

KOHTI HYVÄÄ TULKINTAA
Eri käskytystyyppien vaikutus lukion oppilaiden novellin tulkintaan

Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopiston
kirjallisuudentutkimuksessa
Kevät 2001
Elina Peltonen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN		Laitos Kirjallisuuden	
Tekijä		Elina Peltonen	
Työn nimi		KOHTI HYVÄÄ TULKINTAA. Eri käskytyystyyppien vaikutus lukion oppilaiden novellin tulkintaan	
Oppiaine	Kotimainen kirjallisuus	Työn laji	Pro gradu - tutkielma
Aika	Kevät 2001	Sivumäärä	130
<p>TIIVISTELMÄ - ABSTRACT</p> <p>Päättökysymyksenä oli se, miten eri käskytyystyypit vaikuttavat lukion oppilaiden novellin tulkintaan eli helpottavatko jonkun käskytyystyypin käskytykset oppilasta tulkitsemaan "paremmin" tekstiä kuin toisen tyyppin käskytykset. Tutkimukseen osallistui 78 Jyväskylän Lyseon lukion oppilasta. Heistä kaikki lukivat Petri Tammisen novellin "Perttu" (Elämiä, 1994), minkä jälkeen jokainen oppilas vastasi kymmeneen novellista esitettyyn kysymykseen (=käskytykseen). Kaksikymmentä oppilasta vastasi henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytyystyypin, kaksikymmentä teoriasidonnaisen käskytyystyypin, yhdeksäntoista auktoriteettipohjaisen käskytyystyypin ja yhdeksäntoista yhdistetyn käskytyystyypin käskytyksiin. Oppilaiden tekemiä tulkintoja analysoitiin sekä kirjallisuustieteellisten että koulun kontekstin määrittämien tulkintakäsitysten valossa. Tärkeimpänä tuloksena voidaan esittää, ettei käskytystyypeillä ollut niin suurta vaikutusta oppilaiden tulkintaan kuin alkuoletuksena oli. Mikään käskytystyyppi ei noussut muita tyypejä käyttökelpoisemmaksi. Tutkimus osoitti, että oppilaiden on vaikea käsitellä käskytyksiä, joissa esiintyy sivistyssanoja (esim. tragikoominen, lakoninen) ja tulkinnan ja analyysin terminologiaa (esim. intertekstuaalisuus, motiivi). Tämän vuoksi koulussa olisi muutettava yleisintä instruktio- tai "analysoi ja tulkitse" muotoa halutaan säilyttää, olisi terminologian opettamista kehitettävä. Tutkimuksesta voisi olla apua esimerkiksi suunniteltaessa uusia äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen tehtävätyyppejä ja muutoinkin mietittäessä novellin tulkinnan ja analysoinnin instruktio- tai "analysoi ja tulkitse" muotoja.</p>			
Asiasanat: tulkinta, lukion oppilas, käskytykset eli instruktio			
Säilytyspaikka: Kirjallisuuden laitos			
Muita tietoja:			

SISÄLLYS

JOHDANTO

<i>Tutkimuksen taustaa</i>	4
<i>Aikaisempia tutkimuksia</i>	5
<i>Tutkimuksen ongelmanasettelu ja teoriapohja</i>	8
<i>Tutkimuaineisto ja tutkimuksen suorittaminen</i>	11

1 TULKITSEMINEN

1.1 Tulkitseminen on merkityksenmuodostamisprosessi	13
1.2 Prosessin subjekti eli tulkitsija	14
<i>Subjektin ja objektin välinen suhde</i>	16
<i>Subjektin kontekstuaalisuus</i>	17
1.3 Prosessin objektit eli tekstit	19
<i>Onko kirjailijan intentiolla merkitystä?</i>	21
1.4 Merkityksen muodostaminen ja konteksti	23
<i>Kulttuuri osana kontekstia</i>	25
1.5 Koulu merkityksenmuodostamisprosessin kontekstina	25
<i>"Analysoi ja tulkitse"</i>	27
<i>Opettajien kommentteja tulkinnasta ja tulkitsemisesta</i>	28

2 TULKINTA

2.1 Hyvä vai huono tulkinta? Tulkinnan rajoista	30
<i>Hyvä tulkinta koulussa</i>	32
2.2 Keskenään ristiriitaiset tulkinnat	33
2.3 Abstraktin ja konkreettisen tason tulkinta	38

3 KÄSKYTYSKSET

3.1 Malli taiteen ymmärtämisen rakentumisesta	39
3.2 Käskytysten taustaa	41
3.3 Käskytystyyppien esittely	42
3.4 Käskytysten soveltaminen "Perttu"-novelliin	44
<i>Soveltamisen muotoseikkoja</i>	44
<i>Pohjatulkinnan sovelluksen ongelmia</i>	46
<i>Käskytystyyppien rajoista</i>	49

4 AINEISTON ANALYYSI

4.1 Teemana on Pertun elämä ja syrjäytyminen	50
<i>Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytystyyppi</i>	50
<i>Auktoriteettipohjainen käskytystyyppi</i>	51
<i>Yhdistetty käskytystyyppi</i>	55
<i>Teoriasidonnainen käskytystyyppi</i>	58
4.2 Perttu on aivan tavallinen suomalainen mies	59
<i>Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytystyyppi</i>	59
<i>Teoriasidonnainen käskytystyyppi</i>	61
<i>Auktoriteettipohjainen käskytystyyppi</i>	62
<i>Yhdistetty käskytystyyppi</i>	63
4.3 Juonena on Pertun elämä lapsuudesta aikuisuuteen	64
<i>Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytystyyppi</i>	64
<i>Auktoriteettipohjainen käskytystyyppi</i>	65

<i>Yhdistetty käskytyystyyppi</i>	66
<i>Teoriasidonnainen käskytyystyyppi</i>	68
4.4 Novellin miljöönä on lähiö	69
<i>Teoriasidonnainen käskytyystyyppi</i>	70
<i>Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyystyyppi</i>	71
<i>Auktoriteettipohjainen käskytyystyyppi</i>	72
<i>Yhdistetty käskytyystyyppi</i>	73
4.5 Kertoja on kaikkietävä	74
<i>Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyystyyppi</i>	75
<i>Teoriasidonnainen käskytyystyyppi</i>	77
<i>Auktoriteettipohjainen käskytyystyyppi</i>	79
<i>Yhdistetty käskytyystyyppi</i>	80
4.6 Kieli on lakonista ja tunteetonta	81
<i>Auktoriteettipohjainen käskytyystyyppi</i>	82
<i>Yhdistetty käskytyystyyppi</i>	83
<i>Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyystyyppi</i>	85
<i>Teoriasidonnainen käskytyystyyppi</i>	86
4.7 Novellin kerronta on pikainen siirtymiltään	88
<i>Auktoriteettipohjainen käskytyystyyppi</i>	88
<i>Yhdistetty käskytyystyyppi</i>	90
<i>Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyystyyppi</i>	92
<i>Teoriasidonnainen käskytyystyyppi</i>	93
4.8 Rakenne on kuin uutistiedotteessa	94
<i>Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyystyyppi</i>	94
<i>Teoriasidonnainen käskytyystyyppi</i>	96
<i>Auktoriteettipohjainen käskytyystyyppi</i>	97
<i>Yhdistetty käskytyystyyppi</i>	99
4.9 Motiiveina ovat tuotemerkit ja yksinäisyys	100
<i>Auktoriteettipohjainen käskytyystyyppi</i>	101
<i>Yhdistetty käskytyystyyppi</i>	102
<i>Teoriasidonnainen käskytyystyyppi</i>	103
<i>Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyystyyppi</i>	104
4.10 Intertekstuaalisuus - onhan se näinkin	105
PÄÄTÄNTÖ	108
Lähteet	
<i>Kirjoitetut lähteet</i>	115
<i>Internet-lähteet</i>	117
Liitteet	
Liite 1 Petri Tamminen: "Perttu" teoksessa <i>Elämiä</i> (1994)	118
Liite 2a ja 2b Kysymyslomake 1	119
Liite 3a ja 3b Kysymyslomake 2	121
Liite 4a ja 4b Kysymyslomake 3	123
Liite 5a ja 5b Kysymyslomake 4	125
Liite 6 Opettajan kysymykset	127
Liite 7 Käskytysten pohjatulkinnat	128

JOHDANTO

Tutkimuksen taustaa

Peruskoulussa ja lukiossa on opetettu pitkään sekä epiikan että lyriikan tulkittamista. Novellin kohdalla opetus on usein tiettyjen termien opettamista ja ulkoaoppimista. Mutta onko termeistä apua oppilaan tulkittessa, vai muodostavatko ne vain pakollisen kaavan, jonka mukaan on edettävä, koska niin on opetettu? Mielestäni termit ovat sinänsä hyvä opettaa, mutta kaikki oppilaat eivät tunne omakseen käsitteellistä, melko abstraktia työskentelytapaa. Tämä saattaa olla yksi syy, minkä vuoksi oppilaat pitävät usein tulkittamista vaikeana, eivätkä näe siinä mitään iloa. Tämä näkyy myös heidän tulkinnoissaan. Omien kokemuksieni mukaan on hyvin yleistä, että tehty tulkinta ei olekaan varsinaisesti tulkinta, vaan sekoitus referointia, plagiointia ja/tai yli- tai alitulkintaa.

Tavoiteltavan ja hyvän tulkinnan määrittelemisen on vaikeaa. Koulu- maailmassa hyvä tulkinta on opettajien sisäisen yhteisön hyväksymä tulkinta. Hyville tulkinnoille ei ole yleisesti asetettu koulun kontekstissa kirjallisia rajoja tai vaatimuksia, vaan hyvyyden ja oikeuden käsitteet tulevat opettajien kokemuksista, samoin kuin koululaitoksen traditiosta. On mahdotonta vaatia peruskoululaisilta tai edes lukiolaisilta akateemisten mittareiden mukaista tulkintaa. Mutta jollakin tavoin oppilaat olisi saatava innostumaan tulkinnasta, ja jos innostuminen on liikaa vaadittu, niin ainakin paremmin ymmärtämään, mitä tulkinta on. Mielestäni tällöin päästäisiin eroon oppilaiden usein melko pinnallisista ja konkreettisiksi jäävistä tulkinnoista ja päästäisiin syvempiin ja abstraktimpiin tulkintoihin.

Kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on ollut saada oppilas ymmärtämään kirjallisuutta, erottamaan hyvä ja huono kirjallisuus toisistaan, siis oppia arvottamaan kirjallisuutta (Haila 1934, 30-31). Hailan ajoista kirjallisuuden opetuksen päämäärät ovat muuttuneet siten, ettei hyvän ja huonon kirjallisuuden erottaminen ole enää opetuksen päämääränä, vaan oppilaat halutaan tutustuttaa erilaisiin kirjallisuuden tyyli- ja aikakausilajeihin ja aikakausiin sekä erilaisiin tekstilajeihin. Jonkinlaiseksi kirjallisuuden arvottamisen opettamiseksi voidaan sanoa oppilaiden tutustuttamista klassikoiksi pidettyihin kaunokirjallisiin teoksiin. Keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten oppilas erottaa kirjallisuuden tekstin luonnollisella kielellä kirjoitetusta tekstistä. Tässä tapauksessa luonnollisella kielellä tarkoitetaan kieltä, jota käytetään esimerkiksi sanoma- ja aikakauslehdissä, esseissä, tutkimuksissa. Kyseessä on siis enemmänkin

kielenkäytön funktio kuin itse kieli. Sillä myös kaunokirjallisessa kielessä voidaan käyttää, mitä tahansa edellä mainittua luonnollisen kielen ilmenemismuotoa, mutta tällöin kielenkäytön funktio on kuitenkin eri. Äidinkielen oppiaineen nimen vaihtuminen Äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi korostaa aikaisempaa enemmän kirjallisuuden asemaa oppiaineessa. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että "opiskelijan taito lukea eläytyvästi, erittelevästi ja kriittisesti ja tulkitsevasti kehittyy kirjallisuuden opiskelun avulla (emt., 37)".

Judith Smith Koroscikin mukaan taidekasvatuksen tärkein tehtävä on parantaa taideteosten ymmärtämistä (1992, 469). Sama päämäärä olisi mielestäni oltava myös suomalaisen koulun kirjallisuuden opetuksella. Kouluopetus ei saisi tehdä kirjallisuudesta pakkopullaa, josta opetellaan mekaanisesti tunnistamaan erilaisia piirteitä. Vaan kirjallisuuden opetuksen tulisi johdattaa oppilaat kirjallisuuden laaja-alaisemman ymmärtämisen polulle.

Aikaisempia tutkimuksia

Oppilaiden tekemiä tulkintoja kaunokirjallisesta tekstistä on tutkittu Suomessa melko vähän, esittelen ilmestyneistä tutkimuksista Kalevi Nikin tutkimuksen "Sesam, aukene! Miten lukiolainen tulkitsee kirjallisuutta?", joka ilmestyi vuonna 1996. Tämä tutkimus on toinen osa Nikin tekemää tutkimusta, jonka ensimmäinen osa ilmestyi vuonna 1994 ja oli nimeltään "Miten lukion oppilas tulkitsee ja ymmärtää kirjallisuutta. Reseptiotutkimus kolmen novellin vastaanotosta ja opettajien kommentit tuloksista". Lisäksi esittelen Leena Kirstinän tutkimuksen "Abiturientit Pienen tulitikkutyön lukijoina", joka ilmestyi vuonna 1987. Nämä kaksi tutkimusta tutkivat juuri lukiolaisia, kun taas Katarina Eskolan tutkimuksessa "Nainen, mies ja fileerausveitsi" (1996) ja Raine Koskimaan liseniaatintyössä "Seksiä, suhteita ja murha. Saksalaisia ja suomalaisia tulkintoja Rosa Liksonin kertomuksesta" (1998) lukiolaiset ovat vain osa tutkimuksien otosta.

Katarina Eskolan toimittamaan artikkelikokoelmaan "Nainen, mies ja fileerausveitsi. Miten Rosa Liksonia luetaan? (1996)" sisältyy useita artikkeleita, jotka on kirjoitettu saman aineiston pohjalta. Raine Koskimaan tutkimus on toteutettu myös saman aineiston pohjalta. Tutkimukseen vastanneita oli yhteensä 67 (35

aikuista, 32 lukiolaista) (Eskola 1996, 253, Koskimaa 1998, 161). He kaikki vastasivat seuraaviin kysymyksiin: 1. Mistä kertomuksessa on mielestänne kysymys? 2. Minkälaisia tunteita kertomuksen henkilöt Teissä herättivät? 3. Kuvitelkaa, että ette tietäisi, miten kertomus päättyi. Kirjoittakaa kertomukselle itse toinen loppu. (Koskimaa 1998, 169.) En esittele tutkimuksia tarkemmin, sillä lukiolaisten osuus niissä ei ole kuitenkaan tutkimuksien pääasia.

Nikin tutkimus on työni taustatekijänä, mutta itse jatkan siitä eteenpäin eli varsinaiseen tulkintaan. Omassa työssäni en ota Nikin tavoin selvää tutkimukseen osallistuvien oppilaiden sosiaalisesta taustasta, kielellisestä lahjakkuudesta, persoonallisuudesta, lukemis- ja kirjoittamisharrastuksista, lukemistavoista ja -strategioista enkä myöskään kaunokirjallisesta kompetenssista, jotka kaikki kuuluvat Nikin tutkimuksen odotushorisonttiin. Nikki käsittelee Sesam, aukene!- tutkimuksessaan oppilaan kirjallisen kompetenssin ja odotushorisontin vaikutusta siihen, miten oppilas tulkitsee novellia. Nikki pyrki kehittämään ratkaisun tutkimuksen taustaongelmaan eli siihen, miten voidaan parantaa lukion oppilaiden taitoa lukea kaunokirjallisuutta.

Vaikka Nikin tekemät tutkimukset vaikuttavat nimiensä perusteella hyvin samankaltaisilta kuin oma tutkimukseni, Nikki kuitenkin painottuu tutkimaan enemmänkin niitä mielikuvia, joita oppilaat ovat novelleista saaneet kuin itse tulkintaa. Hän ei ota myöskään millään tavoin kantaa siihen, ovatko oppilaiden tekemät tulkinnat "oikeita" tai "hyviä" tulkintoja novelleista. Nikki on ottanut tutkimuksissaan huomioon myös oppilaiden harrastukset, sosiaalisen taustan, persoonallisuuden, kirjallisen kompetenssin ja lukutottumukset (Nikki 1996, 56). Tältä osalta hänen tutkimuksensa liittyy psykologiaan Itse en aio näihin asioihin omassa tutkimuksissani kiinnittää huomiota. Toisaalta hänen tutkimuksensa on myös kirjallisuustieteellinen, sillä hän tarkastelee oppilaiden tekemiä tulkintoja reseptiteorioiden ja niiden taustalla olevien teoreettisten käsitysten valossa (Nikki 1996, 57).

Nikin tutkimukseen (1996) osallistui 53 lukion toisen luokan oppilasta, joista 31 oli tyttöjä ja 22 poikia. Koehenkilöt olivat siis suunnilleen samanikäisiä. Tulkittavina teksteinä hänellä olivat Anna-Leena Härkösen novelli "Oi nuoruus" ja Rosa Liksomien nimetön novelli, joka alkaa sanoilla "Mie olen kuuennen polven lahtari...". Koehenkilöiden kirjallista kompetenssia arvioitiin luetuttamalla ko. novellit ensin kahdella tavallisella lukijalla, jotta voitiin arvioida koehenkilöiden teksteistä

löytämiä asioita. Varsinainen tutkimus suoritettiin moniosaisesti. Ensiksi oppilaat lukivat käsiteltävät novellit kotona, jonka jälkeen koulussa tutkijan johdolla selvitettiin heidän käsityksiään hyvän novellin funktioista. Sen jälkeen oppilaat lukivat novellit uudelleen koulussa ja vastasivat kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin, jotka käsittelivät mm. oppilaiden omia ajatuksia novelleista, novellien teemoja. Seuraavaksi oppilaat tekivät sekä Cattellin persoonallisuustestin että kielellisen lahjakkuuden testin. Oppilaat täyttivät myös omia taustatietojaan koskevan lomakkeen. Viimeiseksi tutkija valitsi oppilaista 12 haastatteluun, jossa käsiteltiin molemmat novellit. (Nikki 1996, 60-64.)

Tutkimuksen tulokset käsittelevät seuraavia tulkintaan ja lukemiseen vaikuttavia asioita: sukupuoli, persoonallisuutta, lukemis- ja kirjoittamisharrastusta, lukemistapoja ja strategioita, kaunokirjallista kompetenssia, lukijoiden yleisarvioita tulkituista novelleista, novellien rakenteiden arvioimista, novellien dialogisuutta, novelleista mieleen jääviä asioita, novellien keskeisiä teemoja ja novellien henkilökohtaisia merkityksiä. (Nikki 1996, 64-90.) En esittele tutkimuksen tuloksia tarkemmin niiden runsaan määrän vuoksi.

Leena Kirstinä tutki "Abiturientit Pienen tulitikkutyttö'n lukijoina (1987)" tutkimuksessaan ylioppilaskokelaiden tulkintaprosesseja heidän tulkitessaan Hans Christian Andersenin satua "Pieni tulitikkutyttö". Hän tutki myös sitä, "mitä kirjoittajat sadusta ymmärtävät ja millainen heidän reseptionsa on (Kirstinä 1987, 9)." Kirstinän tutkimuksen otoksena oli 108:n vuoden 1985 ylioppilaskokelaan aineet, joiden kirjoittajista osa oli päiväkoulun abiturientteja ja osa iltakoulun abiturientteja (tyttöjä 97, poikia 11) (Kirstinä, 1987, 15, 33). Tarkastelussa olevien aineiden tehtävänanto kuului seuraavasti: "Romantikot surivat, että satu ei elänyt. H. C. Andersen pyrki romantiikan ihanteiden mukaisesti tekemään sadun eläväksi ja puhuttelevaksi myös niille, jotka katsoivat satujen kuuluvan vain lapsille. Hänen ensimmäinen satukokoelmansa ilmestyi 1935. - Ohessa on Andersenin satu Pieni tulitikkutyttö. Onko sillä sanottavaa nykyajan ihmiselle? Otsikko: H. C. Andersenin satu Pieni tulitikkutyttö.(Kirstinä 1987, 10)."

Kirstinä jakoi kokelaiden vastaukset kolmeen pääryhmään:

I ryhmä eli todellisuuden lukijat

II ryhmä eli sadun paloittelijat

III ryhmä eli sadun selostajat (Kirstinä 1987, 34.)

Ryhmiä ulkopuolelle jäi viisi oppilasta, joista kolmen voidaan sanoa kuuluvan reseptioiden tarkastelijoiden ryhmään ja kahden tehneen sadusta uudet mukaelmat (Kirstinä 1987, 34). Kunkin pääryhmän (I-III) konkretisaatiot eli kokelaiden aineet voidaan jakaa 1- ja 2-portaisiin konkretisaatioihin. Yksiportaisella konkretisaatiolla Kirstinä tarkoittaa sellaista ainetta, "jossa tulkinta perustuu vain sadun alkuosaan, ja kaksiportainen on sellainen, jossa koko satu tulkitaan (1987, 32)." Omassa tutkimuksessa en aio jakaa oppilaiden tekemiä tulkintoja yleisiin kaikkien käskytyystyyppien vastauksia kattaviin ryhmiin, vaan käskytyiskohtaisesti esitän tarvittaessa erilaisia vastaustyyppiryhmiä.

Kirstinä ei arvota oppilaiden vastauksia hyväksi tai huonoiksi tulkinnoiksi, mikä on yksi tämän tutkimuksen aineistonanalyysin keskeisimmistä tehtävistä. Kirstinä on päätenyt lopputulokseen, että kokelaat tulkitsivat satua kahdella toisistaan erotettavalla tavalla; joko yhteiskunnallisesti tai yksilöllisesti (1987, 52). Omassa tutkimuksessa uskoin ilmenevän samankaltaisia tulkintatapoja, mutta niiden tutkiminen jää tämän tutkimukseni ulkopuolelle.

Tutkimuksen ongelmanasettelu ja teoriapohja

Päätutkimuskysymyksenäni on se, miten eri käskytystyyppit vaikuttavat lukion oppilaan novellin tulkintaan. Tutkin sitä, helpottavatko jonkin käskytystyyppin käskytykset oppilasta tulkitsemaan "paremmin" tekstiä kuin jonkin toisen tyyppin käskytykset. Perusteluni tiukalle tulkinnan tutkimukselle on, että ylioppilaskirjoituksissa oppilaalta vaaditaan kaunokirjallisuuden tulkinnan osaamista. Kaunokirjallisuuden osalta on suunniteltu uudenlaisia tehtävänantoja, joita on muutamissa kouluissa käytännössä kokeiltu. Näissä tehtävänannoissa korostuvat kaunokirjallisuuden analysointi- ja tulkintataidot enemmän kuin aikaisemmin. Valitettavasti itselläni ei ole näitä uusia tehtävämalleja, joten en voi niitä tässä tutkimuksessa esitellä.

Pääkysymyksestä juontuu pienempiä osakysymyksiä esim. tulkinnasta. Mitä on tulkinta? Mitä on se tulkinta, jota lukion oppilaalta vaaditaan? Mitkä ovat tulkinnan rajat eli miten määritellä tulkinnan ja ei-tulkinnan rajat? Mitä on ylitulkinta? Entä alitulkinna? Näitä tulkinnan osakysymyksiä käsittelen tutkimuksen ensimmäisessä osassa eli teoriaosuudessa. Teoriaosuus voidaan jakaa kahteen osaan. Ensimmä-

mäisessä osuudessa käytän eri kirjallisuustieteen teoreetikkojen näkemyksiä tulkinnasta ja tulkitsemisesta. Pohjaan teoriaosuuden tulkintaa käsittelevän osuuden mm. Umberto Econ käsityksiin tulkinnasta, Kalevi Nikin tutkimuksessa oleviin tulkintaa käsitteleviin osiin. Pääteoreetikkonani on Mikko Lehtonen ja hänen teoksensa *Merkitysten maailma* (1998). Kirjassaan Lehtonen käsittelee "tekstuaalisten merkitysten kontekstuaalista ja kulttuurista luonnetta (Lehtonen 1998, 9)". Hänen työkaluinaan ovat teksti, lukija ja konteksti. Itse operoin samoilla työkaluilla ja kutsun tekstiä myös objektiksi ja lukijaa/tulkitsijaa subjektiksi. Termistä 'konteksti' en käytä muuta nimeä. Kirjan perustana Lehtonen sanoo olevan radikaalin kontekstualismin (1998, 9), joten oma näkemykseni on samankaltainen. Teoriaosan toisessa osassa käsittelem tulkitsemista ja tulkintaa myös koulun kontekstissa. Työni konteksti on siis tulkitsemisen osalta kahtalainen: osassa kontekstina on kirjallisuustiede ja osassa koulumaailma ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus ja sitä ohjaavat normit.

Teoriaosuuden toisen osan muodostaa teoria käskytyksistä. Käskytystermillä tarkoitan niitä tehtävänantoja, joiden mukaan oppilas etenee tulkinnassaan. Käskytystyyppit perustuvat aina johonkin pedagogiseen tai filosofiseen ajatukseen tulkinnasta tai oppimisesta (esittelen niitä myöhemmin tutkimuksessa käskytystyyppi-en tarkemman esittelyn yhteydessä). Tässä osassa vastaan käskytyksiä koskeviin kysymyksiin kuten mitä käskytykset ovat, miten niitä voidaan soveltaa, minkälaisia asioita sovelluksessa pitää ottaa huomioon. Käskytysten osalta teoriapohjanani on Judith Smith Koroscikin tekemät tutkimukset. Smith Koroscik on varadekaani ja taidekasvatuksen professori Ohion yliopistossa. Hänen tutkimuksensa käsittelevät taidekasvatuksen ongelmia, mutta mielestäni hänen tutkimustuloksiaan voidaan soveltaa myös kirjallisuuden tutkimuksen alueelle.

Koroscik jaottelee tutkimansa instruktioityypit konteksteihin, joita ovat "personal meaning context" ("Some people like to look at this work of art. What do you think about it?" (Smith Koroscik 1992, 472.)), "authoritative meanings context" ("Why do the floating figures in this painting appear joyful and happily in love (Smith Koroscik 1992, 472)?") ja "integrated meanings context" ("Many people agree that the two floating figures in this painting appear joyful and happily in love. What do you think about it? (Smith Koroscik 1992, 473.)"). Instruktioityypit ovat alunperin, kuten esimerkeistä huomaa, tehty maalauksen tulkinnan ja käsitteilyn avuksi. Mutta

niitä voidaan soveltaa myös kirjallisuuden tulkintaan, ja tässä tutkimuksessa novellin tulkintaan. Instruktiotyypeistä toinen ja kolmas vaativat pohjaksi jonkun auktoriteetin tekemän tulkinnan, josta käytän jatkossa termiä pohjatulkinta. Tässä tutkimuksessa tulkittavana novellina on Petri Tammisen novelli "Perttu" teoksesta *Elämiä* (1994). Samaa novellia käsitellään lukion oppikirjassa *Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja*. (1998 Mikkola, Julin, Kauppinen, Koskela, Valkonen). Perustelen valintani sillä, että Perttu-novellia käsiteltäessä kirjassa esitetään kaksi tulkintaa (Liite 7) siitä. Käytän näitä kahta valmista tulkintaa pohjatulkintoina auktoriteettipohjaisessa ja yhdistetyssä käskytyystyypissä. Miksi päädyin tähän ratkaisuun? Mielestäni lukion oppilailta ei tule vaatia akateemisen tason tulkintaa tekstistä, sillä heillä ei ole vaadittavaa koulutusta sen tasoiseen novellin tulkintaan. Oppikirjan sisältämät tulkinnat ovat tehty juuri lukiolaisia varten, ja näin ollen annetut tulkinnat vastaavat heidän tasolleen sopivaa tulkintamallia.

Olen soveltanut Smith Koroscikin esittelemiä instruktiotyyppejä muodostaessani käyttämiäni käskytyystyyppejä. Käytän tutkimuksessa neljää eri käskytyystyyppiä, joista kolme pohjautuu Smith Koroscikin instruktiotyyppeihin ja yhden olen muodostanut itse. Smith Koroscikin tyyppejä vastaavat henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyystyyppi ("personal meaning context"), auktoriteettipohjainen käskytyystyyppi ("authoritative meanings context") ja yhdistetty käskytyystyyppi ("integrated meanings context"). Neljäntenä käskytyystyyppinä käytän teoriasidonnaista käskytyystyyppiä.

Tutkimusaineisto ja tutkimuksen suorittaminen

Tutkimus koostuu siis kahdesta osasta. Ensimmäinen osa on teoriaosuus, jossa käsittelen tulkintaa ja käskytyksiä teoreettisesti. Tutkimuksen toinen osa on empiirinen tutkimus, jonka kohderyhmänä on 78 lukion oppilasta, jotka ovat suorittaneet kurseista ainakin 1. ja 2. kurssin. Oppilaita piti olla alunperin 80, mutta itsestäni riippumista syistä, kaksi oppilasta jäi puuttumaan. Joten henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvaan ja teoriasidonnaiseen käskytyystyyppiin vastasi kumpaankin 20 oppilasta ja auktoriteettipohjaiseen ja yhdistettyyn käskytyystyyppiin vastasi 19 oppilasta kumpaankin. Oppilaat ovat Jyväskylän Lyseon lukion oppilaita ja he ovat osallistuneet tutkimukseen huhtikuussa 2000 eli lukuvuoden viimeisessä jaksossa.

Jokainen oppilas luki Perttu-novellin, jonka jälkeen hän vastasi novellia käsitteleviin avoimiin kysymyksiin, jotka olivat valmiissa kysymyslomakkeissa (liitteet 2-5). Valmiin kysymyslomakkeen etuna on se, että kaikilta vastaajilta kysytään asiat täsmälleen samalla tavalla. Ongelmallista on tietämättömyys siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen.

Aineistosta tutkin sitä, miten eri käskytyystyypit vaikuttavat oppilaiden tekemään tulkintaan. Onko jonkun käskytyystyyppin mukaisista käskytyksistä enemmän apua tulkinnan onnistumiseen kuin toisesta? Hypoteesini ja Koroscikin tutkimusten mukaan "parhaat" tulkinnat tulevat yhdistetyn käskytyystyyppin käskytyksiin vastanneilta oppilailta. Lähetin yhdelle Lyseon lukion opettajalle käskytyyslomakkeet ja "Perttu"-novellin, hän kollegoineen suoritti tutkimuksen. Etukäteen ei valittu, ketkä oppilaat vastaavat mihinkin käskytyystyyppiin, vaan oppilaat jakaantuivat satunnaisesti. Oppilailla oli aikaa vastata käskytyksiin yksi oppitunti eli 45 minuuttia. Tutkimuksen suorittamisen jälkeen yksi opettajista lähetti vastaukset minulle. Esitän oppilaiden analyysit ja tulkinnat sellaisessa kirjoitusasussa kuin ne ovat vastauspapereissa eli en ole korjannut heidän kirjoitusvirheitään. Tutkimuksen suorittamisen yhteydessä tai sen jälkeen en ole kysellyt opettajilta minkäänlaisia kommentteja tutkimuksesta tai oppilaiden suhtautumisesta siihen. Ainoat saamani kommentit olivat opettajan saatekirjeessä vastauksien mukana. Opettajan mukaan osa oppilaista piti kysymyksiä hieman hankalina. Hänen mukaansa otos ja jakauma olivat epätasaisia, mutta ne kuvastavat tyttöjen suurta määrää Lyseon lukiossa, jossa on yhteensä noin 650 oppilasta. Tarkkoja lukuja tyttöjen ja poikien suhteesta oppilasmäärään minulla ei ole.

Tiedossani ei ole tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden nimiä tai muita henkilötietoja muuta kuin ne, joita kysymyslomakkeissa olen kysynyt. Käytän tutkimuksessa oppilaista kirjain- ja numeroyhdistelmiä. Kirjain viittaa käskytyystyyppiin, johon oppilas on vastannut (A = henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyystyyppi, B = auktoriteettipohjainen käskytyystyyppi, C = yhdistetty käskytyystyyppi, D = teoriasidonnainen käskytyystyyppi). Yhdistelmään kuuluva numero on annettu satunnaisesti kullekin oppilaalle, kuitenkin siten, että esimerkiksi henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvaan käskytyystyyppiin vastannut oppilas voi saada koodikseen A1- A20. Tutkimukseen kuuluu myös opettajille tarkoitettu kysymyslomakkeeseen A1- A20.

make (liite 6). Kaksi Lyseon lukion opettajaa vastasi kysymyksiin ja heidän vastauksilleen on annettu koodit E1 ja E2. En tiedä myöskään vastanneista opettajista muuta kuin sen, mitä he ovat kysymyksiin vastanneet. Varsinaisen empiirisen tutkimuksen konteksti on sekoitus teoriaosioiden konteksteista eli pyrin tutkimaan oppilaiden tulkintoja sekä kirjallisuustieteen tulkintamääritelmien että opetuksen kautta.

Taulukko 1. Taulukko tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden sukupuolesta, suoritetuista kursseista ja siitä, ovatko he lukeneet Perttu-novellia aikaisemmin.

	Tyttö	Poika	Suoritetut kurssit	Lukenu novellin aikaisemmin?
1. Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyystyyppi	19	1	1. kurssi: 20 2. kurssi: 19 3. kurssi: 16 4. kurssi: 12	kyllä: 1 ei: 19
2. Auktoriteetti-pohjainen käskytyystyyppi	9	10	1. kurssi: 19 2. kurssi: 19 3. kurssi: 16 4. kurssi: 14 5. kurssi: 13	kyllä: 1 ei: 18
3. Yhdistetty käskytyystyyppi	14	5	1. kurssi: 19 2. kurssi: 19 3. kurssi: 17 4. kurssi: 15 5. kurssi: 14 7. kurssi: 1	kyllä: 1 ei: 17 ei tietoa: 1
4. Teoriasidonnainen käskytyystyyppi	14	6	1. kurssi: 20 2. kurssi: 17 3. kurssi: 18 4. kurssi: 14 5. kurssi: 9	kyllä: - ei: 20
Yhteensä	56	22	1. kurssi: 78 2. kurssi: 74 3. kurssi: 67 4. kurssi: 55 5. kurssi: 48 7. kurssi: 1	kyllä: 3 ei: 74 ei tietoa: 1

Kuten ylläolevasta taulukosta nähdään tutkimukseen osallistuneista oppilaista 72% oli tyttöjä, joten tutkimuksessa ei ole relevanttia vertailla tyttöjen ja poikien tulkintojen välisiä eroja. Kuitenkin otos kuvaa melko realistisesti tilannetta

nykylukioissa. Poikien ja tyttöjen tulkintojen vertailu ei olisi relevanttia myöskään sen vuoksi, että poikien tulkintojen jakaantuminen käskytystyyppien välillä ei ole tasaista, vaan auktoriteettipohjaiseen käskytystyyppiin vastanneista 53% oli poikia, kun vastaavat luvut muissa käskytystyypeissä olivat huomattavasti pienemmät (henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytystyyppi: poikia 5%, yhdistetty käskytystyyppi: 26%, teoriasidonnainen käskytystyyppi: 30%).

Tutkimukseni on pääosiltaan laadullista tutkimusta, jossa menetelmänäni on tutkia ja analysoida oppilaiden vastauksia ja mieltä, ovatko vastaukset oikeita tulkintoja niiden kriteerien valossa, jotka teoriaosuudessa muotoilen. Tutkimuksessa on myös kvantitatiivisia aineksia. Olen laskenut oppilaiden vastausprosentteja ja eri tyyppisten vastausten määriä suhteissa muihin esiintyneisiin vastaustyypeihin, mutta niillä ei ole tilastollista merkittävyyttä aineiston suppeuden vuoksi. Analysoidessani oppilaiden vastauksia en ole ottanut huomioon sellaisia tapauksia, joissa osa vastausta olisi pikemminkin vastaus johonkin toiseen esitettyyn käskytykseen. Perustelen valintaani sillä, että muutoin analysoitava aineisto olisi tullut liian laajaksi käsitellä yhdessä pro gradu -tutkielmassa. Olen pyrkinyt esittämään jokaisen käskytyksen yhteydessä mahdollisimman paljon esimerkkejä selventääkseni analyyseni. Kaikkia oppilaiden vastauksia en ole käyttänyt, mutta ne ovat tarvittaessa saatavilla.

1 TULKITSEMINEN

1.1 Tulkitseminen on merkityksenmuodostamisprosessi

Tulkinta ja sen määrittelemine on ollut kirjallisuustieteessä aina hyvin keskeinen asia. Lähes kaikki kirjallisuuden tutkimuksen suuntaukset pyrkivät esittämään vastauksen siihen, mitä tulkinta ja tulkitseminen on. Tulkinnasta puhuttaessa keskeiseksi kysymykseksi nousee usein se, mikä on kaunokirjallisen teoksen hyvä ja oikea tulkinta. Eija Haapalan mukaan on kuitenkin yleistä, että kaunokirjallinen teos voi saada monia erilaisia tulkintoja (1989, 89). Näin ollen ei ole relevanttia pitää yhtä ja oikeata tehtyä tulkintaa ainoana.

Tulkitseminen on merkitystenmuodostamisprosessi. Käsitän verbin 'tulkita' transitiiviseksi verbiksi, joka siis saa objektin. Objektina, johon tekeminen eli tulkitseminen kohdistuu, on teksti. Subjektina on tulkitsija, jota voidaan kutsua myös

lukijaksi. Merkitykset eivät siis muodostu passiivisesti, vaan muodostaminen vaatii tekijän, subjektin. Merkitysten muodostaminen on riippuvainen subjektin eli tekstin tulkitsijan lisäksi myös itse tekstistä eli objektista, josta merkityksiä muodostetaan ja kontekstista, jossa merkitysten muodostaminen tapahtuu. (ks. Asselin 2000.)

Tässä tapauksessa objekti ei ole täysin passiivinen, vaan myös se vaikuttaa tekemiseen eli tulkintaan. Teksteillä eli objekteilla ei siis ole merkityksiä, vaan niiden voidaan sanoa saavan merkityksiä. Merkityksiä siis luetaan teksteihin, eikä teksteistä. Tämän vuoksi merkitykset eivät ole pysyviä, vaan tilapäisiä. Ne ovat aina sidottuja johonkin aikaan, paikkaan ja lukijaan.

Käsittelen seuraavaksi näitä kolmea elementtiä, jotka vaikuttavat merkityksen muodostamiseen. Elementit eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan ne yhdessä, joskus jopa limittyen toisiinsa, muodostavat merkityksenmuodostamisprosessin. Sen vuoksi käsittelen kontekstia myös yhdessä subjektin ja objektin kanssa.

1.2 Prosessin subjekti eli tulkitsija

Vaikka kaunokirjallisilla teksteillä ei ole ennalta määrättyjä merkityksiä eli tulkintoja, niillä on kuitenkin merkityksiä, jotka toteutuvat reaali maailmassa. Merkitykset eivät muodostu itsestään, eikä niitä ole olemassa ennen kuin joku on ne muodostanut lukemalla tekstiä. Merkitystä ei ole olemassa ilman subjektia, joka sen muodostaa. Jokainen subjekti muodostaa tekstistä omat merkityksensä. Näin ollen sama objekti eli teksti voi saada erilaisia merkityksiä eli tulkintoja riippuen toimivasta subjektista. (vrt. Lehtonen 1998, 187.) Lehtosen mielestä merkityksen muodostamisesta kieltäytyminen eli subjektin päätös olla lukematta tekstiä on myös tekstin eli objektin tulkintaa (1998, 187).

Subjektin merkityksen muodostamiseen vaikuttavat myös muut tekstit kuin sillä hetkellä tulkittava objekti. Tulkitsijan oma sijainti tekstien kentässä vaikuttaa jokaiseen merkityksenmuodostamisprosessiin. Sijaintiin sisältyvät kaikki subjektin tiedot ja kokemukset. (Lehtonen 1998, 187.) Sijainnin käsite on verrattavissa Smith Koroscikin ajatuksiin subjektin eli oppijan tietopohjasta (ks. Smith Koroscik 1992, 470.)

Jos merkityksen muodostamista ei voi olla olemassa ilman toimivaa subjektia, objektia ja kontekstia, ei tekstejäkään ole olemassa ilman niiden lukijoita

(Lehtonen 1998, 188). Jotta teksti voi olla tekemisen objektina, se edellyttää toimintaa eli merkityksen muodostamista, mikä on, kuten jo aikaisemmin mainitsin aktiivista toimintaa, joka vaatii subjektin. Aikaisemmin oli vallassa käsitys, jonka mukaan merkityksen muodostaminen on tulkitsijan passiivista toimintaa eli merkitysten muodostumista. Tällöin teksti itse toimii aktiivisena tekijänä eli subjektina, joka muodostaa omat merkityksensä, ja tulkitsijan tehtävänä on vain mukautua tekstin tarjoamiin merkityksiin eli tulkintoihin. (vrt. Lehtonen 1998, 188, Asselin 2000.) Tekstilähtöinen tulkitseminen painottaa tulkitsijan tietoutta kirjallisuuden suuntauksista ja olettaa heidän johtavan merkitykset tekstistä (Asselin 2000).

Jonathan Cullerin mukaan tulkitseminen on toimintaa, jossa subjekti soveltaa kirjallista kompetenssiaan tulkittavaan objektiin eli tekstiin. Kirjallisella kompetenssilla Culler tarkoittaa tekstien lukemisen konventioita. Ainoastaan subjektin soveltaessa lukiessaan kaunokirjallisen diskurssin teoriaa tulkittava teksti voi saada tietyn merkityksen. Kaunokirjallinen diskurssin teoria on Cullerin mukaan sama asia kuin tulkitsijan lukemiskonventio. Kirjailijoilla ja lukijoilla on Cullerin mukaan samanlaiset lukemiskonventiot, joten niiden avulla tulkitsija löytää tulkittavan tekstin merkityksen ja rakenteen tekstissä olevina ominaisuuksina. (Culler 1986, 101-109.) Kuitenkin uusia lukemiskonventioita muodostuu aina, siten sama objekti voi saada sellaisia merkityksiä, joita kirjailija ei ole edes osannut aavistaa teoksensa joskus saavan. Vanhoja konventioita myös poistuu uusien tilalta tai ne unohtuvat, joten voi olla mahdollista, ettei subjekti enää muodostakaan kirjailijan ajattelemia merkityksiä teokselle. Tämä on myös mahdollista silloin, kun subjekti ei ole tietoinen objektin ilmestymis- tai kirjoittamisajankohdasta eikä täten tiedä kirjailijan kirjoittamiskontekstia. Tässä tutkimuksessa tulkittava teksti on kirjoitettu 1990-luvulla, jonka kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat eläneet, joten objektin ilmestymis- ja kirjoittamisajankohdan ei pitäisi vaikeuttaa merkityksen muodostamista.

Merkityksen muodostamiseen vaikuttavat siis lukutavat, joilla subjekti tekstiä lukee. Lukutavat ovat erilaisia tapoja aktivoida tekstin merkityspotentiaaleja (Lehtonen 1998, 169). Lukutavat vaihtelevat eri tilanteissa ja niihin vaikuttavat muun muassa subjektin vireystila, tämän kiinnostus kyseistä objektia kohtaan ja konteksti, missä toiminta aktuaalistuu. Kaikki subjektiin vaikuttavat ja hänen itsensä tuottamat elementit muodostavat yhtälön, jonka vastauksena saadaan aina erilainen merkitys.

Tästä johtuen subjektin merkitys merkityksen muodostajana ei ole riippuvainen siitä, onko subjekti aktiivinen vai passiivinen. Merkityksellisempää on aktiivisuuden vaikutus eli onko subjekti aktiivisena potentiaalinen luovaan tai kriittiseen merkityksenmuodostamis- prosessiin. (vrt. Silverstonen mukaan Lehtonen 1998, 190.)

Luova ja kriittinen merkityksenmuodostumisprosessin aktuaalistuminen ei ole kuitenkaan aina subjektin tavoitteena. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia subjektille melko keinotekoista ja ehkä vierastakin merkityksenmuodostamisprosessia. Tällöin subjekti on tietoisesti muodostanut objektista merkityksiä, joiden muodostaminen on ollut hänen päämääränsä. Subjekti on tässä tapauksessa voinut joutua lukemaan tekstiä hänelle vieraalla ja vaikealla tavalla, mikä oletettavasti poikkeaa hänen muiden tekstien lukemistavoistaan. (vrt. Lehtonen 1998, 190.)

Subjektin ja objektin välinen suhde

Objektin ja subjektin välisen suhteen tarkastelemisessa on kaksi eri vaihtoehtoa. Ensimmäisessä vaihtoehdossa kiinnitetään huomiota muodollisiin seikkoihin, joilla objekti muokkaa subjektille aseman. Näitä asemia ovat esimerkiksi, mallilukija ja sisäislukija. Tällöin oletetaan tekstin muokkaavan implisiittisesti omat luentansa ja merkityksensä. Econ mukaan kaunokirjallisen tekstin tulkinta edustaa mahdollista maailmaa, joka hahmottuu tekstin ja mallilukijan (*Model Reader*) yhteistoiminnallisessa vuorovaikutuksessa. (Eco 1994, 66, Eco 1979, 7.) Nikki on luonnehtinut Econ mallilukijaa "empiirisestä lukemisesta riippumattomaksi teoreettiseksi käsitteeksi, mahdolliseksi lukijaksi, jonka teksti määrittelee tekstuaaliseen strategiaansa sisältyvässä ohjeiden järjestelmässä (Nikki 1996, 46.)". Mallilukija ei ole todellinen lukija, vaan tekstin itsensä rakentama implisiittinen lukija, joka tekstin antamien tulkintaohjeiden mukaisesti saavuttaa "täydellisen tulkinnan". Econ mukaan monet tekstit pyrkivät tuottamaan kaksi mallilukijaa. Ensimmäisellä tasolla eli naiivilla tasolla lukijan oletetaan ymmärtävän semanttisesti, mitä teksti sanoo. Toisella eli kriittisellä tasolla lukijan oletetaan arvostavan sitä, miksi teksti sanoo niin kuin se sanoo. (Eco 1994, 55.)

