

sän päälle niin että veri lentää ja pommit paukkuu. Mie olen koulussa terotanu opettajille että ei se riitä, että puhuthaan isänmaalisia asioita oppihlaile, minusta opettajien on opetettava oppihlaat rakastahmaan tätä maata sielua ja syäriä verta myöten. Koululaisten on opittava kunnioittahmaan tämän maan puhtautta isänmaallisuosojelehmaan tätä maata ja kunnioittahmaan muilta sivistymättömiltä ihmisiltä vakisella yrittävät tulla tänne maahan. Täällä on ihmisiä jotka eivät olema luohneet ja ne eivät osaa sivistysvaltioitten ja kilpailukykyä kärkeä. Mie selitän niile ja net vain kuuntelee discomusiikkia ja porisevat telkkarisarjoista ja akkojenlehtien prinsessoista. Pojatki vain ampuvat huvinpäältä mettäreissuila ja juoksevat välitunnit tyttärien perässä. Ei net ossaa kunnioittaa mithään. Meän isä on opettanu mulle j

SESAM, AUKENE!

Kalevi Nikki

**MITEN LUKIOLAINEN
TULKITSEE KIRJALLISUUTTA?**

Kalevi Nikki

SESAM, AUKENE!

**MITEN LUKIOLAINEN
TULKITSEE
KIRJALLISUUTTA?**

Kannen suunnittelu: Kalevi Nikki (tausta Rosa Liksomien teoksesta
Tyhjän tien paratiisit, Otava, 1990).

© Jyväskylän yliopisto, Kirjallisuuden laitos
Julkaisuja 9

Jyväskylä 1996

ISBN 951-34-0717-9
ISSN 0786-3829

URN:ISBN:978-951-39-9842-4
ISBN 978-951-39-9842-4 (PDF)
ISSN 0786-3829

Jyväskylän yliopisto, 2023

ALKUSANAT

LÄHTÖKOHTIA	7
1. LUKION KIRJALLISUUDEN OPETUSTA OHJAAVAT NORMIT	10
1.1. Ideologiset lähtökohdat	10
1.2. Opetusta koskevat normit ja ohjeet	13
2. REAALINEN LUKIJA ELI LUKION OPPILAS	17
2.1. Lukiolainen lukijana	17
2.2. Lukijan persoonallisuus	21
3. LUONNOLLISEN KIELEN YMMÄRTÄMINEN	26
3.1. Viestintätapahtuma	27
3.2. Luonnollisen kielen ymmärtäminen	29
3.3. Ymmärtämisprosessin osatekijöitä	35
4. MITEN KAUNOKIRJALLISUUS EROAA LUONNOLLISESTA KIELESTÄ?	39
5. MITEN LUKIJA KONKRETISOI KAUNOKIRJALLISEN TEKSTIN MERKITYKSEN?	46

6. TULKINNAN KEHYKSET ELI LUKUKOKEMUKSEN SUUNTAUTUNEISUUS	51
6.1. Kirjallinen kompetenssi	52
6.2. Reseptiotutkimus	53
7. TUTKIMUKSEN ONGELMA JA HYPOTEEESIT	56
8. TUTKIMUKSEN SUORITUS	60
9. TULOKSET	64
10. PÄÄTÄNTÖ	92
VIITTEET	95
LÄHTEET	108
LIITTEET: 1. lomakkeet	

ALKUSANAT

Olen pitkään työskennellyt kouluopetuksen ohjauksen parissa valtion ja kunnan kouluhallinnossa. Itse opettaminen ja oppiminen ovat kuitenkin aina kiinnostaneet minua, vaikka omat opettajavuoteni ovatkin jo kaukana takana. Opiskelu psykologiksi ja toiminta koulupsykologina antoivat vauhtia oppimisen psykologian teoreettisiin pohdintoihin.

Koska opiskelun ja oppimisen mahdollisuudet 1960-luvun Suomessa vaihtelivat alueittain ja sosiaaliryhmittäin, olin varsin kiinnostunut opiskelutaitojen oppimisesta. Niinpä yhdessä käytännön opettajien kanssa kirjoitimme 13 oppilaille ja opettajille tarkoitettua opiskelutaidon opasta. Niitä käytettiin erityisesti peruskoulussa, mutta myös lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa.

Kun väitöskirjatyöni jälkeen etsin uutta tutkimusaihetta, päädyin kirjallisuuden vastaanoton problematiikkaan. Siinä näytti olevan samantapaisia pulmia kuin aikanaan yleisten oppimistaitojen omaksumisessa: lukion oppilaiden kirjallinen kompetenssi näytti riippuvan mm. sosiaalisesta taustasta. Koska vain osassa koteja harrastetaan kirjallisuutta, toivoin osaltani voivani tukea kouluja virittämään harrastusta ja kehittämään oppilaiden kaunokirjallista lukemistaitoa. Toivon tutkimuksen taustoituksen ja tulosten auttavan myös äidinkielen opetussuunnitelman kehittämisessä. Ehkä se voisi osaltaan tukea suomalaista kulttuuria kansainvälistymisen paineessa. Rajallisten resurssien aikana tehtävä on vaikea, mutta yrittämisen arvoinen asia.

Tämän työni kestäessä olen saanut monenlaista apua. Työtäni on käsitelty professoreiden Raili Elovaaran ja Teivas Oksalan johtamissa tutkijaseminaareissa, joissa olen saanut arvokkaita vihjeitä. Apulaisprofessori Pekka Liljan kannustus on ollut merkittävää ja vauhdittanut työn valmistumista. FT Tuomo Lahdelma ja FL Urpo Kovala ovat lukeneet käsikirjoituksen ja tehneet hyödyllisiä

tarkistusehdotuksia. Professori Yrjö Varpio antoi työni alkuvaiheessa arvokkaita ohjeita. Aikuisten lukijoiden apu on ollut suuriarvoinen. Viitasaaren lukion äidinkielen lehtori Anneli Martinkauppi ja lukion toisten luokkien oppilaat ovat myötämielisyydellään ja avuliaisuudellaan suuresti helpottaneet työtäni. Lämmin kiitos kaikille.

Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden laitos on ottanut tutkimuksen julkaisusarjaansa, josta kiitos. Lehtori Irmeli Panhelaista kiitän raportin kieliasun tarkistamisesta ja vaimoani, erikoistutkija KT Maija-Liisa Nikkiä henkisestä tuesta sekä työn konseptien lukemisesta.

Sumiaisten Kolukossa suomalaisen kirjallisuuden päivänä 1995.

Kalevi Nikki

LÄHTÖKOHTIA

Suomen kansainvälisten yhteyksien tiivistyessä on suomalaisen kulttuurin kilpailukyvyistä oltu huolestuneita. Riippumatta siitä, onko mainittu huoli aiheellinen, asetetaan koulujen kulttuurikasvatukselle lisääntyviä toiveita. Tämä koskee myös kirjallisuuden opetusta, jonka on annettava riittävän hyvä pohja kotimaisen kirjallisuuden tuntemukselle sekä tarpeelliset tiedot muiden maiden kirjallisuudesta. Tätä tietoa tarvitaan sekä lisääntyvien kulttuuriyhteyksien hoitamiseen että elinkeinoelämän tarpeisiin.

Kansainvälistymisen haaste koskee myös lukion äidinkielen opetusta. Oman maan kirjallisuuden opetuksella on EU-maiden äidinkielen opetuksessa keskeinen asema.¹ Suomessa kirjallisuuden opetuksen tehostamisen tiellä on useita ongelmia. Pulmat johtuvat osittain käytettävissä olevan ajan vähäisyydestä, mutta myös opetussuunnitelman perusteiden teoreettisesta hajanaisuudesta. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan äidinkieli saa sisältöaineiksenä usealta tieteenalalta: kieli- ja kirjallisuustieteestä, viestintätieteistä, lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksesta sekä kulttuuritutkimuksesta.² Käytännössä lisäpulman muodostaa opetussuunnitelman perusteiden yleisluontoisuus lukion opetussuunnitelman runkona. Tarkoituksena on, etteivät valtakunnalliset ohjeet kahlitse koulujen vapautta, mutta opettajien kauan sitten saama koulutus ei aina riitä näiden yleisluontoisten monitieteisten ohjeiden ymmärtämiseen. Tällöin on mahdollista, että opetussuunnitelman perusteet eivät konkretisoidu tarkoitetulla tavalla koulun opetussuunnitelmissa ja käytännön opetuksessa. Nämä ongelmat ovat tulleet esille tutkijan aikaisemmassa työssä sekä hänen edellisessä tutkimuksessaan (Nikki 1994).³

Käytännössä lukion kirjallisuuden opetuksen onnistuminen edellyttää reaalisen lukijan eli oppilaan psykologista tuntemista. Jossain määrin

valikoituneen lukion toisen luokan oppilaat vaihtelevat kehitystasoltaan ja erityisesti kirjallisuuden vastaanottokyvyltään huomattavasti toisistaan. Oppilasjoukon heterogeenisuus on yksi lähtökohta lukion kirjallisuudenopetukselle.

Tämän tutkimuksen keskeisenä taustaongelmana on, miten voidaan kehittää lukion oppilaiden taitoa lukea kaunokirjallisuutta. Tässä tarkoituksessa pyritään selvittämään, millainen on lukion toisen luokan oppilaan odotushorisontti ja siihen vaikuttavat tekijät. Lukion oppilasta tarkastellaan kirjallisuuden vastaanottajana. Käytännössä tämä merkitsee ongelman tarkastelua kirjallisuustieteellisessä, kehityopsykologisessa ja pedagogisessa viitekehysessä.

Oman ongelmansa muodostavat tieteiden tutkimusperinteet ja paradigmat. Tieteen historiassa erotetaan kaksi suurta traditiota: 1) aristotelinen ja 2) galileinen. Niihin pohjautuvat fenomenologishermeneuttinen tutkimusote (perustuu aristoteliseen traditioon) ja positivistinen tutkimusote, paradigma (perustuu galileiseen perinteeseen).⁴

Saksalainen Hans Robert Jauss on tutkinut tieteen paradigmoja kirjallisuustieteessä. Hän määrittelee Thomas Kuhniin nojautuen paradigman yhtenäisestä teoriaperustasta nousevaksi tieteen kaudeksi, joka alkaa uuden teoreettisen perustan muodostamisella ja päättyy sen kuoleentumiseen loppuun käytettynä ja paremmin selittävän uuden teorian tunkeutumisena sen tilalle. Hän erottaa kolme perättäistä kirjallisuustieteen paradigmaa: 1) klassis-humanistinen paradigma, 2) historiallis-positivistinen paradigma ja 3) esteettis-formalistinen paradigma. Jauss näkee myös esteettis-formalistisessa paradigmassa loppuun kulumisen oireita ja ennakoii seuraavaa paradigmaa, joka paremmin vastaisi nykyisiä käsityksiä sanataiteesta ja kirjallisuustieteestä.⁵

Jaussin paradigmakäsityksiin on huomautettava, että jokaisena aikana elää rinnakkain kolmenlaista teorianmuodostusta: vanhan ajattelun jäänteitä, aikakaudella hallitsevassa asemassa olevaa ja uusia esille pyrkiviä. Sanataide on monimuotoinen, ja käytännössä tutkijoiden otteet varioivat paljon, joten kaiken sijoittaminen yhteen paradig-

maulottuvuuteenjää varsin yleisluontoiseksi. Jaussinparadigmakäsitys ilmentää ehkä paremmin sanataiteen tutkimuksen valtarakenteita ja niiden muutoksia kuin kulloisenkin tutkimuksen kokonaiskenttää.

Kirjallisuudentutkimuksen paradigmaattinen tarkastelu muodostuu vieläkin ongelmallisemmaksi, kun tarkastellaan kirjallisuuden tutkimuksen ja muiden tieteiden leikkauskohtia. Tämän tutkimuksen kannalta kysymykseen tulee ensisijaisesti psykologia. Sitä käyttävä tutkimusote samastetaan usein psykoanalyysiin.⁶ Käytännössä psykologiankäyttö kirjallisuudentutkimuksessa on paljon laajempaa. Jungin teorioita käytetään myyttikriittisessä tutkimuksessa. Mimesikseen perustuva kirjallisuudentutkimus nojaa huomattavalta osin psykologiseen näköisyyteen sekä yksilökuvauksen että ryhmäkäyttäytymisen osalta.

Psykologian piirissä ns. kognitiivinen suuntaus syrjäytti 1970-luvulla behaviorismin ja tuli yleisen psykologian "normaaliparadigmaksi".⁷ Samanaikaisesti on kuitenkin käytössä erilaisia tutkimusotteita ja esimerkiksi psykologisessa persoonallisuuden arvioinnissa käytetään edelleen behavioristisen otteen mukaan tehtyjä mittavälineitä. Reseptiotutkimuksella ja kognitiivisella psykologialla on selviä yhtymäkohtia, jotka tulevat esiin tässäkin tutkimuksessa.

Koska tämä tutkimus on osittain poikkitieteellinen ja keskittyy tietyn käytännön ongelman - lukion oppilaiden kirjallisuuden tulkinnan - selvittämiseen, on vaikea saada tekstiä täysin yhtenäiseksi: erilaisten lähtökohtien saumoja on hankala saada kokonaan siloiteltua. Tutkimuksen pääjäsentely on seuraava: Ensimmäisessä pääluvussa käsitellään opetuksen ideologisia lähtökohtia ja opetusta ohjaavia normeja. Toinen pääluku käsittelee reaalista lukijaa eli lukion oppilasta ja kolmas luonnollisen kielen ymmärtämistä. Neljännessä pääluvussa pyritään selvittämään, miten kaunokirjallisuus eroaa luonnollisesta kielestä. Viides ja kuudes pääluku käsittelevät kaunokirjallisen kielen merkityksen muodostumista ja tulkinnan kehyksiä. Seitsemännessä pääluvussa ovat tutkimuksen hypoteesit ja kahdeksannessa kuvataan tutkimuksen suoritus. Yhdeksännessä pääluvussa esitetään tutkimuksen tulokset ja viimeisessä arvioidaan tuloksia ja pohditaan niiden seurauksia.

1. LUKION KIRJALLISUUDEN OPETUSTA OHJAAVAT NORMIT

Kirjallisuuden opetus suomalaisessa lukiossa on varsin monilla säädöksillä ohjattua. Näiden virallisten ohjeiden perustana on vahva ideologinen tausta. Tässä luvussa tarkastellaan aluksi ideologista perustaa ja sitten niiden pohjalle rakentuvia ohjeita ja määräyksiä.

1.1. Ideologiset lähtökohdat

Ideologialla Terry Eagleton tarkoittaa karkeasti ottaen niitä tapoja, joilla se, mitä sanomme ja mihin uskomme, liittyy sen yhteiskunnan valtarakenteeseen ja valtasuhteisiin, jossa elämme.⁸ Täsmennyksenä Eagletonin määritelmään on todettava, että alakulttuureilla on omat ideologiansa, jotka kilpailevat valtarakenteiden ideologioiden kanssa. Tässä tutkimuksessa ovat periaatteessa vastakkaisasetelmassa mm. virallisen opetuksen sekä nuorisokulttuurin ja eräiden suomalaisten pienryhmien ideologiat.

Esteettis-formalistisen (struktuurilistisen) paradigman alkaessa murtua käydään rajankäyntiä modernin ja postmodernin välillä. Jos tekstiltä katoaa oma merkitys ja fiktiolta oma kieli, ei strukturalistinen paradigma toimi. Ideologia ja sen käytännön tilanteissa korvaava diskurssi korostuvat ja teoria syrjäytyy yhteiskunnallisten käytänteiden tieltä. Esimerkkinä yhdeltä yhteiskunnan sektorilta - koulutuspolitiikasta - ovat Suomessa 1970-luvulla suoritettut koulunuudistukset, joissa ideologia ja yhteiskunnallinen diskurssi syrjäyttivät teoreettisen tutkimuksen. Tutkimustiedolla ei ollut paljoa merkitystä. Kaiken muutoksen edellä kulki poliittiseen ideologiaan perustuva diskurssi (puolueiden koulutuspoliittiset ohjelmat), jonka määräitelli kulloinkin vallassa oleva joukko. Muutamina 1970-luvun alkuvuosina sen

muodosti Suomen Teiniliiton johto sekä muutama keskeinen poliitikko ja virkamies.⁹

Osa jälkistrukturalisteista uskoo, että diskurssi on kietoutunut valtaan, todellista valtaa käytetään diskurssien kautta. Michel Foucault ja Edward Said katsovat Friedrich Nietzschen valtakäsityksiin nojaten, ettei ole mitään pysyvää diskurssia eikä siis myöskään ideologiaa. Kaikki riippuu kulloisista valtarakenteista.¹⁰

Louis Althusser (1984) tarkastelee alkuaan 1970 julkaistussa artikkelissaan "Ideologia ja ideologiset valtiokoneistot" ideologioita tapoina, joita jokaisen työnjakoon perustuvaan tuotantoon osallistuvan tulee noudattaa kunkin osalleen langenneen tehtävän mukaan: koulutuksessa opitaan moraalिसääntöjä sekä ammatillista ja kansalaistietoisuutta, opitaan normeja, jotka suojaavat vallitsevaa yhteiskunnallis-teknistä työnjakoa ja suojaavat luokkavaltaan perustuvaa järjestystä.¹¹ Althusserin arvio sopii edelleen mihin tahansa yhteiskuntaan, jonka valtarakenteita kirjallisuusinstituution odotetaan tukevan. Yhteiskunnan työvoimaa uusittaessa ei uusita vain ammattitaitoa, vaan myös sen riippuvuutta hallitsevasta ideologiasta tai tuon ideologian käytäntöjen osaamista. Tähän on huomautettava, että ideologiat hallitsevat vain pientä joukkoa työvoimasta. Suuria massoja ohjataan mainituilla käytänteillä, jotka korvaavat ideologiat. Tämä oli näkyvissä myös suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa 1960- ja 1970-luvulla.

Althusser puhuu ideologisista valtiokoneistoista, jotka esiintyvät eriytyneinä ja erikoistuneina laitoksina. Tällaisia ovat uskonnollinen, koulutuksellinen, perheen muodostama, oikeudellinen, poliittinen, ammatillinen, tiedotuksen ja kulttuurin ideologinen valtiokoneisto. Althusserin mukaan mikään luokka ei loputtomiin voi säilyttää valtiovaltaa, jollei se samanaikaisesti toteuta hegemoniaansa ideologisiin valtiokoneistoihin ja näissä koneistoissa.¹² Althusserin mielestä kypsien kapitalististen yhteiskuntamuodostumien vallitsevaksi ideologiseksi valtiokoneistoksi on muodostumassa koulutus.¹³ Tämä Althusserin ajatus heijastaa 1960-luvun marxilaista uskoa koulutusinstituution kaikkivoipaisuuteen. Nykyäänkin koulutus on tärkeä, mutta

se on aikaisempaa pirstoutuneempaa eikä siinä ole helppo nähdä ideologista yhtenäisyyttä.

Althusserin "marxilainen" analyysi ideologisista valtiokoneistoista soveltuu ns. länsimaisiin demokratioihin, kun yhteiskuntaluokkien sijasta puhutaan puolueista ja niiden koalitioista. Puolueiden ja kansallisuuden menettäessä yhteiskunnallista merkitystään tilalle tulevat taloudelliset instituutiot, jotka ovat usein ylikansallisia. Ilmeisesti vapaaehtoiseen kansalaistoimintaan perustuvat kulttuuri-instituutiot ottavat valtaa.

Suomessa kirjallisuusinstituution synty oli läheisessä yhteydessä Suomen valtion ja suomalaisen identiteetin syntymisen kanssa. Kirjallisuuden tehtävä oli kansan sivistäminen. Jaakko Juteinista alkaen kirjallisuuteen sisältyvän ideologian perustuksena olivat maausko, valistusihanne ja patriotismi.¹⁴ J.V. Snellmanille kirjallisuus oli yksi niistä instituutioista, joissa kansakunnan henkiset päämäärät toteutuivat. Hänelle valistus ja romantiikka olivat sellaisinaan vieraita. Niinpä hän kritikoi Jaakko Juteinin runoja liian tendenssimäisesti valistavina. Hegeliläisen käsityksen mukaisesti taiteen ja kirjallisuuden tehtävänä piti olla toiminta järkevän siveellisuuden palvelijana. Kansallinen paatos oli Snellmanille kansalliskirjallisuuden keskeisintemaattinensisältö.¹⁵ Kirjallisuuden suuressa traditiossa nämä tekijät olivat keskeisiä elementtejä ja vaikuttivat siten koulun kirjallisuuden opetukseen. Erkki Sevänen pelkistää tämän artikkelissaan Kirjallisuudenopetus ideologian ja kulttuurin tuotantona (1995):

"Maamme kansa- ja oppikouluissa kirjallisuudenopetus oli 1800-luvun jälkipuolelta lähtien osallistunut laajasti valtion kansalaisuskonnon ylläpitämiseen ja levittämiseen."¹⁶

Oppikoulun kirjallisuuden opetuksen ideologinen sisältö rakentuu siis historialliselle pohjalle.¹⁷ Tästä ideologisesta perusrakenteesta voidaan käyttää nimitystä kirjallisuuden opetuksen virallinen tai valtiollinen puiteideologia.¹⁸ Se on pitkään ankkuroitunut kansakunnan alkuhistoriaan ja säilynyt vanhakantaisempana kuin yhteiskunnallinen todellisuus. Niinpä kirjallisuuden antama kuva on pitkään ollut

agraarinen. Lukion kirjallisuudenopetusta tuki akateemisen tutkimuksen laatima kansalliskirjallisuuden kaanon.

Virallisesta kirjallisuusideologiasta poikkeamista on meillä paheksuttu vielä varsin myöhään. Esimerkkeinä suomalaisen kirjallisuusinstituution historiallisesta ideologiasidonnaisuudesta olivat 1960-luvun kirjasodat.¹⁹

Vasta 1960-luvulla alettiin käydä perusteellista arvokeskustelua lukion kirjallisuuden opetuksesta, ja seuraavalta vuosikymmeneltä alkaen kirjallisuudenopetus sai laajan itsenäisyyden nationalistis-patrioottiseen arvojärjestelmään nähden.²⁰

1.2. Opetusta koskevat normit ja ohjeet

Nykyisen lukion kirjallisuuden opetuksen ohjeistus rakentuu althusserilaisittain ajatellen ideologisen valtiokoneiston (koulutuksellisen) perustalle. Historiallisesti siinä painottuvat patriotismi ja valistususko. Vaikka opetus on varsin vapaata eikä arvopäämääriä ole suoraan ohjeissa sanottu, koulun traditio, lukiolaki sekä aikaisemmat nykyistä tiukemmat ohjeet ankkuroivat opetusta ideologiseen menneisyyteen. Nykyiset normit sisältyvät lukiolakiin ja -asetukseen sekä opetussuunnitelman perusteisiin. Opetuksen tukena olevia opetustraditioita opettajien koulutus muuttaa, mutta verraten hitaasti.

Suomalainen kirjallisuudenopetuksen traditio on Sven-Erik Hansénin (Tradition och Reform, 1991) mukaan ollut aluksi uskonnollista, sittenkansallis-porvarillista, 1960-luvulta lähtien teknis-välineellistä ja 1980-luvulta eteenpäin kirjallis-kontekstuaalista lukemiskulttuuria.²¹ Tähän on huomautettava, että teknis-välineellinen ja kirjallis-kontekstuaalinen lukemiskulttuuri eivät todennäköisesti ole siirtyneet kattavasti koulujen perinteeksi. Näin voidaan päätellä seuraavasta karkeasta arviosta. Kun äidinkielenopettajan työkausi on noin 30 vuotta, vuosittain vaihtuu runsas 3 % opettajista. Sen mukaan puolet nykyisistä opettajista on ennen 1980-lukua ja sen aikana saanut koulutuksensa, joka osalla oncl-tasoista. Äidinkielenopettajien liiton

täydennyskoulutus on ollut tasokasta, mutta käytettävissä oleva aika on ollut lyhyt. Kaikki opettajat eivät myöskään ole osallistuneet siihen. Virallisissa, kaikille äidinkielenopettajille suunnatuissa täydennyskoulutusohjelmissa kirjallisuuden opetus ei ole painottunut. Käytännössä kirjallisuuden opetuksen traditio lienee varsin koulukohtainen.

Juha Rikama (1994) on osoittanut, että kirjallisuuden opetuksen tavoitteiden ja kirjallisuuden valintaperusteiden painotusjärjestys on säilynyt 1980-luvun samana. Hänen mukaansa samansuuntainen tulos tuli jo 1960-luvulla Alan C. Purvesin kansainvälisessä tutkimuksessa.²² Kirjallisuuden opetuksen traditio muuttuu siis varsin hitaasti.

Meillä koulunuudistuksissa, jotka koskevat myös kirjallisuuden opetusta, on kaksisuuntainen toimintamalli. Prosessia ohjaa ylhäältä tuleva lainsäädäntö, jonka perustana on vallassa oleva koulutuspoliittinen ideologia, joka ei ole yhtenäinen. Keskushallinnon (ministeriö ja keskushallitus) antama ohjeistus konkretisoi määräykset. Muutosten toteutumista vastustaa, samalla sitä konkretisoiden, koulun oma perinne. Perinteessä yhdistyvät yliopiston eri aikoina antama kirjallisuuden opetus sekä kunkin koulun oma traditio. Aikaisemmissa koulunuudistuksissa muutos on ollut hyvin keskitetysti ohjattu. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985 olivat vielä varsin yksityiskohtaiset. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet antavat kouluille varsin suuren itsenäisyyden kirjallisuuden opetuksessa. Niiden käyttämistä rajoittavat kuitenkin monien lukioden rajalliset taloudelliset mahdollisuudet.

Lukion tehtävä on määritelty lukiolaissa (477/1983). Sen yleiset säännökset voidaan muuntaa kirjallisuuden opetuksen osalta seuraavasti:

Lukion kirjallisuuden opetuksen tulee jatkaa peruskoulun kirjallisuuden opetusta ja antaa tarpeellinen pohja kirkkacoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opintoihin.²³

Lukion tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa itsenäiseksi ja luovaksi ihmiseksi. Lukion kirjallisuuden opetus tulee järjestää niin, että se antaa mm. oppilaan persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa.²⁴

Valtioneuvosto päättää lukiossa annettavan opetuksen tuntijaosta ja siis äidinkielen opetuksen kokonaismäärästä. Valtioneuvoston päätöksessä 835/1993 äidinkielessä on 6 pakollista ja vähintään 2 syventävinä opintoina tarjottavaa kurssia.²⁵

Opetushallitus antaa lukion opetussuunnitelman laadintaa varten opetussuunnitelman perusteet. Nykyisin käytössä olevat lukion opetussuunnitelman perusteet opetushallitus vahvisti 5.1.1994.²⁶ Ne tulivat käyttöön aikaisintaan syksyllä 1994. Kun tässä tutkimuksessa tarkastellaan novellien lukemista, novellin teoriaa on opetettu lukuvuonna 1993-94 vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tehdyn koulun opetussuunnitelman mukaan.²⁷

Vastaanottajan kannalta lukion kirjallisuuden opetuksen tavoitteet voidaan perinteisesti jakaa seuraavasti:

- reseptio teosta älyllisesti analysoiden
- reseptio teokseen elämyksellisesti suhtautuen.

Nämä kaksi puolta esiintyivät jo Hailan (1934) teoksessa.²⁸ Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa todetaan mm.:

Äidinkielen opetuksen tavoitteena on, että

* opiskelijan taito lukea eläytyvästi, erittelevästi, kriittisesti ja tulkitsevasti kehittyä kirjallisuuden opiskelun avulla,

* opiskelijan kirjallisuudentuntemus laajenee, ja hän ymmärtää kirjallisuuden merkityksen yksilölle ja yhteisölle.

Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä

Kurssilla perehdytään etupäässä länsimaisen kulttuurin eri aikakausiin ja kaunokirjallisuuden tyylivirtauksiin. Suomen kirjallisuus nähdään yhteydessä eurooppalaiseen kirjallisuuteen. Tyylikonventioiden muutosten lisäksi voidaan käsitellä maailman-kuvan aineksia, teemojen kehittymistä tai kirjallisuuden, aatehistorian ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta. Kurssilla syvennetään kirjallisuuskeskustelun ja lähteiden käytön taitoa.

Kieli, kirjallisuus ja identiteetti

Perehdytään suomalaiseen kirjallisuuteen. Eritellään kirjallisuuden tapoja rakentaa ja purkaa suomalaista identiteettiä ja tarkastellaan kulttuurisia eroja.

Opiskelun luonne ja opetuksen lähtökohtia

Kirjallisuuden opetusta ohjaa vastaanoton tutkimuksen mukainen käsitys lukemistahtumasta, tekstin ja lukijan vuorovaikutuksesta ja kirjallisuuden vastaanoton aikasidonnaisuudesta.

Äidinkielen opetuksessa tulee rakentaa yhteyksiä muihin aineisiin, kirjallisuuden opetuksessa erityisesti muihin taideaineisiin ja reaaliaineisiin.²⁹

Vuoden 1994 opetussuunnitelmanperusteiden laadinta kirjallisuuden osalta osoittautui terminologialtaan vaikeaksi. Keskeinen syy on kirjallisuuden opetuksen sijainti useiden tieteiden kohtauspaikalla. Koska lukion äidinkielen opettajien koulutus vaihtelee (kirjallisuudessa cum laude approbaturista laudaturiin ja yliopisto-opetuksen kirjallisuuden teorian vaihtelut useiden vuosikymmenien aikana), muodostuvat lukiokohtaiset opetussuunnitelmat ja myös itse opetus todennäköisesti verraten vaihteleviksi.³⁰

Tiivistäen voidaan todeta, että suorat ideologiset kytkennät puuttuvat nykyisistä kirjallisuuden opetusta koskevista ohjeista. Ohjeiden purkamisessa ja ilmeisesti koulujen opetussuunnitelmissa kansallinen ideologia tulee esiin. Näin lienee jossain määrin kaikkien maiden kirjallisuuden opetuksessa. Kansallinen kulttuuri on osa kansakuntaa

koossa pitävästä rakenteesta ja kirjallisuus on osa kansallista kulttuuria.

2. REAALINEN LUKIJA ELI LUKION OPPILAS

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan reaalista lukijaa (lukion oppilasta) kirjallisuuden vastaanottajana, tulkitsijana ja ymmärtäjänä. Aluksi käsitellään hänen "lukutaitoonsa" vaikuttavia tekijöitä, kuten lahjakkuutta, sosiaalista taustaa, harrastuksia ja itse lukutaitoa. Koska joissakin tilanteissa lukijan persoonallisuudella on vaikutusta tekstin vastaanottoon, pohditaan aluvuossa 2.2 oppilaan persoonallisuutta.

2.1. Lukiolainen lukijana

Lukion toisen luokan oppilaat ovat älylliseltä kehitykseltään aikuisia, vaikka persoonallisuuden kehityksessä onkin yhden vuoden ikävaihtelun (lukion toisluokkalaiset ovat yleensä samana vuonna syntyneitä) ja eri sukupuolten erilaisen kehitysnopeuden vuoksi suuriakin eroja.³¹ Nykyisellään lukioon voi päästä jopa ilman karsintaa. Heikoimmat oppilaat karsiutuvat kuitenkin usein ensimmäisellä luokalla, mikä tasoittaa toisten luokkien tasoa. Yleisenä piirteenä on oppilaiden kriittisyyden lisääntyminen lukion aikana. Tämä on todettu sekä yleisenä ominaisuutena että suhtautumisessa kirjallisuuteen.³²

Lukiolaisten kirjallisuuden vastaanotto riippuu voimakkaasti oppilaan sukupuolesta. Syynä tähän ovat mm. kulttuurissa vallitsevat arvot ja stereotyyppiset rooli-dotukset. Tyttöjen arvot ovat yleensä pehmeämpiä kuin poikien. Auli Nenola tarkastelee teoksessaan *Miessydäminen nainen* (1986) mies- ja naiskulttuurin eroja. Hänen mukaansa tyypillisinä naiskulttuurin ominaisuuksina pidetään ns. pehmeitä arvoja, toisten ihmisten huomioon ottamista, hoivaamistarvetta, empatiaa, pieniä asioita, kärsivällisyyttä, inhimillisyyttä teknisyyden vastapainona, hellyyttä ja yhteisyyttä. Miesyhteiskunnan

arvot ovat kovia, teknistä ja taloudellista edistystä korostavia. Martinin (1975) käsitysten mukaisesti Nenola selostaa kulttuurievolutionistien esittämiä sukupuolistereotypioita. Niissä mies kuvataan seksuaalisesti aktiiviseksi, aggressiiviseksi, sotaisaksi, voimakkaaksi, ruoanhankkijaksi, elättäjäksi jne. Nainen kuvataan seksuaalisesti epäaktiiviseksi, epäaggressiiviseksi, moraaliseksi, heikoksi, tuottamattomaksi, elätettäväksi jne.³³ Tekijän edellisessä tutkimuksessa (1994) sukupuolten ero tuli havainnollisesti esille mm. suhtautumisessa vesivoimalan tieltä karkotettavan perheen kohtaloon.³⁴ Kun tässä tutkimuksessa tarkastellaan sukupuolieroja, niitä pidetään ensisijaisesti kulttuurisina ilmiöinä. Biologisia eroja ei tietysti kiistetä, mutta ne jäävät tarkastelun ulkopuolelle.³⁵

Lukiolaisten lukemiskokemukset vaikuttavat heidän edellytyksiinsä vastaanottaa uutta kirjallisuutta. Tilastokeskuksen 1981 kokoaman kulttuuri- ja vapaa-aikatutkimuksen mukaan 17-19-vuotiaista tytöistä 19 % oli lukenut vähintään 30 kirjaa viimeisen puolen vuoden aikana. Pojilla vastaava luku oli 2 %. Lukemisharrastuksen aallonpohja sattui juuri näihin vuosiin, sillä 15-16-vuotiailla vastaavat luvut olivat 27 % ja 4 % sekä 20-24-vuotiailla 20 % ja 7 %.³⁶ Poikien ja tyttöjen erot olivat siis varsin suuret.

