

Novelliopetuksen teoriaa ja jaksosuunnitelmamalli

Emmi Arola

Sivulaudaturtutkielma

Jyväskylän yliopisto

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Kirjallisuus

Kevät 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Emmi Arola	
Työn nimi – Title Novelliopetuksen teoriaa ja jaksosuunnitelmamalli	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Sivulaudatututkielma
Aika – Month and year Tammikuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 48
Tiivistelmä – Abstract <p>Tässä kirjallisuuden sivulaudatututkielmassa tarkastellaan novellin rakenteellisia aineksia sekä esitetään malli novellianalyysin opettamisesta lukiassa. Tutkielma on jaettu kahteen osaan: ensimmäiset kaksi lukua keskittyvät valittujen kirjallisuuden teemojen käsittelyyn sekä paikantavat novellin sijoittumista kaunokirjallisuuden kaanoniin. Tutkielma lähestyy novellin elementtejä esittelemällä erilaisia näkemyksiä kerronnasta ja henkilöahmoteoriasta. Seuraavat kaksi lukua taas tarkastelevat kirjallisuuden opetuksellista näkökantaa ja pyrkivät luomaan käytännöllisen mallin, jolla kirjallisuuden termistöä pyritään tekemään opiskelijoille tutuksi ja ennen kaikkea luontevaksi osaksi kirjallisuuden käsittelyä. Tutkielman teoriaosuus raottaa ikään kuin esitelmämuotoisesti sitä näkemysten runsautta, millä kutakin kirjallisuuden termiä voi tulkita. Muutamia näkemyksiä esiin nostamalla pyritään luomaan teoriatausta sille opetukselle, jota tutkielman toinen osio edustaa. Tässä toisessa osiossa pyritään luomaan esimerkki siitä, miten kirjallisuutta voidaan opettaa termien, mutta myös kognitiivisen narratologian kautta, eli lukemiseen eläytymisen ja reflektoinnin välityksellä.</p> <p>Novelli on oivallinen tapa kirjallisuuden opettamiseen. Sen lyhyehkö ja muoto ja ennen kaikkea tiiviit juonenkäänneet sopivat opetukseen, koska hitaammatkin lukijat pysyvät mukana tahdissa. Novellia ei sovi pitää ainoastaan romaanin lyhyempänä muotona, vaan siinä on hyvin paljon lajityypillisiä piirteitä. Kaunokirjallisuuden kaanon ei kuitenkaan ole tiukkarajainen, joten kirjallisuuden käsitteiden, kuten kerronnan ja henkilöahmoteorioiden käsitteleminen novellianalyysin kautta ei tarkoita sitä, etteikö opittua ainesta voisi yhtä hyvin soveltaa myös romaanikirjallisuuteen.</p> <p>Opettajalla on tärkeä rooli opiskelijan lukijaksi kasvamisen tukijana ja hänellä on oltava käsitys nuoria kiinnostavasta kirjallisuudesta. Kirjallisuuden käsittelemisen tavatkin ovat tärkeitä pohtia ja usein sekä opiskelijat että opettajat kaipaavat niihin toiminnallisempaa otetta. Äidinkielen ylioppilaskokeessa vaaditaan hyvää kirjoittamisen taitoa, joten kirjallisuuden käsitteiden opetuksenkin yhteydessä on syytä harjoitella myös kirjoittamisen osa-alueita.</p>	
Asiasanat – Keywords novelliopetus, käsitteet kirjallisuuden opetuksessa, kertomuksen narratologia, henkilöahmot, kerronta, jaksosuunnitelma.	
Säilytyspaikka – Depository Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällys

Johdanto.....	4
---------------	---

OSA I

1. Novelli osana kirjallisuudentutkimusta.....	6
1.1 Novellin määritelmä.....	6
1.2 Kirjallisuushistoriallinen konteksti.....	8
1.3 Suhde muuhun kirjallisuuteen.....	10
1.4 Tutkimussuuntauksen valinta.....	13
2. Novellin kirjallisuudentutkimukselliset ainekset.....	16
2.1 Kerronta.....	16
2.2 Kertoja.....	19
2.3 Henkilöhahmot.....	24

OSA II

3. Kirjallisuuden opettaminen.....	28
3.1 Lukijaksi kasvamisen tukeminen.....	29
3.2 Luettavan aineiston valinta.....	30
3.3 Toiminnallisia menetelmiä kirjallisuuden käsittelemiseen.....	31
3.4 Kirjoittamisen opetus.....	33
4. Jaksosuunnitelma ja portfolio.....	36
5. Yhteenveto.....	41
6. Lähteet.....	43

Johdanto

Tämä kirjallisuuden sivulaudaturtutkielma käsittelee novellien kirjallisuuden rakenneaineuksista sekä ideoista ja keinoista opettaa novellien käsittelyä. Tutkielma koostuu kahdesta pääjaksosta joista toinen on nähtävissä teoreettisena ja toinen soveltavana. Osat linkittyvät kiinteästi toisiinsa, sillä opetuksellinen sisältö juontaa juurensa siihen teorian tietoon, jota tutkimuksen ensimmäinen osa käsittelee. Tutkielman ensimmäinen osa toimii soveltavan osuuden opetuksellisena aineistona ja sen tarkoituksena on antaa katsaus käsiteltäviin termistöihin niin, että ensimmäisen osan teorian tietoa voidaan käyttää suoraan opetuksessa. Tämän vuoksi tutkimuksen ensimmäinenkin osa pyrkii ilmaisemaan tietoa käsitteistä mahdollisimman selkeästi. Toisaalta osiot ovat luettavissa myös itsenäisinä lukuinaan. Tutkimuksen teoreettisesta osuudesta voi olla hyötyä sekä kirjallisuuden tutkimuksesta kiinnostuneille että sitä opettaville. Teoriaosuudessa esittelemäni esimerkkinovellit voivat toimia myös kirjavinkkauksena opetuksen sisältöä pohdittaessa. Toiminnallisen osion hyöty korostuu, kun kirjallisuuden opetukseen kaivataan käytännöllisiä keinoja.

Ensimmäisessä tutkielman osassa määritellään novellin rakenteellisia aineksia. Pyrin määrittelemään novellia sen historiallisen kontekstin kautta mutta myös luomalla silmäys sen tämänpäiväiseen muotoon. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella novellia osana kirjallisuuden tämänhetkistä kokonaiskuvaa. Tavoitteenani on tutkia sitä, miten novelli sijoittuu genrenä kirjallisuuden monialaisuutta ilmentävään kuvioon. (Kirjallisuuden monialaisuudesta ks. Varpio 1982; Lyytikäinen 2005.)

Teoriaosuuden pääasiallisena tarkoituksena on kuitenkin tutkia kaunokirjallisuuden aineksia novellikirjallisuudessa. Koska kaunokirjallisuuden ainekset ovat laaja tutkimusala, on aihe tarpeen rajata koskemaan suppeampaa osa-aluetta, joka on tutkimuksen muun aihepiirin, eli opetuksellisen näkökulman kannalta tärkeää. Elina Koukin (2009) väitöskirjatutkimuksen mukaan jotkin kirjallisuuden opetuksen käsitteet vaatisivat tarkennusta. Yhtenäisemmän opetuksen tarve voidaan huomata uudistetun äidinkielen ylioppilaskokeen myötä, sillä vuoden 2007 ylioppilaskoeuudistuksen jälkeen tutkinnon suorittajien on osattava analysoida kaunokirjallisia tekstejä. Muutos on merkittävä, koska se koskee jokaista ylioppilastutkintoa suorittavaa, onhan äidinkieli ylioppilaskokeiden pakollinen aine. (ÄKM 2006, 4-6.) Ylioppilaskoevastaukset antavat voimakkaita viittauksia siitä, että ymmärrys kirjallisuuden opetuksessa käytettävistä termeistä ei ole yhtenäinen valtakunnallisella tasolla. Kouki (2009, 11) huomasi tutkimuksessaan, että erityisesti kertojan, näkökulman, motiivin, aiheen ja

teeman käsitteet koettiin vaikeiksi. Tässä tutkielmassa huomion kohteena ovat kertojan ja näkökulman käsitteet, joiden lisäksi nostan omaksi alaluvukseen myös henkilökuvauksen. Slomith Rimmon-Kenan (1991, 40) korostaa, että tarinan tapahtumien tutkimus on kehittynyt nykyisessä poetiikassa, mutta henkilöjen tutkimus ei. Siksi henkilökuvaus kaipaakin hänen mukaansa poetiikassa lisähuomiota.

Näitä valitsemiani termejä pyrin tarkastelemaan kirjallisuudentutkimuksellisten metodien kautta. Tarkastelen termejä narratologisen kirjallisuudentutkimuksen kautta. Perusteeksi narratologian valinnalle voidaan pitää opetussuunnitelmaa, jossa korostuu analyysikäsitteistön käyttö opetuksessa. (Kirstinä 2004, 10.)

Tutkimuksen toinen osa tuo aiheen lähemmäs kirjallisuuden opetusta. Tarkoituksena on luoda kuva äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen vaihtoehtoista opettaa kaunokirjallisen tekstin lukemista, analysointia ja kirjoittamista. Tarkoituksena on myös pohtia, minkälaisia mahdollisuuksia on opettaa kirjallisuuden termistöä, jota on käsitelty laudaturtyön teoriaosuudessa ja jotka ovat nousseet esiin Koukin väitöksessä. Kaunokirjallisuuden opetuksessa novelli on pituutensa puolesta hyvä valinta, koska oppilaiden lukuharrastuneisuus on hyvin vaihtelevaa. Lyhyt kaunokirjallinen teos antaa hitaammillekin lukijoille mahdollisuuden pysyä muiden tahdissa. Novelli kuuluu kirjallisuuden lajina olennaisesti opetussuunnitelman kaanoniin (Kauppinen 2010, 192).

Äidinkielen ylioppilaskokeessa vuonna 2007 tapahtuneen muutoksen myötä kirjallisuuden käsitteiden opettaminen on herättänyt paljon keskustelua kirjallisuuden opettamisen piireissä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjajulkaisut sekä jäsenlehti Virke, kuten myös Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain ovat säännöllisin väliajoin julkaisseet äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen liittyviä näkökantoja liittyen siihen, miten äidinkielen opetuksen pitäisi reagoida tapahtuneeseen painotusmuutokseen. Tämän tutkielman funktio ei ole löytää tähän kysymykseen yksioikoista vastausta, eikä myöskään olla Koukin väitöksen jatkotutkimus, sillä siihen tarkoitukseen aineisto on liian suppea. Sen sijaan mikäli yksikin kirjallisuutta opettava, tutkiva tai siitä muutoin kiinnostunut saa tutkimuksen luettuaan ajatuksia tai virikkeitä omaan työhönsä, voi sen perimmäisen tarkoituksen nähdä toteutuneen. Tutkielman ansioksi voi myös lukea sen, että se ottaa ajankohtaisesti kantaa argumentteihin, joiden mukaan kirjallisuutta ei tulisi opettaa ainoastaan käsitteiden kautta, vaan opetuksen olisi innoitettava opiskelijoita nauttimaan kirjallisuudesta sen itsensä tähden.

1. Novelli osana kirjallisuudentutkimusta

1.1 Novellin määritelmä

Novelli on lyhyeen muotoon kirjoitettu kaunokirjallinen kertomus, joka esittää rajatun tapahtumasarjan tai tilanteen. Alkuperäisessä merkityksessään novellilla on viitattu uutiseen tai uututeen. (Kauppinen, Koskela, Mikkola & Valkonen 1994, 197.) Sen kautta voidaan kuvata myös tiettyä mielentilaa tai yksilöllistä kehitystä, eikä tällainen teos välttämättä kuvaa perinteistä juonellista tarinaa. Novellien henkilö- ja juonikuvaus eivät yleensä yllä romaanin tasolle, mutta laajassa novellissa voi olla pitkiäkin aiheellisia kehitelmiä, kuten esimerkiksi Heinrich von Kleistin vuonna 1808 julkaisemassa novellissa ”Michael Kohlhaas”. (Hosiaislouma 2003, 641).

Kaunokirjallisuuden lajeista novellilla on eniten yhteneväisyyksiä romaanin kanssa. Novelli eroaa romaanista kuitenkin lyhyytensä ja tästä johtuvan rakenteellisen tiiviytensä johdosta. Pituus ei kuitenkaan aukottomasti määritä, luokitellaanko teos romaaniksi vai novelliksi, sillä sekä pitkän puoleinen novelli että pienoisoromaani voivat olla noin sadan sivun mittaisia. Kenties yksinkertaisin keino erottaa novelli ja romaani toisistaan on julkaisumuoto, sillä novellit julkaistaan kokoelmittain niin, että yhdessä kokoelmassa voi olla kahdesta kolmeen laajempaa novellia tai vastaavasti jopa kymmenittäin lyhyempiä novelleja. Tämäkään luokittelu ei kuitenkaan ole aukoton, sillä etenkin vanhoja novelliteoksia tavattiin julkaista yksittäisinä painoksina. Novellikokoelman ja romaanin välinen ero ei aina ole ehdoton, mikäli novellin osat esimerkiksi liittyvät kiinteästi toisiinsa. Novellistiikan rajankäynti voi olla häilyvää myös pakinan, esseistiikan sekä muistelmien kanssa. (Pajuniemi 2005, 9-10.)

Tunnetut kirjallisuuden vaikuttajat analysoivat novellia hieman erilaisin sanakääntein. Saksassa 1800-luvun vaihteen tienoilla elänyt ja Saksan vaikutusvaltaisimpiin kirjallisuuden vaikuttajiin kuulunut J. W. Goethe määrittelee novellin kertomukseksi ennenkuulumattomasta tapauksesta. Siinä missä Goethe edustaa uushumanistista suuntaa, samalla aikakaudella elänyt Friedrich Schlegel tulkitsee kirjallisuutta varhaisromantiikan näkökulmasta. Hänen määritelmässään novellia pidetään tekstinä, joka kertoo jostakin uudesta ja oudosta. Nykypäiväistä näkökulmaa edustavan Gerald Princen narratologisen näkemyksen mukaan tarina sisältää vähintään kolme tapahtumaa. Näistä tapahtumista kaksi tapahtuu eri aikoina, mutta ne ovat kausaalisessa yhteydessä toisiinsa. Yksittäiset kirjailijat, italialainen Giovanni Boccaccio ja venäläinen Anton Tšehov ovat vaikuttaneet suuresti novelliperinteeseen. Heidän

töihinsä paneudutaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Boccaccion ja Tšehovin vaikutukset novellitaiteelle voidaan nähdä niin suurina, että ne edelleen muodostavat perinteisen jaon joko boccacciolaiseen suljettuun novelliin, jota voidaan nimittää myös anekdootti- eli juoninovelliksi, tai tšehovilaiseen avoimeen novelliin. Novellien temaattinen, tyyllinen ja strukturaalinen kirjo on kuitenkin suuri ja lukuisat muunnelmat ovat löytäneet paikkansa perinteisen novellityylin rinnalle. (Hosiaislouma 2003, 641–642.) Tämän myötä on huomattu tarve tarkemmalle novellianalyysin mallille, jota Pekka Tarkka on seurannut kotimaisen novellin kertojamallien näkökulmasta. Tarkka (1970, 70–131) jakaa suomalaisen novellin perinteen eppisyyden, subjektiivisuuden ja objektiivisuuden muunnoksiin ja yhdistelmiin. Seuraava taulukko erittelee Tarkan näkemystä novellien lajittelusta.

Novellin luokittelu	Ominaispiirteitä	Esimerkkikirjailijoita
Eepinen novelli	Kertojan läsnäolo korostuu kehystomuksen kautta	Giovanni Boccaccio: <i>Decamerone</i> , 1300-l (Veijo Meri: <i>Manillaköysi</i>) (Aleksis Kivi: <i>Seitsemän veljestä</i>)
Subjektiivinen novelli	Kertojana ulkopuolinen tarkkailija	Juhani Aho: <i>Uudisasukas</i> , 1891 F.E. Sillanpää: <i>Ihmislapsia elämänsaatossa</i> , 1917
Objektiivinen novelli	Kertojan rooli on kantaaottamaton	Maria Jotuni: <i>Rakkautta</i> , 1907 Teuvo Pakkala: <i>Pikku ihmisiä</i> , 1913

Taulukko 1. Novellien luokittelu Tarkan mukaan.