Teoreettisesti mallilukija päätyy siis aina "oikeaan" tulkintaan. Hän löytää kaikki tekstin antamat pienimmätkin vihjeet. Teksti voi saada montakin mallilukijaa, sillä samasta tekstistä on mahdollista muodostaa monta eri tulkintaa,

riippuen siitä, mistä näkökulmasta tulkinta on tehty. Jos hyväksytään teoreettisen konstruktion olemassaolo merkityksenmuodostamisprosessissa, reaalisen lukijan eli subjektin ei tarvitse kuitenkaan toimia täydellisesti mallilukijan tavoin. Mutta jollakin tavoin reaalisen lukijan ja mallilukijan toiminnan tulisi olla yhteneväistä, jotta reaalisen lukijan tekemä tulkinta voisi olla tekstiin pohjautuvan tulkintakäsityksen mukaisesti oikea.

Econ mallilukijaan verrattavana käsitteenä Iser käyttää implisiittisen lukijan käsitettä, jota hän pitää eräänlaisena lukemiskäsityksensä tiivistelmänä. Iserin mukaan implisiittisen lukijan käsitteeseen sisältyvät sekä tekstin tekemä mahdollisten merkitysten ennalta jäsentäminen että lukijan lukemisprosessissa toteuttama näiden potentiaalisten merkitysten löytäminen. Tämä tapahtuu tekstin aukkoja ja kieltoja tekstin antamien ohjeiden mukaisesti tulkiten. (Iser 1978, 274-294.) Poikkeuksena edellä esitettyihin mallilukijoiden käsitteisiin Cullerin käyttämä teoreettinen konstruktio, ihannelukija ei noudata tekstin sisältämiä ohjeita, vaan hän on omaksunut täydellisesti kirjallisuusinstituutiosta hyväksytyt lukemisen säännöt. (Culler 1986, 111.)

Toisessa tavassa tarkastella objektien ja subjektien suhdetta painotetaan tekstinulkoisia elementtejä, jotka vaikuttavat merkityksenmuodostamisprosessiin. Tällöin tarkastellaan muun muassa kulttuurisia ja ideologisia vaikuttimia. Tällöin suljetaan itse objekti lähes kokonaan prosessin ulkopuolelle, samoin kuin edellisessä suljettiin tekstinulkoisen maailman. (Lehtonen 1998, 179.)

Kumpaakin edellistä tarkastelutapaa voidaan kutsua normatiiviseksi, mikä tarkoittaa, että merkityksen muodostamista määräisi joko teksti tai lukija. Mutta tällöin tutkimus ei vastaisi sitä prosessia, joka todellisuudessa tapahtuu merkitystä muodostettaessa. Kuten on jo aikaisemmin käynyt ilmi, merkityksenmuodostamisprosessi on riippuvainen subjektista, objektista ja kontekstista.

Subjektin kontekstuaalisuus

Muodostaessaan objektista merkityksiä subjekti ei ole "irrallaan" häntä ympäröivästä maailmasta, vaan tämä maailma sulkee sisäänsä sekä subjektin että hänen toimintansa (vrt. esim. Nikki 1996, 28).

"[...] sosiaalisella subjektilla on historia, sosiaalinen sukupuoli, ikä, asuinalue jne.. Tämä on rakentunut tietyn mutkikkaan kulttuurisen historian myötä, joka on sekä

sosiaalista että tekstuaalista. Sosiaalisen subjektin subjektiviteetti on tulosta sekä "todellisista" että välillisistä tai tekstuaalisista kokemuksista. [...] tekstien lukijat ovat ensisijaisesti sosiaalisia subjekteja. Sosiaalisella subjektiudella on hänen [Fisken] mukaansa merkitysten rakentamisessa suurempi vaikutus kuin tekstuaalisesti tuotetulla subjektiudella, joka on olemassa vain lukemisen hetkellä." (Fisken mukaan Lehtonen 1998, 191.)

Tähän tutkimukseen osallistuvien oppilaiden muodostamiin merkityksiin vaikuttavat tulkittavan objektin lisäksi heidän sosiaalinen historiansa. Osaksi heidän tekstuaalista historiaansa voidaan katsoa heidän saamansa opetus merkityksen muodostamisesta ja heidän lukemansa kirjallisuus, jonka voidaan katsoa liittyvän myös heidän sosiaali- seen historiaansa. Jokainen oppilas kuuluu myös johonkin tulkinnalliseen yhteisöön.

Merkityksen muodostajiin liittyvät myös erilaisia tulkintaryhmiä ja tulkintayhteisöjä koskevat käsitykset. Esimerkkinä tästä on Stanley Fishin käsitys tulkintayhteisöstä (*interpretive community*). Hänen mukaansa tulkintayhteisön käsitteellä voidaan selittää sekä eri lukijoiden tulkintojen yhtäläisyyttä että yksittäisen lukijan tulkintojen erilaisuutta. Tulkintayhteisön muodostavat ne lukijat, joilla on samanlaiset tulkintastrategiat tekstien ominaisuuksien ja intentioiden muodostamista varten. Fishin mukaan eri lukijoiden tulkintojen yhdenmukaisuuden selittää kuulumi- nen samaan tulkintayhteisöön. Yksittäisen lukijan tulkintojen vaihtelevuuden taas selittää se, että hän kuuluu erilaisiin tulkintayhteisöihin ja soveltaa eri strategioita tulkittaviin kohteisiin. (Fish 1980, 13, 171-172.) Tässä tutkimuksessa oletan osallistu- neiden oppilaiden muodostavan yhtenäisen tulkintayhteisön. Perustelen väitettäni sillä, että oppilaat ovat suunnilleen samanikäisiä, he ovat samanlaisessa elämäntilan- teessa (yhteisenä nimittäjänä on lukiolaisuus) ja he ovat saaneet samanlaista opetusta merkityksen muodostamisesta. Tulkintayhteisön eli oppilaiden muodostamia erilaisia tulkintoja voidaan perustella oppilaiden erilaisilla sosiaalisilla historioilla ja heidän käyttämillään merkityksenmuodostamisstrategioilla.

Kalevi Nikin mukaan kaunokirjallisella teoksella on aina tulkitsijalleen henkilökohtainen merkitys, joka on laajempi kuin tekstin kirjaimellinen merkitys. Tällöin on mahdollista, että muodostuu ns. vertaisryhmiä, jotka koostuvat henkilöistä, jotka löytävät tekstille samantapaisia henkilökohtaisia merkityksiä. (Nikki 1996, 46.) Eco ei tee suoranaista jakoa tulkitsijaluokkiin, -ryhmiin tai -yhteisöihin. Hänen mielestään tulkinnan teorian, jopa silloin kun se olettaa tekstien olevan avoimia monenlaisille lukutavoille, pitää myös olettaa, että on mahdollista saavuttaa yksimie-

lisyys, jos ei niistä asioista ja merkityksistä, joita teksti nostattaa, niin vähintään niistä, jota teksti sulkee pois. (Eco 1994, 45.) Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että Eco ei vastusta ajatusta erilaisista tulkitsijaryhmistä. Sillä esimerkiksi kulttuuriset seikat saattavat ohjata tulkintaa, ja täten saattavat tekstin elementit ja tekstistä löydettävät merkitykset olla kulttuurisesti sidottuja.

Jokaisessa subjektissa on tämän muodostaessaan objektista merkityksiä monta identiteettiä eli jokaisessa subjektissa on monta lukijaa. Nämä lukijaidentiteetit ovat muodostuneet subjektin lukemishistorian kautta. Subjekti lukee erilaisia tekstejä eri tavoin riippuen siitä, mikä on hänen lukemiskäytönsä. Sovellan lukevaan subjektiin Lehtosen referoimaa Tamar Liebesin ja Elihu Katzin näkemystä erilaisista television katselijoista. Lukevan subjektin (tässä tapauksessa kirjallisuutta lukevan) voidaan sanoa Liebesiä ja Katzia soveltaen reagoivan lukemaansa joko referentiaalisesti tai kriittisesti. Referentiaalisesti lukemaansa suhtautuvat subjektit tarkastelevat luettua objektia verraten sitä omiin elinympäristöihinsä. Kriittisesti lukemaansa suhtautuvat subjektit lukevat objektin fiktiivisenä konstruktiona. Liebes ja Katz jakavat kriittisen luennan semanttisiin ja syntaktisiin luentoihin. Edellisessä luennassa subjekti kiinnittää huomionsa muun muassa tekstin teemaa, kirjailijan intentioon, stereotyyppisiin henkilöhahmoihin ja tekstin mimeettisyyteen (huom. kirjoittajan oma sovellus kirjallisuuteen). Jälkimmäisessä luennassa subjekti on tietoinen mm. tekstin genrestä, tyylilajista. Nämä luentatavat vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä subjektit muodostavat. (Liebesin ja Katzin mukaan Lehtonen 1998, 208-209.) Oppilaiden luentatapojen analysointi jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

1.3 Prosessin objektit eli tekstit

Merkityksen muodostamisessa olennaisessa osassa on teksti, josta subjekti muodostaa merkityksiä. Teksti voidaan käsittää sekä fyysisenä oliona että semioottisena oliona, joista kumpikaan ei ole erotettavissa toisesta. Lehtosen mukaan "tekstit ovat fyysisiä olioita, mutta ne ovat sitä ollakseen semioottisia olioita. Toisaalta tekstit voivat olla semioottisia olioita vain silloin, kun ne ovat jossain fyysisessä muodossa (1998, 106)". Fyysisinä oliona tekstit ovat artefakteja, ihmisten luomia olioita, jotka on tuotettu tiettyinä aikoina tietyissä olosuhteissa. Semioottisina oliona tekstit ovat Lehtosen mukaan järjestettyjä ja suhteellisen kiinteitä symbolisia yhdistelmiä (1998, 107).

Olivat tekstit missä muodossa tahansa, luonnehtii niitä Lehtosen mukaan kolme seikkaa: materiaalisuus, formaaliset suhteet ja merkityksellisyys (1998, 107.) Tekstien eli objektien voidaan sanoa sisältävän erilaisia merkityspotentiaaleja eli tekstit mahdollistavat omalla semioottisella ja fyysisellä olemassaolollaan erilaisten merkitysten muodostamisen. Mutta nämä merkitykset eivät kuitenkaan voi olla mitään tahansa merkityksiä.

Kalevi Nikin mukaan tekstin tulkitseminen edellyttää subjektilta kahdenlaista arviointia, joista ensimmäinen on oikeastaan vasta perusedellytys varsinaiselle merkityksenmuodostamisprosessille. Tässä ensimmäisessä arvioinnissa subjektin oletetaan ymmärtävän sanojen ja lauseiden perusmerkitykset. Subjektin tekemässä toisessa arvioinnissa hän prosessoi kaunokirjallisen tekstin ilmaisuja, mikä on Nikin mielestä vasta varsinaista tulkintaa. (Nikki 1996, 47.) Nikki luonnehtii kaunokirjallisuutta "toisen tason systeemiksi", jonka vuoksi kaunokirjallisuuden kuvaama maailma muodostuu vasta lukijan tulkinnassa tekstin ilmaisujen kautta. Kaunokirjallinen teksti ei anna kuitenkaan kaikkia tarvittavia elementtejä maailman hahmottamiseen, niinpä lukija joutuu täydentämään tekstin epämääräisyyskohdat. (Nikki 1996, 46.)

Nikki on jaotellut erilaisia tulkintaa koskevia käsityksiä. Hän kirjoittaa näkemyksiä olevan kaksi, mutta tulkitseen hänen kirjoituksessaan niitä olevan kuitenkin kolme. Ensimmäinen käsitys pohjaa mimeettiseen kirjallisuuskäsitykseen eli siihen, että teos, sen merkitys ja tulkinta ymmärretään eräänlaisina todellisuuden ilmentyminä (vrt. Auerbachin käsitys mimeettisestä, kirjoittajan oma huomautus). Tällöin subjekti peilaa teoksen tapahtumia, henkilöitä ja miljöötä omaan kokemusmaailmaansa. (Nikki 1996, 51.) Kyseessä on siis referentiaalinen luenta. Nikin toinen käsitys pohjautuu formalistien ajatuksiin tulkinnasta, jolloin itse kaunokirjallinen teksti eli prosessin objekti on tulkinnan suunnannäyttäjänä. Nikin mukaan tätä suuntausta edustavat kirjallisuuden teoreetikoista mm. Umberto Eco ja Wolfgang Iser. (Nikki 1996, 51.) Tämä käsitys edustaa kriittistä luenta. Jälkimmäiseen käsitykseen voidaan liittää ajatus siitä, että tekstit eivät jäljittele todellisuutta, vaan tuottavat sen tekstuaalisin keinoin. Kolmannessa käsityksessä Nikillä on määrävänä tekstin ulkoisten eli prosessin kontekstin elementit (Nikki 1996, 51). Tätä käsitystä käsittelen kontekstin yhteydessä.

Nikin jaottelun mukaiseen ensimmäiseen käsitykseen tulkinnasta yhtyy myös relativistinen tulkintanäkemyks, jonka mukaan jokaisen ihmisen tekemä tulkinta pohjaa hänen omiin kokemuksiinsa ja tietoihinsa (Haapala 1989, 99). Haapala kuitenkin jatkaa seuraavasti: "Oikean tulkinnan etsiminen on paljon vaativampaa ja työteliäämpää; se edellyttää paneutumista *toisen* ihmisen luomaan teokseen (1989, 99)". Tästä voidaan päätellä, että sellainen tulkinta, joka pohjautuu vain ja ainoastaan tulkitsijan omiin kokemuksiin ja tietoihin, ei ole hyväksyttävä tulkinta.

Jos subjekti ei pysty yksin muodostamaan merkityksiä, ei myöskään teksti määritä merkityksiä, joita sille muodostetaan. Jos ajateltaisiin subjektin voivan muodostaa mitä tahansa merkityksiä objektista eli tekstistä, ei itse tekstillä olisi enää minkäänlaista merkitystä. Tällöin tekstit myös menettäisivät valtansa. Jos taas ajateltaisiin, että tekstit itse määräävät kaikki merkityksensä, ei subjektin toiminnalla olisi enää merkitystä prosessissa. Käsitys merkityksen muodostumisesta tekstin ja lukijan eli subjektin ja objektin vuorovaikutuksena johtaa reaalimpiin tuloksiin.

Onko kirjailijan intentiolla merkitystä?

Kirjailijan intentio tulkintaa määrävänä seikkana on jakanut teoreetikkoja kahteen ryhmään. Toisten mielestä kirjailijalla ei ole minkäänlaista merkitystä teoksen tulkintaan ja toiset ajattelevat kuten Eija Haapala, jonka mukaan kirjailijaa koskevat tiedot ja hänen intentionsa ovat tulkittaessa hyvin tärkeitä. "Tiettyjen kirjailijaan liittyvien asioiden tunteminen on oikean tulkinnan välttämätön edellytys (Haapala 1989, 89)." Toisaalla Haapala on taas sitä mieltä, että kirjailijan intention tulkinta on aina epävarmaa (1989, 93). Omasta mielestäni kirjailijan tarkoittamien merkitysten tietäminen ja niiden muodostaminen ei ole tulkitsemisen kannalta lainkaan olennaista. Jos tekstiä tulkitaan "pelkkänä tekstinä", ilman kiinnekohtia aikaan, jolloin se on kirjoitettu tai kirjallisuushistoriaan tms., ei ole minkäänlaista tarvetta etsiä tietoa kirjailijan mahdollisesta intentiosta. Kuitenkin erilaiset kontekstit vaikuttavat myös siihen, mitä kirjailija kirjoittaa, mutta niillä ei ole merkitystä subjektille hänen muodostaessaan merkityksiä.

Umberto Econ mielestä tekstistä yksimielisyyden saavuttaminen ei tarkoita, (a) että tulkitsija löytää kirjailijan tarkoittamat merkitykset tai (b) että kyseisellä tekstillä pitäisi olla ainutlaatuinen ja lopullinen merkitys. Econ mukaan on

olemassa ns. avoimia tekstejä, jotka tukevat monenlaisia tulkintoja, ja jokaisen näitä tekstejä koskevan yhteisymmärryksen pitäisi käsitellä vain tekstien avointa luonnetta ja tekstuaalisia strategioita, jotka tekevät niistä avoimia. (Eco 1994, 24, 41.) Eli hänen mukaansa kirjailijan intentio ei ole relevantti elementti tulkittaessa. Econ mielestä tekstit harvoin sanovat enempää kuin niiden kirjoittajat ovat tarkoittaneet niiden sanovan, mutta ne sanovat vähemmän kuin monet hillittömät lukijat haluaisivat niiden sanovan (Eco 1994, 148.)

Eco vie ajatusta kirjailijan intentiosta tulkintaa määräävänä seikkana muita pidemmälle. Hänen mielestään kirjailijan intention (joka on hyvin vaikea löytää ja joka on usein irrelevantti tekstin tulkinnalle) ja tulkitsijan intention välistä, joka yksinkertaisesti muokkaa tekstin siihen muotoon, joka palvelee hänen tarkoituksiaan, on löydettävissä kolmaskin mahdollisuus eli tekstin intentio. (Eco 1992a, 25.) Econ mielestä on olemassa klassinen kiista siitä, onko tekstistä löydettävä joko mitä kirjailija on halunnut tekstillään sanoa tai mitä itse teksti itsenäisenä kokonaisuutena sanoo. Vasta kun on hyväksytty dilemman jälkimmäinen puoli, voidaan miettiä, onko tekstistä löydetty sitä, mitä teksti sanoo oman tekstuaalisen koherenssinsa ja pohjimmaisen merkityssysteeminsä perusteella. Eli tällöin olisi kyseessä tekstin intentio. Toisaalta jos tekstistä löydetyt merkitykset ovat sitä, mitä tekstin viestin vastaanottaja löytää omien oletustensa kautta, on kyseessä tulkitsijan intentio. (Eco 1992b, 64.)

Econ mielestä hänen mallinsa tekstin tulkinnasta eräänlaisena mallilukijan muodostamisena, joka on saanut alkunsa kuvitteellisena vastineena mallikirjailijalle, tekee empirisen kirjailijan intention täysin merkityksettömäksi. Pikemminkin tulee hänen mielestään luottaa itse tekstiin, eikä sen kirjoittajaan. Eco kyllä myöntää, että saattaa vaikuttaa julmalta eliminoida kirjailija tulkinnan kannalta täysin irrelevanttina elementtinä. (Eco 1992b, 66.)

Puhuttaessa kirjailijan intentioista on Econ mielestä olemassa vain itsenäinen tekstin intentio. Hänen mukaansa teksti on olemassa vain fyysisenä objektina, tekstin lineaarisena ilmenemismuotona (*Linear Text Manifestation*). Econ mielestä ei siis ole olemassa muuta kuin tekstin intentio, josta on mahdollista puhua ainostaan lukijan tekemien arvailujen tuloksena. Lukijan tulkitsemisessa on pohjimmiltaan kyse arvailujen tekemisestä tekstin intentiosta. Teksti on suunnitelma, joka

on laadittu mallilukijan tuottamiseksi. Tämä mallilukija ei ole se, joka tekee ainoan oikean arvauksen. Teksti voi nähdä mallilukijansa oikeutettuna yrittämään äärettömän monia arvailuja. Mutta äärettömät arvailut eivät takaa Econ mielestä yhtään mahdollista arvausta. (Eco 1994, 148.)

1.4 Merkityksen muodostaminen ja konteksti

Subjektin ja objektin lisäksi merkityksen muodostamiseen vaikuttaa se tila, aika, paikka, jossa toiminta aktuaalistuu. Tällöin on kyseessä kontekstin vaikutus merkityksen muodostumiseen. Samoin kuin tekstiä ei ole olemassa ilman lukijaa, eikä lukijaa ilman tekstiä, ei kontekstiakaan ole olemassa ilman tekstiä ja sen tekijää. Konteksti ei ole olemassa ennen tekstiä, eikä se muodostu tekstin ulkopuolelle. Kontekstit ovat olemassa tekstien kanssa ja jopa niiden sisällä. (vrt. Lehtonen 1998, 160.) Lehtosen mukaan tekstille on mahdotonta muodostaa merkityksiä irrallaan kontekstista. Sillä tekstiä ei hänen mukaansa ei ole olemassa ilman sitä mahdollistavia lukijoita, intertekstejä, tilanteita ja käyttötarkoituksia. (Lehtonen 1998, 158.)

Kontekstiin liittyy ajatus, että aina subjektin lukiessa tekstiä hänellä on jonkinlainen hypoteesi, oletus tekstin sisällöstä. Esimerkiksi avatessaan romaanin subjektilla on jonkinlainen oletus objektista, hän voi olettaa romaanin sisältävän yhtenäisen kertomuksen, joka muodostaa kokonaisuuden. Kuitenkin subjektin tekemät hypoteesit ovat vain hypoteeseja, sillä ne perustuvat aina subjektin aikaisempiin romaanin lukukertoihin tai hänen käsitykseensä siitä, mikä romaani on. Konteksteihin kuuluvat kaikki sellaiset tekijät, joita lukijat tuovat merkityksenmuodostamisprosessiin.

Kontekstien moninaisuutta Lehtonen havainnollistaa esittämällä lainauksen Guy Cookin mainoksia käsittelevästä kirjasta.

[Cookin mukaan] konteksteihin kuuluvat

- tekstin materiaallinen olomuoto,
- para- eli rinnakkaiskieli (puheessa äänen voima ja korkeus, eleet, kasvojenilmeet jne., kirjoituksessa kirjasintyyppi ja -koko yms.)
- tilanne (tekstin vaiheilla olevien esineiden ja ihmisten ominaisuudet ja suhteet siten kuin osallistujat ne ymmärtävät),
- tekstiin välittömästi liittyvät toiset tekstit (tekstit, jotka edeltävät tai seuraavat luettavana olevaa tekstiä ja joiden lukijat katsovat kuuluvan samaan diskurssiin luettavan tekstin kanssa),
- intertekstit (tekstit, joiden lukijat katsovat kuuluvan toiseen diskurssiin, mutta jotka he liittävät luettavaan tekstiin ja jotka vaikuttavat heidän luentaansa),

- lukijat ja näiden intentiot ja tulkinnat, tiedot ja käsitykset, asenteet ja tuntemukset ja viimein
 - tekstin funktio (toisaalta se, millainen rooli tekstillä on määrä olla lähettäjän kannalta, toisaalta taas se, kuinka tekstissä puhutellut ihmiset sen käsittävät).
- (Cookin mukaan Lehtonen 1998, 164-165.)

Tähän tutkimukseen osallistuvien oppilaiden merkityksen muodostamisen kontekstia on tutkijan mahdotonta määrittää kokonaan, mutta osaltaan se on mahdollista. Oppilaiden tulkitseman tekstin materiaalisena olomuotona on novellikokoelmasta kopioitu yksittäinen, otsikoitu novelli, joka on aseteltu yksinään monisteelle. Novelli on kirjoitettu samalla kirjasintyypillä kuin tämä tutkimus (Times New Roman, pistekokona 12). Muita kontekstiin liitettäviä asioita tutkijan on mahdotonta määrittää täydellisesti. Esimerkiksi pohdittaessa tekstin intertekstuaalisuutta tutkija voi luetella ne tekstit, joiden kanssa objekti on hänen mielestään intertekstuaalisessa suhteessa, mutta oppilaat saattavat liittää objektiin muita intertekstejä kuin tutkija tai toinen lukija.

Otettaessa huomioon konteksti osana merkityksenmuodostamisprosessia voidaan puhua tekstuaalisesta kanssakäymisestä, jossa eivät ole osallisina vain subjekti ja objekti. Merkityksenmuodostamisprosessi tapahtuu aina joidenkin ehtojen alaisena, jotka ovat sekä sosiaalisia eli vaikuttavat subjektiin että tekstuaalisia eli vaikuttavat objektiin. (Lehtonen 1998, 168.) Kuten olen jo aikaisemmin viitannut merkityksenmuodostamisprosessin tulokset eli tulkinnat eivät ole kiinteitä, ennalta määrättyjä eivätkä kaikkialla muuttumattomia (ks. Lehtonen 1998, 168).

Tärkeä seikka pohdittaessa kontekstin vaikutusta merkityksenmuodostamisprosessiin on objektin käyttötapa. Käyttötapa "määrittää lukemisen intensiteettiä, lukijan odotuksia, ja tarkkaavaisuuden suuntaa samoin kuin tämän suhtautumista luettavaan tekstiin (sitä, onko kyse esimerkiksi opiskelusta, yhdessäolosta vaiko ajantappamisesta) (Lehtonen 1998, 194-195)". Käyttötapojen ohella tärkeä kontekstuaalinen elementti on lukutilanne. Saman tekstin lukeminen oppitunnilla ja junamatkalla tuottaa erilaisen kontekstin samoin kuin se kytkee lukemisen subjektiin erilaisiin lukijaidentiteetteihin. (vrt. Lehtonen 1998, 195.) Tässä tutkimuksessa oppilaiden tekstin käyttötapa on ulkoapäin määrätty. He ovat saaneet osallistuessaan tutkimukseen tietyn lukijaidentiteetin, jota he eivät ole itse voineet valita.

Kulttuuri osana kontekstia

Kulttuuri, jota objekti kuvaa ja jossa sitä luetaan, on osa merkityksen muodostumiseen liittyvää kontekstia. M.J. Mafela on käsitellyt artikkelissaan kulttuurin osuutta kirjallisen objektin merkityksen muodostamisessa. Hänen mukaansa subjektin tulkitsessa tekstiä hänen pitää tarkkailla itse objektin ja sen ulkopuolella olevan maailman suhteita. (Mafela 1996.) Subjektin tieto siitä kulttuurista, jota objekti kuvaa, on merkityksen muodostamisen kannalta välttämätöntä, sillä kulttuurit sisältävät merkityskarttoja, jotka tekevät maailmasta ymmärrettävän niiden jäsenille. Mafelan mukaan kulttuuri on hyvin erilainen eri maissa ja se vaikuttaa siihen, miten niissä suhtaudutaan erilaisiin asioihin. Tekstin henkilöt ja miljöö ovat aina sijoitettu johonkin kulttuuriin. Jotta subjekti voisi ymmärtää henkilöiden toiminnan motiiveja, hänen on tunnettava kulttuurinen tausta, josta hän saa tukea muodostamilleen merkityksille. (Mafela 1996.) Tässä tutkimuksessa ei tulkitseville subjekteille ei pitäisi objektin esittämän kulttuurin tunteminen muodostua ongelmaksi tai "väärien tulkintojen" aiheuttajaksi. Kirjailija Tamminen on suomalainen kirjailija ja novellin tapahtumat sijoittuvat suomalaiseen miljööseen.

1.5 Koulu merkityksenmuodostamisprosessin kontekstina

Koulumaailmassa tulkintaa ohjaavat lähes samat periaatteet kuin kirjallisuustieteessäkin. Kirjoitettua tulkinnan määritelmää on kuitenkin hyvin vaikea löytää. Opettajien pitäisi tietää, minkälainen on hyvä tulkinta, mutta heillekään ei ohjeita ole annettu kirjallisessa muodossa. Opettajia ohjaa heidän oma koulutuksensa ja tietenkin heidän omat mielipiteensä siitä, mikä kirjallisuustieteellisen suuntauksen mukainen tulkinta on käyttökelpoisin opetuksessa. Kuitenkin opettajat osaavat tulkintoja lukiessaan sanoa, mikä on hyvä tulkinta ja mikä ei. Usein myös opettajien keskenäiset mielipiteet samasta tulkinnasta ovat yhtenäisiä. Eli näyttäisi olevan jokin opettajille yhteinen malli hyvästä tulkinnasta. Mielestäni kyseessä on opettajien sisäisen yhteisön hyväksymä tulkinta, joka muodostuu opettajien kokemuksista, koululaitoksen ja opetuksen traditioista. Kirjallinen tulkinnan määrittely puuttuu myös lukion opetussuunnitelmien perusteista, vaikka tulkinnan oppiminen siellä olikin kirjattu yhdeksi oppiaineen tavoitteeksi (Lukion opetussuunnitelmien perusteet 1994, 37, 38).

"Lukion suomi" -oppikirjasta löysin ainoan suoran määritelmän siitä, mitä tulkitsemisella koulun kontekstissa tarkoitetaan: "Kaunokirjallisen tekstin tulkitseminen tarkoittaa sitä, että tarkastellaan huolellisesti sekä sen rakennetta että sisältöä, mietitään kuvattujen henkilöiden vaikuttimia tekoihinsa ja pohditaan, mitä tekijä viestii lukijalleen (Huhtala & al. 1992, 8)". Määritelmä on mielestäni hyvinkin suppea. Sen mukaan tulkinnassa tulisi ottaa huomioon ainoastaan rakenne, sisältö, henkilöt, motiivit ja teema. Muiden oppikirjojen mukaan esimerkiksi novellianalyysin (jolla tarkoitetaan myös novellin tulkintaa) tulisi sisältää mm. juonen ja sen rakentamisen, henkilöiden, päähenkilön ja tämän muuttumisen tai kehittymisen tarkastelua kertomuksen edetessä. Oppilas ei saa unohtaa sivuhenkilöiden, kertojan ja tämän aseman tarkastelua. Myös kertomuksen aikasuhteet, miljöö (sosiaalinen ja fyysinen), kieli, kerronta ja motiivit ovat novellianalyysissä tärkeitä. (ks. esim. Julin & al. 1998, 244-249.) "Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja" -oppikirjassakin korostetaan tulkinnan tärkeyttä: "Lähes itsestään selvää on, että kaunokirjallista tekstiä pitää tulkita, jotta saisi selville, mitä sen rivien väliin on maailmasta kirjoitettu" (Julin & al. 1998, 43). Mutta kirjassa ei anneta minkäänlaista määritelmää sille, mitä tuo tärkeä tulkinta on. Novellianalyysistäkin oppikirja antaa hyvin epätarkan määritelmän:

Työn tulos, novellianalyysi, on tiivis, elegantti teksti, joka esittelee novellin, erittelee sen rakenteita ja tulkitsee tekstiä. Analyysi välittää myös kuvan novellin ja lukijan suhteesta.

Hyvän novellianalyysin kirjoittamiseksi ei ole pätevää reseptiä. On vain väljiä ohjeita. Niitä voi soveltaa kaikkeen kaunokirjallisuudesta kirjoittamiseen: runoista ja romaaneista tehtäviin tulkintoihin ja kirjallisuusarvosteluihin. (Julin & al. 1998, 191.)

Koska ei ole olemassa ohjeita oppilaille tai opettajille siitä, miten tehdään hyvä tulkinta kaunokirjallisesta teoksesta, voi hyväksi tulkitsijaksi tulla vain tutustumalla kirjallisuuden eri lajeihin ja harjoittelemalla tulkitsemistä ja analysointia. Kirjallisuuden laajasta tuntemuksesta on hyötynä, että oppilas osaa sijoittaa tulkittavan tekstin kirjallisuuden kentässä oikeaan paikkaan. Tärkeätä olisi myös, että oppilas tuntisi kirjallisuuden analysoinnissa käytettävistä termeistä ainakin keskeisimmät, sillä ne helpottavat tekemään tulkinnasta täsmällisemmän. (Ks. esim. Koskela 1997, 135.) Oppilaiden olisi syytä sisäistää myös se, että tulkinnassa ei tarvitse arvottaa teosta.

"Analysoi ja tulkitse"

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa esitellään kaunokirjallisen tekstin tulkitsemista melko kaavamaisesti. Oppikirjoissa kaunokirjallisen tekstin tulkinta rinnastetaan usein aineistopohjaiseen kirjoittamiseen, ja tällöin tulkintaa koskevat samat säännöt kuin aineistopohjaista kirjoittamista. Molemmat asettavat vaatimukseksi sen, että käsiteltävä tekstilaji tunnistetaan ja osataan siten avata oikein. Ennen aineen tai tulkinnan kirjoittamista on luettava pohjateksti erittäin tarkasti eli on otettava selvää sisällöstä, jota tulkitaan ja arvioidaan. Pohjatekstistä, oli kyseessä kaunokirjallinen tai asiateksti, on annettava tarkat lähtötiedot ja sitä on esiteltävä. Kuitenkin on tehtävä tarkka erottelu oman tulkinnan ja tekstin referoinnin välillä. (ks. esim. Julin & al. 1998, 149.) Lasse Koskelan mukaan runon tai novellin tarkastelu on verrattavissa sanomalehden pääkirjoituksen erittelyyn. Tekstille esitetyt kysymykset eli tulkinnan päämäärät ovat molemmissa samat eli etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: "Millä tavoin tämä teksti on rakennettu, mistä se puhuu, mitä se viestii, minkä merkityksen minä tälle tekstille annan ja mistä syystä?" (Koskela 1997, 137.)

Usein oppikirjoissa ei puhuta vain tulkitsemisestä, vaan se on yhdistetty analysoimiseen. Tehtävänannoissakin oppilasta pyydetään tekemään novellianalyysi, eikä tulkinta novellista. Tehtävänanto "analysoi ja tulkitse" on kuitenkin hyvin väljä. Mutta väljyydessä voi nähdä myös tehtävänannon vapauden: se ei millään tavalla rajaa tai ohjaa subjektin tulkintaa, mikä voi olla helpotus tai piina, oppilaasta riippuen. Koskelan mukaan kaikki tehtävänannot edellyttävät oppilaalta kykyä analysoida ja tulkita kaunokirjallista tekstiä (1997, 135). Juha Rikaman mukaan analyysin ja tulkinnan välinen raja ei ole kovinkaan selvä, hän luonnehtii niitä saman prosessin eri puoliksi. Analysointi on Rikaman mukaan novellin pintatason lukemista samalla rekisteröiden vastaantulevia elementtejä, kuten henkilöitä. Tulkitsemista tapahtuu Rikaman mukaan vasta toisella lukukerralla. Silloin novellia luetaan syvyyssuunnassa ja yritetään löytää pinnan alla olevia merkityksiä, joiden avulla sidotaan pintatason tapahtumat yhteen. (Rikama 1994, 76.) Mielestäni Rikaman tekemät määritelmät analysoimisesta ja tulkitsemisestä ovat muutoin hyväksyttävät, mutta ajatus siitä, että tekstipinnan alla on jo olemassa joitakin merkityksiä, jotka tulkitsijan tulee "löytää", ei vastaa omaa näkemystäni. Mielestäni tulkittaessa on kysymys merkityksistä, mutta ne pitää itse muodostaa ja tuottaa.

Opettajien kommentteja tulkinnasta ja tulkitsemisesta

Teettäessäni tutkimusta pyysin kahden opettajan kommentit siitä, miten he määrittelevät tulkinnan ja tulkitsemisen (opettajille esitetyt kysymykset liitteessä 6). Opettajat määrittivät tulkinnan ja tulkitsemisen seuraavasti "Tulkitseminen on prosessi (analysoidaan novelli ja tulkitaan sitä), tulkinta on lopputulos tulkitsemisesta (E1)." ja "Tulkitseminen on analysoimalla löydettyjen aineiden tarkastelemista ja tarkastelun tulos on tulkinta (E2)." Vaikka opettaja E2 ei nimeäkään tulkitsemista prosessiksi, voidaan hänen vastauksensa perusteella sanoa molempien opettajien pitävän tulkitsemista prosessina, jonka tuloksena syntyy tulkinta. Molempien opettajien vastauksista näkyy hyvin selvästi koulun kontekstissa yleinen ajattelutapa "analysoi ja tulkitse", joka on kuten jo aikaisemmin mainittiin yleisimpiä instruktioita kaunokirjallisuuden tulkintatehtävissä.

Toinen opettajille esitetty kysymys koski tulkinnan hyvyttä ja huonoutta. Opettajien tehtävänä oli määritellä heidän mielestään hyvä ja huono tulkinta ("Minkälainen on mielestäsi hyvä tulkinta? Entä huono? (Liite 6)". Opettajat vastasivat kysymykseen seuraavasti: "Hyvässä tulkinnassa nähdään asiat monelta puolelta (joskaan kaikkea ei tarvitse sanoa, kannattaa valita näkökulma). Huono tulkinta jää pintapuoliseksi riipaisuksi. Omaa tarinaa ei saa alkaa sepittää; hyvä tulkinta pitäytyy tulkittavassa tekstissä. (E1)" ja "Hyvä tulkinta rakentuu tukevasti analyysin pohjalle. Se on oivaltava ja nousee konkreettisen yläpuolelle. Huono tulkinta harhailee tekstin ulkopuolella. (E2)". Toisessa vastauksessa opettaja pitää huonona tulkintana konkreettiselle tasolle jäävää tulkintaa tai tekstin ulkopuolelle jäävää tulkintaa. Vastaus tuo ilmi vaikeuden erottaa konkreettisen tason tulkinta (jota pidän oikeana tulkintana) ja referaatin tasolle jäävä tulkinta (joka ei siis ole enää tulkinta) toisistaan. Vastauksesta saa sen kuvan, ettei konkreettisen tason tulkinta olisi opettajan mielestä oikea ja hyväksyttävä tulkinta, toisin kuin tässä tutkimuksessa. Ongelmallista vastauksessa on sen abstraktius virkkeessä "Huono tulkinta harhailee tekstin ulkopuolella (E2).", mikä aiheuttaa vaikeuksia kirjoittajan ajatuksen ymmärtämisessä. Vastausta voidaan tulkita esimerkiksi siten, että huonossa tulkinnassa oppilas ei perustele tulkintojaan lainkaan tekstin avulla. Saman asian voidaan sanoa sisältyvän myös ensimmäisen vastauksen kohtaan "[...]Huono tulkinta jää pintapuoliseksi riipaisuksi (E1)". Vastauksen kohta sisältää myös ajatuksen siitä, että hyvässä tulkinnassa tekstiä on

käsitelty monipuolisesti ja huonossa tulkinnessa on pidättäytytty vain muutamissa asioissa.

Kolmanteen kysymykseen tulkinna ja tulkitsemisen opettamisesta ("Miten olet opettanut oppilaillesi tulkintaa ja tulkitsemistä (Liite 6)?") opettajat vastasivat seuraavasti: "Analyysi (tekstin pintataso) -> tulkitseminen (tekstin idean löytäminen) -> tulkinta (hiottu lopputulos). Sovellan ohjeita ja menetelmiä ryhmän mukaan, mutta periaate on "pinnalta syvemmälle". Opetan myös, että tekstillä voi olla monta tulkintaa; ei ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua esim. novellin tulkitsemiseksi. (E1)" ja "Olen opettanut ensin tarkan lähiluvun ja analyysin käsitteet, sen jälkeen on lähdetty luotaamaan syvemmälle ja oivaltamaan kaikenlaista näkemyksellistä. Näin syntyy tuotos: tulkinta. (E2)" Ensimmäisessä vastauksessa tulkitseminen nimetään "tekstin idean löytämiseksi", mikä viittaisi tulkitsemisen prosessinomaisuuden häviämiseen eli tällöin oletetaan, että tekstissä itsessään on valmiina jokin idea tai merkitys, joka tulkitsijan tulee löytää. Vastauksesta näkyy myös hyvin yleinen käsitys siitä, että tekstillä olisi olemassa pintataso ja syvempi taso. Tarkoituksenmukaisempaa olisi puhua erilaisista lukutavoista eli pintatasolla tarkoitettaisiin objektin lukemista kokonaisvaltaisemmalla ja yleisemmällä tasolla, päämääränä olisi saada yleiskuva käsiteltävästä tekstistä. Syvempi taso tarkoittaisi tällöin yksityiskohtaisempaa tekstin lukemista ja tarkastelua. Toisessa vastauksessa tulee myös esille ajatus tekstin pinta- ja syvätasosta. Vastauksesta voidaan tulkita, että tekstissä itsessään ei ole valmiita tulkintoja, vaan ne on tulkitsijan itse muodostettava ("[...]oivaltamaan kaikenlaista näkemyksellistä (E2)."). Kuitenkin vastauksen sanavalintojen abstraktius ja epämääräisyys vaikeuttavat vastauksen ymmärtämistä.

Neljännessä kysymyksessä kysyttiin opettajien henkilökohtaista mielipidettä siitä, onko tulkitseminen heidän mielestään oppilaille helppoa vai vaikeata ("Onko mielestäsi tulkitseminen oppilaista vaikeata? Mikä heille on helppoa? Entä vaikeata? (Liite 6)"). Opettajat vastasivat seuraavasti: "Joillekin on vaikeaa, joillekin ei. Valitettavan usein novellianalyysit jäävät (juoni)referaateiksi, jolloin tulkinna osuus on minimaalinen. Rakenne (siis miten tehdään analyysi ja tulkinta) kyllä ymmärretään, mutta omia tulkintoja on ehkä vaikeaa tehdä. Syynä voi olla (kaikesta rohkaisusta huolimatta) arkuus tuoda omia ajatuksia julki, kun niiden pitäisi liittyä valmiiseen ja nimenomaan kaunokirjalliseen tekstiin. (E1)" ja "Ilmeisesti tulkitseminen on vaikeata,

koska harva valitsee aineenaiheeksi tyypin analysoi ja tulkitse. Usein syntyy korkeintaan ns. tulkitseva referaatti (usein myös pelkkä referaatti). Vaikeata on ainakin teeman nimeäminen. Vähäinen kirjallisuuden tuntemus johtaa siihen, että novellin tulkinnassa ei lainkaan huomaa sitä, mikä ko. novellissa sattuu olemaan erityisen poikkeuksellista. Melko helposti osaa kuitenkin vastata kysymykseen mitä, vaikeampaa on pohtia miksi. (E2)"

2 TULKINTA

2.1 Hyvä vai huono tulkinta? Tulkinnan rajoista

Jotta olisi mahdollista tutkia tulkintoja, on pystyttävä jollain tavoin määrittelemään, mikä on huono tulkinta ja mikä hyvä tulkinta. Hyvän tulkinnan voi sanoa olevan onnistuneen ja perustellun merkityksenmuodostamisprosessin tulos. Huonossa tai väärässä tulkinnassa tulkitsija on usein ali- tai ylitulkinnut tekstiä. Alitulkitsemisen käsitän toimintana, jossa tulkitsija on esimerkiksi referoinut tulkittavan tekstiä muodostamatta tekstille merkityksiä, joista tulkinta muodostuu. Ylitulkinnassa tulkitsija on esimerkiksi antanut omien kokemustensa viedä hänet tulkittavan tekstin potentiaalisten merkitysten ulkopuolelle. Tällöin subjekti on löytänyt tekstistä merkityksiä, joita hän ei pysty pelkästään tekstistä käsin perustelevaan. Econ mielestä, samoin kuin omasta mielestänikin, jokainen tulkinta tehtynä tietystä kohdasta tekstiä voidaan hyväksyä, jos se on vahvistettu jossain toisessa kohtaa tekstiä. Mutta tulkinta pitää hylätä, jos se uhmaa jotakin toista kohtaa samasta tekstistä. Tekstin sisäinen koherenssi ohjailee lukijan muutoin niin kontrolloimattomia suuntia. (Eco 1992b, 65, Eco 1994, 59.) Richard Rorty esittelee pragmaatikkojen näkemyksen tulkinnasta, joka on hyvin samankaltainen kuin Econin. He ovat sitä mieltä, että jos haluaa tehdä tulkinnan, sitä ei voi tehdä vain muutaman rivin tai lauseen perusteella. Tulkittaessa täytyy sanoa jotakin sellaista, joka koskee suurinta osaa lauseista tai riveistä. (Rorty 1992, 95.)

Econ mukaan on kuitenkin mahdotonta sanoa, mikä on paras mahdollinen tulkinta tekstistä, mutta on mahdollista sanoa, mitkä tulkinnat ovat väriä. Rajattoman semiosiksen prosessoinnissa on hänen mukaansa mahdollista liikkua toisesta tekstin solmukohdasta kaikkiin muihin kohtiin. Mutta liikkumia kontrolloivat

yhdistelemisen säännöt, jotka meidän kulttuurihistoria on jollain tavoin laillistanut. (Eco 1994, 148.) Eija Haapalan mukaan mitään yksittäistä tulkintaa ei voida täysin absoluuttisesti todistaa oikeaksi. Tulkitsija voi ainoastaan päästä todennäköisesti oikeaan tulokseen. (Haapala 1989, 93.) Koska sen merkitys, että jokainen symboli voi olla toinen symboli, vielä mysteerisempi kuin edellinen, johtaa Econ mielestä kahteen päätelmään: (i) ei ole olemassa tapaa testata tulkinnan luotettavuutta ja (ii) jokaisen ilmaisun lopullinen sisältö on salaisuus (1994, 27).

Jonathan Culler asettaa tulkitsemisen ja syömisen vertauskuvallisesti rinnakkaisiksi toiminnoiksi. Tällöin olisi olemassa hyväksyttävää tulkitsemista ja syömistä, mutta jotkut ihmiset eivät lopeta toimintaa silloin kuin heidän pitäisi. He jatkavat syömistä tai tulkitsemista, huonoin tuloksin. (Culler 1992, 111.) Culler esittää myös Wayne Boothin esittämän opposition, jossa tulkinnan ja ylitulkinnan sijaan Booth asettaa vastakkain ymmärtämisen ja yliymmärtämisen. Ymmärtämisen hän muotoilee samoin kuin Eco, samantyyllisin termein kuin Eco mallilukijan. Ymmärtäminen on kysymysten kysymistä ja vastausten, joista teksti pitää kiinni, löytämistä. "Olipa kerran kolme pientä porsasta" vaatii, että tulkittaessa on kysyttävä "Mitä tapahtui?" eikä "Miksi kolme?" tai "Mikä on tarinan historiallinen konteksti?". Yliymmärtäminen on, päinvastoin, sellaisten kysymysten etsimistä, joita teksti ei esitä mallilukijalleen. (Boothin mukaan Culler 1992, 114.) Itse käsittän tulkinnan ja ylitulkinnan samalla tavalla kuin Eco ja Booth.

