

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C, OSA - TOM. 297

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

**FIKTIIVISEN KIRJALLISUUDEN MAAILMASTA
MONIKULTTUURISEEN SUOMEEN**
**Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja
monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä**

English Abstract

Juli-Anna Aerila

TURUN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF TURKU
Turku 2010

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Ohjaajat

Professori Annikki Koskensalo
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Turku

Professori Marjaana Soininen
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Rauma

Esitarkastajat

Professori Pauli Kaikkonen
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Professori (emerita) Marja-Liisa Julkunen
Joensuun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Vastaväittäjä

Professori Pauli Kaikkonen
Tampereen yliopisto

ISBN 978-951-29-4221-3 (PRINT)
ISBN 978-951-29-4222-0 (PDF)
ISSN 0082-6995

Uniprint - Turku 2010

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos

JULI-ANNA AERILA: Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä.

Väitöskirjatutkielma, 265 s., 54 liites.

Kasvatustiede

Maaliskuu 2010

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa selvitetään fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen ja monikulttuurisen arvokasvatuksen yhteyksiä perusopetuksessa. Tutkimus on suunnattu oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus ainedidaktiikkaan, erityisesti kirjallisuudenopetukseen. Tavoitteena on kehittää helposti opetuskontekstiin siirrettävä menetelmä fiktiivisen kirjallisuuden pohjalta käytävän opetuskeskustelun tehostamiseen.

Fiktiivisen kirjallisuuden ymmärtäminen ja eettis-moraalinen ajattelu muistuttavat lähtökohtaisesti toisiaan, koska molemmissa on tavoitteena itselle vieraan henkilön ajatuksiin tai itselle vieraaseen tilanteeseen eläytyminen. Tästä syystä fiktiivinen kirjallisuus sopii hyvin perusopetuksen aihekokonaisuuksien sisältämistä eettis-moraalisista arvoista käytävään keskusteluun.

Tutkimuksen empiirinen osa on kaksiosainen. Ensimmäisessä osassa selvitettiin, miten vuosina 1993 – 20007 ilmestyneissä nuortenromaaneissa on kuvattu suomalaisen yhteiskunnan monikulttuurisuutta. Monikulttuurisuusaiheista nuortenkirjallisuutta ei ole vielä ilmestynyt paljon ja ulkomaalaistaustaiset henkilöt ovat teoksissa pääasiassa sivu- tai taustahenkilöinä. Nuortenromaanit sopivat kuitenkin hyvin monikulttuurisuusaiheisen opetuskeskustelun lähtökohdaksi. Nuortenromanien henkilöhahmot ovat stereotyyppisiä ja usein toisilleen vastakkaisia. Vastakkainasettelu saavat nuoren lukijan kyseenalaistamaan maahanmuuttajiin liittyviä stereotyyppioita. Stereotyyppin rinnalla on mahdollista puhua prototyyppistä tai mallista.

Toisessa osassa testattiin fiktiivisen tekstin pohjalta kirjoitetun ennakointikertomuksen käyttökelpoisuutta monikulttuurisuusaiheisessa, fiktiivisen tekstin pohjalta käytävässä opetuskeskustelussa. Empiirinen aineisto kerättiin perusopetuksen kahdeksannen luokan opetusryhmistä niin, että yksi opetusryhmä oli maahanmuuttajaryhmä, toinen suomalainen oppilasryhmä, jolla on maahanmuuttajakokemuksia ja kolmas oli oppilasryhmä, jolla ei ollut juurikaan maahanmuuttajakokemuksia. Ennakointikertomukset kirjoitettiin monikulttuurisuusaiheisten nuortenromaanikatekelmien pohjalta. Kerätyn 120 ennakointikertomuksen aineiston analyysimenetelmänä on merkitysvihjeanalyysi.

Ennakointikertomukset jaettiin merkitysvihjeanalyysin avulla kolmeen ryhmään hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset, ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset ja hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset. Tyttöjen ja poikien tuottamat merkitysvihjeet eroavat toisistaan erityisesti kielteisten kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden kohdalla: tytöillä hallitseva kulttuurienvälisyyden merkitysvihje on pelko, kun pojilla se on väkivallan merkitysvihje. Näyttää myös siltä, että ne oppilaat, erityisesti pojat, joilla on vain vähän kokemuksia maahanmuuttajista, tuottavat enemmän kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä kuin maahanmuuttajat tai suomalaiset oppilaat, joilla on maahanmuuttajakokemuksia.

Näyttää myös siltä, että fiktiivisen kirjallisuuden aktiivinen harrastaminen vaikuttaa kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeisiin ambivalenttiin suuntaan. Nuortenromaanien kohdalla tämä on ymmärrettävää, koska nuortenromaanitkin rakentuvat vastakkaisille henkilöhahmoille ja merki-

tysvihjeille. Mitä vähemmän oppilas harrasti lukemista, sitä enemmän oppilas käytti ennakoitukertomuksessaan emotekstin ulkopuolisia merkitysvihjeitä.

Fiktiivistä kirjallisuutta olisi mahdollista nykyistä huomattavasti enemmän kirjallisuuskasvatukseen, jolloin kirjallisuutta voitaisiin perusopetuksessa käyttää aihekokonaisuuksien tai muiden oppiaineiden oppisisältöjen läpikäymiseen. Ennakointikertomuksen ja merkitysvihjeanalyysin avulla fiktiivisen kirjallisuuden pohjalta käytäviä opetuskeskusteluita on mahdollista tehostaa. Fiktiivisen kirjallisuuden käyttäminen kirjallisuuskasvatuksessa edellyttää kuitenkin fiktiivisen kirjallisuuden omalajisuuden huomioon ottamista.

Asiasanat: fiktiivinen kirjallisuus, nuortenkirjallisuus, monikulttuurisuuskasvatus, kirjallisuuskasvatus, ennakoitukertomus

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education, Department of Teacher Education

JULI-ANNA AERILA: From the world of fiction literature into multi-cultural Finland.
Anticipatory story as an educational tool in teaching of literature and multiculturalism.

Doctoral Dissertation Research, 265 p., 54 app.

Education

March 2010

ABSTRACT

The research clarifies the relationship between reading fiction literature and multicultural value education in basic education. The research focuses on the subject didactics of mother tongue and literature and on the literature teaching in particular. The objective is to develop a method that is easily transferable into a teaching context so as to intensify the educational discussion based on fiction literature.

In essence, understanding fiction literature and the ethical and moral thinking resemble one another, because both of them aim at empathizing with the thinking of a person or with a situation foreign to oneself. For this reason fiction literature is ideally suited for the discussion on ethical and moral values within a subject entity in the basic education.

The empirical unit of the research consists of two parts. The first part explains how youth novels published in the years 1993 – 2007 describe multiculturalism in Finnish society. Books on multiculturalism are still few in number within youth literature, and people with a foreign background are mainly minor or background characters in such literary works. Nevertheless, youth novels serve well as a starting point for an educational discussion about multicultural issues. More often than not characters in youth novels are stereotypes and even opposite to each other. The juxtaposing makes a young reader question the stereotypes associated with immigrants. Besides the stereotype, reference to a prototype or a model is possible.

The second part tests the usefulness of an anticipatory story based on a fictive text for an educational discussion about multicultural issues. The empirical material was collected from the eighth-grade teaching groups in basic education as follows: one teaching group was an immigrant group, the second one a group of Finns with experience of immigrants while the third group of students had hardly any experience of immigrants. The anticipatory stories were written on the basis of extracts from youth novels with multicultural themes. The material collected for a total of 120 anticipatory stories was analysed by using meaning cue analysis.

Using the meaning cue analysis, the anticipatory stories were divided into three groups: stories with predominantly positive meaning cues of interculturalism, ambivalent stories with both positive and negative meaning cues of interculturalism and the stories with predominantly negative meaning cues of interculturalism. The meaning cues produced by girls and boys differ from one another, in particular, by the negative meaning cues of interculturalism. For girls, the predominant meaning cue is fear whereas for boys, it is that of violence. It would also seem that the students, in particular, boys with little experience of immigrants produce more negative meaning cues of interculturalism than do immigrants or Finnish students with experience of immigrants.

Further still, it seems that active reading of fiction literature affects the meaning cues of interculturalism in an ambivalent direction. In the way of youth novels this is understandable, because youth novels in general are made up of opposite characters and meaning cues. The less the student takes an interest in reading, the more he used meaning cues from outside the parent text for his anticipatory story.

No doubt it would be possible to use fiction literature in the literature education to a much higher extent than it is being used today whereby the literature could be used in basic education for reviewing subject entities or study contents of other study subjects. By way of an anticipatory story and the meaning cue analysis, it is possible to intensify the educational discussions based on fiction literature. However, using fiction literature in the literature education requires consideration of the specific genre of fiction literature.

Key words: fiction literature, youth literature, multicultural education, literature education, anticipatory story

ESIPUHE

Työni on syntynyt rakkaudesta nuortenkirjallisuuteen, opettamiseen ja oppilaisiin. Olen ollut lapses- ta saakka innokas lasten- ja nuortenkirjallisuuden lukija. Tätä tutkimusta tehdessäni taustalla onkin ollut muisto lapsuudenkesistä, jolloin isäni toi kaupunkimatkoiltaan kesämökillä odottaville lapsille kassikaupalla antikvariaateista ostamiaan kirjoja luettavaksi. Erityisesti sadepäivinä uppouduin kirjallisuuden maailmaan niin, että todellinen maailma tuntui kirjallisuuden maailmaa vieraammalta. Olen aina kadehtinut ihmisiä, jotka ovat löytäneet harrastustensa parista työnsä tai elämäntehtävän- sä. Tämä tutkimus on mahdollistanut itselleni harrastuksen ja työn yhdistämisen.

Ilman raumalais-turkulaisen kasvatustieteellisen tiedeyhteisön kannustavaa suhtautumista työni ei olisi koskaan valmistunut. Erityisen sydämelliset kiitokset haluan osoittaa ohjaajalleni professori Annikki Koskensalolle, joka jo silloin, kun mitään ei ollut, jaksoi uskoa, pitää huolta ja kannustaa. Annikki Koskensalon empaattisuus, hienotunteisuus ja laaja-alainen asiantuntemus saavat varauk- settoman ihailuni. Hän tulee pysymään esikuvanani ja roolimallinani. Kiitän myös toista ohjaajaani professori Marjaana Soinista, joka sekä kannusti että antoi konkreettisia ohjeita. Erityiset kiitokset haluan osoittaa myös esitarkastajilleni, professori Pauli Kaikkoselle ja professori (emerita) Marja- Liisa Julkusele, jotka ovat pyyteettömästi auttaneet minua työn loppuunsaattamisessa. Ilman heidän vakavaa paneutumistaan työhöni olisi moni näkökulma jäänyt osoittamatta tai selkiytymättä. Kiitän myös dosentti Lauri Kemppistä, joka jaksoi vastata kysymyksiini viikonpäivästä ja vuorokau- denajasta riippumatta. Heidän kaikkien ansiosta olen alkanut ymmärtää, mitä on kasvatustieteellinen tutkimus.

Työn tekeminen ja perheenäidin velvollisuuksien yhdistäminen on vaatinut perheeltäni, suvultani ja ystäviltäni uhrauksia. Haluankin kiittää aviomiestäni, tyttäriäni, sukulaisiani ja ystäviäni ymmärryk- sestä niinä hetkinä, jolloin aika ja ajatukset ovat olleet tutkimuksen tekemisessä, ja heidän halustaan auttaa, silloin kun apua on tarvittu. Työn puhtaaksikirjoittamisen talkoisiin ovat osallistuneet niin perheenjäsenet, tyttärieni ystävät, omat ystäväni, äitini, sisareni ja jopa naapurit. Lisäksi haluan erityisesti kiittää ystävääni ja työtoveriani Marja-Leena Rönkköä, joka on myötäelänyt kaikissa työni vaiheissa. Kiittää haluan myös Raumanmeren peruskoulua ja Turun normaalikoulua, jonka oppilaat ja opettajat suhtautuivat kiinnostuksella ja vakavasti tutkimukseeni.

Nyt kun työni on vihdoon valmis, muistelen kaiholla niitä, joita ei enää ole. Ilman tohtori Pirjo- Maija Toivonen-Knoppia en olisi koskaan edes harkinnut yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorin viran jättämistä. Pirjo-Maija Toivonen-Knopp oli henkinen äitini, jonka kirjallisuudenope- tusta koskevien ajatusten eteenpäin viemistä pidän velvollisuutenani ja kunniatehtävänäni. Poissa ovat myös hyvä ystäväni ja työtoverini Mari Kähkönen ja isäni. Tohtori Mari Kähkönen otti minut siipieni suojaan heti ensimmäisenä työpäiväni Rauman opettajankoulutuslaitoksella ja painotti jat- kuvasti tutkimuksen tekemisen tärkeyttä. Olisin halunnut jakaa työn valmistumisen riemun hänen kanssaan. Isäni sairastuminen siirsi tutkimuksen tekemisen taustalle ja osoitti elämän tärkeysjärjes- tyksen. Isäni oli ensimmäinen ja ehdoton roolimallini: luova ajattelu, asioiden kehittäminen eteen- päin, erilaisuuden kunnioittaminen ja rakkaus kirjallisuuteen ovat kaikki perintöä häneltä. Haluan- kin omistaa tämän työni isälleni, joka on poismenostaan huolimatta aina osa minua.

1	JOHDANTO	9
2	TUTKIMUKSEN TAUSTA	11
2.1	Ainedidaktinen tutkimus	11
2.2	Nuortenromaani	13
2.2.1	Nuortenromaanin käsite	13
2.2.2	Vieraiden kulttuurien kuvaamisen traditio suomalaisessa nuortenkirjallisuudessa... 15	15
2.3	Nuori ajattelijana ja lukijana	19
2.3.1	Eettis-moraalisen kehityksen ja fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen yhteyksistä.....19	19
2.3.2	Nuoren lukutaito	22
2.3.3	Nuori fiktiivisen kirjallisuuden lukijana.....	25
2.4	Fiktiivinen kirjallisuus vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	28
3	MONIKULTTUURISUUSKASVATUS EETTIS-MORAALISEN ARVOKASVATUKSEN OSANA	32
3.1	Moraali, etiikka ja arvot	32
3.2	Eettis-moraalinen arvokasvatus	34
3.3	Monikulttuurisuuskasvatus	37
3.3.1	Kulttuuri ja identiteetti	37
3.3.2	Monikulttuurisuus ja kulttuurinen erilaisuus	38
3.3.3	Monikulttuurisuuskasvatuksen yleisperiaatteet ja suomalainen monikulttuurisuus ..42	42
3.3.4	Näkökulmia koulujen monikulttuurisuuskasvatukseen	44
4	FIKTIIVISEN KIRJALLISUUDEN LUKEMINEN OPETUKSESSA	47
4.1	Tekstien tulkinnasta	47
4.2	Intertekstuaalisuus tulkinnan tekijänä	50
4.3	Fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen piirteitä.....	52
4.4	Fiktiivinen kirjallisuus eettis-moraalisen arvokasvatuksen osana	55
4.5	Kirjallisuudenopettaminen.....	58
5	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET JA RAKENTEELLISET LÄHTÖKOHDAT	64
5.1	Tutkimuskysymykset	64
5.2	Tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysi	66
5.2.1	Sisällönanalyysin lähtökohdista.....	66
5.2.2	Merkitysvihjeanalyysi aineiston analyysin ja järjestämisen menetelmänä.....	68
5.3	Nuortenromaaniaineiston ja ennakointikertomusten emotekstien valintakriteerit.....	73
5.4	Aineistonkeruu.....	74
5.4.1	Nuortenromaaniaineisto ja ennakointikertomusaineiston määrästä ja laadusta	74
5.4.2	Ennakointikertomus aineistonkeruun menetelmänä.....	75
5.4.3	Ennakointikertomus semioottisen työmenetelmän osana.....	77
5.5	Nuortenromaanien tulkintaan liittyvän kokeilun toteuttaminen	79
5.5.1	Kokeilun järjestäminen ja kulku.....	79
5.5.2	Kokeiluun osallistuvat oppilasryhmät ja ryhmien suhde kirjallisuuteen ja monikulttuurisuuteen	83
6	MONIKULTTUURISUUSAIHEISET NUORTENROMAANIT VUOSINA 1993 - 2007 ...90	90
6.1	Yleistä	90
6.2	Ulkomaalaistaustaiset henkilöahmot	92
6.2.1	Kansallisuudet ja maahantulostatukset sekä niiden kuvaaminen	92
6.2.2	Ulkomaalaistaustaisten henkilöiden asema kerronnassa	95
6.2.3	Ulkomaalaistaustaisiin henkilöihin liittyvät stereotypiat.....	97
6.2.4	Ulkomaalaistaustaisiin henkilöihin liittyvien stereotyypioiden murtaminen.....	100
6.3	Suomalaiset henkilöahmot.....	102
6.3.1	Suomalaisten suhde monikulttuurisuuteen	102
6.3.2	Rasistiset ja suvaitsemattomat henkilöt.....	104
6.3.3	Monikulttuurisesti kompetentit tai arvojaan etsivät henkilöt.....	108

6.4	Tapahtumapaikat.....	112
6.5	Yhteenvedo tuloksista	115
6.5.1	Nuortenromaaniien määrästä ja yhteyksistä nuortenmaailmaan sekä suomalaisen yhteiskuntaan	115
6.5.2	Nuortenromaaniien maahanmuuttajataustaiset ja suomalaiset henkilöahmot.....	118
6.6	Nuortenromaaniin perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatuksen osana.....	120
6.7	Ennakointikertomusaineiston emotekstit.....	123
7	ENNAKOINTIKERTOMUS YLÄKOULULAISEN MONIKULTTUURISEN AJATTELUN TULKKINA	124
7.1	Hakkaraisen teoksen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) pohjalta kirjoitetut ennakointikertomukset.....	124
7.1.1	Emotekstikatkelma ja sen sisältämät kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet	124
7.1.2	Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset.....	125
7.1.3	Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset.....	130
7.1.4	Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset.....	133
7.2	Levolan teoksen ”Dumdum” (1998) pohjalta kirjoitetut ennakointikertomukset.....	135
7.2.1	Emotekstikatkelma ja sen sisältämät kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet	135
7.2.2	Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat	136
7.2.3	Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat	140
7.2.4	Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat.....	143
7.3	Tiaisen teoksen ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) pohjalta kirjoitetut ennakointikertomukset	148
7.3.1	Emotekstikatkelma ja sen sisältämät kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet	148
7.3.2	Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat	149
7.3.3	Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat	152
7.3.4	Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat.....	154
7.4	Yhteenvedo tuloksista.....	157
7.4.1	Eri emotekstien tuottamat merkitysvihjeet.....	157
7.4.2	Eri oppilasryhmien tuottamat merkitysvihjeet.....	162
7.4.2.1	Tyttöjen ja poikien tuottamat merkitysvihjeet.....	162
7.4.2.2	Kokeiluun valittujen oppilasryhmien ryhmäkohtaiset merkitysvihjeet.....	165
7.4.3	Eri oppilaiden tuottamat merkitysvihjeet	168
7.4.3.1	Merkitysvihjeiden laadusta yleensä.....	168
7.4.3.2	Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat.....	171
7.4.3.3	Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat.....	173
7.4.3.4	Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat.....	176
7.5	Ennakointikertomusten merkitys kirjallisuudenopetuksessa ja oppilaan monikulttuurisuutta koskevan ajattelun arvioinnissa.....	178
8	POHDINTA.....	183
8.1	Fiktiivinen kirjallisuus monikulttuurisuuskasvatuksen osana	183

8.2	Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä	186
8.3	Fiktiivisen kirjallisuuden käyttäminen opetuksessa	190
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA PÄTEVYYDEN ARVIOINTI SEKÄ JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	196
9.1	Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys	196
9.2	Jatkotutkimukset	200
	LÄHTEET	202
	LIITTEET	215

1 JOHDANTO

Yhä useampi nuori ei lue vapaaehtoisesti kirjoja (Silversröm 2004, 10). Televisio, tietokoneet ja muut multimediaaliset viestimet houkuttelevat nuoria, koska ne vaativat vähemmän ponnisteluita kuin perinteisempi fiktiivisen teoksen lukeminen ja kuuluvat nuorten maailmaan luontevammin kuin perinteinen teksti (Kress 2003, 1 – 15; Saarinen & Korhonen 1998, 23). Lukutaidon ja lukemisen tradition muuttuminen edellyttävät aktiivista uusien opetusmenetelmien kehittelyä ja tutkimusta. Multimodaaliseen lukutaitoon (Heilä-Ylikallio 2007) liittyvien opetusmenetelmien kehittämisen rinnalla tulee kuitenkin kehittää myös perinteisiä fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen menetelmiä.

Fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen vähentymisessä ei ole kyse ainakaan pelkästään nuorten mukavuudenhalun lisääntymisestä, vaan fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen innostamisessa tarvitaan asennemuutosta ja fiktiivisen tekstin lukemisen omalajisuuden huomioimista koulussa. Perusopetuksen lukemisen opetus tuntuu tähtäävän erilaisten asiatekstien lukutaitoon ja fiktiivistä kirjallisuutta käytetään pääasiassa mekaanisen lukutaidon parantamiseen. Lukuilon löytävätkin pääasiassa ne, joille jo kotona on luettu, muut pitävät fiktiivisen kirjallisuuden lukemista lähinnä hyödyttömänä (Linnakylä 2004, 121).

Vaikka fiktiivistä kirjallisuutta käytetään opetuksessa paljon, sen rooli on epäselvä (Allington, Guice, Michaelson, Baker & Li, 1996, 73). Kirjallisuudenopetukselta tuntuukin yhä puuttuvan selkeä opetussuunnitelma, eikä fiktiivistä kirjallisuutta osata tästä syystä hyödyntää riittävästi. Myöskään käytössä olevat oppimateriaalit eivät tue kirjallisuudenopetusta, vaan opetus perustuu enemmän opettajan omaan aktiivisuuteen. (Grossman 2001, 426; Turunen 1999, 40 – 41.) Kirjallisuuskasvatus ja fiktiivisen kirjallisuuden käyttäminen muilla kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla saattaisivat lisätä fiktiivisen kirjallisuuden osuutta opetuksesta ja auttaa lukijaa huomaamaan fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen merkitys ns. ”todellisen viisauden” tarjoajana. Todellisella viisaudella Skolimowski (1984, 184) tarkoittaa sellaisia elämäntaitoja, joita voi saada ainoastaan muokkaamalla omaa sisintään ja joita tarvitaan, jotta selviytyisi hyvin elämästään. Nuoria olisikin ohjattava ymmärtämään fiktiivisen kirjallisuuden merkitys oman elämän rakennusaineena (Rikama 2005, 21 – 24). Tällainen ns. kirjallisuuskasvatus vaatii intertekstuaaliseen lukutaitoon ohjaamista, oikeanlaista kirjallisuutta ja sopivaa opetusmenetelmää.

Perinteinen kirjallisuudenopetuksen menetelmä on opetuskeskustelu, jolla on myös kirjallisuuskasvatukseen liittyviä tavoitteita: fiktiivisen kirjallisuuden pohjalta käytävät keskusteluthan ovat aina jossain määrin moraalisia (fiktiivisten tekstien pohjalta käytävästä keskustelusta esim. Chambers 1993, Immonen 2001 ja Solomon 2001). Kirjallisuuden pohjalta käytäviin keskusteluihin eivät kaikki oppilaat kuitenkaan osallistu, vaan ne jäävät usein opettajan ja muutaman oppilaan välisiksi. Erilaisten, oppilaille ennen keskustelua annettavien tehtävien avulla saattaisi olla mahdollista aktiivoida useampia oppilaita osallistumaan keskusteluun. Lisäksi oppilaiden ennen keskustelua fiktiivisen kirjallisuuden pohjalta tuottaman materiaalin avulla opettajan on mahdollista valmistautua keskusteluun paremmin ja huolehtia siitä, että keskustelu etenee oppilaiden tarpeiden mukaan. (Kirjallisuuskasvatuksesta esim. Chambers 1993.) Yhtenä tavoitteena tässä tutkimuksessa onkin selvittää, miten oppilaiden fiktiivisen tekstin pohjalta kirjoittamia ennakoitukertomuksia voitaisiin käyttää fiktiivisen tekstin perustuvassa kasvatuksellisessa keskustelussa ja miten ennakoitukertomuksien käyttöä voitaisiin tehostaa merkitysvihjeanalyysin avulla.

Kun fiktiivistä kirjallisuutta käytetään kasvatuksellisesti, on fiktiivisen kirjallisuuden käsittely yhdistettävissä perusopetuksen aihekokonaisuuksien sisältöihin (Solomon 2001). Nyt käsillä olevassa työssä tavoitteena on selvittää, miten monikulttuurisuuteen liittyviä sisältöjä voitaisiin käsitellä lukemalla nuortenkirjallisuutta ja miten monikulttuurisuusaiheisen nuortenromaanin pohjalta kirjoit-

tettu ennakkointikertomus voisi tukea monikulttuurisuuskasvatusta. Monikulttuurisuuskasvatusta ei itsessään ole perusopetuksen aihekokonaisuus (POPS 2004), mutta monikulttuurisuutta koskevia teemoja löytyy useasta opetussuunnitelman aihekokonaisuudesta. Aihekokonaisuuksia kuvataan opetussuunnitelmassa kasvatusta ja opetusta eheyttävinä teemoina ja niiden tarkoituksena on tarkastella valittua ilmiötä eri tiedonalojen näkökulmista. (POPS 2004, 16.) Aihekokonaisuuksista ”Ihminenä kasvaminen”, ”Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys” sekä ”Turvallisuus ja liikenne” sisältävät monikulttuurisuuteen liittyviä arvoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan näiden arvojen tulee välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä jokapäiväiseen toimintaan niin, että opetuksen avulla voidaan lisätä suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä (POPS 2004). Näihin tavoitteisiin tulisikin jatkuvasti kehittää ja uudelleentestata opetusmenetelmiä. Oppiaine äidinkieli ja kirjallisuus mainitaan POPS:ssa (2004) erityisesti arvokasvatukseen sopivana oppiaineena, mutta oppiaineeseen ei ole juurikaan kehitetty menetelmiä tähän tarkoitukseen.

Aihekokonaisuuksien, erityisesti monikulttuurisuuteen liittyvien, sisältöjen opettamiseen soveltuviin menetelmien vähäisyydestä ja perusopetuksen oppiainekeskeisyydestä kertonee se, että perusopetuksen oppilaat kokevat, ettei koulussa käsitellä riittävästi vieraita kulttuureja tai puhuta ulkomaalaisista riittävästi (nykyisestä opetussuunnitelmasta Vitikka 2009; monikulttuurisuudesta Kaikkonen 1999a). Osa perusopetuksen oppilaista ei muista yhtään erilaisuuteen tai vierauteen liittyvää opiskelutilannetta. Lisäksi oppilaat pitävät perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatusta ulkokohtaisena ja behavioristisena toimintana, ns. kulttuuri-informaation pedagogiikkana, vaikka he itse toivovat opetuksen tarjoavan samaistumismahdollisuuksia ja kohtaamiseen pedagogiikkaa. (Kaikkonen 1999a, 135 – 141.)

Fiktiivistä kirjallisuutta on käytetty arvokasvatukseen antiikin ajoista lähtien. Antiikkiin tarinathan pyrkivät nimenomaan opettamaan lukijoilleen ja kuuliijoilleen, miten voi elää hyvän elämän. Vielä nykyäänkin pienten, alle kouluikäisten lasten eettis-moraalisessa kasvatuksessa lastenkirjalla on tärkeä rooli, eikä vanhempien lukeman fiktiivisen kirjallisuuden merkitys ole ainakaan vähentynyt (Gillebeert 2007, 11). Myös monet kasvatuksen alat ja narratologia ovat jo pitkään olleet kiinnostuneita fiktiivisen kirjallisuuden merkityksestä yksilön maailmankuvan rakentumisessa ja tulevaisuuden arvokasvatuksessa (Skinnari 1994, 28; Syväoja 1991, 17).

Fiktiivisen kirjallisuuden lukemista perusopetuksessa on tärkeää tutkia sekä arvokasvatuksen että fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen näkökulmasta. Nyt käsillä oleva tutkimus edustaa kasvatustieteessä didaktista tutkimusta, jonka tavoitteena on tehostaa fiktiivisen kirjallisuuden käyttöä perusopetuksessa ja antaa välineitä perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatukseen. Tutkija on toiminut perusopetuksen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina ja opettajankoulutuslaitoksen äidinkielen ja kirjallisuuden didaktikkona useita vuosia sekä tutkinut fiktiivisen kirjallisuuden lukemista vuodesta 2000. Motivaatio tutkia kyseistä aihealuetta onkin sekä käytäntöön että teoriaan perustuvaa. Lisäksi aihetta koskevaan aikaisempaan tutkimukseen perehtyminen osoittaa, ettei ole yhdentekevää mitä ja miten fiktiivistä kirjallisuutta perusopetuksessa luetaan. Nyt käsillä olevan työn empiirinen osa on kaksiosainen: ensimmäisessä osassa esitellään monikulttuurisuusaiheista nuorille suunnattua fiktiivistä kirjallisuutta ja pohditaan fiktiivisen kirjallisuuden merkitystä monikulttuurisuuskasvatuksessa ja toisessa osassa pyritään selvittämään, miten oppilaat näitä teoksia ymmärtävät ja miten tätä ymmärtämistä voisi kuvata.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

2.1 Ainedidaktinen tutkimus

Nyt käsillä oleva tutkimus suuntautuu oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus ainedidaktiikkaan, jolloin tutkimusta voidaan pitää tieteidenvälisenä tutkimuksena. Oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus ja OPS:n aihekokonaisuuksien oppisisällöt, erityisesti kirjallisuus ja monikulttuurisuus, yhdistetään tässä tutkimuksessa kasvatuksen ja opetuksen näkökulmiin. Ainedidaktinen tutkimus pyrkii yhdistämään tietyn oppiaineen piirteet (substanssin) kasvatuksen, koulutuksen, opetuksen ja oppimisen kysymyksiin sekä käytännöllisesti että tutkimuksellisesti. (Grünthal 2007, 12, 14.) Kansanen (2004, 74) kutsuu ainedidaktiikkaa kasvatustieteen ja opetettavan tieteen väliseksi leikkaukseksi. Koska kyseessä on tieteidenvälinen tutkimus, voivat tutkimustulokset olla arvokkaita useiden oppialojen kannalta (Mikkonen 1999, 171).

Ainedidaktinen tutkimus eroaa muusta didaktisesta tutkimuksesta siinä, että sen peruslähtökohtana ovat opetettavan aineen oppisisällöt (Kansanen 1984, 81). Ainedidaktista tutkimusta tuleekin toteuttaa yleisdidaktiikan ja vaikka ikäkausididaktiikan rinnalla, jotta oppiaineiden erilaiset pohjatieteet, substanssit ja rakenteet voidaan ottaa huomioon (Elio 1992, 50). Ainedidaktisella tutkimuksella on aina käytännöllinen päämäärä, sillä sen tarkoituksena on muuttaa tietyn oppiaineen opetusta ja oppimista tehokkaammaksi tai tieteellisesti ajantasaisemmaksi (Grünthal 2007, 15).

Yleisesti oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus didaktiikan pohjana olevina ainetieteinä pidetään kirjallisuus-, kieli-, puhe-, teatteri- ja perinnetieteitä sekä tiedotusoppia. Tutkimukseen on tullut kasvatustieteistä tutkimusmenetelmiä ja lasten kehitysvaiheisiin liittyvää tietoa kasvatustieteiden, psykologiasta, sosiologiasta ja yleisestä opetustieteestä. (Sarmavuori 1993, 6.) Tämän tutkimuksen teoreettinen tausta muodostuu pääasiassa oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus pohjatieteistä ja didaktisen tutkimuksen mukaisesti kasvatustieteistä. Kokonaisuudessaan nyt käsillä oleva työ on poikkitieteellinen esitys, koska jo tutkimukseni lähtökohta on monitieteinen ja pyrin tietoisesti jättämään huomiotta perinteisten tieteiden erottelut (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 66 - 73).

Sarmavuori (1993, 3) pitää oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus tutkimusta omana tieteenalanaan, joka on syntynyt eri tieteiden integroitumisen tuloksena ja jota voidaan kutsua suunnittelutieteeksi. Suunnittelutieteessä arkkokemus halutaan muuttaa tutkimuksen kautta tieteelliseksi tiedoksi. Sarmavuori kutsuu oppiaineen didaktista tutkimusta opetustieteeksi erottaakseen sen didaktiikasta, joka yleisesti tarkoittaa hänen mukaansa enemmän opetusoppia kuin tiedettä. Opetustieteet ovat kehittyneet aikojen saatossa mestari-oppipoika –mallin mukaan samaan tapaan kuin esimerkiksi hoitotiede. Didaktista tutkimusta voi Sarmavuoren mukaan tehdä ilman, että siitä muodostuu vielä tiedettä, joka vaatii aina jäsentynyttä kokonaisuutta. Grünthal (2007, 15, 19 – 21) puolestaan pitää ainedidaktista tutkimusta ennen kaikkea soveltavana tieteenä sen emansipatorisuuden ja käytännöllisyyden vuoksi eikä näe tarpeelliseksi erottaa oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus tutkimusta omaksi opetustieteekseen. Emansipatorisuus liittyy ainedidaktisen tutkimuksen kriittiseen pedagogiikkaan, jossa tavoitteena on ennen kaikkea muuttaa opetusta eikä vain selittää ja tulkita sitä. Kuten Grünthal (2007, 23) toteaa, on ainedidaktinen tutkimus hermeneuttista, eli sen tavoitteena on kasvattaa ja luoda parempaa ymmärrystä tutkimuskohteestaan. Tämä on myös oman tutkimukseni lähtökohta.

Nyt käsillä oleva tutkimus edustaa Sarmavuoren (2007, 27 – 31) kuvaamista opetustieteen osaluista kirjallisuuden opetuksen tutkimusta. Kirjallisuudentutkimuksen ja opetuksen tavallisin tutkimuskohde on sen selvittäminen, miten oppilaat lukevat kirjallisuutta ja miten he reagoivat kirjallisuuteen. Ensimmäiset tämän alan tutkimukset ovat vuodelta 1929. Jo nämä varhaiset tutkimukset osoittavat, että kirjallisuuden lukutaitoa voi opettaa ja oppia. (Grossman 2001, 418.) Kirjallisuuden opettamiseen liittyvistä tutkimuskysymyksistä tämän työn teoreettisessa viitekehyksessä selvitetään lähinnä seuraavia: ”mitä on kirjallisuuden ymmärtäminen?”, ”miten kirjallisuutta voisi/pitäisi analy-

soida ja tulkita?” ja ”miten strategioita käytetään?” (kirjallisuuden opettamisen tutkimuskohteista ks. esim. Sarmavuori 2007, 27 – 31). Koska työ kuvaa fiktiivisen kirjallisuuden ymmärtämistä, sivuaa se myös lukemisen ja lukuharrastuksen tutkimusta.

Kirjallisuuden opettamisen tai kirjallisuudenopettajien tutkimus on vielä osin jäsentymätöntä. Yhtenä syynä tutkimuksen jäsentymättömyyteen saattaa olla se, että kirjallisuudenopettajat vaikuttavat olevan vain vähän kiinnostuneita siitä, miten kirjallisuudenopetusta voisi tehostaa. (Grossman 2001, 426.) Tämä on siinä mielessä yllättävää, että kirjallisuus on ollut aina keskeisessä osassa oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus opetussuunnitelmissa (Grossman 2001, 416). Viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana kirjallisuudentutkimus ja sitä kautta kirjallisuuden opettaminen ovat siirtyneet uskriittisestä tekstin tutkimisesta lukijan ja lukemisen kontekstin tutkimiseen. Uskriittisen kirjallisuudentutkimuksen ansioina voidaan pitää sitä, että se nosti fiktiivisen tekstin tieteellisen tutkimuksen kohteeksi ja että sen käyttämät menetelmät siirtyivät nopeasti myös opetukseen. Uskriittinen kirjallisuudentutkimus, joka siis pyrkii selvittämään yksittäisen tekstin merkitystä irrallaan lukijasta, kirjoittajasta ja muusta kontekstista, osoittautui kuitenkin riittämättömäksi, ja suuntauksen kriitikot alkoivat korostaa lukijan ja kirjailijan merkitystä tulkintaprosessissa. (Grossman 2001, 417.) Ensimmäisiä lukijan ja tekstin vuorovaikutusta korostaneita tutkijoita on Rosenblatt (esim. 1983), jonka mukaan tekstin merkitys ei ole tekstissä tai lukijassa, vaan jossakin niiden välisessä tilassa. Myös reseptioesteettiset suuntaukset syntyivät vastareaktionä uskriittisyydelle. Reseptioestetiikka näkee fiktiivisen kirjallisuuden viestintäprosessina, joka sisältää viestin lisäksi aina myös lähettäjän ja vastaanottajan. Lähettäjän ja vastaanottojan rinnalla puhutaan sisäistekijästä ja sisäislukijasta: Sisäistekijä on kirjailijan ajattelun ja tietämyksen edustaja tekstissä ja on siis tekstistä pääteltävissä. Myös sisäislukija on abstraktio ja kuvaa lukijaa, joka lukee tekstin ”kirjan mukaisesti”. Kaikki lukijat eivät siis ole sisäislukijoita, ja fiktiivisen tekstin ymmärtäminen perustuu sekä osien ja kokonaisuuden ymmärtämiseen että tekstin aukkoisuuteen. (Varpio 1987, 87 – 90.)

Nykypäivän kirjallisuudentutkimus pyrkii selvittämään tekstiä ja lukijaa ympäröivän kontekstin merkitystä tekstin tulkinnassa. Tutkimus painottaa oppimis- ja lukemiskäsitystä, jonka mukaan merkitys rakentuu toisaalta yksilön oman tulkinnan ja kokemuksen, toisaalta sosiaalisen kontekstin pohjalta. Lukeminen nähdään ennen kaikkia sosiaalisena toimintana, joka heijastaa yhteisön tietoja, arvoja, uskomuksia ja odotuksia. (Sulkunen 2004, 5 – 6.) Kirjallisuuden lukemista koskevat tutkimukset suuntautuvatkin nykyään yhä enemmän erilaisten lukijaryhmien tutkimiseen ja sen selvittämiseen, miten kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti muokkaavat lukemisen aktiivisuutta ja merkityksenmuodostusta (Grossman 2001, 418). Myös tämä tutkimus selvittää, miten lukijan kulttuuriset ja sosiaaliset arvot vaikuttavat monikulttuurisen aiheelman sisältävän tekstin tulkintaan ja miten opettaja pystyy tehokkaammin tukemaan oppilaiden tulkintataitojen kehitystä ja ymmärtämään oppilaiden tulkintoja (opettajien kirjallisuudenopetuksen tehostamisesta ks. esim. Grossman 2001).

Huolimatta kirjallisuutta koskevien teorioiden muuttumisesta ja huolimatta siitä, että kirjallisuudenopettajat suhtautuvat periaatteessa positiivisesti kirjallisuuden opetuksen uusiin teorioihin ja kirjallisuuden merkityksen korostamiseen, opetus ei ole 1900-luvun alusta juurikaan muuttunut (Grossman 2001, 420 – 421; kirjallisuuden opettamisesta myös Applebee 1993). Näyttääkin siltä, että opettajien kirjallisuudenopettamisen teoreettiset taidot saattavat kaivata kohentamista ja yksi suurimmista haasteista on nykyisten opettajien ammatillinen kehittyminen (Grossman 2001, 428).

2.2 Nuortenromaanin

2.2.1 Nuortenromaanin käsite

Suomalaista lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimusta on tehty 1960-luvulta lähtien. Jo käsite nuortenromaanin jakaa tutkijoiden mielipiteitä. Nuortenromaanin käsite erottaa nuortenromaanin lastenromaneista, saturomaneista ja aikuisten romaneista. Nuortenkirja puolestaan on yläkäsite, johon lasketaan varsinaisen nuortenromaanin lisäksi kuuluviksi myös nuortenlyriikka ja -novellit sekä -näytelmät. Lisäksi nuorten painettuun lukukulttuuriin kuuluu muitakin teoksia kuten viihdekirjallisuutta, sarjakuvia ja lehtiä (Rättyä 2003, 170 – 171). Nuortenkirjallisuuden tehtävä on kaksijakoinen: toisaalta se kuvaa tilanteita, jotka poikkeavat yhtenäismoraalin opetuksesta, toisaalta se sosiaalistaa ja ohjaa nuoria vallitseviin arvoihin. Nuortenkirjojen valtavirta kertookin nuoresta, joka sosiaalistuu ja sopeutuu. (Grünn 2003, 293.)

Nuortenkirjallisuuden tehtävänä on valmentaa nuorta kohti aikuisuutta. Se välittää sovinnaisääntöjä ja moraalikäsitteitä, joita yhteiskunta pitää yllä. (Heikkilä-Halttunen 2003a, 219.) Nuortenromaanin adaptaatiossa teoksen realistinen taso houkuttelee lukemaan ja luo todellisuusillusion, ideologinen taso opettaa normaalin ja hyväksyttävän rajan ja ohjaa näiden kunnioittamiseen (Loivamaa 1996, 61). Lastenkirjallisuuden nähdään joissakin tutkimuksissa kuvaavan aikuisten toivomaailmaa, ja samaa voidaan sanoa jossain määrin myös nuortenkirjallisuudesta (Hunt 1996, 106; Heikkilä-Halttunen 1999, 265). Nuortenkirjojen aiheet ovat ajasta toiseen samat: itsenäistyminen, kasvukivut, koulu ja koti, ystävät, harrastukset ja seurustelu. 1990-luvun nuortenkirjallisuus kuvaa erityisesti lapsuuden ja aikuisuuden välitilassa olevia nuoria. (Heikkilä-Halttunen 2003a, 219.) Nuortenkirjallisuudesta voidaan antaa useita erilaisia määritelmiä riippuen siitä, mitä käytetään määrittelyn lähtökohdaksi: kirjallisuustiedettä, kustannustoimintaa vai esimerkiksi kirjastoja. Nuortenkirjallisuuden määritelmä riippuu luonnollisesti myös siitä, mitä ”nuori”-sana on eri aikoina merkinnyt. (Rättyä 2001, 57.)

Nuortenromaanin voidaan suppeasti määritellä nuoren päähenkilön identiteettikysymyksiä käsitteleväksi romaaniksi (Rättyä 2003, 171). Suomalaisessa määrittelyssä keskeistä on päähenkilön ikä, aihepiiri sekä kehitysromaanin lajityyppi. Suomalaisen nuortenromaanin päähenkilö on yleensä murrosikäinen, lähellä murrosikää tai murrosiän juuri ylittänyt (Heiskanen-Mäkelä & Kuivasmäki 1990, 80). Tavallista on, että päähenkilö on samanikäinen tai jonkin verran vanhempi kuin lukijansa. Pelkkä ikä ei kuitenkaan riitä määrittämään teosta nuortenromaaniksi, koska iän perusteella monet lasten- ja saturomaanit kuuluisivat nuortenromaanin lajityyppiin (Rättyä 2003, 173). Nuortenromaanissa käsitelläänkin moninaisempia aiheita kuin lastenromaneissa. Lastenromaneista puuttuvia aiheita ovat esimerkiksi murrosiän ongelmat, rakkaus ja sukupuolielämän herääminen. (Heiskanen-Mäkelä ym. 1990, 80.)

Useimmat nuortenromaanit ovat aikuistumiskertomuksia, joiden maailma ja päähenkilö pysyvät eheinä, vaikka teoksen aikana kyseenalaistettaisiinkin perinteistä arvomaailmaa (Grünn 2003, 285). Viime vuosien nuortenromaanien tavallisimpia ongelmia ovat hyvän äitiyden myytti, ydinperheen roolimallit, perheen vastuukysymykset ja suhtautuminen isovanhempiin (Grünn 2003, 287). Myös uskonnollisuuteen liittyvät kysymykset ovat uudistuvassa nuortenromaanissa tyypillisiä. Yhteiskunnallisen vaiheen jälkeen nuortenromaanin ongelmat ovat kuitenkin olleet yleensä luonteeltaan enemmän yksilön ja perheen ongelmia kuin poliittisia tai yhteiskunnallisia. (Grünn 2003, 293.)

Nuortenromaanissa toiminnallisuutta keskeisempää on usein yksilön minuuden, kasvun ja kehityksen kuvaaminen (Rättyä 2003, 172). Nuortenromaanin muuttuminen ja syntyminen liittyy yleisempään kirjallisuuden kehityksen vaiheeseen, jolloin toiminnallisuuden sijasta alettiin kiinnittää enemmän huomiota yksilön minuuteen, kasvuun ja kehitykseen. Tällainen nuortenromaanin pyrkii löytämään vastauksen kysymyksiin ”kuka olen” ja ”miksi tulin”. Tyypillisiä tämän vaiheen nuor-

tenromaanin teemoja ovat vieraantuminen, itsenäisyyden etsintä, seksuaalinen identiteetti ja viranomaisten vastustaminen. Suomessa ensimmäisenä modernina nuortenromaanina pidetään Otavan romaania ”Priska” (1959), joka kuvaa murrosikäisen tytön ajatuksia ja kasvua. Vastaava ulkomainen esikuva pojan kuvauksessa on Salingerin romaani ”The Catcher in the Rye” (1951), joka ilmestyi suomeksi vuonna 1961. Suomalainen nuortenromaanin jatkaakin hyvin pitkälle näiden kahden romaanin perintöä. (Rättyä 2001, 60.) Sama perintö näkyy nuortenromaanien poikapäähenkilöissä, jotka ovat Salingerin ”Sieppari ruispelossa” -teoksen päähenkilön tapaan sisäänpääntyneitä, itseään tutkiskelevia ja ulospäin karuja. Synkin kuva nuorista välittyy teoksista, joissa kuvataan erilaisia ryhmiä, kuten jengejä tai luokkia. Ryhmän kuvaamisen tavoitteena on usein tilanteen valottaminen usemmasta kuin yhdestä näkökulmasta. (Lehtonen 1983, 83.)

Nuortenromaanin uudistui 1980-luvun lopulla. Yhtenä syynä oli kyllästyminen ongelmakeskeisyyteen ja yhteiskuntakriittisyyteen (Grünn 2003, 285). Muutosta pidettiin siinä mielessä välttämättömänä, että nuortenkirja oli liian kaavamainen ollakseen kiinnostava; puhuttiin jopa nuortenkirjan kuolemasta (Huhtala 1999, 70). Kasvuun liittyvien ongelmien kuvaamista ei hylätty kokonaan (ns. aikuistumisromaanit), mutta tarkastelua laajennettiin niin, että pyrittiin kuvaamaan toisaalta poikkeuksellisia ratkaisuja, toisaalta kerrontaa uudistettiin ajan yleisen kulttuurikeskustelun mukaisesti. Kerronnan uudistuminen näkyi nuortenkirjoissa erityisesti erilaisina todellisuuden kuvauksen ja sepitteellisyyden välisinä kokeiluina. (Grünn 2003, 285.) Lisäksi nuortenkirjojen aiheet monipuolistuivat ja paikoitellen päästiin irti keskiluokkaisia arvoja ja asenteita korostavasta kaavamaisuudesta, vaikka vielä 2000-luvullakin nuortenkirjojen perheet edustavat keskiluokkaista maailmaa ja tulevat taloudellisesti hyvin toimeen (Huhtala 1999, 72; Lehtonen 1983, 78).

Postmoderni nuortenromaanin sopii hyvin perusopetuksen kirjallisuudenopetuksen tavoitteisiin. Postmodernissa nuortenromaanissa perinteisen romaanin rakenne on rikottu erilaisin keinoin, joista esimerkkinä voidaan mainita kronologisuuden hylkääminen (Karkama 1994, 301; Loivamaa 1996, 96). Postmodernin romaanin tavoitteena on, että lukija joutuu lukiessaan osallistumaan fiktion rakentamiseen ja pohtimaan samalla omia lukemistottumuksiaan. Suomalaisissa nuortenromaneissa ei kuitenkaan juurikaan löydy täysin postmodernia romaaneita. (Loivamaa 1996, 77.) Tämän on arvioitu johtuvan siitä, että suomalaisten nuorten lukutottumukset ja odotushorisontti ovat melko konservatiivisia (Saarinen 1998, 61 – 62).

Näyttää siltä, että suomalaisissa nuortenromaneissa tietty todenvastaavuus on säilyttävä, jotta lukija pystyy samaistumaan teoksen henkilöihin ja tapahtumiin ja että nuoret lukijat uskovat nuortenromaanien heijastavan varsin suoraan reaali maailman tilanteita (Grünn 2003, 286; Turunen 1999, 48). Sepitteellisyyden vaikutelma voidaan saada aikaan kertojan vaihdoksien avulla, jolloin rakenne pysyy eheänä, mutta näkökulma tapahtumiin syntyy monesta suunnasta (Grünn 2003, 286). Ratkaisuna voidaan käyttää myös minä-kertojaa, jonka ymmärryksen ja kiinnostuksen raja on luonnostaan suppeampi kuin ulkopuolisen, kaikkietävän kertojan (Soikkeli 2004, 58). Sepitteellisyyden vaikutelma voi syntyä myös siten, että minä-kertojan rinnalla käytetään päiväkirjakatkelmia tai muuta henkilöiden omaa fiktiivistä kirjoittamista (Grünn 2003, 287). Postmodernissa romaanissa historiallista tietämystä voidaan sijoittaa kynnyks- eli oheisteksteihin, kuten karttoihin, henkilöluetteloihin tai taustoittaviin jälkisanoihin. Tietoa voidaan jakaa myös henkilöiden repliikeissä ja kertojan kommentissa. (Soikkeli 2004, 58.)

Erilaiset elämän perusfilosofiset kysymykset ja arvokeskustelu ovat tulleet sekä suomalaiseen että käänöskirjallisuuteen vasta 1990-luvun puolivälin jälkeen (Heikkilä-Halttunen 2003a, 221). Suomalaisessa nuortenkirjallisuudessa käsitellään nuorison alakulttuureja ja suomalaista yhteiskuntaa aika varovaisesti (Heikkiä-Halttunen 2003a, 220). Esimerkiksi pakolaisuus päähenkilön itsensä kokemana on ehtinyt nuortenkirjallisuuden aiheeksi vasta vuonna 2006 (Tiainen: Alex ja pelon aika).

Yleisesti ottaen voi sanoa, että kaikki kirjallisuus sisältää filosofisia kysymyksiä ja että lastenkirjallisuudessa on aina pohdittu hyvän ja pahan välistä suhdetta (Immonen 2001, 326 - 327). Lasten- ja nuortenkirjojen filosofiset ja ideologiset kysymykset eivät poikkea aikuisten vastaavista kysymyksistä, vaikka monet lastenkirjat ovat luonteeltaan enemmän elämänfilosofia kuin varsinaisesti filosofisia, eli ne pyrkivät pohtimaan, millainen on hyvä elämä (Immonen 2001, 326 - 328). Aikuisien tapa käsitellä asioita voi olla mutkikkaampi, mutta erilaiset omaan olemassaoloon liittyvät kysymykset, kuten ”mikä on oikea ja väärä” tai ”kuka tai mikä minä olen”, ovat välttämättömiä identiteetin ja maailmankuvan muodostumisen kannalta. Aikuiset voivat ajatella asioita moniulotteisemmin, mutta usein ajatellaan, että lapset ja nuoret olisivat pohdinnoissaan ennakkoluulottomampia. (Immonen 2001, 326 - 327.) Toisaalta Shavitin (1986, 93 - 96) mukaan nuortenromaanit voivat olla yhtä mutkikkaita kuin aikuisille tarkoitettut romaanit. Väitteensä hän perustaa ns. kaksoisyleisön eli kahden oletuslukijan käsitteelle: nuortenromaanin lukijana on paitsi lapsi myös aikuinen, joka vasta todella ymmärtää tekstin eri ulottuvuudet ja arvottaa tekstin muille lukijoille.

Nuorten kuvitellaan edustavan sitä yhteiskunnan osaa, joka pystyy pohtimaan yhteisiä asioita arvovapaammin kuin aikuiset (Soikkeli 2004, 57). Nuortenromaanin aikuiset kuvataankin usein paikoilleen jääneinä, arvokonservatiiveina ja suvaitsemattomina. Poikkeuksena ovat vanhukset, joista monissa tapauksissa tulee nuorten tärkeitä tukijoita ja ymmärtäjiä. Keski-ikäisyyden kuva voidaan nähdä toisaalta kliseisenä, toisaalta kärjistettynä stereotypiana, jonka toivotaan vaikuttavan niin, että lukevat nuoret pyrkisivät suurempaan avoimuuteen ja muutoskykyyn kuin vanhempansa. (Grünn 2003, 288; Lehtonen 1983, 81.) Nuortenromaneissa onkin tyypillistä, että vanhempien sijaan nuoren rinnalla teoksessa esiintyvät isovanhemmat tai muut aikuishahmot. Vanhempien poissaolo mahdollistaa sen, että nuori pääsee kokemaan uusia asioita ja olemaan poissa kotoa pidempiä ajanjaksoja. Nuorta ei kuitenkaan haluta jättää ilman tukea ja turvaa. Tähän tarvitaan muut aikuiset. (Rättyä 2001, 66.)

1990-luvulta lähtien nuortenkirjallisuuden asema on ollut ristiriitainen: toisaalta nuortenkirjoja lukevat ja kirjoittavat yhä nuoremmat, ja nuoret lukijat siirtyvät yhä aikaisemmin aikuisten romaanien pariin, mutta toisaalta nuortenkirjailijoiden määrä on kasvanut ja nuortenkirjojen kirjoittamiseen suhtaudutaan arvostavasti (Heikkilä-Halttunen 2003a, 219 - 220; Huhtala 1999, 80). Myös nuortenkirjan ajantasaisuus on parantunut: nykyisin aiheet otetaan suoraan ympäröivästä todellisuudesta ongelmineen (Loivamaa 1996, 59).

2.2.2 Vieraiden kulttuurien kuvaamisen traditio suomalaisessa nuortenkirjallisuudessa

Lasten- ja nuortenkirjallisuus alkoivat eriytyä omiksi ryhmikseen sotien välisenä aikana. Lukutaidon yleistyminen, elintason nousu ja kaupunkilaistuminen kasvattivat nuortenkirjan kysyntää. Kirjallisuudenlajina nuortenromaanit lähene viiheromaania, jonka tuntomerkkeinä ovat helppolukuisuus, idealisoitu sankaripari ja onnellinen loppu. Tytöille ja pojille kehittyivät nopeasti omat kirjatyyppinsä. (Hakala 2003, 74 - 75.) Tämä näkyy nuortenkirjoissa ja niiden lukemisessa vieläkin niin, että lukuharrastustutkimusten mukaan pojat lukevat mieluiten poikapäähenkilöistä ja tytöt tyttöpäähenkilöistä. Yllättävää on, että vuosien 1917 - 1939 nuortenkirjoissa kaikkien kielteisien ja ennakkoluuloisin kuva ulkomaalaisista annetaan tyttökirjoissa ja koululaiskertomuksissa (Leppäniemi & Taskinen 1983).

Suomalainen nuortenromaanit on aina ollut sidottu omaan menneisyyteemme (Rajalin 2003, 321). Ensimmäisten nuortenkirjojen arvomaailma oli keskiluokkainen ja suomalais-kansallinen niin, että keskeisiä arvoja olivat isänmaanrakkaus, luonto, uskonto, työ ja ahkeruus. Tuon ajan nuortenkirjojen tärkeä tehtävä oli juurruttaa lukijoihinsa kansallista itseluottamusta, ja tästä syystä toisenrotui-

siin ja ulkomaalaisiin suhtauduttiin hyvinkin ennakkoluuloisesti. Poikien seikkailukertomusten roistot ovat yleensä lappalaisia, romaneja tai venäläisiä. Mustat ja mustien kulttuuri kuvataan yleensä lapsenomaisiksi ja aasialaisten ja afrikkalaisten kuvauksissa voi nähdä suoranaisia rotuennakkoluuloja ja tietämättömyyttä. (Hakala 2003, 76; Leppäniemi 1983.) Erityisen negatiivisesti suhtauduttiin venäläisiin, joita nuortenkirjojen epäpoliittisuudesta huolimatta, kuvattiin termillä ”ryssä” (Hakala 2003, 76).

Ulkomaalaisvastainen sävy jyrkkeni koko 1930-luvun sillä seurauksella, että teoksiin alkoi löytyä myös muita sävyjä (Hakala 2003, 84 – 85). Louhivuoren teoksessa ”Samppa ja me” (1936) päähenkilöpojat saavat huomata, että osa venäläisistä santarmeista on samanlaisia ihmisiä kuin suomalaisetkin: haluaisivat elää rauhassa omaa elämäänsä kotimaassaan. Toisaalta ystävällisemmät ja suomalaisiin kontaktia ottavat venäläiset santarmit kuvataan yleensä tyhmiksi ja asemaansa ymmärtämättömiksi. Seuraava näyte toimii esimerkkinä myös siitä, kuinka nuortenromaanin stereotyyppiostaan ja ”ryssävihastaan” huolimatta erottaa toisistaan yksilön ja kollektiivin (Rajalin 2003, 321):

Onko täällä hyvä olla? (suomalainen poika kysyy) – Ei ole hyvä, parempi on Venäjällä. Täällä ihmiset ovat vihaisia... Ja sitten hän puhui pitkälti kaikenlaista, josta en ymmärtänyt yhtään mitään, mutta myöntelin: Niin, niin. -- Lähdimme kiireen vilkkaa Jeren kotiin, jossa vallitsi kiihtymys ja sekasorto. Tuomari oli pelännyt Jeren puolesta, eräs santarmi oli näet kysellyt talon poikaa – Se oli varmaan se hölmö santarmi. – En tiedä, miten hölmö lienee ollut, ulos hänet ajettiin vartioimaan. Mitään vaarallistahan he eivät löytäneet, ei täältä eikä ullakolta. Murheellisinta tässä on, että suomalainen poliisikin on näissä laittomuuksissa mukana. (SJM 1966, 44 - 45.)

Venäläiset ovat tässä teoksessa selkeästi vain tausta- tai korkeintaan sivuhenkilöitä. Venäläisiä kuvaamista tärkeämpää on osoittaa suomalaisten yhtenäisen linjan tärkeys: asemasta ja iästä riippumatta jokaisen tulee vastustaa venäläisiä vallanpitäjiä. Ulkomaalaisten sijoittaminen teosten sivu- ja taustahenkilöiksi on tyypillinen tuon ajan nuortenromaanin piirre (Heikkilä-Halttunen 2003a, 223).

Vielä 1940-luvullakin venäläiset, tai neuvostoliittolaiset, olivat ylivoimaisesti suosituin ulkomaalaisryhmä suomalaisissa nuortenkirjoissa. Heidät kuvattiin teoksissa pääasiassa kielteiseen sävyyn, ja heistä käytettiin halventavia nimityksiä. Suomalaisten perivihollinen saikin tyypilliset tuntomerkkinsä näissä poikien seikkailukirjoissa. Myös nuorten sotaromaaneissa vieraan kulttuurin edustaja on yleensä vihollinen. (Hyvynen 1987; Rajalin 2003, 321.) Vaikka venäläiset kuvattiin hyvin kielteisesti, kuvattiin englantilaisia, yhdysvaltalaisia ja ranskalaisia hyvinkin positiivisesti ja ihannoivasti (Hyvynen 1987, 104). Swan kertoo teoksessaan ”Sara ja Sarri matkustavat” (1930) tyttöjen matkasta eksoottisen ja lähes sadunomaisen Etelä-Euroopan halki.

Pistyan on pieni kylä Slovakiassa. --- Herra Krank oli seurueineen asettunut asumaan kylpypuiston päässä sijaitsevaan pikkuhotelliin. Hotellin isäntä oli paksu ja hidas slovakki, joka oli pelkkää kohteliaisuutta ja nöyryyttä. --- Ovenvartija oli pitkä, tumma kuin murjaani, hymyili niin, että valkeat hampaat hohtivat, tiesi kaikki ja tarjosi auliisti palveluksiaan. --- Kylpylaitoksen lääkärit olivat miltei kauttaaltaan juutalaisia, ovelia liikemiehiä ja perin juurin ystävällisiä potilaille varsinkin sellaisille, jotka maksoivat hyvin. (SJSM 1980, 86 – 87.)

Mrs Worsley hymyili jäykästi, viittasi tyttöjä istumaan viereensä ja alkoi saksankielellä keskustella heidän kanssaan. Hänen varovaisesta käytöksestään ja epämääräisistä sanoistaan päättäen hän piti pieniä suomalaistyttöjä jonkinlaisina viltteinä, jotka milloin tahansa saattoivat karata pystyyn ja juosta karkuun. (SJSM 1980, 166.)

1940-luvulla lasten lukuharrastukseen suhtauduttiin holhoavasti ja toivottiin, että lukemalla oikeanlaista kirjallisuutta lapsista tulisi moraalisesti suorasekäisiä, työteliäitä, rehellisiä, hurskaita ja isänmaallisia. Tuohon aikaankin siis uskottiin, että kirjallisuuden avulla voidaan vaikuttaa nuoriin

kasvattavasti. Osa tuon ajan romaaneista sisälsi suoranaista sotapropagandaa. (Heikkilä-Halttunen 2003b, 167.) Louhivuoren teoksen ”Samppa ja me” (1936) esipuhe lienee hyvä esimerkki tästä:

Tämä kertomus tutustuttaa sinut, nuori lukija, niihin mielialoihin, jotka kansassamme valitsivat ns. routavuosina eli vuosisatamme alkuvuosina, jolloin venäläisten sortovalta uhkasi kuristaa kansamme vapauden. Jokin osa siitä, mitä tässä on kerrottu, on muodossa tai toisessa tapahtunut; kaikki muukin olisi silloisissa oloissa voinut tapahtua. Toivoni on, että kertomuksen luettuasi olet saanut edes vähäisen tunnun siitä, missä vaikeuksissa ja millä mielellä isäsi ja isoisäsi puolustivat vapauttansa toivottomalta näyttävää ylivoimaa vastaan. (SJM 1966, nimiölehti.)

Sodanjälkeinen nuortenkirjallisuus ei kuvaa niinkään maahanmuuttajia tai suomalaisten käsityksiä vierasmaalaisista kuin suomalaisten omaa vieraaseen ympäristöön sopeutumista eli evakkolapsia ja sotalapsia. Konttisen teos ”Inkeri palasi Ruotsista” (1947) on tunnetuimpia sota-aiheisia lasten- ja nuortenkirjojamme. (Rajalin 2003, 158.) Se kertoo Inkeri-nimisestä sotalapsesta, joka vastentahtoisesti palaa sodan päätyttyä suomalaiseen kotiinsa. Palaaminen ei ole helppoa; Inkeri ei osaa suomea, hän ei tunne oikeaa perhettään ja on tottunut Ruotsissa huomattavasti korkeampaan elintasoon. Vierauden tunne ja haluttomuus sopeutua näkyvät Inkerin käytöksessä ja ajatuksissa ensitapaamisesta lähtien:

He ovat sinun mammasi ja pappasi, vieras rouva selitti Ingerille, mutta Inger tiesi, että hän erehtyi. Mamma ja pappa olivat jääneet Ruotsiin. Nämä olivat äiti ja isä. Inger kuuli, miten vieras rouva puhui heidän kanssaan suomea eikä hän ymmärtänyt yhtään ainoaa sanaa. Tai ymmärsihän hän sentään yhden. Se sana oli Inkeri. Inger arvasi, että he tarkoittivat sillä hänen nimeään. Joskus mamma ja pappakin sanoivat häntä Inkeriksi, mutta se ei tuntunut ollenkaan samalta, sillä he painottivat toista tavua, niin että heidän suussaan nimi oli In-KE-ri. (IPR 1964, 25.)