Eepisessä novellissa kehystomus korostaa kertojan läsnäoloa. Kehysrakenne esiintyy yleensä novellikokoelmissa, mutta se voi olla myös yksittäisen novellin sisällä. Esimerkkiteoksina on mainittu Boccaccion novellisarjan lisäksi kotimaiset klassikot Meren *Manillaköysi* ja Kiven *Seitsemän veljestä*. Vaikka teokset yleensä luokitellaan romaanitaiteen puolelle, on niiden kerronnassa aineksia myös novellistiikasta. (Pajuniemi 2005, 10; Tarkka 1970, 79.) Koska teokset eivät kuitenkaan ole tyylipuhtainta novelliperinnettä, ne on esitetty taulukossa sulkeissa.

Subjekttiivisen novellin kertojana voi toimia ulkopuolinen tarkkailija, jota esimerkiksi Juhani Aho käyttää töissään. Toisaalta subjektivistista novelliperinnettä edustaa myös F. E. Sillanpään kertojatyyli, jonka havainnoissa on vahvasti filosofinen sävy. Ahon kertoja pysyy siis sivussa havainnoiden ja tarkkaillen, mutta Sillanpään kertoja näkyy ja ottaa kantaa. Vaikka kerronnan tyylit eroavat toisistaan, kuuluvat molemmat subjekttiivisen novellin luokkaan. Tämä osoittaa, että luokittelun sisällä on runsaasti liikkumavaraa. (Pajuniemi 2005, 8; Tarkka 1970, 91–94.)

Objekttiivinen novelli voidaan tulkita myös draamalliseksi novelliksi. Pakkalan ja Jotunin teokset toivat kertojan novellin sisälle ja piiloiseksi. Näin ollen kertojan mielipiteet ja ajatukset eivät enää tulleet esiin, eikä kertoja puhuttele lukijaa kohdistetusti. Tämän johdosta voidaan puhua avoimesta novellista, joka pyrkii välttämään ylevää näkökulmaa. (Tarkka 1970, 108.) Kuten Tarkka (mt. 81) korostaa, novelleissa voi esiintyä myös yhdistelmiä ja muunnelmia eri luokitteluista. Elina Rauma (2008, 70) analysoi pro gradu -tutkielmassaan Anna Maria Mäen novellia *Suljetun paikan luno*. Tutkimuksessaan hän kertoo, että Mäki uudistaa novellitraditiota mutta käyttää myös hyödykseen niin kehyskertomusta kuin myös avoimen ja suljetun lopun perinteitä. Mäen tyyliä kirjoittaa voidaan luonnehtia näin usean novellitradition risteymäksi. Novelliluokittelun rajat eivät siis ole ehdottomia, mutta tämänkaltaisen luokittelun ansiosta voidaan pyrkiä muodostamaan tyypillisiä novelliperinteen piirteitä.

1.2 Kirjallisuushistoriallinen konteksti

Romaanilla ja novellilla on siis monia yhteisiä piirteitä, mutta novellilla on kuitenkin myös omia tyypillisiä piirteitä, jotka ovat muotoutuneet sen historian aikana. Novellin taustat ovat suullisessa kertomusperinteessä tarkoituksenaan huvittaa ja yllättää kuulijansa (Pajuniemi 2005, 9). Novellin varhaismuodoiksi voidaan lukea esimerkiksi keskiajalta lähtöisin olevat runokertomukset fabliau ja yllätyksen sisältävä novellimuoto conte, jota havaitaan edelleen novellikirjallisuudessa. Myös myöhäisantiikin ja itämaiden tarinakokoelmat ovat novelliperinteen varhaisimpia muotoja ja novellin tyylisiä piirteitä on myös muinaisegyptiläisissä kertomuksissa.

Novellin tyypillinen kirjallinen kantamuoto on 1300-luvun Italiasta, tarkemmin sanottuna Giovanni Boccaccion novellikokoelmasta *Decamerone* (1353). Boccacciolainen novelli on muodoltaan tiivis ja yllätyksellinen. Sen tyypillisiin piirteisiin kuuluu myös, että siitä on erotettavissa käännekohta ja selkeä loppuratkaisu, joka päättää tapahtumaketjun. (Kauppinen

et al. 1994, 197.) Novellia voidaan edelleenkin nimittää romaania draamallisemmaksi juuri siinä esiintyvien käännekohtan eli peripetian ja huippukohtan eli klimaksin vuoksi (Hosiasluoma 2003, 241).

1800-luvulle tullessa venäläiskirjailija Anton Tšehov (1860–1904) uudisti novelliperinnettä ja toi bocacciolaisen novellin rinnalle omanlaisensa version. Tšehovilaista novellia voidaan nimittää avoimeksi novelliksi, sillä siitä ei välttämättä ole havaittavissa yhtenäistä juonta eikä käännekohtia. Tšehovilaيسessa novellissa pääosassa ovat tunnelmat, mielialat sekä yksittäisten tuokioiden kuvaukset, joita voidaan soveltaa yleismaailmallisiin kysymyksiin inhimillisyydestä. Novellit ovat siis ikään kuin vertauskuvia tai peilejä, joiden kautta pyritään ymmärtämään ihmiselämää. (Kauppinen et al. 1994, 197.)

Muita merkittäviä novellisteja, jotka ovat jättäneet jälkensä novellitraditioon, ovat esimerkiksi ranskalainen Guy de Maupassant (1850–1893), joka lisäsi novellitraditioon naturalistisen kerrontatyylin ja erotiikan kuvauksen, ja böömiläissyntyinen Franz Kafka (1883–1924). Kafka toi omaleimaisen lisänsä eurooppalaiseen novellitraditioon surrealistisella tyyllillään, joka voidaan nähdä yhteiskunnallisena satiirina ja ihmisen pienuutta korostavana kerrontana, johon musta huumori tuo kuitenkin keveyttä. Yhdysvaltalainen Ernest Hemingway (1899–1961) on myös eräs merkittävimmistä novelliperinteen vaikuttajista. Hänen kirjoitustyyliinsä on vaikuttanut moniin jälkipolvien kirjailijoihin toiminnallisuutensa ja niukkasanaisen dialoginsa kautta. (Kauppinen et al. 1994, 196.) Hemingwayta on myös nimitetty niukan ja vihjailevan proosakerronnan kehittäjäksi. Tätä tyyliä voi kuvailla lakoniseksi, ja se jättää mainitsematta tarinan kannalta oleellisia tietoja, jolloin lukijan pitää päätellä mainitsematta jääneet asiat pienistä vihjeistä, jotka latautuvat kerrottuun tekstiin. Suomalaisista novellisteista esimerkiksi Juha Seppälä käyttää vastaavanlaista tyyliä novellissaan ”Taivaanranta”. (Juntunen 2008, 8–9.)

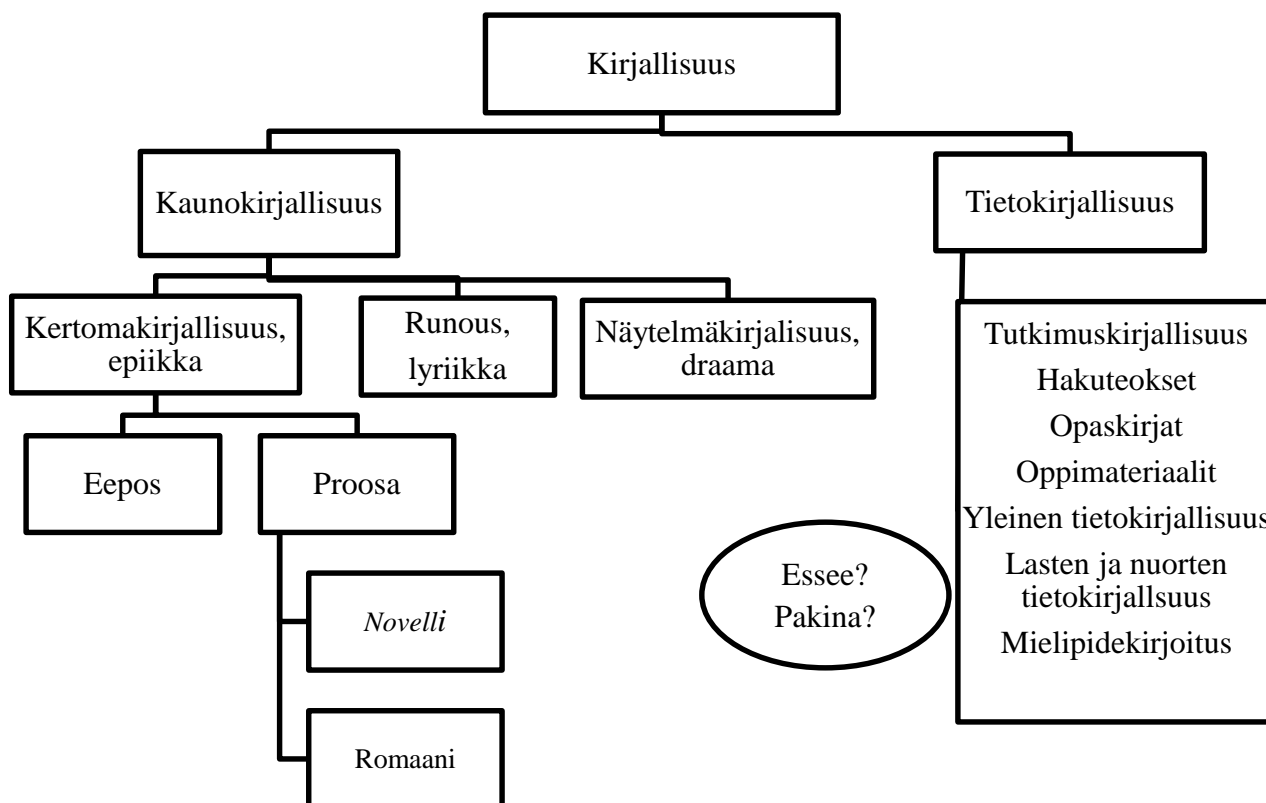
Novellit kuuluvat myös suomalaiseen kirjallisuushistoriaan, vaikka niitä ei aina ole nimitetty yhdenmukaisesti. Juhani Aho nimitti impressionalistista kerrontaa sisältäviä novellejaan lastuiksi, kun taas Pentti Haanpää kirjoitti kaskunomaisia tarinoita, joita hän nimitti pelkistetysti jutuiksi. Veikko Huovinen korosti novellien lyhyden luonnetta ja nimitti kertomuksiaan littlejutuiksi, vaikka hänet muistetaan erityisesti lyhyistä erikoisistaan.. (Kauppinen et al. 1994, 196.) Kuten edellisistä voimme päätellä, myös suomalaisten novellikirjailijoiden tyyli on omaperäistä ja erottuvuuteen tähtäävää.

Suomenkin novelliperinteessä on 1980-luvulta lähtien yleistynyt novellimalli, joka ei kuvaa tarinaa, vaan pikemminkin pyrkii mahdollisimman tarkkaan tuokionkuvaukseen. Tästä novellityylistä tunnetaan esimerkiksi Rosa Liksom, joka on yksi tunnetuimmista suomalaisista nykynovellisteista. (Kauppinen et al. 1994, 196.)

Novelli on myös ajankohtainen kirjallisuuden genre, sillä Suomen kulttuurirahaston Katapultti-apurahan turvin toteutetaan Nuoren Voiman Liiton valtakunnallinen suurhanke *Novelli palaa!*. Se käynnistyi vuoden 2012 lokakuussa, ja tämän vuoden kestävä hankkeen tavoitteena on luoda novellitietopankki sekä tuoda novellia esiin novellitapahtumissa, nuorten novellikilpailussa, novellistien kouluvierailuissa ja *Nuori Voima* -lehdessä. Myös VR:n *Matkaan*-lehti osallistuu hankkeeseen julkaisemalla novelleja matkalukemiseksi ja hankkeen tiimoilta on julkaistu vuonna 2013 myös painettu teos. Muita yhteistyökumppaneita ovat WSOY, Lukukeskus, Karisto, Teos ja Tammi. (lähde: novelli.fi.

1.3 Suhde muuhun kirjallisuuteen

Tässä tutkielman osassa käsittelen novellia suhteessa muihin kirjallisuuden osa-alueisiin genreteoreettisen jaottelun pohjalta. Olen pyrkinyt muodostamaan hierarkiaa selvittävän kaavion, jonka tarkoituksena on sekä havainnollistaa novellin asemaa kirjallisuuden lajina että osoittaa, miten monialainen ja myös monitulkintainen kirjallisuuden käsitys voi olla. Tässä kaaviossa olen tarkoituksellisesti korostanut ainoastaan tutkimuksen kannalta olennaisinta osaa, kertomakirjallisuutta, mutta tarkoitus ei kuitenkaan ole sivuuttaa muita kirjallisuuden osa-alueita. Niinpä onkin tärkeää tiedostaa, että kyseinen kaavio on hyvin pelkistetty ja sen tarkoituksena on ainoastaan antaa yleispätevä silmäys siihen, mikä on novellin rooli muuhun kirjallisuuteen nähden.



Kaavio 1. Kirjallisuuden hierarkia (Kauppinen, Koskela, Mikkola, Valkonen 1994, 194 & Suomen tietokirjailijat ry. 2013)

Kirjallisuus voidaan jakaa kahteen yläkäsitteeseen, kauno- ja tietokirjallisuuteen. Näiden yläkäsitteiden merkittävin ero on siinä, että kaunokirjallisuus on fiktioperusteista eli seipitettyä, kun taas tietokirjallisuus perustuu faktoihin. Näin ollen myös motiivit tieto- ja kaunokirjallisuuden lukemiselle ovat erilaiset. (Kauppinen et al. 1994, 184.)

Se osa-alue, jota tässä kaaviossa nimitetään yksinkertaistetusti tietokirjallisuudeksi, olisi mahdollista erotella kahdeksi pääluvuksi: tieto- ja tiedekirjallisuudeksi. On kuitenkin huomattava, että nämä käsitteet ovat hankalia erotella toisistaan ja yleensä tätä kirjallisuuden alaa määritelläänkin termillä *non-fiction*, eli ei-kaunokirjallisuus. Yleisesti voisi sanoa, että kyseessä on kirjallisuuden laji, joka tuottaa ja välittää tietoa. (Löytty 2009, 47.) Suomen tietokirjailijat ry. jakaa tämän tietokirjallisuuden alan seitsemään osa-alueeseen, joita en tässä tutkimuksessa erittele tarkemmin. Tietokirjallisuuden alalajit on kuitenkin mainittu taulukossa selvennykseksi siihen, miten monialainen kirjallisuuden määritelmä on. Kirjallisuuden laajan määritelmän kautta voidaan myös perustella tarve jokaisen kirjallisuuden alan yksilölliselle tutkimukselle, sillä jokaiseen voidaan nähdä kuuluvan hyvin ominaislaatuisia piirteitä.

Kaunokirjallisuus on jaettavissa karkeasti kolmeen päälajeihin: epiikkaan eli kertomakirjallisuuteen, lyriikkaan eli runouteen ja draamaan eli näytelmäkirjallisuuteen.

Jälleen jätän vähemmälle huomiolle lyriikan ja draaman pääluvut, sillä ne eivät ole kovin olennaisia tutkielman aiheen näkökulmasta. Tarkempi huomio kiinnittyy kertomakirjallisuuteen, joka niin ikään voidaan lajitella kahteen alalukuun, eepokseen eli sankari- tai jumalatarustoon sekä proosaan, joka on runomitatonta ja suorasanaista kertovaa tekstiä. Kaunokirjallisen proosan lajeina nähdään yleisimmin novelli ja romaani, mutta esimerkiksi Rimmon-Kenan mainitsee myös kertovan runon kuuluvan tähän kategoriaan (1991, 7). Keinot kirjallisuuden tulkintaan ja kategorisointiin ovat siis monenlaiset.

Olen jakanut omassa kaaviossani proosan käsitteen suppeasti romaaniin ja novelliin, mutta proosaa olisi mahdollista käsitellä vieläkin monijakoisemmin. Se nimittäin olisi jaettavissa sekä asia- että kaunokirjalliseen proosaan. Asiaproosaksi nimitetään kaunokirjallisia keinoja käyttävää tieteellistä tekstiä. Selventävänä esimerkkinä voisi mainita, että kustannusosakeyhtiö Tammi julkaisee asiaproosa-otsikon alla esimerkiksi muistelmia ja populaaritiedettä. (Mäkinen & Aalto 2013.) Olisikin siis mahdollista lisätä kaavioon viiva, joka yhdistää proosan käsitteen myös joihinkin tietokirjallisuuden lajeihin. Toisin kuin voisi siis olettaa, proosa ei automaattisesti ole kaunokirjallista tekstiä, eivätkä kaikki tietokirjoihin luokiteltavat teokset noudata tiukasta tieteellisen tekstin raameja.