Haapala esittelee E. D. Hirschin ajatuksen siitä, kuinka kaunokirjallinen teos olisi tulkittaessa osattava asettaa sellaiseen luokkaan, joka on jo entuudestaan tuttu. Tämän todennäköisyysarvostelman pohjalla on ajatus siitä, että samassa luokassa olevat teokset ovat jollain tavoin samankaltaisia. Tällöin voidaan ajatella niiden piirteiden, joita emme tulkittavassa tekstissä ymmärrä olevan samankaltaisia kuin tunnettujen luokan jäsenten piirteiden, jolloin tunnettujen piirteiden avulla pystytään ratkaisemaan tuntemattomien piirteiden salaisuus. (Hirschin mukaan Haapala 1989, 93.) Jos tulkittava kaunokirjallinen teos sijoitetaan alunperinkin väärään luokkaan, tulkinta todennäköisesti epäonnistuu.

Econ mukaan tulkintoja voidaan pitää mahdollisesti rajattomina, päättymättöminä. Se ei kuitenkaan tarkoita hänen mielestään sitä, ettei tulkinnalla olisi kohdetta ja että tulkinta virtaisi tekstistä itsestään, ilman henkilöä, joka tulkin-

nan hahmottelee. Vaikka usein näyttää siltä, että tulkinnalla ei olisi loppua, se olisi päättymätön, ei se tarkoita, että jokaisella tulkinnalla olisi "onnellinen loppu". Vaikka tulkintaa jatkettaisiin loputtomiin, se saattaisi silti olla jotain muuta kuin tulkintaa. (Eco 1994, 6.)

Hyvä tulkinta koulussa

Pirjo Sinko kirjoittaa Ylioppilasaineita-kokoelmassa tulkinnan "oikeudesta" seuraavasti: "Olemme oppineet, että kirjallisuuspohjaisissa aineissa ei perätä ns. oikeaa tulkintaa mutta se, mitä kirjoittaja väittää tekstissä olevan, hänen täytyy voida ja osata perustella lähtötekstin avulla uskottavasti. Varsinaisesti väriä tulkintoja ei siis ole olemassa [...] (1997, 129)." Lainauksesta voi lukea monia tärkeitä tulkintaan liittyviä asioita. Ensinnäkin sen, että myös koulumaailma on irtaantunut "yhden ja ainoan oikean tulkinnan" ajatuksesta. Kuitenkin ihmettelen Singon kirjoituksessa sitä, että hänen mukaansa väriä tulkintoja ei olisi olemassa. Omasta mielestäni tulkinnan voi sanoa olevan väriä esimerkiksi silloin, kun tulkitsija on eksynyt tekstin aihepiirin ulkopuolelle. Kyseessä voi olla myös terminologinen aspekti. Väriä tulkintaa on mahdollista pitää samana asiana ylitulkinnan tai alitulkinnan kanssa. Itse käsitän väriä tulkinnan olevan rinnasteinen ylitulkinnalle, mutta ei alitulkinnalle. Alitulkinnassa tulkitsija ei ole tulkinnut tarpeeksi monipuolisesti ja syvällisesti tekstiä, ja tällöin tulkinta muistuttaa enemmänkin referaattia tai plagiaattia. Kuitenkaan tulkinnan ei voida sanoa olevan väriä. Tietenkin on mahdollista, ettei ylitulkintakaan ole väriä tulkinta. Tämä on mahdollista tilanteessa, jossa tulkitsija on suurimmassa osassa tulkintaansa pysynyt onnistuneen tulkinnan rajoissa, mutta joissakin kohdissa siirtynyt ylitulkinnan puolelle. Juha Rikama on käyttänyt termiä "ohitulkinta" kuvaamaan tilannetta, jossa tulkitsija on lukenut tekstiä väärin tai hän ei ole perustellut esittämiään väittämiä tekstin kautta (Rikama 1994, 77).

Singon kirjoituksesta käy ilmi myös hyvän tulkinnan määritelmä. Hyvässä tulkinnassa tulkitsija perustelee tekstistä löytämänsä merkitykset tekstin kautta, eikä esimerkiksi omien kokemustensa kautta. Samaan asiaan on kiinnittänyt huomiota myös Juha Rikama, jonka mukaan mikään teksti ei voi sisältää mitä tahansa, minkä vuoksi tulkitsijakaan ei voi löytää siitä mitä tahansa. Vaikka tulkitsijalla Rikaman mukaan onkin tulkitessaan ja analysoidessaan hyvinkin suuri vapaus,

on hänellä myös aina perustelemisen vastuu. Subjektin tulkinnasta tulee hyvä tai oikea vasta kun hän pystyy osoittamaan perustelut väitteilleen tekstistä. (Rikama 1994, 77.) Tulkinta epäonnistuu ja sitä voidaan tuskin pitää tulkintana, jos subjekti tyytyy vain kertomaan tulkittavan tekstin uudelleen omin sanoin. Ylioppilaskirjoituksissa tämänlaisella tulkinnalla saattaa juuri ja juuri päästä läpi, jos sieltä löytyy edes jonkinlaista ainesta, jonka voisi ajatella olevan tulkintaa. (Sinko 1997, 132.)

Rikama on kiinnittänyt huomiota myös saman tekstin tuottamiin useisiin erilaisiin tulkintamahdollisuuksiin. Useimpia tekstejä on mahdollista tulkita eri näkökulmista, joten tulkinnat ovat tällöin erilaisia. Rikaman mukaan tulkintojen keskinäiseen eroavaisuuteen vaikuttaa myös itse tulkitsija ja hänen tapansa hahmottaa maailmaa ja sitä kautta kaunokirjallisuutta. Siksi on Rikaman mukaan luonnollista, että tulkitsijat tekevät erilaisia havaintoja ja päätelmiä samoista teksteistä. (Rikama 1994, 77.) Vaikka useimpia tekstejä on mahdollista tulkita eri näkökulmista, mielestäni samasta tekstistä tehdyistä erilaisistakin tulkinnoista olisi löydettävä samoja merkityksiä ja elementtejä. (ks. myös Julin & al. 1998, 250.) Mielestäni Rikaman esittämässä ajatuksissa piilee myös se vaara, että saatetaan hyväksyä "raikkaita ja tuoreita" tulkintoja, jotka heijastavat tulkitsijan omia käsityksiä maailmasta, ilman että ne täyttäisivät tulkinnan perusvaatimusta eli perustelemista.

Oppikirjoissa määritellään usein suppeasti myös sitä, millainen on hyvä tulkinta tai analyysi kaunokirjallisesta teoksesta. "Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja"-oppikirjan mukaan kaunokirjallisen teoksen analyysi on onnistunut silloin, kun siinä on paljon tarkkoja havaintoja tekstistä. Tulkintaa voidaan oppikirjan mukaan perustella siteeraamalla tulkittavaa tekstiä. (Julin & al. 1998, 192, ks. myös Julin & al. 1998, 244.) Koskelan mielestä kaunokirjallisuutta tarkasteltaessa tulkitsija eksyy helposti kuvailemaan omaa lukukokemustaan. Kirjallisuusaineessa, Koskela tarkoittaa ilmeisesti kirjoitettua analyysiä ja tulkintaa, tulkitsija saattaa kirjoittaa omista elämäkokemuksistaan unohtaen pääasian eli itse käsiteltävän tekstin. (Koskela 1997, 137.)

2.2 Keskenään ristiriitaiset tulkinnat

Kaunokirjallinen teos voi saada useita erilaisia tulkintoja. Nämä tulkinnat voivat olla myös keskenään ristiriitaisia, toisensa poissulkevia. Miten silloin määritellään se,

onko tulkinta oikea ja hyvä? Torsten Pettersson on käsitellyt ristiriitaisia tulkintoja ja esitellyt erilaisia malleja, joiden mukaan voidaan perustella keskenään ristiriitaisia tulkintoja. Hänen mukaansa voidaan ristiriitaisetkin tulkinnat hyväksyä, jos ne täyttävät tiettyjä ehtoja. (Haapala & al. 1989, 11.)

Pettersson sanoo "kirjallisuuden tulkinnan eräänä erikoisena piirteenä olevan tulosten moninaisuuden (1989, 101)". Koska kaunokirjallisista teoksista tehtävien tulkintojen määrä kasvaa koko ajan, tavataan yhä useammin näkemysten laajaa hajontaa. Laaja hajonta aiheuttaa sen, että teoksesta saatetaan esittää hyvinkin ristiriitaisia väittämiä. (Pettersson 1989, 101.) Tulkintanäkemyttä, joka hyväksyy tulkintojen ristiriitaiset väittämät kutsutaan komplementaarisuusväittämäksi. Tämän väittämän taustalla on ajatus siitä, että hyväksytyt tulkinnat teoksesta eivät voi olla ristiriitaisia keskenään, vaan ne ovat toisiaan täydentäviä. (Pettersson 1989, 103.) Pettersson esittelee komplementaarisuusväittämästä myös tarkennetun version, jonka mukaan tulkinnat voivat olla keskenään ristiriitaisia, mutta ainoastaan silloin kun tulkinnoilla on erilaiset päämäärät (1989, 103). Komplementaarisuusväittämään sisältyy ajatus siitä, että useat erilaiset tulkinnat eivät johdu tulkitsijoista, vaan esimerkiksi näkökulmasta, josta tulkinta on tehty. (Pettersson 1989, 104.) Kuitenkin komplementaarisuusväittämä on Petterssonin mukaan hylättävä. Hylkäämisen perusteluina hän esittää, että väittämän puolestapuhujat eivät ole pystyneet todistamaan tulkinnallisten eroavaisuuksien olevan aina vain näennäisiä. Hylkäämisen toisena perusteluna on se, että Petterssonin mukaan on löydettävissä kaunokirjallisia teoksia, joista tehdyt tulkinnat ovat selvästi ristiriitaisia, vaikka ottaisiikin huomioon tulkintojen erilaiset näkökulmat. (Pettersson 1989, 104.)

Tulkintojen ristiriitaisuutta on yritetty selittää myös luovuusmallilla. Malli perustuu ajatukseen, että "kielletään ristiriitaisuuden ongelman olevan looginen paradoksi (Pettersson 1989, 104)". Mallin puolustajien mielestä ei ole olemassa sellaista "kiinteätä kohdetta", jota voisi kutsua taideteokseksi. Silloin ei myöskään voida esittää minkäänlaisia ristiriitaisia väittämiä asiasta, jota ei varsinaisesti ole olemassakaan. (Pettersson 1989, 104-105.) Pettersson valottaa väittämän sisältöä esimerkiksi, jossa kaksi taiteilijaa maalaa taulun samasta puusta. Molemmat taiteilijat maalaavat puunsa erivärisiksi. Luovuusmallin mukaan emme voi sanoa, että taiteilijat ovat esittäneet kaksi keskenään ristiriitaista tulkintaa puusta. Selitämme taulujen

erilaisuutta sillä, että taiteilijoilla on ollut erilaiset taiteelliset päämäärät, ja täten kumpikin tulkinta puusta on oikeutettu. Taustalla on ajatus siitä, ettei taideteoksen tarvitse olla samanlainen kuin sen kuvaama reaali maailman objekti. Samasta teoksesta tehtyihin keskenään ristiriitaisiin tulkintoihin tulisi suhtautua samalla tavalla kuin taideteoksiin. Ne eivät ole erilaisia ja ristiriitaisia saman olion kuvauksia, vaan niitä tulisi tarkastella ja arvostella itsenäisinä. (Pettersson 1989, 105.) Luovuusmallin ongelmana on se, että tulkintojen ristiriitaisuuden katsotaan johtuvan vain tulkitsijoiden erilaisista persoonallisuuksista. Tämän vuoksi muut tulkinnalla ominaiset piirteet aiheuttavat Petterssonin mukaan selitysmallille suuria vaikeuksia, koska on tunnettu fakta, että toisia tulkintoja pidetään onnistuneempina kuin toisia. (Pettersson 1989, 105.)

Petterssonin mukaan on kuitenkin löydettävissä pätevä selitysmalli ristiriitaisille tulkinnoille. Tämä malli perustuu ajatukseen, että tulkinnat koostuvat ensisijaisesti implikaatioiden valitsemisesta ja yhdistelemisestä eivätkä sanamerkitysten määrityksistä. Erilaisiin tulkintoihin voi kylläkin liittyä sanamerkityksiä koskevia erimielisyyksiä, mutta Petterssonin mielestä ne ovat harvinaisia. (Pettersson 1989, 110.) Petterssonin hyväksymä selitysmalli sisältää neljä ominaisuutta:

1. avonaisuus
2. arvaamattomuus
3. riippuvuus asiayhteydestä
4. riippuvuus kielenkäytön konventioista. (Pettersson 1989, 110-113.)

Seuraavaksi esittelen lyhyesti näitä ominaisuuksia.

Avonaisuudella Pettersson tarkoittaa, että "sanajakson implikaatioita on epälukuinen määrä (1989, 110)". Kuitenkin on aina mahdollista esittää vielä yksi implikaatio: mahdollista Petterssonin mukaan silloin, kun se on kielen puhujien hyväksymä tapa käyttää sanoja käsiteltävässä kohdassa. (Pettersson 1989, 110.) Kuitenkin implikaatioiden relevanttius riippuu kontekstista, joka ei kuitenkaan ole mikään kiinteä viitekehys. Konteksti on pikemminkin suuri määrä mahdollisia implikaatioita. (Pettersson 1989, 111.) Avonaisuuden vuoksi on mahdollista esittää uusia ja hyväksyttäviä tulkintoja kaunokirjallisesta teoksesta (Pettersson 1989, 110).

Arvaamattomuudella Pettersson tarkoittaa, että "implikaatioiden vaihteluväli on arvaamaton (1989, 111)". Tämä ominaisuus liittyy avonaisuuden

ominaisuuteen. Nyt on kyse siitä, että asiayhteydestä riippuen sana, lause, säe tms. saa merkityksensä. Petterssonin esimerkkivirkkeenä on "Tämä matkalaukku on painava". Virke voi saada merkityksensä esim. "avunpyyntönä tai puhujan voimakkuutta korostavana kerskailuna (Pettersson 1989, 111)". Kuitenkaan pelkkien esitettyjen implikaatioiden avulla ei voida päätellä, mikä on seuraava implikaatio. Vastavasti ei voida edes ennustaa, minkälainen jonkin teoksen seuraavaksi esitettävä tulkinta tulee olemaan, vaikka tunnettaisiinkin kaikki teoksen aikaisemmat tulkinnat. (Pettersson 1989, 111.)

Kolmas ominaisuus eli riippuvuus asiayhteydestä tarkoittaa, että "implikaatioiden esiintyminen on riippuvainen asiayhteydestä (Pettersson 1989, 111)". Pettersson ottaa jälleen esimerkiksi virkkeen "Tämä matkalaukku on painava". Jokainen suomen kieltä verrattain hyvin osaava myöntää, että virkkeen sanamerkitys on kiistaton: on ilmeistä, että virkkeessä tietyllä esineellä ilmoitetaan olevan huomattava paino. Kuitenkaan mikään implikaatio ei ole väistämätön. Implikaatiot eivät "kumpua sanamerkityksestä samalla tavoin jokaiselle kielenpuhujalle". (Pettersson 1989, 111-112.) Petterssonin mukaan "Implikaatio ilmenee vain tietyn julki lausutun tai implisiittisen kontekstikäsityksen valossa ja sen liittyminen sanamerkitykseen on tästä käsityksestä riippuvainen (1989, 112)". Tämän ominaisuuden eli riippuvuuden asiayhteydestä seurauksena on mahdollista "sivuuttaa mikä tahansa tulkinta muuttamalla kontekstin kuvausta (Pettersson 1989, 112)". Eli voidaan viitata erilaisiin tekstin ulkopuolella oleviin seikkoihin tai etsitään uusi, toinen toisilleen kontekstin muodostavien implikaatioiden verkosto. Ominaisuuden toisena seurauksena on se, että implikaatio, joka tukee yhtä tehtyä tulkintaa, ei välttämättä tue toista samasta tekstistä tehtyä, aikaisemman tulkinnan kanssa ristiriitaista, tulkintaa. Vastakkaista tulkintaa tukeva implikaatio voidaan kuitenkin hylätä, kun löydetään jokin muu implikaatio, joka sopii kumpaankin tulkintaan. (Pettersson 1989, 112.)

Neljäs ominaisuus eli riippuvuus kielenkäytön konventioista sisältää väittämän, että "implikaatiot ovat riippuvaisia erityisiä konteksteja edeltävistä kielenkäytön konventioista (Pettersson 1989, 113)". Aikaisemmat ominaisuudet ovat selittäneet sitä, minkä vuoksi tulkinnat voivat olla ristiriitaisia keskenään. Neljäs ominaisuus painottaa sitä, että "tulkintojen moninaisuudella on rajansa (Pettersson 1989, 113)". Avoimuuden ominaisuuden vuoksi ei kaikkia mahdollisia tulkintoja

pystytä nimeämään. Mutta pystytään sanomaan, milloin tehty tulkinta ei ole mahdollinen. Tällöin tulkinta voi olla epäyhtenäinen, se saattaa jättää käsittelemättä tekstin kannalta olennaisia asioita tai sitä ei pysty perustelevaan vain tekstin avulla, jolloin on esimerkiksi yhdistetty vääränlainen implikaatio sanamerkitykseen. (Pettersson 1989, 113.) Kielen konventiot, jotka ovat hyvinkin joustavia, ja käsitykset siitä, mikä on tiettyssä asiayhteydessä relevanttia, määräävät rajat niille implikaatioille, jotka tietyllä sanamerkityksellä voidaan ilmaista. Kuitenkaan mitkään rajat eivät ole pysyviä ja liikkumattomia, kuten eivät ole sanamerkityksetkään. Tämän perusteella voidaan perustella yhtä syytä, minkä vuoksi tulkinta voidaan hylätä paikkaansa pitämättömänä. (Pettersson 1989, 114.)

Teoreettisissa ääritapauksissa ja äärimmäisen tiukkojen kirjallisuuden tulkintaa käsittelevien näkemysten valossa voitaisiin vain yhtä implikaatiota pitää oikeana, mutta käytännössä raja ei ole näin jyrkkä, vaikka mahdollisia vaihtoehtoja rajataankin edellä esitetyillä tavoilla. Näin ollen ristiriitaisten tulkintojen mahdollisuudesta ei seuraa, että kaikista kaunokirjallisista teoksista voitaisiin esittää hyväksytyjä ja kuitenkin keskenään ristiriitaisia tulkintoja. Sillä kaikkien teosten kohdalla mahdollinen implikaatioiden vaihteluväli ei ole yhtä suuri. Eli tulkinnassa, ristiriitaisuuksista huolimatta, kaikki ei ole mahdollista. (Pettersson 1989, 115-116.) "Looginen perusta tälle on se seikka, että vaikka tiettyjen rajojen sisäpuolelle sijoittuvia olioita onkin epäluukuinen tai jopa ääretön määrä, rajojen sisäpuolelle eivät suinkaan sijoitu kaikki oliot (Pettersson 1989, 116)."

Petterssonin mukaan hänen esittämänsä tulkintojen ristiriitaisuuden selitysmalli täyttää sen vaatimuksen, että "tulkinta on kognitiivista toimintaa, mutta ei kuitenkaan samanlaista kuin aineellisten kappaleiden tarkastelu (Pettersson 1989, 116)". Mallin toisena etuna Petterssonin mukaan on se, että se selittää tulkintaa kielenkäytön yleisillä ominaisuuksilla. Mallin ulkopuolelle jää paljon tulkintaan liittyviä elementtejä, mutta ne on Petterssonin mukaan mahdollista sijoittaa malliin. Mallista on luettavissa eräs hyvän tulkinnan vaatimus eli se, että hyvässä tulkinnassa on mahdolliset ja keskenään yhdistettävät implikaatiot perusteltu tekstistä käsin. (Pettersson 1989, 116-117.)

2.3 Abstraktin ja konkreettisen tason tulkinta

Kuten jo aikaisemmin on todettu voi oikeita ja hyviä tulkintoja olla monenlaisia. Niiden arvottaminen ja erottaminen toisistaan on välillä hyvinkin vaikeaa, sillä tekstit ovat monimerkityksellisiä, ja tulkinnat ovat usein tehty eri näkökulmia painottaen. Tekstit eli merkityksenmuodostamisprosessin objektit sisältävät monia merkityspotentiaaleja, jotka saattavat vaihdella objektin itsensä sisällä. Selvimmin esille tuleva tulkinta on konkreettisen tason tulkinta, joka on suoraan luettavissa objektista. Esimerkiksi *Perttu*-novellin motiiveiksi on auktoriteettipohjaisen ja yhdistetyn käskytystyypin motiiveja käsittelevässä käskytyksessä motiiveiksi on nimetty tuotemerkit ("Novellin motiiveina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Analysoi ja perustele väittäämä. (Liite 3b)" "Novellin motiivina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4b)"). Tämä on konkreettisen tason tulkinta motiiveista, koska novellissa selvästi mainitaan toistuvasti erilaisia tuotemerkkejä, kuten Jaffa ja Aku Anka. Abstraktimman tason tulkinta on sellainen tulkinta, joka ei ole suoraan luettavissa objektista, vaan se pitää löytää merkityksenmuodostamisprosessin kautta. Esimerkiksi *Perttu*-novellissa abstraktimpi tulkinta novellin motiiveista on Pertun yksinäänolo tai syrjäytyneisyys. Kuten esimerkistä on huomattavissa on abstraktimman tason tulkinta nimensä mukaisesti käsitteellisempi kuin konkreettisen tason tulkinta.

Vaikka on mahdollista erottaa konkreettisen tason ja abstraktin tason tulkinnat toisistaan, on vaikeata sanoa, kumpi tulkinnoista on parempi tai oikeampi. Periaatteessa molemmat ovat yhtä hyviä ja oikeita tulkintoja, mutta abstraktin tason tulkintaa pidetään usein parempana tulkintana kuin konkreettiselle tasolle jäävää tulkintaa. Tähän on syynä ehkä se, että konkreettisen tason tulkintaa ei aina pidetä tulkintana, koska se on niin näkyvästi esillä objektissa. Tällöin konkreettisen tason tulkinnan sanotaan usein olevan vain objektin referointia. Jos subjekti nimeää esimerkkitapauksessa novellin motiiveiksi tuotemerkit, on mielestäni kyse tulkinnasta. Jos subjekti vain kertoisi tulkinnassaan, että novellissa mainitaan tuotemerkkejä, ei kyseessä olisi tulkinta, vaan referointi. Tässä esimerkissä erottavana tekijänä on siis subjektin tekemä nimeäminen eli hän nimeää tuotemerkit motiiveiksi eikä vain kerro tuotemerkkien esiintymisestä novellissa.

3 KÄSKYTYKSET

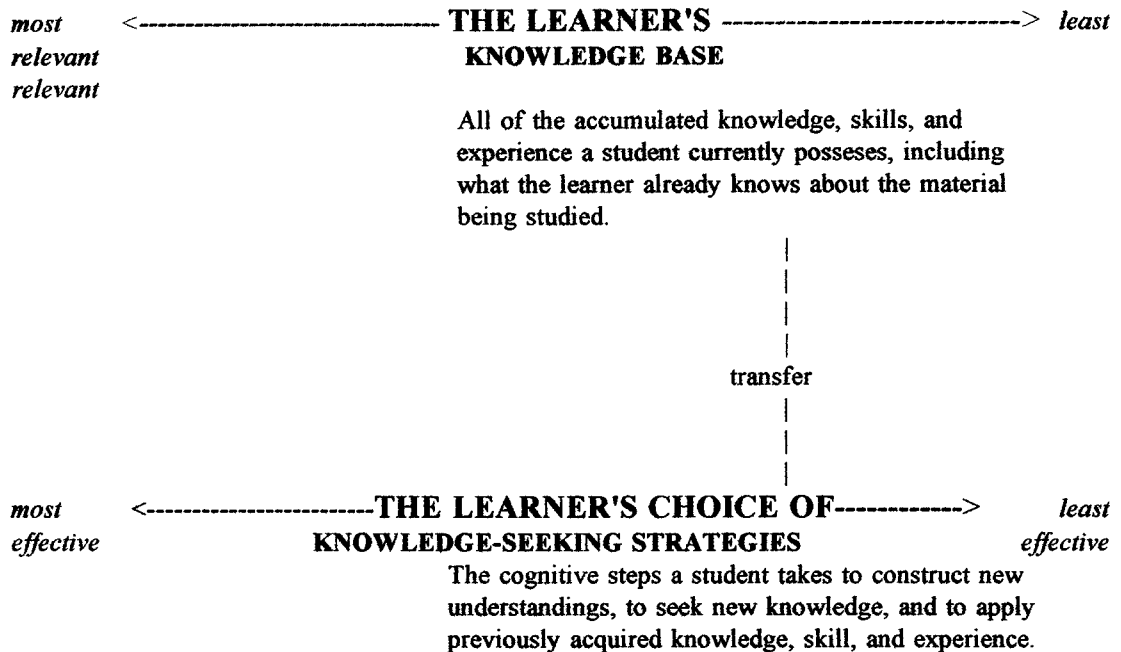
3.1 Malli taiteen ymmärtämisen rakentumisesta

Merkityksenmuodostamisprosessia voidaan lähestyä myös tarkastelemalla, miten taiteen ymmärtäminen rakentuu. Smith Koroscikin mukaan on olemassa ainakin kaksi tiedollista puolta, joita subjekti käyttää yrittäessään ymmärtää ja tulkita taideteosta. Tätä mallia Smith Koroscik kutsuu taiteen opetteluun tiedolliseksi malliksi (*A Cognitive Model of Art Learning*) (Smith Koroscik 1992, 470). Mallin ensimmäisen puolen Smith Koroscik nimeää tietopohjaksi (*learner's knowledge base*), joka sisältää subjektilla olevan kaiken mahdollisen jo olemassaolevan tiedon kyseisestä teoksesta, sen tekijästä ja muutoinkin taiteesta sekä kaiken muun tiedon. Taiteen ymmärtämisen voidaan tällöin sanoa olevan eräänlainen tietopohjan heijastuma. Toisaalta taiteen ymmärtäminen on myös heijastumaa siitä, miten subjekti hallitsee erilaisten tietojenetsintä- ja tietojenkäsittelymenetelmien käytön tulkitessaan teosta. Tätä mallin tiedollista puolta Smith Koroscik kutsuu oppijan tietojenetsintämenetelmäksi (*learner's knowledge-seeking strategies*). (Smith Koroscik 1992, 470.) Näitä kahta tiedollista puolta on mahdotonta erottaa toisistaan. Subjekti käyttää molempia tutustuessaan uuteen taideteokseen ja tulkitessaan sitä. Oppimisen tuloksen tai tulkinnan muodostumista voidaan havainnollistaa seuraavalla kuviolla.

Kuvio 1 Smith Koroscikin tiedollinen malli taiteen oppimisesta. (1992, 471.)

A

C



B

D

Kuviosta voidaan nähdä kaikkein toivotuimman oppimistuloksen tai tulkinnan sijoittuvan AB-akselille. Smith Koroscikin mukaan AB-akselille yltävä on asiantuntija käsiteltävän asian suhteen (1992, 471). Tällöin ei mielestäni ole kyseessä keskiverto lukion oppilas tai tämän oppimistulos, koska teoksen analysoijan tietotaso käsiteltävästä asiasta on erittäin korkea, ja hänen tietojenetsintämenetelmänsä on ollut juuri oikea. Taiteen analysoimista ja tulkintaa vasta harjoitteleva, kuten yläasteen oppilas, saavuttaa useimmiten CD-akselin. Tällöin subjekti ei ehkä osaa käyttää hyväkseen teoksesta jo olemassaolevasta tiedoistaan relevanteimpia, eikä hän myöskään osaa valita oikeata tietojenetsintämenetelmää. Oppilaan, joka on jo harjoitellut taideteoksen analysointia ja tulkintaa, kuten lukion oppilaan, voidaan olettaa päätyvän yleisimmin kahden edellä mainitun akselin välimaastoon. Tällöin puhutaan AD- ja BC-akseleista, joista BC-akselin voidaan katsoa olevan hieman lähempänä toivottua analyysin tai tulkinnan tulosta. AD-akselille sijoittuva subjekti on osannut hyödyntää hyvin aikaisempaa tietotasoaan, mutta tietojenetsintämenetelmien valinnassa ja käytössä on ilmennyt ongelmia. BC-akselille sijoittuvalla subjek-

tilla tilanne on päinvastainen. Hän on osannut valita oikeat tietojenetsintämenetelmät, mutta hänen tietotasonsa ei ole ollut kovinkaan hyvä käsiteltävän taideteoksen suhteen. (Smith Koroscik 1992, 471-472.)

Vaikka Smith Koroscik puhuukin oppijasta taiteen ymmärtämisen rakentumisen yhteydessä, ei mielestäni ole mahdollista sanoa, että vain tulkintaa tai taiteen ymmärtämistä opetteleva toimii edellä kuvatulla tavalla eli yhdistäen tietotasonsa ja tietojenetsintämenetelmänsä. Smith Koroscikin esittämä ymmärtämisen rakenne on universaali ja riippumaton siitä, kuinka kokenut ja ansioitunut tulkitsija on kyseessä. Saman asian esittää myös Umberto Eco, joka sanoo jokaisen lukutapah-tuman olevan vaikea suoritus, joka koostuu lukijan kirjallisesta kompetenssista eli lukijan maailmantiedosta, joka on verrannollinen Smith Koroscikin tietopohjaan, ja sellaisesta kompetenssista, jota itse teksti edellyttää (ks. Eco 1992c, 68).

3.2 Käsilytysten taustaa

Taiteen tulkitseminen ei ole koskaan helppoa, varsinkaan sen opetteluvaiheessa. Yleensä subjektin on helppo ymmärtää tulkittavan objektin konkreettinen taso eli se, mitä siitä voidaan suoraan nähdä tai lukea. (vrt. Smith Koroscik 1992, 470.) Mutta tulkinta jää vain pinnalliseksi analyysiksi, jos teosta käsitellään vain sen pintatasolta. On paljon vaativampaa lähteä "lukemaan rivien välistä", seikkailemaan abstraktille tasolle. Kirjallisuuden ollessa kyseessä, oppilaat osaavat lukea teoksen, tietävät sen tekijän, ilmestymisvuoden, ehkä myös sen mihin kirjallisuushistorialliseen aikakau-teen se sijoittuu, ja mikä teoksessa ilmentää tuota aikakautta. Mutta analyysin siirtyessä pois biografisista tai historiallisista seikoista kohti teoksen merkitystä ja tulkintaa, oppilaat menevät helposti lukkoon. Mielestäni tähän on syynä oppilaiden luulo, että on olemassa vain yksi ja jo olemassaoleva tulkinta teoksesta, joka heidän olisi löydettävä. Oppilaat usein olettavat kaiken, mitä jokin auktoriteettitaho teoksesta sanoo olevan oikein (vrt. Smith Koroscik 1992, 470). Tämä olettamus estää heidän omaa tulkintaansa muotoutumasta syvemmäksi. Kun subjekti, esimerkiksi oppilas koulussa, lukee kaunokirjallista tekstiä, hänen odotetaan kykenevän muodostamaan mielessään hyväksyttävissä oleva konkretisaatio eli tulkinta tekstistä.

Smith Koroscikin tutkimusten taustalla, kuten omanikin, on huoli siitä, kuinka oppilaat saataisiin tulkitsemaan "paremmin" taideteoksia. Smith Koroscik on

tutkinut kollegojensa kanssa erilaisten verbaalisten ja non-verbaalisten vihjeiden vaikutusta taiteen ymmärtämiseen. Heidän tutkimuksensa ovat osoittaneet, että taiteen ymmärtäminen on kontekstisidonnaista. (Smith Koroscik 1992, 472.)

Smith Koroscik itse ei ole käyttänyt termiä "käskytytys", vaan hän puhuu kielellisistä vihjeistä (*verbal cues*). Antamalla kielellisiä vihjeitä subjekti "autetaan" tulkinnan alkuun ohjaamalla häntä johonkin suuntaan. Smith Koroscik on käyttänyt kolmenlaisia kielellisiä vihjeitä: mielipidettä kysyviä, auktoriteettiin pohjautuvia ja edellisten yhdistelmä (Smith Koroscik 1992, 472-473). Olen tässä tutkimuksessa muokannut näiden kielellisten vihjetyyppien pohjalta kolme erilaista käskytytys- eli instruktioityyppiä. Olen nimennyt käskytytystyypit seuraavasti:

1. Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytytystyyppi
2. Auktoriteettipohjainen käskytytystyyppi
3. Yhdistetty käskytytystyyppi

Näiden lisäksi olen valinnut vielä yhden käskytytystyyppin tutkimukseeni. Tätä neljättä käskytytystyyppiä nimitän teoriasidonnaiseksi käskytytystyyppiksi. Myös viides käskytytystyyppi olisi mahdollinen. Tällöin käskytykset pohjautuisivat oppilaan eli tulkitsijan kanssa samantasoisien henkilöiden eli toisen oppilaan tekemään tulkintaan. Tätä käskytytystyyppiä voitaisiin kutsua vertaistulkintapohjaiseksi käskytytystyyppiksi. Tämän käskytytystyyppin ongelma koskee valittavaa pohjatulkintaa. Pitäisikö valita niin sanottu oikea ja hyvä tulkinta vai tulkinta, joka sisältää ali- tai ylitulkintaa, referointia? Halutaanko oppilaalle tarjota jo valmiiksi vaihtoehto, jota perustelemalla hän päätyy niin sanotusti oikeaan tulkintaan vai halutaanko oppilasta tahallaan johtaa harhaan esittämällä väärä tulkinta? Näiden kysymysten ongelmallisuuden vuoksi en ota käyttöön omassa tutkimuksessani tätä käskytytystyyppiä

3.3 Käskytytystyyppien esittely

Ensimmäisen tyyppin eli henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvissa käskytyksissä ei subjektille anneta valmiina minkäänlaisia kontekstuaalisia vihjeitä siitä, mihin suuntaan tulkinnan tulisi suuntautua ollakseen "oikea". Käskytytystä ei myöskään ohjaa minkäänlainen aikaisempi tulkinta käsiteltävästä teoksesta. Tämän käskytytystyyppin taustalla on ajatus siitä, että oppilaalle ei haluta antaa minkäänlaisia ohjeita hänen

tuekseen. Pedagogisena tausta-ajatuksena on "learning by doing" -menetelmä, jossa oppilaan oletetaan oppivan tekemällä itse opittava asia.

Kysyttäessä suoraan oppilaan mielipidettä pyytämättä häntä analysoimaan tai tulkitsemaan, voidaan toivottavasti laskea sitä tulkitsemisen pelkokynnystä, jota sanat 'tulkitseminen' ja 'analysoiminen' saattavat nostaa. Tämän tyyppin käskytyks voisi kuulua seuraavasti: "Jotkut ihmiset pitävät novellin päähenkilöistä hyvin paljon. Mitä mieltä sinä olet siitä?" Tätä käskytystyyppiä käytettäessä on se mahdollisuus, että oppilas todellakin vain kertoo mielipiteensä kysytystä asiasta, eikä välttämättä käytä koko tietotasoaan vastauksessaan. Vastaus saattaa jäädä "musta tuntuu" -tasolle, eikä se ole silloin perusteltu ja monipuolinen tulkinta tai analyysi teoksesta. Jotta tämä taso voitaisiin välttää, voidaan käskytykseen lisätä pyyntö mielipiteiden perustelusta.

Toisen tyyppin eli auktoriteettipohjaisissa käskytyksissä esitetään nimensä mukaisesti jonkun aikaisemmin tekemä tulkinta teoksesta. Tämän käskytystyyppin käytön taustalla on ajatus subjektin auttamisesta valmiin esimerkin avulla eli tässä tapauksessa pohjatulkinnan esimerkistämällä. Esimerkki toimii eräänlaisena ajatustenherättäjänä, ja oppilaan odotetaan perustelevan annettu väite, jos hän on samaa mieltä esimerkin kanssa ja esittävän vasta-argumentteja, jos hän ei ole samaa mieltä esimerkin kirjoittajan kanssa. Käskytyksestä ei käy ilmi, kuka tulkinnan on tehnyt. Esimerkkikäskytyks voisi olla: "Miksi novellin päähenkilön elämä on kuvattu näköalattomaksi ja voimattomaksi?". Tätä käskytystyyppiä suunniteltaessa olisi otettava huomioon se, ettei käskytyksen pohjatulkinta olisi liian vaikea. Tulisi valita sellainen tulkinta, jossa tulkinnan tietotaso vastaa oppilaan tietotasoa. Kuten olen jo aikaisemmin maininnut, valmiin tulkinnan sisällyttäminen käskytykseen tuo mukanaan sen vaaran, että oppilas luulee esitetyn tulkinnan olevan ainoa ja oikea tulkinta kyseisestä teoksesta. Uskon tämän olevan sellainen ongelma, että sitä ei saada käskytystä muokkaamalla poistettua. Kyseessä on enemmänkin opetuksellinen ongelma. Opettajien pitäisi muistuttaa useiden erilaisten tulkintojen olemassaolosta.

Kolmannen tyyppin käskytykset eli yhdistetyt käskytykset sisältävät kummatkin edelliset käskytystyyppit. Tässä käskytystyyppissä ei aikaisemman tulkinnan esilletuominen todista tehdyn tulkinnan ainutlaatuisuutta, vaan pikemminkin erästä mahdollista tulkintaa teoksesta. Esimerkkinä tästä käskytyksestä on: "Monet pitävät

päähenkilön elämää näköalattomana ja voimattomana. Mitä mieltä sinä olet?" Tässä muodossaan auktoriteettipohjaisella käskytyystyypillä ja yhdistetyllä käskytyystyypillä ei ole suurtakaan eroa. Mutta taustalla on ajatus siitä, että kolmannen tyyppin eli yhdistetyissä käskytyksissä kysytään oppilaan omaa mielipidettä annetusta tulkinnasta, samoin kuin henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvissa käskytyksissäkin. Tämän oletan madaltavan oppilaan kynnystä argumentoida annettua tulkintaa vastaan, jos hän ei ole samaa mieltä sen kanssa.

Neljännessä käskytyystyypissä eli teoriasidonnaisessa käskytyystyypissä on kyseessä instruktio, jossa ei anneta minkäänlaisia tulkinnallisia vihjeitä, eikä kysytä oppilaan omaa mielipidettä. Lisäksi tässä käskytyystyypissä vaaditaan tekstianalyysin ja tulkinnan termistön tuntemusta. Esimerkkinä oleva käskytyks on "Analysoi ja tulkitse novellin päähenkilöä". Omaan kokemukseeni pohjaten tätä käskytyystyppiä käytetään vieläkin kouluissa ja opetuksessa hyvin usein ainoana käskytyystyypinä. Se kuitenkin vaatii oppilaalta hyvin suurta tietopohjaa ja kykyä soveltaa aikaisempaa tietoaan uuteen asiaan. Oppilaan on täytynyt sisäistää kaikki käskytyksissä esiintyvät termit ja käsitteet pystyäkseen suoriutumaan tulkinnan ja analyysin tekemisestä vaadittavalla tavalla. Käskytystyypin käyttö perustuu puhtaasti kouluopetuksessa vallassa olevien tulkinnan opetuksen linjaan, jossa termienhallinta nousee voimakkaasti tulkinnan pääasiaksi.

3.4 Käskytysten soveltaminen "Perttu"-novelliin

Soveltamisen muotoseikkoja

Tässä luvussa esittelen käskytystyypien sovellusta käytäntöön. Kun oppilasta pyydetään analysoimaan ja tulkitsemaan novellia, hänet on opetettu tarkastelemaan muun muassa seuraavia seikkoja: juonta ja sen rakentumista, henkilöitä, päähenkilöä ja tämän muuttumista tai kehittymistä kertomuksen edetessä, sivuhenkilöitä, kertojaa ja tämän asemaa kertomuksessa, myös kertomuksen aikasuhteet, miljöö (sosiaalinen ja fyysinen), kieli, kerronta ja motiivit ovat tärkeitä (ks. esim. Julin & al. 1998, 244-249). Nykyään intertekstuaalisuus on kirjallisuuden tutkimuksessa hyvinkin korostuneessa asemassa ja tämä on vaikuttanut siihen, että myös oppilailta aletaan vaatia sen huomioonottamista heidän tulkinnoissaan. Tulkitsijan tulisi löytää myös kertomuksen teema eli se, mikä on kertomuksen keskeinen kuvaamisen tai pohdiskelun kohde,

teoksen kokonaismerkitys. Teeman käsite on oppilaille usein hyvin vaikea, tähän oletan olevan syynä sen, että he eivät täysin sisäistä sitä, mitä teemalla tarkoitetaan.

Käskytysten muotoilemisessa on monia eri vaihtoehtoja. Vaihtoehdot ovat täysin käskytysten tekijästä riippuvaisia ja ne koskevat sanavalintoja ja -muotoja ja valittavaa pohjatulkintaa. Esimerkiksi liitteissä (Liitteet 2-5) esitetyt käskytysvaariantit *Perttu*-novellista voitaisiin muotoilla myös toisin. Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvassa käskytystyyppissä (Liite 2a ja 2b) ei käytetä varsinaista novellin tulkinnan ja analyysin termistöä. Esimerkiksi ensimmäisessä käskytyksessä teemasanaa ei käytetä laisinkaan, vaan se on korvattu sanalla 'aihe' ("Monet ihmiset pitävät novellin aihetta mielenkiintoisena. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 2a) "). Tämän valinnan taustalla on ajatus siitä, että teema-sana saattaa aiheuttaa turhia lukkoja oppilaalle, jos hän kokee teeman itselleen vaikeana asiana. Sama ajatus on myös muiden henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvien käskytyksien taustalla.

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyyppin ensimmäinen ja kahdeksas käskytykset sisältävät niin sanotun johdantovirkkeen, jossa esitetään yleinen mielipide käsiteltävästä asiasta ("Monet ihmiset pitävät novellin aihetta mielenkiintoisena. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 2a)" ja "Jotkut ihmiset pitävät novellin rakennetta hyvin mielenkiintoisena. Mitä mieltä sinä olet novellin rakenteesta? (Liite 2b)"). Varsinaista omaa mielipidettä kysytään erillisessä virkkeessä, tällöin henkilökohtaisen mielipiteen kysyminen korostuu. Muissa kyseisen tyyppin käskytyksissä oman mielipiteen korostaminen sisältyy kysyttävän asian kanssa samaan kysymyslauseeseen (esim. "Minkälaista on mielestäsi novellin kieli (Liite 2b)?"). Mielenkiintoista tässä tapauksessa olisi tutkia sitä, onko käskytyksen muodolla merkitystä oppilaan analyysiin ja tulkintaan. Eli vaikuttaako johdantovirkkeen olemassaolo myönteisesti oppilaan vastaukseen? Tähän kysymykseen vastaaminen jää kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Käskytysten muokkaaminen kysymysmuotoisiksi ei ole aina helppoa, varsinkaan auktoriteettipohjaisessa käskytystyyppissä (Liite 3a ja 3b) ja yhdistetyssä käskytystyyppissä (Liite 4a ja 4b), jolloin taustalla on jo tehty tulkinta novellista. Yhdistetyn käskytystyyppin kolmas ja neljäs käskytykset ("Mitä mieltä olet siitä, että novellin aiheena pidetään erään miehen tarinaa ja sen juonen olevan tämän miehen elämä? (Liite 4b) " ja "Mitä mieltä olet siitä, että novellin ympäristöä on luonnehdittu tavallisen suomalaisen ihmisen elinympäristöksi? (Liite 4b)") on muokattu erilaiseen muotoon kuin muuta saman käskytystyyppin

käskytykset (vrt. esim. "Novellin kieltä on luonnehdittu lakoniseksi ja tunteettomaksi. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4b)") Molemmat muodot saattavat aiheuttaa sen ongelman, että oppilas ei väitäkään esitettyä tulkintaa vastaan, vaikka ei itse olisikaan samaa mieltä asiasta. Oppilas saattaa alkaa keksiä väkisin perusteluita väittämälle, joka ei hänen mielestään ole oikein. Tämä kuitenkin riippuu hyvin paljon oppilaasta itsestään, esimerkiksi siitä, onko hän oppinut kyseenalaistamaan lukemaansa ja väittämään perustellusti vastaan, jos näkee siihen aihetta. Kyseinen ongelma koskee kaikkia muotoilemiani auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin käskytyksiä (Liite 3a ja 3b), joissa käskytyksessä sisältyy perustelupyynnön. Yhdistetyn käskytystyyppin toinen ja kolmas käskytyksessä eroavat muista tämän tyyppin käskytyksistä (ks. edelliset esimerkit liitteet 4a ja 4b). Niissä henkilökohtaisen mielipiteen kysyminen ei tule esille erillisessä kysymyslauseessa kuten muissa saman tyyppin käskytyksissä. En kuitenkaan usko tämän muodollisen seikan vaikuttavan millään tavoin oppilaiden tekemiin analyyseihin ja tulkintoihin.