Erich Schön (1990) pyysi 1980-luvun lopulla saksalaisia koululaisia arvioimaan, miten paljon ja miten intensiivisesti he lukivat kirjoja. Intensiivisiä lukijoita oli 17-vuotiaista tytöistä 32 % ja pojista 21 %. Vuotta myöhemmin vastaavat luvut olivat 58% ja 35 %, 19-vuotiailla 40 % ja 27%.³⁷

Molemmat tutkimukset osoittavat erojen lukemisharrastuksessa olevan johdonmukaisia tyttöjen ja poikien kesken. Yksilölliset erot kummassakin sukupuoliryhmässä lienevät myös suuret, samoin erot kirjallisuuden laadussa, esimerkiksi luetaanko tieto- vai kaunokirjallisuutta.

Tekijän 1994 tutkimuksen aineistossa tytöistä 50 % ja pojista 25 % harrasti päivittäin koulutehtävistä riippumatonta lukemista. Tytöt harrastivat päivittäin myös kirjoittamista (12 %), mutta pojat eivät.³⁸

Kirjallisuuden vastaanottaminen edellyttää lukutaitoa, joka kaikilla lukion oppilailla on, mutta jonka taso- ja laatueroit ilmeisesti vaikuttavat lukemistapahtumassa. Niinpä lukutaidon yleistaso voi kahdella oppilaalla olla yhtä hyvä, mutta toinen ymmärtää paremmin kaunokirjallista tekstiä. Lukutaidon laadussa on eroa. Lukutaitotutkimukset kuuluvat lähinnä pedagogiikan piiriin ja perustuvat kognitiiviseen oppimispsykologiaan. Niiden tuloksia voidaan käyttää eräänä pohjana myös kaunokirjallisen tekstin reseptiossa. On kuitenkin huomattava asiaproosan ja kaunokirjallisen tekstin oleellinen ero: asiaproosa pyrkii yksiselitteisyyteen, mutta kaunokirjallinen teksti usein monimerkitykselliseen. Kognitiivisessa tarkastelussa tietoaineksen selville saamisen lisäksi on otettava huomioon myös tekstin esteettinen sisältö, jonka tajuaminen edellyttää useimmiten kirjallisuuden opiskelua, kielellisten kuvien, alluusioiden, symboliikan ym. tuntemista ja tunnistamista. Eläytyvässä lukemisessa tekstin affektiiviseen vastaanottoon liittyy mm. mielihyvän tai ahdistuksen kokemista.

Viime aikoina on pedagogiikan piirissä tehdyissä lukemistutkimuksissa edellytetty, että lukutaidon pitäisi toimia erilaisissa elämäntilanteissa. Pirjo Linnakylän (1990) mukaan toiminnallinen lukutaito jakautuu seuraavasti:

1. Ympäristöön yhdistyvä lukeminen liittyy jokapäiväiseen liikkumiseen ja toimintoihin, jossa tieto välittyy tekstien kautta.
2. Tietoa hankkiva opiskelulukeminen voi liittyä sekä työhön että vapaa-aikaan.
3. Ammatillinen lukeminen liittyy saumattomasti työtehtäviin.
4. Viihdyttävä ja virkistävä lukeminen liittyy yleensä vapaa-aikaan ja kilpailee siitä tavallisimmin TV:n katselun, urheilun, musiikin kuuntelun ja seurustelun kanssa.
5. Rituaalinen lukeminen on lukijalle arvokkaan, usein uskonnollisen, joskus runollisen tekstin tarkkaa läpikäyntiä.
6. Reflektiivinen eli pohtiva lukeminen on keskustelua tekstin ajatusten ja argumenttien kanssa. Lukija tulkitsee tekstiä omien näkemystensä pohjalta oppien siitä, epäillen sitä tai väitellen sen kanssa.³⁹

Kaunokirjallisen tekstin reseptiossa viihdyttävä ja virkistävä lukutaito liittyy vapaa-aikaan, mutta kouluoppimisessa reflektiivinen

lukemistapa on paras. Lukiolaisen pitäisi tavallaan keskustella tekstin kanssa. Kaikki lukiolaiset eivät ilmeisesti vielä kykene siihen.

Tämän tutkimuksen teksteissä, niin kuin kouluoppimisessa yleensä, oppilaiden ymmärtäminen vaihtelee. Koska lukiolaiset ovat jossain määrin valikoitunutta ainesta ja heikoimmat ovat karsiutuneet toiselle luokalle tultaessa, voidaan toisen luokan oppilaiden lukemisen ymmärtämisen tasoa pitää yleensä riittävänä kaunokirjallisen tekstin vastaanottamiseen. Oppilaiden väliset erot ymmärtämisessä lisääntyvät tekstien vaikeutuessa ja analyysin monimutkaistuessa. Kaunokirjallisen tekstin lukemisessa lisämuuttujina ymmärtämisessä/reseptiossa ovat aikaisemmat kaunokirjalliset kokemukset ja analyttinen kaunokirjallisuuden arviointikyky.

Kaunokirjallisen tekstin lukeminen poikkeaa siis huomattavasti asiatekstin vastaavasta käsittelystä. Kaunokirjallisuus ei pyri yksiselitteisyyteen ilmaisun täsmällisyydellä, kuten asiateksti, vaan se tähtää usein tarkoituksellisesti monimerkitykselliseen. Se sisältää erilaisia vihjauksia ja tarkoituksellisia epämääräisyyksiä, jotka lukijan on ymmärrettävä ja tulkittava. Täsmällisyyteen pyrkivän asiatekstin reseptiossa teksti voidaan periaatteessa loogisesti analysoida ja ymmärtää yksiselitteisesti. Kaunokirjallisen tekstin tulkitseminen ja ymmärtäminen edellyttävät paitsi riittävää lukutaitoa myös synnynnäistä tai opittua kykyä analysoida monimerkityksellistä informaatiota.

Mm. lukion opetussuunnitelman perinteen ja koulutyön käytännön vuoksi tässä tutkimuksessa on lukemistapojen luokitteluista käytetty seuraavaa jaottelua: 1) eläytyvä, 2) kriittisesti arvioiva/etääntyvä lukutapa tai 3) edellisten yhdistelmä. Tutkijan edellisessä tutkimuksessa näin määritelty lukemistapa näytti olevan positiivisessa yhteydessä lukemisharrastukseen.⁴⁰

Oppilaiden vanhempien sosiaalinen tausta vaikuttaa merkittävästi lukio-opiskelussa menestymiseen. Tämä koskee sekä yleistä opintomenestystä että kirjallisuuden opiskelua.⁴¹ Kirjallisuuden opiskelun kannalta asiaa tarkasteltiin tekijän edellisessä tutkimukses-

sa. Merkittäviä tekijöitä näyttivät siinä olevan vanhempien ammatti, koulutus sekä kotona olevien kirjojen määrä.⁴²

Periaatteessa oppilaiden kielellisellä kyvykkyydellä voisi olla merkitystä kirjallisuuden opiskelussa. Koska kysymyksessä on koko ikäluokkaa lahjakkaampi oppilasaines, ei kielellisen lahjakkuuden erottelumerkitys ole kovin tärkeä. Tämän tutkimuksen aikana ei ole myöskään mahdollisuutta kielellisen lahjakkuuden monipuoliseen analysointiin, joka saattaisi paremmin tuoda esiin eroja kirjallisuuden opiskeluedellytyksissä.

2.2. Lukijan persoonallisuus

Tutkittaessa reaalista lukijaa, lukion oppilasta, kirjallisuuden vastaanottajana on otettava huomioon myös hänen persoonallisuutensa. Oletuksena on tällöin se, että reseptio ei riipu pelkästään tekstin ominaisuuksista, vaan kysymys on myös vastaanottajan omasta prosessoinnista. Lukija lukee tekstiä älyllisesti analysoiden sekä siihen eläytyen. Tällöin hän reagoi tekstiin psyykensä tietoisella ja alitajuisella tasolla.

Vastaanottajan persoonallisuuden vaikutus kirjallisuuden vastaanottoon on helppo osoittaa. Vaikeampi on kuvata yksiselitteisesti, miten lukijan persoonallisuus toimii. Tutkijoilla on perin erilaisia käsityksiä persoonallisuuden rakenteesta ja toiminnasta.⁴³ Koska kirjallisuuden tutkimuksessa on käytetty freudilaista persoonallisuusteoriaa varsin paljon ja koska se soveltuu tekstin hyväksymisen ja hylkäämisen tai joidenkin tekstin torjuttujen ominaisuuksien selittämiseen, valittiin se myös tämän tutkimuksen persoonallisuusmalliksi. Lukijoiden persoonallisuutta arvioidaan lisäksi Cattellin persoonallisuuden piirreteorian avulla.⁴⁴ Cattellin ja Freudin teoriat painottavat molemmat minä-käsitystä. Freudin persoonallisuus-käsitteen käyttö suurehkon oppilasjoukon tutkimuksessa on empiirisesti varsin hankalaa, mitä vastoin Cattellin testi soveltuu hyvin joukkokokeeksi. Freudin ja Cattellin minä-käsitysten eroja ei pidetty tämän tutkimuksen kannalta oleellisina, koska persoonallisuutta tarkastellaan

selittävänä tekijänä lähinnä oppilasryhmien tasolla. Jos kysymyksessä olisi yksilöihin kohdistuva kirjallisuusterapia, minä-käsityksen analyysin pitäisi olla tarkempi.

Sigmund Freud esittää 1932 julkaistussa luennossaan, että persoonallisuus jakaantuu kolmeen osaan: id eli se, ego eli minä ja superego eli yliminä.⁴⁵ Vaikka sen kolme osaa ovat yhteydessä keskenään, jokaisella on omat piirteensä, jotka on tiivistelmänä esitetty taulukossa 1.⁴⁶

Taulukko 1
FREUDILAINEN KÄSITYS HENKISESTÄ RAKENTEESTA

Rakenne	Tietoisuus	Sisällöt ja tehtävä
Id	Alitajuinen	Perusimpulssit (seksuaalisuus ja aggressiivisuus); etsii välitöntä tyydytystä seurauksista välittämättä; piittaamaton loogisesta ajattelusta; välitön, irrationaalinen, impulsiivinen
Ego	Pääasiassa tietoinen	Toimeenpaneva välittäjä idin impulssien ja superegon estojen kesken; testaa reaalisuutta, etsii turvallisuutta ja turvaa yksilön säilymistä; rationaalinen, looginen, ottaa huomioon avaruuden ja ajan
Superego	Sekä tietoinen että alitajuinen	Ihanteet ja moraalit; pyrkimys täydellisyyteen; sisäistetty vanhemmilta; tarkkailee, määrää, arvostelee ja kieltää; määrää rajoituksia tyydytykselle; tulee yksilön omaksitunoksi

Id on psyykinen toimija, joka sisältää kaiken perityn, erityisesti vietit. Se on persoonallisuuden perusta ja koko järjestelmän energialähde. Kehitysopillisesti se on Freudin mukaan perusta, josta ego ja superego ovat myöhemmin kehittyneet. Id on persoonallisuuden sisäinen osa, joka on läheisessä yhteydessä biologisiin prosesseihin. Se ei ota huomioon ulkomaailman vaatimuksia, vaan toimii viettien vaatimuksesta välittömään mielihyvään pyrkien. Tätä

kutsutaan mielihyvän periaatteeksi. Freudin mukaan perusviettejä on kaksi, libido eli sukupuolivietti ja aggressio eli tuhoamis- tai kuolemanvietti.

Ego on suorassa yhteydessä ulkoiseen maailmaan. Sen toiminta ottaa huomioon turvallisuuden, sillä egon tehtävänä on organismin suojeleminen. Ego on välittävässä asemassa idin vietteihin perustuvien mielihyvän tyydyttämisvaatimusten ja ulkoisen maailman realiteettien kesken. Egon toimintaa hallitsee reaalisuuden periaate.

Superego on omatunto, oikean ja väärän, hyvän ja pahan tuomari. Se edustaa vanhempien ja epäsuorasti yhteiskunnan sisäistettyjä standardeja ja ideaaleja. Freudin mukaan vanhempien kontrolli sisäistyy lapsen kehittyessä itsekontrolliksi.

Freudin teoriassa psyyke jakaantuu tietoiseen ja tiedottomaan kerrostumaan. Tämä jako on tehtävissä yleisemminkin persoonallisuusteorioissa. Niinpä empiirisissä tutkimuksissa on todettu, että ihmisten käyttämä kieli on järjestelmä, joka on osittain tietoisien tason alapuolella.⁴⁷ Freudin ajattelun mukaan monet lapsuuden traumaattiset kokemukset ovat unohtuneet eli painuneet tietoisuuden rajan alapuolelle. Ne voivat kuitenkin näkyä tietoisien tason toiminnoissa mm. virhetoimintoina ja kompleksien aiheuttamina ongelmina.

Sigmund Freudin tytär Anna Freud (1969) on tutkinut niitä tapoja ja keinoja, joilla persoonallisuuden "minä" suojautuu mielihälyltä ja ahdistukselta sekä pitää kurissa ja muokkaa yllykkeitä, tunteita ja "sen" tarpeiden vaatimuksia.⁴⁸

Kirjallisuuden reseptiossa lukijan menneisyys voi vaikuttaa tulokseen periaatteessa kahdella tavalla. Kognitiivinen ajattelu palauttaa mieleen esimerkiksi sellaisia työkokemuksia, jotka liittyvät tekstin sisältöön.⁴⁹ Toinen perustelu tulee persoonallisuuden dynamiikasta. Lukija todennäköisesti torjuu tekstin, joka sisältää hänelle henkilökohtaisesti ahdistavia aineksia eli asioita, jotka ainakin osittain ovat hänen tietoisuutensa rajan alapuolella. Perusteellisen lukemisen mallin, jossa lukijan persoonallisuus otetaan huomioon, on esittänyt amerikkalainen psykologinen kirjallisuudentutkija Norman N.

Holland (1988). Hänen mukaansa keskeinen lukemiseen vaikuttava yksilöllinen tekijä on kunkin lukijan ainutkertainen identiteetti, joka ohjaa luettaessa ja tulkittaessa tehtäviä valintoja. Identiteetillä Holland tarkoittaa sitä yhtenevyyttä, samuutta ja tyyliä, joka ihmisen toimintojen vaikuttimena on löydettävissä. Identiteetti on ikään kuin teema, jonka variaatioita ihminen elämänsä eri tilanteissa tuo esiin.⁵⁰

Koska käytännön syistä eikä todennäköisesti muutenkaan ole mahdollista suorittaa lukionoppilaille psykoanalyttista persoonallisuudentutkimusta ja Hollandin mallikin on liian suuritöinen, on tässä tutkimuksessa käytetty toisenlaista persoonallisuuden arviointia, nimittäin Cattellin piirreanalyysia. Oppilaiden, joilla on tiettyjä persoonallisuudenpiirteitä, voi katsoa resonoivan eräiden tekstin ominaisuuksien kanssa ja torjuvan toisia.⁵¹

Raymond B. Cattellin (1970) piirreanalyysissa persoonallisuus on kuvattu piirteinä.⁵² Sen piirteet ovat verraten riippumattomia toisistaan, mutta niitä yhdistämällä voidaan saada neljä laajempaa persoonallisuuden ominaisuutta. Testi soveltuu 17-vuotiaille ja sitä vanhemmille.⁵³ Suomessa on käytetty 16 piirteen versiota. Siinä on seuraavat piirteet:

- varautuneisuus - seurallisuus
- emotionaalinen epävakaisuus - tasapainoisuus
- alistuvuus - johtavuus
- häilyvyys - tunnollisuus
- arkuus - rohkeus
- kovaluontoisuus - helläluontoisuus
- välittömyys - laskelmoisuus
- itseluottavuus - epävarmuus
- ryhmäriippuvuus - itseriittävyys
- kärsivällisyys - kärsimättömyys.

Kirjallisissa teksteissä ilmenevät ja lukijoiden käyttämät puiteideologiat voidaan ymmärtää mm. superegon vaatimuksina, jotka vaikuttavat torjuvasti moraalisesti arveluttavina pidettäviin tekstin ominaisuuksiin. Cattellin piirreteorian termein sama asia voidaan

ilmaista niin, että tunnollinen (= henkilö, jonka luonteessa tämän ulottuvuuden tunnollisuus-pää korostuu) oppilas ei pidä tekstistä, joka kertoo "holtittomasti" käyttäytyvistä ihmisistä. Tekstin torjumisen perustana tämä olisi liian yksinkertainen selitys. Lisäksi torjuvalla oppilaalla on todennäköisesti vaikeuksia hallita omia alitajuisia mieltymyksiään (freudilainen selitys) tai hän on itse persoonallisuudeltaan epävarma (cattelilainen selitys).

Mimeettisessä kirjallisuuskäsityksessä ja realismin tyylipyrkimysten mukaan kirjoitetussa proosassa reaalisen lukijan persoonallisuuden piirteiden sekä monipuolisesti ja realistisesti kuvatun henkilöhahmon välillä on melkoisen suurta samankaltaisuutta. Niinpä Seymour Chatman (1980) puhuu henkilökuvista piirteiden paradigmana.⁵⁴ On mahdollista, että henkilökuvien ja reaalisten henkilöiden piirteiden samanlaisuus ja erilaisuus ilmenee tällaisen kirjallisuuden arvottamisessa, hyväksymisessä ja torjunnassa.⁵⁵

Riippumatta siitä, millaiseen kirjallisuuskäsitykseen lukemisen vastaanottotutkimus perustuu, on reaalista lukijaa käsiteltävä psykologisena olentona, joka kohtaa tekstin omana persoonallisuutenaan.

3. LUONNOLLISEN KIELEN YMMÄRTÄMINEN

Pääluvussa kolme tarkastellaan aluksi viestintätapahtumaa, joka on pohjana myös kirjallisuuden lukemisessa. Äidinkieli ja lukeminen nähdään lukion opetussuunnitelman perusteissa osaltaan viestinnän välineenä.⁵⁶ Tämän jälkeen tarkastellaan luonnollisen kielen ymmärtämistä ja ymmärtämisprosessin osatekijöitä. Luonnollisen kielen ymmärtäminen on pohjana myös kaunokirjallisen kielen tulkinnalle. Luonnollinen kieli ymmärretään tässä tutkimuksessa yleensä eräänlaisena vastakohtana kaunokirjalliseksi kielelle.

3.1. Viestintätapahtuma

Yksinkertaisimmassakin viestintätapahtumassa voidaan erottaa vähintään kolme tekijää: lähettäjä - viesti - vastaanottaja. Lisäksi tarvitaan koodin käsite. Palmgren (1986) kuvailee koodin osuutta viestintätapahtumassa seuraavasti:

Koodi voidaan määritellä siirtymäsäännöksi, jonka periaatteiden mukaan ajatus tai alkuperäinen sanoma siirretään kielen tai muunlaisen merkkijärjestelmän merkeiksi ja on palauttavissa sanallistetusta tms. muodosta alkuperäiseksi sanomaksi tai ajatukseksi. Näin voidaan puhua lähettäjän tai vastaanottajan kannalta koodaamisen ja dekoodaamisen tulkitsemisen ja purkamisen siirtymistapahtumista, jolloin merkitys tuotetaan tiettyyn sanalliseen muotoon ja taas päinvastoin tietty sanallistettu tms. merkkimuodostelma tulkitaan tietyksi merkitykseksi tai merkityskokonaisuudeksi.

Koodi on rakennesäännöstö, jonka mukaan sanoman sisältö saa muodon voidakseen kulkea jonkin siirtokanavan kautta lähettäjältä vastaanottajalle sekä mahdollistaa (suhteellisen oikean) tulkinnan sanomasta. Kaavakuvana tämä kulku voidaan esittää seuraavana viestintäprosessin toimintamallina:



Viestinnässä siis koodia ja häiriötekijöitä voidaan pitää ikään kuin oppositioparina, joista edellinen takaa viestin välittymisen ja jälkimmäinen estää sitä.⁵⁷

Vaikka kaaviossa mainitut häiriötekijät - suullisen viestinnän yhteydessä esimerkiksi taustahäly, kirjallisessa viestinnässä esimerkiksi keho käsiä - ovat voitettavissa, ei kielellinen viestintä aina onnistu täsmällisesti. Mika Kiiskinen (1994) epäilee, että 1) luonnollinen kieli koodina pystyy välittämään vain epämääräisesti samankaltaisia merkityksiä ihmiseltä toiselle ja 2) ihmiset ovat niin

yksilöllisiä, etteivät he ymmärrä toisiaan.⁵⁸ Tähän on huomautettava, että viestinnän tarkkuus riippuu oleellisesti viestin sisällöstä. Jos kysymyksessä on samassa kulttuuriympäristössä elävien yhtenäisesti koulutettujen ihmisten viesti toisilleen, täsmällisyys ammatillisissa teksteissä on huomattava. Kun ihmisillä on erilaiset kokemuspohjat, heidän viestinsä henkilökohtaisista elämyksistä toisille sisältää paljon suuremmat virhekoodaus- ja väärintulkintamahdollisuudet. Aina ei viestinnän toki tarvitse olla täsmällistä, jotta se tyydyttäisi. Esimerkkinä tästä voisi olla klassisen musiikin esittäminen ja kuuntelu.

Tulkinnassa ovat keskeisessä asemassa tulkitsijan maailmaa koskevat käsitykset ja tiedot, eivät pelkät kielen ominaisuudet. Tulkitsija käyttää tietojaan maailmasta etsiessään todennäköisintä tulkintaa vastaanottamalleen ilmaisulle. Koska eri ihmisten tiedot ja käsitykset maailmasta - heidän maailmankuvansa - ovat todennäköisesti erilaisia, heidän tulkintansakin ovat oletettavasti erilaisia. Tämä estää onnistunutta kommunikointia. Toisin sanoen, kommunikointi on sitä helpompaa, mitä samanlaisempi maailmankuva on lähettäjällä ja vastaanottajalla. Voi myös ajatella, että viestinnässä on mukana välittäviä tekijöitä, joiden ansiosta kommunikaatio toimii vaikka sekä maailmankuvat että tulkinnat ovat erilaisia. Tällaisia tekijöitä voisivat olla tavat ja muut repertuaarit.

Maailmankuvan sisältönä ovat Juha Mannisen (1977) mukaan mm. käsitykset 1) ajasta ja avaruudesta, 2) maailman synnystä, yliluonnollisesta, sen vaikutuksesta, olemassaolosta ja -olemattomuudesta, 3) luonnosta ja ihmisen suhteesta siihen, luonnosta elämän puitteena, 4) ihmisestä itsestään, hänen suhteestaan toisiin sekä 5) yhteiskuntarakenteesta, kansasta, valtiosta ja historian kulkua määrävistä tekijöistä.⁵⁹

Helena Helve (1987) tutki lähiönuorten maailmankuvaa. Haastattelututkimukseen perustuvalla faktorianalyysillä hän löysi uskonnollisen, maagis-metafyyssisen sekä tieteen välittämän ja joukkotiedotusvälineiden luoman maailmankuvan.⁶⁰

Viestinnässä viestin vastaanottajan, jota tässä kutsutaan tulkitsijaksi, persoonallisuus kohtaa viestintätilanteessa ympäröivän todellisuuden.

Tulkitsija havainnoi ja tulkitsee ympäristöään, viestintätilanteessa erityisesti tulkinnan kohteena olevaa viestiä. Psykologiassa tällaista persoonallisuuden tilanteissa olemista ja toimimista tutkii situaatio-psykologiaksi kutsuttu suuntaus.

Situaatiopsykologiassa käytetään transaktionaalista lähestymistapaa. Sen mukaan ihminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena toimijana jatkuvassa vastavuoroisessa henkilö-tilanne -vuorovaikutusprosessissa. Yksilö tuo tilanteisiin aina oman yksilöllisyytensä, mikä vaikuttaa havainnointiin ja tätä kautta käyttäytymiseen. Toisaalta ihminen saa jatkuvasti palautetta toiminnastaan, mikä vaikuttaa taas uuteen käyttäytymiseen. Ympäristön ja yksilön vuorovaikutussuhteen ymmärtämiseksi onkin keskeistä tutkia yksilön sisäisiä välittäviä prosesseja. Transaktionaalisen mallin mukaan keskeisiä vuorovaikutuksen säätelijöitä ovat yksilön käsitykset maailmasta ja omasta itsestä emotionaalisine sävyineen sekä erilaiset aiemmissa tilanteissa muodostuneet kognitiivis-emotionaaliset toimintastrategiat.⁶¹

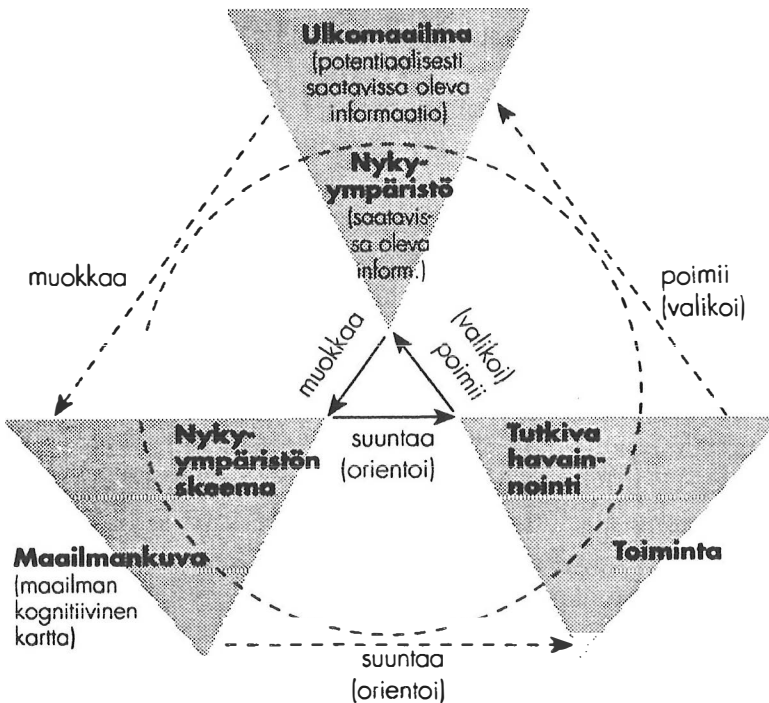
Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kielenkäyttöä ja lukemista transaktionaalisesta näkökulmasta. Transaktio tarkoittaa tässä niitä tulkitsijan ja lukijan kognitiivis-affektiivisiä prosesseja, joista lukukokemus ja tulkinta muodostuvat.

Välittävien prosessien keskeisyyden ihmisen toiminnassa ymmärtää, kun oletetaan, että 1) ihmisen tietyn hetken tiedon käsittelykapasiteetti on erittäin rajallinen ja että 2) sopeutumistamme ja orientoitumistamme edistää maailman hahmottaminen "selvästi" ja ristiriidattomasti. Tarvitsemme maailman hahmottamiseen eräänlaisia yksinkertaistamisperiaatteita, koska informaatiota on aina enemmän kuin senhetkinen tiedonkäsittelykapasiteettimme pystyy hallitsemaan.⁶²

3.2. Luonnollisen kielen ymmärtäminen

Yksittäisessä tilanteessa hahmottamista ennakolta ohjaavia periaatteita ja hypoteeseja kutsutaan skeemoiksi. Kognitiivisen psykologian mukaan ihminen suhtautuu maailmaan tutkivasti havainnoiden. Havaintoprosessin aktiivista luonnetta Rauste-von Wright ja von

Wright havainnollistavat Neisseriltä (1976) lainatun kuvion avulla (kuvio 1).⁶³ Havaitseminen katsotaan siinä jatkuvaksi, ympäristöön suuntautuvaksi tiedon hauksi. Havainnointia ohjaavat yksilön käsitykset siitä, mitä on tapahtumassa, eli tilanteen aktivoimat skeemat (kuvassa alavasemmalla). Niihin perustuu havaintoinformaation tulkinta, samoin havainnoidun tapahtuman etenemistä koskevat odotukset: ne säätelevät tarkkaavaisuuden suuntautumista. Ulkomaailmasta "poimittu" tieto vaikuttaa vuorostaan havainnoinnin perustana olevaan skeemaan sitä vahvistaen tai muokaten. Näin havaintosykli jatkuu, kunnes tapahtuma päättyy tai jokin muu tapahtuma vetää havaitsejan tarkkaavaisuuden puoleensa.



Kuvio 1. Havaitseminen syklisenä tiedonhakuprosessina (kuvassa: ympyrän sisällä) ja havaintosykli laajemman tiedonhakuprosessin osana (ympyrän ulkopuolella). (Neisser 1976)

Kuvan ympyrän sisälle hahmoteltu havaintoprosessi on hetkellinen vaihe laajemmassa tiedonhakusykliässä tai spiraalissa, jota voidaan kuvata pitkälle samoin käsittein kuin havaitsemistakin ympyrän ulkopuolella. Erilaisten tapahtumatyyppeiden skeemat ovat osia maailman ja sen mahdollisuuksien "kognitiivisesta" kartasta, maailmankuvasta (kuvassa alavasemmalla). Yksilönkehityksen kuluessa kullekin ihmiselle rakentuu alati kehittyvä, yksilöllinen maailman "sisäinen representaatio", jossa kuvastuu kiteytyneenä se, mitä hän on havainnut, oppinut ja ajatellut, minkä pohjalta hän tulkitsee uutta tietoa ja mikä ohjaa hänen toimintaansa.⁶⁴

Havaitsemisprosessissa on siis kyse tutkivan tiedonhankinnan toiminnasta. Sen välityksellä saadaan informaatiota/palautetta, joka maailmankuvan pohjalta tulkitaan skeemaa eli odotuksia vastaavaksi tai vastaamattomaksi. Tämä informaatio/palautte vuorostaan vaikuttaa skeemaan eli käsityksiin siitä, mitä on tapahtumassa: maailmankuva tarkentuu. Kielellisten ilmausten yhteydessä tätä syklistä havaintoprosessia kuvattiin edellä ylhäältä alas- (skeemat) ja alhaalta ylös- (informaatio/palautte ympäristöstä) prosessien yhteistoiminnaksi.

Vaikka Neisserin kuviossa havaitseminen esitetäänkin kognitiivisena toimintana, skeemat eivät ole pelkästään tiedollisia. Havaintojen valikoitumista ja tarkkaavaisuuden suuntautumista ohjaavissa odotuksissa ovat mukana myös yksilön pelot, toiveet, intressit, arvot jne. Ne vaikuttavat myös informaation tulkintaan.⁶⁵

Kuvion kolmesta nuoliparista kaksi - "suuntaa" ja "poimii" - ovat helposti ymmärrettävissä. Kolmas nuolipari "muokkaa", viittaa siihen, että tarkkaavaisuuden kohteena oleva informaatio vaikuttaa havainnoinnin perustana oleviin käsityksiimme ja odotuksiimme. Tämä vaikutus voidaan kuvata Piaget'n käsitteillä assimilaatio ja akkommodaatio. Assimilaatio tarkoittaa uuden informaation - esimerkiksi uusien faktojen - nivomista vanhaan (jo olemassa olevaan) viitekehukseen, akkommodaatiolla sitä, että uusi tieto muuntaa olemassa olevaa viitekehystämme eli skeemojamme, käsityksiämme, odotuksiamme. Akkommodaation välityksellä maailmankuvamme uudistuu ja rikastuu.⁶⁶

Toimintastrategiat ja tiedollisten skeemojen rakenne ovat toisiinsa kytkeytyneitä. Lukemisen kannalta ovat tärkeitä oppimista ja tietoa koskevat skeemat. Yksilön tietoa omista strategioistaan ja menettelytavoistaan kutsutaan metakognitioiksi. Metakognitiot ovat kysymyksessä silloin, kun yksilö tietoisesti säätelee, tarkkailee ja ohjaa omaa toimintaansa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Metakognitiot kehittyvät iän mukana, mutta esimerkiksi suomalaiset tutkimukset lukiolaisten oppimisstrategioista osoittavat, että yksilöt ovat tekstejä opetellessaan yleensä huonosti selvillä käyttämistään strategioista.⁶⁷

Tämän tutkimuksen kannalta on merkittävää, millaisia lukemisstrategioita lukion oppilailla on. Yleisesti käytetty oppimis- ja lukemisstrategioiden kuvausdimensio on prosessoinnin syvyys. Sen toinen ääripää on pintatason prosessointi eli oppilas kiinnittää huomionsa opittavaan ainekseen, siis tekstiin, jota hän lukee. Tavoitteena on tekstin oppiminen (esimerkiksi mieleen painaminen). Toisena ääripäänä on syvätason prosessointi, eli oppilas fokusoi siihen sanomaan, jota teksti pyrkii välittämään. Tällöin tekstiä pidetään "välineenä", jonka välityksellä voidaan oppia jotakin tekstin käsittelemästä todellisuudesta. Tavoitteena on tuon todellisuuden ymmärtäminen.⁶⁸ Lukion kirjallisuuden ymmärtämisen kannalta oppilaan lukemisstrategioilla on huomattava merkitys. Kaunokirjallisen tekstin lukemisessa edellytetään tavallisesti sen keskeisen ajatuksen, teeman, ymmärtämistä. Se ei ole pintatason prosessoinnilla mahdollista. Toisaalta kaunokirjallinen kieli asettaa omia ehtojaan: luonnollisen kielen syvätasoinenkaan ymmärtäminen ei riitä, jos lukemiskoodi on väärä, esimerkiksi lukija ymmärtää tekstin dokumentaariseksi, vaikka se on ironinen.