Vähitellen sopeutuminen kuitenkin alkaa ja Ruotsin äidin tullessa hakemaan Inkeriä takaisin Ruotsiin Inkeri ei haluakaan enää palata. Sopeutumista on Inkerin kohdalla edesauttanut ajan kanssa tapahtunut kiintyminen oikeaan perheeseen, kielen oppiminen ja omat tehtävät perheessä.

Mutta Inkeri ymmärsi. Vähitellen hän oli itsekin hämmästykseseen huomannut, että hän alkoi päästä perille siitä, mitä hänen ympärillään puhuttiin. Nytkin, kun Eeva-Maija heilutti sormeaan ja käskei hänen auttaa äitiään ollakseen äidin oikea lapsi, niin Inkeri ymmärsi joka sanan. Hän ymmärsi, että Eeva-Maija nuhteli häntä. Hän ei pitänyt siitä – johan nyt! – kuka nyt nuhteista pitää! Jos hän olisi osannut, niin hän olisi varmasti vastannut Eeva-Maijalle kirpeästi, että auttakoon itse tai jotakin sellaista, mutta kun hän ei osannut, niin hän katsoi vain eteensä eikä ollut kuulevinaanakaan mitään. – Ja niin tapahtui se ihme, että sillä aikaa, kun äiti riensi navettaan viimeistelemään jotakin tehtäviään, niin Inkeri korjasi ruokapöydän. (IPR 1964, 86.)

Lasten- ja nuortenkirjallisuus myötäilee Suomen elinkeinorakennetta myös väestöliikkeen kuvauksissaan. 1960-luvun romaanit kuvaavat muukalaisuutta ja vieraaseen yhteisöön sopeutumista maaltamuuton kuvauksissa, joita tosin löytyy varsinkin tyttökirjoista jo 1920-luvulta saakka (Hakala 2003, 78, Heikkilä-Halttunen 2003a, 227). Niissä nuoret kuvataan juurettomina; irti menneisyydestä, historiasta ja perinteistä. Tällaisina teoksina voi pitää Nissisen nuortenromaanin ”Terva-apila” (1968) ja Lappalaisen nuortenromaanin ”Tuuli tuli kaupunkiin” (1964). 1960-luvun muukalaisuus-kuvaukset kertovat tuon ajan nuortenkirjailijoiden yleisemmästäkin pyrkimyksestä sekä käsitellä vaikeita aiheita että kirjoittaa teoksia, joita lukisivat sekä tytöt että pojat (Huhtala 1999, 71; Lehtonen 1983, 77 - 79).

1970-luvun nuortenromaaneissa kuvataan jo maahanmuuttajia, mutta tuolloin kiinnostuksen kohteina olivat Ruotsiin muuttaneet suomalaiset ja heidän ongelmansa. Ruotsinsuomalaisia kuvaavista

nuortenromaneista voi esimerkkinä mainita Jalavan ”Kukaan ei kysynyt minulta” (1978) sekä Suomelan trilogian ”Vieras kesä” (1973), ”Muu maa mustikka” (1976) ja ”Moi Suomi” (1977). (Heikkilä-Halttunen 2003a, 227.) Suomelan trilogian ensimmäinen osa ”Vieras kesä” kuvaa murrosikää lähestyvän Jannen sopeutumista uuteen ympäristöön perheen muutettua Ruotsiin paremman elämän toivossa. Jannella suurin este sopeutumiselle on kieli.

- Kuule..., Janne huusi sille, mutta sulki sitten suunsa. Eihän hän osannut niille mitään sanoa. Hänelle tuli mieleen kumara vanha mies, joka oli heillä kotona Suomessa käynyt myymässä tavaroitaan. Se mies oli ollut kuuromyykkä, ja napit, kengänauhat ja hakaneulat olivat olleet sen tavaroita. Jos joku kosketti vaikkapa kengänauhoja, ukko kirjoitti hinnan tupakka-askin kanteen ja hymyili. – Nyt Jannesta tuntui ihan samanlaiselta. Hänkään ei ymmärtänyt näiden ihmisten puhetta eikä osannut sanoa niille mitään. Eikä isäkään osannut. Joutuisikohan isä myymään kengänauhoja? Sitten hän kuitenkin muisti, että isä oli päässyt metallimieheksi tehtaaseen. (VK 1973, 17 – 18.)

Suomalainen nuortenkirjallisuus ei ole koskaan ollut poliittisesti kantaottavaa. Muissa Pohjoismaissa nuortenkirja politisoitui vahvasti 1960-luvulla, mutta Suomessa ei näin käynyt. Suomalaisen ja ruotsalaisen elinympäristön erilaisuudesta kertoo se, että ruotsalaiset nuortenromaanit kuvasivat jo 1960-luvulla maahanmuuttajia ja vieraita kulttuureja. Lundgrenin ”Musta kaveri” (1969) kuvaa koululaisten solidaarisuusprojektia, jolla kerätään rahaa afrikkalaisen ikätoverin Ruotsin matkaa varten. Kulttuuri- ja elintasoerot sekä aikuisten ennakkoluulot vesittävät hankkeen. Suomalaisessa valtavirran kirjallisuudessa ei tuolloin puhuttu Vietnamin sodasta, ydinaseista, luonnonsuojelusta, seksuaalisesta vapautumisesta tai feminisimiä. Tosin jopa Polvan Tiina-kirjoissa ”Tiinaa harmittaa” (1968), otetaan kantaa rotuennakkoluuloihin. (Heikkilä-Halttunen 2003a, 221.) Siinä Tiina on kouluissa kuullut esitelmän Intiasta ja haluaisi auttaa Intian köyhiä.

Eikö sitten voida tehdä mitään, hän tuskaili. – Niillä lapsilla oli kauhea nälkä. Ja ne karpäsetkin. – Lähetetään karpäslätkiä! veli oli nähtävästi kuunnellut oven takana... -- Hän oli uskonut saavansa toiset nauramaan ja tuli vasta nyt ajatelleeksi, ettei esitelmää ja kuvia ollut tarkoitettu ajanvietteeksi. Jotkut kuolivat tosiaankin nälkään. -- – Isä mietti. – Meidän on neuvottava heitä, on lähetettävä viisaita miehiä jotka perustavat meijereitä ja selittävät miten peltoja hoidetaan niin että niistä saa kunnan sadon. -- Jos järjestetään suuri keräys, sellainen johon ihmiset saa antaa kaiken sen mitä eivät itse tarvitse, kyllä siihen varmasti tulee rahaa ja tavaraa. Minäkin voisin antaa, hän mietti hetken ja nielaisi väkinäisesti. – minä voisin antaa vaikka farmariini. Farmarit oli rakkain vaatekappale, mitä hän omisti. (TH 1991, 12 – 13.)

Teoksessa Tiinan äiti tai veli eivät halua luopua mistään omastaan, koska kokevat, ettei ylimääräistä ole. Mitään ratkaisua intialaisten auttamiseen Tiina ei isänsä kanssa keksi. Teoksen loppupuolella Tiina ystäväystyy sukulaistensa luona vieraillessaan romanipojan kanssa ja auttaa tätä monin tavoin. Voisikin ajatella, että kirjailija haluaa näin osoittaa, kuinka avun tarpeessa olevia ja eri kulttuurien edustajia löytyy lähempääkin. Intialaisen kulttuurin erilaisuutta suhteessa länsimaiseen kulttuuriin pohditaan teoksessa, varsinkin uskonnon näkökulmasta:

Niistähän minä siellä, niistä intialaisista lehmistä, ja eräs mies kävi näyttämässä koulussa kauheita kuvia, kun ihmiset olivat ihan luurankoja, ja karpäset käveli lasten silmissä, ja ne oli kaikki ihan alasti, joku riepu vaan oli aikuisilla suojana. Mitä varten täytyy kärsiä niin kauheasti, ja miksei ne tapa niitä karpäsiä? Eikä ne lapset osannut edes itkeä, ne oli vaan, ja se oli minun mielestä kauheinta. -- - Tyhmiä ne vaan on, ja laiskoja, äiti nosti kattilan pesupöydälle. – Tappaisivat liiat lehmät, kyllä niistä ruokaa riittäisi, ja kuokkisivat maata. Aina siinä jotakin kasvaa. -- - Kuulehan nyt, äiti, ei se niinkään ole kuin sinä luulet, isä tuijotti jonnekin katon rajaan. – Miltä sinusta tuntuisi, jos joutuisit laittamaan paistia Tiinasta tai minusta ja syömään

sen. – He uskovat että kun joku heistä kuolee, niin hänen henkensä siirtyy lehmään. (TH 1991, 11.)

Myös Virtasen tyttökirjasarja (Selja-sarja 1955 – 2009) on kuljettanut alusta saakka mukanaan monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja. Selja-sarja kertoo Seljan perheestä, jonka neljästä tyttärestä yksi, Margarita, on adoptoitu. Margaritan biologinen, meksikolainen äiti on aikanaan solminut avio- liiton suomalaisen miehen kanssa, mutta kuollut synnytykseen. Margaritan isä on kaatunut sodassa, ja Seljan perheen vanhemmat ovat ottaneet sotaorvon Margaritan perheeseensä.

Ennen vuotta 1990 ilmestyneet nuortenromaanit kuvaavat vielä vähän Suomessa asuvia maahanmuuttajia (maahanmuuttajakuvauksista vuoden 1990 jälkeen myöhemmin luku 5.2), mutta sopivat silti monikulttuurisuuskasvatukseen hyvin. Varsinkin sotalapsi- ja siirtolaiskuvauksissa on suomalaisen nuoren lukijan helppo asettua muukalaisen asemaan. Lisäksi teoksissa kuvataan konkreettisella tavalla maahanmuuttajan sopeutumiseen liittyviä tekijöitä: kielen oppimista, kiintymyssuhteiden syntymistä ja oman paikan löytämistä.

2.3 Nuori ajattelijana ja lukijana

2.3.1 Eettis-moraalisen kehityksen ja fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen yhteyksistä

Peruskoulun yläkoululaiset elävät minuuden rakennusaikaa ja alkavat kohdata aikuisuuteen liittyviä pulmia (Kauppinen 1976, 22). Näyttää siltä, että fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen voisi edistää nuoren kehitystä monella tasolla: Fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen vaikuttaa tunne-elämän ja persoonallisuuden kehitykseen, ja se kehittää kieltä, ajattelua ja tiedollista aluetta. Lisäksi fiktiivisen kirjallisuuden lukemisella on nuoren sosiaalistumista edistävä vaikutus, koska kirjallisuutta luke- malla nuori voi arvioida omaa paikkaansa yhteisössä ja arvioida yhteisön sääntöjä. (Lehtovaara 1976, 335.) Aikuisuuteen kasvaminen onkin dialektaalista: kasvamme ja kehitymme sekä yksilöinä että tiettyjen sosiaalisten ryhmien jäseninä (perhe, ystävät, yhteisö). Lukijan kehittymisen kannalta on tärkeää, että lukija oppii ymmärtämään ja kritisoimaan erilaisia ideologisia oletuksia, joita fiktiivisten teosten tarjoamissa maailmoissa on (Appleyard 1990, 13).

Piaget'n mukaan varsinaisia eettis-moraalisen ajattelun (etiikan ja moraalin käsitteistä tarkemmin luku 3.1) kehitysvaiheita on kaksi: heteronominen ja autonominen vaihe. Eettis-moraalisen ajattelun eri osa-alueet kehittyvät kuitenkin useamman kuin kahden vaiheen kautta, ja useimpien osa-alueiden kehityksessä on erotettavissa seuraavat neljä vaihetta:

TAULUKKO 1. Piaget'n eettis-moraalisen ajattelun kehitysvaiheet (Piaget & Inhelder 1977, 120 - 124)

Amoraalinen vaihe Yksilö ei vielä tiedosta moraalisääntöjä.
Heteronomisen tottelumoraalin vaihe Yksilö tukeutuu moraaliarvioinneissa auktoriteetin mielipiteisiin.
Heteronominen sääntömoraa- lin vaihe Yksilö on jo irtautunut auktoriteetin määräysvallasta, mutta nojautuu vielä ulkoisiin sääntöihin ja ryhmän mielipiteisiin.
Autonomisen moraalin vaihe Yksilö muodostaa itsenäisesti moraaliarviointinsa.

Koska tutkimuskohteekseni valitut 8. luokan oppilaat ovat 14 – 15-vuotiaita, pitäisi heidän eettis-moraalisen ajattelun kehityksensä olla Piaget'n mukaan jo ohitse, tai he olisivat jo saavuttaneet itsenäisen eli autonomisen moraaliarvioinnin vaiheen.

Appleyardin (1990, 10) mukaan Piaget'n kognitiivisen kehittymisen teoria selittää hyvin, miksi toiset lapset tuntuvat ymmärtävän kirjallisuutta paremmin kuin toiset. Se antaa hänen mukaansa kuitenkin liian suppean kuvan lukijan kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä, koska kognitiivisen kehityksen lisäksi kehittymiseen vaikuttavat kulttuuri, lukemisen sosiaaliset olottuvuudet ja ennen kaikkea saamamme koulutus, joka on erityisen tärkeä. Lisäksi Appleyard (1990, 11) kritisoi Piaget'n teoriaa siitä, että sen mukaan nuoren ajattelu kehittyy vähitellen loogisemmaksi ja tieteellisemmäksi niin, että järjestelmällisemmät ajattelun tavat syrjäyttävät mielikuvitusmaailman. Ajatus mielikuvituksen vähittäisestä syrjäytymisestä ei sovi fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen.

Appleyard (1990, 97 – 98) on arvioinut Piaget'n teoriaan liittyviä tekijöitä nimenomaan fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen näkökulmasta. Lukutaidon näkökulmasta oleellista on, että yläkoulukäisen pitäisi kyetä abstraktimpaan ajatteluun kuin nuoremman, joka pystyy vain konkreettiseen ajatteluun. Abstraktiajattelu on Appleyardin (1990, 97 – 98) mukaan tärkeää, koska se mahdollistaa hypoteettisen ja mahdollisen ymmärtämisen. Yläkoululainen pystyykin ajattelemaan tulevaisuutta, rakentamaan teorioita ja ideologioita, kehittelemään näitä ideoita ja ymmärtämään muiden näkökulmia. Lisäksi yläkoululaisella on kyky reflektoida asioita eli pohtia itse omaa ajatteluaan, jopa kriittisesti. Abstraktiajattelu mahdollistaa myös itsetietoisuuden ja itsensä tutkiskelemisen ja yläkoululaiselle tyypillisen itsekokeskeisen ajattelun oman itsen ja itselle kehitettyjen roolien välillä.

Kohlbergin (1963, 30) mukaan yksilön eettis-moraalinen kehitys on hidaskäynninen prosessi, ja yksilön siirtyminen vaiheesta toiseen on ”riippuvainen sosiaalisen ympäristön laadusta, yksilön kognitiivisen kehityksen tasosta ja empatiakyvystä”. Eettis-moraalinen ajattelu kehittyy kolmen tason ja kuuden vaiheen kautta niin, että kukin vaihe edellyttää edellisen vaiheen läpikäymistä. Alle 9-vuotias lapsi on eettis-moraalisen kehityksen ensimmäisellä tasolla. Eettis-moraalisen kehityksen toisen tason saavuttavat lapset noin 10 – 13 vuoden iässä ja ylimmät vaiheet saavutetaan vasta noin 20 vuoden iässä, jos silloinkaan.

TAULUKKO 2. Kohlbergin eettis-moraalisen kehityksen vaiheet (Kohlberg 1976, 31 – 32)

<p>Prekonventionaalinen eli esimoraalin taso Yksilö arvioi oikeaa ja väärää hänelle itselle koituvien seurausten perusteella.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tottelemisen ja rangaistuksen moraalivaihe 2. Naiivi, egoistinen moraalivaihe
<p>Konventionaalinen eli sovinnaisen moraalitason taso (yhteisökeskeisyys korostuu) Yksilö tukee ryhmän sosiaalista järjestystä, on lojaali ryhmää kohtaan ja haluaa samaistua ryhmään.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hyvän tytön/pojan moraalitason vaihe 2. Lain ja järjestyksen noudattamisen moraalitason vaihe
<p>Postkonventionaalisen eli autonomis-periaatteellisen moraalitason taso (yksilö noudattaa arvioinneissaan itse valitsemiaan periaatteita) Yksilö korostaa demokraattisuutta, ihmisten yhdenvertaisuutta ja ihmiselämän loukkaamattomuutta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sopimuksiin ja lakiin sidotun moraalitason vaihe 2. Universaalisten eettisten periaatteiden moraalitason vaihe

Ahon (1990, 42) mukaan on mahdotonta, että alle 15-vuotias saavuttaisi Kohlbergin teorian kolmatta tasoa edes suotuisissa olosuhteissa. Oman kokeiluni oppilaat ovat siis pääsääntöisesti sovinnaisen eli konventionaalisen moraalien vaiheessa, jolloin halu kuulua tiettyyn ryhmään on voimakas. Tässä mielessä voisi ajatella, että kokeiluuni osallistuvat kahdeksaslukkalaiset suhtautuisivat ainakin jossain määrin kielteisesti erilaisuuteen, kuten muiden kulttuurien edustajiin.

Kohlbergin (1987, 270 – 274) moraaliteoriassa loogisen ja eettis-moraalisen ajattelun kehitys on jossain määrin yhdensuuntaista, ja eettis-moraalinen kehitys on kognitiivisten rakenteiden muuttamista. Eettis-moraalisen kehityksen vaiheiden määrittely ei Kohlbergilla pohjautu eettis-moraaliseen käyttäytymisen tai yksilöiden mielipiteiden tutkimiseen, vaan hänen mukaansa yksilön eettis-moraalisen kehityksen erot näkyvät ”siinä, mitä syitä yksilö näkee tekonsa vääryyteen”. Yksilön eettis-moraalista kehitystä voidaankin mitata antamalla hänen ratkaista erilaisia ”eettis-moraalisia ongelmia, joissa sosiaalisesti hyväksytyt arvot ovat ristiriidassa”.

Kohlbergin teoriaa eettis-moraalisen ajattelun kehityksestä on kritisoinut Tappan (1998, 135 - 150) jossain määrin samasta syystä kuin Appleyard on kritisoinut Piaget’ä (aik. sama luku). Hänen mukaansa Kohlbergin teoriassa ei oteta huomioon yksilön kulttuuris-historiallisen kontekstin ja kielellisten merkkijärjestelmien vaikutusta eettis-moraalisen ajattelun kehitykseen. Tappan soveltaa omaan teoriaansa eettis-moraalisen ajattelun kehityksestä Vygotskin esittämää ajattelun yleisen kehityksen kulttuuris-historiallista teoriaa, josta hän on omaksunut erityisesti lähikehityksen vyöhykkeen ja kulttuurisen muuntumisen käsitteet. Nämä käsitteet sisältävät ajatuksen siitä, että yksilön eettis-moraalinen ajattelu voi hetkellisesti saavuttaa jo oppimaansa eettis-moraalisen ajattelun tason korkeamman tason. Tavoitettuaan tämän korkeamman tason useamman kerran hetkellisesti, ns. lähikehityksen vyöhykkeellä, yksilö voi siirtyä tälle korkeammalle tasolle lopullisesti eikä enää siirry takaisin aiemmin oppimalleen eettis-moraalisen ajattelun tasolle. Kulttuurisen muuntumisen käsite tarkoittaa Tappanin (1998, 135 - 150) teoriassa puolestaan sitä, että yksilön omaksuttua eettis-moraalisessa ajattelussaan tietyn tason tämän tason eettis-moraalinen ajattelu sisäistyy ja muuntuu yksilön ’sisäisessä puheessa’ hänen yksilölliseksi eettis-moraaliseksi arvojärjestelmäkseen. Kulttuurista muuntumista voi tapahtua myös lukemalla sopivaa fiktiivistä kirjallisuutta eettis-moraalisessa ajattelussaan korkeammalla tasolla olevan henkilön ohjauksessa.

Luetun tulkinnan kannalta merkityksellistä saattaa olla myös se, että tytöt ovat joissakin tapauksissa hieman poikia edellä eettis-moraalisessa kehityksessä, mutta vain ohimenevästi. Tytöt ja pojat myös ratkaisevat eettis-moraalisia ongelmia eri näkökulmista: pojat ratkaisevat eettis-moraaliset ongelmat yleensä oikeudenmukaisuusperiaatteen mukaan, kun tyttöjen ajattelussa korostuu huolenpidon periaate (Tirri 2003, 104 – 105). Mielenkiintoista on, että Tirrin (2003) kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten eettis-moraalisten ongelmien ratkaisemista selvittäneessä tutkimuksessa yli neljäsosa pojista ei osoittanut minkäänlaista eettis-moraalista arviointia, kun tytöistä vain 4 % ei keksinyt ratkaisua osoittamaansa eettis-moraaliseen ongelmaan. Tyttöjen ja poikien eettis-moraalisessa ajattelussa ja arvoissa on muitakin eroja: Murrosiässä pojille tärkeää on sitoutuminen, itsenäisyys, rohkeus, fyysinen voima ja työ sekä menestys. Tyttöillä puolestaan tärkeitä ovat kiltteys, avuliaisuus, vaatimattomuus, naisellisuus, kotielämä ja turvallisuus. (Sauvala, Kari & Robinson 1979, 14.) Tyttöjen ja poikien ajattelu- ja toimintatapojen erot näkyvät koulumaailmassa muutenkin: tytöt pitävät koulua ympäristönä kaikkiaan turvallisempaa ja kokevat poikia useammin, että he voivat vaikuttaa kouluympäristöönsä ja koulunkäyntiin liittyviin asioihin omalla toiminnallaan (Holm, Tirri & Hanhimäki 2008, 141).

Sekä tytöt että pojat kykenevät 11- 13 -vuotiaana asettumaan toisen asemaan (Sauvala, Kari & Robinson 1979, 14.) Tirrin (2003) tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, tytöt voivat olla jo 12-vuotiaana eettis-moraalisessa ajattelussaan hyvinkin korkealla. Tämä näkyy hänen mukaansa siinä,

että tytöt osaavat sijoittaa eettis-moraalisen ongelman laajempaan kontekstiin ja osaavat eläytyä itsestään hyvinkin paljon erilaisten ihmisten asemaan. Tirrin (2003) tutkimuksen aineistona olivat kokeiluun osallistuneiden oppilaiden kirjoittamat tarinat, joissa he kuvasivat jotakin eettis-moraalista konfliktia. Tyttöjen tarinoissa kehittyneempi roolin ottamisen kyky ja kehittyneempi kyky asettua toisen asemaan näkyivät esimerkiksi tarinoissa, joissa käsiteltiin rasismia ja erilaisia etnisiä ryhmiä (Tirri 2003, 98). Nyt käsillä olevan tutkimuksen kannalta merkityksellistä saattaa olla edellä kuvattujen eettis-moraalisen ajatteluun liittyvien tekijöiden lisäksi se, että Tirrin (2003) tutkimuksessa tavallisin eettis-moraalinen ongelma peruskoulun yläluokkalaisilla liittyi opettajan epäoikeudenmukaiseksi koettuun käytökseen eikä esimerkiksi ystävyssuhteisiin, joita tässä tutkimuksessa aineistona olevat nuortenromaanit usein kuvaavat.

Kahteentoista ikävuoteen asti aikuinen voi ohjata lapsen eettis-moraalista kasvua, mutta sen jälkeen ystävät ohittavat aikuisen merkityksen. Yläkoululaiselle vertaisryhmä on tärkeä tuki arvojen muodostumisessa, ja yläkoululaisen arvot voivatkin tästä syystä muuttua helposti. (Sauvala jne. 1979, 15 – 19; Yager 2008, 74). Kun nuoren arvot muuttuvat, muuttuu myös hänen käsityksensä koko ympäristöstä (Yager 2008, 56). Murrosikäisen kohdalla opettaja ei ole enää samanlainen roolimalli kuin alakoululaisten maailmassa, vaan nuoret vertaavat itseään muihin nuoriin ja pitävät itseään individualisteina, jotka eivät halua vaikutteita arvoihinsa vanhemmilta. Vanhemmat ihmiset luonnollisesti vaikuttavat siitä huolimatta nuorten arvoihin ja tyypillistä on, että nuoret aliarvioivat muiden vaikutuksia omien arvojensa muodostumisessa. (Wiel Veugelers 2008, 82 – 83.) Koska nuorten arvojen muodostumiseen vaikuttavat muut nuoret ja omat kokemukset, olisi tärkeää, että koulu tarjoaisi nuorille mahdollisuuden pohtia syvällisesti erilaisia eettis-moraalisia tilanteita ja ongelmia yhdessä sellaisten nuorten kanssa, joilla on samanlaisia kokemuksia kuin nuorella itsellään. (Althof 2008, 148.) Nyt käsillä olevan tutkimuksen kannalta merkityksellistä saattaa olla myös se, että nuorten individualismin tarpeeseen liittyvät yhteiskunnan nykyiset arvot, joita ovat yksinpärjääminen ja itsenäisyys. Nämä arvot tulisi ottaa huomioon myös kasvatuksessa tarjoamalla nuorille mahdollisuuksia esimerkiksi opiskella itsenäisesti. (Wiel Veugelers 2008, 83 – 84.)

2.3.2 Nuoren lukutaito

Viimeisimpiä lähes tässä tutkimuksessa toteutettuun kokeiluun osallistuneiden oppilaiden ikäisiä koskevia lukutaitotutkimuksia on PISA-tutkimus vuodelta 2000. PISAn (2000) lukutaitoa koskevan määritelmän mukaan peruskoulunsa päättävällä tulee olla riittävän hyvä lukutaito, jotta hän pystyy sekä etsimään tietoa teksteistä että ymmärtämään, tulkitsemaan ja arvioimaan lukemiensa tekstien sisältöä, merkitystä ja muotoa riippumatta siitä, ovatko tekstit tietoa välittäviä asiategestejä, erilaisia dokumentteja vai fiktiivistä kirjallisuutta (PISA 2000; määritelmä pohjautuu OECD:n lukutaidon määritelmään vuodelta 1999). Lukutaidon arvioinnissa tekstien ja lukemiseen liittyvien tehtävien autenttisuus ovat tärkeitä (Sulkunen 2004a, 7). Autenttisuudella tarkoitetaan, että tekstien tulee liittyä kulloisenkin lukijan kokemusmaailmaan. Vaikka nuorisokulttuurit ja koulu muodostavat nuorille yhteisen kokemusmaailman, voi autenttisuuden saavuttaminen perusopetuksessa olla vaikeaa, koska nuoret lukevat hyvin yksilöllisesti omien kiinnostustensa ja tarpeidensa mukaan. (Sulkunen 2004a, 5.) Vastaava kaksijakoisuus näkyy myös siinä, miten lukijat tulkitsevat tekstejä sekä omina yksilöinä että yhteisöjensä jäseninä (Sulkunen 2004a, 6). Perusopetuksessa tekstien autenttisuus tarkoittaa, että koulussa luettavien tekstien tulee olla sellaisia, joita oppilas kohtaa myös tulevaisuudessa koulumaailman ulkopuolella, ja että niihin liitetyt tehtävät ovat kulloisenkin tekstiin sopivia ja jäljittelevät kulloisenkin tekstin todellista funktiota (Sulkunen 2004a, 6). Kysymys tekstin todellisen funktion mukaisesta käytöstä on mielenkiintoinen myös fiktiivisten tekstien näkökulmasta. Jos fiktiivistä tekstiä luetaan perusopetuksessa sen todellisen funktion mukaisesti, kyse lienee tällöin tavallisimmin viihdyttävästä tai kasvattavasta funktiosta.

Lukemisen harrastaminen ja lukutaito liittyvät kiistattomasti toisiinsa: hyvä lukija lukee mielellään, ja paljon lukevan lukutaito kehittyy. Lukuharrastuksella on kuitenkin muitakin hyviä puolia kuin lukutaidon harjoittaminen ja parantuminen. Lukemista harrastavalle kehittyy sekä kirjallinen että kulttuurinen identiteetti, ja lukemista harrastava tutustuu yhteiseen kulttuuriin. Lisäksi lukemista harrastavalla on mahdollisuus hankkia kokemuksia, joita ei muuten ole mahdollista saavuttaa. (Sulkunen 2004a, 8.) Suomalaiset yläkoululaiset näyttävät lukevan monipuolisesti ja ahkerasti: PISA-tutkimuksen (2000) mukaan lähes 80 prosenttia 15-vuotiaista nuorista lukee päivittäin ainakin hetken. Ahkerimmin yläkouluikäiset lukevat sanomalehtiä, sähköpostia, verkkosivuja ja sarjakuvia. (Linnakylä 2002, 150 - 160) Sen sijaan fiktiivistä kirjallisuutta ja tietokirjoja suomalaiset nuoret lukevat vähemmän kuin muiden maiden nuoret (Sulkunen 2004a, 9). Yläkouluikäiset nuoret lukevat PISAn lukukoeaineiston perusteella pääasiallisesti lehtiä ja sarjakuvia, ja vain noin 10 prosenttia lukee monipuolisesti sekä kirjoja että lehtiä. Monipuolisesti kirjoja lukevilla näyttäisi olevan paras lukutaito. (Linnakylä 2004b, 167 – 175.)

PISA-tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että suomalaisten nuorten lukutaito on paitsi korkeatasoista, myös laadultaan tasaista (Linnakylä 2004c, 87). Perusopetuksen päättävistä oppilaista 10 – 30 % kärsii oppimista haittaavasta lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudesta (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73). Lukivaikeuksinen oppilas on usein alisuoriutuja, joka ei pysty hyödyntämään opetusta kykyjään vastaavalla tavalla, ja lukivaikeus vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen myös muissa aineissa kuin äidinkielessä ja kirjallisuudessa (Ahvenainen & Karppi 1993, 61 – 62; Lehtonen 1993, 244). Toisin kuin voisi ajatella, on äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelu lukivaikeusisesta oppilaasta mielekästä, lukuun ottamatta lukutaitoon ja kirjallisuuden lukemiseen liittyvää julkista äänenlukemista, jota pidetään sekä ahdistavana että nöyryyttävänä ja joka osaltaan vaikuttaa lukemiseen liittyvään vastenmielisyyteen (McNulty 2003, 371 – 372; Syvälahti 1990, 18). Vaikka lukivaikeus vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen, on Suomessa parhaiten ja heikoiten lukemisessa menestyneiden oppilaiden ero lukutaidossa pienempi kuin muissa PISA-tutkimuksessa hyvin menestyneissä maissa (Linnakylä 2004c, 87). Vaikeuksia perinteisten, suorasanaisten tekstien lukemisessa oli noin 7 prosentilla tutkimukseen osallistuneista oppilaista (Linnakylä 2004c, 93). He eivät löytäneet tekstin päätarkoitusta tai osanneet yhdistää lukemaansa omiin kokemuksiinsa tai aikaisempiin tietoihinsa (Linnakylä 2004c, 89 – 90). Perinteisen tekstin, kuten fiktion, lukutaitoon liittyä erityisesti kodin kulttuurinen tausta (Linnakylä 2004c, 95). Toisaalta lukemiseen liittyvät heikkoudet voivat kertoa lukustrategioihin liittyvistä puutteellisuuksista, mikä on tyypillistä heikoille lukijoille (Lerner 1993, 206; Syvälahti 1990, 19).

Tyttöjen ja poikien lukemiskulttuurit eroavat toisistaan jonkin verran, ja tytöt ovat poikia ahkerampia lukijoita. Tyttöjen lukemiskulttuuriin kuuluu poikia enemmän fiktiivistä kirjallisuutta ja aikakauslehtiä, kun taas pojat lukevat tyttöjä enemmän sarjakuvia ja tietokirjallisuutta. (Sulkunen 2004a, 9 – 10.) Pojille autenttisinta lukemista ovat tekstit, jotka ovat visuaalisesti painottuneita ja joissa teksti ymmärretään laajan tekstikäsitteen mukaisesti kattaen myös musiikin, verkkotekstit ja erilaiset pelit. Perinteisistä teksteistä poikien suosituinta luettavaa ovat lyhyet, aihepiiriltään tutut ja humoristissävyyiset tekstit. (Sulkunen 2004a, 28.) Poikien kirjallisuusvalinnat ja lukemisen harrastaminen ovat myös asennekysymys: pojat tuntuvat pitävän lukemista tyttömäisenä ja kouluun kuuluvana toimintana, joka ei vaikuta heistä mielekkäältä tai tarpeelliselta koulun ulkopuolella (Smith & Wilhelm 2002). Poikien kuvaton kaltainen asenne saattaa vaikuttaa myös poikien lukutaitoon, ja poikien heikommaksi arvioitu lukutaito saattaa liittyä juuri siihen, etteivät he ole tyttöjen tapaan kiinnostuneita toimimaan opettajan odotusten mukaisesti tai lukemaan opettajan valitsemaa ja koulun arvostamaa kirjallisuutta (Brozo 2002, 157). Lisäksi saattaa olla, että pojilla on sellaisia lukemiseen liittyviä taitoja, joita koulu ei vielä osaa hyödyntää (Molloy 2007, 162). Linnakylä (2004 a, 111 – 112) on verrannut nuorten lukutaitotutkimuksen (PISA 2004) tuloksia aikuisten lukutaitotutkimusten tuloksiin ja hänen mukaansa näyttää siltä, että poikien lukutaito paranee iän ja työelämän vaatimusten myötä. Fiktiivisten tekstien lukemisessa naiset kehittyvät kuitenkin aikuisenakin miehiä

nopeammin, sillä naisten lukuharrastus suuntautuu fiktiiviseen kirjallisuuteen ja miesten tietokirjallisuuteen. Fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen innostaminen on poikien kohdalla erityisen haastavaa, ja fiktiivisten tekstien valinnassa on osoitettava erityistä huolellisuutta (Sulkunen 2004a, 29).

Lukutaitoon vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin sukupuoli ja lukuharrastus ja siihen sitoutuminen. Tyttöjen kohdalla lukutaidon kehittymiseen saattaa vaikuttaa myös se, että tytöt ovat poikia aktiivisempia kirjastonkäyttäjiä. (Linnakylä 2002, 161 - 167.) Lisäksi lukutaitoon vaikuttavat lukijan käsitys itsestään oppijana, motivaatio ja erilaiset taustatekijät, kuten vanhempien koulutus ja sosioekonominen status, kodin kirjavarat ja kulttuurimyrönteisyys sekä perherakenne ja perheen etninen ja kielellinen tausta. Lukutaitoon vaikuttavat myös kouluun liittyvät tekijät ja kodin sijainti. Suomalaisten nuorten kohdalla ratkaisevia tekijöitä lukutaidon näkökulmasta ovat oppilaan oma käsitys itsestä lukijana, vapaa-ajan lukemisaktiivisuus ja kotona olevien kirjojen määrä. (Linnakylä 2004a, 117.) PISAn lukukokeiden perusteella huono koulumenestys, heikko käsitys itsestä oppijana, poissaolot koulusta, tietokoneen käyttäminen pelaamiseen, keskittymisvaikeudet ja maahanmuuttajatausta liittyvät heikkoon lukutaitoon. Näyttää siltä, että heikko lukija lukee vain silloin, kun on pakko tai on etsittävä tietoa. Lukemishaluttomuuteen liittyy myös näkemys siitä, että lukeminen on enemmän ajanhaaskausta kuin harrastus. (Linnakylä 2004a, 120.) Linnakylän (2004a, 127) mukaan yksinkertaista ratkaisua lukemishaluttomien muuttamiseksi lukeviksi ei ole eivätkä heikkoja lukijoita tue samat tekijät, jotka edistävät hyvien lukijoiden lukemista. Lisäksi monet heikkoa lukutaitoa ennustavat tekijät, kuten kotitautu, ovat vaikeasti muutettavissa. Toivoton ei tilanne kuitenkaan ole, koska nuoren itsetuntoon oppijana ja lukuinnon herättämiseen on mahdollista vaikuttaa. Tästä todisteena Linnakylä (2004a, 127) pitää sitä, että monissa kouluissa pojat ovat yhtä innokkaita ja taitavia lukijoita kuin tytöt. PISA-tutkimuksen (2000) jälkeen Suomessa onkin tehty monia ns. poikapedagogisia kokeiluja, joissa on pyritty innostamaan erityisesti poikia lukemaan. Näissä kokeiluissa lukemiseen on yhdistetty elokuvantekoa, draamaa, kirjoittamista ja erilaisia kilpailuja. (Sinko, Pietilä, Bäckman 2005, 153 – 182.)

On yllättävää, että vaikka suomalainen äidinkielen ja kirjallisuuden opetus on vuosikymmeniä panostanut nimenomaan lukuharrastukseen ohjaamiseen, niin harva oppilas innostuu fiktiivisen kirjallisuuden lukemisesta, ja pojat suhtautuvat fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen jopa kielteisesti. (Linnakylä & Malin 2004, 232 – 235.) Alakoululaiset lukevat vielä paljon, mutta yläkoululaisista suuri osa ei lue juuri lainkaan. Yläkoulussa tytöt lukevat enemmän kuin pojat, ja erot kasvavat jatkuvasti. Yhdeksäsluokkalaisista pojista alle puolet lukee kirjan kuukauden aikana, kun tytöistä näin tekee lähes 85 %. (Silverström 2006, 38 – 39.) Poikien ja tyttöjen väliset erot näkyvät myös kirjallisuudenopetusta koskevassa arvioinnissa: pojilta vaaditaan kautta linjan vähemmän kuin tytöiltä, ja erityisen suuria erot ovat fiktiiviseen kirjallisuuteen liittyvissä kirjallisissa tehtävissä (Silverström 2006, 99). Lukuharrastuksen kannalta olisi kiinnitettävä erityistä huomiota koulussa luettavaksi tarjottavan kirjallisuuden valintaan. Luettavaa tulisi eriyttää lukijan lukutaidon ja mielenkiinnon mukaan. Lisäksi oppilaita tulee kannustaa löytämään itse itseään kiinnostavaa kirjallisuutta. Yläkouluikäisten kohdalla tulee kiinnittää erityistä huomiota tyttöjen ja poikien identiteetin kehityksen erilaisuuteen: Pojat haluavat myös kirjavalinoissaan korostaa maskuliinisuuttaan ja heillä onkin hyvin selvät ja kapea-alaiset käsitykset siitä, mikä on pojille sopivaa kirjallisuutta. Tytöt ovat kirjavalinnoissaan huomattavasti ennakkoluulottomampia ja haluavatkin rikkoa perinteisiä tyttö- ja poikakirjallisuuden rajoja. (Brozo 2002, 5; Linnakylä ym. 2004, 232 – 235.) Huomattavaa on, että sukupuolesta riippumatta nuoret keskustelevat mielellään fiktiivisen kirjallisuuden herättämistä eksistentiaalisista kysymyksistä, vaikka eivät kirjallisuutta lukisikaan (Molloy 2003, 151 – 152).

PISA-tutkimuksen lukukokeissa testattiin OECD-maiden 15-vuotiaiden lukutaitoa sekä perinteisten, suorasanaisten tekstien että kaavioita, kuvia ja taulukoita sisältävien dokumenttien kohdalla. Lukukokeiden tulosten mukaan suomalaiset nuoret ovat OECD-maiden parhaita lukijoita sekä perinteisten tekstien että muutakin kuin lineaarista lukemista vaativien dokumenttien ymmärtämisessä, tul-

kinnassa ja arvioinnissa, mutta jossain määrin parempia ei-perinteisten tekstien lukijoina (Linnakylä 2004c, 83). Linnakylän (2004c, 83 – 87) mukaan on yllättävää, että suomalaiset nuoret osoittautuivat paremmiksi erilaisten dokumenttien lukijoiksi, vaikka äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla keskitytään nimenomaan perinteisten tekstien lukemiseen. Myös perinteisten tekstien lukemisen taidot yllättävät: suomalaiset nuoret olivat heikoimpia fiktiivisiin teksteihin liittyvien tehtävien ratkaisemisessa, vaikka äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa kiinnitetään eniten huomiota juuri fiktiivisten tekstien lukemiseen. Vastaavantyyppisiä tuloksia on saatu myös kansallisista lukutaitotutkimuksista, joissa on kiinnitetty huomiota fiktiiviseen kirjallisuuteen liittyvien tehtävien ratkaisemiseen liittyviin ongelmiin (Lappalainen 2001, 130). Linnakylän (2004c, 87) mukaan kyse saattaa olla siitä, että PISA-tutkimuksessa fiktiivisiin teksteihin liittyvät tehtävät olivat vaativampia kuin muihin teksteihin liittyvät. Kyse saattaa kuitenkin olla myös siitä, että fiktiivisiä tekstejä luetaan perusopetuksessa erityisesti mekaanisen lukutaidon parantamiseksi, asiategstiin liittyvien strategioiden oppimiseksi tai omaehtoisesti lukuharrastuksen tapaan. Perusopetuksessa tulisikin kiinnittää erityisesti huomiota perinteisten tekstien lukemisen taitoon ja sellaisten tehtävien suunnittelemiseen, jossa oppilaiden erilaisia tulkintoja käytetään keskustelun ja väittelyn pohjana analyttisen ja argumentoivan ajattelun kehittämiseksi (Linnakylä 2004c, 96 - 97). Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa tavoitteena onkin testata menetelmää, jonka avulla oppilaiden tulkintoja olisi mahdollista konkretisoida ja näin helpottaa niiden jakamista (tutkimusmenetelmästä luku 5.2).

2.3.3 Nuori fiktiivisen kirjallisuuden lukijana

Eri-ikäiset lapset ja nuoret lukevat kirjallisuutta samoista syistä, mutta tietyissä ikävaiheissa lukemisen keskeinen tarve vaihtelee niin, että 8 – 10-vuotiaat lukevat lukemisen tuottaman nautinnon vuoksi, 10 – 13-vuotiaat lukevat avartaakseen kokemuspiiriään, 13 – 16-vuotiaiden lukemisen tavoitteena on oman minäkäsityksen selkiyttäminen ja 16 – 19-vuotiaat lukevat rakentaakseen omaa maailmankuvaansa. Vasta yli 19-vuotias pystyy lukemaan täysin esteettisistä syistä. (Kauppinen 1976, 23 – 26.)

Tytöt lukevat mieluiten romanttisia tarinoita ja pojat seikkailukertomuksia, urheilutarinoita, sotatarinoita ja tieteiskirjallisuutta. Kirjallisuudenlajien erot kertovat murrosikään liittyvästä kehityksestä niin, että tyttöjen valinnoissa korostuvat perinteiset naiseuden arvot, kuten empatia, ja poikien valinnoissa miehiset arvot, kuten yksin pärjääminen. Yläkouluikäisten kirjallisuuden valinnat heijastavat itsetunnon kehittymiseen liittyviä fyysisiä muutoksia ja tarvetta kuvitella erilaisia hyväksyttäviä miehen ja naisen malleja. (Appleyard 1990, 99.) Nuoret lukevatkin elämäkertoja ja fiktiota ymmärtääkseen oman elämänsä mahdollisuuksia, ja yläkoululainen alkaa vaatia kirjoilta tosiasioihin liittyvää sisältöä (Appleyard 1990, 104; Turunen 1983, 15). Tyttöjen lukemisessa keskeistä yksilöllinen harjoitus ja suoriutuminen, pojilla joukon harjoittelu ja suoriutuminen (Turunen 1983, 10). 14-vuotiaat lukevat vielä kaikenlaista, mutta 18-vuotias lukee jo eriytyneesti (Kauppinen 1976, 25 – 26).

Perusopetuksen kirjallisuusvalinnat saattavat osittain selittää poikien vähäistä lukemista, koska koulussa luettava kirjallisuus voi olla kiinnostavampaa tytöistä, jotka ovat poikia enemmän kiinnostuneita rakkaudesta ja ihmissuhteista. Poikia varten olisikin ehkä syytä valita kirjallisuutta, jossa korostuvat miehinen kunnia ja miehiset arvot, sankarit ja ritarillisuus. (Molloy 2003, 158 – 161; poikia kiinnostavasta kirjallisuudesta myös Brozo 2002, 26 - 43.) Kun fiktiivinen kirjallisuus kiinnostaa poikia, hekin ovat innokkaita lukijoita (Brozo 2002, 157). Poikien statukseen ei tunnu kuuluvan lukuharrastus, koska nekin pojat, jotka harrastavat lukemista ja pitävät lukemisesta, eivät välttämättä myönnä sitä julkisesti. (Molloy 2007, 77 – 79.) Molloy (2007, 149 – 150) väittääkin, että suurin osa pojista kyllä lukee itsekseen hyvinkin monenlaisia tekstejä, mutta he eivät pidä nimenomaan koulun tarjoamaa fiktiivistä kirjallisuutta kiinnostavana. Pennac (1995) kuvaa, kuinka ympä-

ristön lukemiselle asettamat merkitykset vievät nuorelta lukemisen ilon muuttamalla lapsuuden lukemisen ja kertomusten kuuntelemisen lukemisen pakoksi ja velvollisuudeksi. Kun lapsi aloittaa koulun, muuttuu lukeminen helposti läksyksi, jonka suorittamista aikuiset valvovat, arvioivat ja ohjaavat. Lukemisen nautinto ja yhteisöllisyys katoavat. (Pennac 1995, 53 – 55.) Koulun opetuskon-tekstissäkin tulisi Pennacin (1995, 130 – 190) mukaan ottaa huomioon lukijan oikeudet lukea ja käsitellä kirjallisuutta itselleen sopivimmalla tavalla.

Kun nuoret lukevat ajanvietteeksi fiktiivistä kirjallisuutta, suosikkiaiheita ovat kaikille nuorille lukijoille mysteeritarinat, seikkailut, romanssit, historialliset romaanit ja tieteiskirjallisuus. Murrosiässä suosikkiaiheiden rinnalle nousevat teokset, joissa käsitellään murrosikäisiä ja heidän ongelmiaan (nuortenromaanien aiheista myös luku 2.2.1). Lisäksi nuoret lukevat yhä enenevässä määrin aikuisten fiktiivistä kirjallisuutta. Huomattavaa on, että vaikka nuoret jatkavat samantyyppisten teosten lukemista kuin nuorempana, teosten näkökulma muuttuu. Lastenkirjoissa maailma kuvataan viattomana: niissä pahuus tuhotaan ja tehdään voimattomaksi ja loppu on aina onnellinen. Nuorten kirjojen maailma ei ole näin mustavalkoinen: hyvä ja paha eivät enää ole toisistaan erossa, vaan molemmat ominaisuudet voivat esiintyä voimakkaasti vaikka pelkissä päähenkilöissä. (Appleyard 1990, 99.)

Appleyard (1990, 15 – 16) kuvaa kirjallisuuden lukijan kehitystä seuraavan viiden roolin kautta, joista yläkoululaiset edustavat lähinnä kolmatta roolia:

1. Lukija leikkijänä. Esikouluikäinen on enemmän tarinoiden kuuntelija kuin lukija. Fantasiamaailmassa pieni lukija saa rohkeutta kohdata todellisen maailman pelot ja halut. Kirjallisuudessa ne ovat sellaisessa muodossa, että lapset voivat saada ne hallintaansa.
2. Lukija sankarina tai sankarittarena. Kouluikäinen lapsi on keskushahmo romanssissa, joka kirjoitetaan aina uudelleen sen mukaan, kun lapsen maailman kuva ja käsitys siitä, miten ihmiset käyttäytyvät, selkiytyy ja täydellistyy.
3. Lukija ajattelijana. Yläkouluikäinen lukija lukee tarinoita löytääkseen näkökulmia elämän tarkoitukseen, omiin arvoihinsa ja käsityksiinsä siitä, mihin kannattaa sitoutua ja millaisia ihannekuvia ja roolimalleja imitoida.
4. Lukija tulkitsijana. Lukija, joka tulkitsee kirjallisuutta systemaattisesti. Tyypillisesti opettaja tai opiskelija, joka haluaa selvittää, mitkä ovat kirjallisuuden säännöt, osaa puhua kirjallisuudesta ja analysoida sitä. Tuntee kirjallisuuden historiaa.
5. Pragmaattinen lukija. Aikuinen lukija, joka hyvin pitkälle päättää itse, mihin tarkoitukseen lukee. Pragmaattinen lukija voi lukea kaikkiin edellä mainittuihin tarkoituksiin: pakoon todellisuudesta, totuuden ja kokemusten arviointiin, kau-
neuden takia tai saadakseen itselleen viisautta.

Nuorten suosimat kirjat sopivat hyvin heidän käsityksiinsä maailmasta. Kun on tutkittu, miksi nuoret pitävät nimenomaan tietyn tyyppisistä kirjoista, nousevat esiin seuraavat tekijät: kirjoissa täytyy olla mahdollisuus kokea osallistuvansa tapahtumiin ja mahdollisuus samaistua henkilöihin, kirjan täytyy olla realistinen ja sen täytyy saada lukija ajattelemaan. Realistisuus teoksissa on luonnollisesti siinä mielessä suhteellista, että nuori vasta opettelee kohtaamaan vaikeita asioita. (Appleyard 1990, 100 – 101.) Lisäksi nuorten käsitys siitä, mikä on realistista, riippuu siitä, millaisia kokemuksia nuorilla on maailmasta (Appleyard 1990, 108).

Nuori voi samaistua yhteen tai useampaan kirjan hahmoon (Appleyard 1990, 102 – 103). Buxbaum (1941, 380) kuvaa tutkimuksessaan poikaa, joka lukee jännityskertomuksia useasta syystä: hän eläytyy uhrin asemaan käsitelläkseen pelkojaan, hän eläytyy rikollisen asemaan käsitelläkseen aggressioitaan ja hän eläytyy etsiviin pitääkseen egonsa kurissa. Samastumisen kohde on yleensä jota-

kin tavoiteltua enemmän kuin jotakin jo jaettua. Lukija on lukiessaan tietoinen itsensä ja samastumansa hahmon välisistä eroista, ja nämä erot saattavatkin edustaa hahmoissa nuoren käsitystä ideaalista ihmisestä tai elämästä. (Appleyard 1990, 104.)

Nuortenromaanien hahmot ovat aikuisen näkökulmasta usein stereotyyppisiä, vaikka nuorille tarkoitetuissa romaaneissa teosten henkilöillä on myös sisäinen elämä toisin kuin lastenromaaneissa. Nuortenromaanissa henkilön sisäinen elämä tarkoittaa, että lukijalla on vapaa pääsy teoksen päähenkilöiden ajatuksiin, tunteisiin, ahdistuksiin ja pohdiskeluihin. Nuoret lukijat haluavat, että teosten päähenkilöt ovat aidonolaisia hahmoja, jotka muistuttavat heitä, ja tästä syystä heillä on oltava myös sisäinen elämä, mutta hahmojen täytyy silti olla tunnistettavia ja sovinnaisia nuorten mittaapuun mukaan. Suosituin hahmo nuortenromaaneissa on sekoitus yksilöllisyyttä ja erilaisuuden pelkoa. Voikin sanoa, että suosikkiahahmo on lähellä nuorta itseään: tunteellinen, väärinymmärretty ulkopuolinen, joka ei ole enää lapsi, muttei vielä aikuinenkaan. (Appleyard 1990, 106.)

Lukiessaan nuori kiinnittää enemmän huomiota hahmoihin kuin juoneen tai kertovaan rakenteeseen. Tämä liittyy juuri nuoren haluun ymmärtää päähenkilön käytöstä. Hahmon pitää olla lähellä heitä itseään tai heidän ihanneminänsä, ja hahmon pitää jossain mielessä vastata nuoren fantasiaa siitä, että voi olla yksilöllinen olematta kuitenkaan erilainen. (Appleyard 1990, 106.) Osallistujan ja ulkopuolisen roolit saavat uudenlaisen merkityksen, kun puhutaan murrosikäisen lukemisesta. Murrosikäisen lukeminen ja tarinaan imeytyminen on erilaista kuin nuoremman lukijan. Murrosikäinen arvioi jokaisen teoksen yksityiskohdan arvioiden samalla itseään (*experiencing and judging*). (Appleyard 1990, 107.)

Nuorille on tärkeää, että tarina on realistinen. Realismi tosin voi tarkoittaa monenlaisia asioita: se voi tarkoittaa, että teksti kuvastaa lukijan kokemuksia tarkasti, se voi tarkoittaa, että lukija voi helposti kuvitella vastaavia tilanteita, tai se voi tarkoittaa, että tekstin henkilöt eivät ole ihannetyyppisiä tai vain yhdestä näkökulmasta kuvattuja. (Appleyard 1990, 107.) Lukijan samaistumiseen liittyy se, miten paljon informaatiota teos jakaa lukijalle. Murrosikäiselle teoksen realismi on tärkeää, koska heidän suhteensa todellisuuteen on muuttunut: he ymmärtävät, ettei tarina välttämättä olekaan totta, vaan että heidän tehtävänsä on arvioida sitä. Lukija ei välttämättä itse edes ymmärrä, että lukiessaan hän arvioi jatkuvasti teoksen totuudellisuutta. Totuudellisuuden arvioiminen ei ole pelkästään murrosikäiseen lukijaan yhdistettävä piirre, koska monet aikuisetkaan lukijat eivät osaa tehdä eroa fiktion ja totuuden perustuvan kerronnan välillä. (Appleyard 1990, 108.)

Monet nuoret lukevat mielellään synkistä aiheista. Tämä johtuu siitä, että nuori alkaa ymmärtää, ettei elämä mene aina toiveiden ja kuvitelmiensä mukaisesti, vaan elämä on monimutkaisempi kokonaisuus: kaikki eivät ole kauniita ja suosittuja eivätkä kaikki perheet ole onnellisia. Monille nuorille elämän monimutkaisuuden ymmärtäminen voi aiheuttaa surua. (Appleyard 1990, 116.) Nuortenkirjallisuuden kautta nuori saa keinoja käsitellä elämän monimutkaisuutta, jonka ymmärtämisessä keskeistä on itsetuntemus sekä kyky ja halu ymmärtää muita (Wilhelm 2008, 53). Tragedia kirjallisuudenlajina kiinnostaakin nuorta. Tragediassahan alun perin sankarillinen kohtalo voi päättyä katastrofiin. Tragedian tunnuspiirteet sopivat hyvin murrosikäisen nuoren maailmankuvaan: tragedia toisin kuin komedia keskittyy yksilöön, joka usein joutuu vastakkain asetteluun yhteisön kanssa. Tragedia kuvaakin yhtä pahimmista peloistamme, joka on oman ryhmän eristämiseksi joutuminen ja säälin herättäminen. Traaginen hahmo on usein tehnyt vääriä valintoja. Tämäkin kuvaa hyvin murrosikäistä: halu löytää oma yksilöllisyytensä, suuret ihanteet ja ideat, ihmissuhteisiin liittyvät ahdistukset, omien valintojen kyseenalaistaminen ja tunteiden heittäminen. (Appleyard 1990, 110.) Murrosikäisen maailmankuva on vielä liian suppea ymmärtämään kaikkia näitä yksityiskohtia. Tästä syystä murrosikäisten traagisimmassakin tarinoissa on yleensä positiivinen loppu; elämä ei pääty ongelmiin ja onnellisuus on mahdollista. Vaikka päähenkilö kuolisikin, kyse on uhrauksesta muun yhteisön yhtenäisyyden puolesta. (Appleyard 1990, 110.)

Nuorille se, että teos saa hänet ajattelemaan, tarkoittaa lähestulkoon samaa kuin, että teos saa nuoren samastumaan teokseen. Nuorille teoksen ajatusten herättäminen voi tarkoittaa oikeastaan samaa kuin että he nauttivat lukemastaan ja siitä kokemuksesta, että ovat tietoisia tunteistaan ja ajatuksistaan lukemisen aikana. Lukija siis reflektoi teoksen henkilöiden motiiveja ja tuntemuksia suhteessa omiinsa. Kun teos toimii nuoren kohdalla näin, näkyy se usein siinä, että nuori suhtautuu lukemaansa ja sen henkilöihin kuin ne olisivat oikeita henkilöitä. Kehittyneempi tapa ajatella lukemaansa näkyy niiden nuorten kohdalla, jotka pohtivat teoksen tarkoitusta. Se edustaa korkeampaa abstraktiotasoa, koska se vaatii taitoa yleistää lukemansa merkitys kokonaisuudessaan. Merkitystä kuvataan usein pohtimalla kirjoittajan tarkoitusta tai sitä, mitä kirjailija haluaa teoksella sanoa. Tällainen lukija osaa erottaa toisistaan teoksen hahmot ja tarinan merkityksen itselleen. Usein nuori kuvaa teoksen teemaa sanoilla moraaliksi tai opetus. (Appleyard 1990, 11).

Osa nuorista löytää itsekin itselleen helposti mieleistä luettavaa. Luettavan valinnan perusteina nuorilla on usein kirjan kuuluminen johonkin tiettyyn sarjaan tai kirjallisuudenlajiin, ystävän suositus tai muuten aihepiiriltään tuttu teos. Suosittua luettavaa ovat kirjat, joiden rinnalle löytyy elokuva tai tv-sarja. (Saarinen & Korkiakangas 1998, 190.) Oppilaiden kirjavalinnat eivät aina vastaa opettajan käsitystä hyvästä kirjallisuudesta, mutta on muistettava, että oppilaan ja opettajan odotushorisontit fiktiivisen kirjallisuuden suhteen voivat poiketa toisistaan ja että fiktiivistä kirjallisuutta voi lukea moneen eri tarkoitukseen: virkistykseksi, tiedonhankintaan, rituaalisessa merkityksessä, itseään sivistääkseen, kehittääkseen lukutaitoaan, sosiaalisista syistä, rentoutuakseen tai antaakseen itselleen kirjallisuuden kautta malleja vaikeiden asioiden käsittelyyn (kirjallisuuden lukemisen tavoitteista esim. Goodman 1985). Lukuharrastuksen syntymisen kannalta pidetään tärkeänä, ettei oppilaan kirjavalintoja kritisoida (Chambers 1993, 78 – 83). Opettaja voi kuitenkin ohjata kirjallisuuden valinnassa ja toisinaan jopa valita luettavan teoksen.

Nuorille lukeminen on sosiaalista toimintaa. Nuoret keskustelevat mielellään luetun herättämistä ajatuksista ja lukevat mielellään kirjoja, joita joku ystävä suosittelee. Sen sijaan koulussa käytettävät erilaiset lukemiseen liittyvät palkinnot harvoin innostavat aloittamaan lukuharrastusta. Näyttää päinvastoin siltä, että vähemmän lukevat jättävät lukemisen kokonaan huomatessaan, kuinka nopeasti innokkaammat lukijat esimerkiksi keräävät lehtiä lukupuuhun merkiksi lukemastaan. (Lukuharrastukseen ohjaamisen keinoista Saarinen & Korkiakangas 1998 ja 2008.) Keskeistä lukuharrastukseen ohjaamisessa on eläytyminen kirjallisuuden maailmaan ja kiinnostus luettavaan aihepiiriin (Wilhelm 2008).

Murrosikäinen lukee joko hyvin intiimisti kotonaan tai sitten koulussa. Nämä kaksi lukupaikkaa kuvaavat hyvin sitä, mitkä funktiot lukemisella on nuorelle: omien tunteiden tutkiminen sekä sosiaalinen kanssakäyminen tekstin merkityksen selvittämiseksi kulttuurin normien mukaisesti. (Appleyard 1990, 113.)

2.4 Fiktiivinen kirjallisuus vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen funktiot perusopetuksessa ovat POPS:n (2004) mukaan moninaiset. Fiktiivistä kirjallisuutta opetukseen valitessa tuleekin pohtia tarkasti, mihin tarkoitukseen kirjallisuutta kulloinkin valitaan. Fiktiivinen kirjallisuus voi suomalaisessa perusopetuksessa olla sekä kohde että väline (POPS 2004, 23). Kun fiktiivinen kirjallisuus on opetuksen väline, sen avulla voidaan opettaa joko oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus oppisisältöjä, kuten kehittää lukutaitoa, tai sen avulla voidaan integroida eri oppiaineita, erityisesti taideaineita, toisiinsa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) erottaa toisistaan kirjallisuuden opettamisen ja lukutaidon opettamisen. Alkuopetuksen luokilla (luokat 1 – 2) korostuvat lukutaitoon liittyvät vaatimukset, ja perinteisen kirjallisuudenopetukseen tavoitteet näkyvät vasta ylemmillä luokilla (POPS 2004, 23 – 25; POPS:n sisällöistä ja tavoitteista kootusti Liitteet 1 ja 2). Fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen päätavoitteena tunnutaan pitävän lukutaidon kehittämistä. Tämä näkyy myös opetussuunnitelman tasolla. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) kuvataan erikseen mekaanisen lukutaidon ja luetunymmärtämiseen tähtäävän lukutaidon tavoitteita (ks. Liite 1). Perusopetuksen alimmilla luokilla, aina viidennelle luokalle asti, on tärkeää harjoittaa lukemisen perustekniikkaa ja lukemisen sujuvuutta, mutta ensimmäisestä luokasta lähtien on kiinnitettävä huomiota myös luetunymmärtämiseen ja lukustrategioihin. Luetunymmärtämisestä, erilaisista lukustrategioista ja lukustrategioiden kehittämisestä on olemassa jo paljon teoreettista tietämystä (lukustrategioista esim. Sarmavuori 2007, 67 – 94). Ongelmana kuitenkin on, miten tämä ns. ainedidaktinen tietämys saataisiin siirrettyä käytäntöön.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) pohjautuu laajaan tekstinäkemykseen. Tekstit voivat POPS:n (2004, 18) mukaan olla ”niin puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiategstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden elementtien yhdistelmiä, painettuja, sähköisiä kuin myös verkkotekstejä.” Kirjallisuutta ja lukemista koskeva osio ei tee kuitenkaan riittävän selvää eroa fiktiivisen tekstin tai tietotekstin lukutavassa. Tämä näkyy siinä, että opetussuunnitelma (POPS 2004) käyttää lukemiseen ja kirjallisuudenopetukseen liittyvien tavoitteiden yhteydessä lähes poikkeuksetta yleiskäsitettä ”teksti” yksilöimättä tekstin laatua tässä suhteessa. Fiktiivisen tekstin lukemisessa tarvitaan aina vähintään tulkintaa eli päättelevää lukemista, mikä puolestaan voi jopa haitata oppikirjatekstin kaltaisten tietotekstien lukemista. (Fiktiivisen tekstin lukemisen omalajisuudesta esim. Aerila 2004, 38 – 45; Lehtonen 1998, 11 – 12; Linna 1999, 29.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004; Liite 2) mainitsee eri luokka-asteiden kohdalla kirjojen lukemisen ja lukuharrastukseen ohjaamisen tavoitteita. Sen mukaan eri kirjallisuudenlajeja tulee lukea monipuolisesti ja paljon, mutta ainoa nimeltä mainittu teos on Kalevala (Sulkunen 2004b, 45). Kirjojen ja kirjallisuuden lukemisen tavoitteena on, lukemiseen liittyvien erilaisten taitojen lisäksi, ohjata oppilaita harrastamaan lukemista. Tarkkaa luettavien kirjojen määrää tai kirjallistoja ei Suomessa ole Englannin tapaan käytössä, mutta Äidinkielenopettajain liiton perusopetusryhmä on laatinut kirjallisuutta koskevan vihjelistan yleissivistyksen, kirjallisuustiedon ja lukuharrastuksen kannalta (Sarmavuori 2007, 119 – 121; Sinko 2001, 9,12). Opetushallituksen teettämät lukuharrastusta koskevat mittaukset osoittavat, että lukemisen harrastaminen, varsinkin poikien kohdalla, hiipuu yläkoulun aikana (Silverström 2006, 39). Yhtenä syynä poikien kohdalla pidetään aikaa vieviä liikunnanharrastuksia, mutta osasyynä on varmasti myös opetuksessa (Silverström 2006, 39). Perusopetuksessa luetaan lukuvuoden aikana 1 – 3 kirjaa, mikä on liian vähän sekä lukuharrastuksen että lukutaidon kehittymisen näkökulmasta. Koulussa luettavan kirjallisuuden vähäisyyttä opettajat perustelevat kirjamäärärahojen vähyydellä ja erityisesti yläkoulussa opetuksen jaksottamisella. (Sinko 2001, 12 – 13.)

