaa omat haasteellisuutensa, sillä se on yleensä tavanomaisesta kielenkäytöstä poikkeavaa ja lisäksi myös hyvin kielikuvallista. Tällöin sanojen ymmärtäminen ei välttämättä ole helppoa eikä sanojen kirjaimellisen merkityksen tietäminen vielä avaa runon koko merkitystä. Runoissa sana-ainesta on myös usein niukasti, mikä voi osaltaan vaikeuttaa ymmärtämistä.

Runous ei välttämättä ole kakkoskieliselle lukijalle helpoimpia tekstilajeja. Vieras sanasto voi nimittäin hankaloittaa selvästi lukemisen sujuvuutta ja ymmärrettävyyttä (Alderson 2000, 35). Lukemisen ymmärtämisessä on pitkälti kyse sanaston koosta, mutta myös lukijan taidosta käyttää kieleen liittyvää tietoa. Hyvä kielitaito voi auttaa arvaamaan ja ennakoimaan vaikeidenkin sanojen ja kielellisten ilmausten merkityksiä, kun taas lukijan, jonka kielitaito on suppeampi, voi olla vaikeampaa tutkia sanastoa ja arvata sanojen merkityksiä kielellisten vihjeiden tai tuttujen ainesosien avulla. (Bernhardt 1991, 75.) Tekstin ymmärtämisen kannalta näyttää keskeistä olevan se, miten hyvin lukija pystyy käyttämään tekstiä lukiessaan hyödykseen kielitietoaan ja jäsentämään tekstiä ymmärrettäväksi kokonaisuuksiksi (Alderson 2000, 37).

Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että tieto kielestä ei välttämättä kuitenkaan ratkaise toisella kielellä kirjoitetun tekstin ymmärtämisessä kaikkea, sillä lukijoiden on mahdollista ymmärtää tekstiä myös ilman, että he ymmärtävät tekstin jokaista sanaa. Lukijoilla voi olla nimittäin esimerkiksi tekstin aiheeseen liittyvää taustatietoa, joka voi kompensoida kielitaidossa ilmeneviä puutteita. (Bernhardt 1991, 34; Urquhart & Weir

1998, 63). Esimerkiksi lukijan tieto jostakin spesifistä aihealueesta, kuten puutarhanhoidosta, voi auttaa arvaamaan tätä aihetta käsittelevän tekstin vieraiden sanojen merkityksiä. Lukijoille, joilla tekstin aiheeseen liittyvää taustatietoa ei ole, tekstien lukeminen on selvästi vaikeampaa. (Urquhart & Weir 1998, 65).

Toisaalta kakkoskielisten lukijoiden on mahdollista ymmärtää tekstiä, vaikka he eivät tietäisi tekstin aiheesta juuri mitään sen vuoksi, että hyvä kielitaito ja sanavarasto voivat puolestaan kompensoida tekstiin aiheeseen liittyviä puutteita. Lukija voi tällöin ymmärtää tekstiä ja sanojen merkityksiä tuntematta aihealuetta entuudestaan. (Alderson 2000, 44.)

Tekstin aiheen ymmärtämiseen liittyvät usein lukijan tiedot ympäröivästä kulttuurista sekä hänen yleinen maailmantietonsa. Maailmantiedolla tarkoitetaan lukijan yleistä joskus myös opittua tietoa ympäröivästä maailmasta, sen ilmiöistä ja toimintamekanismeista. (Alderson 2000, 44-45.) Lukemisen kannalta maailmantieto on olennaista, sillä kaikki kielenkäyttö vaatii tietoa ympäröivästä maailmasta. Lukemista ei voi olla tyhjiössä. Tekstit ovat aina vahvasti sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön muovaamia, jolloin niiden lukeminen ja ymmärtäminen vaatii myös tietoa siitä, millaisiin konteksteihin ja ilmiöihin tekstin merkitykset kiinnittyvät.

Myös tieto tekstin rakenteesta voi vaikuttaa siihen, miten kakkoskielinen lukija pystyy ymmärtämään kohdekielistä tekstiä. Lukijan tiedolla tekstilajista, sen rakenteesta ja ominaispiirteistä on todettu olevan merkitystä tekstin ymmärtämisen kannalta (mm. Bernhardt 1991, Alderson 2000). Tekstit ovat usein tietyllä tavalla jäsentyneitä, niillä on erilaisia tehtäviä ja ne signaloivat tietoa eri tavoin. Esimerkiksi kaunokirjallisuuden tapa esittää tietoa todellisuudesta on hyvin erilainen verrattuna esimerkiksi uutisiin tai oppikirjateksteihin. Kullakin tekstilajilla on omat konventionsa, jotka määräävät sen, miten teksti rakentuu ja millaista tietoa se pitää sisällään.

Eri tekstilajien välillä on myös havaittu, että yleensä rakenteeltaan selkeät ja koherentit tekstit ovat kakkoskielisille lukijoille helpommin ymmärrettäviä kuin sisällöltään ja rakenteeltaan hajanaisemmat ja vähemmän jäsentyneet tekstit (Alderson 2000, 65-67). Runot voivat olla olomuodoltaan ja typografialtaan arkitekstejä paljon hajanaisempia ja vaikeammin ymmärrettäviä, sillä runoissa teksti on yleensä jaettu säkeisiin ja edelleen säkeistöihin. Tällöin on syytä olettaa, että lukijan tiedoilla runouden konventioista on suuri merkitys sen kannalta, miten hän pystyy tekstiä lukemaan ja ymmärtämään.

Lukijan taustatiedoilla on siis varsin suuri merkitys siihen, miten lukijat lukevat, ymmärtävät ja tulkitsevat erilaisia tekstejä. (Alderson 2000, 32-33.) Tekstin lukemisessa ja ymmärtämisessä vaaditaan hyvin monenlaista taustatietoa. Mitä enemmän lukijalla on käytössään tekstin kieleen, rakenteeseen ja aiheeseen liittyvää tietoa sekä yleistä maailmantietoa, sitä helpompi hänen on ymmärtää monenlaisia tekstejä ja vierastakin sanastoa sekä aihealueita.

3.4. Kirjallisuuden reseptiotutkimus

Tutkimuksessani keskeisiä tutkimuskohteita ovat kaunokirjallisuuden lukutaidon kehityksen ohella myös runouden lukemiseen ja vastaanottoon eli reseptioon liittyvät näkökulmat. Tutkimuksessani opiskelijoiden kirjallisuuden lukukokemuksiin sekä

vastaanottoon liittyvän aineiston analyysissä onkin hyödyllistä käyttää kirjallisuudentutkimuksen reseptiotutkimuksesta kumpuavia teoreettisia näkökulmia ja käsitteitä. Reseptiotutkimus on yksi niistä 1960-70-luvulla syntyneistä kirjallisuudentutkimuksen tutkimussuuntauksista, joissa keskeisiä tutkimuskohteita ovat kaunokirjallisen tekstien lukemiseen, lukemisen ehtoihin, lukukokemukseen ja lukijan vastaanottoon liittyvät näkökulmat.

Kaunokirjallisten tekstien, kuten runojen, lukemiseen sekä tulkintaan liittyvän aineiston analyysiin sopivia lähtökohtia ovat erityisesti kahden kirjallisuuden vastaanotton tutkijan puolalaisen filosofi ja kirjallisuudentutkija *Roman Ingardenin* (1893-1970) sekä saksalaisen kirjallisuudentutkija *Wolfgang Iserin* (1926-2007) näkökulmat tekstin aukkoisuudesta sekä lukijan asemasta tekstin merkitysten muodostajana.

Ingarden pohjasi kirjallisen teoksen estetiikkaa ja ontologiaa käsittelevät pohdintansa voimakkaasti fenomenologiaan. Ingardenin näkemyksen mukaan kirjallinen teksti on kirjailijan kuvitteellinen tuote, eräänlainen heijaste todellisuudesta. Ingardenin mukaan kirjallinen teksti ja todellisuus eroavat toisistaan kuitenkin siinä mielessä, että reaali maailman objektit ovat selkeitä ja määrättyjä, mutta kirjallisuuden objektit ovat aina jossain määrin epämääräisiä (Ingarden 1973, 16-17; Alanko 2001, 210). Tästä johtuen myös kaunokirjallinen teksti on lukijalleen rajoittunut ja epämääräinen, sillä siinä kuvattuja kohteita ei ole kerrottu tyhjentävästi.

Ingardenin mukaan teksti on kirjailijan teos, joka lukijan on rakennettava eli *konkretisoitava* itselleen. Kirjallinen teos on täynnä puutteellisesti tai viittausnomaisesti ilmaistuja kohtia. Näitä kohtia Ingarden nimittää tekstin *epämääräisyyskohdiksi*, jotka lukijan on täydennettävä voidakseen muodostaa tekstistä eheän kokonaisuuden. Ingardenin mukaan lukeminen on aktiivista toimintaa, jossa lukija joutuu tekstiä lukiessaan kohtaamaan erilaisia tekstin epämääräisyyskohtia, kuten kertovan tekstin ajan- ja paikanmääreeseen ja henkilöhahmoihin tai runon puhujaan, viittaavia epämääräisesti ilmaistuja kohtia ja täydentämään ne oman mielikuvituksensa ja taustatietonsa avulla. (Ingarden 1973, 242-254.)

Ingardenin mukaan kaunokirjallinen teksti on valmis vasta, kun lukija on täydentänyt sen omalla luennallaan. Ingardenin mukaan samasta tekstistä on mahdollista syntyä myös erilaisia konkretisaatioita, sillä tekstiä lukevat lukijat tuovat tekstiin erilaisia kokemuksia ja tietoja. Kahden eri lukijan konkretisaatiot samasta tekstistä eivät ole koskaan täysin identtisiä. (Ingarden 1973, 339.)

Kaunokirjalliseen tekstiin suhtautui samansuuntaisesti myös Wolfgang Iser, joka tutki ”vaikutusteoriaksi” nimeämässään teoriassa niitä tekstiin sisältyviä keinoja, jotka vaikuttavat lukijan lukemiseen ja teoksen vastaanottoon. Iserin teoria on jatkoa Ingardenin näkemyksille ja hän lainaakin omassa teoriassaan esimerkiksi tekstin epämääräisyyskohtien käsitettä. (Iser 1978, 170-179; 182-183.)

Iser näkee Ingardenin tavoin lukemisen tekstin ja lukijan välisenä vuorovaikutuksena. Myös Iserin mukaan teksti on täynnä tulkinnallisia *aukkoja*, jotka lukijan on täydennettävä. Kaunokirjallisessa tekstissä on kirjailijan tarkoituksella siihen jättämiä epämääräisesti tai viitteellisesti ilmaistuja kohtia, jotka ohjaavat tekstin luentaa ja tulkintaa. Aukot – jotka

Iserillä tarkoittavat etenkin tekstien osien välisiä tyhjiä kohtia – haastavat lukijat tulkintoihin. (Iser 1978, 20-22; 35-37; 167-170.)

Näiden kahden tutkijan näkökulmat tekstin ja lukijan välisestä vuorovaikutuksesta sekä lukijan tehtävästä tekstin merkitystenluojana ovat omalle tutkimukselleni hyödyllisiä erityisesti siitä syystä, että oman tutkimukseni yhtenä tutkimuskohteena on selvittää, mitä tapahtuu kun kakkoskieliset lukijat lukevat suomenkielistä runotekstiä. Omassa tutkimuksessani tekstin ja lukijan välinen vuorovaikutus on olennainen tarkastelunäkökohta etenkin tarkasteltaessa runouden ryhmäkeskusteluja. Kaunokirjallisen tekstin hahmottaminen aukkoisena ja lukijan täydennystä vaativana, avaa mahdollisuuden tarkastella erilaisen taustatiedon, kuten kulttuuristen lähtökohtien, elämäkokemuksen, kirjallisuustiedon sekä kielitaidon osallisuutta siihen, miten tutkimukseeni osallistuneet aikuisoppijat lukevat ja tulkisevat kahta suomenkielistä runoa ja millaisia merkityksiä he runoilille antavat.

4 Aineisto

4.1. Aineiston kerääminen

Tutkimukseni aineisto koostuu varsin laajasta empiirisestä aineistosta, johon lukeutuu niin kyselylomakkeiden avulla kerättyä tietoa kuin vieraskielisten opiskelijoiden pienryhmissä käymiä runojen tulkintakeskusteluja. Tutkimusta varten kerätty aineisto on kokonaisuudessaan pyritty valikoimaan niin, että se antaisi mahdollisimman laaja-alaisen kuvauksen runouden opetuksesta ja käsittelystä lukiotasoisessa suomi toisena kielenä -opetuksessa sekä pystyisi kuvaamaan, miten edistyneet suomenoppijat lukevat ja tulkitsevat suomenkielistä runotekstiä. Olen kerännyt tutkimukseni aineiston syksyn 2010 ja kevään 2011 aikana.

Aineiston keräämisen tärkeimpänä kriteerinä oli se, että aineisto antaisi monipuolista käytännön tutkimustietoa siitä, millaisia käytänteitä runouden opetukseen vieraskielisten opiskelijoiden kanssa liittyy sekä siitä, millaisena runous ei-äidinkielisten lukio-opiskelijoiden silmissä näyttäytyy. Kaikkien tutkimukseni keskeisten kysymysten kartoittamiseksi aineiston keruu täytyi levittää varsin laaja-alaiseksi, jotta tutkimukseni kaikki keskeiset tutkimuskohteet tulisivat kartoitetuiksi. Aineistoa pyrittiin keräämään vain sen verran, että se riittäisi tarjoamaan tarpeeksi monialaisia näköaloja runouden opetukseen, luentaan sekä tulkintaan lukiotason suomi toisena kielenä -opetuksessa.

Kyselylomakkeiden käyttö valikoitui tutkimukseni keskeiseksi aineistonkeruumenetelmäksi erityisesti siitä syystä, että lomakekyselyn avulla aineistoa oli mahdollista kerätä maantieteellisesti laajalta alueelta, eri puolilla Suomea opetustyötään tekeviltä suomenopettajilta. Pyrin laatimaan kyselylomakkeet niin, että niissä kaikki tutkimukseni kannalta keskeiset tutkimuskohteet ja -kysymykset tulisivat otetuiksi mahdollisimman laajasti huomioon.

Tutkimuksessa käytetyt kyselylomakkeet olivat strukturoituja ja niissä oli sekä valmiita vastausvaihtoehtoja että avoimia kysymyksiä (ks. liitteet 1 ja 2). Lomakkeiden kysymykset on valittu niin, että ne antaisivat mahdollisimman tarkkaa ja totuudenmukaista tietoa runouden opetuksesta ja sen lukemisesta lukiotason suomi toisena kielenä -opetuksessa. Kyselylomakkeiden tavoitteena oli eritoten pyrkiä vastaamaan tutkimukseni keskeisiin kysymyksiin siitä, miten runoutta käsitellään ja millaista runoutta opetuksessa käytetään sekä siitä, miten kakkoskieliset opiskelijat suhtautuvat kohdekielisen runouden lukemiseen ja miten he sitä lukevat ja tulkitsevat. Jokainen näistä tutkimuskohteista on pyritty kysymyslomakkeissa ottamaan mahdollisimman monialaisesti huomioon siten, että samaa aihetta on lomakkeissa pyritty selvittämään useammankin aihetta eri kantilta tarkastelevan kysymyksen avulla. Kyselylomakkeet pyrittiin laatimaan niin, että ne olisivat kuitenkin mahdollisimman vähätöisiä ja helposti vastattavia. Esimerkiksi vieraskielisten opiskelijoiden lomakkeet on pyritty laatimaan niin, että kysymykset olisivat kakkoskielisille opiskelijoille mahdollisimman helposti ymmärrettäviä ja yksiselitteisiä.

Suomi toisena kielenä -opettajille ja lukion S2-opiskelijoille laadittiin omat kyselylomakkeensa, joiden tavoitteena oli antaa tietoa sekä runouden opetuksen

käytänteistä sekä runojen lukemisesta ja valinnasta kahdelta eri taholta. Opettajien ja opiskelijoiden lomakkeiden kautta runouden opetuksesta ja lukemisesta on mahdollista saada kuvaus, jossa näitä kahta eri näkökulmaa voidaan vertailla ja heijastella toisiinsa.

Lukion ja aikuislukion S2-opettajille suunnattu kyselylomake oli kahdeksansivuinen ja siinä oli yhteensä kahdeksantoista kysymystä, jotka keskittyivät selvittämään, millaista runoutta opettajat kakkoskielisten opiskelijoidensa kanssa käsittelevät ja miten. Kyselylomakkeessa kysyttiin varsin tarkasti opettajien konkreettisia tapoja opettaa ja käsitellä sekä valita suomenkielistä runoutta, ja opettajia pyydettiin myös luonnehtimaan, miten he ottavat opiskelijoidensa kielitason valitessaan ja opettaessaan runoja huomioon. Kyselylomakkeessa pyrittiin esimerkiksi selvittämään sitä, opettavatko opettajat opiskelijoilleen kirjallisuustieteellisiä käsitteitä ja jos opettavat, mitä käsitteitä ja miksi. Lomakkeessa pyrittiin myös selvittämään kriteerejä, jotka vaikuttavat opetuskäyttöön poimitun runouden valintaan, sekä lisäksi kartoittamaan opettajien käsityksiä runouden opetuksen tarpeellisuudesta ja asemasta lukion suomi toisena kielenä -opetuksessa.

Pyrin saamaan S2-opettajia tutkimukseeni vastaajiksi lähettämällä sähköpostitse muutamille satunnaisesti valituille lukion opettajille henkilökohtaisen pyynnön osallistua tutkimukseeni. Lisäksi pyrin tavoittamaan lukion opettajia Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n postituslistan kautta. Tavoitteena oli, että saisin mukaan tutkimukseeni sekä varsinaisen päivälukion että aikuislukion opettajia, jotta saisin runouden opetuksesta mahdollisimman monipuolisen kuvan ja pystyisin vertailemaan näiden kahden eri koulutusalan välillä mahdollisesti ilmeneviä eroavaisuuksia.

Kyselylomakkeiden kerääminen toteutettiin postikyselynä. Lähetin kaikille tutkimuksestani kiinnostuneille lukion S2-opettajille runouden opetusta käsittelevän kyselylomakkeen. Lomakkeen opettajat palauttivat lähettämällä sen takaisin minulle lomakkeen mukanaan saamassaan palautuskuoressa. Tutkimukseeni osallistui yhteensä viisi opettajaa, joista päivälukion opettajia oli kolme ja aikuislukion kaksi. Tavoitteeni molempien koulutusalojen opetuksen kartoituksesta tuli siis melko hyvin saavutetuksi. Yksi kyselylomakkeen täyttäneistä opettajista oli tutkimukseeni osallistuneen aikuislukion suomi toisena kielenä -ryhmän opettaja.

Suomi toisena kielenä -opiskelijoille suunnattu kyselylomake oli nelisivuinen ja se sisälsi yhteensä neljätoista kysymystä, joiden avulla opiskelijoiden suomenkielisen runouden lukemiseen ja vastaanottoon liittyviä näkökulmia pyrin selvittämään. Kyselylomakkeen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia S2-opiskelijoilla on suomalaisesta runoudesta, sen lukemisesta ja tulkinnasta. Lisäksi lomakkeen avulla oli tarkoitus selvittää, millaista runoutta opiskelijat lukevat ja kuinka paljon, ja miten tärkeäksi he runouden lukemisen suomeksi itselleen kokevat. Opettajilta ja opiskelijoilta kerätyt lomakkeet toimivat siis toisilleen hyvinä vertailukohtina, koska niiden avulla on mahdollista tarkastella, miten opettajien ja opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset suomenkielisen runouden lukemisesta ja sen tärkeydestä eroavat toisistaan.

Runouden lukemista koskeva kyselylomake kerättiin viideltätoista Helsingin aikuislukion suomi toisena kielenä -opiskelijalta. Kysely toteutettiin yhden 45 minuutin oppitunnin aikana. Kyselyyn vastanneet aikuislukion opiskelijat olivat parhaillaan aloittelemassa kirjallisuuspainotteista kurssia *S25 Suomalainen kulttuuri tutuksi*, jonka

opetettaviin sisältöihin kuuluu myös runous. Tutkimukseni osui siinä mielessä otolliseen ajankohtaan opiskelijoiden kannalta, että kyselylomakkeeseen vastaaminen tarjosi opiskelijoille näin jo kurssin aluksi mahdollisuuden tutustua suomalaiseen runouteen ja pohtia myös omaa suhdettaan kohdekielisen runouden lukemiseen.

Sain kerättyä Helsingin aikuislukion opiskelijoilta myös tarvitsemani aineiston runouden tulkinnasta. Aikuislukion viidestätoista opiskelijasta kaksitoista suostui osallistumaan runokeskusteluun, jossa opiskelijat keskustelivat kolmen hengen ryhmissä kahdesta suomenkielisestä nykyrunosta. Keskusteltavina olleet runot olivat Juuli Niemen runo ”Kuuntelin radiota” sekä Tomi Kontion runo ”Sinusta ei koskaan tiedä”, (2009) (runoista tarkemmin seuraavassa luvussa).

Neljä kolmen hengen ryhmää keskusteli näistä kahdesta runosta noin kymmenen minuutin ajan. Kolmen hengen keskusteluryhmät muodostuivat sattumanvaraisesti ja eri ryhmiin osallistui kielitaidoltaan varsin eritasoisia opiskelijoita. Opiskelijoiden runouskeskustelujen aineistonkeruutilanne oli ennalta suunniteltu tilanne, jossa opiskelijoiden keskustelua ohjasi keskustelua varten laadittu apukysymyslista (ks. liite 4).

Opiskelijat saivat tutustua valittuihin runoihin etukäteen ennen varsinaista keskustelutilannetta ja lukea runot läpi vielä juuri ennen keskustelun aloittamista. Halusin antaa opiskelijoille aikaa runojen lukemiseen, jotta heidän olisi helpompi keskustella niistä ryhmässä. Runojen lukeminen etukäteen oli monelle opiskelijalle tärkeää, sillä ryhmäkeskustelu oli opiskelijoille tilanteena täysin uusi ja jännitti monia. Mahdollisuus tutustua runoihin etukäteen madalsi monen opiskelijan kynnystä osallistua keskusteluun pienryhmässä. Opiskelijoiden keskustelua runoista ei suunnattu ulkopuolelta, sillä tavoitteena oli tutkia nimenomaan kakkoskielisten opiskelijoiden spontaaneja reaktioita luettavina olleisiin runoteksteihin. Runokeskustelut videokuvattiin ja ääninauhoitettiin sekä litteroitiin jälkikäteen. Runokeskustelut toteutettiin kahden 45 minuutin oppitunnin aikana.

Koska ryhmäkeskusteluun osallistuneet opiskelijat olivat osittain samoja, joilta myös kyselylomakkeet kerättiin aiemmin, toimivat kyselylomakkeet myös hyvänä pohjana runojen ryhmäkeskustelujen analyysille.

Tavoitteenani on ollut kerätä ja valikoida aineisto siten, että se tarjoaisi mahdollisimman monipuolisen lähestymistavan tutkimusaiheeseen. Kyselylomakkeiden käyttö omassa tutkimuksessani oli luonteva ja lähes ainoa mahdollinen ratkaisu, sillä opettajien ja opiskelijoiden haastatteleminen yksitellen olisi ollut varsin vaativaa. Kyselylomakkeiden avulla oli mahdollista kerätä laajahko tutkimusaineisto lyhyessä ajassa.

4.2. Runouskeskustelun runojen valinta

Tutkimukseni yksi haasteellisimmista kohdista oli etsiä opiskelijoiden runouskeskustelua varten kaksi vieraskielisille lukijoille sopivaa suomenkielistä nykyrunoa. Halusin valita opiskelijoille luettavaksi nimenomaan vastikään julkaistua runoutta siitä syystä, että halusin opiskelijoiden lukevan mahdollisimman tuoretta suomenkielistä runoutta. Nykyrunouden valintaan opiskelijoille luetettavaksi tyyliä vaikutti myös oma kiinnostukseni nykyrunoutta kohtaan.

Runojen valintaprosessi ei ollut aivan helppo, sillä runoja, joiden joukosta valita kaksi sopivaa, oli valtavasti. Runoja lukiessani minun piti pitää tiukasti mielessäni lukijaryhmä, jolle runoja valitsin. En voinut valita ainoastaan itseäni puhuttelevaa runoutta vaan huomioon piti ottaa muitakin seikkoja, esimerkiksi runouden muodon ja kielellisen aineksen sopivuus kakkoskielisille lukijoille. Sopivien runojen löytämistä vaikeutti melko paljon nykyrunouden pyrkimys rönsyillä kielellisesti ja muodollisesti uusille aluevaltauksille ja pyrkimys uudenlaiseen, ennenlukemattomaan ilmaisuun. Lukuisten nykyrunojen joukosta oli tällöin vaikeaa löytää kahta runoa, joiden metaforiset ilmaukset tai typografinen asettelu eivät näyttäytyisi maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille liian kimurantteina.

Runojen valintaa vaikeutti melko paljon se, ettei minulla ollut aiempaa tietoa opiskelijoiden suomen kielen taidoista tai siitä, kuinka hyvin he olivat aiemmin tutustuneet runouteen tekstilajina. Valitsin tutkimukseen kakkoskielisten lukijoiden luettavaksi sellaisia runoja, jotka ovat sanastoltaan ymmärrettäviä ja muodoltaan selkeitä ja runomaisia. Runomaisuudella tarkoitan sitä, että runoissa olisi mahdollisimman helposti tunnistettavia runouden laji- ja muoto-omaisuuksia, kuten säejaksotus. Näin siksi, että halusin antaa kielitaidoltaan heikommille ja runouden konventioihin vähemmän perehtyneille opiskelijoille mahdollisuuden tunnistaa tekstit runoiksi ja myös ymmärtää niiden sanastoa. Uskoin että tämä voisi helpottaa eritasoisten lukijoiden osallistumista runojen ryhmäkeskusteluihin.

Halusin kuitenkin, että valitsemani runot toisivat esille runouden aukkoista ja tulkinnanvaraista olemusta. Runoissa piti olla myös kielikuvallisia kohtia, jotka haastaisivat opiskelijat pohtimaan runojen merkitystä ja tulkitsemaan niitä käytössään olevien tietojen ja taitojen avulla. Myös valittujen runojen teemojen tuli olla sellaisia, että ne olisivat helposti ymmärrettäviä ja herättäisivät lukijoissa ajatuksia.

Runokeskustelun kohdeteksteiksi valikoitui lopulta kaksi suomalaista varsin hiljattain ilmestynyttä runoa. Luettavina olivat Juuli Niemen runo "Kuuntelin radiota" runokokoelmasta *Yömatkat* (2010) sekä Tomi Kontion runo "Sinusta ei koskaan tiedä", joka on ilmestynyt nuorille äidinkielisille lukijoille suunnatussa runoantologiassa *Runo viekään* (2009):

Kuuntelin radiota
en sinua.

Annoit minulle chilipuun
tapoin sen viikossa.

Kun minä vihdoin lähden
sinä huomaat sen pölykasoista.

Juuli Niemi *Yömatkat* (Otava, 2010)

Sinusta ei koskaan tiedä.

Sinä olet kuin lause, jossa on kaksi verbiä,
sinä teet asioita yhtä aikaa.

Sinä sanot rakastavasi minua
ja tiskaat niin kuin koivut
silloin kun sataa.

Tomi Kontio *Runo viekään* (toim. Kari
Levola Tammi, 2009)

Halusin valita kaksi mahdollisimman tuoretta runoa, sillä ennakko-oletukseni on, etteivät opiskelijat välttämättä ole kovin paljon lukeneet suomalaista nykyrunoutta. Mielestäni Niemen ja Kontion runot vastasivat hyvin kaikkia asettamiani kriteerejä runojen muodosta ja selkeydestä.

Molemmat runot ovat tiiviitä, vain muutaman säkeistön mittaisia, mutta niiden tulkitsemisessa on haasteellisuutta. Ennakko-oletukseni on, että varsinkin runojen kielikuvalliset kohdat, kuten Juuli Niemen runon ”annoit minulle chilipuun / tapoin sen viikossa” ja ”Kun minä vihdoon lähden / sinä huomaat sen pölykasoista” sekä Tomi Kontion runon ”ja tiskaat niin kuin koivut / silloin kun sataa” herättävät opiskelijoissa todennäköisesti ihmetystä ja poikivat keskustelussa toivottavasti mielenkiintoisia luentoja ja tulkintoja.

Runot ovat tyyliältään hyvin samankaltaisia ja teemoiltaan hyvin arkipäiväisiä, molemmissa on havaittavissa viitteitä jonkinlaisesta kahden ihmisen välisen suhteen kuvauksesta. Teemoiltaan runot ovat siis sellaisia, että niitä voi lukea vasten erilaisia kulttuurisia odotushorisontteja. Runot vaikuttivat mielestäni vahvasti sellaisilta, ne voisivat herättää S2-lukijoissa monia mielenkiintoisia ajatuksia ja tulkintoja.

4.3. Suomi toisena kielenä -opettajat

Tutkimukseeni osallistui kaikkiaan viisi opettajaa, joista lukion opettajia oli kolme ja aikuislukion kaksi. Runouden opetusta käsittelevään tutkimuslomakkeeseen täyttämisen hetkellä vastaajista neljä opetti lukion S2-oppilaita pääkaupunkiseudulla ja yksi Keski-Suomessa. Vastaajista naisia oli neljä ja yksi mies.

Opettajat olivat iältään 27-48-vuotiaita ja heidän keski-ikänsä oli selvästi yli kolmenkymmenen. Opettajien kokemus lukiotasoisesta S2-opetuksesta vaihteli yhdestä lukukaudesta viiteentoista vuoteen. Niinpä kyselylomakkeiden avulla on myös mahdollista tutkia, millaisia eroja kokeneempien ja aloittelevien opettajien runouden opetuksessa ja käsittelyssä saattaa ilmetä. Kaikki opettajat olivat varsin hyvin koulutuneita suomi toisena kielenä-alalle, sillä kaikki opettajat olivat opiskelleet S2-opintoja joko suoraan omien yliopisto-opintojensa ohessa tai suorittaneet suomi toisena kielenä -opintoja myöhemmin täydennyskoulutuksessa.

Kyselyyn vastanneet opettajat edustavat vain pientä murto-osaa kaikista lukioissa opettavista S2-opettajista, mutta heidän vastaustensa perusteella on mahdollista saada tuntumaa siitä, millaisia käytänteitä runouden opetuksessa kakkoskielisten opiskelijoiden lukiokoulutuksen puolella on ja millaista suomenkielistä runoutta opetuksessa käytetään.

Opettajat olivat selvästi kiinnostuneita tutkimusaiheestani, mikä näkyy heidän tarjoissa ja asiaan paneutuneissa vastauksissaan. Vastaajista yksi on myös julkaissut useita kirjallisuudenopetukseen S2-kontekstissa liittyviä artikkeleita. Opettajien nimiä ei tuoda tutkimuksessa julki vaan heistä käytetään peitenimiä.

Peitenimi	Ikä	Opetusvuodet lukiossa (opetuspaikka)	S2-alan koulutus
Elina	36 vuotta	9 vuotta (aikuislukio)	Suorittanut S2-opetusharjoittelun, tehnyt alaan liittyvän pro gradu-tutkielman
Martti	47 vuotta	11 vuotta (lukio)	S2-opinnot erillisinä opintoina yliopistossa, S2-harjoittelu
Maiju	27 vuotta	Yksi lukukausi (lukio)	S2-harjoittelu, itsenäinen tutustuminen S2-alaan
Kaisa	48 vuotta	6 vuotta (aikuislukio)	S2-täydennyskoulutus
Ansa	47 vuotta	15 vuotta (lukio)	S2-opinnot erillisinä opintoina yliopistossa

Taulukko 2. Kyselyyn vastanneet lukion ja aikuislukion suomi toisena kielenä -opettajat. Peitenimi, ikä, opetusvuodet lukiossa sekä S2-alan koulutus.

4.4. Suomenoppijat

Tutkimukseeni osallistuneet viisitoista Helsingin aikuislukion opiskelijaa olivat keskenään niin kielitaidoiltaan kuin kulttuuritaustoiltaankin hyvin erilaisia. Opiskelijat olivat iältään 18-42-vuotiaita ja olivat suomen kielen opintojensa kanssa hyvin eri vaiheissa. Opiskelijoista naisia oli kymmenen ja miehiä viisi. Suurin osa opiskelijoista eli kahdeksan puhui äidinkielenään venäjää ja kaksi viroa. Latviaa, espanjaa, ranskaa, burmaa ja arabiaa puhui äidinkielenään yksi opiskelija. Tutkimukseeni osallistunut opiskelijaryhmä oli siis kokoonpanoltaan varsin heterogeeninen, kuten suomi toisena kielenä -aikuisryhmät yleensä ovat. Tutkimuksessa opiskelijoista käytetään peitenimiä. (ks. liite 4).

Vastaajista suurin osa oli ehtinyt asua Suomessa vasta muutaman vuoden ja opiskellut suomea vastaavasti varsin lyhyen aikaa, vuodesta kolmeen vuotta. Osa oli sen sijaan ehtinyt asua Suomessa jo pidempään ja näin myös omaksua suomen kieltä pidempään, jopa lähes kahdenkymmenen vuoden ajan. Vastaajista viisi oli aloittanut opintonsa Suomessa jo peruskoulusta tai yläasteelta lähtien. Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden välillä oli siis varsin suuria eroja siinä, kuinka kauan he olivat ehtineet suomea oppia ja omaksua sekä tutustua suomalaiseen kulttuuriin ennen tutkimukseeni osallistumista.

Opiskelijoiden lähtöasetelmat osallistua tutkimukseen olivat hyvin erilaisia, sillä sen lisäksi että opiskelijat tulivat erilaisista kulttuureista ja olivat ehtineet opiskella ja käyttää suomen kieltä erimittaisia aikoja, myös heidän koulutushistoriansa olivat varsin erilaisia. Kolmella opiskelijoista oli taustallaan omassa kotimaassaan suoritettuja korkeakouluopintoja ja opiskelijoista kaksi suoritti parhaillaan aikuisopiskelijoille

suunnattuja ammatillisia opintoja. Yhdellä opiskelijoista oli Suomessa suoritettu lähihoitajan koulutus.

Kakkoskielisten oppijoiden kielitaitoa ei kuitenkaan voida arvioida ainoastaan Suomessa asuttujen vuosien tai suomen kielen opintojen vaiheen perusteella, sillä oppijoiden välillä on usein suuriakin eroavaisuuksia siinä, miten nopeasti he kieltä oppivat ja mitkä tekijät heidän oppimisprosessiinsa vaikuttavat. Pitkä kohdemaassa asuttu aika ei välttämättä ole tae hyvästä kielitaidosta, jos oppijalla ei ole vahvaa kytköstä kohdekieliseen ympäristöönsä ja äidinkieliin puhujiin, jolloin hän ei välttämättä joudu käyttämään toista kieltään aktiivisesti arjessaan ja työssään. Kielitaidon kehittyminen vaatii aktiivista vuorovaikutusta kohdekielisen ympäristön kanssa ja pitkäaikaista ponnistelua kielen sanaston ja kieliopin oppimisessa.

Tutkimukseeni osallistuneiden suomenoppijoiden kielitaitoa on oman tutkimukseni puitteissa varsin haastavaa arvioida. Opiskelijoiden kielitaidon luonnehtiminen on kuitenkin tärkeää, sillä opiskelijoiden yleisen kielitaidon tason määrittäminen antaa pohjaa opiskelijoiden runokeskustelujen ja -tulkintojen analyysille. Viitteitä opiskelijoiden kielitaidosta on tutkimukseeni puitteissa mahdollista saada lähinnä opiskelijoiden kirjallisen tuottamisen eli kyselylomakkeiden vastausten sekä suullisen tuottamisen eli runokeskustelun pohjalta.

Muuhannuuttajataustaisten opiskelijoiden kielitaidon arvioinnin apuvälineenä käytetään Euroopan neuvoston kehittämää Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yleistä eurooppalaista viitekehystä (*Common European Framework of References for Languages*), joka määrittelee ja kuvaa kielitaidon eri osa-alueita portaittain etenevien kuuden taitotason mukaan asteikolla A1–C2. Eurooppalaisen viitekehysten avulla kielen oppimiselle on pyritty antamaan yhteiset taitotasot, joita kielen opetuksessa voidaan käyttää opetuksen ja arvioinnin sekä oppijoiden itsearviointiin ja oppimisprosessin edistämisen apuvälineinä.

Alin kielitaidon A1-A2-taso eli *peruskielitaidon taso* kuvaa alkeistason kielenkäyttäjää, joka pystyy ymmärtämään ja tuottamaan vielä varsin suppeaa ja yksinkertaista kieltä. Keskimäinen B1-B2-taitotaso eli *itsenäisen kielenkäyttäjän taso* puolestaan kuvaa kielenoppijaa, joka pystyy jo vaativampaan kielenkäyttöön ja ymmärtää kieltä jo varsin hyvin. Ylin kielitaidon kuvausasteikon taso C1-C2 puolestaan viittaa *taitavan kielenkäyttäjän kielitaitoon*, joka on jo monissa suhteissa lähes äidinkielisen kielenkäyttäjän tasolla.