Kielellisten ilmausten ymmärtäminen on Kiiskisen mielestä hyvin yksilöllinen asia. Siihen ovat skeemoina vaikuttamassa kunkin yksilön ainutkertaisen clämänhistorian aikana muotoutuneet sekä tietoiset että tiedostamattomat kognitiiviset ja emotionaaliset ennakkokäsitykset ja kokemukset.⁶⁹ Tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta on todettava, ettei ole kovin mielekästä tutkia pelkästään ainutkertaisia yksilöitä. Huolimatta yksilöllisistä ainutkertaisuudesta yksilöillä on myös kommunikoinnin kannalta yhteisiä ominaisuuksia. Jonkin suomalaisen koululuokan oppilailla on

keskenään enemmän samanlaisia elämäkokemuksia kuin esimerkiksi jonkin koulussa olevan samanikäisen englantilaisen oppilasryhmän kanssa.

Siegfried J. Schmidt (1991) on *Poetics*-lehdessä julkaisemassaan artikkelissa käsitellyt tekstin tulkintaa ja ymmärtämistä lähinnä psykologiselta kannalta. Seuraavassa tarkastellaan hänen esityksensä pohjalta tekstin ymmärtämisen problematiikkaa. Tarkoituksena on konstruktivisen näkemyksen pohjalta selventää, missä merkityksessä sanaa ymmärtäminen on mielekästä käyttöä.⁷⁰

Kognitiivisessa tutkimusotteessa on pyritty kehittämään holistisia kokonaisvaltaisia ymmärtämisen malleja. Näissä malleissa ymmärtämisellä tarkoitetaan Schmidin siteeraaman Schotzin mukaan mentaalisten (mielen sisäisten) representaatioiden rakentamista tekstisisällöistä siten, että tässä rakentamisessa käytetään sekä ulkoista (teksti-) informaatiota että sisäistä (tieto)informaatiota. Sisäinen, käytettävissä oleva tieto järjestäytyy kognitiivisiksi skeemoiksi, jotka toimivat mentaalisen rakentamisprosessin rakennusosina ja/tai organisoivina yksikköinä. Ymmärtämisessä ei siis ole kysymys yksittäisten irrallisten semanttisten yksiköiden yhteenlaskemisesta, vaan kyseessä on prosessi, jossa holistista mallia rakennetaan, laajennetaan, eriytetään, arvioidaan ja tarvittaessa korjataan jatkuvasti kehittyvän tietopohjan perusteella.

Holistiset mallit hylkäävät siis kaksi arkipäivän hermeneutiikkamme oletusta: a) ymmärtäminen ottaa merkityksen tekstistä, b) merkitsevä teksti määrää ymmärtämisprosessia. Näiden sijasta suositaan kahta uutta hypoteesia: c) ymmärtäminen on tulosta kielenkäyttäjän tiedon ja teksti-informaation vuorovaikutuksesta eli ymmärtäminen on seurausta ylhäältä alas- ja alhaalta ylös-operaatioiden vuorovaikutuksesta (ks. kuvio 1); b) ymmärtäminen on subjektista riippuvainen, strategisesti ohjautuva, intentionaalinen eli tarkoitushakuinen joustava prosessi, joka tähtää tehokkuuteen.⁷¹

Näiden uusien hypoteesien valossa kognitioteoreettisten ymmärtämisenäkemyksien keskeiseksi ongelmaksi muodostuu tekstitekijöiden ja ns. dispositionaalisten (yksilön ennako-odotuksista riippuvien)

tekijöiden suhde. Olennainen kysymys on, mikä on tekstin ja mikä lukijan osuus tekstin ymmärtämisessä.

Tekstin tärkeyttä korostavaa suuntausta edustaa Schmidtin siteeraama Ballstaedt, jonka mukaan teksti on ymmärtämisprosessia hallitseva tekijä. Hänen mukaansa tekstin ymmärtämisessä

...sanat ohjaavat käsitteiden aktivoitumista vastaanottajien mielissä... tavoitteena on näiden käsitteiden modifioiminen ja integroiminen uusiin suhteisiin...⁷²

Dispositioiden tärkeyttä ymmärtämisprosessissa korostaa mm. Schmidtin referoima Früh. Hänen mukaansa ymmärtäminen riippuu panos-tuotos-arvioinneista. Vastaanottaja käyttää vain niin paljon aikaa ja energiaa ymmärtämisprosessiin, kuin hänen mielestään on välttämätöntä kommunikoinnin relevanttisuuden kannalta. Lisäksi Früh'n mielestä ymmärtäminen riippuu vastaanottajan kognitiivisesta potentiaalista: hänen maailmankuvastaan, aiemmista tiedoista, ajattelustrategioista, ristiriitaisuuksien ja monimutkaisuuksien sietokyvystä, tunnetiloista, kiinnostuksesta ja assosiaatioista, joita kognitiiviseen prosessiin liittyy.⁷³

Schmidt itse arvioi ymmärtämisprosessien empiirisistä analyyseista saatujen todisteiden tukevan oletusta, että dispositionaaliset tekijät hallitsevat monessa suhteessa tekstitekijöitä, etenkin erityisten, esimerkiksi kaunokirjallisten tekstien ymmärtämisessä. Ilmeisesti lukijat hyödyntävät tekstejä muodostaessaan merkityksiä, mutta teksti ei täsmällisesti eikä automaattisesti pane alkuun juuri sille ominaisia kognitiivisia prosesseja ennustettavalla tavalla eikä määrää näiden prosessien lopputulosta.⁷⁴

Jos haluttaisiin tutkimuksella crottaa kaikissa tapauksissa tekstitekijöiden ja dispositionaalisten tekijöiden osuus tekstin tulkinnassa, oltaisiin mahdolloman tehtävän edessä. Syynä on sekä kirjallisuustieteen että psykologian kehitymättömyys tieteinä. Kummassakaan ei ole riittävän yksiselitteistä teoriapohjaa eikä täsmällisiä analysointivälineitä. Yhtä mieltä voidaan olla siitä, että sekä tekstin että lukijan ominaisuudet vaikuttavat tekstin reseption. Näiden vaikutusten

esittäminen selkeästi on yhteisen teoriapohjan puuttuessa ja tutkijoiden keskinäisen kilpailun vallitessa ongelmallista.

3.3. Ymmärtämisprosessin osatekijöitä

Schmidt erottaa ymmärtämisprosessin kannalta kolme relevanttia tekijää: kognitiivinen systeemi, kommunikaatio ja mediatuotteet.

Konstruktivistinen näkemys kognitiosta kuvailee tietoisuutta kognitiivisista systeemeistä koostuvalla teoreettisella mallilla. Kognitiiviset systeemit ovat riippuvaisia ruumiista aineen ja energian vaihdon osalta, mutta ovat toiminnallisesti suljettuja. Tämä tarkoittaa sitä, että ne käsittelevät yksinomaan omaa tilaansa ja organisoivat itse toimintojaan. Ympäristöstä tulevat vaikutukset aktivoivat kognitiivisissa systeemeissä neuronisia prosesseja, jotka johtavat informaation kognitiiviseen tuottamiseen.

Schmidtin siteeraaman Luhmannin mukaan sosiaaliset systeemit koostuvat pääasiassa kommunikaatioista. Myös sosiaaliset systeemit ovat toiminnallisesti suljettuja: ne ovat vuorovaikutuksessa omien osiensa kanssa ja organisoivat itseään uudelleen. Sosiaalisten systeemien vuorovaikutus muiden systeemien ja ympäristön kanssa määräytyy ensisijaisesti sosiaalisten systeemien sisäisten toimintaehtojen ja organisaation perusteella, ei ympäristöstä käsin.⁷⁵

Kommunikointia on pidettävä kahden tasavertaisesti aktiivisen kommunikoijan vuorovaikutuksena. Schmidt lainaa Maturanaa ja Varelaa, joiden mukaan verbaalinen kommunikaatio edellyttää, että siihen osallistujat onnistuvat saamaan aikaan vastavuoroisesti koordinoitua käyttäytymistä. Kommunikaatio on sidottu sosiaalisiin kytkentöihin, ja se on nimenomaisesti kognitiiviselle systeemeille ominaista käyttäytymistä. Näitä systeemejä taas säätelee niiden oma rakenteellinen dynamiikka. Tämän vuoksi Maturana ja Varela väittävät, että sellaiset kommunikaatiomallit, jotka perustuvat informaation siirtämisen ideaan, ovat ristiriidassa tähänastisten tiedossa olevien neurobiologisten oletusten kanssa.⁷⁶

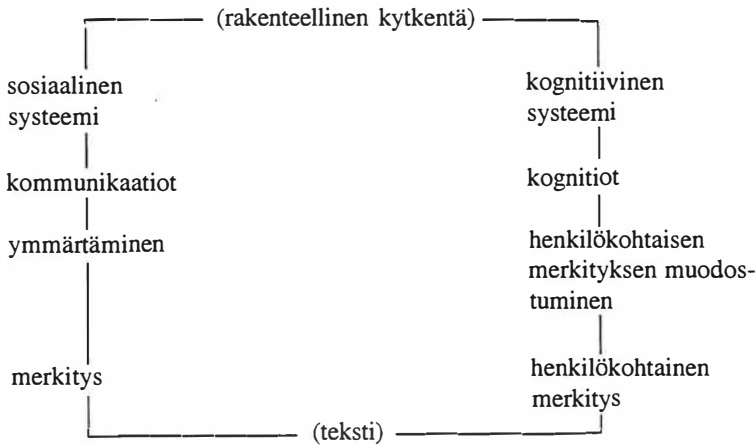
Kommunikaatio ei ole yksinomaan kielellisen informaation välittämistäpahtuma. Kieltä on kommunikoinnissa pidettävä pikemminkin käyttäytymisen koordinoinnin välineenä, ei niinkään pelkkänä symbolien systeeminä. Tämä käy selväksi kun tarkastellaan kommunikoinnin edellytyksiä. Pelkkä kielen hallinta ei riitä.⁷⁷ Kommunikointi onnistuu, kun kommunikoijat ovat halukkaita ja kykeneviä samanaikaisesti hyödyntämään riittävästi kognitiivista kapasiteettiaan. Kommunikointi ei tarkoita pelkästään sanomien välittämistä vaan sen lisäksi sitä, että sanomat ovat relevantteja ja niillä on oikeus vedota toisten ihmisten huomioon ja ymmärtämiseen.

Kun sekä kognitiiviset että sosiaaliset systeemit ovat operationaalisesti suljettuja eivätkä siis voi suoraan olla yhteydessä toisiin systeemeihin, on syytä kysyä, miten ne voivat kommunikoida keskenään. Schmidtin vastaus tähän kysymykseen on mediatuote (media offer). Mediatuotteilla hän tarkoittaa tietyn tyyppisten sosiaalisten instituutioiden, mediasysteemien (painotuotesysteemi, elokuvajärjestelmä, televisiosysteemi jne.) tuotteita, siis esim. kirjoja, elokuvia, näytelmiä, uutisia. Mediatuotteet toimivat eräänlaisina välittäjinä, jotka kytkevät kognitiiviset systeemit kommunikointiin ja sitä kautta sosiaalisiin systeemeihin. Mediatuotteet ovat eräänlaisia katalysaattoreita, jotka mahdollistavat muutoin mahdottoman yhteyden syntymisen toiminnallisesti suljettujen systeemien välille.⁷⁸

Mediasysteemit käyttävät mediatuotteissaan konventionalisoituja (sopimuksen mukaiseen muotoon saatettuja) kommunikoinnin keinoja. Yleisin tällainen konventionaalinen kommunikointikeino on luonnollinen kieli.

Jokapäiväiset kokemuksemme osoittavat, että me ihmiset yleensä käyttäydymme ikään kuin merkitykset sisältyisivät teksteihin subjektista varsin riippumattomalla tavalla. Tämä havainto on ristiriidassa edellä esitetyn kognitiivisen systeemin kuvauksen kanssa. Ongelman selvittämiseksi onkin tarkasteltava lähemmin toisaalta ymmärtämisen ja kognitiivisen prosessin eroa, toisaalta luonnollisen kielen ilmaisujen ainutlaatuisia asemaa.

Schmidt kuvaa tekstin prosessointiin liittyvää yksilöllistä, sosiaalisiin systeemeihin kytkeytyvää toimintaa käsitteillä kommunikaatio, ymmärtäminen ja merkitys. Kuviossa 2 on esitetty Schmidtin hahmotelma tekstin ymmärtämiseen sovellettuna⁷⁹.



Kuvio 2: TEKSTI VÄLITTÄJÄNÄ

Teksti voi kytkeä toiminnallisesti suljetun kommunikatiivisen systeemin toiseen toiminnallisesti suljettuun kognitiiviseen systeemiin. Kytkeytyminen tapahtuu kommunikoimalla merkityksiä tekstin välityksellä. Yhteinen kieli syntyy verbaalisen sosiaalistumisen eli kielellistymisen kautta.

Henkilökohtaisen merkityksen muodostuminen tarkoittaa niitä monimutkaisia kognitiivis-affektiivisia prosesseja, jotka käynnistyvät, kun kielellisesti sosiaalistunut henkilö alkaa prosessoida tekstiä, jonka hän tunnistaa luonnollisella kielellä ilmaistuksi. Nämä prosessit itsessään eivät ole kommunikoitavissa - niitä on hyvin vaikea havainnollisesti kuvata - koska kognitiivinen systeemi on toiminnallisesti suljettu. Nämä merkityksenantoprosessit eivät ole puhtaasti rationaalisia, vaan niissä on mukana koko ihmisen persoonallisuus. Koska henkilökohtaisen merkityksen muodostaminen tapahtuu samanaikaisesti eri tietoisuuden tasoilla, ei kognitiivinen systeemi voi koskaan täydellisesti tarkkailla, hallita ja ohjailia siihen liittyviä prosesseja.

Kommunikointi puolestaan edellyttää aina "ymmärtämistä". Ymmärtäminen toimii eräänlaisena kommunikaation ja kognition rajapintana: missä on ymmärtämistä, siellä kahden erillisen kognitiivisen systeemin kommunikointi on mahdollista. Koska kieltä on syytä pitää toiminnan koordinoijina, on ymmärtäminen pääteltävissä tekstin prosessointia seuraavasta toiminnasta.

Kielellisen sosiaalistumisen eli kielellistymisen luonnolliselle kielelle takaama erityisasema selittää sen, miksi me arkielämässä toimimme ikään kuin merkitykset olisivat tekstien ominaisuuksia. Kielellistymisen aikana opimme kieliyhteisössä hyväksytyt kielenkäyttötavat sääntöjä ja malleja omaksumalla. Opimme, että tekstin jakaminen osiin, lauseisiin ja sanoihin samoin kuin näiden osien tehtäviin liittyvät odotukset ovat varsin tarkkaan ennalta sovittuja. Täten kielenkäyttäjälle syntyy helposti käsitys, että tekstit ohjaavat niiden tulkintaa. Tällainen käsitys syntyy kielellistymisen aikana luonnostaan, koska kielellisen kompetenssin hankkimista ohjaavat tarkat käskyt ja kiellot. Äidinkieltään oppiessaan lapsi ei opi ainoastaan merkkisysteemiä ja kielioppia, vaan myös erittäin hienovaraisen välineen, jolla voi yhdistää kognitiivisia, semioottisia ja sosiaalisia toimintoja. Lapsi oppii hallitsemaan kieltään koko elämisen kontekstissa; kieltä oppiessaan hän oppii myös elämään.

Kielellistymisen kautta opimme käyttämään eroja ja erojen suhteita, jotka mahdollistavat ilmiöiden tarkkailun ja kuvailun. Kielisysteemi tarjoaa yksilöiden välisen erojen systeemin, joka sekä mahdollistaa toiminnan koordinoinnin että on seurausta käyttäytymisen yhteen sovittamisesta. Kieltä oppiessaan lapsi ei opi vain yksinkertaisesti nimeämään kohteita. Hän oppii myös käyttäytymisen muotoja, jotka vaikuttavat toisiin käyttäytymisen muotoihin. Opettajat ja oppijat toimivat tarkkailtuina tarkkailijoina, joiden käyttäytymisen yhteen sovittaminen toteutuu vähitellen onnistuneen kielellistymisen aikana.⁸⁰

Kielellistymisen tehtävä kognitiivisten systeemien erojen yhteen sovittajana selkiytyy, kun merkitys määritellään niiksi kommunikaatioiksi, joita kommunikoijat liittävät tekstiin yhteisesti

hyväksyttävällä tavalla. Toisin sanoen merkitykset ovat toisiaan "ymmärtävien" kommunikoijien vuorovaikutuksen tulosta.

Tekstin ymmärtäminen on siis konstruktiiivinen, autonominen, itseään organisoiva kognitiivinen prosessi. Tulkitsija ei poimi tekstistä valmiita merkityksiä vaan rakentaa ne mielessään. Vaikka tulkinta on aina hyvin subjektiivista toimintaa, tämä ei tarkoita sitä, että kommunikointi olisi mahdotonta. Kielellistymisen ansiosta pystymme jakamaan yhteisiä merkityksiä ja kommunikoimaan keskenämme, koska kielellistyminen pienentää yksilöllisiä eroja.

Kommunikaation tekee hankalaksi ja epätäydelliseksi se, että siinä ei ole kyse pelkästään kielellisen informaation välittämisestä, vaan kommunikoijat ovat siinä mukana koko persoonallisuudellaan. Tekstin ymmärtämiseen vaikuttavat tiedot ja käsitykset ovat eri ihmisillä erilaisia, mikä vaikeuttaa yhteisen merkityksen muodostamista. Lukijan persoonallisuuden vaikutus (ks. luku 2.2) ei ole kovin suuri, kun lukijat ovat asiategstin lukemisessa samalla kieli-, kulttuuri- ja koulutustasolla. Ymmärtämisen erot suurenevat affektiivisesti ladatussa tekstissä (esim. propaganda ja mainonta) tai kaunokirjallisuudessa.

4. MITEN KAUNOKIRJALLISUUS EROAA LUONNOLLISESTA KIELESTÄ?

Tässä pääluvussa tarkastellaan kaunokirjallisuuden luonnollisesta kielestä poikkeavaa luonnetta. Näiden kahden kielisysteemin ymmärtäminen ja tunnistaminen on tarpeen, jotta oppilas pystyy tulkitsemaan kirjallisuutta.

Kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on perinteisesti ollut saada oppilas ymmärtämään kirjallisuutta, erottamaan hyvä ja huono kirjallisuus toisistaan, siis oppia arvottamaan kirjallisuutta.⁸¹ Tällöin keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten oppilas erottaa kirjallisuuden tekstin luonnollisella kielellä kirjoitetusta tekstistä.

Yksi tapa pyrkiä erottamaan kirjallisuus luonnollisesta kielestä on tarkastella kirjallisuuden tapaa käyttää kieltä. Tällainen lähestymistapa oli venäläisillä formalisteilla ja heidän seuraajillaan. Heidän mielestään kirjallisuudessa käytetään kieltä erityisillä tavoilla. Roman Jakobsonin mukaan kirjallisuus on kirjoitusta, joka ilmentää järjestelmällistä tavalliseen kieleen kohdistuvaa väkivaltaa. He tarkastelivat kirjallisuutta kokonaisuuden muodostavana tekstuaalisena järjestelmänä. Sen keinoihin kuuluivat ääni, kuvasto, rytmi, syntaksi, mitta, riimi, kerronnalliset tekniikat eli kirjalliset formaaliset elementit. Näiden elementtien yhteisenä ominaisuutena oli vieraannuttava, oudoksi tekevä vaikutus. Yhteinen piirre oli, että se runteli tavallista kieltä eri tavoin.⁸²

Uuskriitikot ovat tutkineet pääasiassa runoja. Heidän mielestään kaunokirjallisen kielen erikoisuuksia ovat monimielisyys, konnotatiivisuus, äännesymboliikka, epäpragmaattisuus, kuvallisuus, esteettinen etäännyttävyyys ja fiktiivisyys.⁸³

Myös strukturalistit määrittelevät kirjallisuuden kielen rakenteellisten tekijöiden perusteella. Strukturalismi merkitsee struktuurien eli rakenteiden ja erityisesti näitä rakenteita säätelevien yleisten lakien tarkastelemista. He pyrkivät pelkistämään yksilölliset ilmiöt vain näiden lakien seurauksiksi. Minkä tahansa järjestelmän yksittäiset yksiköt saavat merkityksensä vain suhteestaan toisiinsa.⁸⁴

Virolainen Juri Lotman ymmärtää poettisen tekstin kerrostumista koostuvaksi järjestelmäksi, jossa merkitykset ovat olemassa vain kontekstuaalisesti ja niitä hallitsee joukko samanlaisuuksia ja vastakkaisuuksia. Poettinen teksti on semanttisesti kyllästettyä, ja se tiivistää enemmän informaatiota kuin mikään muu diskurssi. Jokainen kirjallinen teksti muodostuu joukosta järjestelmiä (lcksikaalisia, metrisiä, fonologisia jnc.), ja sen tcho syntyy näiden järjestelmien jatkuvista yhteentörmäyksistä ja niiden välisistä jännitteistä.⁸⁵

Sekä formalisteihin että strukturalisteihin luettavan Roman Jakobsonin poettinen funktio on eräs yritys erottaa kaunokirjallinen osuus kommunikaatiotahtumassa. Katarina Eskola (1992) esittelee

Jakobsonin kommunikaatiomallin Terence Hawkesin täydennyksin.⁸⁶

Jakobsonin kommunikaatiomallissa on kuusi osatekijää:

	konteksti	
lähettäjä	sanoma	vastaanottaja
	kontakti	
	koodi	

Mallin jokaista kuutta elementtiä vastaa oma funktionsa:

	referentiaalinen	
emotiivinen	poeettinen	konatiivinen
	faattinen	
	metakielinen	

Mallin mukaan kommunikaatiota voi hallita yksi tai useampi funktio. Jos kommunikaatio suhtautuu

- kontekstiin, sitä hallitsee referentiaalinen funktio,
- lähettäjään " emotiivinen
- vastaanottajaan " konatiivinen
- kontaktiin " faattinen
- koodiin " metakielinen
- sanomaan " poeettinen tai esteettinen funktio.

Sanataide on esimerkki tällaisesta kommunikaatiosta. Sanataide ei sen mukaan toimi läpinäkyvänä ikkunana, jonka kautta lukija kohtaa runon tai romaanin aiheen. Sanataide on itse oma aiheensa. Periaatteessa Jakobsonin mallin poeettisen funktion pitäisi erottaa sanataiteen tekstit luonnollisen kielen teksteistä.

Perusongelmana kaikissa edellä esitetyissä määrittelyissä on, voidaanko kaunokirjallinen kieli erottaa muusta kielestä, löytyykö sellainen koodi. Pekka Tammen kommentti tähän on: "Eriilaisten

poetikkojen kuvaamia rakenteita, joiden olisi siis määrä tehdä teksteistä kirjallisuutta löytyy nimittäin vaivatta muualta kuin kaunokirjallisuuden luetuista teksteistä".⁸⁷

Tammi on tietysti oikeassa, koska kaunokirjallista ja luonnollista kieltä ei kyetä kiistattomasti erottamaan toisistaan. Silti jonkinasteiseen erottamiseen on pyrittävä ainakin kirjallisuuden opetuksessa; on kyettävä tunnistamaan kohtuullisen luotettavasti, että jokin teksti kuuluu luokkaan kaunokirjallisuus. Tällöin on kysymys reaalisen lukijan koodista. Hänen on kyettävä käsittelemään tarvittaessa kirjallista tekstiä kaunokirjallisuutena.

Segers (1985) puhuu sosiokulttuurisesta ja esteettisestä koodista.⁸⁸ Suomessa on puhuttu ns. suomalaisesta lukemiskoodista, jolla tarkoitetaan kaunokirjallisuuden lukemista dokumentin tapaan.⁸⁹ Segersin termeillä tämä tarkoittaa sitä, että suomalainen lukee fiktiota käyttäen sosiokulttuurista eikä kaunokirjallista koodia. Syyt tähän ovat syvällä suomalaisessa kirjallisuusinstituutiossa ja lukemiskulttuurissa. Meillä on suhtauduttu painettuun sanaan kovin vakavasti. "Lukijalle ei saa valehdella".⁹⁰

Tutkijat ovat esittäneet erilaisia lukijan koodeja kaunokirjallisuuden lukemista varten. Suomalais-unkarilaisessa reseptiotutkimuksessa reaalisen lukijan koodi oli kooste Iserin ja Barthesin luonnostelemista lukijan koodeista. Iserin lukijan koodiin kuuluvat juoni, kertoja, henkilöt ja implisiittinen lukija. Barthesin koodiin kuuluvat tekstin ongelma, toiminta, henkilöt, retorinen rakenne ja kulttuurikonteksti.⁹¹

Tässä tutkimuksessa käytetään Jakobsonin kommunikaatiomallia tarkasteltaessa lukion oppilaiden kirjallisuuden vastaanottoa. Mallia on sovellettu samalla tavalla kuin suomalais-unkarilaisessa romaanien vastaanottotutkimuksessa, jossa käsiteltiin romaanin odotushorisonttia, tässä tutkimuksessa novellin.⁹² Niinpä referentiaalisen funktion sijasta käytetään termiä informatiivinen funktio ja emotiivisen funktion sijasta ekspressiivistä, koska ne soveltuvat paremmin lukion opetussuunnitelman perusteiden käyttämiin termeihin. Tämän mallin poeettinen funktio ilmaisee samalla, missä määrin oppilaat lukevat

kaunokirjallisuutta kirjallisesta näkökulmasta. Mm. mainitun suomalais-unkarilaisen reseptiotutkimuksen perusteella tiedämme, että poeettinen funktio ei suomalaisten lukemisessa erityisemmin korostu.⁹³ Jakobsonin mallia on syytä käyttää lukion kirjallisuuden tavoitteiston laajempaankin tarkasteluun. Taulukosta 2 näkyy havainnollisesti, miten lukion opetussuunnitelman tavoitteita voidaan sijoittaa Jakobsonin mallin eri funktioihin. Siinä mallin käyttö on poikkeuksellista: sillä tarkastellaan karkeasti, miten mallin eri funktiot painottuvat lukion kirjallisuuden opetuksessa ja tavoitellussa oppimisessa.

Taulukko 2

JAKOBSONIN MALLI⁹⁴ JA LUKION OPS:N SISÄLTÖ

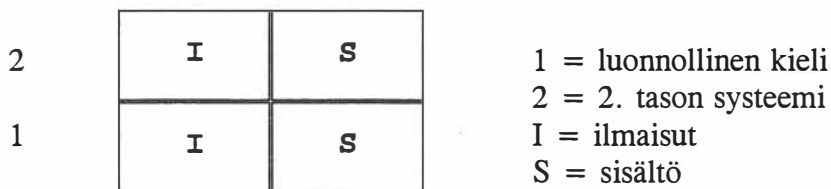
Funktiot	Tavoitteet	Pakolliset kurssit	Syventävät opinnot
informatiivinen	kirjallisuuden tuntemus	kirjallisuus aikansa ilmentäjänä, kieli, kirjallisuus, identiteetti	-
ekspressiivinen	ajattelu- ja ilmaisutaidot, taito lukea eläytyvästi	kieli tiedon hankkimisen ja välittämisen keinona, taiteesta omaan ilmaisuun, tekstin rakentaminen	kirjoittamisen taito
konatiivinen	-		
poeettinen	taito lukea tulkitsevasti kirjallisuutta	tulkitseminen	tekstin ymmärtämisen taidot

Vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteiden yleisissä tavoitteissa ei mainita tulkintaa, mutta kuudennen kurssin tavoitteissa edellytetään oppilaan osaavan soveltaa kirjallisuuden tulkintatapoja lukemaansa. Jakobsonin mallin poeettinen funktio painottuu yleisesti ottaen varsin vähän. Vanha traditio mielikuvituksen ja persoonallisuuden kehittämisestä on keskeisellä sijalla kommunikointitaitojen ohella. Osasyynä tähän lienevät myös lukiolaissa olevat tavoitteet.⁹⁵

Juha Rikaman (1994 b) mukaan äidinkielen opettajat painottivat enemmän lukuharrastuksen vahvistamista kuin lukutaitoa kirjallisuudenopetuksen tavoitteena.⁹⁶

Koska kirjallisuuden opetus pitää sitoa muiden aineiden opetukseen (erityisesti taideaineiden) sekä sisältöjen että metodien osalta, kattaa Jakobsonin kommunikaatiomalli varsin laajasti lukion opetusta, tai paremminkin sitä voidaan käyttää lukion opetuksen tarkasteluun. Tällöin lukion kirjallisuuden opetusta tarkastellaan perinteensä valossa pelkän kirjallisuustieteellisen analyysin sijasta.⁹⁷

Semiotikkojen mukaan kaunokirjallisuus rakentuu toisen tason konnotaatiiviseksi järjestelmäksi luonnollisen kielen denotaatiivisen järjestelmän päälle. Sitä voidaan havainnollistaa piirroksella:

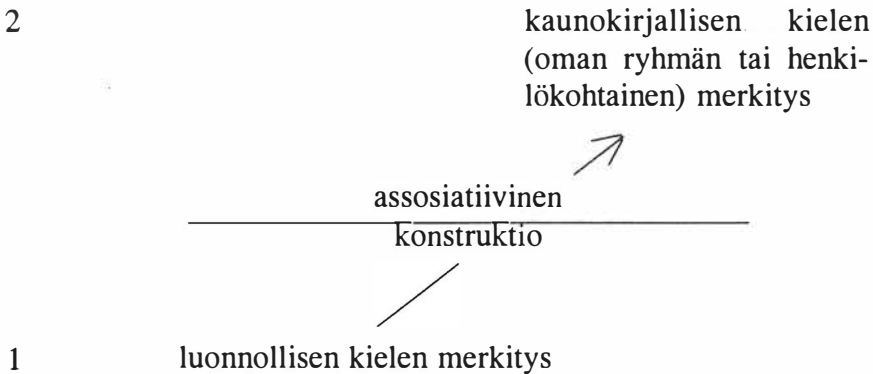


Konnotaatioiden voi katsoa kuuluvan myös luonnolliseen kieleen ja opittavan kielellistymisen yhteydessä. Kaunokirjallisuudessa konnotaation merkitys korostuu, koska kaunokirjallisuus on aina jotakin enemmän kuin luonnollinen kieli. Arkisessa kielenkäytössäkin käytämme konnotaatiivisia ilmauksia. Ne opitaan jo kielellistymisen yhteydessä. Opitaan, että voimme viestiä, paitsi ilmausten päämerkitysten (denotaatioiden), myös merkityksiin liittyvien assosiaatioiden (konnotaatioiden) avulla. Esimerkiksi ilmauksella

"Heidän lapsensa ovat varsinaisia porsaita", voidaan tarkoittaa, että lapset ovat sottaisia. Umberto Eco on osoittanut, että konnotaatio perustuu tällaisessakin tapauksessa ilmaisun ja denotaation kokonaisuuteen. Ilmaisuun "porsas" voi liittyä sottaisuuden konnotaatio, mutta jos puhumme Disneyn piirroselokuvasta "Kolme pientä porsasta", siihen ei kyseistä konnotaatiota liity.⁹⁸

Jos luovutaan väittämästä, että kirjallista diskurssia on vain kaunokirjalliseksi kanonisoitu, voidaan katsoa Econ esimerkit poettisiksi ilmauksiksi. Tämä edellyttäisi, että kaunokirjallisen kielen ja luonnollisen kielen raja ei kulkisi kanonisoinnin mukaan (kaunokirjallisuutta on se, mitä kulloinkin pidetään kaunokirjallisuutena), vaan raja kulkisi arkidiskurssin keskellä. Samalla konnotaation ja denotaation merkitystä rajana jouduttaisiin tarkastelemaan uudelleen.