Teoriasidonnaisen käskytystyyppin käskytyksissä olen käyttänyt vain ensimmäisessä käskytyksessä kysymysmuotoa ("Mikä on novellin teema (Liite 5a)?"). Muut käskytykset (2-10) ovat käskytyksessä alkaen joko Analysoi ja tulkitse -muodolla tai pelkästään Analysoi-muodolla ("Analysoi ja tulkitse novellin rakennetta (Liite 5b)." ja "Analysoi novellin kerrontatekniikkaa (Liite 5b)."). Tätä valintaa perustelen sillä, että ensimmäinen käskytyksessä eli Mikä on novelli teema? saattaa saada vastaukseen vain yhden sanan tai virkkeen, jolloin perustelut ja analyysi unohtuvat. Käskytyksellä analysoida toivon saavani oppilaat pohtimaan käsiteltävää asiaa tarkemmin ja syvällisemmin, ja näin tuottaa perustellumpi vastaus. Haluan kuitenkin säilyttää ensimmäisessä käskytyksessä kysymysmuodon nähdäkseni, toimivatko oppilaat edellä mainitulla tavalla.

Pohjatulkinnan sovelluksen ongelmia

Kuten jo aikaisemmin mainitsin, käskytystyyppien sovelluksen vaihtoehdot liittyvät myös pohjatulkintaan. Ensimmäinen valinta tapahtuu valittaessa pohjatulkintaa. Omassa tapauksessani käytän siis kahta valittua tulkintaa, jotka ovat "Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja" -oppikirjassa (1998, 250-252). Toinen valinta koskee pohjatulkinnasta valittavia kohtia. Tämä tuotti itselleni melkoisia ongelmia käskytyksiä

muotoillessani. Koska käytössäni on kaksi eri näkökulmasta tehtyä tulkintaa, oli tehtävä valinta kummasta tulkinnasta otan kulloinkin käskytykseen liitettävän tulkinnan. Kyseessä ei kuitenkaan ollut paremmuuden ongelma, eli että olisin pitänyt jompaa kumpaa tulkinnoista parempana kuin toista.

Auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin ("Novellin aukko kohtien on sanottu ironisoivan suomalaisen novellin perinteitä. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)") ja yhdistetyn käskytystyyppin ("Jotkut ihmiset pitävät novellin rakenteen aukko kohtia mielenkiintoisena ironiana suomalaisen novellin perinteestä. Mitä mieltä sinä olet novellin rakenteesta? (Liite 4b)") kahdeksansissa käskytyksissä pohjatulkinnassa sanotaan novellin aukko kohtien ironisoivan suomalaisen novellin perinteitä. Pohjatulkinnassa asiaa selvitetään hieman enemmän: "Niukkuus, aukkoisuus ja pikaiset siirtymät asiasta toiseen ironisoivat osaltaan myös suomalaisen novellin perinteitä. Tamminen on venyttänyt lyhyen muodon ilmaisukeinot ääri rajoille. Siten niistä on tullut koomisia (Julin & al. 1998, 250)." Selitysosan poisjättäminen käskytyksistä saattaa vaikeuttaa pohjatulkinnan ymmärtämistä. Samoin ongelmaksi saattaa tulla, että käskytyksessä oletetaan oppilaan tietävän, mitä ironia on ja minkälaisia piirteitä suomalaisessa novellissa perinteisesti on. Perustelen käskytyksimuodon käyttöä sillä, että lukion toisella äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla on käsitelty novellia ja sen tulkintaa. Tällöin on puhuttu novellin rakenteesta, jolloin oppilaan tulisi tuntee novellin erilaisia rakennemahdollisuuksia. Ironia-sanan käytön perustelen sillä, että ironia on suomalaisen nykynovellin peruspiirteitä ja kyseessä on kuitenkin hyvin yleinen sivistyssana, jonka pitäisi olla jo lukion toisen vuosikurssin oppilaillekin tuttu. Ironiaan verrattava sananymmärrysongelma saattaa tulla myös auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin ja yhdistetyn käskytystyyppin toisissa käskytyksissä, jossa pohjatulkinta luonnehtii novellin päähenkilöä tragikoomiseksi ("Novellin päähenkilön on sanottu olevan tragikoominen aloitekyvyttömyydessään. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)" ja "Novellin päähenkilöä on luonnehdittu tragikoomiseksi. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4b)").

Vaikka käytössäni olikin kaksi pohjatulkintaa, en silti löytänyt niistä tulkittuina kaikkia niitä asioita, joita haluan oppilaiden tulkitsevan. Jouduin tilanteeseen, jossa itse täydensin valmiita tulkintoja. Jolloin en voi sanoa käskytyksissä auktoriteettipohjana olevan vain mainitut kaksi tulkintaa, vaan myös omat tulkintani tulkinnoista. Jouduin paikoin tulkitsemaan itse novellia. Esimerkiksi novellin

motiiveja ei mainita kummassakaan käyttämässäni tulkinnassa. Oman tulkintani mukaan novellin motiiveina toimivat mainitut tuotemerkit, ja tämä tulkinta on pohjana käskytyksissäkin ("Novellin motiiveina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)" ja "Novellin motiivina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit, Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4b)"). Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyyppien yhdeksännessä käskytyksessä ("Millaisia toistuvia asioita tai esineitä novellissa on? (Liite 2b)") sanon motiivien olevan asioita tai esineitä. Tällöin tavallaan ohjaan oppilasta löytämään haetut asiat ehkä helpommin kuin muiden käskytystyyppien motiiveja käsittelevissä käskytyksissä. Perustelen valintaani sillä, että en halunnut käyttää käskytyksessä sanaa motiivi .

Vaihtoehdot liittyvät myös siihen, kuinka "paljastavan" pohjatulkinnan oppilaille haluaa käskytyksessä antaa. Tämä tulee esille esimerkiksi auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin ("Novellissa on sanottu olevan intertekstuaalisuutta. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)") ja yhdistetyn käskytystyyppin ("Novellin on sanottu olevan intertekstuaalinen. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4b)") kymmenensissä käskytyksissä, joissa aiheena on intertekstuaalisuus. Toisessa pohjatulkinnassa mainittiin, että *Perttu*-novellissa on intertekstuaalisia viitteitä sekä koko elämäkertakirjallisuuden genreen että Edgar Lee Mastersin *Spoon River antologiaan* (Julin & al. 1998, 251-252). Päädyin kuitenkin vaihtoehtoon, että en mainitse kumpaakaan intertekstuaalista viitettä käskytyksissä. Perustelen valintaani sillä, että kaikki eivät välttämättä tunne Lee Mastersin teosta. Tällöin teoksen mainitseminen käskytyksessä saattaisi pilata oppilaan tulkinnan. Toinen perusteluni on se, että intertekstuaalisten vihjeiden mainitsematta jättämisestä ilmenee myös se, ymmärtävätkö oppilaat, mitä termi intertekstuaalisuus tarkoittaa. Intertekstuaalisuutta käsittelevältä kohdaltaan eivät auktoriteettipohjainen käskytystyyppi ja yhdistetty käskytystyyppi eroa juuri lainkaan teoriasidonnaisen käskytystyyppin kymmenennestä käskytyksestä ("Analysoi novellin intertekstuaalisuutta (Liite 5b)."). Kuitenkin edellä mainituissa kahdessa käskytystyyppissä on annettu ymmärtää, että novellista on mahdollista löytää intertekstuaalisia viitteitä, mikä ei tule ilmi teoriasidonnaisen käskytystyyppin käskytyksestä.

Käskytystyyppien rajoista

Kuten käskytysten sovelluksista (Liitteet 2-5) nähdään, eivät eri käskytystyyppien väliset rajat ole käytännössä niin selvät kuin voitaisiin olettaa. Sovelluksista näkyy, että myös auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin (Liite 3a ja 3b) ja yhdistetyn käskytystyyppin (Liite 4a ja 4b) käskytyksissä oppilaan oletetaan tuntevan novellin tulkinnan ja analyysin termistöä. Esimerkkinä auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin yhdeksäs käskytyks ("Novellin motiiveina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)"), jossa käsitellään motiiveja. Tässä tapauksessa oppilaalle pitää olla selvää se, mitä termillä 'motiivi' kirjallisuustieteessä tarkoitetaan. Edellä mainituissa käskytystyypeissä oletetaan viidensissä käskytyksissä ("Novellin kertojan on sanottu olevan kaikkietävä kertoja. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)" ja "Novellin kertojaa on luonnehdittu kaikkietäväksi kertojaksi. Mitä mieltä sinä olet kertojasta? (Liite 4b)") oppilaan tuntevan jopa paremmin novellin tulkinnan ja analyysin termistöä kuin teoriasidonnaisen käskytystyyppin viidennessä käskytyksessä ("Analysoi novellin kertojaa (Liite 5b)."). Auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin ja yhdistetyn käskytystyyppin viidensissä käskytyksissä mainitaan pohjatulkintana käskytyksessä kaikkietävä kertoja, jota ei mainita teoriasidonnaisen käskytystyyppin käskytyksessä

Auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin ja yhdistetyn käskytystyyppin välillä on myös muita eroja. Esimerkiksi ensimmäisissä käskytyksissä, joissa käsitellään teemaa, käytetään yhdistetyn käskytystyyppin käskytyksessä sanaa 'teema' ("Novellin teemana on sanottu olevan kannanotto ihmisen mahdollisuuksiin nyky-yhteiskunnassa. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4a)"), mutta auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin käskytyksessä sanaa ei mainita lainkaan ("Novellin on sanottu ottavan kantaa ihmisen mahdollisuuksiin nyky-yhteiskunnassa. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3a)"). Mikään ei estä teema-sanan käyttöä myös auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin käskytyksessä, mutta koin käskytyksen muotoilun kysymysmuotoiseksi helpommaksi ilman 'teema' sanaa. Eroa on myös henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyyppin ja yhdistetyn käskytystyyppin käskytysten välillä. Eroavaisuudet eivät ole sisällöllisesti lainkaan merkittäviä, vaan kyseessä on enemmänkin muodollinen eroavaisuus. Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyyppin ensimmäinen ja kahdeksas käskytyks ("Monet ihmiset pitävät novellin aihetta mielenkiintoisena. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 2a)" ja "Jotkut ihmiset pitävät novellin rakennetta hyvin mielenkiintoisena. Mitä mieltä sinä

olet novellin rakenteesta? (Liite 2b)") ovat samalla tavoin muotoiltuja kuin yhdistetyn käskytystyypin kaikki käskytykset (esim. "Novellin on sanottu olevan intertekstuaalinen. Mitä mieltä sinä olet siitä (Liite 4b)"). Kyse on siis sinä-pronominin käytöstä käskytyksessä. Muissa henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvissa käskytyksissä tapahtuu myös kohdentamista, mutta niissä ei käytetä suoraan sinä-pronominia (esim. "Millaisia toistuvia asioita tai esineistä novellissa mielestäsi on? (Liite 2b)"). Oppilaiden tulkintaan tällä erolla ei ole varmastikaan merkitystä, mutta mielenkiintoista olisi kuulla oppilaiden mielipiteitä siitä, minkälaisen vaikutelman korostettu kohdistaminen (eli sinä-pronominin käyttö) luo, mutta sen tutkiminen jää tutkimuksen ulkopuolelle.

4 AINEISTON ANALYYSI

4.1 Teemana on Pertun elämä ja syrjäytyminen

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytystyypin

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyypin teemaa käsittelevässä käskytyksessä ei käytetty lainkaan sanaa 'teema', vaan se oli korvattu sanalla 'aihe' ("Monet ihmiset pitävät novellin aihetta mielenkiintoisena. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 2a)"). Käskytykseen vastasivat kaikki kaksikymmentä oppilasta. Tämän käskytyksen kohdalla toteutui se pelko, että oppilaat kommentoivat enemmänkin mielenkiintoisuutta kuin aihetta, joten itse teemaa käsitteli harva oppilas.

Novellin teemaksi oppilaat nimesivät yksinäisyyden (A18), tavallisen suomalaisen elämänvaiheet (A15, A3), Pertun elämän (A1, A13, A4, A9), keskivertoihmisen elämän (A2), elämänmenon ja aivan normaalit ihmiset (A11), eristäytyneen pojan ja hänen kasvunsa (A5), "tylsistyneen suomalaismiehen looseri elämän (A8)". Kaikki edellä mainitut teeman tulkinnat jäivät konkreettisen tason tulkinnoiksi, mutta samalla niitä voidaan kuitenkin pitää oikeina tulkintoina teemasta.

Teeman käsittelyä enemmän oppilaat ottivat kantaa käskytyksessä olevaan väittämään aiheen mielenkiintoisuudesta ja perustelivat omaa mielipidettään. Oppilaat perustelivat novellin mielenkiintoisuutta muun muassa sillä, että jokainen voi tehdä novellista omat johtopäätöksensä (A16, A13), käsittelytavalla (A7), novellissa käytetyillä sanoilla ja lauserakenteilla (A12, A13), esitystavalla, ei sisällöllä (A4). Kaikki oppilaat eivät yhtyneet käskytyksen väittämään, esimerkkeinä

seuraavat vastaukset: "Itse en ehkä kävttäisi sanaa mielenkiintoinen. Enneminkin erikoinen. Yksinäisyys on kylläkin yleinen aihe, mutta se tuodaan harvoin tällä tavalla esille. (A18)", "Ei kovin mielenkiintoinen sehän kuvaa vain tavallisen suomalaisen elämän vaiheita (A15).", "Ei nyt kovinkaan mielenkiintoinen muttei tylsäkään (A6)". "Aihe ei varmastikaan poikkea suomalaisen arkielämästä juuri lainkaan... joten luulen, että tämän tavallisen pulliaisen elämä ei jaksakaan herättää kiinnostustani. Aihe on latteaa, eikä yleismaailmallinen kerrontatapa saa aihetta yhtään kiinnostavammaksi. Kukapa jaksaisi lukea omasta elämästään kirjan sivulta... (A10)". Näitä novellin ja/tai sen aiheen mielenkiintoisuutta käsitteleviä oppilaiden vastauksia ei voida pitää tulkintoina, vaan ne olivat puhtaasti oppilaiden henkilökohtaisia mielipiteitä.

Auktoriteettipohjainen käskytystyyppi

Auktoriteettipohjaiseen käskytykseen "Novellin on sanottu ottavan kantaa ihmisen mahdollisuuksiin nyky-yhteiskunnassa. Analysoi ja perustelee väittämä. (Liite 3a)" vastasivat kaikki oppilaat. Myöskään tässä käskytyksessä ei mainittu sanaa 'teema', vaan oppilaille annettiin tulkinta teemasta ja pyydettiin analysoimaan ja perustelemaan sitä. Merkittävä piirre oli, että kaikki oppilaat hyväksyivät käskytyksen väittämän. Oppilaat perustelivat väittämää muita vastauksia keskimääräistä laajemmin ja he yhdistivät näkemyksensä nyky-yhteiskunnan vallitsevasta tilasta Pertun kohtaloon. Oppilaan vastauksessa "Nyky-yhteiskunnassa ei enää riitä, että on hyvin koulutettu. Koulutus ei välttämättä vie elämää eteenpäin, varsinkin jos itse ei osaa tarttua tilanteeseen. Novellissa Perttu on hyvin passiivinen ja aikaansaamaton, tällöisiä nuoria on nykypäivänä liikaa, nuoria, jotka tyytyvät omaan pieneen maailmaansa. (B11)" tuli esille hyvin oppilaan oma mielipide siitä, millä nyky-yhteiskunnassa pärjää. Kuitenkaan kaikki oppilaat eivät olleet samaa mieltä tämän oppilaan kanssa, esimerkkinä vastaus "Novellissa kritisoidaan sitä, miten nyky-yhteiskunnassa työllistyminen riippuu yhä vähemmissä määrin ihmisen koulutuksesta. Siinä missä ylioppilas-Perttu on työtön, voi joku kouluaan laiminlyönyt amis tienata 200 000 mk vuodessa paperikoneen hurinaa katsellen. (B2)".

Kaiken kaikkiaan valtaosa oppilaiden vastauksista käsitteli sitä, miten yhteiskunnassa pärjää ja miksei Perttu heidän mielestään pärjännyt. Yleistä oli

negatiivinen suhtautuminen Pertun kaltaisiin ihmisiin, kuten seuraava vastaus osoitti: "Pertulla olisi kyllä ollut mahdollisuuksia mutta hän omalla käytöksellään menettä ne. Novelli kertoo kyllä ihmisen mahdollisuuksista tai oikeastaan niiden puutteesta. En haluaisi itselleni tällaista elämää. Novelli kertoo tavallisen lähiösuomalaisen kurjasta ja olemattomasta elämästä. (B18)". Oppilaiden negatiivisuus Perttua kohtaan ei tullut aina suoraan sanottuna ilmi, vaan heidän sanavalintansa kertoivat negatiivisesta asenteesta, kuten seuraavassa esimerkissä: "Jo lapsuudestaan asti Perttu on hiljainen lapsi, jonka on vaikea saavuttaa muiden hyväksyntää. Nyky-yhteiskunnassa Pertun kaltaisten ihmisten on vaikea päästä elämään kiinni, ja he päätyvät työttömiksi tyhjäätoimittajiksi, jotka lukevat Aku Ankkaa. (B3)". Sanaparin 'työtön tyhjäätoimittaja' voidaan katsoa olleen negatiivista suhtautumista kuvastava valinta. Vastauksessa "Tekstistä sain kuvan, että Perttu oli laiska, eikä tehnyt oikeastaan mitään asiallista. Pienestä pitäen hän vain leikki, hän piti myöskin välivuoden kirjoitusten jälkeen. Tänä aikana hän vain makasi lattialla ja pelasi korteilla. Elämä Pertulle oli vain huvittelua, mitään hän ei tehnyt elämänsä eteen. Hän jäikin työttömäksi, mitä en tosin ihmettele yhtään. Novelli ottaa kantaa ihmisen mahdollisuuksiin nyky-yhteiskunnassa asenteella, että jos et tee mitään, et myöskään pärjää. (B9)" ilmaiset "eikä tehnyt oikeastaan mitään asiallista" ja "mitä en tosin ihmettele yhtään" heijastivat oppilaan negatiivista suhtautumista. Kuitenkaan kaikkien oppilaiden mielestä Perttu ei ollut negatiivinen henkilö, vaan osa piti häntä aivan tavallisena ihmisenä, kuten seuraavasta vastauksesta voidaan nähdä: "Novelli koskettaa aika hyvin nyky-yhteiskuntaa. Pertun elämä on erittäin normaali. Ovet ovat auki, vaikka mihin, mutta keskittie kiinnostaa Perttua. Lapsuus, nuoruus, lukio, välivuosi, yhteenmuuttaminen ja naimisiin. Halukkaille työtä varmasti löytyy. Yritystä enemmän. (B7)". Oppilaan asenteen Perttua kohtaan voitaisiin sanoa olleen kannustava, mikä tulee ilmi vastauksen viimeisessä virkkeessä. Neutraalia suhtautumista Perttuun kuvasi seuraava oppilaan vastaus: "Ihmisellä on mahdollisuus jäädä kotiin tai mennä ulos. Novellissa päähenkilö valitsee kotiin jäämisen, eli hänellä on mahdollisuus valita kahdesta vaihtoehdosta. Nyky-yhteiskunnassa täytyy tehdä valintoja ja useimmiten voi valita useasta eri vaihtoehdosta. (B10)". Oppilaiden omien asenteiden välittyminen vastauksista teki vastausten arvottamisen ja analysoimisen hankalaksi. Useissa kohdin

vastauksen kritisoiminen olisikin ollut ennemminkin oppilaan mielipiteen kritisoimista, mikä ei ollut tarkoituksena.

Vastauksessa "Perttu on esimerkki ihmisestä jonka ei tarvitse tehdä mitään ja hän saa elää silti vuokrakämpässään ja juoda Jaffaa. Hän on täysin aloitekyvytön mutta hänellä on kuitenkin mahdollisuus suhteellisen mukavaan elämään. Tämä on samalla tappanut hänessä kiinnostuksen uusien mahdollisuuksien etsimiseen, sillä se tuntuu liian vaivalloiselta ja turhalta hänen ollessa aivan tyytyväinen nykyisyyteen. (B13)" näkyi oppilaan negatiivinen suhtautuminen (1. virke) ja hänen käsityksensä Pertun ajatusmaailmasta (3. virke). Oppilaan mielestä Perttu oli tyytyväinen tilanteeseensa. Useiden oppilaiden mielestä Pertun tilanne oli hänen omaa syytään, kuten edellinen esimerkkikin kuvastaa, mutta osa oppilaista näki tilanteeseen syylliseksi jonkun muun tahon kuin itse Pertun. Vastauksessa

Novellissa tapahtuu kuten nyky-yhteiskunnassakin usein niin että lapsi jää jo pienenä yksin kotiin. Vanhemmat ovat ehkäpä vaikka uraihmissä eikä lapselle jää aikaa työnteon lomassa. Novellissa Perttu on nuorenakin vielä yksinäinen. Hänelle valehdellaan ja häntä syrjitään. Nykyisin lapset ja nuoret saattavat olla todella ilkeitä toisilleen. Aikuisena Perttu oli työtön, kuten nykyisinkin todella monet ihmiset. Elämä pyörii yhdessä huoneistossa, ei käydä kylässä eikä muuallakaan. Nyky-yhteiskunnassa on opiskelu tärkeällä sijalla, eikä ilman opiskelua saa kunnan työpaikkaa. (B5)

Pertun tilanne johtui sekä hänen vanhemmistaan että ikätovereistaan.

Oppilaiden vastauksista voidaan löytää myös muita teemoja kuin käskytyksessä esitetty teema. Yleisimmin esiintyneet teemat olivat yksinäisyys ja syrjäytyminen, joita voidaan pitää abstraktin tason tulkintoina teemasta. Samoin oppilaan vastaus "Novelli kuvaa todella osuvasti aikakausia 80- ja 90-lukujen välillä, erilaiset viittaukset esim. Aku Ankkaan, Jaffaan jne. tuovat välittömästi mieleen noin 10 vuoden takaisen ajan. Pertun kantaaottavuus perustuu siihen, että lapsenomaisesti - ilman asioiden kuvailua - kerrotaan henkilön koko elämä. Tunteettomuus kerronnan välineenä viittaa nimenomaisesti nyky-yhteiskunnan välinpitämättömään tapaan suhtautua yksilöön, esim. työttömyyskysymyksessä. (B4)" oli abstraktimman tason tulkinta verrattuna esimerkiksi vastaukseen "Olen samaa mieltä. Novelli kertoo tavallisesta suomalaisesta ihmisestä ja hänen mahdollisuuksistaan elämässä. Elämä kulkee samaa rataa kuin muillakin pulliaisilla eikä valintoja juurikaan ole koska ihminen tyytyy kohtaloonsa. (B8)". Jälkimmäisessä vastausesimerkissä oppilaan näkemys novellin teemasta jäi suppeammaksi ja konkreettisemmaksi kuin sitä

edeltävässä vastausesimerkissä, jonka teki paremmaksi myös, että siinä oli otettu suoria esimerkkejä novellista omien väittämien perusteluiksi.

Oppilaiden yleisestä mielipiteestä poikkesi vastaus "Puhutaanhan tässä osaksi, miten hyvin Suomessa on asiat. Kukaan ei joudu kadulle eikä slummeihin, vaan saadaan sosiaaliturvaa (vai mikä se nyt onkaan). Toisaalta taas puhutaan, että Perttu oli työttömänä. Nainen keittää Painonvartijoiden ateriaa (luultavasti pysicsseen laihana) ja mies vain juo Jaffaa. Puhutaan myös siitä, että nykyään avioparit eivät voi enää luottaa toisiinsa ja sen takia pian ajautuvat "tappamaan itsensä". (B14)". Poikkeavaa vastauksessa oli nyky-yhteiskunnan tilanteen näkeminen positii-visena asiana. Teeman tulkitsemisessä poikkesi muista vastaus

Novelli voisi kuvata rajoja, jotka liittyvät ihmisen mahdollisuuteen vaikuttaa. Kun Perttu oli menossa hippoihin, hänelle sanottiin, että hipat on peruttu, vaikka hän selvästi näki eteisen olevan kenkiä täynnä. Pertulla oli tilaisuus mennä juhliin, mutta häntä ei huolitettu. Toisaalta Perttu sai itse päättää pitävänsä välivuoden kirjoitusten jälkeen ja sai vaikuttaa elämäänsä. Niinhän nykyään voi tehdä. Välivuoden aikana Perttu vain pelasi pasianssia, tästä näkyy, miten nykyään kukaan ei tule pyytämään esimerkiksi töihin ja tarjoa uraa lautasella. Jos ei ole aktiivinen, ei voi vaikuttaakaan. Täytyy itse tehdä ahkerasti saadakseen aikaan muutoksen. Novelli esittelee myös petkutuksen, jonka monesti kohtaa erilaisissa asioissa. Jos onnistuu saamaan aikaan muutoksen yhteiskunnassa, ei se välttämättä ole niin hyvä, kuin mitä päälle päin näyttää, Annan soittaessa kotiin Perttu valehteli, vaikka kyseessä oli oma vaimo. Nykyään on vaikea luottaa keneenkään. (B6).

Siinä oppilas esitti novellin teemaksi ihmisen oman yrittämisen merkityksen, mahdollisuuden rajat ja nyky-yhteiskunnassa vallitsevan luottamuksen puutteen. Näitä voidaan pitää oikeina ja hyväksyttävänä tulkintoina teemoista. Varsinkin kaksi jälkimmäistä ylsivät abstraktille tasolle. Vastauksessa oli hyvää myös esimerkeillä oman tulkinnan perusteleminen.

Ylitulkinnaksi voidaan sanoa seuraavassa vastauksessa julkisuuden henkilöiden ottamista esimerkiksi:

Novellissa kaikki ikään kuin vain tapahtuu, ilman että henkilöt juurikaan niihin itse vaikuttavat. Tapahtumat ovat kuin otteita ns. tyypillisestä suomalaisesta elämästä, jotka noudattavat samaa kaavaa. Hankala lapsuus, koulukiusaus, tyttöystävä, avioliitto, työttömyys, masentuneisuus ja onnettomuus, yksinäisyys.... Se on kaava josta ei voi poiketa. Lehtien palstat ovat täynnä juttuja julkisuuden henkilöistä joiden elämään kuuluvat tai ovat kuuluneet samat elementit. Onko elämä sitten tällaista? Eikö kaavasta voi poiketa? Perttu ei voinut tai halunnut. Hän ei yrittänytkaan tehdä sitä - ainakaan yksin. Ei vaikei olekaan onnellinen - pelkästään vain saamaton, omassa pienessä ankeassa mutta turvallisessa maailmassa. (B16).

Alitulkinnaksi jäivät seuraavat kaksi vastausta, jotka poikkesivat myös pituudellaan huomattavasti käskytyksen saamista muista vastauksista: "Perttu ei tee mitään (B12)."

ja "Vaikka ihminen ei tekisi mitään hän voi elää helposti muttei suuressa loistos-
sa.(B17)". Näitä kahta vastausta voidaan sanoa riittämättömiksi perusteluiltaan ja
siten ne eivät yltäneet hyvän tulkinnan tasolle.

Yhdistetty käskytyystyyppi

Yhdistetyn käskytystyyppin teemaa käsittelevään käskytykseen "Novellin teemana on
sanottu olevan kannanotto ihmisen mahdollisuuksiin nyky-yhteiskunnassa. Mitä
mieltä sinä olet siitä? (Liite 4a)" vastasivat kaikki oppilaat. Poikkeavaa tässä
käskytyksessä on auktoriteettipohjaiseen teemaa käsittelevään käskytykseen verrattu-
na se, että tässä käskytyksessä mainittiin sana 'teema'.

37% käskytykseen vastanneista eli seitsemän oppilasta sanoivat vastauk-
sessaan suoraan olevansa samaa mieltä käskytyksen väittämän kanssa. He perusteli-
vat väittämän oikeutta muun muassa seuraavasti: "Surullista mutta totta. Nyky-
yhteiskunnassa voi melko vaivattomasti valita monista mahdollisuuksista yhteiskun-
nan siivellä elämisen. Jotenkin novelli näyttäisi halveksuvan nykyihmistä, uusavutto-
muutta, kasvatusmetodeja. Vaikutelma jonka novelli antaa nyky-yhteiskunnasta ei ole
kovinkaan mairitteleva, aivan kuin olisimme menneet kehityksessä taaksepäin.
(C12)", "Mielestäni novelli on erittäin hyvä kannanotto, sillä juuri Pertun ja Annan
laiset ihmiset ovat esimerkki elämänsä hukanneista ihmisistä (C4).", "Melko totta.
Sitä saa mitä tilaa, ja joskus saa sitäkin, mitä ei tilaa. (C1)". Ensimmäistä esimerkki-
vastausta voidaan pitää hyvänä ja oikeana tulkintana novellin teemasta. Toisessa
esimerkkivastauksessa Annan elämän rinnastamista Pertun elämään voidaan pitää
ylitulkitana varsinkin kun oppilas ei esittänyt minkäänlaisia perusteluja väittämäl-
leen, eikä hän osoittanut mitään tekstin kohtaa, josta tämä olisi tullut ilmi.

Neljä oppilasta eli 57% käskytyksen väittämään yhtyneistä oppilaista
esitti vastauksessaan myös jonkun muun teeman kuin käskytyksessä esitetyn. Näitä
esitettyjä teemoja olivat muun muassa kannanotto ihmisten asenteisiin (C16), Pertun
elämä (C18) ja nykypäivän stereotyyppit ja ääripäät (C7). Kaikkia näitä tulkintoja
voidaan pitää oikeina tulkintoina novellin teemasta. Ainoastaan tulkinta, jossa
novellin teemaksi sanottiin Pertun elämä, jäi konkreettiselle tasolle muiden kahden
yltäessä abstraktimmalle tasolle. Kaksi oppilasta kiinnitti huomiotaan novellin
ironiseen luonteeseen. Toisen mielestä (C3) novellia voitiin pitää satiirina ja toisen

mielestä käskytyksessä esitetty tulkinta teemasta oli hieman ironinen kannanotto (C7). Vain yksi oppilas sanoi vastauksessaan olevan täysin eri mieltä käskytyksessä esitetyn väittämän kanssa "Ei pidä paikkaansa. Ei ole mikään kannanotto. Novelli kertoo yksinäisen miehen elämän lapsuudesta aikuisuuteen. (C5)". Oppilaan esittämä oma tulkinta novellin teemasta oli oikea, mutta se jäi konkreettisemmalle tasolle kuin käskytyksessä esitetty tulkinta teemasta.

Kymmenen oppilasta eli 53% kaikista käskytykseen vastanneista oppilaista ei sanonut suoraan olevansa samaa tai eri mieltä käskytyksessä esitetyn väittämän kanssa, vaan he esittivät oman tulkintansa novellin teemasta. Useissa vastauksissa oppilaat eivät nimenneet suoraan novellin teemaa, vaan kertoivat tulkinnoistaan ja novellin herättämistä ajatuksista laajemmin, esimerkkinä vastaus "Novelli kutistaa mielestäni yksittäisen ihmisen merkityksen vieläkin pienemmäksi kuin mitä se nykyään on. Aivan kuin ihmiselämä olisi pelkkää työttömyydessä kieriskelyä ja sarjakuvan pätkiä. Aivan kuin elämä olisi yhden kortin varassa. Eivät kaikki ole peppureita. (C2)". Osasta oppilaiden vastauksia voidaan löytää useita tulkintoja novellin teemasta, esimerkkinä vastaus

Mielestäni novellissa näkyy, kuinka Pertun perhetausta ja kotiolot vaikuttavat Pertun sosiaaliseen asemaan, ja siten koko Pertun loppuelämään. Novellista löytyy elämän julmuus, ja palapelimäisyys, kuinka kaikki vaikuttaa kaikkeen, ja yksi pala yhdistää kaksi palapeliä yhdeksi... Novellin tulkintaan vaikuttaa kuitenkin paljon lukijan oma elämä, jonka kautta peilaten lukija novellia tulkitsee. Itselleni novellista avautui yhteiskunnan julmuus, ja opitut asenteet ja massakulttuurin vaikutus yksilöön. (C6)".

Vastauksesta voidaan löytää novellin teemaksi perhetaustojen ja kotiolojen vaikutus sosiaaliseen asemaan, elämän julmuus, elämän palapelimäisyys, yhteiskunnan julmuus, opitut asenteet ja massakulttuurin vaikutus yksilöön. Kaikkia vastauksessa nimettyjä teemoja voidaan pitää oikeina tulkintoina. Jotta vastaus olisi ollut vielä parempi, pitäisi siinä olla perusteluja tulkinnoille. Hyvää vastauksessa oli sen tulkintojen yltäminen abstraktille tasolle.

Muita oppilaiden nimeämiä novellin teemoja olivat "[...]kuinka kaava- maista ja pinnallista on elää nyky-yhteiskunnan materialismin ahtaudessa (C14).", "[...]kärjistetysti keskivertoihmisen tavallista, tylsää ja paikalleen jämähtänyttä elämää, jossa asiat suoritetaan perinteisen kaavan mukaan (C17).", "[...]nykypäivän nuorien ongelmia... työttömyys, yksinäisyys, syrjintä, uskottomuus...(C8)", "[...]novellissa tulee ilmi [ihmisen] mahdollisuudet [yhteiskunnassa] ovat rajattu jo lapsuudessa

(C8).", "Novelli kuvaa tavallisen, ehkä hieman huono-onnisemman ihmisen tylsää ja väritöntä elämänkaarta (C10)". Kaikkia näitä oppilaiden nimeämiä teemoja voidaan pitää oikeina tulkintoina teemasta.

Neljä oppilasta eli 21% käskytykseen vastanneista käsitteli vastauksissaan käskytyksessä mainittua ihmisen mahdollisuutta. Vastauksessaan

Mielestäni mahdollisuudet on otettu esille aika yksipuolisesti. Toki, jos itse haluaa elämä on hyvin mustavalkoista, synkkää ja tylsää. Itse, ainakin me, voimme hyvin pitkälti vaikuttaa tulevaisuuteemme. Voimme itse päättää urastamme: mille alalle tahdomme suuntautua. Lapsuus tietenkin vaikuttaa ihmiseen: kypsymiseen ja kasvamiseen. Jos lapsuus on ollut ankea tai vanhemmat esim. alkoholisoituneita jättää se väijäämättä syvät jäljet kehittyvään lapseen. Kuitenkin ihminen itse luo tulevaisuutensa ja päämäärätietoisuudella voi saada paljon aikaan. (C15)

oppilas otti kantaa siihen, kuinka ihmisen mahdollisuudet oli tuotu novellissa esille eli hänen mielestään yksipuolisesti. Kun taas vastauksessaan

Ihmisen mahdollisuudet eivät ole kovin hyvät. Perttu kuunteli maailmanpolitiikan arkipäivää, mutta ei ottanut siihen kantaa. Nyky-yhteiskunnassa ei tarvitse tehdä juuri mitään Voi pitää väli vuoden ym. Työttömyys, ystävienpuute ja tekemisenpuute eivät auta ihmisen asemaa, vaan pahentavat sitä. jotkut pärjäävät (Anna) työelämässä, toiset eivät (Perttu). (C11)

oppilas otti kantaa enemmänkin ihmisen mahdollisuuksiin yleensä eikä niinkään tässä novellissa. Novelli oli oppilaalle kuin esimerkkitapaus nyky-yhteiskunnassa vallitsevasta tilanteesta. Yhden oppilaan mielestä novelli antoi liian huonon vaikutelman ihmisen mahdollisuuksista, hän perusteli näkemystään seuraavasti "[...] Perttu ei muka tee mitään vaan on vain. Onhan tällainenkin kieltämättä mahdollista mutta itse en oikein siihen usko, sillä yleensä jokainen yrittää hakea töitä. Millä hän/he pystyisivät elämään, jollei Perttu tee töitä? (C19)". Yksi oppilaista (C13) piti mahdotomana yleistää novellin tapahtumia koskemaan kaikkien ihmisten mahdollisuuksia.

Ylitulkintana voidaan pitää seuraavaa oppilaan vastausta:

Minä uskon että ihmisen mahdollisuudet nyky-yhteiskunnasta ei riipu yhteiskunta luokasta. Jokainen voi saavuttaa juuri sitä mitä haluaa jos vain jaksaa opiskella ja nähdä vaivaa. Hyvä esimerkki on isästäni joka syntyi köyhään työttömään perheeseen mutta on nyt asianajaja. Ei saa jämähtää siihen mitä ympäristö tarjoaa vaan toteuttaa omat unelmansa! Jokaisen velvollisuus tulisi myös olla se, että kaikki yrittäisivät. Miten sitä voi jotain saavuttaa jos makaa laakereilla kotona? Hip, hop ja peppu penkistä ylös ja opiskelemaan. Tässä novellissa Perttu tuntuu olevan hyvin anorminen henkilö. Kaikki epäonnistuu, jopa avioliitto tuntuu onnettomalta. Tapahtumilla on varmasti vaikutus Pertun henkiseen hyvinvointiin, mikä näkyy onnettomana ja lamaattisena elämänä. (C9).

Ylitulkintaa vastauksessa oli isän ottaminen esimerkiksi (3. virke) ja neljänestä virkkeestä seitsemänteen virkkeeseen jatkunut käskyjen esittäminen ja patistaminen. Tulkinnan ymmärtämistä vaikeuttivat myös oppilaan käyttämät sanaparit 'anorminen henkilö' ja 'lamaattinen elämä', joiden merkitys ei avautunut perustelujen puutteen vuoksi.

Teoriasidonnainen käskytyystyyppi

Teoriasidonnaisen käskytyystyyppin teemaa käsittelevään käskytykseen "Mikä on novellin teema (Liite 5a)?" jätti vastaamatta kaksi oppilasta eli 10% kaikista, joille käskytyt esitettiin. Oppilaiden vastaukset voidaan jakaa kahteen tyyppiin:

1. Konkreettisen tason tulkinnat:

kertomus miehestä (D17), Pertun elämä ja sen vaiheet (D3, D6, D15, D14, D12, D19, D13), Perttu ei kasva aikuiseksi (D5), ihmisen elämä (D7), Pertun kasvu (D8), ihminen, joka ei aseta tavoitteita (D1), laiskuus (D1)

2. Abstraktin tason tulkinnat:

syрjäytyminen (D18, D11, D10, D9), yksinäisyys (D10, D9), syrjintä (D10), työttömyys (D10), elämän epäonnistuminen (D5)

Vastaustyyppien ulkopuolelle jäi kaksi vastausta 1. "Novelli kertoo lyhyesti ja ytimekkäästi Pertun elämän lapsuudesta aikuisuuteen. Ajatuksena on kai se, että miten pieneen tilaan ihmisen elämä voidaan supistaa, ei jää jäljelle paljoa mitään, vain muutamia käännekohtia. Novelli on aika hyvin keksitty, karuudessaankin se koskettaa. (D2)" 2. "Teema on välinpitämätön ja ankea (D4)." Ensimmäinen sen vuoksi, että sen voidaan katsoa kuuluvan kumpaankin tyyppiin yhtä aikaa. Konkreettisen tason tulkintaa vastauksessa oli Pertun elämän lapsuudesta aikuisuuteen nimeäminen novellin teemaksi. Abstraktimmalle tasolle kuuluvaksi voidaan sanoa vastauksen toista virkettä. Toisen vastauksen ongelmana oli, ettei oppilas kertonut siinä, mikä hänen mielestään oli novellin teema, vaan hän kertoi siitä vain oman mielipiteensä. Tämän vastauksen kohdalla heräsi kysymys, oliko oppilas ymmärtänyt, mitä sanalla 'teema' tarkoitetaan.

Kaikkia konkreettisen tason tulkintoja voidaan pitää oikeina tulkintoina novellin teemasta. Teeman tulkinnoista tuli ilmi myös oppilaiden asennoituminen

Perttua kohtaan. Joku piti Perttua laiskana ja perusteli väittämänsä Pertun toiminnalla, kun taas joku toinen käytti samoja perusteluja väittämälleen Pertun kasvun pysähtymiselle eli sille, ettei Perttu koskaan kasvanut aikuiseksi. Myös kaikkia abstraktin tason tulkintoja voidaan pitää oikeina tulkintoina. Suurin osa nimesi novellin teemaksi Pertun syrjäytymisen, mitä voidaan pitää erittäin hyvänä abstraktin tason tulkintana. Syrjäytymistä voidaan myös pitää abstraktimpana tulkintana kuin työttömyyttä tai yksinäisyyttä.

4.2 Perttu on tavallinen suomalainen mies

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytystyyppi

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvassa käskytyksessä kysyttiin oppilaan mielipidettä novellin päähenkilöstä Pertusta ("Mitä mieltä olet novellin päähenkilöstä (Liite 2b)?"). Seitsemän oppilasta (35%) kahdestakymmenestä luonnehti Perttua tavalliseksi suomalaiseksi mieheksi. Lisäluonnehdintoina he käyttivät muun muassa seuraavia: laiska, tyhmä, tylsimys (A8), työtön, tylsistynyt (A2), hiukan eriytynyt, keskivertaisen, tavallisen elämän "sankari", ei jaksa yrittää (A13), ei tiedä, mitä elämältään haluaisi, hieman reppana, jää vaimon ja äidin tossun alle (A19), juro, ehkä yksinkertainenkin (A3), tylsä perusjuntti, jonka kehitys kävi huipussaan legovaiheessa (A15). Kehityksen viivästyymiseen viittasivat myös oppilaat A5, jonka mielestä Perttu ei ollut myöskään välkky, vaan kömpelö ja A16, jonka mielestä Perttu ei koskaan kasvanut aikuiseksi. Parhaiten oppilaiden tuntemuksia Perttua kohtaan kuvasti mielestäni oppilaan A11 vastaus käskytykseen: "Perttu on poika, jonka elämä on täysin normaalia. Normaalin ja tavallisen perheen normaali poika, joka elää normaalin elämän ja hänen kuolemansa jälkeen kaikki jatkuu samalla tavalla, muuttumattomana." Näistä seitsemästä oppilaasta kolme oli sitä mieltä, että Perttu oli verrattavissa todellisiin ihmisiin, vastausesimerkinä: "Häntä ei ole vaikea kuvitella todellisuuteen (A 3)."

Oppilaista, jotka vastasivat henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvaan käskytykseen, neljä (20%) määritteli Pertun ensisijaisesti laiskaksi. Muita heidän käyttämiään luonnehdintoja Pertusta olivat välinpitämätön (A12), yksin viihtyvä (A12 ja A10), yksinkertaisia asioita tekevä (A12), ei toisten mielestä suosittu nuoruudessaan (A12 ja A10), saamaton (A10 ja A14), tavoitteeton (A14), tekee sitä, mikä on

hauskaa (A14), yksinäinen (A17). Näille oppilaille Pertun laiskuus nousi päällimmäiseksi piirteeksi, mutta he eivät miettineet syitä Pertun käyttäytymiseen.

Mielestäni Perttua voidaan luonnehtia tragikoomiseksi ja aloitekyvyttömäksi, kuten pohjatulkinnossa ja auktoriteettipohjaisessa ja yhdistetyssä käskytyksessäkin sanotaan. Mutta lisäksi Perttu voi luonnehtia myös syrjäytyneeksi tai ehkä myös syrjäytetyksi henkilöksi. Samantyyliisiin luonnehdintoihin päätyi neljä oppilasta. Laajimman analyysin Pertun syrjäytymisestä antoi oppilas A6:

Novellin päähenkilö oli yksinäinen, joka tuli torjutuksi kavereidensa taholta. Se ei kuitenkaan tainnut johtaa vielä siihen että hänestä tuli aika sulkeutunut, omassa seurassaan ehkä jopa viihtyvä, sillä kotona annettu selkäsauna varmaan on osaltaan vaikuttanut Perttuun. Ihmissuhdetaitojen laita ei ollut varmaan kovin hyvä, sillä myöhemmin seurustellessaan hän petti tyttöystävänsä ja naimisiin mentyään jatkoi samanlaista löhöilyä ja tekemättömyyttä kuin kirjoitusten jälkeenkin. Jollain tavalla tuntuu kuin Perttu ei olisi kasvanut aikuiseksi lainkaan (sarjakuvat, Jaffa).

Kuten ei edellisen vastauksen kirjoittanut oppilas, ei myöskään oppilas A9 ollut sitä mieltä, että vain Perttu itse olisi syyllinen tilaansa ja elämänsä kulkunsa. Tämä oppilas toi myös esille sen, että Perttu oli jo lapsena syrjäytynyt. Luonteeltaan Perttu oli hänen mielestään sisäänpäinkääntynyt ja hän elää itserakentamisensa pilvilinnoissa. Nämä kaksi oppilasta suhtautuivat Perttuun positiivisemmin kuin Perttua vain laiskaksi luonnehtineet oppilaat. Osa oppilaista piti Perttua kummallisena, outona ja rassukkana päinvastoin kuin osa oppilaista, joiden mielestä Perttu oli tavallinen. Yksi oppilas (A7) toi esille sen, että Perttu ei ollut paha.

Kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että Pertulla oli mielenterveydellisiä ongelmia ("Hänellä on ehkä lieviä ongelmia itsensä kanssa tai hän oli muuten vaan hyvin persoonallinen ihminen. Melko laiska myös. (A1)" ja "Aika outo ihminen. Ehkä hieman mielenvikainen. Ei kovin sosiaalinen, vaan hiljainen ja ujo. Elää omassa mielikuvitusmaailmassa. (A18)"). Mielestäni novelli ei millään tavalla viittaa mielenvikaisuuteen. Uskon oppilaiden tällaiseen tulkintaan olevan syynä heidän inhonsa Perttua kohtaan. Koska he eivät voineet ymmärtää Pertun käyttäytymistä, he luokittelivat hänet mielenvikaiseksi tai jollakin tavalla ongelmalliseksi. Mielenvikaisuuteen viittaaminen osoittaa myös sen, että oppilaat eivät ole ymmärtäneet novellin ironiaa.