Oman hankaluutensa kirjallisuuden kahtiajakoon tuovat ne kirjallisuuden lajit, jotka eivät ole yksiselitteisesti lajiteltavissa kauno- tai tietokirjallisuuteen. Tämän voi nähdä johtuvan juuri edellä mainitusta erosta asia- ja kaunokirjallisen proosan välillä. Kuten kuvion keskiosasta voidaan huomata, essee- ja pakinatyyppiset kirjallisuuden muodot eivät ole löytäneet vakiintuneita paikkojaan kirjallisuuden määritteiden kaaviostaan, sillä ne sisältävät piirteitä sekä kauno- että tietokirjallisuudesta. (Suomen tietokirjailijat ry. 2013; vrt. Hosiaislouma 2003, 426, Varpio 1982, 57–61.)

Mielenkiintoisen näkökulman kauno- ja tietokirjallisuuden välille luo myös se, että niiden rajat voivat toisinaan olla liukuvia. Vaikka tietokirja saattaisikin menettää uuden tutkimuksen valossa merkityksensä tiedonlähteenä, voi se silti pysyä arvostettuna teoksena muiden ominaisuuksiensa, kuten tyyliensä tai kulttuurisen arvonsa vuoksi. Toisaalta taas kaunokirjallinen teos voi antaa tärkeää tietoa vaikkapa menneiden sukupolvien tavoista elää. (Kauppinen et al. 1994, 184.)

Toisaalta voidaan miettiä, onko aukotonta kirjallisuuden genrejaottelua edes tarpeen pyrkiä muodostamaan, kunhan ymmärretään, että kirjallisuus on katsantokannasta riippuen tulkittavissa tieteen- tai taiteenlajiksi, joka on monitulkintaista ja myös muutoksen alla olevaa

tiedettä. Kirjallisuus on tärkeää nähdä muuttuvana ja jatkuvan kehityksen alaisena. Kirjallisuutta voidaan pitää myös konventiona eli ilmiönä, jonka yhteisö määrittelee kulttuurisen viitekehänsä pohjalta. (Kantokorpi 1990, 14). Kaikissa yhteyksissä esimerkiksi mediatekstejä ei vielä nähdä kirjallisuuden lajina, mistä yhtenä esimerkkinä vielä toistaiseksi voimassa oleva perusopetuksen opetussuunnitelma. Yksittäisten opetussisältöjen, kuten juuri kirjallisuuden, näkökulmasta on mielenkiintoista tarkastella opetussuunnitelmaa, sillä se heijastelee yhteiskunnan arvoja ja kasvatuksen päämääriä.

Merja Kauppinen (2010, 216–223) kommentoi väitöskirjassaan opetussuunnitelman käsitystä kirjallisuudesta. Teoksessaan hän esittää, että näkemykset lukemisesta ja lukutaidosta ovat säilyneet pitkälti ennallaan koko perusopetuksen 40-vuotisen taipaleen ajan, vaikka yhteiskunnan tarpeet ovat muuttuneet: edelleen lukemisessa keskitytään perinteisiin painettuihin teksteihin, vaikka sähköinen media elämän eri alueilla on yleistynyt ja vaatisi tarkempaa paneutumista osana myös kirjallisuuden instituutiota. Tällä hetkellä vuoden 2016 opetussuunnitelman perusteluluonnoksiin on mahdollista tutustua opetushallituksen verkkosivujen kautta, joten mahdolliset suuntalinjat ovat jo nähtävillä. Aika näyttää, millaisia arvoja kirjallisuuden määritelmä saa tulevaisuudessa ja miten nykyinen kirjallisuuskäsityksemme muuttuu lopulliseen opetussuunnitelmaan päästäessä.

1.3 Tutkimussuuntauksen valinta

Tässä tutkielmassa novellin kirjallisuuden rakenteellisia aineksia analysoidaan narratologian eli kirjallisuuden kerronnan teorian näkökulmasta. Kaunokirjallista tekstiä analysoitaessa voidaan kuitenkin valita hyvin monenlaisia näkökulmia tekstin tarkastelun välineeksi. Voidaan puhua kirjallisuuden eri teorioista, joista jokainen korostaa tiettyä tekstin tulkinnallisuuden näkökulmaa. Teosta voidaan tulkita joko teksti- tai taustalähtöisesti ja tutkimussuunnat luokitellaan sen mukaan, ovatko ne kiinnostuneita tekstin tulkinnasta vai sen suhteesta taustavaikuttajiin. Narratologinen tutkimussuuntaus kuuluu tekstilähtöiseen tutkimukseen ja se voi olla muodoltaan hyvin laaja-alaista. Tässä suuntauksessa tekstiä tulkitaan ottamatta kantaa kirjailijan taustoihin tai siihen, mikä on hänen intentionsa tekstissä. Tekstin ulkopuolinen maailma kuitenkin huomioidaan intertekstuaalisuuden muodossa eli teksteistä tulkitaan viittauksia muihin teksteihin. (Aranne 1997.)

Taustalähtöisessä tutkimuksessa teos pyritään asettamaan ympäristönsä: esimerkiksi kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiinsa. Myös kirjailijan oma henkilökohtainen tausta otetaan huomioon tekstiä tulkitessa. (Aranne 1997.)

Strukturalistinen narratologia nousi arvostettuun asemaan kirjallisuuden tutkimussuuntauksena, koska sen onnistui tarjota tieteellisiä termejä ja välineitä tekstin analysoimiseen. Jälkistrukturalistit kritisoivat suuntausta liiallisesta stabiiliudesta, eikä mallin sisäistä universaaliajattelua vakuuttanut kirjallisuudentutkijoita. Narratologian heikkoudeksi luokiteltiin subjektin unohtaminen, sillä se jätti huomioimatta sukupuolen, rodun sekä historiallisen sekä yhteiskunnallisen kontekstin. 1990-luvun alussa narratologia oli kohdannut kovaa kritiikkiä, eikä sen asema kirjallisuudentutkimuksessa enää ollut yhtä vakaa kuin aikaisemmin. (Rojola 2009, 77.)

Voi kuitenkin sanoa, että narratologinen tutkimussuuntaus on vahvistunut kritiikistä ja kehittynyt. Narratologia on siirtynyt klassisesta vaiheestaan avoimempaan ja reflektiivisempään suuntaan. Narratologia on uudistunut myös kognitiivisen narratologian muodossa. (Hägg, Lehtimäki & Steinby 2009.) Narratologiaan on kehittynyt myös feministinen ja postkolonialistinen suuntaus. Voisi sanoa, että narratologia on muodostunut yhteiseksi pohjaksi monitieteelliselle keskustelulle. (Rojola 2009, 78–79.) Slomith Rimmon-Kenan yhdistää teoksessaan *Kertomuksen poetiikka* (1991) narratologian näkökulman uuskritiikkiin, strukturalismiin ja lukemisen fenomenologiaan. Tämän kautta näkökulma avartuu ja mahdollistaa monipuolisen katsantokannan kirjallisuudentutkimuksen.

Narratologisen katsantokannan myötä myös tekstianalyttiset taidot ovat nousseet opetuksessa tärkeään rooliin. Rimmon-Kenanin teoksella *Narrative Fiction: Contemporary Poetics* (1983, suom. *Kertomuksen poetiikka* 1991) voidaan nähdä olevan suuri vaikutus tähän tekstianalyysin profiilinnostoon, sillä kuten Kirstinä asian ilmaisee, se on kautta aikansa onnistunut säilyttämään arvonsa kirjallisuudenopetuksessa. Teosta voidaankin pitää tärkeänä kirjallisuuden opetuksen perusteoksena. (Kirstinä 1992.) Tästä syystä teos on ollut suuressa roolissa myös tämän tutkimuksen teoriaosuudessa: olen soveltuvien osien pyrkinyt hyödyntämään Rimmon-Kenanin näkemyksiä käsiteltävistä termeistä, etenkin kerrontaan liittyvien käsitteiden kertojan ja näkökulman osalta.

Kuten edelliset kappaleet osoittavat, narratologian eduksi on luettavissa tekstianalyysin saama opetuksellinen painoarvo sekä sen kykenevyys uudistumiseen ja laaja-alaisuuteen. Laaja-

alaisuutta ei kuitenkaan voida pitää pelkästään hyvänä piirteenä, sillä tämän myötä narratologiaa ei voida pitää yhtenäisenä teoriana. Sen termistö on usein siirtynyt opetusmateriaaleihin ilman tervettä kritiikkiä: niissä ei huomioida sitä tosiasiaa, että käsitteiden määrittelyyn liittyy problematiikkaa. Narratologia pyrkii määrittelemään yleispäteviä kertomuspoeettisia käsitteitä, joiden tulkinta kontekstista irrallaan voi aiheuttaa vääriä tulkintoja. (Saariluoma 1987, 123.) Koska teoria on hyvin laaja-alainen, kirjallisuudenopetus ja -tutkimus ovat problemaattisessa suhteessa keskenään. Ei ole olemassa yhtenäistä kirjallisuudentutkimuksen perusteoriaa, joka toimisi opetuksen lähtökohtana ja tämän vuoksi opetus ei ole yhtenäistä. (Rikama 2002, 15.) Näin näkyvää ongelmaa ei olisi, mikäli koulutusjärjestelmä ei olisi muodoltaan yhtä tasapäistävä kuin se nykyisellään on: ylioppilaskirjoituksethan pistävät kaikki opiskelijat samalle viivalle olettaen, että opittu sisältö on yhtenäistä ja menestys on riippuvainen ainoastaan opiskelijan omasta kapasiteetista. Koska yhteistä teoriapohjaa ei ole, ei ylioppilaskirjoitusten hypoteesi toteudu. Elina Koukin (2009, 189–190) väitöskirjatutkimuksen perusteella näyttääkin olevan välttämätöntä määritellä yhteisesti se, mitä kirjallisuustieteellisiä käsitteitä opetuksessa käytetään ja miten ne määritellään. Yhteisestä määrittelystä hyötyisi koko koulutuksellinen instituutio: oppikirjojen tekijät, opettajat sekä ylioppilaslautakunta, unohtamatta tietenkään opiskelijoita, joiden oikeusturvaa nykyinen käytäntö Koukin (Liiten 2010) mukaan loukkaa. Yhteinen sopimus olisi tae siitä, että jokaisella opiskelijalla olisi yhtenäiset edellytykset ylioppilaskokeen arvioinnissa.

2. Novellin rakenteelliset ainekset

Kirjallisuudentutkimuksen kenttä on mahdollista jakaa muun muassa kolmeen osa-alueeseen: poetiikkaan, hermeneutiikkaan ja kulttuurintutkimukseen. Poetiikan tutkimuskenttään kuuluvat teksti ja sen formaaliset rakenteet, kun taas hermeneutiikka paneutuu tekstien tulkintaan. Tekstiä tulkitessaan lukija määrittelee tekstin kontekstit, kuten lajin. Kulttuurintutkimus tuo yhteiskunnallisen aspektin osaksi tekstiä ja toisaalta myös tuo korkean ja matalan kulttuurin lähemmäs toisiaan. (Lehtonen 1995, 7.) Kaikki edellä mainitut osa-alueet ovat tärkeitä tekstitaitojen hallinnassa (Hollsten 2009, 26), mutta tämän tutkimuksen keskeiseksi osaksi nousee poetiikka, sillä sen alueeseen kuuluu olennaisesti se, mistä kaunokirjallinen teksti rakentuu. Juuri näitä kaunokirjallisia piirteitä tutkimus pyrkii nostamaan esiin valittujen käsitteiden kautta.

Poetiikka kuvaa kirjallisuuden ilmaisukeinoja, olemusta ja sen lajeihin kohdistuvaa tutkimusoppia. Poetiikan perimmäinen kysymys siitä, mitä kirjallisuus on, saa aikaan monia johdannaiskysymyksiä, jotka antavat hyvän lähtökohdan kirjallisuuden tutkimiselle. Näitä kysymyksiä ovat esimerkiksi seuraavat: Mitkä ovat kirjallisuuden muodot ja lajit? Mikä on kirjallisuuden genren luonne? Mitkä ovat kaunokirjallisen teoksen tyypilliset piirteet? Miten kirjalliset tekstit ilmentävät aktuaalista elämää? (Hosiaislouma 2003, 807; Hrušovski 1976, XV.) Nämä teoreettiset kysymykset luovat mielenkiintoisen viitekehyksen kirjallisuuden tutkimiseen. Ensimmäiseen kysymykseen on jo pyritty hakemaan ääri viivoja kaavion 1. ja sitä seuraavan luvun kautta, mutta etenkin kahteen seuraavaan kysymykseen tulevat luvut pyrkivät hakemaan vastauksia paneutumalla kirjallisuuden termeihin kertoja ja näkökulma. Kyseiset käsitteet nousivat tutkimuksen kiintopisteiksi siitä syystä, että vuonna 2009 ilmestyneessä Elina Koukin väitöskirjassa nämä nousivat esiin niiden käsitteiden joukossa, joita opetetaan epäyhteneväisimmin.

2.1 Kerronta

Kerronnan menetelmiä voidaan analysoida esimerkiksi pohtimalla, kenelle teksti on kohdistettu ja minkälaista kompetenssia lukijalta vaaditaan tekstin ymmärtämiseksi. Näitä kysymyksiä voidaan pohtia myös opetuksessa, ei siis ole tarpeen aloittaa selittämällä kerronnan käsitettä, vaan pikemminkin sen ilmeneistapaa. Teksti on diskurssia eli kerrontaa ja sen tarkoituksena on kertoa tarina. Tarinan kertoo fiktiivinen ääni, ei siis kirjoittaja itse, vaan hänen luomansa kertoja (narrator). (Kantokorpi 1990, 109–111.) Genetten teorian mukaan

ääni-käsitteellä voidaan viitata paitsi suoraan kertojaan, myös kertomisen ajankohtaan, tasoihin, lukijaan ja henkilöihin (Genette 1986, 213–262; 1988, 79–83). Sillä on siis hyvin moniulotteinen tulkinta, eikä liity pelkästään kertojaan. Sen kirjallisuustieteellinen tulkinta eroaa arkikielen merkityksestään, joten Koukin (2009, 75–80) mukaan se olisi syytä erottaa arkikielen termistä myös opetuksessa.

Kertomukseksi nimitetään tapahtumasarjan (tarinan) kielennöstä, eli tarina kerrotaan kertomuksessa (Ikonen 2001, 184–186). Tarina koostuu kerrotuista tapahtumista ja toimijoista, jotka ovat abstrahoitavissa tekstistä (Rimmon-Kenan 1991, 13). Abstrahointia voidaan kuvailla seuraavanlaisena prosessina: Kerronnan kautta lukijalle syntyy kuva tekstistä, mutta samalla tavoin kuin kaunokirjallisten teosten pohjalta dramatisoidut näytelmät, myös kaunokirjalliset teokset sellaisenaan asettuvat tulkittavaksi aina lukijan omasta lähtökohdasta ja saa lukijansa näköisen tulkinnan. Tätä prosessia kutsutaan abstrahoinniksi. Abstrahointi seuraa kuitenkin monesti stereotypisia malleja, joiden kautta kirjallisuuden laji voidaan tunnistaa esimerkiksi tyypilliseksi komediaksi tai trilleriksi. Monesti tarina-aineuksen rakenteet ovat siis abstrahoitavissa esimerkiksi tyypillisten juonirakenteiden kautta. (Kantokorpi 1990, 115.) Juuri nämä tekstin tyypilliset piirteet tarjoavat mahdollisuuden myös poikkeuksellisten rakenteiden tunnistamiseen ja mahdollisesti myös nimeämiseen.

Tarinan ja kerronnan suhdetta voidaan tulkita kahdesta näkökulmasta: esinnäkin siitä, minkälaisia temporaalisia eli ajallisia suhteita siinä on ja toiseksi siitä, minkälaisia hierarkkisia eli alisteisia kertovia tasoja siitä voidaan havaita. Genetten (1972, 228–234) mukaan temporaaliset suhteet voidaan jakaa neljään osaan. Yleisin tapa on kertoa mitä on jo tapahtunut, jota voidaan nimittää (1) jälkikäteen kertomiseksi. On myös mahdollista kertoa tapahtumista ennen niiden toteutumista, eli (2) etukäteen kertoen, jota esimerkiksi Raamatun kerronnassa käytetään. Kerronta voi olla myös (3) toiminnan kanssa samanaikaista tai (4) toiminnan kanssa eriaikaista.