Kiiskinen on hahmotellut assosiatiivisen konstruktion, jonka lukija rakentaa ja luo uuden merkityksen kaunokirjallista tekstiä prosessoidessaan.⁹⁹ Muuttaen Kiiskisen ajatuskulkua tämän tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti esitetään kuvio seuraavanlaisena:



Kuviossa assosiatiivinen konstruktio on kaunokirjallisuuden kahden merkitystason yhdistäjänä. Merkityksiin on sisällytetty myös sen ilmaisutapa. Lukiessaan lukija rakentaa mielessään tekstille merkityksen suhteessa laajempaan tekstin ulkopuoliseen kontekstiin, esimerkiksi omiin ajatuksiinsa, lukemisen tavoitteisiin, yhteiskunnal-

lisiin ideologioihin tai arvoihin. Riippumatta siitä, millaista psykologista lähestymistapaa käytetään, assosiativinen konstruktio havainnollistaa asiaa.

Sanataide on monitulkintaista. Kaunokirjallisuuden henkilökohtainen merkitys on jokaiselle lukijalle jotakin enemmän kuin tekstin verbaalinen merkitys. On myös syytä korostaa, että yksilöllisistä lukijoista muodostuu vertaisryhmiä, joilla on jossain määrin samantapaisia henkilökohtaisia merkityksiä samalle tekstille.

Koska kaunokirjallisuus on toisen tason systeemi, sen kuvaama mahdollinen maailma hahmottuu vasta lukijan tulkinnasta.¹⁰⁰ Lukija konstruoi mahdollisen maailman mielessään käyttäen tekstin ilmaisua hyväkseen. Tähän rakennustyöhön teksti ei koskaan tarjoa riittävästi rakennusaineita, vaan lukija joutuu täydentämään epämääräisyyskohtia. Econ mukaan kaunokirjallisen tekstin tulkinta edustaa mahdollista maailmaa, joka hahmottuu tekstin ja mallilukijan (Model Reader) yhteistoiminnallisessa vuorovaikutuksessa.¹⁰¹ Mallilukija on Econ empiirisestä lukemisesta riippumaton teoreettinen käsite, mahdollinen lukija, jonka teksti määrittelee tekstuaaliseen strategiaansa sisältyvässä ohjeiden järjestelmässä.¹⁰² Mallilukija on siis ikään kuin tekstin sisään rakennettu (tekstin kannalta) "täydellinen" lukija, joka noudattaa tekstin antamia tulkintaohjeita. Reaalinen lukija, esimerkiksi lukion oppilas, ei toimi mallilukijan tavoin, ei ainakaan, jos ajatellaan suurinta osaa oppilasjoukosta.

5. MITEN LUKIJA KONKRETISOI KAUNOKIRJALLISEN TEKSTIN MERKITYKSEN?

Luonnollisen kielen tulkinta teoreettisesti yksinkertaisessa tekstissä on verraten samanlaista saman kieliyhteisön sisällä, jos lukijoiden kypsyys- ja koulutustaso ovat riittävät; niinhän lukiossa yleensä on. Kaunokirjallisen kielen ymmärtämisessä erot voivat kielellisesti samantasoisillakin olla huomattavia.

Kaunokirjallisen tekstin merkityksen tulkitseminen edellyttää lukijalta kahdenlaista arviointia.¹⁰³ Ensimmäisessä on kysymys sanojen ja lauseiden perusmerkityksen käsittämisestä. Tästä samaan kieliyhteisöön kuuluvat lukijat ovat yhtä mieltä.¹⁰⁴ Varsinainen tulkinta koskee kaunokirjallisen tekstin ilmaisuja, joiden ymmärtämiseen luonnollisen kielen koodit eivät riitä. Kirjallinen ilmaisu voi poiketa luonnollisen kielen normeista mm. tarkoituksellisen epämääräisyyden tai kuvallisten ilmausten vuoksi.

Kaunokirjallisuuden monitulkintaisuus johtuu Ingardenin termiä käyttäen epämääräisyyskohdista. Ingarden kutsuu epämääräisyyskohdiksi niitä tekstin esittämän kohteen osia ja aspekteja, joita teksti ei spesifisesti määrittele.¹⁰⁵ Epämääräisyyskohtien täsmentäminen jää lukijan tehtäväksi. Ingarden kutsuu lukijan tekemää epämääräisyyskohtien tulkintaa tekstin konkretisaatioksi.¹⁰⁶ Ingardenin mukaan oikeassa konkretisaatiossa lukija täyttää aukko paikat kirjailijan alkuperäisesti tarkoittamalla tavalla.¹⁰⁷ Esteettinen objekti on Ingardenin mukaan teoksen sellainen konkretisaatio, jossa aktualisoituvat teoksen taiteellisten keinojen määrittämät esteettisesti pätevät ominaisuudet yhteensopien ja arvoa muodostaen.¹⁰⁸ Epämääräisyyskohdat ovat Ingardenin mukaan aukkoja (esim. paikan esittämisessä), tyhjiä välejä (ajan esittämisessä) ja potentiaalisista määräisyyksistä aiheutuvia epämääräisyyksiä.¹⁰⁹

Ingardenin mielestä lukijan täytyy teoksesta tavoittaa ns. metafysiset kvaliteetit. Nämä ovat fyysisen todellisuuden ulkopuolella olevia, tajunnassateoksesta johdettujakvaliteetteja. Nekuuluvat esteettiseen kokemukseen, ja niiden tavoittaminen on teoksen konkretisaation tehtävä, jotta teos voisi muuttua esteettiseksi objektiksi. Metafyysisiin kvaliteetteihin liittyy erityinen esteettinen arvo, ja ne koetaan esteettisessä elämyksessä. Niiden ja lukijan välinen suhde on kontemplatiivisen rauhallinen. Niiden ja lukijan välillä on tietty etäisyys, ja sen vuoksi metafysiset kvaliteetit ilmenevät katharsiksen kaltaisina kokemuksina. Jan Mukarovski on kehittänyt Ingardenin teoriaa edelleen ja kiinnittänyt huomiota siihen, että eettiset arvot voivat muuttua esteettisiksi arvoiksi.¹¹⁰ Näiden yhteenliittyvyyttä korostettiin jo antiikin Kreikan kasvatuksessa.

Ingardenin tapaan fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta käyttävä Wolfgang Iser kehitti edelleen käsitystä tekstin epämääräisyyskohdista. Kaunokirjallinen kommunikaatio on Iserin mukaan lukijan ja tekstin vuorovaikutusta, interaktiota. Sen lähtökohtana on epäsymmetria tekstin ja lukijan välillä. Teksti on aukkoista, koska aukkoisuus on sisäänrakennettu tekstin ja lukijan vuorovaikutukseen liittyvään epätasapainoon. Tasapaino voidaan saavuttaa ja ylläpitää vain jos tekstin aukot täytetään. Iserin mukaan tekstin aukot ovat rakennetta luovia. Hänen mukaansa kaunokirjallisuudessa se, mikä ei ole sanottu, on yhtä tärkeää kuin se, joka on sanottu. Iserillä tekstin transsendoituminen esteettiseksi objektiksi saa aikaan sen, että lukijan asenne muuttuu sen kautta ja että hän reagoi tekstissä esitettyyn maailmaan. Tekstin lopullinen merkitys eli esteettinen objekti saa aikaan transsendoinnin. Tässä siis lukijan konkretisoima esteettinen objekti on sama kuin tekstin merkitys.¹¹¹ Esteettinen arvo on Iserille relationaalinen ja väline jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Ingardenille esteettinen arvo on arvo sinänsä.¹¹²

Iserin epämääräisyyskohdat ovat kahtalaisia: aukkoja ja negaatioita (edellä sanotun kieltoja tai laajemmin käsitettynä edellä sanottuun uuden näkökulman antavia kohtia). Myös esteettinen objekti eli tekstin merkitys voi Iserin mukaan olla aukko. Kieltojen avulla lukija tulee tietoiseksi yhteisöerilaisista arvoista ja normeista. Iser katsoo, että lukijan tietoisuus tulee suuremmaksi, jos normien pätevyys kielletään, koska lukija joutuu ottamaan niihin kantaa. Pätemättömmäsi tekeminen osoittaa vajavuuden valituissa normeissa. Lukijan on pakko kehittää erityinen asenne, joka tekee hänelle mahdolliseksi löytää se, mitä kielto on osoittanut, vaikkakaan ei formuloinut.¹¹³

Eräänlaisena lukemiskäsityksensä tiivistelmänä Iser on hahmotellut implisiittisen lukijan käsitteen, johon sisältyvät sekä tekstin suorittama potentiaalisen merkityksen ennalta jäsentäminen että lukijan lukemisprosessissa toteuttama tämän potentiaalisen aktualisoiminen. Tämä tapahtuu juuri tekstin aukkoja ja negaatioita tekstin ohjeiden mukaan tulkiten.¹¹⁴

Iser on verrannut propagandista ja esteettisiin tarkoituksiin kirjoitettua tekstiä: aukon kommunikaatorakenne on toisenlainen.

Propagandistisessa tekstissä aukkoja ei ole kovin paljon, ja niillä lukija saatetaan asemaan, josta hän voi ottaa kantaa päähenkilön edustamiin arvoihin ja normeihin joko hyväksymällä tai hylkäämällä ne.¹¹⁵ Esimerkkeinä propagandateksteistä hän mainitsee teesiro-maaneiksi kutsumiansa teoksia. Suomalaisesta kertomakirjallisuudesta on helppo löytää runsaasti esimerkkejä tällaisista.¹¹⁶

Propaganda- ja ideologisia tekstejä arvioitaessa on lisäksi otettava huomioon niiden selkeämmin kaunokirjallisesta fiktiosta erottava piirre: tekstin suhde ns. todellisuuteen on erilainen. Kaunokirjallinen teksti "elää omaa elämäänsä" omana maailmanaan pyrkimättä vaikuttamaan todellisuuteen. Propagandistinen teksti edellyttää, että sen ja todellisuuden välillä on huomattava samankaltaisuus; samalla se esittää todellisuuden tarkoituksiinsa sopivalla tavalla (ns. valinnan periaate). Propagandistisessa tekstissä on vähän aukkoja, mutta sen kuvaamassa todellisuudessa sitäkin enemmän. Nämä aukot teksti pyrkii kuitenkin peittämään.

Rimmon-Kenan on esitellyt erilaisia tekstin aukkoja. Hänen mukaansa kertomakirjallisuuden luonteenomaisin aukko on hermeneuttinen eli informaatioaukko. Osa niistä on niin triviaaleja, ettei niitä tarvitse täyttää, mutta toiset voivat olla koko lukemisprosessin huipennuksia. Aukot voivat olla tilapäisiä tai pysyviä, vaikka lukija ei lukemisen aikana tätä tiedä. Ajalliset aukot ovat seurausta tarinan ajan ja tekstin ajan epätahtisuudesta.¹¹⁷ Kirstinän mukaan avoin kohta merkitsee käytännössä sanomatta jättämistä, rivien välissä sanomista, ellipsiä, jonkin käsitteen osittaista määrittelyä, ikään kuin reikää.¹¹⁸

Iser esitti teoreettisen implisiittisen lukijan käsitteen. Siihen hänen mukaansa sisältyvät sekä tekstin aikaansaama potentiaalisen merkityksen ennalta jäsentäminen että lukijan lukemisprosessissa toteuttama tämän potentiaalisen aktualisoiminen. Iserin implisiittinen lukija on siis hyvin samankaltainen kuin Econ mallilukija. Molemmat ovat todellisista empiirisistä lukijoista riippumattomia ihannelukijoita, jotka noudattavat tekstin tahtoa, jonka teksti rakenteellaan ilmaisee.

Kun lukija, esimerkiksi oppilas koulussa, lukee kaunokirjallista tekstiä, hänen pitäisi kyetä muodostamaan mielessään joko kirjailijan tarkoittama tai muutoin hyväksyttävissä oleva konkretisaatio. Tarkastelemme tätä kysymystä vielä hieman pidemmälle. Tällöin tekstistä muodostuu samalla esteettinen objekti. Hannelore Link puhuu adekvaatista konkretisaatiosta.¹¹⁹ Suppeammassa mielessä Link tarkoittaa adekvaatilla konkretisaatiolla kirjailijan intention mukaista tekstin merkityksen korrektiä rekonstruktioita. Laajemmassa merkityksessä kysymys on tekstin oleellisen merkityksen käsittämisestä, sen kaunokirjallisuuden laadusta.¹²⁰ Linkin mukaan adekvaatti konkretisaatio on ideaali, jota lukijoiden eri konkretisaatiot voivat vain lähestyä.

Käytännössä kirjailijan intention tukeutuminen johtaisikin kovin suuriin vaikeuksiin mm. siitä syystä, etteivät kirjoittajat suinkaan ole kirjoittaessaan aina tietoisia pyrkimyksistään. Psykologisesti ottaen alitajuiset motiivimme, pelkomme ja defenssimme vaikuttavat tekoihimme. Selvitettäessä lukion oppilaiden kaunokirjallista konkretisaatiota on tukeuduttava tekstin kaunokirjallisiin ominaisuuksiin ja kirjallisuuden konventioihin; kun tutkitaan novellin vastaanottoa, edellytetään tekstejä luettavan novelleina ja konkretisoi-tavan sellaisina.

Link käyttää konkretisaation rinnalla käsitettä liittämisen, jolla hän tarkoittaa tekstin suhteuttamista lukijassa valmiina olevaan kokemusrasteriin.¹²¹ Tekstit ovat liittymiskelpoisia erityisesti silloin, jos ne

- jättävät paljon avoimeksi (aukkorakenne, johon lukija voi usein takertua)
- tai jos ne mahdollisimman yksiselitteisesti liittyvät ennakkokäsit-tyksiin ja ovat äärimmäisen vähän kompleksisia.

Tällöin lukija voi joutua kuluttajan asemaan; hän ei käsitä tekstiä kommunikaatiotarjouksena vaan tähtää sen hyödyntämiseen. Niinpä vastaanottaja joko liittyy tekstiin tai (jos teksti ei vastaa odotuksia) heittää sen pois. Molemmissa tapauksissa lukija reagoi eikä reflektoi. Tämä reaktio merkinnee joko kritiikitöntä tekstin hyväksymistä tai sen torjuntaa.

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä kirjallinen konkretisaatio. Se on empiirinen käsite, joka merkitsee sellaista kaunokirjallisen tekstin ominaisuuksien kokonaisuutta, josta arvioijat (aikuiset akateemisesti koulutetut henkilöt) olivat yksimielisiä. Määritelmän lähtökohtina voidaan pitää Ingardenin konkretisaatiokäsitystä ja Linkin näkemystä konkretisaatioiden vaihteluista reaalisisä lukemistilanteissa. Jos ajatellaan koko lukioluokan osalta konkreettista kaunokirjallisuuden lukemistilannetta koulussa ja kotona, tuntuu idealistiselta ajatella kaikkien oppilaiden kokevan luettavat tekstit esteettisinä objekteina. Katharsiksen kokeminen kaunokirjallisen elämyksen ilmauksena tuntuu koko kirjallisuuden osalta epätodennäköiseltä. Aristoteleskin sijoitti katharsiksen Runousopissaan draaman kokemiseen.¹²²

6. TULKINNAN KEHYKSET ELI LUKUKOKEMUKSEN SUUNTAUTUNEISUUS

Lukija testaa teoksen kuvitteellisia maailmoja vertailemalla niitä todellisuuden referenssimailmaan. Tekstin merkitys voidaan ymmärtää suoraan todellisuuden ilmentymänä. Tähän perustui mimeettinen kirjallisuuskäsitys. Formalistisessa paradigmassa tulkinnan kehyksenä eli lukukokemuksen keskeisimpänä suuntaajana on itse teksti. Tätä korostavat myös Eco ja Iser. Tätä näkemystä tarkasteltiin edellisessä luvussa. Toinen näkemys korostaa kulttuuristen (tekstin ulkoisten) tekijöiden merkitystä lukijoiden tulkintastrategioissa.

Tässä pääluvussa tarkastellaan tekstin ulkoisina suuntaajina aluksi kirjallista kompetenssia, reseptioesteettistä näkemystä ja tulkintayhteisöä. Nämä tulevat esille erityisesti tekstin hyväksymisessä tai hylkäämisessä, jossa on kysymys siitä, vastaavatko tekstin esteettis-ideologiset ominaisuudet lukijan asenteisiin vaikuttavia kehysideologioita. Sen mukaan teksti hyväksytään, jos tekstin ja lukijan ideologiat osuvat yksiin (primaari konkulturaliteetti) ja torjutaan, jos tekstin ja lukijan puuteideologiat ovat vahvasti vastakkaisia (diskulturaliteetti).¹²³ Kaunokirjallisen tekstin hyväksymistä ja hylkäämistä voidaan

tarkastella myös persoonallisuuden torjuntamekanismeista käsin. Lukija ei hyväksy tekstiä, jonka sisältöä hän pitää moraalisesti moitittavana, olkoon teksti taiteellisesti miten hyvä tahansa. Viitteitä tästä näkyi tekijän aikaisemmassa tutkimuksessa.¹²⁴

6.1. Kirjallinen kompetenssi

Amerikkalaisen strukturalistisen kirjallisuudentutkijan Jonathan Cullerin mielestä kaunokirjallisen tekstin tulkinta on seurausta siitä, miten lukija soveltaa tekstiin kirjallista kompetenssiaan. Hän tarkoittaa kirjallisella kompetenssilla kaunokirjallisten tekstien lukemisen konventioita. Tässä tutkimuksessa on kyse lyhytproosan, erityisesti novellin konventiosta. Cullerin mukaan kaunokirjallisella teoksella on tietty rakenne ja merkitys vain, jos se luetaan tietyllä tavalla eli siihen sovelletaan luettaessa tietynlaista kaunokirjallisen diskurssin teoriaa. Tämä teoria muodostuu lukemiskonventioista, säännöistä, jotka lukija on oppinut vaikkapa koulun kirjallisuudenopetuksen kautta. Koska kirjailijat ja lukijat tietoisesti ja osin tiedostamatta hallitsevat nämä konventiot, lukija voi niiden avulla löytää merkityksen ja rakenteen ikään kuin tekstissä olevina ominaisuuksina, koska kirjailija on teosta kirjoittaessaan soveltanut samoja konventioita.¹²⁵

Culler ei ole kiinnostunut todellisista (reaalisista) lukijoista ja heidän tulkinnoistaan, koska monet irrelevantit tekijät (esimerkiksi puhtaasti henkilökohtaiset assosiaatiot) saattavat vaikuttaa heidän suoriutuksiinsa. Cullerin mielestä ei ole kyse siitä, mitä todellinen lukija sattuu tekemään, vaan siitä, mitä ihannelukijan on implisiittisesti tiedettävä, jotta pystyy lukemaan ja tulkitsemaan tekstiä kirjallisuusinstituutiossa hyväksyttävällä tavalla.¹²⁶ Tässä tutkimuksessa on kyse todellisesta lukiolaisesta, reaalisesta lukijasta. Ainakin kaunokirjallisuuden opetuksessa on ajateltava, että kaunokirjallisuuden konvention tunteva lukija osaa tulkita kaunokirjallista tekstiä paremmin kuin kouluttamaton henkilö.

Cullerin ratkaisu empiristen, reaalisten lukijoiden monenkirjauudelle on sama kuin Econ ja Iserin, teoreettinen konstruktio,

ihannelukija. Econ mallilukijasta ja Iserin implisiittisestä lukijasta poiketen ihannelukija ei noudata tekstin sisältämiä ohjeita, vaan hän on omaksunut täydellisesti kirjallisuusinstituutiosta hyväksytyt lukemisen säännöt. Näillä kaikilla on sama ongelma: ne eivät ole todellisia, niitä ei ole reaalina olemassa.

Vaikka kirjallinen kompetenssi ei yksin selitä kaunokirjallisuuden tulkintaa, on se käsitteenä käyttökelpoinen. On selvää, että lukijan lukutavat ja -tottumukset muuttuvat uusien lukukokemusten mukana kirjallisuuteen perehtymisen myötä. Hänen maailmankuvansa kirjallisuudentuntemuksen osalta kehittyy lukukokemusten lisääntyessä. Kiiskinen nimittää tätä kirjallisuudentuntemuksen kehittymistä kirjallistumiseksi kielellistymistermin mukaisesti.¹²⁷ Kiiskinen näkee kielellistymisen ihmiselle lajityypillisenä ominaisuutena, mutta kirjallisen kompetenssin yksilöllisempänä. Tämä on tietysti totta, mutta kirjallisen kompetenssin pitää kuitenkin olla koulutuksen tavoitteena. Tähän liittyy kaunokirjallisuuden lukeminen fiktiivisen koodin kautta, kun se nyt tapahtuu useimmiten realismin koodin avulla.

6.2. Reseptiotutkimus

Kognitiivisen psykologian mukaan kirjallista kompetenssia voidaan pitää yhtenä skeemana, joka ohjaa uuden tekstin lukemista (ks. sivut 29-31). Tähän skeemaan sisältyvät ne odotukset, joita lukija on tottunut kirjallisuuteen kohdistamaan. Näiden odotusten historiallista muotoutumista ja muuttumista tutkii reseptioesteettinen kirjallisuudentutkimus.

Reseptiotutkimukselle antoi virikkeitä hermeneutiikka. Hans-Georg Gadamer käsitteli teoksessaan *Wahrheit und Methode* (1960) kirjallisen tradition merkitystä nykyajalle ja tekstinymmärtämisen historiasidonnaisuutta. Hänen mukaansa kirjallisen teoksen merkitys ei koskaan tyhjenny kirjallisiin intentioihin. Kun teos siirtyy yhdestä kulttuurisesta tai historiallisesta kontekstista toiseen, siitä voidaan nostaa esiin uusia merkityksiä, joita ei kirjailija ja aikalaisyleisö olisi ehkä koskaan voineet ennakoita.¹²⁸ Saksalainen Hans Robert Jauss

vakiinnutti kirjallisuustieteeseen odotushorisontin käsitteen.¹²⁹ Jaussin mukaan kaunokirjallisen teoksen esteettinen kokeminen edellyttää lukijalta etukäteistietoa, jonka varassa ja johon suhteuttaen teos koetaan.

Teoksen edellyttämä odotushorisontti eli se perusasenne, jolla tekijä vetoaa lukijaansa, voidaan Jaussin mukaan saada selville kolmen keinon avulla: 1) tunnettujen normien tai lajin sisäisen runousopin avulla, 2) teoksen implisiittisestä suhteesta kirjallisuushistorialliseen ympäristöön sekä 3) fiktion ja todellisuuden vastakohtaisuudesta. Kolmas tekijä sisältää sen, että lukija voi tarkastella teosta sekä kirjallisen kokemuksensa että laajemman elämäkokemuksensa horisontissa.¹³⁰ Jauss puhuu myös todellisten, empiiristen lukijoiden odotushorisonteista, jotka eivät suinkaan välttämättä ole yhteneväisiä teoksen odotusten kanssa.

Jaussintavoitteena on kirjallisuuden reseptiohistorian kirjoittaminen. Reseptiotutkimusta on käytetty myös nykyaikana elävien ihmisten odotushorisonttien selvittämiseen. Tämä lukiolaisten kirjallista reseptiota koskeva tutkimus kuuluu jälkimmäiseen ryhmään.

Kiiskinen korostaa odotushorisontin yksilöllisyyttä. Kirjallisuusterapian tutkimuksessa se onkin oleellista, koska terapoitavat potilaat ovat henkilöhistorialtaan ja kirjallisuuspsykologiselta odotushorisontiltaan usein poikkeuksellisia yksilöitä. Tämän tutkimuksen kannalta on syytä korostaa odotushorisontin kollektiivisuutta, eri fyysisten lukijoiden yhteisiä piirteitä. Lukion kirjallisuudenopetuksessa tähdätään aina mm. koko luokan tai sitä pienemmän ryhmän kirjallisen kompetenssin kehittämiseen. Oppilaiden odotushorisonttien yksilöllisiin eroihin keskittyminen on verraten hedelmätöntä. Käytännön opetustyössä opettaja tietysti pyrkii ottamaan yksilölliset erot huomioon.

Rien T. Segers on kuvannut odotushorisonttia mm. psykologisesta näkökulmasta. Hän käyttää Piaget'n käsitteitä akkommodaatio ja assimilaatio, joita on kuvattu sivulla 30. Segersin esitys mukailee siis yleistä kognitiivisen psykologian näkemystä.¹³¹

Cullerin mukaan kaunokirjallisen tekstin rakenne ja sille tulkittu merkitys ovat seurausta tulkinnassa sovelletuista tulkintakonventioista. Jaussin odotushorisontti-käsitteen mukaan tällaiset konventiot samoin kuin muut kirjallisuuteen liittyvät odotukset muuttuvat historian kuluessa. Vielä pitemmälle tulkintatapojen suhteellistamisessa menee amerikkalainen Stanley Fish. Hänen mukaansa kaunokirjallisen tekstin lukijan tulkinta riippuu siitä, mihin tulkintayhteisöön/-yhteisöihin lukija kuuluu.¹³²

Fish käyttää käsitettä tulkintayhteisö (interpretive community) selittämään sekä eri lukijoiden tulkintojen yhtäläisyyttä että yksittäisen lukijan tulkintojen erilaisuutta. Tulkintayhteisöt muodostuvat Fishin mukaan niistä lukijoista, joilla on samanlaiset tulkintastrategiat tekstien ominaisuuksien ja intentioiden muodostamista varten. Fishin mukaan eri lukijoiden tulkintojen yhdenmukaisuuden selittää kuuluminen samaan tulkintayhteisöön. Yksittäisen lukijan tulkintojen vaihtelevuuden taas selittää se, että hän kuuluu erilaisiin tulkintayhteisöihin ja soveltaa erilaisia strategioita eri kohteisiin.¹³³ Lukion toinen luokka muodostaa monella tapaa määritellyn tulkintayhteisön, joka jakautuu osiin esimerkiksi sukupuolen mukaan.

Lukijoiden odotushorisonttia koskevaa tutkimusta on viime vuosina tehty runsaasti. Huomattava osa siitä kuuluu kirjallisuuden historian piiriin, mutta myös ajantasaisia odotushorisontteja on selvitetty. Tästä on esimerkkinä jo mainittu suomalais-unkarilainen lukijatutkimus, jossa selvitettiin reaalitylukijoiden odotushorisonttia.¹³⁴ Siinä odotushorisontti nähdään funktionaalisenä käsitteenä ja sen selvittämiseen käytetään pääasiassa Jakobsonin kommunikaatiomallia. Odotushorisontti on tietysti perimmäältään funktionaalinen. Käytännössä sen taustana olevat tekijät on myös selvitettävä. Näitä ovat mm. reaalitylukijoiden sosiaaliset taustatiedot sekä persoonallisuuden ominaisuudet.

Tässä tutkimuksessa odotushorisontin yksityiskohtaisempaan tarkasteluun käytetään Gunter Grimmin jäsentelyä (ylyksilölliset, yksilölliset ja tilapäiset tekijät) sellaisena kuin se pelkistettiin tekijän edellistä tutkimusta varten.¹³⁵ Siinähan varsinainen odotushorisontti

ja muut reseptioon vaikuttavat tekijät (viiteryhmät) erotettiin toisistaan W. Gastin odotushorisonttimallin mukaisesti.

Vaikka mallireseption esittäminen on ongelmallista, on kouluoppimisessa kuitenkin hyödyllistä jonkinlaisen vertailuesimerkin hahmottelu. Tämän tutkimuksen kirjallinen konkretisaatio on verraten epätäydellinen luettelo seikoista, jotka lukijan pitäisi tekstistä löytää tai miten hänen tulisi tekstiä arvioida. Jonkinlainen konkretisaatio on tarpeen myös kirjallisuuden opettajien jatkokoulutuksessa, sillä varsin monet opettajat eivät ole peruskoulutuksessaan perehtyneet reseptioestetiikkaan.

7. TUTKIMUKSEN ONGELMA JA HYPOTEESIT

Tämän tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat määräytyvät lukion opetussuunnitelman perusteiden määräyksistä, jotka ovat poikkeittelliset (ks. opetussuunnitelman perusteet 1994 sivu 37).¹³⁶ Tästä syystä lukion oppilaan kirjallisuuden tulkinnan tutkimusta ei ole tarkoituksenmukaista tehdä pelkästään kirjallisuustieteen kontekstissa, koska se ei yksin pysty riittävästi selittämään problematiikkaa eivätkä sen tulokset yksin anna tarpeeksi viitteitä käytännön ongelmien ratkaisuun. Pyrkimyksenä on hahmotella lukiolaisen kirjallisuuden vastaanoton odotushorisonttia eli kirjallisen tulkinnan reunaehtoja.

Koska tarkastelun kohteena on reaalisen lukijan, lukion oppilaan, kirjallisuuden reseptio, on häntä tarkasteltava myös psykologisena olentona. Lähtökohdaksi on otettava hänen lahjakkuutensa, persoonallisuutensa sekä harrastuksensa ja sosiaalinen taustansa. Luonnollisen kielen ymmärtäminen on oppimispsykologinen kysymys, mikä edellyttää osittain psykologista lähestymistapaa. Tässä psykologinen viitekehys rakentuu kognitiivisen psykologian pohjalle, mutta yhtymäkohtia on myös psykoanalyysiin ja persoonallisuuden piirreteorioihin.

Toinen suunta, tämän tutkimuksen pääsuunta, on kirjallisuustieteellinen. Oppilaan kirjallisuuden vastaanottamista tarkastellaan lähinnä reseptiteorioiden ja niiden perustana olevien teoreettisten ajatusten kontekstissa.

Tutkimuksen keskeisenä taustaongelmana on, miten voidaan kehittää lukion oppilaiden taitoa lukea kaunokirjallisuutta. Tässä tarkoituksessa pyritään selvittämään, millainen on lukion toisen luokan oppilaan kirjallinen odotushorisontti ja mitkä seikat siihen vaikuttavat.

Tutkimus jatkaa Nikin (1994) odotushorisonttiselvitystä ja lähtökohtana on mainitun tutkimuksen (s. 36) hahmotelma. Odotushorisonttiin vaikuttavat tai kuuluvat ns. viiteryhmät, jollaisina edellisessä tutkimuksessa pidettiin mm. kansallisuutta ja sosiaalista taustaa.

Odotushorisontissa oletetaan periaatteessa olevan seuraavia osia:

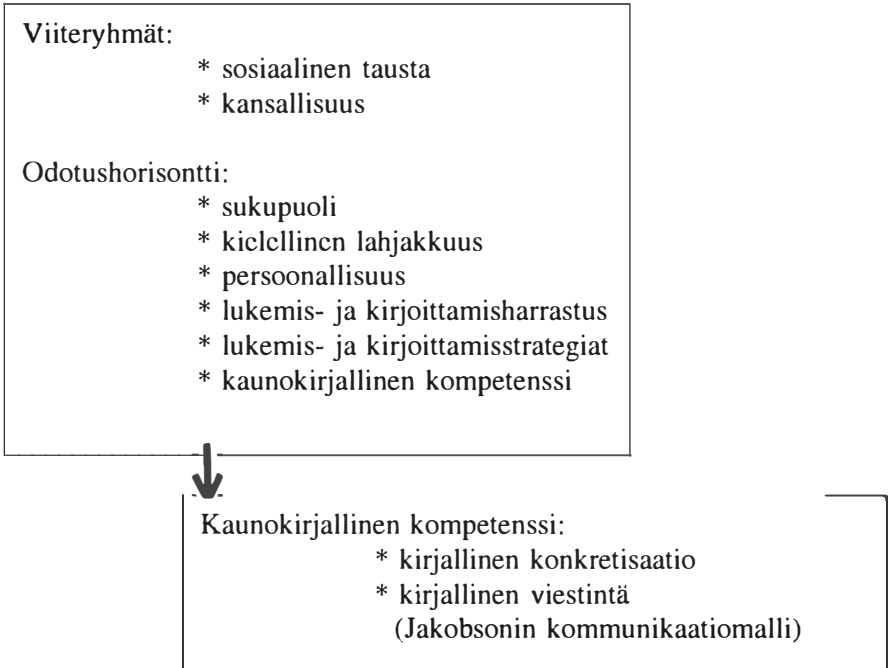
- * sukupuoli
- * kielellinen lahjakkuus
- * persoonallisuus (piirteet, tekstin hyväksyminen ja torjunta)
- * lukemis- ja kirjoittamisharrastus
- * lukemistavat ja -strategiat
- * kaunokirjallinen kompetenssi

Odotushorisonttiin vaikuttavana taustatekijänä käytetään vanhempien sosiaalista statusta (koulutusta):

Tämän tutkimuksen hypoteettinen odotushorisonttihahmotelma on kokoavasti esitetty kuviossa 3.¹³⁷ Siinä kaunokirjallinen kompetenssi on reaalisen lukijan ominaisuus, jota tässä tutkitaan. Viiteryhmänä mainittua kansallisuutta ei tässä tutkimuksessa varsinaisesti selvitetä. Sen vaikutus voi tulla jossain määrin esille oppilaiden suhtautumisessa ulkomaalaisiin.