Teoriasidonnainen käskytystyyppi

Teoriasidonnaisen käskytystyyppin päähenkilöä koskeva käskytyks kuuluu seuraavasti: "Analysoi ja tulkitse novellin päähenkilöä (Liite 5b)." Tähän käskytystyyppiin vastasi 20 oppilasta. Oppilaiden vastaukset voidaan luokitella kolmeen eri tyyppiin:

1. Vastauksiin, jotka kertoivat Pertun elämästä (5 oppilasta eli 25% käskytykseen vastanneista)
2. Vastauksiin, joissa analysoitiin ja tulkittiin Perttua henkilöihahmona (9 oppilasta eli 45% käskytykseen vastanneista)
3. Vastauksiin, joissa sekoittuivat kahden edellisen tyyppin vastaukset (6 oppilasta eli 30% käskytykseen vastanneista).

Vastauksissa, joissa analysoitiin ja tulkittiin Perttua henkilöihahmona, Perttua luonnehdittiin hyvin samantyyllisesti kuin henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytyksen vastauksissa. Esille tulivat muun muassa Pertun laiskuus, yksinäisyys, lapsenomaisuus, omista maailmoissaan eläminen, syrjäytyminen, tavallisuus. (D4, D5, D10, D12, D13, D20.) Kuusi oppilasta vastasi käskytykseen kertoen enemmänkin Pertun elämästä kuin siitä, minkälainen Perttu oli. Vastaukset käsitelivät Pertun yksinäisyyttä (D1, D9), hänen elämänsä tylsyyttä ja sen tavoitteettomuutta (D16, D9). Kaksi oppilaista (D2 ja D7) vain referoi novellin tapahtumia vastauksessaan, esimerkkinä toinen vastauksista:

Perttu on novellin alussa pikkupoika, jolla ei ole paljon ystäviä. Hän tykkää leikkiä legoilla tai ei välttämättä, mutta hänellä ei ainakaan ole muuta tekemistä. Vähän myöhemmin Perttu on jo koulussa, mutta silti hänellä ei ole ystäviä. Ylioppilaaksi tulonsa jälkeen Perttu pitää väli vuoden. Sitten hän tapaa Annan ja menee naimisiin, Perttu on luultavasti onnellinen elämäänsä. (D7)

Mielestäni edellisenkaltaisia vastauksia ei voida sanoa analyysiksi ja tulkinnoiksi päähenkilöstä, kyseessä on pikemminkin alitulkinta ja sen muodoista referaatti.

Kuuden oppilaan vastaukset sisälsivät sekä päähenkilön analyysiä ja tulkintaa että hänen elämänsä referointia. Referointi voidaan nähdä kuitenkin useimmiten perusteluina päähenkilöstä tehdyille analyysille ja tulkinnoille. Esimerkkinä tälle tyyppille ominaisesta vastauksesta oli seuraava: "Perttu oli lapsena yksinäinen ja utelias ja kokeilunhaluinen. Perttu tuntuu olevan hieman yksinkertainen. Hän lukee sarjakuvia aikuisenakin ja on aika laiska, koska ei ole saanut työtä ja torkkuilee ja makoilee päivät pitkät. (D14)" Vastauksessa tulkintaa mielestäni oli Pertun

luonnehtiminen yksinäiseksi, uteliaaksi, kokeilunhaluiseksi, yksinkertaiseksi ja laiskaksi. Referointia vastauksessa oli kohta "Hän lukee sarjakuvia aikuisenakin [...] torkkuilee ja makoilee päivät pitkät."

Teoriasidonnaisen käskytyksen vastaukset olivat kokonaisuudessaan laajempia kuin henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytyksen vastaukset esimerkkinä erään oppilaan vastaus käskytykseen: "Perttu on yksinäinen ja laiska. Hän ei ollut suosittu. Hän halusi varmaankin lapsena enemmän huomiota kuin sai. Perttu on antanut periksi, hän ei jaksakaan hankkia töitä tai koulutusta (D4)." Esimerkivastauksesta on myös nähtävissä toinen teoriasidonnaiselle käskytystyyppille tämän käskytyksen osalta tyypillinen piirre, nimittäin oppilaiden tekemät ylitulkinnat. Ylitulkinnissa oppilaat toivat esille seikkoja, joita he eivät pystyneet perustelemaan millään novellin kohdalla. Esimerkkinä tulkinta, jossa oppilas kirjoittaa: "[...]Hän [Perttu] halusi varmaan lapsena enemmän huomiota kuin sai. Perttu on antanut periksi, hän ei jaksakaan hankkia töitä tai koulutusta (D4)." Novellissa ei kerrottu mitään siitä, että Perttu olisi halunnut enemmän huomiota tai että hän ei olisi saanut huomiota. Samoin kuin novellissa ei ollut mainintaa Pertun periksiantamisesta. Toisessa esimerkissä ylitulkinnasta oppilas kirjoitti: "Pertun lapsuus oli yksinäinen ja se aiheutti myöhemmän passivoitumisen" (D1). Ylitulkinnan tästä vastauksesta teki sellaisen kausaalisuhteen esittäminen (yksinäisyydestä johtui passivoituminen), jota ei perusteltu millään novellin kohdalla.

Auktoriteettipohjainen käskytystyyppi

Auktoriteettipohjainen käskytyksen, joka käsittelee päähenkilöä kuului seuraavasti: "Novellin päähenkilön on sanottu olevan tragikoominen aloitekyvyttömyydessään. Analysoi ja perustelee väittämä. (Liite 3b)" Tulkinnan ohella halusin tässä käskytystyyppissä tutkia sitä, ymmärtävätkö oppilaat sivistyssanaa 'tragikoominen'. Vain yksi oppilaista (B19) kirjoitti vastauksessaan, ettei tiedä, mitä tragikoominen tarkoittaa, ja yksi oppilas jätti kokonaan tulkitsematta ja analysoimatta päähenkilöä (B9). Tulkitsen myös oppilaan vastauksen "Jaa-a...(B2)" vastaamatta jättämiseksi. Kuusi oppilasta eli 32% yhdeksästätoista oppilaasta kommentoi käskytyksessä esitettyä tragikoomisuutta jotenkin eli 10 oppilasta (53%) ei käsitellyt analyysissään tragikoomisuutta lainkaan.

Niiden oppilaiden, jotka kommentoivat tragikoomisuutta, vastaukset voidaan jakaa kahteen tyyppiin:

1. Vastauksiin, joissa perusteltiin Pertun tragikoomisuutta
2. Vastauksiin, joissa perustelua ei ollut.

Oppilaiden perustelut Pertun tragikoomisuudelle liittyivät useimmiten Pertun toimittomuuteen. Erään oppilaan (B3) mielestä koomista novellissa oli se, että Perttu kirjoitusten jälkeen asui kotona ja muutti sitten Annan kämppään. Toisen oppilaan (B7) mielestä koomista oli Pertun Lucky Luken lukeminen ja Jaffan juominen hänen odottaessaan, että joku tulee tarjoamaan hänelle töitä. Tämä oppilaan tekemä tulkinta oli selvä ylitulkinta sen osalta, kun hän väitti Pertun odottavan töiden tarjoamista. Ylitulkinnan perusteluna on se, että novelli ei anna minkäänlaista vihjettä, mitä Perttu halusi tai odotti. Kahden oppilaan, jotka eivät perustelleet tragikoomisuutta, vastaukset lähinnä selittivät, mitä tragikoomisella tarkoitetaan: "Onhan se. Hauska mutta surullinen.(B12)" ja "[...]Tragikoomiseksi sen tekee asian samanaikaisesti surullinen ja huvittava kuvaus.(B8)"

Oppilaat, jotka eivät käsitelleet vastauksissaan tragikoomisuutta, käsitelivät kyllä käskytyksessä mainittua aloitekyvyttömyyttä. Vain kahden oppilaan vastauksessa ei mielestäni käsitelty ainakaan suoranaisesti Pertun aloitekyvyttömyyttä. Toinen näistä oppilaista (B10) totesi "Sälli vaikutti aika luuserilta." ja toisen oppilaan (B17) mielestä Pertun laiskuudesta johtui hänen epäonnistumisensa elämässään. Vain yksi oppilas, joka käsiteli aloitekyvyttömyyttä, ei ollut käskytyksen väittämän kanssa samaa mieltä: "Mielestäni ko. novelli ei niinkään tuo esille päähenkilön aloitekykyä tai -kyvyttömyyttä kuin luo kuvan tavallisesta nykysuomalaisesta elämästä. Toki tähän voidaan liittää tietty aloitekyvyttömyys kun alistutaan yhteiskunnan rajoihin.(B4)"

Yhdistetty käskytystyyppi

Myös yhdistetyssä käskytystyyppin päähenkilöä käsittelevässä käskytyksessä luonnehdittiin Perttua tragikoomiseksi ("Novellin päähenkilöä on luonnehdittu tragikoomiseksi. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4b)"). Oppilaiden vastaukset olivat suurimmalta osalta verrannollisia edellä esitettyihin auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin vastauksiin. Yhdistettyyn käskytystyyppiin vastanneista oppilaista yksi myönsi, ettei tiedä, mitä tragikoo-

misella tarkoitetaan (C4). Kaksi oppilasta (C7 ja C9) jätti kokonaan vastaamatta päähenkilöä käsittelevään käskytykseen. Neljästätoista oppilaasta, jotka käsitelivät vastauksissaan tragikoomisuutta, kolmen oppilaan (C5, C16, C19) eli 21 %:n mielestä Perttu ei ollut tragikoominen, vaan pelkästään traaginen henkilö, esimerkkinä vastaus "Perttu on ennemminkin traaginen henkilö. Hänellä ei ilmeisesti ole yhteyttä keneenkään eikä mihinkään. Hän vain on. Väkivaltainen lapsuus, äiti joka ei kannusta ja hyljeksitty lasten keskuudessa. Missä on komiikka, mielestäni jäi vain traagisuus. (C16)". Kaksi oppilasta (C13, C14) eli 14% ei käsitellyt vastauksissaan tragikoomisuutta, muttei myöskään käskytyksessä mainittua aloitekyvyttömyyttä.

4.3 Juonena on Pertun elämä lapsuudesta aikuisuuteen

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytystyyppi

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvassa käskytyksessä "Millaisen tapahtumasarjan novelli mielestäsi kertoo? (Liite 2b)" oppilasta pyydettiin kertomaan, mikä oli novellin juoni. Käskytykseen vastasivat kaikki kaksikymmentä oppilasta. Vastaukset olivat keskenään hyvin samankaltaisia, niissä kerrottiin tapahtumasarjana olevan Pertun elämän. Toiset oppilasta kuvasivat juonta tarkemmin kuin toiset, esimerkiksi seuraavat oppilaiden vastaukset: "Novelli kertoo Pertun elämästä pienestä lapsesta aikuisuuteen. Elämän tarinan. (A12)", "Pertun elämää legoista sohvan valtaajaksi. (Jaffa oli yllättävä, todenmukaisempi olisi ollut?) Se kertoo "päätapaukset" henkilön elämästä, jolle kaikki mahdollisuudet oli annettu, mutta... (A13)", "Se kertoo Perttu-pojan kasvusta mieheksi. Hän ei lapsena pitänyt muiden kanssa leikkimisestä ja häntä kuritettiin kotona hakkaamalla. Myöhemmin Perttua ei hyväksytty kaveripiireissä. Perttu meni naimisiin, mutta petti vaimoaan. Perttu oli työtön. (A5)", "Pertun elämäntarinaa. Ensin hän oli lapsi, joka leikki legoilla -> kasvoi isommaksi, meni bileisiin -> löysi tytön, muuttivat yhteen -> meni naimisiin (A17).".

Kolme oppilasta ei selittänyt vastauksessaan novellin juonta kronologisesti, vaan kiinnittivät huomioita muihin seikkoihin: "Pertun elämän pieniä ja vähän suurempiakin tapahtumia (A1).", "Se kertoo Pertun oudoista tavoista ja tottumuksista. Asioista millä Perttu poikkeaa muista. (A16)", "Elämäntarinan. Jonkinlaisen tapahtumaketjun. (A7)", "Novelli kertoo Pertun elämän pääpiirteittäin. Vanhuutta se

ei käsittele, mutta se ei ehkä ollut merkityksellinen. (A3)". Poikkeuksen tekee yksi vastaus, jossa oppilas ei kertonut novellin juonta, vaan kertoo oman mielipiteensä siitä: "Tylsän ja aika "perinteisen" (A15)." Oppilaiden vastauksia voidaan pitää oikeina määritelmänä novellin juonesta, lukuunottamatta oppilaan A15 vastausta. Käskytyksen voidaan sanoa olleen helppo ja ymmärrettävä kaikille oppilaille sillä perusteella, että kaikki oppilaat vastasivat siihen ja kaikkien vastaukset ovat hyväksyttäviä analyyseja juonesta.

Auktoriteettipohjainen käskytystyyppi

Yksi oppilas jätti vastaamatta auktoriteettipohjaiseen käskytykseen "Novellin aiheena on sanottu olevan erään miehen tarinan ja sen juonena tämän miehen elämän. Miten perustelet väittämät? (Liite 3b)". Verrattuna henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyyppin käskytykseen, joka käsitteli novellin juonta, muiden käskytystyyppien käskytyksissä pyydettiin oppilasta analysoimaan ja tulkitsemaan myös novellin aihetta. Suurin osa oppilaiden vastauksista käsitteli novellin juonta ja oppilaat kertoivat henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytyksen vastauksien kaltaisesti novellin juonen, esimerkkinä seuraavat vastaukset: "Novelli kuvaa Pertun elämää lapsuudesta aikuisuuteen. Pienenä Perttu leikki yksinään aikuisten kuunnellessa uutisia ja välillä häntä kuritettiin pahanteosta. Nuorena Pertun oli vaikea saada hyväksyntää kavereilta ja nämä jättivät hänet usein ulkopuolelle. Myöhemmin Perttu sai töitä, mutta joutui työttömäksi, meni naimisiin ja jatkoi elämäänsä samalla tavalla kuin ennenkin.(B6)", "Alussa on selvästi otteita Pertun lapsuudesta. Sitten tullaan jo teini-ikään kotihippoihin. Seuraavana lukio, välivuosi, yhteenmuuttaminen ja lopulta naimisiinmeno. (B7)". Novellin aihetta vastauksessaan käsitteli vain yksi oppilas: "Novellin aihe on miehen elämänkohtalo ja juoni koostuu pienistä välähdyksistä miehen elämästä (B15)."

Pelkästä juonen kertomisesta ja analysoimisesta poikkeavia vastauksia oli kolme eli 17% kaikista käskytykseen vastanneista. Niistä ensimmäisessä ("Koska kertominen on nykivää, on vaikea kuvitella sen sisältävän metaforia (B3).") oppilas oli ilmeisestikin halunnut tuoda esille, että novelli ei ollut allegorinen, vaan se oli luettavissa sananmukaisessa merkityksessään. Toinen ja kolmas poikkeava vastaus kuuluvat seuraavasti: "Elämä tällä päähenkilöllä on kurjaa. Ainakin muiden mielestä.

Ainahan elämä ei ole ruusuilla tanssimista, mutta Perttu ei välttämättä edes kaipaa työtä. Niinhän monilla nyky-yhteiskunnassamme on tapana. Nuorenaikin hän jo oli paljon yksin, kuten nykyisin monet lapset ovat. Novelli voi hyvinkin siis olla jonkun oma tarina. (B5)", "Väittämät mahdollisia, nyky-yhteiskunnassa on paljon työttömiä ja miksi Perttu ei voisi olla yksi niistä (B19)". Näitä vastauksia voidaan pitää ylitulkintoina johtuen niiden viittauksista novellin ulkoiseen reaali maailmaan. Vastauksista saa sen käsityksen, että oppilaiden mielestä reaalisen maailman tapahtumat olivat riittäviä perusteluita analyyseille.

Yhdistetty käskytyystyyppi

Kaksi oppilasta jätti vastaamatta yhdistettyyn käskytykseen "Mitä mieltä sinä olet siitä, että novellin aiheena pidetään erään miehen tarinaa ja sen juonen olevan tämän miehen elämä? (Liite 4b)". Novellin aihetta vastauksissaan käsitteli neljä oppilasta eli 24% käskytykseen vastanneista. Vastauksessa "Mielestäni novellin aihe on piilotettu- na tarinaan, eikä se ole vain pinnalta löytyvä Pertun elämän tarina (C6)." oppilas käsitteli novellin aihetta, mutta jättää kuitenkin mainitsematta, mikä hänen mielestään aiheena oli. Tämän vuoksi hänen vastaustaan ei voida pitää kattavana. Vastauksessa "Ehkä novellin aiheena on jonkun miehen tarina, ei niinkään mahdoton ajatus. Moniko nuori nykyisin vain on? Todella moni. Ehkä elämä luonnehtii tämän miehen elämää tai siitä on vain jätetty pois iloisia tai ihmisiin liittyviä osia. Ei kai kukaan jaksaisi vain olla koko elämänsä? (C16)" oppilas oli samaa mieltä käskytyksessä esitetyn väittämän kanssa, mutta vastauksen voidaan sanoa olevan ylitulkinta, koska oppilas ei perustellut väittämänsä novellista käsin, vaan novellin ulkoisen reaali maailman kautta. Vastauksissa "Totta, Pertun elämä on novellin aihe ja hänen kurjan elämän seuraus sen juoni (C8).", "Onhan tämäkin yksi elämäkuvaus, joten sopii aiheeseen siltä osin (C3)." ja "Kysymys oli hieman monimutkainen, mutta varmasti- kin aihe on juuri Pertun elämä/tarina ja juoni on rakentunut hänen elämänsä pääpiir- teistä (C18)." oppilaat käsittelivät novellin aihetta ja olivat samaa mieltä käskytyksen väittämän kanssa, mutta eivät perustelleet näkemyksiään. Tämän vuoksi voidaan heidän vastauksiaan sanoa puutteellisiksi.

Myös muut oppilaat esittivät vastauksissaan hyväksyvän kannan käsky- tyksessä esitetylle väittämälle, mutta he eivät käsitelleet lainkaan novellin aihetta,

vaan keskittyivät vain novellin juoneen. Perusteet, joita he väittämän tueksi esittivät, olivat hyvinkin erilaisia. Eräs oppilas perusteli väittämää Tammisen koko teoksen nimellä: "Varmasti näin onkin, etenkin jos Tammisen teoksen nimi on "Elämiä" (C12)". Tämä vastaus oli sinänsä oikea, mutta jää liian suppeaksi ollakseen kattava analyysi novellin juonesta ja aiheesta. Henkilökohtaisen mielipiteen esittämisestä väitteen tueksi oli hyvänä esimerkkinä oppilaan vastaus "Minusta elämäkertat tarinat ovat hyviä, sillä ne kuvaa koko elämän vaiheita (C4)". Tämän vastauksen ongelmana oli pelkän mielipiteen esittämisen lisäksi, että oppilas ei käsitellyt lainkaan analysoitavaa novellia. Yksi oppilaista ollessaan samaa mieltä väittämän kanssa esitti myös toisen näkökulman novelliin "Pitää paikkansa. Toisaalta novellista tuli mieleen laulu nimeltään "Miksi naiset aina rakastuvat renttuihin", eli yhtäläillä se on kertomus naisen elämästä. (C2)". Periaatteessa oppilas oli oikeassa, novellissa kuvattiin myös Annan elämää, mutta koko juonen tarkastelu osoitti, että Perttu oli päähenkilö, jonka elämää novellin juoni kuvasi Anna jäädessä vain sivuhenkilöksi.

Edellä esitettyjen esimerkkien lisäksi oppilaat perustelivat käskytyksessä esitettyä väittämää kertomalla novellin juonta, mikä oli hyväksyttävä perustelu väittämälle sen novellilähtöisyyden vuoksi, esimerkkinä seuraava vastaus: "Novellihan kertoo miehen elämästä lapsesta vanhaksi. Juoni kertoo hänen elämästään hyvin selvästi. (C11)" Näitä juonta selittäviä perusteluja voidaan kutsua konkreettisen tason analyysiksi novellin juonesta. Abstraktimman tason analyysiä edusti seuraava vastaus: "Novelli ulkoisesti ja juonellisesti tosiaan kuvaa erään miehen elämää, mutta tulkinnallisesti on novellista löydettävissä mielestäni nyky-yhteiskunnan ilmiöiden kuvausta ja yleisesti kuvausta yksilön asemasta ja mahdollisuuksista yhteiskunnasta (C17)". Abstraktin tason analyysiksi voidaan katsoa myös vastaus "Ihan selvästi. Novellissa käydään läpi Pertun elämää lapsuudesta aikuisuuteen. Aukkoja jätetään suunnattomasti, mutta toisaalta se kertoo/vihjaa ehkäpä Pertun näkemykseen elämän(sä) merkityksettömyyteen. (C15)" sen aukkoja käsittelevältä osalta. Mutta vastaus ei kuitenkaan yltänyt yhtä hyvään analyysiin kuin edellä esitetty esimerkki abstraktin tason analyysistä. Tämän voidaan katsoa johtuneen oppilaan epävarmuudesta analyysissään ja perustelujen puuttumisesta.

Teoriasidonnainen käskytystyyppi

Yksi oppilas kahdestakymmenestä jätti vastaamatta teoriasidonnaiseen käskytykseen "Analysoi ja tulkitse novellin aihetta ja juonta (Liite 5b)". Poikkeuksena muiden käskytystyyppien novellin juonta ja aihetta käsittelevien käskytysten vastauksiin teoriasidonnaisen käskytystyyppin käskytyksen yhdeksässä vastauksessa eli 47%:ssa kaikista käskytyksen vastauksista käsiteltiin novellin aihetta. Ongelmana näissä aiheita käsittelevissä vastauksissa oli, että useat oppilaat sanoivat vain mielipiteensä aiheesta, mutta eivät sanoneet, mikä heidän mielestään oli novellina aihe, esimerkiksi seuraavat vastaukset: "Aiheena hyvä, josta juttua saisi enemmänkin. Aihe oli sanoakseni tuttu ja turvallinen. Juoni samoin. Ensimmäistä kertaa sen luettuani se oli sekava. Täytyi mennä pintaa syvemmälle. (D6)" ja "Aihe on ihan mielenkiintoinen. Perttu voisi olla hyvinkin mies meidän maailmastamme. Juoni on myös hyvä. (D17)".

Muut oppilaat, jotka käsitelivät aihetta vastauksissaan, luonnehtivat aihetta seuraavasti: "Novellin aiheena on Perttu nimisen pojan elämä.[...](D7)", "[...] Aihe on hyvin tavallinen; kertoo ihmisen elämästä. (D3)", "Aiheena suomalaisen kasvaminen lapsesta aikuisuuteen 90-luvulla on realistinen, hieman hullunpyörää, kaikki turha on jätetty pois (D15).", "Aihe on selviytymistarinan vastakohta.[...] (D8)", "[...]Aihe on arkipäiväinen aikamme uusvanhoja kohtaloita. (D11)". Kolme ensimmäistä vastausta olivat hyviä tulkintoja aiheesta, kahden jälkimmäisen ongelmana oli, että niissä aihe jäi melko abstraktiksi eli oppilaat eivät sanoneet suoraan novellin aihetta.

Juonen käsittely teoriasidonnaiseen käskytykseen vastanneilla oppilailta oli hyvin samankaltaista kuin oppilaiden, jotka vastasivat muiden käskytystyyppien käskytyksiin. Osa oppilaista ei kertonut vastauksissaan itse juonta, vaan he arvottivat sitä ja esittivät mielipiteensä siitä, esimerkkinä seuraavat vastaukset: "Juoni on hieman epäselvä, mutta kuitenkin sen pystyy loogisesti ajattelemaan.[...](D3)", "[...]Juoni näyttää yksinkertaiselta, mutta jos lähtee pohtimaan sitä tarkemmin voi siitä löytää useita monimutkaisia asioita. (D4)", "[...]Juoni on todella ytimekäs, mutta se ei noudata mitään erityistä kaavaa, ei mitään huippukohtaa. (D16)", "Juoni on hyvin pelkistetty ja selkeä (D12)". Nämä vastaukset jäivät puutteellisiksi juuri sen vuoksi, ettei niissä kerrottu, mikä oli novellin juoni.

Oppilaiden vastaukset, joissa he nimesivät novellin juonen, voidaan jakaa kahteen eri tyyppiin. Ensimmäisen tyyppin vastauksissa oppilaat mainitsivat lyhyesti juonen, esimerkkinä vastaukset "Juonena Pertun elämä. [...] (D11)" ja "[...] Juonessa kuvataan Pertun mitänsanomaton elämää - ei kuvata hänen tunteitaan, vaan jätetään ne rivien väliin lukijan tulkittavaksi. (D8)". Toisen tyyppin vastauksissa oppilaat kertoivat tarkemmin novellin juonen, ääripään esimerkkinä erään oppilaan vastaus:

Perttu taisi olla pienenä yksinäinen, ainakin hän leikki paljon yksin. Hänellä oli kuitenkin yksi kaveri, Tapio. Hänen isänsä antoi hänelle joskus selkään, kenties silloin kun hän oli ollut tuhma. Joskus murrosiässä hän ihastui Anneen, mutta Anne ei välittänyt hänestä. Lukion jälkeen hän piti välivuoden ja tapasi Annan, joka oli opettajaperheestä ja he muuttivat yhteen. Anna sai joskus Pertun kiinni kun hän petti Annea Katin kanssa. Heille tuli kriisi mutta kuitenkin he lopulta menivät naimisiin, mutta avioliitosta ei tainnut tulla onnellista. Perttu jäi työttömäksi ja Anna kävi töissä ja kenties lihoi surusta ja masennuksen vuoksi. Pertun elämä oli tylsää. (D2).

Näiden kahden tyyppin vastauksia voidaan pitää oikeina, joskin ne jäivät melko konkreettiselle tasolle. Abstraktimman tason analyysyjä juonesta edustivat seuraavat kaksi vastausta: "Juoni on kuvailla Pertun yksinäisyyttä ja syrjäytymistä. Kyseinen aihe on aina ajankohtainen. (D10)", "Novelli kertoo siitä kuinka lapsena yksinäinen Perttu, ehkä jopa kiusattu, syrjäytyy aikuisuudessa työelämästä (D9)". Näissä kahdessa vastauksessa oppilaat olivat onnistuneet siirtymään konkreettisesta tarinasta eteenpäin abstraktimmalle tasolle onnistuen siinä. Poikkeuksen muihin vastauksiin teki oppilaan vastaus "Varsinaista juonta ei ole. Novelli alkaa siitä kun Perttu oli pieni ja päättyy siihen kun hän on aikuinen, ehkä keski-iässä. Novellista voi helposti löytää jotain tuttua, sellaista mitä on tapahtunut itselleen tai jollekin tuttavalle. (D13)". Oppilaan vastauksesta oli nähtävissä ristiriita sen välillä, että hän väitti, ettei novellissa ollut varsinaista juonta, mutta seuraavassa virkkeessä hän kuitenkin kuvasi novellin juonen. Ilman ensimmäistä virkettä vastaus olisi ollut hyväksyttävä analyysi.

4.4 Novellin miljöönä on lähiö

Käskytyksissä, joissa käsiteltiin novellin tapahtumapaikkaa ja -aikaa eli miljöötä, käytettiin miljöö-termiä vain yhden tyyppin käskytyksessä eli teoriasidonnaisen käskytystyyppin käskytyksessä ("Analysoi ja tulkitse novellin miljöötä (Liite 5b)."). Käsitellen

aluksi tämän käskytystyypin saamia vastauksia ja sitten vasta muiden käskytystyypin vastauksia.

Teoriasidonnainen käskytystyypin

Teoriasidonnaiseen käskytystyypin vastanneista oppilaista jätti vain yksi vastaamatta miljöötä käsittelevään käskytykseen. Sisällöltään vastaukset vaihtelivat melko paljon, jotkut luonnehtivat miljöötä laajemmin ja tarkemmin kuin toiset. Vain yhden vastauksen (vastaamatta jättäneen oppilaan lisäksi) voidaan sanoa olleen "sisällötön". Tässä vastauksessa oppilas ei kuvaillut miljöötä lainkaan, hän vain totesi, että "miljöötä ei kuvata kovin tarkasti (D9)". Miljöön yleisin luonnehdinta oli "lähiö", joka sai erilaisia ja eri tavoin värittyneitä määreitä. Lähiöksi miljöötä luonnehti 79% kaikista käskytykseen vastanneista 19 oppilaasta. Oppilaiden, jotka eivät luonnehtineet novellin miljöötä lähiöksi, vastaukset olivat kuitenkin sisällöltään hyvin samankaltaisia kuin lähiöksi miljöötä luonnehtineiden vastaukset: "Keskikokoisen kaupungin (esim. Jyväskylä) miljöö. Rauhallinen, kukin elää omaa elämäänsä (D5).", "Perttu elää novellissa mielestäni hyvin vaatimattomassa ympäristössä, mutta häneltä ei puutu muuta kuin rakkaus ja ystävyys (D3).", "Miljöötä on kuvattu aika vähän, mutta jää sellainen vaikutelma, että se on todella yksinkertainen suomalainen kaupunkimiljöö (D16)."

Vastaukset, joissa miljöötä luonnehdittiin lähiöksi, voidaan jakaa kahteen eri tyyppiin sen perusteella, minkälaisen kuvan ne antoivat lähiöstä:

1. Lähiö ahdistavana, ankeana asuinpaikkana:

"Varmaankin joku lähiö, jossa on suttuista, likaista, pölyistä ja meluista (D10).", "Miljöö on lähiö, jossa työttömyydessä elävät ihmiset koirankopeissaan kituuttavat (D11).", "Minä sijoittaisin tapahtumat 70-luvulle jonnekin pieneen lähiöön, jossa asuvat ihmiset ovat huonosti koulutettuja, köyhiä ja alkoholiongelmaisia (D19)."

2. Lähiö neutraalina asuinpaikkana:

"Miljöö on suomalainen kaupunki, Perttu asuu kerrostalossa lapsuudessaan, ja lähiössä luultavasti myöhemminkin Annan kanssa. Vaatimaton elinympäristö (D18).", "Miljöönä toimii lähiö (D20).", "Aluksi lapsuudessa Perttu asuu perheensä kanssa lähiössä kerrostalossa. Myöhemmin

hän muuttaa Annan vuokrakämppään ja siellä he taitavat asua novellin lopussakin. (D2)"

Ensimmäisen tyyppin vastauksissa oli toista tyyppiä enemmän ylitulkintaa, joka ilmeni lähiön määrittelyssä. Itse novellissa mainitaan miljööstä: "Asuttiin lähiössä (Tamminen 1994)." "Muutettiin Annan vuokrakämppään (Tamminen 1994).", joista voidaan tulkita vain, että miljöönä oli lähiö ja Anna asui vuokralla. Novellista paljastuu myös, että Pertun lapsuudenkoti oli kerrostalo: "Perttu teippasi pyykkinarun meloniin ja laski toisen pään parvekkeelta pihalle (Tamminen 1994)." Kuitenkin oppilaiden vastauksissa kuvattiin lähiötä paljon tarkemmin. Oppilaat ovat mielestäni kuvanneet sitä tunnelmaa tai kuvaa, joka heillä on lähiöistä. Heidän vastauksiensa perusteella lähiö ei ole kovinkaan ihanteellinen asuinpaikka. Toisenlainen ylitulkinta tuli ilmi seuraavasta oppilaan vastauksesta: "Lapsena Perttu asui lähiössä kerrostalon ensimmäisessä kerroksessa. Pertun perhe vaikuttaa olevan keskiluokkainen, koska Pertusta tuli työtön. Hänen ja Annan vuokrakämpä ei varmaan ollut kummoinen (D14)." Ylitulkintaa vastauksessa oli kausaalisuhteen, jossa perheen keskiluokkaisuuden vuoksi Pertusta tuli työtön, esittäminen. Tyypillistä useimmille vastauksille oli myös tässä vastauksessa esiintyvä arvelu: "[...]Hänen ja Annan vuokrakämpä ei varmaan ollut kummoinen (D14)." Oppilaat esittivät väitteitä, mutta eivät tuoneet esille, olivatko asiat varmasti heidän esittämällään tavalla. He eivät myös perustelleet näitä arvelujaan.

Muiden käskytystyyppien käskytyksissä ei mainittu lainkaan sanaa 'miljöö' ("Minkälaisessa ympäristössä novelli mielestäsi tapahtuu (Liite 2b)?", "Novellin ympäristöä on luonnehdittu tavallisen suomalaisen ihmisen elinympäristöksi. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)" "Mitä mieltä sinä olet siitä, että novellin ympäristöä on luonnehdittu tavallisen suomalaisen ihmisen elinympäristöksi (Liite 4b)?"). Käsittelen seuraavaksi näiden käskytystyyppien vastauksia; ensimmäiseksi henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvaa käskytystä, sitten auktoriteettipohjaista käskytystä ja viimeiseksi yhdistettyä käskytystä.

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytystyyppi

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyyppin miljöötä käsittelevään käskytykseen ei jättänyt vastamaatta yksikään oppilas. Oppilaiden vastaukset olivat hyvin samankaltaisia kuin teoriasidonnaisen käskytystyyppin saamat vastaukset.

Eroavaisuutta esiintyi siinä, että henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvaan käskytykseen vastanneet oppilaat mainitsivat useammin lähiön lisäksi miljöökseksi myös Pertun kodin, esimerkkinä vastaus "Lähiössä. Perhepiirissä, ihmisten välisissä suhteissa, pienissä ympyröissä (A4)." Vastauksia, joissa miljöötä luonnehdittiin lähiöksi, voidaan sanoa konkreettisen tason tulkintoiksi. Edellä esimerkkinä olevassa oppilaan vastauksessa abstraktimman tason tulkintaa oli termin 'miljöö' laajentaminen koskemaan muutakin kuin vain konkreettista tapahtumapaikkaa. Oppilas näki miljööseen liittyvän myös ihmisten väliset suhteet eli abstraktimman tason. Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytyksen vastauksissa oli enemmän abstraktimman tason tulkintaa kuin teoriasidonnaisen käskytyksen vastauksissa. Tämän perusteella voidaan sanoa, että oppilaat käsittivät sanan 'ympäristö' laajemmin kuin sanan 'miljöö'.

Myös henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytyksen vastauksissa oli ylitulkintoja, esimerkkinä vastaukset "Kaupunkilähiössä, vähän köyhemmässä sellaisessa, jossa liikkuu paljon "spurguja" (A8)", "Pienessä kaupungissa. Ensin kenties laitamalla, sitten keskemällä (A13)." Esimerkkivastauksissa oppilaat väittivät jotain sellaista, mitä ei novellissa mainittu tai he eivät pystyneet perustelemaan tulkintojaan millään novellin kohdalla. Poikkeuksena teoriasidonnaisen käskytyksen vastauksiin yhden henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvaan käskytykseen vastanneen oppilaan mielestä novellin miljöönä toimiva lähiö oli "vihreä ja kodikas (A18)". Poikkeuksia olivat myös vastaukset, joissa oppilas käsitteli jotain miljöön yksityiskohtaa ("Kokolattiamatosta tulee mieleen hyvin yksinkertainen koti (A12).") tai vastaukset, joissa kuvattiin ympäristönä Pertun perhettä ("[...] Pertun omasta perheestä saa hyvin kylmän ja välinpitämättömän sekä väkivaltaisen kuvan. Vanhemmat ovat sivistymättömiä mahdollisesti työttömiä, eikä pojasta polvi parane (A5)."). Jälkimmäinen esimerkki toimi myös esimerkkinä ylitulkinnasta, sillä oppilas ei perustellut lainkaan tulkintojaan, eikä vastaus ollut kuitenkaan konkreettisen tason tulkinta, joka on yleensä suoraan luettavissa tekstistä.

Auktoriteettipohjainen käskytystyyppi

Auktoriteettipohjaiseen käskytystyyppiin vastanneista yksi oppilas jätti vastaamatta käskytykseen "Novellin ympäristöä on luonnehdittu tavallisen suomalaisen ihmisen

elinympäristöksi. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)". Suurin osa oppilaista oli samaa mieltä väittämän kanssa. He perustelivat väittämää muun muassa seuraavilla seikoilla: "Useimmat suomalaiset asuvat lähiössä kuten novellin mies (B10).", "Novellissa esiintyvät vuokra-asunnot, opettajaperheet, yliopistot, työttömyys jne. jotka luovat kuvan tyypillisestä suomalaisesta elinympäristöstä (B4)." Eräs oppilas oli liittänyt miljööseen myös tuotemerkit eli konkreettisen tason tulkinnan motiivit: "Lähiö, karnevaalikeksit, legot... Hyvin suomalainen miljöö. (B1)" Miljöön tavallisuutta perustellaan myös Pertun henkilöahmolla: "[...] Koska Perttu vaikuttaa niin normaalilta kun vain voi, ei tule mieleenkään ajatella elinympäristöä kovinkaan radikaaliksi (B7)". Kaksi oppilaista perusteli esitettyä väittämää referoimalla Pertun elämänvaiheita, esimerkkinä toinen vastauksista: "Perttu asuu lapsena kaupungin lähiössä, kuten suuri osa suomalaisia. Hänen vanhempansa matkusteleivat ja katsovat uutisia. Pertulla on kavereita, muttei kovin läheisiä. Hän menee naimisiin ja asuu vuokralla kuten keskiverto suomalaisen kuvitellaan tekevän. Perttu ei ehkä ole tyytyväinen elämäänsä, mutta ei voi sille mitään. (B6)" Kaksi oppilasta ei yhtynyt täysin käskytyksessä esitettyyn väittämään: "Elinympäristö on kärjistetty versio "tavallisesta". Se kuvaa kliseistä mielikuvaa alemman keskiluokan elämästä. (B16)", "Novelli piirtää kuvan keskiluokkaisesta suomalaispariskunnasta, mutta on väärin sanoa, että se olisi jotenkin "tavallista", sillä onhan Suomessa nykyään yhä enimmäisissä määrin myös optiomiljonäärejä. (B15)". Ensimmäistä esimerkkivastausta voidaan pitää oikeana tulkintana novellin miljööstä, mutta toinen esimerkkivastaus ei pidä paikkaansa, sillä siitä sai kuvan, että valtaosa suomalaisista olisi miljonäärejä eikä keskiluokkaisia ihmisiä.

Yhdistetty käskytystyyppi

Yhdistetyn käskytystyyppin käskytykseen "Mitä mieltä sinä olet siitä, että novellin ympäristöä on luonnehdittu tavallisen suomalaisen ihmisen elinympäristöksi? (Liite 4b)" jätti vain yksi oppilas vastaamatta. Kolme oppilaista eli 17% käskytykseen vastanneista ei yhtynyt esitettyyn väittämään: "Mielestäni yleistämistä ei saisi tehdä. On olemassa kuitenkin niin monenlaisia tapoja elää. (C13)", "Onko enää olemassa tavallista suomalaista ihmistä? Ehkä lähiökuvaukseen sopi vuoden 1994 tavalliseksi elinympäristöksi, mutta nykyään kaikkien uusperheiden mukana on tullut myös

"moniulotteiset" elinympäristöt; koti voi olla kahdessa eri kaupungissa jne... Muuten elinympäristö on kuvattu juuri niin tylsäksi kuin se onkin useimmilla meillä. (C12)" ja "Stereotypiaa. Miten niin tavallisen suomalaisen? Suomi on myös täynnä kauneutta ja yritteliäisyyttä. Yleistys on väärin! (C9)" Vain kolme oppilasta eli 17% kaikista käskytykseen vastanneista jätti perustelematta väittämän, vaikka olivat sen kanssa samaa mieltä. Seitsemän oppilasta eli 39% käskytykseen vastanneista luonnehti miljoötä lähiöksi ja antoi lähiölle sekä negatiivisesti positiivisesti värittyneitä määreitä.

Viisi oppilasta eli 28% käskytykseen vastanneista perusteli väittämää muilla tavoin, esimerkiksi "Novellista on löydettävissä monia suomalaiselle yhteiskunnalle tyypillisiä piirteitä, jotka voi helposti nähdä myös omassa elämässään ja lähiympäristössään. Tosin täysin suora ja ehdoton kuvaus ei suomalaisesta yhteiskunnasta ole. (C17)" Elinympäristön tavallisuuteen liitti eräs oppilas myös perheen ja sen elämän: "Monetkin merkit viittaavat siihen. Perttu asuu kerrostalossa, hän on ainut lapsi. Hänellä on legoja, mutta on yksinäinen, koska kaverit eivät tunnu suosivan häntä (näinhän porukan jollekin jäsenelle usein käy). Pertun perhe on käynyt Teneriffalla, kuten miljoonat muutkin suomalaiset. Jo nämä esimerkit osoittavat, että kyseessä on normaali elinympäristö.(C18)" Vääräksi tulkinnaksi voidaan sanoa seuraavaa tulkintaa: "Tavallinen suomalainen on tylsä, katsoo paljon telkkaria ja on epäsosiaalinen. Kuten Perttu. (C11)" Siinä oppilas ei ollut käsitellyt lainkaan käskytyksessä esiintyvää väittämää, vaan hän oli pikemminkin käsitellyt päähenkilöä eli Perttua elinympäristön asemesta. Abstraktin tason tulkintana voidaan pitää seuraavaa oppilaan vastausta: "Kieltämättä saatoin nähdä silmissäni (tyypillisen) suomalaisen kodin. Ihmisten tapa käsitellä tunteita ja vaikeita asioita sekä yleisvaikutelma ja novellin karuus. (C15)" Abstraktin tason tulkinnan siitä tekee mielestäni tunteidenkäsitelytavan liittäminen elinympäristöön.

4.5 Kertoja on kaikkietävä

Kertojaa käsittelevissä käskytyksissä näkyivät hyvin eri käskytystyyppien erot. Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyksessä kysyi suoraan oppilaan omaan mielipidettä ("Minkälainen on mielestäsi novellin kertoja (Liite 2b)?") kun taas auktoriteetti-pohjaisessa käskytyksessä kerrottiin tulkinta kertojasta ja pyydettiin oppilasta ana-

lysoimaan tätä tulkintaa ("Novellin kertojan on sanottu olevan kaikkietävä kertoja. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)"). Nimensä mukaisesti yhdistetty käskytyks oli kahden edellisen yhdistelmä: sekoitus omaa mielipidettä ja valmista tulkintaa ("Novellin kertojaa on luonnehdittu kaikkietäväksi kertojaksi. Mitä mieltä sinä olet kertojasta? (Liite 4b)"). Teoriasidonnainen käskytyks pyysi oppilasta analysoimaan novellin kertojaa, eikä anna minkäänlaisia valmiita tulkintoja avuksi, eikä myöskään kysynyt oppilaan omaa mielipidettä ("Analysoi novellin kertojaa (Liite 5b)").

Pohjatulkinnossa oli käytetty kertojasta termiä 'kaikkietävä kertoja', mutta kirjallisuustieteessä kertojan käsite on laajentunut 'figuuraksi', joka kattaa muun muassa myös kertojan äänensävyn, tavan puhua, asennoitumisen kertomaansa (ks. Culler 1985, 38-54). Oppilaille figuurin käsitettä ei ole opetettu, mutta otan huomioon laajennetun kertojan käsitteen analysoidessani heidän vastauksiaan.

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytystyyppi

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvaan käskytykseen jätti vastaamatta vain yksi oppilas. Viisi oppilasta eli 26% vastanneista määritteli kertojan kaikkietäväksi kertojaksi, mikä on myös pohjatulkinnassa käytetty tulkinta kertojasta. Kuitenkin oppilaalla, joka oli tulkinnut aivan oikein kertojan kaikkietäväksi, oli vastauksessaan myös ylitulkintaa: "Novellin kertoja on kaikkietävä kertoja, ikäänkuin sivusta seuraaja. Tässä tapauksessa voisi olla kerrottu esim. lemmikin näkökulmasta.(A10)" Vastauksessa ylitulkintaa oli oletettu lemmikin näkökulma.

Kuusi oppilasta eli 32% käskytykseen vastanneista oppilaista tulkitsi mielestäni kertojaa täysin väärin. Suurimpana ongelmana heidän vastauksissaan oli, että he pyrkivät "henkilöimään" kertojan eli he keksivät kertojalle henkilöhahmon, jota ei novellissa esiintynyt. Esimerkkeinä vääristä vastauksista seuraavat oppilaiden tulkinnat: "Joku joka tuntee Pertun hyvin. Ei kuitenkaan perheenjäsen. Ehkä kaveri. (A18)", "Neutraalisti naapuriaan seuraava tylsistynyt tyyppi (A15).", "Hieman vanhempi ihminen joka miettii mitkä asiat voisivat muistua elämän vaiheelta ja miten ne voi vaikuttaa elämään (A1).", "Ihminen, joka on koko ajan seurannut Pertun elämää, voisi olla vaikka suojelusenkeli [...](A19)". Jos pitäydytään tiukasti kaikkietävän kertojan käsitteessä, olivat edellä olevat oppilaiden vastaukset väärinä tulkintoja kertojasta. Mutta jos vastauksia tarkastellaan figuurin käsitteen kautta, voidaan sanoa

vastausesimerkkien pyrkivän selvittämään kertojan asennoitumista kertomaansa eli Perttuun.