Kielitaidon osa-alueista tarkastellaan jokaisella taitotasolla erikseen puhumista, kirjoittamista, puheen sekä luetun ymmärtämistä. Lisäksi taitotasojen arvioinneissa kiinnitetään huomiota kielen käytön ja tuottamisen laajuuteen, virheettömyyteen, sujuvuuteen, koherenssiin ja vuorovaikutukseen. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 46-53.)

Tutkimukseeni osallistuneet aikuislukion S2-opiskelijat olivat kielitaidoltaan varsin hyviä, ottaen huomioon sen, että suurin osa oli opiskellut suomea vasta muutaman vuoden. Opiskelijat olivat tutkimukseeni osallistuessaan keskimäärin taitotasolla B1-C1, sillä näiden tasojen kuvaukset vastaavat mielestäni parhaiten opiskelijoiden kielitaidosta saamaani kuvaa. Opiskelijoiden kielitaidon on syystäkin oltava vähintään B1-tasoinen, sillä lukio-opinnot vaativat jo varsin edistynyttä kielitaitoa.

Lukion S2-opetussuunnitelman perusteissa on lisäksi mainittu, että lukion päättövaiheessa opiskelijoiden kielitaidon olisi oltava B2-tasolla, jotta opiskelijoilla olisi hyvät mahdollisuudet siirtyä jatko-opintoihin sekä työelämään. B2-taso on asetettu lukio-opinnoissa tavoitteeksi myös luetun ymmärtämisen osalta, jota pidetään kuullun ymmärtämisen ohella opiskelijan kielitaitoprofiilin tärkeimpänä osa-alueena. (LOPS 2003, APJLOPS 2004.)

Osa tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista oli mielestäni tasolla B1, sillä heidän puheentuottamisensa oli vielä sanastoltaan varsin lyhyttä ja suppeaa eivätkä he pystyneet perustelemaan ja esittämään vielä kovin tarkasti runoista tekemiään havaintoja.

Tutkimusryhmän kielitaidosta oli tehtävissä kuitenkin myös mielenkiintoinen havainto siitä, että vain muutaman vuoden suomen kieltä opiskelleet opiskelijat olivat kielitaidoltaan varsin hyvin B2-tasoisia eli heidän kielitaitonsa oli kehittynyt jo sujuvan itsenäisen kielitaidon tasolle. Tällä kuvauksella tarkoitetaan sitä, että opiskelijat pystyvät tuottamaan pidempiä puhejaksoja sekä esittämään ja perustelemaan näkemyksiään monipuolisemmin. Osa opiskelijoista oli sen sijaan selvästi jo C1-tasoisia, mikä näkyi heidän kyvyssään tehdä suomenkielisistä runoista tarkkoja havaintoja sekä perustella näkemyksiään ja kommentoida tekstejä varsin sujuvasti ja monipuolisesti.

5 Runouden opetuksen käytänteet ja lukeminen

5.1. Millaisia käytänteitä runouden opetukseen liittyy?

Seuraavissa luvuissa tarkastelen tutkimukseni kahta ensimmäistä näkökulmaa eli opettajien opetuskäytänteitä eli tapoja käsitellä runoutta S2-oppijoiden kanssa sekä opiskelijoiden tapoja lukea ja vastaanottaa runoutta. Nostan opettajien ja opiskelijoiden kyselylomakkeista esiin näihin aihepiireihin liittyviä vastauksia ja pyrin niitä analysoimalla etsimään vastauksia aiheisiin liittyviin tutkimuskysymyksiin.

Opettajien kyselylomakkeessa oli yhteensä yksitoista kysymystä, joiden avulla oli tarkoitus selvittää, millaisia opetuskäytänteitä runouden opetukseen S2-opetuksessa liittyy. Kysymysten vastauksia analysoimalla pyrin selvittämään, millaisista lähtökohdista käsin runoutta S2-oppijoille opetetaan ja miten sitä käsitellään kakkoskielisten opiskelijoiden kanssa. Selvitän myös, millaista runoutta opetukseen valitaan ja mitkä tekijät runovalintoihin vaikuttavat, esimerkiksi miten opiskelijoiden kielitaito otetaan runojen valinnassa ja käsittelyssä huomioon.

Opettajien tekstikäytänteiden ohella tarkastellaan laajempien kulttuuristen ja institutionaalisten käytänteiden eli koulun tekstikäytänteiden, S2-opetussuunnitelmien ja -ylioppilaskokeiden heijastumista opettajien tapoihin opettaa ja luetuttaa runoutta opiskelijoilleen. Tällöin pyritään siis tutkimaan sitä, onko esimerkiksi S2-ylioppilaskokeiden runoustehtävillä jonkinlaista heijastusvaikutusta opettajien runovalintoihin.

Suomenoppijoiden runouden lukemisen yhteydessä on tarkoitus selvittää, millaisia runoja tutkimukseeni osallistuneet S2-opiskelijat ovat lukeneet ja millaiseksi he suomenkielisten runojen lukemisen kokevat. Tarkoituksena on siis tarkastella opiskelijoiden tottumusta kohdekielisen runouden lukemiseen. Tätä näkökulmaa tarkastellaan vertailemalla keskenään opiskelijoiden suomenkielisen ja äidinkielisen runouden lukemista. On mielenkiintoista selvittää, kuinka paljon opiskelijat runoutta ylipäättään lukevat. Lukevatko opiskelijat samankaltaista runoutta äidinkielellään ja suomeksi? Luvussa käsittelen ensin opettajien tekstikäytänteitä eli tapoja käsitellä ja valita runoutta, minkä jälkeen syvennyn tarkemmin opiskelijoiden näkökulmaan.

5.1.1. Runouden asemasta lukion S2-opetuksessa

Opettajien kysymyslomakkeen alussa halusin selvittää, kuinka monella kurssilla runoutta lukion S2-opiskelijoiden kanssa ylipäättään käsitellään. Lukion S2-opetussuunnitelmissa runous on läsnä hyvin vaisusti. Runous mainitaan nimeltä ainoastaan yhden kirjallisuuspainotteisen kurssin, *Suomalainen kulttuuri tutuksi* (S25), keskeisten sisältöjen joukossa. Opetussuunnitelmien kurssikuvauksissa korostetaan kuitenkin varsin paljon erilaisten kaunokirjallisten tekstien käsittelyä. Tutkimuksessani halusinkin selvittää, käsitelläänkö runoutta ainoastaan yhdellä kirjallisuuskurssilla, jonka sisältöihin runous lukeutuu, vai tuodaanko runoutta opetuksessa esille muissakin kurseissa.

Esimerkki 1

Kaisa: Runous tulee mukaan vähän jokaisella kurssilla, mutta syvemmin runouden analyysia käsitellään S25-kurssilla.

Ansa: Kaikilla. Lähinnä käsittelen niitä teksteinä.

Elina: Ainakin S24 (runon analysointi), S25 (kirjallisuushistoria) ja S26 (abikurssi).

Opettajien vastauksista näkyy, että runoutta käsitellään varsin monenkin kurssin yhteydessä. Kaiken kaikkiaan neljä opettajaa viidestä mainitsi käsittelevänsä runoutta lähes kaikilla pakollisilla kursseilla – jopa niillä kursseilla, joilla kirjallisuuden käsittelyä ei opetussuunnitelmissa edes edellytetä. Ainoastaan yksi opettaja mainitsi käsittelevänsä runoutta vain yhdellä kurssilla. Suurin osa opettajista näyttää kuitenkin hajauttavan runouden käsittelyn laaja-alaisesti lähes koko lukio-opintojen ajalle. Runoutta pidetään selvästi tärkeänä kirjallisuuden lajina ja sitä halutaan käsitellä mahdollisimman paljon.

Runouden jatkumonomainen käsittely on kakkoskielisten opiskelijoiden kannalta monessa mielessä hyödyllistä. Kun runous nousee esille monilla kursseilla, opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua runouteen monipuolisesti ja kehittää sen lukemiseen ja tulkintaan tarvittavia lukustrategioita ja analysointitaitoja.

Kyselylomakkeessa kysyttiin myös sitä, kuinka monia runoja opettajat ottavat yhden kurssin aikana käsittelyyn. Opettajien välillä ilmeni melko suuria eroavaisuuksia siinä, millaisen painoarvon runouden lukeminen ja käsittely eri kurssien puitteissa saa. Vastaajista kolme mainitsi käsittelevänsä runoja yhden kurssin sisällä muutamia eli noin yhdestä kolmeen. Yhden kurssin aikana käsiteltävien runojen määrässä oli kuitenkin varsin suuria heittoja, sillä opettajista kaksi mainitsi käsittelevänsä yhden kurssin aikana tarkemmin jopa viidestä kymmeneen runoa.

Ero käsiteltävien runojen välillä voi johtua siitä, että opettajat ovat ottaneet esimerkkinä käyttämänsä runomäärät eri kursseilta. On varsin odotuksenmukaista, että esimerkiksi kirjallisuuteen keskittyvällä kurssilla runoja nostetaan esille enemmän, ja että osaa runoista voidaan käsitellä tällä kurssilla syvällisemmin ja tarkemmin. Opettajista Kaisa toikin kommentissaan esille, että hän käsittelee runoja tarkemmin nimenomaan kirjallisuuspainotteisella S25-kurssilla. Muilla kursseilla runous voi olla mukana esimerkinomaisemmin esimerkiksi silloin, kun käydään läpi erilaisia tekstilajeja tai kaunokirjallisuuden lajeja. Tällöin runojen lukemiseen tai analyysiin ei paneuduta kovin syvällisesti vaan niistä voidaan tarkastella vain yhtä runoudelle ominaista piirrettä, esimerkiksi rakennetta tai ilmaisutapaa.

Opettajien vastausten pohjalta on kuitenkin nähtävissä, että runouden laajamuotoista käsittelyä ja lukemista pidetään tärkeänä osana S2-opetusta ja runoutta halutaan luetuttaa opiskelijoille mahdollisimman paljon.

5.1.2. Opetukseen valittava runous

Runouden opetusmääriä koskevien vastausten pohjalta herää kysymys siitä, miksi runoutta halutaan käsitellä kakkoskielisten opiskelijoiden kanssa näin monipuolisesti ja laajasti? Millainen merkitys runoulla nähdään olevan opiskelijoiden kannalta? Vastauksia näihin kysymyksiin on mahdollista hahmottaa sen kautta, millaista runoutta opiskelijoiden kanssa käsitellään ja miten sekä tarkastelemalla, millainen käsitys opettajilla on runouden opetuksen hyödyllisyydestä opiskelijoiden kannalta.

Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin esittelemään, minkä tyylistä runoutta (esimerkiksi moderneja ja perinteisiä runoja, lastenrunoja tai proosarunoja) he ovat opetuksessaan käyttäneet ja keiden suomalaisten runoilijoiden runoja he ovat opiskelijoillaan luetuttaneet. Vastausten valossa näyttää siltä, että opettajat käsittelevät opiskelijoidensa kanssa hyvin monenlaista runoutta:

Esimerkki 2

Kaisa: Käsitelen kaikenlaisia runoja oppilaideni kanssa, mahdollisimman monipuolisesti.

Elina: Moderneja vapaamittaisia sekä perinteisiä runoja. Runoissa on oltava jotain pohdiskeltavaa (ehkä jotain heidän elämäänsä liittyvää).

Maiju: Otimme esimerkit perinteisestä runosta, varhaismodernista runosta, kuvarunosta, 1960-luvun runosta ja 1990-luvun proosarunosta. Lastenrunoja emme ole käsitelleet.

Ansa: Aila Meriluodon tekstejä, rock-lyriikkaa, Kirsi Kunnasta.

Kuten yllä olevista esimerkeistä käy ilmi, runoutta pyritään käsittelemään hyvin monialaisesti. Opettajista kolme mainitsi pyrkivänsä valitsemaan runoja eri aikakausilta sekä erilaisista runouden tyyllilajeista. Esimerkkirunoilijoina mainittiin niin suomalaisia klassikkorunoilijoita Eino Leinoa, J. L. Runebergiä ja Aleksis Kiveä kuin tuoreempiakin lyyrikoita, kuten Aaro Hellaakoski, Pentti Saarikoski, Claes Anderson, Märta Tikkanen, Heli Laaksonen, Samuli Putro, Ismo Alanko ja Gösta Nyman. Opetukseen pyritään siis valitsemaan sekä perinteistä että modernia runoutta, ja opettajista kaksi mainitsi käyttävänsä opetuksessaan myös rock-lyriikkaa.

Opetukseen valittavien runojen paletti näyttäisi siis olevan varsin monikirjoinen. Runouden valinnoissa ja käsittelyssä ei ole selvästikään pyritty kahliutumaan tietynlaisiin, tiettyä aikakautta tai tyyliä edustaviin runoilijoihin ja runoihin, vaan opiskelijoille on haluttu välittää kuva runoudesta monialaisena ja muuntuvana ilmiönä, jolla on vahvoja kulttuuris-historiallisia yhteyksiä.

Suomalaisen runouden kivijalkojen, kuten Eino Leinon ja J. L. Runebergin, runojen valitseminen opetuskäyttöön on perusteltua etenkin yleissivistyksen kannalta, mutta näiden runoilijoiden kautta voidaan opiskelijoille tuoda myös menneen ajan henkeä ja

esitellä suomalaisen runouden juuria. Eri aikakausien runoilijoiden käsittelyn kautta runoudesta voidaan luoda lineaarisesti etenevä historiallinen ja tyyllinen jatkumo, jossa erilaiset runotekstit edustavat oman aikansa tyyliä ja aatekautta.

Opettajat mainitsivatkin lomakkeissaan käsittelevänsä valittujen runojen yhteydessä myös runouden aikakausia ja tyyliuuntia: toiset lyhyemmin ja esimerkinomaisemmin, toiset eri aatekausiin enemmän syventyen. Opettajista Maiju mainitsi käyttävänsä myös oppikirjan aikakautta käsitteleviä tekstejä luetun ymmärtämisen harjoittelussa teettämällä tekstistä avoimia kysymyksiä ja käyttävänsä kirjailijan historiallisia tietoja tehtävissä. Runoutta ja siihen liittyviä muita tekstejä, voidaankin S2-opetuksessa käyttää monin eri tavoin. Kirjallisuuden käsittelyyn näyttää olevan mahdollista integroida erilaisia opetuksen sisältöjä ja tavoitteita, kuten kirjoittamisen, puhumisen ja erilaisten tekstien lukemisen opetusta.

Modernimman runoilmaisun, kuten rock-lyriikan, käsitteleminen tuo opetukseen puolestaan nykypäivän henkeä ja monialaisuutta opetusmenetelmiin. Opetukseen voidaan nimittäin yhdistää runouden käsittelyn ohien myös kuullun ymmärtämisen harjoittelu, jos rock-kappaleita käsitellään sekä kirjoitettuna lyriikoina että laulettuina teksteinä. Varsinkin nuoret lukio-opiskelijat ovat varmasti kiinnostuneita suomenkielisestä nykykulttuurista ja musiikista, jolloin opetukseen on mahdollista limittää rock-lyriikan myötä palasia opiskelijoiden omasta arkielämän tekstimaailmasta. Runous on monille äidinkielisillekin lukijoille varsin vaikeasti lähestyttävä tekstilaji, saati sitten sellaisille lukijoille, joiden äidinkieli suomi ei ole. Runoudesta tekee varmasti helpommin lähestyttävän se, että luettava tai kuunneltava runoteos herättää opiskelijoissa mielenkiintoa tai siinä on jotain heidän omaa elämäänsä koskettavaa.

Opettajia pyydettiin myös esittelemään näkemyksiään siitä, mitä hyötyä runouden opetuksesta ja lukemisesta on kakkoskielisille opiskelijoille. Opettajat näkivät, että runouden opetuksesta on opiskelijoille monenlaista hyötyä.

Esimerkki 3

Kaisa: Opiskelijani pitävät runoista. Niiden kautta opetus etenee mukavasti. Runot esittelevät hyvin suomen kieltä ja kulttuuria. Sanasto karttuu runouden avulla.

Maiju: Erilaisten tekstien lukemisesta on aina hyötyä. Nykylukiolaiset lukevat kaunokirjallisuutta joka tapauksessa hyvin vähän, joten sitä on oltava tarjolla koulussa.

Elina: Auttaa tutustumaan eri kirjallisuudenlajeihin. Opiskelija tutustuu kotimaiseen kirjallisuuteen ja oppii tekstien tulkintaa ja analysointia.

Martti: Kielellinen leikittely on hyödyllistä ja hauskaa.

Ansa: Runous on yksi kirjallisuuden muoto ja opiskelijat ovat kiinnostuneita rock-lyriikasta.

Kommenteissa nousevat esiin varsin erilaiset näkökulmat runouden opetuksen hyödyllisyydestä. Opettajien mukaan runouden opetus ja lukeminen on tärkeää siitä syystä, että runous on yksi kirjallisuudenlaji, johon lukio-opiskelijoiden on syytä lukio-opintojensa aikana tutustua. Monipuolinen tutustuminen kirjallisuuteen on asetettu yhdeksi lukion S2-opetuksen tärkeäksi tavoitteeksi.

Lisäksi koettiin, että runous auttaa muiden kaunokirjallisten tekstien ohella kehittämään opiskelijoiden tulkinta- ja analyysitaitoja ja välittää tietoa suomalaisesta kulttuurista ja kirjakielen keinoista sekä rikastaa sanavarastoa. Runouden käsittely voi sopia erilaisten aihekokonaisuuksien ja teemojen yhteyteen, jolloin jotakin tiettyä aihetta käsittelevää runoa voi käyttää apuna oppitunnin aiheeseen johdattelussa. Runous voi toimia myös esimerkkinä siitä, miten monin eri tavoin suomen kieltä ja erilaisia sanoja voidaan runoissa käyttää tai siitä miten kielellä voidaan leikitellä ja muodostaa erilaisia hauskoja tai erikummallisia merkityksiä.

Tutkimuslomakkeessa opettajilta kysyttiin myös sitä, millainen runous heidän mukaansa opiskelijoita kiinnostaa. Rock-lyriikan lisäksi opiskelijoiden nähtiin olevan kiinnostuneita vanhemmista kalevalamittaisista ja riimillisistä runoista. Vanhemmassa runoudessa mielenkiintoa voi herättää etenkin runojen vanhahtava kieli sekä mitallinen rytmi, jossa sanasto, äänneet ja säkeet muodostavat harmonisen, tietyllä tavalla jäsentyneen kokonaisuuden.

Kaisan mukaan modernit vapaamittaiset runot eivät sen sijaan näyttäyty opiskelijoille yhtä kiinnostavina, sillä ne oudoksuttavat monia. Vapaamittaiset runot eivät noudattele samoja säännönmukaisuuksia kuin mitalliset runot, jolloin niitä voi olla vaikeampi lukea ja ymmärtää. Maijun mukaan hänen opiskelijansa ovat kuitenkin kiinnostuneita kuvarunoista ja sellaisista runoista, joiden lausumista voidaan kuunnella esimerkiksi internetistä. Maiju kuitenkin kommentoi lisäksi, että runous ei vaikuta hänen opiskelijoistaan yleisesti kovin kiinnostavalta.

Erilaiset opiskelijaryhmät ovat siis selvästi kiinnostuneita erityyppisistä runoista ja opiskelijoiden välillä voi ilmetä suuriakin eroja siinä, millaisista teksteistä he ovat yleisesti kiinnostuneita.

5.1.3. Runouden valintaan vaikuttavat tekijät ja kriteerit

Tutkimukseni yhtenä päämääränä oli selvittää, millaiset tekijät suomenopettajien runovalintoihin vaikuttavat eli millaisin kriteerein runoutta kakkoskielisille lukijoille valitaan. Pyrkivätkö opettajat valitsemaan esimerkiksi sellaista runoutta, joka opiskelijoita voisi kiinnostaa?

Kyselylomakkeessa opettajat saivat rastia valmiiksi laadituista seitsemästätoista vastausvaihtoehdosta kaikki ne vaihtoehdot, jotka jollain tavalla vaikuttavat heidän tapansa valita runoutta opetuskäyttöön. Lomakkeeseen oli valittu erilaisia menetelmiä ja valintakriteerejä, joissa pyrittiin huomioimaan esimerkiksi kulttuuris-historiallisen taustan, sanastollisen ja sisällöllisen rakenteen, saavutettavuuden sekä opettajien ja opiskelijoiden mieltymysten vaikutus runojen valintaan. Opettajat saivat lisäksi mainita

tyhjään kohtaan listassa mainitsemattomia valintatekijöitä. Opettajien valitsema runouden valintakriteerit on koottu alla olevaan taulukkoon:

Valintakriteeri	Opettajista kriteerin valitsi
Oma käsitykseni opiskelijoita kiinnostavasta runoudesta	2
Kirjailijan merkitys ja asema suomalaisessa kirjallisuudessa (esim. Eino Leino, Mika Waltari)	4
Jokin tietty teema	2
Runo tuo esille suomalaista kulttuuria (kotimaisuus)	5
Runon sisältö on helppo ymmärtää	4
Sanasto on helppoa	0
Runo on sellainen, josta itse pidän	2
Runo on valmiina oppikirjassa	2
Runo on helposti saatavilla esim. omassa tai koulun kirjastossa	1
Runossa on paljon kielikuvia	1
Runo tuo esille nykypäivän runoudenvivahteita (modernius)	1
Runo tuo esille kurssin teemaa	2
Runo on muodoltaan selkeä (perinteinen)	2
Runon voi kuunnella	2
Valitsen runoja vanhoista S2-ylioppilaskokeista	3
Valitsen runoja, joiden ajattelen olevan hyödyllisiä S2-ylioppilaskokeita ajatellen	3
Opiskelijat saavat valita runot itse oman mielenkiintonsa mukaan	0
Jonkin muu valintakriteeri	1

Taulukko 3: Opettajien runouden valintakriteerit

Taulukosta käy selvästi ilmi, että opettajien vastauksissa korostuvat tietyt valintakriteerit, kun taas toisia valintatekijöitä ei pidetä niin tärkeinä. Tärkeimpiä valintakriteerejä näyttävät olevan runon kotimaisuus eli se, että valittu runo heijastaa suomalaista kulttuuria, runoilijan ja hänen runojensa merkitys ja asema suomalaisessa kirjallisuudessa sekä runon sisällön helppous ymmärtämisen kannalta.

Näistä ylivoimaisesti tärkeimmäksi koettiin runon kotimaisuus ja se, että runo välittää lukijoilleen suomalaista kulttuuria, sillä tämän kriteerin oli valinnut opettajista jokainen.

Näiden kriteerien painoarvo liittyy suomen kielenä -opetuksen lähtökohtaan, jossa suomen kielen ohella on tärkeää välittää opiskelijoille näköaloja suomalaisesta kulttuurista sekä kasvattaa opiskelijoiden kotimaisen kirjallisuuden tuntemusta. Runouden valinnassa halutaan siis kiinnittää huomiota siihen, millaista kulttuurista suomalaisuuden kuvaa runot kantavat sisällään. Kulttuuris-historiallisesti merkittävien runoilijoiden teoksiin tutustuminen on kakkoskielisisille lukio-opiskelijoille tärkeää jo pelkästään yleissivistyksen ja kirjallisuustietouden kartuttamisen kannalta.

Kolmantena eniten valintoihin vaikuttavana kriteerinä pidettiin runon sisällöllistä helppoutta. Runouden sisällöllinen helppous on varmasti myös tärkeää ottaa runoja valittaessa huomioon, jotta opiskelijoiden olisi mahdollisimman helppo päästä käsiksi runon lukemiseen sekä ymmärtää lukemaansa tekstiä. Opetukseen on varmasti muutenkin hyödyllistä valita selkeitä ja runomaisia tekstiesimerkkejä, jotta opiskelijoiden olisi mahdollista ymmärtää, millaisesta tekstilajista on kyse, mitkä ovat runon ilmaisukeinot ja millaisia asioita siinä käsitellään.

On kuitenkin mielenkiintoista, että runouden sanastollista helppoutta ei kuitenkaan pidetty lainkaan tärkeänä valintakriteerinä. Tämä liittyy opettajien kokemukseen siitä, että runouden valinnassa ei tarvitse kiinnittää niinkään huomiota runon sanastoon vaan pikemminkin siihen, kuinka helposti ymmärrettävä runoteksti on kokonaisuudessaan sanaston ja rakenteen kannalta. Kaikkein moderneintakin, sinne tänne paperilla siroteltua runoa, on luettava yhtenä kokonaisuutena, jonka osien välissä piilee jokin kokonaismerkitys. Lukio-opiskelijat ovat kielitaidoltaan jo varsin edistyneitä kielenkäyttäjiä, jolloin heille voidaan ajatella valittavan sanastoltaan jo hieman haasteellisimpia runoja, jos runo muuten on helpohkosti ymmärrettävissä.

Seuraavaksi tärkeimpinä valintakriteereinä mainittiin suomen kielenä -ylioppilaskokeet. Runojen valitseminen suoraan vanhoista ylioppilaskokeista tai niihin erityisesti kohdentuen tuo hyvin esille sitä, että opetuksessa pyritään mahdollisimman monipuolisesti valmentautumaan ylioppilaskirjoitusten suomen kielenä -kokeeseen ja antamaan opiskelijoille valmiuksia ja henkistä valmennusta vastata myös varsin vaativiin runoustehtäviin. Opiskelijoille on tällöin tietysti hyvä esitellä edellisten vuosien tehtäviä ja tehtävänantoja ja pyrkiä harjoittelemaan niihin vastaamista.

Ylioppilaskokeilla näyttääkin olevan varsin suuri painoarvo runojen valinnoissa, sillä opettajista kolme mainitsi valitsevansa runoja vanhoista ylioppilaskokeiden tehtävävihoista sekä valitsevansa runoja, joiden arvioi olevan hyödyllisiä ylioppilaskokeita ajatellen. Suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeessa onkin lähes joka tutkintokerralla runousaiheinen tehtävä, jossa tarjolla on yleensä useita runoja. Näistä runoista S2-kokelas saa valita yhden tai useamman tehtävävastaustaan varten.

Ylioppilaskokeissa on tähän asti painotettu vahvasti muodoltaan perinteistä ja varsin vanhaa runoutta. Runoustehtäviin valittujen runojen joukossa on ollut vuosien 1996-2000 tutkintokertojen joukossa useampia runoja esimerkiksi Aleksis Kiveltä, Mika Waltarilta, Aaro Hellaakoskelta ja V. A. Koskenniemeltä. Suurin osa tutkintokerroilla kokeessa olleista runoista on ilmestynyt vuosien 1870-1986 välillä. Uudempaa ja muodoltaan modernimpaa 1990-2000-luvulla ilmestynyttä runoutta ylioppilaskokeiden aineistoissa on sen sijaan hyvin vähän, kaikkien 39 runon joukossa yhteensä viisi (ks. liite 5).

Osaltaan siis sekin, että ylioppilakokeissa on painotettu enemmän perinteistä kuin modernia runoutta, voi vaikuttaa siihen, että lukion suomenopettajat myös ottavat opetukseensa enemmän esimerkkejä perinteisestä runoudesta kuin modernista ja vastikään ilmestyneestä runoudesta.

Runon perinteinen ja selkeä muoto ei kuitenkaan ollut valintakriteerinä itsessään kovin suosittu, sillä tämän kriteerin valitsi ainoastaan kaksi opettajaa. Runon mitallisuutta tärkeämpänä pidetään runon sisältöä sekä kytköstä suomalaisuuteen. Toisaalta opettajat eivät myöskään pitäneet runon modernia ilmiä kovin tärkeänä valintatekijänä, sillä opettajista ainoastaan yksi piti tärkeänä sitä, että opetuksessa käytetään modernimpaa ja nykyaikaisempaa runoutta.

Kaisa mainitsi jo aiemmin, että opiskelijat kokevat modernin runouden varsin vaikeaksi tekstityypiksi. Ehkä juuri tästä syystä runon modernius ja vapaamittaisuus ei ole niin tärkeä kriteeri. Perinteisessä mitallisessa runossa, jossa selvät säejaot sekä alku- ja loppusoinnut muodostavat usein runon rangan, on yleensä varsin helposti hahmotettava muoto, rytmi ja sointi. Nämä perinteisen runon elementit voivat auttaa kakkoskielistä lukijaa lukemaan ja ymmärtämään runoa helpommin. Moderneja runoja voi olla vaikeampi lukea ja ymmärtää jo pelkästään vapaamman ja selviä sääntöjä noudattelemattoman olomuodon vuoksi. Runoon voi olla vaikea tarttua ilman kielellistä ja rakenteellista toisteisuutta sekä selkeää rakennetta.

Runouden kielikuvallisuuden vähäinen painoarvo runojen valinnassa selittynee sillä, että metaforiset ja muut kielikuvalliset ilmaukset voivat olla S2-opiskelijoille vaikeita ymmärtää. Runoissa, joissa on paljon kielikuvallisuutta, sanoja on pyritty usein käyttämään nimenomaan tavallisesta merkityksestä ja yhteydestä poikkeavalla tavalla, jolloin kielikuvien ymmärtäminen vaatii taitoa lukea sanoja muussa kuin kirjaimellisessa merkityksessään. Ehkä juuri tästä syystä opettajat eivät halua valita paljon erilaisia metaforia ja symboleja pursuilevia runoja luettaviksi opiskelijoilleen.

Vähemmän tärkeitä valintakriteerejä olivat myös runon teema, opettajien oma näkemys opiskelijoita kiinnostavasta runoudesta sekä se, että runon voisi kuunnella ja lisäksi se, että runo olisi valmiina oppikirjassa. Kunkin näistä oli maininnut valintakriteerikseen kaksi opettajaa.

Opettajat eivät siis valitse runoja esimerkiksi pelkästään teeman perusteella vaan runojen valinnassa otetaan huomioon muitakin tekijöitä. Opettajat pyrkivät valitsemaan pikemminkin suomalaisuutta kuvaavia tai muutoin tunnettujen runoilijoiden runoja, jolloin tunneilla käsitellään teemoja, joita teksteissä on jo valmiina. Kun luetaan suomalaista runoa, myös runojen tematiikka näyttää opiskelijoille pilkahduksia suomalaisesta kulttuurista, mentaliteetista ja elämänmenosta. Runouden teemat voivat olla hyvinkin universaaleja. Eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden voi olla helppokin ymmärtää suomalaisten runojen teemoja, mutta runoissa voi myös olla sellaisia teemoja, joita kaikkien opiskelijoiden kanssa ei esimerkiksi uskonnollisista tai maailmankatsomuksellisista syistä voi käsitellä.

Yhtenä opettajien vastauksissa vähän valintoihin vaikuttavana kriteerinä mainittiin runon helppo saatavuus esimerkiksi oppikirjasta tai koulun kirjaston kokoelmista. Kouluilla ei nykyisellään ole kovin paljon kakkoskielisille lukijoille suunnattuja

lukemistoja, joista runoja voisi valita. Nykyisellään tarjolla on ainoastaan yksi lukion oppikirja *Suomen kielen ja kulttuurin lähde* (Edita, 2006), jossa runoutta ylipäätään käsitellään ja jossa on myös muutamia runousaiheisia tehtäviä.

Yhtenä, joskin vain kahdesti mainittuna, kriteerinä esiin nousi myös runojen kuunteleminen. Runouden opetuksessa suomen opiskelun puolellakin monimediaisuus on varmasti nykypäivänä trendi, ja sähköiset verkot voivatkin avata aivan uusia näköaloja runojen tarkasteluun historiallista ja aatteellista kontekstiaan vasten. Esimerkiksi eräs opettaja mainitsi kuunnelleensa opiskelijoidensa kanssa YLEn Elävästä arkistosta Aaro Hellaakosken ”Hauen laulun”, mikä oli kovasti huvittanut opiskelijoita.

Eri mediat voivat tuoda runouden opetukseen ja käsittelyyn lisää monipuolisuutta ja autenttisuutta. Runoja ja runoilijoita voidaan katsella liikkuvina formaatteina ja kuunnella autenttisina ääнинä, mikä tekee runouden elävämmäksi ja tuo sen lähemmäksi oppijoita. Sillä, miten runous tuodaan opetuksessa esille, voi olla suurikin vaikutus opetuksen elämyksellisyyteen ja siihen tunteeseen, joka runouden ensikohtaamisesta kakkoskielisellet lukijalle syntyy. Internet tarjoaa hyvän opetusväylän perinteisen oppikirjan rinnalle. Internet on hyvä oppimateriaali etenkin siksi, että runoutta on lukion oppikirjoissa tarjolla todella vähän.

Eräs opettaja mainitsikin lomakkeen tyhjässä kohdassa, että hänelle yksi tärkeä valintakriteeri on se, että runo toimisi keskustelun herättäjänä. Tähän voi pyrkiä valitsemalla hyvin monenlaista runoutta ja eri tavoin. On kuitenkin kiinnostavaa, että opettajista yksikään ei pitänyt tärkeänä sitä, että opiskelijat saisivat valita itseään kiinnostavaa runoutta.

Se, että opetuksessa ei käsitellä opiskelijoiden itse valitsemaa runoutta voi kieliä kahdesta asiasta: opettajajohtoisesta opetuksesta tai siitä, etteivät opiskelijat tunne suomalaista runoutta eivätkä siten osaa valita itselleen sopivaa ja itseään kiinnostavaa runoutta. Runojen valinta jää tällöin suurimmaksi osaksi opettajalle.

Opiskelijoiden mielenkiinnon ottaminen huomioon on varmasti opetuksen mielekkyyden ja opiskelijoiden vastaanoton kannalta tärkeää. Myös runojen teemat voivat herättää mielenkiintoa ja ajatuksia, ja sopivan teeman valinta voi johdattaa opiskelijat hyvinkin syvällisten keskustelujen tai pohdintojen äärelle.

Jos opiskelijat saisivat valita itselleen mieluista, jollain lailla heitä kiinnostavaa runoutta, voisi lisätä mielenkiintoa tutustua runouteen tekstilajina ja myös lukea sitä. Samalla olisi mahdollista myös tutustua runouteen entistäkin monipuolisemmin, jos opiskelijat esittelisivät toisilleen valitsemiaan runoja. Itsevalittu runous voi myös innostaa opiskelijat keskustelemaan runoista eri lailla kuin opettajan valitsemasta runosta.

Kaiken kaikkiaan kyselylomakkeen vastausten perusteella voi sanoa, että opettajat valitsevat runoutta opetuskäyttöön hyvin eri tavoin. Opetuskäyttöön valittavan runouden siivilöimisessä näkyy voimakkaasti kulttuurisen taustan merkitys, sillä opettajien keskuudessa tärkeänä pidetään sitä, että valitut runot toisivat esille suomalaista mentaliteettia ja elämänmenoa eri vuosisadoilta ja -kymmeniltä. Valitut kriteerit tuovat vahvasti esille myös opettajien pyrkimystä käyttää runoutta opetuksessaan mahdollisimman monipuolisesti: paljon erilaisia, erityylisiä ja eri kriteerein valittuja runoja.

5.1.4. Runouden käsittelystä

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan, miten opetukseen valittuja runoja käsitellään kakkoskielisten lukio-opiskelijoiden kanssa. Opettajien kyselylomakkeessa oli runouden käsittelyyn liittyviin tapoihin ja metodeihin keskittyvä kysymysosio, johon oli valmiiksi laadittuna yhdeksän vastausvaihtoehtoa, ja lisäksi avoin vastauskohta listasta mahdollisesti puuttuville käsittelytavoille. Opettajien tavat käsitellä runoutta käyvät ilmi seuraavasta taulukosta:

Tapa käsitellä runoutta	Opettajista käsittelytavan valitsi
Suullinen keskustelu yhdessä koko ryhmän kanssa	5
Keskustelu pienryhmissä	2
Runoanalyysin kirjoittaminen	2
Oppikirjan runoon liittyvien tehtävien tekeminen	2
Runon käsittely kielen oppimisen näkökulmasta, esim. sanaston tutkiminen	3
Runon muodon ja sisällön purkaminen erilaisten käsitteiden avulla	4
Runon herättämistä ajatuksista keskusteleminen	4
Runojen kuunteleminen	3
Toisen runon kirjoittaminen luetun pohjalta	1

Taulukko 4: Opettajien tavat käsitellä runoutta

Suosituin tapa runoustehtävien käsittelyyn ja lukemiseen S2-opiskelijoiden kanssa oli runosta keskusteleminen suullisesti koko ryhmän kesken, jota kaikki opettajat käyttivät pääasiallisena opetusmetodinään. Muita paljon käytettyjä opetusmenetelmiä olivat runon analysointi ja eritteleminen runouskäsitteiden avulla sekä runon opiskelijoissa herättämistä ajatuksista keskusteleminen. Nämä menetelmät mainitsi lomakkeissaan neljä opettajaa.

Opettajista kolme mainitsi keskittyvänsä runojen käsittelyssä pääsääntöisesti kielenoppimiseen ja kolme opettajaa vastasi myös kuuntelevansa runoja esimerkiksi ääninauhoilta. Vähemmän mainittuja menetelmiä olivat runoista keskusteleminen pienryhmissä, runoanalyysin kirjoittaminen, oppikirjan runotehtävien tekeminen sekä toisen runon kirjoittaminen luetun pohjalta. Kolme ensimmäistä menetelmää mainitsi

lomakkeessaan kussakin menetelmässä kaksi opettajaa. Runouden pohjalta toisen runon kirjoittaminen oli käsittelytavoista harvinaisin, sillä sen valitsi ainoastaan yksi opettaja.