Lukuharrastuksen suhde koulussa tapahtuvaan lukemiseen ei ole ongelmaton. Lukuharrastukseen ohjaamisen korostuminen on osittain johtanut siihen, että vähemmän innokkaat lukijat saattavat lukea fiktiivistä kirjallisuutta jopa vähemmän kuin ennen. Harrastaminenhan määritellään tekemiseksi, joka on vapaaehtoista ja tuottaa mielihyvää. Lukeminen sisältää kuitenkin monia osa-alueita, joita on harjoiteltava paljon, jotta ne alkaisivat sujua mielihyvää tuottavasti. Siitä syystä opetuskonteksti rajoittaa lukemisen vapaaehtoisuutta ja voi joskus pakottaakin lukemaan (Lahtinen 2007, 176; kontekstin merkityksestä esim. Pearson & Stephens 1994, 37; Lahtinen 2001, 37). Lukemisen osa-alueita, joita koulussa olisi ahkerasti harjoiteltava, ovat mekaaninen lukutaito, taito liittää luettu omaan elämään ja taito arvioida, mitä luetussa seuraavaksi tapahtuu. Nämä ovat myös niitä luetun osa-alueita, joita lukemista harrastavat lapset pitävät tärkeinä ja jotka tuottavat heille lukiessa eri-

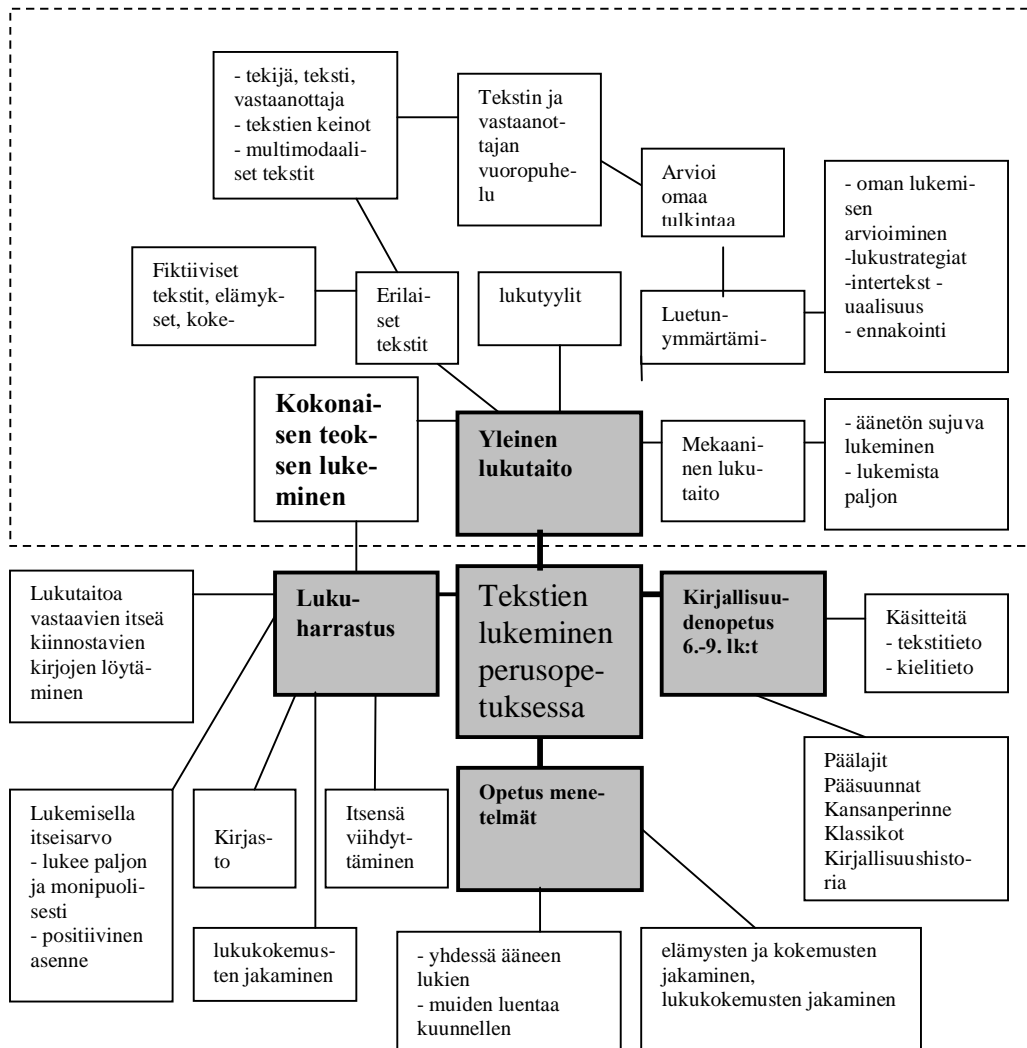
tyistä mielihyvää (Saarinen ym. 1998, 26). Koulumaailman lukemisen pakko edesauttaa lukemisen vapaa-ajan kontekstia parantamalla mekaanisen lukemisen taitoa ja lukemiseen liittyviä metakognitiota, jolloin lukemisesta tulee miellyttävämpää. Kuten aikaisemmin on todettu, vaatii lukemiseen liittyvien metakognitioiden kehittäminen opettajan ohjausta tai muuta mallioppimista, ja tästä syystä perusopetuksen lukemisen konteksti edellyttää myös yhteisten teosten lukemista. Jos koulussa lukemisen konteksti muistuttaa vapaa-ajan kontekstissa tapahtuvaa lukemista, on vaarana lukutaidon kehittymisen hidastuminen erityisesti luetunymmärtämisen taidon osalta (samantyyppisten tekstien lukemisesta esim. Lehtonen 1998, 251).

Yhteisten kokonaisteosten lukeminen mainitaan opetussuunnitelmassa (2004) useassa yhteydessä (Liite 1). Monet syyt, kuten määrärahojen ja opetusajan vähyys, ovat vaikuttaneet siihen, että yhteisiä kirjoja luetaan koulussa vähemmän ja oppilaat saavat itse valita luettavansa (Sinko 2001, 13 – 15). Kokonaisten teosten lukemisen sijaan monissa kouluissa yhteiseen lukemiseen ja lukemisen käsittelyyn käytetään erityisiä lukukirjoja. Näiden lukukirjojen ongelma kokonaisteoksiin verrattuna on kuitenkin tekstien irrallisuus ja rakenteen epämääräisyys (Kauppinen 1986; Puranen 1998, 75). Kirstinän (2001, 21) mukaan yhteisten ja/tai kokonaisten teosten lukeminen ei tarkoita sitä, että teokset olisi käsiteltävä tunneilla juurta jaksain tai luettava kokonaan (ns. tietoverkkomaisesta lukemisesta Kirstinä 2001, 21). Yhteiset teokset sopivat kuitenkin opetukseen alkuopetuksesta lähtien, koska alkuopetuksessa lukeminen on useimmiten joko opettajan tai oppilaiden ääneenluentaa. (POPS 2004, 24; yhteisisistä teoksista ja ääneenluennasta myös Pennac 1995). Itse pidän pelkästään omien kirjojen lukemista monella tapaa huonona: Jos oppilaat eivät lue tai kuuntele yhteisiä kirjoja, jää luetusta keskusteleminen vähälle. Lisäksi saattaa olla, että pelkkien vapaavalintaisten kirjojen lukeminen heikentää mekaanisen lukutaidon kehitystä, koska jokaisen lukiessa omaa kirjaansa, heikompi ja vähemmän motivoitunut lukija jää usein ajelehtimaan eikä lue kirjaa loppuun (mekaanisen lukutaidon merkityksestä esim. Julkunen ym. 2002). Perusopetussuunnitelman perusteet (2004; Liite 2) korostaa yhteisten teosten lukemisen rinnalla vapaavalintaista, itsekseen tapahtuvaa lukemista. Pulpettikirjakäytäntö onkin hyvä tapa tukea lukuharrastuksen syntymistä potentiaalisten lukijoiden kohdalla. Lukeminenhan on monille potentiaalinen harrastus eli harrastus, joka kyllä viehättää, mutta johon ei aikaa tahdo riittää. Lukuharrastuksen synnyn kannalta ratkaisevana pidetään neljättä luokkaa, jonka jälkeen lapsen muut harrastukset ovat jo vieneet lukuharrastuksen ajan.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2004; fiktiivisen kirjallisuuden opettamisesta perusopetuksessa Liitteet 1 ja 2) ei erikseen mainitse luetun pohjalta käytäviä opetuskeskusteluita, vaikka opetuskeskustelut lienevät tavallisin fiktiivisen kirjallisuuden käsittelemisen tapa perusopetuksessa. Keskustelut luetusta ovat tärkeitä sekä lukuharrastuksen että kirjallisuuskasvatuksen kannalta, koska yhteisten keskusteluiden aikana on mahdollista kehittää heikompien oppilaiden luetunymmärtämiseen liittyviä metakognitioita ja lukustrategioita ja osoittaa heille konkreettisesti, kuinka hyvätkään lukijat eivät aina ymmärrä kaikkea ja kuinka fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen aina vaatii tulkintaa; pelkkä kirjaimellinen ymmärtäminen ei riitä (metakognitioista ja lukustrategioista esim. Silven 1990, 6; keskustelun merkityksestä Lahtinen 2007, 176; Molloy 2007, 21). Fiktiivisen kirjallisuuden pohjalta käytävässä keskustelussa opettajalla on tärkeä rooli: opettajan on tunnettava luettavana oleva teos ja hänen on itsensä oltava aktiivinen tai intertekstuaalinen lukija (opettajan roolista kirjallisuuskeskustelussa Linnakylä 2002, 46; intertekstuaalisesta lukijasta Hartman 1995, 556 - 559; aktiivisesta lukijasta Lehtonen 1998, 11 - 12). Tässä tutkimuksessa myöhemmin esiteltävä ja käytettävä semioottinen työmenetelmä (semioottisesta työmenetelmästä Toivonen 1998; myös luku 5.4.3) ja siihen liittyvä merkitysvihjeanalyysi tarjoavat menetelmän oppilaiden luetunymmärtämistaidon kehittämiseen ja kirjallisuudesta käytävän opetuskeskustelun tehostamiseen. Työmenetelmän vaiheet imitoivat aktiivisen ja lukemista harrastavan lukijan tekstin prosessointia ja ohjaavat näin konkreettisesti aktiiviseen, intertekstuaaliseen lukutapaan. (Menetelmän käytännön sovellutuksista ks. esim. Aerila 2006 ja Aerila 2009.)

Oli kyse sitten vapaavalintaisesta tai yhteisesti luettavasta teoksesta, opettajan on tunnettava laajasti lapsille sopivaa kirjallisuutta ja oppilaansa, jotta löytää jokaiselle aiheeltaan, vaikeustasoltaan ja tyylliltään sopivan haastavaa ja vaihtelevaa kirjallisuutta. Tämä vaatii opettajalta jatkuvaa lasten- ja nuortenkirjallisuutta koskevan tietämyksensä päivittämistä. (Opettajien kirjallisuuden valinnasta ja fiktiivisen kirjallisuuden tuntemuksesta Sinko 2001, 13.) Tutkimusten valossa näyttää kuitenkin siltä, että opettajilla on aika suppea tietämys lasten- ja nuortenkirjallisuudesta ja että tietojen päivittäminen on lähinnä opettajan oman harrastuneisuuden varassa. (Grossman 2001, 426.)

Seuraavaan kuvioon on koottu tiivistetyksi lukemiseen, kirjallisuudenopettamiseen ja fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen liittyvät tavoitteet osa-alueittain koko perusopetuksen aikana. Kuvioista näkyy, kuinka monimutkainen on fiktiivisen kirjallisuuden asema perusopetuksessa ja kuinka vaativa tehtävä on valita kulloiseenkin tavoitteeseen sopivaa fiktiivistä kirjallisuutta:



KUVIO 1. Erialaisten tekstien lukeminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus kohdalla

3 MONIKULTTUURISUUSKASVATUS EETTIS-MORAALISEN ARVOKASVATUKSEN OSANA

3.1 Moraali, etiikka ja arvot

Yleensä moraalilla tarkoitetaan hyvän ja pahan tai oikean ja väärän erottamista toisistaan. Moraalin käsitettä lähellä on etiikan käsite, jonka kuitenkin nähdään tarkoittavan lähinnä moraalien tutkimista. Moraali liittyykin etiikkaa läheisemmin elämässä tehtäviin käytännön ratkaisuihin (Harva 1978.) Etiikka-sana on alun perin tarkoittanut ihmisen luonnetta ja yhteisössä vallitsevia tapoja sekä niiden tuntemista ja taitamista (Häyry 2002, 11 - 12). Etiikka on moraalialueen enemmän intuitiivista ja perustuu asioiden ajatteluun, kun moraalialue perustuu tietoihin valintoihin ja yhteiskunnalliseen sopimukseen (Pihlainen 2000, 17). Etiikka suhteuttaa moraalialueen käsitykset teorioihin ja ajatusmalleihin ja tekee moraalialueen käsiteltävämmän ja johdonmukaisemman (Atjonen 2004, 21).

Moraalialueen ns. normatiivisen määritelmän mukaan moraalialue muodostuu niistä toiminnoista, arvoista ja motiiveista, jotka ovat ”yhteiskunnallisesti suotavia tai oikeina pidettyjä”. Tämän ns. suhteellisen määritelmän omaksuneet tutkijat ovat kiinnostuneita siitä, millä tavalla arvot siirtyvät sukupolvelta toiselle ja miten lapset sisäistävät nämä arvot. Jos tutkimuksen pääkohteena on ”yksilön moraalialueen ymmärryksen kehittyminen”, puhutaan filosofisesta näkökulmasta moraalialueeseen. (Weinrich-Haste 1982.) Nyt käsillä olevassa työssä on kyse lähinnä filosofisesta näkökulmasta moraalialueeseen ja sen kehittämiseen, koska työssä pyritään selvittämään, millaista on peruskoulun kahdeksaluokkalaisten monikulttuurisuutta koskeva eettis-moraalialueen ajattelu heidän lukiessaan/kuunnellessaan fiktiivistä tekstiä. Toisaalta aineistona olevat nuortenromaanit välittävät nimenomaan peruskouluikäisiä vanhempien arvoja, joten tällaisen fiktiivisen tekstin lukemisessa on aina kyse myös normatiivisesta näkökulmasta moraalialueeseen.

Kohlbergin (1981, 23) mukaan moraalialueen käsite on filosofinen eikä käyttäytymiseen liittyvä, vaikka puhutaan ns. moraalialueen käyttäytymisestä, jolla tarkoitetaan yksilön toimintaa, joka voi olla oikeaa tai väärää. Lisäksi moraalialueen kehittyminen liittyy aina sosialisointiin (Kohlberg 1984, 37). Silloin moraalialueen perusasetelmana on ihmisen omien tarpeiden ja yhteisön moraalialueen välinen suhde, jolloin jokaiselle yksilölle syntyy oma moraalialueen teoreiansa (”omatunto”) (Aho 1990, 4). Erilaisten tilanteiden ja asioiden eettinen arviointi mahdollistaa tasapainoiset elämän edellytykset, ja tämäntyyppinen arviointi on aina mukana kasvatuksessa (Atjonen 2004, 16 - 22). Eri yksilöiden arvioinneissa esiintyy yksilöllisyyttä, joka voi johtua perinnöllisyydestä, satunnaisista elämäntilanteista ja/tai kasvatuksesta. Nämä yksilön hyväksymät arvostukset muodostavat ”arvojen avaruuden”, johon kuuluu neljä suhteellisen erilaista arvoluokkaa: 1) varsinaiset arvot, 2) ihanteet, 3) arvostukset ja 4) inhimilliset kokemukset. (Turunen 1992, 17 - 18.) Varsinaiset arvot voidaan jakaa kahteen ryhmään: itseisarvoihin, joita tavoitellaan niiden itsensä vuoksi, ja välineisarvoihin, jotka ovat ikään kuin välitavoitteita tavoitellessamme jotakin korkeampaa (Häyry & Häyry 1997, 12). Lisäksi arvot ovat kerrostuneita niin, että joidenkin arvojen eteen joutuu ponnostelemaan enemmän kuin toisten (Atjonen 2004, 22).

Korkeimmat arvot syntyvät yksilön omista kokemuksista. Tästä seuraa, että niitä ei voida opettaa tai oppia ilman kokemusta. (Virrankoski 1994, 33; fiktiivisten tekstien lukemisen kokemuksellisuudesta luku 4.) Koska ihmiset ja sitä kautta arvot muuttuvat, perustuu elämämme jatkuvaan asioiden arviointiin. Arviointi edellyttää arviointiperusteita, jotka syntyvät arvostusten pohjalta ja jotka vaikuttavat arviointiin ja päätöksentekoon. (Turunen 1992, 15 - 18, 51 - 52, 203.) Eettisen arvioinnin tavoitteena on, että yksilölle muodostuu vähitellen maailmankatsomus eli oma käsitys elämän tarkoituksesta ja omasta tehtävästä maailmassa. Maailmankatsomus onkin yksilön enemmän tai vähemmän jäsenelty uskomusten järjestelmä, jonka osina ovat maailmankuva (millainen maailma on?), tieto-oppi (miten maailmaa koskeva tieto hankitaan ja perustellaan?) ja arvot (millainen maailman pitäisi olla? mitkä ovat hyvän elämän tavoitteet?). (Niiniluoto 1994, 45 - 46.) Yksilön maail-

mankatsomukseen kuuluu kiinteästi ihmiskäsitys, johon liittyvät yksilön käsitys ihmisen kokonaisolemuksesta, ihmisen asemasta luonnossa ja yhteiskunnassa sekä yksilön käsitys ihmisen kehitysmahdollisuuksista ja kehitykseen vaikuttavista asioista (Atjonen 2004, 23). Sekä maailmankatsomukseen että ihmiskäsitykseen liittyviä osa-alueita on mahdollista käsitellä kokemuksellisesti sopivaa fiktiivistä kirjallisuutta lukemalla.

Yksilön eettis-moraalinen ajattelu on riippuvainen monista eri tekijöistä. Iän ja moraalikehityksen yhteyksiä toisiinsa on selitetty sillä, että yksilön on opittava käsittelemään monimutkaista verbaalista informaatiota, ennen kuin hän pystyy moraaliarvioinneissaan ottamaan huomioon kaikki tekoihinsa vaikuttavat tekijät. Eettis-moraalinen ajattelu heijastaa siis yksilön verbaalisten, kognitiivisten ja sosiaalisten kykyjen muutoksia kuten lukutaitokin. (Mischel & Mischel 1976, 87). Myös sukupuolella saattaa olla vaikutusta yksilön eettis-moraaliseen ajatteluun, ainakin siinä mielessä, että miesten ja naisten eettis-moraaliset ajattelutavat ovat erilaisia: naiset korostavat moraaliarvioinneissa huolenpitoa ja vastuuta, kun taas miehet korostavat abstraktia oikeudenmukaisuutta. Huomattavaa on, että tietyissä iässä tyttöjen eettis-moraalisen ajattelun kehitys on joillakin osa-alueilla poikaa nopeampaa. (Aho 1990, 44; tyttöjen ja poikien eettis-moraalisesta ajattelusta luku 2.3.1.) Myös moraaliarviointien ja älykkyyden välinen suhde on varmistettu monissa tutkimuksissa, samoin näiden yhteydet koulumenestykseen (esim. Aho 1990, 44 – 46). Sosiaalinen asema ryhmässä ja toveripiiri, samoin kuin kotitausta, vaikuttavat jonkin verran yksilön eettis-moraaliseen ajatteluun. Tutkimukset osoittavat, että korkea eettis-moraalisen ajattelun taso edistää positiivisen sosiaalisen aseman saamista luokassa ja toisaalta hyvä sosiaalinen asema vaikuttaa eettis-moraalisen ajatteluun. (Aho 1990, 54.) Myös eettis-moraalisen ongelman sisältö vaikuttaa siihen, miten eettis-moraaliset ongelmat ratkaistaan ja miten niihin suhtaudutaan. Tyypillistä on, että ihmissuhteisiin liittyvät ongelmat ratkaistaan lähtökohtana huolenpidon ja vastuun näkökulmat ja erilaiset huijaamiseen ja valehteluun liittyvät ongelmat ratkaistaan oikeudenmukaisuuteen vedoten. (Schrader 1999, 37 – 55.)

Koulu vaikuttaa oppilaiden arvoihin, ja koululla on iso merkitys sekä arvokasvatuksessa että eettis-moraalisessa kasvatuksessa (Husu 2006, 95 - 96). Koulun arvokasvatusta on esimerkiksi jo hyvien tapojen opettaminen, koska hyvien tapojenkin taustalla on arviointi siitä, mikä on hyvää ja mikä pahaa. Myös opettaja-oppilas-vuorovaikutus on täynnä eettisiä latauksia. Tähän vaikuttavat erityisesti oppilaiden ja opettajien ikä ja valta-asema suhteessa. (Atjonen 2004, 9.) Lisäksi koulun sosiaalistamistehtävä edellyttää, että oppilaita ohjataan hyvään ajatteluun ja toimintaan ja etäännytetään pahasta. Opettaja on siis kiistämättömästi eettis-moraalisen kasvatuksen toteuttaja (Atjonen 2004, 20 - 21).

Nyky-yhteiskunta pitää moniarvoisuutta ja valinnan vapautta suvaitsevaisuuden näkökulmasta tärkeänä. Jos kasvatuksessa pyritään arvojen suhteen toimimaan mahdollisimman suvaitsevasti, uhkaa arvorelativismi, jolloin nuorelle ei jää käsitystä siitä, mikä on yksilön ja yhteiskunnan kannalta oikeaa ja tärkeää. (Räsänen 1993, 36 – 38; arvoinvadiliteetista ja arvotyhjiöstö Skinnari 1993.) Arvorelativismin sijaan nuoria tulisi ohjata löytämään suhteellisen harvalukuisia arvoja, koska yksilötasolla ei voi aidosti sitoutua kovinkaan moniin arvoihin (Atjonen 2004, 24). Eettis-moraalisen arvojen näkökulmasta koulun arvoympäristössä tulisi korostua, että välinearvojen ohella elämässä on myös muuta tavoittelemisen arvoista eikä esimerkiksi tietoja eri kulttuureista voi perustella pelkästään hyödyllä, vaan tiedolla on aina oltava myös ei-välineellinen merkitys. Tällainen ajattelu on avain tietoiseen elämänhallintaan ja ”ymmärtävään tietoon”. (Elo 1993, 81 – 82.) Hyödyn korostaminen oppimisessa on ongelma myös fiktiivisen kirjallisuuden kohdalla: Liian usein fiktiivisen kirjallisuuden lukemista perustellaan välineellisellä hyödyllä, kuten lukutaidon paranemisella tai sivistyksen lisääntymisellä, kun fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen merkitys pitäisi olla elämästä oppimisesta ja oman elämän hallinnassa (fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen merkityksestä luvut 4.3 ja 4.4).

Hyvinä ja arvokkaina pidettyjen asioiden saavuttaminen vaatii sellaisia ponnisteluja ja motivaatiota, joihin monikaan peruskoululainen ei ole valmis (Niiniluoto 1993, 84; Tirri 2003, 95). Lisäksi ”hyviksi tiedettyjä arvoja on vaikea sisäistää ja niiden mukaan on tästä syystä vaikea toimia” (Heinonen 1994, 385). Kamperin (1990, 275) mukaan kyse on ”havainnonteon ja tietoisuuden välisestä ristiriidasta”: havainnontekomme eivät muuta tietoisuutemme sisältöä, koska emme osallistu koko persoonallisuudellamme havainnointiin eikä havainnoista katsota syntyvän meille arvokasta tietoa. Havainnonteon ja tietoisuuden välinen ristiriita saattaa näkyä käytännössä esimerkiksi siinä, että nuori on kykenemätön asettumaan toisen asemaan ja käyttäytyy itsekkäästi (Ahonen 2003, 71). Empatiakyvyn puute ja itsekkyyden voimat voivat olla toisaalta seurausta kyvyttömyydestä nähdä omien tekojen ja niiden seurausten välistä suhdetta, mikä on tyypillistä varsinkin syrjäytyneille tai syrjäytymisvaarassa oleville nuorille (Bay 1991, 87). Toisaalta tässäkin saattaa olla kyse havainnonteon yksipuolisuudesta ja Kamperin (1990, 274) korostamasta ”puuttuvasta mielikuvituksen voimasta”: havainnoimme ilmiöitä ja tapahtumia minäkeskeisesti arvioiden niiden merkitystä vain omalle itsellemme. Eettis-moraaliseen tiedostamiseen tarvitaan havainnointikyvyn laajentumista, jolloin minäkeskeisen havainnoinnin tilalle kehitty yhteisökeskeisempi ja osallistuvampi havainnointi. Osallistuvaa havainnointia voi perusopetuksessa opiskella mielekkäästi esimerkiksi fiktiivisistä teksteistä yhdessä keskusteltaessa.

Yhtenä syynä havaintotodellisuudesta vieraantumiseen Kamper (1990, 86 – 87) pitää yhteiskunnallista ja poliittista kehitystä, joka on fantasiakielteistä. Sama mielikuvituksen aliarvioiminen on vaikuttanut myös opetuskäsityksiimme (Heinonen 1994, 385). Tämä näkyy opetuksessa siinä, että mielikuva-ajattelu yhdistetään yleensä taideaineisiin, vaikka se tulisi ymmärtää kuuluvaksi kaikkiin oppimistapahtumiin, sillä juuri mielikuvituksen ja mielikuvien avulla ihminen voi luoda kokonaiskuvan erilaisista asioista, esimerkiksi oman aikamme eettis-moraalisista ongelmista. (Kamper 1990, 89 – 90). Myös Elon (1993, 90 - 91) mukaan eettis-moraalista arvokasvatusta voidaan tukea ”mielikuvitusta rikastuttamalla”. Perusopetuksessa tulisikin pohtia, miten sekä opettajien että oppilaiden arvotietoisuutta voitaisiin kehittää mielikuvituksen ja mielikuvien käytön avulla, koska mielikuvien avulla on mahdollista ylittää havainnon ja tietoisuuden välinen kuilu, jolloin ”eettis-moraalinen kysymys aktivoituu ja ajankohtaistuu oppijalle”. Lisäksi mielikuvien ja mielikuvituksen avulla on mahdollista muuttaa itsekeskeiset havainnot ”uusiksi ja yllätyksellisiksi osallistumiseen kannustaviksi mielikuviksi”, jotka muuttavat arvojärjestystä ja elämäkokemusta. Tällaiset yhteisökeskeiset mielikuvat mahdollistavat toisen asemaan asettumisen. (Heinonen 1994, 388 – 390.) Juuri tästä syystä fiktiivisen kirjallisuuden lukemista tulisi siirtää myös muiden oppiaineiden tunneille ja käyttää tavoitteellisemmin kirjallisuuskasvatukseen.

3.2 Eettis-moraalinen arvokasvatus

Eettis-moraalisen kasvatuksen avulla oppilaat tulisi saada omaksumaani etiikan perusajatus, jonka mukaan etiikka nähdään ”ihmisen jatkuvana yrityksenä elää paremmin voittaen epäsuotuisten olojen, oman itsekkyyden ja lyhytnäköisyyden ongelmat” ja sen tavoitteena tulisi olla jollain tavalla edistyneemmän ja paremman maailman tavoitteleminen. Lisäksi eettis-moraalisessa kasvatuksessa tulisi tähdätä ymmärrykseen; pelkkien irrallisten suositusten tai kokemusten tarjoaminen on ajanhukkaa (Atjonen 2005, 143; Elo 1993, 91). Ymmärrykseen tähtääminen on erityisen tärkeää perusopetuksessa, koska pedagogisen suhteen toisena osapuolena on lapsi tai nuori, joka ei vielä täysipainoisesti pysty puolustamaan itseään (Atjonen 2005, 16 – 17).

Perinteisesti eettis-moraalista kasvatusta toteutetaan suomalaisissa kouluissa pääsääntöisesti kahdella tavalla: virallisena eettis-moraalisena opetuksena ja eettis-moraalisina käytäntöinä, joita ovat koulujen ja opettajien harjoittamat luokkahuonekäytännöt ja –säännöt, opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet ja noudatetun opetus suunnitelman rakenne. Virallisesti eettis-moraalista opetusta anne-

taan kouluissa ns. katsomusaineissa, joita ovat uskonto ja elämäkatsomustieto ja joissa opiskelijoille pyritään antamaan tarvittavat välineet ja käsitteet eettis-moraalisten kysymysten pohdintaan. Eettis-moraalista opetusta annetaan kuitenkin myös muiden aineiden, erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden sekä yhteiskunnallisten aineiden, yhteydessä. Muissa aineissa eettis-moraalisen opetuksen menetelmänä käytetään usein epätietokäyttämisen merkityksen kuvaamista tai esitetään suorita eettis-moraalisia kannanottoja koskien esimerkiksi jonkin oppilaan käytöstä. Koulun antamana virallisena eettis-moraalisena kasvatuksena voidaan pitää myös erilaisia koulujen juhlia ja rituaaleja, joissa halutaan tukea tiettyjä tunteilmauksia, kuten isänmaallisuutta tai kiitollisuutta, tai koulujen seinillä olevia julisteita, jotka voivat olla hyvinkin suorita moraalisia viestejä tai kannanottoja. (Tirri 1998, 11 – 12.) Lipen (2004, 2) mukaan eettis-moraalista arvokasvatusta annetaan tavallisimmin koulun todellisissa tilanteissa, jolloin oppilas joutuu konkreettisesti arvioimaan esimerkiksi omaa toimintaansa jossakin tiettyssä tilanteessa, keskustelemalla ja ratkaisemalla ajatuksen tasolla erilaisia eettis-moraalisia kysymyksiä ja nostamalla esiin erilaisia, todellisia eettis-moraalisia käsitteitä. Fiktiivistä kirjallisuutta voidaan käyttää kaikissa Lipen (2004) mainitsemisissa koulun arvokasvatustilanteissa.

Tavallisin eettis-moraalisen arvokasvatuksen työtapana on keskustelu. Oser (1986, 920) erottaa eettis-moraalisista keskusteluista seuraavat tavoitteet: moraalisten ongelmien ratkominen, roolin ottaminen ja empatia, moraalisen toiminnan pohtiminen, yhteisön normien omaksuminen, ihmisen muuttumisen pohtiminen ja moraalisia arvoja koskevan tietämyksen lisääminen. Oma moraalisen keskustelun tyyppinsä on hänen mukaansa keskustelu, jonka lähtökohtana on teksteistä ja muista lähteistä löytyvät moraaliset arvot. Oman aineistoni monikulttuurisuusaiheisten nuortenromaanien pohjalta on mahdollista keskustella kaikista Oserin (1986) mainitsemista moraalisen keskustelun aiheista (nuortenromaneista luvut 6 ja 8). Myös ns. VaKe, *Values and Knowledge Education*, on eettis-moraaliseen keskusteluun kehitetty malli, jossa kiinnitetään erityistä huomiota juuri arvokasvatuksessa tarpeelliseen tietoon ja taitoon muodostaa erilaisia kysymyksiä valitun eettis-moraalisen teeman pohjalta. VaKe-mallia on kokeiltu useissa kouluissa, ja se on tuottanut hyviä tuloksia. Menetelmän vaikeutena voi opettajan näkökulmasta olla opettajan roolin muuttuminen: mallissa vastuu keskustelun etenemisestä on oppilailla, ja tavoitteena on käydä eettis-moraalista keskustelua erityisesti oppilaiden omien arvojen näkökulmasta (Patry, Weyringer & Weinberger 2008, 168).

Eettis-moraalisista aiheista käytävät keskustelut eivät aina onnistu. Yksi eettis-moraalisen keskustelun ongelmista on ”tiedonpuute”. Olisikin ymmärrettävä, että keskustelu eettisistä kysymyksistä tarkoittaa ennen kaikkea sen arvioimista, ”mitä tiedetään”. Tässä mielessä etiikkaa on hyvä opettaa juuri koulussa. Samalla kun opitaan uusia asioita, opitaan arvioimaan ja punnitsemaan asioiden ”merkitystä ihmisen, luonnon ja eläimen elämään”. (Airaksinen 1993, 29.) Lisäksi onnistuakseen eettis-moraalinen kasvatusta vaatii, että kaikkien opetustapahtumaan osallistuvien sosiaalista kompetenssia olisi parannettava ja sen kautta kehitettävä luokkahuoneen vuorovaikutusta, luotava huolehtiva kouluympäristö ja opittava luomaan kestäviä ihmissuhteita. Eettis-moraalisessa kasvatuksessa tarpeelliset sosiaaliset taidot hyödyttävät oppilaita luonnollisesti myös perinteisessä oppiainekeskisessä koulunkäynnissä. (Husu 2006, 85; Husu jne. 2007, 390; Solomon 2001, 588.) Suomessa Holm, Tirri ja Hanhimäki (2008) ovat kehittäneet erityisesti arvokasvatukseen soveltuvan strategian, joka muodostuu sekä oppilaiden erilaisiin taustoihin liittyvästä informaatiosta että oppilaiden ryhmätyötaitojen kehittämisestä ja kouluympäristön kehittämisestä niin, että oppilailla on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa kouluun liittyviin asioihin. Tutkimukseen liittyvä kokeilu osoittaa, että jo informaation lisääminen parantaa kouluyhteisön avoimuutta ja suvaitsevaisuutta (Holm jne. 2008, 127).

Fiktiivisen kirjallisuuden käyttämistä eettis-moraalisissa keskusteluissa on kokeiltu, mutta ei juuri tutkittu. (Solomon 2001, 572; vuorovaikutuksesta ja yhteistoiminnallisista työtavoista koulun eettis-moraalisessa kasvatuksessa myös esim. Tirri 1998.) Heartwood-kokeilussa oppilaat lukivat

monikulttuurisuusaiheista kirjallisuutta. Kokeilu osoitti, että koeryhmän oppilaat ymmärsivät kokeilun jälkeen vertailuryhmää paremmin erilaisia moraalisiin arvoihin liittyviä käsitteitä, mutta kokeilu ei vaikuttanut heidän käsitykseensä siitä, kuinka tulee käyttäytyä eettisesti. (Solomon 2001, 579.) Parhaimmillaan oikein valittu fiktiivinen teksti ja sen pohjalta käyty keskustelu eettis-moraalisessa ajattelussaan pidemmälle ehtineen henkilön ohjauksessa voi kuitenkin edistää yksilön moraalista kehitystä merkittäväällä tavalla (Tappan 1998, 149 – 150).

Nykyisessä opetussuunnitelmassa eettis-moraalinen kasvatusta läpäisee kaikki opetussuunnitelman osa-alueet opetussuunnitelman perusteista aina eri oppiaineiden opetussuunnitelmiin asti. Nyt käsilä olevan tutkimuksen tarkoituksena on testata ennakoitukertomuksen kirjoittamista eettis-moraaliseen opetuksen välineenä ja kyse on virallisesta eettis-moraalisesta kasvatuksesta, koska tavoitteena on nimenomaan antaa välineitä eettis-moraalisten kysymysten ja käsitteiden pohdintaan. Eettis-moraalinen arvokasvatusta ei ole perusopetuksen oppiaine, ja tästä syystä laadukasta eettis-moraalista opetusta ei ole mallinnettu tai käsitteellistetty. (Atjonen 2005, 140.) Koulujen arvokasvatusta voi olla siis hyvinkin tietoisuutta toimintaa, jonka tavoitteena on kehittää oppilaan kykyä ajatella ja ratkaista erilaisia eettis-moraalisia ongelmia, tai sattumanvaraista ja suunnittelematonta (Husu & Tirri 2007, 391). Tästä syystä eettis-moraalisessa arvokasvatuksessa on aina myös indoktrinaation vaara, ja arvokasvatusta voi tapahtua opettamalla yksipuolisesti tietyn arvomaailman ja näkemyksen mukaisesti, erityisesti jos opettaja pitää omia arvojaan yksipuolisen oikeina (Husu jne. 2007, 391 – 392). Koulujen pitäisikin pyrkiä nykyisen oppiainekeskeisen opetuksen sijaan luomaan koulukulttuuri, joka tukisi sekä oppilaiden että opettajien toimintaa moniarvoisessa yhteiskunnassa (Husu 2006, 85).

Osittain edellä kuvatuista syistä koulun merkitys yksilön eettis-moraalisessa kasvatuksessa jakaa kaikkea huolimatta mielipiteitä. Osa on sitä mieltä, että eettis-moraalinen kasvatusta kuuluu lähinnä kodille ja kirkolle, osan mielestä koulun tehtävä eettis-moraalisena kasvattajana on keskeinen, koska, kuten jo aikaisemmin on todettu, lähes kaikki koulun toiminnot pitävät sisällään joko tietoisuuden tai tiedostamattoman eettis-moraalisen näkökulman. Vaikka eettis-moraalista kehitystä on tutkittu paljon, vain vähän on tutkittu eettis-moraalisen kasvatusta tehokkuutta ja sen sisältöjä koulumaailmassa. (Solomon 2001, 566.) Tutkimuksen vähäisyydestä huolimatta on mahdollista todeta, että koululla on iso merkitys sekä arvokasvatuksessa että eettis-moraalisessa kehityksessä eikä koulu voi olla sekaantumatta oppilaiden arvoihin (Husu 2006, 95 – 96). Vaikka koulu siis vaikuttaa oppilaiden eettis-moraaliseen kasvuun sekä tietoisuutta että tiedostamattaan ovat opettajat huonosti valmistautuneita eettis-moraaliseen arvokasvatukseen ja eettis-moraalisista arvoista keskustelemiseen (Husu 2006, 87). Opettajankoulutuksessa tulisikin ehkä kiinnittää nykyistä enemmän huomiota siihen, että opettajan taidot eivät voi olla vain oppiaineisiin liittyviä teknisiä taitoja, vaan opettamisen taitoihin kuuluu lisäksi monimutkainen yhdistelmä erilaisia pedagogisia ominaisuuksia ja opettajan persoonallisuuteen liittyviä tekijöitä (Toom 2006, 253). Atjonen (2005) on tutkinut opettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajasta eettis-moraalisena ajattelijana ja toimijana. Tämän tutkimuksen näkökulmasta opettajan toimiminen eettis-moraalisena kasvattajana edellyttää kykyä eettiseen pohdintaan, sensitiivisyyttä koulutodellisuuden eettisille aspekteille sekä taitoa toimia eettistä päätöksentekoa vaativissa tilanteissa oikeudenmukaisesti (opettajien eettis-moraalisista arvoista ja opettajien kyvystään tunnistaa omia pedagogisia arvojaan mm. Husu ja Tirri 2007).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) lähtökohtana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen ja monikulttuurisuuden hyväksyminen. Nämä arvot luovat perusopetuksen arvoperustan, jonka pohjalta oppilaat saavat edellytykset pohtia omia arvojaan ja niistä johtuvia tekoja. Tavoitteena on, että oppilas pystyy arvioimaan oman toimintansa eettisyyttä oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvoisuuden näkökulmasta, hän tunnistaa oikean ja väärän ja osaa toimia vastuullisesti toiset huomioon ottaen. Perusopetuksen arvoperustaan liittyvä eettis-moraalinen kasvatusta ja kasvu nähdään opetussuunnitelman

perusteissa koko opetusta ja kasvatusta eheyttävänä teimana, jonka sisältöjä löytyy erityisesti aihekokonaisuudesta ”Ihmisenä kasvaminen”. Sen tavoitteena on ohjata oppilasta arvioimaan ”oman toimintansa eettisyyttä oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvoisuuden näkökulmasta”, ”tunnistamaan oikea ja väärä” ja ”toimimaan vastuullisesti myös toiset huomioon ottaen”. Lisäksi korostetaan ”esteettisten kokemusten merkitystä elämänlaadulle” ja ”oman itsensä pitkäjänteisen kehittämisen merkitystä”. (POPS 2004, 5, 16 – 17.) Oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus tulee POPS:n (2004, 20 - 21) mukaan tukea oppilaan eettis-moraalisen ajattelun kehittymistä antamalla oppilaalle keinoja kielentää maailmaa ja omaa ajatteluaan. Oppilas saa siis välineitä todellisuuden jäsentämiseen ja pystyy näin osallistumaan ja vaikuttamaan yhteiskuntaan aktiivisesti ja eettisesti vastuullisesti.

3.3 Monikulttuurisuuskasvatus

3.3.1 Kulttuuri ja identiteetti

Kulttuuri on käsitteenä monitahoinen ja vaikeastikin määriteltävä, koska se voidaan määritellä suhteessa luontoon, yhteisöön, yhteiskuntaan, oppimiseen tai viestintään (Lehtinen 2002, 41). Kulttuuri toimii koko ihmisen kehityksen runkona: ihmisten väliset yhteydet syntyvät, toimivat ja uusiutuvat kulttuurin elävässä prosessissa (Järvilehto 1994, 203). Voikin sanoa, että koko ihmisen identiteetti on olennaisesti yhteydessä kulttuuriin (Kaikkonen 2004, 68). Suuri osa kulttuuria koskevasta tiedosta on kätkeytyä (tacit) ja tietoisien kontrollimme ulkopuolella. Tämä johtuu siitä, että koko elämämme tapahtuu kulttuurin sisällä ja kulttuurin ehdoilla ja voi sanoa, että kulttuuri on luonut havaitsemisen ja kokemisen tapamme eli koko minämme. Koska oma kulttuurimme on meille tästä syystä usein havaitsematon ja itsestäänselvä, tulemme tietoisiksi kulttuurista vasta erilaisuuden kautta. (Merenheimo 1994,139.)

Kulttuuri tarvitsee kehittyäkseen sitä ylläpitävää yhteiskuntaa, ja toisaalta ihmiset tarvitsevat sukupolvelta toiselle siirtyvän kulttuuriperinnön (Pyszkowski 1993, 154 – 155). Kulttuurin kehykset sitovat yksilöitä ja motivoivat heitä elämään tietyn kollektiivisen mallin mukaan (Uusikylä 1992, 142). Kulttuurina voidaankin pitää kaikkia sellaisia pitempiäaikaisia sidoksia, joihin liittyy yksilöiden ryhmäkohtainen käyttäytymis- tai ajattelumalli (Bennet 1998, 4 – 5). Kasvatuksen tehtävänä on sosiaalistaa lapsi tai nuori siihen kulttuuriin, jossa tämä elää. Käsite ’kulttuurin omaksuminen’ on synonyyminen sosiaalistumiselle, jolla tarkoitetaan kaikkeen inhimilliseen toimintaan liittyvän informaation siirtämistä sukupolvelta toiselle. Kulttuuri ja yhteiskunta ovatkin toisistaan riippuvaisia. (Pietarinen & Rantala 2002, 227 – 228.)

Kulttuurisen tarkastelun näkökulmana voi olla sukupuoli, alueellisuus, sosioekonominen asema, fyysinen toimintakyky, seksuaalinen orientaatio, uskonto, organisaatio, ammatti tai etnisuus (Bennet 1998, 107). Eri kulttuurit eroavat näin toisistaan niin yhteisöllisinä kuin viestinnällisinäkin kokonaisuuksina. Erilaisten kulttuurien vertailu perustuu ajatukseen siitä, että kulttuurien yksilöllisten piirteiden lisäksi kulttuureissa on piirteitä, joita voidaan vertailla. Osa kulttuurin piirteistä on helposti vaihdettavissa toisen kulttuurin vastaaviin, osa vaikeammin. Helposti vaihdettavia kulttuurisia piirteitä ovat vaikkapa asumismuoto ja työ, vaikeasti vaihdettavia puolestaan persoonallisuuden rakenne, kieli tai uskonto. (Lehtinen 2002, 42.)

Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan omaa käsitystä siitä, kuka on. Kulttuuri-identiteetin muodostuminen kestää koko elämän, sillä se muuttuu kokemusten myötä. (Wahlström 1996, 82.) Bauman (2001, 129) suosittelee identiteetti-käsitteen rinnalla käytettäväksi identifikaation käsitettä. Identifikaatiossa yksittäisen ja pysyvän identiteetin sijaan yksilöllä on useita mahdollisia identiteettejä, jotka tarvittaessa realisoituvat. Identifikaatiossa yksilön identiteetti siis muuttuu ja joustaa tilanteiden mukaan. Muuttoliikkeet ja ennen kaikkea tiedotusvälineiden aiheuttama globalisoituminen ovat

vaikuttaneet siihen, että yksilön kulttuuri-identiteetti on muuttuva ja että kulttuuri-identiteetit ovat muuttuneet monimutkaisiksi kulttuurisiksi sekoituksiksi (Talib 1999, 12). Oman kulttuuri-identiteetin säilyttäminen on tärkeää, koska se antaa minä-tunteen, identiteetin, arvot, asenteet, tiedot, toimintamallit, maailmankuvan ja elämäntavan. Pahimmillaan oman kulttuuri-identiteetin menettämisen uhka synnyttää sotia. (Wahlström 1996, 82.)

Ihmisen sosiaalisen identiteetin kannalta on tärkeää, että yksilö voi kokea kuuluvansa johonkin ryhmään. Nämä ryhmät voivat muodostua iän, sukupuolen, ammatin, uskonnon, kansallisuuden tai kielen perusteella. Elämässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat yksilöiden sosiaaliseen identiteettiin sekoittamalla yksilön jatkuvuutta ja selkeyttä ylläpitäviä rakenteita. Tästä syystä vieraan kulttuuriin kohtaaminen voi aiheuttaa epävarmuutta ja sitä kautta ahdistusta. (Talib 1999, 36.) Sosiaalinen identiteetti tarkoittaakin tapaa, jolla yksilö hahmottaa itseään suhteessa toisiin ja sitä, miten hän kokee kuuluvansa yhteiskuntaan. Kulttuuri-identiteetti määrittää ihmisen sosiaalista identiteettiä. Suomalaisten kulttuuri-identiteetti on pitkään perustunut epävarmaan vähemmistöidentiteettiin, ja suomalaisten on ollut vaikea muuttaa identiteettiään varmaksi enemmistöidentiteetiksi. Tämä näkyy siinä, että suomalaiset suhtautuvat ennakkoluuloisesti muiden kulttuurien edustajiin, vaikka maan universaalit arvot korostavat kaikkien yhtäläisiä oikeuksia. (Talib 1999, 35 – 58.)

3.3.2 Monikulttuurisuus ja kulttuurinen erilaisuus

Monikulttuurisuus käsitetään usein yksinkertaisesti kulttuurien moninaisuutena, ja monikulttuurisuutta saattaakin olla lähes mahdotonta määritellä tyhjentävästi muulla tavoin (Sakaranaho 2006, 15). Monikulttuurisuuden keskeisenä ajatuksena on, että useammat kielet ja kulttuurit mahdollistavat useampia näkökulmia yhteiskuntaan. Monikulttuurisuus lisää näin yksilön näkökulmia ja toimintamahdollisuuksia hänen laajentaessaan maailmankuvaansa. Monikulttuurisen yksilön uskotaan kunnioittavan toisia ihmisiä ja erilaisia kulttuureja enemmän kuin hyvin yksikulttuurisen yksilön. Lisäksi monikulttuurisuuden uskotaan parantavan empaattista ajattelua ja herkkyyttä sekä estävän ennakkoluuloja ja rasismia. (Lehtinen 2002, 45.)

Monikulttuurisuus- ja kulttuurienvälisyys-käsitteitä pidetään usein toisilleen synonyymisina, ja niiden merkitys on kulttuurikohtainen siinä mielessä, että jo perinteisesti hyvin monikulttuurisissa yhteiskunnissa kulttuurienvälisyys ja monikulttuurisuus tarkoittavat eri etnisten ja rodullisten ryhmien rinnakkaiseloa ja siihen liittyviä ongelmia, kun taas esimerkiksi Suomessa, jossa maahanmuuttajia on vielä vähän, tarkoitetaan kulttuurienvälisyydellä ja monikulttuurisuudella lähinnä oman maan kansalaisten kansainvälistämistä (Kaikkonen 2000, 50). Kaikkonen (2000, 50) erottaa monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisyyden käsitteet toisistaan niin, että kulttuurienvälisyys tarkoittaa sellaista dynaamista prosessia, joka syntyy kulttuurien kohdatessa, ja monikulttuurisuus tarkoittaa staattista tilaa, joka syntyy yhteiskunnassa eri kulttuuritaustaisten ihmisten eläessä keskenään. Nyt käsillä olevassa työssä monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisyyden käsitteitä käytetään synonyymeina toisilleen.

Käsitteet monikulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys voidaan määritellä koskemaan vain etnisyyteen ja eri kansallisuuksien kulttuureihin liittyviä kysymyksiä, vaikka, kuten aikaisemmin on todettu, samankin kulttuurin sisällä voi olla huomattavasti eroavia käsityksiä siitä, mikä on arvokasta tai mitä sääntöjä ja lakeja tulisi noudattaa (Casbon & Schirmer 1997, 602 – 604; Räsänen 2002, 95). Monikulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys voidaan määritellä myös laajemmin koskemaan saman kansallisuuden erilaisia alaryhmiä. Tällaisia samaan kansallisuuteen liittyviä alaryhmiä ovat sukupuolen, iän, ammatin ja asuinpaikan aiheuttamat ryhmät. (Räsänen 2002, 95.) Monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisyyden määritelmät riippuvatkin pitkälti siitä, miten kulttuuri kulloinkin määritellään.

Laajimmillaan kulttuurin voidaan nähdä kuvaavan ”tietyn yhteiskunnan kokonaista elämäntapaa materiaalisine, älyllisine ja henkisine ulottuvuuksineen” (Alho 1994, 69).

Nykypäivän yhteiskuntaa ei voida enää määritellä kaikkien yhteisen kulttuurin perusteella, vaan monikulttuurisen yhteiskunnan kulttuuri on dynaaminen. Dynaamisessa kulttuurikäsitelyssä korostuvat vuorovaikutus ja toiminta, jolloin kulttuuriset muutokset liittyvät ihmisen toimintaan (Pantzar 2009, 94 – 98). Kulttuurin dynaamisuudesta johtuen nykypäivän ihmisen identiteetti on lähes vääjäämättä monimuotoinen. Monikulttuurinen identiteetti liittyy toisaalta ihmisen liikkuvuuteen, toisaalta ihmisen valinnan vapauteen. (Kaikkonen 2004, 94.) Lisäksi se on riippuvainen yhteiskunnan suhteesta monikulttuurisuuteen ja yksilön omasta taustasta. Jos yhteiskunta pyrkii avoimeen integraatioon assimilaatiopainotusten sijaan, voivat yksilöiden monikulttuuriset identiteetitkin olla avoimesti kaksi- tai monikulttuurisia. Assimilaatioyhteiskunnassa yksilön monikulttuurinen identiteetti on kätkeymättä. Huomattavaa on, että yksikulttuurisessa yhteiskunnassakin kasvanut yksilö voi kehittyä monikulttuuriseksi ja että monikulttuurinen identiteetti kehittyy erilaiseksi riippuen siitä, edustaako yksilö valta- vai vähemmistökuultuuria. (Kaikkonen 2004, 95 – 98.)

Monikulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan taitoa elää yhdessä omasta kulttuurista poikkeavan vieraan kulttuurin edustajan kanssa tämän kulttuurin arvoja kunnioittaen ja pitäen tasavertaisina oman kulttuurin arvojen kanssa (kulttuurien integraatio) ja rasismia, yltiönationalismia sekä imperialismia kritisoiden (vastustaen myös assimilaatiopolitiikkaa eli vähemmistökuulttuurin sulauttamista valtakulttuuriin) (Lumme 2000, 4 – 7; Mikkola & Heino 1997; 13, 23 – 32, 161; Rex 1996, 16). Monikulttuurinen ja kulttuurienvälinen toimija asettuu oman ja vieraan kulttuurin välille ymmärtääkseen ja arvioidakseen sekä itseään että muita (Kaikkonen 1999a, 17). Puhutaankin kulttuuripätevyydestä tai kulttuurisesta tietoisuudesta, jotka tarkoittavat paitsi kykyä arvioida omaa kulttuuria myös kykyä eritellä oman kulttuurin erityispiirteitä ja verrata niitä toisen kulttuurin ominaispiirteisiin (Lehtinen 2002, 45). Kun fiktiivistä kirjallisuutta käytetään kirjallisuuskasvatukseen, voidaan fiktiivisen kirjallisuuden avulla kehittää myös kulttuuripätevyyttä ja kulttuurista tietoisuutta (kirjallisuuskasvatuksesta 4.4). Monikulttuurisesti kompetentin käyttäytymisen ja ajattelun peruslähtökohtana on yksilön pyrkimys ja halu toimia eettisesti ja kehittää omaa eettisyyttään. Tähän liittyy kyky eläytyä toiseen kohdistuvaan epäoikeudenmukaisuuteen tai toisen elämäntilanteeseen sekä kyky käsitellä vierautteen liittyviä tunteita. Kulttuurienvälinen kompetenssi edellyttää näin kykyä toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja kykyä verrata omaa kulttuuria vieraaseen. Kulttuurienvälinen vertailu mahdollistaa kulttuuristen arvojen ja normien suhteellisuuden ymmärtämisen. Vertaamisen ja vierauden kokemusten reflektoinnin kautta yksilö oppii kunnioittamaan erilaisuutta ja erilaisia identiteettejä ja pitämään erilaisuutta luonnollisena. Kulttuurienväliset kokemukset, niiden tarkastelu erilaisista näkökulmista ja kulttuurienvälisen kokemusten reflektointi parantavat yksilön monikulttuuristen tilanteiden tulkintakykyä. Ilman vähittäistä monikulttuurisiin tilanteisiin liittyviin tunteisiin ja näkökulmiin sopeutumista, voi yksilö joutua ns. kulttuurishokkiin, jossa yksilön sietokyky tulkita monikulttuurista tilannetta ylittyy. (Kaikkonen 2004, 148 – 150.)

Jos lapsen oma kulttuuri-identiteetti saa rauhassa kehittyä ja hän elää suvaitsevassa kasvuympäristössä, tukee tämä lapsen kehitystä kohti monikulttuurisuutta (Mikkola 2001, 113 – 121). Varhaislapsuuden kokemukset ovat merkittäviä siinä, miten lapsi suhtautuu muihin ihmisiin, auktoriteetteihin ja yhteiskuntaan. Jos lapsi kasvaa ympäristössä, jossa ei tunne rakkautta, vaan vanhemmat ovat etäisiä ja alistavia, saattaa lapsi myöhemmin suhtautua erilaisuuteen uhkana. Tällaisten ihmisten maailmankuva on stereotyyppinen ja mustavalkoinen niin, että ajattelussa korostuvat yhteiskunnan perinteiset arvot erilaisuutta korostavien arvojen kustannuksella. (Adorno 1991, 257 – 263.) Jos lapsella on kovin vähän kokemuksia ja tietoja kulttuurisesta erilaisuudesta, on erilaisuuden hyväksyntään vaikea kasvaa. Tällaista tietämättömyydestä johtuvaa suvaitsemattomuutta pidetään usein rasismina, vaikka suvaitsemattoman käyttäytymisen takana voi olla pelkoa tai kateutta siitä, että jollakin voi olla asiat paremmin kuin itsellä. (Vasama 1998, 6.) Perusopetuksessa tulisi huolehtia,

että arkipäivän tilanteiden lisäksi tutustuttaisiin erilaisiin kulttuureihin esimerkiksi erilaisten ´teemapäivien´ ja esitelmien avulla ja perehdyttäisiin monikulttuuriseen kirjallisuuteen (Casbon & Schirmer 1997, 604). Kulttuureihin tutustumisessa on varottava painottamasta erilaisuutta ja vierautta, koska muiden määrittelemisen vieraaksi liittyy vähemmistöjen kuvauksiin ja vaikuttaa poikkeuksetta vähemmistön edustajien käsitykseen itsestään, toiminnastaan ja vuorovaikutuksestaan (Pantzar 2009, 99 – 105).

Tutkimusten mukaan asenteet vieraita kulttuureja ja ulkomaalaisia kohtaan ovat muuttuneet kielteisemmiksi. Tämä näkyy lisääntyneenä pelkona, epävarmuutena, syrjintänä ja jopa väkivaltana. (Manninen 2001, 2; Wahlström 1996, 86 – 90.) Tyypillistä on, että monikulttuurisuus sallitaan parhaiten silloin, kun on kyse jostakin suomalaisuutta uhkaamattomasta lisäarvosta eikä todellisesta rinnakkaiselosta (Keskisalo; 2003; Perho 2000). Vuoden 2004 nuorisobarometri osoittaa, että parhaita keinoja muuttaa suomalaisten nuorten asenteita maahanmuuttajia kohtaan myönteisemmiksi, on antaa nuorille tietoa ja kokemuksia vieraista kulttuureista. Myönteisimmin maahanmuuttajiin suhtautuvat nuorisobarometrin mukaan ne, joilla on positiivisia kokemuksia maahanmuuttajista ja/tai maahanmuuttajataustaisia ystäviä (Harinen 2005, 100, 108). Lisäksi nuorten suhtautuminen yhteiskunnan kansainvälistymiseen vaikuttaa ristiriitaiselta; päällimmäisenä tuntuu olevan ajatus siitä, että oven maailmaan tulisi olla heille auki, mutta kulkemista toiseen suuntaan pitäisi rajoittaa (Harinen 2005, 98).

Erilaisten kulttuurien erilaisuuden tiedostaminen ei johda suoraan ennakkoluuloisuuteen tai rasismiin, vaan ennakkoluuloisuus ja rasismi edellyttävät kielteistä suhtautumista näihin eroihin. Ennakkoluulo on ennalta muodostettu, hylkäävä ja kaavamainen asenne jotakin ilmiötä tai ihmisryhmää kohtaan. (Wahlström 1996, 72 – 76, 84.) Ennakkoluulossa on usein kyse tietämättömyydestä johtuvasta pelosta (Talib 2006, 7). Vierauden pelossa eli ksenofobiassa on kyse vieraan kulttuurin mukaisen käytöksen ennustamattomuudesta ja epävarmuudesta sen suhteen, pyrkiikö vieraan kulttuuritaustan edustaja muuttamaan käytöksellään perinteisiä kulttuurikäsitteitä. Vierauden pelko ja ennakkoluuloisuus voivat johtua erilaisista kansallisista ja kulttuurisista stereotyyppioista, jotka esittävät ihmiset jonkin ryhmän edustajina, eivät yksilöinä. (Kaikkonen 2004, 56.) Stereotypia puolestaan määrittellään jossakin ryhmässä yleiseksi, liioitelluksi kielteiseksi tai myönteiseksi jotain ihmisryhmää koskevaksi käsitykseksi. Stereotypia eroaa ennakkoluulosta siinä, että ennakkoluulo on aina kielteinen, mutta stereotypia voi olla myös myönteinen. (Virrankoski 1994, 94.) Stereotypiat saattavat olla haitallisia kulttuurienväliselle oppimiselle, ja monikulttuurisuuskasvatuksessa stereotyyppioita tulisi ottaa arvioiden ja analysoiden esille. Eri kansallisuuksiin liittyvistä stereotyyppioista ja niihin liittyvistä ennakkoluuloista päästään tuskin koskaan eroon, koska stereotyyppinen ajattelu kuuluu ihmisen olemukseen ja stereotyyppinen luokittelu auttaa hallitsemaan elämää. Lisäksi stereotyyppisiin perustuvat ennakkoluulot syntyvät meissä jo varhain ja ovat usein luonteeltaan pysyviä. (Kaikkonen 2004, 56 – 58.) Ennakkoluulot, pelot ja uhat ovat kuitenkin vaarallisia vasta, jos ne jäävät käsittelemättä (Kaikkonen 1999a, 139). Pelkojen ja ennakkoluulojen käsitteleminen vähentää niitä ja voi ajatella, että kulttuurin moninaisuus on arvokas oppimisen lähde oppilaille (Talib 2006, 7).

Rasistisessa ja ennakkoluuloisessa käyttäytymisessä johonkin ryhmään kuuluvia yksilöitä ei siis eroteta yksilöinä, vaan oletetaan, että kaikki ryhmään kuuluvat jäsenet ovat samanlaisia. Yhteiskunnassa väheksytyt alempiarvoiset, samanlaiset keskenään kilpailevat ryhmät ja uhkaavina ja pelottavina koetut ryhmät ovat tyypillisimpiä ihmisten ennakkoluulojen ja rasismin kohteita. Ennakkoluuloihin ja niissä pitäytymiseen vaikuttaa paljon se, miten hyväksytyt ennakkoluulot sosiaalisesti ovat. (Wahlström 1996, 72 – 76, 84.) Tästä syystä koulussa ei tulisi hyväksyä ennakkoluuloista käytöstä ja opettajan tulisi olla erityisen tarkka siinä, mitä puheillaan ja toiminnallaan viestittää oppilaille (Talib 1999, 246; Vasama 1998, 6). Aikaisemmin rasismi nähtiin ajatteluna, jossa ihmisen arvo riippuu siitä, mihin biologiseen rotuun tai ryhmään hän kuuluu. Nykyään rasismi on laa-

jennut koskemaan myös kulttuurisia ja kielellisiä ryhmiä. (Kaikkonen 2004, 53; Manninen 2001, C2; Wahlström 1996, 89 – 90.) Rasistiselle käytökselle on tyypillistä, että omaa arvoa, esimerkiksi oman kulttuurin arvoa, pyritään vahvistamaan muita väheksymällä ja alistamalla (Isaksson & Jokisalo 1998, 11). Oman kulttuurin nostaminen arvona muiden kulttuurien yläpuolelle on vaarallista, mutta toisaalta vasta oman kulttuurin ja sen historiallisen alkuperän tuntemuksen kautta voi oppia arvostamaan muitakin kulttuureja. (Casbon & Schirmer 1997, 604). Skinhead-alakulttuuri on rasistisen ulkomaalaisvastaisuuden näkyvin muoto ja siihen liittyvän väkivallan julkiset kasvot. Skinheadit eivät muodosta yhtenäistä ryhmää, vaan ryhmä jakautuu useisiin alakulttuureihin. Suomessa on äärioikeistolaisen White Power -skiniryhmän lisäksi maltillisempia oikeistolaisia ryhmiä ja skinnejä, jotka ovat politiikan sijaan kiinnostuneita musiikista. Äärioikeistolainen skiniryhmä on ollut julkisuudessa 1990-luvun alusta lähtien juuri ulkomaalaisiin kohdistuvan rasistisen väkivallan vuoksi. (Isaksson & Jokisalo 2005, 257 – 259.) Rasismi ei ole kuitenkaan vain skiniryhmien ongelma, vaan rasistista ajattelua löytyy kaikista yhteiskuntaluokista, ja se kertoo ennen kaikkea suoritus- ja kilpailuyhteiskunnan yleisestä asenteesta heikompia kohtaan (Isaksson & Jokisalo 2005, 257 – 259). Yhteiskunnan tasolla rasismi näkyy pyrkimyksenä hävittää vähemmistöjen kulttuurit ja kielet sulauttamalla heidät enemmistöön (Wahlström 1996, 90). Rasismi on usein huomaamatonta ja näkyy vain instituutioiden rakenteessa ja kielenkäytössä. Kaikkonen (2004, 54) käyttää nimitystä piilorasismi silloin, kun yksilö korostaa, ettei ole rasisti, mutta asettaa maahanmuuttajille ehtoja, jotka näiden on täytettävä saadakseen luvan asettua asumaan maahan. Rasismiin liittyvänä käytöksenä voidaan pitää myös etnosentrismää, jolla tarkoitetaan käsitystä siitä, että oman maan, kansan tai valtion tuotteet tai teot ovat itsestään selvästi parempia kuin muiden. Etnosentrismi tarkoittaa toisin sanoen sitä, että maailma hahmotetaan liikaa omasta kansallisesta näkökulmasta. (Kaikkonen 2004, 55.)