Tulkinnassa, jossa oppilas kirjoitti kertojasta "Sain sellaisen kuvan, että novellin kertoja ei arvostaisi Perttua ollenkaan ihmisenä (A20)." oppilas mielestäni viittasi sävyyn, jolla novelli oli kirjoitettu ja joka kuului figuuran käsitteeseen. Tässä novellissa kertojan sävy oli ironinen, mutta oppilaan vastauksesta voi tulkita, että hän ei ole ymmärtänyt ironiaa. Kuitenkin voidaan ajatella, että novellin ironia oli implisiittisen tekijän ironiaa, eikä kertojan ironiaa. Tällöin oppilaan vastausta voitaisiin pitää oikeana. Kolme muutakin oppilasta on kiinnittänyt kertojaa analysoidessaan novellin kertojan sävyyn. Yhden oppilaan mielestä sävy oli ivallinen, yhden oppilaan mielestä säälivä ja yhden molempia: "Kertoja on tavallaan hieman ivallinen Perttua kohtaan, kuitenkin varsin realistinen (A3).", "[...] Mielestäni hän kertoo Pertusta jopa hieman ivallisesti, mutta sääliin verhottuna. Perttua ei suoraan pilkata, mutta siitä saa sellaisen kuvan. (A5)", "[...] Kirjoittaa Pertusta hieman säälivään sävyyn (A19)." Kahden ensimmäisen esimerkkivastauksen voidaan sanoa liittäneen perinteiseen kaikkitietävään kertojaan figuuran elementtejä. Viimeisestä vastauksesta kävi ilmi, että osalle oppilaista oli vaikeata hahmottaa kertojan ja kirjailijan eroa. Tämä tuli hyvin ilmi seuraavasta oppilaan vastauksesta: "Novellin kertoja on mielestäni miettinyt jokaisen kirjoittamansa sanan hyvin tarkkaan ja huolella. Kaikki pienet yksityiskohdat, kuten sarjakuvalehdet ja Teneriffavyö ovat varmasti, huolella mietittyjä.(A12)".

Oppilaat, jotka eivät nimittäneet kertojaa kaikkitietäväksi, määrittävät tämän sivustaseuraajaksi ja luonnehtivat tätä muun muassa seuraavasti: "[...]Vähäsainainen ehkä hieman kuten Perttukin (A16).", "[...]joka raportoi asiat vain tapahtumina ja muutamina repliikkeinä (A6).", "[...]Novellin kertoja kertoo novellin Pertun kannalta. Hän ei arvostelee tätä, vaikka Perttu ei teekään mitään elämällään, vaan tuhlaa sen. (A14).", "Kertoja kertoo pelkistetysti MITÄ tapahtuu, mutta jättää tulkinnanvaraiseksi MILTÄ TUNTUU. Kertoja ei halua jäsenellä, sillä se pilaisi tunnelman.[...](A9)", "[...]Kertoo tärkeimmät asiat, ei pureudu syvälle (A17).", "[...] Kertoja, joka monotonisesti kuvaa Pertun monotonista elämää (A11)." Näitä tulkintoja voidaan mielestäni sanoa oikeiksi tulkinnoiksi, vaikka oppilaat eivät ole nimenneet kertojaa kaikkitietäväksi kertojaksi. Sisällöllisesti ja ajatuksellisesti oppilaiden

tulkinnat olivat muutoin oikein paitsi, että he kutsuivat kertojaa sivustaseuraajaksi eli intraheterodiegeettiseksi kertojaksi. Tällöin kertojan pitäisi olla sisällä tarinan maailmassa, mutta "Perttu"-novellissa näin ei kuitenkaan ollut.

Teoriasidonnainen käskytystyyppi

Teoriasidonnaiseen tyyppin käskytyks, joka käsitteli kertojaa kuului seuraavasti: "Analysoi novellin kertojaa (Liite 5b)." Käskytyksen jätti vastaamatta kaksi oppilasta. Käskytykseen vastanneista oppilaista vain neljä eli 22% luonnehti kertojaa kaikkitietäväksi. Kaikkitietävää kertojaa oppilaat luonnehtivat eri tavoin, esimerkkeinä seuraavat oppilaiden vastaukset: "[...], joka kertoo vain faktoja eikä ala pohtimaan tunteuksia ja ajatuksia (D4).", "[...] Kertoja kertoo tarinaa siten kuin olisi itse ollut läsnä noissa tapahtumissa. Tarinan olisi saattanut kirjoittaa myös Perttu itse, muuttamalla vain minä-kertojan hän-kertojaksi. Kertoja jättää pois tapahtumia. (D7).", "Kertoja kertoo yksinkertaisesti ja selkeästi asiat, mutta pomppii aina asiasta toiseen, eikä asioiden välille voi oikein muodostaa yhteyksiä. Kustakin Pertun elämänvaiheesta kerrotaan usein vain parilla lauseella. [...](D12)" Viimeisestä esimerkivastauksesta voidaan nähdä, että oppilaalle oli ollut vaikea seurata novellin tapahtumia.

Tulkinta, jonka kirjoittajan (D7) mielestä kertojana olisi voinut olla Perttu, voidaan pitää vääränä. Uskon, että tämä oli tullut oppilaalle mieleen novellin kohdista, joissa käytettiin passiivimuotoa, esim. "Asuttiin lähiössä. [...] Muutettiin Annan vuokratämppään. (Tamminen 1994.)" Samaan asiaan oli kiinnittänyt huomiotaan myös toinen oppilas, hän kirjoitti vastauksessaan seuraavasti: "Kertoja katselee aihettaan hyvin neutraalisti ylhäältäpäin. Tosin joissakin kohdissa esim. "Maattiin lattialla..." tuntuu josko kertoja voisi olla Perttu. (D11)". Esimerkivastauksen ensimmäinen virke osoittaa kertojan asennoitumista kertomaansa, mikä liittyy figuurin käsitteeseen. Novellissa ei ollut kuitenkaan kyseessä kertojatyypin vaihtuminen, vaan kyseessä oli fokalisaation eli näkökulman vaihtuminen. Novellin kertojana oli kaikkitietävä kertoja, joka toimi lähes koko novellin ajan fokalisoijana. Tällöin kyseessä oli ulkoinen fokalisaatio. Mutta kohdissa, joihin oppilaatkin olivat kiinnittäneet huomiota, ei vaihdunut kertoja, vaan ulkoinen fokalisaatio lähenei sisäistä fokalisaatiota. Sisäisessä fokalisaatiossa fokalisoijana on henkilö. Tällöin kertojan tietämys ja näkökyky rajautuu henkilön mukaan. Eli kertoja rajoittaa näkökulmaansa

vapaaehtoisesti johonkin henkilöön, tässä tapauksessa Perttuun ja Annaan, jotka toimivat kerronnan fokalisoijina. (ks. fokalisaatiosta esim. Kantokorpi & al. 1990, 140-142.)

Oppilaat, jotka eivät luonnehtineet kertojaa kaikkítietäväksi kertojaksi, määrittélivät häntä muun muassa seuraavasti: "Kertoja ei sano turhia, tietäen silti kaikki tapahtumat. Tunnelma on sellainen kuin kertoja olisi joku henkilöistä, tai heidän lähipiiristään. (D15)" Tämä oppilaan tekemä tulkinta oli osittain aivan oikea, vastauksen alussa oppilas kuvaili kertojaa samoin kuin voitaisiin kuvailla kaikkítietävää kertojaa, mutta loppuosa tulkinnasta oli väärin. Voi olla mahdollista, että oppilas viittasi samaan näkökulman vaihtumiseen kuin oppilaat D11 ja D7, joiden vastauksia analysoitiin edellä.

Kahdeksan oppilasta eli 44% kaikista käskytykseen vastanneista, jotka eivät luonnehtineet kertojaa kaikkítietäväksi, käsitteli tulkinnassaan jollakin tavoin kertoja kertomisen sävyä tai tyyliä. Esimerkkinä seuraavat vastaukset: "Tuli mieleen ala-asteikäisen ensimmäinen aine (tyylillisesti). Kertojan tyyli sopii hyvin itse tarinaan. (D19)", "Kertoja vain kertoo ulkopuolisen näkökulmasta, eikä ota itse kantaa tapahtumien kulkuun (D10).", "Kertoja on objektiivinen, eikä anna kenellekään tuomiota (D18).", "Puolueeton, "tunteeton" kertoja. Kertoo asiat niinkuin ne on, yrittämättä hienostella asioita, toisaalta myös dramatisoimatta sitä. Monia yksityiskohtia laitettu mukaan tarinaan, joka ei tunnu sopivan tällaiseen novelliin. (D8)", "Asiat kerrotaan hyvin tunteettomasti ja puolueettomasti (D13).", "Kertoja kertoo tapahtumia yksinkertaisesti ja selkeästi (D20).", "Kertojakin on ilmeisesti kyllästynyt aiheeseensa, koska ei jaksa kertoa asioista sen yksityiskohtaisemmin, asiat vaan todetaan, miten ne ovat. (D16)", "Säälii aluksi päähenkilöä, mutta myöhemmin patistelee tätä (D1)." Kahta viimeistä esimerkkítulkintaa voidaan pitää väärinä tulkintoina, jos niitä tarkastellaan vain kaikkítietävän kertojan käsitteen valossa. Jos kertojan käsitettä laajennetaan figuuraksi, voidaan varsinkin ensimmäistä esimerkkítulkintaa pitää oikeana. Tulkintojen analysoimista vaikeuttaa kuitenkin tässä tapauksessa oppilaiden perusteluiden puuttuminen.

Oppilaat, jotka eivät käsitelleet kertojan tyyliä eivätkä luonnehtineet kertojaa kaikkítietäväksi, tulkitsivat kertojaa seuraavasti: "Kertoja näkee Pertun elämän, mutta ei Pertun sisäisiä ajatuksia. Kertoja tekee johtopäätöksiä Pertun teoista.

(D5)", "Kertoja on ulkopuolinen ja kertoo vain vähän, mutta silti jotain yksityiskohtia (D3).", "Novellin kertoja on ikään kuin joku ulkopuolinen (D2)." Kahden jälkimmäisen tulkinnan voidaan sanoa olevan oikeita tulkintoja, mutta kuitenkin vaillinaisia. Ensimmäisessä tulkinnassa ongelmallista oli tulkinnan viimeinen virke. Kertojan ei voida sanoa tekevän johtopäätöksiä Pertun teoista, koska mikään tekstissä ei viitannut siihen. Pikemminkin kyse oli kertojan tavasta ja tyylistä kertoa, joka oli lyhytsanaisista, tunteetonta. Oppilaan vastauksen taustalla voi olla ajatus, että kertoja teki johtopäätöksiä, koska tämä ei kuvaillut lainkaan novellin henkilöiden tunteita.

Auktoriteettipohjainen käskytystyyppi

Auktoriteettipohjaiseen käskytykseen, joka käsitteli kertojan kaikkitietävyyttä ("Novellin kertojan on sanottu olevan kaikkitietävä kertoja. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)") jätti vain yksi oppilas vastaamatta. Yhden oppilaan vastausta voitaisiin kutsua ironisen tyyppin vastaukseksi, sillä hän ei oikeastaan edes vastannut käskytykseen, vaan hän kommentoi käskytyksessä esitettyä väitettä ironisella tavalla: "Vaan tietääkö se mikä on elämän tarkoitus (B12)?" Kaksi vastanneista oppilaista ei ollut väittämän kanssa samaa mieltä: "Hankala sanoa kaikkitietävyydestä, kai suomalaisen miehen elämästä osaa jokainen suomalainen kertoa. Tuskin siinä kovin ihmeitä vaaditaan.(B1)", "Novellin kertoja kertoo miehen elämästä ehkä olennaisimmat ja mielenkiintoisimmat piirteet, muttei ole kaikkitietävä, koska vaimo jätetään vähemmälle huomiolle (B15)." Edellä olevat esimerkkivastaukset ovat väärä tulkintoja. Ensimmäisessä tulkinnassa oppilas ei perustellut väittämää, eikä käsitellyt kertojaa. Hänen voitaisiin sanoa käsittäneen termin 'kertoja' väärin ajattelemalla kertojan olevan reaalinen ihminen eikä novelliin kirjailijan kirjoittama teoreettinen konstruktio. Toisen tulkinnan teki vääräksi tulkinnaksi se, että oppilas oli sekoittanut kertojan ja fokalisaation. Ei ole myöskään mahdollista sanoa, oliko kertoja kertonut todellakin vain olennaisimmat ja mielenkiintoisimmat seikat, koska emme tiedä, mitä muuta Pertun elämässä oli tapahtunut. Yhden oppilaan vastauksessa oli sama ongelma, joka on tullut jo aikaisemminkin esille. Oppilaan mielestä "kertoja on joku sivullinen joka tietää kaikesta kaiken (B10)". Kaikkitietävän kertojan luonnehtiminen sivulliseksi oli väärin sillä intraheterodieettisen kertojan pitäisi kertoa tarinan maailman sisäpuolelta.

Kahdeksan oppilasta eli 57% niistä, jotka analysoivat ja perustelivat käskytyksen väittämää, vastasivat täydellisen oikein käskytykseen. Esimerkkinä heidän vastauksistaan muutama: "Kerronta tapahtuu ulkopuolisen henkilön avulla, henkilö tietää kaiken (B11).", "Kertoja kuvailee tapahtumia ikäänkuin ulkopuolelta. Hän tuntuu tietävän kaiken, koska ei muuten osaisi kuvailla Pertun elämää lapsesta aikuisuuteen. Kertoja on ikäänkuin läsnä kaikkien elämässä koko ajan. (B8)", "Kertoja tietää kaiken. Tietää Katin hihittelevän tyynyyn ja tietää Pertun lapsuuden ajan. Kertoja on koko ajan joka paikassa. (B5)".

43% oppilaista eli kuusi oppilasta niistä, joiden mielestä kertoja oli kaikkítietävä kertoja, kommentoivat vastauksissaan pelkästään kertojan kerrontatyyliä: "Tarina on kerrottu tyylillä joka tulkitsee ja tuomitsee jo omalla aukkoisuudellaan (B16).", "Kertoja ilmaisee asiat edes niitä kirjoittamatta varsinkin jos lukija on suomalainen hän ymmärtää kaiken (B13).", "Kaikki kerrotaan ja kuvaillaan erittäin lyhyesti. Tulee tunne, että kertoja pitää asioita itsestäänselvänä. Mitä sitä turhia selittämään, kaikkihan sen tajuavat (B7).", "Kertoja kertoo kaiken varmuudella esittämättä mitään kysymyksiä (B2)." Pelkkä kerrontatyylin ja -tavan analysoiminen ei kuitenkaan vielä riittänyt tekemään vastauksesta hyvää tulkintaa.

Yhdistetty käskytystyyppi

Yhdistettyyn käskytystyyppiin vastanneista 19 oppilaasta yksi jätti vastaamatta käskytykseen "Novellin kertojaa on luonnehdittu kaikkítietäväksi kertojaksi. Mitä mieltä sinä olet kertojasta? (Liite 4b)" ja yksi oppilas ei osannut sanoa kantaansa esitettyyn väitteeseen. Kuusi oppilasta seitsemästätoista vastanneesta eli 35% oli sitä mieltä, ettei kertoja ole kaikkítietävä kertoja. He perustelivat kantaansa seuraavasti: "Kertoja kertoo vain asiakohdat. Tulkinnat jäi lukijalle, joten kertojan kaikkítietävyydestä en menisi sanomaan. (C6)", "Ei ole. Kertoja tietää kaiken vaan Pertun näkökulmasta. (C5)", "Enemminkin että hän joko tietää vain osan tai haluaa kertoa vain osan (C16).", "En ole samaa mieltä, sillä kertoja kertoi vain mitä Perttu teki, ei ollenkaan mitä ajatteli tai tunsu. (C14)", "Kertoja on vain kertonut tarinan hänen näkökulmasta ja eikä kukaan voi olla kaikkítietävä. Ihmiset suhtautuvat asioihin aina eri tavalla. (C13)". Oppilaiden vastauksista on nähtävissä, että termi 'kaikkítietävä kertoja' ei ollut heille kovinkaan tuttu ainakaan sen kaikissa esiintymismuodoissa. Kertojan

kaikkítietävyytuntuu oppilaiden mielestá tarkoittavan. ettá kertoijan olisi kerrottava kaikki, mitä hän tietää, esimerkkiná seuraava vastaus: "Mielestáni novellin kertoja on persoonaton, ja ehká tämän takia välittyy hänestä hieman kaikkítietävä kuva. Hän tarkkailee asioita ulkopuolelta ja tuo ilmi suorat, ulkoiset havaintonsa, mutta ei henkilöiden sisáistä maailmaa (tämä lieventää mielestáni kuvaa kaikkítietävyydestá). (C17)" Myös käsitys nákökulman ja kertoijan välisestä suhteesta ei ollut kaikille aivan selvá.

Kolme oppilasta, jotka oli samaa mieltá väitteen kanssa, ei perustellut kantaansa lainkaan. Muut oppilaat perustelivat väitettä muun muassa seuraavasti: "Kertoja on kuin tarkkailija, joka on seurannut Pertun elámää alusta alkaen eli tietää kyllá kaiken siitä. Annasta ja Katista ei tosin kerrota mitáan, mutta se ei taida olla oleellista. (C10)", "Kertoja voi olla kaikkítietävä, mutta siinä tapauksessa "hän" ei kiinnitä mitáan huomiota Pertun tunteisiin ja ajatuksiin. Se ei kyllá varmaan olekaan edes novellin tarkoitus. (C18)", "Náinkin voisi tulkita. Kertoja esittää asiat itsestáan-selvyyksinä, ei kuvaile, ei perustele. Asiat vain tapahtuvat ja ovat. (C15)", "Kertoja voi hyvinkin olla kaikkítietävä, koska hän kertoo kaikista henkilöistä eikä kerro miná-muodossa (C11).", "Kertoja varmasti tietää kaiken Pertun elámástá, muttei ehká aivan kaikesta (C3).", "Kertoja nákee Pertun elámán ja ongelmat. Táten hän on "kaikki" tietävä. Muutta voisihan kertoja olla itse Perttakin, hän vain kertoo sen Perttu-muotoa käyttäen, ei miná-muotoa. (C8)" Edellä esitettyjä esimerkkejä voidaan mielestáni sanoa oikeiksi tulkinnoiksi kaikkítietävästä kertojasta. Sen sijaan tulkinnat, joissa väitettä oli perusteltu novellin rakenteellisilla seikoilla esim. "Novelli on kerrottu hyvin ytimekkáasti lyhyillä lauseilla, tämä tekee novellin lukemisen vaikeaksi. Kaikkítietävät kertojat ovat yleensä puolueettomia, lukijakin on tällöin neutraali. (C4)", "Novelli ei ole yhtenäinen kokonaisuus, vaan se koostuu ns. osioista ja lauseista, jotka on liimattu yhteen. Toisaalta ihan jänná ja erilainen. (C9)", eivät ole oikeita tulkintoja.

4.6 Kieli on lakonista ja tunteetonta

Seuraavassa káskytyksessä oppilaiden tuli vastata novellissa käytettyä kieltá koskevaan káskytykseen ("Minkálaista on mielestási novellin kieli? (Liite 2b)", "Jotkut pitävät novellin kieltá lakonisena ja tunteettomana. Analysoi ja perustele väittämi. (Liite 3b)", "Novellin kieltá on

luonnehdittu lakoniseksi ja tunteettomaksi. Mitä mieltä sinä olet kielestä? (Liite 4b)", "Analysoi novellin kieltä (Liite 5b)."). Käsittelen ensimmäiseksi auktoriteettipohjaisen käskytystyypin ja yhdistetyn käskytystyypin saamat vastaukset ja sitten henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan ja teoriasidonnaisen käskytystyypin vastaukset.

Auktoriteettipohjainen käskytystyppi

Auktoriteettipohjaiseen käskytykseen "Jotkut pitävät novellin kieltä lakonisena ja tunteettomana. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)" jätti vastaamatta kolme oppilasta eli 16% kaikista, joille tämä käskytyks esitettiin. Kaksi oppilasta eli 13% kaikista käskytykseen vastanneista myönsi, ettei tiennyt, mitä lakoninen tarkoittaa. Toinen näistä oppilaista oli ilmeisestikin käsittänyt sanan 'lakoninen' siten, että sillä tarkoitetaan jotain omituista tai outoa. Päättelen näin hänen vastauksestaan "[...] Novellin kieli kyllä kieltämättä tuntuu hieman oudolta ja siinä hypätään asiasta asiaan (B19)." Kukaan oppilaista ei ollut eri mieltä käskytyksessä esitetyn väittämän kanssa. Kaksi oppilasta eli 13% käskytykseen vastanneista perusteli väitettä kiinnittämällä huomiota novellissa käytettyihin sanaluokkiin: "Novellissa ei ole käytetty lainkaan adjektiiveja (B17)." ja "Lapsenomaiset lauseet, sivulauseiden ja adjektiivien puutos aiheuttavat ko. reaktion (B4)." Nämä analyysit ovat mielestäni oikeita perusteluita väitteelle. Väitettä perustelivat muutkin kuin oppilas B4 lauserakenteilla: "Novellissa ei ole tunnetta johtuen sen lyhyistä lauseista (B10)." ja "Kieli perustuu lyhyisiin lauseisiin ja vain tosiasioihin. Kertoja ei pistä omia tunteita ollenkaan peliin. Tämä saa aikaan tietyn sävyn. (B13)" Mielestäni pelkkä lauseiden lyhyys ei ollut tarpeeksi kattava perustelu väitteelle, mutta perustelut olivat mielestäni aivan oikeita, vaikkakin puutteellisia.

Neljä oppilasta eli 25% käskytykseen vastanneista antoi jonkin esimerkin novellista, jolla he perustelivat väitteen oikeutta: "Tunteettomana tätä voisi pitää, koska kirjoittaja tuntuu sanovan asiat töksähtäen ja suoraan, niinkuin ne ovat. Ei puhuta ihmissuhteista tunteiden kannalta, esim. Pertun ja Annan rakkaudesta, hän sanoo vain, että Perttu oli yksin. (B14)", "Tunteettomuus ilmenee esim. siinä, kun Perttu saa vyöstä. Ei minkäänlaista harmittelua, eikä ihmettelyä. Miksi? Sattuiko pahasti? Lakonisuus ilmenee eleettömyytenä, sanattomuutena. (B7)", "Tunteettomalta se tuntuu etenkin kohdassa josta saa kuvan että Perttu pettää vaimoaan Annaa Katin

kanssa. Se on kuvattu hyvin kylmästi. Teksti on hyvin asiallista ilman mitään tunteita. (B8)", "Tunteita ei mielestäni tekstissä ole. Kaikki kerrotaan pintapuolisin ja Pertun/Annan/muiden tunteita ei missään vaiheessa tule ilmi. Ei tiedetä onko Perttu onnellinen Annan kanssa vai ei. Tiedetään vain tapahtumat. (B5)" Nämä perustelut olivat sinänsä hyviä ja oikeita, koska niissä väitettä perusteltiin konkreettisesti jollakin novellin kohdalla.

Muiden oppilaiden perusteluista löytyi muun muassa seuraavia seikkoja: neutraalius (B12), välinpitämättömyys (B12), asiat sanotaan niinkuin ne ovat (B12, B18), kantaaottamattomuus (B16), ylimalkaisuus (B16), toteavuus (B18), puolueettomuus (B6), realismisuus (B6), negatiivisuus (B18). Mielestäni edellisistä perusteluista kaikki muut paitsi "asioiden sanominen niinkuin ne ovat" ja "toteavuus" kertoivat enemmän kertojasta ja tämän asennoitumisesta kuin itse novellin kielestä. Mutta oli kuitenkin vaikea sanoa, mitkä ovat puhtaasti kertojaan tai kieleen liittyviä seikkoja. Kaksi oppilasta eli 13% käskytykseen vastanneista otti kantaa kielen luettavuuteen perusteluissaan: "Kieli on aluksi lakonista, mutta sitten siihen tottuu ja siitä alkaa pitää varsin nopeasti (B15)." ja "Kieli on kieltämättä hiukan töks-töks. Ei siis kauhean miellyttävää lukea, mutta kyllä rivien välistä tunnetta löytää. (B1)". Nämä perustelut sinällään ilman muita perusteluja eivät olleet riittäviä kattaviksi analyysiksi. Yksi oppilas muistutti, että novellin tunteet löytyivät rivien välistä "Novellin kieli on tehokeino - joskin tunteeton. Se ei ota kantaa vaan kertoo vain tapahtuneen ylimalkaisesti. Juuri se saakin lukijan miettimään ja analysoimaan todellista merkitystä. (B16)".

Yhdistetty käskytystyyppi

Yhdistetyn tyyppin käskytykseen ("Novellin kieltä on luonnehdittu lakoniseksi ja tunteettomaksi. Mitä mieltä sinä olet kielestä? (Liite 4b)" vastasivat kaikki muut paitsi yksi oppilas. Oppilaan vastauksessa "Täydellisen objektiivista. Lyhyet lauseet ja sanavalinnat saavat sen aikaan. (C16)" ensimmäinen virke ei kuvannut niinkään kieltä, vaan kertojan asennoitumista. Samaan asiaan oli kiinnittänyt huomiota oppilas vastauksessaan "Kieli on yksinkertaista ja luettelomaista, asioiden suoraa, objektiivista ja samalla myös tunteetonta havaitsemista (C17)." Viiden oppilaan kahdeksastatoista vastanneesta eli 28%:n mukaan väittämässä esitetyt kielen lakonisuus ja tunteetto-

muus olivat tehokkaita tyylikeinoja, esimerkkinä seuraavat vastaukset: "Kieli kyllä sopii tarinan luonteeseen, se korostaa sitä enemmän (C13).", "Lauseet ovat lyhyitä, mikä pistää miettimään. Ehkä se on vähän tunteettomalta kuulostavaa, mutta ilman just sitä tyylikeinoa, novelli menettäisi tehoaan. (C6)", "Asiat on töksäytetty ja tyyli on hyvin yksinkertainen ja jossain määrin tylsä ja kylmä. Mutta toisaalta juuri siinä on koko novellin idea saada ajattelemaan että miksi se on kirjoitettu niin kuin on. (C14)" Oppilaiden mielestä novellin kielessä oli koko tarinan idea, mitä ei voida pitää vääränä tulkintana.

"Jokaisessa novellissa ei tarvita kuvailua. Näin ollen kieli pukee hyvin novellia. Oli oivallinen keksintö kirjoittaa osa substantiiveista isolla. (C2)". Tässä oppilaan tekemässä analyysissä viimeinen virke osoittaa, ettei oppilas ollut ymmärtänyt kaikkia novellissa esiintyneitä tuotemerkkejä. Koko hänen vastaustaan voidaan sanoa mielummin osaksi analyysiä kuin kokonaiseksi ja oikeaksi analyysiksi. Ylitulkintana voidaan pitää oppilaan vastausta "Lyhyet lauseet voisivat toisaalta ilmaista tuskaa. Näin pyritään välttämään kipeiden tunteiden puhkeamista kukkaan. Niitä ei haluta käsitellä avoimesti, eikä missään nimessä kirjoittaa paperille, sillä se tekisi tunteista totta, eikä niitä voisi enää sivuttaa. (C15)". Novellissa ei anneta mielestäni minkäänlaista vihjettä kyseiseen tulkintamahdollisuuteen.

Muutoin oppilaiden perustelut väittämälle olivat hyvin samankaltaisia kuin auktoriteettipohjaisen käskytyksen saamat perustelut. Vastauksissa kielen lakonisuutta ja tunteettomuutta perusteltiin muun muassa seuraavilla tavoilla: asiat sanotaan niinkuin ne ovat (C8), asiat kerrotaan faktoina (C10, C18), lyhyet lauseet (C10, C19), kieli tietosanakirjamaista (C19), ei yritetä värittää asioita (C10), tunteet rivien välissä (C9), välinpitämättömyys (C10). Eroavuutta löytyi siinä, ettei yksikään yhdistettyyn käskytykseen vastannut oppilas ollut antanut minkäänlaista esimerkkiä novellista väitteen perusteluksi. Vain yksi oppilas mainitsi Pertun perustelussaan ("Yksinkertaista, kuten Pertun elämä. Ei kaunistella turhia. (C1)".) Auktoriteettipohjaisen käskytystyypin vastauksista poikkesi myös seuraava oppilaan vastaus: "Kieli ei mielestäni sisällä symbolisia merkityksiä, mutta siinä on yleistäviä merkityksiä. Kieli kuulostaa ensimmäisellä lukemalla ihan ekaluokkalaisen lapsen tekstiltä, mutta toisella lukemisella paljon paljon syvällisemmältä.(C11)" Yleistävien merkityksien mainitseminen oli uusi ja erilainen analyysi verrattuna muihin oppilaiden analyysi-

hin. Oppilaan analyysiä voidaan pitää hyvin onnistuneena ja oikeana analyysinä. Oppilaan vastauksessa "Novellissa ei paljasteta tunteita lainkaan. Se on enemmin karhea kertomus elämän kovuudesta. (C4)" analyysi ei ollut onnistunut, sillä oppilas ei analysoinut novellin kieltä, mutta oppilaan voidaan sanoa luonnehtineen mainitsemisen arvoisesti novellia kokonaisuutena.

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytystyyppi

Kieltä koskevaan käskytykseen "Minkälaista on mielestäsi novellin kieli (Liite 2b)?" vastasivat kaikki 20 oppilasta. Tyypillisimpiä luonnehdintoja novellin kielelle olivat yksinkertaisuus ja töksähtelevyys. Seitsemän oppilasta kahdestakymmenestä eli 35% luonnehti novellin kieltä yksinkertaiseksi. Neljä oppilasta kahdestakymmenestä eli 20% luonnehti kieltä töksähteleväksi. Kolmen oppilaan eli 15%:n mielestä kieli oli sekä yksinkertaista että töksähtelevää. Oppilaiden luonnehdinnat kielen yksinkertaisuudesta olivat mielestäni oikein, kun taas kielen luonnehtiminen töksähteleväksi oli mielestäni enemmänkin henkilökohtainen mielipide. Oppilaat esittivät yksinkertaisuuden ja töksähtelevyyden lisäksi myös seuraavia lisämääritelmiä kielelle:

1. Määritelmät, jotka kuvasivat kielen luettavuutta:

selkeää (A3), vaikeatajuista (A8), helppotajuista (A17), kaikkea muuta kuin sujuvaa (A10)

2. Määritelmät, jotka kuvasivat lauserakenteita:

lyhyitä lauseita (A6, A5, A20), pelkkiä päälauseita (A6, A9, A14, A19),

3. Määritelmät, joissa kielen avulla tulkittiin novellia:

"saa Pertun vaikuttamaan yksinkertaiselta (A19)", "ilmentää samalla Pertun köyhää sielunelämää (A5)"

4. Muut määritelmät kielelle:

inhottavaa (A17), kuvaa asiat suoraan (A5), korutonta (A7), pelkistettyä (A9, A18), tehokasta (A11, A18), (A7),

Ensimmäisen ja neljännen tyypin määritelmien voidaan sanoa olleen enemmin henkilökohtaisia mielipiteitä kuin varsinaisia analyysejä kielestä, joten niistä ei pysty sanomaan, olivatko ne oikeita vai vääriä, sillä jokaisella on oikeus henkilökohtaiseen mielipiteeseen. Toisen tyypin määritelmät poikkesivat ensimmäisen tyypin määritelmistä siten, että niistä oli mahdollista sanoa, olivatko ne oikeita vai

vääriä määritelmiä. Annetut vastaukset olivat oikeita, sillä ne pystyttiin perustelemaan novellilla. Kolmannen tyypin vastauksissa oppilaat olivat esittäneet tulkinnan novellin kielen vaikutuksesta tulkintaan.

Oppilaiden, jotka eivät olleet luonnehtineet novellin kieltä ensisijaisesti yksinkertaiseksi tai/ja töksähteleväksi, määritelmät kielestä voidaan jakaa kahteen eri tyyppiin määritelmiin:

1. Määritelmät, jotka oli mahdollista perustella novellilla:

"Lyhyitä ja merkittäviä lauseita peräjälkeen. Eivät välttämättä johda mihinkään. (A16)", "Lyhyttä, selkeää, napakkaa. Asiat niinkuin ne on, ilman löpinöitä. (A13)", "Selkeää ja tiivistä (A15).", "Kieli on nykyai-
kaista ja hyvin yksinkertaista, joissain lauseissa ei ole tekijää, vaan tarinaa kerrotaan passiivissa (A2)."

2. Henkilökohtainen mielipide määritelmänä:

"Mielenkiintoista, sanoja käytetty taitavasti (A4).", "Mielekästä, ei tylsää. Mielenkiintoisia ja elävöittäviä sanoja ja lauseita kuten: "Hipat on peruttu." ja "karnevaalikeksit".(A1)"

Tyyppien väliset erot olivat samankaltaisia kuin edellä esitettyjen määritelmien välillä. Tässä tapauksessa ensimmäisen tyypin vastaukset olivat verrattavissa edellisten määritelmien toiseen tyyppiin eli määritelmiin, jotka kuvasivat lauserakenteita. Toisen tyypin vastauksissa oppilaat olivat esittäneet määritelmänä henkilökohtaisen mielipiteensä samoin kuin edellisten määrittelyjen ensimmäisessä kohdassa.

Teoriasidonnainen käskytystyyppi

Teoriasidonnaisen käskytystyyppin kieltä käsittelevään käskytykseen "Analysoi novellin kieltä (Liite 5b)." vastasivat kaikki kaksikymmentä oppilasta lukuunottamatta yhtä oppilasta. Oppilaiden vastaukset olivat hyvin samankaltaisia kuin henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytyksen vastaukset. Yleisimpänä luonnehdintana oli kielen yksinkertaisuus, useat oppilaat kiinnittivät huomiota myös lauseiden lyhyteen kuten muidenkin käskytystyyppien vastauksissa. Oppilaiden vastaukset voidaan jakaa seuraaviin tyypeihin:

1. Määritelmät, joissa kuvailtiin kieltä:

"Lyhyet, ytimekkäät lauseet ovat toteavia, hieman tyyliä. Ne kertovat kuitenkin paljon. Kieli on pelkistettyä, mutta vaikuttavaa ja tehokasta. (D18)", "[...]ja kieli pelkistettyä (D10).", "Kieli on ytimekkästä, lyhyitä, selkeitä lauseita (D17).", "Hajanaista (D1).", "Novellin kieli on selkeää (D4).", "Novellin kieli on elävää. Verbit ja substantiivit ovat erittäin kuvaavia, eikä vain niitä perinteisiä. (D7)", "Novellin kieli on yksinkertaista, lyhyitä lauseita (D9).", "Kieli on yksinkertaista, ei vaikeita sanoja (D14)."

2. Määritelmät, jotka perustuivat luettavuuteen:

"Kieli on vaikealukuista, koska novelli koostuu vain lyhyistä lauseista, jotka eivät liity toisiinsa mitenkään (D16).", "Lause lauseen perään. Kielen takia oli vaikeata hahmottaa novellin kokonaisuutta. (D3)", "Hyvin yksinkertaista, selkeää tekstiä. Lyhyitä lauseita.(D19)", "Virke alkaa aina subjektilla. Hyvin kankeaa, lyhyttä muotoa. (D11)", "Hyvin yksinkertaisia lauseita, toisaalta vaikeasti aseteltuna. Maailmanpolitiikka on kirjoitettu isolla, mikä jäi mietityttämään. (D8)"

3. Määritelmät, joissa käsiteltiin kielen tyyppiä:

"Kieli on tavallista kirjakieltä, hieman tavallistettua (D2).", "Moderni, jättää lukijalle aukkoja täydennettäväksi. Tekstiä pitää tosissaan ajatella jotta pysyy juonessa mukana. (D5)", "Selkeää kirjakieltä (D20).", "Kieli on selvää suomea. Hieman töksähtelevää ja vanhahtavaa. Tehokeino kun kertoo Pertusta. (D15)"

4. Muut määritelmät:

"Kieli kuvastaa mielestäni novellin yksinkertaisuutta, jos sitä tarkastelee pinnalta. Syvemmälle mentäessä novelli muuttuu sanoinkuvaamattoman monisäikeiseksi ja hankalaksi, samoin myös kieli. (D6)", "Kieli on yksinkertaista, lyhyitä lauseita eikä mitään tarkkaa kuvailua tai hienostelua. Yksityiskohtiakin on (esim. Jaffa ja Lucky Luke), mutta niiden tarkoitus on kai yleisesti havainnosta Pertun elämää. (D12)"

Ensimmäisen tyyppin määritelmiä voidaan pitää oikeina, vaikkakin niissä oli myös puhtaasti henkilökohtaisia mielipiteitä kielestä kuten "elävä" ja "selkeä". Toisen tyyppin vastauksissa oppilaan henkilökohtainen mielipide oli vielä suuremmassa

asemassa kuin ensimmäisen tyypin vastauksissa. Oppilaan määritelmästä "[...]Maailmanpolitiikka on kirjoitettu isolla, mikä jäi mietityttämään. (D8)" voidaan nähdä, ettei oppilas ollut ymmärtänyt/tiennyt, että Maailmanpolitiikan arkipäivää on radio-ohjelma. Kolmannen tyypin määritelmät olivat mielestäni muutoin aivan oikeita määritelmiä paitsi kielen luonnehtiminen vanhahtavaksi, varsinkaan kun oppilas ei ollut perustellut tätä väitettään lainkaan. Neljännen tyypin määritelmät, jotka olivat esimerkkeinä, olivat mielestäni oikeita. Nämä määritelmät olivat monipuolisempia kuin muiden tyyppien luonnehdinnat.

4.7 Novellin kerronta on pikainen siirtymiltään

Seitsemäs käskytyks liittyi läheisesti sekä kertoo käsittelyyn käskytykseen että kieltä käsittelevään käskytykseen. Käsittelen aluksi käskytykset, joissa oli valmis pohjatulkinta eli auktoriteettipohjaisen käskytystyypin vastaukset ja yhdistetyn käskytystyypin vastaukset ("Novellin kerrontaa on luonnehdittu niukaksi, aukkoiseksi ja pikaiseksi siirtymiltään. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)", "Novellin kerrontaa on luonnehdittu niukaksi, aukkoiseksi ja pikaisia siirtymiä sisältäväksi. Mitä mieltä sinä olet kerronnasta? (Liite 4)b".) Näiden jälkeen käsittelen henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyypin vastaukset ja teoriasidonnaisen käskytystyypin vastaukset ("Miten novelli on mielestäsi kerrottu (Liite 2b)?", "Analysoi novellin kerrontatekniikkaa (Liite 5b).").

Auktoriteettipohjainen käskytystyypin

Auktoriteettipohjaisen käskytystyypin kerrontaa käsittelevään käskytykseen "Novellin kerrontaa on luonnehdittu niukaksi, aukkoiseksi ja pikaiseksi siirtymiltään. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)" jätti vastaamatta kaksi oppilasta eli 11% kaikista, joille käskytyks esitettiin. Oppilaiden vastaukset voidaan jakaa seuraaviin tyypeihin:

1. Luonnehdinnat, joissa oli annettu esimerkki novellista:

"Väite on tosi. Hipoista hypätään kirjoitusten jälkeiseen välivuoteen. Yhtäkkiä kuvaan tulee Anna. Elämä alkaa mennä alamäkeä. Elämän kohokohtia? Turhuudet karsittu pois? (B1)", "Niukkaahan kerronta on. Ei turhia selitellä, eikä taustoja tai seurauksia kerrota. Siirtymät ajanjaksoista toiseen ovat hämärän peitossa ja aukkokohtia Mitä välivuotena

tapahtui? Entä kun Anna sanoi tappavansa itsensä? Onko kirjoittajalla ollut hätä kertoa asiat nopeasti, lyhyesti? (B7)"

2. Tulkinnat, joissa oli käsitelty useampaa kuin yhtä pohjatulkinnassa mainittua elementtejä:

"Niukkuus on lauseissa. Lauseet ovat "töksähtäviä" ja aihe todellakin muuttuu yhtäkkiä, kerrotaan asioista hyvin vähän, ja lukijalle jää aukkoja, joita ei tiedä. Tunteet (esim.) ovat iso aukko ja ajatukset myös. (B5)", "Lyhyt novelli, lyhyitä lauseita, pitkä aikaväli (B12)."

3. Tulkinnat, joissa oli käsitelty vain aikaa eli pohjatulkinnassa mainittuja pikaisia siirtymiä:

"Koska lauseen välissä saattaa olla kymmenienkin vuosien siirtymä päähenkilön elämässä. Jos 12 riville saa mahtumaan koko ihmisiän ovat tällaiset siirtymät välttämättömiä. (B4)", "Novellin kerronta hyppii ajasta aikaan, antaen tapahtumille nytkähtelevän rytmin (B11)."

4. Tulkinnat, joissa oli käsitelty vain niukkuutta tai aukkoisuutta:

"Asiat kerrotaan lyhyesti ja pääpiirteittäin, ei laverrella ja kerrota mitään turhaa ja ylimääräistä (B6).", "Ihmisten tunteita novellissakaan ei ole mitenkään kuvattu, eli pois on jätetty paljon ilmaisua. Vain kaikkein tärkein eli tapahtumat sekä muutama puheenvuoro on kirjoitettu. (B13)", "Aukkoja on kyllä, mutta viitteelliset maininnat saavat lukijan täyttämään kohdat ja muodostamaan mielestään kokonaisen tarinan (B16)."

Tyyppin nimen mukaisesti ensimmäisen tyyppin käskytyksissä oppilaat olivat perustelleet käskytyksessä esitettyä väittämää esittämällä esimerkin novellista. Ensimmäisessä esimerkissä oppilas oli käyttänyt esimerkkiä perusteluna novellin aukkoisuudelle. Tämä oppilaan vastaus oli kuitenkin puutteellinen, sillä oppilas ei ollut perustellut kaikkia käskytyksen väittämässä esitettyjä elementtejä. Toisessa esimerkissä oppilas perusteli käskytyksessä esitettyä aukkoisuutta ja pikaisia siirtymiä esimerkein, kun niukkuutta hän perusteli muilla tavoin. Nämä perustelut ovat juuri niitä, joita vaaditaan oikeaan analyysiin. Toisen tyyppin ensimmäisessä esimerkissä oppilas perusteli väitettä mielestäni siten kuin oikea tulkinta vaatiikin perustelemaan. Toinen esimerkivastaus oli melko suppea, mutta siinä oli kuitenkin onnistuttu sanomaan perusasiat

novellin kerrontatavasta. Kolmannen ja neljännen tyyppin esimerkkivastaukset olivat nimensä mukaisesti liian suppeita, koska ne käsittelivät vain yhtä käskytyksessä olevan pohjatulkinnan elementtiä. Kokonaisuudessaan auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin vastaukset kerronnan osalta olivat sisällöltään hyvin samankaltaisia kuin novellin kertojaa ja kieltä koskevien käskytysten vastaukset. Sikäli ei ehkä ole aina välttämätöntä tai tarpeellista kysyä näitä kaikkia kolmea asiaa.

Yhdistetty käskytystyyppi

Yksi oppilas jätti vastaamatta yhdistetyn käskytystyyppin kerrontaa käsittelevään käskytykseen ("Novellin kerrontaa on luonnehdittu niukaksi, aukkoiseksi ja pikaisia siirtymiä sisältäväksi. Mitä mieltä sinä olet kerronnasta? (Liite 4b)"). Selvänä poikkeuksena edellä käsiteltyihin auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin käskytyksen vastauksiin olivat ne vastaukset, joissa oppilas oli eri mieltä esitetyn väitteen kanssa. Esimerkkeinä seuraavat oppilaiden vastaukset: "Kerronta ei ole niukkaa, päin vastoin. Sanamäärä ei ole suuri, mutta tarkkojen sanavalintojen takana on niin paljon kertomuksia että kerronta on pikemminkin liiankin runsasta. Aukkoja ei kovinkaan montaa, ja ilman niitä tekstistä häipyisi sen tehokkuus. Siirtymät hyviä, töksähtelevä tyyli tehostaa kerrontaa. (C12)", "Ei se mielestäni ollut mitenkään aukkoista. Kyllä siinä loogisesti edettiin. Ehkä välillä hieman vaikea lukuista -> piti lukea kohta uudestaan -> asia selveni. (C6)" ja "Tietynlainen jatkumo kerronnassa kuitenkin on harvemmin hypätään aivan vieraaseen asiaan (C16)."

Erottavana seikkana oli myös vastauksista näkyvä oppilaiden suhtautuminen novelliin. Yhdistetyn käskytystyyppin käskytykseen vastanneet oppilaat suhtautuivat negatiivisemmin novelliin ja sen tapahtumiin kuin auktoriteettipohjaiseen käskytystyyppiin vastanneet oppilaat. Esimerkkinä muutaman oppilaan vastaukset, joissa negatiivisuus näkyi selvimmin: "Viihdykkeeksi novelli ei sopeutuisi, liian ankea ja kylmä. Novelli on tietenkin ainutlaatuinen kerronnassaan, mutta minut se jätti kylmäksi. (C14)", "Ehkä hieman vaikea ymmärtää, ei minusta "todellista" kirjallisuutta. Tunteita pitäisi kuvailla. (C9)" ja "Hieman liian hyppivä kerronta. Jos novellia pidennettäisiin, siitä voisi tulla mielenkiintoisempi. (C19)". Näitä vastauksia ei mielestäni voida sanoa analyysiksi, vaan ne olivat enemmänkin oppilaiden omia mielipiteitä. Sama ongelma eli analyysin puuttuminen ja omien henkilökohtaisten

mielipiteiden esittäminen esiintyi muissakin vastauksissa, joista esimerkkinä erään oppilaan vastaus: "Tähän novelliin tyyli sopii. Jos novelli olisi pitempi, siitä menisi ilman muuta hohto. Typistetyt lauseet ja siirtymät sopivat lyhyeen ja tämäntapaiseen novelliin. Tosin novelli ei saanut, ainakaan minuun, aikaiseksi suurta vaikutusta. Luettuani pystyin vain toteamaan "Vai niin." Hieman myöhemmin heräsi kysymyksiä, kuten miksi Anna ylipäättänsä katsoi Perttua ja hänen saamattomuuttansa. Siis novellia pitää miettiä, kertaheitolla novelli ei avaudu. (C15)"

Muutoin oppilaat käsittelivät novellin kerrontaa hyvin samantapaisesti kuin auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin käskytykseen vastanneet oppilaat. Osa oppilaista käsitteli vastauksessaan novellia myös lukukokemuksena, esimerkkitavastauksena: "Kerronta kyllä hyppelee mutta siinä rajoissa, että novellin voi kyllä ymmärtää. Jos henkilöitä olisi enemmän taikka asioita selitettäisiin, novelli kävisi vaikealukuisemmaksi. Juuri tuo aukkoisuus ja niukkuus teki novellista traagisen koomisen. (C8)". Vastauksessa ei esiintynyt juurikaan analyysiä, vaan se koostui lukukokemuksesta ja novellin ymmärtämisestä (1. ja 2. virke), väittämästä (3. virke), joka olisi vaatinut perusteluja ollakseen tulkinta. Myös novellin aukkoisuutta käsittelivät monet oppilaat, useimmista heidän vastauksistaan oli huomattavissa, että aukkoisuus ei ollut haitannut oppilaita, mutta oli mietityttänyt. Esimerkkinä aukkoisuudesta seuraava oppilaan vastaus: "Kerronnassa on aikamoinen aukko Pertun lapsuuden ja väli vuoden välissä. Samoin ei kerrota Annan ja Pertun tutustumisesta eikä siitä, minkä takia Anna järkyttyi naimisiin menon jälkeen. Novelli jättää tilaa omille pohdinnoille. (C18)" Ainoa selvästi ylitulkinnaksi luonnehdittava vastaus oli "Kerronta on todellakin niukkaa ja ehkä aukkoista, merkitykset saa keksiä itse. Pikaisia siirtymiä on, mutta ne siirtyvät niin tasaista tahtia, ettei se haittaa. Alussa Perttu on lapsi ja lopussa vanha pappa, joka torkkuu iltapäivät, on ehkä eläkkeellä eikä enään kuule hyvin. (C11)". Vastaus ei ollut kokonaan ylitulkintaa, vain sen viimeinen virke meni oikean tulkinnan ulkopuolelle. Novellin ei voida sanoa antaneen vihjettä siihen, että novelli kertoisi lopussa vanhasta Pertusta eli niin suurta ajallista siirtymää, minkä oppilas oli tulkinnut, ei novellista löydy.