Opettajajohtoinen keskustelu on varmasti suosittu runouden käsittelyn menetelmä siksi, että opettaja pystyy ohjaamaan opiskelijoiden havaintoja ja keskustelua eli auttaa kiinnittämään huomiota olennaisiin kohtiin runotekstissä ja auttaa epäselvien kohtien selventämisessä. Tämä voi selittää sitä, etteivät opettajat käyttäneet runojen käsittelyssä kovin paljon pienryhmätyöskentelyä. Vieraasta tekstilajista keskusteleminen ilman opettajan ohjausta ja olennaisten kohtien osoittamista voi olla kakkoskielisille opiskelijoille ainakin aluksi haasteellista. Pienryhmätyöskentely voisi kuitenkin olla yksi hyvä runouden käsittelyn metodi opettajajohtaisen opetuksen ohella tai silloin, kun opiskelijoilla on jo enemmän kokemusta runouden lukemisesta, sillä tällöin opiskelijat saisivat mahdollisuuden harjoitella runoista keskustelemista ja niiden tulkintaa suullisesti muiden opiskelijoiden kanssa ilman opettajan ohjausta.

Runojen lukeminen ja niistä keskusteleminen on aina myös kielen käytön harjoittelemista. Pienryhmäkeskusteluissa on kielen ohella mahdollista harjoitella myös viestinnän taitoja. Monet opettajista mainitsivat käyttävänsä runotekstejä didaktiselta kannalta kielen oppimisen näkökulmasta, jolloin runoista voidaan rakenteellisten ja sisällöllisten piirteiden lisäksi tarkastella myös tekstin kielellistä pintaa eli sanoja, rakenteita ja erilaisten lausekokonaisuuksien muodostumista. Tekstiesimerkkien avulla opettajat voivat ohjata opiskelijoitaan tarkailemaan runojen kieltä ja ilmaisua ja havainnoimaan suomen kirjakielen ja erityisesti runouden kielen piirteitä – kielikuvallisuutta ja muita kielellisiä keinoja.

Runouden käsittelyssä suulliset menetelmät näyttävät opettajien keskuudessa olevan suosituimpia kuin kirjalliset, kirjoittamiseen perustuvat, menetelmät. Syinä tähän voi yleisesti olla se, että suulliset keskustelut ovat kirjallisiin tehtäviin verrattuna toteuttamisen kannalta helpompia eivätkä ne välttämättä edellytä kovin paljon valmistelu-aikaa. Keskustelut toimivat hyvinä väylinä ensimmäisen kosketuspinnan saamisessa luettavaan runoon eli eräänlaisena verryttelyinä. Keskustelun avulla voidaan herätellä opiskelijoiden ajatuksia ja kerätä yhteen opiskelijoiden runosta mieleen juolahtaneita asioita ja havaintoja. Kun runosta keskustelea kulttuuritaustaltaan erilaisia lukijoita, voivat myös runon tulkinnat olla hyvin moninaisia. Runotekstin käsitteleminen yhdessä voi auttaa opiskelijoita huomaamaan, että samaakin runoa voidaan lukea ja tulkita eri tavoin – runoille ei ole olemassa yhtä oikeaa tulkintaa.

Runon pohjalta kirjoittamisen harjoittelu on kuitenkin myös tärkeää, koska opiskelijoiden on lukio-opinnoissa opittava kirjoittamaan runoanalyysi. Opiskelijoiden tulisi oppia erittelemään ja analysoimaan runoa eli etsimään siitä keskeisiä piirteitä ja elementtejä ja harjaannuttava muovaamaan nämä runosta esiin eriteltyt piirteet, havainnot ja ajatukset yhtenäiseksi tekstiksi. Kyselylomakkeista kävikin ilmi, että runousanalyysin käsitteistö on opetuksessa varsin keskeistä. Sitä, millaisia käsitteitä opettajat runouden opetukseen ja käsittelyyn limittävät käsitteiden tarkemmin kuudennessa luvussa *Käsitteet runouden opetuksessa ja lukemisessa*.

Kirjallisuuden erittely- ja analyysitaidon harjoittelu on olennainen osa tekstitaitoja. Runouden analysointitaito on hyödyllistä etenkin suomi toisena kielenä -

ylioppilaskokeiden kannalta, sillä ylioppilaskokeessa kokelaan on usein mahdollista laatia runoanalyysi yhden tai useamman tehtävävihossa annetun runon pohjalta. S2-ylioppilaskokeet eivät kuitenkaan edellytä yhtä syvällistä tulkinta- ja analyysitaitoa kuin äidinkielen kokeessa (Mela 2007, 174). Eteväää kirjallisuuden erittely- ja analysointitaitoa vaaditaan oikeastaan vain niiltä S2-opiskelijoilta, jotka eivät kirjoita S2-ylioppilaskoetta vaan vastaavat äidinkielen tekstitaitokokeeseen.

Opettajat käyttävät luultavimmin sellaisia opetusmenetelmiä, jotka he ovat kokeneet tehokkaiksi ja hyödyllisiksi. Runojen käsittelemisen yhteydessä on varmasti tärkeää valita sellaisia työskentelytapoja, jotka aktivoisivat opiskelijoita havainnoimaan tekstejä ja käyttämään niiden luennassa ja tulkinnassa monipuolisesti tekstitaitojaan ja aiempaa lukukokemustaan.

On tärkeää, että opiskelijat saavat olla runouden lukijoina aktiivisia tutkimusmatkailijoita, jolloin runoudesta välittyy opiskelijoille mahdollisimman omakohtainen käsitys. Onhan opetuksen päämääränä paitsi opettaa tietoja tekstilajista, myös kehittää opiskelijoiden analyttistä ja kriittistä lukutaitoa sekä suhdetta suomenkielisen kaunokirjallisuuden lukemiseen. Runoja luettaessa ja niistä keskusteltaessa opiskelijoiden on mahdollista tehdä kulttuurisia löytöjä ja vertailla tekstiä ja sen sisältöjä omaan kulttuuriinsa. Suomi toisena kielenä -opetuksessa korostetaan kulttuuri-identiteetin rakentamista kirjallisuuden keinoin, jolloin omista ajatuksista ja tuntemuksista keskusteleminen voi auttaa opiskelijaa hahmottamaan omaa suhdettaan suomenkieliseen tekstiin ja sen suomalaisuutta ilmentäviin sisältöihin sekä heijastamaan näitä omaan kokemus- ja tunnemaailmaansa.

5.1.5. Opiskelijoiden kielitaidon huomioiminen

Suomenopettajille suunnattujen kyselylomakkeiden yhtenä päämääränä oli selvittää, miten opettajat ottavat opiskelijoidensa kielitaidon huomioon käsitellessään runoutta kakkoskielisten opiskelijoidensa kanssa. Tämän kysymyksenasettelun tarkoituksena oli selvittää, millaista runoutta kielitaidoltaan keskimäärin B1-C1 -tasoisille lukio-opiskelijoille voidaan valita ja miten runoutta eritasoisten opiskelijoiden kanssa voidaan käsitellä.

Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin antamaan esimerkkejä siitä, miten he käsittelevät runoutta B1-C2-tasoisien kielenoppijoiden kanssa. Eurooppalaisen viitekehysten mukaan tällöin on kyse itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaidosta sekä taitavan kielenkäyttäjän kielitaidosta. Eurooppalaisessa viitekehyksessä luetun ymmärtämisestä annetaan näiden tasojen kielenkäyttäjistä seuraavanlaiset kuvaukset (s. 50-51):

B1-taso: Ymmärrän tekstejä, joissa on pääasiassa hyvin tavallista arkipäivän kieltä tai työhön liittyvää kieltä. Ymmärrän tapahtumien ja toiveiden kuvaukset henkilökohtaisissa kirjeissä.

B2-taso: Pystyn lukemaan ajankohtaisia ongelmia käsitteleviä artikkeleita ja raportteja ja havaitsemaan niissä kirjoittajien näkökulmat ja kannatukset. Ymmärrän oman aikani kaunokirjallisuutta.

C1-taso: Ymmärrän pitkiä ja monipolvisia asia- ja kirjallisuustekstejä ja huomaan tyylieroja. Ymmärrän erityisalojen artikkeleita ja melko pitkiä teknisiä ohjeita silloinkin, kun ne eivät liity omaan alaani.

C2-taso: Pystyn lukemaan vaivatta käytännöllisesti katsoen kaikenlaista kirjoitettua kieltä, myös abstrakteja, rakenteellisesti tai kielellisesti monimutkaisia tekstejä, kuten ohjekirjoja, erityisalojen artikkeleita ja kaunokirjallisuutta.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä kaunokirjallisuuteen viitataan tasoilla B2 ja C2. Halusin sisällyttää kysymysosioon kielitaidon tasot B1-C2 saadakseni vertailupohjaa siihen, millaisia eroavaisuuksia kielitaidoltaan eritasoisten opiskelijoiden runouden käsittelyssä ja opetuksen lähtökohdissa mahdollisesti ilmenee. Opettajista kolme oli antanut kyselylomakkeissaan luonnehdintoja runouden käsittelyyn B-tasoisten opiskelijoiden kanssa:

Esimerkki 4

Kaisa: Runot eivät voi sisältää kovin vaikeaa sanastoa eikä kielikuvia. Sanaston opetus tärkeämpää kuin muodon. Runon sisältö painottuu. Sanastoa käydään läpi tarkasti. Kerron opiskelijoille runosta, runoilijasta ja ajankuvasta. (B1-taso)
Opiskelijat keskustelevat itsenäisemmin runoista. (B2-taso)

Elina: Asioita voi selittää englanniksi (esim. termejä). (B1-taso)
Analyysit keskustelutehtävinä, joita johtaa yksi kieltä paremmin hallitseva (esim. oman maan kirjallisuuden harrastaja/ opettaja). (B2-taso)

Maiju: Opetusryhmät ovat varsin heterogeenisiä. Osa opiskelijoista pärjäisi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, mutta he haluavat suorittaa helpomman S2-kokeen. Osa puolestaan tarvitsee apua sanaston avaamisessa. Suomen kielen perusrakenteetkin aiheuttavat heille ongelmia. Opiskelijat saavatkin tavallisesti tehdä tehtävät pareittain. Katsomme epäselviä kohtia aina yhdessä. (B2-taso)

Kielitaidolla näyttää olevan varsin paljon merkitystä sen kannalta, miten suomenkielistä runoutta voidaan opettajien mukaan eritasoisten kakkoskielisten opiskelijoiden kanssa käsitellä. Yhden kielitaitotasonkin, tässä B-tason, sisään niputettujen opiskelijoiden välillä voi ilmetä suuriakin kielitaidollisia eroavaisuuksia.

Esitetyistä kommentteista käy ilmi, että opiskelijoiden kielitaidon taso ei vielä B-tasolla ole ehtinyt kehittyä kovin itsenäiseksi ja monipuoliseksi. Opiskelijat tarvitsevat ympäristön tukea runojen sanaston ja kielikuvien ymmärtämisessä ja avaamisessa. Tällöin runoja käsitellään pitkälti kielen kannalta eli opetuksessa keskitytään selventämään runojen sanaston ja sisällön merkityksiä ja muita epäselviä kohtia. B1-tasolla runoja käsitellään siis vielä varsin yksiulotteisesti, joskin tästä siirrytään kielitaidon kehityksen mukaan vähitellen runojen monipuolisempaan luentaan ja käsittelyyn.

B2-tasoisten opiskelijoiden kanssa opettajat mainitsevat käyttävänsä enemmän keskustelua ja parityöskentelyä. Elinan kommentissa kuitenkin näkyy, että vielä tälläkin tasolla opiskelijat voivat kaivata tukea sanaston ja vaikeiden kohtien selventämiseen esimerkiksi opettajalta tai kieltä paremmin osaavalta opiskelijalta.

Suomenkielisten runojen valintaan ja käsittelyyn vaikuttaa varmasti paljon se, että opetusryhmät voivat olla hyvin heterogeenisiä. Samassa opetusryhmässä voi olla kieltä vähemmän hallitsevia ja myös jo hyvin edistyneitä kielenosaajia. Ryhmän opiskelijoiden välillä voi ilmetä suuriakin eroavaisuuksia siinä, kuinka kauan he ovat Suomessa asuneet ja missä vaiheessa heidän suomen opintonsa ovat. Tällöin opettajan on pyrittävä valitsemaan mahdollisimman monentasoisille opiskelijoille sopivaa runoutta ja käsiteltävä runoutta ryhmän kielitaidon mukaan. Opettajista kolme antoi luonnehdintoja myös runouden käsittelyyn C1-C2-tasoisten opiskelijoiden kanssa:

Esimerkki 5

Martti: Runoja voi lukea ja niistä voi saada aikaan hauskoja keskusteluja, mutta tulkintojen tekeminen vaatii jo varsin hyvää kielitaitoa, joten tällä tasolla voi aloittaa lähemmän tutustumisen runouteen. (C1-taso)

Kaisa: Runon sisältö korostuu, sanastoakin käydään läpi. Kielikuvia ja metaforia enemmän mukaan. Opiskelijoiden itsenäinen runonkäsittely vahvistuu. Runokieltä avataan tunnilla yhdessä. (C1-taso)

Kaisa: Opiskelijat voivat valita runoja itse. Pystyvät käsittelemään runoja analyttisesti. Runoista keskustellaan. Monipuolisesti runoja esillä. Niissä voi esiintyä vaikeaa sanastoa (vanhaa kieltä), metaforia, kielikuvia. (C2-taso)

Opettajien näkemys tuntuu olevan, että vasta C-tasoisten opiskelijoiden kanssa runouden lukemiseen voidaan todella syvääläisesti paneutua ja lukijoiden voidaan odottaa tekevän runosta myös laajempia tulkintoja. C-tasoisten opiskelijoiden kanssa runojen lukemiseen voidaan paneutua siis eri tavoin kuin esimerkiksi B-tasoisten kanssa, sillä C-tason opiskelijat pystyvät jo itse ymmärtämään ja tulkitsemaan runotekstejä sujuvammin kuin alemman B-tason opiskelijat. Vastuu runon sanaston ja sisällön ymmärtämisestä siirtyy yhä enemmän opiskelijoille itselleen ja käsittelyssä käytetäänkin nyt jopa itsenäistä työskentelyä. Runojen kieltä voi olla kuitenkin edistyneempienkin kielenosaajien kanssa syytä avata yhdessä, jotta runojen tulkinnallisesti vaikeat elementit tai kohdat eivät jäisi epäselviksi.

Opettajien kommentteissa näkyy selvästi se, että runouden lukeminen ja käsittely monialaistuu ja vaikeutuu siirryttäessä alemmalta kielitaidon B-tasolta ylemmälle C-tasolle. Kommenteista heijastuu kuitenkin näkemys siitä, että runoja voidaan lukea ja käsitellä hyvinkin eritasoisten opiskelijoiden kanssa siten, että tietyn tasoisten opiskelijoiden kanssa runoista nostetaan käsittelyyn eri asioita ja runoihin paneudutaan eri syvyysasteilla. Kielitaidon oppimisen alkuvaiheessa runosta voidaan tutkia helpompia osa-alueita, kuten sanastoa, ja myöhemmin kielitaidon kehittyessä voidaan paneutua

myös vaikeampien osa-alueiden ja runojen syvempien, sanojen välissä piilevien, merkitysten kuten runon teeman etsimiseen.

Opettajien mukaan runojen lukemiseen vaaditaan siis tietynlaisia kielellisiä ja tiedollisia edellytyksiä. Seuraavassa on listaus siitä, mitä opettajat kommentoivat kysymyskohtaan, jossa kysyin heiltä, mitä runouden lukeminen opiskelijoilta oikeastaan edellyttää:

Esimerkki 6

Elina: Pitää hallita vanhahtavaa ja kuvannollistakin kieltä. Pitää osata tulkita ja lukea rivin välitkin (ei vain kirjaimellinen merkitys).

Maiju: Suomen kielen perussanasto ja -rakenteet pitää hallita. Yleiskielen ominaispiirteet pitää myös tuntea.

Ansa: Hyvä kielitaitoa, kulttuurin tuntemusta, tietoja kirjallisuushistoriasta.

Martti: Mielestäni ainoastaan sanasto asettaa runouden käsittelylle.

Kaisa: Runoutta on monenlaista. Niitä voi mielestäni lukea alusta saakka, mutta monipuolisempaan kielikuvia käyttävään runouteen opiskelijat voivat tarttua vasta B2-tasolta alkaen.

Myös näistä kommentteista käy ilmi, että runouden lukeminen edellyttää kakkoskielisiltä lukijoilta hyvin monenlaista osaamista. Runouden kielikuvallisen kielen ymmärtäminen vaatii jo varsin edistynyttä kieltä eikä runojen ymmärtäminen onnistu ainakaan kovinn hyvin ilman jonkinlaista käsitystä suomalaisesta kulttuurista ja kirjallisuudesta. Näissäkin kommentteissa tulee hyvin esille se, ettei runoutta voi kategorisoida ainoastaan jo kielitaidoltaan edistyneille lukijoille, kuten Martin kommentista käy ilmi. Runon kielellä ja rakenteella on paljon merkitystä sen kannalta, millainen lukija sitä voi ymmärtää.

Opettajien mukaan kuitenkin vasta C1-tasoisilla opiskelijoilla alkaa olla riittäviä kielellisiä valmiuksia kompleksisten runotekstien lukemiseen. Tätä näkökulmaa vasten onkin mielenkiintoista tutkia sitä, miten kielitaidoiltaan eritasoiset, keskimäärin B1-B2-tasoiset, tutkimukseeni osallistuneet S2-opiskelijat pystyvät tulkitsemaan kohdekielisiä runotekstejä ryhmäkeskustelutilanteessa.

5.2. Opiskelijat runouden lukijoina

Seuraavissa luvuissa otan tarkasteluun suomi toisena kielenä -opiskelijoiden kyselylomakkeet, joiden avulla pyrin selvittämään, millaisia runouden lukijoita tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat ovat. Tutkimuksessani selvitän, kuinka paljon S2-opiskelijat ovat runoutta lukeneet suomeksi ja omalla äidinkielellään. Tämän tarkastelun tavoitteena on luoda johtopäätöksiä siitä, lukevatko opiskelijat runoutta omaehtoisesti ja miten he suhtautuvat kohdekielisen runouden lukemiseen. Millaiseksi suomenkielisen runouden lukeminen koetaan ja millaiset suomenkieliset runot opiskelijoita kiinnostavat?

Aloitin tämän opiskelijoiden lyriikan lukutottumuksiin ja runojen lukemiseen liittyviin käsityksiin kohdentuvan tutkimusvyyhden avaamisen tarkastelemalla, miten paljon kakkoskieliset aikuislukion opiskelijat ovat suomenkielistä runoutta kaiken kaikkiaan lukeneet ja millaisia runoja he ovat lukeneet.

Vertailun vuoksi luon myös silmäyksen siihen, kuinka paljon tutkimuskohteinani olevat S2-opiskelijat ovat lukeneet runoutta omalla äidinkielellään, mitä he ovat lukeneet ja poikkeako äidinkielellä luettu runous tyyliältään suomeksi luetusta runoudesta. Tämän tarkastelun avulla on tarkoitus selvittää, miten kiinnostuneita opiskelijat ovat runouden lukemisesta ylipäätään sekä tutkia, siirtyykö kiinnostus äidinkielistä runoutta kohtaan myös toisella kielellä lukemiseen.

5.2.1. Suomenkielisen runouden lukemisesta

Kysymyslomakkeen ensimmäisten kysymysten joukossa oli kysymyksiä, joiden tavoitteena oli antaa yleiskuva siitä, minkä tyylistä runoutta ja miten paljon tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat olivat lukeneet suomeksi. Omaa lukuhistoriaansa vastaajat saivat arvioida viiden runon välityksellä annettujen vastausvaihtoehtojen avulla. Lisäksi he saivat mainita, keiden suomalaisten runoilijoiden runoja he olivat lukeneet sekä minkä tyyllisiä heidän lukemansa runot olivat olleet.

Opiskelijat olivat lukeneet suomenkielistä runoutta melko vaihtelevasti. Vastaajista kuusi mainitsi lukeneensa runoutta suomeksi vähän tai ei ollenkaan eli kaiken kaikkiaan 0-5 runoa. Neljä ilmoitti lukeneensa 5-10 suomenkielistä runoa ja yksi oli lukenut 10-15 runoa. Joukossa oli myös muutamia runouden lukemiseen suuntautuneita lukijoita, sillä neljä vastaajaa mainitsi lukeneensa enemmän kuin 25 runoa. Eniten suomalaisia runoja lukeneista kolme oli naisia ja yksi mies. He puhuivat äidinkielenään venäjää ja viroa.

Oikeastaan ei ole yllättävää, että juuri äidinkielenään venäjää ja viroa puhuvat opiskelijat erottuivat selvästi suurimmiksi kaunokirjallisuuden lukijoiksi, sillä Venäjän ja Viron kulttuurit ovat suomalaisen kulttuurin kanssa hyvin samankaltaisia suhteessa kaunokirjallisuuden lukemiseen. Kaikissa näissä kulttuureissa kaunokirjallisuus on arvostettua, sitä luetaan paljon ja kirjallisuuden opetusta pidetään tärkeänä.

Kuitenkin myös vähiten runoutta suomeksi lukeneiden opiskelijoiden joukossa oli neljä venäjänkielistä. Tämä osoittaa, että opiskelijoiden lähtökieli ei välttämättä kerro mitään opiskelijoiden mielenkiinnosta lukea kakkoskielistä kaunokirjallisuutta. Suurempi merkitys on opiskelijoiden omilla intresseillä jatkaa kaunokirjallisuuden lukuharrastusta äidinkielisen kirjallisuuden ohella myös toisella kielellä sekä opiskelijoiden kielitaidolla, sillä parempi kielitaito voi kannustaa enemmän myös myös vaativampien tekstilajien, kuten runouden lukemiseen.

Vastaajien välillä oli havaittavissa vaihtelua myös sen suhteen, millaista kohdekielistä runoutta olivat lukeneet. Kyselylomakkeessa vastaajilta kysyttiin, minkä tyyllisiä runoja (perinteisiä, moderneja vai proosarunoja) he olivat lukeneet. Vastaajista neljätoista oli lukenut perinteistä runoutta ja myös vastauksissa siitä, keiden suomalaisten runoilijoiden runoja he olivat lukeneet, oli mukana paljon perinteisen tyyllilajin runoilijoita.

Opiskelijoiden lukemat runot olivat varsin hyvin linjassa opettajien valitseman runouden kanssa, sillä suurin osa mainitsi lukeneensa eniten nimenomaan kulttuuris-historiallisesti merkittävien suomalaisten runoilijoiden, kuten J. L. Runebergin (8 mainintaa) ja Eino Leinon (3 mainintaa) runoja. Opiskelijat mainitsivat lukeneensa paljolti myös muiden suomalaisten merkkirunoilijoiden, kuten Aleksis Kiven (2 mainintaa), Elias Lönnrotin (2 mainintaa) ja Aila Meriluodon (1 maininta) runoja. Samat runoilijat olivat vahvasti edustettuina myös opettajien opetuskäyttöön valitseman runouden joukossa.

Kulttuurisilta ja kielellisiltä lähtökohdiltaan vanhaa suomalaista elämänkuvaa välittävän runouden valinta opetuskäyttöön ei kuitenkaan ole huono asia, sillä myös kakkoskielisten opiskelijoiden yleissivistykseen kuuluu tuntee suomalaisen kaunokirjallisuuden syntyhistoriaa. Vanhemman runouden käsittely rakentaa osaltaan monipuolista kuvaa suomalaisesta runoudesta. Vastauksissa silmiinpistävää oli kuitenkin se, että osa opiskelijoista muisti lukeneensa ainoastaan muutaman Eino Leinon, J. L. Runebergin, Elias Lönnrotin tai Aleksis Kiven runon. Kolme mainitsi nimeltä J. L. Runebergin runot *Maamme* ja *Lähteellä*. *Lähteellä*-runon yleisyys opiskelijoiden vastauksissa selittyy sillä, että runo on valmiina opiskelijoiden oppikirjassa *Suomen kielen ja kulttuurin lähde* (2006).

Vanhemman runouden määrään luettujen runojen joukossa voi olla syynä myös se, että heidän oma opettajansa on voinut käsitellä opiskelijoidensa kanssa paljon nimenomaan vanhempaa perinteistä runoutta. Edellisessä luvussa kävikin ilmi opiskelijoiden opettavan Kaisan maininta siitä, että hänen mukaansa S2-opiskelijat ovat yleensä olleet kiinnostuneita kalevalamitasta ja riimillisistä vanhemmista runoista, jolloin tällaista runoutta on ehkä myös enemmän käsitelty. Kaisa piti tärkeinä runouden valintakriteereinä nimenomaan kirjailijan merkitystä ja asemaa suomalaisessa kirjallisuudessa sekä sitä, että runot välittäisivät suomalaista kulttuuria. Vanhempaan perinteiseen runouteen painottuminen voi johtua myös siitä, että S2-lukijoille perinteinen, muodoltaan selkeämpi, soinnillisempi ja riimillisempi runous voi olla helpommin lähestyttävää ja ymmärrettävää kuin modeni runous.

Opiskelijat olivat kuitenkin lukeneet varsin paljon myös modernimpaa runoutta. Vastaakista nimittäin seitsemän mainitsi lukeneensa suomeksi modernia runoutta. Näistä proosarunoja oli lukenut kuusi. Kaikenlaista runoutta, modernia ja perinteistä, oli lukenut neljä. Yksi vastaaja kertoi lukeneensa vain moderneja ja proosarunoja.

Modernin runouden lukemisen osuus perinteiseen runouteen verrattuna on kuitenkin selvästi pienempi. Opiskelijoiden vastauksissa moderni runous ei myöskään ole kovin vahvasti edustettuna, kun tarkasteluun otetaan se, millaisten runoilijoiden runoja he ovat lukeneet. Ainoastaan kolme oli maininnut joitakin suomalaisia modernimpia runoilijoita. Näistä suosituin oli Tommy Taberman. Yksi mainitsi kuuntelevansa Tabermanin runoja myös äänikirjoista. Kyselylomakkeista yhdessä oli mainittuna pelkästään moderneja runoilijoita, jotka olivat Ilpo Tiihonen, Tommy Taberman, Kai Nieminen ja Jyri Schreck. Muissa lomakkeissa oli mainittuna jonkin verran sekä vanhempia että modernimpia runoilijoita.

Kyselylomakkeista kertynyt listaus opiskelijoiden lukemasta runoudesta ei kuitenkaan välttämättä kerro koko kuvaa perinteisen tai modernin runouden lukemisesta, sillä viisi vastaajaa mainitsi, etteivät he muista suomeksi lukemiaan runoja tai jättivät kohdan

tyhjäksi. Tosin se, että opiskelijat mainitsivat enemmän perinteisiä kirjailijoita ja runoja, kertoo osaltaan siitä, että perinteinen runous on opiskelijoille tutumpaa ja sitä on ehkä käsitelty enemmän, koska he muistivat peremmin lukemiaan perinteisiä kuin moderneja runoja.

Kyselylomakkeessa oli myös kysymys siitä, mistä opiskelijat yleensä lukevat suomenkielisiä runoja. Kysymyksen tavoitteena oli selvittää, luetaanko runoutta suomeksi vapaa-aikana ja miten luettavat runot valitaan.

Vastauksista kävi ilmi, että runouden lukeminen näyttää vahvasti liittyvän kouluun ja opiskeluelämään, sillä oppikirja mainittiin pääsääntöisenä runojen lukemisen väylänä yhdessätoista vastauksessa. Tähän tulokseen voi olla monia syitä. Opiskelijat eivät ehkä ole kiinnostuneita etsimään ja lukemaan suomenkielistä runoutta vapaa-aikanaan tai he eivät tiedä, mistä runoutta voisi etsiä ja lukea.

Neljässä vastauksessa runoutta luettiin kuitenkin myös oppikirjojen ulkopuolelta, muun muassa internetistä (6 vastausta), runokokoelmista (4 vastausta) tai sanoma- ja aikakauslehdistä (4 vastausta). Yksi vastasi kuuntelevansa runoja äänikirjoista. Lisäksi yksi naisopiskelija mainitsi lukevansa omien lastensa kirjoittamia runoja.

Runouden omaehtoinen lukeminen kertoo osaltaan opiskelijoiden suhtautumisesta suomenkielisen runouden lukemiseen. Tämäkin kysymys paljasti sen, että opiskelijat ovat selvästi jakautuneet runouden lukemiseen harrastuneisiin lukijoihin ja niihin, jotka eivät runoja juurikaan lue. Harrastuneet lukijat pyrkivät lukemaan kohdekielistä runoutta myös vapaa-aikanaan ja siitä haetaan varmasti samanlaisia elämyksiä ja lukukokemuksia kuin äidinkielistä runoutta luettaessa. Osalle vastaajista runous on sen sijaan vieraampi kirjallisuuden laji, jonka lukemista ehkäiseviä tai vaikeuttavia tekijöitä voi olla monia, kuten opiskelijoiden kiinnostus sekä kielitaito.

Kyselylomaketutkimukseeni osallistuneet viisitoista aikuislukion S2-opiskelijaa profiloituivat vastaustensa perusteella hyvin erilaisiksi kohdekielisen runouden lukijoiksi. Osa oli selvästi suomenkielisen runouden lukemiseen suuntautuneita, mutta joukossa oli myös niitä, jotka eivät olleet lukeneet runoja kovin paljon edes äidinkielellään. Opiskelijat jakautuivatkin vastaustensa perusteella selvästi kolmeen eri ryhmään: 1) opiskelijat, jotka eivät juuri lue runoutta edes äidinkielellään, 2) opiskelijat, jotka lukevat runoutta jonkin verran äidinkielellään ja vähän tai jonkin verran myös suomeksi sekä 3) opiskelijat, jotka lukevat runoutta paljon sekä suomeksi että omalla äidinkielellään.

Tutkimukseeni osallistuneet S2-opiskelijat olivat lukeneet yleisesti runoutta omalla äidinkielellään varsin paljon, sillä suurin osa eli yksitoista vastaajaa mainitsi lukevansa äidinkielistä runoutta. Äidinkielellään runoutta lukevien opiskelijoiden välillä oli havaittavissa selvä kahtiajako siinä, miten paljon he runoutta lukevat. Osa opiskelijoista mainitsi lukevansa äidinkielistä (useimmiten venäjänkielistä) runoutta ahkerasti, osa luki äidinkielisiä runoja selvästi harvemmin tai vähemmän. Paljon äidinkielellään runoutta lukeneet olivat usein lukeneet jonkin verran tai paljon runoja myös suomeksi.

Kiinnostus äidinkielistä runoutta kohtaan näyttää heijastuvan siis runojen lukemiseen toisella kielellä. Tämä käy ilmi myös siitä, että vähän äidinkielistä runoutta lukeneet vastaajat eivät myöskään olleet kiinnostuneita suomenkielisen runouden lukemisesta. Neljässä vastauksessa mainittiin jopa, ettei vastaaja lue runoutta lainkaan omalla

äidinkielellään. Nämä vastaajat suhtautuivat kylmäkiskoisesti myös runouden lukemiseen suomeksi. Opiskelijoiden välillä ilmeni siis selviä eroja siinä, kuinka kiinnostuneita he ovat runouden lukemisesta ylipäätään.

5.2.2. Suhtautuminen kohdekielisen runouden lukemiseen

Tutkimukseni tavoitteena oli paitsi selvittää lukion S2-opiskelijoiden suomenkielisen runouden lukuhistoriaa myös selvittää, miten he kohdekielisen runouden lukemiseen suhtautuvat. Kyselylomakkeessa opiskelijoilta kysyttiin, millaista heidän mielestään on lukea runoutta suomeksi. Tarjolla oli viisi erilaista vastausvaihtoehtoa sekä avoin vastauskohta.

Tavoitteena oli selvittää, pitävätkö opiskelijat runojen lukemisesta suomeksi ja millaiseksi he runouden lukemisen kokevat; sujuvaksi ja helpoksi vai pikemminkin ongelmalliseksi ja vaikeaksi. Lisäksi halusin selvittää, pitävätkö S2-opiskelijat enemmän suomenkielisten novellien ja romaanien kuin runouden lukemisesta. Opiskelijoiden lomakkeisiinsa rastimat vastausvaihtoehdot on koottu alla olevaan taulukkoon:

1) Pidän runojen lukemisesta	2) Pystyn lukemaan runoja nopeasti ja sujuvasti	3) Runojen lukeminen ja ymmärtäminen on vaikeaa	4) Runoissa on vaikeita sanoja	5) Pidän enemmän suomalaisen proosan kuin runojen lukemisesta	Opiskelijoista vastausyhdistelmän valitsi
		X	X	X	3
X		X	X		2
	X			X	2
X		X			2
		X			2
X			X	X	1
	X		X		1
X	X	X	X		1
			X	X	1

Taulukko 5: Opiskelijoiden suhtautuminen suomenkielisen runouden lukemiseen

Annetuista vastausvaihtoehdoista oli lähes poikkeuksetta valittu monia, jopa keskenään päinvastaisiakin vaihtoehtoja. Voittopuolinen suhtautumistapa näyttää oleva se, että runouden lukemisesta suomeksi pidetään ja lukemisen koetaan olevan sujuvaakin, mutta runoissa nähdään olevan myös jotakin lukemista ja ymmärtämistä vaikeuttavaa.

Yhteensä seitsemässä lomakkeessa oli valittu samanaikaisesti yksi tai molemmat lukemisen myönteisyyttä ja helppoutta implikoivat vaihtoehdot (1 ja 2), mutta samanaikaisesti oli rastittu myös vähintään yksi lukemisen vaikeutta implikoiva vaihtoehto (3 ja 4). Yhteensä viisi vastaajaa koki, että suomenkielisen runouden lukeminen

on heille pääosin vaikeaa. Nämä opiskelijat näkivät, että runojen lukeminen ja ymmärtäminen tuottaa heille vaikeuksia.

Opiskelijoiden suhtautumista suomenkielisen runouden lukemiseen on kuitenkin vaikea määrittellä pelkästään sen perusteella, että he ovat valinneet vaihtoehdoista vai ne vaihtoehdot, joissa runouden lukemiseen liittyy jotakin vaikeaa. Eräs opiskelija oli nimittäin kommentoinut lomakkeessaan, että hänen on vaikeaa määrittellä, pitääkö hän runojen lukemisesta suomeksi vai ei, sillä hänen kielitaitonsa ei vielä riitä ymmärtämään runotekstien kieltä, sanoja ja kulttuurista taustakontekstia. Lukija, jonka kielitaito ei vielä riitä ymmärtämään kaunokirjallista tekstiä kokonaisuudessaan, voi kokea tekstin lukemisen vaativaksi ja uuvuttavaksi, mikä luonnollisesti vaikuttaa myös lukemisen nautinnollisuuteen ja siihen suhtautumiseen. Kielitaidon kehittyessä lukeminen helpottuu, jolloin lukija voi myös kokea tekstin lukemisen helpommaksi ja suhtautua lukemiseen myönteisemmin. Suhde kaunokirjallisen tekstin lukemiseen muodostuu siis kielitaidon kehittymisen myötä.

Paremmän käsityksen runouden lukemiseen suhtautumisesta saa sen sijaan tarkastelemalla, pitävätkö opiskelijat suomalaisen kertovan kirjallisuuden, kuten romaanien ja novellien, lukemista runoutta mieluisampana. Vastaaajista yhteensä seitsemän piti muun kohdekielisen kaunokirjallisuuden lukemisesta enemmän kuin runouden.

Tämän vaihtoehdon valinneiden joukossa oli niitä, joiden mielestä runojen lukeminen oli helppoa sekä niitä, jotka pitivät runojen lukemista osittain tai kokonaan vaikeana. Opiskelijoista kaksi oli valinnut vastausyhdistelmän, jonka mukaan he pystyvät lukemaan suomenkielisiä runoja sujuvasti, mutta pitävät enemmän suomalaisen proosan lukemisesta. Se, että opiskelijat pystyvät lukemaan kohdekielisiä runoja nopeasti ja sujuvasti ei suoraan tarkoita sitä, että he pitäisivät runojen lukemisesta tai lukisivat niitä. On luonnollista, että erilaiset ihmiset pitävät erilaisesta kirjallisuudesta, kaikkien ei välttämättä tarvitsekaan runouden lukemisesta.

Kertovan tekstin lukemisen mieleisyys runouden lukemiseen verrattuna voi osaltaan selittyä sillä, että erilaiset kertovat tekstit – esimerkiksi novellit, romaanit ja sadut – voivat olla opiskelijoille tekstilajeina tutumpia. Kertovan tekstin etuina runouteen verrattuna on usein myös kielellisesti ja juonellisesti selkeämpi rakenne, sillä kertovissa teksteissä on yleensä melko selkeästi etenevä juoni, selkeämpiä henkilöhahmoja ja tietty tapahtuma-aika ja -paikka, jotka vieraskielisen lukijan voi olla helpompaa kertovasta tekstistä eritellä ja tunnistaa esiin. Näin voi olla varsinkin silloin kun vertailukohteena on runo, josta lukijan voi olla vaikeampaa eritellä ja tulkita esiin esimerkiksi runon puhujaa, puheilannetta ja kielikuvallisten ilmausten merkityksiä. Kertovat tekstit voivat kielellisesti olla tekstinä kakkoskielisille lukijoille helpommin ymmärrettäviä, sillä niissä asioiden ydintä ei ole pyritty puristamaan muutamaan tiiviisti ilmaistuun sanaan.