Seuraavassa kuviossa esitetään vielä monikulttuurisuuden aihepiiriin liittyvät keskeiset käsitteet kootusti:



KUVIO 2. Monikulttuurisuuden aihepiiriin liittyviä käsitteitä

3.3.3 Monikulttuurisuuskasvatuksen yleisperiaatteet ja suomalainen monikulttuurisuus

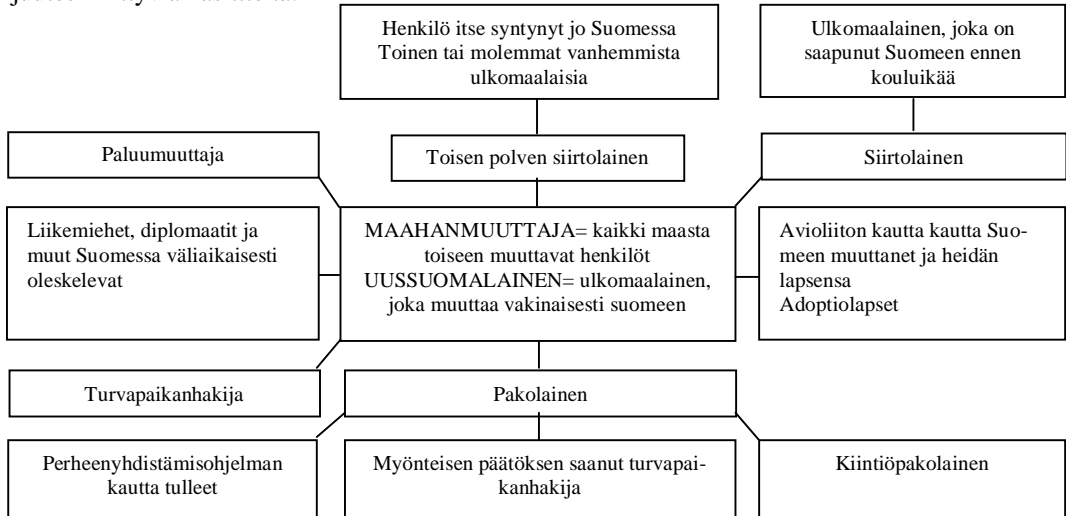
Monikulttuurisuuskasvatus pyrkii kasvattamaan monikulttuurisuuden taitoon tavoitteenaan saada kasvatettavissa aikaan suvaitsevaisuutta ja empatiaa heille vieraan kulttuurin edustajia kohtaan, jotka elävät yhdessä heidän kanssaan, ja samalla vieraan kulttuurin arvostamista ja rasismien kritiikkiä. Monikulttuurisuuskasvatus on arvokasvatuksen osa-alue. (Wahlström 1996, 104 – 105.) Kulttuurienvälisen tai monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtana on ajattelumme yksikulttuurisuus. Tämä tarkoittaa, että ajattelumme pohjautuu usein varsin stereotyyppisesti omaan kulttuurimalliin. Stereotyyppisesti oman mallin mukaan toimiminen onnistuu tiukasti normitetussa yhteiskunnassa, mutta ei nykyisenkaltaisessa monikulttuurisessa yhteiskunnassa, jossa ihminen elää jatkuvassa tutun ja vieraan ristiriidassa. (Kaikkonen 2004, 136.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisiä arvoja ovat yhteiskunnallinen tasa-arvoisuus ja oikeudenmukaisuus (Räsänen 2002, 104). Se perustuu ihmisarvon ja erilaisuuden periaatteisiin, ja sen keskeisiä kysymyksiä ovat: Miksi toinen on erilainen? Kuka määrittää, milloin ja millä tavalla toinen näyttäytyy erilaisena? Kuka määrittää, kuka on vieras? Kuka sanoo, milloin joku on integroinut yhteiskuntaan? Miten koulua ja muita instituutioita tulisi kehittää, niin että kulttuurienvälisestä oppimista tapahtuu? (Kaikkonen 2004, 137). Tavoitteena on saada yksilöt omaksumaan tiettyjä eettisiä periaatteita, joihin kuuluvat ihmisarvon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen, kulttuurienvälinen vuorovaikutus, toinen toisiltaan oppiminen, väkivallattomuus ja rauhanomaisuus (Räsänen 2002, 104). Erityisesti tulisi korostaa, että jokaisessa tilanteessa on useita toimintavaihtoehtoja ja että eri vaihtoehdoista tulisi valita se, joka minimoi toisten kärsimyksiä eniten (Talib 1999, 78).

Monikulttuurisuuskasvatuksen avulla lapset ja nuoret tulisi saada ymmärtämään, että erilaisten kulttuurien välinen dialogi on kulttuureja uudistava voima. (Räsänen 2002, 102 – 103; Talib 1999, 75.) Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena ei ole aikaisemmista periaatteista luopuminen, vaan niiden testaaminen ja uudelleen arvioiminen. Tähän uudelleen arviointiin vaaditaan kokemuksia muista kulttuureista, toisten kohtaamisesta ja dialogia sekä tiedon hankintaa, jolloin arviointiin voidaan käyttää myös aihetta koskevaa fiktiivistä kirjallisuutta. (Kouki 1995, 78.) Monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisiä periaatteita ovatkin asiallisen tiedon antaminen erilaisista kulttuureista, erilaisten kulttuurien vertailu ja sekä oman että muiden kulttuurien arvostaminen (Wahlström 1996, 112). Lisäksi monikulttuurisuuskasvatuksessa tulee huomata, että monikulttuurisuuskasvatus tarkoittaa eri puolilla maailmaa eri asioita, koska yhteiskunnat ovat eri tavoin monikulttuurisia (Kaikkonen 2004, 137).

Monikulttuurisuuskasvatuksen rinnalla puhutaan suvaitsevaisuuskasvatuksesta, jonka tarkoituksena on aktiivisesti puolustaa tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta rasismia, sotia ja väkivaltaa vastaan (Wahlström 1996, 104). Suvaitsevaisuuden tilalla saattaisi kuitenkin olla tarpeen käyttää 'kunnioittamisen' käsitettä, johon ei 'suvaitsevaisuuden' käsitteen tapaan liity negatiivista 'sietämisen' näkökulmaa (Kaikkonen 2004, 59). Sennettin (2004, 69) mukaan kunnioittamisenkin merkitys on sekä sosiaalisesti että psyykkisesti monimutkainen kysymys, koska yksilön halun toimia kunnioittavasti muita kohtaan ja todellisen toimintatavan välillä on kuilu ja koska kunnioitusta ilmaiseva käytös jakaantuu yhteiskunnassa ja yksilöittäin epätasaisesti. Yhteiskunnassa vallitsee ajatus siitä, että yksilön on ansaittava muiden kunnioitus omalla käytöksellään, johon liittyvät itsekasvatus ja sekä itsestä että muista huolehtiminen. Itsekasvatuksella tarkoitetaan yksilön halua kehittää omia kykyjään ja taitojaan parhaalla mahdollisella tavalla. Itsestä ja muista huolehtiminen puolestaan näkyy toisaalta siinä, että yksilön tulee huolehtia, ettei ole taakaksi muille, ja toisaalta siinä, että antaa omastaan muille. Tämän kunnioitusta ansaitsevan yksilön luonnehdinnan taustalla on kuitenkin juuri yhteiskunnan eriarvoistuminen kunnioitusta ansaitseviin ja niihin, jotka eivät ansaitse kunnioitusta. (Sennett 2004, 73 – 74.) Tässä tutkimuksessa suvaitsevaisuus-käsitettä käytetään synonyymina monikulttuuriselle kompetenssille.

Suomea on pitkään pidetty hyvin yksikulttuurisena maana, mutta yhden kansallisuuden, kulttuurin ja ihonvärin Suomi on jäänyt jo vuosikymmenten taakse (Kolu & Volotinen 2004, 5). Monikulttuurisuus- ja kulttuurienvälisyyskasvatusta pidetäänkin tärkeänä suomalaisissa kouluissa myös siitä syystä, että suomalaisten lasten ei ole juurikaan tarvinnut kohdata toisenlaisia kulttuureja tai testata omia näkemyksiään suhteessa muihin. (Räsänen 2002, 94 – 95; Tuomi 2006, 129.) Pääasiassa suomalaiset kohtaavat ulkomaalaisia vapaaehtoisen turismin muodossa, joka voi pahimmillaan vahvistaa etnosentristä ajattelua ja aikaisempia stereotyyppisiä käsityksiä vieraasta kulttuurista (Kaikkonen 2004, 46; etnosentrismistä ja stereotyyppioista 3.3.1). Varsinaisia maahanmuuttajia saapuu Suomeen monista syistä; osa vapaaehtoisesti, osa pakotetusti (Kaikkonen 2004, 48; maahanmuuttajien määrästä Tilastokeskus 2008; Liite 3). Seuraavaan kuvioon on koottu joitakin keskeisiä maahanmuuttajuuteen liittyviä käsitteitä:



KUVIO 4. Maahanmuuttaja-käsitteen tarkennusta

Maahanmuuttaja-nimitys on yleiskäsite kaikille maasta toiseen muuttaville henkilöille. Maahanmuuttaja-käsitteen rinnalla puhutaan uussuomalaisista, jolloin viitataan Suomeen pysyvästi muuttaviin ulkomaalaisiin (Roos 2009, 132 – 133). Osa Suomeen muuttavista ulkomaalaisista on paluumuuttajia. Paluumuuttajien suurimman ryhmän muodostavat entisen Neuvostoliiton alueelta peräisin olevat henkilöt kuten inkerinsuomalaiset, joilla on suomalainen syntyperä. He ovat siis suomalaisia kansallisuudeltaan, mutta eivät kansalaisuudeltaan. (Maahanmuuttajavirasto 2008.)

Oman ryhmänsä muodostavat pakolaiset, jotka ovat ulkomaalaisia, joilla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. Pakolaisaseman saa henkilö, jolle jokin valtio antaa turvapaikan tai jonka UNHCR toteaa olevan pakolainen. Suomeen tulleista pakolaisista osa on kiintiöpakolaisia, osa myönteisen päätöksen saaneita turvapaikanhakijoita ja osa perheenyhdistämishojelman kautta vastaanotettuja. Pakolaisten, turvapaikanhakijoiden ja paluumuuttajien lisäksi Suomeen saapuu jonkin verran siirtolaisia, jotka ovat muuttaneet maasta toiseen paremman elämän toivossa (Maahanmuuttajavirasto 2008; maahanmuuttajien määrästä ja heidän tulomaistaan tarkemmin Liite 3.) Siirtolaisista osa on toisen polven siirtolaisia, jolloin henkilö itse on jo syntynyt Suomessa, vaikka toinen tai molemmat vanhemmista ovat ulkomaalaisia. Jossain tapauksissa toisen polven siirtolaisina pidetään myös sellaisia ulkomaalaisia, jotka ovat saapuneet Suomeen vanhempiensa mukana ennen kouluikää. (Talib 1999, 68 – 69.)

Iso maahanmuuttajaryhmä ovat avioliiton tai adoption kautta vieraaseen maahan muuttaneet. Monikulttuurisessa perheessä eläminen tekee maahanmuutosta usein pysyvää ja omalla tavallaan pakollista. Monikulttuuristen perheiden lapset puolestaan kasvavat usein kahden kulttuurin välissä ja tämä vaikuttaa ratkaisevalla tavalla heidän identiteettinsä kehittymiseen. Voidaan jopa puhua kolmannen kulttuurin syntymisestä. (Roos 2009, 128 – 146.) Maahanmuuttajista hankalimmassa asemassa ovat pakolaiset, joiden oleskelu vieraassa maassa on yleensä pakollista ja pitkäaikaista. Vastakkainen tilanne on esimerkiksi liikemiehillä, opiskelijoilla ja diplomaateilla, joiden oleskelu vieraassa maassa on vapaaehtoista, taloudellisesti turvattua ja määrä- tai lyhytaikaista. (Kaikkonen 2004, 48.) Pakolaisten vaikea tilanne näkyy uuteen kulttuuriin ja maahan liittyvinä sopeutumisongelmina: vierasta kulttuuria tai kieltä ei haluta oppia, koska tavoitteena on palata omaan kotimaahan mahdollisimman nopeasti. Pakolainen eläkin herkästi eristäytyneenä valtakulttuurista, eivätkä valtakulttuurin edustajat tahdo ymmärtää pakolaisen käytöstä. (Kaikkonen 2004, 51.)

3.3.4 Näkökulmia koulujen monikulttuurisuuskasvatukseen

Kouluissa kohdataan päivittäin tilanteita, joissa voidaan antaa oppilaille valmiuksia toimia ennakkoluulottomasti monikulttuurisessa ja -arvoisessa yhteiskunnassa (Ängeslevä 1999, 14 – 15). Kulttuurienvälisyyteen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen vaatii ”kokemuksia ja oikeaa tietoa maailmasta, yleissivistystä”. Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta yleissivistys voidaankin rinnastaa ”hyvin sisäistettyyn kulttuuriseen tietoon, joka koskee paitsi omaa lähikulttuuria myös laajempia kulttuurin alueita”. (Elo 1993, 91.) Kun ihmisellä on tällaista yleissivistystä ja kun hän oppii kohtelemaan muita vertaisenaan, hän osoittaa samalla kunnioittavansa itseään ja pyrkii toimimaan inhimillisemmän yhteiskunnan rakentamiseksi ja edistämään rasismin vastaista ajattelua (Isaksson & Jokisalo 1998, 254).

Monikulttuurisuuskasvatuksen sisällöt voidaan Wahlströmin (1996, 120 – 121) mukaan jakaa kolmeen osaan: oman kulttuurin ja itsen ymmärtäminen, erilaisuuden tunnistaminen omassa ryhmässä ja yhteen tai useampaan vieraaseen kulttuuriin perehtyminen. Keskeisenä ajatuksena kaikissa sisällöissä on erilaisuuden hyväksyminen ja seekä empaattisuuden että kommunikointitaitojen kehittäminen. Empatia ja myötätunnon kokemus auttavat erilaisuuden pelkoon: jos pystyy eläytymään oman pelon kohteeseen, helpottaa se omaa oloa ja auttaa ymmärtämään, kuinka myös oma pelkomme kohde voi kokea pelkoa meitä kohtaan. Kulttuurienvälisyyteen kasvaminen liittyykin tunteisiin: myötäelämisen kykyyn, iloon, joka syntyy yhteistoiminnasta, tasavertaisuudesta ja ystävytydestä, ja vastuuntuntoon, joka koskee koko ihmiskuntaa. (Wahlström 1996, 104 – 106.) Tunteiden painottaminen kulttuurienvälisessä kasvatuksessa ei yksinään riitä: on tunnettava uskonnollisia, taloudellisia, sosiaalisia ja poliittisia syitä, jotka vaikuttavat ihmisten elämäntilanteisiin ja toisten kunnioittamiseen. Koulujen monikulttuurisuuskasvatuksessa onkin vaarana liiallinen yksinkertaistaminen, jos maahanmuuttajataustaisista oppilaista puhutaan vain kielen, etnisyyden tai kulttuurin kautta. Olisi pyrittävä selvittämään enemmän sitä, millaisina maahanmuuttajataustaiset oppilaat itse kokevat itsensä ja miten haluavat tulla nähdyksi. (Pantzar 2009, 103 – 105.)

Koulut toteuttavat monikulttuurisuuskasvatusta eri tavoin. Räsänen (2002) erottaa kolme tyypillistä tapaa toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta perusopetuksessa. Nämä tavat ovat erityispedagogisten ratkaisujen lisääminen, monikulttuurisuuden kannalta merkittävien henkilöiden huomioiminen opetuksessa ja koulun käytännöissä sekä erityiskurssien tarjoaminen monikulttuurisuuteen liittyvistä aiheista. Räsänen (2002) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen toteuksen lisäksi monikulttuurisuuskasvatuksessa voidaan erottaa erilaisia lähestymistapoja, joita ovat humanistinen, transformaatiivinen ja holistinen lähestymistapa. Kirjallisuuskasvatuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen yhdistäminen edustaa näistä lähinnä holistista tai transformatiivista lähestymistapaa, joissa tavoitteena on opetella tarkastelemaan asioita eri yhteyksissä ja monista eri näkökulmista. Lisäksi tavoitteena

on näissä lähestymistavoissa ´tiedon´ kulttuurisidonnaisuuden ymmärtäminen. (Räsänen 2002, 102.) Monikulttuurisuusaiheisen fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen toimii roolinotonharjoituksena. Erilaiset eläytymiseen ja yhteistoiminnallisuuteen liittyvät harjoitukset sopivat yleensäkin hyvin monikulttuurisuuskasvatukseen (Wahström 1996, 116).

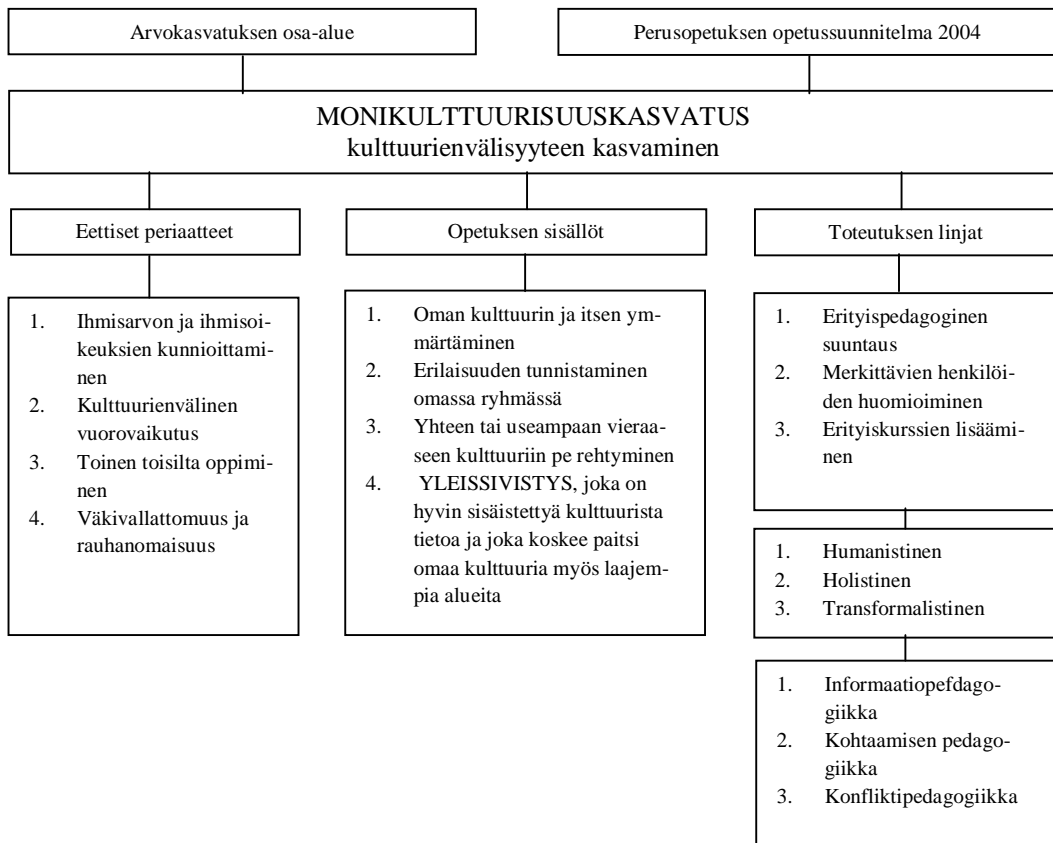
Kaikkonen (1999a, 141; 2004, 150 – 157) kuvaa monikulttuurisuuskasvatuksen muotoja perustan luonnehdintansa kasvatuksen toteutusmuotoihin ja luonteeseen. Hänen mukaansa koulujen monikulttuurisuuskasvatuksessa voidaan erottaa kolme erilaista linjaa: informaatiopedagoginen, konfliktipedagoginen ja kohtaamisen pedagogiikkaan perustuva. Informaatiopedagogisessa suuntauksessa monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisenä tehtävänä on vierasta kulttuuria koskevan tiedon hankkiminen ja välittäminen ja vieraan kohtaamiseen liittyvien konfliktien välttäminen. Informaatiopedagogiikassa opetuksen huomio suuntautuu erityisesti tietämiseen ja osaamiseen ja siihen, miten vierauteen ja vieraaseen käyttäytymiseen liittyviä konflikteja voitaisiin välttää. Lisäksi on tavallista, että opettaja valitsee opetettavan aineksen ja päättää näin, millaisia kulttuurienväliset ongelmat ovat ja miten ne ratkaistaan. Kohtaamisen pedagogiikassa pyritään järjestämään kulttuurienvälisiä kohtaamisia ja vieraan kulttuurin oppiminen nähdään molemminpuolisena, dialogisena prosessina, jossa informaatiota pyritään käsittelemään myös vieraan näkökulmasta. Siinä tavoitteena on itsestä, omista asenteista, suhtautumisesta, ominaisuuksista ja kulttuurisesta käyttäytymisestä oppiminen. Huomattavaa on, että kaikki kulttuurienväliset kohtaamiset eivät johda kasvuun tai oppimiseen, vaan kohtaamisessa tarvitaan ohjausta ja kohtaajien molemminpuolista halukkuutta käsitellä vierasta käyttäytymistä. Kohtaamisen mahdollistavaa kasvua voi estää esimerkiksi enemmistökulttuurin edustajan näkemys siitä, että vähemmistökulttuurin edustajan tulee sopeutua enemmistön tapaan elää ja nähdä maailmaa. Konfliktipedagogiikassa pyritään valmentautumaan kulttuurienväliseen kohtaamiseen synnyttämällä epäoikeudenmukaisuuteen, yksipuoliseen ajatteluun ja toimintaan, luokkaavaan ja epäkunnioittavaan käyttäytymiseen liittyviä konflikteja ja ratkaisemalla niitä. Konfliktipedagogiikan työtapana voidaan käyttää esimerkiksi pedagogista draamaa tai fiktiivistä kirjallisuutta, jolloin on kyse autenttisten konfliktitilanteiden simuloinnista. Konfliktipedagogiikan tavoitteena on valmentaa oppilasta toimimaan erilaisissa, ennalta arvaamattomissa kohtaamistilanteissa syntyneissä konflikteissa ja nostaa esille jo olemassa olevia ennakkoluuloja ja etnosentrisiä malleja. Konfliktipedagogiikka korostaa kulttuurienvälisissä kohtaamisissa sitä, että monikulttuurisessa maailmassa syntyy aina konflikteja, koska itselle vierasta käyttäytymistä ja toista ihmistä ei voi milloinkaan ennakoita kokonaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelma pyrkii ohjaamaan monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamiseen monella tavalla: oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus kirjallisuuskasvatuksessa, muiden oppiaineiden, erityisesti vieraiden kielten, oppisisällöissä ja aihekokonaisuuksissa (Kaikkonen 2004, 159). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monikulttuurisuuskasvatus nähdään oppiainerajat ylittävänä aihekokonaisuutena. Sen tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään eri ihmisryhmien välisen luottamuksen ja keskinäisen arvostuksen merkityksen onnistuneen yhteistyön edellytyksenä ja että oppilas tutustuu myös muihin kulttuureihin ja elämäntapoihin. (POPS 2004, 17.) Kaikkosen (2004, 156) mukaan keskeistä monikulttuurisuuskasvatuksessa on kuitenkin kasvattajan esimerkki: opettajan on omalla panoksellaan ja esimerkillään toteutettava toisia kunnioittavaa, arvostavaa ja muut vakavasti ottavaa käytöstä. Lisäksi kulttuurienvälisyyteen kasvattaminen vaatii opettajalta sekä perinteisestä poikkeavaa opettamista että sisäistynyttä perusnäkemystä erilaisuudesta ja toiseudesta. Ilman näitä kulttuurienvälinen ja monikulttuurisuuskasvatus jää konkretisoitumatta oppijalle (Kaikkonen 1999, 128).

Monikulttuurisuuteen liittyvät arvot korostuvat vuoden 2004 opetussuunnitelmassa: POPS:n (2004) mukaan peruskoulun tulee kasvattaa oppilaitaan niin, että he oppivat kunnioittamaan muiden yksilöiden perusoikeuksia ja että suomalaisesta yhteiskunnasta kehittyä tasa-arvoinen ja suvaitsevainen. Erityisesti korostetaan ”suomalaisen kulttuurin monipuolistumisen huomioon ottamista eri kulttuu-

reista tulevien maahanmuuttajien myötä ja kulttuurien välisen ymmärryksen lisäämistä”. Perusopetuksen tehtävänä on tätä kautta tukea myös oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globalistuvassa maailmassa. (POPS 2004, 4 – 5.) Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä onkin ”siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle” ja lisätä ”tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista”. Toisaalta perusopetuksen tulee antaa oppilaalle valmiudet myös ”kehittää demokraattista yhteiskuntaa osallistuvana kansalaisena, joka pystyy arvioimaan asioita kriittisesti, luomaan uutta kulttuuria ja uudistamaan erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja”. Perusopetuksen arvoperustan tulee luoda oppilaalle edellytykset ohjata häntä omia arvojaan ja niistä johtuvia tekoja koskeviin pohdintoihin ja valintoihin. (POPS 2004, 5, 16 - 17.) Arvopohjaan mainitaan kuuluviksi ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia ja monikulttuurisuuden hyväksyminen. Lisäksi perusopetuksen tavoitteena on edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (POPS 2004, 5.) Monikulttuuriset arvot näkyvät myös Perusopetuksen opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien (2004) kohdalla: Ihmisenä kasvaminen – aihekokonaisuuden yhteydessä (POPS 2004, 17) todetaan, että opetuksen tavoitteena on luoda kasvuympäristö, joka tukee tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys – aihekokonaisuuden (POPS 2004, 17) yhteydessä taas todetaan, että oppilaan tulee löytää oma kulttuuri-identiteettinsä ja kehittää valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen.

Seuraavassa kuviossa esitetään vielä kootusti monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja toteutustavat:



KUVIO 5. Monikulttuurisuuskasvatus

4 FIKTIIVISEN KIRJALLISUUDEN LUKEMINEN OPETUKSESSA

4.1 Tekstien tulkinnasta

Tulkinta ja luetunymmärtäminen ovat monitasoisia prosesseja, joissa tekstin tulkinta on tekstin ymmärtämisen lähtökohta (Varto 2000, 39). Tulkinta siis kuvaa, kuinka lukija pyrkii ymmärtämään tekstin merkityksiä (Haapala 2000, 90). Ilman tulkintaa ei synnykään merkitystä, ja jokainen lukija tulkitsee ja ymmärtää tekstiä oman kokemuksensa ja ymmärryksensä valossa (Varto 2000, 42; tulkinnasta myös luvut 4.2. ja 4.3). Voikin sanoa, että tulkinta pelkkään tekstiin keskittymällä on mahdotonta ja että tekstin tulkinta muistuttaa ”kehää, jossa tekstiä lukemalla ymmärretään sekä tekstiä että omaa ymmärrystä” (Haapala 2000, 90; Varto 2000, 42; tulkinnasta myös luvut 4.2. ja 4.3). Tekstin tulkintaan ja ymmärtämiseen vaikuttavat monet tekijät: asenne kirjallisuutta ja lukemista kohtaan yleensä, tiedot ja kokemukset kirjoista, tiedot ja kokemukset elämästä, kulttuurinen tausta, ennakkokäsitykset sekä rotu, yhteiskuntaluokka, ikä ja sukupuoli (Herajärvi 2002, 15 – 31; Hunt 1991, 70). Iän vaikutus tulkintaan näkyy siinä, että pienemmät lapset kiinnittävät lukiessaan huomiota pääasiallisesti vastaanottoon ja vanhemmat lukijat taas pääasiassa tulkintaan (Appleyardin 1990, 8; Grossman 2001, 419). Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa nämä tulkintaan vaikuttavat tekijät pyritään selvittämään aloitusjaksosta (aloiusjaksosta luku 5.5.2).

Myös skeemateorioiden mukaan lukijan tulkinta syntyy skeemojen eli lukijan muistissa olevien aikaisempien luettuun liittyvien tietojen ja ennakkokäsitysten varassa (Neisser 1982, 19, 24 – 25; Sarmavuori 1992, 3 – 4). Lukija pystyy tulkitsemaan lukemaansa, jos hän löytää muististaan oikean skeeman tekstin tulkitsemiseen (Brunell 1990, 26 – 27; Linna 1999, 30 – 31). Tulkitessaan tekstiä lukija joko sulauttaa eli assimiloii tai mukauttaa eli akkommodoi skeemaansa luetun sisältämän tiedon vaatimalla tavalla. Akkommodaatiota voidaan pitää edellytyksenä lukijan kehittymiselle, koska siinä tekstiä ei pystytä tulkitsemaan vanhojen skeemojen pohjalta, vaan teksti ja vanha skeema ovat ristiriidassa keskenään ja lukijan on muokattava rakenteitaan. (Lehtonen 1998, 14.) Skeemojen ajatellaan selittävän tulkinnan syntymistä jossain määrin, mutta jättävän huomiotta tunteiden ja mielikuvituksen merkityksen ja olevan liian epämääräisiä selvittääkseen luetun tulkintaan liittyviä ajatusprosesseja kokonaan (Vähäpassi 1987, 27 – 28). Rosenblattin (1983, 223 – 223) mukaan tulkinnassa keskeistä on samaistuminen, joka mahdollistaa lukijan kokemusmaailman laajentumisen. Samaistumista tapahtuu erityisesti lukijan tunteiden, mielikuvituksen ja henkilökohtaisten kokemusten kautta.

Vaikka tekstin tulkinta on näin riippuvainen lukijasta, ei lukija voi tulkita tekstiä täysin sattumanvaraisesti, vaan teksti ohjaa lukijaa tämän tulkinnassa ja rajoittaa niitä tulkintoja, joita tekstille voidaan antaa (Oesch 1994, 11; Rimmon-Keenan 1983, 117). Interaktioteoriat korostavatkin lukijan tekstiin liittyvien ennakkokäsitysten rinnalla tulkittavana olevaa tekstiä. Interaktioteorioissa lukijan lukemisen taidot, tekstin erilaiset rakenteet ja lukijan ja tekstin kirjoittajan yhteiset skeemat eli yhteiset tekstiin tulkintaan liittyvät tiedot vaikuttavat tulkintaan. Koska luetun tulkinta on riippuvainen sekä lukemiseen liittyvistä taidoista ja skeemoista että tekstin rakenteesta, voi tekstin tulkinta muuttua jonkin verran eri lukukerroilla samankin lukijan kohdalla, ja hyvät lukijat tulkitsevat tekstiä eri tavalla kuin heikot lukijat. (Vähäpassi 1987, 31 – 33.) Luetun tulkinta voi toisinaan muuttua jo tekstin lukemisen aikana. Transaktioteorioissa tulkinta kuvataan lukijan ja tekstin väliseksi jatkuvaksi vuorovaikutukseksi, jossa lukemiseen vaikuttavat lukijan ja tekstin lisäksi lukemisen tilanne, aika ja paikka. (Iser 1987, 108 – 111; Rosenblatt 1978, 1 – 5, 10 – 12.) Vastaavalla tavalla teksti on vaikuttanut myös kirjailijaan (Goodman 1985, 816). Luetun merkitys ja tulkinta on siis aina suhteellinen ja muuttuu samankin lukijan kohdalla jo siitä syystä, että tekstin aikaisempi lukeminen on muuttanut lukijaa. Toisaalta lukijat, joilla on samanlainen kulttuuritausta ja jotka tulkitsevat tekstiä saman-

laisissa olosuhteissa, tulkitsevat tekstiä jossain määrin samalla tavoin, mutta tuottavat kuitenkin mielessään erilaisen, oman tulkintansa. (Rosenblatt 1983, 35.) Mitä kokemattomampi lukija on, sitä vaikeampi hänen on ymmärtää tekstin merkitystä tulkinnan synnyssä. Tästä syystä kokemattoman lukijan tulkinta tekstistä voi poiketa huomattavasti muiden lukijoiden tulkinnoista ja olla henkilökohtaisempi kuin muiden. (Puranen 1998, 36.)

Ns. sosiokulttuuriset lukemisen teoriat korostavat kokemusmaailman laajentamista ja lukijan merkitystä tulkinnassa, mutta ne korostavat myös kulttuurin merkitystä tulkintaan ja erilaisten lukijoiden tulkintojen jakamisen merkitystä yksittäisen lukijan tulkinnassa (Arvonen 2002, 22). Näin myös koulukulttuuri vaikuttaa yksittäisen oppilaan tulkintaan monella tavalla, ja sekä opettaja että muut oppilaat voivat muuttaa oppilaan yksilöllistä tulkintaa (Langer 1995, 36). Sosiokulttuuriset lukemisen teoriat korostavat ryhmän merkitystä luetun tulkinnassa myös siinä mielessä, että lukijalla on yleensä tarve keskustella luetun aikaisista tuntemuksistaan ja rakentaa tulkintaansa luetusta muiden tukemana (Iser 1987, 131; kirjallisuuskeskusteluista luku 4.5). Huomattavaa kuitenkin on, että ennen kuin lukija pystyy hyödyntämään ryhmätoimintaa tulkinnassaan, on hänellä oltava jotakin tulkittuna. Tässä tutkimuksessa ennakointikertomus edustaa yksittäisen lukijan luetusta tekemän tulkinnan konkretisointia (ennakointikertomuksista luvut 5.4.2, 5.4.3, 7 ja 8,2) ja yhtenä tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ennakointikertomus eli konkretisoitu tulkinta voisi tukea luetun pohjalta käytävää keskustelua.

Yleensä tulkinta tapahtuu pääasiassa tiedostamattomasti sen tietämyksen pohjalta, jota teksteistä ja maailmasta yleensä on hankittu lapsuudesta saakka. Jos teksti kuitenkin sisältää elementtejä, joita ei ole mahdollista tulkita näin, siirrytään toisenlaiseen lukemisen tapaan, joka on aktiivinen ja tietoinen tulkintaprosessi. Siinä lukija pyrkii selvittämään teoksen teemat ja ne asenteet, joita kirjoittajalla on niitä kohtaan ja selvittämään, mitä strategioita kirjoittaja on käyttänyt rakentaessaan tekstin. Jos teksti taas on jollakin tavalla puutteellinen tai lukijalle vieras, käytetään tulkintaan kolmatta lukutapaa, kriittistä lukemista. Kriittisyys ei tarkoita, että teksti olisi huono tai että tekstin ulkopuoliset arvot olisivat tekstin arvoja parempina, vaan se avaa vuorokeskustelun tekstin ja sosiaalisen todellisuuden välille. (Scholes 1985, 21 – 24.) Kokenut lukija käyttää tulkinnoissaan kaikkia näitä lukemisen tapoja, mutta kokemattomalta lukijalta se on liikaa vaadittu (Appleyard 1990, 118).

Appleyardin (1990, 112) mukaan luetun tulkinnan taidot kehittyvät vaiheittain: Ensimmäisellä tasolla tulkintoja haetaan konkreettisesti tekstistä ja kuvitellaan, että on olemassa joku kaava merkityksen löytämiseksi ja että lukijan on se löydettävä. Seuraavalla tasolla lukija tulkitsee tekstiä ymmärtäen, että tekstin merkitys on tekstin yksi ulottuvuus. Korkeimmalla tulkinnan tasolla vaaditaan jo erityisiä tulkinnan taitoja ja tulkinnan teorian tuntemusta. Kokemattomamman lukijan tulkinta jää usein parhaimmillaankin tulkinnan taitojen toiselle tasolle ja silloinkin tulkintaan vaaditaan jonkun toisen apua. Appleyardin mukaan (1990, 112) mukaan kokemattomatkin lukijat saattavat kyllä jopa väitellä tulkinnoistaan, mutta väittely liittyy lähinnä siihen, kenen tulkinta on lähinnä oikeata tulkintaa eli lukijat kuvittelevat, että teoksen tulkinnat ovat olemassa valmiiksi tekstissä, josta kirjallisuuden tuntijat, opettaja mukaan lukien, ne löytävät, koska heillä on mystisiä taitoja ja salattua tietoa. (Appleyard 1990, 112). Lukija voi kehittyä tulkinnan taidoissaan, mutta se edellyttää lukijalta luku-kokemuksen ja tekstin merkityksen tietoista tulkintaa. Tulkinta tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että lukija pyrkii aktivoimaan lukemisen aikaisen prosessin uudelleen, analysoi siihen liittyvän vaikutelman ja pohtii vaikutelman syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. (Rosenblatt 1994, 1071.) Tässä tutkimuksessa käytetty ennakointikertomus sopii hyvin tulkinnantaitojen kehittämiseen, koska konkretisoidessaan oppilaille hänen tulkintaansa helpottaa se myös tulkinnan arviointia (ennakointikertomuksesta luku 5.4.2; tulkinnasta luku 4.1).

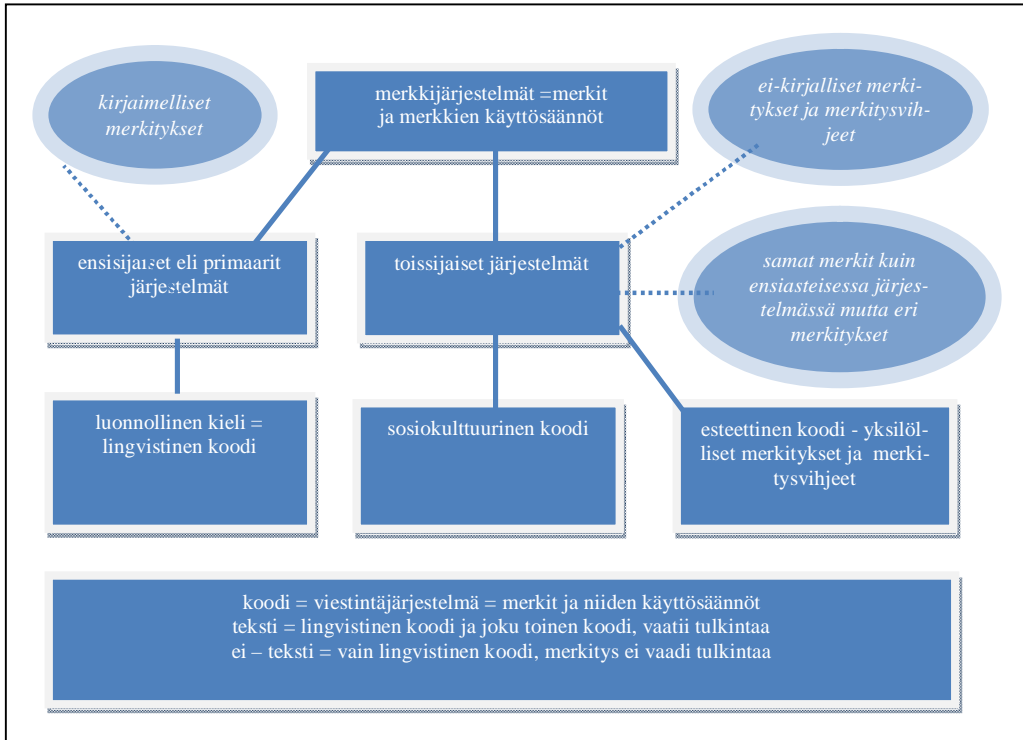
Semiotiikka näkee koko ympäristön ja sen toiminnot erilaisina merkkeinä, joihin rinnastettava verbaalinen kielikin on. Merkkien tulkintaa määrää osaltaan kulttuuri, jossa yksilö elää. (Aerila 2004,

11.) Semiotiikan mukaan perinteisten tekstien tulkinnan taitoja voidaan siis hyödyntää koko maailman ymmärtämisessä. Tulkinnan taitoja tarvitaan sekä verbaalisten kielten ja niiden merkkien tulkintaan että suureen määrään erilaisten ei-verbaalisten kielten ja niiden merkkien tulkintaan. Ei-verbaalisia kieliä ovat erilaiset auditiiviset ja visuaaliset merkkijärjestelmät, samoin kuin käyttäytymiseen, toimintaan ja tapahtumiin liittyvät merkkijärjestelmät. (Lotman 1990, 151 – 152.)

Lotmanin (1990, 150 - 155) mukaan tekstit ovat verbaalisia tai ei-verbaalisia viestejä, jotka ovat koodautuneet enemmän kuin yhdellä merkkijärjestelmällä ja joiden tulkinta perustuu näiden erilaisten koodien ymmärtämiseen. Koodeilla tarkoitetaan semiotiikassa viestintäjärjestelmiä, jotka muodostuvat erilaisista merkeistä ja niiden käyttösäännöistä. Ensiasteinen eli primaari merkkijärjestelmä muodostuu kirjaimellisista merkitysvihjeistä ja merkeistä, joihin kuuluu lingvistinen koodi eli luonnollinen kieli. Sosiokulttuuriset merkitysvihjeet ja merkit ovat toisenasteisia sosiokulttuurisia koodeja ja esteettiset (poeettiset) merkitysvihjeet ja merkit toisenasteisia esteettisiä koodeja. Kaikki merkitysvihjeet voivat luonnollisesti olla merkkien ja kielten tavoin joko verbaalisia tai ei-verbaalisia. (Toivonen 1998, 55 – 81.) Koodin toisenasteisuus tarkoittaa sitä, että koodin merkit ovat muodostuneet ensiasteisen koodin merkeistä siten, että ne toimivat toisenasteisessa koodissa vain merkin aistittavina ilmauksina, mutta viittaavat erilaisiin merkityksiin kuin ensiasteisessa järjestelmässä, ns. toisenasteisiin merkityksiin (Toivonen 1998; 25 – 28, 35 – 36, 38 – 49, 78 – 79). Toisenasteisessa merkityksessä merkistä poistuu sen ensiasteinen merkitys, ja merkki saa uuden merkityksen kulloisenkin tekstin maailmassa.

Koska teksti on siis koodautunut ensiasteisen merkkijärjestelmän eli lingvistisen koodin lisäksi aina yhdellä tai useammalla toisenasteisella koodilla, vaatii tekstin ymmärtäminen aina tulkintaa. Tulkinnalla tarkoitetaan semiotiikan tekstinäkemyksen mukaan tekstin erilaisten merkkien ja niiden sisältämien merkityssuhteiden selvittämistä (Varto 2000, 39). Teoksen tulkintaa vaatimaton alue eli teoksen lingvistinen sisältö on riippumaton lukijan lähtökohdista ja tässä mielessä muuttumaton. Tulkinta on puolestaan aina lukijan ja luettavan välisen vuorovaikutuksen tulos, johon vaikuttavat lukijan tausta ja henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet. (Suomela 2001, 149 – 150.) Tulkinnan haasteena ovat tekstin sisältämät merkityssuhteet, jotka vaikuttavat yksittäiseen merkkiin ja merkitysvihjeeseen niin, että tulkinta riippuu siitä merkityskokonaisuudesta, jossa merkki esiintyy. Lukijalla ei olekaan koskaan tarkkaa tietoa siitä, mitä kirjoittaja merkkikokonaisuudella tarkoittaa. Toisaalta merkityskokonaisuus voi sisältää myös sellaisia merkityksiä, joita tekijäkään ei ole tarkoittanut. (Varto 2000, 29 – 30.)

Fiktiiviselle tekstile on tunnusomaista esteettinen koodi, joka sisältää yksilöllisiä merkkien käyttösääntöjä eli viestintäjärjestelmiä ja joka antavat mahdollisuuden tarkastella maailmaa uusista näkökulmista. Lukija voi lukiessaan itsekin kehittää tällaisen esteettisen koodin. Lukijoiden esteettiset koodit poikkeavat yleensä toisistaan, koska esteettinen koodi on aina jossain määrin yksilöllinen. (Toivonen 1998; 25 – 28, 35 – 36, 38 – 49, 78 – 79; fiktiivisen tekstin lukemisesta luku 4.3.) Erilaisia tekstejä luettaessa oppilaita tulisi ohjata sekä persoonalliseen koodaukseen että yhteisön vakiintuneiden koodien omaksumiseen. Lisäksi tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, että oppilaat ymmärtäisivät kaikkien merkkijärjestelmien suhteellisen ja epätäydellisen kyvyn edustaa kulloistakin objektia. Kun oppijat saadaan ymmärtämään, että kaikki koodit edustavat objekteja vain jostain näkökulmasta ja ovat riippuvaisia yksilön kokemusmaailmasta, herää oppijoissa ns. ”aito epäily”, jonka seurauksena oppija rohkaistuu pohtimaan asioita uusista näkökulmista ja havaitsee ja ymmärtää erilaisuutta omassa ja muiden koodauksessa. (Toivonen 1998, 80.)



KUVIO 6. Verbaalisten ja ei-verbaalisten kielten ymmärtämiseen liittyvät koodit ja merkkijärjestelmät.

4.2 Intertekstuaalisuus tulkinnan tekijänä

Intertekstuaalisuudella tarkoitetaan lukemisprosessissa yksinkertaistaen sitä, että tulkitessaan lukemaansa lukija nojaa sekä omaan arkielämäänsä liittyviin samanaiheisiin kokemuksiin ja muistoihin että samanaiheisiin aikaisempiin kokemuksiin, jotka liittyvät mihin tahansa verbaalisiin tai ei-verbaalisiin viesteihin (Halasz 1991, 247). Intertekstuaalisesta näkökulmasta katsottuna hyvä luetunymmärtämistaito on ”tekstienvälinen hanke, jossa lukijat siirtävät, sulauttavat ja risteyttävät tekstejä” (Hartman 1995, 520). Ilman intertekstuaalisuutta lukija ei siis liitä lukemaansa omiin kokemuksiinsa eikä koe hyötyvänsä fiktiivisen kirjallisuuden lukemisesta. Toisaalta joskus yksittäisen tekstin kielikuvan eli toisenasteisen esteettisen koodin ymmärtäminen voi edellyttää intertekstuaalisuutta eli tekstienvälisyyttä siinä mielessä, että osa tekstien sisältämisestä kielikuvista on tulkittavissa vain riittävän intertekstuaalisuuden valossa.

Koska lukeminen on konstruktiiivinen ja persoonallinen prosessi, ei laajakaan lukemisen malli pysty kuvamaan kaikkia lukemiseen vaikuttavia tekijöitä. Uusien mallien kehittämisessä tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota lukemisen intertekstuaaliseen luonteeseen ja tekstien monimuotoisuuteen. (Tierney 1994, 1163 – 1179.) Intertekstin käsite palautuu itsessään Kristevan (1984, 59 – 60) semiotiikkaan. Intertekstillä tarkoitetaan tekstiä, joka on ”siirtynyt” toiseen tekstiin, koska se realisoituu toisen tekstin kanssa yhteisen koodin/koodeja. Intertekstuaalisuutta voi syntyä joskus vain teks-

tin tuottajan tai lukijan mielessä, alitajuisesti, mutta jollain tasolla kaikki tekstit luetaan aina suhteessa toisiinsa teksteihin. Intertekstuaalisuus on siis olemassa tekstien välisessä tilassa. (Härkönen 1994, 143.) Näyttää siltä, että mitä kokeneempi lukija on, sitä intertekstuaalisemmin hän lukiessaan toimii (Grossman 2001, 420 – 421).

Intertekstuaalisuutta on kahdenlaista: satunnaista ja obligatorista. Satunnaisella intertekstuaalisuudella tarkoitetaan yhteyttä, jonka lukija pystyy muodostamaan omista lähtökohdistaan tulkittavana olevan tekstin ja minkä tahansa toisen tekstin välille. Satunnainen intertekstuaalisuus ei välttämättä aiheuta yksilöllistä viestintää. Obligatorinen intertekstuaalisuus puolestaan vaikuttaa näin, ja tällainen interteksti ohjaa enemmän tekstin lukijaa tulkintaprosessissa. Obligatoriset intertekstit voivat olla tekstin tuottajan joko tietoisesti tai tiedostamattomasti tarkoittamia (Eco 1992, 210 – 211; Toivonen 1998, 61 - 62).

Hartman (1995, 556 - 559) on tyypitellyt lukijoita sen mukaan, miten paljon he hyödyntävät intertekstuaalisuutta lukemaansa tulkittaessa. Intertekstuaalisuuden näkökulmasta voidaan erottaa kolme lukijatyyppiä: tekstienvälinen eli intertekstuaalinen lukija, tekstiä vastustava lukija ja sanakeskeinen lukija. Tekstienvälinen lukija osaa käyttää hyväkseen intertekstuaalisuuden ilmiöitä; hän assosioi lukiessaan paljon, vertailee lukiessaan tekstejä toisiinsa ja tutkii tekstiä lukiessaan koko ajan. Voisikin sanoa, että tekstienvälinen lukija ”vaeltaa tekstin läpi erilaisia merkityksiä tarkastellen” niin, että hän samalla yhdistelee erilaisia koodeja uudella, yllättävällä tavalla ja voi näin tuottaa esteettisiä merkitysvihjeitä. Tekstienvälistä lukijaa voidaan pitää muita lukijatyppejä edistyneempänä lukijana. (Hartman 1995, 2; Toivonen 1998, 60 – 64.)

Jos tekstienvälinen lukija toimii tekstiä tulkittaessaan joustavasti, on tekstiä vastustava lukija hyvin joustamaton tulkinnassaan; hän käy ikään kuin ”taisteluun” kirjailijan tarkoittamaa tekstin merkitystä vastaan. Tekstiä vastustavan lukijan ensisijainen mielenkiinto on maailmaa koskevassa yleisessä ’tiedossa’ ja tekstin ulkopuolisissa tekstivarjoissa. (Hartman 1995, 556 - 559.) Toisaalta saattaa olla mahdollista, että tekstiä vastustava lukija voi yhdistää eri tekstien koodeja yllättävästi, mutta johdonmukaisesti, mikä voi näkyä hänen tuottaminaan esteettisinä – usein ironisina tai parodisina – merkitysvihjeinä (Toivonen 1998, 64; esteettisistä merkitysvihjeistä ja koodeista luku 4.1). Tekstiä vastustavan lukijan tulkinta ei kuitenkaan aina ole tulkittavan tekstin tulkintaa, ja saattaakin käydä niin, että tekstiä vastustavan lukijan tulkinta koskee jotakin muuta kuin tulkittavana olevan tekstin identiteettiä (Varto 2000, 34 – 35). Sanakeskeinen lukija kiinnittää puolestaan pääasiassa huomiota tekstin sisäisiin tekstivarjoihin ja tekstissä oleviin yksityiskohtiin, eikä juurikaan havaitse tai valitse tekstiin kytkeytyviä intertekstejä. Sanakeskeinen lukija käyttää lukiessaan pääasiassa vain lingvististä koodia, eikä pysty näin lukiessaan juurikaan hyödyntämään tai kehittämään toisenasteisia merkkijärjestelmiä. (Hartman 1995, 556 – 559.) Koska sanakeskeinen lukija käyttää tulkittaessaan tekstiä pääasiassa vain yhtä koodia, voidaan sanoa, ettei hän juurikaan tulkitse tekstiä, vaan lukee ei-tekstiä. Kärjistäen voisikin väittää, että sanakeskeisellä lukijalla on vain mekaaninen lukutaito ja että hän tunnistaa etupäässä kirjaimellisia merkitysvihjeitä (merkitysvihjeistä ja tulkinnasta luku 4.1).

Kaikki lukijat eivät opi tekemään tulkintoja teksteistä tai kehity intertekstuaalisiksi lukijoiksi, vaan muistuttavat enemmän sanakeskeisiä tai tekstiä vastustavia lukijoita. Nämä lukijat eivät opi ymmärtämään sanojen ilmeisimpiä merkityksiä ja yksityiskohtien tarkoitusta ja pitävät kiinni vääristä tulkinnostaan. Heillä saattaa myös olla stereotyyppisiä käsityksiä kirjallisuudesta, joista he eivät ole halukkaita luopumaan. Lukijat saattavat tuntea vain sadun rakenteen ja haluavat kaikkien tarinoiden päättyvän onnellisesti ja etsivät teksteistä vain tällaisia merkitysvihjeitä. Tällaiset lukijat käyttävät tulkinnassaan hyväksi asiaan liittymättömiä assosiaatioita, kuten televisioita ja elokuvia, ja pyrkivät selvään ja yksimieliseen tulkintaan, vaikka se ei sopisi teokseen ollenkaan. (Appleyard 1990, 113.) Parhaat lukijat pystyvät kuitenkin jo yläkouluikässä löytämään tekstin teeman ja tulkitsemaan sitä eli ovat intertekstuaalisia lukijoita. Tekstin merkityksen ymmärtäminen vaatii kuitenkin lukijalta ihan

uudenlaista näkemystä lukemiseen verrattuna lukemiseen, jossa he eläytyvät henkilöiden tunteisiin, keskustelevat niistä ja pohtivat, miten heidän elämänsä peilautuu teoksen henkilöiden elämään. (Appleyard 1990, 113.)

Kirjallisuuskasvatuksen semiottinen työprosessi on fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen kehitetty menetelmä, jonka yhtenä tavoitteena on ohjata lukijaa intertekstuaaliseen lukemiseen niin, että tulkittavana olevan tekstin lukeminen keskeytetään tulkinnan kannalta merkityksellisissä kohdissa ja tulkittavan tekstin rinnalle tuodaan tulkittavana olevaan aihepiiriin liittyviä erilaisia verbaalisia tai ei-verbaalisia tekstejä, jolloin lukija ikään kuin pakotetaan intertekstuaaliseen lukemiseen eli huomaamaan yhtäläisyyksiä ja eroja erilaisten tekstien välillä (Aerila 2006, 57 – 61; semioottisesta työmenetelmästä luku 5.4.3). Intertekstuaalisen lukutaitoon ohjaaminen on perusopetuksessa tärkeää nimenomaan lukuharrastuksen ja fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen kannalta. Intertekstuaalisen lukemisen menetelmiä tulisi käyttää enenevässä määrin myös opettajankoulutuksessa, koska ilman intertekstuaaliseen lukemiseen kykenevää opettajaa ei oppilaastakaan tällaista kehity. Intertekstuaalisen eli tekstienvälisen lukemisen taidon ja menetelmän oppiminen on tärkeää myös tekstien monimuotoisuuden näkökulmasta. Lukutaidon käsitteen laajeneminenhan on haaste opettajankoulutukselle myös siinä mielessä, että opettajien lukutaito kohdistuu huomattavasti suppeampien tekstien kirjoon kuin nykypäivän peruskoululaisten (Kress 2003). Tämän työn aihepiirinä olevat monikulttuurisuusaiheiset nuortenromaanit sopivat monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta toinen toisensa interteksteiksi. Jos aineistoni nuortenromaanien avulla integroidaan eri oppiaineita toisiinsa, sopivat interteksteiksi myös erilaiset eri kulttuureihin, uskontoihin ja kansallisuuksiin liittyvät faktatekstit (tai ei-tekstit). Faktatekstit interteksteinä puoltavat paikkaansa myös siinä mielessä, että lukijalla täytyy olla riittävästi luettuun liittyvää taustainformaatiota, jotta tekstin sisältämä informaatio välittyisi lukijalle ja tulkinta olisi mahdollista (tulkintaan vaikuttavista tekijöistä luku 4.1).

4.3 Fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen piirteitä

Fiktiivinen teksti ei kuvaa todellista maailmaa kuten tietotekstit, mutta fiktiivisen tekstin ymmärtäminen liittyy läheisesti maailman ymmärtämiseen, ja fiktiivisellä tekstillä on lähes aina merkittävä yhteys tekstin ulkopuoliseen todellisuuteen. Fiktiivisen kirjallisuuden lukija ymmärtää maailmaa ja elämää jollain tavalla, mutta fiktiivisen kirjallisuuden avulla lukija voi nähdä ja ymmärtää asioita, joita ei ole varsinaisessa elämässään kohdannut. Fiktiivisen teoksen ymmärtäminen vaatii sekä mielikuvitusta että tunteita, sillä ymmärtääkseen fiktiivistä tekstiä lukijan on kyettävä kuvittelemaan siinä kuvatut ihmiset, tilanteet ja tapahtumat sekä kokemaan näihin kuviteluihin asioihin liittyviä tunteita. (Lammenranta 1989, 200 – 201; Mäkinen 1989, 157.) Fiktiivinen teksti tarjoaa mahdollisuuksia kokea ja selkiyttää erilaisiin tilanteisiin liittyviä tunteita, jolloin lukija pystyy tunteitaan käyttäen erottamaan myös todellisesta elämästä vastaavia tilanteita. Jotta fiktiivinen kirjallisuus lisäisi ymmärrystämme maailmasta, sen on kuvattava lukijalle relevantteja tilanteita eli tilanteita, joihin lukija voi erilaisissa elämänvaiheissa joutua. Lukemalla fiktiivisiä kuvauksia itselleen tärkeistä elämänvaiheista, lukija oppii tuntemaan sekä itseään ja muita että erilaisten tilanteiden herättämiä myönteisiä tai kielteisiä tunteita. Tämä auttaa lukijaa näkemään, mikä on omassa elämässä tavoittelemisen arvoista. Tässä mielessä fiktiivinen kirjallisuus tarjoaakin lukijalleen ensisijaisesti tietoa. (Lammenranta 1989, 202 – 205.) Fiktiivisen kirjallisuuden sisältämä tieto mahdollistaa myös erilaisten tunteiden ymmärtämisen ja tunnistamisen opiskelun. Tunteiden ymmärtäminen ja tulkitseminen puolestaan tarkoittaa kykyä erotella ja kuvata ”kielellisesti erilaisia tunteita ja kykyä ymmärtää erilaisten tunteiden ja tapahtumien välisiä yhteyksiä”. (Pahkinen 2002, 10.)

Rosenblatt (1978) on ensimmäisiä fiktiivisen tekstin ymmärtämiselle tyypillisten piirteiden määrittelijöitä. Rosenblattin lukemisen transaktioteorian (1978, 23 - 25) mukaan lukeminen voi olla kah-

denlaista: esteettistä tai efferenttiä. Esteettistä lukeminen on silloin, kun lukijan päähuomio on itse lukutilanteessa ja lukijalle on tärkeää, mitä hän kokee lukiessaan. Lukemisen synnyttämät elämykset, mielikuvat, ajatukset ja asenteet ovat siis tärkeitä. Efferenttissä lukemisessa on olennaista se, mitä lukijalle jää lukemisen jälkeen eli lukemisen päähuomio on lukemisen lopputuloksessa ja tekstin sisältämässä informaatiossa. Molemmat lukutavat voivat olla mukana jokaisessa lukemistilanteessa, ja vaikka puhutaan esteettisestä lukemisesta, ei kyse ole pelkän esteettisen elämyksen tavoittelemisesta. Esteettisellä lukemisella on aina omanlaisensa tietämisen aspekti: esteettisyyden kautta voidaan ratkaista ongelmia ja rakentaa todellisuutta. Lisäksi esteettinen lukeminen antaa mahdollisuuden nähdä asioita uudella tavalla. (Toivonen 1998, 32 – 33.) Perusopetuksessa korostuu lukemisen efferenttisyys, jolloin oppilaiden mielenkiinto fiktiivistä tekstiä kohtaan saatetaan latistaa etsimällä fiktiivisestä kirjallisuudesta pelkkiä asiatietoja. (Linna 1999, 29.) Toisaalta ei pidä unohtaa, että fiktiivinen kirjallisuus voi tarjota lukijalleen myös käyttökelpoista tietoa maailmasta (Grossman 2001, 425; fiktiivisen kirjallisuuden tarjoamasta tiedosta luku 5.4).

Fiktiivisen tekstin tulkinta on kokonaisvaltaista ja tulkinta muistuttaa etenemisessään ihmisten välistä vuorovaikutusta (Linnakylä 2004c, 78). Langer (1995, 5 - 14) näkee fiktiivisen tekstin lukemisen näkymöintinä eli maailman rakentamisena, joka perustuu osaksi lukijan yksilöllisiin kokemuksiin, ajatuksiin ja tunteisiin. Eri lukijoiden yksilölliset kokemukset voivat tulkinnan aikana kohdata ja rikastuttaa yksittäisen lukijan ajattelua, itsetuntoa, minäkuva ja arvojenmuodostusta. Näkymöinti-käsite tarkoittaa lukijan mielessä kulloinkin olevaa tekstimaailmaa, ymmärrystä ja tulkintaa, joiden pohjalta lukija tekee tekstistä ennakoiteja ja luo odotuksia tekstin suhteen. Fiktiivisen tekstin tulkinta ja merkityksenmuodostus on Langerin (1995, 9 – 15) mukaan prosessi, jossa fiktiivinen teksti vaikuttaa lukijan elämään ja jossa lukijan elämä vaikuttaa fiktiivisen tekstin näkymöintiin. Lukiessaan lukija paljastaakin jotakin sekä itsestään että lukemastaan tekstistä (Grossman 2001, 417).

Näkymöinnissä voidaan erottaa neljä erilaista lähestymistapaa tekstiin: tekstimaailmaan astuminen, jossa fiktiivistä tekstiä pyritään ymmärtämään aikaisempien tietojen ja kokemusten valossa, tekstimaailman sisällä tehdyt päätelmät luetusta, tekstimaailmaan liittyvän ymmärryksen käyttäminen omien tietojen ja kokemusten ymmärtämiseen ja kehittämiseen sekä analyyttisempi oman näkymöinnin arviointi. (Langer 1995, 9 – 15.) Lukija voi siis fiktiivistä tekstiä lukemalla saada ratkaisuja oman elämän ongelmiin ja tilanteisiin, vaikka kaikki fiktiiviset teokset eivät ole tässä suhteessa yhtä vaikuttavia. Näkymöintiajattelun periaatteisiin kuuluu myös ajatus siitä, että erilaisten lukijoiden näkökulmat rikastavat eri yksilöiden tulkintaa (Langer 1995, 43 – 44). Arvosen (2002, 39 - 40) kehittämä Langerin näkymöintiajatteluun tukeutuva näkymöintistrategia korostaa fiktiivisen tekstin tulkinnan kehittymistä ryhmän avulla lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen.