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyystyyppi

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyypin kerrontaa käsittelevään käskytykseen "Miten novelli on mielestäsi kerrottu (Liite 2b)?" jätti vastaamatta kolme oppilasta eli 16% kaikista, joille käskytyks esitettiin. Muiden oppilaiden vastauksissa esiintyivät samat pääpiirteet kuin henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyypin ja yhdistetyn käskytystyypin käskytysten vastauksissa. Näistä piirteistä esimerkkeinä seuraavat oppilaiden vastaukset: "Lyhyillä virkkeillä, nopeasti, turhiin yksityiskohtiin takertumatta (A4).", "Vain oleelliset tai oleellisesti kulloistakin elämän vaihetta kuvaavat tapahtumat on kerrottu (A15).", "Tiiviisti ja ytimekkäästi (A18).", "Novelli on kerrottu hyvin lyhyesti, asiat vain todetaan, eikä niitä analysoida mitenkään ja lyhyet lauseet vain seuraavat toisiaan muodostaen jonkinlaisen kokonaisuuden (A6).", "Se on kerrottu erittäin pelkistetyksi. Kaikki turha ja epäoleellinen on jätetty pois. (A20)". Eli jo aikaisemminkin esiintyneitä analyysejä rakenteesta olivat näissä vastauksissa lyhyet virkkeet, ei turhia yksityiskohtia, tiiviys ja ytimekkyys. Mielestäni voidaan sanoa, että nämä esimerkkivastaukset olivat oikeita analyysejä rakenteesta.

Edellä esitettyjen rakenteen tulkintojen lisäksi oppilaat vastasivat henkilökohtaista mielipidettään perusteluna ja analyysinä käyttäen, esimerkkeinä vastaukset: "Hieman sekavasti sillä, että aluksi pitäisi tajuta miten tarina etenee. Muuten se on mielenkiintoisesti kerrottu ja tulee olo, että se ihan selvästi on jonkun elämästä. (A1)", "Mielenkiintoisesti, kuten jo aiemmin mainitsin, mielikuvitukselle jätetty runsaasti tilaa (A13)!", "Hyvin. Kieli ja rakenteet ovat yksinkertaisuudessaan hyviä, toimivia. Poikkeuksellinen rakenne on oiva ratkaisu. (A9)", "Aika omalaatuisella tavalla, olen harvemmin törmännyt samanlaiseen tyyliin, mutta itse en pidä tyylistä (A8)." Henkilökohtaisiksi mielipiteiksi oppilaiden vastauksissa katson sellaiset ilmaisut kuin "Hieman sekavasti", "Mielenkiintoisesti" ja "Hyvin". Viimeistä esimerkkivastausta voidaan pitää kokonaisuudessaan oppilaan henkilökohtaisena mielipiteenä eikä niinkään analyysinä.

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytyksen vastauksissa oli kaksi vastausta, joista löytyi piirteitä, joita ei muissa vastauksissa ole ollut. Oppilaan vastauksessa "Siinä sanotaan asiat niinkuin ne ovat, mutta kuitenkin hienovaraisella tavalla. Esimerkiksi Pertun mennessä hippoihin, hänelle sanotaan, että

ne on peruttu vaikka naulakon alunen on täynnä kenkiä. Novellissa ei suoraan sanota, ettei Perttua haluttu hippoihin. (A5)" ensimmäisen virkkeen alku oli aivan oikea analyysi, mutta hienovaraisuus ja sen perustelut eivät olleet mielestäni oikeita analyysijä. Mielestäni kyseessä oli pikemminkin se seikka, että novellissa ei selitellä asioita tai niiden syitä ja seurauksia. Jos hienovaraisuus olisikin hyväksyttävä analyysi, ei se koske kuitenkaan rakennetta, vaan kertojan suhtautumista kerrottavaan tarinaan. Toisen oppilaan vastauksessa "Hyvin pääpiirteittäin, jotenkin Pertun elämää vähättelevällä tyylillä (A19)." esiintuleva vähättelevyys oli myös kertojaan liittyvä asia, eikä rakenteeseen.

Teoriasidonnainen käskytystyyppi

Teoriasidonnaisen käskytystyyppin kerrontatekniikkaa käsittelevään käskytykseen "Analysoi novellin kerrontatekniikkaa (Liite 5b)." vastasivat kaikki muut oppilaat lukuunottamatta kahta oppilasta. Käskytykseen vastanneiden oppilaiden vastauksissa ei ilmennyt lisää uusia näkökulmia tai luonnehdintoja verrattaessa muiden käskytystyyppien vastauksiin. Oppilaiden vastaukset voidaan jakaa kahteen tyyppiin:

1. Vastaukset, joissa tuotiin esille henkilökohtainen mielipide:

"Epätavallista kertoa eri elämänvaiheet virke kerrallaan (D1).", "Kerrontatekniikka on pitemmän päälle rasittavaa lauseiden sarjattuna, josta on ensi lukemalta vaikea ymmärtää (D10).", "Novelli on kerrottu mielenkiintoisella ja kiehtovalla tavalla. Lyhyeen novelliin on saatu laitettua yhden miehen elämänvaiheet. Tarinassa ei ole juurikaan yksityiskohtia. (D17)", "Todella vaikea sanoa, mihin tällaisella tekniikalla pyritään (D16)."

2. Vastaukset, jotka käsittelivät vain novellin kerrontatekniikkaa

Ensimmäisen tyyppin esimerkkivastauksista yksikään ei ollut sellaisenaan valmis ja oikea analyysi. Suurin ongelma näissä vastauksissa oli, että ne olivat liian suppeita. Tämä tuli selvimmän esille neljännessä esimerkkivastauksesta, jossa kerrontaa ei oltu analysoitu lainkaan. Myös ensimmäinen vastausesimerkki oli hyvinkin suppea, siinä esitettiin vain yksi osa koko rakenteen analyysistä.

Toisen tyyppin vastauksissa toistuivat eri sanamuodoin auktoriteettipohjaisen ja yhdistetyn käskytystyyppin pohjatulkinnassa mainitut aukkoisuus, pikaiset

siirtymät ja niukkuus. Suurin osa oppilaista käsitteli edellä mainituista kolmesta elementistä yhtä tai kahta vastauksissaan, esimerkkinä vastaukset, joissa esiintyivät kaikki kolme elementtiä "Asiat vain tokaistaan, ei selitellä mitään ylimääräisyyksiä. Annetaan lukijan lukea rivien nälistä asioita. Vaikka novelli on vain kymmenkunta riviä pitkä, se kertoo lähes koko elämän tarinan. Yhdestä pienestä lauseesta voi saada vaikka mitä irti. (D13)" ja "Juoni etenee nopeasti, siinä on paljon yllättäviä käännteitä, ja vuorosanathan kertovat paljon. Yhteen lauseeseen saattaa sisältyä kymmenenkin vuotta Pertun elämää. Novelli on täynnä toimintaa, kuvausta on niukasti. (D18)". Esimerkkivastaukset olivat mielestäni oikeita ja tarpeeksi kattavia analyysejä kerrontarakenteesta. Ollakseen vielä parempia ja onnistuneempia analyysejä vastauksissa voisi olla esimerkkejä novellista väittämien perusteluina.

Ainoat jollain tavoin muista poikkeavat vastaukset olivat "Tapahtumat ladotaan järjestyksessä lukijan eteen, tahti on kiivas mutta kertomuksessa kuluva aika on pitkä. Se rauhoittaa. Sanamuodot ja Aku Ankka ym. ovat hyvin humoristisia. (D15)" ja "Kerronnan lyhyissä lauseissa turvaututaan tarkkoihin yksityiskohtiin: "Anna keitti Painonvartijoiden aterian." Näillä saadaan lisää taustaa tekstiin. (D11)". Näissä kahdessa vastauksessa oppilaiden voidaan sanoa tuoneen esille abstraktimman tason analyysejä novellin kerrontatekniikasta kuin muut oppilaat. Abstraktimman tason analyyseiksi katson ensimmäisestä vastauksesta ensimmäisen ja toisen virkkeen, toisen vastauksen kokonaisuudessaan. Kuitenkin nämäkin vastaukset jäivät suppeiksi ja kapea-alaisiksi.

4.8 Rakenne on kuin uutistiedotteessa

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytystyyppi

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvaan rakennetta käsittelevään käskytykseen "Jotkut ihmiset pitävät novellin rakennetta hyvin mielenkiintoisena. Mitä mieltä sinä olet novellin rakenteesta? (Liite 2b)" jätti vain yksi oppilas vastaamatta. Muiden oppilaiden vastaukset voidaan jakaa seuraaviin kolmeen vastaustyyppiin:

1. Vastaukset, joissa myönnettiin rakenteen mielenkiintoisuus, muttei perustella sitä:

"Olen samaa mieltä, että rakenne on mielenkiintoinen. Älykäs oivallus. (A18)", "Minä olen ihminen, joka pitää novellin rakennetta hyvin mielenkiintoisena (A7).", "Sama (A13)."

2. Vastaukset, joissa rakenteen mielenkiintoisuutta perusteltiin:

"Se on mielenkiintoinen, koska lukija voi itse tehdä omat päätelmät novellista (A16).", "Novellin rakenne on todellakin mielenkiintoinen. Lyhyet lauseet ja repliikit tekevät siitä kokonaisuudessaan mielenkiintoisen. Hyyt tapahtumasta ja elämän vaiheesta toiseen ovat kerrottu mielenkiintoisesti. (A12)", "Rakenne on erikoinen, ei lainkaan jäsentelyä. Mielenkiintoinen. (A4)", "Rakenne on kyllä mielenkiintoinen, sillä siinä kaikki tapahtumat ovat kuvattu vain Pertun kannalta ja se jollain tapaa tekee vaikutelmat siitä, että yritetään saada lukijan mielenkiinto Pertun puolelle (A6).", "Novellissa on mielestäni paljon aukkokohtia, joihin lukija voi kuvitella tapahtumia... näin ollen voisi todeta rakenteen olevan mielenkiintoinen (A10)."

3. Vastaukset, joissa rakennetta luonnehdittiin muutoin kuin mielenkiintoiseksi.

Kolmannen tyyppin vastauksissa elementti, johon oppilaat useimmiten kiinnittivät huomiota, oli novellin kappalejaottomuus, esimerkkinä seuraavat vastaukset: "Rakenne ei ole selkeä, tarina on hyvin lyhyt ja asiat on kerrottu kaikki yhteen, aivan kuin tarinassa ei olisi alkua, keskikohtaa tai loppua (A2).", "Novelli on vähän kuin tiivistelmä Pertun elämästä, joten siinä ei ole kappalejakoja (A14).", "Tarina on yksi yhtenäinen pötkö, ei niin kovin mielenkiintoinen oikeastaan aika lailla mielikuvituksen (A19).", "En ole todellakaan ennen törmännyt tällaiseen novelliin. Rakenne on mielestäni aika erikoinen, sen lyhyiden ja jaksottomuuden vuoksi. (A20)".

Kolmannen tyyppin vastauksissa esiintyi myös muunlaisia luonnehdintoja novellin rakenteesta. Puhtaasti henkilökohtaiseksi mielipiteeksi voidaan sanoa oppilaan vastausta "Rakenne on suora ja kaunistelematon (A1)". Myös vastaukset "Sikäli hyvä rakenne että jos samasta aiheesta ja samat tapahtumat olisivat 700 sivun romaanissa sitä ei jaksaisi lukea (A15)." ja "Rakenne sopii tarinaan hyvin, korostaa sitä. Hyvin omaperäistä. (A3)" olivat hyvin henkilökohtaisia vastauksia. Henkilökoh-

taisiksi nämä vastaukset teki se, että oppilaat eivät käsitelleet rakennetta teoreettisena konstruktiona, vaan kertoivat siitä vain oman mielipiteensä. Henkilökohtaisena mielipiteenä voidaan pitää myös luonnehdintaa "[...]hyppelehtivä, ehkä vähän unenomaista[...] (A11)" rakenteesta. Ainoa täysin negatiivisesti rakenteeseen suhtautuva vastaus oli "Rakenne voi olla mielenkiintoinen, mutta siinä ei ole mitään järkeä. Mielestäni parempi ja selvempi olisi tavallinen kertomatyyl, kunnon lauseet, jotka on yhdistetty toisiinsa ja kappalejaksotukset. (A8)"

Teoriasidonnainen käskytyystyyppi

Teoriasidonnaiseen käskytykseen "Analysoi ja tulkitse novellin rakennetta (Liite 5b)." jätti vastaamatta kolme oppilasta eli 15% kaikista, joille käskytykset esitettiin. Oppilaiden vastaukset voidaan jakaa kahteen seuraavaan tyyppiin:

1. Vastaukset, joissa kiinnitettiin huomiota novellin kappalejaottomuuteen:

"Rakenne on kuin lyhyessä uutistiedotteessa, jossa todetaan joukko asioita. Kappalejakokin puuttuu. (D18)", "Novellissa ei ole kappalejakoja ja mielestäni ne eivät kyllä sopisikaan tämän tyyliin juttuun (D17).", "Rakenteen muodostaa yksi kappale. Hyvä keino sinänsä kuvaamaan tapahtumien kierrettä ja yhteyttä. (D11)", "Novellin rakenne on selkeä. Kappalejaon käyttämättä jättäminen korostaa pelkistettyä kerrontatekniikkaa. Se tukee novellin ytimekkyyttä ja suorasukaisuutta. (D4)", "Avoin novelli, ei kappalejakoja. Monesti hypätään aivan asiasta toiseen, luo hieman sekavan tunnelman. (D8)", "Novelli koostuu yhdestä kappaleesta ja on hyvin lyhyt. Siinä on laitettu peräkkäin lyhyitä ja tosia kuvauksia Pertun eri elämänvaiheista. (D12)", "Etenee loogisesti lapsuudesta nuoruusiän kautta aikuisuuteen. Ei kappalejakoja. (D19)"

2. Vastaukset, joissa käsiteltiin tapahtumien kerrontajärjestystä:

"Rakenne on sellainen, että siinä kerrotaan aluksi Pertun lapsuudesta, sitten nuoruudesta ja lopulta siitä, mikä hänestä tuli aikuisena (D2).", "Avoin novelli kuin patkka Pertun elämästä (D3).", "Koostuu yksinkertaisia palasista, joita pitää itse koota (D5).", "Rakenne -> yksinkertainen

-> elämäkerta. Elämäkerta -> monivaiheinen -> moniselitteinen. (D6)", "Tapahtumat ovat kronologisessa järjestyksessä (D20).", "Rakenne on selkeä: lapsena leikitään legoilla, aikuisena ollaan työtön. Välillä mahtuu opiskelu ja tyttöystävä. Ihmisten teoissa on aina jokin järjestys. (D15)", "Alussa hypätään asiaan. Ensimmäisessä lauseessa kerrotaan paljon. Novellin keskellä kerrotaan Pertun elämästä ja lopussa Perttu on onnellisesti naimisissa. (D7)", "Alkupuoli novellia on Pertun elämä lapsuudesta yo-kirjoituksiin. Teinielämästä kerrotaan vain yksistä peruutetuista hipoista. Jälkimmäinen puolisko kertoo "Annanaikaisista" tapahtumista ja Pertun syrjähyppystä Katin kanssa ja naimisiinmenosta ja sen jälkeisestä elämästä. (D14)"

Ensimmäisen tyypin vastauksissa, joissa oppilaat olivat kiinnittäneet huomiotaan novellin kappalejaottomuuteen, ei kappalejaottomuus ollut kuitenkaan ainoa seikka, jolla oppilaat luonnehtivat rakennetta. Esimerkiksi oppilaan D19 vastauksessa maininta kappalejaottomuudesta oli sivuseikkana ja kronologia rakenteen pääluonnehdinta. Siten vastaus olisi voitu asettaa myös toisen tyypin vastausten joukkoon. Ensimmäisen tyypin vastauksissa vain yksi oppilas (D8) ja toisen tyypin vastauksissa myös vain yksi oppilas (D3) luonnehti novellia avoimeksi novelliksi. Olisin olettanut, että useampi oppilas olisi kiinnittänyt huomiotaan novellin rakenteen avoimuuteen.

Vain yhden oppilaan vastaus ei ollut sovitettavissa kahteen edelliseen vastaustyyppiin. Tämä vastaus kuului seuraavasti: "En löytänyt novellista mitään selkeää rakennetta, tai sitten se on se, että on pistetty lauseita jonoon muodostamaan jonkinlaisen kokonaisuuden (D16)." Kummankin tyypin vastaukset olivat mielestäni aivan oikeita luonnehdintoja novellin rakenteesta. Kuitenkaan ne eivät olleet sellaisenaan täydellisiä vastauksia, vaan ne jäivät melko yksipuolisiksi.

Auktoriteettipohjainen käskytyystyyppi

Kuusi oppilasta eli 32% jätti vastaamatta auktoriteettipohjaiseen käskytykseen "Novellin aukkokohtien on sanottu ironisoivan suomalaisen novellin perinteitä. Analysoi ja perustele väittämä.(Liite 3b)". Vastanneiden oppilaiden vastaukset voidaan jakaa seuraaviin kahteen vastaustyyppiin:

1. Vastaukset, joissa oppilaat perustelivat, mikseivät voineet vastata käskytykseen:

"Kun ei tiedä suomalaisen novellin perinteitä, on vaikea kommentoida (B3).", "En tunne hyvin suomalaisen novellin perinteitä (B11).", "En voi kommentoida. En tunne tarpeeksi hyvin suomalaisia novelleja (B1).", "En lue suomalaisia novelleja; en tiedä niiden perinteitä (B12).", "En osaa sanoa, en tunne kovin hyvin suomalaista novellia (B15)."

2. Vastaukset, joissa oppilaat olivat analysoineet ja perustelleet käskytyksen väittämää:

"Suomalaisissa novelleissa on selkeitä asioita ja tunteitakin mukana. Kerrotaan ajatukset, lukija tietää mitä tapahtuu. (B5)", "Novellista puuttuu kokonaan kuvaileva ja ns. "taiteellinen" ilmaisu, joka suomalaisille taidekirjailijoille, á la Bo Carpelan on tyypillistä (B4).", "Nyky-novellissa voi olla aukkoja, ei aina pidä pitäytyä perinteissä (B6).", "Tulee mieleen [?] aikaisemmin lukemani novelli (B18).", "Suomalaiset ovat aina olleet niin vähäsanaisia (B10).", "Vaikkei kerronta aukkoineen olekaan perinteistä on kyse kuitenkin enemmän tehokeinosta ja lukijan mielen vangitsemisesta (B16).", "Varmaankin suomalainen novelli on yleensä hyvinkin tarkka. Tai ehkä sittenkin se tarkoittaa sitä, että suomalainen ei puhu paljon (B7)...", "Koulussa ainakin aineet yritetään mahd. paljon typistää tai lyhentää, ettei tulisi sellaisia sanapareja kuin että, koska. Ehkä tässä hän kirjoittaa samanlailla, mutta vaan yliampu-vasti. (B14)"

Hypoteesini tämän käskytyksen vaikeudesta oppilaille piti paikkansa, sillä prosentuaalisesti suuri määrä oppilaita koki käskytyksen vaikeaksi ymmärtää. Toisen tyyppin vastauksissa oli kuitenkin muutamia melko hyviäkin vastauksia, kuten oppilaiden B5, B4, B6 vastaukset osoittavat, samoin kuin oppilaan B7 vastauksen ensimmäinen virke. Parhaimman vastauksen käskytykseen antoi oppilas B16, joka näki aukkoisuuden tehokeinona.

Yhdistetty käskytystyyppi

Yksi oppilas jätti vastaamatta yhdistettyyn käskytykseen "Jotkut ihmiset pitävät novellin rakenteen aukkokohtia mielenkiintoisena ironiana suomalaisen novellin perinteestä. Mitä mieltä sinä olet novellin rakenteesta? (Liite 4b)". Käskytyksen saamat vastaukset voidaan jakaa kolmeen seuraavaan tyyppiin:

1. Vastaukset, joissa oppilaat perustelivat, mikseivät voineet vastata käskytykseen:

"Mielenkiintoisena ironiana..." Häh? Vaikea ottaa kantaa, enpä tiedä mikä on suomalaisen novellin perinne. (C12)", "En juurikaan tunne suomalaisen novellin perinettä, joten en voi kommentoida (C17)."

2. Vastaukset, joissa oppilaat olivat analysoineet novellin rakennetta:

"Yllättävän selkeä ja helppolukuinen. Omalla tavallaan tyyli sallii monien asioiden poisjätön, muunlaisella tyylillä on hankala tiivistää novelliin koko elämää. (C16)", "Novellin rakenne kävi hyvin tarinan traagisuuteen ja antoi mielikuvitukselle siivet, joista pystyin kuvitella Pertun ja hänen elämän monen suomalaisen elämän tilalle. Ja pystyin kuvitella hänet siksi kaljamahaiseksi perussuomalasimieheksi. (C8)", "Kuten jo mainitsin tyyli sopii, kun novelli on näin lyhyt. Pitemmät novellit kaipaavat kuvailua ja täsmällisempää tietoa. (C15)", "Aukko-kohtia ovat esim. se, miksi Perttu tilasi Aku Ankan? Lapsilleen? Itselleen? (C11)", "Rakenne on kieltämättä hieman erikoinen, mutta osuva kyseiseen tekstiin. Ironiasta en mene sanomaan. (C3)", "Jotkut aukot saattavatkin olla kohdallaan mutta tässä novellissa niitä on mielestäni liikaa (C19)."

3. Vastaukset, joissa oppilaat olivat ottaneet huomioon käskytyksessä esitetyn väittämän:

"Novelli on rakenteeltaan loistava. Se suorastaan huutaa, että "olen suomalainen".(C2)", "Suomalaisuudesta novelli ironisoi vähäpuheisuutta ja ytimekkyyttä. Turhia ei jaaritella. Rakenne on aluksi vaikealukuista. (C4)", "Kannanottona se on hyvä. Ironian toimiminen vaatii yksinkertaisen ja köyhänkin kerrontatyylin. (C10)", "Ei ole mitään ironiaa. Raikas tyyli vain. (C5)"

Toisen tyyppin vastauksissa esiintyi myös puhtaasti henkilökohtaisia mielipiteitä, kuten "Se on tosi osuva (C6).", "Minua tämä koko novelli ärsytti suunnattomasti ja sitä oli tylsä lukea (C14)". Näitä vastauksia ei voida pitää rakenteen analyysineina, vaan ne ovat vain mielipiteitä. Vaikka oppilaan C18 vastaus ("Novellin rakenne on mielestäni melko abstrakti ja kokeileva (C18).") näytti pintapuolisesti myös vain henkilökohtaiselta mielipiteeltä, sitä se ei kuitenkaan ollut. Erottavana tekijänä oli vastauksesta nähtävä oppilaan prosessi, jossa hän oli verrannut novellin rakennetta johonkin muuhun lukemaansa kaunokirjalliseen tekstiin, ja siten vastauksesta tuli enemmän kuin vain henkilökohtainen mielipide. Kolmannen tyyppin vastauksista vain oppilaan C10 vastauksen voidaan sanoa olleen onnistunut. Oppilaiden C2 ja C4 vastauksista näki, että he olivat jostain syystä sekoittaneet käskytyksessä mainitun "suomalaisen novellin perinteen" suomalaisuuteen.

Vaikka auktoriteettipohjaisen ja yhdistetyn tyyppin käskytykset olivat hyvinkin samanlaisia, voidaan vastauksista huomata selviäkin eroja tyyppien välillä. Ensimmäisen tyyppin vastauksia oli yhdistetyn käskytyksen vastauksissa huomattavasti vähemmän kuin auktoriteettipohjaisella käskytyksellä. Myös vastausten aihehajonta oli laajempi yhdistetyn käskytyksen vastauksissa. Tähän voidaan sanoa syynä olevan sen, että yhdistetty käskytyks antoi oppilaille laajemman kentän, jossa vastaukset voivat liikkua, kun taas auktoriteettipohjainen käskytyks antoi vain väittämän, jota oppilaan tuli perustella ja analysoida.

4.9 Motiiveina ovat tuotemerkit ja yksinäisyys

Käskytyksien taustalla olevassa pohjatulkinnassa, tässä tapauksessa tutkijan omana tulkintana, on motiiveina sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Tämän voidaan sanoa olevan konkreettisen tason tulkinta motiiveista. Abstraktimpi tulkinta motiiveista olisi sellainen, joissa motiiveina eli teksteissä toistuvina elementteinä olisivat Pertun syrjäytyminen tai syrjäyttäminen ja hänen yksinäisyytensä.

Käskytyksissä, joissa haluttiin oppilaiden analysoivan ja tulkitsevan novellissa esiintyviä motiiveja, esiintyi kaikissa muissa paitsi henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvassa käskytyksessä sana 'motiivi'. ("Novellin motiiveina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)", "Novellin motiivina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4b)", "Analysoi ja tulkitse

novellin motiiveja (Liite 5b).") Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvassa käskytöksessä 'motiivi' sana oli korvattu 'toistuvilla esineillä tai aiheilla' ("Millaisia toistuvia asioita tai esineitä novellissa mielestäsi on (Liite 2b)?"). Tämän tarkoituksena oli tutkia sitä, ymmärtävätkö oppilaat, mitä termillä motiivi tarkoitetaan kaunokirjallisuuden analyysissä ja tulkinnassa. Käsittelen ensiksi niiden käskytysten, joissa motiivi sana esiintyi, vastaukset.

Auktoriteettipohjainen käskytystyyppi

Auktoriteettipohjaisen käskytyksen "Novellin motiiveina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)" vastaukset jakaantuivat seuraavasti: Viisi oppilasta eli 26% kaikista, joille käskytys esitettiin, jätti vastaamatta tähän käskytykseen. Neljä oppilasta eli 21% vastanneista luetteli vastauksessaan novellissa esiintyneitä tuotemerkkejä. Kymmenen oppilasta (53%) käsitteli jollain tavoin esiintyneiden tuotemerkkien merkitystä novellissa. Heidän vastauksensa voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin:

1. Vastaukset, joiden mukaan tuotemerkit merkitsivät suomalaisuutta: "Tuotemerkkien tarkoituksena on vain kuvata, millaisia tavaroita suomalainen keskiluokkainen perhe kerää ostoskärryynsä marketissa. Mm. Jaffa on suosittu (B15)."
2. Vastaukset, joiden mukaan tuotemerkit konkretisoivat elämän eri vaiheita: "Erilaisia elämänvaiheita substantisoidaan mm. Aku Ankkaan, Jaffaan, Carneval-kekseihin ja Lucky Lukeen (B4)."
3. Muut vastaukset, joiden tulkinnat eivät kuuluneet kahteen edellä olevaan tyyppiin.

Kolmannen tyyppin vastauksien erilaisuutta kuvasivat seuraavat esimerkit: "Monia tuotenimiä esiintyy tarinassa. Ne ovat voineet toimia novellistin innoittajana. Novellin Perttukin on tuotteenomainen (Nyky-yhteiskunnan tuote) (B11).", "[...]Mutta tuskin se kuitenkaan on ollut novellin itsetarkoitus, vaan uskoakseni sitä on käytetty pelkästään tehokeinona (B8)." "Oisko piilomainontaa (B10)." Näistä tulkinnosta ensimmäisessä ylitulkintana voidaan pitää oletusta tuotemerkeistä kirjailijan innoittajan, mutta Pertun pitäminen tuotteenomaisena oli mielestäni oikea tulkinta. Toisessa tulkinnassa tuotemerkkien pitäminen pelkästään tehokeinona ei ollut mielestäni oikea

tulkinta. Tuotemerkkien näkemistä piilomainontana kolmannessa tulkinnassa ei voida pitää tulkintana.

Yhdistetty käskytyystyyppi

Yhdistetyn käskytyystyyppin motiiveja käsittelevän käskytyksen ("Novellin motiivina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4b)") vastaukset jakaantuivat seuraavasti: Kuusi oppilasta eli 32% jätti vastaamatta tähän käskytykseen. Verrattuna auktoriteettipohjaisen käskytyksen vastauksiin ei yhdessäkään yhdistetyn käskytyystyyppin vastauksessa vain lueteltu novellissa esiintyneitä tuotemerkkejä eli kaikissa vastauksissa käsiteltiin tuotemerkkien merkitystä. Poikkeuksena auktoriteettipohjaisen käskytyksen vastauksiin yhdistetyn käskytyystyyppin vastauksissa oppilaat (neljä oppilasta eli 21% käskytykseen vastanneista) eivät olleet samaa mieltä käskytyksessä esitetyn väitteen kanssa. Heidän mielestään tuotemerkit toimivat ironian tai pilkan kohteena (C12), ilmaisu- ja tehokeinoina (C3), koomisina elementteinä (C8). Vain yksi oppilas ei osannut sanoa, mitä tuotemerkit olivat, elleivät ne olleet motiiveja (C6).

Myös yhdistetyn käskytyksen vastaukset, joissa esitettiin perusteluja väitteelle, voidaan jakaa kolmeen tyyppiin:

1. Vastaukset, joiden mukaan tuotemerkit merkitsivät suomalaisuutta:
"[...]Tuotemerkit kuvaavat vain suomalaista elämää (C5)."
2. Vastaukset, joiden mukaan tuotemerkit kuvaavat nyky-yhteiskuntaa:
"Olen samaa mieltä, että novellin taakse kätkeytyy nykymaailman materialismin ja pinnallisuuden arvostelu (C14)."
3. Vastaukset, joissa tuotemerkit nähtiin novellin rakenteellisena seikkana:
"[...]Yksityiskohtaistaminen saa lukijan sisäistymään novelliin (C4).",
"[...]Tuotemerkit täydentävät tarinan aukkoja (C15)."

Kaikkien kolmen tyyppin vastauksia voidaan pitää oikeina tulkintoina motiiveista, vaikka ne erosivatkin tosistaan. Perusteluna tälle on se, että jokaisen tyyppin voidaan sanoa edustaneen erilaista näkökulmaa koko novelliin ja sen kautta myös tuotemerkkeihin. Kaikkien tyyppien vastauksia voidaan myös pitää abstraktin tason tulkintoina

motiiveista (konkreettista tulkintaa olisi ollut esimerkiksi pelkkä tuotemerkkien luetteleminen).

Teoriasidonnainen käskytystyyppi

Teoriasidonnaisen käskytystyyppin motiivia käsittelevään käskytykseen ("Analysoi ja tulkitse novellin motiiveja (Liite 5b).") jätti vastaamatta kahdeksan oppilasta kahdestakymmenestä eli 40%. Uskon tähän olevan syynä sen, että oppilaat eivät ole tienneet, mitä termillä 'motiivi' tarkoitetaan. Edellinen väite saa tukea käskytykseen vastanneiden oppilaiden tulkinnoista, sillä vain yksi vastanneista oppilaista (D7) oli käsittänyt termin motiivi oikein. Hänen vastauksessaan novellin motiiveina ovat Pertun laiskuus ja saamattomuus. Hänen tulkintansa voi sanoa olevan abstraktin tason tulkinta motiiveista. Muut vastaukset voidaan jakaa kahteen tyyppiin sen perusteella, minkälainen käsitys motiivin merkityksestä oppilailla oli ollut:

1. Käsitys motiivista kirjailijan intentiona
2. Käsitys motiivista novellin henkilön toiminnan perusteluna: "Pertun toiminnan motiivit vähäisiä (D5)."

Ensimmäisen tyyppin tulkinnoissa oppilaat olivat käsittäneet käskytyksen pyytävän perustelua sille, miksi novelli on kirjoitettu, esimerkkinä seuraavat vastaukset "Novelli on kuin varoittava esimerkki (D13).", "Motiivi voisi olla saada lukija säälimään Perttua (D10).", "Kertoa miten eristäytyneisyys voi jatkua läpi elämän, pelkän huonon lapsuuden johdosta (D8).", "Motiivit novellin kirjoittajalle ovat olleet ehkä varsin selvät. On vaan Perttu, elämä, vaiheet, lopputulos. Ehkä hän on halunnut ihmiset miettimään novellinsa välityksellä elämäänsä (D6).", "Ehkä pohjautuu joihinkin omakohtaisiin kokemuksiin (D3).", "Tarkoituksen on antaa kuva syrjäytyneen ihmisen elämästä (D19).", "Muutos pitää lähteä ihmisestä itsestään, ei saa päästää itseään passivoitumaan (D1)." Mielestäni kaikista edellä esitetyistä esimerkeistä novellin motiivista oli nähtävissä, etteivät oppilaat olleet ymmärtäneet novellis- sa olevaa ironiaa, vaan he olivat ottaneet novellin "tosissaan". Kummankin tyyppin käsitykset motiivin merkityksestä sisälsivät ajatuksen motiivista teon perusteena. Tällöin motiivin merkityksen uskottiin olevan samanlainen kuin esimerkiksi rikoksen yhteydessä puhuttaessa. On kuitenkin mielenkiintoista, että oppilaat tulkitsivat motiivien sanomaa, vaikeivat he olleetkaan ymmärtäneet motiivi-termiä oikein.

Kun verrataan käskytyksien, joissa on mainittu 'motiivi', vastauksia keskenään, voidaan sanoa käskytyksiin, joissa on käytetty pohjatulkintaa, vastanneiden oppilaiden onnistuneen paremmin tulkinnoissaan kuin oppilaiden, jotka vastasivat teoriasidonnaisen käskytystyyppin käskytykseen. Tähän näen syynä olevan, kuten jo edellä esitin, sanan 'motiivi' vierauden tai väärinymmärtämisen. Vaikka auktoriteetti-pohjaisessa ja yhdistetyssä käskytystyyppin käskytyksessäkin käytettiin termiä motiivi, oli oppilailla suurempi mahdollisuus vastata käskytykseen, koska he saivat jonkinlaisen tulkinnan siitä, mitä voitiin pitää novellin motiivina. Tietenkin näissä käskytyksissä oli vaarana se, että oppilaat eivät edelleenkään tienneet, edes vastattuaan käskytykseen, mitä termillä oli tarkoitettu.

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytystyyppi

Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyyppin motiivina käsittelevässä käskytyksessä ei mainittu lainkaan termiä motiivi, vaan siinä esitettiin termin selitys ("Millaisia toistuvia asioita tai esineitä novellissa mielestäsi on (Liite 2b)?"). Tähän käskytystyyppiin vastanneista oppilaista vain yksi jätti vastaamatta käskytykseen. Oppilaiden antamat vastaukset voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin:

1. Konkreettisen tason tulkinnat, joita oli yhdeksän eli 45% kaikista käskytyksen saamista vastauksista.
2. Abstraktin tason tulkinnat, joita oli neljä eli 20% kaikista käskytyksen saamista vastauksista.
3. Tulkinnat, joissa yhdistyivät konkreettisen ja abstraktin tason tulkinnat, joita oli kuusi eli 30% kaikista käskytyksen saamista vastauksista.

Konkreettisen tason tulkinnoissa motiiveina oli oppilaiden mielestä mm. sarjakuvat (A6), lattialla makaaminen (A2, A6, A7, A8), tuotemerkit (A2), sarjakuvat (A8, A20), henkilöiden nimien mainitseminen (ei käytetä hän-muotoa) (A14, A20), repliikit (A7, A16). Verrattuna muiden käskytystyyppien tulkintoihin olivat konkreettisen tason tulkinnat tämän tyyppin käskytyksessä monipuolisempia sisällöltään. Tähän uskon vaikuttaneen muissa käytetyissä käskytyksissä mainitut tuotemerkit. Oppilaat eivät etsineet motiiveiksi muita vaihtoehtoja kuin sen, mikä oli käskytyksen pohjatulkinnassa annettu.

Abstraktin tason tulkinnoissa novellin motiiveiksi oppilaat tulkitsivat esimerkiksi Pertun naiviuden (A9), novellin yleisilmeen (A3) ja Pertun eristäytyneisyyden (A5, A17). Tulkinnoissa, joissa yhdistyivät abstrakti ja konkreettinen tulkinta, oppilaat tulkitsivat novellin motiiveiksi samanaikaisesti muun muassa sekä Pertun eristymisen/eristämisen että sarjakuvat (A12, A13, A18), sekä Pertun makaamisen että hänen yksinkertaisuutensa (A19). Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyks oli ainakin motiivien osalta toimivampi kuin muiden tyyppien käskytykset. Mielestäni tähän vaikuttivat kaksi seikkaa: se, että kysymys ilman ohjaavaa pohjatulkintaa ei rajoittanut oppilaiden tulkintoja ja se, että motiivi-termin tuntemattomuus tai väärin ymmärtäminen saattoi johtaa oppilasta harhaan eli tekemään "väärän" tulkinnan. En ole selvittänyt käskytyksessä motiivitermiä, sillä halusin osaltaan testata myös heidän termintuntemustaan.

4.10 Intertekstuaalisuus - onhan se näinkin.

Tutkimuslomakkeen kymmenes kysymys käsitteli intertekstuaalisuutta ("Onko novellilla mielestäsi yhteyksiä muihin lukemiisi kirjoihin (Liite 2b)?", "Novellissa on sanottu olevan intertekstuaalisuutta. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)", "Novellin on sanottu olevan intertekstuaalinen. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4b)", "Analysoi novellin intertekstuaalisuutta (Liite 5b)."). Seitsemästäkymmenestäkahdeksasta oppilaasta 34 (47%) ei vastannut kyseiseen kysymykseen lainkaan. Yksikään heistä ei ollut henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvaan käskytykseen "Onko novellilla mielestäsi yhteyksiä muihin lukemiisi kirjoihin (Liite 2b)?" vastannut. Yhtä paljon ei-vastanneita oli sekä auktoriteettipohjaiseen käskytykseen "Novellissa on sanottu olevan intertekstuaalisuutta. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)" sekä teoriasidonnaiseen käskytykseen "Analysoi novellin intertekstuaalisuutta (Liite 5b)." vastanneissa eli 12 oppilasta (15% eli yhteensä 30% kaikista vastanneista). Intertekstuaalisuutta tai yhteyttä aiemmin luettuihin kirjoihin ei "Perttu"-novellissa ollut 27%:n mielestä. Näistä suurin osa (67%) oli henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvaan käskytykseen vastanneita eli 14 oppilasta kahdestakymmenestäyhdestä. Muihin käskytystyyppeihin vastanneista vain seitsemän oppilasta oli sitä mieltä, että tekstissä ei ole intertekstuaalisuutta. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista 14% vastasi intertekstuaalisuutta käsittelevään kysymykseen, ettei tiennyt, mitä intertekstuaalisuus on. Uskon, että ei-vastanneiden

suuri määrä johtui juuri tästä syystä. Oppilaille intertekstuaalisuus oli vieras käsite. Tätä näkemystä voidaan perustella myös sillä, että oppilaista, jotka kysymykseen vastasivat puolet oli henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuviin käskytyksiin vastanneita. Tässä käskytyksessä ei mainita lainkaan intertekstuaalisuutta ("Onko novellilla mielestäsi yhteyksiä muihin lukemiisi kirjoihin (Liite 2b) ?").

Niiden kahdentoista oppilaan vastaukset, jotka olivat vastanneet intertekstuaalisuutta käsittelevään käskytykseen, olivat tasoiltaan hyvin erilaisia. Olen erottanut niistä omaksi joukokseen neljän oppilaan vastaukset. Näistä kaksi oli auktoriteettipohjaisen käskytyksen ja kaksi yhdistetyn käskytyksen vastausta. Perustelen näiden neljän vastauksen erottamista muista vastauksista sillä, että niissä oppilaat eivät olleet lainkaan perustelleet käskytykseen antamaansa vastausta. Auktoriteettipohjaiseen käskytykseen "Novellissa on sanottu olevan intertekstuaalisuutta. Analysoi ja perustele väittämä (Liite 3b)." toinen oppilaista vastasi "No joo (B11)." ja toinen "Voi olla (B8)". Yhdistetyn käskytystyypin käskytyksen "Novellin on sanottu olevan intertekstuaalinen. Mitä mieltä sinä olet siitä?" (Liite 4b) vastaukset olivat "Totta (C1)." ja "Onhan se näinkin (C10)." Toisaalta ei voida varmaksi sanoa, että edellä mainitut vastaukset olivat oppilaiden todellisia tulkintoja. Vastaukset saattoivat olla vain myönnytyksiä, joita oppilaat eivät olleet osanneet perustella, mikä voi johtua siitä, että he eivät olleet tienneet, mitä intertekstuaalisuus tarkoittaa.

Kahdeksan oppilasta eli 10% kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli vastannut käskytykseen laajemmin. Kuusi heistä vastasi henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvaan käskytykseen ja kaksi teoriasidonnaiseen käskytykseen. Yksi oppilaista (A11) kielsi, ettei novellilla ole yhteyttä muihin hänen lukemiin kirjoituksiin, mutta hän kuitenkin jatkoi "[...] Jotkut nuorten romaanit ovat olleet samantyyppisiä joskus yläasteella niitä katsellessani, mutta eivät näin puhuttelevia (A11).", joten tulkitseen hänen vastanneen intertekstuaalisuutta käsittelevään kysymykseen esittämällä esimerkin intertekstuaalisuudesta. Yksi vastanneista ei nähnyt novellissa intertekstuaalisuutta muuhun kaunokirjallisuuteen vaan kouluaineeseen: "Vaikuttaisi päällisin puolin 3. luokkalaisen kouluaineelta (D18)." Vain yksi vastanneista (A3) nimesi jonkun kirjailijan, jonka tekstiin novelli oli oppilaan mielestä intertekstuaalisessa suhteessa: "Toisaalta taas elämän kuvaus, realismi ja tietty karuus ovat yhteydessä myös Rosa Liksomien tapaan kuvata ihmisiä ja elämää (A3)." Yhden

oppilaan (D11) vastauksesta oli vaikea tulkita, oliko hän tiennyt, mitä intertekstuaalisuudella oikeastaan tarkoitetaan (eli viitteitä tai yhtymäkohtia muuhun kirjallisuuteen). Oppilas vastasi käskytykseen "Analysoi novellin intertekstuaalisuutta (Liite 5b)." seuraavasti: "Näitä tarinoita on Suomenniemi täynnä (D11)." Vastauksen voi tulkita kahdella eri tavalla, joko siten, että oppilas tarkoitti "Perttu"-novellin olevan samankaltainen kuin useat suomalaiset novellit tai siten, että novellin päähenkilö Pertun kaltaisia ihmisiä on Suomessa paljon.

Muut intertekstuaalisuutta jollakin tavalla käsitelleet oppilaat vertasivat "Perttu"-novellia:

1. Aiheeltaan samanlaiseksi kuin jokin muu (nimeämätön) kaunokirjallinen teos: "Sillä tavalla, että useastikin käsitellään samankaltaisia asioita kuin tässä novellissa. Jotain samaa täytyy olla.(A13)"
2. Päähenkilön elämästä kertoviin kirjoihin: "Ei rakenteellisesti, mutta useat lukemistani kirjoista ovat kertoneet päähenkilön elämästä(A9)."
3. Tyyliiltään samanlaisiin kirjoihin: "Tyyli vaikuttaa jotenkin tutulta, mutten osaa mainita mitään kirjaa. En harrasta novelleja, joten en osaa verrata tarinaa toisiin novelleihin.(A 19)"
4. Rakenteeltaan samankaltaisiin teoksiin: "Mieleeni ei tule nyt juuri yhtään kirjaa nimeltä, joissa olisi yhteyksiä Petri Tammisen Perttuun, mutta esimerkiksi rakenteeltaan samantapaisia kirjoja ja novelleja olen lukenut muutamia (A12)."