Suhtautumiseen suomenkielisten runojen lukemiseen näyttää siis vaikuttavan varsin moni tekijä, kuten lukijan aiempi kokemus runojen lukemisesta sekä käsitys siitä, millainen hän itse on lukijana eli käsitys siitä, millaisista teksteistä hän pystyy tämän hetkisen kielitaitonsa avulla selviytymään.

Myös opiskelijoiden kohtaamalla suomenkielisillä runoesimerkeillä voi olla vaikutusta siihen, millaiseksi he runouden lukemisen mieltävät. Runouden lukemisessa omat haasteellisuutensa tuo aina poettinen kieli ja ilmiasu, jolloin opiskelijoiden voi olla vaikeaa tulkita runon kielellisiä ja symbolisia merkityksiä sekä taustakontekstia. Jos opiskelijat ovat aiemmin kokeneet, etteivät he ole täysin ymmärtäneet luettavana olleiden runojen sisältöä ja sanastoa, voi tämä kokemus vaikuttaa myös seuraavien runojen lukemiseen.

5.2.3. Käsitukset runouden lukemisen hyödyllisyydestä

Seuraavaksi tarkastelen opiskelijoiden käsityksiä siitä, mitä hyötyä suomenkielisen runouden lukemisesta heidän mielestään on. Tällä kysymyksellä halusin selvittää, miten tärkeänä kakkoskieliset lukijat runouden lukemisen pitävät ja mitä he kokevat suomenkielisen runouden heille tarjoavan. Tätä näkökulmaa pyrin selvittämään kaksiosaisella kysymyksellä, jossa vastajia pyydettiin arvoimaan, onko suomenkielisen runouden lukeminen tärkeää ja hyödyllistä vai ei. Vastajien tuli myös perustella vastauksensa lyhyesti.

Runouden lukemista suomeksi pidettiin melko yksimielisesti jollain lailla hyödyllisenä ja tarpeellisenä, sillä suurin osa vastaajista oli kirjoittanut kommentteja ainoastaan ensimmäiseen ”runouden lukemisesta on minulle hyötyä” -vastauskohtaan. Monissa kommentteissa runouden nähtiin tarjoavan lukijalleen erilaisia oppimiseen tai elämyksiin ja tunteisiin liittyviä asioita. Noin puolessa tämän kysymyskohdan vastauksista mainittiin, että suomenkielisen runouden lukeminen välittää lukijalleen suomalaista kirjallisuusperinnettä ja kulttuuria:

Esimerkki 7

Anton: On tärkeää lukea suomen kielisiä runoja, koska niiden avulla pystyy **tutustumaan suomalaiseen kulttuuriin.**

Irina: Koska se auttaa ymmärtää **suomen kulttuuri ja mentaliteettia.**

Vera: Runojen lukeminen on tärkeää ja hyödyllistä ymmärtäkseni **suomalaisen kulttuuria, tunteita ja muut.** Se on **suomalaisen kirjallisuuden iso asia.** Mielestäni **pitää lukea runoja kaikilla kielellä.** Runo antaa **tunnelmaa.**

Adelia: Minun mielestäni, jos sina olet ulkomaalainen ja haluat **oppia ja ymmärtää parempi suomen kielen ja suomalainen elämä,** runojen lukeminen on todella hyvä apua sinulle. Sieltä sinä voit oppia paljon **uusia sanoja ja sanontaja ja kehittää sinun tietosi suomalaisesta ja suomalaisuudesta.**

Lena: Suomalaiset runot ovat tärkeä **osa suomalaista kirjallisuutta ja kulttuuria.** Ne auttavat **ymmärtämään suomalaisia paremmin ja oppimaan kieltä syvällisemmin.** Runot ovat **osa sivistystä.**

Runous nähdään siis tekstinä, joka välittää lukijalleen suomalaista kulttuuria tai runon ilmestymisajan tapahtumia ja ajattelutapoja. Runot heijastavat kuvaa suomalaisista ja suomalaisuudesta. Suomalaisen runouden lukeminen nähtiin myös tärkeänä osana yleissivistystä. Runoutta pidettiin yhtenä keskeisenä kirjallisuuden lajina, johon S2-lukijoiden olisi hyvä tutustua.

Suomalaiseen kulttuuriin tutustumisen ohella runoudesta ajateltiin olevan hyötyä myös suomen kielen opiskelun kannalta. Seitsemässä vastauksessa kommentoitiin jollain lailla sitä, että runoista on mahdollista oppia suomen kieltä, uusia sanoja ja ilmauksia.

Esimerkki 8

Myo: Silloin voi oppia joitakin **sivistyssanoja**.

Jelena: Kyllä, minun mielestäni **suomalaisten runojen lukeminen on hyödyllistä ja tärkeä asia suomalaisille sekä Suomessa asuville ulkomaalaisille**. Esim. ulkomaalaisille runojen lukeminen **auttaa kehittämään suomen kieltä**.

Ahmad: Oppia paremmin **suomen kieltä**.

Ksenia: Se rippu kenelle. Maahanmuuttajalle vai suomalaisille. Kaikille ihmisille se tärkeää ja hyödyllistä, koska ihminen **kehittää sen avulla + oma kielikäytös**.

Tuule: Kehittää **suomen kielen taitoja** ja se on **hyväksi harjoitteluksi muutenkin** (aivojumppaa).

Vastauksista näkyy, että opiskelijat ovat varsin tietoisia niistä mahdollisuuksista, joita runouden käyttäminen toisen kielen oppimateriaalina avaa. Runot ovat väylä suomen kieleen ja erityisesti kirjallisuuden konventioihin ja ilmaisutapoihin perehtymiseen. Runoista on mahdollista oppia suomen kielen taitoja eli sitä, miten erilaisia asioita voidaan suomeksi ilmaista. Lisäksi runojen lukemisen nähtiin olevan hyödyllinen keino parantaa kielitajua, laajentaa sanavarastoa sekä kehittää ilmaisukykyä rikkaammaksi ja vivahteikkaammaksi.

Tuulen kommentti siitä, että runouden lukeminen on hyvää harjoitusta ja aivojumppaa, tuo hyvin esille sen, että runotekstien lukeminen ja ymmärtäminen haastaa lukijansa toimimaan kielitaitonsa ja mielikuvituksensa ääri rajoilla. Runous laittaa aivot työskentelemään erilaisten kummallisten kielellisten rakenteiden ja merkitysten parissa. Runous voi johdattaa lukijansa uusien kielellisten merkitysten ja typografialtaan erikoisten tekstien äärelle, joiden ymmärtämisessä ja yhteensovittamisessa lukijan on laitettava itsestään kaikki likoon.

Vaikka opiskelijat eivät välttämättä koe runouden lukemista mielenkiintoisena tai helppona, he kuitenkin pitävät suomenkielistä runoutta hyödyllisenä nimenomaan kulttuurin ja kielen oppimisen kannalta, sillä annetut vastaukset painottuvat lähinnä oppimisen kannalta hyödyllisiin seikkoihin. Osa opiskelijoista sipaisi vastauksissaan myös

sitä, millaisia esteettisiä kokemuksia runot heille antavat. Runot herättävät tunteita ja ne luovat lukijoilleen tietynlaisen tunnelman.

Tätä runon tunnelmallisuutta ja tunteita herättävää voimaa opiskelijat kommentoivat melko paljon myös kyselylomakkeen ensimmäisen kysymyksen vastauksissaan, joissa he saivat kirjoittaa vapaasti, millainen heidän mielestään on runo. Tällöin runoja luonnehdittiin esimerkiksi niin, että niissä on paljon tunteita ja mystiikkaa ja runoissa voi lukijan on mahdollista kohdata kirjailijan elämäkokemuksia ja muistoja. Runo nähdään siis melko mystisenä ja tunnelatautuneena tekstilajina, joka voi välittää tietynlaisia viestejä kirjoittajaltaan lukijalle, ja joka myös heijastelee ympäröivää todellisuutta monin eri tavoin.

Osassa vastauksista kommentoitiin kuitenkin sitä, että vastaajat eivät ole pystyneet tutustumaan suomalaiseen runouteen kovin paljon, sillä heidän kielitaitonsa ei vielä riitä runojen kielen ja sisällön merkitysten ymmärtämiseen. Eräs vastaajista kommentoikin, että hänen mielestään runojen lukeminen on tärkeää kakkoskielisille opiskelijoille siinä vaiheessa, kun heidän kielitaitonsa on riittävä runojen sanaston ja syvempien merkitysten ymmärtämiseen. Näkemys kielitaidon tärkeydestä runojen lukemisen ja ymmärtämisen kannalta näkyi hyvin myös aiemmissa opettajien kommenteissa, joissa he mainitsivat, että runoutta voidaan alkaa käsitellä syvällisesti vasta sellaisten opiskelijoiden kanssa, joiden kielitaito on jo varsin edistynyt.

6 Käsitteet runouden opetuksessa ja lukemisessa

6.1. Yleistä kirjallisuuskäsitteiden opetuksesta

Tutkimukseni yhtenä keskeisenä tavoitteena oli selvittää, opetetaanko suomi toisena kielenä -opiskelijoille runousanalyyttisiä käsitteitä, ja jos opetetaan niin millaisia käsitteitä. Kuten aiemmassa luvussa 5.1.4. kävi ilmi, monet suomenopettajat pyrkivät käsittelemään runoutta erilaisten runousanalyyttisten käsitteiden avulla. Runousopilliset käsitteet ovat siis keskeisiä myös kakkoskielisten opiskelijoiden lukio-opetuksessa.

Seuraavissa luvuissa syvennyn tarkastelemaan tarkemmin sitä, millaisia runousopillisiä käsitteitä S2-opiskelijoille opetetaan sekä pyrin selvittämään, millainen suomenoppijoiden tietopohja näistä käsitteistä on. Käsitteiden opetusta arvioin opettajien kyselylomakkeiden vastausten avulla. S2-oppijoiden käsitetietoutta tutkin puolestaan opiskelijoiden kyselylomakkeen käsitteisiin liittyvien kysymysoidien avulla. Sitä, miten S2-oppijat käyttävät oppimiaan käsitteitä analysoidessaan ja tulkitessaan runotekstejä pyrin selvittämään havainnoimalla runouskeskusteluja.

Pyrin myös löytämään vastauksia siihen, millaisia käsityksiä S2-opiskelijoilla on runouden analyysikäsitteiden hallinnan hyödyllisyydestä. Onko käsitteistä opiskelijoille hyötyä esimerkiksi runotekstien hahmottamisessa tai niiden erittelyssä ja analysoinnissa? Etenen näiden aihekokonaisuuksien tarkastelussa siten, että tutkin ensin käsitteiden opetuksen näkökulmia, minkä jälkeen tutkin opiskelijoiden tietopohjaa ja runousopillisten käsitteiden hallintaa.

Kuitenkin ennen siirtymistä varsinaiseen aineiston analyysiin, pyrin luomaan silmäyksen kirjallisuuskäsitteiden asemaan nykypäivän lukio-opetuksessa. Kirjallisuustieteelliset käsitteiden on katsottu jo pitkään olevan äidinkielisille opiskelijoille tarpeellista yleissivistystä. Uusien tekstitalolähtöisten opetussuunnitelmien sekä tekstitalokokeen tulon myötä kirjallisuustieteellisten käsitteiden painoarvo opetuksessa on kasvanut entisestään. Äidinkielisten ylioppilaskokelaiden odotetaan hallitsevan laajasti erilaisia käsitteitä, joista runouteen liittyvät käsitteet edustavat vain murto-osaa.

Äidinkielen opetuksessa käsitteiden laajan opetuksen taustalla on näkemys siitä, että esimerkiksi mediaan, draamaan, puheviestintään, mainontaan ja kuviin, suomen kielen rakenteeseen tai kaunokirjallisuuteen liittyvät termit ovat osa opetuksen keskeisiä sisältöjä ja toisaalta ajatellaan, että tiettyjen käsitteiden osaaminen on osa yleiskulttuurista ymmärrystä ja tietoutta. Tärkein puolustus kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetukselle on kirjallisuusanalyysissä eli siinä, että erilaiset kirjallisuuden käsitteet – kuten juoni, kertoja, miljö, symboli ja allegoria – auttavat kaunokirjallisten tekstien analyysissä ja tulkinnassa.

Erilaisia tekstilajeja pursuavassa tekstitalolähtöisessä opetuksessa käsitteiden opetuksen tavoitteena on auttaa opiskelijoita havaitsemaan erilaisten tekstilajien välisiä eroja sekä ohjata käsitteellistämään ja ymmärtämään monisyisiä kaunokirjallisia teksti-ilmiöitä. Tavoitteena on, että opiskelija oppii käsitteiden hallinnan avulla tekemään kaunokirjallisesta tekstistä havaintoja tekstin rakenteesta, kielen keinoista, sisällöstä ja teemasta eli oppii analysoimaan tekstejä soveltaen oppimiaan käsitteitä.

Vaikka kirjallisuuden käsitteiden opetusta ei S2-opetussuunnitelmissa mainita eikä siis suoraan vaadita, kirjallisuustieteelliset käsitteet koetaan myös S2-opiskelijoille tarpeellisenä yleissivistyksenä ja kirjallisuuden analyysin ja tulkinnan välineistönä.

Erityisen mielenkiintoiseksi tämän käsitteiden opetusta koskevan tarkastelun tekee se, että kirjallisuustieteellisten käsitteiden opetuksen ja hallinnan tarpeellisuudesta on viime vuosina käyty äidinkielen opetuksen kontekstissa varsin vilkasta keskustelua (mm. Kantokorpi 2008, Kouki 2009, Haapala & Seutu 2011).

Kommentteja käsitteiden käytön tarpeellisuudesta on esitetty puolin ja toisin, yhtenä esimerkkinä Elina Koukin tuore väitöskirja ”*Käsitteitä tarpeen mukaan. Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa*” (2009), joka kyseenalaistaa käsitteiden käytön tarpeellisuuden. Väitöskirjassa keskustelu kohdistetaan erityisesti siihen, kuinka laaja-alaista käsitteiden hallintaa opiskelijoilta voidaan vaatia ja painottuuko kirjallisuudenopetus liiaksikin erilaisten käsitteiden opettamiseen. Kouki käyttää väitöskirjassaan esimerkkeinä proosan käsitteitä. Kirjallisuustieteellisten käsitteiden käyttöä koskevassa keskustelussa onkin fokusoiduttu lähinnä proosan käsitteiden käyttöön opetuksessa ja proosatekstien analyysivälineinä.

Runouden osalta käsitteistä ja niiden käytöstä opetuksessa ovat kirjoittaneet Vesa Haapala ja Katja Seutu artikkelissaan *Runouden opetuksen käsitteistä ja metodeista* (2011). Artikkelissaan he tarkastelevat, millaisia lyriikan käsitteitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa on eli millaisia käsitteitä käytännön opetustilanteissa käytetään. Tarkastelussa todetaan, että runouden käsitteitä on oppikirjoissa esillä melko laaja-alaisesti ja myös yhtenäisesti. Tärkeintä ei kuitenkaan ole se, mitä käsitteitä opetetaan, vaan opetuksen tehtävänä olisi pikemminkin pyrkiä sidostamaan käsitteet konkreettisiin sisältöihin (Haapala & Seutu 2011, 19). Kirjallisuuden käsitteet ovat välineitä, joiden avulla lukijan tulisi voida ymmärtää, jäsentää, analysoida ja tulkita tekstejä (Kouki 2011, 29).

Näitä lähtökohtia vasten on varsin mielenkiintoista syventyä tarkastelemaan, millainen tilanne käsitteiden opetuksessa S2-opetuksen puolella on. Millaista käsitteepalettia S2-opetuksen puolella vaaditaan runouden osalta? Tarvitseeko S2-opiskelija kirjallisuuden käsitteitä vastatessaan ylioppilaskokeen runoustehtävään?

Tämä alue on monin osin kartoittamaton eli suomi toisena kielenä -alalta selvityksiä kirjallisuuden käsitteiden käytöstä opetuksessa ei ole tehty. Oma tutkimukseni on siis ensimmäinen kartoitus käsitteiden opetuksesta ja käytöstä S2-opetuksessa.

6.2. Runouden analyysikäsitteiden opettaminen

Tutkimukseni suomi toisena kielenä -opettajille suunnatuissa kyselylomakkeissa käsitteiden opetukseen ja käyttöön kohdentuvia kysymyksiä oli yhteensä kolme. Näiden kysymysten avulla oli saada tietoa siitä, millaisia käsitteitä opetuksessa käytetään ja miten hyödylliseksi suomenopettajat käsitteiden opettamisen opiskelijoilleen kokevat.

Kyselylomakkeen käsitelistaukseen valittiin paljolti niitä peruskäsitteitä, jotka kuuluvat runousopin perusteisiin ja jotka samalla kuuluvat myös äidinkielen opetuksen puolella jokaisen lukio-opiskelijan perustietoutteen runoudesta. Opettajia pyydettiin rastimaan kaikki ne runouteen liittyvät käsitteet (*säe, säkeistö, metafora/vertauskuva, symboli, runon*

puhuja, runon mitta (mitallisuus), toisto, rytmi, lyriikka, proosaruno), jotka he opiskelijoille opettavat ja joiden kautta runoutta oppitunneilla lähestytään. Käsitelistassa oli esillä varsin monialaisesti erilaisiin runon piirteisiin sekä myös runon eri lajeihin keskittyviä käsitteitä.

Opettajat valitsivat annetuista vaihtoehdoista hyvinkin monia käsitteitä eli osoittivat opettavansa lukiotasoisille S2-opiskelijoilleen varsin monipuolisesti runouteen liittyvää käsitteistöä. Kaikki mainitut yksitoista käsitettä mainitsi opettavansa yksi opettaja. Kolmessa kyselylomakkeessa oli rastittuna käsitteistä kymmenen (valitsematta jäivät säkeen ja proosarunon käsitteet). Viides opettaja vastasi opettavansa käsitteistä seitsemän (ei opeta runon mitan, toiston, rytmin ja proosarunon käsitteitä). Opettajien vastauksissa eri runouskäsitteitä opetettiin siis seuraavasti:

Käsite	Opettajista käsitteen opettaa
Säe	4
Säkeistö	5
Metafora/vertauskuva	5
Symboli	5
Runon puhuja / lyyrinen minä	5
Runon mitta (mitallisuus)	4
Alku- ja loppusointu	5
Toisto	4
Rytmi	4
Lyriikka	5
Proosaruno	2

Taulukko 6: Suomenopettajien opettamat käsitteet

Opettajien välillä ilmeni siis jonkin verran eroavaisuuksia siinä, mitä he lyriikan terminologiasta nostavat esiin ja mitkä käsitteistä ovat heidän näkemyksensä mukaan tärkeimpiä. Pääasiassa lyriikan käsitteitä näytetään kuitenkin opettavan kakkoskielisille opiskelijoille laajahko ja varsin monipuolinen kokoelma.

Vastauksista on kuitenkin havaittavissa, että kaikki opettajat eivät näe jokaisen listassa mainitun ydinkäsitteen opettamista kakkoskielisille opiskelijoilleen tärkeänä vaan osa opettajista valitsee termien joukosta vain muutamia. Syitä vain tiettyjen käsitteiden valitsemiseen opetuskäyttöön voi olla monia, kuten opettajien näkemys siitä, kuinka hyödyllistä tiettyjen termien hallinta kakkoskielisille opiskelijoille on. Tarvitsevako

opiskelijat tiettyä käsitettä runouden ymmärtämiseen ja analysointiin vai voidaanko runoutta lukea ja siitä keskustella ilman tätä käsitettä?

Esimerkiksi opettajista kolme ei opeta proosarunon käsitettä, mihin voi olla syynä se, ettei opiskelijoille nähdä tarpeelliseksi tietää nimeltä yhtä muodoltaan varsin spesifiä runouden lajia. Opiskelijoiden ei välttämättä olekaan välttämätöntä tietää nimeltä tietyllä tavalla rakentuneiden runojen lajiniimityksiä, jos opettajien mielestä tärkeämpää on se, että opiskelijat oppivat lyriikan keskuskäsitteet ja pystyvät jäsentämään ja ymmärtämään niiden avulla runon kannalta keskeiset piirteet ja merkitykset. Käsitteiden opetusta siitä näkökulmasta, miten hyödylliseksi eri käsitteiden opettaminen kakkoskielisille opiskelijoille koetaan, käsitteiden tarkemmin seuraavassa luvussa.

Toisaalta tuntuu ehkä hieman ristiriitaiselta, että opettajista yksi ei mainnut opettavansa lainkaan säkeen käsitettä, mutta sen sijaan opettaa säkeistön käsitteen. Tällöin herää kysymys siitä, miten runoutta voi käsitellä säkeistönä koostuvana tekstilajina, jos säkeen käsitettä ei opeteta lainkaan?

Kyselylomakkeessa opettajat saivat mainita myös valmiiksi laaditun käsitelistan alle tyhjään kohtaan sellaisia opetuksessaan käyttämiään käsitteitä, joita listauksessa ei ollut mukana. Opettajista kaksi mainitsi opettavansa S2-opiskelijoilleen joitakin muita kuin listassa mainittuja käsitteitä. Opettajista nuorin ja vähiten S2-kursseja opettanut naisopettaja mainitsi käyttävänsä opetuksessaan myös *paradoksin, säkeenyliityksen, sisäsoinnun, alluusion, kohosteisuuden, inversion* ja *onomatopoettisuuden* käsitteitä. Muita tässä kohdassa mainittuja käsitteitä ja metodisia lähestymistapoja runouden opetukseen olivat *personifikaatio* ja *välimerkkien käyttö* sekä *runon lainaamisen käytänteet*.

Käsitteitä eniten opiskelijoilleen tarjoava nuori naisopettaja pyrkii vastaustensa perusteella opetuksessaan selvästi muita opettajia tarkempaan runojen käsitteilyyn ja analyysiin, sillä hänen valitsemansa käsitteet, esimerkiksi paradoksi ja säkeenyliitys, ovat hieman spesifimpiä ja vieraampia kuin muut tavallisemmat käsitteet.

Nämäkin käsitteet ovat sinänsä toki runouden ja sen opetuksen kannalta olennaisia, sillä esimerkiksi kohosteisuus tarkoittaa poeettisen kielen poikkeavuutta verrattuna arkikieleen (Kantokorpi et al. 2005, 44). Alluusiolla tarkoitetaan epäsuoraa viittausta kaunokirjalliseen tai muuhun tekstiin ja inversiolla puolestaan sanojen tai lauseiden tavanomaisesta poikkeavaa järjestystä (Hosiainsluoma 2003). Opettaja ei kommentissaan tuo esille, opettaako hän nämä käsitteet opiskelijoilleen termeinä vai pelkästään runon rakenteellisina ilmiöinä. Näin laajan ja moniaalle rönsyilevän käsitteepaletin opetuksessa on varmasti kiinnitettävä huomiota erityisesti siihen, että opiskelijoille syntyy selvä käsitys siitä, mihin käsitteellä runossa viitataan ja miten mitäkin käsitettä käytetään.

Opettajien vastausten pohjalta voi luoda sen johtopäätöksen, että lyriikan käsitteet ovat hyvinkin keskeisiä myös S2-opiskelijoiden opetuksessa silloin, kun käsiteltävänä kirjallisuudenlajina on runous. Lyriikan käsitteiden opettaminen monipuolisesti implikoi osaltaan suomi toisena kielenä -oppiaineen kytköstä äidinkielen ja kirjallisuuden opetustraditioihin, sillä käsitteiden opetuspaletti näyttää olevan molemmissa varsin kattava ja monikirjoinen.

S2-opetuksen puolella runouden käsitteiden opetus ei kuitenkaan näytä olevan yhtä vakiintunutta kuin äidinkielen puolella. Suomenopettajien väliseen vaihteluun käsitteiden

valinnasta vaikuttaa varmasti merkittävästi se, että S2-opetuksen puolella käsitteiden käytöstä ei ole olemassa valmista linjausta siitä, mitä käsitteitä ja termejä opiskelijoille tulisi opettaa. Näin ollen käsitteiden opetus ja valitut termit ovat pitkälti opettajien oman harkinnan varassa. Tässä on ehkä syytä pohtia sitä, onko opettajien välisestä käsitevaihtelusta opiskelijoiden kannalta jotain haittaa? Tarvitsevatko suomenoppijat äidinkielisten oppijoiden veroista runoustietämystä?

6.3. Opettajien näkemykset käsitteiden opetuksen hyödyllisyydestä

Kun puhutaan runouden käsitteiden opetuksesta kakkoskielisille opiskelijoille, on varmasti syytä pohtia sitä, miksi käsitteitä kakkoskielisille oppijoille ylipäätään tulisi opettaa. Mitä hyötyä käsitteiden tuntemuksesta S2-oppijoille on?

Äidinkielen opetuksen puolella lyriikan käsitteiden huolellinen opetus tähtää suurelta osin valmentamaan opiskelijoita tekstitaidon kokeeseen, jossa opiskelijat voivat joutua käyttämään oppimaansa käsitteetietoutta muodossa tai toisessa. Käsitteiden arvo nähdään pääosin välineellisenä: ne antavat opiskelijoille valmiuksia analysoida ja tulkita runoutta.

Suomi toisena kielenä -opetuksen puolella tilanne ei ole täysin samanlainen. Suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeissa ei nimittäin vaadita yhtä tarkkaa käsitteiden hallintaa ja käyttöä, kuten S2-opettajistakin Maiju kommentoi: "Yo-kokeen erittele ja tulkitse -tehtävänanto ei edellytä kovin erityistä käsitteiden käyttöä." Sama havainto käy ilmi myös muutamista S2-opetusta lukiossa käsittelevistä artikkeleista (Mela 2006, 63; Mela 2007, 174), joissa todetaan niin ikään, ettei S2-ylioppilaskokeessa edellytetä kovin syvällistä kirjallisuusanalyyttistä otetta kaunokirjallisten tekstin tulkinnassa.

S2-ylioppilaskokeen vastauksissa ei siis edellytetä kovin laajapohjaista tekstianalyyttisten keinojen tai käsitteiden hallintaa, vaikka ylioppilaskokeiden yhtenä vaihtoehtona voikin olla kirjoittaa "analysoi ja tulkitse" -tyylinen kirjallisuusessee. Usein toisena tehtävänantona sallitaan myös se, että kokelas kirjoittaa runotekstin (tai -tekstien) herättämistä ajatuksista tai tunteista, jolloin käsitteiden käyttöä ei tehtävän suorittamisessa vaadita lainkaan.

Osaltaan syynä siihen, ettei runousanalyysin käsitteiden käyttöä S2-ylioppilaskokeiden tehtävävastauksissa laajasti vaadita, on se, että kyse on toisen kielen kokeesta. Tällöin kirjoitelmaosiot arvostellaan pitkälti vieraan kielen kirjoitelmien kriteerien mukaan (Mieskolainen 1996, 54). Suomi toisena kielenä -kokeen vaatimustaso eroaa siis melko radikaalisti tekstitaitokokeen vaatimuksista, joissa laaja kirjallisuuden käsitteiden ja analyysikeinojen sekä hyvän ja perustelevan analyysi- ja päättelytaidon hallinta on välttämättömyys.

Vaikka kirjallisuuden käsitteiden hallintaa ei S2-ylioppilaskirjoituksissa erityisesti vaaditakaan, ovat opettajat kuitenkin vahvasti sitä mieltä, että lyriikan käsitteiden opetuksesta on kakkoskielisille opiskelijoille hyötyä. Näkemyksiä runouden käsitteiden opetuksen ja hallinnan hyödyistä S2-lukijoille selvitettiin kysymysosiossa, jossa opettajia pyydettiin arvioimaan, mitkä runousopilliset käsitteet heidän mielestään ovat tärkeimpiä ja hyödyllisempiä kakkoskielisille lukio-opiskelijoille ja miksi.

Tähän kysymyskohtaan annettiin hyötynäkökulmiltaan varsin erilaisia vastauksia. Käsitteistä hyödyllisimpinä opettajat pitivät runon rakenteeseen sekä kielen kuvallisuuteen liittyviä peruskäsitteitä:

Esimerkki 9

Kaisa: Metafora/vertauskuva ovat tärkeitä, koska ne ovat usein vaikeita opiskelijoille. Myös rytmi on hyödyllinen, koska se auttaa opiskelijaa pääsemään runouteen käsiksi. Alku- ja loppusointu ovat suomalaisissa runoissa keskeisiä, varsinkin perinteisissä runoissa. Sen vastakohtina on hyvä käsitellä myös mitattomia runoja ja proosarunoja. Ne herättävät paljon keskustelua.

Ansa: Säe, säkeistö, puhuja, mitta, symboli, metafora. Opiskelijan pitäisi pystyä tekemään runoanalyyssejä.

Maiju: Kielikuvat ja runon rakenteeseen liittyvät käsitteet, kuten säe ovat tärkeimpiä.

Perusteluina näiden käsitteiden hyödyllisyydelle mainittiin se, että runon rakenteen ja kielikuvallisuuden käsitteet avaavat kakkoskielisille lukijoille väyliä runouden omaleimaisimpien piirteiden ja tuntomerkkien, rakenteen, rytmin, kerronnan keinojen sekä kielikuvallisuuden, tulkintaan. Opettajien mainitseminen runon rakenteeseen ja kielikuvallisuuteen liittyvien käsitteiden avulla kakkoskielistä lukijaa voi olla helpointa tutustuttaa ja ohjata kohdekielisen runouden lukemiseen.

Ensisilmäyksellä lukijan huomio kiinnittyykin useimmiten nimenomaan runon rakenteeseen eli typografiseen ilmiasuun ja sanastolliseen ainekseen, kielikuviin ja muihin arkikielestä poikkeviin ilmaisuihin. Näihin runon kohtiin liittyvien käsitteiden – kuten runon mitan, alku- ja loppusoinnun, metaforan ja symbolin – avulla opiskelijoiden voi olla helpompaa oppia erittelemään erilaisista runoista esiin juuri näille runoille ominaisia piirteitä ja oppia ymmärtämään runon rakenteellisia ja viestinnällisiä keinoja eli sitä, miten runon muoto ja sen kieli luovat yhdessä erilaisia merkityksiä.

Opettajista Kaisa mainitsee myös kommentissaan, että vertauskuvan käsitteen opettaminen on hyödyllistä etenkin sen vuoksi, että kielikuvalliset ilmaukset ovat opiskelijoille usein vaikeita. Tällöin on hyvä antaa opiskelijoille käsitteellinen kuvaus siitä, että runoissa käytetään tarkoituksella sanoja kirjaimelliselta merkitykseltään poikkeavia sanoja. Opiskelijoille on hyvä valaista näköaloja siitä, että kuvakielisiä ilmauksia käytetään runoudessa silloin, kun tavanomaiset sanat tai sanonnat eivät ole riittävän ilmeikkäitä tai osuvia ja myös silloin, kun tavanomaiset sanat eivät riitä kuvaamaan jotakin ilmiötä, kokemusta, ajatusta tai tunnetta. Nämä kuvakielen lähtökohdat tiedostaen opiskelijoiden voi olla helpompaa suhtautua siihen, etteivät kaikki runon sanat ja ilmaisut välttämättä avaudu lukijalleen ensimmäisellä lukukerralla.

Opettajien kommentissa näkyy siis selvästi lähtökohta, jonka mukaan he pyrkivät tarjoamaan opiskelijoilleen ensisijaisesti sellaisia lyriikan käsitteitä, joiden avulla opiskelijat pystyvät erilaisista kieli- ja kulttuurilähtökohdista käsin jäsentämään runoutta

tekstilajina ja tunnistamaan sen rakenteen ja kielenkäytön konventioita. Käsitteistä nähdään siis ensisijaisesti olevan hyötyä runoihin tutustumisen ja myöhemmin myös niiden lukemisen ja analysoimisen kannalta, joskaan opettajat eivät vastauksissaan antaneet kovin tarkkoja kuvauksia siitä, miten käsitteet S2-lukijoiden runon luku- ja tulkintaprosessia auttavat ja muutoin hyödyttävät.

Opettajat mainitsivat käsitteiden joukossa olevan myös joitakin sellaisia, joiden opettamista he eivät pitäneet kovin hyödyllisenä tai tärkeänä. Tällaisina käsitteinä pidettiin etenkin runon mitan käsitettä, jonka kaksi opettajaa oli listannut vähemmän tärkeisiin käsitteisiin lukeutuvaksi. Mitan käsitteen rajaaminen hyödyllisiksi koettujen lyriikan termien ulkopuolelle on siinä mielessä hieman kummallista, että opettajista monet pitävät runon mitallisuutta tai vapaamittaisuutta keskeisenä runojen opetuksen ja käsittelyn lähtökohtana. Eivätkö kaikki opettajat sitten näe välttämättömäksi tehdä mitan käsitteen avulla eroa esimerkiksi perinteisen mitallisen tai modernin runomitan välille?

Selityksenä mitan käsitteen poissulkemiselle voi olla se, että opettajat ovat ajatelleet sillä tarkoitettavan runomittaoppia eli metriikkaa, joka on aihepiiriltään hyvinkin vaikeasti hahmotettava. Kakkoskielisten opiskelijoiden ei ole varmastikaan välttämätöntä perehtyä tarkemmin esimerkiksi kalevalamitan nouseviin ja laskeviin tavuihin tai tuntea nimeltä erilaisia runomittoja, vaikkapa jambia tai anapestia. Lyriikan käsitteiden valinnassa tärkeintä on pikemminkin käytönnölläheisyys eli se, että opiskelijat oppivat tunnistamaan runon tekstilajina ja saavat opetuksen myötä välineitä runon lukemiseen ja ymmärtämiseen.

Pääsääntöisesti runouden käsitteet koettiin kaiken kaikkiaan myös S2-opiskelijoiden lukio-opetuksessa tärkeiksi ja tarpeellisiksi, sillä kommentteja käsitteiden opetuskäyttöä vastaan tuli esille vähän. Runousanalyttisiin käsitteisiin näytetään siis suhtautuvan pääsääntöisesti siten, että käsitteiden opetuksesta on hyötyä S2-opiskelijoille. Opetukseäytettävät käsitteet on kuitenkin valittava ja selitettävä huolella, jotta ne auttavat S2-opiskelijoita pääsemään käsiksi lyriikan maailmaan.

Opettajista kaksi pohti vastauksissaan sitä, miksi he ylipäätään opettavat tieteelliseltä kirjallisuudentutkimukselta kalskahtavia runouden käsitteitä S2-opiskelijoilleen. Näissä vastauksissa näkyy, ettei lyriikan terminologian tankkaamista opiskelijoiden päähän välttämättä pidetä oppiaineen keskeisimpinä sisältöinä, mutta käsitteistä koetaan olevan hyötyä ennen muuta runousanalyysin tai ylioppilaskokeiden takia.

Esimerkki 10

Kaisa: Ylioppilaskokeen takia opetan nämä termit, vaikka harva opiskelijana on runotehtäviin vastannut. Muuten mielestäni termien opettaminen ei ole keskeistä. Usein olen miettinyt, mihin S2-opiskelijat oikeasti tarvitsevat termejä lyriikka tai proosa, varsinkin jos ne eivät kuulu heidän omaan äidinkieleensä ja auta samalla ymmärtämään termejä paremmin.

Kaisan kommentin valossa näyttää siltä, että opettajat pitävät tärkeänä, että kirjallisuudenopetus tarjoaisi kakkoskielisille opiskelijoille mahdollisimman hyvät

lähtökohdat kaunokirjallisten tekstien lukemiseen. Kaisa toteaa vastauksessaan opettavansa runouskäsitteitä ikään kuin varmuuden vuoksi, vaikka opiskelijat eivät hänen mukaansa ole kovin kiinnostuneita runoustehtäviin ylioppilaskokeissa vastaamaan.

Runousopillisten käsitteiden hyötynä nähdään ennen muuta se, että käsitteet voivat auttaa runotekstin jäsentämistä ja analyysia. Lyriikan käsitteet voivat opittavana sisältönä kiinnostaa eniten niitä opiskelijoita, jotka ovat yleisesti kiinnostuneita kaunokirjallisuuden lukemisesta. Käsitteet ovat tarpeellisia myös niille opiskelijoille, jotka aikovat kirjoittaa äidinkielen tekstitaitokokeen.

Abstraktin luonteensa vuoksi runousopilliset käsitteet voivat olla joillekin kakkoskielisille opiskelijoille vaikeasti ymmärrettäviä. Vaaditaan jo varsin edistynyttä kielitaitoa, jotta opiskelijan on mahdollista saada konkreettinen käsitys siitä, mitä tekstin osaa erilaisilla abstrakteilla käsitteillä oikeastaan kuvataan. Varsinaisesti käsitteiden hallintaa ja nimeämistä vaaditaan kuitenkin vain silloin, jos opiskelijoiden pyydetään kirjoittamaan runousanalyyseja, joissa käsitteitä tulee käyttää analyysin ja tulkinnan apuna.

Käsitteistä voi kuitenkin olla opiskelijoille itselleen paljon sellaista hyötyä, jota opettajat eivät kommentoissaan tuo esille. Opiskelijoiden käsityksiä lyriikan termonologian tuntemuksen hyödyllisyydestä ja heidän käsitetietouttaan tutkin lähemmin seuraavaksi.