Fiktiivisen tekstin tulkinta vaatii lukijaltaan aktiivisuutta, koska fiktiivisessä tekstissä olevat ns. aukkokohtat pakottavat lukijaa tekemään tulkintoja (Iser 1986, 167 – 169). Aukkokohtat ovat tekstin osia, jotka vaativat päättelyä eli tulkintaa. Ne herättävät lukijassa mielikuvia ja osa tekstin aukkokohtadista täytetään tiedostamattomasti, osa tietoisesti. Mitä enemmän tekstissä on aukkokohtia, sitä enemmän teksti vaatii tulkintaa tai intertekstuaalista lukutaitoa. Tästä syystä kokematon lukija kokee miellyttäväksi tekstin, jossa on vain vähän aukkokohtia, ja taitava lukija nauttii aukkoisesta tekstistä, jonka tulkintaan joutuu käyttämään omaa mielikuvitustaan, lukukokemuksiaan ja tulkittavana olevan tekstin omia vihjeitä. Kokemattomalle lukijalle aukkokohtat voivat puolestaan pahimmillaan estää tekstin ymmärtämisen kokonaan. (Segers 1985, 43 – 44; Koskela & Lankinen 2003, 22 – 24; intertekstuaalisuudesta luku 4.2.) Saattaakin olla, että opettaja tarjoaa oppilailleen toisinaan liian haastavaa tekstiä tai oppilaiden lukemat tekstit vaikuttavat opettajasta tylsiltä ja itsestäänselviltä. Liian haastava teksti voi aiheuttaa stressiä kokemattomalle lukijalle, jonka voi olla vaikea sietää tekstin aukkokohtiin ja niiden tulkintaan liittyviä epävarmuustekijöitä (Hunt 1991, 71).

Fiktiivisen kirjallisuuden avoimien kohtien täyttämisen vaatii toisenasteisten koodien käyttämistä tulkinnassa, ja fiktiivinen teksti ymmärretään lingvistisen merkkijärjestelmän lisäksi vähintään yhdellä toisenasteisella koodilla. Siksi tekstin ymmärtämisessä on otettava huomioon myös näiden koodien viittaamat toisenasteiset merkitykset, joiden merkitysten pelkkänä materiaalina lingvistisen merkkijärjestelmän merkitykset toimivat. (Lotman 1972; ensi- ja toisenasteisista koodeista luku 4.1.) Fiktiivisen tekstin aihe voidaan ymmärtää pelkän lingvistisen koodin avulla, mutta tekstin tulkinta ja ymmärtäminen vaatii ei-kirjaimellista lukemista eli päättelyä, ei-kirjaimellisten merkitysvihjeiden eli merkkien havaitsemista, valintaa ja mahdollisesti myös kehittämistä (Toivonen 1998, 23). Myös ei-fiktiivisen tekstin ymmärtäminen vaatii tulkintaa eli päättelevää lukemista, mutta fiktiivisen tekstin tulkintaan tarvitaan useammin kuin ei-fiktiivisen tekstin tulkintaan dekodeusta toisenasteisten merkkijärjestelmien avulla (toisenasteisista merkkijärjestelmistä esim. Suonpää 2003).

Kaikki toisenasteiset merkkijärjestelmät samoin kuin lingvistinen koodikin ovat mallittavia järjestelmiä eli ne viittaavat tietynlaiseen maailmanmalliin, tiettyyn maailmankuvaan tai ideologiaan, tai jos kysymyksessä on esteettinen koodi, myös yksilölliseen maailmankatsomukseen. Lingvistisen koodin viittaama maailmanmalli on automatisoitunut ja huomaamaton, mutta mitä useampia toisenasteisia koodeja tekstissä realisoituu, sitä useampia valinnan mahdollisuuksia tekstin tulkitsijalla on, sitä enemmän informaatiota teksti sisältää ja sitä enemmän tulee esiin tekstin suhde eri malleihin ja niiden erilaisiin arvoihin. Tällainen informaation eneneminen vaatii myös syvällisempää tulkintaa. (Toivonen 1998, 23.) Fiktiivistä kirjallisuutta lukiessaan lukija voi kehittää esteettisen koodin, joka sisältää hänen kulttuurissaan ennaltakoodaamattomia ominaisuuksia. Sellaiselle lukijalle, jolla ei ole riittävästi tietoa kulloinkin sopivista toisenasteisista sosiokulttuurisista koodeista, ei esteettinen merkkijärjestelmä eli esteettinen informaatio avaudu (Toivonen 1990, 22 – 23). Voidaankin puhua ns. kulttuurisesta luku- ja kirjoitustaidosta, joka on riippuvainen paitsi lingvistisestä koodista, myös yhteisön konventioista eli vakiintuneista toisenasteisista merkkijärjestelmistä. Viestintätilanteessa mahdollisesti kehittyvän yksilöllisen toisenasteisen merkkijärjestelmän, esteettisen koodin, realisoitumisen lisäksi myös tiettyjen vakiintuneiden toisenasteisten koodien realisoituminen tekstissä on tyypillistä fiktiiviselle kirjallisuudelle. Esteettisen koodin kehittäminen lukiessa ja kirjoitettaessa luetun pohjalta vähentää lukijan todellisuus- ja ihmissuhteiden automatisoituneisuutta, ja oppijassa herää 'aito epäily' siitä, että asiat voi nähdä toisinkin. Esteettisen viestin lukeminen muistuttaa "salapoliisin työtä", koska molemmissa vaaditaan runsaasti päättelytaitoa. (Toivonen 1998, 27 – 28).

Opettajan tulee huolehtia, ettei oppilas jää sivulliseksi tekstin tulkintaprosessissa. Ymmärtämistä voi edistää puheenomaistamalla kirjailijan kieltä ja houkuttelemalla lapset kyseenalaistamaan merkitysten yksiselitteisyyttä niin, ettei oppilas jää kiinni ensisijaiseen merkkijärjestelmään. (Bahtin 1979, 109.) Toisenasteisten merkkijärjestelmien tuottamista ja ymmärtämistä tulisi harjoitella perusopetuksessa. Oppilaiden tulisi ymmärtää, että fiktiivisen kirjallisuuden tulkinta on olennaisesti riippuvainen kommunikaatiotilanteesta: siinä pyritään selvittämään, mitkä ovat kirjailijan, lukijan, luettavan ja yhteiskunnan väliset suhteet. Kirjallisuuden tulkinta on kommunikaation opiskelemista ja sen oppimisen keinojen ja menetelmien opiskelua. (Toivonen 1998, 25.) Toisenasteisten merkkijärjestelmien ymmärtäminen ja tuottaminen on tärkeää varsinkin silloin, kun opiskellaan maailmankatsomuksellisia asioita, koska 'maailman mallittamisen' kysymykset korostuvat sitä enemmän, mitä enemmän tekstissä on tulkintavaihtoehtoja. Fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen esteettisenä viestinä eli monien tulkintavaihtoehtojen viestinä sisältääkin aina sitä informaatiota, jota kulloinenkin lukija tarvitsee. Kun lukeminen tuottaa tällaista lukijan tarvitsemää materiaalia, sanotaan, että sillä on myös terapeutin tehtävä. (Toivonen 1998, 26.)

Lukemalla erilaisia fiktiivisiä kertovia tekstejä voidaan edistää opitun syvällistä ymmärtämistä, koska lukiessaan lukija osallistuu ymmärtämiseen kokonaisvaltaisesti myös tunteiden kautta. Monet elämäkerralliset ja omaelämäkerralliset tekstit ovat kertovia, mutta ne eroavat fiktiivisistä kertovista

teksteistä siinä, että fiktiivisiä tekstejä tulkitaan inhimillisen kokemuksen ja maailman todenmukaisina representaatioina, kun taas elämäkertoja luettaessa korostuu tekstin kommunikatiivinen funktio ja teksti luetaan todella tapahtuneiden asioiden kuvauksena. Fiktiivisissä teksteissä lukemisen huomio kiinnittyy puolestaan esteettisen asenteen mukaisesti lukukokemukseen. (Lahtinen 2001, 199.) Elämäkerrat tarjoavat lukijoille fiktiivisen romaaniin tapaan kokemuksen jonkun toisen henkilön kokemusmaailmasta, mutta elämäkerran kohdalla on kyse jo valmiiksi tulkitusta näkemyksestä, ja merkityksen rakentumisessa painottuu lukijan roolia enemmän tekijän rooli (Lahtinen 2001, 170).

Lahtinen (2001) on väitöskirjassaan tutkinut juuri elämäntarinoiden ja fiktiivisten romaanien lukemisen eroa. Hänen mukaansa fiktiivisiä romaaneja luetaan ja tulkitaan inhimillisen kokemuksen ja maailman todenmukaisina kuvauksina, ja lukijan huomio kiintyy esteettisen lukemisen mukaisesti myös lukukokemukseen, kun taas elämäkerrallisten teosten kohdalla korostuu kertomuksen kommunikatiivinen luonne ja huomio kohdistuvat ennen kaikkea kirjoittajan elämäntapahtumilleen antaman merkityksen selvittämiseen. Lahtisen väitöskirjaan (2001, 199 - 200) liittyvä kokeilu osoittaa, että osa lukijoista lukee myös fiktiivisiä teoksia kuin ne olisivat elämäkerrallisia ja siinä mielessä todenmukaisia. Tämän voidaan nähdä heijastavan puutteellista tietoa fiktiivisen kirjallisuuden olemuksesta ja ehkäisevän lukemiseen liittyvien mielikuvien syntymistä. Kun fiktiivistä tekstiä luetaan osittain todenmukaisena, se kaventaa teoksen merkitysten ymmärtämistä ja rajoittaa lukijan luovaa ja kuvitteellista toimintaa.

Lukeminen on taito, joka on kaikkien hallussa, ja tapa, jotka kaikki eivät jatka. Osa lukijoista ei myöskään kehity. Lukutaitoon ja kirjallisuuden lukemisen määrään vaikuttavat sosiaalinen konteksti, jossa lukijan kokemukset kehittyvät, ja kulttuuriset kokemukset, joita ovat sosiaalinen luokka, taloudellinen hyvinvointi, rotu, sukupuoli. Sukupuolten väliset erot aiheuttavat perustavanlaatuiset erot fiktiivisten tekstien lukemiselle. Sukupuolten väliset erot liittyvät perheiden sosiaalisiin rooleihin, rooleihin parisuhteessa ja koulussa, sekä luonnollisesti kirjallisuudessa ja mediassa. Tutkimukset osoittavat, että sosiaaliset seikat vaikuttavat fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen huomattavasti enemmän kuin on ajateltu. (Appleyard 1990, 12).

Nuorten kirjallisuusharrastuksen hiipumiseen on monia syitä, mutta yksi tärkeimpiä syitä on, että fiktiivisten tekstien lukemista ei arvosteta tai fiktiivisten tekstien lukemista ei pidetä hyötyyhteiskunnan näkökulmasta tarpeellisenä. Lukemisen hyödyllisyyttä pyritään yleensä perustelevaan lukutaidon paranemisella ja sitä kautta paremmalla koulumenestyksellä, vaikka fiktiivisten tekstien lukemisen hyödyistä puhuttaessa tulisi keskustella lukemisen hyödyllisyydestä oman ja muiden elämän ymmärtämisessä ja elämästä oppimisessa (väline- ja itsearvoista kasvatuksessa luku 3.1).

4.4 Fiktiivinen kirjallisuus eettis-moraalisen arvokasvatuksen osana

Kun fiktiivistä tekstiä käytetään eettis-moraalisen arvokasvatuksen osana, puhutaan kirjallisuuskasvatuksesta. Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteena on oppilaan päättelytaitojen kehittäminen, arvoja koskevan ajattelun edistäminen ja minäidentiteetin vahvistuminen (Toivonen 1998; 67 – 68, 232 – 233). Siinä fiktiivinen kirjallisuus nähdään sekä opetuksen välineenä, jolloin korostuu fiktiivisen kirjallisuuden tarjoama tieto, että viestinä maailmasta, jolloin korostuvat fiktiivisen kirjallisuuden temaattiset sisällöt. Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteena onkin yleisinhimillisen ja yhteiskunnallisen todellisuuden ymmärtäminen. (Julkunen 1997, 28; : Lahtinen 2001, 76 – 77; Rikama 1998, 59.) Kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta fiktiivinen kirjallisuus voitaisiin ottaa koko perusopetuksen oppimisen keskuksiksi ja sen avulla voitaisiin integroida varsinkin yläkoulun puolella eri oppiaineita toisiinsa. Lisäksi fiktiivinen kirjallisuus sopii kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta hyvin aihekokonaisuuksien opettamiseen. Tällä hetkellä vaikuttaa kuitenkin siltä, että fiktiivistä kirjallisuutta hyödynnetään opetuksessa vähän (Turunen 1999, 40 – 41).

Fiktiivisten tekstien ymmärtäminen ja eettis-moraalisiin arvoihin kasvaminen muistuttavat lähtökohdiltaan toisiaan: kummassakin on kyse kyvystä eläytyä toisen asemaan tai itselle vieraaseen tilanteeseen. Jos lukijan luetunymmärtämistaito on riittävä kehittyneenä, on lukijan helppo eläytyä fiktiivistä kirjallisuutta lukemalla erilaisiin rooleihin ja tilanteisiin sekä pohtia erilaisten tilanteiden eettis-moraalisia arvoja (Puranen 1998, 69). Fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen taidon kehittämisen pitäisikin tukea eettis-moraalisen ajattelun kehittymistä. Yleisesti lukutaidon kehittyminen parantaa lukijan kognitiivisia taitoja ja kehittää tätä kautta lukijan päättelykykyä ja ongelmanratkaisutaitoja. (Hynds 1985, 1989.) Fiktiivisten tekstien tulkinnan taitojen kehittyminen tarkoittaakin yleisempää kykyä ja halua pohtia erilaisia ympäristömme ongelmia (Vähäpassi 1987, 114).

Narratiivinen tutkimus korostaa fiktiivisen kirjallisuuden merkitystä lukijan elämänhallinnassa. Narratologian mukaan lukija voi fiktiivisen kirjallisuuden avulla pohtia omaa elämäänsä ja löytää ratkaisuja oman elämänsä käännekohtiin lukemalla muiden vastaavassa tilanteessa olevien ihmisten ratkaisuista. Narratologiassa fiktiivisen kirjallisuuden ja oman elämän väliset yhteydet liittyvät sekä elämän että fiktiivisen kirjallisuuden kertovaan rakenteeseen. (Rikama 2005, 21 - 24.) Myös kirjallisuuden- ja kasvatuksen tutkimus on alkanut kiinnostua fiktiivisen kirjallisuuden merkityksestä yksilön maailmankuvan rakentajana (Syväoja 1991, 17). Tämä ns. eettinen käänne korostaa, että fiktiivinen kirjallisuus saa merkityksensä kirjallisuuden ulkopuolisesta merkitys- ja arvomaailmasta ja että kirjallisuuskasvatuksella voisi tästä syystä olla nykyistä merkittävämpi yhteiskunnallinen ja kasvatuksellinen rooli (Rikama 2005, 22). Fiktiivistä kirjallisuutta tuleekin käyttää yhä enemmän muuhun kuin mekaanisen lukutaidon kehittämiseen tai esteettisen tarpeen tyydyttämiseen (Syväoja 1991, 17). Fiktiivisen kirjallisuuden mahdollisuudet parantaa lukijan eläytymis- ja roolinoton kykyä, ovat saaneet eri ammattiryhmät kiinnostumaan fiktiivisen kirjallisuuden käyttämisestä koulutuksessa. Ensimmäisiä fiktiivisen kirjallisuuden hyödyntäjiä ammattitaidon kehittäjänä on ollut oikeustieteen opiskelijoita kouluttava Nussbaum (1995).

Narratologian korostama kertova rakenne löytyy muistakin kuin fiktiivisistä teksteistä: erilaiset elämäkerralliset teokset sisältävät fiktiivisen kirjallisuuden tapaan narratiivisuutta ja niissä on fiktiivisten tekstien kanssa yhteisiä kielellisiä ja konstruktiivisia ominaisuuksia (Lahtinen 2001, 128). Elämäkerralliset teokset suuntaavat kuitenkin lukemista enemmän efferenttiin ja kognitiivisen arvioinnin suuntaan kuin fiktiiviset teokset (Lahtinen 2001, 157). Mielenkiintoisen näkökulman kertomuksen rakenteelliseen merkitykseen tarjoavat peruskoululaisten, varsinkin poikien, suosimat elektronikkapelit, joissa kertovaa rakennetta ei ole. Miten näiden pelien pelaaminen ja samanaikainen fiktiivisen kirjallisuuden lukemattomuus vaikuttavat elämänhallintaan, jää nähtäväksi.

Fiktiivisen kirjallisuuden avulla lukija voi eläytymällä tekstiin tutustua erilaisiin yhteiskuntiin ja niiden rakenteisiin (Seeley 1992, 19). Seeley (1992, 226) jopa rinnastaa ”kyvyn astua kirjallisuuden maailmaan” ”kyvyksi astua toiseen kulttuuriin”: molemmissa tarvitaan kykyä havainnoida erilaisia tyyllillisiä ja rakenteellisia eroja. Parhaimmillaan fiktiivinen kirjallisuus tarjoaakin sellaista tietoa yhteiskunnasta, jota muuten on vaikea omaksua (Mayhead 1965, 10). Myös lukijan reaktioita korostavien reader response -teorioiden mukaan fiktiivistä kirjallisuutta lukemalla ”oppilaat oppivat ymmärtämään elämää ja kasvavat monikulttuurisuuteen ymmärtämällä, että eri aikojen, paikkojen ja ihmisten välillä on samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia” (Purves 1991, 59). Fiktiivisten tekstien avulla voidaan siis edistää suvaitsevaisuutta ja saada lapset ymmärtämään, kuinka erilaiset ihmiset kokevat yleismaailmallisesti samanlaisia tunteita, kuten rakkautta, surua ja lapsellisuutta (Lu 2000).

Eettis-moraalisen ajattelun kehitys vaatii sosiaalista vuorovaikutusta (Aho 1990, 21). Myös kirjallisuuden lukeminen ja kirjallisuudesta keskusteleminen voidaan nähdä sosiaalisena tapahtumana, joka auttaa yksilöä sopeutumaan yhteiskuntaan ja jossa yksilö on kontekstissa todellisen maailman kanssa (Reiss 1992, 1). Fiktiivinen kirjallisuus helpottaa eettis-moraalisista arvoista keskustelemista,

koska oppilaiden ei tarvitse ottaa keskusteluun omia ongelmiaan ja tunteitaan, vaan arvoista ja eettisistä kysymyksistä voidaan keskustella etäännytetysti asettumalla fiktiivisten henkilöiden asemaan (Dodson 2000). Esimerkiksi kansansadut sisältävät monenlaisia arvoihin ja eettisiin kysymyksiin liittyviä ongelmia sellaisessa muodossa, että ne puhuttelevat lasta (Turunen 1992, 247). Kirjallisuuskasvatuksessa onkin helppo harjoitella roolinottoa ja päättelyä sekä pohtia erilaisten tilanteiden eettis-moraalisia arvoja (Linnakylä 2002, 46). Roolinottamista ja roolin vaihtamista pidetään tehokkaina tapoina oppia empatiaa ja lisätä halua auttaa ja jakaa. (Solomon 2001, 571). Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa testattavat ennakoitukertomukset saattavat edistää roolinottamista ja roolin vaihtamista (ennakoitukertomuksesta luku 5.4.2; kokeilusta luku 7).

Moraalisten keskustelujen tavoitteena tulee olla, että nuori muodostaa moraalista ongelmasta oman mielipiteensä, mutta pystyy ymmärtämään myös muiden näkökulmia. Keskustelut onnistuvat parhaiten, jos keskustellaan sellaisista moraalista ongelmista tai tilanteista, joihin osallistujilla ei ole henkilökohtaista suhdetta. Tällä tavoin varmistetaan, että keskustelijat pystyvät lähestymään ongelmaa puolueettomasti. Tästä syystä fiktiiviset tekstit sopivat hyvin moraalisten keskusteluiden lähtökohdaksi. (Oser 1986, 920.) Ilman onnistunutta opetuskeskustelua ei oppilaan eettis-moraalinen ajattelu kehity, vaan kyse on enemmänkin passiivisesta moraalirakenteesta (kirjallisuuteen liittyvästä opetuskeskustelusta esim. Linnakylä 2002, 46; moraalirakenteesta luku 3.1). Parhaimmillaan lukija kuitenkin oppii opetuskeskustelun aikana refleksiivisyyttä, joka tarkoittaa halua aktiivisesti nähdä asioita uudella tavalla, tehdä tuttu oudoksi ja arvioida muita perspektiivejä kuin omaa, ja suvaitsevaisuutta siinä mielessä, että lukijan on myönnettävä, ettei maailma olekaan niin selvä (Toivonen 1998, 92 – 93). Refleksiivisyyteen sisältyy myös itsereflektion käsite, jonka mukaan jokaisella pitäisi olla oikeus arvioida ja ymmärtää omaa oppimistaan ja saada sitä kautta uutta tietoa itsestä. Lisäksi itsereflektion kautta on mahdollista ymmärtää tiedon suhteellisuus ja kyseenalaistaa tietoa. (Scardamalia, Bereiter & Lamon 1994, 210; von Wright 1996, 357 – 358.) Arvokeskusteluiden pohjana käytettävä fiktiivinen kirjallisuus tulee valita tarkasti, koska keskustelu harvoin johtaa oppilaan ymmärryksen kasvuun, jos valittu teksti tai aihe ei kiinnosta häntä (Airaksinen 1993, 29).

Nuortenkirjallisuus sopii hyvin eettis-moraaliseen kasvatukseen, koska se toisaalta kuvaa tilanteita, jotka poikkeavat yhtenäismoraalin opetuksesta, mutta toisaalta sosiaalistaa ja ohjaa nuoria vallitseviin arvoihin (nuortenkirjallisuudesta Grün 2003, 293 ja luku 2.2.1). Tämän työn tutkimuskohteena olevat monikulttuurisuusaiheiset nuortenromaanit sopivat hyvin moraalien kehittämiseen ja erilaisten moraalisten ongelmien ratkaisemiseen, koska teoksissa korostuvat yksilön vastuu omista teoistaan sekä omien tekojen syiden ja seurausten pohtiminen. Kun fiktiivistä kirjallisuutta luetaan tällä tavoin, kasvattavassa mielessä, mahdollistaa se monentasoisten lukijoiden aktiivisen osallistumisen, koska kukin voi valita luettavaa omien edellytystensä mukaisesti (Julkunen 1997, 28; Rikama 1988, 59; aineistona olevista nuortenromaneista luvut 5.3. ja 6).

Nopeasti muuttuvassa maailmassa järkipäisen faktatiedon hallintaa oleellisempaa on laajeneva maailmakuva, joka mahdollistaa joustavan suhtautumisen erilaisiin muutoksiin. Fiktiiviseen kirjallisuuteen tutustuessaan lukijalla on mahdollisuus testata omaa maailmankuvaansa ja mielikuviaan maailmasta: lukijan omat käsitykset ja kokemukset ovat koko ajan vuorovaikutuksessa fiktiivisen teoksen tapahtumien ja tunnelmien kanssa, ja lukija joutuu kohtaamaan tekstin hänessä herättämät tunteet ja käsittelemään niitä. (Koskela & Lankinen 2003, 38.) Nuorten lukijoiden kohdalla tämä saattaa olla erityisen tehokasta, koska nuoret suhtautuvat lukemiinsa tapahtumiin ja fiktiivisen kirjallisuuden henkilöihin, kuin ne olisivat todellisia (Appleyard 1990, 11). Aikoinaan jo Platon oli kiinnostunut siitä, miten fiktiivisten vuorokeskusteluiden lukemisen aikainen eläytyminen vaikuttaa nuoren persoonallisuuden kehitykseen. Vastaavasta ilmiöstä on kyse, kun pohditaan, voiko nuori saada kirjallisuudesta huonoja vaikutteita. Perusopetuksessa olisikin entistä enemmän kiinnitettävä huomiota lukemisen kaikkien osa-alueiden kehittämiseen, myös luetun ei-kirjaimellisen ymmärtä-

misen eli päättelevän lukutaidon kehittämiseen (ei-kirjaimellisesta lukemisesta esim. Malmqvist 1975). Ilman ei-kirjaimellista ymmärtämistä eli tulkintaa lukija ei voi ymmärtää fiktiivisiä tekstejä tai osaa liittää niitä omaan elämäänsä (intertekstuaalisuudesta luku 4.3; fiktiivisen tekstin tulkinnasta luku 4.4).

4.5 Kirjallisuudenopettaminen

Tyypillinen kirjallisuutta koskeva tunti etenee yhä 1930-luvun mallin mukaan niin, että opettaja kysyy kysymyksiä, oppilaat vastaavat niihin, opettaja arvioi oppilaiden vastauksia ja kehittää niitä edelleen. Uusimmat kirjallisuudenopetuksen tehokkuutta koskevat tutkimukset osoittavat kuitenkin, että kirjallisuutta voidaan opettaa hyvinkin erilaisilla tavoilla. (Grossman 2001, 420 – 421; kirjallisuuden opettamisesta myös Applebee 1993.) Kirjallisuuden lukutaidon kannalta huonona vaihtoehdona pidetään monivalintatehtäviä ja luokkakeskusteluita sekä oppikirjoja, joissa pyritään nopeisiin vastauksiin (Appleyard 1990, 115). Pahimmassa tapauksessa oppilaat eivät enää varsinaisesti lue tekstiä, vaan etsivät tekstistä vastauksia opettajan esittämiin kysymyksiin. Kysymysten on ajateltu helpottavan lukemista, mutta näyttää siltä, että ne saattavat jopa estää luetun tulkintaa (Tauveron 2006, 7).

Kirjallisuudenopetuksesta näyttää puuttuvan sentyyppinen opetus, joka sopisi ehkä yläkouluun parhaiten eli fiktiivisen kirjallisuuden käyttäminen sen pohtimiseen, mitä kirjallisuus kertoo maailmasta (Appleyard 1990, 115; nuoresta lukijana luku 2.3.3). Kirjallisuudenopetuksen keskittyminen yläkoulun puolella muuhun kuin kirjallisuuskasvatukseen näkyy myös kirjallisuudesta teetetävissä tehtävissä, joiden mukaan tekstin merkitys voidaan selvittää tarkalla analyysillä. Tehtäviä tehdessään oppilas selvittää tarkkoja yksityiskohtia, kuten symboleita, näkökulmaa ja tapahtumapaikkaa, mutta ei pohdi omaa tulkintaansa tekstistä tai tekstin merkitystä itselleen. Yläkoulussa teetetävät tehtävät sopivatkin harvoin yhteen lukijan emotionaalisen palautteen kanssa tai ovat edes yhteydessä siihen. (Appleyard 1990, 120.) Yläkoulussa fiktiivisen kirjallisuuden lukemisessa olisi korostettava, että tekstit vaikuttavat meihin ja että lukijan on tästä syystä panostettava lukemiseen eri tavalla kuin vaikka oppikirjatekstiä lukiessaan. Kirjallisuushistorian opetuksessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sen pohtimista, miksi jokin fiktiivinen teos on joskus ollut tärkeä tai miksi jokin fiktiivinen teos on yhä tärkeä. (Appleyard 1990, 120.)

Nykyinen kirjallisuudenopetus tekee lukutapahtumasta pahimillaan luonnottoman, eikä oppilas opi käymään dialogia teoksen kanssa ja löytämään omia tulkintojaan tekstistä. Lisäksi kirjallisuudenopetuksessa käytettävät tehtävät vievät liikaa aikaa itse lukemiselta ja lukeminen on muuttunut tehtäviin vastaamiseksi. Oppilaat olisivatkin saatava tulkitsemaan luettavaa aktiivisemmin. Nykyiset työtavat, opettajan johtama opetuskeskustelu ja monivalintatehtävät, kehittävät lähinnä pinnallista ymmärtämistä ja opettavat kopiomaan luettavana olevan tekstin sanoja, eivät ajattelemaan itse. (Tauveron 2006, 4 -6.) Oppilaan omaa ajattelua saattaisi olla mahdollista lisätä liittämällä kirjallisuustehtäviin merkitykseen liittyviä pohdintatehtäviä: miksi kirjailija on kirjoittanut tietyllä tavalla, onko kirjailija innostunut tai huolestunut jostain, onko kirjailijan tarkoituksena palvella jotakin ideaa tai ajatusta (Appleyard 1990, 120).

Voisi olettaa, että lisääntyvät lukukokemukset vaikuttaisivat positiivisesti oppilaan kirjallisuuden tulkintataitoihin ja lukuharrastukseen. Näin ei kuitenkaan ole. Nuoret ovat huonoja analysoimaan fiktiivistä tekstiä tai löytämään sieltä merkityksiä. Systemaattinen analyysi tai omien ajatusten ja arvojen esitleminen on vaikeaa. Koulun kirjallisuustehtävät jäävät usein tiivistelmän tasolle, ja nuoret kertovat fiktiivisestä kirjallisuudesta kertomalla juonta uudelleen, esittämällä perusteettomia subjektiivisia arvioita luetusta ja painottavat tunteita. Parhaatkin arvioijat ovat huonoja perustelee-

maan mielipiteitään ja puhuvat asioista hyvin abstraktisti tai yleisellä tasolla. (Appleyard 1990, 114.) NAEP-raportin mukaan nuoret lukevat koulussa monenlaista materiaalia, mutta kehittävät hyvin vähän taitoja omien luetun pohjalta heränneiden ajatusten pohdintaan (Petrovsky 1982, 14 – 15).

Opettajan rooli kirjallisuudenopetuksessa on merkittävä. Opettajan omien tulkintataitojen ja kirjallisuuteen liittyvän teoreettisen tietämyksen kehittäminen on tärkeää, koska kirjallisuuden tulkintaa voidaan opettaa ja opetusmenetelmällä on merkitystä siinä, miten kirjallisuutta oppii tulkitsemaan. Kirjallisuudenopetusta koskevat tutkimukset osoittavat selvästi, että oppilaiden kirjallisuuden tulkinta ja kirjallisuuteen reagointi riippuu ohjauksesta ja opettajan asenteesta lukemiseen. Analyysitaitoja korostavan opettajan oppilaat kirjoittavat analyysoivia tekstejä, lukukokemusta ja omia kokemuksia korostavan opettajan oppilaat kirjoittavat henkilökohtaisempia tarinoita ja niiden opettajien oppilaat, joiden opettajat eivät juuri ole käsitelleet fiktiivisiä tekstejä, todennäköisimmin kertovat tekstin sisällön uudestaan kirjoituksissaan. (Grossman 2001, 422.)

Kirjallisuudenopetuksen onnistumisen kannalta myös opettajan omalla lukuharrastuksella ja kirjallisuudentuntemuksella on merkitystä: opettajista osa pystyy innostamaan oppilaita kirjallisuuden lukemiseen erityisesti oman mallin avulla (Julkunen 1997, 25). Lisäksi opettajan tulee osata valita tekstejä, joihin oppilaalle voi syntyä henkilökohtainen suhde ja joiden tulkintaan oppilaalla on riittävä lukutaito (Puranen 1998, 37). Tulkintataitojen kehittymisen kannalta on kuitenkin tärkeää valita toisinaan luettavaksi myös haastavampia fiktiivisiä tekstejä. Jos kaikki opetuksessa käytettävät tekstit ovat oppilaiden tasoisia, eivät oppilaat opi ratkaisemaan luetun tulkintaan liittyviä haasteita ja sietämään tulkintaan liittyvää epävarmuutta tai kehity lukijoina. (Hunt 1991, 71; Tauveron 2006, 11.) Kirjallisuuden oppitunneilla luettavan kirjallisuuden tulisi olla oppilasta kiinnostavaa. Yläkouluikäisten kirjallisuudenopetuksessa korostuu kuitenkin kotimaisiin klassikoihin tutustuminen eikä klassikoiden yleensä ajatella kiinnostavan oppilaita (Marshall 1972, 11). Opettajan pitääkin pystyä ratkaisemaan, kuinka paljon hän kirjavalinnoissaan kuuntelee oppilasta. Kirjallisuudenopetuksen yhtenä tehtävänä on toisaalta oppilaan kirjallisen maun kehittäminen ja toisaalta sellaisten metalingvististen taitojen tarjoaminen, että oppilas oppii nauttimaan monenlaisesta kirjallisuudesta. (Marshall 1972, 29.) Voikin sanoa, että kirjoja valittaessa opettajan tavoitteena tulee olla oppilaan lukukokemuksen laajentaminen ja syventäminen niin, että kirjallisuus pysyy riittävän lähellä oppilaan kokemusmaailmaa ja sanastoa (Østern 2001, 107, 165; luetunymmärtämisestä myös Bommarco 1998).

Tauveron (2006, 5 – 20) korostaa, että klassikoiden lukeminen kyllä kiinnostaa oppilaita, kun fiktiivistä tekstiä käsitellään ja luetaan oikealla tavalla. Parhaiten klassikoihin tutustuminen onnistuu lukemalla kokonaisteoksia, katkelmien sijaan, niiden alkuperäisessä muodossaan. Tauveron (2006, 30) on laatinut ranskalaisten kirjallisuudenopettajien käyttöön listan opetukseen hyvin sopivasta kirjallisuudesta. Hän ehdottaa, että opettajat valitsisivat kirjallisuuslistasta omien kirjallisuusvalintojensa rinnalle vuosittain 10 teosta. Haastavien tekstien kohdalla hän suosittaa käytettäväksi oppilaiden sosiaaliseen kanssakäymiseen kannustavia menetelmiä, jolloin ryhmä tukee yksittäistä lukijaa luetun tulkinnassa. Sosiaaliseen kanssakäymiseen ohjaavat menetelmät saattavat edistää erityisesti kinesteettistä miellejärjestelmää käyttävien oppilaiden kirjallisuuden tulkinnan taitoja. Positiivisia kokemuksia on saatu draaman työtapojen ja askartelun yhdistämisestä luetun tulkintaan ja ymmärtämiseen. (Strande'n 2002, 35 – 36.) Fiktiivisen kirjallisuuden tulkinnassa tulisikin kiinnittää enemmän huomiota erilaisten miellejärjestelmien käyttöön. Tällä hetkellä kirjallisuudenopettamisessa käytetään lähes pelkästään auditiivista miellejärjestelmää. (Strande'n 2002, 35 – 36.) Haastavan tekstin tulkintaa voidaan helpottaa myös niin, että opettaja lukee tekstiä ääneen. Kokematon lukija voi näet vastaanottaa tiedoiltaan ja sanastoltaan vaativaakin tekstiä, jos se luetaan niin eläytyvästi, että lukija ymmärtää tekstin merkityksen kuulemansa perusteella (Puranen 1998, 36 – 37: ääneen lukemisen merkityksestä myös Pennac 1995). Huomattavaa on, että opettajan ääneen luke-

minen saattaa muutenkin innostaa oppilaita kirjallisuudenharrastukseen (Eskola 1990, 258; Julkunen 1997, 25).

Sopivan kirjallisuuden löytäminen ja sen käsitteleminen oikeanlaisen metodin tai lukutavan avulla ei ole yhdentekevää, koska lukijan kirjallisuuskäsitys rakentuu lukijan kirjallisuutta koskevista tiedoista ja taidoista sekä aikaisemmista lukukokemuksista ja kirjallisuuskäsitys vaikuttaa oleellisesti siihen, miten yksilö kirjallisuutta arvottaa ja kokee kirjallisuuden. (Turunen 1999, 38.) Lukutottumukset tarkoittavatkin paitsi sitä, kuinka paljon luetaan, myös sitä, kuinka luettua työstetään (Molloy 2003, 32). Perusopetuksen aikana lukijalle kehittyvät myös monet lukemiseen liittyvät ennakkokäsitykset, jotka myöhemmin vaikuttavat voimakkaasti siihen, ryhdytäänkö kirjallisuutta harrastamaan vai ei (Turunen 1999, 38; koulun merkityksestä kirjallisuuden harrastamiseen myös Brozo 2002 ja Saarinen ym. 2009). Kun kirjallisuudenopettaja valitsee luettavaksi fiktiivistä kirjallisuutta, olisi pohdittava enemmän sitä, mihin tarkoitukseen fiktiivistä tekstiä oppitunnilla käytetään. Fiktiivistä kirjallisuuttahan voi käyttää kirjallisuuskasvatuksen lisäksi tietojen hankintaan, itsensä viihdyttämiseen ja virkistykseen, lukutaidon kehittämiseen, itsensä sivistämiseen tai terapeuttisesti, itselle vaikeiden asioiden läpikäymiseen (lukemisen funktioista Goodman 1985, 828 – 829). Fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen funktioiden epäselvyys näkyy siinä, että oppilaille kehittyy perusopetuksen aikana hyvin välineellinen käsitys lukutaidosta: oppilaat ymmärtävät lukutaidon vain keinoksi selviytyä elämässä eteen tulevista lukutaitoa vaativista tilanteista. He tarkastelevatkin lukutaitoa vain hyödyn näkökulmasta, vaikka monet nuoret lukevat vapaa-ajallaan viihdekirjallisuutta ajanvietteeksi. Oppilaat eivät myöskään näe fiktiivisellä kirjallisuudella olevan merkitystä oman kasvun tai omaan elämään liittyvien kysymysten kannalta. (Julkunen 1997, 38 – 53; Saarinen ym. 2009, 177 – 179.) Samasta ongelmasta kertovat nähdäkseni myös PISA-lukukokeen tulokset, jotka osoittavat, että suomalaiset nuoret ovat parempien erilaisten asiatekstien ja epälineaaristen dokumenttien lukijoita kuin fiktiivisten tekstien tulkitsijoita (Linnakylä 2004, 83 – 87; luku). Kun ottaa huomioon, että perusopetuksessa lukuvuoden aikana luetaan 1 – 3 fiktiivistä teosta, ei ole ihmeäkään, että fiktiivisen kirjallisuuden merkitys ja tulkinta jäävät oppilaille epäselväksi (lukemisen määrästä Sinko 2001, 12 – 13 ja luku 2.4.).

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteiden moninaisuus näkyy luettavan kirjallisuuden valinnassa ja siihen liittyvissä epäselvyyksissä. Tyypillisin fiktiivisen kirjallisuuden käsittelyn käytänte on 1970-luvulta lähtien ollut kirjallisuuden temaattinen käsittely. Temaattisella käsittelyllä tarkoitetaan, että oppilaat saavat valita luettavan itse sovittua teemaa mukaillen. Temaattinen käsittely mahdollistaa yhteiset kirjallisuuteen pohjautuvat opetuskeskustelut ja luettavan eriyttämisen oppilaiden lukutaidon ja mielenkiinnon mukaan. (Julkunen 1997, 28.) Temaattisen kirjallisuuden käsittelyn suosion vuoksi perusopetuksessa luetaankin yhä vähemmän yhteisiä kokonaisteoksia, mikä omalta osaltaan on nähdäkseni heikentänyt heikkojen lukijoiden lukutaitoa erityisesti lukemiseen liittyvien metakognitiivisten taitojen näkökulmasta. Fiktiivisen kirjallisuuden valinta voidaan temaattisen käsittelyn rinnalla toteuttaa myös muulla tavalla. Marshall (1972, 35 - 36) esittää kirjallisuudenopetuksen erilaisia käytänteitä kuvaten yhdessä toisilleen vastakohtaisia käytänteitä:

a. Temaattinen – kronologinen lähestymistapa: Temaattisessa lähestymistavassa luettava kirjallisuus valitaan aihepiiriin mukaan. Tämä lähestymistapa mahdollistaa eri ajankohtana ilmestyneen ja muuten erityyppisen kirjallisuuden lukemisen. Kronologisessa lähestymistavassa puolestaan luettavan kirjallisuuden valinnan perusteena on teoksen ilmestymisajankohta: teoksia luetaan niiden ilmestymisjärjestyksessä ja niitä verrataan samaan aikaan ilmestyneisiin muihin teoksiin. Kumpikin näistä lähestymistavoista mahdollistaa kirjallisuudenopetuksen integroimisen muihin oppiaineisiin, kuten historiaan, maantietoon ja vieraisiin kieliin.

b. Intensiivinen – ekstensiivinen lähestymistapa: Intensiivisessä lähestymistavassa tutustutaan vain hyvin rajattuun määrään tekstejä, joita pyritään analysoimaan yksityiskohtaisesti. Tässä menetelmässä on vaarana se, että kirjallisuutta luetaan liian

vähän, vaikka analysoinnin välineitä saadaankin. Ekstensiivisessä lähestymistavassa oppilaat saavat vaikuttaa kirjallisuuden valintaan, ja opetuksen sisällöissä pyritään ottamaan huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Parhaimmillaan tämä näkökulma tarjoaa oppilaille mahdollisuuden tutustua kirjallisuuteen monipuolisesti. Lähestymistavan heikkoutena voidaan pitää, että kirjallisuuden klassikoihin tutustuminen voi jäädä hyvin pintapuoliseksi.

c. Välineellinen – humanistinen lähestymistapa: Välineellisessä lähestymistavassa kirjallisuudenopetuksen tavoitteena on valmistaa oppilasta aikuisuuteen: kirjallisuuden lukeminen parantaa oppilaan kielenkäyttöä, vuorovaikutustaitoja ja kykyä selvittää muista opinnoista. Humanistisessa lähestymistavassa puolestaan kirjallisuuden lukemisella nähdään olevan itseisarvo. Tässä lähestymistavassa keskitytään erityisesti kirjallisuuden ilmaisemiin arvoihin.

Myös näissä lähestymistavoissa on nähtävissä kirjallisuuden opetuksen merkitykseen liittyvät mallit. Kirjallisuuden opetuksen merkitystä kuvataan yleensä kolmen mallin avulla, jotka ovat kulttuurimalli, kielimalli ja persoonallisen kasvun malli. (Carter & Long 1991, 2 – 3.)

Fiktiivisen kirjallisuuden käsittelyssä tavallisin opetusmenetelmä on opettajajohtoinen opetuskeskustelu. Kirjallisuutta koskevissa opetuskeskusteluissa on kuitenkin paljon kehittämistä: keskusteluissa opettajilla on hyvin hallitseva rooli ja oppilaan tehtävänä on vain vastata opettajan esittämiin kysymyksiin eikä oppilaille anneta mahdollisuutta kehittää keskustelun aikana tulkintaa. Keskustelut ovat siis hyvin opettajajohtoisia ja tähtäävät opettajan tarkoittamaan tulkintaan. (Grossman, 2001, 423.) Kirjallisuuskeskusteluiden tavoitteena tulisi olla oppilaiden ongelmanratkaisutaitojen ja kriittisen ajattelun kehittäminen. Näitä taitoja tarvitaan, jotta oppilas pystyy lähilukemaan kirjallisuutta ja tulkitsemaan sitä järkevästi. Parhaiten taitojen kehittäminen onnistuu tehokkaissa luokkakeskusteluissa ja kirjoittamalla paljon. Myös opettajalla on merkittävä vaikutus siihen, miten nuoret ymmärtävät kirjallisuutta: jos opettaja korostaa kirjallisuuden kokemuksellisuutta, hän saattaa arvioida oppilaan analyttiset taidot heikommiksi, jos taas opettaja korostaa analyttisiä kykyjä kirjallisuuden arvioinnissa, hänellä saattaa olla liian suuret odotukset oppilaiden taitojen suhteen. (Appleyard 1990, 115).

Opettajajohtoisuus sinänsä ei ole pahasta, mutta fiktiivistä kirjallisuutta koskevalla opetuskeskusteluilla on tapana muuttua opettajan monologeiksi (Chambers 1993, 98 – 99). Pahimmillaan opettaja arvioi oppilaiden vastauksia sen mukaan, ovatko ne hänestä oikeita vai vääriä, kun hän pitäisi pyrkiä oppilaiden vastausten kautta ymmärtämään oppilaan tapaa tulkita luettua. (Grossman, 2001, 423.) Opettajalla tuleekin itsellä olla riittävät tulkinnan taidot, jotta hän pystyy ymmärtämään oppilaiden tulkintojen kehittymistä ja kokoamaan oppilaiden erilaisista tulkinnoista yhtenäisemmän näkemyksen (Tauveron 2006, 23). Kirjallisuuskeskustelut epäonnistuvat usein siitäkkin huolimatta, että opettajalla on tavoitteena saada aikaan keskustelu, jossa oppilaat liittyvät lukemaansa omaan elämäänsä ja omiin kokemuksiinsa. Kirjallisuuskeskusteluiden kehittäminen niin, etteivät opettajat ja oppilaat olisi rooliensa vankeja, vaatii keskustelun rinnalle kehitettäviä uusia toimintamalleja, joissa opettajan ja oppilaan roolit olisivat lähempänä toisiaan ja oppiminen perustuisi enemmän yhteistyöhön kuin opettajan opettamiseen. (Chambers 1993, 98 – 99; Grossman 2001, 423 – 424.) Yhtenä keinona kirjallisuuskeskusteluiden laadun kehittämiseen pidetään keskusteluiden selkeämpää näkökulmittamista ja kirjallisuuden pohjalta kirjoittamista, johon nyt käsillä oleva tutkimus pyrkii tarjoamaan välineitä (kirjallisuuskeskusteluista Chambers 1993, 98 – 99; Tauveron 2006, 23).

Kirjallisuuden analysointi ja kirjallisuudesta keskusteleminen vaativat onnistuakseen tiettyjen käsitteiden hallintaa. Erityisesti näiden käsitteiden opettamisessa kirjallisuudenopetus on keskeisessä asemassa. (Linna 1999, 96.) Linnan (1999, 96 – 103) mukaan kirjallisuudenopetuksen keskeisiä käsitteitä ovat teksti ja tekstin kronologisuus, aihe, henkilöt ja heidän väliset suhteensa, aika ja ta-

pahtumien kuvaus, kerronnan näkökulma ja kertoja, teoksen tema eli tarkoitus sekä tyylin ja tunnelman arviointi. Lundqvistin (1984, 42) mukaan kirjallisuutta voidaan analysoida kolmesta näkökulmasta, jotka ovat kokonaisuus, johon kuuluvat näkökulman, ajan ja tapahtumien kuvaamisen pituuden arvioinnin käsitteet, ihmisten ja ympäristön kuvaaminen, johon kuuluu sekä ulkoisten että sisäisten seikkojen että asioiden välisten suhteiden arviointia, sekä kielelliset ilmaisukeinot, joihin kuuluu kirjallisuuden tyyllillisten seikkojen, kieliopillisuuden ja rytmin arviointia.

Koululuokka on turvallinen keskustelu-ympäristö, koska opettaja ohjaa keskustelua ja pyrkii huolehtimaan siitä, että kaikki pääsevät osallistumaan. Yleisesti koulujen opetuskeskusteluissa vaikuttaa siltä, että sekaryhmät tuottavat kognitiivisesti parhaita tuloksia, vaikka niissä on myös häiriökäyttäytymistä eniten. (Leiwo 2001, 215 – 216.) Opetuskeskustelun ja opettajan rooli sekä keskustelun motivoijana ja hyvän keskustelukulttuurin rakentajana että oppilaiden tulkinnan syventäjänä ja kriittisen arvioinnin vahvistajana korostuu myös näkökenttästrategiassa, joka on teoreettisena lähtökohdiana Arvosen (2002) kirjallisuudenopetusta käsittelevässä väitöskirjassa. Väitöskirjan vastaväittäjänä toiminut Linnakylä korostaa, kuinka vaativa opettajan rooli on nimenomaan tulkinnan syventäjänä ja kehittäjänä (Linnakylä 2002, 46). Keskustelu kirjallisuuden opetusmenetelmänä vaatiikin paljon harjoitusta, ja vie aikaa ennen kuin oppilaat ymmärtävät, että keskustelun tarkoituksena on paitsi toisten kuunteleminen, myös yhteisen ymmärryksen saavuttaminen (Molloy 2007, 25 – 27). Yhteisen ymmärryksen saavuttamisen edistämiseksi voidaan keskustelussa käyttää tukena erilaisia kuvaimia kuten semioottista neliötä, jotka sopivat kirjallisuuskeskusteluun hyvin (Aerila 2004, 125 – 144). Oppilaat ovat yleensä halukkaita keskustelemaan, kunhan keskustelunaiheet ovat sopivia. Huomattavaa on, että myös pojat keskustelevat mielellään kirjallisuuden herättämistä eksistentiaalisista kysymyksistä, vaikka eivät lukisikaan kirjallisuutta. (Molloy 2007, 151.)

Oikeanlaisten aiheiden lisäksi keskustelemaan motivoivat pienryhmäkeskustelut, joissa opiskelijoilla on paremmat mahdollisuudet selittää vastauksiaan enemmän ja osallistua keskusteluun yleensäkin enemmän (Grossman 2001, 423; pienryhmien kokoonpanosta myös Leiwo 2001). Kaikkien oppilaiden motivoiminen keskusteluun ei kuitenkaan ole helppoa, ja vaikuttaakin siltä, että hiljaiset oppilaat pysyvät hiljaisina keskustelevan ryhmän koosta huolimatta (Molloy 2007, 75). Keskusteluryhmien kokoa koskevat tutkimukset osoittavat, että ryhmäkoolla ei ole merkitystä keskustelun laatuun, jos oppilaille ei ole riittäviä lähiluvun ja tulkinnan taitoja. Pienryhmäkeskustelujen käyttäminen vaatii lisäksi opettajalta ryhmädynamiikan, luokan sisäisen rooli- ja oman roolinsa merkityksen tuntemusta. Onnistunut kirjallisuuskeskustelu vaatii opettajalta tarkkoja keskusteluohjeita sekä fiktiivisen kirjallisuuden luonteen ymmärtämistä. (Grossman 2001, 424.) Opettajan tulisi lisäksi olla tietoinen keskustelun tavoitteista (Molloy 2005, 151 – 152). Kirjallisuudesta käytävien, samoin kuin muiden koulussa käytävien keskusteluiden, ongelmana on, että koulussa käytettävä kieli ei ole kaikkien hallussa. Parhaiten opetuskeskusteluihin osallistuvat tytöt ja keskiluokkaisten perheiden lapset. (Leiwo 2001, 215 – 216; Molloy 2007, 98 – 99.) Kirjallisuudesta käytävissä opetuskeskusteluissakin tulisi kuitenkin toteuttaa ja opettaa demokraattista ajattelua, jonka mukaan jokaisella on oikeus ilmaista mielipiteensä ja tulla kuulluksi. Kirjallisuuskeskusteluissa tulisi pyrkiä arkikeskusteluiden mukaisuuteen ja luontevuuteen, jolloin kaikki pääsisivät osallistumaan keskusteluihin. Tällaiset vapaamuotoiset keskustelut eivät kuitenkaan ole aina helposti toteutettavissa. Parhaiten ne onnistuvat ehkä pienryhmissä, joissa ongelmana puolestaan on se, ettei opettaja voi vaihtaa keskustelun kulkuun. (Molloy 2007, 75, 151.) Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa testattavat ennakoitukertomukset saattavat parantaa kirjallisuuskeskusteluiden demokraattisuutta ja auttaa kehittämään oppilaiden fiktiivisten tekstien tulkinnan taitoja, jolloin kirjallisuuskeskusteluiden laatu parantuu.

Myös draaman ja taiteiden käyttöä kirjallisuuden ymmärtämisen tukemisessa on tutkittu jonkin verran. Näyttää siltä, että draaman ja eri taidemuotojen käyttö edistää erityisesti heikkojen lukijoiden kykyä käyttää lukemiseensa erilaisia strategioita ja siirtyä toistavasta lukemisesta

ymmärtämiseen ja merkityksenmuodostukseen. Taiteiden käytön avulla lukijalle voidaan konkretisoida kirjallisuuden maailmaan astumista ja eläytymistä. Tulkinnan laatua saattaa parantaa myös perinteisen kirjallisuustunnin kulun muuttuminen ja oppilaan aktiivisempi rooli kirjallisuudentulkinnassa. (Grossman 2001, 422; erilaisista aktiivoivista menetelmistä myös Strände'n 2002, Brozo 2002 ja Wilhelm 2008.) Eri taidemuotojen yhdistäminen luetun tulkintaan sopii erityisen hyvin pojille, joille esimerkiksi kuvan tekeminen luetusta voi olla mielekkäämpää kuin luetusta keskusteleminen tai kirjoittaminen. Kuva voidaan tehdä konkretisoimaan luetunymmärtämistä niin, että se kuvaa kiinnostavia yksityiskohtia tai yksityiskohtia, joita ei ole ymmärtänyt. Vaikka kysessä voi olla integrointi kuvataiteisiin, kuvan ei tarvitse olla teknisesti korkeatasoinen. (Molloy 2007, 68 – 70.) Kuvan käyttäminen luetun tulkinnan tukena sopii hyvin myös alkuopetukseen, jossa muunlainen oman ymmärtämisen konkretisointi voi olla suorastaan mahdotonta.

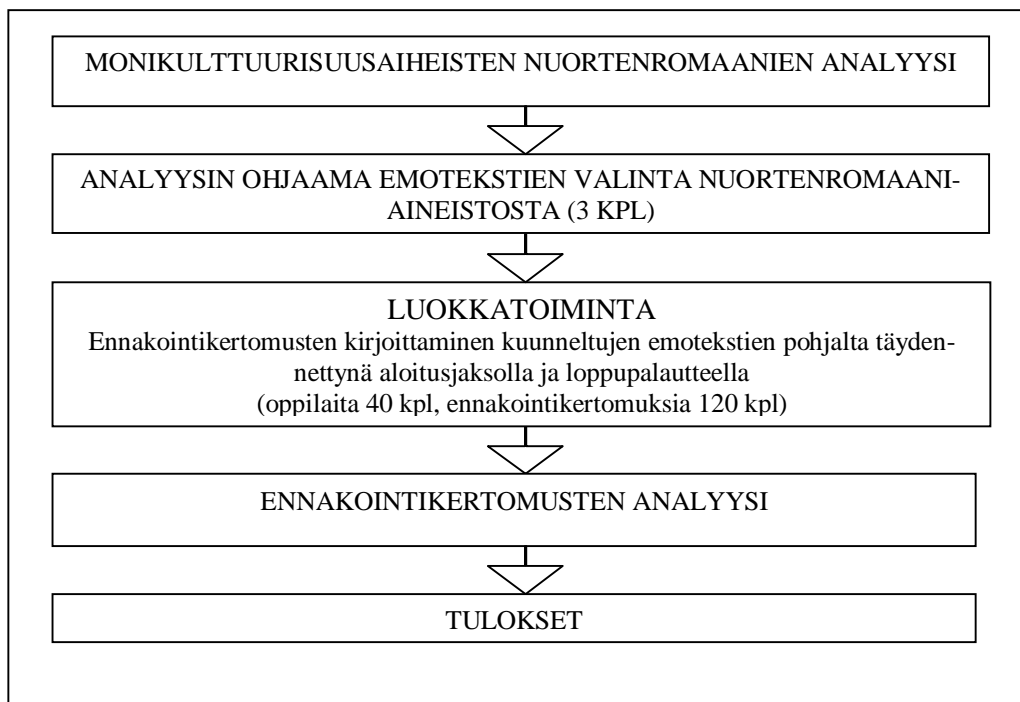
Opetuksen siirtäminen akateemisempaan suuntaan vaatii tarkkaa harkintaa, ja on varottava kokeuksellisen lukemisen latistamista. Jos liian aikaisin ja liian paljon korostetaan kirjallisuuden teknistä analyysia ja vähennetään lukemista henkilökohtaisin ehdoin, erotetaan lapset siitä lukemisen osasta, jota he eniten tarvitsevat: kirjallisuudesta he saavat työkaluja maailman ideoiden ja arvojen arviointiin. (Appleyard 1990, 116). Poikien kohdalla puolestaan olisi yhä tarkemmin mietittävä, miten motivoida heitä lukemaan koulun fiktiivistä kirjallisuutta ja missä tarkoituksessa fiktiivistä kirjallisuutta pojilla luetetaan (Molloy 2007, 150). Poikien lukemiseen houkuttamisessa olisi pohdittava seuraavia seikkoja: pojat kyllä lukevat, mutta missä, milloin ja mitä, millaista luettavaa koulu tarjoaa, missä yhteydessä tekstejä luetaan, kuinka tavoitteellista ja samanlaista opetus on. Lisäksi olisi selvitettävä, mitä oppilaat jo osaavat, miten heidän nykyiset taitonsa olisi mahdutettavissa koulun kirjallisuudenopetukseen ja miten oppilaiden uusia kommunikatiivisuuden muotoja, jotka ovat heille luontaisia, voitaisiin käyttää myös koulussa. (Molloy 2007, 150 – 151).

5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET JA RAKENTEELLISET LÄHTÖKOHDAT

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimus on kaksiosainen: ensimmäinen osa kuvaa vuosina 1993 – 2007 ilmestyneitä monikulttuurisuusaihelman sisältäviä nuortenromaneita ja toinen osa kuvaa, mitä fiktiivisen monikulttuurisuusaiheisen nuortenromaanin pohjalta kirjoitettu ennakointikertomus kertoo lukijan luke-
man/kuuleman tekstin tulkinnasta tai monikulttuurisuutta koskevasta ajattelusta. Tavoitteena on löytää erityisesti ne nuortenromaanit, joiden henkilöhahmoihin ja miljööseen tutkimukseen osallistuvat kahdeksaluokkalaiset helposti samaistuvat ja joiden henkilöhahmot kuvaavat kokeiluun osallistuvia oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla. Jälkimmäisen osan ennakointikertomusten emoteksteinä toimivat fiktiivisen kirjallisuuden katkelmat on valittu monikulttuurisuusaiheisia nuortenromaneja esittelevän empiirisen osan perusteella (valinnan perusteista tarkemmin luku 5.3; emotekstin käsitteestä luku 5.4.3). Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, jossa ei pyritä yleistettyyn tutkittuja tapauksia laajemmin. Tutkimustulokset ja tutkimusmenetelmä saattavat kuitenkin olla suhteutettavissa muihin fiktiivisiin teksteihin tai muihin kouluihin ja muille luokka-asteille. (Syrjälä 1994, 6.)

Tutkimuksen kulku esitetään seuraavassa kuviossa:



KUVIO 7. Tutkimuksen kulku

Koska tutkimus on kaksiosainen, esitetään myös tutkimuskysymykset kahdessa osassa niin, että nuortenromaniaineiston analyysiin liittyvät kysymykset ovat oma kokonaisuutensa ja nuortenromaanien pohjalta kirjoitettuihin ennakointikertomuksiin liittyvät kysymykset oma kokonaisuutensa.

Nuortenromaniaineiston (nuortenromaniaineistosta tarkemmin luku 5.3 ja luku 6) tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Onko vuosina 1993 – 2007 ilmestynyt suomalaista yhteiskuntaa kuvaavia monikulttuurisuusaiheisia nuortenromaaneja ja millaisia yhteyksiä näistä nuortenromaaneista voidaan löytää nuortenmaailmaan ja yhteiskuntaan yleensä? Minkä maiden maahanmuuttajia nuortenromaanit kuvaavat?
2. Millaisia ovat nuortenromaanien henkilöhahmot?
 - a. Millaisina maahanmuuttajat kuvataan? Millainen on maahanmuuttajien rooli aineiston nuortenromaaneissa?
 - b. Millaisia rooleja suomalaisilla nuorilla on aineiston nuortenromaaneissa? Jos suomalainen on aineiston nuortenromaanissa päähenkilönä, millaisena hänet kuvataan?
3. Miten aineiston nuortenromaanit soveltuvat perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatukseen?

Nuortenromaaniaineiston analyysissä keskitytään erityisesti henkilöhahmoihin ja miljööseen, mikä liittyy nuoren lukijan tapaan lukea: nuorelle lukijalle eläytyminen teoksen henkilöihin on erityisen tärkeää ja teoksen henkilöhahmojen kautta nuori lukija arvioi omaa minuttaan (nuoresta fiktiivisen kirjallisuuden lukijana luku 2.3; nuortenromaanista luku 2.2). Yllä lueteltujen pääasiallisten tutkimuskysymysten lisäksi tavoitteena on nuortenromaanien tapahtumapaikkakuvausten perusteella selvittää, millainen kuva suomalaisen yhteiskunnan monikulttuurisuudesta teosten kautta välittyy.

Ennakointikertomusten analyysin tutkimuskysymykset ovat teoreettisen viitekehyksen (luvat 3 ja 4) ja aikaisempien tutkimusten (esim. Aerila 2004) pohjalta muotoutuneet seuraaviksi:

1. Miten kokeiluun valitun emotekstikatkelman ominaisuudet vaikuttavat oppilaiden tuottamien merkitysvihjeiden laatuun tai määrään?
2. Miten oppilaiden tai eri oppilasryhmien ennakointikertomuksissaan tuottamat kulttuurienvälisyyttä koskevat merkitysvihjeet poikkeavat tai muistuttavat toisiaan?
JA
Mitkä oppilaisiin tai oppilasryhmiin liittyvät tekijät (sukupuoli, lukuharrastuneisuus ja aikaisemmat kokemukset maahanmuuttajista) saattavat selittää kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden määrää tai laatua?
3. Millaisia päätelmiä oppilaiden kulttuurienvälisyyttä koskevasta ajattelusta tai yleensä eettis-moraalisesta ajattelusta voidaan oppilaiden ennakointikertomuksissaan tuottamien kulttuurienvälisyyttä koskevien merkitysvihjeiden perusteella tehdä?
JA
Voidaanko fiktiivisen tekstikatkelman pohjalta kirjoitettua ennakointikertomusta käyttää oppilaan eettis-moraalisen ajattelun arviointiin?
4. Miten ennakointikertomukset ja merkitysvihjeanalyysi soveltuvat kirjallisuudenopetukseen tai monikulttuurisuuskasvatukseen?

Tutkimuksen ennakointikertomuksia koskevan osan tavoitteena on siis merkitysvihjeanalyysin avulla tutkia ennakointikertomusten mahdollisuuksia kahdeksaslukulaisten tulkinnan ja arvojen kuvaamisessa. Lisäksi pyritään selvittämään ennakointikertomusten taustalla olevan emotekstin merki-

tystä arvoja koskevien merkitysvihjeiden määrässä ja laadussa. Ennakointikertomukset järjestetään ja analysoidaan emoteksteittäin (luvut 7.1, 7.2 ja 7.3).

5.2 Tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysi

5.2.1 Sisällönanalyysin lähtökohdista

Monikulttuurisuusaihelman sisältäviä nuortenromaaneja analysoivan osan menetelmänä on sisällönanalyysi. Useimmat laadullisen tutkimuksen menetelmät ovatkin tavalla tai toisella sisällönanalyysia, jos sisällönanalyysilla tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen ja nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sisällönanalyysi on suosittu tutkimusmenetelmä myös oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus tutkimuksessa, ja se sopii fiktiivisen kirjallisuuden analysointiin. (Sarmavuori 2007, 38 – 39; Tuomi ym. 2009, 84).

Sisällönanalyysissa pyritään kuvailemaan joko dokumentin sisältöä ilmiönä sinänsä tai niitä ulko- puolisia ilmiöitä, joita sisällön ajatellaan ilmaisevan. Sisällönanalyysiin valittuja dokumentteja voidaan käyttää kahdella tavalla: niitä voidaan kuvata ja selittää sellaisenaan tai niiden nojalla voidaan kerätä tietoa ja tehdä päätelmiä muista ilmiöistä. (Pietilä 1976.) Nuortenromaaneja koskeva tutkimus on lähempänä ensin kuvattua; tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten vuoden 1993 jälkeen ilmestynyt suomalainen ja Suomea kuvaava nuortenkirjallisuus kuvaa suomalaisen yhteiskunnan monikulttuurisuutta. Sisällönanalyysi voi olla luonteeltaan kvantitatiivista tai kvalitatiivista tai olla yhdistelmä näistä kahdesta (Tuomi ym. 2009). Nuortenromaaniaineistoa koskeva tutkimus on pääasiassa kvalitatiivinen, mutta sisältää myös kvantitatiivisia aineksia.