Kuten jo edellä mainitsin oppilaiden tekemissä tulkinnoissa intertekstuaalisuudesta vain yksi oppilas (A3) nimesi jonkun kirjailijan intertekstuaalisuuden lähteeksi. Pohjatulkinnoissa intertekstuaalisiksi viitteiksi oli nimetty elämäkerrat ja Edgar Lee Mastersin *Spoon River antologia* (Julin & al. 1998, 251-252), mikä vastaa myös omaa näkemystäni novellin intertekstuaalisuudesta.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että tämän käskytyksen kohdalla oppilaiden tulkinnat olivat selkeästi riippuvaisia käskytystyyppistä. Ne käskytystyyppit, joissa mainittiin termi intertekstuaalisuus, eivät helpottaneet oppilaiden tulkitsemista, vaan tekivät käskytyksestä vaikeatajuisen. Henkilökohtaiseen mielipiteeseen pohjautuvan käskytystyyppin instruktio muoto "Onko novellilla mielestäsi yhteyksiä muihin lukemiisi kirjoihin (Liite 2b)?" näyttäisi olevan oppilaille selkeämpi ja helpotajui-

sempi kuin muiden käskytyystyyppien vastaavat intstruktiot. Tätä tukee esimerkiksi huomio, että kaikki vastaamatta jättäneet ja termin tuntemattomuuden myöntäneet oppilaat olivat vastanneet johonkin muuhun kuin henkilökohtaiseen mielipiteeseen pohjautuvan käskytyystyyppin käskytykseen. Kuitenkaan ei voida yleistää henkilökohtaiseen mielipiteeseen pohjautuvan käskytyystyyppin paremmuutta muihin käskytystyyppeihin verrattuna, mutta tämän tutkimuksen tässä osiossa se näytti auttavan oppilaita parhaiten heidän tulkinnoissaan.

PÄÄTÄNTÖ

Päätutkimuskysymyksenäni oli se, miten eri käskytystyyppit vaikuttavat lukion oppilaan novellin tulkintaan. Tutkin sitä, helpottavatko jonkin käskytystyyppin käskytykset oppilasta tulkitsemaan "paremmin" tekstiä kuin jonkin toisen tyyppin käskytykset. Oppilaiden tulkinnoista huomasin, ettei käskytystyypeillä ollut niin suurta merkitystä kuin oletin niillä olevan. Yksikään käskytystyyppi ei osoittautunut toisia paremmaksi. Selvimät erot käskytystyyppien välillä olivat käskytyksissä, joissa esiintyi jonkin sivistyssana tai analysoinnin ja tulkinnan termi. Kuitenkaan tämäkään tulos ei ole kaikissa tapauksissa itsestäänselvyys. Käsittelen seuraavaksi näiden tapauksien tuloksia.

Kaikkien käskytystyyppien ensimmäisessä käskytyksessä käsiteltiin teemaa. Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyyppin käskytyksessä ei mainittu sanaa 'teema' laisinkaan ("Monet ihmiset pitävät novellin aihetta mielenkiintoisena. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 2a)"). Tässä käskytystyyppissä ongelmaksi nousi, että oppilaat käsittelivät enemmänkin käskytyksessä mainittua mielenkiintoisuutta eikä niinkään varsinaista aihetta tai teemaa. Oppilaiden tulkinnat teemasta jäivät hyvinkin konkreettisen tason tulkinnoiksi teemasta, vaikkakin niiden voidaan pääasiallisesti sanoa olevan oikeita tulkintoja. Teoriasidonnaisen käskytystyyppin teemaa käsittelevään käskytykseen "Mikä on novellin teema (Liite 5a)?" oppilaat vastasivat mielestäni erittäin hyvin, vaikka hypoteesinani oli, että 'teema' sana saattaa aiheuttaa oppilaille vaikeuksia. Tähän käskytykseen vastanneiden oppilaiden vastaukset jakautuivat selvästi konkreettisen ja abstraktin tason tulkintoihin. Auktoriteettipohjaisen ja yhdistetyn käskytystyyppin teemaa käsittelevissä käskytyksissä ("Novellin on sanottu

ottavan kantaa ihmisen mahdollisuuksiin nyky-yhteiskunnassa. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3a)" ja "Novellin teemana on sanottu olevan kannanotto ihmisen mahdollisuuksiin nyky-yhteiskunnassa. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4a)" ongelmaksiksi muodostui oppilaiden huomion kiinnittyminen yleisellä, reaali maailman tasolla ihmisten mahdollisuuksiin enemmän kuin itse novellin esittämään mahdollisuuteen. Uskon tähän syynä olevan, etteivät oppilaat olleet käsittäneet novellissa esiintyvää ironiaa. Näiden käskytystyyppien vastauksissa heijastui myös selvimminkin oppilaiden suhtautuminen päähenkilö Perttua kohtaan. Yhteenvetona voidaan kuitenkin sanoa, että oppilaat vastasivat teemaa käsitteleviin käskytyksiin parhaimmilla tulkinnoilla verrattuna muihin käskytyksiin. Tämä tulee esille mielestäni varsinkin auktoriteettipohjaisen ja yhdistetyn käskytystyyppien vastauksissa, jotka olivat laajempia ja monipuolisempia kuin muita asioita käsittelevissä käskytyksissä.

Oppilaille esitetyn toisen käskytyksen aiheena oli päähenkilö Perttu. Kun verrataan henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan ("Mitä mieltä olet novellin päähenkilöstä (Liite 2b)?" ja teoriasidonnaisen käskytystyyppin ("Analysoi ja tulkitse novellin päähenkilöä (Liite 5b).") saamia vastauksia, voidaan sanoa teoriasidonnaisen käskytystyyppien käskytyksen saaneen laajempia ja analyttisempiä vastauksia kuin henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytystyyppien käskytyksen vastaukset. Kuitenkin henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuva käskytyksensä sai tarkempia ja parempia tulkintoja vastaukseksi. Teoriasidonnaisen käskytyksen ongelmana olivat ylitulkinnat, joita esiintyi useampia kuin henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan käskytyksen vastauksissa. Auktoriteettipohjaisen käskytystyyppin ("Novellin päähenkilön on sanottu olevan tragikoominen aloitekyvyttömyydessään. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)") ja yhdistetyn käskytystyyppin ("Novellin päähenkilöä on luonnehdittu tragikoomiseksi. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4b)") käskytyksien tarkoituksena oli tutkia myös sitä, tietävätkö oppilaat, mitä sivistyssanalla 'tragikoominen' tarkoitetaan. Auktoriteettipohjaisen käskytystyyppien käskytyksen vastauksena vain yksi oppilas ilmoitti suoraan, ettei tiedä, mitä 'tragikoomisella' tarkoitetaan. Kuitenkin 53% vastanneista oppilaista jätti analysoimatta tragikoomisuutta. Vastausten joukossa esiintyi myös vastaustyyppi, jossa oppilaiden vastaukset vain selittävät, mitä tragikoominen tarkoittaa. Myös yksi yhdistetyn käskytystyyppien käskytykseen vastannut oppilas myönsi, ettei hän tiedä, mitä 'tragikoomisella' tarkoitetaan. Yhdistetyn käskytystyyppien ja auktoriteettipohjaisen

käskytystyyppien vastaukset eivät eronneet toisistaan juuri lainkaan. Ainoana poikkeuksena voidaan sanoa olevan, että yhdistettyyn käskytystyyppiin vastanneista oppilaista kolme ei ollut samaa mieltä esitetyn väittämän kanssa, vaan heidän mielestään Perttu oli vain traaginen hahmo, eikä lainkaan koominen.

Kunkin käskytystyyppin neljäs käskytyks käsitteli novellin miljöötä. Ainoastaan teoriasidonnaisen tyyppin käskytyksessä mainittiin sana 'miljöö' ("Analysoi ja tulkitse novellin miljöötä (Liite 5b)."), mutta sillä ei näyttänyt olevan minkäänlaista merkitystä, jos tarkastellaan eri tyyppien saamia vastauksia sisällöllisesti. Mielestäni oli mielenkiintoista huomata oppilaiden laajentavan miljöön käsitettä koskemaan myös ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita eikä vain novellin tapahtumapaikkaa ja tapahtuma-aikaa. Huomioitavaa on myös, ettei kovinkaan moni oppilaista käsitellyt novellin tapahtuma-aikaa, vaan he keskittyivät enemmänkin novellin tapahtumapaikan analysointiin. Yleisesti ottaen kaikkien käskytystyyppien miljöötä käsittelevät vastaukset olivat onnistuneita. Uskon tähän syynä olevan, että miljöö on konkreettinen, helposti hahmotettava asia novellista. Miljöö on myös tässä tapauksessa lähes suoraan luettavissa novellista.

Viides käskytyks käsitteli novellin kertojaa. Auktoriteettipohjaisen ja yhdistetyn tyyppin käskytyksissä pohjatulkinnassa sanottiin kertojan olevan kaikkietävä ("Novellin päähenkilön on sanottu olevan tragikoominen aloitekyvyttömyydessään. Analysoi ja perustele väittämä." (Liite 3b) ja "Novellin päähenkilöä on luonnehdittu tragikoomiseksi. Mitä mieltä sinä olet siitä?" (Liite 4b)). Kaikkietävän kertojan käsite ei tuottanut oppilaille ongelmia, useat henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan ja teoriasidonnaisen käskytystyyppin kertojaa käsittelevistä vastauksista luonnehtivat kertojaa kaikkietäväksi. Yleisesti voidaan sanoa kertojaa käsittelevien vastauksien olleen erittäin hyviä ja monipuolisia. Kuitenkin huomasin, että ei ole ehkä relevanttia erottaa kertojaa, kieltä ja kerrontatyyliä käsitteleviä käskytyksiä toisistaan, koska edellä mainittuja aiheita käsittelevien käskytysten vastaukset sekoittuivat melko usein keskenään. Vaikeutena oli päättää esimerkiksi, oliko oppilaan tulkinta ja analyysi oikea, jos kertojaa käsittelevässä vastauksessa oppilas oli kirjoittanut myös kerrontatyyliä ja kieltä sivuavia analyyssejä. Tällöin avuksi oli laajennettu kertojan käsite eli kertojan näkeminen figuurana, johon sisältyvät muun muassa kertojan asenoituminen kertomaansa. Kertojan käsitteen yhteydessä esille tuli myös näkökulman ja fokalisaation käsitteet. Niiden vastauksien

käsittelyminen, jotka sisälsivät esimerkiksi näkökulman analyysiä, olisi vaatinut tarkempia tietoja opettajilta siitä, miten he ovat näkökulman opettaneet ja onko fokalisaation käsite oppilaille tuttu. Tässä tutkimuksessa olisi ollut ehkä aiheellista haastatella jokaista oppilasta heidän vastattuaan käskytyksiin, näin olisi voitu tarkentaa epäselväksi jääneitä kohtia. Samoin opettajien haastattelu olisi tuonut lisäapua oppilaiden vastausten analysointiin.

Kieltä käsittelevissä käskytyksissä auktoriteettipohjaisen ja yhdistetyn tyyppin pohjatulkinnassa kieltä luonnehdittiin lakoniseksi ("Jotkut pitävät novellin kieltä lakonisena ja tunteettomana. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)" ja "Novellin kieltä on luonnehdittu lakoniseksi ja tunteettomaksi. Mitä mieltä sinä olet kielestä? (Liite 4b)"). Useimmat oppilaat käsitelivät vastauksissaan enemmän tunteettomuutta kuin lakonisuutta, joten on vaikea sanoa, kuinka moni oppilaista loppujen lopuksi ymmärsi, mitä lakonisella tarkoitetaan. Näihin kahden tyyppin kieltä käsitteleviin käskytyksiin jätti vastaamatta yhteensä neljä oppilasta (kahden muun tyyppin kieltä käsitteleviin käskytyksiin ei jättänyt vastaamatta yksikään oppilas). Kaksi auktoriteettipohjaiseen käskytystyyppiin vastannutta oppilasta myönsi suoraan, ettei tiedä, mitä lakonisella tarkoitetaan. Uskon kuitenkin, että oppilaita, jotka tietävät, mitä lakoninen tarkoittaa on vähemmän kuin tämä tutkimus osoittaa. Selvyyden olisi saanut jättämällä käskytysten pohjatulkinnasta pois kielen luonnehtimisen tunteettomaksi, ja esittänyt vain tulkinnan lakonisuudesta.

Rakennetta käsittelevien käskytysten pohjatulkinnassa käytetään verbiä 'ironisoida' ("Novellin aukko kohtien on sanottu ironisoivan suomalaisen novellin perinteitä. Analysoi ja perustele väittämä. (Liite 3b)" ja "Jotkut ihmiset pitävät novellin rakenteen aukko kohtia mielenkiintoisena ironiana suomalaisen novellin perinteestä. Mitä mieltä sinä olet novellin rakenteesta? (Liite 4b)"). Käskytysten voidaan sanoa olleen oppilaille vaikeita sillä oppilaista kuusi jätti vastaamatta auktoriteettipohjaisen tyyppin käskytykseen ja neljä perusteli vastaamatta jättämistään tietämättömyydellään suomalaisen novellin perinteistä. Yksi oppilas jätti vastaamatta yhdistetyn tyyppin käskytykseen ja kaksi perusteli tietämättömyydellään vastaamatta jättämistä. Kuitenkin oppilaiden tekemissä analyyseissä oli myös hyviä ja hyviä analyysejä. Yllättävää oli huomata, etteivät oppilaat juurikaan käsitelleet minkään tyyppin käskytysten vastauksissa novellin avointa luonnetta, mikä on

kuitenkin seikka, joka on novellin tulkinnan ja analyysin opettamisessa yksi keskeisimmistä asioista.

Novellin motiiveja käsittelevissä käskytyksissä mainittiin termi 'motiivi' kaikissa muissa tyypeissä paitsi henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjatuvaassa käskytyystyyppissä ("Millaisia toistuvia asioita tai esineitä novellissa mielestäsi on (Liite 2b)?", "Novellin motiiveina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Analysoi ja perustelee väittämä. (Liite 3b)", "Novellin motiiveina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4b)" ja "Analysoi ja tulkitse novellin motiiveja (Liite 5b)."). Termin 'motiivi' voidaan sanoa olleen oppilaille vaikea sillä auktoriteettipohjaisen tyyppin käskytykseen jätti vastaamatta viisi oppilasta, yhdistetyn tyyppin käskytykseen kuusi oppilasta ja teoriasidonnaisen tyyppin käskytykseen kahdeksan oppilasta. Pohjatulkinnan voidaan sanoa helpottaneen tässä tapauksessa oppilaiden tulkintojen oikeellisuutta sillä teoriasidonnaisen tyyppin käskytykseen vastanneista vain yksi oppilas oli ymmärtänyt termin oikein. Muiden vastauksien perusteella voidaan sanoa oppilaiden luulleen motiivin tarkoittavan perusteluja joko kirjailijan tarkoitukselle kirjoittaa novelli tai novellin henkilöiden toiminnalle. Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan tyyppin käskytyksessä sai parhaat tulokset, joten sen voidaan sanoa ainakin motiivin kohdalla olevan käyttökelpoisempi käskytystyyppi kuin muut.

Myös intertekstuaalisuutta käsittelevien käskytyksien vastauksien perusteella voidaan sanoa henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan tyyppin käskytyksen olleen muita parempi vaihtoehto haluttaessa helpottaa oppilaiden tulkintoja. Oppilaiden voidaan sanoa kokeneen käskytyksen "Onko novellilla mielestäsi yhteyksiä muihin lukemiisi kirjoihin (Liite 2b)?" helpotajuisemmaksi kuin käskytykset, joissa esiintyi termi 'intertekstuaalisuus' ("Novellissa on sanottu olevan intertekstuaalisuutta. Analysoi ja perustelee väittämä. (Liite 3b)", "Novellin on sanottu olevan intertekstuaalinen. Mitä mieltä sinä olet siitä? (Liite 4b)", "Analysoi novellin intertekstuaalisuutta (Liite 5b)."). Termin sisältävien käskytyksien vaikeudesta kertoo myös se, että yhteensä 34 oppilasta jätti vastaamatta intertekstuaalisuutta käsitteleviin käskytyksiin, mutta yksikään näistä oppilaista ei ollut henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvaan tyyppiin vastannut. Vain yksi oppilas nimesi vastauksessaan jonkun kirjailijan.

Edellä mainittujen tulosten valossa on mahdollista sanoa, että teoriasidonnainen käskytystyyppi auttaa vähiten oppilaita heidän tulkinnoissaan, vaikka se on kuitenkin edelleen yleisimmin käytetty käskytystyyppi opetuksessa. Jos tyyppin

käyttöä ainoana instruktio-tyyppinä halutaan jatkaa, olisi opetuksessa kiinnitettävä entistä enemmän termien hallintaan ja sisäistämiseen. Mielestäni termien opettelemisen ei tulisi olla novellin tai kaunokirjallisuuden tulkinnan ja analysoinnin pääasia, vaan tärkeämpää olisi, että oppilaat hallitsisivat merkityksenmuodostamisprosessin kokonaisuudessaan, eikä vain pientä osaa siitä. Henkilökohtaisiin mielipiteisiin pohjautuvan tyyppin vastauksissa ilmeni melko paljon vain oppilaiden mielipiteitä, eikä niinkään paljoa analyysiä ja tulkintaa. Tämän tyyppin käskytyksissä ei kannata käyttää muotoa joku on sanonut jotain mielenkiintoiseksi, sillä oppilaat kommentoivat tällöin vastauksissaan enemmän väitettyä mielenkiintoisuutta kuin itse analysoitavaa ja tulkittavaa asiaa. Auktoriteettipohjaisen ja yhdistetyn tyyppin käskytysten kohdalla tilanteen voidaan sanoa olevan melko ristiriitainen. Toisaalta oppilaita näytti auttavan annettu pohjatulkinta, mutta pohjatulkinnan nähtiin myös vaikeuttavan tulkintoja ja analyysyjä silloin, kun oppilaat eivät ymmärtäneet pohjatulkintoja. Useat oppilaat eivät myöskään väittäneet pohjatulkintaa vastaan, vaan perustelivat vain annettua väittämää. Tulkinnan ja analyysin opettelemisessä pitäisikin keskittyä tämän tutkimuksen perusteella enemmän perustelemisen tärkeyden ja taidon opettamiseen.

Koin tutkimukseni mielenkiintoiseksi katsaukseksi lukiolaisten tekemiin tulkintoihin ja käskytystyyppien vaikutuksiin, mutta mitään yleispätevää tulosta ei tämän tutkimuksen perusteella eri käskytystyyppien vaikutuksesta tulkintoihin voida muodostaa. Koska tutkimukseen osallistui vain Lyseon lukion oppilaita, joita pidetään yleisesti keskitasoa parempina oppilaina, ei tutkimuksen tuloksia voida yleistää koskemaan kaikkia lukiolaisia.

Oppilaiden tulkintojen analysoiminen jäi hieman epätasaiseksi: joidenkin käskytyksien vastauksia analysoin tarkemmin kuin toisia. Koska kyseessä oli vain pro gradu -tutkielma, en katsonut järkeväksi analysoida kaikkien oppilaiden kaikkia vastauksia perusteellisesti, syynä oli myös osaksi vastauksien runsas lukumäärä. Joten joitakin huomioita on saattanut jäädä hyvinkin huomaamatta.

Käskytyksien muodostamisessa olisi voinut tehdä hyvinkin erilaisia valintoja kuin mitä itse tässä tutkimuksessa tein. Olisi ollut ehkä relevantimpaa laatia muutama laajempi käskytyks, joissa käskytystyyppien väliset erot olisivat tulleet selvästi esille. Nyt ongelmaksi muodostui käskytyksien päällekkäisyys ja vastausten runsas määrä. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista haastatella oppilaita

ja kysyä heidän mielipiteitään eri käskytystyypeistä ja pyytää oppilaita määrittelemään, mitä heidän mielestään tulkitseminen on ja minkälaisia ovat hyvä ja huono tulkinta. Mielenkiintoista olisi myös teettää sama tutkimus yläasteen oppilaille ja verrata tuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäi sukupuolten välisten erojen tarkasteleminen, mikä saattaisi selittää, onko tyttöjen ja poikien välisissä tulkinnoissa eroja ja voidaanko jonkun käskytystyyppin sanoa soveltuvan paremmin tytöille kuin pojille tai päinvastoin.

Oppilaiden tulkintoja ei pysty valitettavasti taulukoimaan sen perusteella, kuinka monen oppilaan tulkinnat jäivät konkreettisen tason tulkinnoiksi ja kuinka moni oppilas ylsi abstraktimman tason tulkintaan. Tämän tekee mahdottomaksi se, että oppilaiden tulkintojen sisäinen variaatio oli hyvin suurta. Sama oppilas saattoi antaa johonkin käskytykseen hyvinkin konkreettisen tulkinnan ja johonkin toiseen käskytykseen hän antoi abstraktin tason tulkinnan. Ainoa johtopäätös on siis se, että oppilaiden tulkinnoissa sisäinen tason vaihteluväli on hyvin suuri.

Tutkimuksessa ongelmalliseksi muodostui terminologia. Erotin konkreettisen ja abstraktin tason tulkinnat toisistaan ja olen edelleen sitä mieltä, että tällainen erottelu on mahdollinen ja relevantti, mutta konkreettista olisi mielekkäämpää ja tarkoituksenmukaisempaa kutsua eksplisiittiseksi ja abstraktia implisiittiseksi. Terminologinen ongelma koskee myös termejä 'pintataso' ja 'syvätaso'. Tulon tulokseen, ettei ole olemassa mitään tekstin syvätasoa, josta merkitykset löydetään, vaan merkitykset pitää jokaisen tulkitsijan eli subjektin itse muodostaa. Teksti kuitenkin rajaa omilla merkityspotentiaaleillaan ne merkitykset, joiden voidaan sanoa olevan hyväksyttäviä merkityksiä eli tulkintoja tekstistä. Termi 'pintataso' voidaan yhdistää tämän näkemyksen valossa lukemiseen, jossa ei vielä analysoida tekstiä. Syvätason lukemisessa on kyse analysoinnista ja tulkinnasta. Termi 'käskytyks' ei myöskään ole välttämättä kaikkein paras kuvaamaan tässä tutkimuksessa kyseessä olevaa instruktio-tyyppiä. Käskytyks implikoituu helposti pakottamiseen, mikä ei ole kuitenkaan tarkoitus. Halusin kuitenkin erottaa käyttämäni instruktio-tyypit jollain tavoin muista mahdollisista instruktio-tyypeistä kutsumalla niitä käskytyksiksi.

LÄHTEET

Kirjoitetut lähteet

Culler, Jonathan 1985, Changes in the Study of the Lyric. In Hasek, Chaviva and Parker, Patricia (ed.) *Lyric Poetry. Beyond new criticism*. Ithaca and London. Cornell University Press. 38-54.

Culler, Jonathan 1986 (1980), Literary Competence. In *Reader-Response Criticism. From formalism to post-structuralism*. Edited by Jane P. Tompkins. Fifth printing. Baltimore and London. Md. The Johns Hopkins University Press. 101-117.

Culler, Jonathan 1992, In defence of interpretation. In Eco, Umberto with Rorty Richard, Culler Jonathan, Brooke-Rose Christine 1992 (First published 1992, reprinted 1992 (three times), 1994 (twice)). *Interpretation and overinterpretation* Edited by Stefan Collini. Printed in Great Britain at Athenaeum Press Ltd, Gateshead, Tyne & Wear. Cambridge University Press. 109-123.

Eco, Umberto 1979, *The Role of The Reader: explorations in the semiotic of the texts*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press.

Eco, Umberto 1992a, Interpretation and history. In Eco, Umberto with Rorty Richard, Culler Jonathan, Brooke-Rose Christine 1992 (First published 1992, reprinted 1992 (three times), 1994 (twice)). Edited by Stefan Collini. *Interpretation and overinterpretation*. Printed in Great Britain at Athenaeum Press Ltd, Gateshead, Tyne & Wear. Cambridge University Press. 23-43.

Eco, Umberto 1992b, Overinterpreting texts, In Eco, Umberto with Rorty Richard, Culler Jonathan, Brooke-Rose Christine 1992 (First published 1992, reprinted 1992 (three times), 1994 (twice)). *Interpretation and overinterpretation*. Edited by Stefan Collini. Printed in Great Britain at Athenaeum Press Ltd, Gateshead, Tyne & Wear. Cambridge University Press. 45-66.

Eco, Umberto 1992c, Between Author and Text. In Eco, Umberto with Rorty Richard, Culler Jonathan, Brooke-Rose Christine 1992 (First published 1992, reprinted 1992 (three times), 1994 (twice)). *Interpretation and overinterpretation*. Edited by Stefan Collini. Printed in Great Britain at Athenaeum Press Ltd, Gateshead, Tyne & Wear. Cambridge University Press. 67-88.

Eco, Umberto 1994 (1990), *The Limits of Interpretation*. First Midland Book Edition. Bloomington and Indianapolis. Indiana University Press.

Eskola, Katarina (toim.) 1996, *Nainen, mies ja fileerausveitsi. Miten Rosa Liksomia luetaan?* Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 49.

Fish, Stanley 1980, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communicaties*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts - London, England.

Haapala, Arto & Haapala, Eija & Lammenranta, Markus 1989, Johdanto. Teoksessa *Kirjallisuuden filosofiaa*. Toim. Haapala, Arto & Haapala, Eija & Kinnunen, Aarne & Lammenranta, Markus. Helsinki. Valtion painatuskeskus. 9-13.

Haapala, Eija 1989, Kirjallisuuden tulkintakriteeri. Teoksessa *Kirjallisuuden filosofiaa*. Toim. Haapala, Arto & Haapala, Eija & Kinnunen, Aarne & Lammenranta, Markus. Helsinki. Valtion painatuskeskus. 89-99.

Haila, V.A. 1934, *Suomenkielisten oppikoulujen kaunokirjallisuuden opetuksesta erityisesti silmälläpitäen kirjallisuuden valintaa*, Tekijä, Mikkeli.

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

- Iser, Wolfgang 1978, *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Third printing. Baltimore and London.
- Julin, Anita & Kauppinen, Anneli & Koskela, Lasse & Mikkola, Anne-Maria & Valkonen, Kaija 1998, *Aidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja*. Porvoo. WSOY.
- Kantokorpi, Mervi & Lyytikäinen, Pirjo & Viikari, Auli 1990, *Runousopin perusteet*. Vammala. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Kirstinä, Leena 1987, *Abiturientit Pienen tulitikkutyön lukijoina*. Helsinki. ÄOL.
- Koskela, Lasse 1997, Tuhannen taalan tärppi. Teoksessa *Ylioppilasaineita*. Toim. Paula Oilinki ja Kalevi Pirttikoski. Helsinki. SKS ja ÄOL.
- Koskimaa, Raine 1998, *Seksiä, suhteita ja murha. Saksalaisia ja suomalaisia tulkintoja Rosa Liksomien kertomuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 52. Saarijärvi. Gummerus.
- Lehtonen, Mikko 1998, *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere. Vastapaino.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet*, 1994. Helsinki. Opetushallitus.
- Nikki, Kalevi 1996, *Sesam, aukene! Miten lukiolainen tulkitsee kirjallisuutta?* Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylän yliopisto, Kirjallisuuden laitos Julkaisuja 9.
- Pettersson, Torsten 1989, Ristiriitaiset tulkinnat kirjallisuudenteorian ongelmana. Teoksessa *Kirjallisuuden filosofiaa*. Toim. Haapala, Arto & Haapala, Eija & Kinnunen, Aarne & Lammenranta, Markus. Helsinki. Valtion painatuskeskus. 101- 119.
- Rikama, Juha 1994, Ylioppilaskokelaat kirjoittavat novellista. Teoksessa *Ylioppilasaineita*. Toim. Anita Julin, Lasse Kempainen, Pertti Tiensuu. Helsinki. SKS ja ÄOL.
- Rorty, Richard 1992, The pragmatist's progress. In Eco, Umberto with Rorty Richard, Culler Jonathan, Brooke-Rose Christine 1992 (First published 1992, reprinted 1992 (three times), 1994 (twice)). *Interpretation and overinterpretation*. Edited by Stefan Collini. Printed in Great Britain at Athenaeum Press Ltd, Gateshead, Tyne & Wear. Cambridge University Press.
- Sinko, Pirjo 1997, Millaista lukijaa aineistokokeessa palkitaan? Teoksessa *Ylioppilasaineita*. Toim. Paula Oilinki ja Kalevi Pirttikoski. Helsinki. SKS ja ÄOL.
- Smith Koroscik, Judith 1992, "Research on Understanding Works of Art: Some Considerations for Structuring Art Viewing Experiences for Students". *Kasvatus* 5/1992. 269-477.
- Tamminen, Petri 1994, *Elämiä*. Helsinki. Otava.

Internet-lähteet

Etsitty EBSCOhost-hakuohjelmalla, hakusanoina käytetty 'meaning' ja 'literature'. Molemmat artikkelit saatavilla tutkijalta tulostettuina versioina.

Asselin, Marlene 2000, "Reader response in literature and reading instruction". In *Teacher Librarian*. Vol. 27. Issue 4, p62, 2p. Luettu 27.9 2000.

Mafela, M.J. 1996, "Culture and the interpretation of meaning in literary text". *South African Journal of African Languages*. Vol. 16. Issue 1, p15, 4p. Luettu 6.9.2000.

Liite 1 Petri Tamminen: "Perttu" teoksessa Elämiä (1994)

"Perttu"

Perttu oli paljon yksin. Perttu leikki legoilla ja kuunteli Maailmanpolitiikan arkipäivää. Perttu teippasi pyykkinarun meloniin ja laski toisen pään parvekkeelta pihalle. Tapio kiskaisi. Perttu sai Teneriffavyöstä peilin edessä. "Menisit joskus ulos", äiti sanoi. Asuttiin lähiössä. Perttu vei karnevaalikeksejä hippoihin. "Hipat on peruttu", Anne sanoi. Naulakon alus oli kenkiä täynnä. Perttu piti kirjoitusten päälle välivuoden. Hän makasi kokolattiamatolla ja pelasi pasianssia. Anna oli opettajaperheestä. Muutettiin Annan vuokrakämppään. Perttu tilasi Aku Ankan. Anna soitti yliopistolta. Kati oli käymässä. "Ei täällä ketään ole", Perttu sanoi. Kati hihitti tyynyyn. "Minä tapan itseni", Anna sanoi. Perttu ja Anna menivät naimisiin. Anna järkyttyi. Maattiin lattialla eikä käyty kylässä. Perttu oli työtön. Hän torkkui iltapäivät. "Kuka tuli?" Perttu kysyi, kun Anna saapui viideltä kotiin. Anna keitti Painonvartijoiden aterian. Perttu joi Jaffaa ja luki Lucky Luken.

Liite 2a Kysymyslomake 1**2a**

Olen tyttö/poika.

Lukion aloittamisvuoteni on _____.

Olen suorittanut lukion pakollisista äidinkielen kursseista seuraavat: _____.

Oletko lukenut Petri Tammisen novellia "Perttu" aikaisemmin? _____.

Analysoi ja tulkitse lukemaasi novellia seuraavien kysymysten mukaisesti.

1. Monet ihmiset pitävät novellin aihetta mielenkiintoisena. Mitä mieltä sinä olet siitä?

Liite 2b Kysymyslomake 1**2b**

Voit vastata seuraaviin kysymyksiin myös erilliselle paperille.

- 2. Mitä mieltä olet novellin päähenkilöstä?**

- 3. Millaisen tapahtumasarjan novelli mielestäsi kertoo?**

- 4. Minkälaisessa ympäristössä novelli mielestäsi tapahtuu?**

- 5. Minkälainen on mielestäsi novellin kertoja?**

- 6. Minkälaista on mielestäsi novellin kieli?**

- 7. Miten novelli on mielestäsi kerrottu?**

- 8. Jotkut ihmiset pitävät novellin rakennetta hyvin mielenkiintoisena. Mitä mieltä sinä olet novellin rakenteesta?**

- 9. Millaisia toistuvia asioita tai esineitä novellissa mielestäsi on?**

- 10. Onko novellilla mielestäsi yhteyksiä muihin lukemiisi kirjoihin?**

Kiitos avustasi ja hyvää kesää!

Liite 3a Kysymyslomake 2**3a**

Olen tyttö/poika.

Lukion aloittamisvuoteni on _____.

Olen suorittanut lukion pakollisista äidinkielen kursseista seuraavat: _____.

Oletko lukenut Petri Tammisen novellia "Perttu" aikaisemmin? _____.

Analysoi ja tulkitse lukemaasi novellia seuraavien ohjeiden mukaisesti.

1. Novellin on sanottu ottavan kantaa ihmisen mahdollisuuksiin nyky-yhteiskunnassa.

Analysoi ja perustele väittämä.

Liite 3b Kysymyslomake 2

3b

Kirjoita analyysisi ja tulkintasi erilliselle paperille.

2. Novellin päähenkilön on sanottu olevan tragikoominen aloitetyvyydessään. Analysoi ja perustele väittämä.

3. Novellin aiheena on sanottu olevan erään miehen tarinan ja sen juonena tämän miehen elämän. Miten perustelet väittämät?

4. Novellin ympäristöä on luonnehdittu tavallisen suomalaisen ihmisen elinympäristöksi. Analysoi ja perustele väittämä.

5. Novellin kertojan on sanottu olevan kaikkietävä kertoja. Analysoi ja perustele väittämä.

6. Jotkut pitävät novellin kieltä lakonisena ja tunteettomana. Analysoi ja perustele väittämä.

7. Novellin kerrontaa on luonnehdittu niukaksi, aukkoiseksi ja pikaiseksi siirtymiltään. Analysoi ja perustele väittämä.

8. Novellin aukkokohtien on sanottu ironisoivan suomalaisen novellin perinteitä. Analysoi ja perustele väittämä.

9. Novellin motiiveina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Analysoi ja perustele väittämä.

10. Novellissa on sanottu olevan intertekstuaalisuutta. Analysoi ja perustele väittämä.

Kiitos avustasi ja hyvää kesää!

Liite 4a Kysymyslomake 3**4a**

Olen tyttö/poika.

Lukion aloittamisvuoteni on _____.

Olen suorittanut lukion pakollisista äidinkielen kursseista seuraavat: _____.

Oletko lukenut Petri Tammisen novellia "Perttu" aikaisemmin? _____.

Analysoi ja tulkitse lukemaasi novellia seuraavien kysymysten mukaisesti.

1. Novellin teemana on sanottu olevan kannanotto ihmisen mahdollisuuksiin nyky-yhteiskunnassa. Mitä mieltä sinä olet siitä?

Liite 4b Kysymyslomake 3**4b**

Vastaa seuraaviin kysymyksiin erilliselle paperille.

2. Novellin päähenkilöä on luonnehdittu tragikoomiseksi. Mitä mieltä sinä olet siitä?
3. Mitä mieltä sinä olet siitä, että novellin aiheena pidetään erään miehen tarinaa ja sen juonen olevan tämän miehen elämä?
4. Mitä mieltä sinä olet siitä, että novellin ympäristöä on luonnehdittu tavallisen suomalaisen ihmisen elinympäristöksi?
5. Novellin kertojaa on luonnehdittu kaikkítietäväksi kertojaksi. Mitä mieltä sinä olet kertojasta?
6. Novellin kieltä on luonnehdittu lakoniseksi ja tunteettomaksi. Mitä mieltä sinä olet kielestä?
7. Novellin kerrontaa on luonnehdittu niukaksi, aukkoiseksi ja pikaisia siirtymiä sisältäväksi. Mitä mieltä sinä olet kerronnasta?
8. Jotkut ihmiset pitävät novellin rakenteen aukkokohtia mielenkiintoisena ironiana suomalaisen novellin perinteestä. Mitä mieltä sinä olet novellin rakenteesta?
9. Novellin motiivina on sanottu olevan erilaiset tuotemerkit. Mitä mieltä sinä olet siitä?
10. Novellin on sanottu olevan intertekstuaalinen. Mitä mieltä sinä olet siitä?

Kiitos avustasi ja hyvää kesää!

Liite 5a Kysymyslomake 4**5a**

Olen tyttö/poika.

Lukion aloittamisvuoteni on _____.

Olen suorittanut lukion pakollisista äidinkielen kursseista seuraavat: _____.

Oletko lukenut Petri Tammisen novellia "Perttu" aikaisemmin? _____.

Analysoi ja tulkitse lukemaasi novellia seuraavien ohjeiden mukaisesti.

1. Mikä on novellin teema?

Liite 5b Kysymyslomake 4**5b**

Kirjoita analyysisi ja tulkintasi erilliselle paperille.

2. Analysoi ja tulkitse novellin päähenkilöä.

3. Analysoi ja tulkitse novellin aihetta ja juonta.

4. Analysoi ja tulkitse novellin miljöötä.

5. Analysoi novellin kertojaa.

6. Analysoi novellin kieltä.

7. Analysoi novellin kerrontatekniikkaa.

8. Analysoi ja tulkitse novellin rakennetta.

9. Analysoi ja tulkitse novellin motiiveja.

10. Analysoi novellin intertekstuaalisuutta.

Kiitos avustasi ja hyvää kesää!

Liite 6 Opettajien kysymykset**6****Opettajan kysymykset.**

1. Miten määrittäisit tulkinnan ja tulkitsemisen?
2. Minkälainen on mielestäsi hyvä tulkinta? Entä huono?
3. Miten olet opettanut oppilaillesi tulkintaa ja tulkitsemista?
4. Onko mielestäsi tulkitseminen oppilaista vaikeata? Mikä heille on helppoa? Entä vaikeata?

Liite 7 Käskytysten pohjatulkinnat

Ensimmäinen pohjatulkinta

Näköalaton nuoruus / Kaija Valkonen

Petri Tammisen pieni elämäntarina Perttu edustaa 1990-luvun uutta kerrontaa, joka tietoisesti leikittelee kirjallisuuden vakiintuneilla muodoilla ja keinovaroilla. Mukana on viittauksia paitsi kirjallisuuteen, myös suomalaiseen yhteiskuntaan. Novellin kaikkien tasojen avaaminen edellyttääkin yhteisen merkkikielen tuntemusta ja oivaltamista.

Kommentti kirjallisuuteen

Kertomus on korostetun lyhyt, vain vajaan sivun mittainen. Se etenee ripeästi, kuin huohottaen, ja Pertun elämän käännekohdat luetellaan värittömin päälausein.

Tunteista ei puhuta, mutta oletettavasti kaikki näinkin lyhyessä novellis- sa mainitut asiat ovat tärkeitä: Perttu leikkii itsekseen, mutta arvatenkin ikävystyy. Hän keksii kepposen, mutta saa selkäänsä. Ainakin kerran hän etsiytyy muiden nuorten seuraan, mutta hänet torjutaan. Hän seurustelee Annan kanssa, mutta tekee ilmeisesti syrjähyppyn toisen kanssa. Perttu ja Anna sopinevat riidan, koska he avioituvat. Anna, opettajan tytär, "järkyttyy", mistä päätellen avioelämä ei vastaa hänen odotuksiaan. Perttu jää toimeettomana paikoilleen.

Niukkuus, aukkoisuus ja pikaiset siirtymät asiasta toiseen ironisoivat osaltaan myös suomalaisen novellin perinteitä. Tamminen on venyttänyt lyhyen muodon ilmaisukeinot ääri rajoille. Siten niistä on tullut varsin koomisia.

Kannanotto yhteiskuntaan

Viittaukset Suomen yhteiskunnalliseen todellisuuteen, kulttuuriin ja keskusteluun ilmaantuvat tapahtumien lomaan selittelemättä. Perttu leikkii legoilla, kuten jokseenkin kaikki lapset ovat 1960-luvulta lähtien leikkineet. Hän kuuntelee radiota, suomalaisen yhtenäiskulttuurin tunnusta, joskin aikuisten ohjelmaa. Hän saa "Tenerifavyöstä", mistä voi päätellä perheen käyneen ryhmämatkalla etelän suosituksa turistikohteessa. Asutaan lähiössä, kaikei kerrostalossa, koska huoneistossa on parveke.

Parikymmentä vuotta myöhemmin elämän ulkoiset tunnuksukset ovat hieman erilaisia. Mukaan ovat tulleet Painonvartioiden ateriat ja *Lucky Luket*. Jaffa on edelleen tunnettu tuotemerkki. Joka tapauksessa ollaan edelleen merkkien maailmassa. Yhtenäiskulttuurin tunnuksukset luovat osaltaan mielikuvaa ulkokohtaisuudesta ja laumasieluisuudesta.

Annan vuokratämppä, vuoteiden puute, pariskunnan pysyttely kotona ja seuraelämän olemattomuus sekä Pertun opiskelun vaihtuminen Aku Ankkaan, pasianssiin ja sohvalle löhöilyyn kertovat, miten näköalaton ja voimatonta nuorten elämä voi olla. Tietystä yksinäisyydestä ja syrjäytymisestähän puhuu ja novellin alku. Keho on siis umpeutunut.

Pertun tarina ottaa kaikessa niukkuudessaankin kantaa ihmisen mahdollisuuksiin nyky-yhteiskunnassa. Toteamus "Anna oli opettajaperheestä" kertoo, että sosiaaliluokilla on yhä merkityksensä. Ainakin Pertun kannalta asia lienee tärkeä, koska se kannattaa näinkin suppeassa tarinassa mainita.

Annan kotitausta vertautuu siten Pertun nuoruuteen. Syntyy mielikuva vastakkaisuudesta. Samalla vihjaistaan, etteivät Pertun vanhemmat välttämättä ole olleet yhteiskunnan arvostettuja osasia. Silti juuri heidän kaltaisensa ovat rakentaneet hyvinvointi-Suomen. (Julin & al. 1998, 250-251.)

Toinen pohjatulkinta

Kansallinen elämäkerrasto / Lasse Koskela

Vaikka *Perttu* on lyhyt novelli, siihen mahtuu kokonainen elämäkerta. Pertun lapsuus ei näytä kovin onnelliselta: hän on "paljon yksin" ja kuuntelee radiosta *Maailmanpolitiikan arkipäivää* -ohjelmaa, josta hän ei todennäköisesti paljon ymmärrä. Vastakkain asettuvat siten Pertun yksinäiset leikit ja suuret maailmantapahtumat, joihin Pertulla ei ole mitään mahdollisuuksia vaikuttaa.

Perttu ei ole suosittu lapsi. Äiti hätistää hänet ulos, ja Anne väittää hippoja peruutetuiksi, vaikka paikalla on kenkien runsaudesta päätellen paljon väkeä. Pertun perhe elää keskiluokkaista lähiöelämää. Kepposensa jälkeen hän saa "Tenerif-favyöstä" - perhe on käynyt etelänmatkalla suosituissa turistikohteissa.

Perttu pääsee ylioppilaaksi ja alkaa seurustella. Tyttöystävä Anna opiskelee yliopistossa, mutta Pertun ainoa aktiivinen teko näyttää olevan *Aku Ankan* tilaaminen. Perttu näyttää viihtyvän hiukan lapsenomaisesti etupäässä lattiatasolla: "hän makasi kokolattiamatolla ja pelasi pasiansseja", "maattiin lattialla eikä käyty kylässä".

Seurustelua ravistelee kriisi, kun Perttu on päästänyt yhteiseen kotiin Katin. Annan soittaessa Kati hihittelee tyynyyn; lienevätkö Perttu ja Kati olleet sängyssä?

Pertun ja Annan mentyä naimisiin Anna järkyttyy. Syy ei käy selville, mutta tavalla tai toisella avioelämä on hänelle pettymys. Ei se tosin kovin auvoiselta näytäkään: työtön Perttu juo Jaffaa ja lukee *Lucky Lukea*, Anna syö Painonvartijoiden aterioita.

Kun novelli kertoo elämäkerran, se asettuu samalla tunnetun genren - elämäkerran - pitkän tradition jatkeeksi. Elämäkerran perustyyppi on laava esitys, jossa kuvaillaan suurmiehen huomattavia tekoja. *Perttu* poikkeaa sangen radikaalisti tästä perustyyppistä: tämä elämäkerta onkin lyhyt, sen päähenkilö ei tee huomattavia tekoja eikä hänen elämässään tapahdu mitään sen paremmin riemastuttavaa kuin traagistakaan. Pertun elämässä kaikki onkin tavallista ja arkisen tylsää. Vaikka hänen elämänsä on ilotonta, siinä ei ole traagista sävyä: *Aku Ankaa* ja *Lucky Lukea* lukevaa päähenkilöä olisi aika vaikea mieltää traagiseksi hahmoksi - pikemminkin hän on aloitekyvyttömyydessään tragikoominen.

Suomalaisessa nykykirjallisuudessa on viime vuosina yleistynyt uudenlainen novellityyppi: lyhyt proosapalanen, joka usein on osa laajempaa sikermää. *Perttu* on juuri tällainen. Se on ilmestynyt kokoelmassa *Elämiä* (1994), jonka ensimmäisessä osastossa on 39 *Pertun* kaltaista lyhyttä elämäkertaa. Ne kaikki on nimetty päähenkilönsä mukaan, ja kaikissa niissä elämä on arkisen tylyä. *Perttu* ei siis ole novellina yksin: sen ympärillä on joukko samantyyppisiä kertomuksia elämästä. Sen ei tarvitsekaan olla vaikuttava, puhutteleva tai järkyttävä; se on tavallinen, yksi muiden joukosta. Kokoelman ensimmäisen osaston novellisikermä

kokonaisuudessaan näyttää tehokkaasti, miten monella hiljaisella tavalla elämä voi olla hankalaa.

Petri Tammisen *Elämiä*-kokoelman ensimmäisestä osastosta muodostuu suomalainen vastine Edgar Lee Mastersin kuuluiselle *Spoon River antologialle*. *Elämiä* esittää joukon suomalaisia elämäntaloita, joissa ei ole mitään suurta. Niistä puuttuvat siten ne ainekset, jotka suomalaiseen elämäntarinaankin on usein liitetty: sankarillinen ponnistelu sodassa, peräänantamaton työ rauhan aikana, traagiset koettelemukset, palkitsevat saavutukset. Kansallisen retoriikan sijasta nämä novellit tarjoavat pientä ja latteaa elämää, arkisia onnettomuuksia, omituisia sattumuksia, saamatonta ajalehtimistä elämässä. Maailmanpolitiikka on toisaalla, täällä on vain arkipäivää. (Julin & al. 1998, 251-252.)