6.4. Opiskelijoiden tieto runouden käsitteistä

Opiskelijoiden kyselylomakkeessa oli muutamia runousanalyyttisiin käsitteisiin liittyviä kysymyksiä, joiden tehtävänä oli selvittää, mitä opiskelijat tietävät runoudesta ja sen käsitteistä. Suomi toisena kielenä -opiskelijoille opetetaan erilaisia analyysikäsitteitä varsin laajasti. Tällöin on mielenkiintoista selvittää, millaisia käsitteitä opiskelijat tuntevat ja miten he käyttävät runouden käsitteitä keskustellessaan suullisesti kahdesta suomenkielisestä runotekstistä.

S2-opiskelijoille suunnatussa kyselylomakkeessa opiskelijoiden käsitetietoutta pyrin tutkimaan kahden erilaisen kysymyksen avulla. Kyselylomakkeen alussa olleessa toisessa kysymyksessä opiskelijoita pyydettiin esittelemään runouskäsitteisiään eli kirjoittamaan omin sanoin, millainen heidän mielestään on runo. Myöhemmin opiskelijoita pyydettiin valitsemaan lomakkeessa valmiiksi annetuista vaihtoehdoista kaikki itselleen tutut runousanalyysin käsitteet.

Lomakkeen ensimmäinen runouskäsitteitä peilaava kysymys osoittautui varsin hyödylliseksi opiskelijoiden käsitetietouden mittariksi. Näkemyksissä siitä, mitä runous on, yhdistyi nimittäin usein myös tietoa runouden käsitteistöstä. Opiskelijat antoivat runoudelle oman kielitaitonsa mukaisia kuvauksia ja useissa tapauksissa nämä kuvaukset olivat varsin pitkälle vietyjä ja osuvia. Monet toivat vastauksissaan esille melko laajastikin erilaisia runouteen liittyviä piirteitä.

Monissa vastauksista runouden kuvaamiseen käytettiin rinnakkain kielellistä kuvausta sekä jotakin käsitettä. Tämä kertoo omalta osaltaan siitä, että opiskelijoilla on melko laaja tietopohja sekä runouden elementeistä että niitä nimeävistä käsitteistä. Opiskelijat selvästi tietävät, että käsitteet nimeävät jonkin runouden ominaisuuden tai piirteen. Melko vahva

käsitteetietous on selvä merkki siitä, että opettajat ovat opettaneet runousopillisiä käsitteitä opiskelijoilleen huolellisesti ja ymmärrettävästi. Seuraavassa esittelen tarkemmin opiskelijoiden tietoa runouden käsitteistä rinnakkain sen tiedon kanssa, jota he tuovat esille runoudesta ja sen ominaispiirteistä.

Opiskelijoiden runokäsityksissä eniten luonnehdittuja runon elementtejä olivat selvästi runon rakenteeseen, aiheisiin, kieleen ja kielikuviin sekä rytmiin liittyvät kuvaukset. Näihin kuvauksiin yhdistyi monessa tapauksessa myös jonkinlainen käsitteiden maininta.

Esimerkki 11

Lena: Runot ovat lyhyitä tekstejä eri **aiheista**. Usein siellä on tyypillinen "runollinen" kieli, saattaa olla vanhoja, poeettisia, uusia keksittyjä sanoja, muotoja ja rakenteita. Muoto voi olla monenlainen erilainen **loppusoinnun** kanssa tai ei.

Vera: Mielestäni runo on tunne, ajatus, elämys, tunelma jne. Nykyään runot voivat olla erilaisia, ei ole rajoitusta. Se voi olla **perinteinen runo** tai **proosaruno**, lyhyt tai pitkä.

Anton: Runo on lyhyt tai pitkä teksti, jossa on usein **loppusointuja**. Runoissa on aina järjestys.

Maaja: Runoissa on käytetty kauniita sanoja, vertailuja muihin asioihin. Runot ovat **täynnä** metaforia.

Irina: Runo = **lyriikka**.

Monissa vastauksissa luonnehdittiin myös tekstin ja lukijan välistä vuorovaikutusta sekä kokemuksia runojen lukemisesta ja tulkitsemisesta. Opiskelijoiden runokäsityksissä esille nousi varsin erilaisia runouden käsitteitä, kuten loppusointu, perinteinen runo, proosaruno ja metafora. Yksi oli maininnut vastauksessaan myös synonyymisen ilmauksen runoudelle eli termin lyriikka. Yhteensä kahdeksassa lomakkeessa käytettiin runoluonnehdintojen ohessa nimitystä yhtä tai useampaa lyriikan käsitettä. Taajimmin vastauksissa mainittu käsite oli rytmi, joka mainittiin neljästi.

Esimerkki 12

Francois: Runot ovat erityyppisiä, ovat eri tyyliä ja **rytmistä**.

Irina: Runo on kaunokirjallinen teksti, jossa on **rytmi**.

Jelena: Runoissa on **rytmiä**. Luulen runojen **rytmiin** vaikuttaa sanojen ja tavujen painotus.

Ksenia: Runo voi olla erillainen rippu tyylistä ja **rytmistä** ja jne.

Runon rytmi on runoilmaisun olennainen piirre, joskin vain yksi monien muiden piirteiden joukossa. Rytmin käsitteen ylivoimaisuus opiskelijoiden maininnoissa herättääkin kysymyksen siitä, miksi juuri rytmin käsite näyttää olevan käsitteistä kaikkein tunnetuin? Syynä tähän voi olla se, että runon rytmin merkitystä on runouden opetuksen yhteydessä jollain tavalla korostettu. Edellisessä luvussa kävikin ilmi opiskelijaryhmän oman opettajan kommentti siitä, että rytmi auttaa opiskelijoita pääsemään runoon käsiksi. Opettajan mukaan runojen selkeä rytmi auttaa S2-oppijoita lukemaan ja ymmärtämään paremmin runon merkityksiä ja rakennetta. Tästä voi vetää sen johtopäätöksen, että mitä enemmän runossa on toisteisuutta, sitä helpommin jäsennettävämmältä, kiinteämmältä ja rytmikkäämmältä runo kakkoskielisisistä lukijoista vaikuttaa. Tämä saattaneekin selittää sen, miksi perinteisen runouden osuus niin opiskelijoiden lukeman runouden kuin opettajien suosiman runouden joukossa on niin suuri.

Vapaamittaisen runon rytmi voi olla opiskelijoille haasteellisempi, sillä se ei noudattele mitään selkeää äänteellistä tai sanastollista kuviota. Aiemmissa opettajien kommentteissa kävikin ilmi, että opettajat pitävät vapaamittaista modernia runoutta S2-lukijoille melko haasteellisena ja vaikeana tekstilajina. Vapaamittaisessa runossa rytmi ei ole lukemista tukevana elementtinä mukana yhtä paljon kuin perinteisissä runoissa. Vapaamittaisessa runossakin on kuitenkin rytmi, vaikka se ei mitään säädeltyä runomittaa noudattaisikaan tai olisi painokkaasti toisteista (Kainulainen 2007, 69).

Opiskelijoista yksi olikin tehnyt osuvan havainnon siitä, että runon rytmiin vaikuttavat kielen piirteet, tavujen määrä ja laatu eli se, onko kyse mitallisesta vai vapaamittaisesta runosta. Yleisesti voi ehkä todeta, että käsitys siitä, millaista tyyliä ja rytmiltään erilaisia runoja on lukea, heijastuu opiskelijoiden käsityksiin siitä, millaista runous on sekä siihen, mitä he runoudesta käsitteiden kautta nostavat esiin.

Runoluonnehdintojen kuvauksissa käsitteiden osalta silmiinpistävää oli mainintojen rajoittuminen vain tiettyihin käsitteisiin. Esimerkiksi yksikään opiskelijoista ei kuvauksissaan siitä, millainen heidän mielestään on runo, käyttänyt kaikkein ilmiselvimmiltä tuntuvia käsitteitä, kuten säe tai säkeistö, vaan runoja luonnehdittiin erityyppisiksi, erityyillisiksi, pitkiksi tai lyhyiksi teksteiksi. Mitä muita lyriikan käsitteitä jo mainittujen lisäksi opiskelijat sitten tuntevat ja missä määrin?

Vastauksia tähän kysymykseen on mahdollista selvittää runouden käsitteisiin kohdentuneen toisen kysymysosion avulla. Lomakkeessa opiskelijoita pyydettiin rastimaan valmiiksi listatuista runouden käsitevaihtoehdoista kaikki ne runousopilliset käsitteet, jotka he tuntevat. Käsitteet olivat samoja kuin opettajien kyselylomakkeessa, sillä kysymysosion avulla haluttiin tehdä vertailua siihen, onko opettajien opettamien ja opiskelijoiden oppimien käsitteiden välillä havaittavissa jonkinlaisia eroavaisuuksia. Huomio tässä kohdassa kiinnittyy erityisesti siihen, millaisia eroja opiskelijoiden oman opettajan käsitelystyksessä ja opiskelijoiden omassa listauksessa on mahdollista havaita. Opiskelijoiden välillä mahdollisesti havaittavia käsitteiden tuntemuseroja on myös tarkoitus pohtia ja ruotia tarkemmin.

Opiskelijoiden välillä ilmeni jonkin verran eroavaisuuksia siinä, millaisia käsitteitä he mainitsivat tuntevansa. Pääosin listassa mainitut käsitteet (*säe, säkeistö, metafora/vertauskuva, symboli, runon puhuja, runon mitta (mitallisuus), alku- ja loppusointu,*

toisto, rytmi, lyriikka, proosaruno) näyttivät olevan opiskelijoille varsin tuttuja ja opiskelijat näyttivät vastaustensa perusteella tuntevan aiemmin esille nousseiden käsitteiden ohella lukuisia muitakin runouden käsitteitä.

Opiskelijoista kaksi erottui selväksi muista erilleen siinä suhteessa, että he mainitsivat lomakkeissaan tuntevansa kaikki listassa mainitut yksitoista käsittekohtaa. Loput opiskelijoista hajautuivat varsin laajalle alalle runotietämyksessään, sillä rastittujen käsitteiden määrä vaihteli neljästä valitusta käsittekohtasta kymmeneen.

Käsitteistä selvästi määrällisesti tunnetuin oli rytmin käsite, jotka kaikki opiskelijat rastivat lomakkeissaan. Tämä ei liene yllätyksellistä, sillä rytmin käsite tuli taajaan esille myös opiskelijoiden runoluonnehdinnoissa. Seuraavaksi eniten mainintoja saaneet käsitteet olivat symboli (14 mainintaa) sekä lyriikka ja proosaruno (molemmista 13 mainintaa). Opiskelijoista kymmenen valitsi listauksesta alku- ja loppusoinnun sekä toiston käsitteet. Yli puolet tunsikin myös käsitteet runon puhuja (9 mainintaa) ja runon mitta tai mitallisuus (8 mainintaa). Selvästi huonoiten tunnettuja käsitteitä olivat säe ja säkeistö, sillä molempien termien kohdalla nämä käsitteet valitsi vain viisi opiskelijaa. Osa oli näidenkin käsitteiden kohdalla rastinut vain jomman kumman vaihtoehdon. Opiskelijoiden tuntemat käsitteet näyttävät tiivistetyksi tältä:

Käsite	Opiskelijoista käsitteen tuntee
Säe	5
Säkeistö	5
Metafora/vertauskuva	12
Symboli	14
Runon puhuja / lyyrinen minä	9
Runon mitta (mitallisuus)	8
Alku- ja loppusointu	10
Toisto	10
Rytmi	15
Lyriikka	13
Proosaruno	12

Taulukko 7: Opiskelijoiden tuntemat käsitteet

Käsitelistausten vastaukset toivat varsin selvästi esille sen, mitkä käsitteistä opiskelijat tuntevat parhaiten. Näiden hyvin omaksuttujen käsitteiden joukossa ovat lähestulkoon samat lyriikan termit, jotka mainittiin myös runousluonnehdinnoissa: rytmi, lyriikka, proosaruno, alku- ja loppusointu sekä runon mitallisuus. Moni tunsikin symbolin käsitteen

jonkin verran paremmin kuin vertauskuvan tai metaforan käsitteet. Pääosin kaikki käsitteet olivat opiskelijoille kuitenkin enemmän tai vähemmän tuttuja eikä vaihtoehtoista yksikään jäänyt valitsematta, mikä olisi implikoinut sitä, että tämä käsite olisi ollut kaikille opiskelijoille tuntematon. Opiskelijoiden vastaukset ovat hyvin linjassa myös sen kanssa, mitkä käsitteet heidän opettajansa mainitsi opettavansa. Opettajan lomakkeessa nimittäin kaikki lyriikan käsitteet, säkeen käsitettä lukuun ottamatta, on otettu mukaan opetukseen.

Syynä siihen, miksi opiskelijoiden välillä kuitenkin ilmenee melko suuriakin eroja käsitetietouden osalta voi olla monia. Osalle opiskelijoista runouskäsitteet voivat olla jo ennestään tuttuja esimerkiksi oman äidinkielen puolelta ja siksi he myös muistavat ja hallitsevat ne hyvin. Monia käsitteitä lomakkeissaan valinneista opiskelijoista osa oli sellaisia, jotka olivat lukeneet runoutta paljon suomeksi ja/tai omalla äidinkielellään. Osalle opiskelijoista käsitteet voivat olla myös helpommin ymmärrettäviä esimerkiksi jo pidemmälle kehittyneemmän kielitaidon vuoksi, jolloin he ovat voineet sisäistää ne paremmin, vaikka eivät runoutta muutoin juuri lukisikaan.

Käsitteiden ymmärtämiseen ja sisäistämiseen voi kakkoskielisillä opiskelijoilla varmasti vaikuttaa paljon myös se, millainen heidän lähtökulttuurinsa suhde on kaunokirjallisuuteen. Jos kirjallisuuden lukeminen ja sen piirteiden erittelemine ja käsitteellistäminen eivät kuulu heidän omaan lähtökulttuuriinsa siinä määrin kuin meillä, joutuu opiskelija omaksumaan täysin uuden lähestymistavan kirjalliseen tekstiin ja sen lukemiseen. Tällöin vie varmasti oman aikansa oppia kirjallisuuteen ja sen lukemiseen liittyvät konventiot ja käsitteellistämistavat. Omassa aineistossani tällaisia opiskelijoita, joille kirjallisuus olisi ollut ennestään täysin vieras tekstilaji, ei kuitenkaan ollut havaittavissa. Sen sijaan monille opiskelijoille kaunokirjallisuus on jo ennestään hyvinkin tuttua, sillä opiskelijoista suuri osa oli lähtöisin hyvin kaunokirjallisista kulttuureista, kuten Venäjältä ja Virosta, ja he myös lukivat kirjallisuutta varsin paljon.

6.5. Opiskelijoiden kokemuksia käsitteiden hyödyllisyydestä

Kyselylomakkeen yhtenä tehtävänä oli pyrkiä selvittämään opiskelijoiden kokemuksia siitä, miten hyödylliseksi ja tarpeelliseksi he runouden käsitteiden hallinnan tai nimeltä tuntemisen itselleen kokevat. Käsitelistauksen jälkeisessä kysymyksessä opiskelijoiden tuli pohtia sitä, onko runouden käsitteistä heidän näkemyksensä mukaan hyötyä runouden lukemisessa vai ei, ja lisäksi heidän tuli perustella mielipiteensä.

Näkemykset runouskäsitteisiin liittyvän tiedon hyödyllisyydestä olivat pääasiassa myönteisiä eli opiskelijat kokivat, että käsitteiden hallinnasta on heille jollain lailla hyötyä. Opiskelijoista nimittäin kymmenen kommentoi lomakkeissaan jollain lailla käsitteiden hyödyllisyyden puolesta. Vastauksissa annettiin varsin erilaisia luonnehdintoja perusteluja sille, miksi käsitteitä pidettiin runojen lukemisen kannalta hyödyllisinä.

Esimerkki 13

Anton: Koska runoa **voi ymmärtää paremmin** jos osaa käsitteet.

Jelena: Koska jos vaikka tiedetään minkälaisen runon sinä luet, **se auttaa runojen ymmärtämiseen**. Käsitteiden avulla **voi tutkia runon ja kirjoittajan persoonan**. Jokaisella runon kirjoittajalla on omia mielikuvituksia runoista, me näemme niitä kun luemme jonkun runo.

Nadja: **Toisto auttaa ymmärtää runon merkitys paremmin**.

Adelia: Koska yleensä runojen kieli on vaikea mutta jos kirjailija käyttää esim. vertauskuvia sinä **voit ymmärtää idea parempi ja nopeasti!** Myös koska runoissa on yleensä paljon abstraktinen teemoja, että on vaikea ymmärtävä ja käsitteitä **auttavat todella paljon sitten ymmärtämiseen**.

Irina: Koska ne osoittavat **mihin täytyy antaa huomiota**.

Vastauksissa näkyy varsin voimakkaasti käsitys siitä, että runouden käsitteistä on hyötyä runon sisällön ymmärtämisen kannalta. Käsitteet toimivat siis runouden lukemisen ja ymmärtämisen avaimina, sillä ne auttavat nimeämään runon eri elementtejä ja näin auttavat myös jäsentämään ja selkiyttämään luettavaa runoa. Käsitteiden avulla runoa voidaan purkaa osiin ja tarkastella erilaisista elementeistä koostuvana kokonaisuutena, jolloin runosta on helpompaa havaita myös erilaisille runoille ja runotyypeille ominaisia piirteitä. Käsitteiden avulla runon vaikeita, abstraktejakin, sisältöjä on mahdollista konkretisoida ja tehdä näin runosta ja sen sisällöstä helpommin ymmärrettävä. Käsitteet myös osoittavat sen, mikä juuri tietyissä runossa on omalaatuista ja mihin juuri tässä runossa tulisi kiinnittää huomiota.

Käsitteistä koetaan olevan apua nimenomaan runon rakenteen hahmottamisessa sekä vaikeasti ymmärrettävän sisällön ymmärtämisessä. Opiskelijoista yksi kommentoi myös sitä, että käsitteistä voi olla apua silloinkin, kun runoa käsitellään yhdessä ryhmän kanssa. Hänen mukaansa käsitteet auttavat esimerkiksi runon seuraamisessa tai oikean kohdan löytämisessä. Runoista keskustelemista helpottaa siis se, että käytössä on jotkin yleisesti määritellyt käsitteet, joiden avulla tekstistä voidaan keskustella ja joita voidaan käyttää apuna runotekstin analyysissa.

Opiskelijoista suurin osa piti vastaustensa perusteella runouden käsitteiden hallintaa jossain mielessä hyödyllisenä. Lomakkeeseen tämän kysymyskohdan jätti kokonaan tyhjäksi neljä opiskelijaa. Ainoastaan kolme oli sitä mieltä, ettei runouskäsitteiden tuntemisesta tai hallinnasta ole hyötyä tai apua runojen lukemisen kannalta.

Esimerkki 14

Tuule: **Runojen lukeminen vie paljon aikaa**, mitä minulla ei ole muutenkaan, mutta **runoja ei käytetä joka minuutti...** vaan vähän harvemmin.

Katerina: **Koska suomi ei ole minun äidinkieli, siksi nämät käsitteet eivät autta**.

Ahmad: Minun mielestäni runojen lukemisesta ei ole hyötyä kun käytetään lyhyt sanat lopussa.

Tuule kommentoi, etteivät runouden käsitteet ole hänen mielestään tärkeitä, koska hän lukee runoutta harvoin. Tällöin tieto runouden käsitteistä tuntuu varmasti melko turhalta, jos runous näyttäytyy muutoinkin marginaalisena tekstilajina. Tuulen vastauksesta puskee esille asennoituminen runojen lukemista vastaan kaiken kaikkiaan, sillä hänen mukaansa runojen lukeminen vie paljon aikaa. Tuule ei siis pidä runojen lukemista ylipäättäänkään kovin hyödyllisenä tai negatiivisuus runojen lukemiseen johtuu siitä, että runouden lukeminen tuntuu liian vaikealta tai työläältä.

Käsitteiden käyttö runouden opetuksessa ja lukemisessa voi opiskelijoista tuntua vaikealta ja turhalta myös silloin, kun käsitteistö ei ole esimerkiksi oman äidinkielen puolelta tuttua, kuten Katerina tuo esille kommentissaan. Käsitteistö voi tuntua melko abstraktilta eikä käsitteiden käyttö tunnu välttämättä kaikkien runojen yhteydessä luontevalta, jos käsitteiden tarkoituksia ei ole helppo havainnoillistaa runotekstistä.

On hyvä muistaa, että lukio-opinnoissa opiskelijoille tulee jokaisesta oppiaineesta vastaan valtava määrä tietoa ja erilaisia termejä, jolloin esimerkiksi spesifien kirjallisuustermien tuntemus voi tuntua turhalta nippelitiedolta. Runouskäsitteiden hyödyttömyyttä kommentoineista opiskelijoista kaksi oli kuitenkin vastannut runouden käsitteistä olevan heille myös jossain määrin hyötyä, jolloin käsitteiden opetusta ja oppimista ei luultavasti pidetä täysin turhana.

6.6. Käsitteiden käyttö runouden ryhmäkeskusteluissa

Seuraavaksi siirryn tutkimaan opiskelijoiden runokeskusteluaineistoja ja tarkastelemaan sieltä, miten runouden käsitteet tässä aineistossa näkyvät. Tavoitteena on selvittää, käyttävätkö opiskelijat lyriikan käsitteitä keskustellessaan kahdesta suomenkielisestä runosta ja jos käyttävät, missä määrin ja millaisia käsitteitä. Lisäksi pyrin luomaan vertailuja siihen, millaisia eroja opiskelijoiden käsitetietoudessa lomakkeiden ja ryhmäkeskustelujen välillä mahdollisesti ilmenee.

Kuten edellisissä luvuissa kävi ilmi, lyriikan käsitteistö on opiskelijoille verrattain tuttua. Opiskelijoiden hyvä tietous lyriikan peruskäsitteistä näkyi varsin voimakkaasti myös ryhmäkeskusteluissa, joissa neljä kolmen hengen ryhmää sai keskustella ja esittää vapaasti erilaisia tulkintoja luettavina olleista runoista (ks. liite 4).

Keskusteluissa opiskelijat näyttivät kiinnostavan varsin paljon huomiota runojen rakenteeseen sekä erityisesti runojen tapahtumiin ja kielikuvallisuuteen. Näistä kohdista keskustellessaan monet opiskelijoista käyttivät runouden käsitteitä. Opiskelijat käyttivät keskusteluissaan tosin myös paljon erilaisia runoihin liittyviä kuvauksia, joilla he pyrkivät esittämään runon piirteitä ilman käsitteiden käyttöä.

Opiskelijat tunnistivat luettavina olleista kahdesta nykyrynosta hyvin erilaisia kohtia, joille runoudessa on annettu oma käsitteensä. Opiskelijat kiinnostivat varsin paljon huomiota runojen olomuotoon, vertauskuvallisiin kohtiin sekä runojen rytmiiin. Runoista keskustelemisen yhteydessä yleisin ääneen lausuttu käsite oli vertauskuva tai metafora, sillä opiskelijat mainitsivat tämän käsitteen neljässä keskustelussa muodossa tai toisessa yhteensä seitsemän kertaa.

Esimerkki 15

Ryhmä 1

Myo: Ja ne käyttä näitä **vertauskuvia** vaan radio ja näitä sata vuotta sitten sile

Ryhmä 2

Irina: Hän antoi minulle chilipuu tapoin sen viikossa.

Adelia: Tapoin sen viikossa.

Adealia: Joo se on vertaus.

[--]

Irina: Ja chilipuu ja koivu **vertauksia**

Adelia: Aha aijaa joo.

Lena: Joitakin **symboleja** on käytetty tai **metaforia** mitä se voisi olla.

Irina: Tiskaaminen ja pölykasa.

Ryhmä 3

Nadja: **Vertailukuva** käytettiin runoissa--.

Ryhmä 4

Katerina: Paljon **metaforia**

Ksenia: -- tämä oli ihan ok **motaferalla** sanottu --

Opiskelijat tunnustivat runoista varsin helposti kielellisesti vaikeammat kohdat tai kielen tiivistymät metaforiksi tai symbolisiksi ilmauksiksi. Metafora-käsite on opiskelijoille tuttu ja he osaavat käyttää sitä myös oikeassa asiayhteydessä. Lenan vastauksessa näkyy kuitenkin osaltaan myös se, että erilaisten kielikuvallisten ilmausten, esimerkiksi metaforan ja symbolin, erittelemisen toisistaan tarkemmin on vaikeaa. Vastauksessaan Lena tuo ilmi, ettei ole aivan varma, onko kyseessä metafora vai symboli. Hän käyttääkin keskustelussa näitä käsitteitä jopa toistensa synonyymeinä.

Kielikuvallisten kohtien erittelemisen on äidinkieliselle lukijallekin varsin haastavaa, sillä selvyyttä kielikuvan luonteesta voi olla joskus vaikeaa saada. S2-opetuksessa symboli kuuluu opettajien mukaan vähemmän käsiteltyjen käsitteiden joukkoon, joten tästäkin syystä opiskelijat mieltävät helposti kaikki kielikuvalliset kohdat metaforiksi. Eroa eri kielikuvien välille on vaikeaa tehdä, kun tietoa muista kielikuvista ei ole.

Opiskelijat näyttävät keskustelujen perusteella olevan varsin harjaantuneita erottelemaan toisistaan perinteisiä ja moderneja runoja. Monissa kommentteissa näkyi havainto siitä, etteivät luettavina olleet runot noudattele perinteisen runon sääntöjä. Luettavana olleista moderneista nykyrunoista tehtiin päätelmiä ja havaintoja vertaamalla runoja tietoon perinteisistä runoista. Lopputulemana todettiin, että runojen on oltava mitaltaan ja muodoltaan moderneja, sillä niissä ei ole loppusointuja eivätkä runot kuulosta perinteiseltä mitalliselta runoudelta.

Esimerkki 16

Ryhmä 2

Lena: Joo ja ihan loppujen lopuksi tavallaan ihan hauskat runot ja sitten

tavallaan myöskin mielenkiintoisia kun ne eivät ole tämmösiä klassisia jossa on loppusointi **loppusointu** vaan semmosia ihan **moderneja**

Adelia: Moderni ilosta **moderni runoa**

Ryhmä 3

Tuule: -- ensimmäinen runo se on sillei jotenki tosi hassusti ku ne sanat ei oikein mee yhteen niin tota mä en ymmärrä miten täs pitäis olla lähellekään runoutta mut ne näyttää ihan tavallisilta sanoilta tai lauseilta.

Nadja: **Moderni runo**

Maaja: **Moderni runo**

Tuule: Se siis kuunteli radiota sua tai niinku radiota en sua ni mähän voin sanoa sen sulleki et hei mä kuuntelen radiota en kuunnellu sua eikä siinä oo mitään **runoutta** se on vaan sanonta.

[--]

Tuule: Ensimmäinen on vähän liian semmonen hajanainen et se niinku se varmaan vaikuttaa siihen ei helposti ymmärrykseen sit ku taas toi toinen ni ku se on silleen **kahessa eri säessä** ni sitte tota sen ymmärtää sitten varmaan siitäkin syystä koska mä tos ensimmäisessä luulin et se on niinku **kolme eri runoa** sit mä olin et sen takii varmaan ajattelin et mitä järkee tos nyt oli --.

Nadja: Muuten runot helppo ymmärtää koska varmaan **modeni runot** ja ihan erilaisia kuin esimerkiksi runon verbin tai runoja.

Maaja: Mä en tykkää niin paljon **uusista runoja** tavallinen on varmasti parempi.

Nadja: Kauniilta näyttää ja tunteita enemmän tunteita ja syvempi **moderni runot** varmaan kertovat arkipäivästä --.

Ryhmä 4

Ksenia: Must tuntuu koska **ilmestytty aina 2010 tää on eka runo ja 2009 toinen runo ne ovat aika selviä** mut jos esimerkiksi me luemme tunnilla joku semmosia **runoja joka voi olla sata vuosia tai jotain se ei kauheesti ymmärtää--.**

Keskustelijoiden kommentteista kävi ilmi, että helpoin tapa tunnistaa käsillä olleet runot, oli vertailla niitä perinteisiin runoihin. Perinteisen runon konventiot tuntuivat olevan osalle keskustelijoista hyvinkin tuttuja, mutta modernin runon piirteet selvästi vieraampia. Keskustelijat kuitenkin päättelivät, että kyseessä täytyy olla kaksi modernia runoa, sillä runot ovat ilmiänsultaan vapaita.

Loppu- ja alkusointujen puuttuminen luo runoihin vaikutelman, etteivät runojen sanat sovi toisiinsa kovin hyvin – runoissa ei ole samaa sointia kuin perinteisissä runoissa. Esimerkeissä Tuule kommentoi runoja niin, että ne näyttävät aivan tavallisilta lauseilta, joten niiden on oltava moderneja runoja. Eräs opiskelijoista toi omassa, hieman vaikeasti ymmärrettävässä kommentissaan esille, ettei runoissa ole lainkaan sävelkulkua, jolla hän viittaa ilmeisesti nimenomaan runojen loppusointujen puuttumiseen sekä yleiseen sanojen soinnuttomuuteen.

Moderni runo -käsitteen taaja käyttö osoittaa, että käsite on tuttu ja että opiskelijat tietävät myös millaiseen runoon käsite voi viitata ja osaavat etsiä runosta sen mukaisesti modernin runon konseptiin sopivia piirteitä. Opiskelijat päätyivät tähän lopputulokseen myös tarkastelemalla runojen ilmestymisvuosia, jotka molemmat kielivät tuoreemmasta

runoudesta. Muutamista esimerkeistä käy myös ilmi, että osa pitää perinteistä runoutta helpompana lukea ja ymmärtää, kun taas toisten mielestä moderni runous näyttäytyy kiintoisampana ja helpommin ymmärrettävänä kuin perinteinen runous.

Silmiinpistävää oli se, että opiskelijat käyttivät myös runoista keskustellessaan hyvin vähän säkeen ja säkeistön käsitteitä. Runojen typografiseen olomuotoon ja säkeistöihin viitattiin lähinnä kiertoilmauksin ja vapain kuvauksin. Ainoastaan yksi käytti puheessaan suoraan säkeen käsitettä:

Esimerkki 17

Myo: No ainakin ne on sama siinä semmonen et ne **on kaks lause ja kaks lause ja kaks lause** tossakin vielä kolme sitä (säettä).

Tuule: -- toinen ni ku se on sillee niinku **kahessa eri säessä** ni sitte tota sen ymmärtää varmaan siitäkin syystä koska mä tos enemmäisessä luulin et se oli niinku kolme eri runoa --.

Tuulen kommentti implikoi sitä, että säkeen käsite on tuttu, mutta hänellä on selviä vaikeuksia hahmottaa runoa kolmesta eri säkeistöstä koostuvana kokonaisuutena. Tällöin yksikin runo on mahdollista hahmottaa koostuvaksi kolmesta päällekkäisestä kahden säkeen mittaisesta runosta. Myo esittelee omassa kommentissaan muulle ryhmälle havaintoaan siitä, että runot koostuvat erilaisista rakenteellisista palikoista (säkeistä), joita on molemmissa runoissa. Ensimmäisessä Juuli Niemen runossa säkeistöjä on kolme, joissa kussakin on kaksi säettä. Tomi Kontion runossa puolestaan säkeistöjä on kaksi ja kussakin on kolme säettä.

Säkeen ja säkeistön käsitteet olivat kyselylomakkeidenkin perusteella opiskelijoille selvästi vieraimpia, sillä vain alle puolet opiskelijoista oli vastannut tuntevansa nämä käsitteet. Säkeen ja säkeistön käsitteet ovat myös keskusteluaineiston perusteella käsitteistä selvästi vieraimpia, sillä niitä ei keskusteluissa käytetä juuri lainkaan.

6.7. Käsitteiden käytön vertailua

Tutkimukseni aineiston perusteella tutkimukseen osallistuneilla S2-opiskelijoilla on varsin hyvät perustiedot runouden piirteistä ja peruskäsitteistä. Joidenkin käsitteiden, esimerkiksi säkeen tai säkeistön, selvästi huterampi hallinta ei selvästikään vaikeuttanut runoista keskustelua kieli- ja kulttuuritaustoiltaan erilaisten suomenoppijoiden kesken. Runojen olomuodosta ja piirteistä pystyttiin keskustelemaan melko hyvin ilman runouskäsitteiden käyttöäkin.

Käsitteiden käyttö saattaa sen sijaan tiivistää runon kuvauksia ja ehkä jopa helpottaa runon käsittämistä ja muiden ryhmäläisten ymmärtämistä. Osa opiskelijoista oli kielitaidoltaan selvästi heikompi, mutta keskusteluissa runoista tehdyt havainnot osattiin ilmaista tästäkin huolimatta. Keskusteluissa näkyi vahvasti se, että kaunokirjallisuutta ja etenkin runoutta enemmän äidinkielellään lukevat opiskelijat pystyivät käyttämään

runouden käsitteitä hieman monipuolisemmin kuin opiskelijat, joiden kokemus kirjallisuuden ja runouden lukemisesta on vähäisempi.

Kun käytössä on yhteisesti sovitut käsitteet, joilla runosta voidaan puhua, pystytään runon eri kohtia paremmin merkityksellistämään ja kategorisoimaan. Esimerkiksi vertauskuvista puhuminen ilman vertauskuvan käsitettä voisi olla vaativaa. Ryhmäkeskusteluissa opiskelijat pystyivät nyt heti leimaamaan tietyt runojen kohdat vertauskuvallisiksi ja keskittymään näiden kohtien ruotimiseen eri tavalla kuin muiden runon aineiden ja kohtien. Opiskelijoilla oli käytössään opetuksen mukanaan tuomaa kokemusta metaforisten kohtien lukemisesta ja ymmärtämisestä, jolloin he pystyivät antamaan näille vaativille runon kohdille tietynlaisia merkityksiä.

7 Runouden tulkinnasta – Chilipuu ja tiskaavat koivut

7.1. Runojen tulkinnan tarkastelun lähtökohtia

Edellisissä luvuissa selvitin, millainen tutkimukseen osallistuneiden S2-oppijoiden tietämys runoudesta ja sen käsitteistä on. Kävi ilmi, että näillä viidellätoista aikuislukion opiskelijalla on varsin kattava käsitys runoudesta kaunokirjallisena tekstilajina ja heillä on melko hyvin hallussaan runouden lukemiseen ja analyysiin tarvittava perussanasto.

Tässä luvussa siirryn tarkastelemaan sitä, miten samoista opiskelijoista koostuvat keskusteluryhmät tulkitsevat kahta suomenkielistä nykyrunoa: Juuli Niemen runoa ”Kuuntelin radiota” (2010) sekä Tomi Kontion runoa ”Sinusta ei koskaan tiedä” (2009). Runoista keskusteli yhteensä kaksitoista opiskelijaa, jotka oli jaettu sattumanvaraisesti neljään kolmen hengen ryhmään.

Tarkastelun aineistona ovat videoidut ja litteroidut ryhmäkeskustelut, joissa kukin ryhmä keskustelee valituista runoista noin kymmen minuutin ajan. Ryhmäkeskustelujen aineiston pohjalta on tarkoitus vertailla eri ryhmien runoista tekemiä tulkintoja ja selvittää, miten kakkoskieliset lukijat muodostavat merkityksiä tutkimukseen valituista runoista. Pyrin havainnoimaan, millaisiin runojen kohtiin ryhmäkeskusteluissa kiinnitetään huomiota sekä millaisia tulkintoja runot keskusteluissa saavat.

Kussakin keskusteluryhmässä oli iältään, kielitaidoltaan ja taustoiltaan erilaisia opiskelijoita. Myös keskustelijoiden aiemmat kokemukset runouden lukemisesta olivat vaihtelevia. Keskusteluun osallistui sellaisia opiskelijoita, jotka olivat taustatietolomakkeidensa perusteella hyvinkin harrastuneita suomenkielisen runouden lukemiseen, mutta joukossa oli myös niitä, jotka eivät olleet aiemmin suomenkielistä runoutta juurikaan lukeneet.

Keskusteluryhmien välisen vertailun avulla on mielenkiintoista tutkia, miten taustoiltaan, kielitaidoltaan ja kaunokirjallisuuden lukuhistorialtaan erilaiset kakkoskieliset lukijat ymmärtävät lukemaansa kohdekielistä runoutta ja miten he pystyvät keskustelemaan lukukokemuksistaan, tuomaan esiin omia tulkintojaan ja osallistumaan runojen kokonaistulkintojen muodostamiseen. Keskusteluaineiston pohjalta on kiinnostavaa vertailla, millaisia eroja eri ryhmien tekemissä tulkinnoissa ilmenee. Lukevatko ja tulkitsevatko erilaisista lukijoista koostuvat ryhmät samoja runotekstejä eri tavoin ja mikä tulkintojen mahdollisiin samankaltaisuuksiin tai eroihin voi vaikuttaa?

Runouden keskusteluaineiston analyysin apuvälineenä käytän kirjallisuuden vastaanotontutkimuksen näkemyksiä tekstin tulkinnasta. Ingardenin ja Iserin näkemysten mukaan lukijalla on keskeinen tehtävä tekstin merkitysten muodostumisessa, sillä lukija konkretisoi ja rakentaa tekstin itselleen. Kaunokirjalliset tekstit ovat täynnä implisiittisiä ja epämääräisesti ilmaistuja kohtia, aukkoja, jotka lukija täydentää tekstin antamien vihjeiden perusteella ja luo näin tekstistä yhtenäisen tulkinnan. (Ingarden 1973, 242-254; Iser 1978, 170-179.)