Kuvio 3

TUTKIMUKSEN HYPOTEETTINEN ODOTUSHORISONTTI



Tutkimuksen hypoteesit

Koska tällä tutkimuksella on rajoituksia (mm. koehenkilöiden määrä ja otoksen laatu), koko kirjallisen odotushorisontin osalta ei voida asettaa mielekkäitä hypoteeseja tutkimuksella testattavaksi. Odotushorisonttia tarkastellaan kuitenkin kokonaisuutena, koska tarkoituksena on tarkentaa odotushorisonttia kirjallisuuden opetusta varten.¹³⁸ Lukion oppilaiden kirjallisen odotushorisontin selvittämiseksi asetetaan seuraavat hypoteesit:

1. Sukupuoli vaikuttaa kirjallisuuden tulkinnassaselvästi, koska tekstien sisältö voi heijastaa nais- ja mieskulttuurien eroja. Tässä tutkimuksessa odotetaan tyttöjen pitävän enemmän Härkösen novellista kuin poikien.¹³⁹ Pojat pitävät enemmän Liksoinin novellista. Myös lukemis- ja kirjoittamisharrastuksissa ilmenee

sukupuolten välisiä eroja. Tytöt harrastavat lukemista ja kirjoittamista enemmän kuin pojat.

2. Persoonallisuus vaikuttaa kirjallisuuden reseptioon siten, että esiintyy uskonnollisista tai moraalisisista syistä (puiteideologioiden ristiriidat) johtuvaa tekstin torjuntaa. Torjunta saattaa myös johtua lukijan persoonallisuudenpiirteistä. Novellin tapahtumat voidaan torjua uhkaavina ja ahdistavina.¹⁴⁰ Tekstissä esiintyviin vierasmaalaisiin voidaan perinteisellä maaseudulla suhtautua torjuvasti, koska heitä ei tunneta.
3. Hyvät lukemisstrategiat auttavat myös kaunokirjallisuuden lukemisessa eli hyvät lukijat ovat myös hyviä kaunokirjallisuuden lukijoita. Tausta-ajatuksena tässä on sosiaalisen taustan opiskelua tukeva vaikutus, joka näkyy sekä kirjallisuudessa että koko lukio-opiskelussa.
4. Lukemis- ja kirjoittamisharrastus parantaa kaunokirjallista kompetenssia.¹⁴¹
5. Koska informatiivinen ja ekspressiivinen funktio ilmenevät vahvasti lukion opetussuunnitelman perusteissa ja ilmeisesti myös opetuksessa, nämä funktiot painottuvat myös oppilaiden hyvän novellin käsityksissä. Poeettisen funktion osuus on vähäinen. Opetussuunnitelman perusteiden painotukset selittänevät osaltaan ns. suomalaista lukemiskoodia.¹⁴²

8. TUTKIMUKSEN SUORITUS

Koehenkilöt ovat Viitasaaren lukion toisten luokkien oppilaita, yhteensä 53 (31 tyttöä ja 22 poikaa). Koehenkilöiden ikä on siis karkeasti vakioitu, mutta kehitystasossa pojat ovat tunnetusti samanikäisiä tyttöjä jäljessä. Tämä on kuitenkin koko koulutuksen ratkaisematon ongelma. Viitasaaren lukio on oppilasainekseltaan ja opetukseltaan keskiverto, hyvätasoinen maaseudun lukio, joten tutkimuksen tuloksia voidaan periaatteessa yleistää.¹⁴³ Koska esim. opettajan vaikutusta ei voida kontrolloida, on tuloksia pidettävä suuntaa antavina. Siltä osin, kun tulokset ovat tutkijan aikaisemman tutkimuksen tulosten suuntaisia, niitä voi pitää yleistettävämpinä.

Luettaviksi teksteiksi pyrittiin saamaan mahdollisimman uusia, oppilaille tuntemattomia tekstejä. Tällöin kirjoittamisen ja tekstin vastaanottamisen välinen aika on mahdollisimman lyhyt. Historiallinen horisontti tällöin vakioituu. Luettavina teksteinä olivat seuraavat novellit: Anna-Leena Härkönen, Oi nuoruus ja Rosa Liksonin otsikoimaton proosakatkelma, joka alkaa sanoilla "Mie olen kuennen polven lahtari...".

Oi nuoruus -novelli kertoo kahden suomalaistyön Lontoon matkasta. He ottavat säästäväisyssyistä halvan hotellin ja lupaavat lähteä kahden mustaihoisen pojan kanssa lähipubiin, mutta joutuvat esikaupunkialueen yökerhoon. Myöhemmin tytöt pakenevat taksilla ja päätyvät lopulta suomalaiseen merimieskirkkoon. Kertoja on toinen tytöistä ja näkökulma siis hänen.

Liksomin proosakatkelmassa¹⁴⁴ päähenkilönä on nuori tyttö, joka suhtautuu isänmaallisuuteen, maanpuolustukseen ja erityisesti venäläisiin hyvin kiihkomielisesti sekä jumaloi Mannerheimia. Hän on poikkeuksellisen kiinnostunut aseista, osaa käyttää niitä ja osallistuu isänsä mukana sotilasleireille. Hän aikoo pyrkiä vapaaehtoisena armeijaan. Tyttö on tekstin kertoja ja näkökulma on hänen. Proosakatkelma on ironisuutensa vuoksi vaikeahko ymmärtää

perusteellisesti, lisäksi se on kirjoitettu peräpohjalaismurteella, siinä ei ole otsikkoa eikä kappalejakoja. Tekstissä on muutamia vanhentuneita, mutta yhteydessään ilmaisuvoimaisia kliseitä: lahtari, siniristilipun tahrminen, sydänveri, likainen veri, "pittää meitä ikheen alla" jne. Tekstissä voidaan nähdä postmoderneja piirteitä.¹⁴⁵ Aikuisarvioiden mukaan tekstin sisältö on ymmärrettävä päinvastaisena tekstin pintamerkitykselle, sen mukaisesti teksti oli tulkittava sodan- ja fasisminvastaisena, kasvatuskritiikkinä tms.¹⁴⁶

Molemmissa teksteissä on ilmaisullista epämääräisyyttä tai ironiaa suhteessa ulkomaalaiseen. Tällöin on mahdollista, että oppilaiden "ulkomaalaisviha" ilmenisi heidän vastauksissaan.¹⁴⁷

Kirjallisen kompetenssin mittarin laadinnassa on periaatteessa kolme vaihtoehtoa:

- 1) kirjallisuuden asiantuntija tekee sen ns. lähilukutekniikalla,
- 2) tehdään testi kokeellisesti jollakin koeryhmällä tai
- 3) tehdään asiantuntijatyönä ns. kirjallinen konkretisaatio, jossa arvioidaan, millaisia asioita ns. normaalilukija voi tekstistä löytää.

Vaihtoehdossa 1 olisi saatu kattava sisällön validiteetti (testiosiot olisi voitu tehdä tarkoin tekstin rakenteen joka osasta). Ongelmaksi olisi muodostunut mittarin toimiminen ennalta tuntemattomassa oppilasjoukossa; varianssi olisi todennäköisesti jäänyt vähäiseksi. Toisessa vaihtoehdossa olisi saatu teknisesti hyvä mittari, mutta tulosten yleistettävyyttä olisi tuottanut vaikeuksia. Käytännössä ainoan vaihtoehdon muodosti lukijalähtöinen tapa, siis aikuisten ryhmän tekemä "konkretisaatio". Koko koejoukon osalta pyrittiin selvittämään kirjallista kompetenssia Jakobsonin kommunikaatiomallin avulla. Mallia käytettiin samassa muodossa kuin suomalaisunkarilaisessa romaanitutkimuksessa.¹⁴⁸ Mainitun tutkimuksen lomakkeita käytettiin sellaisenaan tai tarpeen mukaan muokattuina.

Tekstien rakenteen empiiriseksi selvittämiseksi eräänlaisen kirjallisen konkretisaation aikaansaamiseksi pyydettiin tutkijan lisäksi kaksi aikuista henkilöä (akateemisesti koulutettu 47-vuotias mies, psykologi

ja 38-vuotias nainen, kirjastonhoitaja) analysoimaan ne. Tämä tapahtui lukemalla tekstit ja vastaamalla lomakkeisiin ja haastattelun kysymyksiin samalla tavalla kuin oppilaatkin tekivät. Vastauksista muodostettiin kaksi konkretisaatiota. Härkösen novellin "konkretisaatioissa" oli seuraavat osiot:

- 1) teksti (realistinen),
- 2) luettavuus (helppolukuinen),
- 3) teema (esim. novellin antama opetus),
juoni
- 4) johdonmukainen,
- 5) yhtenäinen,
- 6) vauhdikas,
ihmiskuvaus
- 7) pinnallinen,
- 8) huvittava,
kieli
- 9) mukaansatempaava,
- 10) poikkeava,
- 11) vuolas,
kokonaisuus
- 12) viihteellinen,
- 13) opettavainen,
- 14) kantaa ottava,
- 15) epämääräisyyskohdan havaitseminen.

Konkretisaation/testin jokaisesta osiosta voi saada yhden pisteen, maksimipistemäärä oli siis 15.

Liksomin tekstin "konkretisaatio" oli:

- 1) teksti (moderni),
- 2) teema (esim. sodanvastaisuus)
ihmiskuvaus
- 3) kaavamainen,
- 4) epäuskottava,
- 5) pinnallinen,

-
- kieli
- 6) keinotekoinen,
 vaikeaselkoinen,
kokonaisuus
 - 7) opettavainen
 - 8) kantaa ottava,
 - 9) epämääräisyyskohdan havaitseminen.

Tekstin laadun (realistinen/modernistinen) tunnistamisesta sai kaksi pistettä, mielekkään teeman (edellytti ironian havaitsemista) esittämisestä sai viisi pistettä, muista yhden. Kokonaispistemääräksi tuli siis 15.

Oppilaat lukivat tekstit sekä kotona että koulussa, jolloin vakioitunee jossain määrin erilaisen lukemispaidan mahdollinen vaikutus lukemistapaan. Tämän jälkeen he vastasivat kyselylomakkeisiin, jotka käsittelivät luettuja novelleja.

Tutkimuksen toimeenpano tapahtui syyslukukaudella 1994¹⁴⁹ seuraavasti:

1. Oppilaat lukivat kaikki tekstit kotona.¹⁵⁰
2. Koulussa selvitettiin tutkijan johdolla aluksi oppilaiden käsitykset hyvän novellin funktioista (liitteet 1 a ja 1 b).¹⁵¹
3. Koulussa tekstit (ensin Härkösen, sitten Liksoinin) käytiin läpi tutkijan johdolla seuraavasti:
 - luettiin teksti
 - vastattiin avoimiin kysymyksiin lomakkeella (liitteet 1 c ja 1 d).
3. Suoritettiin Cattellin persoonallisuustesti 16 PF/A ja kielellisen lahjakkuuden testi Verbal Reasoning V2/Ab/1973.¹⁵²
4. Oppilaat täyttivät taustatietojaan koskevan lomakkeen 1 e.¹⁵³

5. Tutkija valitsi 12 oppilasta haastatteluun harrastusten, persoonallisuudenpiirteiden, ja kielellisen lahjakkuuden perusteella. Otokseen pyrittiin saamaan eri ominaisuuksien osalta heterogeeninen joukko, poikia ja tyttöjä yhtä monta. Näytteen piti vastata karkeasti normaalia lukioluokkaa.
6. Tutkija suoritti haastattelut aamupäivisin alkaen viikon kuluttua koetilanteesta. Ensin käsiteltiin Härkösen novelli, sitten Liksomin.

Haastattelun lopuksi tarkistettiin oppilaiden lukemishistoriaa, lukemistapoja ja -strategioita sekä sosiaalista taustaa (ks. lomake 1 f).¹⁵⁴

Haastattelun aluksi korostettiin sitä, että tutkija on kiinnostunut oppilaan omista mielipiteistä. Vastauksia ei näytetä opettajille eikä opettaja ole luokassa tutkimuksen aikana.

Vireystilan vakioimiseksi yhteiset koetilaisuudet olivat aamupäivällä alkaen klo 9. Haastattelut nauhoitettiin.

9. TULOKSET

Tulokset esitetään sivulla 58 olevan kuvion mukaisessa järjestyksessä. Odotushorisonttiin ja viiteryhmiin kuuluvista tekijöistä kansallisuus ja paikkakunta on vakioitu. Kielellisen lahjakkuuden testiä käytettiin vain haastattelun valintaperusteena. Tulosten esittely tapahtuu sosiaalisen taustan, sukupuolen, persoonallisuuden, harrastusten ja lukemistapojen ja -strategioiden osalta lähinnä psykologisessa viitekehyksessä, kirjallisen kompetenssin osalta kirjallisuustieteen kontekstissa.

Härkösen novellin arviointi oli oppilaille käytetyllä mittarilla varsin helppo. Tyttöjen keskiarvo oli 12,0 (pistemäärien vaihteluväli 8-15)

ja poikien 10,2 (vaihteluväli 7-14). Vaikka mittarin puolitusreliabiliteetti oli korkea (.88), mittari ei varioinut riittävästi eikä sitä voinut käyttää laajemmin tutkimukseen. Koeteknisin termein ilmaistuna tämän novellin tulokset osoittavat, että koe oli ns. diagnostinen koe, joka ilmaisi, että oppilaat osasivat erinomaisesti analysoida tätä rakenteeltaan selkeää juoninovellia. Mutta tämä koe ei kykene erottelemaan kaunokirjalliselta kompetenssiltaan eritasoisia oppilaita. Se on siihen liian helppo.

Liksomin novellin arviointi tiedettiin jo aikaisemman tutkimuksen perusteella vaikeaksi. Ainoastaan kuusi oppilasta ratkaisi sen perusongelman, tekstin ironisuuden, ja 26 tunnisti tekstin modernistiseksi. Tyttöjen keskiarvo oli 5,7 (vaihteluväli 1-13) ja poikien 4,8 (vaihteluväli 2-11). Mittarina se toimi em. paremmin ja kykeni erottelemaan oppilaiden kirjallisen kompetenssin perusteella. Liksomin tekstin konkretisaation pistemääriä käytetään seuraavassa kirjallisen kompetenssin mittarina.¹⁵⁵

Viiteryhmät

Sosiaalisen taustan mahdollista vaikutusta selvitettiin tarkastelemalla vanhempien koulutuksen ja kirjallisen kompetenssin (Liksomin teksti) välistä riippuvuutta khin neliön avulla. Tilastollisesti merkittävää riippuvuutta ei tässä otoksessa ilmennyt. Syynä tähän oli - paitsi ehkä mittarin heikkoudet - vanhempien koulutustasomittarin harvaluokkaisuus ja useimpien vanhempien sijoittuminen luokkiin 3 ja 4. Suomalaisen koulutusrakenteen muutos vaikuttaa ilmeisesti tämän riippuvuuden katoamiseen; koulutuserot pienenevät niin vähäisiksi, ettei mittauksen edellyttämää varianssia jää.

Sukupuoli

Sukupuolieroja verrattiin Oi nuoruus -novellista pitämisen keskiarvoina. Tulos oli hypoteesin suuntainen: tyttöjen keskiarvo asteikolla oli 3,6 ja poikien 3.1. Liksomin proosakatkelma ei ollut kummallekaan sukupuolelle mieleinen, mutta pojat "sietivät" sitä paremmin, keskiarvot: tytöt 1,9, pojat 2,8. Luonnollisena selityksenä tähän eroon voisi olla se, että aseet ja armeija ovat pojille läheisempiä kuin

tytöille. Sukupuolierojen vaikutusta tarkasteltiin myös muiden analyysien yhteydessä.

Persoonallisuus

Lukijan persoonallisuuden vaikutuksen oletettiin tulevan esille erityisesti tekstien hyväksymisessä ja torjunnassa. Kun etukäteen tiedettiin, että valtaosa oppilaista pitää Härkösen tekstistä mutta torjuu Likso-min tekstin, on mielenkiintoista tarkastella niitä oppilaita, jotka menettelevät yleisestä mieltymyksestä poikkeavasti.¹⁵⁶ Näin menetellen tulee persoonallisuuden vaikutus todennäköisesti selvemmin esille. Hyväksymistä ja torjuntaa arvioitiin lomakkeen kohdista ensivaikutelma sekä kohdat, joissa kysyttiin teksteistä pitämistä.

Oi nuoruus -novellista ei pitänyt 32,1 % lukijoista (9 tyttöä ja 8 poikaa). Näistä torjujista ainoastaan 3 luki tekstin eläytyen, 8 kriittisesti arvioiden ja 5 molempia tapoja käyttäen. Joku mainitsi yrittäneensä eläytyä, mutta lopputulos oli kriittinen.

Torjuvasti suhtautuvista 14:lla ilmeni selvästi keskiarvoisesta poikkeavia persoonallisuudenpiirteitä.¹⁵⁷ Tämä ei tarkoita sitä, että nämä oppilaat olisivat yleisesti ottaen persoonallisuudeltaan poikkeavia. (Koko oppilasjoukossa oli 15 sellaista oppilasta, jotka eivät minkään piirteen osalta eronneet merkittävästi joukosta.)

Tästä joukosta tuli esiin kaksi erilaista "persoonallisuustyyppiä". Toista luonnehtivat piirteet arkuus, alistuvuus ja emotionaalinen epävakaisuus. Heistä novellin tapahtumat ovat pelottavia, koska ne ovat mahdollisia toteutua myös käytännössä, novelli on "liian realistinen". Heille novellin opetus oli selkeä: "Minä pidän varani." Tämän ryhmän torjunta lähtee ensisijaisesti persoonallisuuden torjunnasta. Tekstin tapahtumat ja kieli koetaan omaa itseä uhkaavina. Kuvaavia esimerkkejä:

"Epämiellyttävää nähdä faktat rasismien takaa" (tyttö 51 = t 51).

"En pitänyt kuvauksesta enkä kielestä" (t 8).

"Voi tapahtua oikeassakin maailmassa" (t 3).

"Se on niin likaisenoloinen" (poika 28 = p 28).¹⁵⁸

Joskus torjuva arvio näkyy tekstin yksityiskohtaisessa arvioinnissa: pitkäveteinen (t 21). Härkösen novellia on vaikea pitää pitkäveteisenä.

Toista kriittistä "persoonallisuustyyppiä" kuvaa kärsivällisyys, itseensä luottaminen ja rohkeus. Tämän ryhmän persoonallisuus on vahvempi ja järjestyneempi. Torjunnan syinä ovat lähinnä puiteideologia, uskonto ja hyvät tavat (kotikasvatus tai koulun opetussuunnitelma). Kuvaavia esimerkkejä:

"En pitänyt kielenkäytöstä enkä tapahtumapaikoista" (t 35).

"Kirjoittaja tummaihoisten vastustaja" (t 35).

"Kaikki tuntui novellissahalvalta, nuhruiselta japimeältä" (t 42).

"En tykkää karskista kielenkäytöstä" (p 1).

"Neekerin kuvaus rasistinen ja alentava" (p 1).

Kuvaukseen värillisistä, erityisesti kahdesta mustaihoisesta, tekstin torjijien ryhmä suhtautui kaksijakoisesti. Useimmat eivät pitäneet tapahtumista ja kielestä, koska "kuvaukset ulkomaalaisista olivat inhottavia" (t 34). Joku näki "neekerit raiskaajina ja outoina" (p 47). Jollakin teksti "herätti halveksuntaa tummaihoisia kohtaan" (p 32).

Asenteet värillisiin ilmenivät tekstien vastaanotossa myös teksteistä pitävien kohdalla. Oppilaiden vastaukset haastattelussa olivat yleensä pidättyviä, koulunopetussuunnitelman puiteideologioiden mukaisia. Vain muutaman pojan vastaus ilmaisi ongelmaa suhtautumisessa värillisiin, joka käytännössä merkitsi värillisiä pakolaisia ja ulkomaalaisia. Tekstin värillisten poikien yritys "käyttää hyväksi suomalaisia tyttöjä" muuttui kysymykseksi pakolaisten väärästä suomalaisten hyväksikäytöstä. Varauksellinen suhtautuminen saattoi olla sosiaalista perintöä kotoa (p 5, p 12). Novellista voitiin pitää, koska se osoitti, ettei suomalaisia "jymäytetä".¹⁵⁹

Suhtautuminen Härkösen novelliin osoitti sen torjuvien kohdalta puiteideologioiden ristiriitaisuutta: opetussuunnitelmien perusteissa 1985 ja 1994 ei juurikäsittelä ulkomaalaishäviöiden ongelmia, vaan esitetään niiden lisääminen yksipuolisesti positiivisena asiana. Novelli antaa mahdollisuuden tarkastella asian kääntöpuolta, joka tulee tässä

otoksessa selvimmin esille sellaisilta oppilaista, joiden vanhemmat ovat perustuetannosta ja joilla on verraten matala koulutustaso.

Liksomin tekstistä ei pitänyt 71,7 % lukijoista (87,1 % tytöistä ja 50 % pojista). Kaksi heistä tunnisti tekstin ironisuuden, mutta ei pitänyt siitä, koska

"novelli tuntuu teennäiseltä ja siinä tyttö tuo aatemaailmaansa liian kiihkeästi esille" (t 31).
 "kirjallisesti novellina ihan hyvä, mutta liiallinen kiihkoilu tökkii" (p 26).

Tekstin sisältöä moitti 20 (48,8, %) kaikista kielteisesti suhtautuvista.

Liksomin tekstin päähenkilöä (ks. kuvio 4) moitti 14,6 %, sotaa ja aseita 14 % ja aihetta yleensä 9,8 %:

"Novellin aihe ei kiinnostanut" (p 48).
 "Novellin kertoja lietsoo vihaan ja on täynnä itseään..." (t 42).
 "En pidä aseista ja niihin liittyvästä fanaattisuudesta" (t 22).

Kuvio 4. Liksomin tekstistä ei pidetty
Muoto ja sisältö



Tekstin muotoa moitti 21 lukijaa (51,2 %). Suurimpana muodollisena heikkoutena pidettiin sen liioitteleva tyyliä ja asennemuokkausta 22 %:

"Novelli on liikaa kantaa ottava, se käy lukijansa kimppuun" (p 30).

"Tyttö menee vähän liian pitkälle" (p 37).

Vaikealukuisuutta arvosteli 19,5 %.

"Teksti on vaikealukuista ja kirjoitettu nalkuttavalla murteella" (p 33).

"Pohjoinen murre tekee lukemisen omituiseksi..." (p 6).

Kerrontaa ja juonta moitti 12,2 %:

"Pitkäveteistä jaarittelua, saman toistoa, ei juonta..." (t 25).

Yhdeksän oppilasta (17 %) ilmoitti pitävänsä tekstistä (7 poikaa ja 2 tyttöä). Molemmat tytöt olivat kirjalliselta kompetenssiltaan luokan parhaita Liksomin tekstillä arvioituna. He lukivat tekstin kriittisesti ja arvostivat sen kieltä ja sisältöä, vaikka "aihe herätti inhoa ja ärtymystä". Poikien ryhmä oli heterogeenisempi. He lukivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta tekstin eläytyen. Yksi osasi arvioida tekstin kirjallisesti pätevästi ja piti sitä omaperäisenä ja ajatuksia herättävänä. Toiset lukivat tekstin realismin koodin kautta. Persoonallisuuden piirteissä ei ollut mitään yhteistä linjaa. Yksi "kovaluontoinen" ja ulkomaalaisein varsin kriittisesti asennoituva poika luki tekstin kriittisesti ja eläytyen. Hän piti tekstistä, koska sota-asiat ja aseet ovat "lähinnä sydäntä", myös tytön harvinaiset kyvyt häntä miellyttivät. Hänen kohdallaan tuntui siltä, että persoonallisuus resonoi tekstin päähenkilön henkilökuvan kanssa.¹⁶⁰

Lukemis- ja kirjoittamisharrastus

Lukemis- ja kirjoittamisharrastuksen vaikutusta kirjalliseen kompetenssiin selvitettiin laskemalla Pearsonin r-korrelaatio näiden variaabeleiden välille. Koska Härkösen novellin mittari oli liian helppo eikä riittävää varianssia syntynyt, ei myöskään mitään merkittäviä korrelaatioita tullut. Liksomin tekstiä koskeva kirjallisen

kompetenssin mittari sitä vastoin toimi paremmin. Lukemisharrastus korreloi sen kanssa $+ .38$. Kirjoittamisharrastuksen ja kirjallisen kompetenssin välinen riippuvuus oli $+ .23$. Korrelaatiot ovat verraten alhaisia mutta ilmennevät toisissakin tutkimuksissa. Riippuvuudet olisivat periaatteessa voineet olla korkeampia, jos harrastukset olisi täsmennetty koskemaan kaunokirjallisuutta. Kaunokirjallisuutta lukevien ja sitä kirjoittavien määrät olisivat kuitenkin olleet niin pienet, joten täsmennyksestä luovuttiin.

Sukupuolten välinen ero lukemisharrastuksen määrässä oli selvä: tyttöjen keskiarvo 3,3 ja poikien 2,6. Kirjoittamisharrastuksessa tyttöjen keskiarvo oli 2,8 ja poikien 1,8.

Lukemistavat ja strategiat

Haastatteluissa selvitettiin oppilaiden lukemisstrategioita kyselylomakkeen (liite 1 f) ja tarkentavan haastattelun avulla.

Lukemistapoja (eläytyvä, kriittinen ja niiden yhdistelmä) selvitettiin ensimmäisen lukemiskokemuksen perusteella. Menetelmänä oli khin neliö, jolla tarkasteltiin lukemistapojen ja kirjallisen kompetenssin (Liksom) välistä yhteyttä.

Tilastollisesti merkittävää riippuvuutta ei ilmennyt. Syynä tähän oli ilmeisesti koehenkilöiden pieni määrä (12). Mittari oli yleisopiskelutekninen eikä kaunokirjallisen kielen erityisluonnetta mittaava. Lomakkeen suorat kysymykset, joita haastattelu tarkensi, eivät ehkä riitä paljastamaan perusteellisesti oppilaiden lukemisstrategioita. Kompetenssitesti ei ole riittävän tehokas erottamaan kaunokirjallista lukemista luonnollisen kielen lukemisesta.

Kaunokirjallinen kompetenssi

Kaunokirjallinen konkretisaatio

Kaunokirjallisella kompetenssilla tarkoitetaan tässä siis reaalisen lukijan kykyä lukea adekvaatisti kaunokirjallisuutta. Hänen edellytetään ymmärtävän kaunokirjallisuuden kielellistä ominaislaatua

eli kykenevän erottamaan sen asiaproosasta sekä käsittävän sen monitulkintaisuuden.

Kirjallista kompetenssia arvioidaan tässä sillä, miten oppilaat kykenevät luomaan tekstistä eräänlaisen **kirjallisen konkretisaation** eli tunnistamaan kaunokirjallisen tekstin ominaispiirteitä. Vaikka tällainen kaunokirjallisen tekstin ominaisuuksien määrittely on kritiikille altis ja jää joka tapauksessa puutteelliseksi, on vaikea kuvitella kirjallisuuden opetusta ilman jonkinlaisen "mallin" esittämistä. Tässä kirjallinen konkretisaatio on operationaalistettu niin, että oppilaiden piti kyetä tunnistamaan tekstistä ne ominaisuudet, joista akateemisesti koulutetut aikuiset olivat yksimielisiä. Jos ajatellaan tekstien kokonaisuutta, mittauksen sisällönvaliditeetti ei ole kattava, mutta mittaus kohdistuu valideihin kohtiin.

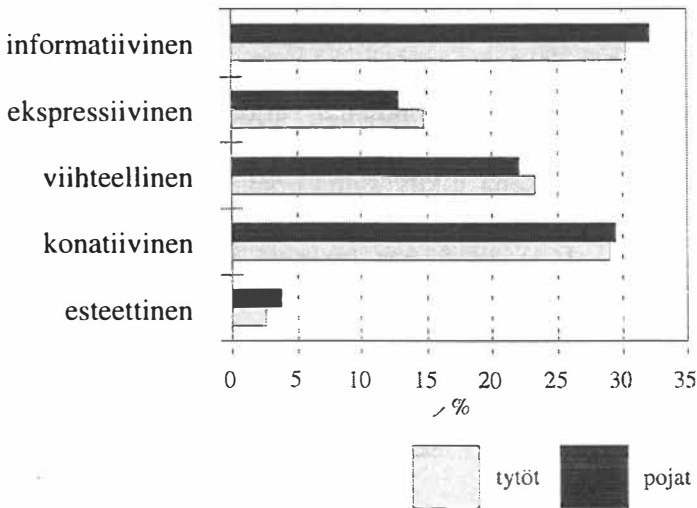
Oppilaille oli edellisenä lukuvuonna opetettu opetussuunnitelman mukaisesti novelli genrenä. Kysyttäessä oppilaiden käsityksiä hyvästä novellista (liite 1 a) 48 53:sta mainitsi ainakin yhden novellia kirjallisuuden lajina kuvaavan ominaisuuden (useimmiten juonta ja loppuratkaisua koskevan), vaikka kysymyksen muoto ei edellyttänyt novellin yleistä teoreettista arviointia. Vastausten perusteella arvioiden ja ottaen huomioon unohtamisen vaikutuksen novellin opetus oli ollut ilmeisesti tarkoituksenmukaisen tehokasta.

Jakobsonin kommunikaatiomalli

Oppilasryhmien kaunokirjallista kompetenssia selvitettiin myös Jakobsonin kommunikaatiomallin avulla. Mallia sovellettiin pääosin samoin kuin suomalais-unkarilaista romaanin reseptiota käsittelevässä tutkimuksessa.¹⁶¹ Hyvän novellin funktioita selvitettiin liitteen 1 b-lomakkeella. Vastaukset sijoitettiin Jakobsonin mallin mukaisesti funktioihin ¹⁶². Kaikkien vastausten jakautuminen on esitetty kuviossa 5. Sen mukaan informatiivinen, viihteellinen ja konatiivinen funktio korostuvat, taiteellis-esteettinen funktio jää vähäiseksi. Informatiivisen funktion sisällä painottuu näköpiiriin avartaminen (41,5 %), ekspressiivisen sisällä lukemisen haasteellisuus (43,2 %), viihteellisen sisällä viihdyttäminen (53,3 %) ja konatiivisessa 'panisi ajattelemaan' (46,8 %). Informatiivisen funktion voimakas

korostuminen ja taiteellis-esteettisen funktion heikkous ilmaisee havainnollisesti ns. suomalaisen lukemiskoodin (lukeminen realismikoodin kautta) ilmenemistä. Tyttöjen ja poikien vastauksissa ei esiintynyt oleellisia eroja, joten molempia sukupuolia käsitellään jatkossa yhdessä, vain merkittävät poikkeamat mainiten.

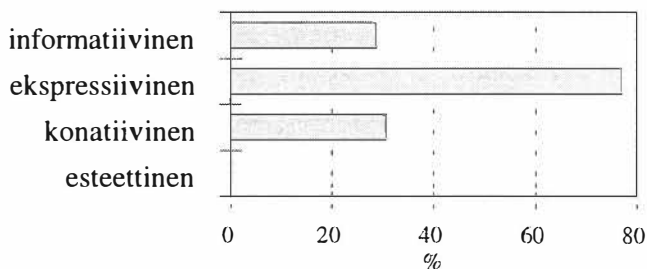
Kuvio 5. Hyvän novellin funktiot 1



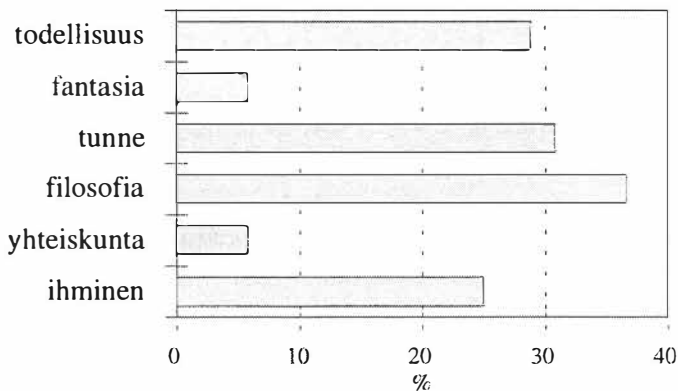
Lukuun ottamatta viihteellistä funktiota hyvän novellin odotushorisontti ilmaisee varsin hyvin lukion opetussuunnitelman perusteiden painotuksia. Oppilaiden vapaiden vastausten perusteella muodostettu odotushorisontti on esitetty kuvioissa 6 (ks. seur. sivu) (lomake liite 1 a). Tulkintavaikkeuksien vuoksi viihteellinen ja ekspressiivinen funktio on yhdistetty. Tällaisen vastauksen antoi 77 % oppilaista.

Informatiivisen funktion mainitsi 29 % ja konatiivisen 31 %, taiteellis-esteettiseksi arvioitua vastausta ei maininnut kukaan. Verrattaessa tulosta lukion opetussuunnitelman perusteisiin, yhtäläisyys on huomattava, taiteellis-esteettistä funktiota lukuun ottamatta.