Tarinan sisälläkin voi tapahtua kerrontaa, joka näin ollen on alisteista sille kertomukselle, jonka sisällä se on. Kerronnassa voi siis olla eri tasoja. Genette nimittää ektradiegeettiseksi tasoksi korkeinta kerronnan tasoa. Diegesis taas tarkoittaa kerronnan tasoa. Fiktion henkilöiden kertomat tarinat taas muodostavat hypodiegeettisen tason. Kerronta siis sijoittuu aina korkeammalla tasolle kuin sen kertoma tarina. Mikko Rimmisen ”Pussikaljaromaani” (2004) hyödyntää tätä retorista keinoa ja ajoittain hahmot itsekin toteavat omaa termistöään

käyttäen, etteivät enää edes muista, mihin hypodiegeettisen tason kertomukset liittyivät. Hypodiegeettisille tasoille on kuitenkin olemassa erilaisia funktioita. Niiden perusteena voi olla toiminnallinen funktio, jolloin hypodiegeettisen tason kerronnan on tarkoitus jatkaa ekstradiegeettisen tason toimintaa. Toisaalta alisteisen kertomuksen tavoitteena voi olla selittää diegeettistä tasoa, toisin sanoen perustella lukijalle, miten tähän tilanteeseen on tultu. Alisteisen tarinan funktio voi myös olla temaattinen, jolloin tasojen välissä on jokin analogia. (Rimmon-Kenan 1991, 116–118.)

Rimmon-Kenan esittelee kertovan viestinnän osapuolia Chatmania mukaillen. Hän jakaa osapuolet kuuteen osaan, joista molemmat ääripäät, todellinen kirjailija ja todellinen lukija jäävät varsinaisen kerronnan ulkopuolelle. Nämä osapuolet on esitetty alla olevassa kaaviossa siten, että ulkopuoliseksi jäävät osat on esitetty kursivoituina. Oppitunneilla tätä jatkumoa voisi soveltaa konkreettisella jana-harjoituksella, jossa opiskelijat sijoittaisivat jatkumolle esimerkkejä kustakin osapuolesta.

todellinen kirjailija → sisäistekijä → kertoja → yleisö → sisäislukija → *todellinen lukija*

Rimmon-Kenanin mukaan sisäistekijää ei voida rinnastaa kirjailijaksi eikä myöskään kertojaksi, koska sillä ei ole omaa ääntä. Hän nimittää sisäistekijää ”implisiittisten normien valikoimaksi”. Sisäistekijän sanoma tulee esiin kokonaisvaltaisen rakenteen kautta. Voisi sanoa, että sisäistekijä ikään kuin hiljaa ohjaa lukijaa kohti sanomaansa niin, että lukijan on koottava tämä konstruktio jokaisesta tekstin antamasta vihjeestä. (1991, 112.) Äänettömyytensä vuoksi Rimmon-Kenan ei sijoittaisi sisäistekijää viestintäosapuoleksi, mutta koska se on olennaisessa osassa siinä, millaiseksi kertoja muodostuu lukijan silmissä, korostaa hän termin tarpeellisuutta. Chatmanista poiketen hän myös näkee, että tekstillä on aina kertojansa, sillä jokainen, yksinkertainenkin lausuma sisältää oletuksen siitä, että joku on lausunut sen. Samalla perusteella voidaan nimetä yleisö, sillä kertoja puhuttelee aina yleisöä, vähintäänkin implisiittisellä tasolla. (Rimmon-Kenan 1991, 110–113.)

Koukin (2009, 75) väitöskirjamateriaalin oppikirjoissa ei tehty eroa kirjailijan ja sisäistekijän välille, itse asiassa sisäistekijyyteen ei puututtu Koukin keräämässä materiaalissa lainkaan. Sen sijaan oppikirjamateriaalissa tuotiin esille eroa kertojan ja kirjailijan välillä. Tavassa, jossa näiden tekijöiden erot tuodaan esiin, on vaarana sekoittaa kirjailijan ja kertojan ääni keskenään, sillä kirjailijan roolia korostetaan siinä, minkälaisia ääniä kertojat esittävät. Kenties sisäistekijän käytöstä olisi hyötyä kirjallisuuden termien opetuksessa, jotta ero olisi selvempi.

2.2 Kertoja

Kertovan tason määrittely on tärkeää kertojan käsitteen ymmärtämisen kannalta, sillä kertojaa analysoidaan sen pohjalta, missä määrin hän osallistuu tarinaan, miten hän näkyy ja miten luotettava kuva hänestä muotoutuu (Rimmon-Kenan 1991, 120). Myös kirjallisuuden opetuksen oppikirjat tuovat esiin kertoja-käsitteen tärkeyttä. Kertojan käsitettä määriteltiin Koukin oppikirja-aineistossa muun muassa seuraavanlaisesti: Kertoja määriteltiin proosamuotoisen tarinan keskeiseksi toimijaksi, kertomukseen rakennetuksi ääneksi, tarinan välittäjäksi tai teoksen ääneksi. Eräässä oppikirjassa käsite määriteltiin joksikin pakolliseksi tarinan osaksi, joka välittää tapahtumat ja jota voidaan tämän myötä nimittää hahmoksi tai ääneksi. Kolmessa oppikirjasta kuudesta mainittiin kertojan yhteydessä termi ääni. Väitöskirjassaan Kouki esittää kritiikkiä siitä, ettei käsitettä avata kirjallisuustieteellisenä terminä, vaan se jää arkikielen käsitteen tasolle. (Kouki 2009, 72.) Tässä aluvuussa esittelen Koukin aineiston pohjalta kertoja-käsitteen alalajeja ja vertaan niitä oman kirjallisen aineistoni termeihin. Termit eivät ole suoraan verrannollisia toisiinsa, mistä johtuen vertailukaan ei ole yksioikoista. Tämä osoittaa mielenkiintoisia eroja siinä, minkälaisia termejä kirjallisuuden opetus ja sen tutkimuksen kenttä suosivat.

Taso, jolla kertoja toimii, määrittelee sitä, missä määrin hän on osallinen tarinaan, kuinka näkyvä rooli hänellä on ja kuinka luotettava kuva hänestä välittyy lukijalle. Tätä kaikkea voidaan nimittää myös kertojien typologiaksi. Sillä pyritään siis kertojien erilaisten piirteiden ja ominaisuuksien kuvaukseen. Tietynlaista kertojatyypin kategorisointia on löydettävissä myös oppikirjojen pyrkimyksissä jakaa kertoja-käsite erilaisiin alakäsitteisiin. Kouki listasi väitöskirja-aineistossaan kertojan alakäsitteitä. Alakäsitteet on esitetty alla olevassa luettelossa yksinkertaistetussa ja tarkkoja lähdeaineistoja yksilöimättömässä muodossa. Koukin luokittelua voisi hyödyntää opetuksessa ainakin ohjaavien kysymysten muodossa ja keskustelurungon tukena.

Kertoja voi olla:

- kaikkietävä tai ei-kaikkietävä (kaikkietävyys on siis rajallista tai valikoivaa)
- minä- tai hän-kertoja
- näkyvä tai näkymätön/häivytetty
- osallistuva tai osallistumaton
- eläytyvä tai etäällä oleva

- luotettava tai epäluotettava
- dramatisoiva tai dramatisoimaton kertoja

(Kouki 2009, 76.)

Edellisessä luvussa esiteltiin ekstradiegeettinen kerronnan taso, joka on kerronnan korkein taso. Tällä kerronnan tasolla myös kertoja on ekstradiegeettinen, hän on siis kuvaamansa tarinan yläpuolella. Toisen asteen kertojaksi eli intradiegeettiseksi kertojaksi voidaan nimetä sellaista kertojaa, joka on ensimmäisen kertomuksen tason henkilö eli diegeettinen henkilö. Kertojan on mahdollista olla peräisin myös vielä alemmilta kertomuksen tasoilta. Kolmannen tason kertojaa voidaan nimittää hypodiegeettiseksi kertojaksi. (Rimmon-Kenan 1991, 120.)

Kertojan ominaisuuksiin kuuluu myös se, ilmaiseeko hän minuuttaan kertomuksessa. Hän voi siis jättäytyä tarinan ulkopuolelle, jolloin puhutaan heterodiegeettisestä kertojasta tai hän voi olla sisällä tarinassa, jolloin käytetään termiä homodiegeettinen kertoja. (Rimmon-Kenan 1991, 120–121.) Toisin siis kuin Koukin poimimassa oppikirjamateriaalissa (2009, 72) kuvattiin, kertoja ei aina ole tarinan aktiivinen toimija tarinassa, vaan voi myös jättäytyä siitä pois. Toki termiä ”aktiivinen toimija” käyttämällä voidaan myös ymmärtää asia niin, että kertojan ääni kuuluu, vaikka hän itse jättäytyy pois tekstistä. Edellä mainittu menetelmä vaatisi ääni-termin syvempää kirjallisuustieteellisen merkityksen sisäistämisen, mitä Koukin näkemyksen mukaan oppikirja-aineisto ei tarjoa. (emt. 73.)

Kertoja, joka ilmaisee korkean tietomäärän hallintaa ja jättäytyy itse pois tarinasta, mielletään usein kaikkitietäväksi kertojaksi. Kertoja on siis tyypiltään ekstra- ja heterodiegeettinen. Kaikkitietävyys on kuitenkin kiistelty termi. Genette (1988, 74) tyrmää sen käytön ja Rimmon-Kenaninkin (1991, 121) mukaan se on yliampuva termi, vaikkakin se pitää sisällään todenmukaista tietoa. Kertoja, joka mielletään kaikkitietäväksi tietää esimerkiksi henkilöiden sisäisistä ajatuksista, hallitsee kaikki ajalliset ulottuvuudet ja on läsnä tilanteissa, joissa henkilöiden olettaisi olevan vailla seuraa. Termi on kuitenkin ehdottomuudessaan hyvin hankala ja sitä on kritisoitu useissa lähteissä (ks. esim. Culler 2004; Hietasaari 2007b, 60–61; Nelles 2006, Koukin 2009, 141 mukaan). Tämä yksittäinen seikka antaa hyvin pohjaa sille väitteelle, ettei opetuskäytäntö ja kirjallisuuden tutkimus kohtaa, onhan termiä kritisoitu 1980-luvulta lähtien ja tästä huolimatta termi esiintyy vielä 2010-luvullakin oppikirjoissa.

Vaikka kaikkitietävän kertojan käsite on selkeästi ongelmallinen, käytettäköön sitä jatkossa kuitenkin havainnollistavana esimerkkinä. Mikäli kertoja osallistuu tarinaan minä-muodossa eli on intradiegeettinen kertoja, hän ei Hosiasluoman (2003, 412) mukaan voi olla kaikkitietävä kertoja. Kun kertoja on osa tarinoiden kulkua, hän myös dramatisoi sitä ja tuo siihen inhimillisyyttä, jonka Hosiasluoman teorian mukaan voidaan nähdä rajaavan kaikkitietävyyttä.

Koukin aineistossa kertojaa määriteltiin myös näkyvyytensä ja toisaalta näkymättömyytensä ja häivyttävyytensä kautta. Rimmon-Kenan nimittää tätä tekijää havaittavuuden asteeksi. Kertojan havaittavuus voidaan sijoittaa jatkumolle, jonka ääripäät ovat maksimaalinen näkymättömyys ja maksimaalinen näkyvyys. Kun pohditaan toista Koukin aineiston kertojan alakäsiteparia, minä/hän-kertojaa, voidaan ensin mainittu varmasti sijoittaa näkyvimpään päähän ja jälkimmäinen näkymättömämpään päähän. Vaikka kertoja ei paljaistaisikaan mitään itsestään, näkyy hän kuitenkin esimerkiksi dialogin esittäjänä ja puhujien nimeäjänä. Kertojan itsestään jättämiä merkkejä ovat Rimmon-Kenanin mukaan miljöön kuvaus, henkilöiden identifointi, ajallinen yhteenveto, luonteen määrittely, raportointi sanomattomista tai ajattelemattomista asioista sekä kommentaari. Kertojan jättämä jälki kasvaa listan edetessä. Mikäli siis kertoja kuvaa ainoastaan miljöötä, on hänen havaittavuutensa aste huomattavasti pienempi kuin kommentaarissa. Kommentaarilla tarkoitetaan joko tarinan tai kerronnan kommentointia. Kommentaareja on kolmenlaisia: kertoja voi joko tehdä tulkintoja esimerkiksi henkilöhahmojen mielentiloista, arvostella toimintoja esimerkiksi moraalin näkökulmasta tai tehdä yleistyksiä. (Rimmon-Kenan 1991, 122–126.)

Mikäli lukija syystä tai toisesta kyseenalaistaa kertojan tietämyksen tai luotettavuuden kertomastaan asiasta, voidaan pohtia, kuinka luotettava kertoja on. Narratologian näkökulmasta termi ei kuitenkaan ole ongelmaton, sillä luotettavuutta on hyvin hankalaa määrittellä fiktiivisessä maailmassa. Luotettavuuden voi kuitenkin nähdä kärsivän, kun kertojan puheet ovat ristiriidassa hänen aiempien puheidensa kanssa tai kun hänen sanomisensa paljastuvat valheeksi tai ovat jollakin lailla vääristynyttä. Epäluotettavuutta voi lisätä myös kertojan vakuuttelu ja pyrkimykset puhua lukija puolelleen. (Kouki 2009, 78.) Myös kertojan tietämyksen rajallisuus, subjektiivisuus ja arvomaailman vääristyneisyys lisäävät kertojan epäluotettavuutta (Rimmon-Kenan 1991, 128).

2.3 Fokalisaatio

Näkökulman käsite liitetään oppikirjoissa kiinteästi fokalisaatioon ja osa oppikirjoista myös suosittelee näkökulman korvaamista fokalisaatiolla. Fokalisaatioon ei kuitenkaan ole suhtauduttu ongelmattomasti kotimaisen kielentutkimuksen kentällä, (ks. esim Kirstinä 2000) koska sitä on luonnehdittu hankalaksi käytännön kannalta. Fokalisaatio sisältää pakotteen myös fokalisoijan käsitteen tarkentamiselle, eikä se kritiikin mukaan istu suomen kieleen yhtä hyvin kuin näkökulman käsite. (Kouki 2009, 88.) Narratologinen tutkimusala on kuitenkin ottanut fokalisaation osaksi kenttäänsä ja koska narratologinen tutkimus on oleellinen osa myös kirjallisuudenopetuksen opetussuunnitelmaa, on sen käytölle löydettävissä perusteita.

Fokalisaatio on olennainen osa henkilökuvauksen ja kerronnan analyysin täsmennystä. Fokalisoiija on tarinassa se, jonka perspektiivistä tarinaa kuvataan, mutta fokalisointi voi tapahtua myös ulkoiselta tasolta, eli kertojan toimesta. Fokalisoijat voivat olla myös hierarkisessa suhteessa, sillä vaikka tarinassa olisikin sekä kertoja että päähenkilö, jonka perspektiivistä tarinaa kerrotaan voi silti olla alisteinen kertojan fokalisaatiolle. Fokalisaatio voi olla tarinan kerronnan suhteen ulkoinen, jolloin kertoja ei itse osallistu tarinan kulkuun tai sisäinen, jolloin hän on osa kertomusta. (Kantokorpi 1990, 135–140.)

Kun fokalisointia tarkastellaan tilan näkökulmasta, ulkopuolinen fokalisoiija näyttäytyy lintuperspektiivinä ja sisäinen rajoittuneena havainnoijana. Se, onko fokalisoiija sisäinen vai ulkoinen, määrittää fokalisoinnin suhdetta tarinaan. Fokalisointia voidaan luokitella myös sen mukaan miten pysyvää sen on. Fokalisointi voi pysyä koko kertomuksen ajan samana tai samassa kertomuksessa voi olla kaksi tai useampia fokalisoijia. (Rimmon-Kenan 1991, 99.) Miten fokalisoijan vaihtuminen siis näkyy tekstissä? Kuten kaikkea muutakin tekstin toimintaa, fokalisointia ilmennetään kielellisten toimintojen kautta, vaikka fokalisointi on ei-verbaalista. Tekstin kieli nimittäin on kertojan kieltä, mutta fokalisointi antaa sille yksilöllisen värinsä. Tämän myötä on myös mahdollista tarkastella eri fokalisoijien vaihtumista. Tätä kutustaan fokalisoinnin kielelliseksi indikaattoriksi. (Rimmon-Kenan 1991, 106–107.)