Sama huokoisuus on läsnä myös runoteksteissä, jotka ovat täynnä aukkoisia ja tulkintaa vaativia kohtia. Aukkoisuus kuuluu runouden olomuotoon, sillä yleensä erilaisia runon kuvaamia ja siinä läsnä olevia asioita, kuten runon puhujaa, teemaa tai aihetta, on kuvattu

kielikuvallisesti ja epäsuorasti, vain joitakin osia paljastaen. Voidakseen ymmärtää lyyrisen sanataideteoksen merkityksiä tai antaakseen sille jonkinlaisia tulkintoja, lukijan on täydennettävä nämä aukot runotekstin yleensä niukkaa sana-ainesta yhteen liittämällä käyttäen apunaan tietoaan runouden luku- ja analyysitavoista, mielikuvitustaan sekä runon kieleen ja aiheeseen liittyvää taustatietoaan.

Tutkimuksessani runotekstien tulkintaa tarkastellaan siis siitä näkökulmasta, että myös luettavana olevat Juuli Niemen ja Tomi Kontion runot ovat täynnä erilaisia tulkinnallisia aukkoja. Tarkastelun kohteena on tällöin se, millaisia aukkoja lukijat luettavana olevista runoista löytävät ja millaisia eheyttäviä tulkintoja he näille runon aukkokohtille muodostavat.

Runouden tulkinta on pääpiirteissään tekstin keskinäisten osien ymmärtämistä ja niiden sovittamista eheäksi kokonaisuudeksi. Tulkitessaan runoa lukija yhdistää tekstin yksityiskohtia erilaisiksi merkityskokonaisuuksiksi, jotka voivat runossa ilmentää esimerkiksi runon puhujaa, kielikuvia, rytmiä tai runon teemaa. Runoa lukiessaan lukijalla on oltava jonkinlainen käsitys siitä, miten runotekstin kanssa toimitaan, miten sitä luetaan ja analysoidaan. Lukijalla on siis oltava jonkinlainen käsitys runouden lukemisen konventioista ja lukemista ohjaavista säännöistä.

Ryhmäkeskustelujen analyysissa on siis keskeistä tarkastella oppijoiden kielellisen kompetessin, tekstitaitojen sekä taustatiedon merkitystä runojen lukemisessa. Kuten luvussa 3.3. kävi ilmi, tekstin lukeminen vaatii lukijaltaan hyvin monenlaista taustatietoa. Tekstin lukemiseen vaikuttavat paitsi lukijan tieto luettavana olevasta tekstistä, sen aiheesta ja kielestä, myös hänen tekstitaitonsa eli kykynsä toimia erilaisten tekstien kanssa. Myös sillä, millaisia tekstikäytänteitä (*practices*) opiskelijat ovat aiemmissa kohtaamisissaan runouden kanssa omaksuneet, on vaikutusta, miten he nyt luettavina olevia runoja lukevat ja tulkitsevat.

Tarkoituksena on tarkastella paitsi sitä, miten hyvin ja oikein S2-lukijat osaavat runoja tulkita, myös selvittää, miten lukijoiden tieto runojen sanastosta, kielen rakenteista ja sen lukemisen konventioista heijastuvat siihen, miten he ymmärtävät ja tulkitsevat tutkimukseen valittuja runotekstejä.

Keskusteluaineistoa analysoidessani tarkastelen S2-lukijoiden runoista tekemiä havaintoja ja tulkintoja teemoittain. Niemen ja Kontion runoista syntyi eri keskusteluryhmissä paljon samantyyllisiä havaintoja, jotka olen koonnut omiksi luvuikseen tarkempaa ryhmien välistä vertailua ja analyysia varten.

7.2. Tulkinat runojen tilanteesta ja teemasta

Neljän erilaisen keskusteluryhmän keskusteluissa lukijat kiinnittivät huomiota monenlaisiin Juuli Niemen ja Tomi Kontion runojen piirteisiin. Ryhmissä huomattiin, ettei runoissa kerrota asioita suoraan vaan niitä kuvataan niukan sanaston avulla tavalla, joka haastaa lukijat tulkitsemaan kirjoittajan tarkoitusperiä eli sitä, mitä runoilija on halunnut tekstillään ilmaista. Runojen sanojen takana nähtiin piilevän syvempiä merkityksiä.

Lukijat kiinnittivätkin paljon huomiota nimenomaan runojen kielikuvallisuuteen ja siihen, mitä näiden viitteellisesti ilmaistujen kohtien avulla runossa halutaan ilmaista.

Kaikissa keskusteluryhmissä käytiin varsin vilkasta keskustelua siitä, mistä runot voisivat puhua ja mitä niissä tapahtuu. Runojen tilanteen ja teeman tulkinta nähtiin keskeisenä tulkinnallisena aukkona, jonka täydentämistä ja selventämistä pidettiin ymmärtämisen kannalta olennaisena. Monissa ryhmissä keskustelu kiertyikin nimenomaan runojen tilanteen ja teeman tulkinnan ympärille.

Runojen tilanteen ja teeman aukon täydentämisessä lukijat pohjasivat tulkintansa runoista tekemiinsä tarkkoihin havaintoihin. Monissa ryhmissä kiinnitettiin huomiota etenkin Niemen ja Kontion runojen puhuttelevaan sävyyn. Molemmat runot näyttäytyivät lukijoille eräänlaisena puheena, jossa runon puhuja ikään kuin puhuttelee toista henkilöä. Runoissa nähtiin olevan läsnä kaksi henkilöä, runon puhuja ja runon ”sinä”, jolle puhuja sanansa osoittaa. Keskusteluryhmät tulkitsivat, että runot liittyvät jollain tavalla kahden ihmisen väliseen parisuhteeseen:

Esimerkki 18

Ryhmä 1

Anton: No ykkösruno ni siinä on ihan selvästi niinku kyse **kahdesta henkilöstä** että ne niinku sinänsä keskustelee tai ei keskustelee mut se niinku antaa ymmärtää et ne keskustelis keskenään

[--]

Vera: Ja kiinnostavaa se kertoo **naisesta tai miehestä**.

Anton: Joo kyl saattaa olla kyl joo

Ryhmä 2

Lena: Mitä runot tuovat mieleen? **Kahden ihmisen suhdetta** molemmat ilmeisesti.

Irina: Ja että **ihmiset eivät rakasta toisiaan, eivät ymmärrä**.

Irina: **Eivät kuuntele**.

Lena: Ja ainakin ensimmäisessä runossa siellä on semmonen selkeä **ristiriita**.

Adelia: Joo siis ihan **nagatiivinen tunteita, negatiivista tunteista**.

Lena: Joo **negatiivinen semmonen sävytä**.

Ryhmä 3

Nadja: Tästä runosta kerrotaan **parisuhteesta** varmaan --.

Maaja: Olen samaa mieltä, että se kertoo **parisuhteesta** ja kun mä luin tän ensimmäisen kerran niin tuli mieleen **yksinäisyys**, joku **riita** voisi olla ja no aika **surullinen runo**.

Nadja: Ja toinen.

Maaja: Mun mielestä on myös **surullinen** ja tulee mieleen **tuska** ja **joku ihminen ei rakasta** niin paljon kuin sanoo ja ehkä joku ihmistä on vaikea ymmärtää mut joo **molemmat surullisia**.

Ryhmä 4

Jelena: Ensimmäinen runo oli vähän **surullinen**.

Ksenia: Niin.

Jelena: Niin minä luulen tässä puhutaan tai halutaan sanoo että täällä **lähellä on joku rakas ihminen jota ei huomaa ei oteta vastaan**.

Katerina: Mun mielestä se on vähän filosofinen runo ensimmäinen. Toinen on myös **rakkaudesta** ja vähän helpompi ja ensimmäinen on mun mielestä **surullinen**.

[--]

Jelena: Runoissa puhutaan molemmilla **ihmisen suhteista** --.

Jelena: Yhdellä ihmisellä joskus **kiire** ja hän **ei huomaa mitä tapahtuu ympärillä**.

Runojen nähtiin kuvaavan miehen ja naisen välistä suhdetta. Molemmissa runoissa nähtiin olevan käsillä jonkinlainen parisuhteen kriisi tai ristiriita, jota runot kuvaavat. Eri ryhmien lukijat kiinnittivät puhuttelevan sävyn ohella paljon huomiota myös runojen tunnelmaan, jonka nähtiin molemmissa runoissa olevan surullinen tai kuten kakkosryhmän Adelia toteaa, runoissa koettiin olevan läsnä paljon negatiivisia tunteita. Runoissa tulkittiin siis olevan mukana paljon niin sanoihin kuin tunnelmaankin piiloutunutta negatiivista latausta, mikä johdatteli keskusteluryhmät tulkitsemaan runoja parisuhteen kriisitilanteen viitekehyksen sisällä.

Rakkauselämän ristiriitojen ja parisuhdekriisin näkökulman valinta runojen tilanteen tulkinnan lähtökohdaksi ei olekaan huono tai perusteeton, sillä runojen kuvastosta löytyy paljon parisuhdekriisiin viittaavia elementtejä. Esimerkiksi Juuli Niemen runon alkusäkeistö "Kuuntelin radiota / en sinua" kertoo jo siitä, ettei parisuhteeksi tulkittu tilanne ole täysin tasapainossa. Miksi runon puhuja kuuntelee mielummin radiota kuin toista runon hahmoa, "sinää"?

Kaikissa ryhmissä kiinnitettiin huomiota siihen, että runoissa hahmojen välillä vallitsee jonkinlainen välimatka. Lukijat näkivät, ettei runon puhujan ja "sinän" välinen tilanne ei runoissa ole täysin kunnossa. Lukijoiden tekemä havainto runojen hahmojen keskinäisestä suhteesta on hyvin oivaltava, sillä sinä-persoonan valinta puhe-esityksen muodoksi on runoudessa yleensä nimenomaan tekstuaalinen keino, jolla lisätään välimatkan, autiuden ja vieraantuneisuuden tuntua runon näyttämöllä (Kainulainen 2007, 229).

Ryhmät sukelsivat keskusteluissaan varsin syvälle etenkin Niemen runon parisuhdekriisin tulkinnoissaan ja pohtivat myös runossa kuvatun kriisitilanteen taustoja ja syitä. Kaikkien ryhmien runotulkinnoissa nousi esille näkökulma siitä, että Niemen runossa on kyse tilanteesta, jossa parisuhde on lakastumassa ja runon hahmojen tiet erkanemassa:

Esimerkki 19

Ryhmä 1

Anton: Et se nainen varmaan **lähtee sen miehen luota pois** tai sitten **mies lähtee sen naisen luota pois**.

Vera: Jep

Anton: Ni saattaa olla et se nainen tai mies **ei välttämättä tykkää siitä toisesta**, koska se oli antanu sille tän chilipuun ja sit se **oli tappanut sen** ei varmaan antanut sille vettä niin sit se kuoli.

Vera: -- jos sä **et rakasta ennä** ni sitte se tarkotta sä **et rakasta mittän mitä saat toiselta**

henkilöltä ei kiinnosta.

Anton: Elikkä se **ei arvosta sitä toista henkilö** ollenkaan.

Vara: Niin tärkeää mun mielestä kun kuuntelin radiota en sinua.

Anton: Niin elikkä se joo.

Vera: **Rakkaus loppu.**

Anton: Niin saattaa olla kyl joo.

Anton: Ku siin myös kerrotaan tosta pölykasoista niin se saattaa kertoo jotain myös siitä, niinku jotain **epäymmärtäväisyyksiä** et ne ei esimerkiksi ne ei siivoo siellä niinku **se mies ei siivoo ja se nainen ei varmaan tykkää et se ei siivoo ja sit kun se lähtee pois ni sen huomaa noista pölykasoista tuolla.**

Vera: Minun mielestäni **hän ei huomaa häntä ollenkaan kun ne ovat yhdessä** ja mun mielestä se on myös tärkeä ajatus, **kun mä vihdoin lähden sä huomaat sen pölykasoista. Että pölykasoista sä huomaat että mä lähden.**

Anton: Niin niin just niin **sitä ei huomaa niinku siitä (lähdestä) vaan sen huomaa tosta (pölykasoista).**

[--]

Myo: Siis nää molemmat ovat samanlaisia sen verran, että ne **puhut siitä toista osapuolta sillei huonosti.**

Anton: -- elikkäs näis molemmis runoissa puhutaan ehkä tosta **rakkaudesta** kuitenkin--.

Ryhmä 2

Lena: Tuntu siltä, että tää Juuli on ilmeisesti se nainen on kirjoittanut sen hän olis jo melko **valmis lähtemään sieltä suhteesta.**

Adelia: Joo hän on **vihainen.**

Irina: Ja hän on **vihainen.**

Lena: Eli siinä on joku sellanen **kriisi.**

[--]

Irina: Ja radiota kuunteleminen on myös jotenkin outo juttu, kun puhu rakkaudesta

Lena: Eli **radio on tärkeämpi kuin sinä**

Lena: Että siinä mielessä tässä on se yhteinen **jotain yhteistä tässä on** mut ehkä siellä **ensimmäisessä on enemmän sitä negatiivista latausta**

Irina: Voi olla että tämä **nainen tämä kotiäiti kotirouva ja se siivosi ja laittoi ruokaa ja nyt kun se lähtee mies voi huomata että on pölykasoja kotona.**

Irina: Ensimmäisessä runossa **nainen ei ole arvostettu.**

Lena: Joo joka tapauksessa niillä **ei ole** ilmeisesti sellaista **kommunikaatiota** et aika **kaukana toinen toisistaan** mut tässä **toisessa ilmeisesti on kommunikaatio**, koska toinen ainakin sanoo rakastavansa toista --.

Adelia: Että siellä on **rakkaus** mutta on myös **vaikeita asioita** --.

Kaksi ensimmäistä keskusteluryhmää tekivät runoista hyvin samanlaisia havaintoja ja tulkintoja. Juuli Niemen runon kielellinen kuvasto johdatteli näiden ryhmien keskustelijat pohtimaan toisen runon henkilön asemaa parisuhteen hyljättynä tai epätasa-arvoisena osapuolena. Keskustelijat kokivat, että parisuhteessa toinen osapuoli, joka yleisimmin tulkittiin naiseksi, on valmis lähtemään parisuhteesta, koska ei tule siinä huomioiduksi ja kuunnelluksi. Tämän tulkinnan lukijat pohjasivat varsin selvästi säkeisiin "Kuuntelin radiota / en sinua" sekä "Kun minä vihdoin lähden / sinä huomaat sen pölykasoista",

joiden nähtiin implikoivan sitä, että runon hahmoista toinen on muuttunut toiselle näkymättömäksi ja arvottomaksi.

Tämä tulkinta käy hyvin ilmi esimerkiksi ensimmäisen ryhmän keskustelusta, jossa keskustelijat toteavat, että runon hahmo on menettänyt arvostuksensa ja rakkautensa toista henkilöä kohtaan. Ryhmässä Anton ja Vera keskustelevat siitä, ettei runon henkilö enää rakasta toista henkilöä, jolloin mikään mitä hän sanoo tai antaa, ei enää kiinnosta tai merkitse mitään.

Samansuuntainen tulkinta käy ilmi myös toisen ryhmän Irinan ja Lenan välisestä keskustelusta, jossa he lukevat runon säkeitä ”Kuuntelin radiota / en sinua” hyvin tarkasti. Irina on pysähtynyt keskustelussa ihmettelemään sitä, että radiosta puhuminen on omituista, kun puheenaiheena on rakkaus. Lenan tulkinnan mukaan kyse on siitä, että runon toiselle hahmolle ”sinälle” radion kuunteleminen on tärkeämpää kuin runon puhujan huomioiminen. Keskustelijat toteavatkin oivaltavasti, ettei runossa hahmojen välillä näytä olevan kommunikaatiota. Hahmot eivät ole valmiita keskustelemaan tai huomioimaan toisiaan. Ryhmien tulkinnan mukaan runon hahmot ovat toisilleen näkymättömiä ja merkityksettömiä. Kyse on parisuhteen tilanteesta, jota kehystää riitautunut ja etääntynyt rakkaus.

Keskusteluryhmissä tämän tilanteen syynä tulkittiin olevan ensimmäisen ryhmän mukaan se, ettei parisuhteessa mies siivoa, mikä ei ole naisen mieleen. Runon hahmojen välillä tulkittiin olevan ymmärtämättömyyttä ja epätasapainoa. Ryhmien tulkinnan mukaan runon naiseksi mielletyn hahmon olemassaoloa ei parisuhteessa huomata lainkaan. Ensimmäisen ryhmän Vera ja toisessa ryhmässä Irina tekivät myös tarkan havainnon siitä, että runossa toisen hahmon lähtökään ei huomata vaan hänen lähtönsä käy ilmi toisella hahmolla myöhemmin pölykasoista, joita naiseksi tulkittu hahmo ei ole enää siivoamassa pois.

Ryhmät tulkitsevat Niemen runon kuvaaman parisuhdetilanteen vahvasti vasten keskustelijoiden omia käsityksiä ja kokemuksia miehen ja naisen välisestä parisuhteesta, mikä näkyy hyvin Lenan tulkinnasta. Lena tuo keskusteluun oman näkökulmansa siitä, että runon nainen on hänen mukaansa kodistaan huolta siivoamalla ja ruokaa laittamalla pitävä kotiäiti tai kotirouva, joka ei kuitenkaan saa tarpeeksi huomiota ja vastarakkautta parisuhteessaan.

Kahden edellisen ryhmän kanssa Niemen runoa samansuuntaisesti tulkittiin myös kolmannessa ja neljännessä keskusteluryhmässä:

Esimerkki 20

Ryhmä 3

Nadja: Varmaan toisessa runossa kerrotaan, että **mies ja nainen eivät ymmärrä toisiinsa** hyvin ja tästä varmaan runo kertoo ja **yksi niistä rakastaa mutta toinen ei rakasta** --.

Ryhmä 4

Ksenia: Niin toi eka siis tota jossakin joku **pari ne ovat ristiriidoissa** --.
Chilipuun varmaan siis mä miettin et se vois olla tiiätsä joku **ristiriidan**

alku tai jotain semmosta koska **jos se ei halua kuulla** mitä toi joku tyyppi tai joku **nainen** -- se on varmaan nainen, **mitä nainen puhuu**--.

Jelena: Mut **ensimmäinen runo alkaa kuuntelin radiota eikä sua en sinua.**

Ksenia: **En sinua niin niin.**

Myös kahdessa jälkimmäisessä keskusteluryhmässä runojen miehiksi ja naisiksi tulkittujen hahmojen välillä nähdään olevan epäsuhtainen tilanne. Kolmannessa ryhmässä Nadja esittää oman tulkintansa siitä, ettei runossa hahmojen välinen rakkaus ole molemminpuolista. Monissa ryhmissä runoissa tulkittiin olevan surullista tai alakuloista värinää varmasti siitä syystä, ettei runossa hahmoja nähty Niemen runon kuvaamassa tilanteessa onnellisiksi rakastavaisiksi.

Myös neljännessä keskusteluryhmässä Niemen runoa tulkittiin siten, että runo kuvaa riitaista tilannetta. Ryhmässä Niemen ensimmäinen säkeistö herätti myös sellaisen tulkinnan, että ettei runon hahmojen välillä ole kovin lämmintä vuorovaikutussuhdetta. Ksenia ja Jelena esittävät tulkinnan, jonka mukaan mies ei halua kuunnella naista. Keskustelijoista Ksenia tulkitsi myös runossa kuvatun chilipuun jonkinlaiseksi symboliseksi ilmaukseksi parisuhteen ristiriidoille, mutta tulkinnan tarkempi esittely keskustelussa jää kesken.

Kaksi viimeistä ryhmää saivat runon tilanteen tulkinnasta aikaan paljon vähemmän keskustelua kuin kaksi ensimmäistä. He eivät myöskään pyrkineet tai pystyneet täydentämään runon tilanteeseen liittyvää aukkokohtaa yhtä tarkasti kuin edelliset kaksi ryhmää. Näissä ryhmissä oli osallisena suomen kieltä vähiten opiskelleita opiskelijoita, mikä voi osaltaan vaikuttaa lopputulokseen. Tutkimukseen osallistuneet ryhmät lukivat kuitenkin Juuli Niemen runon tilanteeseen liittyvää aukkokohtaa hyvin samansuuntaisesti ja täydensivät sitä myös varsin samansuuntaisilla tulkinnoilla.

Keskusteluryhmät tulkitsivat myös Kontion runon tilanteen tietynlaiseksi tulkinnalliseksi aukoksi, jonka täydentämistä ja selittämistä pidettiin tärkeänä. Kontion runo oli keskustelijoille kuitenkin selvästi haastavampi eikä tästä runosta syntynyt yhtä tarkkoja runon tilanteen aukon tulkintaa pohjaavia keskusteluja.

Kontion runo oli keskustelujoille selvästi vaikeampi, sillä siitä ei keskusteltu yleisestikään niin paljon kuin Niemen runosta. Syynä tähän on luultavasti Kontion kimurantimpi kielikuvallisuus. Kontion runon kielikuvat on hahmotettavissa jo itsessään runon aukkokohtiksi, sillä niissä tapahtumia ja toimia ei nimetä ja kuvata suoraan vaan niiden merkityksen tulkinta jää lukijalle.

Esimerkki 21

Ryhmä 1

Myo: Siis nää **molemmat on siinä mielessä samanlaisia, et ne puhut siitä toista osapuolta sillei huonosti.**

Anton: Sit esimerkiksi nii elikkä **näis molemmis puhutaan ehkä tosta rakkaudesta kuitenkin** siinki sanotaan sinä sanot rakastavasi minua.

[--]

Vera: Mut kuitenkin molemmat on **rakkaudesta.**

Ryhmä 2

Adelia: **Se toinen on ihan kriisi** koska lopussa sanotaan että sinä sanot rakastavasi minua ja tiskaat niin kuin koivut silloin kun sataa **että hänen pitäisi aina olla siellä kun jotain vaikeaa tulee mutta voi olla että hän ei ollut siellä** ja siksi hän **valita** tästä asiasta.

Lena: Tai sitte ehkä tota että **jos puhutaan rakkaudesta niin ei samaan aikaan tiskata kuitenkaan et vois tehdä jotain muuta--**.

[--]

Lena: -- **toisessa ilmeisesti on kommunikaatio** koska toinen ainakin sanoo rakastavansa toista mutta tota sekin voi ymmärtää varmaan monella tavalla koska jos sinä olet kun lause jossa on kaksi verbiä niin sitä voi ymmärtää monella tavalla.

Adelia: Että **siellä on rakkaus mutta on myös vaikeita asioita että rakkaus vaikea myös ja vaikea ymmärtää**.

Irina: Ja sinä teet asioita yhtä aikaa voi olla sama kuin kuuntelen radiota.

Adelia: Joo voisi olla **valitus** joo voisi olla.

[--]

Lena: Siinä **toisessa runossa vielä toivoa et rakkaus ei ole kuollut et sitä on se on vaikeeta mut se on olemassa**.

Adelia: Joo voisi olla että se toinen runo on ikään kuin **valitus** ja se toinen on ihan kuin **toivokertomus**.

Ryhmä 3

Nadja: Varmaan toisessa runossa kerrotaan että **mies ja nainen eivät ymmärrä toisiinsa hyvin ja tästä varmaan runo kertoo ja yksi niistä rakastaa mutta toinen ei rakasta--**.

Ryhmä 4

Tuule: -- ja sit tokassa oli semmonen juttu että siis varmaan se **mies** -- se varmaan **ihanneisti tota naista että sä oot niin ihana sä pysty tehdä kaks asioita yhtä aikaa--**.

Ksenia: **Ne kaikki puhuvat rakkaudesta mut eka on ihan ristiriidassa niin ja toi toka oli ihan normielämästä varmaan** jos sä rakastat niin no **yhteinen idea niissä oli rakkaus** voi olla että puolilla että **toista päässä se on surullista ja toista päässä se on ihan kivaa ja ihan hyvää**.

Kuten yllä olevista esimerkeistä käy ilmi, myös Kontion runoa pidettiin jonkinlaisena rakkauskertomuksena. Myös Kontion runon nähtiin heijastavan kahden ihmisen välistä suhdetta, jossa rakkaus ei ole molemminpuolista. Tämä käy hyvin ilmi kolmannen keskusteluryhmän Nadjan tulkinnasta, jonka mukaan runossa on kyse siitä, että runon hahmot eivät ole samalla aallonpituudella, he eivät ymmärrä toisiaan. Nadjan mukaan runossa on kyse yksipuolisesta rakkaudesta. Myös kakkosryhmän Adelia näkee, että Kontion runossa voisi olla kyse jonkinlaisesta kriisitilanteesta. Tässä ryhmässä runosta esitetään monenlaisia näkemyksiä: ehkä kyse on siitä, ettei toinen ole läsnä vaikeina hetkinä tai siitä, että parisuhteessa toiseen osapuoleen tulisi keskittyä eikä suunnata huomiota moneen eri suuntaan.

Monissa ryhmissä keskustelijat vertasivat Niemen ja Kontion runojen esittämiä parisuhdekuvauksia toisiinsa ja muutamissa ryhmissä nähtiin, ettei näissä kahdessa runossa rakkaus ole samanlaista. Niemen runossa rakkaus on loppunut, mutta Kontion runossa rakkaus ei ole vielä kokonaan menetetty.

Tämä tulkinta käy ilmi etenkin kakkosryhmän Lenan ja Adelian kommentteista. Ryhmässä keskusteltiin aikaisemmin siitä, että Niemen runon hahmojen välillä ei ole heidän mukaansa kommunikaatiota, mutta Kontion runossa hahmojen välillä sitä puolestaan nähtiin olevan, kuten Lena keskustelussa esittää. Adelia täydentää myöhemmin Lenan kommenttia ja esittää, että vaikka Kontion runossa kuvataan vaikeita asioita, siellä on yhä silti rakkauttakin. Runojen tunnelman ja tilanteen välillä on siis tässä ryhmässä olevan selviä eroja, mikä johdatti keskustelijat myös tulkitsemaan runojen parisuhdekriisiä eri näkökulmista.

Sama tulkinta näkyy myös neljännen ryhmän esimerkistä. Ksenia kommentoi esimerkissään, että hänen mukaansa Niemen runossa on kyse täydellisestä ristiriidasta, mutta toteaa Kontion runon olevan ”ihan normielämästä”. Tällä hän saattanee tarkoittaa, että Niemen runo kuvaa erityistä parisuhteen ongelmatilannetta, kun taas Kontion runo esittää normaalin parisuhde-elämän arkitilannetta. Ksenia esittää samassa kommentissa myös ajatuksen rakkauden eri puolista tai päistä, joka on myös tulkittavissa niin, että kaksi luettavana ollutta runoa esittävät rakkautta eri tavoilla. Niemen runon rakkautta sävyttää suru, kun taas Kontion runossa rakkaus voi olla ihan voimissaan.

Kokonaisuudessaan keskustelijat tekivät Niemen ja Kontion runoista hyvin tarkkoja havaintoja, joiden pohjalta he runojen fiktiivistä todellisuutta rakensivat. Ryhmät pyrkivät keskusteluissaan muodostamaan käsitystä siitä, mistä runoissa pohjimmiltaan on kyse. Keskustelijat pystyivät löytämään runoista erilaisia aukkokohtia ja varsin taitavasti myös aikaansaamaan melko pitkälle vietyjä ja koherentteja tulkintoja etenkin Juuli Niemen runon puhujasta ja runossa kuvatusta tilanteesta, vaikka runo on sanastoltaan hyvin niukkaa ja jokainen säkeistö vaatii tarkkaa luentaa ja pohdintaa.

Kontion runon merkitysten tulkitseminen oli keskustelijoille kuitenkin selvästi vaikeampaa. Rakkaus-teeman äärelle keskustelijat Kontionkin runossa johdatteli etenkin viimeinen säkeistö, jossa mainitaan ”Sinä sanot rakastavasi minua [--]”. Tähän kohtaan kiinnitettiin monessa ryhmässä huomiota. Kontion runon kielikuvallisuus ei kuitenkaan tuntunut monessakaan ryhmässä herättävän kovin syvällisiä tulkintoja. Joissakin ryhmissä Kontion runon tulkinta tuntui paljolti nojaavan Niemen runon tulkintaan, sillä molemmat nähtiin parisuhteesta kertovina teksteinä. Runojen välistä tunnelmaa ja niiden kuvaamia tilanteita osattiin kuitenkin jossain määrin myös vertailla toisiinsa ja näin muodostaa runoille omanlaisiaan tulkintoja.

Pyrimme valitsemaan runokeskusteluun sellaiset runot, että lukijat pystyisivät hyödyntämään runojen tulkinnoissaan omaa taustatietoaan tekstien aiheista ja käyttämään sitä hyödykseen runojen merkitysten muodostamisessa. Rakkauden ja kahden ihmisen välisen suhteen teemat ovat universaaleja, lähtökulttuurista riippumattomia ja näin on syytä olettaa, että ne ovat myös kakkoskielille lukijoille tavalla tai toisella tuttuja.

Runojen tilannekuvien sekä hahmojen sukupuolen tulkintojen taustalla näkyykin se, että monet lukijat ovat runoja tulkitessaan hyödyntäneet omaa kokemustaan ja tietoaan

kahden ihmisen välisestä parisuhteesta. Runoja tulkittiin vasten kulttuurista odotushorisonttia, jossa toinen suhteen osapuoli, kuten Niemen runon yleisimmin naiseksi tulkittu hahmo, on kyllästynyt asemaansa suhteessa ja valmis lähtemään suhteesta.

Omien kulttuuristen kokemusten ja taustatietojen käyttäminen näkyy varsin hyvin etenkin kakkosryhmässä keskustelewan Irinan kommentissa, jossa hän tulkitsee, että Niemen runo kuvaa kotiäidin tai kotirouvan tilannetta, jossa nainen pitää taloutta yllä, siivoaa ja laittaa ruokaa, mutta häntä ei silti parisuhteessa arvosteta. Monissa kulttuureissa, kuten Irinan omalla kulttuurialueella Venäjällä, naisen tehtävänä pidetään usein sitä, että hän pitää huolta perheestään ja hoitaa kotiaskareita ahkerasti.

Runojen tulkintaan vaikuttavat osaltaan lukijoiden käsitykset siitä, millainen hyvin tai huonosti toimiva parisuhde on luonteeltaan ja millaisia parisuhteen tilanteet missäkin tilanteessa voivat olla. Huomiota kiinnitettiin paljon myös siihen, miten parisuhdetta runoissa on kielellisesti kuvattu ja ilmaistu. Monissa ryhmissä näitä tulkintoja pohjattiinkin paljon metaforisten ilmausten tulkintaan, joita siirryn tarkastelemaan lähemmin seuraavaksi.

7.3. Kielikuvallisten kohtien tulkinta

Runoille samanlaista kahden ihmisen väliseen suhteeseen kytkeytyvän tematiikan lisäksi yhteistä on myös rikas, mutta varsin vaikeasti ymmärrettävä kielikuvallisuus. Runojen kieli on niukkaa, mutta merkityksiltään tiheää. Keskusteluryhmissä havaittiinkin nopeasti, ettei runojen sanastoa voi lukea kirjaimellisesti vaan niitä lukiessa on katsottava sanojen taakse, kielikuvallisiin merkityksiin.

Runojen oudot, vaikeasti ymmärrettävät kohdat herättivät paljon keskustelua, ja lukijat osasivat varsin hyvin tunnistaa ja nimetä nämä kohdat kielikuvallisiksi ilmauksiksi. Aiemmin kävi ilmi, että opiskelijat käyttivät keskustelujensa yhteydessä usein metaforan tai symbolin käsitteitä. Lukijoille kielikuvallisuuden käsite oli käsitteistä yleisestikin parhaiten tunnettujen joukossa.

Monet ryhmät tunnistivat etenkin Juuli Nimen runon säkeistön ”Annoit minulle chilipuun / tapoin sen viikossa” kielikuvalliseksi ilmaukseksi. Tomi Kontion runon loppusäkeistö ”Sinä sanoit rakastavasi minua / ja tiskaat niin kuin koivut / silloin kun sataa” herätti myös lukijoissa ihmetystä ja keskustelua. Säkeistö tunnistettiin kielikuvalliseksi ilmaukseksi, mutta sen tulkinnallista merkitystä ei sen sijaan osattu kovin täsmällisesti kielentää. Myös Kontion runon kuin-vertaus säkeistössä ”Sinä olet kuin lause, jossa on kaksi verbiä, / sinä teet asioita yhtä aikaa” tunnistettiin vertauskuvaksi.

Rakkaus ja parisuhde teemojen käsittely limittyi monilla ryhmillä voimakkaasti nimenomaan näiden teksteistä tunnistettujen kielikuvallisten kohtien pohdintaan. Runoissa näiden hieman vaikeastikin ymmärrettävien kielikuvallisten kohtien nähtiin olevan tie runon kokonaisvaltaisempaan ymmärtämiseen, jolloin monissa ryhmissä syvennyttiin etsimään merkityksiä juuri näille runon kohdille.

Keskustelijoiden tulkintojen kannalta mielenkiintoisimmiksi kohdiksi muodostuivatkin nimenomaan runojen kielellisesti haastavimmat kohdat, etenkin Niemen runon säepari ”Annoit minulle chilipuun / tapoin sen viikossa” sekä Kontion runon säkeet ”Sinä sanoit

rakastavasi minua / ja tiskaat niin kuin koivut / silloin kun sataa”. Näihin kohtiin liittyvät keskustelut sekä merkityksenannot ovat hyvin mielenkiintoisia ja oivaltavia, mistä syystä tarkastelen näitä kielikuvien tulkintoja erikseen omissa luvuissaan.

7.3.1. Chilipuu-symbolin tulkinnat

Juuli Niemen runon säkeistössä ”Annoit minulle chilipuun / tapoin sen viikossa” sanojen kirjaimellisen merkityksen oheen työntyy väistämättä ajatus siitä, että säkeeseen liittyvä syvällisempiäkin merkityksiä kuin kuvaus chilipuun antamisesta. Runossa chilipuu näyttäytyy kahdessa merkityksessä: toisaalta se on konkreettinen kohde, toisaalta sen voi puolestaan ajatella olevan symboli, joka viittaa johonkin muuhun kuin pelkkään sanaan chilipuu.

Samaan johtopäätökseen siitä, että chilipuun merkitys runossa on kirjaimellista merkitystään syvemmillä, päätyivät myös monet keskusteluryhmistä. Etenkin kahdessa ensimmäisessä keskusteluryhmässä syntyi pitkälle vietyjä ja oivaltavia tulkintoja tälle säeparille sekä chilipuu-symbolin merkitykselle. Muissa ryhmissä tätä säeparia ja chilipuu-sanan merkitystä ei pysähdytty pohtimaan yhtä tarkasti. Kahdessa säkeiden merkitystä syvemmin pohtineissa ryhmässä Niemen chilipuun-säkeistön nähtiin heijastavan osaltaan runon henkilöiden keskinäistä suhdetta.

Esimerkki 22

Ryhmä 1

Anton: Ni saattaa olla et se nainen tai mies **ei välttämättä tykkää siitä toisesta, koska se oli antanu sille tän chilipuun** ja sit se oli tappanu sen ei varmaan antanut sille vettä niin se sit kuoli.

Vera: Vaikka jos sä **et rakasta ennä** ni sitte se tarkotta **sä et rakasta mittän mitä sä saat toiselta** henkilöltä **ei kiinnosta**.

Ryhmä 2

Irina: Hän antoi minulle chilipuun tapoin sen viikossa.

Adelia: Tapoin sen viikossa

Adelia: Joo se on **vertaus**

Lena: **Eli niin rakas lahja että tapoin sen** viikossa ja sit se lahja chilipuun mitä se tarkoittaa minkälainen se voisi olla

Adelia: Voisi olla myös että **nainen teki jotain pahaa** en tiedä mitä mutta se on **vertaus** taas tunte **pahalta** että hän teke jotakin sellaista kun hän sai jotakin niin se meni rikki tai tapoi sen tai jotakin sellaista

Lena: Ja siis minkälainen se on mitä tarkotta chilipuu, onks se niinku tämmönen **tulinen puu** onks se niinku tämmönen **tulinen suhde** vai **antokse jotain tulista, että hänelle tulee vaikea olo kun hän saa sen lahjan** et se ei ole tämmöstä jotain pehmeitä ja kivaa ja mukavaa vaan tämmönen chilipuu.

Kuten yllä olevista esimerkeistä käy ilmi, ensimmäisen ja toisen keskusteluryhmän lukijat tulkitsivat chilipuun ilmaukseksi, jolla on jokin vertauskuvallinen tai symbolinen

merkitys. Esimerkistä käy hyvin ilmi se, että ryhmien tulkinnoissa chilipuu nähdään vertauskuvana parisuhteen tilanteelle.

Ensimmäisen ryhmän tulkinnassa chilipuun nähdään viestittävän sitä, että runossa kuvattava parisuhde on kuihtunut. Keskustelijat tulkitsivat chilipuu-symbolin avulla, että kyse on tilanteesta, jossa toinen henkilö on menettänyt rakkautensa. Runossa puhuja on saanut lahjaksi chilipuun, mutta runon tapahtumahetkellä annettu lahja ei enää merkitse saajalleen mitään. Ryhmän tulkinnan mukaan chilipuun tappaminen on vertauskuva parisuhteen kuolemalle. Lahjalla ei ole merkitystä, koska rakkaus sen antajaa kohtaan on jo haihtunut olemattomiin.