Kuvio 6. Hyvän novellin funktiot 2

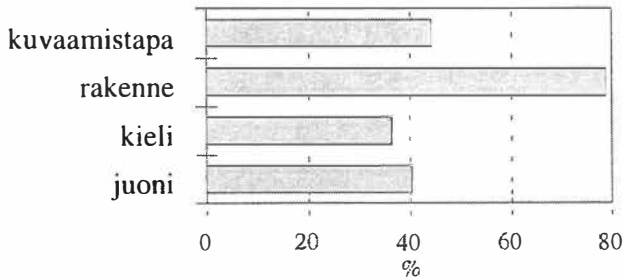


Vastaukset luokiteltiin myös hyvän novellin sisältö- ja muoto-
toiveiden mukaan (kuviot 7-8). Sisällön osalta 29 % vastaajista toivoi
novellin sitoutuvan todellisuuteen, 6 % vaati fantasiaa.

Kuvio 7. Hyvän novellin funktiot 3
Sisältö

Tunteiden käsittelyä edellytti 31 %. Filosofiaa (tähän on luokiteltu
myös maininnat novellin sanomasta ja opetuksesta) odotti 37 %;
tytöistä 57 %, pojista 14 %. Yhteiskunnallista sisältöä ei toivottu
(vain 6 %).

Kuvio 8. Hyvän novellin funktiot 4
Muoto



Hyvän novellin pitäisi käsitellä ihmisten, erityisesti nuorten asioita (25 %). Tyttöjen ja poikien ero: 30 % ja 18 %. Tämä tulos on samansuuntainen psykologiassa usein todetun seikan kanssa: tytöt ovat ihmiskeskeisiä, pojat asiakeskeisiä. Kuvaamistapaa (kuvio 8) piti tärkeänä 44 %, novellin rakennetta 79 %, kieltä 37 % ja juonta 40 %.

Tarkasteltaessa Viitasaaren lukion toisluokkalaisten kaunokirjallista odotushorisonttia (kirjallisen kompetenssin odotuksia) on todettava:

1. Varsinainen taiteellis-esteettinen vaatimus ilmenee hyvin heikosti tai ei lainkaan.
2. Odotushorisontissa painottuvat opetussuunnitelman perusteissa korostuvat asiat (ks. s. 43) informatiivinen ja ekspressiivinen funktio sekä mielihyvään tähtäävä viihteellisyys.

Syitä tähän licence uscita. Jakobsonin kommunikaatiomalli ei kyennyt erottamaan selkeästi kielen kaunokirjallista funktiota. Käytetyt kysymykset, joilla oli varottu ohjaamasta liikaa vastauksia, eivät kaikilta osin ole riittävän täsmällisiä eivätkä siten anna riittävästi pohjaa vastausten tulkinnalle.

Suurin syy lienee kuitenkin lukion opetussuunnitelma ja koulun opetustraditio. Kaunokirjallinen kieli, sen erottaminen asiaproosasta ei painotu selkeästi opetussuunnitelmassa. Sitä vastoin kirjallisuuden opetuksella on monia muita tehtäviä (perinteisesti mm. persoonallisuuden kasvattaminen, nyt yleisviestintä ja erilaiset tiedolliset tavoitteet), jotka painottuvat oppilaiden vastauksissa ja ilmeisesti koulun opetusperinteessä.

Lukijoiden yleisarvio teksteistä

Luettaviksi teksteiksi oli pyritty saamaan oppilaille uutta lyhytproosaa, joka oli kirjoitettu äskettäin. Härkösen novelli oli ilmestynyt syksyllä 1993 ja Liksomin kirja 1989. Kyselyn mukaan yksi tyttö oli lukenut molemmat tekstit ja yksi Härkösen novellin. Tavoite ennen lukemattomasta testistä toteutui siis varsin hyvin. Vaikeampi on arvioida teosten ilmestymisajan ja lukemisajan välin vaikutusta. Todennäköisesti sillä ei ollut oleellista merkitystä. Novellien keskeiset ajatukset, suhtautuminen ulkomaalaisiin, (erityisesti venäläisiin tai muihin rotuihin kuuluviin ihmisiin) sekä maanpuolustus ja naisten asevelvollisuus ovat säilyttäneet ajankohtaisuutensa, ehkä ne ovat korostuneetkin.

Tekstit ovat vaikeustasoltaan erilaisia: Oi nuoruus on helppolukuinen, kaikki lukijat olivat sitä mieltä. Liksomin novelli on vaikeampi, 58,5 % lukijoista piti sitä vaikealukuisena.

Oi nuoruus -novellia pidettiin helppolukuisena, koska

- se on nuorten kieltä
- sen kieli ymmärrettävää, lyhyitä lauseita
- ei vaikeita sanoja
- huumorintajuinen
- tavallista kieltä.

Liksomin novellin vaikealukuisuuden syiksi mainittiin mm. murre, vaikeat sanat, saman aiheen toisto, tekstin sisältö.

Tekstien hyvyttä arvioitiin sen mukaan, miten oppilaat pitivät niistä. Tarkoituksena oli samalla suhteuttaa tekstien vastaanottoa odotushorisontin vaatimuksiin. Kumpikin teksti jakoi mielipiteitä sukupuolen mukaan, mutta muutenkin. Härkösen novelli oli pidetynpi: keskiarvo (liitteet 1 c ja 1 d) oli 3,4 (tytöt 3,6 ja pojat 3,1). Liksomien tekstistä ei yleisesti pidetty 2,3 (tytöt 1,9 ja pojat 2,8).

Arviointien perustelut olivat joko subjektiivisia tai tekstin ominaisuuksia yleisemmin arvottavia. Esimerkkejä Härkösen novellin arvioinnista:

"En pitänyt novellista, koska en pidä ristiriitaisia tunteita herättävistä novelleista" (p 1).

"Pidin novellista. Sen kieli oli nuorekasta ja melko "aitoa", tapahtumat ovat oikeassa elämässä mahdollisia" (t 2).

"En pitänyt. En tykkää tällaisesta, kieli ja aihe ei sydäntä lähellä" (t 3).

"Pidin. Suhtaudun itsekin varauksellisesti ulkomaalaisiin" (p 5).

"Pidin. Se oli melko todentuntuinen, kiinnostava ja mukaansatempaava" (p 9).

Esimerkkejä Liksomien novellin arvioinnista:

"En pitänyt. Aihe ei kiinnostanut, ja tytön "sotahulluus" oli ärsyttävää" (p 11).

"En. Kuiva, ei tapahtunut mitään" (t 10).

"En pitänyt, koska epätodennäköinen, liioiteltu" (p 9).

"En pitänyt. Kieli oli ihan kivantuntuista vähän erikoisempaa, mutta sisältö ei oikein hyvä ollut" (t 8).

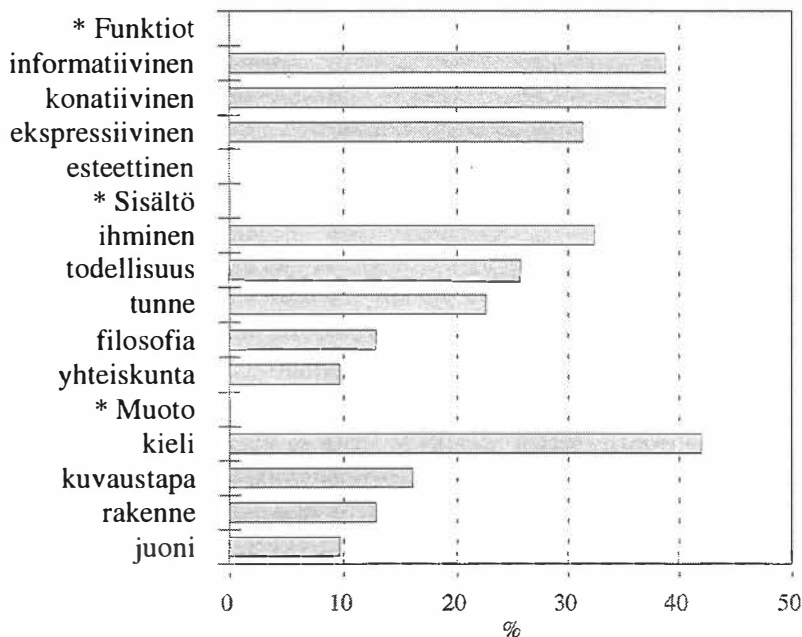
"Pidin. Murre toi tekstiin elävyyttä, vaikka tekstin sisältö ei ollut niitä parhaita" (p 7).

Tekstien arvioinnissa ilmenee persoonallista hyväksyntää ja torjuntaa. Yksityiskohtaisemmin niitä on käsitelty persoonallisuuden vaikutuksen yhteydessä (s. 66-69).

Lukijoista 58,5 % (71 % tytöistä ja 40,9 % pojista) piti Oi nuoruusnovellia hyvänä. Kuten kuviosta 9 ilmenee, heidän perustelunsa sijoitettiin Jakobsonin kommunikaatiomallin funktioihin (oppilaiden vapaista vastauksista muodostettu versio, kuvio 6). Informatiivinen

ja konatiivinen funktio olivat tärkeimmät, kumpikin 38,7 %. Ekspressiivinen oli 31,3 %. Kukaan ei perustellut esteettisellä funktiolla hyvän novellin arviotaan. Konatiivisen ja informatiivisen funktion korostuminen selittyy novellin ominaispiirteistä: se koettiin nuoriin kohdistuvaksi ja antoi tietoa todellisesta elämästä.

Kuvio 9. Oi nuoruus on hyvä novelli
Funktiot, sisältö ja muoto



Hyvän novellin sisältöominaisuuksista painottuivat (vrt. kuvio 7) ihminen 32,3 %, todellisuus 25,8 % ja tunne 22,6 %. Filosofian (opetus) mainitsi 12,9 % ja yhteiskunnan 9,7 %. Novellin koettiin käsittelevän nuorten maailmaa ja olevan elämänläheinen; se näkyi tuloksessa. Jotakin toista novellia arvioitaisiin toisin.

Muodolla perusteltiin tämän novellin hyvyttä myös (vrt. kuvio 8). Novellin kielen mainitsi 41,9 %, kuvaustavan 16,1 %, rakenteen yleensä 12,9 % ja juonen erikseen 9,7%. Kielen voimakas korostuminen johtunee nimenomaan novellin kielen "nuorekkaasta lennokkaudesta". Ilmeisesti vastaajat eivät myöskään tietoisesti pyrkineet vertaamaan novellia aikaisemmin hahmottelemaansa odotushorisonttiin. Kysymyksellä olisi voitu vertailua ohjata, mutta silloin annettu kehys olisi määrittänyt tulosta.

Liksomoin tekstin vastaukset olisivat varmasti melkoisesti Härkösen novellin vastauksista poikkeavia. Siitä tekstistä piti kuitenkin varsin pieni joukko, joten sen tarkastelu ei ole mielekäästä.

Lukijan dialogi tekstin kanssa

Miten tekstin rakenteita arvioitiin

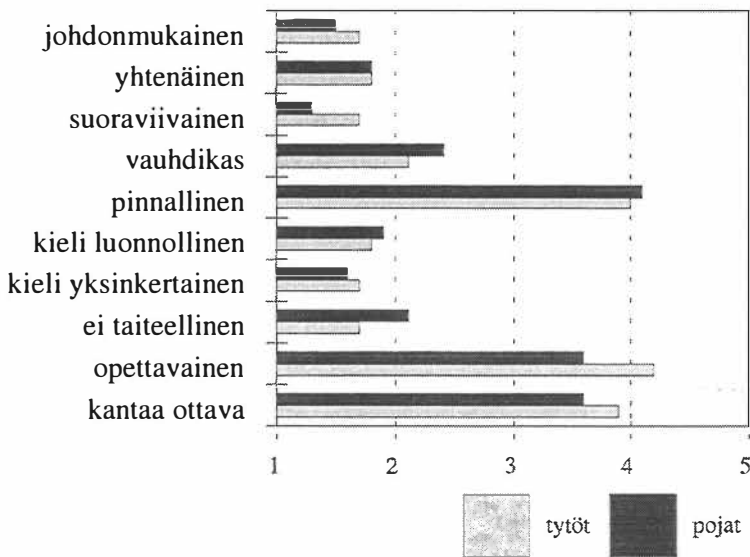
Lukijakeskeisen kirjallisuusteorian keskeisiä ongelmakohtia on kysymys lukijan koodista eli lukijan tekstiin soveltamasta lukukoodista, jossa tietyt tekstin ominaisuudet havaitaan ja niiden avulla tulkitaan teksti. Tätä kysymystä on käsitelty jo luvussa 6. Kirjallisen koodin lisäksi tekstin reseptiota määräävät myös lukijan persoonalliset (dispositionaaliset) tekijät, jotka vaikuttavat jopa tekstin rakenteen arviointiin. Kun lukija sanoo, että Härkösen novelli *Oi nuoruus* on pitkäveiteinen, hän samalla paljastaa persoonallisten tekijöiden syrjäyttäneen kaunokirjallisen koodin arvioinnissa. Lukijan koodin tekee ongelmalliseksi kaunokirjallisen kielen yksiselitteinen tunnistamattomuus. Koodin pitäisi olla portti kaunokirjallisuuden maailmaan, mutta mikä on tämä maailma. Siitä ollaan erimielisiä. Jonkinlainen poeettinen koodi on osa kaunokirjallista kompetenssia, vaikka asiaa ei kyttä jäännöksöttömästi määrittelemäänkään.

Näistä syistä ei ole ihme, että lukiolaiset eivät juuri lue tekstejä pelkästään poeettisen koodin kautta, vaan lukemistapahtumaa hallitsevat muutkin tekijät. He eivät aina tee eroa kaunokirjallisen ja luonnollisen kielen välillä, koska tutkijatkaan eivät kykene sitä

aina tekemään. Tämä näkyy myös tekstien rakenteellisessa arvioinnissa (liite 1 c ja d, kohdat 5-8).

Oppilaat arvioivat tekstien juonta, ihmiskuvausta, kieltä ja kokonaisuutta (ks. lomakkeet 1 c ja 1 d, kohdat 5-9). Vastausten kasautuminen asteikon ääripäihin ilmaisee yhtenäistä kantaa arvioitavaan asiaa, keskiarvon (3) lähelle asettuva vastausten epäyhtenäisyyttä. Lukijoiden käsitykset Härkösen novellin juonesta olivat osittain varsin yhtenäisiä (ks. kuvio 10).

Kuvio 10. Oi nuoruus -novellin rakenne
Oppilaiden arviointien keskiarvot



Novellin juonta ja tapahtumainkulkua pidettiin johdonmukaisena (tytöt 1,7, pojat 1,5), yhtenäisenä (t 1,8, p 1,8), suoraviivaisena (t 1,7, p 1,3) ja vauhdikkaana (t 2,1, p 2,4). Useimmat tytöt pitivät juonta ja tapahtumia myös jännittävinä (2,3). Ihmiskuvauksen arvioinnissa tytöt pitivät sitä uskottavana (1,8), kaikki arvioivat sen pinnalliseksi (t 4,0, p 4,1. Novellin kieltä pidettiin luonnollisena (t 1,8, p 1,9) ja yksinkertaisena (t 1,7, p 1,6). Tyttöjen mielestä se oli myös mukaansatempaava (1,8). Kokonaisarvioinnissa novellia

ei pidetty taiteellisena (t 1,7, p 2,1). Sitä vastoin se on opettavainen (t 4,2, p 3,6) ja kantaa ottava (t 3,9, p 3,6).

Oppilaiden vastaukset olivat osittain aikuislukijoiden "mallireseption" mukaisia, mutta myös poikkeuksia ilmeni.¹⁶³ Erot ilmentävät aikuisreseption rajoittuneisuutta ja ilmeisesti erilaista näkökulmaa novellin maailmaan, joka on oppilaille omakohtaisempi kuin aikuislukijoille.

Liksomnin tekstin juonen ja tapahtumien arvioinnissa oppilaiden mielipiteet hajaantuivat. Syynä ovat tekstin ominaisuudet: siinä ei ole selkeää juonta, vaikka tietty ajallinen punainen lanka esiintyykin. Tätä osoittaa ainoa verraten yksimielinen käsitys pitkävetinen (t 4,2, p 3,6). Ihmiskuvausta pidettiin yksilöllisenä (t 2,2, p 1,8). Novellin kieli oli oppilaiden mielestä luonnollista (t 2,2 p 2,1), ainoastaan 10 piti sitä keinotekoisena. Poikkeavana kieltä pidettiin (t 3,9, p 4,0) ja vuolaana (t 4,2, p 4,3). Kokonaisuutena arvioiden tekstiä ei pidetty taiteellisena (t 1,8, p 1,8) mutta ei viihteellisenäkään (t 1,8, p 2,3). Tekstin kantaa ottavuudesta (t 4,7, p 4,6) ja julistavuudesta (t 4,2, p 4,2) oltiin lähes yksimielisiä. Yhtäläisyyksiä aikuisreseptioon ei juuri ole: vain tekstin kantaaottavuus on yhteinen molemmilla.

Oppilaiden kirjallisen koodin olemassaoloa voidaan näistä skaaloista. Jos lukijat ovat perustellusti yksimielisiä jostakin asiasta, esimerkiksi Liksomnin tekstin julistavuudesta, heillä on ryhmänä kirjallinen kompetenssi arvioida tätä tekstin ominaisuutta. Tämä on osa heidän poeettista koodiaan. Edellytyksenä on tietysti, että teksti on julistava. Jos taas mielipiteet hajoavat täysin, esimerkiksi Liksomnin tekstin realismi-modernistisuus -arvioinnissa (keskiarvo 3,2), heillä ei joukkona ole kompetenssia arvioida tätä asiaa. Reaalisen lukijan kirjallinen koodi ei tässä tehtävässä toimi. Muutamille yksilöille tämäkin teksti aukeaa.

Kysymyksiä teksteille

Lukija keskustelee tekstin kanssa. Tämän interaktion seurauksena tekstin epämääräisyyskohdat määrittyvät ja tekstin merkitys muodostuu lukijalle. Tämä keskustelu kuuluu oleellisena osana myös ns. reflektiiviseen lukemiseen (ks. s. 19), ja sillä on tärkeä rooli kognitiivisessa oppimisessa (ks. s. 29-31).

Tekstin epämääräisyyskohtia selvitettiin kysymyksillä Mikä novellin yksityiskohta (tapahtuma, henkilö tms.) on jäänyt mieleesi? Minkä vuoksi? Kysymykset eivät kovin hyvin anna vastauksia tekstien epämääräisyyskohdista, mutta toisaalta jos epämääräisyyskohtia kysytään suoraan, kysymys sinänsä suuntaa reseptiota. Tätä kysymystä täydennettiin paitsi haastattelussa, myös tarkistamalla, onko odotettuja vastauksia annettu lomakkeen muissa kohdissa.

Härkösen novellissa on näennäisestä selkeärakenteisuudesta huolimatta joukko epämääräisyyskohtia, jotka lukija enemmän tai vähemmäntietoisesti täyttää. Useimmiten mainittu kohta oli novellin viimeinen lause: - Kesäheinä tuulessa huojuu, se sano. Sitä jäi ihmettelemään 16 lukijaa (13 tyttöä ja kolme poikaa). Jotakin sukupuolten erosta kertonee se, että tämä ei useampia poikia askarruttanut. Haastattelussa tähän pyydettiin lisää perusteluja:

"Viimeinen repliikki ailahtelee, niinhän nuoret yleensä menee miten sattuu" (t 2).

"Selkeä tunne tuli, että suomalainen merimiespappi sanoi itsekseen, että kun te olette niin nuoria, kyllähän se tiedettiin" (t 3).

"Vaikka he yrittivät olla ei-rasisteja, niinkuin kesäheinä, he horjuivat mielipiteissään" (t 8).

"Minä en saanut ymmärretyksi, mitä sillä yritettiin lukijalle viestittää. Tarkoittiko se, että ei aina pidä olla niin myönteinen (tässä tapauksessa rasismia kohtaan), vaan pitää olla jonkinlaisiin asioihin kaikesta huolimatta ennakkoluuloja" (t 38).

"Kesäheinä tuulessa huojuu eli kantapään kautta opittua ei unohda" (p 12).

"Kesäheinä tuulessa huojuu eli oma oli vikanne" (t 7).

Kaikki eivät osanneet täsmentää kirjailijan tekstiä, vaikka tunnistivat epämääräisyyden:

"En pystynyt käsittämään edes vertauskuvallisesti loppulausetta"
(t 3).

Ajallinen aukko oli tyttöjen loppuyö puoli neljästä seuraavaan päivään. Se askarrutti neljää oppilasta (kolme tyttöä ja yksi poika). Novellin kirjoittajan asenne vierasmaalaisiin muodosti myös epämääräisyyskohdan (kolme oppilasta):

"Oliko kirjoittaja turhautunut vieraisiin rotuihin" (t 51).
"Novellin kirjoittaja. Onko hän kateellinen tai muuten kieroutunut tummaihoisten vastustaja vai haluaako hän suojella ja varoittaa suomalaistyttyjä tulvivasta ulkomaalaislaumasta, jos Eurooppa yhdistyy?" (t 35).

Aukoksi ymmärrettiin myös tyttöjen ulkomailla olon syy (kolme kertaa). Sitähän ei tekstissä sanottu, vaan novelli alkaa hotellin valinnasta.

Liksommin novelli luettiin myös useimmiten realismin koodia käyttäen. Samalla kuitenkin askarruttavaksi epämääräisyyskohdaksi muodostui, miksi kertojatyttö on sellainen kuin on. Tämä askarrutti kahdeksaa lukijaa (seitsemän tyttöä ja yksi poika). Kyseltiin mm. tytön kasvatusta. Äidin tai sisarusten puuttuminen oli usean huomaama aukko (kuusi tyttöä). Isän ammatti ja persoona nähtiin epäselvyyshetkenä (neljä lukijaa). Tytön tulevaisuuden näki epämääräisenä kahdeksan vastaajaa. Kertojan/kirjailijan motiivit askarruttivat neljää lukijaa.

Yleisarvio tekstin ja lukijoiden dialogista on: vaikeatajuinen. Liksommin teksti provosoi lukijoiden merkityksenantoa enemmän ja monipuolisemmin kuin Härkösen helppolukuinen teksti (vrt. Iser).

Millaiset seikat säilyivät mielessä?

Lukijoiden ideologisia rakenteita selvitettiin kysymyksillä Mikä novellin yksityiskohta (tapahtuma, henkilö tms.) on jäänyt mieleesi ja minkä vuoksi? Vastausten perustelujen odotettiin antavan tietoa mahdollisista puiteideologioiden vastakohtaisuuksista. Vastausten tiivistelmä on kuviossa 11.

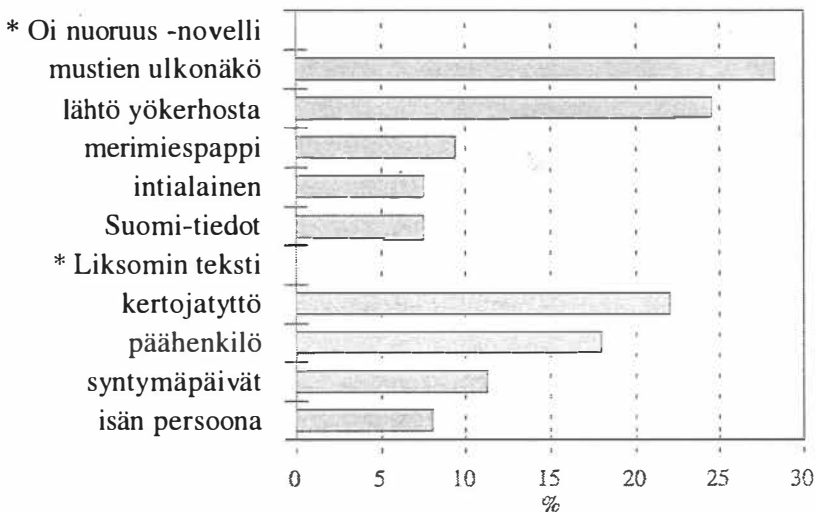
Oi nuoruus -novellista jäi useimpien mieleen mustien miesten ulkonäkö, jonka muisti 28,3 % vastaajista. Kuvaukset nähtiin joko neutraalin huvittavina tai negatiivista asennoitumista ilmaisevina:

"Tytön kertoessa Numan ulkonäköä, hän kertoi sen niin huvittavalla tavalla, tarkoitusperä ei ollut kovinkaan rasistinen" (t 4).

"Neekerin kuvaus. Rasistinen, alentava" (p 1).

"Numa, ällöttävä neekeri... Se jäi mieleen epämiellyttävyyden takia" (p 37).

Kuvio 11. Mitkä seikat jäivät mieleen?
Oi nuoruus -novelli ja Liksomin teksti



Melkein yhtä monelle jäi mieleen tyttöjen vauhdikas lähtö yökerhosta (24,5%). Kohtaus muistettiin useimmiten vauhdikkuutensa ansiosta, mutta voi jäädä mieleen myös tilanteeseen samastumisesta johtuen:

"Karkumatka, joka oli sinänsä jännittävä, joka tapahtui naisille vieraassa maassa paikassa joka lopulta onnistui, ehkä tuuriakin mukana" (p 45).

"Kohtaus, jossa tytöt poistuvat taksilla, he eivät käyttäydy naurettavan avuttomasti ja alistuvasti, vaan osaavat toimia omien etujensa mukaisesti" (t 41).

"Kun tytöt yrittivät poistua yökerhosta. Koska siinä he todella aavistivat miehien tarkoituksen. Poispääsy oli todellakin vaikeaa" (t 23).

Merimiespappin persoonan tai hänen lausahduksensa muisti 9,4 %, koska tämä ei käyttäytynyt lukijan odotusten mukaisesti:

"Suomalaisen merimieskirkon pappi jäi hyvin mieleen. Vaikka häntä ei kuvattu paljon, hänestä tuli heti mielikuva. Jäi mieleen myös siksi, että oli välinpitämätön toisten hädästä. Kesäheinä tuulessa huojuu, oma oli vikanne. Pappin pitäisi kantaa enemmän huolta" (p 7).

"Merimieskirkon pappi. Tuntuu, että pappien pitäisi olla suvaitsevaisia, mutta tämä pappi kuitenkin heti "syytti" tyttöjä ja väheksyi tummaihoisia" (t 31).

Intialaisen miehen esiintymisen muisti 7,5 %, samoin mustien Suomi-tiedot 7,5 %. Molempia perusteltiin sekä huvittavina että rotuennakkoluuloja heijastaen.

Liksommin tekstin mieleenjäävin kohta oli kertojan osoittautuminen tytöksi (22 %). Tämän perustelu oli yleensä neutraali, tekstin rakennetekijäksi todettu asia, mutta lisäperusteluna vaikutelmaa vahvistavana mainittiin tytön persoona:

"Kun kertoja paljastuu tytöksi. Tästä seurauksena novellin näkee aivan uudessa valossa" (p 32).

"Että kertoja onkin tyttö ja hyvin isänmaallinen. Aika harva tyttö asettaa itsensä käytettäväksi isänmaan puolesta ja on ns. kiihkoisänmaallinen" (t 44).

Päähenkilö/kertoja/tyttö jäi mieleen myös henkilökuvana sinänsä (18 %):

"Yleensä päähenkilö, koska hän tuntuu omituiselta kiihkoilijalta, mutta kai se on hänellä veressä" (p 5).

"Novellin päähenkilö. Hänen voimakas, luja tahto puolustaa Suomea. Hänen suorastaan pakkomielle päästä johtamaan Suomea sodassa" (t 17).

"Päähenkilö, hänen halunsa "suojella" Suomea ja toisaalta hänen halveksiva asennoitumisensa esim. ikätovereihinsa, on kovin huomiota herättävää" (t 41).

Isän 40-vuotissyntymäpäivien tapahtumat ja isän persoona jäivät askarruttamaan muutamia (11,3 % ja 8 %):

"Kun tyttö ammuskeli isänsä 40-vuotissynttäreillä liikkuvaa maalia! Tervejärkistä touhua isän (/tyttären puolelta) ? EI" (t 21).

"Tytön isä, joka on pilannut tytön. Jo pienestä saakka tytölle on opetettu aseiden käyttöä ja sotia. Isähän oli opettanut, että tyttären on pystyttävä samaan kuin poikienkin" (p 37).

Mieleen jääneet seikat olivat siis erikoisia henkilökuvia ja tapahtumia sekä juonen käännteitä. Vastaukset ilmaisevat myös suhtautumista sukupuolirooleihin, vierasmaalaisiin ja kasvatukseen. Nämä ilmaisivat myös puiteideologioiden vastakohtaisuuksia: Liksomin tekstin tytön ajatusten ja oppilaiden reaalimaailman ideologisia eroja, virallisen koulutuksen puiteideologian myönteinen suhtautuminen vieraisiin rotuihin ja oppilaiden oma käytännön tilanteiden tulkinta jne.

Novellien tulkinta

Novellien keskeisten teemojen ja henkilökohtaisten merkitysten tarkastelussa pyritään paljastamaan tekstin sanoma, jota voi hallita jakobsonilaisittain poeettinen funktio. Jos tekstit luetaan luonnollisen kielenkoodien mukaan, kysymys on tekstien yleisestä ja henkilökohtaisesta merkityksestä (ks. s. 36-37).

Teoksen keskeisten teemojen tulkintaa

Novellien keskeisten teemojen tulkintaa arvioitiin lomakkeen toisen kohdan Mikä on tekstin keskeinen ajatus? Mitä kirjailija haluaa

sanoa? vastausten perusteella. Koska toisinaan keskeinen ajatus oli kirjoitettu ensivaikutelma-kohtaan, tarkistettiin myös se. Tässä on kysymys yhtäältä luonnollisen kielensyvätasoisesta ymmärtämisestä ja toisaalta oikean kaunokirjallisen koodin käyttämisestä (ks. s. 32). Tällaisessa tulkinnassa konkretisoituu luonnollisen kielen ja kaunokirjallisen kielen toisistaan erottamisen vaikeus. Mitä realistisempi teksti on, sitä vaikeampi se on kaunokirjallisuutena erottaa lukijan reaalitodellisuudesta. Tämä on helppo todeta myös näiden tekstien reseptiossa.

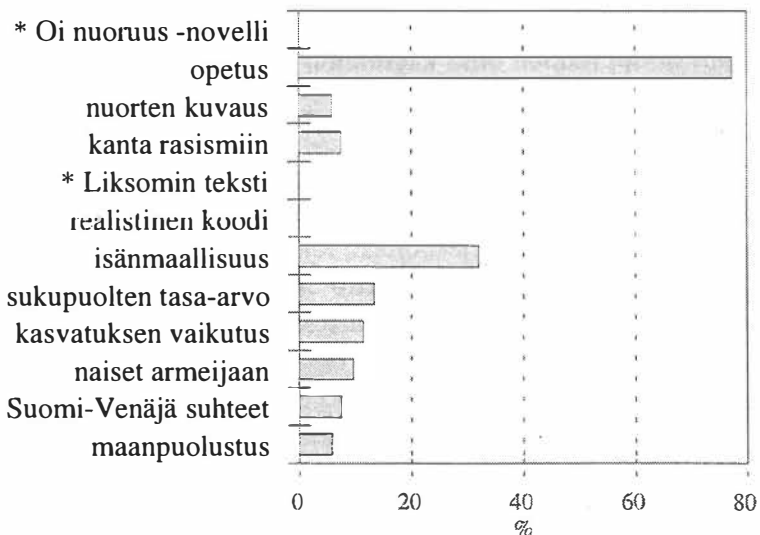
Härkösen novellin keskeiseksi teemaksi (ks. kuvio 12) nähtiin sen antama opetus. Peräti 77,3 % oppilaista tulkitse novellin teeman opetuksiksi. Useimmat (54,7 %) ymmärsivät tapahtumien suoraan opettaneen varovaisuutta tuntemattomiin ihmisiin:

"Että elämä on arvaamaton ja siihen pitäisi suhtautua oikein ja pitää puolensa" (t 3).

"Että maailmassa on monta vaaraa, aina ei ehkä selviäkään" (t 19).

"Ei kannata luottaa ihmiseen, jota ei tunne" (t 10).

Kuvio 12. Keskeiset teemat
Oi nuoruus -novelli ja Liksomin teksti



Toiset terävöittivät kriittisyyden ulkomaalaisuuteen tai värillisiin:

"Tästä novellista välittyä varoitusnuorilleytöille ulkomaalaisten poikien tarkoituksena" (t 4).

"Varoittava opetus "etelän tuhmista pojista" (t 15).

"Älä lähde neekereiden kanssa discoon, jos et tunne niitä" (p 20).

Jotkut näkivät (22,6 %) opetuksen toiselta kannalta, luonteen kasvatukseen suuntautuvana:

"Ihmisen on kasvatettava vahva varsi ettei maailman pahat tuulet huojuttaisi sitä. Kirjailija tahtoo ehkä opettaa ihmisiä vahvistamaan sitä varttansa" (p 45).

"Ei kannata tapella omaa luonnettaan vastaan. Tyttöjen ei olisi tarvinnut suostua Davidin ehdotukseen vain siksi etteivät halunneet vaikuttaa rasisteilta luonteidensa vastaisesti" (p 7).