Fokalisoinnilla on olemassa eri alueita, se ei siis kuvaa ainoastaan visuaalisia havaintoja. Kuten edellisessä kappaleessa tuli esiin, fokalisoiija voi havainnoida myös tilaa. Tämän

lisäksi fokalisoija havainnoi aikaa: ulkoinen fokalisoija hallitsee menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden, siis kaikki kertomuksellisen ajan ulottuvuudet, kun taas sisäisen kertojan rajoittuneisuus tulee esiin myös tässä aspektissa: hän havainnoi ainoastaan nykyistä hetkeä. (Rimmon-Kenan 1991, 101.)

Fokalisaatiosta on havaittavissa myös psyykkisiä ja ideologisia ominaisuuksia. Fokalisoijalta voidaan erottaa kognitiivisia ominaisuuksia, joiden kirjoa voidaan nimittää kognitiiviseksi komponentiksi. Näihin liittyvät esimerkiksi tiedot, oletukset, muisti ja uskomukset. Jälleen on löydettävissä eroja ulkoisen ja sisäisen kertojan väliltä: ulkoinen fokalisoija hallitsee kognitiivisen komponentin laajemmin kuin sisäinen fokalisoija. Jos tietämykselle asetetaan rajat, kuten William Faulknerin novellissa ”Ruusu Emilylle”, se tehdään retorisisista syistä ja tämän kautta fokalisoija hallitsee sitä kognitiivista tietomäärää, jonka hän tuo julki, säädellen näin esimerkiksi jännitystekijöitä. Sen sijaan sisäinen fokalisoija ei hallitse yhtä suurta kognitiivista tietomäärää, koska hän elää tapahtumien sisällä. Sisäinen fokalisoija voidaan sen sijaan nähdä ulkopuolista fokalisoijaa puolueellisempänä eli subjektiivisempänä. Voidaan siis puhua eroista emotionaalisessa komponentissa, sillä ulkoisen fokalisoijan rooli nimensä mukaisesti ulkopuolinen ja neutraali, kun taas sisäinen fokalisoija välittää värittyä ja subjektiivista kuvausta. (emt. 102–104.)

Teksti voi sisältää myös normeja, joiden perusteella tapahtumia ja hahmoja arvioidaan. Tätä kutsutaan tekstin ideologiseksi alueeksi ja yleensä tätä ideologiaa välitetään kertojafokalisaation perspektiivistä. Jos teksteissä esiintyy muunlaisia ideologioita, ovat ne yleensä kertojafokalisaation ideologialle alisteisia. (emt. 105.) Tästä hyvänä esimerkkinä voidaan pitää Minna Canthin näytelmää ”Anna Liisa”, jossa päähenkilö tiedostaa tehneensä väärin tappaessaan ei-toivotun lapsensa, mutta saa inhimillisyytensä vuoksi sympatian puolelleen. Tästä huolimatta rikoksesta on seurattava rangaistus, joten korkein ideologia toteutuu ja Anna Liisa joutuu vankilaan.

Vaikka fokalisointi liittyy kiinteästi kerrontaan, ne ovat kuitenkin nähtävissä myös erillisinä toimintoina. Näin on ainakin kertomuksissa, joita voidaan nimittää kolmannen persoonan henkilökeskeisiksi esityksiksi. Näissä kertomuksissa tapahtumia heijastaa fokalisoija, mutta kolmatta persoonamuotoa käyttää kertoja, ne ovat siis eri toimijoita. Sama toistuu ensimmäisen persoonan retrospektiivisessä kerronnassa. Kun tarkastellaan kolmannen persoonan ja ensimmäisessä persoonassa tuotettua retrospektiivistä kerrontaa fokalisoinnin

kannalta, niissä ei voida havaita eroavaisuuksia, sillä molemmissa fokalisoija on esitetyn maailman sisällä oleva henkilö. Se, tarkastellaanko tarinaa ensimmäisessä vai kolmannessa persoonassa määrittelee ainoastaan sen, mikä on kertojan identiteetti. (Rimmon-Kenan 1991, 95.)

Jotta opetuksessa välttyttäisiin siltä, että fokalisaation käsite rajoittuu ainoastaan näkökulman tarkasteluun, voisi opettaja tehdä selvän eron arkikielen näkökulma-käsitteen ja fokalisaation välille. Ongelmakohtien tunnistaminen helpottaa väärinkäsitysten välttämistä, kun hankalammat asiat nostetaan tietoisesti esiin. Kahden käsitteen vertailu voi tällaisessa tilanteessa olla silmiä avaava kokemus opiskelijoille ja auttaa heitä tekstin jäsentämisessä. Eräs tehtävä voisikin olla sellainen, jossa oppilaat vertailevat arki- ja kirjallisuustutkimuksellisen kielen käsitteitä, joita voisi fokalisaation lisäksi olla myös esimerkiksi motiivi.

2.3 Henkilöhahmot

Novellikirjallisuudessa henkilöhahmot luovat tärkeän osan tekstin kokonaiskuvan ymmärtämiselle, voidaanhan henkilöiden nähdä muodostavat yhden väylän, jonka kautta tekstistä muodostetaan päätelmiä sen teemasta. (Phelan 1989, 3.) Henkilöhahmojen ympärille ei ole rakentunut yhtäläillä teoretietoa kuin muille kirjallisuuden peruselementeille (Käkelä-Puumala 2003, 245). Sen asema ei siis ole yhtä vakiintunut kirjallisuuden tutkimuksessa kuin esimerkiksi kertojan tai teeman vastaava, mutta omasta mielestäni henkilöhahmoteoria on mielekäs lisä juurikin kouluopetukseen, sillä henkilöhahmojen kautta lukija löytää juuri eniten linkkejä omaan kokemusmaailmaan. Näkisinkin henkilöhahmoteorian tärkeäksi mielenkiinnon herättäjäksi.

Fiktiivisen tarinan henkilöiden kuvaamiseksi on olemassa erilaisia struktuurialaisia malleja, kuten Proppin venäläisen ihmesadun morfologia vuodelta 1928, jossa henkilöhahmot luokitellaan seitsemän toimintafäärin mukaan sekä Greimasin suhdekategorioita kuvaava aktanttimalli vuodelta 1980. Fiktiivisen tarinan hahmojen strukturalisointi on herättänyt myös kritiikkiä. Rimmon-Kenanin mukaan strukturalistinen henkilökuvaus vie romaanihenkilöiden mielenkiinnon ja monipuolisuuden, eikä hahmoja näin ollen voida nähdä moniulotteisina. Henkilöhahmoteoriaa ei siis hänen mukaansa ole mielekästä tarkastella reduktiivisesta näkökulmasta. (Rimmon-Kenan 1991, 40–48.) Ei myöskään ole ongelmatonta määrittellä kaunokirjallisuuden säännönmukaisuuksia. Saariluoma onkin määritellyt narratologian

ongelmaksi sen, että kertomusrakenteiden määrittely johtaa helposti väärinymmärryksiin, kun niitä tavoitellaan yleispäteviksi. (1987, 123.) Rimmon-Kenan siis pyrkii irti tästä narratologian ongelmasta esittämällä kritiikkiä esimerkiksi henkilöhahmojen luokitteluun heidän staattisuutensa tai passiivisuutensa mukaan. Hän nostaakin esille, että on eri asia kuvata hahmoja sisäisen elämän kuvauksen kautta kuin aktantteina. Esimerkkeinä sisäisen elämän kuvauksesta hän mainitsee Hemingwayn novellin *Tappajat* (1928), jonka kerrontatyylissä tappajien heimolaiset kuvataan ainoastaan ulkopuolisesti, jolloin tietoisuus jää hyvin ohuiden vihjeiden varaan. Vertauskohteena hän mainitsee James Joycen romaanin *Odyseus* (1922), jonka hahmon Molly Bloomin tietoisuus esitetään tajunnan virtana, eli sisältä käsin. Näkökulma on siis paljon laajempi, kuin aktanttimallin kautta ajateltuna, jolloin hahmot nähtäisiin vain joinakin kuudesta aktorimallista: lähettäjänä, objektina, vastaanottajana, auttajana, subjektina tai vastustajana. (Rimmon-Kenan 1991, 54–56.)

Yhtenä vaihtoehtona voitaisiinkin pitää sitä, että kategorisoinnin sijaan esimerkiksi juuri henkilöhahmoja voitaisiin käsitellä jatkumoiden kautta. Rimmon-Kenan esittelee kolme jatkumoa: kompleksisuuden, kehittyvyyden ja sisäisen elämän kuvauksen. Henkilöhahmot olisi mahdollista jakaa jatkumolle sen mukaan, kuinka kompleksisia eli monimutkaisia he ovat, mutta myös sen mukaan miten alttiita muutokselle he ovat teoksen edetessä. Sisäisen elämän kuvauksen ääripäät ovat tulleet esille jo edellisessä kappaleessa. (Mt.55–56.)

Siinä missä Rimmon-Kenan tarkastelee henkilöhahmoja jatkumoiden kautta, Aleid Fokkema näkee henkilöhahmot erilaisten koodien ilmentyminä. Henkilöhahmot lähettävät itsestään kahdenlaisia koodeja: denotatiivisia ja konnotatiivisia. Pelkkien denotatiivisten koodien varassa tulkittava henkilöhahmo jää lukijalle etäiseksi, sillä tämänkaltaiset koodit viestivät ainoastaan henkilöhahmojen ulkoisista ominaisuuksista. Edellä mainitussa Hemingwayn esimerkinovellissa *Tappajat* denotatiivisia koodeja käytetään tehokeinona. Konnotatiiviset koodit sisältävät jotakin itseään laajemmalle viittavaa, niiden voisikin sanoa olevan intertekstuaalisia viittauksia yleisiin lainalaisuuksiin tai mielikuviin. (Fokkema 1991, 74–75.)

Phelan näkee henkilöhahmot mimeettisen, synteettisen ja temaattisen dimension kautta. Mimeettinen ulottuvuus heijastaa hahmon todellisia piirteitä, kun taas synteettiset piirteet paljastavat hahmon keinotekoisuuden. Temaattisella dimensiolla taas tarkoitetaan hahmon edustamaa suurempaa ideologiaa tai teemaa. Henkilöhahmot viestivät sekä sosiaalisia että yksilöllisiä ominaisuuksia ja mikäli ne jätetään huomiotta, ei voida myöskään muodostaa kokonaiskuvaa siitä, millaisia yleismaailmallisia arvoja ja näkemyksiä henkilöhahmot

edustavat. Hahmot puhuvat enemmänkin kuin mitä omilla sitaateissaan sanovat: tulkintoja voi tehdä esimerkiksi siitä, millaisia toiveita ja tarpeita heillä on, millaista arvomaailmaa he kannattavat ja mistä he ovat kiinnostuneet. Koska yhteisöä ei ole ilman yksilöä, voi hahmoja tarkastella myös suhteessa yhteisöönsä ja ympäristöönsä. Toisin sanoen, henkilöhahmoja analysoidessa voi kiinnittää huomiota siihen, edustavatko he oman yhteisönsä keskiarvoa, vai kenties poikkeamaa. (1989, 1–4.) Phelanin teoria sopii mielestäni hyvin opetuskäyttöön, koska dimensioita on suhteellisen helppoa poimia tekstistä yleismaailmallisten vihjeiden sekä oman kokemusmaailman perusteella.

Henkilöhahmot voidaan nähdä antropomorfisina ilmentyminä ja lukijan suhtautuminen henkilöhahmoon kuvastaa myös tapaa, jolla suhtaudumme muihin ihmisiin. Tämän myötä voimme luoda päätelmän siitä, että henkilöhahmojen funktiona on jäljitellä ihmistä ja reflektoida oikeaa käytöstä, motiiveja ja tunteita. Jälleen huomaamme, että lukijan oma lähtötaso vaikuttaa lukemiskokemukseen, sillä lukijan omat emootiot ja kognitiot vaikuttavat siihen, millaisen kuvan saamme kirjallisuuden hahmoista. Voisikin siis sanoa, että mikäli henkilöhahmojen tulkintaa verrataan muiden tekstuaalisten rakenteiden tulkintaan, voidaan huomata, että nimenomaan henkilöhahmoja tulkitessaan lukijan reaktioihin vaikuttaa eniten hänen oma kokemusmaailmansa ja hän on suurempien emootioiden vallassa. Toisin sanoen, henkilöhahmot voidaan nähdä puhuttelevampana kirjallisuuden ilmiönä, kuin muut, esimerkiksi tässä työssä esitellyt kirjallisuuden elementit. (Hochman 1985, 60–65.) Tämä henkilöhahmojen moniäänisyys voi tuntua jopa pelottavan inhimilliseltä. Hochman korostaakin hahmojen inhimillisyyttä entisestään toteamalla, että hahmojen sanomisesta ja teot viestivät heidän alitajunnastaan (1985, 63). Henkilöhahmot voivat siis olla hyvin kompleksisiä ja vaikeasti tulkittavia.

Kuten edellinen luku osoittaa, henkilöhahmoteorian taustalla vaikuttaa moniääninen kuoro, eikä tyydyttävää, yksiaänistä vastausta sille, miten henkilöhahmoja pitäisi tulkita, voida nimetä. On siis vallan ymmärrettävää, ettei henkilöhahmoteoriaa näy kouluopetuksessa, onhan turvallisempaa opettaa juuri niitä asioita, jotka voidaan havaita tekstistä yksiselitteisesti. Toisaalta, juuri tämä henkilöhahmonäkemyksen kaanon on sitä osaa kirjallisuuden tutkimuksesta, joka on innostanut minua itseäni hakeutumaan alalle. Missään muussa kirjallisuuden tutkimuksen osa-alueessa ei mielestäni yhdisty niin vahvasti psykologisen ja sosiaalisen tiedon puoli, eikä mikään muu haasta lukijaa pohtimaan omia arvojaan ja näkemyksiään, kuin kirjallisuuden hahmojen antropomorfisuus. Tästä syystä

näkisin, että henkilöahmojen analysointi on yksi antoisimmista mahdollisuuksista, joita kirjallisuuden tutkimus tarjoaa opetuskäyttöön.

Opettajan voi olla vaikeaa valita monen eri henkilöahmoteorian painotusten väliltä. Kun etenkin vielä otetaan huomioon rajalliset aikaresurssit, voi olla mahdollista, että opettaja joutuu karsimaan opetettavien näkemysten määrää. Toisaalta taas opettaja voi käyttää tällaisessa tilanteessa luovuutta ja vastuuttaa opiskelijoita vertaisopetukseen. Tämä voisi onnistua esimerkiksi yhteiskirjoittamisella, tietotekniikkaa avuksi käyttäen. Tätä kirjallisuuden opetuksen toiminnallista mallia esitellään tarkemmin luvussa 3.3., mutta päähinänkuoressa ajatuksena voisi esimerkiksi henkilöahmoteorian kohdalla olla se, että saman teoksen lukeneet kirjoittavat kukin teoksen henkilöahmoista analyysin eri näkemyksiä hyödyntäen. Tällöin opiskelijat tulevat työstäneeksi tekstiä yhdessä ja samalla opiskelleeksi muitakin näkökulmia kuin oman vastualueensa.

3. Kirjallisuuden opettaminen

Äidinkielen ylioppilaskoe mittaa oppilaan kirjallisen itseilmaisun taitoja sekä kykyä tulkita tekstiä. Pentti Leino nimittää ÄÖL:n vuosikirjassa ilmestyneessä kirjoituksessaan äidinkielen nykyistä ylioppilaskoetta kypsyysnäytteeksi, sillä nykyisellään koe tähtää kokonaisvaltaisempaan taitojen arviointiin kuin aiempi, yksiosainen koe. (2008, 121–123.) Äidinkielen opetuksen on siis vastattava melko suureen vaikeuteen, ja keskustelua onkin herännyt siitä, mitä äidinkielen opetuksen sitten pitäisi sisältää.

Juha Rikama näkee nuoret niin sanottuina arkilukijoina, jotka eivät kaipaa kirjallisuuden käsitteitä kokemuksiensa avaamiseen. Sen sijaan Rikama kokee, että opetuksen olisi innostutettava uusia lukijapolvia ja annettava keinoja teoksista puhumiseen jokapäiväisellä tasolla. (2002, 15.) Hänen mukaansa kirjallisuuden opetuksen tulisi tarjota oppilaille tapa, jolla hyödyntää kertomuksia oman elämänsä reflektoinnissa. Hän siis tukee kognitiivisen narratologian näkemystä siitä, että omia kokemuksiaan voivat käsitellä myös omia kokemuksiaan ja näin ollen hakea niistä esimerkiksi tukea tai lohdutusta. (Rikama 2005, 21–23.) Samuli Häggin näkemys on yhtenevä Rikaman kanssa. Hänen mukaansa kognitiivinen narratologia antaa hyvät välineet kirjallisuuden läpikäyntiin, koska se on lähestymistavaltaan lukijalähtöinen. Narratologisista käsitteistä saataisiin siis mielenkiintoisempia, mikäli niiden tulkinnallisuus nostettaisiin opetuksessa esiin. (2006, 55–62.)