Toisen ryhmän tulkinta samasta säeparista on taas toisenlainen. Keskustelijoille tulee mieleen säkeistä hieman eri asioita, mutta lopulta hekin päätyvät edellisen ryhmän kanssa samansuuntaiseen tulkintaan. Tämä ryhmä tulkitsee edellisen ryhmän tavoin chilipuun antamisen ja sen tappamisen tarkoittavan parisuhteen lakastumista. Runon näyttämöllä olevan "toisen" onni ei selvästikään ole lahjaksi saatu chilipuu. Lahja on niin rakas, että toinen henkilö tappaa sen viikossa – annettu chilipuu-lahja ei merkitse saajalleen mitään.

Ryhmässä Lena vie tulkintaa vielä abstraktimmalle ja syvällisemmälle tasolle yhdistämällä tulkintaansa oman käsityksensä chilipuun ominaisuuksista. Hän käyttää tulkintansa apuna omaa taustatietoaan chilipuun ja erityisesti siitä mieleen juontuvan chilin ominaisuuksista. Lenan tulkinnassa chilin tulisuus voi heijastaa runossa joko suhteen tulisuuutta, rakkauden roihuamista, tai päinvastoin sen liiallista polttavuutta. Tällöin chilipuun antaminen voi aiheuttaa saajalleen tukalan ja ikävän olon: "antokse jotain tulista että hänelle tulee vaikea olo kun hän saa sen lahjan et se ei ole tämmöstä jotain pehmeitä ja kivaa ja mukavaa vaan tämmönen chilipuu."

Lena näkee chilipuun ikävänä, tulisena ja polttavana, lahjana, joka ei ole saajalleen mieleinen. Lena ei pidä lahjan antamisen elettä rakkauden osoituksena vaan näkee, että teon taakse kätkeytyy päinvastainen merkitys. Lenan tulkinta kielii osaltaan siitä, ettei runossa kuvatun rakkaussuhteen nähdä olevan täysin onnellinen ja tasapainoinen. Chilipuun nähdään molemmissa ryhmissä symboloivan epäonnellista tai riitaisaa parisuhdetta. Muissa keskusteluryhmissä chilipuu-symbolin merkitystä ei sen sijaan syvennytty yhtä tarkasti pohtimaan.

Mielenkiintoista kuitenkin on, että näissä kahdessa ryhmässä lukijat saivat kammettua auki tämän säkeistön merkityksiä ja osasivat kielentää ne yhtenäiseksi, koko ryhmän kanssa laadituksi tulkinnaksi. Nämä ryhmät eivät jääneet tuijottamaan vain säkeistön sanojen kirjaimellisia merkityksiä vaan ymmärsivät säkeen ja myös koko runon viittaavan tekstin itsensä ulkopuolelle. Chilipuu-säkeistön tulkinnassa ensimmäisen ja toisen keskusteluryhmän lukijat käyttivät kulttuurista taustatietoaan etsiessään runon kielikuviin verhotuille tapahtumille syy-seuraus-suhteita ja jäsentäessään runoa ryhmäkeskusteluissaan ymmärrettäväksi ja koherentiksi kokonaisuudeksi. Näiden oivaltavien tulkintojen taustalla on luultavasti opiskelijoiden jo edistyneempi kielitaito, sillä ryhmissä ainakin Anton sekä Lena olivat kielitaidoltaan lähes äidinkielen puhujan tasolla.

7.3.2. Tulkintoja sateessa tiskaaville koivuille

Toinen hyvin kiinnostavaa ja oivaltavaa keskustelua ja pohdiskelua ryhmissä herättänyt kohta on Tomi Kontion runon viimeinen säkeistö: "Sanot rakastavasi minua / ja tiskaat niin kuin koivut / silloin kun sataa". Tämä runon kohta herätti monissa kakkoskielisissä lukijoissa ihmetystä sen suhteen, mikä merkitys koivuilla kohdassa on ja miksi koivuja verrataan tiskaamiseen ja sateeseen.

Edellisessä kappaleessa käsitellyn kielikuvallisen chilipuu-symbolin ohella tämä Kontion säkeistö oli opiskelijoille selvästi runojen vaikeampiin ymmärrettäviä ja tulkittavia aukkokohtia. Toisella kielellä runojen tulkitsemisen kannalta myös tämän säkeistön saamat tulkinnat ovat kuitenkin aineistoissa hyvin mielenkiintoisia, joten niitä on syytä tarkastella tarkemmin. Esimerkkinä opiskelijoiden pohdinnoista sateessa tiskaavien koivujen merkityksestä sekä tulkintojen rakentamisen prosessista käytän kolmen eri keskusteluryhmän tästä Kontion runon säkeistöstä tekemiä havaintoja ja tulkintoja:

Esimerkki 23

Ryhmä 1

Vera: **Mitä voi tarkoittaa "ja tiskaat niin kuin koivut silloin kun sataa"?**

Myo: **Mitä koivut tekee?**

Vera: Joo en ymmärrä

Vera: No ehkä toinen runo vähän vaikea ymmärtää vain **sanoma tärkeää mutta tunnelma selvä**

Anton: Tos kakkos siinki on joku semmonen tai siis sen **viesti** saattaa olla ku se puhuu et sen koivu ni ehkä ku ja siin on nyt se tiskaat niin kuin koivut silloin kun sataa ni siin **koivussa saattaa olla jotain pölyjä** ja siin **ku tulee sitä vettä ni se pyyhkii ne pölyt pois** se saattaa jotenki kuitenkin liittyä siihen.

Ryhmä 2

Lena: Eli siinä on joku **kriisi**

Adelia: Se toinen on ihan kuin **kriisi** koska lopussa sanotaan että sinä sanot rakastavasi minua ja tiskaat niin kuin koivut silloin kun sataa että **hänen pitäisi olla aina siellä kun jotain vaikeeta tulee** mutta voi olla että hän ei ole siellä ja siksi hän valita tästä asiasta

Lena: Tai sitte myöskin tota että jos puhutaan rakkaudesta niin **ei samana aikana tiskata kuitenkaan** et se vois olla jotain muuta ja sitten vielä se **tiskaaminen verrataan koivuihin tai koivun liikkeeseen silloin kun sataa ilmeisesti siellä on joku tällöinen myrsky et kaikki tapahtuu nopeasti.**

Ryhmä 4

Ksenia: -- ja tiskaat niin kuin koivut silloin kun sataa, ihan kivasti oli sanottu

Jelena: **Mitä tässä oli tarkotettu?**

Ksenia: **No tiskaa**

Venäjäksi: Ksenia selittää venäjäksi, että verbi tiskata on suomeksi sama kuin venäjäksi ilmaus pestä astiat.

Jelena (venäjäksi): **Taitaa olla että puhtaat koivut ja ne ovat puhtaimpia sateen jälkeen.**

Keskusteluesimerkeistä käy ilmi, miten eri tavoin eri ryhmät lähestyivät tulkittavina ollutta varsin monimutkaista säkeistöä ”Sinä sanot rakastavasi minua / ja tiskaat niin kuin kuivut / silloin kun sataa”. Antonin kommentista näkyy hyvin peräkkäin luettavien tekstien vaikutus, sillä Anton ottaa tulkinnassaan mukaansa ensin luettavana olleen Juuli Niemen runon pölyt ja näkee, että koivuissa on pölyjä, jotka sade puhdistaa.

Samansuuntaiseen hyvin todellisuuspohjaiseen, tiskaamisen sekä sateen mielikuviin perustuvaan, tulkintaan päädyttiin myös neljännessä keskusteluryhmässä. Tässä ryhmässä verbi tiskata on yhdelle keskustelijoista merkitykseltään vieras, jolloin keskustelijat tekevät koodinvaihdon suomesta venäjään selventäessään yhdelle keskustelijoista sanan tiskata merkitystä omalla äidinkielellään. Ryhmässä Jelena ilmaisee samassa yhteydessä venäjäksi oman tulkintansa runon koivujen ja sateen merkityksestä. Hänenkin tulkintansa pohjautuu kokemukseen sateen puhdistavasta vaikutuksesta: kuivut ovat puhtaimmillaan sateen jälkeen. Tulkintaa voi pitää osuvana, sillä tiskaamisessa on kyse nimenomaan puhdistamisesta ja pesemisestä. Sateella voi nähdä olevan aivan samanlainen puhdistava vaikutus. Ryhmä ei kuitenkaan kytkenyt Jelenan tekemää tulkintaa sen laajemmin runosta tekemiinsä havaintoihin tai tulkitsemaansa tematiikkaan vaan siirtyi keskustelussa eteenpäin.

Kummassakaan ryhmässä tätä koivujen puhdistumista sateella ei viedä tulkinnoissa sen pidemmälle. Epäselväksi jää siis, millaisia merkityksiä keskustelijat näkivät sateen jälkeen puhdistuneilla koivuilla olevan runon kuvaaman parisuhdetilanteen kannalta. Mitä sateessa tiskaavat kuivut voivat runossa tarkoittaa?

Kakkosryhmässä lukijat ovat aiemmin tehneet johtopäätöksiä Juuli Niemen runon teemasta, rakkaudesta ja parisuhteen ongelmista. Kontion viimeisten säkeiden tulkinnassa ryhmä näkee, että Kontion runon loppusäkeet implikoivat myös jonkinlaista parisuhdekriisiä. Runon viimeisistä säkeistä “[--] ja tiskaat niin kuin kuivut / silloin kun sataa” tehdään tulkinta, että parisuhteessa tiskaaminen, jonka voi kaiketi tulkita parisuhteessa toimimiseksi, on myrskyisää tai että kaikki tapahtuu nopeasti.

Tämän ryhmän keskustelijoista Lena on löytänyt omassa tulkinnassaan varsin oivaltavasti kytköksen tiskaamisen ja koivujen liikkeen välille, jolloin hän mieltää tiskaamiseksi koivujen heilunnan sateessa: ”tiskaaminen verrataan koivuihin tai koivun liikkeeseen silloin kun sataa ilmeisesti siellä on joku tämmönen myrsky et kaikki taphtuu nopeesti”. Kovalla myrskyllähän kuivut todella huojuvat rajusti ja puista pirskoutuu ympäriinsä vettä aivan kuin tiskatessa. Tällöin runon kielikuvallisen koivu-metaforan voisi tulkita esimerkiksi riitaisan tai myrskyn lailla riehuvan parisuhteen tilanteen kuvaukseksi. Itselleni tämä runon kielikuva avautuu myös samalla tavalla, sillä myös minulle tiskaaminen tässä kielikuvallisessa yhteydessä tuo mieleen raivokkuuden ja myrskyisyyden, sen että parisuhteen tilanne kuohuu jollakin tavalla.

Eri ryhmät löysivät Niemen ja Kontion runojen hyvinkin vaativille kielikuvallisille ilmauksille osuvia tulkintoja. Keskusteluryhmien on kokonaisuudessaan tyypillistä keskustelunaiheiden nopea vaihtuvuus. Syynä tähän saattoi olla se, että keskustelijat eivät osanneet viedä kanssakeskustelijoidensa esittämiä näkemyksiä ja tulkintoja eteenpäin, jolloin ajauduttiin umpikujaan ja keskustelua lähdettiin viemään eteenpäin toisesta näkökulmasta ja aiheesta. Aiheesta toiseen saatettiin siirtyä siis varsin nopeasti, jolloin

erilaisten runon kohtien tulkinnat saattoivat jäädä pikemminkin ilmaussumiksi kuin että niistä olisi johdettu pidemmälle vietyjä merkityksenantoja.

Runojen kielellisesti vaikeiden kielikuvallisten aukkokohtien pohdintaan ja ruodintaan syvennyttiin ryhmissä pääosin keskivertohavaintoja pidemmiksi ajoiksi. Juuli Niemen runon chilipuu-säkeistön ohella Kontion runon viimeinen säkeistö oli sellainen, johon kiinnitettiin huomiota, ehkä nimenomaan sen vuoksi, että säkeitä tulkittaessa oli katsottava sanojen merkityksen taakse. Kontion runon tulkintaan vaikutti monilla ryhmillä varmasti osaltaan se, että runon tunnelma ja sanasto ovat verraten helposti ymmärrettävissä, mutta itse runon sisältö ja idea ovat vaikeammin saavutettavissa. Kuitenkin tästä vaikeasta Kontion runon loppusäkeistöstäkin pystyttiin myös tekemään tulkintoja, jotka olivat usein hyvin samansuuntaisia.

Näiden kahden nykyrunon merkitysten ja sisällön tulkitseminen ei kuitenkaan kaikilta osin ollut runoista varsin ansiokkaita tulkintoja saavuttaneille ryhmille helppoa. Kaikissa ryhmissä nousi nimittäin esiin kommentteja siitä, että he lukijat kokivat runojen merkitysten ymmärtämisen vaikeaksi. Seuraavaksi tarkastelen sitä, millaiset runon kohdat opiskelijoille tuottivat ymmärtämistä vaikeuksia.

7.2.2. Tulkinnan vaikeudet

Ryhmäkeskusteluun valitut nykyrunot selvästi kiinnostivat tutkimukseen osallistuneita, kielitaidoltaan jo melko edistyneitä kakkoskielisiä lukijoita, mutta monet lukijoista kokivat runot vaikeiksi ymmärtää ja tulkita. Ymmärtämisen ja tulkinnan vaikeudet tulivat esille jokaisen ryhmän aineistossa, sillä kaikissa neljässä ryhmäkeskustelussa yksi tai useampi keskustelija mainitsi ääneen, että hänellä on vaikeuksia ymmärtää luettavana olevien runojen merkityksiä.

Esimerkki 24

Ryhmä 1

Anton: Toi kakkosruno on kyl niinku aika **vaikeeta ymmärtää** siin sit. **Siinki on joku viesti** mut mä **en oikein ymmärrä sitä mitä se yrittää sanoa siinä.**

Vera: No ensimmäinen esimerkiksi sinusta ei koskaan tiedä sinä olet kuin lause jossa on kaksi verbiä sinä teet asioita yhtä aikaa. Mitä se on **vaikee ymmärtää.**

Vera: Onks se vaikea?

Anton: No siin on joku **viesti mitä se yrittää kertoa**, mut **mä en oikein ymmärrä sitä** sillä.

Myo: No jotain päälause ja sivulause jotain semmosta **mut mistä?**

[--]

Vera: **Mitä voi tarkoittaa** "ja tiskaat niin kuin koivut silloin kun sataa"?

Myo: Mitä koivut tekee?

Vera: **Joo en ymmärrä.**

Vera: No ehkä toi **toinen on vähän vaikea ymmärtää vain sanoma tärkeää** mutta **tunnelma on selvä.**

Myo: **Mulle kaikki on vaikea.**

Vera: **Joo.**

[--]

Vera: Ja mikä on tärkeää runoissa tunnelma vai ymmärtäminen?

Anton: No ehkä se ymmärtäminen.

Ryhmä 2:

Lena: Oliko meillä helppo vai vaikea ymmärtää runoja?

Irina: **Sanat ovat helppo** mutta **idea on vähän epäselvä.**

Adelia: **Sanat ovat ihan helppo joo se on ihan sama kaikessa runoissa** sit voisi olla että **sinä ymmärtää mitä kirjoitettu siellä mutta se idea voisi olla vähän abstraktinen ja myttinen ja vähän yleensä vaikea ymmärtää.**

Ryhmä 3

Maaja: Esimerkiksi ensimmäisessä runossa **jos minä en tiedä sanan esimerkiksi poly pölykasoista**

Tuule: Pölykasoista

Maaja: Joo **jos minä en tiedä tämän sanan minä en voi ymmärtä tämän runon** niin hyvin **täytyy tietää kaikki sanat** koska joo se on aika tärkeä sana varmaan.

[--]

Tuule: -- **mut näi on ainakin sanat helposti ymmärrettävii.**

Ryhmä 4

Ksenia: -- ja tiskaat niin kuin koivut silloin kun sataa, ihan kivasti oli sanottu

Jelena: **Mitä tässä oli tarkotettu?**

[--]

Jelena: Tässä olisi **paljon mielenkiintoisia ajatuksia näistä kahdesta runosta**, mutta **en osaa näitä sanoa niitä suomeksi.**

[--]

Jelena: **Täytyy ajatella paljon ennen kuin sanoa jotakin --.**

Vaikeudet ymmärtää runoja näkyivät monella tavalla, esimerkiksi suorina "en ymmärrä" -kommenteina tai muille ryhmän jäsenille osoitettuina ihmettelyinä tai kysymyksinä siitä, mitä jokin sana tai runon kohta voisi tarkoittaa. Etenkin runojen kielikuvallisimmat kohdat näyttivät olevan vaikeimmin tulkittavissa.

Syitä ymmärtämisen vaikeuksiin näyttää olevan kaksi: runojen vaikeasti tulkittavissa oleva tematiikka sekä lukijoiden kielitaito. Kumpikin näistä tekijöistä näytti vaikeuttavan osaltaan joidenkin kakkoskielisten lukijoiden tulkintaa luettavina olleista runoista.

Runojen temaattisen tason tulkitsemisen vaikeus näkyy monien ryhmien kommentteissa siitä, että he ymmärtävät hyvin runojen sanastotason merkitykset, mutta runon kokonaisidean tai -merkityksen muodostaminen sanojen pohjalta tuntuu vaikealta. Runojen taustalla nähdään piilevän jokin suurempi merkitys, viesti tai idea, jonka ymmärtämisestä ei kuitenkaan pidetä ensimmäisen ja toisen ryhmän lukijoiden kommenttien perusteella helppona. Toisessa keskusteluryhmässä Irina ja Adelia toteavat, että runoissa yleensä sanat ovat helposti ymmärrettäviä, mutta runojen pohjimmainen idea, teema, on paljon abstraktisempi, myyttisempi ja vaikeampi ymmärtää. Opiskelijat pitävät siis runouden sanastoa ymmärrettävänä, mutta kokevat tulkinnan vaikeaksi. Sama näkökulma kävi aiemmin esille myös opettajien kysymyslomakkeista, joissa opettajat

pyrkivät valitsemaan opiskelijoilleen mieluummin sisällöltään kuin sanastoltaan helppoja runoja.

Se, että kakkoskielisillä lukijoilla on vaikeuksia ymmärtää ja tulkita suomenkielisiä runoja on ymmärrettävää, sillä näidenkin luettavina olleiden runojen kielellinen aines ja kokonaissisältö ovat selvästi monimutkaisempia ja -kirjoisempia kuin tavallisissa arkitexteissä yleensä tavattu tekstin ilmaisu- ja rakenne. Niemen ja Kontion runot ovat hyvin monikerroksisia ja moneen suuntaan viittaavia merkitysverkostumia.

Muutamissa ryhmissä runojen sanastoakaan ei pidetty aivan helposti ymmärrettävänä, mikä käy ilmi kolmannen ryhmän Maajan kommentista. Maajan mukaan lukijan tulisi ymmärtää runon jokaisen sanan merkitys. Maaja kommentoi, että runoissa kaikki sanat, kuten hänelle selvästi vieraampi pölykasoista-sana, voi olla runon merkityksen kannalta tärkeä ja hän tuo kommentissaan esille, että epätietoisuus sanojen merkityksestä hankaloittaa runon kokonaisvaltaisempaa ymmärtämistä. Tässä näkyy myös opittu käsitys siitä, että tekstistä tulisi tuntea mahdollisimman paljon sanoja, jotta tekstiä voisi ymmärtää.

Muutamien lukijoiden kommentissa näkyy siis myös selviä viitteitä sanaston merkityksestä runojen ymmärtämisessä. Sanojen, varsinkin oudompien, merkityksen ymmärtämistä pidettiin tärkeänä tulkinnan kokonaisuuden kannalta. Sanaston laajempi ymmärtäminen näyttää omassa tutkimusaineistossani olevan tärkeää varsinkin kielitaidoltaan heikommille lukijoille, joille jo pelkän sanaston ymmärtäminen on hankalaa ja työlästä. Nämä opiskelijat näkivät sanaston avaamisen olevan ensimmäinen portti runon kuvaaman maailman ymmärtämiseen.

Sanojenkaan läpikotainen ymmärtäminen ei kuitenkaan välttämättä tarjoa vielä kaikkia avaimia runon kokonaismerkityksen ymmärtämiseen, kuten käy ilmi ensimmäisen ryhmän Veran kommentista, jossa hän toteaa, että vain runojen perimmäisen sanoman ymmärtäminen on tärkeää. Ryhmässä myös Anton pitää runon sanoman ymmärtämistä sanaston tai tunnelman ymmärtämiseen verrattuna tärkeämpänä. Keskusteluista poimituissa esimerkeissä näkyy selvästi se, että lukijat kokivat runouden lukemisessa tärkeimmäksi saavuttaa ymmärryksen siitä, mistä runo perimmiltään puhuu, mikä sen idea ja teema on.

Monien opiskelijoiden kohdalla runojen sanomasta tai ideasta keskustelemista ja omien näkemysten esille tuomista vaikeutti myös se, ettei runoista mieleen tulleita ajatuksia osattu kielentää ja ilmaista suomeksi. Tämä näkyy hyvin etenkin neljännen keskusteluryhmän aineistosta, jossa Jelena toteaa suoraan, että runot herättivät hänessä paljon mielenkiintoisia ajatuksia, mutta hän ei osaa sanoa niitä suomeksi. Neljännen ryhmän keskustelijoiden vaikeuksista ilmaista ajatuksiaan suomeksi kertoo myös se, että ryhmässä sanojen ja kielikuvien selventämisessä käytettiin kahteen otteeseen venäjää suomen kielen sijaan.

Opiskelijoiden kielitaidolla näyttää aineiston perusteella olevan varsin paljon vaikutusta siihen, miten he pystyvät runoja tulkitsemaan ja keskustelemaan muiden ryhmäläisten kanssa tekemistään havainnoista ja tulkinnoista. Vielä kehitysasteella oleva kielitaito vaikeuttaa selvästi runojen ymmärtämistä ja myös omien ajatusten ja kielen tuottamista.

Tämä näkyy esimerkiksi neljännen keskusteluryhmän Jelenan kommentissa siitä, että hänen täytyy ajatella paljon ennen kuin voi sanoa runoista jotakin.

Kielitaidolla näyttää olevan vaikutusta myös siihen, miten aktiivisesti opiskelijat runojen tulkintakeskusteluun osallistuvat. Muutamat kielitaidoltaan selvästi heikommista lukijoista pysyttelivät nimittäin keskustelusta hieman sivussa, he eivät osallistuneet keskusteluun tuomalla esiin omia näkemyksiään vaan pikemminkin seurasivat toisten keskustelua ja osallistuivat siihen silloin tällöin muutamain lyhyin kommentein. Näillä hiljaisimmilla opiskelijoilla oli selviä vaikeuksia ilmaista itseään suomeksi, eivätkä he pystyneet vielä osallistumaan suomeksi kovin monipuolisesti keskusteluun ja sitä kautta runojen tulkintaprosessiin. Heidän suomenkieliset tulkintansa runoista olivat myös melko suppeita, lähinnä lyhyitä kommentteja tai myöntelyjä. Tämä ei kuitenkaan kerro mitään siitä, millaisia tulkintoja he olisivat pystyneet runoista esittämään käyttämällä omaa äidinkieltään.

Keskusteltavina olleiden nykyrunojen lukemiseen ja tulkintaan vaikutti varmasti omalta osaltaan myös se, että monet opiskelijoista eivät olleet aikaisemmin kovin paljon lukeneet nykyrunoutta suomeksi tai keskustelleet runoista ryhmissä:

Esimerkki 25

Ryhmä 1

Myo: **En ole koskaan keskustellut runoista.**

Anton: **En mäkään ole keskustellut runoista siks tää on vaikeaa mulle.**

Myo: **Joo en edes lue.**

Ryhmä 3

Maaja: No minusta **täytyy lukea ehkä monta kertaa** tämän runo.

[--]

Tuule: --ni sitte se vaan on jotenkin ajattelussa **tai sitten mä en vaan ymmärrä – tai siis se voi johtua siitä ku mä en oo muutenkaan lukenu runoja** tai sitte **mä en oo vaan tottunu lukeen niitä --.**

Ryhmä 4

Jelena: -- **mä en ole koskaan lukenut samanlaisia runoja.**

Uusi tilanne saattoi monesta opiskelijasta tuntua varsin hämmentävältä eivätkä he välttämättä ole aikaisemmin tottuneet keskustelemaan ryhmissä niinkin kompleksisista kaunokirjallisista teksteistä kuin runoista. Monille opiskelijoista runouskeskustelu oli laatuaan ensimmäinen, jolloin he joutuivat lukemaan runoja uudessa tilanteessa ryhmän kanssa keskustellen. Pienryhmäkeskustelut eivät opettajien aineiston pohjalta ole kovin yleinen tapa käsitellä runoutta, joten tätä näkökulmaa vasten opiskelijat osasivat toimia pienryhmissä runotekstien kanssa varsin hienosti.

Osalle opiskelijoista lukemisen ja tulkinnan vaikeuteen saattaa suoraan liittyä se, että he eivät ole tottuneet lukemaan runoja, kuten käy ilmi Tuulen kommentista. Runous vaatii varsin paljon harjoitusta, jotta sitä tottuu jäsentämään ja tulkitsemaan. Runotekstin

vaikeus ymmärtämisen kannalta näkyy esimerkiksi Maajan kommentista, jossa hän toteaa, että hänen täytyy lukea runoja monta kertaa ymmärtääkseen niiden merkityksiä.

Kuten aiemmin kävi ilmi, perinteinen mitallinen runo oli monille opiskelijoille selvästi tutumpi runouden laji kuin moderni runous. Myös tottumus tietynlaisten, esimerkiksi mitallisten, runojen lukemiseen voi vaikuttaa siihen, miten uudenlaista tekstilajia luetaan ja miten siihen suhtaudutaan. Neljännessä ryhmässä erästä naispuolista latvialaistataustaista opiskelijaa tuntui keskustelun alusta loppuun saakka häiritsevän se, ettei runoissa ollut selvää rytmiä tai alku- ja loppusointuja, jolloin sanat eivät sointuneet hyvin toisiinsa. Ilmeisesti tämä lukija koki, että tietty säännönmukaisuus ja rytmin toisteisuus olisi jollain lailla helpottanut runojen lukemista.

Runouden lukemiseen ja tulkintaan vaikuttavat näin myös opiskelijoiden käsitykset runoudesta ja sen lukemisesta. Monille lukijoille vapaamittaisten nykyrunojen lukeminen oli kuitenkin positiivinen yllätys ja runoja luonnehdittiin muutamaankin otteeseen mielenkiintoisiksi. Runouskeskusteluun valittuja moderneja runoja pidettiin kauniina, hauskoina ja erilaisina.

Keskustelijat kommentoivat paljonkin sitä, mikä runojen lukemisessa koettiin vaikeaksi tai mikä runoissa oli vaikeasti ymmärrettävää. Keskustelijoista ainoastaan toisen keskusteluryhmän Lena toi ilmi, että runojen lukemista ja ymmärtämistä helpottaa runojen lukeminen moneen kertaan ja niistä keskustelminen toisten ryhmäläisten kanssa:

Esimerkki 26

Lena: Joo ensi kerta kun olen lukenut minusta tuntu et se oli **vaikea ymmärtää** vaikka **kaikki sanat on tuttuja** et nää **symbolit** on semmosia et täytyy ihan oikein **kuvitella mitä koivut tekevät sateessa** ja **miten sitä voi verrata siihen tunteeseen minkälaisen tunteen se välittää** mut sit kun sen **muutama kerta lukee ja keskustelee teidän kanssa niin sit se on helpompaa**.

Lenan kommentista käy myös ilmi se, että runous haastaa lukijansa todelliseen mielikuvitusleikkiin. Lena toteaa, että runoa lukiessaan hänen oli kuviteltava mielessään, miten koivut liikkuvat sateessa, ja mietittävä, millaisen tunteen Kontion runokuva sateessa tiskaavista koivuista hänen mielessään herättää.

Runojen tulkinta ei ole täysin yksioikoista, vaan se vaatii hyvin monenlaisia ajatusprosesseja, jotka kytkeytyvät niin runoa koskevaan tietoon kuin tunteisiin. Keskusteltavina olleet runot olivat monille lukijoille siinä mielessä haastavia, että niiden tulkintaan vaaditaan paljon mielikuvitusta sekä asioiden yhdistämistä runomaailman ulkopuolelta. Tätä näkökulmaa vasten tutkimukseeni osallistuneet keskustelijat selviytyivät vaativasta tehtävästään varsin hyvin ja osoittivat runojen tulkinnassa kielellistä luovuutta sekä kykyä tulkita runoja niistä esiin kaivettujen avainsanojen ja kontekstin varassa.

8 Päätäntö

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää runouden opetukseen sekä lukemiseen liittyviä näkökulmia lukion suomi toisena kielenä -opetuksen kontekstissa. Tutkimustani varten keräsin varsin laajan aineiston, joka koostui lukion ja aikuislukion suomenopettajilta sekä aikuislukion suomenoppijoilta kerätyistä kyselylomakkeista sekä videoituista ja litteroiduista ryhmäkeskusteluista.

Tutkimuksellani oli kolme keskeistä tavoitekokonaisuutta, joihin tutkimuskysymykseni kytkeytyivät. Ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, millaisia käytänteitä runouden opetukseen liittyy: miten runoutta käsitellään lukion S2-opiskelijoiden kanssa ja millaista runoutta opetuskäyttöön valitaan. Aiheen tarkastelun yhteydessä runouden opetuksesta nousi esille monia tärkeitä tuloksia.

Keskeinen tutkimuslöydös oli se, että runoudella on lukion S2-opetuksessa vahva asema, sillä tutkimukseeni osallistuneet suomenopettajat pitivät runouden opetusta hyvinkin keskeisenä kirjallisuuden opetuksen osa-alueena. Opettajista suurin osa piti tärkeänä, että runous on kakkoskielisten opiskelijoiden opetuksessa mukana pitkälinjaisesti ja että sitä käsitellään monipuolisesti nostamalla esimerkkejä useilta eri tyyli- ja aikakausilta niin Suomen kirjallisuuden alkutaipaleilta kuin lähimenneisyydestäkin.

Tämä tutkimustulos runouden vahvasta asemasta oli hieman yllätävä, sillä yleisesti runoudella on jossain määrin marginaalisempi asema kuin esimerkiksi proosalla. Opettajista valtaosa vastasi kuitenkin lomakkeissaan käsittelevänsä runoutta lähes jokaisella pakollisella suomi toisena kielenä -kurssilla.

Opettajat haluavat näin mahdollistaa sen, että kakkoskieliset opiskelijat voivat tutustua runouteen pitkähkön ajan kuluessa ja kehittää näin vähitellen runouden tuntemustaan sekä luku- ja analyysitaitojaan. Runouden oppimisesta muodostuu tällöin eräänlainen oppimisen sedimentti, jossa jokainen kurssi kerryttää uuden kerroksen runouteen liittyvää tietoa, kartuttaa opiskelijoiden lukukokemuksia sekä analysointi- ja tulkintataitoja.

Runous nähtiin myös tärkeänä välineenä, jonka avulla opetukseen voidaan limittää hyvin monenlaisia S2-opetuksen sisältöjä niin runoudesta kuin suomen kielen ja kulttuurinkin oppimisesta. Suomalaisen kulttuurin korosteisuus opettajien runouden valintakriteerien joukossa oli silmiinpistävä. Yhtenä suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena nähdään olevan kehittää maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden käsitystä ja omakohtaista kokemusta suomalaisesta kulttuurista ja elämänmenosta. Tämän tavoitteen täyttämiseen opettajat näyttivät käyttävän kulttuuris-historiallisesti merkittävän runouden käsittelyä. Opetukseen valittiin paljon runoja sellaisilta runoilijoilta, kuten Eino Leinolta ja Elias Lönnrotilta, joiden katsottiin olevan keskeisiä kirjallisuushistorian opetuksen kannalta.

Vanhempaa mitallista runoutta käytettiin opetuksessa paljon myös siitä syystä, että sitä pidettiin lukion S2-opiskelijoille helpommin ymmärrettävänä kuin modernia vapaamittaista runoutta. Syynä tähän on se, että mitallisen runon rytmi sekä selkeämpi ja säännelty muoto sekä säe- ja säkeistorakenne helpottavat runon lukemista ja ymmärtämistä. Opetuksessa kuitenkin pyrittiin käyttämään runoutta monipuolisesti, sillä opettajat mainitsivat käyttäneensä perinteisen runouden ohella myös monien uudempien

runoilijoiden teoksia sekä rock-lyriikkaa. Opettajien välillä oli varsin paljonkin eroa siinä, millaisia runoja he olivat opetuksessaan käyttäneet. On kuitenkin hyvä, että opetuksessa pyritään käsittelemään hyvin monentyulistä runoutta, sillä tällöin opiskelijat pääsevät tutustumaan runouteen monialaisesti.

Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että runouden opetus nojaa vahvasti opiskelijoiden kielitaitoon, sillä opettajien mukaan opiskelijoiden kielitaito on suurin runouden opetusta suuntaava yksittäinen tekijä. Opettajien mukaan runoutta voidaan kuitenkin ottaa opetukseen mukaan jo alkeistasolta lähtien, kunhan sitä käsitellään oppijoiden kielitaidon mukaisesti. Alkeisoppijoiden kanssa runoutta voidaan käsitellä tekstinä ja tutkia siitä esimerkiksi sanastoa. Runouden monipuolisempi ja syvempi käsittely onnistuu opettajien mukaan kuitenkin vasta kielitaidoltaan edistyneempien oppijoiden kanssa.

Tutkimuksessani pyrin tarkastelemaan opettajien opetuskäytänteistä erityisesti sitä, millainen asema runousopillisilla käsitteillä opetuksessa on. Halusin selvittää, käytetäänkö S2-opetuksessa käsitteitä ja jos käytetään, millaisia. Tutkimuksessa kävi ilmi, että käsitteet ovat keskeisiä myös lukion suomi toisena kielenä -opetuksessa. Opettajat pyrkivät opettamaan hyvin monenlaisia runon rakenteeseen ja kielikuvallisuuteen liittyviä käsitteitä. Käsitteet nähdään nykyisessä tekstintaitopainotteisessa opetuksessa tärkeinä tekstien kanssa toimimisen välineitä ja opettajista moni näki runousanalyysin käsitteet tärkeänä myös ylioppilaskokeisiin vastaamisen kannalta.

Tutkimukseni toinen keskeinen tavoitekokonaisuus kohdentui lukion S2-opiskelijoiden kohdekielisen runouden lukutottumuksiin sekä suomenkielisen runouden vastaanottoon. Suomi toisena kielenä -opiskelijoiden runouden lukutottumusten tarkastelu avasi mielenkiintoisia näkökulmia siihen, miten kakkoskieliset lukijat vastaanottavat suomenkielistä runoutta. Tämä näkökulma kiinnosti minua erityisesti siitä syystä, että halusin selvittää, millaista runoutta S2-opiskelijat lukevat ja miten he suhtautuvat suomenkielisen runouden lukemiseen.

S2-opiskelijat olivat runouden lukijoina hyvin erilaisia: osa luki runoutta paljon suomeksi ja omalla äidinkielellään, osa ei puolestaan lukenut runoja juuri lainkaan edes omalla äidinkielellään. Eniten suomenkielistä runoutta lukivat ne opiskelijat, jotka olivat harrastuneita lukemaan runoutta myös omalla äidinkielellään. Siihen, miten paljon opiskelijat runoutta lukevat näyttää tämän tutkimuksen valossa vaikuttavan S2-lukijoiden mielenkiinto kaunokirjallisuuden lukemiseen, minkä ohella lukijoiden kielitaidolla sekä aiemmilla lukukokemuksilla on myös vaikutusta.

Tavoitteena oli selvittää myös kakkoskielisten lukio-opiskelijoiden runoustietämystä ja tietoa runouden analyysikäsitteistä. Kävi ilmi, että S2-opiskelijoilla oli yleisesti varsin hyvä pohjatieto runoudesta tekstilajina ja heillä oli myös varsin hyvin hallussaan runouden analyysiin tarvittava peruskäsitteistö. Opiskelijat tunsivat varsin laajasti erilaisia runouden analyysikäsitteitä ja he osasivat myös melko hyvin käyttää näitä hallitsemiaan käsitteitä luonnehtiessaan runouskäsitteisiään sekä keskustellessaan kahdesta suomenkielisestä nykyrunosta. Parhaiten tunnettuja käsitteitä olivat rytmi sekä symboli.

Suurin osa S2-opiskelijoista suhtautui suomenkielisen runouden lukemiseen hyvin myönteisesti, mutta samalla runoutta pidettiin myös vaikeasti ymmärrettävänä tekstilajina. Monet opiskelijoista mainitsivatkin pitävänsä enemmän suomenkielisten

romaanien ja novellien lukemisesta kuin runouden lukemisesta. Runous näyttäytyi siis kakkoskielisille lukijoille varsin vaikeana tekstilajina. Runojen lukemiseen suhtautumiseen vaikutti paljon opiskelijoiden kokemus omasta kielitaidostaan, sillä huonon kielitaidon nähtiin hidastavan ja vaikeuttavan runojen ymmärtämistä.