Nuortenromaaniaineiston analyysissa nuortenromaanit pyritään ensin järjestämään luokkiin sisällönanalyysin avulla sen mukaan, missä määrin ja millaisia monikulttuurisuusaihelmia aineiston nuortenromaanissa esiintyy. Aineiston tulkinnan ja luokittelun lähtökohtana ovat tutkimuskysymykset (tutkimuskysymyksistä luku 5.1). Luokittelua pidetään yleensä yksinkertaisimpana aineiston järjestämisen muotona. Siinä aineistosta määritellään luokkia ja luokiteltu aineisto esitetään taulukkona. (Tuomi ym. 2009, 93.) Tässä tutkimuksessa luokittelu on nuortenromaaniaineiston järjestämisen lähtökohta, mutta analyysin edetessä nuortenromaaniaineistoa pyritään teemoittelemaan ja tyypittelemään. Teemoittelussa aineistoa luokitellaan tietyn aihepiirin mukaan tai aineistosta etsitään tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä, kun taas tyypittelystä tiivistetään joukko tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä yleistykseksi, jonkinlaiseksi tyyppiesimerkiksi (Tuomi ym. 2009, 93). Aineiston luokittelu edellä kuvatulla tavalla on tyypillistä sekä kvantitatiivisessa että kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tämän tyyppisen luokittelun tavoitteena on sekä tuottaa uusia ideoita että auttaa hahmottamaan aineistosta tutkimukseen valittua teemaa (Dey 2005, 85.)

Nuortenromaaniaineiston kohdalla jopa aineistonkeruu tapahtuu osittain luokittelun kautta. Aineistonkeruun kohdalla luokittelu on lähellä kvantitatiivisen tutkimuksen luokittelua, jolloin tavoitteena on etsiä aineistosta tutkimuksen kannalta oleellisia yksityiskohtia. Muuten nuortenromaaniaineiston luokittelussa käytetään siis analyttistä luokittelua ja teemoittelua tai aiheuokittelua. Aiheuokittelussa tutkitaan, mitä aihepiirejä aineistossa esiintyy. Aiheuokittelu vaatii vain vähän tulkintaa ja siinä on kyse lähinnä tiedon lajittelusta ja jakamisesta. Analyttisessä luokittelussa tulkinta on keskeistä ja analyttinen luokittelu vaatii usein rinnalleen teoriaa. Luokittelua tarvitaan siis sekä materiaalin järjestämiseen että tutkimuksen teemaa koskevan ajattelun kehittämiseen. (Dey 2005, 86 – 94.)

Nuortenromaaniaineistoa koskevassa tutkimuksessa on luokittelun ja teemoittelun osalta pyritty aineistolähtöisyyteen eli induktiiviseen analyysiin, jolloin analyysi tapahtuu ainoastaan aineiston

pohjalta. Aineiston analyysin loppuvaiheissa käytetään kuitenkin aineistolähtöisen analyysin tukena myös teoriaohjaavaa eli abduktiivista analyysia. Teoriaohjaavassa analyysissa on kyse abduktiivisesta päättelystä, jolloin tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Abduktiivisessa analyysissa ei ole tarkoitus testata mitään aikaisempaa teoriaa, vaan teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Tässä tutkimuksen osassa tutkija siis rinnastaa omia nuortenkirjajaineistosta tekemiä havaintojaan aikaisempiin tutkimuksiin ja jäsentää havaintojaan kirjallisuudesta saatujen tietojen pohjalta tulosten esittämisen yhteydessä. (Laadullisen aineiston analyysimuodoista esim. Tuomi ym. 2009, 95 – 100.)

Ennakointikertomuksia koskevan tutkimuksen epistemologiset lähtökohdat liittyvät hermeneuttiseen tieteen traditioon ja kyseessä on laadullinen tapaustutkimus (Tuomi ym. 2009, 35). Lisäksi tutkimuksessa on kyse tutkijan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, jossa oppilaat tuottavat kirjoitusviestinnässään monikulttuurisuutta koskevia merkitysvihjeitä, jotka ovat tutkimuskohteena (Lähestymistavoista Anttila 2000, 286; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996; 114, 121 – 122). Hermeneuttinen tutkimusote on tyypillinen ainedidaktisessa tutkimuksessa (ainedidaktisesta tutkimuksesta luku 2.1). Tällöin hermeneuttisella tutkimusotteella tarkoitetaan tulkinnallista tutkimusta, jossa tavoitteena on kasvattaa ja luoda parempaa ymmärrystä tutkimuskohteestaan. Ymmärtäminen on aina tulkintaa ja ymmärtämisen pohjana on aiemmin ymmärretty. (Tuomi ym. 2009, 35.) Kun tutkitaan yksittäisen ihmisen kokemusmaailmaa, voidaan tulkintaa eli ymmärtämistä pitää tutkimuksen päämenetelmänä, kuten nyt käsillä oleva ennakointikertomuksia koskevassa tutkimuksessa (tulkinnasta tutkimusmenetelmänä myös Varto 1992). Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa tutkija tulkitsee oppilaiden emotekstien pohjalta kirjoittamia ennakointikertomuksia, ja ennakointikertomus edustaa tutkimuksessa menetelmää, jonka tavoitteena on konkretisoida lukijan fiktiivisen kirjallisuuden tulkintaan liittyvää ajattelua (ennakointikertomuksista tarkemmin luku 5.4.2; tulkinnasta luku 4.1; fiktiivisen kirjallisuuden lukemisesta luku 4.3). Tutkija yrittää siis eläytyä oppilaan fiktiivisen tekstin tulkintaan eikä tulkinnan oikeudellisuudesta ole näin mahdollista saada täyttä varmuutta. Tutkijan ymmärrystä eri oppilaiden kirjoittamien ennakointikertomusten kohdalla on pyritty laajentamaan aloitusjaksolla, jonka tavoitteena on selvittää ennakointikertomuksen kirjoittajaan ja itse ennakointikertomukseen liittyviä tekijöitä. Lisäksi tutkija pyrkii tulkinnoissaan nojaamaan yleisiin lukemista, eettis-moraalista ajattelua ja monikulttuurisuutta koskeviin tutkimustuloksiin ja tietoihin, joita teoreettisessa viitekehyksessä esitellään. (Aloitusjaksosta luku 5.5; lukemisesta luvut 2.3, 2.4. ja 4; monikulttuurisuudesta luku 3.3.)

Peruskoulun kahdeksaluokkalaisilta kerätyn ennakointikertomusaineiston tutkimusmenetelmänä on Toivonen-Knoppin (1998) kehittänyt diskurssianalyysin muoto, merkitysvihjeanalyysi (merkitysvihjeanalyysista tarkemmin luku 5.2.2). Myös diskurssianalyysia voi pitää sisällönanalyysina, koska sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä ja analysoidaan, miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan (Sarmavuori 2007, 38; diskurssianalyysin ja sisällönanalyysin suhteesta myös Tuomi ym. 2009). Ennakointikertomuksia koskeva tutkimus on pääasiassa kvalitatiivinen. Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä sopii tähän tutkimuksen osaan kvantitatiivista tutkimustapaa paremmin, koska oppilaiden luetun pohjalta tuottamaa kirjoitus- ja puheviestintää tutkitaan diskurssianalyysin avulla, jossa olennaista on oppilaiden tuottamien monikulttuurisuutta koskevien merkitysvihjeiden tulkinta ja laadullinen analysointi. Vaikka tutkimus on kvalitatiivinen, sisältää se silti myös kvantitatiivista tietoa. Kvantitatiivisen tutkimusotteen tehtävänä on tukea laadullista yleisotetta eikä vahvistaa tutkimustuloksia. (Tutkimusotteista Brannen 2005, 317; Soininen 1995, 34 – 40.)

Ennakointikertomusaineiston sisällönanalyysissa aineiston luokittelu alkaa aineiston järjestämisestä monikulttuurisuusaiheisten merkitysvihjeiden mukaisiin teemoihin, jotka ovat hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset, ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset ja hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset.

Teemoittain luokiteltua aineistoa pyritään järjestämään vielä näiden teemojen sisällä. Teemojen sisäisen tulkinnan ja luokittelun perusteena voivat olla ennakointikertomusten merkitysvihjeiden samanlaisuus tai erilaisuus ja ennakointikertomuksen kirjoittajaan liittyvät tekijät. Sisällönanalyysin loppuvaiheissa luokittelua ja tulkintaa saatetaan perustella siis ennakointikertomuksen kirjoittajan taustaan liittyvillä tiedoilla, kuten lukuharrastuksella. Ennakointikertomusaineisto luokitellaan siis tulkinnan perusteella moneen kertaan, jolloin varsinkin analyysin ja aineiston tulkinnan loppuvaiheissa saatetaan käyttää myös aineiston tyyppittelyä. (Aineiston analyysin järjestämisen muodoista Tuomi ym. 2009, 93.)

Ennakointikertomusaineiston analyysi on pääasiassa aineistolähtöistä eli induktiivista, mutta heti alussa tapahtuva aineiston järjestäminen ja tulkinta teemoittain on osittain teoriaajohtoista eli abduktiivista, koska luokittelun perusteena olevat teemat pohjautuvat aikaisempiin tutkimustuloksiin (esim. Aerila 2004). Myös ennakointikertomusaineiston sisällönanalyysin loppuvaiheissa, kun tehtyjä luokitteluita tulkitaan ja tyyppitellään, käytetään induktiivisen analyysin rinnalla abduktiivista analyysia. (Induktiivisesta ja abduktiivisesta analyysistä Tuomi ym. 2009, 95 – 100). Diskurssianalyttiset tutkimukset ovatkin usein abduktiivisia, ja niissä liikutaan jatkuvasti teorian ja empiirisen aineiston välillä (Wodak 2005, 200).

5.2.2 Merkitysvihjeanalyysi aineiston analyysin ja järjestämisen menetelmänä

Tutkimusaineistona olevien ennakointikertomusten sisältämän ajattelun selvittämisen menetelmänä käytetään merkitysvihjeanalyysia. Se on kehitetty semioottisen työprosessin tekemällä ymmärtämisen vaiheessa syntyneiden tulkitsinten arviointiin diskurssianalyysin pohjalta (semioottisesta työmenetelmästä luku 5.4.3), ja sen periaatteet ja lähtökohdat sopivat hyvin hermeneuttiseen tutkimusotteeseen (tutkimusotteesta tarkemmin luku 5.2.1).

Diskurssianalyysin tavoitteena on selvittää, miten sosiaalista todellisuutta luodaan erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Diskurssianalyysi perustuu ajatukseen siitä, että käyttäessämme verbaalista ja/tai ei-verbaalisista kieltä konstruoinme kohteet, joista viestimme. Tämän analyysitavan lähtökohdista voi siis pitää ajatusta kielestä sosiaalisen todellisuutemme kuvaajana. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993; 18, 21.) Toivosen (1998) kehittämän diskurssianalyysitavan, merkitysvihjeanalyysin, kontekstina on tässä tutkimuksessa semioottisen työprosessin toisen vaiheen työtapana, ennakointikertomukset, ja niiden sisältämä aika, paikka, kieli, vuorovaikutus ja kulttuuri. Diskurssianalyysissa analyysin kohteena eivät olekaan vain tietyt yksilöt, vaan kokonaiset sosiaaliset käytännöt. Tästä syystä analyysissa on siis aina otettava huomioon myös konteksti, johon tulkinta on suhteutettava. Kontekstina voi toimia lauseyhteys, vuorovaikutuksen luonne tai kulttuuri, kuten tässä tutkimuksessa. (Jokinen ym. 1993, 30.)

Kirjallisuuskasvatuksen semioottisessa työprosessissa merkin ja merkkijärjestelmän käsitteisiin liittyvä keskeinen käsite on (merkitys)vihjeen (*cues of meaning*) käsite. Tämä käsite on lähinnä peräisin amerikkalaisesta transaktionaalisen psykologian tutkimuksesta, jossa sitä on ensimmäisenä käyttänyt Rosenblatt (1978). Työprosessin merkitysvihjeen käsite sisältää paitsi verbaalisten viestien merkitysvihjeet myös ei-verbaalisten viestien merkitysvihjeet. Toivonen-Knopp (2003) on rinnastanut merkitysvihjeen käsitteen merkin käsitteeseen, koska sekä kasvatusemiotiikassa että Lotmanin semiotiikassa merkin käsitetään vain viittaavan tai vihjaavan merkitykseen ja olevan näin vain merkityksen mahdollisuus, joka edustaa jotakin merkitysobjektia vasta merkityksenmuodostamistilanteessa. Vihjeet eli merkit voivat siis sijaita paitsi viesteissä, myös mentaalissa skeemoissa ja koodeissa eli merkkijärjestelmissä, joissa ne liittyvät jo kiinteämmin tiettyihin merkityksiin. Merkitysvihjeanalyysin taustalla on ajatus siitä, että lukija havaitsee ja valitsee fiktiivisestä tekstistä erilaisia vihjeitä eli merkkejä, joiden tulisi johtaa tekstin merkityksenmuodostusprosessiin

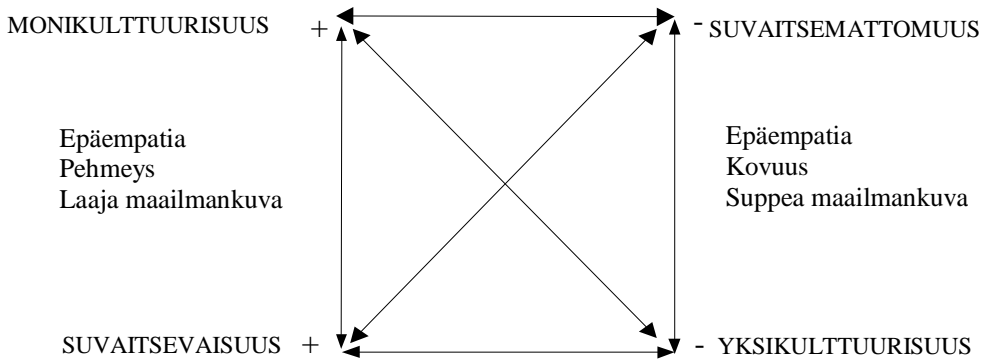
eli tulkintaan (tulkinnasta luku 4.1). Se, millaisia vihjeitä lukija tekstistä havaitsee tai kehittää, on puolestaan riippuvainen lukijan tajunnassa jo olevista vihjeistä ja niiden skeemoista ja koodeista (Toivonen 1998, 81).

Lukijan tajunnassa olevat vihjeet ja niiden skeemat ja koodit ovat lähellä psykologiassa lukutapah-tumaan liittyvää taustainformaation käsitettä. Psykologisena toimintona lukeminen nähdään lukijan taustainformaation ja tekstin teksti-informaation välisenä vuorovaikutuksena: lukija ottaa informaatiota tekstistä, käsittelee sitä ja reagoi siihen. Jotta tämä tekstin ja lukijan välinen vuorovaikutus sujuisi hyvin, on lukijalla oltava hallussaan riittävä määrä taustainformaatiota eli ennakkotietoa luettavasta ja yleisempää tietoa kielestä. (Ahvenainen ym. 1999, 45 – 47.) Koska merkitysvihjeet eli merkit ovat paitsi aistittavia myös tajunnansisäisiä, voidaan lukijan luetun pohjalta tuottamien merkitysvihjeiden avulla arvioida ainakin osaksi sitä, miten hän on ymmärtänyt lukemaansa ja miten suuressa määrin hänen merkitysvihjeensä ja niiden muodostamat koodit poikkeavat emotekstin tuottaneen kirjoittajan merkitysvihjeistä ja niiden koodeista. Semioottisessa työprosessissa merkin kanssa synonyyminen merkitysvihje ei siis ”johdata havaintoon” kuten psykolingvistiikassa (Toivonen 1998, 55, 81), vaan ajatteluun ja päättelyyn merkkien avulla eli merkityksenmuodostukseen, joka on oppimista ja ymmärtämistä. Semiotiikan mukaanhan meidän havaintomme ja tietomme maailmasta ovat aina merkkien välittämiä ja siinä mielessä vain näkökulma todellisuuteen.

Merkitysvihjeanalyysissa verrataan oppilaiden semioottisen työprosessin aikana luettujen/kuunneltujen/nähtyjen tekstien pohjalta tuottamia merkitysvihjeitä valitun aihepiirin merkitysvihjeisiin, johon myös aineiston järjestäminen ja luokittelu perustuu. Ennakointikertomusaineiston merkitysvihjeiden analyysissa ns. tulkintakehikkona toimii ennen kokeilua tehty teoreettiseen viitekehukseen perustuva kulttuurienvälisiä suhteita koskevien merkitysvihjeiden kehikko. Tulkintakehikon muodoksi on valittu semioottinen neliö (kuvio 8), jossa merkitysvihjeiden analyysin lähtökohtana ovat kulttuurienvälisiä suhteita koskevien merkitysvihjeiden sisältämät vastakohtaisuudet (semioottisen neliön käsitteestä esim. Rimon-Keenan 1989, 11 – 13).

Useammat kielet ja kulttuurit mahdollistavat useampia näkökulmia yhteiskuntaan. Useammat kielet ja kulttuurit lisäävät yksilön toimintamahdollisuuksia. Vastustaa assimilaatiopoliittikkaa. Halu ymmärtää itselle vieraita kulttuureja. Kritisoi rasismia, yltiönationalismia ja imperialismia. Yhteiskuntaan voi olla useampia näkökulmia. Laajentaa yksilön toimintamahdollisuuksia. Laaja maailmankuva. Kunnioittaa toisia ja vieraita kulttuureja. Pehmeys

Suppea maailmankuva. Itsekeskeisyys. Kovuus. Epäempaattinen, itsekäs ajattelu. Ennakkoluulojen ja rasismien lisääntyminen. Pelko vieraita kulttuureja kohtaan. Suvaitsematon suhtautuminen muihin kulttuureihin ja oman kulttuurin arvojen arvostaminen muiden kulttuurien arvoja korkeammaksi. Haluttomuus ymmärtää muita kulttuureja. Ennakkoluulojen ja rasismien lisääntyminen. Väkivalta



Laaja maailmankuva. Toisten kunnioittaminen. Herkkyys. Empaattinen ajattelu. Ennakkoluulojen ja rasismien vähentyminen. Tuntee empatiaa vieraita kulttuureja kohtaan. Taito elää yhdessä omasta kulttuurista poikkeavan vieraan kulttuurin edustajan kanssa tämän kulttuurin arvoja suvaiten ja pitäen niitä tasavertaisina oman kulttuurin arvojen kanssa. Halu ymmärtää muita kulttuureja. Rauhanomaisuus

Yksi kieli ja kulttuuri antavat riittävän näkökulman yhteiskuntaan. Useammat kielet ja kulttuurit rajoittavat yksilön toimintamahdollisuuksia. Kannattaa assimilaatiopoliittikkaa. Haluttomuus ymmärtää itselle vieraita kulttuureja. Ihannoi rasismia, yltiönationalismia ja imperialismia. Yhteiskuntaan on olemassa vain yksi näkökulma. Vähentää yksilön toimintamahdollisuuksia. Suppea maailmankuva. Ei kunnioita toisia tai vieraita kulttuureja. Kovuus.

KUVIO 8. Monikulttuurisuuden aihepiiriä koskeva tulkintakehikko ja merkitysvihjeet semioottisena nelionä (Suvaitsevaisuus tarkoittaa tässä taulukossa monikulttuurista kompetenssia, ei sietämistä. Suvaitsevaisuuden käsitteestä luku 3.3)

Merkitysvihjeanalyysissä verrataan oppilaiden kirjoittamien ennakkointikertomusten sisältämiä kulttuurien välisiä suhteita kuvaavia merkitysvihjeitä aihepiiriin liittyviin merkitysvihjeisiin ja niitä havainnollistavaan tulkintakehikkoon. Tulkintakehikon (kuvio 8) vasemmanpuoleisilla ulottuvuuksilla sijaitsevat myönteiset (= +) kulttuurien välisiä suhteita koskevat merkitysvihjeet ja oikeanpuoleisilla ulottuvuuksilla vastaavat kielteiset (= -) merkitysvihjeet. Näiden merkitysvihjeiden mukai-

sesti myös oppilaiden vastaavat merkitysvihjeet on järjestetty ja tulkittu myönteisiksi tai kielteisiksi. Esimerkiksi Keijon aloitusjakson kirjoitelmassa tuottama kulttuurienvälisiä suhteita koskeva merkitysvihje *Venäläiset ovat köyhiä, kateellisia ja varastavat kauppoista* on tulkittu kielteiseksi merkitysvihjeeksi, joka viittaa lähinnä ennakkoluuloisuuteen, kun taas esimerkiksi Ronjan toteamus siitä, että *erilaiset kulttuurit mahdollistavat toinen toisilta oppimisen* on tulkittu vastaavaksi myönteiseksi merkitysvihjeeksi, joka viittaa lähinnä monikulttuurisuuteen (aloitusjaksosta luku 5.5.2; kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko kuvio 8).

Ennakointikertomusaineisto järjestetään tässä tutkimuksessa aluksi luokkiin sen mukaan, sisältääkö ennakointikertomus hallitsevasti eli enimmäkseen myönteisiä vai kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä vai sisältääkö se niitä ambivalentisti suunnilleen yhtä paljon, kun on laskettu yhteen oppilaan kirjoitusviestinnässään tuottamat kulttuurien välisiä suhteita koskevat eli kulttuurienvälisyyttä koskevat merkitysvihjeet. Kategorioiden muodostaminen on laadullisen tutkimuksen kriittinen vaihe, sillä se edellyttää tulkintaa (Tuomi ym. 2009). Tämän tutkimuksen peruskategoriat ovat syntyneet aikaisempien tutkimusten (esim. Aerila 2004, 73 - 113) ja kokeiluun valitun aihepiirin pohjalta.

Oppilaiden ennakointikertomusten järjestäminen ja luokittelu tapahtuvat tässä tutkimuksessa emoteksteittäin ja perustuu oppilaiden kirjoittamien ennakointikertomusten keskinäiseen vertailuun sekä ennakointikertomusten vertaamiseen kulloiseenkin emotekstiin ja aihepiiriin merkitysvihjeistä kertovaan semioottiseen neliöön (kuvio 8). Tutkija lukee oppilaiden kokeilun aikana tuottaman aineiston huolellisesti läpi ja tarkentaa tulkinnan perustana olevia merkitysvihjeitä aineistoa käsitellessään. Jokaisen emotekstin kohdalla (emoteksteistä tarkemmin luvut 6.7, 7.1.1, 7.2.1 ja 7.3.1) on lueteltu erikseen ne ennakointikertomusten kulttuurienvälisyyteen liittyvät merkitysvihjeet, jotka ovat vaikuttaneet kyseisen emotekstin pohjalta kirjoitettujen ennakointikertomusten järjestämiseen ja luokitteluun. Tutkijan tekemien tulkintojen ja niiden pohjalta tehtyjen luokitusten selkiyttämiseksi kaikki kokeilun aikana tuotetut ennakointikertomukset ovat luokitteluiden mukaisesti liitteinä (Liitteet 17, 18, 19).

Seuraavassa esitetään vielä muutama esimerkkitapaus merkitysvihjeanalyysin havainnollistamiseksi. Kokeilussa Sami kirjoittaa hallitsevasti myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä merkitysvihjeitä sisältäväksi tulkitun ennakointikertomuksen Hakkaraisen emotekstin (1995) pohjalta (Samin ennakointikertomuksesta luku 7.1.2 ja Liite 17; myönteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet alleviivattu).

Marko meni auttamaan poikaa ja vei hänet kotiinsa. Isä oli taas poissa kotoa. Hän oli ylitöissä. Marko jutteli pojan kanssa ja samalla hän antoi puhdistustarvikkeita tummalle. Vähän ajan juttelun jälkeen selvisi, että poika asuu viereisessä kerrostalossa. Poika oli Markon kanssa samassa koulussakin, mutta eri luokalla. Tumma poika pelasi samaa tietokonepeliä mitä Markokin eli wowia. Tumma poika jäi Markon luokse yöksi. Hän soitti kotiinsa ja ilmoitti tapahtuneesta. He pelasivat wowia koko yön. Seuraavana päivänä he menivät yhdessä kouluun ja koulusta pois heistä oli tullut kaverit. He pelasivat yhdessä sen päivän ja keskustelivat chatissä. Marko ehdotti, jos he menisivät yhdessä syömään metroasemalle. Tummalle pojalle se kävi. He söivät Mäkissä metroasemalla ja juttelivat. Ennen erkanemista Marko huusi: ”Nähdään huomenna lauantaina klo 12.00”.

Samin ennakointikertomuksen tulkinta hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviin ennakointikertomuksiin liittyy erityisesti seuraaviin yksityiskohtiin/merkitysvihjeisiin: Marko auttaa poikaa, mikä viittaa empatiaan, pojilla on yhteinen harrastus ja he asuvat vierekkäin, mikä viittaa samanlaisuuteen, pojista tulee ystävä ja Joshua jää yöksi, mitkä viittaavat empatiaan ja samanarvoisuuteen.

Samin ennakointikertomus sisältää pelkästään myönteisiksi kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiksi tulkittuja merkitysvihjeitä, mutta ennakointikertomusaineiston tulkinta hallitsevasti myönteisiä tai kielteisiä merkitysvihjeitä sisältäviin sekä selkeästi ambivalentteihin ennakointikertomuksiin mahdollistaa kaikkien ennakointikertomusten sijoittamisen luokitteluun ja ennakointikertomusten käsitelyn ryhminä tiettyihin piirteisiin keskittyen. Katriinan ennakointikertomus (Katriinan ennakointikertomuksesta tarkemmin luku 7.2.2 ja Liite 18) on tulkittu hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäväksi, vaikka ennakointikertomus sisältää myös kielteisiksi kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiksi luokiteltuja kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (myönteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet alleviivattu ja kielteiset kulttuurienvälisyyden vihjeet lihavoitu):

Jos herra ei kestä tätä musiikkia, menköön ulos”, Sabinan isä totesi yhä täysin rauhallisena. **Pete huohotti, hän oli närkästynyt, kun mies ei toiminut vain hänen tahtonsa mukaan.** Rauhoittelin Peteä ja lopulta hän sanoi: ”Saako täältä edes kunnon murkinaa?” ”Siitä ei ole epäilystäkään”, sanoi Sabina, joka oli juuri tullut takahuoneen puolelta tiskin taakse. Minua hävetti. Tajusin, että Sabina oli kuullut koko jutun ja luuli minun olevan samaa mieltä, kuin Pete. ”No anna tyttö parasta, mitä talosta löytyy!” tokaisi Pete nyt jo vähän ystävällisemmän kuuloisena. Vein Peten pöytään ja lähdin Sabinan luo. Halusin selvittää asia. Olin halunnut puhua hänen kanssaan jo pitkään, niin kiinnostavalta hän vaikutti, mutta koskaan en ollut uskaltanut. Kun löysin Sabinan takahuoneesta ujous meinasi taas iskeä, pelkäsin, että Sabina on minulle todella vihainen. Sitä hän ei ollut. Minut nähtyään hän vain sanoi: ”Älä huoli, minä tunnen Peten ja tiedän miksi hän käyttäytyi noin.” Olin ihmeissäni. Miten Sabina saattoi tietää? Kerroin hänelle mitä minä tiesin ja hän mitä hän tiesi. Nyt ymmärsin tilanteen. Todellakin ymmärsin. Nyt minulla oli myös ystävä, joka sai minut ymmärtämään tämän ja myös sen, että meidän on mentävä kouluun. Tajusin ja vihdoin reikä päässäni oli umpeutunut.

Kielteisiksi tulkittuja kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä on kuitenkin Katriinan ennakointikertomuksessa vain vähän ja ne liittyvät Peteen: **Pete hermostuu, kun Sabinan isä ei käyttäydy hänen haluamallaan tavalla ja hän epäilee ravintolan ruuan laatua.** Kumpikin merkitysvihje viittaa suvaitsemattomuuteen liittyvään itsekeskeisyyteen sekä oman kulttuurin pitämiseen muita kulttuureja parempana että yksikulttuurisuuteen liittyvään kovuuteen ja toisten kunnioittamattomuuteen. Ennakointikertomuksen lopuratkaisu on myönteinen ja sisältää toisenasteisen myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvän merkitysvihjeen (reiän umpeutuminen Veikan päässä). Katriinan ennakointikertomuksen myönteiset merkitysvihjeet liittyvät sekä suvaitsevaisuuteen että monikulttuurisuuteen: Veikka (tekstin minä) estää Peteä käyttäytymästä asiattomasti, mikä viittaa toisten kunnioittamiseen ja rauhanomaisuuteen, Veikka tuntee ennakointikertomuksessa häpeää ja pelkoa, mikä viittaa empatiaan, Veikka ja Sabina pitävät toisistaan ja ystävystyvät, mikä viittaa tasavertaisuuteen, ennakkoluulottomuuteen, herkkyyteen, pehmeeseen ja empatiaan ja Veikka ja Sabina ymmärtävät Peteä, mikä viittaa ennakkoluulojen vähentymiseen, herkkyyteen ja empatiaan.

Edellä esitetyt esimerkit ennakointikertomusaineiston tulkinnasta kuvaavat ennakointikertomusaineiston järjestämisen lähtökohtaa. Ensimmäisen luokittelun jälkeen kustakin muodostetusta luokasta muodostetaan vielä alaluokkia niiden sisältämien kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden tai muiden yhteisten piirteiden perusteella, jotka voivat liittyä myös kirjoittajan sukupuoleen, kouluun, monikulttuurisuuteen liittyviin kokemuksiin tai lukuharrastukseen. Samin ennakointikertomuksen kohdalla tällaisia muiden ennakointikertomusten kanssa yhteisiä piirteitä ovat empatiaan ja samalaisuuteen viittaavat myönteisen kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet, Markon ja Joshua ystävyyden kuvaus ja Markon toiminta Joshuan auttamiseksi. Katriinan ennakointikertomuksessa vastaavia piirteitä ovat sekä Peten että Veikan ja Sabinan suhteen ja Veikan ja Peten suhteen kuvaaminen. Katriinan ennakointikertomuksen kohdalla keskittyminen ihmissuhdekuvauxiin tarkoittaa näiden ihmissuhdekuvausten sisältämien kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden vertaamista toisiinsa ja

niiden tulkintaa. Monentasoinen ennakointikertomusaineiston järjestely teemoittain voi johtaa tyyppittelyyn, jolloin jonkin kriteerin perusteella voidaan osoittaa jollekin luokittelulle tyyppillinen piirre (tyyppittelystä aineiston luokittelun muotona luku 5.2.1).

Ennakointikertomusten järjestäminen ja tulkinta perustuvat siis yksittäisen ennakointikertomuksen sisältämiin merkitysvihjeisiin, mutta myös saman emotekstin pohjalta kirjoitettujen ennakointikertomusten luokitteluun ja tulkintaan vertaamalla ennakointikertomuksia toisiinsa. Hakkaraisen emotekstin ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) kohdalla luokitteluiden kannalta ratkaisevaa on päähenkilön, Markon, toiminta hänen nähdessään pahoinpidellyn Joshuan (Hakkaraisen emotekstin pohjalta kirjoitetuista ennakointikertomuksista luku 7.1): hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa Marko auttaa Joshuaa ja he ystäväystyvät, mutta hallitsevasti kielteisissä ennakointikertomuksissa Marko yrittää auttaa Joshuaa, mutta kohtaa itse väkivaltaa. Allin ennakointikertomus on tulkittu ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäväksi, koska siinä, kuten muissakin ambivalenteissa ennakointikertomuksissa, Marko ei pysty tai uskalla auttaa Joshuaa ja tuntee myöhemmin häpeää.

Tiedän, että minun olisi pitänyt auttaa, mutten auttanut katsoin vain, kun poika makasi maassa. Minun olisi pitänyt auttaa hänet ensiapuun. Ja nyt sen tiedän. En saanut unta tapahtuman takia ja sen takia miten käyttäydyin. Jos kertoisin isälleni, hän kysyisi, autoinko poikaa ja minun olisi pakko sanoa, että en auttanut häntä. Siksi en soisi kertoa isälleni. Olin käyttäytynyt huonosti. Muistan, kuinka kukaan ei mennyt auttamaan eikä edes katsonut häneen. Aivan kuin hän olisi ollut näkymätön. Otin uuden lasin maitoa, mutta enää en ollut varma, olisiko maidosta apua. Minun on pakko kertoa isälle, en voisi olla kertomatta. Kuulin avainnipun ääntä ja sen kuinka avain kääntyi lukossa. Lukko naksautti ja ovi aukesi. Menin isää vastaan ovelle ja olin valmis kertomaan kaiken. Isä oli kännissä ja haisi kaljalle. Hän örvelsi ohi ja sanoi jotain moin tapaista. En voisi nyt kertoa isälle. Ei hän muistaisi sitä enää huomenna. Menin takaisin sänkyyn ja viimeinen ajatukseni ennen nukahtamista oli, etten voisi kertoa asiaa. Häpesin liikaa.

Näissä ennakointikertomuksissa auttamatta jättäminen viittaa suvaitsemattomuuteen ja yksikulttuurisuuteen liittyvään itsekkyyteen ja kovuteen, mutta häpeän tunne kertoo suvaitsevaisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvästä empatiakyvystä, herkkyydestä ja pehmeystä.

Ennakointikertomusten keskeiset luokitteluperusteet esitetään ennakointikertomusten luokitteluperusteiden yhteydessä (luvut 7.1.1, 7.2.1 ja 7.3.1).

5.3 Nuortenromaniaineiston ja ennakointikertomusten emotekstien valintakriteerit

Fiktiivistä kirjallisuutta voidaan käyttää arvokasvatuksessa ja perusopetuksen aihekokonaisuuksien oppisisältöihin liittyvän opetuksen oppimateriaalina, jos kirjallisuuden valintaan kiinnitetään riittävästi huomiota (kirjallisuuskasvatuksesta luku 4.4). Tutkimuksen ensimmäisessä osassa (luku 6) tarkastellaan vuosina 1993 – 2007 ilmestyneitä fiktiivisiä nuortenromaneja niin, että aineistoon on otettu kaikki nuortenromaanit, joiden tapahtumapaikkana on nykypäivän Suomi, päähenkilö on yläkoulua käyvä tai vanhempi ja joista löytyy monikulttuurinen aihe. Monikulttuurisen aiheelman ei tarvitse olla nuortenromaanin keskeinen kuvauskohde, mutta aineiston ulkopuolelle on jätetty sellaiset nuortenromaanit, joissa monikulttuurinen piirre jää vain maininnan asteelle.

Arvokasvatukseen suositellaan usein käytettäväksi teosta, jossa valittu eettis-moraalinen teema on etäännytetty lukijalle vieraaseen tapahtumapaikkaan tai –aikaan. Teeman etäännyttämistä suositellaan, koska ajatellaan, että vieraasta aihepiiristä tai ajasta lukiessaan lukijan on helpompi unohtaa itselle tutut toimintamallit ja keskittyä pohtimaan pelkkää eettis-moraalista ongelmaa. (Kirjallisuus-

kasvatuksesta luku 4.4.) Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin nimenomaan nuorten lukijoiden maailmaa lähellä oleviin teoksiin, koska tällaisten teosten tulkinta saattaa kuvata nuoren ajatusmaailmaa ja käsitystä maailmasta paremmin kuin etäännytetty. Kun tekstiä etäännytetään, lukija tuottaa usein enemmän myönteisiä merkitysvihjeitä. Myönteisten merkitysvihjeiden suurempi määrä voi kertoa samasta ongelmasta kuin eettis-moraalisessa kasvatuksessa yleensäkin: nuori tietää, miten tulisi toimia, eikä välttämättä kuvaa tulkinnassaan, miten hän todellisuudessa toimii tai ajattelee (nuortenkirjojen rakenteesta ja kaksitasoisuudesta luku 2.1; eettis-moraalisen kasvatuksen ongelmista luku 3.2; samaistumisen tärkeydestä ja nuorten suosimista kirjoista luku 2.3.3).

Nuortenromaniaineistoon kuuluu pelkästään fiktiivisiä teoksia, vaikka aineiston analyysissä pyritään selvittämään, millaista tietoa teokset välittävät. Kognitiivisen kirjallisuudentutkimuksen mukaan fiktiivinen kirjallisuus voi antaa tietoa siitä, miten ihminen ymmärtää maailmaa ja miten hän tavoittelee ja saa tietoa maailmasta (Kajannes 2000, 53). Sekä kognitiivinen että fenomenologinen kirjallisuudentutkimus ovat nyt käsillä olevan tutkimuksen tapaan kiinnostuneita fiktiivisen kirjallisuuden ja todellisuuden välisestä suhteesta. Fenomenologinen tutkimus selvittää, miten fiktiivinen kirjallisuus antaa tietoa ihmisen kokemistavasta ja siitä todellisuudesta, jossa hän elää. Kognitiivinen kirjallisuudentutkimus puolestaan pyrkii selvittämään kirjallisuuden suhdetta ympäröivään todellisuuteen. (Kajannes 2000, 48 – 51.) Vaikka fiktiivisen tekstin ei voi sanoa jäljittelevän todellisuutta, välittyy kirjallisuuden kautta kuva ihmisestä, häntä ympäröivästä todellisuudesta ja ihmisen asemasta tässä todellisuudessa (Kajannes 2000, 49). Fiktiivinen teos voi näin lisätä lukijan tietoa ja ymmärrystä maailmasta (Lammenranta 1989, 192).

Nuortenromaniaineiston valintakriteereinä ovat teoksen ilmestymisvuosi ja teoksen sijoittuminen nykyhetkeen myös siitä syystä, että tuolloin kirjailijan tai teoksen kuvaama maailmankuva on lähellä tutkijan ja kokeiluun osallistuvien oppilaiden maailmankuvaa. Fiktiivinen teos liittyykin aina johonkin ympäristöön ja siinä elävän kirjailijan maailmankuvaan (Haapala 2000, 91). Vaikka fiktiivinen kirjallisuus liittyy oleellisesti kirjailijaan, ei kirjailijaa koskeva tieto ole välttämätöntä fiktiivisen kirjallisuuden ymmärtämisessä ja tulkinnassa. Kirjailijan merkitys on vähäinen erityisesti, jos kyse on oman kulttuuripiirin kirjailijasta, kuten nyt käsillä olevassa tutkimuksessa. Tuolloin kirjailijasta tiedetään paljon jo pelkästään sen perusteella, että elämämme yhteisessä kulttuurissa ja yhteisössä. (Haapala 2000, 91; kulttuurista luku 3.3.1).

Ennakointikertomusten lähtökohtana ovat nuortenromaanit valitaan empiirisessä osassa tutkimuskohteena olevista teoksista (nuortenromaaneista tarkemmin luku 6). Tästä syystä ennakointikertomusten emotekstien valintakriteereinä voidaankin jossain mielessä pitää nuortenromaniaineiston valintakriteereitä ja jopa tutkimuskysymyksiä (tutkimuskysymyksistä luku 5.1). Koska tavoitteena on selvittää, miten ennakointikertomuksen lähtökohtana oleva teksti vaikuttaa lukijan tulkintaan eli ennakointikertomukseen, tekstit valitaan niin, että ne eroavat toisistaan. Nuortenromaanien ja niistä kokeilussa luettujen katkelmien valintaan vaikuttavat seuraavat seikat: teoskatkelman kerronnan näkökulma, kertoja, teoskatkelman sisältämät kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet, teoskatkelmasa kuvattu tilanne ja siinä esiintyvät henkilöt. Tavoitteena on, että emotekstit eroavat toisistaan mahdollisimman monen edellä kuvatun valintakriteerin kohdalla. Ennakointikertomusten emotekstit esitellään nuortenromaniaineiston analyysin jälkeen luvussa 6.7.

5.4 Aineistonkeruu

5.4.1 Nuortenromaniaineisto ja ennakointikertomusaineiston määrästä ja laadusta

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto (Tuomi ym. 2009, 71). Tutkimusaineistona käyt-

tettävät kirjalliset dokumentit voidaan laadullisen tutkimuksessa jakaa yksityisiin dokumentteihin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin (Tuomi ym. 2009, 84). Oma tutkimusaineistoni muodostuu molemmista: nuortenromaaniaiaineisto muodostuu nuortenromaaneista, joiden katsotaan kuuluviksi joukkotiedotuksen tuotteisiin, ja ennakointikertomusaineisto kuuluu yksityisiin dokumentteihin, koska yksityisillä dokumenteilla tarkoitetaan myös eläytymismenetelmällä hankittua aineistoa. Yksityisiä dokumentteja tiedonkeruumuotona käytettäessä tulee ottaa huomioon, että tiedonantajan ikä ja kirjalliset kyvyt saattavat vaikuttaa tutkimustuloksiin (Tuomi ym. 2009, 84).

Tämän tutkimuksen nuortenromaaniaiaineisto on kerätty perehtymällä erilaisiin dokumentteihin ja haastatteleamalla. Aineistoon kuuluvat nuortenromaanit koottiin monesta lähteestä, jotta aineiston kattavuus varmistuisi. Aineiston kokoamisessa apuna käytettiin kirjastoja, erilaisia nuortenkirjallisuutta koskevia artikkeleita, Suomen nuorisokirjallisuuden instituuttia, BARFIE-verkosta ja tutkimuskohteena olevien vuosien fiktiivisen kirjallisuuden julkaisuluetteloita. Lisäksi tutkija on vuosia toiminut yläkoululaisten kirjavinkkaajana, joten myös tutkijan omaa nuortenkirjallisuuden tuntemusta voidaan pitää laajana. Monikulttuurisuuskasvatukseen sopivaa kirjallisuutta on Suomessa kartoitettu aikaisemmin esimerkiksi BARFIE-verkoston kautta. ”Books and Reading for Intercultural Education” (BARFIE) on 11 Euroopan maan verkosto, jonka keskeisenä tavoitteena on ylläpitää tiedostoa kirjoista, jotka kussakin maassa sopivat erityisen hyvin monikulttuurisuusteemaan (Korhonen 2004, 10). Barfie-verkoston kirjallisuusaineisto on kuitenkin rajattu eri kriteerein kuin nyt käsillä olevassa tutkimuksessa.

Nuorten fiktiivisen kirjallisuuden ja erityisesti monikulttuuristen merkitysvihjeiden tulkintaan liittyvä aineisto muodostuu perusopetuksen kahdeksaluokkalaisten tuottamasta kirjoitusviestinnästä (kirjoitusviestinnästä luvut 5.5.2 ja luku 7). Oppilaiden kirjoittamien ennakointikertomusten lisäksi oppilaiden tuottamaa kirjoitusviestintää ovat aloitusjakson maahanmuuttaja-aiheinen kirjoitelma (kirjoitelman instruktio Liite 11). Lisäksi sekä aloitusjaksoon että loppupalautteeseen kuuluu kyselylomake (aloitusjakson ja loppupalautteen kysymyslomake Liitteet 10 ja 12). Tutkija keräsi oppilailta kunkin oppitunnin aikana tuotetun kirjallisen materiaalin.

5.4.2 Ennakointikertomus aineistonkeruun menetelmänä

Ennakointikertomuksella tarkoitetaan jonkin tekstin jatkon arvaamista kirjoittamalla. Tavoitteena on kirjoittaa teksti, joka tyylillisesti ja sisällöllisesti noudattaa alkuperäistä tekstiä ja vastaa kirjoittajan käsitystä siitä, miten alkuperäinen teksti etenee. Ennakointikertomuksia pidetään hyvänä menetelmänä lukijan koko ymmärtämisprosessin selvittämiseen kuten muitakin äänenajattelun tehtäviä. Ennakointikertomus on äänenajattelua, mutta siinä lukija tuottaa tulkintansa kertomuksen muotoon. (Aebli 1991, 353 – 355; Grossman 2001, 419.) Äänenajattelun menetelmää on käyttänyt tutkimuksissaan myös Judith Langer (1995). Grossmanin (2001, 419) mukaan Langerin äänenajattelun kokeilut osoittavat, että heikommilla lukijoilla saattaa olla vaikeuksia astua tekstin maailmaan ja tätä kautta tulkita tekstiä. Vastentahtoiset lukijat taas tuottavat vähemmän tulkintavaihtoehtoja kuin kiinnostuneemmat lukijat. Lisäksi kokemattoman lukijan voi olla vaikea hyväksyä tekstin tulkinnassa useampia kuin yksi näkökulma tai vaihtoehto, kun taas kokenut lukija puolestaan vaihtaa näkökulmaansa herkemmin.

Ennakointikertomuksen kirjoittaminen fiktiivisen tekstin tulkintana on perusteltua, koska aikaisempien tutkimusten valossa näyttää siltä, että fiktiivisen kirjallisuuden ja kirjoittamisen yhdistäminen parantaa fiktiivisen kirjallisuuden tulkinnan ja opetuksen laatua (Grossman 2001, 426). Erilaisten tarinoiden kertominen ja tarinat itsessään ovat jossain määrin synnynnäisiä. Ihmisethän kertovat toisilleen tarinoita tuntematta kertomuksen ominaisuuksia ainakaan tietoisesti. Yleisesti voi sanoa, että ihmiset ovat aktiivisia ja innokkaita tarinoiden kertojia. (Andrews, Shelley, Squire & Tam-

boukou 2005, 119.) Kertomus onkin ihmisille hyvin luonteva tapa ilmaista ajatuksiaan, ja monet kertomuksen piirteet ovat samoja riippumatta aikakaudesta tai kulttuurista. Tällaisia muuttumattomia kertomuksen ominaisuuksia ovat henkilöiden kuvaaminen heti alussa ja henkilöiden sijoittaminen johonkin yhteyteen tai ympäristöön. (Kajannes 2000, 56.) Ennakointikertomus auttaa oppilaita hahmottamaan tekstistä kokonaisuuksia, kuten aloitusta, käännekohtia ja lopetusta. Lisäksi se kehittää myös lukijan kykyä ymmärtää, kuinka lukija ja lukutilanne vaikuttavat luetun tulkintaan. (Hakala 1996, 117.) Kirjoittaessaan fiktiivisen kirjallisuuden pohjalta oppilas saa enemmän aikaa miettiä omaa tulkintaansa eikä hänen tarvitse kertoa kirjallisuuden herättämiä ajatuksia suullisesti muulle luokalle. Lisäksi kirjoitetut tekstit, kuten lukupäiväkirjat ja ennakointikertomukset, sopivat hyvin keskustelun lähtökohdaksi ja voivat sekä innostaa hiljaisempia puhumaan että estää puheliaita ottamasta kaikkea puheaikaa itselleen. (Molloy 2007, 75.) Toisin kuin lukupäiväkirjat, ennakointikertomukset ovat itsessäänkin fiktiivisiä, yleensä kertovia, tekstejä, ja ne sisältävät sekä kirjoittajan tietoisesti että tiedostamattomasti valitsemia elementtejä (fiktiivisen tekstin ominaisuuksista luku 4.3).

Opetuksen kontekstissa fiktiivisen kirjallisuuden reflektointiin käytetään usein erilaisia kirjallisia raportteja, tulkinnallisia esseitä tai kirjallisuuskeskusteluita. Lukeminen ja kirjoittaminen muistuttavat toisiaan, koska molemmat sisältävät tulkintaa. Kognitiivisessa kirjallisuuden tutkimuksessa kirjoittaminen nähdään lukijan tietoja hyväksikäyttävänä ja määrää lisäävänä toimintana, joka hyödyntää erilaisia kognitiivisia toimintoja ja on suunnitelmallisia. (Kajannes 2000, 66 –68.) Tietyn mallin mukaan tehdyt kirjalliset analyysit jättävät kuitenkin lukijan oman näkökulman ja henkilökohtaiset reaktiot liian vähälle huomiolle. (Lahtinen 2001, 78.) Vaikka mallinmukaiset kirjalliset analyysit eivät välttämättä näin edistä lukijan luetun tulkintantaitoja tai anna mahdollisuutta kertoa omista luetun herättämistä ajatuksista, osoittavat uusimmat tutkimukset, että kirjoittaminen sopii kirjallisuudenanalysointiin. Tosin tällöin on kyse lukupäiväkirjatyypisistä kirjoittamisesta, jossa omat kokemukset luetusta ovat keskeisiä. (Grossman 2001, 422; myös luku 4.5.) Tuottaessaan omiin kokemuksiinsa perustuvaa tekstiä luetusta voi oppilas luoda reflektointinsa pohjalta uudenlaisen mallin todellisuudesta. (Toivonen 1998, 27.) Parhaimillaan lukemisessa on kyse uudistuvasta oppimisesta, jolloin lukija joko opetuksen tai oivalluksen kautta saavuttaa uudenlaisen ymmärryksen teoksesta, itsestään tai ympäristöstä (Lahtinen 2001, 78).

Ennakointikertomus sopii yläkouluikäisten fiktiivisen kirjallisuuden tulkinnan välineeksi myös siksi, että kertomus on tekstilaji, jonka perusopetuksen oppilaat hallitsevat parhaiten (Silverström 2005, 144). Lisäksi ennakointikertomusta voi pitää hyvänä tapana oppilaan alitajuisen päättelytaidon kehittämisessä, varsinkin sellaisten oppilaiden kohdalla, joiden ajattelun abstraktiotaso ei ole kovin korkea. Subjektiivisen fiktiivisen kerronnan käyttäminen sopii nuorten lukijoiden ajattelun selvittämiseen hyvin, koska kerronta on monille ”tapa abstrahoida”, vaikkakin usein tiedostamattomasti. (Moffet 1983, 14 - 59.) Fiktiivinen kerronta voi lisäksi olla nuorille lähes ainoa keino ilmaista ja ymmärtää asioita. Kerronnan ja fiktion avulla heijastamme monia asioita; ne kertovat käytöksestämme ja viestinnän ja oppimisen tavoistamme. Tämä johtuu siitä, että kertomukset ovat itsessäänkin viestintä- ja tietämisjärjestelmiä. (Moffett 1983, 14 – 59; Toivonen 1998, 87 – 88.)

Tässä tutkimuksessa lukijat/kuuntelijat kirjoittavat ennakointikertomuksia kuullun monikulttuurisuusaiheisen fiktiivisen nuortenromaanin pohjalta (nuortenromaaneista tarkemmin luku 6, nuortenromaanien valintakriteereistä luku 5.3). Nuortenromaanikatkelmia on kokeilussa kolme, ja ne on valittu niin, että tekstin katkaisukohdassa on mahdollisimman monta ratkaisuvaihtoehtoa (nuortenromaanikatkelmista luvut 6.7, 7.1.1, 7.2.1 ja 7.3.1 ja Liitteet 7, 8 ja 9). Se, miten oppilas jatkaa kuulemaansa nuortenromaanikatkelmaa, ei ole sattuma, vaan on riippuvainen tekstiin liittyvästä taustainformaatiosta, johon kuuluvat maailmankuva, aikaisemmat lukukokemukset ja eettis-moraaliset arvot (luetun tulkintaan vaikuttavista tekijöistä luku 4.1). Koska kerronta sisältää myös

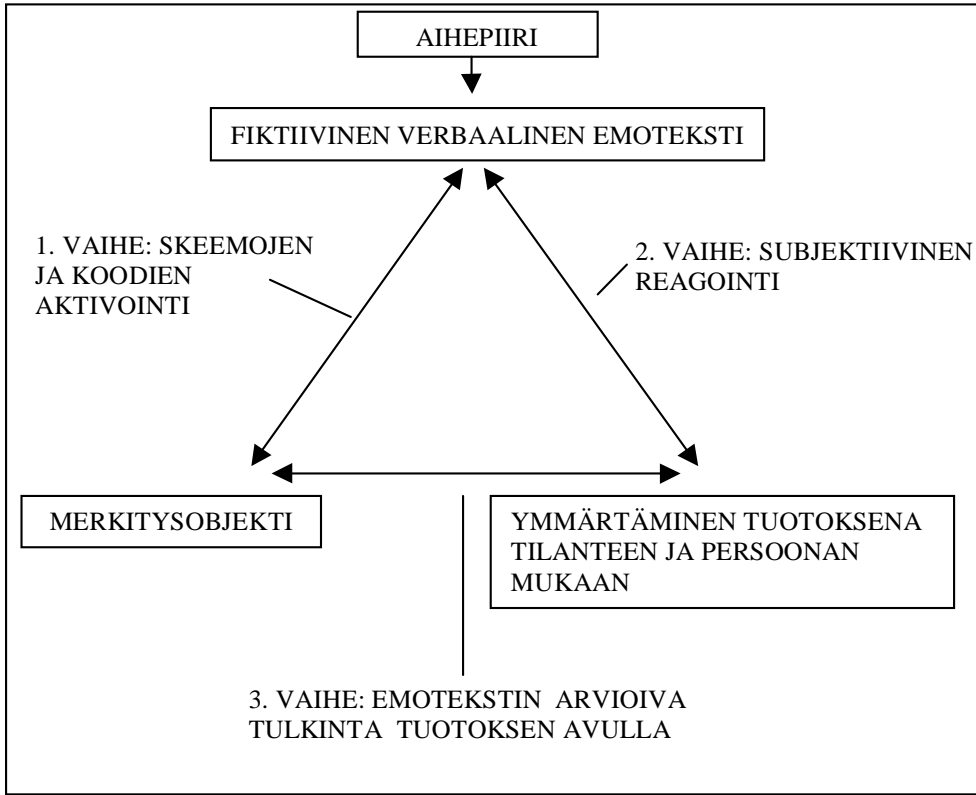
tiedostamatonta ajattelua, saattaa ennakointikertomus kertoa enemmän lukijan arvomaailmasta ja maailmankuvasta kuin pelkkään faktaan ja tietoiseen ajatteluun pohjautuvat tekstit (Toivonen 1998).

5.4.3 Ennakointikertomus semioottisen työmenetelmän osana

Ennakointikertomuksen käyttäminen eettis-moraalisen ajattelun ja fiktiivisen kirjallisuuden tulkinnan välineenä on tyypillistä Toivosen (1998) kehittämässä semioottisessa työmenetelmässä. Tämä menetelmä on ennakointikertomuksiin liittyvän tutkimuksen aineiston keruun ja analyysin perusta. Semioottinen työmenetelmä on kehitetty erityisesti fiktiivisen tekstin luetunymmärtämistaitojen kehittämiseen ja sen tavoitteena on kehittää valmiutta pohtia maailmankuullisia ja maailmankatosuksellisia ongelmia, eli menetelmä on suunnattu kirjallisuuskasvatukseen. Se ohjaa lukijaa käyttäytymään aktiivisen lukijan tavoin ja sisältää elementtejä, jotka saattavat edistää lukuharrastuksen syntyä. Semioottinen työprosessi muistuttaa prosessikirjoittamista, koska molemmissa opetustavoissa on tietyt kiinteät vaiheet, joissa on mahdollista käyttää hyvinkin erilaisia työmenetelmiä ja tehtäviä, kun vain otetaan vaiheiden teoriaan perustuvat tavoitteet huomioon. (Toivonen 1998, 69 – 70; ns. prosessilukemisesta esim. Sarmavuori 1993, 33 – 40; semioottisesta menetelmästä tarkemmin esim. Toivonen 1998, Aerila 2004, Aerila 2006.)

Semioottisen työprosessin aikana tulkittavaa fiktiivistä tekstiä kutsutaan emotekstiksi, ja se voi olla joko opettajan tai oppilaiden valitsema. Emotekstin tulee olla fiktiivinen verbaalinen teksti. (Toivonen 1998, 82 - 84; Toivonen-Knopp 2003.) Emotekstiä valittaessa valintaperusteena tulee olla se aihepiiri, teema tai arvo, jota emotekstin avulla on tarkoitus opiskella. Semioottisen työprosessin näkökulma fiktiiviseen tekstiin onkin erilainen kuin yleensä fiktiivistä tekstiä analysoitaessa: päähuomio on valitussa aihepiirissä, ei fiktiivisen tekstin erittelyssä. Nimitys emoteksti on tarpeellinen, jotta varsinainen lukemisen kohde ei sekaantuisi työprosessin aikana oppilaiden luetusta tuottamiin uusiin teksteihin tai interteksteihin (semioottisen työprosessin interteksteistä ks. Toivonen 1998, 97; interteksteistä luku 4.2), jotka ovat muita emotekstin kanssa samanaiheisia tekstejä tai tekstikatkelmia. Nyt käsillä olevassa kokeilussa kaikki oppilaille luetut tekstit ovat emotekstejä, mutta toimivat tavallaan toistensa interteksteinä, koska ne edustavat samaa aihepiiriä ja vaikuttavat näin toinen toistensa tulkintaan (emoteksteistä luku 6.7; emotekstin käsitteestä luku 5.4.3).

Kirjallisuuskasvatuksen semioottinen työprosessi on semioottisen oppimisen eli kolmiulotteisen merkityksenmuodostuksen mukaisesti kolmivaiheinen:



KUVIO 9. Kirjallisuuskasvatuksen semioottisen työprosessin vaiheet (Toivonen 1998)

Semioottisen työprosessin vaihe 1 alkaa intertekstien tai valitun emotekstin pelkän otsikon, emotekstin alkujakson tai koko emotekstin lukemisella/kuuntelemisella (Toivonen 1998, 82). Vaiheen 1 nimi on Aihepiirin jo tutujen skeemojen ja niitä kielellistävien koodien aktivointi tai Yleismotivointi (kuvio 9). Ensimmäisessä vaiheessa tarkoituksena on siis aktivoida luettavan aihepiirin tai teeman skeemat ja ne kielellistävät koodit, jotka edustavat jostakin näkökulmasta tekstistä valittua aihepiiriä. Tarkoituksena ei ole vielä oppilaiden tietoisien päättelyn tai siihen liittyvien metakognitiivisten taitojen hallinnan kehittämisen, vaan spontaani virittäytyminen ja niiden merkitysvihjeiden aktivoiminen, joita varten oppilailla on jo olemassa skeemoja ja koodeja. Ensimmäisen vaiheen merkitysvihjeet voivat sijaita joko emotekstissä tai sen ulkopuolella. (Toivonen 1998, 82.) Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa ei semioottisen työprosessin ensimmäistä vaihetta toteuteta, joskin kokeiluun kuuluva, alussa toteutettu kysely ja kirjoitustehtävä muistuttavat läheisesti ensimmäiseen vaiheeseen soveltuvia työtapoja ja toimivat skeemoja aktivoivasti (aloitusjaksosta tarkemmin luku 5.5).

Kirjallisuuskasvatuksen semioottisen työprosessin vaihe 2 on nimeltään Subjektiivinen reagointi tulkitsimen konkretisointina tai Tekemällä ymmärtäminen. Tulkitsin on sananmukaisesti lukijan tulkinnan konkretisointi. Vaiheen 2 tarkoituksena on lukijan/kuuntelijan subjektiivinen reagointi luettuun/kuunneltuun emotekstiin siten, että hän tuottaa konkreettisen tulkitsimensa emotekstille eli ymmärtää emotekstiä tekemällä. Tällöin luetaan/kuunnellaan joko koko emoteksti tai sen jakso. Tekemällä ymmärtämisen vaiheessa oppilaalla on oltava mahdollisimman suuri subjektiivinen vapaus, koska vain se takaa uusia oivalluksia (Toivonen 1998, 85 - 86). Subjektiivinen vapaus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että oppilaita ei ohjata tehtävän tekemisessä annettuja työohjeita enempää. Lisäksi tämän vaiheen työohjeet annetaan heti vaiheen alussa ennen emotekstin lukemista, mutta

toteutetaan vasta lukemisen jälkeen. Työohjeiden antaminen ennen lukemista/kuuntelemista on tärkeää, jotta oppilas osaa valita oikean strategian lukemiseensa/kuuntelemiseensa.

Tekemällä ymmärtämisen vaiheessa oppilas pyrkii siis toiminnallaan konkretisoimaan omaa tajunnansisäistä ymmärtämistään tulkitsimella, joka voi olla vaikka oman kertomuksen, runon, kuvan tai jonkin draamallisen esityksen tuottaminen luetun/kuunnellun pohjalta. Tyypillisin vaiheen 2 työmenetelmä on ennakointi eli emotekstin jatkon arvaaminen kirjoittamalla (esim. ennakoitukertomus), piirtämällä, näyttelemällä tai kertomalla. Ennakointia käytettäessä tulee muistaa, että emoteksti on katkaistava kerronnan ongelmanratkaisun kannalta jännittävässä vaiheessa. Tulkitsin kertoo, millaisia merkitysvihjeitä oppilas on havainnut ja valinnut emotekstistä ja sen ulkopuolelta eli mitä hän on emotekstistä ymmärtänyt. (Toivonen 1998, 85 - 87.) Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa käytetään oppilaiden tulkintojen selvittämiseen nimenomaan oppilaiden kirjoittamia ennakoitukertomuksia. Kokeilussa ennakoitukertomukset on toteutettu semioottisen työmenetelmän mukaisesti ja yksilöllisesti, jolloin jokaisen yksilöllinen tulkinta tulee paremmin esille.

Semioottisen työprosessin kolmas vaihe on nimeltään Tulkinta ja arviointi. Tämän vaiheen tavoitteena on emotekstin ja oppilaiden vaiheessa 2 tuottamien tulkitsimien tulkinta. Vaihetta 2 seuraa siis aina vaihe 3, jonka pakollinen työtapana on opetuskeskustelu. Tässä kokeilussa ei kolmatta vaihetta toteuteta yhdessä oppilaiden kanssa, vaikka kokeilun loppupalaute jossain mielessä muistuttaakin kolmannen vaiheen työtapoja (loppupalautealomake Liite 12). Lisäksi osa kokeiluun osallistuneiden luokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista aikoi lukea oppilaiden kirjoittamia ennakoitukertomuksia koko luokalle, jolloin kolmannen vaiheen opetuskeskustelu ja tulkitsinten vertailu tuli toteutettua (kokeilusta tarkemmin luku 5.5).

5.5 Nuortenromaanien tulkintaan liittyvän kokeilun toteuttaminen

5.5.1 Kokeilun järjestäminen ja kulku

Monikulttuurisuusaiheisten nuortenromaanien tulkintaan liittyvä kokeilu järjestettiin kevätlukukaudella 2008 Raumalla Raumanmeren peruskoulun yhdellä kahdeksannella luokalla ja Turussa Turun normaalikoulun kahdessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusryhmässä. Turun normaalikoulun opetusryhmät ovat yhdistelmä kahdesta kahdeksannesta luokasta niin, että luokkien maahanmuuttajaoppilaat ja äidinkielenään suomea puhuvat oppilaat ovat oma ryhmänsä. Äidinkielenään suomea puhuvien ryhmässä on kaksi maahanmuuttajaoppilasta, jotka hallitsevat suomen kielen riittävän hyvin. Heistä toinen ei osallistunut kokeiluun ja toisen tuloksia tarkastellaan yhdessä maahanmuuttajaryhmän oppilaiden kanssa (maahanmuuttajaoppilaan käsitteestä POPS 2004). Tämän oppilaan salanimi on Krissu (kokeilun salanimistä taulukot 5, 6, 7). Kokeiluun osallistuvista oppilaista raumalaisilla ei ole juuri lainkaan maahanmuuttajakokemuksia, Turun normaalikoulun äidinkielenään suomea puhuvien ryhmällä on paljon maahanmuuttajakokemuksia ja Turun normaalikoulun oppilasryhmistä toinen muodostuu maahanmuuttajista. Oppilaiden maahanmuuttajakokemukset ovatkin ryhmien valintaperusteina.