Tämän tutkielman toiminnallisen osuuden tarkoituksena on luoda yksi esimerkki siitä, miten kirjallisuutta voisi opettaa niin, että se valmentaa opiskelijoita sekä kirjallisten käsitteiden hahmottamiseen, että oman kirjallisen itseilmaisun kehittämiseen. Oppiminen tapahtuu prosessina ja pyrkii rohkaisemaan opiskelijoita keskustelemaan kirjallisuudesta. Opiskelija myös tutustuu erilaiseen novelliperinteeseen ja oppii tuntemaan kirjallisuuden lajeja.

Tutkielmani toiminnallisen osion toteutan jaksosuunnitelman muodossa. Jaksosuunnitelma keskittyy novelliopetuksen ympärille käyttäen apuna termejä, joita käydään läpi tutkielman teoreettisessa osuudessa. Jaksosuunnitelmani toteutan portfolio-suunnitelman muodossa ja siihen kuuluu myös luonnos opetuksen ajallisesta jaksottamisesta. Portfolion tarkoituksena on sekä tukea tärkeiden kirjallisuuden termien omaksumista että auttaa opiskelijoita löytämään itselleen sopivaa luettavaa ja täten rohkaista lukijoita kognitiivisen narratologian avulla refleктоimaan teosta omaan elämään.

Tämän jaksosuunnitelman tarkoituksena on olla mahdollisimman käytännönläheinen ja toteutettavissa oleva. Ennen paneutumista jaksosuunnitelmaan ja portfolioon tässä tutkielman osassa tarkastellaan opettajan keinoja lukijaksi kasvamisen tukijana sekä annetaan näkökulmia siihen, miten opiskelijat voivat valita luettavan aineistonsa. Seuraavassa luvussa esitellään toiminnallisia menetelmiä kirjallisuuden käsittelemiseen oppitunneilla ja seuraavassa osiossa kerrotaan, minkälaisia keinoja opettajalla on opettaa kirjoittamista. Portfolio-työskentelyn tavoitteet ovat kieltämättä kunnianhimoiset. Tavoitteena on tukea paitsi monipuolisia kirjoittamisen ja ryhmätyöskentelyn taitoja, mutta myös tukea opiskelijoita oikeanlaisen ja kiintoisan lukemiston äärelle.

3.1 Lukijaksi kasvamisen tukeminen

Lukijaksi kasvamisen tukeminen on varmasti yksi tärkeimmistä äidinkielen opetuksen tehtävistä ja sen toteutus alkaa jo aivan varhaisimmilta luokka-asteilta. Jotta jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa lukeminen muodostuisi luonnolliseksi ja mielenkiintoa herättäväksi toiminnaksi, tarvitaan yhteistyötä sekä opettajien kesken että myös vanhempien kanssa. Vanhempien rooli on merkittävä siinä, minkälaisena lukeminen ja kirjallisuus koetaan. (Herjälä 2002, 15–24.)

Tekninen lukutaito kehittyy toistoharjoitusten avulla. Toistuvuudella on merkitystä myös isommilla oppilailta, sillä lukutaitoa voi harjaannuttaa vain aktiivisella lukemisella. Lukijaksi kasvamista voi arvioida myös luetun ymmärtämisen testien kautta sekä jokapäiväisellä havainnoinnilla. (Mt. 27–30.) Myös monipuolisten tekstikokemusten tarjoaminen on varmasti keino, jolla lukija tottuu laajempaan luettavan aineksen rekisteriin ja oppii erottelmaan tiettyjen tekstien ominaispiirteitä.

Kirjaston ja koulun välinen yhteistyö madaltaa kirjojen ääreen hakeutumisen kynnystä ja on suuri apu äidinkielen opetuksesta vastaavalle. Ammattien välinen yhteistyö tuo monipuolisia näkemystä kirjallisuuden opetukseen ja rikastuttaa molempien osapuolten arkea. (Mäkelä 2001, 79–80.)

Lukio-opetuksessa on erilaisia keinoja käsitellä kirjallisuutta. Yksi keino on antaa opiskelijoiden edetä omaan tahtiinsa luettavan kaanonin kanssa. Kuuden lukiokurssin aikana tavoitteena voi esimerkiksi olla kymmenen klassikkokirjan läpikäynti, jonka opiskelijat voivat suorittaa joko omaan tahtiinsa tai ohjatusti yhdessä aikatauluista sopien. Oppilaat toimivat myös toistensa innoittajina jakaessaan kokemuksiaan luetuista teoksista.

3.2 Luettavan aineiston valinta

Luettavan aineiston valinnassa on kiinnitettävä huomiota luettavan teoksen sisällön sopivuuden lisäksi myös ajallisiin resursseihin. Novellin ansioksi voidaan lukea se, että se sopii erityisen hyvin tarkan lukemisen kohteeksi ja se voidaan kurssin vaatimassa ajassa lukea useampaankin kertaan. Vaikka etenkin kotimaisessa kaunokirjallisuuspärinteessä on kautta aikain arvostettu romaania enemmän kuin novellia (esim. Polkunen ja Tarkka 1969, 5-6), tarjoaa novelli arvokkaan lukuelämyksen lisäksi myös mahdollisuuden tarkastella kaunokirjallisia ominaisuuksia tiiviissä muodossa.

Luettavaa aineistoa valittaessa opettaja voi päättää, lukevatko kaikki oppilaat saman teoksen, vai valitseeko jokainen luettavan teoksensa itsenäisesti ja omia mielenkiinnon kohteitaan seuraten. Molemmissa vaihtoehdoissa on tuki puolensa: Mikäli jokainen oppilas lukee saman teoksen, voidaan yhteisissä tapaamisissa käsitellä yhtenäisemmin samoja asioita ja kun lukusuunnitelmakin luodaan yhtenäisesti, pitäisi ainakin teoriassa jokaisen opiskelijan olla lukenut teoksensa loppuun samassa ajassa. Toisaalta eri teoksienkaan lukeminen ei estä sitä, ettei kirjallisuuden teemoja voitaisi käsitellä tunneilla yhteisesti. Päinvastoin: tämä voi jopa rikastuttaa yleistä keskustelua kirjallisten teemojen pohjalta, kun opiskelijat pohtivat yhdessä, miten tietyt kirjallisuuden ilmiöt esiintyvät juuri heidän valitsemassaan teoksessa. Näin ollen opiskelija ei tutustu paitsi omaan vastuuteokseensa, vaan koko ryhmän teoksiin ja parhaassa tapauksessa hänen mielenkiintonsa voi herätä myös luokkatovereiden teosten lukemiseen.

Mikäli taas opettaja päätyy siihen, että jokainen oppilas lukee saman kirjan, on mahdollista toteuttaa portfolio-opetuksen yhteiset käsittelykerrat yhtenäisin teemoin, mutta vaarana on tuki silloin se, että heikommat opiskelijat tukeutuvat osaavampien näkemyksiin ja kirjoittavat omat kirjoituksensa suoraan niiden pohjalta. Toisaalta taas yhteisen teoksen käsittely voisi toimia hyvänä lämmittelynä portfolio-työskentelylle, eli sen voisi hyvinkin toteuttaa portfolio-kurssia edeltävänä kokonaisuutena, jotta kirjallisen teoksen käsittelytavat olisivat jo opiskelijoille tuttuja. Tellervo Luukkonen (2004, 109–118) on kirjoituksessaan esitellyt Leena Landerin teosta *Tummien perhosten koti* ryhmän yhteisesti käsiteltävänä teoksena ja osoittaa kirjoituksellaan, että teoksen ollessa yhteinen opiskelijat pääsevät hyvin syvälliselle tasolle teoksen teemojen pohdinnassa.

Novellien valinnassa opettaja saa apua esimerkiksi Nuoren Voiman Liiton julkaisusta, joka toteutettiin vuosien 2012–2013 aikana. Hankkeen nettisivusto esittelee monipuolisesti

erilaisia novelleja tyypeittäin ja on julkaistu myös painettuna versiona. Netlibkris on kuntien omilla resursseilla toimiva hanke, jonka sivustoilla pääsee tutustumaan kattavaan kirjallisuusvalikoimaan, jotka ovat suunnattu kullekin kouluasteille sopiviksi. Ikäryhmittäin sopivat teokset on koottu erilaisin teemoin kirjatarjottimille, josta opiskelijat voivat valita haluamansa kirjan. (Frantsi, Kolu, Ollila & Volotinen 2001, 112.) Luettelot ovat hyvin kattavia, joten tästä on varmasti apua opettajille, kun he yrittävät etsiä luettavaa nirsoimmillekin oppilaille.

Mikäli opettaja haluaa käsitellä eettisiä kysymyksiä kirjallisuuden avulla, kannattaa hänen tutustua Satu Kiiskisen ja Marja Rikaniemen (2011, 167–168) kokoamaan listaan, joihin he ovat koonneet eettisen aiheen omaavia nuortenromaaneja ja sarjakuvia. Mikäli opettaja päätyy valitsemaan oppilaiden luettavaksi eri teokset, voi hän käyttää apuna kunnan kirjastopalveluja, joiden kautta yleensä järjestyy helposti asiantuntijan järjestämiä kirjavinkkauksia. Marja-Leena Mäkelä (2001, 79–92) on listannut menetelmiä, joilla nuoret saataisiin kirjojen ääreen ja tässä yhteydessä hän suosittelee myös opettajia kirjavinkkaajiksi. Hän on myös koonnut kattavan listan vinkattavia teoksia kirjoituksensa loppuun.

3.3 Toiminnallisia menetelmiä kirjallisuuden käsittelemiseen

Useat kirjoittamisen harjoitukset tukevat kirjoitustaidon harjaantumista, joten erilaisia kirjoittamisen harjoituksia on hyvä teettää osana jokapäiväistä opetusta (Jääskeläinen 2004, 83). Toiminnallisilla menetelmillä opetettaviin asioihin voidaan saada mielekkäitä vivahteita ja oppiminen voi näin tavoittaa laajempia oppilasaineiksia. Hyvänä lähtökohtana voidaan pitää myös sitä, että opetettava aines lähtisi opiskelijoiden autonomisesta käyttäytymisestä, eli motivaatio olisi syntynyt sisältäpäin. Tällaisiin hedelmällisiin tilanteisiin kannattaa ehdottomasti tarttua ja hyödyntää niiden aikaansaaman oppimisen ilo.

Erilaisia keinoja saada kirjallisuuden käsittelyyn toiminnallisuutta on varmasti olemassa useita. Tässä yhteydessä esitellään pintaa raapaisten muutama keino: interventio, erilaisten oppimisympäristöjen käyttö sekä kirjailijavierailut.

Interventio

Interventiokirjoituksessa työtapanä käytetään toisinkirjoitusta. Tämän työtavan kautta opiskelija vastaanottaa tekstin sisällöllisiä, tyyllillisiä ja retorisia konventioita ja käsittelee niitä itselleen läheisempään tai mieluisampaan muotoon. Sovellusmahdollisuuksia on monia.

Tarina voidaan myös kertoa eri henkilön perspektiivistä tai eri näkökulmasta. Intervention kautta opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus käsitellä tekstiä elämyksellisesti ja luovasti. Opiskelija on tekstin kanssa vuorovaikutuksessa, sillä uudelleenkirjoitus vaatii tarkkaavaista tekstiin tutustumista sekä kielellisten että sisällöllisten asioiden analysointia. Samalla opiskelija käyttää ja kehittää omia kielellisiä taitojaan muodostaessaan uutta versiota tekstistä. (Leppänen 2004, 123–133.) Lukemisen ja kirjoittamisen taidot kulkevat tässä tehtävässä käsi kädessä, joten se on oivallinen osa portfolio-toteutusta.

Interventiossa toiminnan kohteena voi olla esimerkiksi tekstin genre ja tapa viestiä. Leppänen listaa erilaisia tapoja tekstin muutokseen: esimerkiksi uutis- tai räppiversio alkuperäisestä dialogista voisi olla hyvin mielenkiintoinen muutos kaunokirjallisen teoksen alkuperäiseen versioon. Toisaalta muutos voi olla myös kontekstissa, tekstin voi inventaarion kautta tuoda toiselle vuosituhannele tai vaikka vieraaseen kulttuuriin. Myös tekstin sävyn voi muuttaa esimerkiksi satiiriksi tai kielen slangiversioksi. (Mt. 2004, 133.)

Erilaiset oppimisympäristöt

Nuorille tietoverkkojen käyttö on jokapäiväistä elämää ja luonnollinen osa heidän arkeaan. Tämän puolesta onkin luontevaa, että myös opetus löytää paikkansa tietoliikenneyhteyksien ääreen. Yhteinen verkossa kirjoittaminen on yksi keino, jolla äidinkielen opetusta voidaan toteuttaa vuorovaikutteisesti. Tässä kirjoittamisen muodossa opiskelija tuottaa omaa tekstiään, mutta myös kommentoi ja täydentää toisten osallistujien tekstejä. Yhteiskirjoittaminen vaatii tarkkaa suunnittelutyötä ja roolijakoja. Se sisältää myös konfliktiriskejä ja vaatii hyvät vuorovaikutustaidot. (Riikonen 2012, 45–49.)

Onnistuessaan yhteiskirjoittaminen tarjoaa kuitenkin hyvän lähtökohdan jaetulle oppimiselle. Kirjoitetussa muodossa oleva jaettu tieto jää paremmin mieleen kuin tunnilla yhteisesti keskusteltu aihe, koska keskustelu saattaa yltyä niin nopeatempoiseksi, ettei jokaista ajatusta kerkeä noteerata. Kirjoitetussa viestinnässä myös temperamentiltaan rauhallisemmat pääsevät ääneen.

Inka Mikkonen ja Jonna Riikonen (2012, 58–65) kirjoittavat lukion viidennen kurssin tehtävästä, jossa opiskelijoiden tuli kirjoittaa novellianalyysi yhdessä ryhmän yhteiseen wikiin. Ryhmälle perustettiin oma sivusto Wikispace-palveluun. Vastaavanlaisen tehtävän voisi hyvinkin teettää myös portfolio-opetuksessa. Myös GoogleDocs-palvelu sopii hyvin portfolio-toteutukseen. Yhteiskirjoittamisen muotoja voivat olla esimerkiksi antologiat, josta

jokainen oppilas kirjoittaa oman vastuualueensa tehtävän, tai kun yhteiskirjoittamisen periaatteet ovat automatisoituneet, oppilaat voivat kirjoittaa myös esimerkiksi artikkelin kokonaan yhdessä. (Riikonen 2012, 47.)

Kirjailijavierailut

Kirjailijavierailuja voidaan pitää yhtenä tehokkaimmista keinoista innostaa opiskelijoita lukemisen ääreen. Varsinais-Suomessa on saanut alkunsa kummikirjailija-toiminta, jossa tietyt kirjailijat ottavat vastuualueikseen tietyn alueen koulut ja tekevät yhteistyötä paikallisten oppilaitosten kanssa. (Mäkelä 2001, 89.) Kirjailijan saaminen koululle on toki hyvin idealistinen ajatus eikä varmasti kovin helposti toteutettavissa, mikäli kyseessä on syrjäinen koulu. Mikäli tällainen mahdollisuus kuitenkin onnistuisi, tarjoaisi se varmasti hienon mahdollisuuden päästä kuulemaan, minkälaisia ajatuksia kirjailijalla itsellään on ollut teoksen työstössä. Portfolio-toteutusta ajatellen hedelmällisin hetki kirjailijan tapaamiseen olisi varmasti siinä vaiheessa, kun lukupäiväkirja on jo kirjoitettu ja opiskelija on jo pohtinut yhteisiä teemoja, mutta ei vielä ole päässyt jalostamaan ajatuksiaan esseessä, joka on portfolion päättävä työ.

3.4 Kirjoittamisen opetus

Kirjoittamisen oppimisen teoriat ovat jaettavissa kahteen ryhmään. Kahtiajakoa määrittelee se, nähdäänkö teksti tuotteena vai prosessina. Kirjoittamistaitoa voidaan myös tarkastella yksilöllisenä taitona tai yhteisesti sovittujen kirjoittamisen normiston hallintana. Tekstiä voidaan siis tarkastella sekä yksilön omana tuotoksena tai yhtenä osana yhteisön tuottamaa kirjallista materiaalia. (Luukka, 2004, 10.)