Kolmantena tavoitteena oli selvittää, miten lukiossa opiskelevat kakkoskieliset lukijat tulkitsevat suomenkielisiä runotekstejä sekä tutkia, millaisia erityispiirteitä runouden lukemiseen toisella kielellä liittyy. Tutkimuksessani analysoin neljän kakkoskielisen keskusteluryhmän runotulkintoja. Tarkastelun tavoitteena oli selvittää, miten lukion S2-lukijat pystyvät tulkitsemaan suomenkielistä runoutta ja miten he täyttävät runojen erilaisia viitteellisesti ilmaistuja sekä tulkintaa vaativia aukkokohtia, kuten kielikuvia tai runon puhujaa.

Runokeskustelujen aineiston analyysin pohjalta oli mahdollista havaita, että runotekstien tulkitseminen sekä runoista keskusteleminen oli selvästi helpointa kielitaidoltaan jo edistyneemmille lukijoille, joilla oli jo jonkin verran aiempaa kokemusta runouden lukemisesta. Hyvästä kielitaidosta oli selvästi apua, kun lukijat lähtivät täyttämään ja konkretisoimaan aukkokohtia, esimerkiksi runojen tilannetta sekä kielikuvallisia ilmauksia. Laajempi sanavarasto mahdollisti pidempien sana-assosiaatioiden muodostamisen, joista oli puolestaan hyötyä etenkin runojen symbolien ja kielikuvien tulkitsemisessä. Päinvastoin sanaston suppeus sekä tekstin vieraat ja vaikeat sanat hankaloittivat selvästi runojen lukemista ja ymmärtämistä. Runojen ymmärtämiseen vaaditaan jo melko korkean kielikynnyksen ylittämistä.

Luettava olleiden runojen rakkaus-teeman tulkinnessa lukijat hyödynsivät jonkin verran elämäkokemustaan sekä maailmantietoaan. Runotekstien niukka sana-aines sekä ilmaisutapa ei kuitenkaan mahdollista samanlaista maailmantiedon käyttöä kuin esimerkiksi pidempi proosateksti, jolloin oman kokemuksen hyödyntäminen tulkintojen tekemisessä oli myös rajallista.

Kielitaidon ja maailmantiedon ohella myös tiedolla runotekstien konventioista ja rakenteesta näytti olevan merkitystä runojen tulkinnan kannalta. Hylandin (2004) mukaan tekstitaitoisuuden ja tekstilajitietoisuuteen kuuluu monta tekijää, kuten käsityksen tietyn tekstilajin piirteistä ja konventioista sekä oletuksia siitä, miten tiettyä tekstiä käytetään, millaisissa konteksteissa teksti esiintyy ja millaisia tehtäviä ja arvoja siihen liittyy.

Omassa tutkimuksessani hyvä tekstilajitietoisuus sekä jäsentynyt käsitys runojen tavasta ilmaista asioita näytti helpottavan runojen lukemista. Runotekstien lukemisessa keskeistä näyttää olevan se, miten hyvin kakkoskielinen lukija pystyy hyödyntämään tekstiä lukiessaan kielitietoaan sekä muodostamaan luettavana olevasta tekstistä ymmärrettäviä kokonaisuuksia.

Ryhmissä runoista keskusteltiin kaiken kaikkiaan hyvin monialaisesti. Eniten keskustelua herättivät sellaiset runojen kohdat ja piirteet, joiden ymmärtäminen tuntui kaikkien vaikeammalta. Ryhmissä keskustelua heräsi etenkin runojen kielikuvallisuudesta sekä siitä, mistä runoissa oikeastaan on kyse. Näitä runojen kohtia, aihetta ja kielikuvia, pidettiin kohtina, jotka lukijoiden tulisi itse täydentää. Niemen ja Kontion runoissa havaittiin siis olevan monia kirjailijan niihin luomia aukkokohtia, joiden täydentämistä ja konkretisoimista pidettiin runojen ymmärtämisen kannalta tärkeinä. Vaikka

keskusteluryhmissä oli mukana kielitaidoltaan ja lukukokemukseltaan erilaisia lukijoita, osattiin jokaisessa ryhmässä antaa luettavina olleille runoilta hyvin osuvia ja oivaltaviakin täydentäviä tulkintoja.

Runoja konkretisoitiin hyvässä ja samanmielisessä yhteishengessä ja lukuprosessiin pyrittiin antamaan koko ryhmän panos. Ryhmissä toimineilla kakkoskielisillä lukijoilla tuntui olevan jo varsin kehittyneitä lukustrategioita runouden lukemiseen, sillä he osasivat kiinnittää huomiota tulkinnan kannalta keskeisiin kohtiin ja lähteä rakentamaan runojen konkretisaatioita näiden kohtien pohjalta. Runoista osattiin nostaa esiin hyvin monenlaisia näkökulmia, joihin ryhmäkeskusteluissa pyrittiin löytämään yhteistuumin tulkinnallisia ratkaisuja.

Ryhmäkeskustelun kulkua analysoimalla huomasi, että monessakin ryhmässä runoista tehdyt tulkinnat muodostuivat ryhmän lukijoiden vuorovaikutuksen pohjalta. Useassakin ryhmässä runon keskeisten aukkokohtien, esimerkiksi runojen aiheen tai kielikuvallisten kohtien, tulkinta lähti liikkeelle yhden lukijan huomioista, joita seuraavissa kommentteissa syvennettiin ja vietiin eteenpäin. Ryhmäkeskusteluissa runoista syntyi näin runoista hyvin monenlaisia näkökulmia ja tulkintoja.

Keskusteluaineiston pohjalta näyttää siltä, että ryhmässä toimiminen myös edesauttoi joidenkin lukijoiden runojen ymmärtämistä. Kaikissa ryhmissä jäsenet nimittäin täydensivät ja jatkoivat toisten aloittamia puhejaksoja sekä paikkasivat jonkun ryhmäläisen puuttuvaa sanavarastoa auttamalla oikean sanan tai ilmauksen etsimisessä. Keskusteluryhmissä runojen tulkinnan apuna olivat siis kaikkien ryhmän jäsenten kielitaito, taustatiedot esimerkiksi tekstin kielestä ja aiheesta sekä tekstitaidot. Näin ollen runoista oli mahdollista syntyä pidemmälle vietyjä tulkintoja kuin silloin, jos lukijat olisivat lukeneet ja tulkinneet runoja itsekseen.

Lukijoiden kyky löytää teksteistä puhuttavaa näkyy hyvin siinä, että kukin ryhmä keskusteli runoista noin kymmenen minuutin ajan. Vaikka tähän ajanjaksoon mahtui myös paljon hiljaisia kohtia, jolloin runoista etsittiin lisää puhuttavaa, syntyi jokaisessa ryhmässä kuitenkin paljon pohdiskelevaa keskustelua.

Ryhmäkeskusteluissa pyrittiin siihen, että opiskelijat saisivat keskustella luettavina olleista runoista mahdollisimman vapaasti. Runotekstien lukemista ja tulkintaa ei ohjattu ulkoapäin, sillä tutkimuksessa haluttiin selvittää lukijoiden spontaania reagoitua luettavina olleisiin teksteihin. Runokeskusteluissaan opiskelijat etenivät kuitenkin heille laaditun runomonisteen apukysymysten avulla, sillä he kävivät keskusteluissaan kysymyskohdat varsin täsmällisesti järjestyksessä läpi.

Olisikin mielenkiintoista tietää, olisivatko opiskelijat keskustelleet runoista samantyyllisesti ilman apukysymyksiä ja niiden antamaa keskustelutukea. Toisaalta apukysymyksistä oli eri ryhmien lukijoille apua siinä mielessä, että niiden avulla lukijoiden oli mahdollista etsiä runoista lisää puhuttavaa. Runokeskustelun apukysymyslista oli hyödyllinen etenkin siksi, että keskustelu pienryhmässä oli monelle osallistujalle uusi tilanne eivätkä luettavat runotkaan olleet ymmärrettävyydeltään helpoimmasta päästä.

Tutkimukseni on eräänlainen karkea kartoitus siitä, millaisia näkökulmia ja tekijöitä runouden opetukseen lukiotason suomi toisena kielenä -opetuksessa liittyy. Vaikka

tutkimukseni keskittyy varsin pienen aineiston ja kohderyhmän (5 opettajaa, 15 opiskelijaa) tarkasteluun, on sen avulla mahdollista johtaa kuitenkin jonkinlaisia päätelmiä tutkimukseni keskeisistä näkökulmista. Kirjallisuuden opetus on suomi toisena kielenä -opetuksen puolelta suurilta osin kartoittamatonta aluetta. Omalla tutkimuksellani pyrin täyttämään pienen palasen kirjallisuuden opetuksen kohdalla ammottavasta tutkimusaukosta.

Tutkimukseni tärkein anti S2-opetukselle lienee se, että se valottaa osaltaan kirjallisuuden opetusta käytännön tasolla. Tutkimuksessani olen pyrkinyt tarkastelemaan opettajien opetuskäytänteitä ja selvittämään, millaisia runoja ja käsitteitä opetukseen limitetään. Tällainen tutkimustieto voi olla hyödyllistä etenkin vasta työtään aloitteleville lukion suomenopettajille, sillä tutkimukseni tarjoaa näköaloja siihen, miten runoutta lukioissa pääpiirteissään opetetaan sekä antaa osviittaa siitä, miten kielitaidoltaan erilaisten opiskelijoiden kanssa tätä varsin vaativaa tekstilajia voidaan lähestyä.

Tutkimukseni tarjoaa myös näköaloja kakkoskielisten lukijoiden runouden vastaanotosta sekä siitä, millaisia tekijöitä ja prosesseja runouden tulkintaan toisella kielellä liittyy. Pienryhmäkeskustelujen analyysi antoi esimerkkejä siitä, millaista runouden tulkitseminen eritasoisille suomenoppijoille on ja millaisia vaikeuksia kohdekielisten runojen lukemiseen voi liittyä.

Suomi toisena kielenä -alalta riittää vielä paljon tutkittavaa kirjallisuuden opetuksen ympäriltä. Omassa tutkimuksessani aloittamaani runouden tulkinnan tarkastelua voisi esimerkiksi laajentaa vertailemalla keskenään äidinkielisten ja kakkoskielisten lukijoiden samasta runotekstistä tekemiä tulkintoja. Olisi mielenkiintoista tietää, millaisia eroavaisuuksia runouden lukemiseen omalla äidinkielellä ja toisella kielellä liittyy ja miten näiden kahden lukijaryhmän tekemät tulkinnat eroavat toisistaan.

Runouden opetusta ja käsittelyä voisi olla mielenkiintoista selvittää vielä muidenkin S2-opetusalojen tahoilta. Millaista runoutta esimerkiksi peruskoulussa käytetään? Entäpä millaista runoutta eri maiden suomen kielen opetuspisteissä käytetään? Miten täysin irrallaan kohdekielisestä ympäristöstä olevat kielenoppijat tulkitsevat suomenkielistä runotekstiä?

Suomi toisena kielenä -kontekstiin kytkeytyvää kirjallisuudentutkimusta voisi lähestyä siitäkkin näkökulmasta, millaisia käytänteitä, tekstivalintoja ja käsitteitä muiden kaunokirjallisten tekstilajien, kuten proosa ja draaman, opetukseen S2-kontekstissa liittyy. Millaista kirjallisuutta S2-opetuksessa yleisesti opetetaan ja miten sitä käsitellään?

LÄHTEET

- Aalto, Eija; Mustonen, Sanna & Tukka, Kaisa (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, 402-423.
- APJLOPS 2004 = *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen perusteet 2004*. Muille kuin oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen ja aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelmanperusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Alanko, Outi (2001). Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuuden tutkimuksessa. Teoksessa Outi Alanko – Tiina Kärkelä-Puumala (toim.). *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Tietolipas 174. Helsinki: SKS, 207-241.
- Alderson, Charles J. & Urquhart A. H. (toim.) (1984). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- Alderson, Charles J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, David (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, David; Hamilton, Mary & Ivanič, Roz (toim.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London & New York: Routledge.
- Bernhardt, Elizabeth. B. (1991). *Reading Development in a Second Language. Theoretical, Empirical, & Classroom Perspectives*. New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- 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.
- Elg, Aija (2006). *Suomen kielen ja kulttuurin lähde*. Helsinki: Edita.
- Eurooppalainen viitekehys* (2003). Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Geber, Erik (1998). Suomi toisena kielenä -ylioppilaskoe. Teoksessa Nina Rekola & Helena Korpela (toim.). *Toisella kielellä: näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä – opetukseen*. Helsinki: OPH, 26-34.

- Haapala, Vesa & Seutu, Katja (2011). Runouden opetuksen käsitteistä ja metodeista. Teoksessa Kiiskinen Satu & Koivisto Päivi (toim.). *Kirjallisuus liikkeessä: Lajeja, käsitteitä, teorioita*. Äidinkielen opettajain vuosikirja LV. Helsinki: ÄOL, 9-23.
- Hosiaisuusluoma, Yrjö (2003). *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Hyland, Ken (2004). *Genre and Second Language Writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- Ingarden, Roman (1973). *The Literary Work of Art. An Investigation on the Borderlines of Ontology, Logic, and Theory of Literature With an Appendix on the Functions of Language in the Theater*. Alkuperäinen teos *Das literarische Kunstwerk*. Kääntänyt George G. Grabowicz. Evanston: Northwestern University Press.
- Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Alkuperäinen teos: *Der Akt des Lesens. Theorie Ästhetischer Wirkung*. Kääntänyt Kegan Paul. London: Routledge.
- Kainulainen, Siru; Kesonen, Kaisu & Lummaa, Karoliina (toim.) (2007). *Lentävä hevonen. Välineitä runoanalyysiin*. Tallinna: Vastapaino.
- Kalliokoski, Jyrki (1992). Miten tekstin merkitys syntyy. *Virke* 6/1992. Äidinkielen opettajain liiton jäsenlehti, 4-9.
- Kalliokoski, Jyrki (1996). Puhe, kirjoitus, tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa Helena Ruuska & Sanna-Marja Tuomi (toim.). *Moneja baareja*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. ÄOL, Helsinki, 107-119.
- Kalliokoski, Jyrki (2006). Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.). *Genre - tekstilaji*. Tietolipas 213. Helsinki: SKS, 240-256.
- Kalliokoski, Jyrki (2007). Tekstitaidot ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa Marjo Mela & Pirjo Mikkonen (toim.). *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Tietolipas 216. Helsinki: SKS, 39-55.
- Kantokorpi, Mervi; Lyytikäinen, Pirjo & Viikari, Auli (2005). *Runousopin perusteet*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kantokorpi, Mervi (2008). Erittele runon rakenne? *Virke* 2/2008. Äidinkielen opettajain liiton jäsenlehti, 46.

- Kantola, Jaana (2001). Runoja, metaforia ja symboleja. Teoksessa Outi Alanko & Tiina Käkelä-Puumala (toim.). *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Tietolipas 174. Helsinki: SKS, 272-290.
- Kitao, Kathleen S. (1989). *Reading, shema theory and second language learners*. Tokio: Eichosha Shinsha Co.,ltd.
- Koskela, Lasse & Rojola, Leena (2000). *Lukijan ABC-kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*. Tietolipas 150. Helsinki: SKS.
- Kosonen, Kirsti & Lehti, Päivi (2009). Tekstitaidot peruskoulussa. Teoksessa Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.). *Tekstien pyörityksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajan liiton vuosikirja 2009. Helsinki: ÄOL, 45-58.
- Kouki, Elina (2009). "Käsitteitä tarpeen mukaan". Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Kouki, Elina (2011). Tieteelliset käsitteet opetuksen haasteena. Teoksessa Kiiskinen Satu & Koivisto Päivi (toim.). *Kirjallisuus liikkeessä: Lajeja, käsitteitä, teorioita*. Äidinkielen opettajain vuosikirja LV. Helsinki: ÄOL, 25-36.
- Kurkela, Anna (1996). Suomi toisena kielenä lukiossa. Teoksessa Helena Ruuska & Sanna-Marja Tuomi (toim.). *Moneja baareja – tiellä toimivaan kaksikielisyyteen*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Helsinki: ÄOL, 27-32.
- Latomaa, Sirkku & Tuomela, Veli (toim.) (1993). Suomea toisena vai vieraana kielenä? *Virittäjä* 97 (2), 238-245.
- Levola, Kari (toim.) (2009). *Runo vieköön*. Helsinki: Tammi.
- Luke, Allan (1996). Genres of power? Literacy education and the production of capital. Teoksessa Hasan, Ruqaiya & Williams, Geoff (toim.). *Literacy in Society*. Longman: Lontoo.
- LOPS 2003 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukka, Minna-Riitta (2009). Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.). *Tekstien pyörityksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja LIII. Helsinki: ÄOL, 13-25.
- Martin, Maisa (1999). Suomi toisena ja vieraana kielenä. Teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh. *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja*

käytäntöä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 157-178.

Mela, Marjo (2003). Kirjallisuuden avulla suomen kielen syvempään oppimiseen.

Teoksessa Mela Marjo & Mikkonen Pirjo (toim.). *Suomi kakkonen. Opas opettajille*.

Jyväskylä: Gummerus, 106-112.

Mela, Marjo (2004). Lukion S2-opetuksen haasteita. *Virke 3/2004*. Äidinkielen opettajain liiton jäsenlehti, 40-41.

Mela, Marjo (2006). Kirjallisuuden opetus lukion S2-opetuksessa. Teoksessa Kaivapalu; Annekatrin & Pruuli, Külvi. *Lähivertailuja 17*. Jyväskylä Studies in Humanities, 53.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61–68.

Mela, Marjo & Mikkonen Pirjo (toim.)(2007). *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*.

Tietolipas 216. Helsinki: SKS.

Mieskolainen, Heikki (1996). Suomi toisena kielenä -ylioppilastutkinnon ensiaskeleet.

Teoksessa Helena Ruuska & Sanna-Marja Tuomi (toim.). *Moneja baareja – tiellä*

toimivaan kaksikielisyyteen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Helsinki: ÄOL 33-35.

Mikkonen, Kai (1998). Tulkinnan kierteessä. Huomioita tekstiin viittaamisen ja

tulkintayhteisön käsitteistä. Teoksessa Päivi Molarious (toim.). *Konteksti – tutkimuksen avainsana?* Kirjallisuuden tutkijain seuran vuosikirja 51. Vaasa: SKS, 9-29.

Mikkonen, Kai (2001). Lukeminen tulkintana. Teoksessa Outi Alanko & Tiina Käkelä-

Puumala (toim.). *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Tietolipas 174. Helsinki: SKS, 64-91.

Myonghee, Kim (2004). Literature Discussions in Adult L2 Learning. *Language and Education 18 (2)*, 145-166.

Niemi, Juhani (2001). Kaanon ja kirjallisuudenopetus 2000-luvulla. Teoksessa Sinikka

Häppölä & Tellervo Peltonen. *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. Helsinki: ÄOL.

Niemi, Juuli (2010). *Yömatkat*. Keuruu: Otava.

Nissilä, Leena; Vaarala, Heidi & Martin, Maisa (toim.) (2003). *Suolla suomea. Perustietoa*

maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: ÄOL.

- Nissilä, Leena; Martin, Maisa; Vaarala, Heidi & Kuukka Ilona (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Saarijärvi: Opetushallitus.
- Parkinson, Brian & Reid Thomas, Helen (2000). *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh textbooks in applied linguistics. Edinburgh University Press
- Pitkänen-Huhta, Anne (1999). Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. Teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.). *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 259-288.
- Rikama, Juha (2000). *Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia*. Vantaa: WSOY.
- Rikama, Juha (2004). *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa opettajien arviointien valossa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 984. Helsinki: SKS.
- Sarmavuori, Katri (1993). *Äidinkielen opetustieteen perusteet. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 8*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suni, Minna (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tammi, Pekka (1985). Tulkinta pyrkimyksenä. Teoksessa Anna Makkonen (toim.). *Kirjallisuuden tutkijain Seuran vuosikirja 38*. Vaasa: SKS, 9-31.
- Urquhart, A.H. & Weir C.J. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London: Longman.
- Vaarala, Heidi (1993). Juon kahvia kesämökkilläni eli a vikendházamban kávéét iszom. Vierauden kokemuksesta kirjallisuuden tulkinnassa. Teoksessa Jyrki Kalliokoski & Kirsi 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 Nissilä, Leena; Vaarala Heidi & Martin, Maisa (toim.): *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Äidinkielen opettajien liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: ÄOL, 121-140.

Vaarala, Heidi (2009). *Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista?* Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

Varpio, Yrjö (1988). Reseptiotutkimus – muuttuvien tulkintojen jäljillä. Teoksessa Tuula Korolainen & Hilja Mörsäri. *Lukemisen luokkakuva*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXV. Helsinki: ÄOL.

Viksten, Vilho (1980). *Runo ja tulkinta*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.

Painamattomat lähteet

[www. oph.fi](http://www.oph.fi) (luettu 16.10.2011)

[www. ylioppilastutkinto.fi/tilastojulkaisu](http://www.ylioppilastutkinto.fi/tilastojulkaisu) 2008 (luettu 22.9.2011)

LIITTEET

LIITE 1 Opettajien kyselylomake

KYSELYLOMAKE LUKION SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETTAJILLE

Hyvä suomi toisena kielenä -opettaja!

Teen pro gradu -tutkimustani Jyväskylän yliopistoon. Tutkimuksessani selvitän, miten lukiossa opetetaan ja käsitellään runoutta S2-opiskelijoiden kanssa. Tämän kyselylomakkeen avulla on tarkoitus selvittää, miten yksittäiset opettajat runoutta opettavat ja käsittelevät opiskelijoidensa kanssa, ja millaisia runoja opetuksessa käytetään.

Lisäksi pyrin selvittämään opettajien näkemyksiä ja kokemuksia suomi toisena kielenä-ylioppilaskokeiden runoustehtävistä sekä runouden asemasta kirjallisuudenopetuksessa ja opetussuunnitelmissa. Olen kiinnostunut erityisesti suomalaisen runouden opetuksesta ja asemasta S2-kirjallisuudenopetuksessa.

Toivoisin saavani tutkimukseeni mahdollisimman monta vastausta, jotta aineistoni olisi kattava ja monipuolinen. Kyselylomakkeeseen vastaamiseen menee aikaa n. 20-30 min. Lyhyetkin vastaukset ovat tärkeitä!

Kiitos vastauksestasi!

KYSELYLOMAKE

Vastaajan tiedot

Nimi ja ikä:

Lukio:

Kuinka monta vuotta olet opettanut suomi toisena kielenä -opiskelijoita lukiossa? _____

Millaisia kursseja/kurssikokonaisuuksia olet opettanut viimeisen vuoden aikana?

3. Miten valitset runot? Merkitse rasti perään, jos kohta vaikuttaa valintaasi. Voit valita useampia kohtia.

- 1) Oma käsitykseni opiskelijoita kiinnostavasta runoudesta ____
- 2) Kirjailijan merkitys ja asema suomalaisessa kirjallisuudessa (esim. Eino Leino, Mika Waltari) ____
- 3) Jokin tietty teema (esim. luonto, matkustaminen) ____
- 4) Runo tuo esille suomalaista kulttuuria (kotimaisuus) ____
- 5) Runon sisältö on helppo ymmärtää ____
- 6) Sanasto on helppoa ____
- 7) Runo on sellainen, josta itse pidän ____
- 8) Runo on valmiina oppikirjassa ____
- 9) Runo on helposti saatavilla esim. omassa tai koulun kirjahyllyssä ____
- 10) Runossa on paljon kielikuvia ____
- 11) Runo tuo esille nykypäivän runouden vivahteita (nykyaikaisuus) ____
- 12) Runo tuo esille kurssin teemaa ____
- 13) Runo on muodoltaan selkeä (perinteinen) ____
- 14) Runon voi kuunnella ____
- 15) Valitsen runoja vanhoista suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeista ____
- 16) Valitsen runoja, joiden ajattelen olevan hyödyllisiä suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeiden runoustehtäviä ajatellen ____
- 17) Opiskelijat saavat valita runot itse oman mielenkiintonsa mukaan ____
- 18) Jokin muu valintakriteeri, mikä?

4. Mainitse muutamia (n. 3-5) runoilijaa, joiden runoja olet käyttänyt opetuksessasi.

5. Kuinka monta runoa yhden kurssin aikana yleensä käsitellään?

6. Miten käsittelet runoutta S2-opiskelijoidesi kanssa? Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- a. Suullisesti keskustellen yhdessä koko ryhmän kanssa ____
- b. Pienryhmissä keskustellen ____
- c. Kirjoitamme runoanalyysin ____
- d. Teemme oppikirjan runoon liittyviä tehtäviä ____
- e. Käsittelemme runoa kielen oppimisen näkökulmasta esim. sanastoa ____
- f. Keskitymme purkamaan ja erittelemään runon muotoa ja sisältöä erilaisten käsitteiden avulla ____
- g. Keskustelemme runon herättämistä ajatuksista ____
- h. Kuuntelemme runoja ____
- i. Kirjoitamme toisen runon luetun pohjalta ____
- j. Muita tapoja, mitä?

7. Otatko runon käsittelyssä esille myös runon/runoilijan aikakauden, aatteen, merkityksen yms.? Miten?

8. Miten otat opiskelijoiden kielitaidon runojen opetuksessa ja käsittelyssä huomioon? Kirjoita lyhyesti muutamia asioita sen mukaan, minkä tasoisia opiskelijasi ovat.

B1

B2

C1

C2

9. Millaisia kielellisiä ja lukemiseen liittyviä (strategisia) edellytyksiä opiskelijoilla pitää mielestäsi olla, että he voivat lukea suomalaista runoutta?

10. Millaisia runouteen liittyviä käsitteitä opetat? Merkitse rasti perään.

- a. Säe _____
- b. Säkeistö _____
- c. Metafora/vertauskuva _____
- d. Symboli _____
- e. Runon puhuja/lyyrinen minä _____
- f. Runon mitta (mitallisuus) _____
- g. Alku- ja loppusointu _____
- h. Toisto _____
- i. Rytmi _____
- j. Lyriikka _____
- k. Proosaruno _____
- l. Mitä muita käsitteitä?

11. A) Mitkä näistä käsitteistä ovat mielestäsi tärkeimpiä tai hyödyllisimpiä? Miksi?

11. B) Onko käsitteiden joukossa sellaisia, joiden opettaminen S2-opiskelijoille ei mielestäsi ole niin tärkeää tai oleellista?

12. Mitä mieltä olet?

A) Runouden opetuksesta ja käsittelystä on opiskelijoille hyötyä. Miksi?

B) Runouden opetuksesta ja käsittelystä ei ole opiskelijoille hyötyä. Miksi?

13. Miten opiskelijat suhtautuvat oman kokemuksesi mukaan **suomalaisen** runouden opetukseen, käsittelyyn ja lukemiseen?

- a. Opiskelijat pitävät runojen lukemisesta ____
- b. Opiskelijat suhtautuvat runojen lukemiseen torjuvasti ____
- c. Opiskelijat pitävät runouden opetusta ja käsittelyä tärkeänä ____
- d. Opiskelijat pitävät runouskäsitteiden hallintaa tärkeänä ____
- e. Opiskelijat kokevat, että runous on tärkeä osa suomalaista kirjallisuutta ____
- f. Opiskelijat kokevat saavansa tietoa suomalaisesta kulttuurista ____
- g. Opiskelijat näkevät runouden hyödyllisenä kielen oppimisen välineenä ____
- h. Runous on opiskelijoille vaikeasti ymmärrettävä kirjallisuudenlaji ____
- i. Opiskelijat lukevat mielummin proosaa (novelleja, romaanikatkelmia) kuin runoja ____
- j. Opiskelijat kiinnostuvat runoudesta vähitellen ____
- k. Mitä muita havaintoja?

14. Onko sinulla kokemusta siitä, lukevatko opiskelijat omalla äidinkielellään?
Rengasta sopivat vaihtoehdot.

- a. Lukevat
- b. Eivät lue
- c. En osaa sanoa
- d. Opiskelijat lukevat runoutta omalla äidinkielellään enemmän kuin suomeksi.
- e. Opiskelijat lukevat runoutta suomeksi enemmän kuin omalla äidinkielellään.

15. Oletko tyytyväinen vai tyytymätön oppikirjojen runoustehtäviin? Miksi? Mainitse myös oppikirjan nimi.

16. A) Mitä mieltä olet suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeiden runoustehtävistä?

B) Vastaavatko opiskelijat oman kokemuksesi mukaan usein suomi toisena kielenä-ylioppilaskokeiden runoustehtäviin. Miksi vastaavat tai eivät vastaa?

17. Millainen runouden asema kirjallisuudenopetuksessa ja opetussuunnitelmissa mielestäsi on? Pidetäänkö runouden opetusta ja käsittelyä tärkeänä?

18. Pitäisikö runouden asemaa kirjallisuudenopetuksessa ja opetussuunnitelmissa mielestäsi jotenkin muuttaa?

KIITOS VASTAUKSESTASI! :)

KYSELYLOMAKE RUNOUESTA

Kyselyyn osallistujan tiedot

Nimi:

Sukupuoli:

Ikä:

Äidinkieli/ -kielet:

Kuinka kauan olet asunut Suomessa?

Kuinka monta vuotta olet opiskellut suomea?

Mitä opintoja olet suorittanut ennen aikuislukiota?

Näiden kysymysten tarkoituksena on selvittää, miten paljon luet runoja ja mitä mieltä olet runojen lukemisesta.

1. Runoutteen liittyvät kysymykset

1. Kirjoita omin sanoin, millainen mielestäsi on runo. Millaisia runot voivat olla?
(Esimerkiksi: Runo on lyhyt teksti)

Vastaa kysymyksiin. Valitse kaikki sinulle sopivat vaihtoehdot. Rengasta (O).

2. Kuinka monta suomalaista runoa olet lukenut?

0-5 5-10 10-15 15-20 20-25 enemmän kuin 25

3. Millaisia suomalaisia runoja olet lukenut? Rengasta kaikki sinulle sopivat vaihtoehdot (O).

- a. perinteisiä (traditionaalisia) runoja
- b. moderneja runoja
- c. proosarunoja

4. Kirjoita tähän muutamia suomalaisia runoilijoita, joiden runoja **olet lukenut**. Jos muistat, voit kirjoittaa myös lukemiesi runokirjojen nimiä.

5. Mistä luet runoja? Rengasta kaikki sinulle sopivat vaihtoehdot (O).

- a. internetistä (esim. blogeista)
- b. runokokoelmista (kirjoista)
- c. oppikirjoista
- d. jostain muualta, mistä?

6. Luetko runoutta omalla äidinkielelläsi?

Luen En lue

7. Jos luet runoutta omalla äidinkielelläsi, miten paljon? Millaista runoutta luet äidinkielelläsi?

8. Millaista on lukea runoja suomeksi? Merkitse rasti (x) kaikkien vaihtoehtojen perään, jos olet samaa mieltä.

- a. Pidän runojen lukemisesta ____
- b. Pystyn lukemaan runoja nopeasti ja sujuvasti ____
- c. Runojen lukeminen ja ymmärtäminen on vaikeaa ____
- d. Runoissa on vaikeita sanoja ____

- e. Pidän enemmän suomalaisten novellien ja romaanien lukemisesta kuin runojen lukemisesta ____
f. Mitä muita asioita?

9. Merkitse rasti (x) perään, jos runouteen liittyvä käsite (engl. concept) on sinulle tuttu
- a. Säe ____
 - b. Säkeistö ____
 - c. Metafora/vertauskuva ____
 - d. Symboli ____
 - e. Runon puhuja/lyyrinen minä ____
 - f. Runon mitta (mitallisuus) ____
 - g. Alku- ja loppusointu ____
 - h. Toisto ____
 - i. Rytmä ____
 - j. Lyriikka ____
 - k. Proosaruno ____

10. Kun luetaan runoutta käytetään käsitteitä (esim. säe, säkeistö, vertauskuva).

A) Käsitteistä **on** minulle runojen lukemisessa hyötyä (apua). Miksi?

B) Käsitteistä **ei ole** minulle runojen lukemisessa hyötyä (apua) Miksi?

11. Mitä mieltä olet?

A) Suomalaisten runojen lukeminen **on** tärkeää ja hyödyllistä. Miksi?

B) Suomalaisten runojen lukeminen **ei ole** minulle tärkeää ja hyödyllistä. Miksi?

12. Aiotko vastata suomi toisena kielenä –ylioppilaskirjoituksissa runousaiheiseen tehtävään? Perustele vastauksesi lyhyesti.

Kaunokirjallisuuden liittyvät kysymykset

13. Kuinka paljon luet muuta suomalaista kaunokirjallisuutta (novelleja, romaaneja)?
paljon jonkin verran vähän en ollenkaan

14. Millaista suomalaista kaunokirjallisuutta olet lukenut? Kirjoita tähän myös muutamia lukemiasi kaunokirjoja (novellien tai romaanien nimiä), jos muistat.

KIITOS VASTAUKSESTASI! ☺

Peitenimi	Äidinkieli/ - kielet	Ikä	Asunut Suomessa	Opiskellut suomea
Franchois ♂	Ranska	18	5 vuotta	5 vuotta
Anton ♂	Viro	18	15 vuotta	12 vuotta
Myo ♂	Burma	18	5 vuotta	5 vuotta
Katerina ♀	Venäjä	25	2 vuotta	1 vuosi
Nadja ♀	Venäjä	23	3 vuotta	3 vuotta
Maaja ♀	Latvia	26	2 vuotta	2 vuotta
Vera ♀	Venäjä	33	3 vuotta	3 vuotta
Jelena ♀	Venäjä	22	3,5 vuotta	3 vuotta
Ahmad ♂	Arabia	36	16 vuotta	-
Tuule ♀	Viro	27	18 vuotta	18 vuotta
Ksenia ♀	Venäjä	29	4 vuotta	4 vuotta
Irina ♀	Venäjä	26	3,5 vuotta	3 vuotta
Lena ♀	Venäjä	45	18 vuotta	16 vuotta
Adelia ♀	Espanja	26	3 vuotta	2,5 vuotta
Jegor ♂	Venäjä	21	4 vuotta	6 vuotta

LIITE 4 Runokeskustelun moniste

Runokeskustelu

Keskustelkaa alla olevista runoista. Kaikki mieleenne tulevat asiat ja havainnot ovat tärkeitä!

Apua keskusteluun:

- Mitä runot tuovat mieleen?
- Mistä runoissa puhutaan?
- Vertailkaa runoja toisiinsa. Mitä eroa ja samanlaista niissä on?
- Oletteko runoista samaa mieltä vai eri mieltä?
- Onko runoja helppo/vaikea ymmärtää? Miksi?

1)

Kuuntelin radiota
en sinua.

Annoit minulle chilipuun
tapoin sen viikossa.

Kun minä vihdoin lähden
sinä huomaat sen pölykasoista.

Juuli Niemi *Yömatkat* (Otava, 2010)

2)

Sinusta ei koskaan tiedä.
Sinä olet kuin lause, jossa on kaksi verbiä,
sinä teet asioita yhtä aikaa.

Sinä sanot rakastavasi minua
ja tiskaat niin kuin koivut
silloin kun sataa.

Tomi Kontio *Runo vieköön* (toim. Kari Levola Tammi, 2009)

LIITE 5 S2-ylioppilaskokeiden runoustehtävät vuosilta 1996-2009

Tutkintokerta	Runoilija	Kokoelma	Ilmestymisvuosi
Kevät 2007	Anna Elina Turunen	Ryhmä 6	2006
Kevät 2006	Olavi Paavolainen Mika Waltari	Valtatiet	1932
Syksy 2005	Olli Heikkonen	Kuinka maa muuttui musiikiksi	2003
Syksy 2004	Mika Waltari Yrjö Jylhä	Valtatiet Toiviotiellä	1928 1938
Kevät 2004	Eino Leino Nils-Aslak Valkeapää V.A. Koskenniemi		1924 1976 1924
Syksy 2003	Eeva- Liisa Manner Aaro Hellaakoski Heikki Turunen		1964 1921 1992
Kevät 2003	Katri Vala Brita Polttila Jyrki Pellinen Uuno Kailas Einari Vuorela		1926 1966 1971 1931 1971
Syksy 2002	Kirsi Kunnas	Tiitiäisen tuluskukkaro	2000
Kevät 2002	Paavo Haavikko		1966
Syksy 2001	Aleksis Kivi	Seitsemän veljestä	1870
Kevät 2001	Yrjö Jylhä Jevtuš enko Reino Helismaa	Kiirastuli Runoni <i>Päivänsäde ja menninkäinen</i>	1941 1984 1949
Syksy 2000	Aaro Hellaakoski Kirsi Kunnas V.A. Koskenniemi Lauri Pohjanpää Saima Harmaja		1921, 1943 1956 1949 1924 1931
Kevät 1999	Kai Tuomisaari	Mopolla tähtiin. Suomalaista rocklyriikkaa. Toim. Outi Popp 1990	1964
Kevät 1998	Claes Anderson Maila Pylkkönen	Runoja meren pohjalta	1986 1975
Syksy 1996	Katri Vala Mika Waltari Jarkko Laine Marja-Leena Mikkola		1930 1929 1967
Kevät 1996	Kirsi Kunnas Lars Huldén Risto Rasa		1956 1976 1976