"Vaikka on vakaasti jotakin mieltä, esim. tässä tytöt eivät olleet rasisteja, ei sääntöä kannata noudattaa kirjaimellisesti" (p 13).

"On itse käytettävä järkeään, ajateltava mitä kannattaa tehdä. Tytöt olisivat voineet kieltäytyä lähtemästä poikien mukaan, ja mitään sellaista ei olisi käynyt" (t 40).

"Ei kannata tehdä jotakin asiaa itsestä vieraalla tavalla yleisen käsityksen ja odotusten mukaan" (p 53).

Toinen päätulkinta (5,7 %) novellin keskeisestä ajatuksesta on se, että se on nuorten elämän neutraali kuvaus:

"Keskeinen ajatus on se että nuorena sitä tulee tehtyä kaikenlaista hölmöä. Kirjailija haluaa varmaan tuoda esille nuorten normaalia elämää" (t 27).

"Novelli käsittelee nuoruuden huolettomuutta. Kirjailija on halunnut käsitellä tumman miehen ja valkean naisen toispuoleista kiinnostusta ja tilanteita mihin tämä johtaa" (p 32).

"Tytöt halusivat olla riippumattomia ja ennakkoluulottomia ja tulivat tehneeksi sellaista, mitä joutuivat katumaan. Kirjailija kuvaa "hullua" nuoruutta sitä, miten nuori on niin ennakkoluuloinen puheissaan, mutta silti haluaa kokemuksia eikä ajattele seurauksia" (t 42).

Yksi poika yhdisti vastauksessaan kaksi pääteemaa:

"Novellissa ihannoitiin nuoruuden villiä aikaa, mutta varoitettiin samalla pitämään silmät auki" (p 50).

Tämä teema on tuttu uskonnollisessa kirjallisuudessa.¹⁶⁴

Neljä oppilasta (7,5 %) ymmärsi novellin kirjailijan kannanottona rasismiin:

"Kirjailija nousee rasismia vastaan, valkoihoisten viljelemä rasismi kääntyykin jotakin kautta heidän omaa rotuaan vastaan..." (p 26).

Liksommin novellin temaattista vaikeutta käsiteltiin jo sivulla 65. Perusjako temaattisessa tulkinnessa kulki sen mukaan, luettiinko teksti realistisen vai fiktiivisen koodin kautta. Ne jotka lukivat sen realistisena, ilmoittivat pääteemoiksi: isänmaallisuuden (17 vastausta, 32,1 %), naisten ja miesten tasa-arvon (7, 13,2 %), kasvatuksen vaikutuksen (6, 11,3 %), naisten armeijaan pääsyn (5, 9,4 %), Suomen ja Venäjän suhteet (4, 7,5 %) sekä isänmaan-/maanpuolustuksen (3, 5,7 %). Esimerkkeinä hyvin suorista teeman tulkinnoista:

"Kaikkien tulisi kunnioittaa isänmaataan, vihata ryssiä ja muita maahantunkeutujia ja olla sotafanaatikkoja" (p 33).

"Naisilla oikeus halutessaan puolustaa maata aivan kuin miehilläkin" (t 41).

"Ajatukset ihmisten väkivaltaisuudesta perintöä vanhemmilta" (t 15).

"Tyttöjen armeijaan pääsyä tulisi helpottaa" (t 6).

Fiktiivisen koodin kautta lukeneiden vastaukset ilmaisivat kiihkomielisyyden kritiikkiä (2):

"Hän ivaa koko ajan hienokseltaan kiihko-oikeistolaisuutta ja sotahulluutta..."(p 26).

Väärän kasvatuksen vaikutuksen osoittaminen oli toinen teeman tulkinta:

"Kasvatus ei saisi olla liian tukahduttavaa eikä lapsille pitäisi tuputtaa omaa maailmankatsomustaan..." (t 31).

Yksi poika (50) tulkitsi teeman rauhan asian ajamiseksi:

"Kirjailija haluaa ajaa rauhan asiaa, esittelemällä juuri tällaisen rauhanajan tuotteen, joka ihannoii sotaa kun ei ole itse sitä kokenut".

Yksi tyttö (51) tunsi itsessään saman vaikutuksen:

"...minuun teksti vaikutti sotakielteisesti, koska teksti herätti lähinnä inhoa".

Oppilaat löysivät Härkösen novellista varsin helposti "hyväksyttävän" teeman (92,4 %). Liksomin tekstiä on vaikeampi tulkita, ja siinä voi nähdä postmodernia pirstoutuneisuutta. Arvioinnissa on kuitenkin kyettävä näkemään sen ironisuus, jolloin sen sanoma voi olla epäsuora sananmukaiseen ilmaisuun nähden. Tällaisen sanoman löysi vain muutama lukija. Iserin termein asia voidaan ilmaista: useimmat oppilaat eivät pystyneet täydentämään tekstin merkityksen epämääräisyyскоhtaa.

Henkilökohtainen merkitys

Tekstin henkilökohtaista merkitystä arvioitiin vastauksista kohtaan Mitä sanottavaa tällä novellilla on juuri Sinulle henkilökohtaisesti? (Jakobsonin mallin konatiivinen funktio). Kuusi Oi nuoruus -novellin lukijaa (neljä poikaa ja kaksi tyttöä) jätti vastaamatta tähän tai ilmoitti, ettei tekstillä ollut hänelle mitään henkilökohtaista merkitystä. Yhtä vastaajaa (p 2) ärsytti se, että novellilla, hänen tulkintansa mukaan, pyrittiin vaikuttamaan häneen niin, että hän alkaisi pitää värillisiä vastenmielisinä. Muut 46 lukijaa vastasivat kysymykseen henkilökohtaisena asiana.

Suurin osa muista lukijoista (33, 71,7 %: 24 tyttöä, 9 poikaa) tulkitsi novellin henkilökohtaisena opetuksena. Useimmat näistä tulkinnoista olivat vieraisiin rotuihin suhtautumisen kannalta neutraaleja:

"Ei tule luottaa vieraisiin ihmisiin aivan sokeasti" (t 3).

"Ei pidä mennä ulkomailla yökerhoihin vieraiden miesten kanssa" (t 24).

"Ajattele mitä teet, olet vastuussa itsestäsi" (t 41).

"Pidä silmät auki ja terveen järjen käyttö on sallittua" (p 47).

Joissakin vastauksissa uhkaava tilanne rajattiin erierotuisiin ihmisiin:

"Varo neekereitä ja halpoja hotelleja. Neekerit voi käyttää suomalaisia hyväksi" (p 12).

"Ettei neekereihin voi luottaa" (p 28).

Toinen vastaajatyyppejä (4 lukijaa, 8,7 %) samastui novellin tilanteeseen ottamatta kantaa tilanteen pulmiin:

"...kavereiden kanssa on hauska koheltaa" (t 27).

"...palautti muistoja mieleen. Suomalaisen poikien kanssa Suomessa" (t 3).

Liksomien tekstin lukijoista yhdeksän (17 %) vastasi, ettei tekstillä ollut heille mitään henkilökohtaista sanottavaa. Isänmaallisuuden painotuksena tekstin luki kahdeksan vastaajaa (18,2 %), viisi (11,4 %) koki isänmaallisuuden tärkeäksi, mutta ei samanlaisena kuin novellissa. Neljälle (9,1 %) Liksomien teksti oli osoitus väärästä kasvatuksesta, kahdessa (4,5 %) heräsi sodanvastaisuus, kahdelle tytölle kertoja oli esikuva.

Liksomien tekstin vastausten henkilökohtaiset teematulkinnat voidaan selittää opetussuunnitelmien ja kotikasvatuksen puoteideologioiden kautta tai persoonallisuuden ylimitinän tai identiteetin vaatimuksina. Yleiskuvana tekstien yleisen ja henkilökohtaisen merkityksen arvioinnista on, että ne näyttävät pitkälti yhdistyvän. Tämä johtuu osaltaan siitä, että tekstejä luetaan realismin koodin kautta. Sanoman ymmärtäminen eli kaunokirjallisen koodin käyttö on vähäisempää. Liksomien tekstin useimmat lukivat kuin se olisi luonnollista kieltä, jolloin tekstin ja henkilökohtainen merkitys lähestyivät toisiaan.

Tiivistelmä tuloksista verraten hypoteeseihin

Lukion oppilaiden odotushorisonttia voidaan pitää eräänlaisena opetuksen lähtötasona, joka koulutuksen aikana kehittyy. Oppimistilanteessa se muodostuu oppilaiden valmiuksista omaksua kaunokirjallisuutta. Se on siinä mielessä toiminnallinen konstruktio. Oppilaiden valmiudet ovat kuitenkin riippuvaisia heidän taustatekijöistään. Tässä tutkimuksessa on pyritty yhdistämään nämä molemmat.

Tämän tutkimuksen tuloksissa hypoteeseissa mainittu sukupuolen vaikutus ilmenee selvästi sekä teksteistä pitämisessä että lukemis- ja kirjoittamisharrastuksissa. Tekstien sisällöt erottelevat sukupuolia yleisemminkin, mikäli niissä on mies- ja naiskulttuureja jakavaa ainesta. Harrastuserot ovat ilmenneet myös monissa muissa tutkimuksissa.

Persoonallisuuden vaikutus tekstien vastaanottoon ilmeni selvästi erityisesti tekstien torjunnassa. Edellisen tutkimuksen (Nikki 1994) faktorianalyysin "epäonnistuminen" ilmaisi samalla, ettei koko oppilasjoukon persoonallisuudenpiirteiden ja kirjallisuuden reseption (esimerkiksi tekstien arvottamisen) välillä todennäköisesti ole johdonmukaisia riippuvuussuhteita. Tällaisia riippuvuuksia ilmenee kuitenkin tekstien ja yksittäisten oppilaiden kesken. Tämä ilmeni tässäkin tutkimuksessa selvästi eräiden piirteiden osalta.

Lukemistapojen ja -strategioiden merkitystä ei saatu esiin eikä sitä todennäköisesti ilmene, jollei kehitetä uudentyyppisiä nimenomaan kaunokirjallisuuden lukemistaitoa mittaavia testejä. Esimerkkinä lukijan kaunokirjallisen koodin kehittämiseen tähtäävistä strategioista voisi mainita Wayne C. Boothin teoksessaan *A Rhetoric of Irony* (1974) esittämät ironian tunnistamiskeinot.

Lukemis- ja kirjoittamisharrastuksen yhteyttä vaikealukuisen tekstin tulkintaan voi korrelaatioiden mataluudesta huolimatta pitää todennäköisenä, koska tämänsuuntaista aikaisempaa tutkimustietoa on olemassa.

Kaunokirjallisen koodin ja poeettisen funktion vähäinen osuus tekstien käsittelyssä ilmeni tuloksissa selvästi sekä tämän ilmiön yhteys opetus suunnitelman perusteisiin. Toisaalta Härkösen tekstin sanoma tulkittiin kaunokirjallisesti oikein.

10. PÄÄTÄNTÖ

Tässä luvussa on syytä aluksi yrittää arvioida suoritettun tutkimuksen luotettavuutta ja sitten tulosten yleistettävyyttä.

Tutkijan ja tutkittavien kommunikointitapa vaikuttaa tutkimuksen kulkuun, jossain määrin myös tuloksiin. Kun otetaan huomioon lukion kirjallisuuden opetuksen vähäisyys, ei oppilaita voi pyytää tutkimukseen kovin pitkäksi aikaa. Tässä oppilaiden aikaa käytettiin kolme oppituntia. Tutkimusajankohdaksi valittiin lukion toisen luokan syksy, jolloin novellin opetus oli jo saatu eikä vielä ollut ylioppilastutkinto kovin lähellä. Reseptiotutkimuksissa on käytetty yleensä haastattelua, jossa kontakti muodostuu läheisemmäksi ja kommunikointi joustavammaksi kuin kyselylomaketta käytettäessä. On kuitenkin huomattava, etteivät lomakevastaukset ole sinänsä sen epäluotettavampia kuin teemahaastattelussa annetut. Kuten Mäkelä (1992) huomauttaa, lomakkeen täyttäminen on nykyihmiselle paljon luontevampi tilanne kuin syvähaastattelu.¹⁶⁵ Tämän tutkimuksen kommunikointimenetelmänä olivat kyselylomakkeet, joita täydennettiin haastattelulla. Koska sama tutkija teki sekä joukkokokeet että haastattelut, kontakti oppilaisiin muodostui luontevaksi. Riippumatta käytetystä välineestä (lomake tai haastattelu) oppilaiden vastaukset olivat pidättyvän kohteliaita. He pyrkivät antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä ilmeisesti vähensi tietyyntyyppisten (esim. opetussuunnitelman puiteideologioiden vastaisten) vastausten määrää. Esimerkiksi negatiivinen suhtautuminen ulkomaalaisiin olisi kenties ilmaistu avoimemmin jossakin kaupungin lukiossa.

Urpo Kovala (1994) on kiinnittänyt huomiota diskurssipuheen (tässä oppilaiden vastaukset lomakkeeseen tai haastatteluun) problematiikkaan. Tässä ei ole diskurssipuhetta erikseen analysoitu. Vertailun vuoksi on mielenkiintoista todeta, että kirjallinen diskurssi on harvinainen myös hänen tutkimuksessaan.¹⁶⁶

Etsittäessä odotushorisontin mallia opetustyötä varten kohdataan monia ongelmia. Tuloksilla ei ole kovin suurta arvoa, jos ne eivät ole jossain määrin yleistettävissä muihin vastaaviin oppilaitoksiin. Tähän on pyritty käyttämällä ns. keskivertolukiota ja haastatteluissa heterogeenista oppilasjoukkoa. Jossakin määrin tulosten yleistettävyyttä voidaan lisätä vertaamalla tuloksia vuotta aikaisemmin toisella keskiverto-otoksella tehtyyn tutkimukseen. Silloin vertailtiin myös asuinpaikan (kaupunki - maaseutukeskus) vaikutusta. Mm. joukkotiedotuksen yleisyyden ja perinteisen maaseudun pirstoutumisen vuoksi mitään tutkimuksen kannalta selviä kulttuurieroja ei silloin havaittu.

Suomessa tehdyissä laajoissa reseptiotutkimuksissakaan ei ole voitu otoksen ongelmia täysin ratkaista.¹⁶⁷ Yksittäisen tutkijan mahdollisuudet ovat tietysti vielä rajallisemmat. Jotta esimerkiksi opettajan vaikutus lukion oppilaiden reseptioon voitaisiin eliminoida, pitäisi luokkia olla varsin paljon. Siihen ei tässä ollut mahdollisuutta.

Tulosten yleistettävyyden ongelma on kaksisuuntainen: yleistäminen erilaiseen kaunokirjalliseen lyhytproosaan ja eri lukioihin ja lukioluokkiin. Yleistettävyyys eri teksteihin saattaa sisällön osalta (esim. mies- ja naiskulttuurin erot, puiteideologioiden vastakkaisuudet) olla todennäköistä jopa yli kirjallisuuden lajien rajojen. Tässä ei myöskään opettajan vaikutus ilmeisesti paljoa tunnu (poikkeuksena voisi olla naisasialle vihkiytynyt opettaja). Muodon osalta kysymys on vaikeampi. Oppilaiden kirjallinen kompetenssi (esim. tekstin ominaislaadun tunnistaminen) voi riippua paitsi omista kirjallisista harrastuksista myös opettajasta. Jos opetussuunnitelmassa ja opetuksessa painotettaisiin ns. kaunokirjallisen koodin oppimista, huomattavakin edistys voisi olla mahdollinen. Ironian tunnistamisen osalta ei esiintynyt luokka- ja koulukohtaisia eroja tämän tutkimuksen eikä edellisen tutkimuksen aineistoissa. Esikokeet mukaan lukien mukana oli kahdeksan luokkaa viidellä paikkakunnalla. Tämä viittaisi tuloksen verraten hyvään yleistettävyyteen.

Yleistettävyyys yli koulu- ja luokkarajojen riippuu opettajan lisäksi vallitsevista yhteiskunnallisista taustatekijöistä. Esimerkiksi uskonnon vaikutus voi tuntua kirjallisuuden tulkinnassa, jos uskonto painottuu

nuoren maailmankuvassa. Viitasaaren tutkimuksessa Härkösen novellin torjunta selittyi muutamien oppilaiden osalta uskonnollisilla tekijöillä. Vaikka oletettuja negatiivisia asenteita ulkomaalaisiin ilmeni varsin vähän, ne voivat olla silti varauksin yleistettävissä. Esimerkkinä oli yhden pojan suhtautuminen ruotsin kieleen: "En käytä sitä periaatteellisesta syystä, koska se on homojen kieli." Negatiivinen suhde ruotsin kieleen on nuorten keskuudessa varsin tavallinen, kuten Maija-Liisa Nikki on tutkimuksessaan (1992) osoittanut.¹⁶⁸

Tällä tutkimuksella on pyritty herättämään keskustelua lukion kirjallisuuden opetuksesta. Koska se perustuu vain opetussuunnitelman perusteisiin ja pienellä otoksella tehtyyn reseptitutkimukseen, selvää kuvaa ei muodostu opetuksen ja oppimisen kokonaisuudesta. Tarkoitus ei ollut arvioida lukion kirjallisuuden opetuksen tasoa, mutta tutkijan käsitykseksi muodostui, että oppilaat osasivat sen, mitä opetussuunnitelman perusteissa edellytettiin novellista osattavan. Yleiskuvaksi jäi, että kirjallisuuden opetus ja lukeminen eivät ole kriisissä. Tutkimus antanee aineksia jatkokeskusteluun.

Mikäli opetuksessa halutaan painottaa enemmän kaunokirjallisen koodin mukaan tapahtuvaa lukemista, pitäisi opetussuunnitelmia ehkä tarkistaa tältä osin. Toinen tie, joka jää tämän tarkastelun ulkopuolelle, on oppimateriaali. Oppikirja on usein ollut merkittävämpi tekijä kuin opetussuunnitelma. Vaikka lukion kirjallisuuden opetusta ei voidakaan organisoida pelkällä oppikirjalla, asiaa auttane teoreettisesti oikea opettajan ohjausmateriaali.

Kotien merkitys oppilaiden kaunokirjalliseen lukutaitoon on varsin suuri. Samoin tosin on asianlaita kaikkeen lukiomenestykseen nähden, kuten viimeaikainen koulukeskustelu lukioiden tuloksista sekä Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen tutkimukset osoittavat.¹⁶⁹ Koska lukio on instituutio, joka nykyään tavoittaa yli puolet ikäluokasta, on sen opetuksen merkitys myös kirjallisuuden opetukselle tärkeä.

VIITTEET

1. Kirstinä 1994, 3.
2. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37.
3. Nikki 1994, 14, 39, 40.
4. Ks. Hirsjärvi 1985, 63-73, Niiniluoto 1980, 39-42.
5. Varpio 1982, 53-56, Holub 1984, 1-4, Jauss 1987, 52.
6. Ks. esimerkiksi Guerin et alii 1979, 119-152, Wellek ja Warren (1969, 94-110) sitävastoin tarkastelevat psykologian käyttöä laaja-alaisesti teosten ja kirjailijoiden kannalta.
7. Rauste-von Wright - von Wright 1994, 138.
8. Eagleton 1991, 23, 32.
9. Keskeinen kysymys oli käsitys koulutettavuudesta. Monet koulunuudistajat seurasivat neuvostoliittolaista koulutettavuuskäsitystä. Sen mukaan opintomenestys riippui oleellisesti ympäristötekijöistä ja koulutuksen mahdollisuudet olivat melkein rajattomat. "Kaikki voivat oppia kaiken", oli innokkaimpien uudistajien slogan. Tämän koulutusideologian jouduttua erityisesti taloudellisista syistä kriisiin 1990-luvulla valittiin yksilön vastuuta korostava koulutettavuuskäsitys, jonka taustalla on julkilausumattomana perinnöllisyyden korostuminen. Jos näissä kahdessa koulunuudistuksessa olisi haluttu perustaa teoreettisen tiedon varaan, olisi objektiivisesti arvioitu ympäristön ja perinnöllisyyden merkitystä ja suoritettu uudistukset sen mukaan. Koska ei tukeuduttu teoriaan vaan ideologiaan ja vallassa olevien diskurssipuheeseen, valittiin teorian tiedosta se ääripää, joka parhaiten sopi vallassa olevien käsityksiin.
 Jossakin toisessa murroksessa - esimerkiksi luotaessa ensimmäistä atomipommia - teorian osuus saattoi olla hallitseva.
10. Selden 1989, 100-102.

11. Althusser 1984, 90-91.
12. Althusser 1984, 100-101, 103.
13. Althusser 1984, 108.
14. Nikki 1991, 13.
15. Karkama 1989, 7, 12, 203, 223.
16. Sevänen 1995, 35.
17. Ks. Nevala 1992, 159.
18. Varpio (1989, 46-49) puhuu Jürgen Linkin ja Ursula Link-Heerin esitykseen nojaten primaarisesta konkulturaliteetista, jossa tekstin ja yleisön puiteideologiat vastaavat toisiaan, ja diskulturaliteetista, jossa tekstin ja yleisön puiteideologiat ovat vahvasti vastakkaisia.
Ks. myös Nikki 1994, 10.
19. Seppälä 1995.
20. Sevänen 1995, 36.
21. Hansén 1991.
22. Rikama 1994 a, 1, 8-12.
23. Lukiolaki 1 §. Laki mainitsee vain lukiopohjaisen ammatillisen koulutuksen. Käytännössä osa lukion oppilaista jatkaa myös peruskoulupohjaisessa ammatillisessa koulutuksessa.
24. Lukiolaki 2 §.
25. Lukiolaki 20 §. Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta 23.9.1993/835.
26. Lukiolaki 20 §. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994.

-
27. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985, 54:
Kaunokirjallisuuden tekstilähtöistä tarkastelua
- novellin sisältö- ja rakenneanalyysjä.
 28. Haila 1934, 8.
 29. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37-39.
 30. Ks. Nikki 1994, 14.
 31. Hägglund 1979, 4466-4467, Shaffer 1988, Heinonen 1964, 336-340.
 32. Välijärvi 1993, 138-139. Schön 1990, 346-347.
 33. Nenola 1986, 16-17, 47, 69.
 34. Nikki 1994, 28.
 35. Ks. Tuohimaa 1994, 40.
 36. Eskola 1990, 231.
 37. Schön 1990, 338.
 38. Tutkimus käsitti neljä lukioluokkaa Jyväskylässä ja Karstulassa (58 tyttöä, 44 poikaa).
 39. Linnakylä 1990, 4-5.
 40. Eskola 1990, 223. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 40. Ks. myös Linnér - Malmgren 1980, 27, Mustonen 1993, 25. Lukemistavasta ja lukemisharrastuksesta ks. Nikki 1994, 33, 45.
 41. Maija-Liisa Nikki (1989, 75) on esittänyt joukon suomalaisia tutkimuksia, joiden mukaan koulutukseen (lukioon) hakeutuminen riippuu vanhempien koulutuksesta. Sakari Aholan väitöskirja (1995) osoittaa samaa trendiä korkeakouluihin hakeutumisessa. Myös koulun opintosuoritukset ovat riippuvaisia sosiaalisesta taustasta silloinkin, kun lahjakkuus on vakioitu. Ilmeisesti nuorten elämänstrategia ja

sen mukana opiskelumotivaatio määräytyy vanhempien sosiaalisen aseman (koulutusohjan) mukaan.

Kirjallisuuden lukemisen osalta ks. Eskola 1988, 14.

42. Ks. Nikki 1994, 34-35.

43. Mischel 1986 esittää viisi lähestymistapaa persoonallisuuteen, Hall ja Lindzey peräti 16 persoonallisuusteoriaa.

44. Eri persoonallisuusteorioiden keskinäisestä vertailusta ks. Hall ja Lindzey 1978, 692.

45. Freud 1981, 455-475.

46. Taulukko on tiivistetty Mischelin 1986, 30 pohjalta.

47. Lasten sana-assosiaatioista kielellisinä reagoititapoina ks. Nikki 1967.

48. Anna Freud, Minän suojautumiskeinot 1969.

49. Linnér ja Malmgren esittävät esimerkin kahden eri-ikäisen ja erilaisissa työsuhteissa olleen miehen suhtautumisesta luettavaan tekstiin. Linnér - Malmgren 1982, 340-363.

50. Holland 1988. Hollandin teorit pyrkivät selittämään todellisten, empiiristen lukijoiden tulkintoja ja lukukokemuksia. Holland kysyy, miten voidaan selittää, että 1) jokainen lukee erityisellä yksilöllisellä tavalla ja 2) yksilöllisyydestä huolimatta jokainen lukee myös jossain määrin samalla tavalla. Ensimmäiseen kysymykseen vastaus on yksilöllinen identiteetti ja toiseen eri ihmisten samantapainen lukemisprosessi. Holland 1988, 69-111.

51. Nikki 1994, 29-32.

52. Cattell 1970, 365.

53. Cattellin testin käsikirja s. 1.

54. Chatman 1980, 126.

-
55. Ks. Nikki 1994, 29-32.
 56. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 39.
 57. Palmgren 1986, 42-43.
 58. Kiiskinen 1994, 9.
 59. Manninen 1977, 16-17.
 60. Helve 1987, 239.
 61. von Wright 1982, 70, Kiiskinen 1994, 23-24.
 62. Rauste-von Wright - von Wright 1994, 76-88, Kiiskinen 1994, 24.
 63. Rauste-von Wright-Wright 1994, 24.
 64. Rauste-von Wright-Wright 1994, 23-24, 26.
 65. Rauste-von Wright-Wright 1994, 25.
 66. Rauste-von Wright-von Wright 1994, 26.
 67. Kuusinen-Korkiakangas 1991, 50-51. Rauste-von Wright-von Wright 1994, 30.
 68. Rauste-von Wright-von Wright 1994, 21-22.
 69. Kiiskinen 1994, 27.
 70. Schmidt 1991.
 71. Schmidt 1991, 274-275.
 72. Schmidt 1991, 275. Ballstaedtin alkuperäinen artikkeli Ballstaedt 1990.
 73. Schmidt 1991, 276. Früh'n alkuperäinen artikkeli Früh 1980.

74. Schmidt 1991, 276.

75. Schmidt 1991, 279.

76. Schmidt 1991, 280-281. Maturanan ja Varelan alkuperäinen artikkeli Maturana ja Varela 1987.

77. Schmidtin (1991, 281) mukaan kommunikoiden on

- molemminpuolisesti osoitettava toisilleen, että he haluavat kommunikoida ja olla vilpittömiä,
- tunnistettava diskurssi, johon osallistuvat, jotta voisivat päättää, millaista myötävaikutusta missäkin tilanteessa odotetaan,
- hallittava gentejä, tyylejä, metaforia jne.
- tunnistettava ja ymmärrettävä kommunikaatio-tilanteen sosiaalinen rakenne... hallittava riittävän hyvin asiaan kuuluvat rekisterit (esimerkiksi kohteliaisuusrekisterit),
- tajuttava riittävän hyvin toisten kommunikoiden tavoitteet, ennakkokäsitykset, tiedon taso, tunteet jne., jotta voisivat varmistua heidän halustaan hyväksyä tai torjua tietty kommunikointi.

78. Schmidt 1991, 283.

79. Schmidt 1991, 289, Kiiskinen 1994, 39.

80. Schmidt 1991, 286-288.

81. Ks. esim. Haila 1934, 30-31.

82. Eagleton 1991, 10-12.

83. Wellek ja Warren 1969, 20-22, Eagleton 1991, 58-64.

84. Eagleton 1991, 109-110.

85. Eagleton 1991, 117.

86. Eskola 1992, 171-173.

87. Tammi 1993, 173.

-
88. Segers 1985, 67-72.
 89. Esim. Niemi 1991, 131.
 90. Jokinen 1989, 55, Jokinen 1992, 170-172.
 91. Kirstinä-Lörincz 1991, 59, Iser 1976, 185, Barthes 1970/ 1992, 18-20.
 92. Kirstinä - Lörincz 1991, 4, 16.
 93. Kirstinä - Lörincz 1991, 19.
 94. Tässä käytetään mallin termeistä samoja nimityksiä kuin suomalais-umkarilaisessa tutkimuksessa, ks. Kirstinä - Lörincz 1991, 4.
 95. Ks. Lukion opetussuunnitelman tavoitteet 1985, 51-52, 57-58.
 96. Rikama 1994 b, 8.
 97. Opetussuunnitelmissa suora ideologinen painotus (kirjallisuuden kasvattava merkitys, hyvän kirjallisuuden valinta ja huonon torjunta, nationalismi ym. valtion ja koulun puiteideologiset määreet) on viimeisessä opetussuunnitelman perusteissa esitetty aikaisempaa verhotummin.
 98. Eco 1990, 29-30.
 99. Kiiskinen 1994, 56.
 100. Mahdollisista ja fiktiivisistä maailmoista, ks. Oesch 1991.
 101. Eco 1990, 66, Eco 1979, 7.
 102. Eco 1990, 52.
 103. Varton (1991, 39) mukaan tulkinalla tarkoitetaan yksinkertaisten merkityssuhteiden aukirepimistä. Ymmärtäminen ei hermeneuttisessa mielessä ole kielen ymmärtämistä vaan itse asian,

asioiden, idean ymmärtämistä. Lukijaa ohjaavasta merkityksenantoprosessista on usein käytetty reseptiotutkimuksissa nimitystä tulkinta (esim. Kirstinä -Lörincz 1991, 9), joten tässäkin menetellään samoin.

104. Tämä tuli esille myös tekijän aikaisemmassa lukiotutkimuksessa (1994). Suunnilleen samanikäiset ja lahjakkuustasoltaan melko samanlaiset lukion toisen luokan oppilaat konkretisoivat tekstien sisällön varsin samanlaisesti. Pituuseroja oppilaiden teksteissä oli, mutta ydinsisältö ei juuri vaihdellut. Erojen syynä olivat todennäköisesti lähinnä kirjoitustaito ja kielellinen sujuvuus, persoonallisen tempon erot, motivaatio tehtävään jne.

105. Ingarden 1973, 50.

106. Ingarden 1973, 52-53.

107. Ingarden 1973, 55, Saarinen 1982, 23.

108. Ingarden tekee eron taiteellisen (kirjailijan teksti) ja esteettisen (lukijalle konkretisoitunut teksti) objektin välillä. Ks. Kirstinä 1984, 20-21.

109. Kirstinä 1984, 38-39. Kirjailija ei pysty välttämään tekstinsä potentiaalisista määräisyyksistä aiheutuvia epämääräisyyksiä. Samalla kun hän lisää ilmaisunsa yksityiskohtaisuutta, hän luo uusia epämääräisyyksiä.

110. Kirstinä 1984, 50-51, 64.

111. Iser 1984, 98, Kirstinä 1984, 68-69.

112. Kirstinä 1984, 70-71. Ingardenin ja Iserin teorioiden eroista tarkemmin: Kirstinä 1984, 109-132.

113. Ks. Iser 1984, 182-185, 212-225.

114. Iser, *Implied Reader*, 1978, xii, 274-294.

115. Iser 1984, 189-190.

116. Monissa näissä olivat ideologisena sanomana isänmaallisuus, valistususkko, maaseudun elämänmuodon ylistys. Vastaavia esimerkkejä on Ruotsin maaseutua kuvaavissa romaaneissa (mm. Vilhelm Moberg).

117. Rimmon-Kenan 1991, 162-164.

118. Kirstinä 1985, 105-107.

119. Link 1976, 142-146.

120. Link 1976, 142-146.

121. Link 1976, 145.

122. Aristoteles 1982, 23.

123. Varpio 1984, 27-28.

124. Nikki 1994, 30, 32.

125. Culler 1986, 101-109.

126. Culler 1986, 111.

127. Kiiskinen 1994, 108.

128. Segers 1985, 138-139, Eagleton 1991, 85.

129. Jauss 1983.

130. Jauss 1983, 221.

131. Segers 1985, 34-35.

132. Fish 1980.

133. Fish 1980, 13, 171-172.

134. Kirstinä-Lörincz 1991.

135. Nikki 1994, 5, 36.

136. Lukion opettajan didaktinen vapaus on varsin suuri, mutta sisällöllisesti hänen edellytetään ottavan huomioon lukiolain, opetussuunnitelman perusteiden ja koulun opetussuunnitelman ohjeet. Käytännössä keskeisiä ovat opetussuunnitelman perusteissa mainitut asiat, koska ne ovat ainoat valtakunnalliset ohjeet ja niiden voi olettaa ohjaavan myös ylioppilastutkinnon äidinkielen koetta.

137. Pohjana on W. Gastin odotushorisonttimalli viihdekirjallisuuden tarkasteluun. Ks. Nikki 1994, 5, 36.

138. Hypoteesien muotoilun periaatteista ks. Niiniluoto 1983, 133.

139. Ks. Nikki 1994, 28, 37.

140. Ks. Nikki 1994, 25, 31-32, 33.

141. Nikki 1994, 32-33.

142. Myös opettajien käsityksissä ilmenee vahva tiedollinen painotus ja sen korostaminen, mitä kaunokirjalliset teokset kertovat todellisuudesta. Ks. Rikama 1994 b, 12. Nykyään ei ole sellaista seurantajärjestelmää, joka ilmaisisi opetussuunnitelman perusteiden toteutumisen opetuksessa jossakin yksittäisessä lukiossa. Valtakunnallinen ylioppilastutkinto kuitenkin taannee opetussuunnitelman perusteiden noudattamisen.