Kirjoittamisen opetuksella tarkoitetaan kirjoitetun kielen hallintaa ja on perusmuodossaan tarkoittanut hyvin pitkään autonomista teksti- ja kielikäsitystä. Koulussa tähdätään yleensä hyvään ainekirjoitukseen, jossa hyvän tekstin mittarina nähdään tekstin oikeaoppinen jäsentely ja hyvä yleiskieli. Tämän taidon voidaan nähdä olevan peräisin tekstin kielen korjaamisesta ja kommentoinnista. Kirjoitustaitoon kuuluu melko paljon tekijöitä, joita voidaan pitää tekstin ulkoisina ominaisuuksina. Toisin sanoen ominaisuuksilla, mitkä eivät ota kantaa tekstin sisältöön vaan keskittyvät pikemminkin kieliasun oikeaoppisuuden vakinaistumisena ja monimutkaisempien lauserakenteiden hallintana. Kouluaineissa tekstiä arvioidaan siis tyypillisesti tuotteena. (Mt. 10.)

Ainekirjoituksella haetaan etenkin kirjoituksen kielimuodon oikeaoppisuutta, mutta opetuksessa on hyvä ottaa huomioon, että kirjoittaminen on myös itseilmaisua. Itseilmaisua korostavan kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on löytää kirjoittajan oma ääni ja madaltaa kirjoittamisen kynnyksiä. (Luukka 2004, 12.) Luovan kirjoittamisen opettamisessa opettajan rooli on marginaalisempi kuin ainekirjoitusta opettaessa, koska tässä opetusmallissa opettajan tehtävä on luoda ilmapiiristä mahdollisimman tukeva spontaanille ilmaisulle, ei niinkään antaa valmiita aiheita, rajoituksia tai kirjoittamisen sääntöjä. Opettajan tehtäviin kuuluu antaa kannustavaa palautetta prosessin edetessä ja pyrkiä luomaan luottamuksellinen kanssakäyminen hänen ja oppilaiden välille. (Luukka 2004, 12; Murray 1985.)

Mielestäni Luukan näkemys ainekirjoituksen ja luovan kirjoittamisen välisistä eroista on turhankin jyrkkä. Näkisin nimittäin, että jo ainekirjoituksissakin opettaja voi ohjeistaa oppilaita oman äänensä kuultavuuteen, riippuen toki aiheesta. On toki tärkeää osata kirjoittaa myös asiatekstejä, joissa näkökulma on tieteellisen objektiivinen, mutta kuten Pasi Jääskeläinenkin (2004, 82–83) kirjoituksessaan ilmaisee, kirjoittamisen toistuvuudella on tärkeä rooli siinä, että opetuksessa käsitellyt asiat tulevat luonnolliseksi osaksi kirjoitusta ja automatisoituvat.

Jääskeläisen näkemyksen mukaan tärkeää kirjoittamisen opetuksessa ei ole se, että opettaja teettää kurssin aikana mahdollisimman monta ainekirjoitusta, vaan että kirjoittamista harjoitellaan myös pienempien tehtävien kautta ja tarpeeksi usein. Ainekirjoituksen arvioinnissa ongelma on se, että opiskelija saa palautteen vasta valmiista, suurella vaivalla työstetystä tekstistä, jolloin ei voida olla varmoja, ottaako opiskelija saamastaan palautteesta vaarin. Tärkeää on myös se, että opiskelija kerkeää paneutua jokaiseen tekstiinsä tarpeeksi hyvin. Jääskeläinen myös suosittelee pienten tekstiharjoitusten käyttämistä kirjoittamisen opetuksessa. Näillä on hyvä harjoitella esimerkiksi aineistoon viittaamista. Pienemmillä tekstiharjoituksilla opettaja voi ohjata opiskelijat käsittelemään kohdennetusti myös erilaisia yksittäisiä sisältöjä, kuten intertekstuaalisia viittauksia. (Mt. 82–84.)

Portfolio-tehtävää ajatellen esimerkiksi lukupäiväkirjaa voisi hyvinkin täydentää tällaisilla pienillä kirjoitustehtävillä, jotka voisivat koskea kerronnan ja henkilöahmoteorioiden soveltamista. Ennen esseekirjoitusta oppilaan on mahdollista saada palautetta omista pienemmistä lukupäiväkirjan teksteistään, jolloin esseekirjoitukseen mentäessä taidot ovat jo päässeet hioutumaan ja esseeseensä opiskelija voi kirjoittaa samankin asian, mutta

järjestelmällisemmässä muodossa. Tällainen oppimisen tapa tukee myös kirjoittamista kognitiivisena prosessina.

Se, että portfolioa kirjoitetaan osissa, tukee kirjoittamisen näkemistä kognitiivisena prosessina. Kirjoittaminen ei ole ainoastaan lausetasoista virkehallintaa, vaan kokonaisprosessiin vaikuttaa systemaattisesti saatu ohjaus, kirjoittamisen erilaisten osien harjoittelu sekä aktiivinen osallistuminen ryhmänä työskennellessä. Portfolio-työskentelyssä opiskelija hioo tekstejään, saa niistä palautetta ja pyrkii kehittämään kirjoitustaan. Tavoitteena siis on, että opiskelija tulee tietoiseksi omasta kirjoittamisen tavastaan ja monipuolistaa työskentelytapojaan. Tekstit kulkevat siis jatkumolla, jossa ideoidaan, sen jälkeen muokataan ja lopuksi toimitetaan valmiiseen muotoonsa. Prosessin kautta muodostuneet tekstit ovat jäsentyneempiä, monipuolisempia ja loogisempia kuin yhdeltä istumalta toteutetut tekstit. (Luukka 2004, 13–14.)

4. Jaksosuunnitelma ja portfolio

Tämä kirjallisuuden opetuksen jakso soveltuu parhaiten lukion neljännen tai viidennen jakson paikkeille, mutta olisi toteutettavissa myös esimerkiksi yläkoulun puolella lukion tekstitaitoja valmentavana valinnaiskurssina. Jakso koostuu sekä yhteisistä tapaamiskerroista, että itsenäisesti suoritettavista portfolio-tehtävistä ja se vaatii opiskelijoilta aktiivista osallistumista. Ohjeistuksessa on hyvä painottaa, että portfolio kannattaa suorittaa samanaikaisesti kurssin tapaamiskertojen kanssa, jotta oppimisen kannalta saadaan suurin hyöty irti. Tämä tutkielman osuus sisältää viittauksia teoriaosuuteen, jotta teoriatieto voidaan parhaalla mahdollisella tavalla yhdistää opetukseen.

Tuntikohtaikohmainen ja suuntaa-antava jaksosuunnitelma:

1. Ohjeistus ja orientointi: portfolion esittely
2. Kirjan valinta joko kirjavinkkauksen tai itsenäisen kirjastokäynnin kautta
3. Ensimmäinen yhteinen käsittelykerta: opettaja esittelee kerronnan käsitteen ja ryhmässä pohditaan, minkälaisia kerronnan välineitä oma teos pitää sisällään. Opiskelijat täyttävät lukupäiväkirjaansa osion kerronnasta.
4. Toinen yhteinen käsittelykerta: Tekstejä käsitellään intervention kautta.
5. Kolmas yhteinen käsittelykerta: Teksti-interventiot käydään läpi ja opettaja antaa ohjeistuksen henkilöhahmojen käsittelyyn.
6. Neljäs yhteinen käsittelykerta: Henkilöhahmoista kirjoitetaan luokan yhteisessä oppimisympäristössä tietotekniikkaa hyödyntäen.
7. Viides yhteinen käsittelykerta: Muodostetaan yhteenveto kurssilla opituista asioista ja aloitetaan esseiden työstäminen.
8. Kuudes yhteinen käsittelykerta: Opettaja palauttaa portfolioit ja molemmat osapuolet antavat palautetta toisilleen.

Jakson aikana oppitunteja kerkeää olla enemmän kuin yllä olevassa jaksosuunnitelmassa. Tämä on huomioitu suunnitelmassa siten, että opettajalla on mahdollisuus jaksoa suunnitellessa hyödyntää tunnilla esiin nousevia asioita ja käyttää niihin tarpeen tullen enemmänkin aikaa. Lisäksi mikäli tilanne niin vaatii, opettaja voi työstää myös portfolion tehtäviä oppituntien aikana. Suunnitelma pyrkii siis ottamaan huomioon myös muuttuvat tekijät, eikä pyri rajaamaan liikaa sitä, mitä tietyn tunnin aikana tehdään.

Ensimmäisellä, tai kahdella ensimmäisellä tapaamiskerralla opettaja voi hyödyntää tutkielman ensimmäisen osion teoriataustaa esittelemällä novellin historian ja asettumisen kirjallisuuden kenttään. Tässä osuudessa opettaja voi käyttää kaavion 1 mukaista mallia kirjallisuuden hierarkiasta ja mahdollisesti luetuttaa myös katkelmia kustakin kirjallisuuden lajista. Myös novellin tyyllilajit on hyvä esitellä jo tässä vaiheessa, jotta opiskelija osaa sijoittaa teoksensa oikealle aikakaudelle ja tyyliuuntaukseen. Kun novelli osataan sijoittaa kirjallisuuden hierarkiaa osoittavaan kaavioon, voi opettaja seuraavaksi esitellä novellin luokittelun tapoja (ks. taulukko 1). Tässä vaiheessa on hyvä tähdentää, ettei kirjallisuuden jäsenteleminen taulukoihin ole yksiselitteistä eikä aina tarkoituksenmukaista, mutta taulukkomuotoisella esityksellä on puolensa siinä, että opiskelijoille syntyy käsitys novellin erilaisista piirteistä.

Oppitunneilla tavoitteena on saada aikaan mahdollisimman keskusteleva ilmapiiri, etenkin silloin, kun lukemisessa on jo edetty analysointivaiheeseen. Muistiinpanojen tekeminen on tässä vaiheessa hyvin suotavaa. Analysointivaiheen alkaessa olisi varmasti hyvä esitellä sivulla 18 esitettyä Rimmon-Kenanin kertovan viestinnän osapuolten jatkumo-ajatusta, jotta jo analyysin alkuvaiheessa on selvää, minkä tekijöiden kautta kirjailijan sana välittyy lukijalle.

Henkilöhahmoteorioita ja kerrontaa käsittelevillä tunneilla opettaja voi esitellä erilaisia näkemyksiä termien takaa ja tämän jälkeen antaa suuntaviivoja sille, miten opiskelijat voivat omissa teksteissään tulkita kyseisiä näkemyksiä. Opetuksen pääasiallisena tarkoituksena ei voida pitää sitä, että opiskelijat osaavat nimetä, kenen asiantuntijan mukaan aiheita käsitellään. Pikemminkin tavoitteena voisi sanoa olevan tekstin erilaisten jäsentelytapojen tiedostaminen ja näiden piirteiden löytäminen omista teksteistä.

Mikäli opiskelijat eivät oma-aloitteisesti tartu keskusteluun, voi opettaja esittää opiskelijoilta suuntaa-antavia kysymyksiä tai jopa provosoivia väitteitä koskien novellien teemoja tai esillä olevia kirjallisuuden käsitteitä. Keskustelua voisi vauhdittaa myös työskentelytapojen vaihtelevuus. Opiskelijat voisivat pohtia esimerkiksi kertomusten diegeettisiä tasoja ryhmissä ja tämän jälkeen jakaa yhteisesti pohdintojaan. Ryhmille voi jakaa myös muita vastuualueita. Esimerkiksi fokalisaation käsitettä voi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Yksi ryhmä voisi käsitellä tekstiä esimerkiksi tilan, toinen visuaalisten havaintojen ja kolmas ajan ilmenemistä fokalisaation kautta.

Myös henkilöhahmoteoriat sopivat ryhmätöiden aiheiksi. Greimasin aktanttimalli, Rimmon-Kenanin jatkumoon perustuva jäsentely, Fokkeman koodit sekä Phelanin dimensiot tarjoavat

neljä erilaista tapaa tarkastella teosten henkilöahmoja. Näin ollen on mahdollista myös vertailla eri näkemyksiä ja pyrkiä myös löytämään niiden heikkouksia ja vahvuuksia. Jotta opetus ei mene liian termivoittoiseksi, voi ryhmätyön aiheet pohjustaa yleiskielellisiksi. Dimensioon perustuvan tulkinnan voi esimerkiksi ohjeistaa niin, että opiskelijoiden on pohdittava, mitkä hahmojen piirteistä tekevät hahmoista uskottavia tai epäuskottavia ja mitkä näyttävät hänen edustavan tiettyä ideologiaa. Opettaja voi antaa jokaiselle ryhmälle oman vastuualueensa tulostamalla kyseistä näkemystä edustavan teorian tutkielman aikaisemmasta osiosta.

Portfolio

Portfolio kootaan erilliseen kansioon ja se koostuu tunneilla toteutetuista yhteisistä tehtävistä sekä neljästä itsenäisestä tehtävästä. Portfolio-opiskelu on prosessityöskentelyä, joten opiskelija hyödyntää ensimmäisessä tehtävässä tekemäänsä kirjaesitelmää myös lukupäiväkirjassa ja myöhemmin lukupäiväkirjansa esseen teossa. Prosessiopiskelussa uusi tieto rakentuu aiemmin opitun päälle, joten vaikka portfolio onkin kokonaisuutena melko työläs, ei jokaista tehtävää tarvitse rakentaa alusta alkaen uudestaan, vaan tehtävissä edetessä pohja löytyy jo aiemmin suoritetuista tehtävistä.

Rikama (2005, 21–23) ja Hägg (2006, 55–62) kannattavat ajatusta, jonka mukaan käsitteitä ei kannata opettaa itseisarvoisesti, vaan lukuprosessin ohessa. Tätä ajatusta silmällä pitäen onkin mielekäästä, että käsitteitä opetetaan silloin, kun lukuprosessi on jo meneillään, jotta käsitteet pystytään rinnastamaan juuri omaan, meneillään olevaan lukukokemukseen. Neljä itsenäisesti suoritettavaa tehtävää ovat seuraavanlaisia:

1. Kirjan esittely ja valinnan perustelu
2. Lukusuunnitelma
3. Lukupäiväkirja
4. Essee
5. Arviointi

Ensimmäisessä tehtävässä opiskelijan tulee esitellä lyhyesti valitsemansa kirja ja perustelut sille, miksi juuri tämä kirja herätti hänen mielenkiintonsa. Tämän tehtävän tarkoituksena ei vielä ole tarkastella teosta syvällisesti, vaan ikään kuin pintaa raapaisten esitellä kirjaa sen yleistietojen pohjalta. Ensimmäinen tehtävä edustaa oikeastaan niin sanottua vanhanaikaista kirjaesitelmää, jossa kirjaa käsitellään loppujen lopuksi hyvin pintapuoleisesti. Portfolion

edetessä viimeiseen tehtävään, esseeseen, tulisi kontrastin olla jo hyvin suuri: Viimeisen tehtävän tarkoituksena on luoda syvälinen katsaus kirjan teemoihin valittujen kirjallisuuden termien kautta.

Portfolion toinen tehtävä koostuu lukusuunnitelman laatimisesta. Suunnitelma tehdään aikataulutuksen helpottamiseksi ja lukusuunnitelmaa ohjeistaessa opettaja voi halutessaan ohjailta sitä, millaisiin näkökulmiin lukijan kannattaa lukuprosessin edetessä kiinnittää huomiota.

Lukupäiväkirjaa täytetään ohjeistuksen mukaisesti. Lukupäiväkirjan täyttöön on olemassa monenlaisia ohjeita, joita voi löytää myös internetin hakupalveluista. Opettaja voi tietenkin myös muokata löytämiään lukupäiväkirjaohjeita mahdollisimman hyvin ryhmän omia tarpeitaan vastaaviksi. Tässä yhteydessä käytetään lukupäiväkirjan pohjana lyseo.org-sivuston (Auramo, 2013) mallia.