Raumanmeren peruskoulun kahdeksannessa luokassa on 20 oppilasta, joista puolet on poikia ja puolet tyttöjä. Kahdestakymmenestä oppilaasta kaksi tyttöä jätetään huomioimatta tutkimuksessa, koska toinen työstä ei palauttanut kaikkia kokeiluun liittyviä tehtäviä ja toinen jätti kokonaan osallistumatta kokeiluun. Normaalikoulun suomenkielisten kahdeksannen luokan ryhmässä on 16 oppilasta, joista 11 on poikia ja 5 tyttöjä. Näistä oppilaista neljä poikaa ei osallistunut tutkimukseen (ei antanut lupaa tai palauttanut kaikkia annettuja tehtäviä) ja yhden tytön tulokset käsitellään maahanmuuttajaoppilasryhmän yhteydessä. Maahanmuuttajaryhmässä on 19 oppilasta, joista 13 on poikia ja 6 tyttöä. Kokeiluun näistä oppilaista osallistui 16 oppilasta, mutta vain 10 oppilaan tehtäviä voi-

daan käyttää tutkimusaineistona. Loput 9 oppilasta ei joko saanut lupaa osallistua tutkimukseen tai ei tehnyt kaikkia tehtäviä. Tutkimukseen mukaan otetuista 10 oppilaasta 8 on poikia ja 2 tyttöä. Lisäksi olen siirtänyt yhden tytön tehtävät suomenkielisten ryhmästä maahanmuuttajaryhmään hänen taustastaan johtuen (Krissu).

TAULUKKO 3. Kokeiluun osallistuvat koulut ja oppilasmäärät

Kokeilukoulu ja -luokka	Oppilasmäärä	Tyttöjä	Poikia	Kokeilun ulkopuolella
Raumanmeren peruskoulu (Rauma)	20 Kokeilussa mukana 18	10 8	10 10	2 tyttöä
Turun Normaalikoulun äidinkielen ryhmä	16 Kokeilussa mukana 11	5 4	11 7	4 poikaa + 1 tyttö (maahanmuuttajaryhmään)
Turun Normaalikoulun maahanmuuttajien suomen kielen ryhmä	19 Kokeilussa mukana 11	6 3	13 8	4 tyttöä ja 5 poikaa
Yhteensä kokeilussa	40	15	25	

Maahanmuuttajaoppilaista suurin osa on muuttanut Suomeen ennen kouluikää pakolaisen statuksella, ja suurin osa kokeiluun osallistuvista maahanmuuttajista on islaminuskoisia (kaikki muut paitsi Krissu) ja kotoisin Kosovosta. Suomenkielisten oppilaiden äidinkielen ryhmään siirtynyt Krissu on ainoa siirtolainen. Hänen kotimaansa on Viro.

TAULUKKO 4. Kokeiluun osallistuvien maahanmuuttajaluokan oppilaiden kotimaat

	Kosovo	Kurdistan	Somalia	Irak	Viro
pakolainen	Esko, Dix, Niti, Esso, Dada	Chur	Zahra	Dusu, Misah	
siirtolainen					Krissu
toisen polven maahanmuuttaja	King				

Kokeiluun käytettiin jokaisella luokalla kaikkiaan 240 minuuttia kolmena erillisenä kertana noin kahden viikon aikana. Kaikki kokeiluun liittyvät tunnit olivat äidinkielen ja kirjallisuuden tunteja. Ennen kokeilun aloittamista luokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat olivat kertoneet oppilaille tulevasta kokeilusta ja jakaneet heille tutkijan lähettämät lupa-anomukset (Liite 13). Oppitunnit ovat kouluissa eripituiset niin, että Raumanmeressä oppitunnin kesto on 45 min ja Normaalikoulussa 80 min. Ajallinen ero tasattiin niin, että kokeilu tehtiin Raumanmeressä kaksoistuntien aikana ja lopetettiin 10 minuuttia ennen tunnin päättymistä.

Tutkija pyrki itse olemaan mukana kaikilla kokeiluun liittyvillä tunneilla. Raumanmeren koulussa oppitunteihin osallistui lisäksi luokan oma äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, joka myös suoritti kokeilun loppukyselyn itsenäisesti tutkijan ohjeiden mukaan. Myös Turun Normaalikoulussa luok-

kien omat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat olivat mukana tunneilla, lukuun ottamatta loppupalautteita, jolloin tunneilla oli tutkijan lisäksi sijainen. Luokkien varsinaiset opettajat olivat tuolloin luokkaretkellä. Turun Normaalikoulussa suomenkielisten ja maahanmuuttajaluokan oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden tunnit ovat samaan aikaan vierekkäisissä luokissa. Tiiviistä aikataulusta johtuen kokeilu rytmittiin niin, että tutkija huolehti kulloisenkin tehtävän ohjaamisesta ja luokan lehtorit valvoivat tehtävien suorittamista. Tämä oli mahdollista, koska luokat sijaitsivat vierekkäin ja tutkija oli mahdollista pyytää paikalle aina epäselvissä tilanteissa. Lisäksi oppilaat olivat halukkaita jatkamaan kirjoittamista välitunneilla tarvittaessa. Välituntien mukaanotolla pyrittiin varmistamaan se, että kaikilla luokilla oli yhtä pitkä aika tehtävien suorittamiseen. Kummallakaan luokalla välituntia ei kuitenkaan tarvinnut kukaan oppilaista kirjoittamiseen.

Koska kokeiluni tavoitteena on selvittää myös kunkin oppilaan kulttuurivälisyyttä koskevaa ajattelua, sen yhteyttä lukuharrastukseen ja lähtötekstin merkitystä oppilaan tuottamaan tekstiin, on oppilaiden esiteltävä työssä nimettyinä. Anonymiteetin varmistamiseksi oppilaiden nimet muutettiin. Oppilaiden salanimet käyvät ilmi seuraavista taulukoista:

TAULUKKO 5. Rauman Raumanmeren peruskoulun kahdeksaluokkalaisten salanimet

Pojat	Tytöt
Arska, Jonttu, Judde, Keijo, Lauri, Nipa, Pena, Sami, Topi, Tomppa,	Aleksandra, Alli, Anna, Luna, Nea, Paula, Ronja, Tora

TAULUKKO 6. Turun Normaalikoulun suomenkielisen ryhmän salanimet

Pojat	Tytöt
Antti, Jorma, Jussi, Kari, Matti, Mikko, Peksi	Katriina, Kristiina, Sanelma, Tiina

TAULUKKO 7. Turun Normaalikoulun maahanmuuttajaryhmän salanimet

Pojat	Tytöt
Dada, Dix, Dusu, Esso, Esko, King, Misah, Niti	Chur, Krissu (suomenkielisten luokka), Zahra,

Kokeiluun valitut oppilasryhmät ovat erikokoisia ja Turun opetusryhmissä on tyttöjä huomattavasti vähemmän kuin poikia. Tutkimuksen kannalta oppilasmäärien homogeenisuus ei ole kuitenkaan merkityksellinen, koska ryhmien välinen ja sisäinen vertailu tapahtuu pääasiassa vertaamalla yksittäisen oppilaan suoritusta joko omaan ryhmään tai muihin ryhmiin tai vertaamalla ryhmien hallitsevia ominaisuuksia yleisellä tasolla toisiinsa, eikä ryhmän koolla näin ole suurtakaan merkitystä. Jos ryhmiä verrataan kokonaisuudessaan toisiinsa, pyritään tällöin ottamaan huomioon ryhmien erikoisuus.

Analysoinnin kohteena tutkimuksessa on oppilaiden kirjoitusviestintä. Oppilaiden kirjoittamien ennakointikertomusten lisäksi oppilaiden tuottamaa kirjoitusviestintää on aloitusjakson maahanmuuttaja-aiheinen kirjoitelma (kirjoitelman instruktio Liite 11). Lisäksi sekä aloitusjaksoon että loppupalautteeseen kuuluu kyselylomake (kyselylomakkeet Liitteet 10 ja 12). Tutkija keräsi oppilailta kunkin oppitunnin aikana tuotetun kirjallisen materiaalin. Kokeiluun kuuluvia tehtäviä ei saanut jatkaa kotona, lukuun ottamatta aloitusjaksoon liittyvää kirjoittelmaa, jonka kirjoitti kotona valmiiksi kaksi raumalaista opiskelijaa, Anna ja Tora.

Varsinaista kokeilua edelsi aloitusjakso (Liitteet 10 ja 11). Aloitusjakso oli kolmiosainen ja sen tarkoituksena oli selvittää kokeiluun valittujen oppilaiden sekä lukuharrastuneisuutta ja lukemiseen liittyviä tekijöitä että kokeiluun valitun aihepiirin tietämystä ja asenteita valittuun aihepiiriin. Aloitusjaksoon käytettiin aikaa n. 40 min. Lukuharrastusta ja lukemista koskevan osion tavoitteena oli selvittää oppilaiden omia näkemyksiä siitä, harrastavatko he lukemista, millaisia tekstejä he lukevat

ja miten he perustelevat lukemistaan tai lukemattomuuttaan. Tämän tavoitteena oli löytää yhteyksiä oppilaiden kulttuurienvälisyyttä koskevan ajattelun ja lukemisen välillä. Kysymyslomakkeen luku-harrastusta ja lukemista koskevat kysymykset laadittiin luku-harrastukseen ja luetunymmärtämiseen liittyvän teoria-aineiston pohjalta. Lisäksi mallina käytettiin joitakin aikaisempien luku-harrastusta koskevien tutkimusten kysymyslomakkeita (esim. Aerila 2004; Saarinen ym. 1998).

Valitun monikulttuurisuuden aihepiirin tietämystä ja siihen liittyviä asenteita koskeva aloitusosuus pyrittiin liittämään mahdollisimman tiiviisti oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja aihepiiriä koskevaan teoreettiseen viitekehukseen (monikulttuurisuudesta luku 3.3 ja kuvio 8). Monikulttuurista ajattelua koskeva osuus oli kaksiosainen: ensimmäinen osa oli strukturoitu kyselylomake, jossa oppilaan piti valita kahdesta väitteestä paremmin omaa ajattelua kuvaava ja perustella se, ja toisessa osassa oppilas kirjoitti n. 150 sanan pituisen tekstin samasta aihepiiristä. Tekstin kirjoittamista ohjattiin lomakkeen tehtävänannossa (aloitusjakson kirjoitelman ohje Liite 11).

Varsinaiseen kokeiluun kuuluvien nuortenromaanien pohjalta kirjoitettavien ennakointikertomusten kirjoittamiseen varattiin aikaa n. 40 minuuttia/kirjoitelma. Kirjoitelmien pituudeksi määriteltiin n. 150 sanaa (ryhmien äidinkielen ja kirjallisuuden lehtoreiden suositusten mukaisesti). Ennakointikertomukset pyrittiin kirjoittamaan jokaisen nuortenromaanin ja ryhmän kohdalla saman mallin mukaan. Ennen ensimmäisen ennakointikertomuksen kirjoittamista tutkija kertoi ryhmälle, että ennakointikertomuksen tarkoituksena on kirjoittaa teksti, joka jatkaa mahdollisimman tarkasti sekä juonnellisesti että tyylillisesti kuultua tekstikatkelmaa. Lisäksi tutkija esitti toivomuksen siitä, että oppilas kirjoittaisi ennakointikertomuksen omasta mielestään valmiiksi tekstikokonaisuudeksi.

Ennen ennakointikertomusten kirjoittamista tutkija esitteli kulloisenkin nuortenromaanin lyhyesti ja kuvasi teoksen tapahtumia ja henkilöitä luettavana olevaan tekstikatkelmaan saakka. Tutkija kiinnitti erityisesti huomiota siihen, että esittely ei pitänyt sisällään hänen omia tulkintojaan ja että hän kertoi kulloisestakin teoksesta samat asiat samoin sanoin jokaiselle ryhmälle. Saman informaation varmistamiseksi tutkija käytti esittelyssä apunaan piirtoheitinkalvoa (liitteet 4, 5 ja 6), jossa oli listattuna asiat, jotka tuli kertoa. Lisäksi nuortenromaanit käytiin jokaisessa ryhmässä samassa järjestyksessä läpi. Lyhyen esittelyn jälkeen tutkija luki oppilaille nuortenromaanista noin 3 sivun katkelman (nuortenromaanista luetut kohdat Liitteet 17, 18 ja 19), jota oppilaat jatkoivat kirjoittamalla. Kirjoittamista helpottaakseen tutkija antoi piirtoheitinkalvon olla näkyvillä koko kirjoittamisen ajan ja luki emotekstikatkelmat ääneen, jotta kenenkään mekaaninen lukutaito ei olisi este ymmärtämiselle. Kirjoitustehtävä annettiin oppilaille ennen nuortenromaanikatkelman lukemisen/kuuntelemisen aloittamista, ja tehtävänannossa pyrittiin huolehtimaan siitä, ettei se sisältänyt vihjeitä emotekstin mahdollisesta jatkosta. Tästä syystä ohjeet olivatkin hyvin lyhyet: ”*Kuuntele seuraava tekstikatkelma tarkasti ja ryhdy sen jälkeen heti itsenäisesti kirjoittamaan, mitä kuvittelet romaanissa seuraavaksi tapahtuvan.*” Lisäksi ennakointikertomuksen kirjoittamiseen tarkoitettu lomakkeesta löytyi tekstikatkelman loppuosa muistin tueksi helpottamaan tarinan jatkamista (Liitteet 14, 15 ja 16). Huomion arvoista on, että kukaan kokeiluun osallistuneista oppilaista ei ollut aikaisemmin tutustunut kokeilussa käytettäviin nuortenromaneihin. Ennakointikertomus työtapana oli ollut käytössä molemmilla suomenkielisillä ryhmillä.

Maahanmuuttajaluokassa olevien oppilaiden äidinkieli ei ollut suomi, mutta luokan opettaja oli sitä mieltä, että oppilaat pystyvät osallistumaan kokeiluun samalla tavalla kuin suomenkielisetkin oppilaat. Maahanmuuttajaluokassa muutamien sanojen ymmärtäminen tuotti vaikeuksia, mutta näiden sanojen merkitys selvitettiin (esim. *lävistää, lehtitalo*). Kirjoittaminen sujui maahanmuuttajaoppilailta vaikeuksista. Alkuperäisen suunnitelman mukaan kokeiluun kuului neljä nuortenromaanin pohjalta kirjoitettavaa ennakointikertomusta, mutta maahanmuuttajaluokan oppilaiden kohdalla päädyttiin ratkaisuun, jossa viimeinen nuortenromaanin jätettiin käsittelemättä. Näin tehtiin, koska oppilaiden keskittymiskyky ei olisi enää riittänyt neljännen samantyyppisen tehtävän suorittami-

seen. Kokeilusta poisjätetty nuortenromaani on Tiaisen ”Pikkuskini” (2000). Muuten kokeilun kirjoitustehtävät onnistuivat hyvin: kaikki oppilaat pääsivät heti luetun jälkeen hyvin kirjoittamisen alkuun ja kaikki saivat ennakoitukertomuksensa valmiiksi vaaditussa ajassa.

Kokeiluun kuului loppupalaute, joka koostuu avoimista ja monivalintakysymyksistä (Liite 12). Palautetta on tarkoitus tarvittaessa käyttää ennakoitukertomusten laatuun liittyvien kysymysten selvittämiseen sekä tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Lukuharrastukseen ei palautteessa palat- tu, koska lukuharrastuksen selvittämisen tavoitteena aloitusjaksossa (ks. sama luku) on lähinnä selvittää mahdollisen lukuharrastuksen ja kulttuurienvälisyyttä koskevien merkitysvihjeiden välisiä yhteyksiä.

Esitän vielä seuraavassa taulukossa yksilöidysti kokeilun etenemisen eri opetusryhmissä.

TAULUKKO 8. Kokeilun vaiheet ja vaiheiden toteutuminen eri opetusryhmissä

Kokeilun kulku	Raumanmeren peruskoulu	Turun Normaali- koulu: suomenkie- linen opetusryhmä	Turun Normaali- koulu: maahanmuuttajaryhmä
Aloitusjakso	30.4.2008 klo 11.00 - 11.40	16.5.2008 klo 8.25 - 9.05	20.5.2008 klo 10.00 - 10.40
Ennakointikertomusten kirjoittaminen			
Olli Hakkarainen: Enkelin kuvia lumessa (1995)	30.4.2008 klo 12.00 - 12.30	16.5.2008 klo 9.10 - 9.40	20.5.2008 klo 10.45 - 11.15
Kari Levola: Dumdum (1998)	14.5.2008 klo 10.00 - 10.30	20.5.2008 klo 10.00 - 10.30	21.5.2008 klo 10.15 - 10.45
Marja-Leena Tiainen: Pikkuskini (2000)	14.5.2008 klo 10.30 - 11.00	20.5.2008 klo 10.35 - 11.05	
Marja-Leena Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2006)	14.5.2008 klo 11.00 - 11.30	21.5.2008 klo 13.15 - 13.45	23.5.2008 klo 8.25 - 9.05
Loppupalautekerta	28.5.2008 klo 12 - 12.40 (tutkija ei paikalla)	21.5.2008 klo 13.45 - 14.25 (opettajalla sijainen)	23.5.2008 klo 9.10 - 9.45 (opettajalla sijainen)

5.5.2 Kokeiluun osallistuvat oppilasryhmät ja ryhmien suhde kirjallisuuteen ja monikulttuurisuuteen

Aloitusjakson ensimmäinen osa pyrkii selvittämään oppilaiden suhdetta lukemiseen ja oppilaiden kokeiluun valitun tekstilajin tuntemusta. Lukuharrastusta koskeva kysymyslomake (Liite 10) koostuu avoimista strukturoimattomista kysymyksistä. Avoimilla kysymyksillä haluttiin varmistaa, että oppilaan käsitys lukuharrastuksen määrittelystä ei vaikuta vastauksen laatuun ja että oppilas saa mahdollisuuden perustella lukemisensa laatua laajemmin. Tämä on tärkeää, koska haluttiin selvittää myös lukemiseen liittyviä asenteita ja lukemattomuuteen liittyviä syitä, jotka saattavat vaikuttaa ennakoitukertomuksen laatuun. Seuraavasta taulukosta käy ilmi, miten eri kokeilukoulujen oppilaat itse kuvaavat lukemistaan.

TAULUKKO 9. Kokeilukoulujen oppilaiden suhde lukemiseen

Suhde lukemiseen	Harrastaa aktiivisesti lukemista	Harrastaa lukemista	Lukee fiktiivistä kirjallisuutta jonkin verran	Harrastaa lukemista, mutta ei lue fiktiivistä kirjallisuutta	Harrastaisi lukemista, jos olisi aikaa (ns. potentiaalinen lukija)	Ei lue vapaa-aikana tai vapaaehtoisesti
Tytöt	Paula, Ronja, Tora, Nea Anna, Aleksandra, Krissu	Katriina, Luna, Alli	Kristiina, Tiina, Zahra		Sanelma	Chnur
Tyttöjen määrä	7	3	3	0	1	1
Pojat		Arska	Jorma, Keijo, Lauri	Jussi, Peksi, Kari, Judde, Nipa, Tomppa, Dusu, Niti	Antti, Matti	Mikko, Pena, Jonttu, Topi, Sami, Dix, Misah, King, Dada, Esso, Esko
Poikien määrä	0	1	3	8	2	11
Kaikkien oppilaiden määrä	7	4	6	8	3	12

(Raumanmeren koulun oppilaat on merkitty vihreällä, Turun normaalikoulun suomenkielisten oppilaiden ryhmä on merkitty punaisella ja maahanmuuttajaryhmä sinisellä. Määritelmät luokitteluiden taustalla: harrastaa aktiivisesti lukemista = kuvasi lukemistaan päivittäisenä ja suunnitelmallisena toimintana, harrastaa lukemista = lukee säännöllisesti vapaa-ajallaan vapaaehtoisesti, lukee fiktiivistä kirjallisuutta jonkin verran = lukee kirjallisuutta vapaa-aikanaan vapaaehtoisesti, mutta lukeminen on epäsäännöllistä.)

Kokeiluun osallistuvat oppilaat vastaavat hyvin yleisempiä lukuharrastuneisuuteen liittyviä linjoja: Tytöt harrastavat lukemista selvästi poikia enemmän, pojilla lukemisen harrastamattomuus on myös arvokysymys ja pojat lukevat mielellään muuta kuin fiktiivistä kirjallisuutta (luku 2.3.2; lukuharrastuksesta yleensä Saarinen ym. 2009). Sekä innokkaimmat että negatiivisimmin lukemiseen suhtautuvat oppilaat ovat Raumanmeren koulusta. Innokkaat lukijat ovat tyttöjä ja negatiivisesti suhtautuvat poikia. Jonttu toteaa lukuharrastuksesta: ”*En lue kirjoja piste. Se on tylsää ja aika kuluu hukkaan.*” Tässä saattaa olla kyse juuri siitä, että lukeminen on pojilla ennen kaikkea arvokysymys: kun tytöt lukevat paljon, voi pojista olla epämiehekästä ilmoittaa harrastavansa lukemista (tyttöjen ja poikien lukemisesta luvut 2.3.2 ja 2.3.3). Yhtenä ratkaisuna poikien lukemisen lisäämisessä saattaisi olla lukemisen sosiaalisen ulottuvuuden huomioiminen ja erilaiset toiminnalliset lukemiseen liittyvät tehtävät: Pojat nimittäin pitävät lukemista vastenmielisenä erityisesti, koska ”*täytyy istua paikoillaan*”, ”*vie aikaa, jolloin voisi pitää hauskaa kavereiden kanssa*” ja ”*on tylsää ja yksinäistä*”. Kokeiluun osallistuvista maahanmuuttajaoppilaista harva lukee muuta kuin läksykirjoja tai kokeisiin. Yksi maahanmuuttajaoppilaista (Dusu) ilmoittaa tosin lukevansa vapaa-aikanaan koraania ja haluavansa parantaa lukutaitoaan juuri tästä syystä. Suurimmalle osalle heistä fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen tuntuu olevan aivan vieras ajatus, ja lukutaitoa pidetään vain välineenä suomalaisessa yhteiskunnassa pärjäämiselle, mikä on yleisemminkin tyypillistä maahanmuuttajaoppilaille (suomalaisten käsityksistä lukutaidon merkityksestä luku 2.4).

Aloituskaksion aikana pyrittiin myös selvittämään, mistä syistä oppilaat lukevat tai eivät lue kirjallisuutta. Lukemisen hyödyllisyyttä lukemista harrastamattomat äidinkielenään suomea puhuvat perustelevat pääasiassa seuraavilla syillä: *oppii lukemaan paremmin, oppii puhumaan fiktiivisesti tai oppii uusia sanoja*. Maahanmuuttajilla näkemys lukuharrastuksen hyödyllisyydestä keskittyy kielitaidon paranemiseen: *kielitaito paranee, oppii uusia sanoja tai oppii lukemaan koraania paremmin*. Luke-

mista enemmän harrastavat ymmärtävät myös fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen itsearvon ja fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen omalajisuuden. He perustelevat lukemisen hyödyllisyyttä seuraavasti: *oppii tarkastelemaan asioita eri näkökulmista, oppii uusia asioita tai alkaa nauttia kirjojen lukemisesta*. Näissä perusteluissa on nähtävissä myös kirjallisuuden merkitys eettis-moraalisen kasvun kannalta sekä Hartmanin (1995) lukutaidon tasot (Hartmanin lukutaidon tasoista luku 4.2; fiktiivisen kirjallisuuden lukemisesta luku 4.3 ja 4.4.)

Lukemiseen liittyvissä ajatuksissa korostuu mielikuvituksen merkitys: paljon lukeville tytöille on tärkeää saada *eläytyä erilaisten ihmisten tunteisiin*, kun taas lukemista vastustavat pojat eivät halua lukea ”*valetarinoita*” tai *kertomuksia tapahtumista, jotka eivät tarkoita oikein mitään*. Lukemista vastustavien poikien kommentit viittaavat Hartmanin sanatarkkaan lukemiseen, jossa fiktiivisen kirjallisuuden lukemista ei osata yhdistää todellisuuteen tai omaan elämään (Hartmanin lukutaidon tasoista luku 4.2).

Ennakointikertomusten emoteksteinä on nuortenromaaneja. Jos oppilas lukee paljon nuortenromaaneja, tuntee hän nuortenromaniin liittyviä metakognitioita ja tuottaa todennäköisesti enemmän alkuperäistä emotekstiä muistuttavan ennakointikertomuksen. Seuraavasta taulukosta käy ilmi, millaisesta kirjallisuudesta kokeiluun osallistuvat nuoret pitävät.

TAULUKKO 10. Tutkimuskohteena olevien 8.luokkalaisten kiinnostus eri kirjallisuudenlajeihin

Aihe tai laji	Nuortenromaanit	Jännitys	Fantasia	Kauhu	Huumori	Elämäkerrat	Lukee kaikenlaisia	Ei osaa sanoa, mitä kirjallisuutta lukisi
Tytöt	Katriina, Tiina, Sanelma, Kristiina, Alli, Aleksandra, Luna, Nea, Ronja	Katriina, Luna, Ronja, Krissu	Alli, Anna, Luna, Nea, Tora, Ronja	Luna			Paula, Luna (hevoskirjat), Zahra	Chnur
Pojat		Kari, Matti, Antti, Sami, Nipa, Arska, King, Dix	Jorma, Sami, Pena, Judde	Peksi	Mikko, Lauri, Keijo, Misah		Niti (urheilu)	Jussi, Topi, Tomppa, Jonttu, Esso, Esko, Dada, Dusu
Tyttöjen määrä	9	4	6	1	0	0	3	1
Poikien määrä	0	8	4	1	4	0	1	8
Yhteensä	9	12	10	2	4	0	4	9

(Kirjallisuudenlajit on nimetty taulukkoon lukuharrastustutkimusten mukaan nuorison suosimista kirjallisuudenlajeista. Nuoret ovat kertoneet, millaista kirjallisuutta lukevat mieluiten tai millaista kirjallisuutta lukisivat, jos lukisivat. Samakin nuori voi olla mainittuna useammassa sarakkeessa. Tyttöjen suosikkikirjallisuudenlajit erottuvat punaisella ja poikien tavallimmat maininnat on merkitty sinisellä. Raumanmeren koulun oppilaat on merkitty vihreällä, Normaalkoulun suomenkielisen ryhmän oppilaat punaisella ja maahanmuuttajaryhmän oppilaat sinisellä.)

Kuten taulukosta 10 voi nähdä, eroavat tyttöjen ja poikien suosikkikirjat toisistaan. Tutkimustulosten kannalta saattaa olla merkityksellistä se, että tyttöjen suosikkikirjallisuudenlaji on juuri nuortenromaani, jota myös kokeiluun valitut tekstit edustavat. Pojat sen sijaan eivät mainitse kirjallisuudenlajeja ollenkaan. Tyttöjen ja poikien suosikkikirjat ja suhtautuminen kirjallisuudenlajeihin vastaa hyvin aikaisempia nuorten lukemista koskevia tutkimustuloksia (tyttöjen ja poikien suosikkilukemisesta luvut 2.3.2 ja 2.3.3). Vähän lukevat, negatiivisesti lukemiseen suhtautuvat pojat eivät pystyneet kuvaamaan, millaista kirjallisuutta he voisivat lukea.

Aloitustajaksi aikana pyrittiin myös selvittämään oppilaiden suhdetta maahanmuuttajiin ja monikulttuurisuuteen. Tavoitteena on selvittää syitä oppilaiden monikulttuurisuutta koskeviin merkitysvihjeisiin. Lisäksi tavoitteena on selvittää, mihin oppilaiden tiedot maahanmuuttajista ja monikulttuurisuudesta perustuvat. Maahanmuuttajia ja monikulttuurisuutta koskeva jakso koostuu kahdesta osiosta: Ensimmäinen osa on strukturoitu kysely (kysymyslomake Liite 10), joka sisältää vaihtoehtoisia väitteitä kulttuurienvälisyydestä. Lisäksi oppilaalla on mahdollisuus perustella valitsemansa väite halutessaan. Toinen osa on strukturoimaton ja vapaamuotoinen kirjoitelma, jossa oppilasta pyydetään kertomaan omasta suhteestaan vieraisiin kulttuureihin ja maahanmuuttajiin. Kirjoitelmaa ohjataan apukysymyksillä ja määrittämällä kirjoitelman pituus (kirjoitelman ohje Liite 11).

Seuraavassa taulukossa on kuvattuna kokeiluun osallistuvien oppilaiden kyselylomakkeeseen tuottamat monikulttuurisuutta koskevat merkitysvihjeet niin, että oppilaat on jaettu kolmeen ryhmään: enimmäkseen myönteisiä kulttuurienvälisyyttä kuvaavia merkitysvihjeitä tuottaneet, ambivalentista sekä kielteisiä että myönteisiä monikulttuurisuutta koskevia merkitysvihjeitä tuottaneet ja enimmäkseen kielteisiä kulttuurienvälisyyttä kuvaavia merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat (merkitysvihjeiden käyttäminen luokitteluun luku 5.5.2; merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.5.2).

TAULUKKO 11. Kokeiluun osallistuvien oppilaiden alkumittauksen strukturoidussa lomakkeessa tuottamat monikulttuurisuutta koskevat merkitysvihjeet.

Kulttuurienvälisyyttä kuvaavat merkitysvihjeet	Enimmäkseen myönteisiä merkitysvihjeitä	Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä merkitysvihjeitä	Enimmäkseen kielteisiä merkitysvihjeitä
Tytöt	Ronja, Tora, Nea, Luna, Anna, Aleksandra, Alli, Kristiina, Sanelma, Katriina, Krissu, Chur	Paula (enemmän myönteisiä), Tiina, Zahra	
Pojat	Keijo, Arska, Tomppa, Sami, Jorma, Jussi, Matti, Kari, Pena,, Dusu, Dix, Misah, King, Niiti, Dada, Esso	Judde (enemmän kielteisiä), Nipa, Topi (enemmän kielteisiä), Lauri, Antti, Mikko, Peksi, Esko	Jonttu
Yhteensä	28	11	1

Kokeiluun osallistuvat oppilaat tuottavat pääasiassa myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Vain Jonttu tuottaa enimmäkseen kielteisiä merkitysvihjeitä: Jonttu toteaa, *ettei halua itse tutustua vieraisiin kulttuureihin, mutta haluaisi itsekkin muuttaa, jos joutuisi asumaan jossain Somaliassa*. Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä merkitysvihjeitä tuottaneissa on jonkin verran enemmän poikia kuin tyttöjä.

Kokeiluun osallistuvat oppilasryhmät eivät eroa monikulttuurisuutta koskevien merkitysvihjeiden määrässä toisistaan, mutta ryhmien väliset perustelut kyselylomakkeessa esitetyille väitteille eroavat. Raumanmeren koulun oppilaista monet ovat itse matkustaneet vain vähän ja heillä on vain vä-

hän kokemuksia ulkomaalaisista. Heidän ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä mielipiteissään korostuu näkemys siitä, että heillä itsellään tulisi olla mahdollisuus tutustua vieraisiin kulttuureihin ja maihin, mutta ulkomaalaisten tuloon Suomeen suhtaudutaan ennakkoluuloisesti. Sama ajatusmaailma näkyy myös vuoden 2004 nuoriso-barometrissa (suomalaisten ennakkoluuloista luku 3.3.2). Lisäksi näyttää siltä, että Raumanmeren koulun oppilaat arvioivat suhdettaan monikulttuurisuuteen nimenomaan omasta näkökulmastaan katsoen.

Turun normaalikoulun suomenkielisten ryhmän oppilaat perustelevat monikulttuurisuutta koskevia näkemyksiä omakohtaisilla kokemuksilla. Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä monikulttuurisuuteen liittyviä merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat korostavat suomalaisten oikeutta omaan kulttuuriin ja oman kulttuurin säilyttämistä. He korostavat kulttuurin merkitystä maan sijaan. Kristiina toteaa, että *kulttuuri on tärkeämpi kuin maa* ja Tiina toteaa, että *se, miten ihminen on kasvatettu, vaikuttaa oleellisesti siihen, kuinka pärjää vieraisissa kulttuureissa*. Normaalikoulun suomenkielisten ryhmä korostaa maahanmuuttajien kaikkien olevan omia persooniaan, mutta he ovat huomanneet varsinkin vanhempien ihmisten olevan ennakkoluuloisia maahanmuuttajia kohtaan ja leimaavan heitä heidän edustamansa ryhmän mukaan (ennakkoluuloista luku 3.3.2).

Turun normaalikoulun maahanmuuttajaryhmä suhtautuu monikulttuurisuuteen myönteisimmin ja ainakin haluaa pitää suomalaisia suvaitsevaisina. Zahra toteaa, että *ainoa kerta, jolloin hän on kokenut syrjintää, on ollut, kun hän kävi Venäjällä*. Kielteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet näyttävät liittyvän omakohtaisiin kokemuksiin: He korostavat, että kuka tahansa mukavantuntuinen ihminen voi myöhemmin paljastua vaaralliseksi tai ”*pahaksi pojaksi*”. Esko korostaa, että *yleensä ihmisiin ei voi luottaa*. Toinen maahanmuuttajille yhteinen piirre on *ihmisen ja maailman vapauden* korostaminen.

Aloituskokoukseen kuuluvassa kirjoittelussa pyritään selvittämään, millaisia kokemuksia kokeiluun kuuluvilla oppilailta on maahanmuuttajista ja mihin he perustavat käsityksensä maahanmuuttajista.

TAULUKKO 12. Maahanmuuttajiin liittyvien käsitysten perusteluina käytetyt tekijät ja merkitysvihjeet

Merkitysvihjeet	Kokemuksia ja/tai tietoa	Ei kokemuksia	Ei kokemuksia, toisenkäden tietoa tai huhupuheita	Itseen kohdistuvia rasivmin kokemuksia	Yhteensä
Myönteisiä	Tora, Alli, Arska, Kristiina, Sanelma, Kari, Jussi, Jorma, Matti, Katriina	Ronja, Anna, Tomppa, Pena			14
Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä	Nea, Tiina, Antti, Peksi,	Luna	Paula, Alexandra, Nipa, Kepetto, Lauri, Sami	Matti, Jussi	13
Kielteisiä	Mikko		Judde, Topi, Jonttu		4
Yhteensä	15	5	9	2	31

(Oppilas on sijoitettu taulukossa ryhmään sen mukaan, mikä näkemys hänen kirjoittelussaan korostuu ja saattaa näin vaikuttaa siihen, miten hän kirjoittaa varsinaisessa kokeilussa ennakoitkertomuksensa. Maahanmuuttajaoppilaita ei ole sijoitettu tähän taulukkoon, koska maahanmuuttajakokemuksiin liittyvät kysymykset eivät ole heidän kohdallaan tarpeellisia.)

Raumanmeren koulun ja Turun normaalikoulun suomenkielisten luokan oppilaiden kirjoitelmissaan tuottamat kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet eroavat toisistaan. Turun normaalikoulun suomenkielisten oppilaiden ryhmän vastauksissa korostuvat omat kokemukset, Raumanmeren koulun oppilaiden vastauksissa käytetään pääasiassa toisenkäden tietoa. Turun normaalikoulun suomenkielisen

ryhmän oppilaat tuntuvat ymmärtävän hyvin, että maahanmuuttajilla on vaikeuksia uuteen maahan sopeutumisessa ja oman elämäntilanteen ymmärtämisessä ja että maahanmuuttajia täytyy tästä syystä tukea ja ymmärtää. Monien mielestä ainut ero heidän ja maahanmuuttajien välillä on suomen kielen taidossa. Peksin mukaan hän tietää, että *kaikki ihmiset ovat samanarvoisia ja että kulttuurin ja kasvatuksen vuoksi ihmiset käyttäytyvät eri tavoin*. Myös Tiinan mukaan *ihmisellä on oikeus vihata ja rakastaa yhtä lailla suomalaista kuin ulkomaalaista*.

Turun normaalikoulun oppilaiden kirjoitelmat sisältävät pääasiassa myönteisiä monikulttuurisuuteen liittyviä merkitysvihjeitä. Heidän mukaansa maahanmuuttajilta oppii paljon (erilaiset kulttuurit, kieli, kasvatust) ja maahanmuuttajiin tutustuu helpommin, koska he ovat sosiaalisempia kuin suomalaiset. Pojista on mukavaa, että maahanmuuttajapojat saattavat halata tavatessaan ystäviään aamulla koulussa, kun suomalaiset vain tervehtivät kaukaa. Kari toteaa, että *kun kohtaan ulkomaalaisen ystävän, tehdään vähintään "läpy", mutta suomalaisten kanssa sanotaan vain "moi"*. Lisäksi he korostavat, että suurin osa maahanmuuttajista on sopeutunut Suomeen ja haluaa pärjätä koulussa hyvin.

Turun normaalikoulun oppilaat korostavat kirjoitelmissaan, että ihmisten kotimaalla ei ole merkitystä: oleellisempaa on se, millaisesta kulttuurista hän tulee. He pohtivat kirjoitelmissaan paljon maahanmuuttajiin kohdistuvia ennakkoluuloja. Heidän käsityksensä maahanmuuttajiin liittyvistä ennakkoluuloista on hyvin lähellä ennakkoluuloihin liittyviä tutkimustuloksia (ennakkoluuloista luku 3.3.2). Heidän mukaansa ennakkoluuloisia ovat ne, jotka *eivät tunne maahanmuuttajia itse*. Lisäksi ennakkoluulot johtuvat yleistyksistä, joita syntyy lehdistön ja huhupuheiden kautta. Kukaan Turun normaalikoulun suomenkielisistä oppilaista ei myönnä käyttäytyneensä tai suhtautuvansa maahanmuuttajiin rasistisesti. Sen sijaan muutamilla pojilla on itsellään kokemuksia rasismista tai rasismin pelosta. Erityisesti pojista Mikko toteaa *vältelevänsä isoja ulkomaalaisryhmiä väkivallan pelossa*. Turun normaalikoulun suomenkielisten ryhmän oppilaiden näkemykset maahanmuuttajista vastaavat aikaisempia suomalaisten nuorten maahanmuuttajakäsityksiä selvittäneitä tutkimustuloksia (esim. Kaikkonen 1999).

Raumanmeren koulun oppilaiden tiedot ja käsitykset maahanmuuttajista perustuvat pääasiassa huhupuheisiin ja mediaan. Sekä huhupuheet että mediasta saadut tiedot ovat negatiivisia: Jonttu on kuullut, että *muslimit saattavat ravintolassa huomauttaa, jos joku syö sianlihapihviä* ja Judde puolestaan tietää, että *romaniolaiset varastavat*. Allin mukaan paitsi *lehdistö myös koulu haluavat luoda maahanmuuttajista tietoisesti huonon kuvan*. Raumanmeren koulun oppilailla on hyvin vähän tietoa tai kokemuksia maahanmuuttajista. Lisäksi käsitykset ovat stereotyyppisiä: Keijo kertoo pitävänsä amerikkalaisista maahanmuuttajista, jotka *liikkuvat hauskasti, syövät hyvää ruokaa ja urheilevat*. Venäläiset ovat hänen mielestään negatiivisin maahanmuuttajaryhmä, koska he ovat *köyhiä, kateellisia ja varastavat kauppoista*. Venäläisiin suhtaudutaan yleensäkin ennakkoluuloisesti: Nea toteaa, että *hänen vanhempansa inhoavat venäläisiä, mikä on ihan ymmärrettävää Suomessa*. Toisaalta hän kertoo tunteneensa venäläisen pojan, joka oli hänen luokkatoverinsa ja *ihan mukava tyyppi*. Positiivisimmat käsitykset maahanmuuttajista on Raumanmeren koulun ryhmässä niillä oppilailla, joilla on omakohtaisia kokemuksia maahanmuuttajista: Toralla on venäläisiä ystäviä, Arskalla on kiinalainen ystävä ja Allin äiti on töissä maahanmuuttajavirastossa, jossa Allikin on tutustunut maahanmuuttajiin.

Käsite `maahanmuuttaja` on monille vaikeasti määriteltävä. Anna toteaa, että *haluaa suhtautua positiivisesti maahanmuuttajiin, mutta ei tiedä, keitä he ovat*. Raumanmeren koulun oppilailla maahanmuuttajiin liittyä paljon tietämättömyydestä johtuvaa ennakkoluuloisuutta, joka ilmenee pelkona (ennakkoluuloisuudesta luku 3.3.2). Luna toteaa, että *vieras maahanmuuttaja on pelottava*. Jonkinlaisesta pelosta on kyse sekä Judden kommentissa, jossa hän toteaa, että *tummien katsominen on tyhmää* että Paulan kommentissa, jossa hän toteaa nähneensä *maahanmuuttajia illalla kaupungilla*

eikä ollut pitänyt näistä. Lisäksi monet toteavat maahanmuuttajiin kohdistuvan paljon väkivaltaa ja että *maahanmuuttajia on syytä varoa, koska he varastelevat paljon.* Maahanmuuttajia pidetään yleisesti hyvin köyhinä ja näin uhkana Suomen hyvinvointijärjestelmälle.

Raumanmeren koulun oppilaiden kirjoitelmissa on myös myönteisiä monikulttuurisuuteen liittyviä merkitysvihjeitä. Ronja toteaa, että erilaiset kulttuurit mahdollistavat *toinen toisilta oppimisen.* Mielenkiintoinen on Lunan kommentti, jossa hän toteaa, että *olisi mukava saada maahanmuuttajaystävä ja opettaa sille asioita* (maahanmuuttajiin liittyvästä ylemmydentunnosta esim. Pantzar 2009).

Suomenkielisten oppilaiden tuottamat kulttuurienvälisyyttä koskevat merkitysvihjeet muuttuvat alkumittauksen kirjoitelmissa kahdeksan oppilaan kohdalla kielteisempään suuntaan. Näistä kahdeksasta oppilaasta on kuusi Raumanmeren koulusta ja kaksi Turun normaalikoulusta: Nea, Luna, Aleksandra, Keijo, Sami ja Matti tuottavat kyselylomakkeessa enimmäkseen myönteisiä kulttuurienvälisyyteen liittyviä merkitysvihjeitä, mutta kirjoitelmissa he tuottavat ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä. Kyselylomakkeessa ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet Judde, Topi ja Mikko tuottavat puolestaan kirjoitelmissa enimmäkseen kielteisiä merkitysvihjeitä. Tosin sekä Topi että Judde tuottavat jo kyselylomakkeessa enemmän kielteisiä kuin myönteisiä merkitysvihjeitä. Raumanmeren koulun oppilaiden kielteisemmiksi muuttuneet merkitysvihjeet perustuvat lähinnä maahanmuuttajiin liittyviin kielteisiin huhuihin, joita he esittävät faktoina. Turun normaalikoulun Matin kielteiskäsitteily suhtautuminen kirjoitelmissaan liittyy puolestaan omiin väkivallan kokemuksiin maahanmuuttajien ja hänen välisissä suhteissa. Mikon kielteisemmät merkitysvihjeet puolestaan liittyvät tietoon, jota hän on hankkinut perehtymällä maahanmuuttajien asemaan ja erilaisiin kulttuureihin. Merkitysvihjeiden muuttuminen kirjoitelman kohdalla kielteisempään suuntaan kahdeksan oppilaan kohdalla saattaa olla merkittävä tutkimuksen kannalta: kirjoitelmissa oppilaat kertoivat vapaasti omista ajatuksistaan, kun taas kyselylomakkeessa ajattelua ohjattiin antamalla kaksi vaihtoehtoista väitettä.

Maahanmuuttajaoppilaat käsittelevät kirjoitelmissaan pääasiassa omaa taustaansa, jotka on esitelty aiemmin luvussa 5.5.1. Kosovosta muuttaneille oppilaille on tyypillistä voimakas halu muuttaa takaisin kotimaahan, vaikka he korostavatkin, että suomalaiset hyväksyvät maahanmuuttajat. Syyinä kotimaahan muuttamiseen Dix mainitsee, että *hänen vanhempansa eivät ole sopeutuneet Suomeen eivätkä oppineet Suomen kieltä.* Suomessa oloaan maahanmuuttajat perustelevat järkisyillä: *Suomessa on turvallista tai Suomessa on maailman paras koulujärjestelmä.* Maahanmuuttajaluokan tytöt korostavat maailmankansalaisuuttaan. Heidän tavoitteenaan on matkustaa mahdollisimman paljon ja tutustua erilaisiin kulttuureihin. Kurdistanista tullut Zahra näkee ristiriidoissa niin kotimaassa kuin Suomessa positiivisia puolia: *erimielisyyksien kautta maailma kehittyy.*

6 MONIKULTTUURISUUSAIHEISET NUORTENROMAANIT VUOSINA 1993 - 2007

6.1 Yleistä

Vuosien 1993 – 2007 aikana on Suomessa ilmestynyt 15 nuortenromaanin, jotka täyttävät aineistolle asetetut kriteerit. Vertailun vuoksi voidaan todeta, että urheiluaiheisia nuortenromaneja ilmestyi 1990-luvun aikana noin 40 (Kuusela 2001, 268). Seuraavasta taulukosta (taulukko 13) käy ilmi, mitkä vuosina 1993 - 2007 ilmestyneistä nuortenromaneista kuuluvat aineistooni ja miten monikulttuurinen aihe maassa esiintyy.

TAULUKKO 13. Suomessa ilmestyneet nyky-Suomea kuvaavat, monikulttuurisuusaihelman sisältävät nuortenromaanit 1993 – 2007

Teoksen nimi	Teoksen monikulttuurisuusaihelma	Teoksen tapahtumapaikka	Teoksessa esiintyvät ulkomaalais- taustaiset henkilöt	Teoksen päähenkilö
Mäkinen: Jade-sarja (1992)		Helsinki	isä, joka on pakolainen Chilestä	Jade, joka on puoliksi chileläinen, puoliksi suomalainen
Parkkinen: Rahunen Ruotsista (1993)	sopeutuminen, erilaisuus, oma suhde kansalaisuuteen, muokkaisu	Helsinki	paluumuuttaja Ruotsista	Rahunen, muuttanut perheensä kanssa Ruotsista takaisin Suomeen
Vaurula: Paluu Tervajärvelle (1994)	erilaisuus, ennakkoluulot, ystävyys, uskonto	Valkeala, pakolaiskeskus	pakolaiskeskuksen asukkaat: Somaliasta, Venäjältä, ent. Jugoslavian alueelta, Bosnia, Kroatia, Vietnamin, Zairesta. Keskeinen hahmo: somalipoika Yusuf	suomalainen poika, joka ystävyystyy somalipoika Yusufin kanssa
Kallioniemi: Tuomas Tossavaisen hämärä menneisyys (1995)		pikkukaupunki	Jolanda, joka on tummaihoisen	Tuomas Tossavaisen perhe. Jolanda on Tuomaksen tyttöystävä ja perheen naapuri
Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995)	rasismi, ennakkoluulot, sopeutuminen, juurettomuus	Helsinki, pääasiassa Myllypuro. Kapkaupunki	eteläafrikkalais-suomalainen Joshua, somalit mainitaan pakolaisina, venäläiset	Joshua, rasisti Frederik ja suomalainen poika, Marko
Vilkuna: Marmoritaivas (1998)	rasismi, ennakkoluulot	Helsinki, päähenkilöt kotoisin maalta	englantilaiset nuoret turistipojat (toisen isä Keniasta), somalit, tyttöpäähenkilön puoliksi venäläinen isoäiti	seurusteleva pari, poika on ennakkoluuloinen
Levola: Dumdum (1998)	rasismi, ennakkoluulot, väkivalta	pikkukaupunki	mustat Poliisipistoe elokuvassa, romani-poika, turkkilaiset, bosnialainen kaupustelija	suomalainen poika, keskeisessä roolissa suvaitsematon Pete
Levola: Tahdon (1999)	myötätunto, auttaminen, vastuu	pikkukaupunki, jossa pakolaiskeskus	pakolaiskeskuksen asukkaat, tummaihoisia, erityisesti lapset	tavallinen tyttö ja hänen poikaystävänsä, joka on yhteiskunnallisesti

				aktiivinen
Wickström: Kypärä- tempu (1999)	ennakkoluulojen voittaminen, ystä- vyys	Helsinki, Käpylä	somalipoika Abdi	suomalainen poika, Valteri, joka pelaa Abdin kanssa samassa joukkuees- sa
Lehtinen: Ystävänpal- velus (1999)	-----	Helsinki ?		Yksi päähenkilöistä on Niina, joka on palannut Somalias- ta, jossa äiti on ollut kehitysyhteis- työssä
Tiainen: Arttu K. ja Julia (2000)	erilaisuus, rinnak- kaisu, stereotyyppiä	Itä-Suomi, Joensuun lähitöllä, Viipuri	venäläiset: inkeriläisiä paluumuuttajia, siirto- laisia, turisteja	Suomalainen poika, Arttu K, joka ihastuu teoksessa venäläiseen tyttöön
Tiainen: Pikkuskini (2002)	rasismi, ennakkoluu- lot, natsismi, väki- valta	Joensuu	monia ulkomaalais- ryhmiä: tummaihoiset, joita pidetään pakolai- sina, ghanalainen opiskelijapoika, turkki- laiset, vietnamilainen, tunisialainen, venäläi- set	suomalainen Sami, joka liittyy skin- head-jengiin. Isä uusissa naimisissa venäläisen naisen kanssa, tyttöystävä jättää venäläisen luokkatoverin vuoksi
Puskala: Tapaus Allu Salminen (2003)	sopeutuminen, ennakkoluulot, rasismi	Helsinki	paluumuuttaja Ruotsis- ta	teoksessa monta kertojaa, joista yksi on paluumuuttaja Allu Salminen
Rannela: Puhdas valkoinen (2004)	rasismi, ennakkoluu- lot, erilaisuus	pikkukaupunki	venäläisiä	tavallinen tyttö, joka tekee TET- harjoittelussa artikkelia muuka- laisvihasta lehteen
Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007)	pakolaisuus, sopeu- tuminen, kulttuu- rierot, uskonto	turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskus lähellä Helsinkiä	monia kansallisuuksia, kaikki turvapaikanha- kijoita tai pakolaisia: Kosovo, Somalia, Kongo, Etiopia, Ugan- da, Irak, Tsetsenia, Slovakia, Afganistan	vastaanottokeskuk- sessa asuvat nuoret: kaksoisvuorten- maalainen Alex, somalityttö Aisha ja kongolainen Sam

(Ulkomaalainen = kaikki henkilöt, jotka eivät ole Suomen kansalaisia; Maahanmuuttaja = yleiskäsite kaikille maasta toiseen muuttaville henkilöille; Paluumuuttaja = henkilöt, joilla on suomalainen syntyperä ja kansallisuus, erityisesti ent. Neuvostoliiton alueelta peräisin olevat henkilöt kuten inkerinsuomalaiset; Pakolainen = ulkomaalainen henkilö, jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun (= ihonväri, tekijän käyttämä ja suosittelu nimitys), uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. Pakolaisaseman saa henkilö, jolle jokin valtio antaa turvapaikan tai jonka UNHCR toteaa olevan pakolainen. Pakolaisista osa on ns. kiintiöpakolaisia, osa myönteisen päätöksen saaneita turvapaikanhakijoita ja osa perheen yhdistämishojelman kautta vastaanotettuja, Turvapaikanhakija = henkilö, joka anoo pakolaisasemaa; Siirtolainen = henkilö, joka on muuttanut maasta toiseen paremman elämän toivossa. (Maahanmuuttajavirasto 2008.)

Aineistoon sopivista nuortenromaaneista varsinaisen tarkastelun ulkopuolelle jäävät seuraavat teokset, koska niissä monikulttuurinen aihe on niin pienessä roolissa: Mäkisen ”Jade” (1992 -) -sarja, jossa päähenkilön isä on pakolainen Chilestä. Isän pakolaisuus ei kuitenkaan vaikuta teoksen tapahtumien kulkuun ja päähenkilön isän chileläisyys näkyy teoksessa vain siinä, että hän puhuu sujuvasti espanjaa ja on eksoottinen näköinen. Lehtisen ”Katuhaukat” -sarjaan kuuluva teos ”Ystävänpalvelus” (1999), jossa päähenkilö Niina palaa Somaliasta Suomeen. Teos kuvaa päähenkilön sopeutumista suomalaisen uusperheen elämään eikä Niinan aikaisempi oleskelu Somaliassa ole teoksen

kannalta merkityksellinen. Kallioniemen Tossavaisten perheestä kertovaan teossarjaan kuuluva ”Tuomas Tossavaisen hämää menneisyys” (1995), jossa Tuomaksella on tummaihoisen tyttöystävä, Jolanda, jonka ihonväri ei kuitenkaan vaikuta teoksen kulkuun. Lisäksi aineistosta tarkastelun ulkopuolelle jätetään Parkkisen teos ”Rahunen Ruotsista” (1993) ja Puskalan teos ”Tapaus Allu Salminen” (2003), jotka kertovat Ruotsista Suomeen muuttavista paluumuuttajista.

6.2 Ulkomaalaistaustaiset henkilöahmot

6.2.1 Kansallisuudet ja maahantulostatukset sekä niiden kuvaaminen

Nuortenromaneissa useimmin mainitut kansallisuudet ovat venäläiset ja somalit. Muut kansallisuudet jäävät yksittäisiin mainintoihin ja koskevat lähinnä maita, joista Suomeen saapuu turvapaikanhakijoita. Levolan teos (1998) on ainoa, jossa esiintyy suomalaisen katukuvaan ilmestyneitä, Bosniasta tulleita kaupustelijoita. Kaikkia ulkomaalaistaustaisia henkilöitä ei yksilöidä niin, että olisi mahdollista selvittää, millä statuksella tai mistä maasta henkilöt ovat Suomeen tulleet (ulkomaalaisten maahantulostatuksista luku 3.3.3)

TAULUKKO 14. Aineistossa olevien ulkomaalaisten/ulkomaalaistaustaisten henkilöiden statukset

Suomen kansalainen	Maassa väliaikaisesti (turisti, opiskelija)	Paluumuuttaja	Siirtolainen	Turvapaikanhakija	Pakolainen
4	3	3	3	1	4
<p>Mäkinen: Jade-sarja (1992 -) Jaden isä on Chilestä</p> <p>Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995) Joshuan isä on Etelä-Afrikassa</p> <p>Vilkuna: Marmoritaivas (1998) Katriinan mummon isä on venäläinen</p> <p>Rannela: Puhdas valkoinen (2004) Reijan isän isän suku on tullut Suomeen Venäjältä</p>	<p>Vilkuna: Marmoritaivas (1998) päähenkilöt tapaavat lomareissulla kaksi englantilaista opiskelijaa</p> <p>Tiainen: Arttu K. ja Julia (2000) uusrikkaat venäläiset lomailevat Suomessa</p> <p>Tiainen: Pikkuskini (2002) skinijengi hakkaa ghanalaisen opiskelijan</p>	<p>Parkkinen: Rahunen Ruotsista (1993) Tiainen: Arttu K. ja Julia Puskala: Tapaus Allu Salminen (2003) Rannela: Puhdas valkoinen (2004)</p>	<p>Levola: Dum-dum (1998) Tiainen: Arttu K. ja Julia Tiainen: Pikkuskini (2002) kesätyöntekijät Rannela: Puhdas valkoinen (2004)</p>	<p>Mäkinen: Jade-sarja (1992 -) Chile Vaurula: Paluu Tervajärvelle (1994) Somalia, ent. Jugoslavia, Bosnia Kroatia, Vietnam, Zaire Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995) Somalia Vilkuna: Marmoritaivas (1998) Somalia Levola: Tahdon (1999) Tiainen: Pikkuskini (2002) Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007) Kosovo, Somalia, Kongo, Etiopia, Uganda, Irak, Tsetsenia, Slovakia, Afganistan</p>	

(Käsitteet ks. kuvio 4. Taulukkoon on kirjattu vain ne statukset, jotka ovat romaaneissa varmuudella luettavissa. Määrä kertoo mainintoja sisältävien teosten, ei henkilöiden määrän. Samakin teos voi olla useassa kategoriassa.)

Vaikka nuortenromaanit kuvaavat erilaisilla statuksilla Suomeen tulleita ulkomaalaisia, kuvataan vain turvapaikanhakijoina Suomeen tulleiden elämätilannetta ja kulttuuria tarkemmin. Siirtolaisten, turistien tai paluumuuttajien taustoista ei juuri kerrota: Levolan teoksen ”Dum-dum” (1999) turkkilaisista kerrotaan, että he ovat lähteneet kotimaastaan Turkista jo aikaa sitten ja että perheen lapsi, Sabina, on syntynyt Ruotsissa. Tiaisen teoksessa ”Arttu K. ja Julia” (2000) Julia edustaa siirtolaista, joka on tullut Suomeen paremman elämän toivossa (siirtolaisten maahanmuuton syistä luku 3.3.3).

Ulkomaalaisten henkilöiden menneisyyden ja taustan kuvaamisen vähyys johtuu osittain siitä, että nuortenromaanien tapahtumat kerrotaan pääasiassa suomalaisten henkilöiden näkökulmasta.

Suurin osa nuortenromaanien ulkomaalaistaustaisista henkilöistä asuu Suomessa väliaikaisesti (maahanmuuton pysyvyydestä luku 3.3.3). Kaikki pakolaiset ja turvapaikanhakijat, joita teoksissa kuvataan lähemmin, haluavat palata kotimaahansa niin pian kuin mahdollista. Teoksessa ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) kotiinpaluun kaipuu korostuu, koska teoksen päähenkilöinä olevat nuoret, Alex, Aisha ja Sam, ovat joutuneet jättämään perheensä Suomeen lähtiessään. Lisäksi Alex olisi halunnut mennä Ruotsiin, jossa hänellä on sukulaisia.

Alexin mielen täytti haikeus, kun hän muisteli synnyinmaataan. Kaikkien mieluiten hän asuisi siellä. Yhdessä isän ja Zaza-veljen kanssa. Heillä oli ollut hyvä elämä, mutta Zaza oli pilannut kaiken ryhtymällä veljeilemään terroristien kanssa. --- Alex oli menettänyt ensin isänsä ja veljensä, sitten kotinsa. Viimeiset kuukaudet ennen pakoon lähtöään Alex oli elänyt kadulla. Elämä oli ollut pelon täyttämää ja surkaa. Hänen ainoa toiveensa oli ollut Ruotsissa asuva Josef-setä. (AAJS 2007, 24 – 25.)

Turvapaikanhakijoiden tilanteesta lukiessaan lukija ymmärtää, että henkilöiden on ollut pakko lähteä kotimaastaan ja että he eivät ole Suomessa hyvän sosiaaliturvan tai paremman elintason takia. Lisäksi turvapaikanhakijan asema kuvataan epävarmaksi: Jos pakolaisen statusta ei saa, voi joutua lähtemään Suomesta hyvinkin nopeasti.

Onnea haastatteluun! Lycka till! Alex luki sedän perheeltä tulleen viestin ja sulki puhelimen. Liisa ja Veli-Pekkinen olivat sulkeneet omansa. Jännitys kuristi Alexin vatsanpohjaa. Ihan pian häntä haastateltaisiin. Häne pitäisi kertoa juurta jaksain, miksi oli lähtenyt kotimaastaan. Tästä haastattelusta riippuisi, saisiko hän myöhemmin turvapaikan vai ei. (AAJS 2007, 159.)

Nuorten elämä vastaanottokeskuksessa ei olekaan pelkkää hauskaa yhdessäoloa, vaan muistot perheestä ja omista kokemuksista sekä jatkuva epätietoisuus omasta tilanteesta ahdistavat nuoria.

Tiaisen teoksessa (2007) annetaan nuoren kotimaassa tapahtuvien levottomuuksien lisäksi myös muita syitä siihen, miksi nuoret toivovat pakolaisen statusta: jos heidät hyväksytään pakolaisiksi, on mahdollista pelastaa muukin perhe sodan keskeltä Suomeen.

Elämä Mogadishussa on vaarallista. Miehillä on paljon aseita. Rosvoporukoita saa pelätä koko ajan. Eräänä päivänä, kun olin tulossa ostoksilta kotiin, kotimme pihalla seisoi kaksi nuorta miestä rynnäkkökiväärin ja pistoolin kanssa. Huomatessaan minut he syöksyivät luokseni ja alkoivat tivata, olenko Abdikarimin tytär. (AAJS 2007, 134 – 135.)

Vastaanottokeskuksissa asuvat nuoret kuvataan teoksessa olosuhteiden uhreiksi, ja aikuiset kuvataan nuoria kielteisemmin: Alexin Suomeen tuonut mies kuvataan huijarina, joka on jättänyt Alexin Helsinki-Vantaan lentokentälle ilman rahaa tai ohjeita. Aishan vanhemmat, erityisesti äitipuoli, kuvataan itsekkäinä hyödyntävoittelijoina. Aishan äitipuoli soittaa teoksen aikana Somaliasta Aishalle ja syyllistää Aishaa siitä, että hänellä on asiat hyvin eikä hän auta muuta perhettään tarpeeksi.

- Aisha, Fatima täällä. Mitä sinulle kuuluu? – Kiitos hyvää. Entä sinulle? – Johan isäsi kertoi. Me olemme kunnossa, mutta pelkäämme. --- - Olemme ajatelleet isäsi kanssa, että mekin voisimme muuttaa Suomeen. Mutta matka on hirveän kallis. Millä sinä elät siellä? – Ruoka ja asunto on ilmainen, eikä minun tarvitse maksaa koulustakaan. Saan myös vähän rahaa joka kuukausi. – Voisitko lähettää rahaa meille? Me elämme kädestä suuhun... - En minä voi lähettää teille rahaa. Minä tarvitsen rahani itse. – Sinä kiittämätön tyttö. Tiedätkö, miten hirveän paljon matkasi sinne Suomeen oikein tuli maksamaan? (AAJS 2007, 207.)

Tiaisen teos (2007) kuvaa turvapaikanhakijana Suomeen tulleen nuoren asemaa ja ajatusmaailmaan monipuolisesti kertomalla rinnakkain kolmen päähenkilön tarinaa. Lisäksi teos kertoo muista pakolaiskeskuksen nuorista, joilla kaikilla on erilaiset kohtalot ja jopa kansallisuudet. Myös päähenkilöiden tarinat ovat erilaiset: Sam on nähnyt paljon väkivaltaa ja käy pelottavia kokemuksiaan läpi jokaöisinä painajaisunina, Alexilla on huoli kateissa olevasta veljestään ja mielipidevankina olevasta isästään, Aisha yrittää sopeutua suomalaisen kulttuuriin ja selviytyä hankalista perhe-suhteistaan. Lisäksi Aisha on muslimi, mikä asettaa sopeutumiselle omat hankaluutensa. Vaikka teoksessa on paljon suomalaisille nuorille vierasta materiaalia, löytyy teoksesta myös paljon samaistumisen kohteita, jotka auttavat lukijaa asettumaan turvapaikanhakijana Suomeen tulleen nuoren asemaan. Tällaisia samaistumista helpottavia tekijöitä ovat perheasiat, seurustelu, nuorten yhdessäolo, koulunkäynti, harrastukset, tulevaisuudensuunnitelmat ja ulkonäköasiat. (Nuortenromaanien tasoista luku 2.2.1; samaistumisen tärkeydestä luku 2.3.3 ja Appleyard 1990.)

Ulkomaalaistaustaiset nuoret pohtivat aineiston nuortenromaneissa paljon omaa identiteettiään: erilaisuus ja kuuluminen johonkin ryhmään askarruttavat. ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) –teoksen Joshua haaveilee koulunkäynnistä Kulosaaren kansainvälisessä koulussa, jossa ei olisi erilainen.