143. Tilastokeskuksen koulutustietokannan 93 mukaan Viitasaaren lukio sijoittui 1990-1992) ylioppilastutkinnon laudatur-yleisarvosanojen määrässä läänin keskitasoon ja vain hieman valtakunnallisen keskitason alapuolelle. Ylioppilastutkinnon ikäluokkaosuus Viitasaarella oli 1990 (Tilastokeskus koulutustilasto 90) valtakunnallista keskitasoa ja yli läänin keskiarvon.

144. Tutkimuksen aikana on käytetty tästäkin tekstistä nimitystä novelli, vaikka yleensä puhutaan Liksomien proosakatkelmista (tosin tämä teksti täyttää monia novellin tuntomerkkejä). Ks. Nevala 1992, 173.

145. Nevala 1992, 173, ks. myös Kovala 1992, 58.

146. Kuten Arto Haapala (1991, 92) huomauttaa, kirjailijan intentioiden tietäminen on joskus vaikeaa. Tämän tekstin ironisuus on kuitenkin varsin ilmeinen. Kirjailija antaa siihen viitteen jo ensimmäisessä lauseessa.

Tekstiin sisältyvä ironia edellyttää epäluotettavaa kertojaa. Osa lukijoista ymmärtää ironisen viestin, osa ei. Ks. Booth 1974, 53-61.

147. Osmo Virrankosken väitöskirjatutkimuksen (1994, 6, 107-109, 192) mukaan 15 % peruskoulun päättöluokkalaisista suhtautui kielteisesti ulkomaalaisiin 10 % tunsivat avointa muukalaisvihaa ja osoitti syrjintää. Syrjityimmät vähemmistöt ja kansallisuudet olivat romanit, ruotsalaiset, venäläiset, arabit ja vietnamilaiset.

Kolmasosa ns. normaalipalvelujen työntekijöistä suhtautuu sosiaali- ja terveysministeriön pakolaistoimiston tutkimuksen mukaan työssään kielteisesti ulkomaalaisiin. Suhtautuminen ulkomaalaisiin asiakkaisiin on tunteenomaisen kielteistä.

148. Kirstinä-Lörincz 1991.

149. Joukkokokeet olivat 4. ja 11.11.1995, haastattelut 18.-25.11.1995.

150. Linkin (1976, 143) mukaan toinen lukeminen johtaa todennäköisesti parempaan konkretisaatioon.

151. Ensin käsiteltiin liite 1 a. Kun sen vastaukset oli koottu pois, jaettiin liite 1 b. Näin ollen liite 1 a:n vastaukset ilmaisivat oppilaiden ennakkoon jäsentämättömiä käsityksiä hyvästä novellista. Vastauksiin ovat tietysti vaikuttaneet koulun opetus ja ehkä myös kotona tutkimusta varten luetut novellit. Näitä vaikutuksia ei kuitenkaan tässä tutkittu.

152. Nikki 1994, 28. Persoonallisuustestin pätevyydestä ks. Nikki 1991, 228.

153. Harrastusten kyselyssä käytettiin pohjana Linnakylän lomaketta (1989, 134).

154. Pohjana Linnakylän (1989, 134) lomake.

155. Tilastollisten menetelmien käytöstä ks. esim. Heinonen 1961, Tähtinen 1993 ja Vahervuo 1958. Tulosten tilastollisen käsittelyn tutkija on suorittanut Quattro Pro 5.0 for Windows -taulukkolaskenta-ohjelmalla.

Tulokset eivät yleensä ole tilastollisesti merkitseviä, mutta aina hypoteesien suuntaisia. Tilastollisen merkitsevyyden puute johtuu otoksen pienuudesta ja hajonnan suuruudesta.

156. Nikki 1994, 24: kolmen novellin vertailussa Oi nuoruus - novellia piti 61 % parhaana ja 66 % Liksomin tekstiä huonoimpana.

157. Persoonallisuudenpiirteeltään poikkeavalla tarkoitetaan tässä vähintään keskihajonnan verran keskiarvosta poikkeamista.

158. Ks. Anna Freud 1969, 66-72.

159. Kielteisimminkin ulkomaalaisiin suhtautuvat olivat perheistä, joiden vanhemmat toimivat perustuotannossa ja/tai olivat vähän koulutettuja. Virrankosken (1994, 197-198) mukaan peruskoulun päättöluokan oppilaista eniten ilmeni suvaitsemattomuutta niillä oppilailla, joiden vanhemmat olivat työnantajia/yrittäjiä ja työntekijöitä ja vähemmän koulutettuja

160. Ks. Nikki 1994, 29, 32.

161. Novelli ja romaani ovat eri kirjallisuudenlajeja, mutta koska kysymyksessä on odotushorisontin karkea hahmottelu, lajieron ei katsottu vaikuttavan merkittävästi.

162. Ks. Kirstinä - Lörincz 1991, 16-17.

163. Poikkeamat aikuislukijoiden "mallireseptiosta" olivat Härkösen novellissa: juonen suoraviivaisuus ja jännittävyys (tytöt), ihmiskuvauksen uskottavuus (tytöt), kielen luonnollisuus ja yksinkertaisuus (tytöt), poikkeavuus ja vuolaus (aikuiset). Kokonaisarviot poikkesivat myös: aikuiset pitivät taiteellisena, oppilaat arkipäiväisenä.

164. Esim. Lina Sandell-Bergin hengellinen laulu "Kun nuoruuden aika on ruusuinen...", Saarnaaja 11:9-10.

165. Mäkelä 1992,50.

166. Kovala 1994, 38.

167. Esim. Kirstinä - Lörincz 1991, 15.

168. Nikki 1992, 60-61, 124.

169. Ks. esim. Viking Brunell, Koulun laatua voi parantaa lisäämällä kotien huolenpitoa lapsista. HS 11.9.1994.

LÄHTEET**PAINETUT****Kaunokirjalliset lähteet**

- Härkönen 1993 Anna-Leena Härkönen,
Karusellimatka. Keuruu.
- Liksom 1990 Rosa Liksom, Tyhjän tien paratiisit.
2. p. Juva.

Muut lähteet

- Ahola 1995 Sakari Ahola, Eliitin yliopistosta
massojen korkeakoulutukseen:
korkeakoulutuksen muuttuva asema
yhteiskunnallisen valikoinnin
järjestelmänä. Turun yliopisto.
Koulutussosiologian tutkimuksia.
Raportti 30. Turku.
- Althusser 1984 Louis Althusser, Ideologiset
valtiokoneistot. Alkucoksesta
Positions (Paris 1976) suomentaneet
Leevi Lehto ja Hannu Sivenius.
Jyväskylä.
- Aristoteles 1982 Aristoteles, Runousoppi. Suomentanut
Pentti Saarikoski. 2. delfiinipainos.
Keuruu.
- Ballstadct 1990 St.-P. Pallstadct, Wenn Hören und
Sehen vergeht: Grenzen der
audiovisuellen Intregation: In: D.
Meutsch und B. Freund (eds.),
Fernsehjournalismus und die
Wissenschaften, 29-46. Opladen:
Westdeutscher Verlag.
- Barthes 1970,1992 Roland Barthes, S/Z. Pariisi 1970.
Translated Richard Miller. Reprinted.
Worcester.

-
- Booth 1974 Wayne C. Booth, *A Rhetoric of Irony*. Chicago.
- Cattell 1970 Raymond B. Cattell, *The Scientific Analysis of Personality*. Harmondsworth, Middlesex.
- Chatman 1980 Seymour Chatman, *Story and Discourse*. Second printing. New York.
- Culler 1986 Jonathan Culler, *Literary Competence*. Teoksessa *Reader-Response Criticism*. Fifth printing. Baltimore.
- Eagleton 1991 Terry Eagleton, *Kirjallisuusteoria*. Johdatus. Jyväskylä.
- Eco 1979 Umberto Eco, *The Role of the Reader*. Bloomington: Indiana U.P.
- Eco 1990 Umberto Eco, *The Limits of Interpretation*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Eskola 1988 Katarina Eskola, *Kirjallisuudenopetus suomalaisessa yhteiskunnassa ja kirjallisuusinstituutiossa*. Teoksessa *Lukemisen luokkakuva*. ÅOL:n vuosikirja XXXV. Porvoo.
- Eskola 1990 Katarina Eskola, *Lukijoiden kirjallisuus* Sinuhesta Sonja O:hon. Helsinki.
- Eskola 1992 Katarina Eskola, *Kaunokirjallisuuden vastaanoton analyysi ja tulkinta*. Teoksessa *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Toim. Klaus Mäkelä. Helsinki.
- Fish 1980 Stanley Fish, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press.
- Freud 1969 Anna Freud, *Minän suojauskeinot*. Suom. Kai Kaila. Tapiola.

- Freud 1981 Sigmund Freud, Johdatus psykoanalyysiin. Suom. Erkki Puranen. Jyväskylä.
- Früh 1980 W. Früh, Lesen, Verstehen, Urteilen. Untersuchungen über den Zusammenhang von Textgestaltung und Textwirkung. Freiburg/München.
- Guerin et alii 1979 Wilfred L. Guerin et alii, A Handbook of Critical Approaches to Literature. 2. ed. New York.
- Haapala 1991 Arto Haapala, Teko, teos ja tulkinta. Teoksessa Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen. Toim. Arto Haapala. Suomen estetiikan seuran vuosikirja 6. Helsinki.
- Haila 1934 V. A. Haila, Suomenkielisten oppikoulujen kaunokirjallisuuden opetuksesta erityisesti silmälläpitäen kirjallisuuden valintaa. Mikkeli.
- Hall-Lindzey 1978 Calvin S. Hall - Gardner Lindzey, Theories of Personality. Third Ed. New York.
- Hansén 1991 Sven-Erik Hansén, Tradition och Reform. Urval och konstruktion av modersmålsämnets läroplantexter från 20-tal till 80-tal. Åbo.
- Hawkes 1977 Terece Hawkes, Structuralism and semiotics. Methuen, London & New York.
- Heinonen 1961 Veikko Heinonen, Koulusaavutustestit. Jyväskylä.
- Heinonen 1964 Veikko Heinonen, Differentiaalipsykologia. Jyväskylä.
- Helve 1987 Helena Helve, Nuorten maailmankuva. Seurantatutkimus erään lähion nuorista. Helsinki.
- Hirsjärvi 1985 Sirkka Hirsjärvi, Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Rauma.
- Holland 1988 Norman N. Holland, The Brain of Robert Frost. A Cognitive Approach to Literature. New York.

-
- Holub 1984 Robert C. Holub, *Reception Theory. A critical introduction.* New York.
- Hägglund 1979 Tor-Björn Hägglund, *Murrosikä ja nuoruusikä.* Teoksessa *Otavan Suuri Ensyklopedia 6.* Keuruu.
- Ingarden 1973 Roman Ingarden, *The Cognition of the Literay Work of Art.* Translated by Ruth Ann Crowley and Kenneth R. Olson. Evanston.
- Iser 1976 Wolfgang Iser, *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung.* München.
- Iser 1978 Wolfgang Iser, *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bungan to Beckett.* 3. printing. Baltimore and London.
- Iser 1984 Wolfgang Iser, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response.* Third printing. Baltimore and London.
- Jauss 1983 Hans Robert Jauss, *Kirjallisuus-historia kirjallisuustieteen haasteena.* Teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen menetelmiä.* Toim. Maria-Liisa Nevala. Tietolipas 94. SKS. Juva.
- Jauss 1987 Hans Robert Jaussin haastattelu 1987 *Reseptioestetiikan kolme askelta.* Teoksessa Erkki Vainikkala, *Oppinut taikina. Kirjoituksia kirjallisuuden teoriasta, kielestä ja kulttuurista.* JYY:n julkaisusarja 30. Jyväskylä 1993.
- Jokinen 1989 Kimmo Jokinen, *Lukijalle ei saa valehdella. Totuudellisuuden vaatimus yhdistää suomalaista lukemiskulttuuria.* Teoksessa *Kirjallisuuden kentillä. Kirjoituksia kirjallisuuden sosiologiasta ja reseptiosta.* Toim. Markku Ihonen. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 270.* Tampere.

- Jokinen 1992 Kimmo Jokinen, Yhden todellisuuden kirjallisuus ja haihtuva lumous. Teoksessa Kulttuurin tuulia ja teitä. ÄOL:n vuosikirja XXXIV.
- Karkama 1989 Pertti Karkama, J.V. Snellmanin kirjallisuuspolitiikka. Hämeenlinna.
- Kirstinä 1984 Leena Kirstinä, Epämääräisyyskohta teoksen rakenteen ominaisuutena Roman Ingardenin ja Wolfgang Iserin mukaan. Tampereen yliopiston Yleisen kirjallisuustieteen laitoksen monistesarja 17. Tampere.
- Kirstinä 1985 Leena Kirstinä, Avoin kohta. Teoksessa Lukeminen - reseptio - tulkinta. Toim. Yrjö Hosiaislouma. Tampereen yliopiston kotimaisen kirjallisuuden laitoksen julkaisuja 26. Tampere.
- Kirstinä 1994 Leena Kirstinä, Olisiko kirjallisuuden opetus puuhastelua. Virke 4/1994.
- Kirstinä-Lörincz 1991 Leena Kirstinä - Leena Lörincz, Manillaköysi ja Unkarilaisia lukijan kädessä. Romaanien vastaanotto Suomessa ja Unkarissa. Tampereen yliopisto. Yleisen kirjallisuustiede. Julkaisuja 25. Tampere.
- Kovala 1992 Urpo Kovala, The stories of Rosa Liksom and the study of interpretational differences. Teoksessa Katarina Eskola et alii, Literature and the new state of culture. Research plan for project cultural rules of interpretation in eight European countries. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 34/1992. Jyväskylä.
- Kovala 1994 Urpo Kovala, Interdiskursiivisuus ja reseptio: reseptiopuheen tulkinnan ongelmista. KTSV 48. Tampere.

- Kuusinen - Korkiakangas 1991 Jorma Kuusinen - Mikko Korkiakangas, Oppiminen. Teoksessa Kasvatuspsykologia. Toim. Jorma Kuusinen. Juva.
- Link 1976 Hannelore Link, Rezeptionsforschung Eine Einführung in Methoden und Probleme. Stuttgart: Kohlhammer.
- Linnakylä 1989 Pirjo Linnakylä, Miten ammattioppilaitosten opiskelijat oppivat tekstistä. Osaraportti II. KTL:n julkaisusarja A. Tutkimuksia 27. Jyväskylä.
- Linnakylä 1990 Pirjo Linnakylä, Lukutaito - valmiutta ja vapautta. Teoksessa Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Toim. Pirjo Linnakylä ja Sauli Takala. KTL:n julkaisusarja B 61. Jyväskylä.
- Linnér - Malmgren 1980 Bengt Linnér - Lars-Göran Malmgren, Litteratur och social förståelse - om användning av litteratur i två vuxenklasser. Delprojektet från Läsprojektet som finansieras av Skolöverstyrelsen. Lund.
- Linnér - Malmgren 1982 Bengt Linnér - Lars-Göran Malmgren, Litteratur och erfarenhet I-II. Delrapport 1982 från Läsprojektet som finansieras av Skolöverstyrelsen. Lund.
- Lukiolaki 477/1983 (lukion tavoitteet 2 §)
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.
- Manninen 1977 Juha Manninen, Maailmankuvat maailman ja sen muutosten heijastajina. Teoksessa Matti Kuusi et alii (toim.), Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Keuruu.
- Maturana - Varela 1987 H.R. Maturana - F.J. Varela, Der Baum der Erkenntnis. München/Bern/Wien.

- Mischel 1986 Walter Mischel, Introduction to personality. Fourth edition. New York.
- Mäkelä 1992 Klaus Mäkelä, Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Toim. Klaus Mäkelä. Helsinki.
- Nenola 1986 Aili Nenola, Miessydäminen nainen. Naisnäkökulma kulttuuriin. Pieksämäki.
- Nevala 1992 Maria-Liisa Nevala, Modernista postmoderniin. Teoksessa Vaihtuva muoto. Tutkielmia suomalaisen romaanin historiasta. SKS 575. Jyväskylä.
- Niemi 1991 Juhani Niemi, Kirjallisuus instituutiona: Johdatus sosiologiseen kirjallisuudentutkimukseen. SKS tietolipas 122. Tampere.
- Niiniluoto 1980 Ilkka Niiniluoto, Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Keuruu.
- Niiniluoto 1983 Ilkka Niiniluoto, Tieteellinen päättely ja selittäminen. Keuruu.
- Nikki 1991 Kalevi Nikki, Suomen poika pellollansa. Talonpojan kuva suomalaisessa kertomakirjallisuudessa. Jyväskylä Studies in the Arts 35. Jyväskylä.
- Nikki 1994 Kalevi Nikki, Miten lukion oppilas tulkitsee ja ymmärtää kirjallisuutta. Reseptiotutkimus kolmen novellin vastaanotosta ja opettajien kommentit tuloksista. Keski-Suomen lääninhallituksen sivistysosaston julkaisuja 4/1994. Jyväskylä.
- Nikki 1989 Maija-Liisa Nikki, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa I. KTL:n julkaisusarja A. Tutkimuksia 33. Jyväskylä.

- Nikki 1992 Maija-Liisa Nikki, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 86. Jyväskylä.
- Oesch 1991 Erna Oesch, Yksi vai monta maailmaa: Todellisuus kirjallisuudenfilosofian ongelmana. Teoksessa Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen. Toim. Arto Haapala. Suomen estetiikan seuran vuosikirja 6. Helsinki.
- Palmgren 1986 Marja-Leena Palmgren, Johdatus kirjallisuustieteeseen. Juva.
- Rauste-von Wright-von Wright 1994 Maija-Liisa Rauste-von Wright - Johan von Wright, Oppiminen ja koulutus. Juva.
- Rikama 1994 a Juha Rikama, Kirjallisuudenopetus opettajien puntarissa I. Virke 1994, 1, 8-12.
- Rikama 1994 b Juha Rikama, Kirjallisuudenopetus opettajien puntarissa II. Virke 1994, 2, 8-14.
- Rimmon-Kenan 1991 Shlomith Rimmon-Kenan, Kertomuksen poetiikka. Suomentanut Auli Viikari. Tampere.
- Saarinen 1982 Kaija Saarinen, Reseptiotutkimuksen perusteita. Teoksessa Kirjallisuuskritiikki Suomessa II. Kirjallisuuskritiikin väyliä ja rakenteita. Toim. Yrjö Varpio. Tampere.
- Sandell-Berg 1979 Lina Sandell-Berg, Kun nuoruuden aika on ruusuinen... Teoksessa Hengellisiä lauluja ja virsiä. Viides painos. Pieksämäki.
- Schmidt 1991 Siegfried J. Schmidt, Text understandig - A self-organizing cognitive process. Poetics 20 (1991) 273-301.

- Schön 1990 Erich Schön, Erinnerungen von Lesern an ihre Kindheit und Jugend. Media Perspektiven 5/1990.
- Segers 1985 Rien T. Segers, Kirja ja lukija. Johdatusta kirjallisuudentutkimuksen uuteen suuntaukseen. Suom. Lili Ahonen. Tietolipas 97. Juva.
- Selden 1989 Raman Selden, A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory. Second Edition. London.
- Seppälä 1995 Juha Seppälä, Kirjarovioiden sammumattomat liekit. Suomen Kuvalehti 34/1995.
- Sevänen 1995 Erkki Sevänen, Kirjallisuudenopetus ideologian ja kulttuurin tuotantona. Näkökulma kirjallisuudenopetuksen kehitykseen Suomessa. Kulttuuritutkimus 12(1995):1.
- Shaffer 1988 David R. Shaffer, Developmental Psychology. Childhood and Adolescence. Second Edition. Pasific Grove, California.
- Tammi 1993 Pekka Tammi, Tositoimintaa ja tekstin hurmaa. Yleisen kirjallisuustieteen tavoitteita. Yleisen kirjallisuustieteen professorin virkaanastujaisesitelmä Tampereen yliopistossa 3.12.1993. Parnasso 2/1994, 171-176.
- Tuohimaa 1994 Sinikka Tuohimaa, Kapina kielessä. Tutkimus feminiinisen ilmenemisestä kirjallisuudessa. Tampere.
- Tähtinen 1993 Juhani Tähtinen, Tilastollisen analyysin tulkinnan lähtökohtia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:41.
- Vahervuo 1958 Toivo Vahervuo, Psykometriikan metodeja I. Tilastolliset peruskäsitteet. Toinen painos. Porvoo.
- Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta 835/23.9.1993.

- Varpio 1982 Yrjö Varpio, Kirjallisuudentutkimus. Teoksessa taiteentutkimuksen perusteet. Toim. Yrjö Varpio. Juva.
- Varto 1991 Juha Varto, Mitä hermeneutiikka on? Johdattavia huomautuksia. Teoksessa Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen. Toim. Arto Haapala. Suomen esteettisen seuran vuosikirja 6. Helsinki.
- Wellek - Warren 1969 René Wellek - Austin Warren, Kirjallisuus ja sen teoria. Suom. Vilho Viksten ja Matti Suuripää. Helsinki.
- Virrankoski 1994 Osmo Virrankoski, Muukalaisuuden kohtaaminen peruskoulun päättöluokalla. Moraalikasvatus peruskoulussa ja päättöluokan oppilaiden kansalliset muukalaisuskomukset sekä ennakkoluulot sosio-kognitiivisena rakenteena. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 107. Turku.
- Wright 1982 Johan von Wright, Maailmankuvan muodostumisen problematiikkaa. Teoksessa Maailmankuvan muodostumisesta.
- Väljjarvi 1993 Jouni Väljjarvi, Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. KTL:n julkaisusarja A. Tutkimuksia 54. Jyväskylä.

PAINAMATTOMAT

- Cattellin persoonallisuustesti 16 PF/A. Suomenkielisen version ja käsikirjan laatinut Antti Tapaninen. TVM/Avotsto -71.
- Kiiskinen 1994 Mika Kiiskinen, Assosiatiivinen konstruktio sanataiteen lukemisessa. Kaunokirjallisuuden lukukokemus terapiakäytössä. Tampereen yliopisto.

- Mustonen 1993 Marjatta Mustonen, Kerronnan havaitsemisesta. Suomalaiset ja ruotsinsuomalaiset koululaiset Asko Martinheimon novellien lukijoina. Lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.
- Nikki 1967 Kalevi Nikki, Lasten sana-assosiaatioiden merkityshierarkioista. Psykologian laudatur-tutkielma (pro gradu) Jyväskylän yliopistossa 1967. Johdatus reseptiotutkimukseen. Luentomoniste. Tampereen yliopisto. Taideaineiden laitos.
- Varpio 1984 Yrjö Varpio, Reseptiotutkimus. Luento kevätlukukaudella 1989.

LYHENTEET:

- KTSV = Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja
- ÄOL = Äidinkielen opettajain liitto
- KTL = Kasvatustieteiden tutkimuslaitos
- HS = Helsingin Sanomat

Lukion kirjallisuuden reseptio

LIITE 1 c

Nimi: _____

Mitä vaikutelmia, tunteita ja ajatuksia **Oi nuoruus** -novelli herätti Sinussa?

Mikä on tekstin keskeinen ajatus? Mitä kirjailija haluaa sanoa?

Luitko tekstin ensisijaisesti eläytyen siihen vai kriittisesti arvioiden?

Ohje: Vastaa seuraavassa ympyröimällä sopiva vaihtoehto.

Oletko aikaisemmin lukenut tätä novellia? 1. Kyllä 2. En

1. Millaista tämän novellin lukeminen oli?

Oi nuoruus oli

helppolukuinen 1 2 3 4 5 vaikealukuinen

2. Piditkö novellista?

1. Kyllä 2. En

Perustele vastauksesi: _____

3. Mitä sanottavaa tällä novellilla oli juuri Sinulle henkilökohtaisesti?

4. Arvioi juonta, tapahtumainkulkua.

johdonmukainen	1	2	3	4	5	epäjohdonmukainen
yhtenäinen	1	2	3	4	5	hajanainen
suoraviivainen	1	2	3	4	5	monimutkainen
vauhdikas	1	2	3	4	5	hidastempoinen
jännittävä	1	2	3	4	5	pitkäväteinen
pidän juonesta	1	2	3	4	5	en pidä juonesta
	1	2	3	4	5	

5. Arvioi ihmiskuvausta.

yksilöllinen	1	2	3	4	5	kaavamainen
uskottava	1	2	3	4	5	epäuskottava
syvälinen	1	2	3	4	5	pinnallinen
huvittava	1	2	3	4	5	ikävä
pidän ihmiskuvauksesta	1	2	3	4	5	en pidä ihmiskuvauksesta
	1	2	3	4	5	

6. Arvioi novellin kieltä.

luonnollinen	1	2	3	4	5	keinotekoinen
yksinkertainen	1	2	3	4	5	vaikeaselkoinen
runollinen,						
taiteellinen	1	2	3	4	5	arkipäiväinen
mukaansatempaava	1	2	3	4	5	pitkäväteinen
perinteinen	1	2	3	4	5	poikkeava
niukkasanaianen	1	2	3	4	5	vuolas
pidän kielestä	1	2	3	4	5	en pidä kielestä
	1	2	3	4	5	

7. Arvioi novellia kokonaisuutena.

ei taiteellinen	1	2	3	4	5	erittäin taiteellinen
ei viihteellinen	1	2	3	4	5	erittäin viihteellinen
ei opettavainen	1	2	3	4	5	erittäin opettavainen
ei kantaa ottava	1	2	3	4	5	erittäin kantaa ottava
ei julistava	1	2	3	4	5	erittäin julistava
	1	2	3	4	5	

8. Pidätkö novellia realistisena, todellisuutta vastaavana vai modernistisena, tyylieltyinä?

realistinen, todellisuutta vastaava	1	2	3	4	5	modernistinen, tyylielty
-------------------------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

9. Kuinka mieleinen luettava novelli Sinusta oli.

ei mieleinen	1	2	3	4	5	hyvin mieleinen
--------------	---	---	---	---	---	-----------------

10. Mikä novellin yksityiskohta (tapahtuma, henkilö tms.) on jäänyt mieleesi? Minkä vuoksi?

11. Jäikö Sinua askarruttamaan jokin tässä novellissa? Mikä ja minkä vuoksi?

12. Millaisen kuvan sait novellin kertojasta. Millainen hän on luonteeltaan?

14. Millainen Sipe on?

15. Mitä mieltä olet Davidista ja Numasta? Kuvaa heidän luonteitaan.

16. Miten novellin tytöt suhtautuivat muiden rotujen ihmisiin?

5. Arvioi juonta, tapahtumainkulkua.

johdonmukainen	1	2	3	4	5	epäjohdonmukainen
yhtenäinen	1	2	3	4	5	hajanainen
suoraviivainen	1	2	3	4	5	monimutkainen
vauhdikas	1	2	3	4	5	hidastempoinen
jännittävä	1	2	3	4	5	pitkäväteinen
pidän juonesta	1	2	3	4	5	en pidä juonesta
<hr/>	1	2	3	4	5	<hr/>

6. Arvioi ihmiskuvausta.

yksilöllinen	1	2	3	4	5	kaavamainen
uskottava	1	2	3	4	5	epäuskottava
syvälinen	1	2	3	4	5	pinnallinen
huvittava	1	2	3	4	5	ikävä
pidän ihmiskuvauksesta	1	2	3	4	5	en pidä ihmiskuvauksesta
<hr/>	1	2	3	4	5	<hr/>

7. Arvioi novellin kieltä.

luonnollinen	1	2	3	4	5	keinotekoinen
yksinkertainen	1	2	3	4	5	vaikeaselkoinen
runollinen,						
taiteellinen	1	2	3	4	5	arkipäiväinen
mukaansatempaava	1	2	3	4	5	pitkäväteinen
perinteinen	1	2	3	4	5	poikkeava
niukkasanaianen	1	2	3	4	5	vuolas
pidän kielestä	1	2	3	4	5	en pidä kielestä
<hr/>	1	2	3	4	5	<hr/>

8. Arvioi novellia kokonaisuutena.

ei taiteellinen	1	2	3	4	5	erittäin taiteellinen
ei viihteellinen	1	2	3	4	5	erittäin viihteellinen
ei opettavainen	1	2	3	4	5	erittäin opettavainen
ei kantaa ottava	1	2	3	4	5	erittäin kantaa ottava
ei julistava	1	2	3	4	5	erittäin julistava
<hr/>	1	2	3	4	5	<hr/>

9. Pidätkö novellia realistisena, todellisuutta vastaavana vai modernistisena, tyylliteltynä?

realistinen, todellisuutta vastaava	1	2	3	4	5	modernistinen, tyylliteltynä
-------------------------------------	---	---	---	---	---	------------------------------

10. Kuinka mieleinen luettava novelli Sinusta oli.

ei mieleinen	1	2	3	4	5	hyvin mieleinen
--------------	---	---	---	---	---	-----------------

11. Mikä novellin yksityiskohta (tapahtuma, henkilö tms.) on jäänyt mieleesi? Minkä vuoksi?

12. Jäikö Sinua askarruttamaan jokin tässä novellissa? Mikä ja minkä vuoksi?

13. Millaisen kuvan sait novellin kertojasta. Millainen hän on luonteeltaan?

14. Millainen hänen isänsä on?

15. Mitä mieltä olet novellin tytön tulevaisuuden suunnitelmista?

16. Miten novellin tyttö suhtautuu muiden kansojen ihmisiin?

Lukion kirjallisuuden reseptio

LIITE 1 e

Nimi: _____

Kotikunta (missä pysyvä asuinpaikka): _____

Isän ammatti tai viimeisin työpaikka: _____

Isän koulutus: kansakoulu/peruskoulu _____
 ylioppilastutkinto _____
 ammatillinen koulu _____
 ammatillinen opisto _____
 korkeakoulututkinto _____

Äidin ammatti tai viimeisin työpaikka: _____

Äidin koulutus: kansakoulu/peruskoulu _____
 ylioppilastutkinto _____
 ammatillinen koulu _____
 ammatillinen opisto _____
 korkeakoulututkinto _____

Seuraavassa on lueteltu harrastuksia. Kuinka usein Sinä harrastat seuraavia? Ympyröi sopiva vaihtoehto.

	Päivittäin	1-2 kertaa	1-2 kertaa	En lainkaan
		viikossa	kuukaudessa	
liikuntaa	4	3	2	1
TV:n tai videon katselua	4	3	2	1
lukemista (ei koulutehtäviä)	4	3	2	1
kirjoittamista (ei kouluteht.)	4	3	2	1
laulamista tai soittamista	4	3	2	1
elokuvia ja teatteria	4	3	2	1
käsitöitä ja rakentelua	4	3	2	1
musiikin kuuntelua	4	3	2	1
tietokoneiden kanssa puuhailua	4	3	2	1
muuta, mitä?	4	3	2	1

Montako kirjaa luet keskimäärin kuukaudessa? (ei koulukirjoja)
 Ympyröi oikea vaihtoehto.

0 1-2 3-5 6-10 yli 10

Kuinka monta kirjaa Sinulla on? (koulukirjojen lisäksi) Hyllymetrille mahtuu noin 45 teosta.

0-4 5-9 10-14 15-20 21-50 51-

Montako kirjaa vanhemmillasi on?

0-5 6-20 21-50 51-100 101-250 251-500 501-

Lukion kirjallisuuden reseptio

LIITE 1 f

Nimi: _____

KOULUTEHTÄVIEN LUKEMISESSA ON OPPILAILLA MONENLAISIA LUKEMISTAPOJA, JOTKA VOIVAT OLLA HEILLE SOPIVIA.
MITEN SINÄ LUET KOULUTEHTÄVIÄ? VALITSE OIKEA VAIHTOEHTO.

	Aina	Joskus	Ei koskaan
* Silmäilen ensin otsikoita, kuvia ja kuvioita.	1	2	3
* Ennustelen mielessäni sisältöä ja tarkoitusta.	1	2	3
* Alleviivaan lukiessani keskeiset asiat.	1	2	3
* Luen vaikeat kohdat monta kertaa.	1	2	3
* Arvioin mielessäni tietojen paikkansapitävyyttä.	1	2	3
* Kirjoitan muistiin ydinkohtia ja kysymyksiä.	1	2	3

MITKÄ SEURAAVISTA KOLMESTA VAIHTOEHDOSTA KUVAA PARHAITEN SINUN LUKEMISTAPAASI? MERKITSE SE 1:LLÄ JA HUONOITEN SINUN LUKEMISTAPAASI KUVAAVA 3:LLÄ.

- * Rajoitun lukiessani oleelliseen ja opettelen sen ulkoa. _____
- * Luen kyseisestä aiheesta laajasti ja suhteutan uuden tiedon aikaisempaan tietoon. _____
- * Luen sen, mitä käsketään ja opettelen sen aikataulussa. _____