Lukupäiväkirjan suoritustavan on hyvä antaa olla melko vapaa, jotta opiskelijan omat näkemykset pääsevät esiin. On kuitenkin hyvä antaa yhteisiäkin ohjeita, jotta yhteinen päälinja säilyy. Lukupäiväkirjojen ohjeet rohkaisevat vapaaseen ilmaisuun, eikä toteutuksen tarvitse esimerkiksi olla päiväkirjamuotoinen. Ohjeissa annetaan seuraavanlaisia, melko yhtenäisiä linjauksia:

Opiskelijan on osoitettava, että on lukenut koko teoksen. Lainauksia saa käyttää oman harkintansa mukaan ja kirjoituksessa on noudatettava yleisiä tekstinjäsentelyn ohjeita. Pituutta tärkeämpi asia on teoksen käsittelytapa, kirjoittajan ajatukset sekä luetun tekstin pohtiminen. Lukupäiväkirjan tarkoitus ei siis ole olla pelkästään referoivaa tekstiä. Lukupäiväkirjassa opiskelijan on kerrottava tekstin keskeisistä kohdista ja pohtia samalla luettua. On myös hyvä eläytyä tarinaan ja tulkita sitä. Tähän apua antaa yhteisesti tunnilla käydyt novellianalyysin välineet. Rikama ja Hägg kannattavat tekstin eläytyvää tulkintaa ilman paineita terminologian käytöstä, mutta heidänkin näkemyksissään tulee esiin ajatus siitä, että terminologiaa kannattaa käyttää luonnollisessa ympäristössä. Opiskelija voi tekstissään pohdiskella myös omia ennakkokäsityksiään kirjasta ja täydentää portfolion ensimmäisen osion kirjaesitelmää tässä myöhemmässä vaiheessa. Myös kirjailijan voi esitellä lyhyesti. Essekirjoitus on portfoliokokonaisuuden suurin yksittäinen työ ja se kokoaa kaiken aiemmin opitun pohtivaan, kirjalliseen muotoon, mutta antaa kuitenkin opiskelijan omalle äänelle ja näkökulmalle tilaa. Lukupäiväkirjan teksteistä saatu palaute ohjeistaa opiskelijaa esseensä kirjoittamisen muotoon, joten opiskelija työstää tekstejään prosessina.

Portfolio-työskentelyssä arviointi on jatkuvaa ja kulkee prosessityöskentelyn jokaisessa vaiheessa. Opiskelijoita valmennetaan myös vertaisarviointiin, sillä yhteisillä teosten käsittelykerroilla muut ryhmäläiset antavat palautetta kunkin tämänhetkisistä töistä. Kun kyseessä on prosessiopetus, on opettajan rooli lähinnä toiminnan ohjaajana sekä palautteen ja tuen antajana. Perinteisessä kirjoituksen arvioinnissa päähuomio on keskittynyt valmiiseen tuotokseen, mutta prosessiopetuksessa arviointi on mukana koko prosessin ajan, samoin kuin ohjaus ja tuen tarjoaminen. Näin ollen opettaja on ikään kuin valmentajan roolissa, antaen opiskelijoille toimintaohjeita prosessin edetessä. Toimintaohjeet voivat liittyä tekstin ideoimiseen, suunnitteluun, sekä tekstin käsittelyyn ja korjailuun. (Luukka 2004, 14–15.) Opettaja arvioi siis prosessin jokaista vaihetta ja antaa opiskelijoille tukea ja ideointiapua prosessin edetessä. Oppilas myös suorittaa itsearviointin portfolion loppuksi.

5. Yhteenveto

Tämän tutkielman tarkoituksena oli nostaa esiin muutama kirjallisuuden käsite, jotka on koettu opetuksen kannalta vaikeiksi. Vaikeuden aiheuttaa yhtenäisen teoriapohjan puuttuminen, jonka myötä kirjallisuuden käsitteiden opettamisen näkökulma jää opettajan itsensä päätettäväksi. Tutkielman toinen osuus osoitti sen, miten opetukseen voi loppujen lopuksi melko pienin toiminnoin lisätä aktiivisuutta ja vaihtelua. Tuli äidinkielen lukio-opetus tai ylioppilaskoe muuttumaan mihin suuntaan tahansa, kirjallisuuspiireissä käytävä, monia näkökulmia sisällään pitävä keskustelu lienee hyvä käytännön esimerkki siitä, että aihe herättää mielenkiintoa. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen voidaan sanoa olevan dynaaminen aine, joka reagoi ympäristön vaatimuksiin, mutta on kuitenkin kautta aikain säilyttänyt perimmäiset tehtävänsä. Näin on oltavakin, jotta kirjoitetun tradition perinteemme pysyvät yllä ja toisaalta myös jalostuvat entisestään. Onhan äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteena sekä säilyttää että luoda kulttuuria.

Tutkielman jaksosuunnitelmaa ja portfolioa käsittelevästä osuudesta voidaan huomata, että toiminnallinen kirjallisuudenopetus on suhteellisen helposti järjestettävissä. Toki kyseisen kaltainen jakso vaatii suunnittelua, eikä kaikkia sen osa-alueita aina ole mahdollista toteuttaa jokaisessa koulussa, mutta kertaalleen tehtyä suunnittelutyötä voi hyödyntää tulevinakin vuosina ja samalla jalostaa ideoita toimivammiksi. Tutkielma osoittaa, että kirjallisuuden termejä voi opettaa samalla, kun kirjallisuutta käsitellään eläytyvästi. Tämän kautta opiskelijoiden on mahdollista paneutua käsitteisiin syvällisesti, tiedostaa kirjallisuuden erilaisia näkemyksiä ja pohtia niiden heikkouksia ja vahvuuksia.

Vaihtoehtona Koukin ehdotukselle yhtenäisestä kirjallisuudenopetuksen teoriapohjasta voidaan toki pohtia, millaista lukio-opetus olisi ilman ylioppilaskirjoituksia, jolloin kirjallisuudenopetuksen ja – tutkimuksen välinen kuilu ei mahdollisesti olisi niin näkyvä, kuin se on nykyisellään. Paineettomuus ylioppilaskirjoituksista sallisi opettajille suuremman henkilökohtaisen vastuun ammattitaitonsa välittämiseen ja olettamuksena voitaisiin pitää sitä, että vaikka opetettava aines olisi opetussuunnitelman puitteissa tapahtunutta, se sallisi korkeasti koulutettujen kieli- ja kirjallisuustieteen ammattilaisten oman profession näkymisen. Tämä toki olisi ongelmallista, sillä suurin korostus kohdistuisi helposti opettajan omaan vahvuusalueeseen, joka saattaa sulkea pois mahdollisuuden oppilaiden omien vahvuusalueiden ja mielenkiinnonkohteiden kehittymiseen. Vaikka nykyinen

ylioppilastutkinto on saanut osakseen kritiikkiä ja on tullut leimatuksi vanhanaikaiseksi, suhtaudun henkilökohtaisesti varoen ajatukseen, että Suomi siirtyisi Ruotsin malliin, jossa ylioppilaskirjoituksia ei enää ole.

Ennen radikaalia siirtymistä uudenlaiseen lukiokoulutukseen olisi mielestäni tärkeää pohtia, voisiko suhteellisen pienillä toimilla muokata ylioppilaskirjoitusten lähtökohtia niin, että sen edellytykset homogeenisesta ylioppilaskirjoitusten lähtökohdasta toteutuisivat paremmin. Vaikka ylioppilaskokeet poistettaisiinkin, eikä toimia yhtenäisemmän lukio-opetuksen eteen tehtäisi, ei ongelma poistuisi. Ainoa muutos olisi se, ettei kirjallisuudenopetuksen ja –tutkimuksen problematiikka ilmenisi yhtä selvänä kuin nykyisin.

Lähteet

- Aalto, M., Mäkinen, O. 2013. Asiaproosa (<http://www.tammenoksa.fi/sivut/178>). Viitattu 21.1.2013.
- Aranne, P. 1997. Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä. <http://materiaalit.internetix.fi/fi/opintojaksot/8kieletkirjallisuus/aidinkieli/kirjallisuus/johdanto> viitattu 12.1.2013
- Auramo, M. 2013: Lukupäiväkirja. <http://lyseo.org/ai/kirjoitelmat/lukupaivakirja.html> Viitattu 9.1.2014.
- Fokkema, A. 1991. *Postmodern Characters*. Amsterdam: Editions Rodopi B. V.
- Frantsi, H., Volotinen, T., Ollila, M., ja Kolu, K. 2001: Netlibris-kirjallisuuspiirit. Teoksessa *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Toim. Häppölä, S. ja Peltonen, T. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2001. Helsinki.
- Herajärvi, E. 2002: Miten lukijaksi kasvamista voi tukea? Teoksessa *Lukuhaastetta koko elämä*. Toim. Inovaara, M. ja Malmio, A. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2002. Helsinki.
- Hollsten, A. 2009. Keisarin uudet vaatteet? Kirjallisuudentutkimuksen ja tekstitaitojen suhteesta. Teoksessa Harmanen, M & Takala, T. *Tekstien pyörteessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. 26.Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Hosiaislouma, Y. 2003. *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY. 426, 641–642, 807.
- Hrušovski, B. 1976. *Poetics, Criticism, Science: remarks on the fields and responsibilities of the study of literature*. Poetics of Literature. XV. Tel-Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. 2009. Esipuhe teoksessa *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Toim. Helsinki: Hägg, S., Lehtimäki, M. & Steinby, L. SKS.
- Hägg, S. 2006: Lukion uusi narratologia, lyhyt oppimäärä. *Avain* 2/2006.

Ikonen, T. 2001: Tarina ja juoni. Teoksessa *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Toim. Alanko, O. ja Käkelä-Puumala, T. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.

Juntunen, T. 2008. Tylyjen rivien rehevät välit: Juha Seppälän *Taivaanranta*-novellin tyylistä. Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti *Avain* 4/2008.

Jääskeläinen, P: 2004: Kuinka opettaa lukiolaisia kirjoittamaan (ja jäädä itse henkiin kertomaan siitä)? Teoksessa *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Toim Jääskeläinen, P. ja Luukka, M-R. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004. Helsinki.

Kantokorpi, M. 1990: Proosan runousoppia. Teoksessa *Runousopin perusteet*. Toim. Kantokorpi, M., Lyytikäinen, P. & Viikari, A. Helsingin yliopisto.

Kauppinen, A., Koskela, L., Mikkola, A-M., Valkonen, K. 1994. *Äidinkieli. Käsikirja*. Helsinki: WSOY.

Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä Studies in Humanities. Jyväskylän Yliopisto.

(<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?sequence=1>). Viitattu 21.1.2013.

Kiiskinen, S. ja Rikaniemi, M. 2011: Kirjallisuutta eettisten kysymysten käsittelyyn. Teoksessa *Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä, teorioita*. Toim. Kiiskinen, S. ja Koivisto, P. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2011. Helsinki.

Kirstinä, L. 1992. Kertomuksen perusoppia. *Virke* 1/1992.

Kirstinä, L. 2000. Kohti 'luonnollista' narratologiaa. Teoksessa *Kirjallisuus, kieli ja kognitio. Kognitiivisesta kirjallisuuden- ja kielentutkimuksesta*. Toim Kajannes, K. & Kirstinä, L. Helsinki: Helsinki University Press.

Kirstinä, L. 2004. Teemasta ja tematisoinnista. Katkelma Järvenpään Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen foorumissa 5.8.2004 pidetystä esitelmästä *Mitä annettavaa on kirjallisuudentutkimuksella kouluopetukselle?* *Virke* 3/2004.

Kouki, E. 2009. *Käsitteitä tarpeen mukaan. Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Väitöskirja. Turun yliopisto. Painosalama Oy.

- Käkelä-Puumala, Tiina (2003) Persoona, funktio, teksti. Henkilöhahmojen tutkimuksesta. In Alanko, Outi & Käkelä-Puumala, Tiina (ed.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. 2nd edition. Tietolipas 174. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtonen, M. 1995. Poetiikka, hermeneutiikka, kulttuurintutkimus. Kohti moniulotteista tekstintutkimusta. *Kulttuuritutkimus* 12 (1995/4).
- Leino, P. 2008: Ylioppilasaineesta kypsyysnäytteeksi. Teoksessa *Kiittäen Hyväksytyy. Äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää*. Toim. Helttunen, A. ja Julin, A. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2008. SKS. Tampere.
- Leppänen, S. 2004: Jokaisessa meissä asuu pieni toisinkirjoittaja: tekstuaalinen interventio lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Toim Jääskeläinen, P. ja Luukka, M-R. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004. Helsinki.
- Liiten, M. 2010: Väittelijä: Äidinkielen yo-koe koettelee oikeusturvaa. *Helsingin Sanomat* 12.1.2010.
<http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/V%C3%A4ittelij%C3%A4+%C3%84idinkielen+yo-koe+koettelee+oikeusturvaa/1135252093440> Viitattu 8.1.2014.
- Luukka, M-R. 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja opetukseen. Teoksessa *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Toim Jääskeläinen, P. ja Luukka, M-R. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004. Helsinki
- Luukkonen, T. 2004: Vanhemmuutta vailla. Luokan käsiteltävänä Leena Landerin teos *Tummien perhosten koti*. Teoksessa *Matkalla kirjallisuuteen*. Toim. Helttunen A. ja Uusi-Hallila, T. Äidinkielen opettajain liiton juhla- ja vuosikirja Leena Kirstinän täyttäessä 60 vuotta 16.5.2004. Helsinki.
- Löytty, O. 2009. Sanatiedeteosten tutkimisesta. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain*: Puheenvuorot. 1/2009, 47. (http://pro.tsv.fi/skts/Avain109sisalto_PDF.pdf) Viitattu 22.1.2013.
- Miettinen, R. 2005. Hullujen naisten kanssa ullakolla. Kertojan luotettavuus ja tulkinta Charlotte Perkins Gilmanin novellissa *The Yellow Wallpaper*. Teoksessa Mäkelä, M. & Tammi, P. (Toim.) *Kertomus ja mieli. Uusia (ja vanhoja) näkökulmia tajunnan esittämiseen*

kertomakirjallisuudessa. Tampereen yliopiston taideaineiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Mikkonen, I. ja Riikonen, J. ”Olisi ollut vaikeaa tehdä yksin” Yhteisöllistä kirjoittamista wikissä. Teoksessa *Tämä toimii!* Toim. Murtorinne, T. ja Mäki-Paavola, M. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2012.

Mäkelä, M-L. 2001: Lukemaanhoukuttamismenetelmiä. Teoksessa *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Toim. Häppölä, S. ja Peltonen, T. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2001. Helsinki.

Novelli palaa! Nuoren voiman liitto 2012–2013. Internetlähde: <http://novelli.fi/> Viitattu 1.2.2014

Pajuniemi, M. 2005. *Novelliopas 1, kotimaista lyhytproosaa* BTJ Kirjastopalvelu OY, Helsinki.

Phelan J. 1989: *Reading People, Reading Plots*. The University of Chicago Press. Chicago & Lontoo.

Polkunen, M. ja Tarkka, P. 1969: *Novelli ja tulkinta*. Weilin+Göös .

Rauma, E. 2008: Novellin tila. Kolme näkökulmaa tilaan Anna Maria Mäen novellikokoelmassa *Suljetun paikan lumo*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. 70 (https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18647/URN_NBN_fi_jyu-200806135456.pdf?sequence=1) Viitattu 24.1.2013.

Riikonen, J. 2012: GoogleDocs kirjoittamisen välineenä. Teoksessa *Tämä toimii!* Toim. Murtorinne, T. ja Mäki-Paavola, M. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2012.

Rikama, J. 2005: Kirjallisuudentutkimuksen uusista näkökulmista vetoapua koulun kirjallisuudenopetukselle. *Virke* 3/2005.

Rikama, J. 2002: Millaista kirjallisuuspuhetta koulussa pitäisi opettaa? Kirjallisuudentutkimuksen ja kouluopetuksen hankala suhde. *Hiidenkivi* 1:2002.

Rimmon-Kenan, S. 1991. *Kertomuksen poetiikka*. (Suom. Auli Viikari. Alkuperäinen teos *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London and New York 1983.) Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki.

Rojola, L. 2010. Kertomusten tutkimuksen vino maailma. Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti *Avain 1/2010*. (http://pro.tsv.fi/skts/Avain1_10sisalto_PDF.pdf) Viitattu 24.1.2013.

Suomen tietokirjailijat ry. 2013. Tietokirjallisuuden lajit. (<http://www.suomentietokirjailijat.fi/jasenyys/liittyminen/tietokirjallisuuden-lajit/>) Viitattu 17.1.2013.

Tarkka, P. 1970. Novelli. *Suomen kirjallisuus VIII. Kirjallisuuden lajeja*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.

Varpio, Y. 1982: *Käyttökirjallisuus. Kaunokirjallisuuden rajankäyntiä ja rajatapausten estetiikkaa*. Helsinki: Kirjastopalvelu.

ÄKM 2006. *Äidinkielen kokeen määräykset*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.