Toisissa oloissa, toisena aikana, hän olisi saattanut käydä sitä. Tai näin: hän olisi halunnut käydä juuri sitä koulua. Siellä oli muitakin lapsia, joiden iho ei ollut valkoinen, ja joilla oli siniset silmät ja vaaleat tai vaaleanruskeat hiukset. Siellä oli muitakin hänen kaltaisiaan lapsia ja poikia, jotka olisivat voineet olla hänen kaveriaan. Joshua oli kolmentoista, mutta heti joulun jälkeen hän täyttäisi neljätoista, ja hän kävi tavallista suomalaista yläastetta. Hän oli luokkansa ainoa tummaihoisen. Jotkut sanoivat häntä neekeriksi, mutta sehän ei tietysti pitänyt paikkansa. Hän ei ollut nekeri, vaan ihan virallisesti värillinen. (EKL 1995, 14 – 15.)

Joshua ei teoksessa oikein tiedäkään, mihin kuuluisi; hän ei ole tumma kuten isänsä, muttei vaaleakaan kuten äitinsä. Tästä syystä hän haaveilee kansainvälisestä koulusta: olisi paikka, jossa olisi samanlaisia kuin hän. Teoksessa (1995) kerrotaan, kuinka Joshua on asunut isänsä luona Kapkaupungissa vuoden. Kapkaupungissa Joshua tutustui toisenlaiseen rasismiin ja ulkopuolisuuteen kuin Suomessa:

Tie jatkui edelleen pinjojen reunustamana vuoren laelle kiipeävän köysiradan asemalle. Joshua piti isää kädestä koko matkan, kunnes he olivat hissillä ja isä meni värillisille ja mustille tarkoitettuun jonoon. Se eteni hitaammin kuin valkoisille tarkoitettu jono ja joskus myöhemmin Joshua ajatteli näin: jos hän olisi ollut liikkeellä äidin kanssa, heidän ei olisi tarvinnut jonottaa. – Isä ei ollut nekeri, vaan värillinen, mutta hän tiesi myös, että sillä ei ollut mitään merkitystä. Isä ei ollut valkoinen, ja vain se merkitsi tässä maassa... (EKL 1995, 46 – 47.)

Joshua ulkopuolisuuden tunnetta kuvataan teoksessa (1995) toisenasteisen merkitysvihjeen kautta (toisenasteisista merkitysvihjeistä luku 4.1). Ollessaan isänsä luona Etelä-Afrikassa hän saa lahjaksi simpukankuoren, jota säilyttää ikkunanlaudalla. Eräänä aamuna simpukankuori on kuitenkin kadonnut ja Joshua epäilee, että simpukka on hakenut kotinsa takaisin. Isä uskoo Joshuan olevan oikeassa ja toteaa, että jokaisella on oltava koti ja kotimaa. Lukija voi simpukasta lukemalla ymmärtää, kuinka vaikeaa on, jos ei ole kotia tai kotimaata:

Yhtenä aamuna kuorta ei enää sitten ollut ja Joshua ajatteli, että nyt simpukka tuli hakemaan kotinsa. Kun hän kertoi siitä isälle, niin isä pörrötti hänen hiuksiaan, hymyili ja sanoi: ”Siinä sinä taidat olla oikeassa. Jokaisella meillä täytyy olla koti ja kotimaa. Ehkäpä me teimme väärin, kun riistimme simpukalta oikeuden omaan kotiin.” (EKL 1995, 107.)

Myös Wickströmin ”Kypärätappu” (1999)-teoksen somalipoika Abdi kuvaa sopeutumistaan Suomeen toisenasteisen merkitysvihjeen kautta. Wickström kuvaa, kuinka Abdia jännittää suomalaisiin

poikiin tutustuminen ja miten hän on huomannut kypärän suojaavan ennakkoluuloilta. Lukija voi kypärän toisenasteisen merkityksen kautta ymmärtää, että erilaisuus pelottaa myös erilaista itseään.

Treenien jälkeen Abdi piti maskin visusti kasvoillaan eikä sanonut yhtään ylimääräistä sanaa kenellekään. Hän oli yltä päältä hiessä, mutta vaikka suolaista hikeä tulvi silmiin ja suuhun, hän mieluummin kärsi kuin paljasti kasvonsa. (KT 1999, 73.)

Kypärä saa teoksessa toisenasteisen merkityksen myös kuvatessaan poikien vähittäistä kasvua suvaitsevaisuuteen.

Verkot hulmus joka vedosta, Stigu sanoi. – Mutta enää ei heilu, kun Hasekki on maalin suulla. Abdi sai ansaitut mailankopautukset eikä tiennyt miten päin olisi ollut. Hän ei muistanut, että kukaan muu kuin isä olisi kehunut hänen taitojaan aikaisemmin. Abdi tunsu hien kirpoavan otsalta ja ohimoilta pitkin kasvoja, mutta hän piti maskin visusti päässään. Valteri, Stigu, Zippara ja PeePee arvasivat syyn. Muille kypärätempu ei ollut vielä paljastunut. (KT 1999, 84 – 85.)

Wickströmin teoksessa kypärätempun paljastuminen sisältää myönteiseen kulttuurienvälisyyteen viittaavan tasa-arvon merkitysvihjeen (kulttuurienvälisistä merkitysvihjeistä tulkintakehikko luku 5.2.2): Joukkueen yhteishenki joutuu koetukselle, kun muut koulun pojat alkavat pilkata joukkuetta siitä, että se pitää riveissään somaleita. Joukkueoverit ovat kuitenkin Abdin yllätykseksi enemmän pahoillaan siitä, että Abdi on käyttänyt maskia eikä ole paljastanut muille ihonväriään kuin itse ihonväristä.

6.2.2 Ulkomaalaistaustaisten henkilöiden asema kerronnassa

Nuortenromaaneissa ulkomaalaiset henkilöt ovat pääasiassa taustahenkilöiden roolissa. Päähenkilönä ulkomaalaistaustaiset henkilöt ovat vain aineistoon kuuluvissa kahdessa postmoderneissa nuortenromaaneissa Hakkaraisen teoksessa ”Enkelikuvia lumessa” (1995) ja Tiaisen teoksessa ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) (postmodernista nuortenromaanista luku 2.2.1). Näissäkin teoksissa on kaikkitietävä kertoja eikä tapahtumia kuvata suoraan ulkomaalaistaustaisen henkilön näkökulmasta. Hakkaraisen teoksessa on kolme päähenkilöä, joista yksi on suomalais-eteläafrikkalainen Joshua. Joshua asuu Suomessa suomalaisen äitinsä ja isäpuolensa kanssa. Isä on muuttanut takaisin Etelä-Afrikkaan, jossa tekee töitä toimittajana. Tiaisen teoksen ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) päähenkilöt sen sijaan ovat saapuneet Suomeen turvapaikanhakijoina ja asuvat vastaanottokeskuksessa Helsingin lähellä.

TAULUKKO 15. Ulkomaalaistaustaisten henkilöiden rooli

<p>Päähenkilö (5 teosta) Suomen kansalaisia, paluumuuttajia ja pakolaisia</p>	<p>Mäkinen: Jade-sarja (1992 -): suomalainen Jade (isä Chilestä) Parkkinen: Rahunen Ruotsista (1993): paluumuuttaja Rahunen Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995): yksi kolmesta päähenkilöstä suomal. Joshua (isä Etelä-Afrikasta) Puskala: Tapaus Allu Salminen (2003): paluumuuttaja Allu Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007): kolme päähenkilöä, kaikki pakolaisia</p>
<p>Sivuhenkilö (8 teosta) pakolaisia, turvapaikanhakijoita, siirtolaisia, turisteja, paluumuuttajia, Suomen kansalaisia</p> <p>pääasialliset kansallisuudet: venäläiset ja somalit</p>	<p>Vaurula: Paluu Tervajärvelle (1994): somalipoika Yusuf Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995): venäläinen tyttö Vilkuna: Marmoritaivas (1998): englantilaiset turistipojat, suomalais-venäläinen isoäiti Levola: Dumdum (1998): turkkilainen perhe Wickström: Kypärättempu (1999): somalipoika Abdi Tiainen: Arttu K. ja Julia (2000): venäläinen Julia, Masha ja heidän sukunsa Tiainen: Pikkuskini (2002): suomalais-tunisialainen Jasmine, venäläinen Vasili Rannela: Puhdas valkoinen (2004): venäläiset Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007): muut vastaanottokeskuksen asukkaat, päähenkilöiden sukulaiset kotimaissaan ja Alexin sedän perhe Ruotsissa</p>
<p>Taustahenkilöt (10 teosta) pakolaisia, turvapaikanhakijoita, siirtolaisia, paluumuuttajia, Suomen kansalaisia, opiskelijoita</p> <p>pääasialliset kansallisuudet: venäläiset ja somalit</p>	<p>Vaurula: Paluu Tervajärvelle (1994): pakolaiskeskuksen asukkaat Kallioniemi: Tossavais-sarja (1995): tummaihoineen naapurin tyttö Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995): somalit Helsingin keskustassa Vilkuna: Marmoritaivas (1998): somalit Helsingin rautatieasemalla Levola: Dumdum (1998): mustat Poliisiopisto-elokuvassa, romanipoika, bosnialainen kauppias Levola: Tahdon (1998): pakolaiskeskuksen pienet lapset Wickström: Kypärättempu (1999): somalipoika Abdin isä Tiainen: Arttu K. ja Julia (2000): venäläiset turistit, siirtolaiset, paluumuuttajat Tiainen: Pikkuskini (2002): useita ulkomaalaisryhmiä; siirtolaisia, pakolaisia, opiskelijoita, paluumuuttajia ja Suomen kansalaisia, ja useita kansallisuuksia; Somalia, Turkki, Ghana, Vietnam, Tunisia, Venäjä Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007): maahanmuuttajat pakolaiskeskuksessa ja koulussa, pakolaisten kotimaan asukkaat</p>

(Päähenkilöiksi katsotaan henkilöt, jotka ovat mukana koko teoksen aikana ja joiden näkökulmasta tapahtumia kerrotaan. Sivuhenkilöitä ovat henkilöt, jotka ovat mukana vain joissakin teoksen kohtauksissa, mutta joilla on repliikkejä. Taustahenkilöt jäävät lähinnä maininnan asteelle.)

Ulkomaalaiset nuoret esiintyvät taustahenkilöinä erityisesti niissä nuortenromaaneissa, joissa on rasistisia suomalaisia nuoria. Näille taustahenkilöille on tyypillistä, että heidät kuvataan Somaliasta kotoisin oleviksi pakolaisiksi. Teosten perusteella näyttääkin siltä, että suomalaiset uskovat kaikkien tummaihoisten maahanmuuttajien olevan kotoisin juuri Somaliasta.

Kiiristorstaina metrossa oli aika väljää. Vain muutamia ihmisiä istui siellä täällä, ja yhdessä välikössä istui useita somaleita. He puhelivat hiljaa omalla kielellään. – Olin nähnyt muutaman kerran Hesassa käydessäni, että rautatieasemalla somaleita istui usein iltapäivisin joukolla eräässä ravintolassa. Heillä oli selvästi ikävä ja he etsivät toistensa seuraa ja olemassaolon oikeutta tässä viluisessa maassa toisistaan. Naisia joukossa en ollut koskaan nähnyt. Miehet näyttivät pitävän yllä sosiaalisia kontakteja. Ehkä se oli heidän kulttuuriinsa kuuluvaa. (MT 1998, 184 – 185.)

Levolan teoksessa ”Tahdon” (1999) taustahenkilöinä olevat pakolaiset ovat erilaisessa roolissa. Teoksessa kuvataan Punaisen Ristin pakolaiskeskusta, ja teoksen pakolaiset jäävät lukijalle yhtä tuntemattomiksi kuin heidät tapaavalle suomalaiselle Marille. Päähenkilö Mari ja hänen pikkuveljensä ovat rikkaasta perheestä, ja muiden auttaminen ja ankeat olot ovat heille vieraita. Tavoitteena on kuvata romaanin suomalaisten henkilöiden tunteita.

Kun lähestyimme pakolaiskeskusta, minulle tuli omituinen olo, niin kuin ohimoita olisi kihelmöinyt. Kyyneleet tulvahtivat silmiini, liikutuini niin että minun piti vetää syvään henkeä. Jusakaan ei puhunut mitään (T 1999, 46.)

Marin ja Vilin saapuessa pakolaiskeskukseen pakolaiskeskuksen pihalla leikkii pieni tummakiharainen tyttö. Tämä saa haavan käteensä ja juoksee Jusan ja Marin luokse hakemaan apua.

Tyttö ei ollut varmaan kolmea tai neljää vanhempi. Hän lähti tulemaan sorassa paljain jaloin. – Anna laastari, tyttö sanoi selvällä suomen kielellä. Ruskeat silmät tuijottivat minua mustien kiharoitten alta. Pieni tyttö ojensi kättään, joka oli veressä. Pienen peukalon juuressa oli syvä haava. Minä en kyennyt liikahtamaankaan. – Anna laastari. Tyttö ei itkenyt. Jos Vilille tuli pienikään haava ja pisarakaan verta, hän huusi kurkku suorana. Niin minäkin olin aina pienenä tehnyt. Vähältä piti, etten minä alkanut siinäkin ulvoa. (T 1999, 46 – 47.)

Teoksessa kuvataan, kuinka Mari alkaa itkeä heidän lähdettyään keskuksesta kotiinpäin. Hänelle on jäänyt mieleen verijälki valkoisessa paidassa. Mari ihmettelee itsekin tuntemuksiaan: *tuntuu samaan aikaan pahalta ja hyvältä* (T 1999, 48). Vaikka Levolan nuortenromaanissa (1999) pakolaisia ei kuvata tarkemmin, vetoaa teos kuitenkin voimakkaasti tunteisiin.

6.2.3 Ulkomaalaistaustaisiin henkilöihin liittyvät stereotypiat

Aineiston nuortenromaanien henkilöhahmot ovat stereotyyppien varaan rakennettuja (stereotyyppioista luku 3.3.2). Nuortenromaanien ulkomaalaistaustaisista henkilöistä stereotyyppisesti kuvataan erityisesti paluumuuttajat ja siirtolaiset, jotka ovat teoksissa sivuhenkilöinä (maahanmuuttajien statuksista luku 3.3.3). Nuortenromaanissa kielteisiä stereotyyppioita edustavat erilaiset kaikkiin ulkomaalaisryhmiin liittyvät negatiiviset termit kuten ”ryssä”, ”savunahka”, ”nokikeppi”. Toinen negatiivisesta ennakkoluulosta kertova piirre on tarkoituksenmukainen pronomien käyttö, jota myös esiintyy kaikissa nuortenromaanissa. Kun pronomineja käytetään tarkoituksenmukaisesti, korvataan kansalaisuus tai muu erilaisuus pronomineilla ”se” ja ”ne” ja tehdään näin ero ”meidän” ja ”heidän” välillä. (Virrankoski 1994, 95.) Myös tämäntyyppisiä ennakkoluulosta kertovia merkitysvihjeitä on useissa aineiston nuortenromaanissa.

Mersu kaarsi tielle ja sulautui muuhun liikenteeseen. Zippara irrotti nenänsä lasista ja äyskäisi: - Saako **ne** (=somalit) muka Mersut ja kaikki? (KT 1999, 73; suluissa oma lisäykseni).

Perkele, **ne** (= ulkomaalaiset) on röyhkeitä, Pete mutisi tullessaan yläkerrasta, - Aina kun näet **tommoisia** (= ulkomaalaisia), anna hälytyskellojen soida päässäsi. (DD 1998, 74; suluissa omia lisäyksiäni.)

Stereotyyppisimmin nuortenromaanissa kuvataan venäläiset nuoret. Heihin liittyviä stereotyyppioita esitetään sekä kertojan kuvaamana että teosten henkilöiden puheissa. Venäläiset naiset ja tytöt kuvataan sekä Hakkaraisen teoksessa (1995) että Tiaisen ”Pikkuskini” (2002) -teoksessa provosoivasti pukeutuneiksi. ”Pikkuskini” (2002)-teoksessa venäläisten tyttöjen kerrotaan varastelevan ja suhtautuvan ylimielisesti koulunkäyntiin. Teoksen päähenkilön Samin isä on mennyt naimisiin venäläisen naisen kanssa, ja Sami ja hänen ystävänsä suhtautuvat isän uuteen vaimoon ennakkoluuloisesti perustaen käsityksensä hänestä kansallisuuteen, ulkonäköön ja pukeutumiseen (ennakkoluuloista luku 3.3.2).

– Minun isälläni on venäläinen muija. Samin hiljainen lausahdus ei herätä aluksi vastakaikua. Sitten Piltsu mölähtää: - Mitä? Onko sinun ukko nainu ryssän? – Ne meni naimisiin vähän aikaa sitten. Mie en ollu häissä, ei huvittanu mennä... Sami hakee sanoja ja tunnustaa sitten: - Mie inhoan sitä akkaa. – Onko se joku entinen huora? – En mie tiä... Joku hoitaja se kai on. – Hoitaja, joo joo, Piltsu naurahtaa kaksimielisesti. (PK 2002, 11.)

Nainen pulisi jotain omalla kielellään, hymyili ja yritti tekeytyä ystäväksi. Sami häipyi saman tein, vaikka isä maanitteli jäämään. ”Kyllä sie Olgaan totut”, isä sanoi. ”Se on mukava nainen”. Mukava nainen. Takuulla joku ex-huora. Sami on päättänyt mielessään, ettei ikinä hyväksy isän uutta vaimoa. (PK 2002, 13.)

Tiaisen teoksessa ”Arttu K. ja Julia” (2000) on vastaava venäläisstereotypia. Julian isosisko, Masha, on viime kesänä lähetetty Suomesta takaisin Sortavalaan varastelun takia. Mashan hahmoon on teoksessa liitetty myös muita venäläisiin liittyviä stereotyyppisiä käsityksiä. Masha on menossa naimisiin suomalaisen pojan kanssa saadakseen Suomen kansalaisuuden ja hänen ystäväpiiristään löytyy rikollisia: musiikkifestivaaleilla Mashan seurassa ollut venäläismies myy huumeita nuorille. Lisäksi Masha hankkii Venäjän puolella elantonsa myymällä itseään, koska se on hänen mukaansa nopein ja vaivattomin tapa ansaita.

Myös venäläisten poikien kuvaukseen liitetään stereotyyppioita, ja pojat kuvataan nuortenromaaneissa vielä yksipuolisemmin kuin venäläiset tytöt, joihin liitetystä stereotyyppiosta osa on myönteisiä. Venäläisiä poikia kuvataan erityisesti Tiaisen teoksessa ”Pikkuskini” (2002). Teoksessa venäläisiltä pojilta saa ostaa halvalla viinaa ja tupakkaa ja heidän ainakin epäillään sekaantuneen rikolliseen toimintaan. ”Pikkuskini” (2002)-teoksen päähenkilö, Sami, kertoo venäläisten poikien murtautuneen heidän koulunsa musiikkiluokkaan. Myös Vaurulan teoksen (1994) päähenkilöllä Rainerilla on ennakkoluuloinen asenne venäläisiä kohtaan. Rainer asuu Valkealassa, jossa toimii myös pakolaiskeskus Jokela:

Pakolaisasemalla oli valtaosa somalipakolaisia. Tosin aivan viime aikoina sinne oli tullut pakolaisia myös Venäjältä ja entisen Jugoslavian alueilta, Bosniasta ja Kroatiasta. Sen, mitä Rainer ymmärsi, somaleilla ja Jugoslavian alueelta tulleilla pakolaisilla oli todelliset syyt lähteä maastaan, mutta osa venäläisistä oli enemmän ja vähemmän epärehellisillä asioilla. He kuulemma varastelivat oikein määrätietoisesti kaupoista ja toimittivat tavarat mafian myyntiin Venäjälle. (PTJ 1994, 11.)

Tiainen kuvaa teoksessaan (2002) venäläisten poikien yhteydessä yleensä ulkomaalaisiin poikiin liittyvää kielteistä stereotyyppiä: venäläispoika Vasili alkaa seurustella Samin tyttöystävän, Piian, kanssa ja Sami kokee, että Vasili on ”varastanut” hänen tyttöystävänsä.

Äiti luulee Samin toipuneen Piia-pettymyksestä, mutta siinä hän erehtyy. Piian juttu painaa Samia kovasti. Hän tuntee vihaa Piiaa, mutta etenkin Vasilia, kohtaan. Nuo kaksi ovat häväisseet hänet. Sietämättömintä on, että Piia on ruvennut hänen sijastaan seurustelemaan pienen ja mitättömän ryssän kanssa. Suomalaisen jätkän Sami olisi vielä jotenkuten niellyt. Ryssistä ei koidu mitään hyvää, Sami ajattelee katkerana. (PK 2002, 38 – 39.)

Myös turkkilaiset kuvataan teoksissa stereotyyppisesti. Turkkilaiset ovat teoksissa kebabravintoloiden työntekijöitä ja heitä kuvataan vain, kun halutaan konkretisoida suomalaisten ennakkoluuloista käytöstä. Ainoastaan Levolan teoksessa ”Dumdum” (1998) turkkilaista, kebabravintolaa pitävää perhettä kuvataan hiukan tarkemmin. Kuvauksessa murretaan monia negatiivisia stereotyyppioita:

Ehdin jo pelästyä, kun Pete suuntasi keskustaan, siis kouluun päin. Mutta sitten hän kääntyi ja tajusin, että me olimme menossa kebabpaikkaan. Marmara-kebab oli ilmestynyt kyläläisten ihmeteltäväksi elokuussa. Paikkaa piti jo vanhempi, harmaaohimoinen mies, jonka tytär Sabina tuli meidän luokallemme. Tiesin, että he olivat

olleet kauan pois kotimaastaan Turkista, sillä iltatähti Sabina oli syntynytkin Ruotsissa. Suomessakin he olivat olleet jo kymmenen vuotta. Miksi he olivat päätyneet tänne maailmansyryään, sitä ei Sabinakaan tuntunut tietävän. (DD 1998, 56.)

Paikkakunnalla Sabinan perhettä pidetään suomalaisena eikä kukaan kiinnitä heihin sen kummempaa huomiota. Perheen sopeutuminen kyläyhteisöön liittyy teoksessa erityisesti perheen hyvään suomen kielen taitoon ja Sabinaan, joka on kaikkien mielestä kiinnostava hahmo: hän on kaunis ja pukeutuu ja käyttäytyy hiukan eri tavalla kuin muut. Lisäksi kebabravintola on kylän ainoa kokoon-tumispaikka, joten ennakkoluuloihin ei kylällä oikeastaan ole varaa.

Nuortenromaaneissa arvokasvatus rakentuu stereotyyppisten henkilöiden vastakkainasetteluille, ja Tiaisen teoksessa ”Arttu K. ja Julia” (2000) esiintyvän Mashankin hahmon yhteydessä kuvataan, kuinka muut sukulaiset ovat rehellisiä ja häpeävät Masha:

Missä Masha on? kysyin samassa. – Minulla on kirje myös hänelle. – Masha... Ga-lina kohautti harteitaan ja suusta alkoi purkautua kiukkuiselta kuulostavaa puhetta. – Masha yöpyi jonkun ystävänsä luona, eikä ole vielä tullut kotiin, Liisa suomensi. (AKJJ 2000, 153.)

Tiainen kuvaa teoksessaan (2000) Mashan ja tämän siskon, Julian, hyvin erilaisiksi. Juliankin hahmo on stereotypia venäläisestä tytöstä: Julia on kotoisin Sortavalasta hyvin köyhistä oloista. Perheen äiti sairastaa keuhkotautia ja on parantolassa. Isä puolestaan on kuollut aikaisemmin humalapäissä käydyssä tappelussa. Julia elättää marjojen poiminnalla koko Sortavalassa asuvan perheensä. Rahaa Julia tarvitsee erityisesti pikkuveljensä, Iljan, Suomessa tapahtuvaa jalkaleikkausta varten.

Viime kesänä poimin sata kiloa sieniä, viisikymmentä kiloa mustikoita ja kaksikymmentäviisi kiloa vaapukkaa. Minä sain rahaa yli viisituhatta markkaa. --- Julian rahanansainti herätti varauksettoman kunnioitukseni, mutta sai myös ihoni kananlihalle. Itse en voinut kuvitellaakaan kyykkiväni päiväkausia metsässä, joka kihisi itikoita, hirvikärpäsiä ja ties mitä muita syöpäläisiä. Minä inhoan marjojen poimimista. (AKJJ 2002, 49.)

Myös yksittäisissä henkilöahmoissa voi nähdä vastaavaa vastakkainasettelua. Masha kuvataan huonojen ominaisuuksiensa rinnalla olosuhteiden uhriksi ja hänellä kuvataan olevan myös inhimillisempi puoli: kun Masha joutuu huonoille teille, hän toimii rehellisesti ja purkaa kihlauksensa suomalaisen pojan kanssa.

Hiljaisella äänellä lausuttu tervehdys sai minut vilkaisemaan taakseni. Masha näytti aamuauringossa kalpealta ja väsyneeltä. Hiukset oli kammattu nutturalle ja meikit pesty pois. Tytön ilme oli hermostunut ja jotenkin neuvoton. – Moi Masha. Masha pudotti mustan kiiltäväpintaisen kassin olaltaan ja otti sisältä kaksi kirjettä, yhden tavallisen ja toisen paksun ruskeakuorisen - Ole hyvä, vie tämä toinen kirja Julia ja tämä toinen Mauno, Masha pyysi suomeksi. (AKJJ 2000, 163.)

Tiaisen teoksessa (2000) myös suomalaisiin liitetään vastakkaisia ominaisuuksia. Julia asuu kesän Martikaisilla, jotka ovat muiden kylän suomalaisten tapaan ottaneet köyhien sortavalalaisten perheiden tai lastenkotien lapsia kesähoitoon. Kesän aikana teoksen päähenkilö Arttu huomaa kyseenalais-tavansa suomalaisten pyyteettömän halun auttaa vähäosaisia venäläisiä: Julian päivät näet kuluvat tehden perheen kotitöitä ilmaiseksi. Myös Rannelan teoksessa (2004) päähenkilö, Reija, huomaa haastellessaan venäläistä Nadjaa, ettei ehkä olekaan niin ennakkoluuloton ja suvaitsevainen kuin oli ajatellut:

Reija katsoi kouluaan uusien linssien läpi: äänettämiä tiloja, joissa kulki näkymättömät, mutta selkeät rajat. Vanha aula oli ysiluokkalaisten poikien valtakuntaa, tarkkislaiset olivat entisellä tupakkapaikalla. Neutraalit eli sellaiset oppilaat kuin Reija, Emilia ja Anni istuivat puupölkylä. Venäläiset nuoret hyengasivat mopojen takana olevilla penkeillä joka välitunti. Ihan kuin meneillään olisi ollut jokin peli, jossa oli useampia joukkeitä, eivät vain suomalaisten ja venäläisten joukkueet. ---

Paksun meikin ja hajuveden alta paljastui tyttö, jota Reija ei ollut koskaan ennen huomannut. (PV 2004, 72.)

Kuten aikaisemmin on todettu, eivät nuortenromaaneissa esiintyvät stereotypiat ole välttämättä negatiivinen asia. Aineiston nuortenromaaneissa stereotypiat saattavat jopa helpottaa asioiden ymmärtämistä ja stereotyyppien rinnalla esitettävät vastakkaisuudet saavat kyseenalaistamaan stereotypian (stereotyyppien negatiivisuudesta ja positiivisuudesta myös luku 3.3.2). Nuortenromaaneissa esiintyvät stereotypiat yksinkertaistavat asioita, mutta eivät välttämättä vaikuta lukijaan kielteisesti. Tiaisen teos ”Arttu K. ja Julia” (2000) luo stereotyyppien kautta monipuolisen kuvan venäläisistä. Edellä kuvattujen venäläishahmojen stereotyyppien lisäksi teos kuvaa sekä köyhiä että uusrikkaita venäläisiä.

Samassa Makasiiniin eteen ajoi valkoinen Mercedes 600. Autosta astui tyylikkäisiin kesäasuihin pukeutunut pariskunta. --- Julia alkoi jutella pariskunnan kanssa venäjäksi. --- He ostavat tämän kaluston, Julia suomensi. – Ja tuon kellon ja nuo jakkarat. --- Miehen lompakosta ei löytynyt käteistä kuin viisitonnia, mutta onneksi rouvalle oli sattunut lompakko mukaan. Nopean laskutoimituksen jälkeen yhteissummaksi saatiin neljätoistuhatta viisisataakolmekymmentä markkaa. --- Voi hyvänen aika, ukki siunaili tyhjyyttään kumisevassa makasiinissa. – Mitä miljonäärejä ne oikein oli? – Venäläisiä uusrikkaita, selitin ja kerroin nähneeni heidänlaisiaan paljon Stockmannilla. (AKJJ 2000, 96 – 98.)

Toimeentulon suhteellisuutta problematisoidaan teoksessa monella tasolla: Julia ja Arttu myyvät yhdessä Artun isoisän tekemiä pahkaesineitä ja saavat päivän työstä palkakseen 20 markkaa. Arttu pitää summaa naurettavan pienenä, mutta kuullessaan, että Julian isoäiti saa 250 markkaa kuussa eläkettä, hän ymmärtää olevansa hyvässä asemassa.

Meikäläinen oli Juliaan verrattuna miljonääri, vaikkei minulla ollut taskun pohjalla kuin muutama lantti. Tarvittaessa saisin kumminkin rahaa isältä, ja ruokaa oli aina enemmän kuin jaksoin syödä. (AKJJ 2000, 93.)

Myöhemmin teoksessa kerrotaan, kuinka Arttu kuultuaan, ettei Julian isoäiti ole kuukausiin saanut pientä eläkettään, keksii Operaatio Karhun. Arttu uskottelee ihmisille, että hillasuolla on karhuja, minkä seurauksena kukaan muu kuin Julia ei uskalla poimia marjoja. Artun juonen ja Julian ahkeruuden paljastuttua Julia nostetaan sankarin asemaan:

Minä en oikein tajua, mihin te pyritte tällä karhupelottelulla, Liisa sanoi. – Marjathan ovat yhteistä omaisuuttanne, ei niiden keräämistä voida estää. Monille työttömille marjojen myynti tuo kaivattua lisätuloa..

- Ei ne tartte niitä tuloja niin kipeästi kuin Julia.

- Anteeksi?

Minun piti kertoa Liisalle koko juttu. Kuultuaan Julian elämäntarinan Liisan asenne muuttui kuin taikauskusta. – Sitä tyttöä on autettava! Ajatella, että Julia huolehtii yksin koko perheestään... Sehän on sankarillista! (AKJJ 2000, 123.)

Myöhemmin teoksessa Juliasta tehdään myös lehtijuttu, joka otsikoidaan ”Julia, työn sankari” (AKJJ 2000, 178). Stereotypia tämäkin.

6.2.4 Ulkomaalaistaustaisiin henkilöihin liittyvien stereotyyppien murtaminen

Nuortenromaaneissa on stereotyyppisten henkilöahmojen lisäksi henkilöitä, jotka muuttavat lukijoiden stereotyyppisiä käsityksiä maahanmuuttajista. Hakkaraisen teoksessa (1995) Joshuaa harmittavat ihmisten ennakkoluulot: Joshuaa pidetään pakolaisena, vaikka hän ei itsekään tunne yhtään pakolaista. Pakolaisistakin suomalaisnuoret tuntevat Hakkaraisen teoksen (1995), ja Joshuan, mukaan vain somalit. Joshuaa huvittaa, kun vieraat alkavat yleensä puhua hänelle englantia, vaikka

hänen äidinkieltensä on suomi ja sukunimikin on Väisänen. Hän kärsiikin suomalaisten tummaihoisia koskevista yleistyksistä, koska on ylpeä omasta taustastaan.

Monissa aineiston teoksissa ulkomaalaistaustainen henkilö on Suomen kansalainen (ns. uussuomalainen) tai jo toisen polven siirtolainen (ulkomaalaisten maahantulostatuksesta luku 3.3.3): Mäkisen Jade-sarjassa (1992-) päähenkilön isä on chileläinen, mutta äiti suomalainen. Hakkaraisen teoksessa vain Joshuan isä on eteläafrikkalainen. Joshuan isä on asunut Suomessa, mutta ei ollut viihtynyt maassa, jossa hänen mukaansa ulkomaalaisille oltiin ”*pidättyvän kohteliaita, mutta ei koskaan ystävällisiä*”, ja lähtenyt takaisin Etelä-Afrikkaan. Tiaisen romaanissa ”Pikkuskini” (2000) päähenkilö Sami rakastuu teoksen loppupuolella Jasmineen, jonka isä paljastuu tunisialaiseksi. Vilkun teoksen (1998) Jarkko saa kolauksen ulkomaalaisvastaisuudelleen kuultuaan, että hänen tyttöystävänsä isoäiti, jota hän kovasti arvostaa, on puoliksi venäläinen.

Osa teosten ulkomaalaisista on turisteja tai opiskelijoita eli maassa vain väliaikaisesti. ”Pikkuskini” (2000) –teoksessa Samin jengitoverit hakkaavat tummaihoisen miehen maahanmuuttajana, mutta Samin ollessa työharjoittelussa paljastuu, että kyseessä olikin ghanalainen opiskelija. ”Marmoritaivas” (1998) –teoksessa Jarkko alkaa Itä-Suomen lomamatkallaan nimitellä kahta ulkomaalaisen näköistä poikaa, jotka ovat turisteina Suomessa:

Otit noin vain tyyneesti mutiaisen osoitteen ja annoit sille vielä omasi! – Miksi ihmeessä en olisi niin tehnyt? Mitä sinä sanot? Mistä sinä oikein puhut? kysyin hitaasti ja matalasti. Olin kuvitellut Jarkon vaitonaisuuden johtuvan minun pienestä mahdollisuudesta lähteä joskus Englantiin opiskelemaan. – Mustista elintasopakolaisista ei ikinä tiedä, hän sanoi omahyväisesti ja kiristi tahtia. Hidastin kävelyä. Mietin. Tuollaista en olisi ikinä uskonut. Jarkko oli kuullut keskustelumme, ja tiesi aivan hyvin Michaelin syntyneen Englannissa. (MT 1998, 77.)

Nuortenromaaneissa muutetaan myös lukijoiden käsityksiä maahanmuuttajien Suomeen muuton syistä. Wickströmin teoksessa (1998) käpyläläiset pojat perustavat itselleen oman jääkiekkjoukkueen ja saavat kakkosmaalivahdikseen somalipojan. Somalipoika, Abdi, kuvataan hyvinvointeentulevan perheen lapseksi. Hänen perheensä ei ole muuttanut Suomeen helpon elämän tai hyvän sosiaaliturvan toivossa.

Missä päin sä asut? Valtteri jatkoi. – Itiksessä. – No, sittenhän sun olis helppo tulla Käpylään, Valtteri totesi. – Pääsisit viisseiskalla kätevästi. – Mun fajja vie mut usein. – Abdi, joku huusi kaukalon toiselta laidalta, ja maalivahti keräsi kimpsunsa. Tyylikkäästi pukeutunut somalimies odotti Abdia, joka lähti luistelemaan pois samantien. (KT 1999, 45 – 46.)

Musta mersu pysähtyi Brahen kentän portille. Abdi nousi takapenkiltä Michelinukon näköisenä ja isä lupasi tulla hakemaan puolentoista tunnin päästä. Hän kävi sillä välin tervehtimässä lääkärikollegoitaan Diakonissalaitoksella. (KT 1999, 71.)

Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995)-teoksen Joshuan isä on merkittävä henkilö Etelä-Afrikassa: hän tuntee henkilökohtaisesti Nelson Mandelan ja kiertää ympäri maailmaa kertomassa maansa ihmisoikeustilanteesta.

Joshua tiesi, että isä oli musta lehtimies ja kirjailija, jonka oli ollut vaikea saada tekstejä julkaistuksi omassa maassaan ja siksi hän oli asunut välillä Englannissakin. – Heillä oli kotona isän kaksi kirjaa, molemmat englanniksi. Joshua oli selannut niitä, mutta ei ollut jaksanut paneutua niihin perusteellisemmin. Molemmat kertoivat ajasta monta sataa vuotta sitten, jolloin maa kuului mustille, eivätkä hollantilaiset löytöretkeilijät olleet vielä laskeneet ankureitaan Pöytävuoren edustalle. (EKL 1995, 91.)

”Paluu Tervajärvelle” (1994) kertoo Rainerista ja hänen somaliystävästään Yusufista, joka on tullut turvapaikanhakijana Suomeen. Teoksessa kumotaan monia pakolaisiin liittyviä käsityksiä poikien välisen keskustelun kautta jakamalla tietoa pakolaisina tai turvapaikanhakijoina Suomeen tulleiden ihmisten kulttuureista ja uskontojen välisistä eroista. Suomalaiset nuoret ja Yusuf keskustelevat siitä, kuinka vaarallista yleistäminen, tai stereotyyppiointi, voi olla ja miten se leimaa ihmisiä.

Se, mitä Yusuf oli kertonut arkipäivän elämästä kotimaassaan, oli hämmästyttävää. Kyllähän lehdet kertoivat melko yksityiskohtaisiakin tietoja, mutta kun joku ikätoveri kertoi omasta arkipäivästään jatkuvien sissi-iskujen pelossa ja kaikenlaisessa puutteessa, sai sota ja kaikki siihen liittyvä aivan toisenlaiset kasvot. (PTJ 1994, 12.)

Pojat alkoivat vähitellen ymmärtää paremmin tummaa ystäväänsä. Tästä se oli suomalaistenkin ymmärrys kiinni. Pitäisi tietää enemmän näistä pakolaisista, sillä heidän tapojaan ei voi muuten yksinkertaisesti ymmärtää. (PTJ 1994, 94.)

”Paluu Tervajärvelle” (1994) -teoksen Yusuf on kotoisin Somaliasta, ja teoksessa kiinnitetään erityistä huomiota somaleja koskeviin ennakkoluuluihin ja niiden kumoamiseen. Teoksessa Yusuf kärsii siitä, että suomalaiset pitävät somaleita laiskoina, työtävieroksuina rintamakarkureina. Yusufin perhe on kuitenkin paennut Somaliasta henkensä kaupalla ja aikoo palata Somaliaan heti, kun se on mahdollista. Lisäksi Vaurulan teoksessa (1994) kuvataan, kuinka Yusuf on lähtöisin hyvistä oloista ja on saanut kotimaassaan korkeatasoisen koulutuksen. Yusufin käytöstavat ja seurustelutaidot viehättävät teoksessa suomalaistytöjä, ja Yusufin mielestä suomalaiset nuoret ovat huonokäyttöisiä ja rääväsuusia.

Yusuf selitti ja kertoi, että käytyään Kouvolassa erällä koululla kansainvälisyyskasvatuksen tunnilla hän tajusi, miten epäkohteliaasti nuoret puhuivat toisilleen ja jopa opettajille. Yusuf kuului yläluokkaan Somaliassa ja oli päässyt aikoinaan kouluun englantilaisten perustamaan sisäoppilaitokseen ja oli oppinut koulussa brittiläisten kohteliaisuusnormit. Ne olivat tyystin toisenlaiset kuin Suomessa. (PTJ 1994, 43.)

Vaikka vieraat kulttuurit kuvataan positiivisessa valossa, pyritään teoksessa (1994) monipuoliseen vertailuun. Yusufin on vaikea tottua siihen, miten tasa-arvoinen suomalainen kulttuuri on:

Yusuf oli jo oppinut ymmärtämään, että länsimaissa kuten Suomessa, miehet opetettiin jo pienestä pitäen tekemään työtä, eikä poikien selviytyminen yleensä taloustöistä ollut enää Yusufille outo asia. Somaliassa naiset tekivät yleensä kaikki talous- ja kotityöt, joten vanhempien somalimiesten oli hieman vaikea käsittää suomalaisten miesten osallistumista siivoukseen ja muuhun kodinhoitoon. (PTJ 1994, 80.)

6.3 Suomalaiset henkilöhahmot

6.3.1 Suomalaisten suhde monikulttuurisuuteen

Suomalaisten nuorten monikulttuurisiin arvoihin liittyvät pohdinnat ovat keskeisessä osassa monikulttuurisuusaiheisissa nuortenromaaneissa. Nuortenromaanien suomalaiset nuoret ovat aineistossa joko rasistisia tai joutuvat pohtimaan suhdettaan rasismiin ja monikulttuurisuuteen jonkin tapahtuman tai henkilön kautta (ks. taulukko 16).

Pojat ovat rasismia koskevissa pohdinnoissa pääosassa, ja rasistista käytöstä kuvataan olevan vain pojilla. Nuortenromaanien tytöt ovat suvaitsevaisempia. ”Pikkuskini”(2002) -romaanissa Samin tyttöystävä, Piia, seurustelee venäläisen pojan kanssa ja ”Marmoritaivas”(1998) -romaanin Katriina eroaa Jarkosta, joka käyttäytyy rasistisesti.

TAULUKKO 16. Suomalaiset rasistiset nuoret aineistoni monikulttuurisuusaihelman sisältävissä nuortenromaaneissa

<p>Päähenkilönä rasistiseen jengiin kuuluva nuori (2 teosta)</p>	<p>Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995) Yksi teoksen päähenkilöistä, Frederik Tiainen: Pikkuskini (2002) Kertoo Samista, joka liittyy skinheadjengiin</p>
<p>Päähenkilönä, tai muuten keskeisessä roolissa rasistisesti tai ennakkoluuloisesti ajatteleva nuori (3 teosta)</p>	<p>Vilkuna: Marmoritaivas (1998) Kertoo Katriinan ja Jarkon tarinan. Jarkko on rasisti teoksen alussa. Levola: Dumdum (1998) Kertoo Dumdumista eli Veikasta, jonka luokse muuttaa rasistinen Pete. Rannela: Puhdas valkoinen (2004) Kuvaa skinheadjengiä ja sen jäseniä lehtijuttua tekevä nuoren näkökulmasta.</p>
<p>Sivuhenkilönä rasistisesti ajatteleva nuori tai ennakkoluuloinen nuori (2 teosta)</p>	<p>Wickström: Kypärätempu (2002) Kertoo jääkiekkjoukkueesta, jonka maalivahdiksi tulee somalipoika Abdi. Osa joukkueen jäsenistä on ennakkoluuloisia. Rannela: Puhdas valkoinen (2004) Kertoo työstä, joka haastattelee muukalaisvihaa tuntevia nuoria lehteen.</p>
<p>Taustahenkilönä rasistisesti tai ennakkoluuloisesti ajatteleva nuori (2 teosta)</p>	<p>Vaurula: Paluu Tervajärvelle (1994) Teoksen tapahtumapaikkana on pakolaiskeskuksen läheisyys. Paikkakunnan nuorista osa on rasistisia; ovat mm. polttaneet zairelaisten teltan Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007) Teoksen päähenkilöinä olevat turvapaikanhakijat kokevat rasismia käydessään Helsingissä. Rasistinen jengi hakkaa heidät.</p>

Nuortenromaaneissa tytöille riittää empaattinen käytös ja kunnioittava ajatusmaailma, mutta pojilta vaaditaan tekoja sekä rasismia että kulttuurienvälisen ajattelun osoittamiseksi. Yhteistä teoksille tuntuu olevan se, että monikulttuurinen kompetenssi vaatii itsetuntoa ja rohkeutta. Levolan teoksessa ”Dumdum” (1998) Dumdum eli Veikka ei tiedä, mitä tekisi, kun Pete käyttäytyy rasistisesti. Veikkaa harmittaa ja nolottaa Peten käytös, mutta hän ei uskalla asettua vahvempaa Peteä vastaan. Tytöt kuvataan rohkeammiksi ja itsenäisemmiksi. ”Pikkuskini” (2002)-romaanin Jasmine uskaltaa kyseenalaistaa Samin liittymisen skinheadjengiin, mutta Sami itse ei uskalla asettua vastustamaan skinheideja, vaikka tietää näiden toimivan väärin.

Suomalaisten ja ulkomaalaistaustaisten nuorten välistä ystävyyttä nuortenromaaneissa kuvataan vähän. Tiaisen teoksessa (2000) ”Arttu K. ja Julia” suomalainen Arttu ystäväystyy venäläisen Julian kanssa ja myöhemmin ihastuu tähän. Teoksessa kylän nuoret ovat muutenkin paljon tekemisissä Venäjän puolelta kesänviettoon tulleiden nuorten kanssa. Sekä Tiaisen teoksessa ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) että Vaurulan teoksessa ”Paluu Tervajärvelle” (1994) kuvataan turvapaikanhakijan ja suomalaisen nuoren välistä ystävyyttä. Vaurulan teoksessa yksinäinen ja uskonnollinen Rainer ystäväystyy somalipoika Yusufin kanssa ja Tiaisen teoksessa turvapaikanhakijana Suomeen muuttanut Alex löytää ystävän koripallojoukkueestaan. Tiaisen teoksessa ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) kuva-

taan myös eri kansallisuuksia edustavien nuorten seurustelusuhteita ja turvapaikanhakijan ja suomalaisen tukiperheen välistä ystävyyttä. Wickströmin teoksessa (1999) suomalaiset nuoret ottavat jääkiekkjoukkueeseensa somalipoika, Abdin, mutta varsinaisia ystävyssuhteita ei synny, vaikka pojat hyväksyvät Abdin joukkueeseen.

6.3.2 Rasistiset ja suvaitsemattomat henkilöt

Rasistista nuorta kuvaavien nuortenromaanien teemana on suvaitsevaisuuteen kasvaminen ja erilaisuuden hyväksyminen. ”Pikkuskini”(2002) -romaanin päähenkilö Sami ymmärtää teoksen lopussa, ettei skinheadien ajatusmaailma ole häntä varten ja että asiat eivät ole niin mustavalkoisia kuin skinheadit antavat ymmärtää. ”Marmoritaivas” (1998) -romaanin Jarkko päättää lähteä kehitysysteistyökurssille tutustuakseen erilaisiin kulttuureihin.

- Sä et varmaan usko, mutta mä oon ilmoittautunut kehitysysteistyökurssille ja sanonut, että olen valmis lähtemään vaikka vinku-Intiaan rakentamaan, jos tarvetta on, Jarkko sanoi hiukan ujosti, mutta hyvin varmana itsestään. – Vinku-Intiaan, Venäjälle, Mosambikiin...mihin vain. Ja mä lähdän, jos tilaisuus tulee, hän jatkoi ja katseli väkeä ympärillään. (MT 1998, 219.)

Teoksessa Jarkko kertoo toimivansa itsekkäistä syistä ja hän haluaa muuttaa itseään. Lisäksi hän toteaa rasismista:

Se on kai joku typerä tapa enemmän kuin varsinainen käsitys maailmasta tai ihmisistä. En vain ole mokomaa tullut aiemmin ajatelleeksi. (MT 1998, 216.)

Mä ajattelin keväällä kaiken sen kahinan jälkeen, yksin kämpillä maatessani ja sinua ikävöidessäni, että kaikki ihmiset ovat ihon alta samanlaisia. Veri on punaista jokaisella ja verenkiertojärjestelmä on sama kaikilla, kaikkien sydän sykkii milloin rakkautta milloin jotain muuta, mutta verta se pumpppaa aina...--- ja sitten mä ajattelin, että ei tämä nyt sellainen asia voi olla, ettenkö minäkin oppisi uutta. (MT 1998, 219.)

Romaanin lopussa kirjailija kuvaa, kuinka Jarkko päättää muuttua ja lähtee Katariinan kanssa kehitysysteistyöhön Venäjälle. Ne romaanit, joissa rasistinen nuori ei muutu suvaitsevaisemmaksi, päättyvät rasistisen nuoren kohdalla onnettomasti. Levolan ”Dumdum” (1999) -teoksen Pete kuolee teoksen lopussa ja Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) -teoksen rasisti Frederik vangitaan sytyttynä pahoinpitelystä.

Nuortenromaneissa rasistiseen ja suvaitsemattomaan käytökseen esitetään monia syitä. Rasistinen käytös ei johdu ulkomaalaiseen liittyvistä ongelmista, vaan yksinäisyydestä, kotiongelmistä, omaan elämään liittyvistä pettymyksistä tai huonosta itsetunnosta. Nuortenromaanit osoittavat, ettei rasistinen käytös tai rasistiset ystävät ratkaise nuoren ongelmia, vaan ongelmat pahenevat ja nuori on entistä onnettomampi. Levolan Dumdum (1999) –teoksessa rasistinen Pete on katkeroitunut ja monenlaiseen rikollisuuteen sekaantunut nuori. Hän vihaa kaikkia, jotka ovat pärjänneet paremmin kuin hän, ja haluaa kohottaa itsetuntoaan käyttäytymällä rasistisesti. Levolan teoksen (1998) Peten rasistinen käytös on laskelmoitua ja rasistisen käytöksen taustalla on halu peittää rikollisia toimia. Hänen käytöksestään löytyvät kuitenkin myös rasistisen käytöksen tuntomerkit: oman kulttuurin arvostaminen muiden kulttuureiden yläpuolelle ja muiden kulttuurien halveksunta (rasismista luku 3.3.2).

Rannelan teoksessa ”Puhdas valkoinen” (2004) skinheadnuoret kuvataan pikkurikollisina ja kouluhäiriikköinä.

Reija jähmettyi huomattessaan, keitä tyypit olivat: Lahna, Sinko-Mika ja Leena – koulun pikkurikollisia ja skinejä. Lahna oli siirretty muutama kuukausi sitten Reijan

luokalta tarkkikselle. Hän oli jatkuvasti puristellut edessä istuvien tyttöjen perseitä, haistatellut opettajille ja erityisesti venäläisille oppilaille. Lahna oli jopa kysynyt kuviksen opettajalta, tahtooko tämä ottaa Lahnalta suihin ja nauranut paskaisesti päälle. (PV 2004, 32 – 33.)

Levolan teoksen (1998) Pete on ollut kouluaikoina koulunsa pahimpia kiusaajia. Kiusaajalle tyyppillisesti Pete käyttää vieläkin väkivaltaa heikompia kohtaan (kiusaamisesta esim. Hamarus 2008). Teoksessa kuvataan, kuinka Veikan kotiin tulee bosnialainen opiskelija, joka myy tauluja rahoittaakseen opiskelunsa. Pete lähtee bosnialaisen opiskelijan perään antaakseen tälle opetuksen, mutta nähdessään, että bosnialainen on isompi kuin hän, tyytyy huutelemaan solvauksia autosta. Väkivaltaisuuttaan bosnialaista miestä kohtaan Pete perustelee teoksessa lähimmäisenrakkaudella: hän haluaa suojella lapsia huumeita välittäviltä ulkomaalaisilta (piilorasismista luku 3.3.2). Myös muissa monikulttuurisuusaiheisissa nuortenromaaneissa rasistista käytöstä perustellaan nuoren aikaisemmillä kokemuksilla, jotka eivät liity ulkomaalaisiin. ”Marmoritaivas” (1998) -romaanin Jarkolla on ollut vaikea lapsuus, joka on ollut täynnä epäilyjä ja hänen perheeseensä kohdistunutta halveksuntaa. Teoksessa (1998, 79) Katriina epäilee, että Jarkon rankat lapsuudenkokemukset ovat särkeneet hänen mielensä, mutta pohdittuaan asiaa päättää, ettei se oikeuta käyttäytymään muita kohtaan suvaitsemattomasti. ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) –teoksen rasistisilla nuorilla on vaikeat kotiolut. Hakkarainen (1995) kuvaa poikien elämäntilannetta muutenkin ongelmallisena: pojat ovat lopettaneet peruskoulun eivätkä ole sen jälkeen menneet jatkokoulutukseen tai saaneet töitä. Joukon johtajan, Frederikin, uhoamista selitetään teoksessa myös liiallisella alkoholinkäytöllä, joka liittyy toivotomaan elämäntilanteeseen.

Frederik katsoi poikaa ja viha velloi hänen sisällään ja hän ajatteli: ”Saatanan nekeru. Sä istut ja mä seison.” Frederik ei jaksanut ajatella pidemmälle, brenkku ja kalja humisivat päässä mutta pyörän kolkkeelta hänen päässään alkoi kehittyä ajatus. Hän näyttäisi. (EKL 1995, 18.)

Myös Tiaisen ”Pikkuskini” (2002)-teoksen Supi on huonoista kotioloista: Supin isä on alkoholisti, äiti psykiatrisella osastolla ja veli vankilassa.

”Pikkuskini” (2002) –teoksen päähenkilö Sami ryhtyy skinheadiksi, koska tuntee itsensä ulkopuoliseksi ja hylätyksi tyttöystävän jätettyä hänet venäläisen pojan takia ja vanhempien erottua. Kun isä menee naimisiin venäläisen naisen kanssa, voi Sami syyttää venäläisiä ja maahanmuuttajia ongelmistaan ja pahastaolostaan. ”Pikkuskini” (2002) –teoksessa skinheadit ovat valmiit ottamaan Samin heti porukkaansa.

Supi on loppujen lopuksi ihan jännä tyyppi. Nyt se hakee selvästi hänen kaveruutta. Mikäs siinä, Sami ajattelee. Kaveria hän onkin vailla. Ennen oli Piia, mutta nyt ei ole ketään. Kohta koittaisi pitkä kesäloma, Supin seurassa siitä saattaisi tulla vähemmän tylsä. (PK 2002, 54.)

Kaikki nuortenromaaneissa kuvatut rasistit, myös taustahenkilöt, liikkuvat jengeissä ”Marmoritaivas” (1998) –teoksen Jarkkoa ja ”Dumdum” (1999) –teoksen Peteä lukuun ottamatta. Nuortenromaaneissa skinheadjengiin liittymisen taustalla ei ole aatteellista syytä, vaan kyseessä on enemmänkin rooli, jonka nuoret ovat omaksuneet pönkittääkseen itsetuntoaan ja kuuluaakseen johonkin. ”Pikkuskini” (2002) –teoksessa Sami osallistuu mielenosoitukseen ja kokee ryhmään kuulumisen ja joukkohurmion voiman:

Mustamajjan poistumisen jälkeen joukkio lähtee marssimaan torille. Tovereitten pidättäminen on nostattanut raivon ihan uusiin lukemiin. Kännyköitten ansiosta paikalle alkaa virrata lisäjoukkoja. Torille tullessa Hanskin johdattama sakki on kasvanut parinkymmenen hengen laumaksi. Sami ja Tunari marssivat porukan hännillä. Asfalttiin takovista mairhinnousukengistä kajahtaa ilmoille mahtava rytmikäs jyttinä. Muut jalankulkijat väistyvät uhkaavan joukon tieltä. Joukko ohittaa taksipysäkin ja ryhmittyy keskelle toria. Hanski alkaa laulaa Karjalaisten laulua. Sami yhtyy

lauluun, vaikkei muista ulkoa kaikkia sanoja. Lopun ”Karjalasta kajahtaa!” - hän mylväisee sydämensä pohjasta. Samalla nousevat nyrkkiin puristuneet kädet kohti taivasta ja kymmenistä suista kajahtaa ilmoille: -Sieg heil! Sieg heil! Sami huutaa. Hän laskee kätensä välillä alas ja kohottaa sen taas. – Sieg heil! Sami on innoissaan. Mitään näin mahtavaa hän ei ole kokenut elämässään. Ryhmän voima on siirtynyt häneen. Hän tuntee olevansa supermies. (PK 2002, 195 – 196.)

Yhtenä syynä poikien rasistiseen käytökseen pidetään teoksissa poikien jännityksenhakuisuutta. ”Pikkuskini” (200) –teoksen Samista on humoristista, kun ihmiset tuntuvat pelkäävän häntä sen jälkeen, kun hän on hankkinut skinien käyttämiä asusteita.

Rasistin rooli korostuu erityisesti Hakkaraisen teoksessa (1995), jossa pojat ovat ottaneet itselleen jopa roolinimet: Frederikin oikea nimi on Pertti, mutta hän haluaa itseään kutsuttavan Frederikiksi laulaja Frederikin mukaan, joka on hänen käsityksensä mukaan kova naistenmies, eikä yksikään ulkomaalainen saisi tältä naista. Myös muiden jengiläisten nimet ovat muusikkopiireistä: Ile on Ile muusikko Ile Kallion mukaan ja Paavo kutsutaan Dannyksi. Todellisen minän toisenlaisuutta Hakkarainen (1995) korostaa kertomalla, kuinka Ile on ollut aikaisemmin Markon kanssa seurakunnan lennokkikerhossa ja oli silloin ollut Markon sanojen mukaan ”*hurjan kiltti*” (EKL 1995, 38).

Nuortenromaaneissa kuvataan, kuinka myös ulkonäkö on osa rasistin roolia:

Kaikilla oli tiukat mustat farkut, mustat soljilla koristellut bootsit, mustat nahkatakki ja niissä paljon niittejä ja vyöllä suuri avainnippu. Kenelläkään ei varmasti ollut niin monta ovea avattavana, että olisi tarvinnut kaikkia niitä avaimia. Yhdellä pojista oli musta, nahkainen koppelakki ja siinä pääkalloa muistuttava kokardi. --- Pojat olivat hyvin vaaleita ja ihan lyhyttukkaisia. Lehdissä ja muissa joukkoviestimissä heitä sanottiin skinheadeiksi, nahkapäiksi, jotka vihasivat muukalaisia. (EKL 1995, 16 – 17.)

-Minä ostin pilotin, kun Lahnallikin oli, siitä se lähti, Leena sanoi. – Sinko ja minä ollaan oltu kavereita ala-asteelta lähtien ja meillä on aina ollut samanlaiset vaatteet ja aatteet. Vasta seiskalla me hankittiin pilotti ja maiharit, Lahna kertoi. – Ja kalju? Reija lisäsi. – No, se nyt on ihan itsestään selvää! Sinko-Mika totesi tiukkaan tyyliin ja sytytti uuden tupakan. (PV 2004, 117.)

Hakkaraisen teoksessa (1995) kuvataan, kuinka Ile tuntee ylpeyttä hienosta asustaan eikä ole ollenkaan kiinnostunut värillisiin kohdistuvasta väkivallasta. Teoksessa (1995) Frederik pidetään ja ollessaan sellissä hän tuntee itsensä avuttomaksi ilman skinheadin rooliin kuuluvia asusteita:

Pertillä oli yllään mustat niitein koristellut farkut ja musta paita, mutta hänen nahkarotsinsa ne olivat ottaneet ja koppelakin ja nyt ne varmasti nauroivat. Hänellä oli voimaton olo. --- Paskat. Äkkiä Perttiä nauratti. Hän oli taas se sama Frederik, joka istui sen kytän säälittävässä huoneessa, jalka rennosti toisen päällä ja käsivarsi roikkuen. --- Äkkiä Pertti purskahti itkuun ja samalla hän muisti mutsin ja faijan. Olikohan niille jo ilmoitettu? Häntä alkoi itkettää entistä enemmän, kun hän ajatteli äitiä. Se surisi taas ja sitä oli paha ajatella. Ja hänestä tuntui pahalta ajatella myös Timp-paa, pikkubroidia, joka olisi hiljaa ja pelästynyt, eikä uskaltaisi edes leikkiä leikki-autoilla (EKL 1995, 101.)

”Pikkuskini” (2002) –teoksessa Sami innostuu skinheadien asuista ja muusta aatteellisesta materiaalista, jota hän hankkii itselleen näyttääkseen muille, mihin porukkaan kuuluu.

Mistä sie oot saanu nuo julisteet? Supi hymähtää. – Niitä saa kun tilaa. – Mistä? – Netistä löytyy kauppoja. Supi sieppaa hyllystä cd-levyn. – Tämä tuli toissapäivänä. Supi pistää levyn soittimeen. --- Musiikki kajahtaa ilmoille. Supi koventaa ääntä. Yhden biisin kertosaie on tarttuva: Hang the nigger! Hang the nigger! Sami alkaa kuin huomaamatta takoa jalkaansa musiikin tahdissa. (PK 2002, 50.)

Tiaisen teoksessa ”Pikkuskini” (2002) Sami ymmärtää lopulta, että skinheadjengissä liikkumisessa on kyse muustakin kuin ulkonäöstä ja roolista. Teoksen käännekohtana voidaan pitää kohtaa, jossa tulee kyse hiusten leikkaamisesta. Supi ehdottaa, että Sami leikkaisi päänsä kaljuksi näyttääkseen uskottavammalta. Sami huomaa, ettei jengiin kuulumisessa ole kyse pelkästä ulkonäöstä:

Oma asia. Mutta jos sie haluat näyttää uskottavalta, niin... Supi keskeyttää lauseensa ja siemaisee olutta. Sami jää miettimään Supin sanoja. Halusiko hän näyttää uskottavalta? Pilottitakki ja maiharit eivät vielä vakuuttaneet. Kaljukin on pelkkää rekvisiittaa. Ulkonäkö ei tee kenestäkään skiniiä. (PK 2002, 133.)

Lopulta Sami leikkaa ”Pikkuskini” (2002) -teoksessa itselleen puolivahingossa kaljun. Kalju on teoksessa rasismiin liittyvien ongelmien kärjistymisen toisenasteinen merkitysvihje (merkitysvihjeistä luku 4.1). Kaljuksi muuttumisen jälkeen luokanvalvoja soittaa koulusta ja valittaa Samin käytöksestä, luokkatoverien välttelevä käytös alkaa harmittaa ja äidin huoli ahdistaa. Sami ihmettelee teoksessa, kuinka koulussa tuntuu olevan niin erilaista, mutta ymmärtää sitten itsekkin, että suurin muutos on tapahtunut hänessä itsessään: luokkatoverit lukevat hänen pukeutumiskoodejaan ja tekevät niistä omat johtopäätöksensä (PK 2002, 124).

Nuortenromaaneissa kuvataan myös skinheadjengin sisäistä hierarkiaa ja ryhmäkuria. Tiaisen ”Pikkuskini” (2002) –teoksessa skinijengissä on selvät roolit: Veteraanit ovat skinejä, jotka ovat olleet mukana skinien ja ulkomaalaisten yhteenotoissa. Örrin on veteraani, koska on ollut mukana hakkaamassa Joensuussa vieraillessaan olleita somaleita. Muotiskinit ovat skinejä, jotka ulkomuodollaan haluavat korostaa kuulumistaan johonkin tiettyyn ryhmään. Isänmaalliset rasistit puolestaan ovat skinejä, jotka ovat eniten kiinnostuneita skinien aatteellisesta taustasta ja kutsuvat itseään ”isänmaallisiksi suomalaisiksi”. Tällaisilla nuorilla ei heidän mukaansa ole mitään ulkomaalaisia vastaan, kunhan pysyvät omissa maissaan. Tämänäyttävistä asennetta voidaan pitää piilorasismina (rasismista luku 3.3.2).

Jos Suomeen tulee paljon ihmisiä ihan erilaisista kulttuureista, niin sekasotkuhan siitä syntyy. Ei islaminuskoiset ymmärrä meidän kulttuuria, eikä me heidän. Ulkomaalaiset opiskelijat mie hyväksyn ja semmoset, jotka tulee tänne töitä tekemään, mutta pakolaisten maahan tulolle pitäis pistää stoppi. Useimmat tulee tänne vain elintason takia. Ja joukossa on paljon rikollisia. Mulle on tarjottu pari kertaa huumeita, ja kumpikin tyrkyttäjä on ollut ulkomaalainen. (PK 2002, 66.)

Myös ”Marmoritaivas” (1999) –teoksen Jarkko toteaa, ettei ole rasisti, mutta haluaa välttää turhaa ”sinisilmäisyyttä” ulkomaalaisia kohtaan. ”Pikkuskini” (2002) –romaani kuvaa, miten skinheadit perustelevat toimintansa etsimällä maahanmuuttajiin liittyviä ongelmia ja yleistämällä ne koskemaan kaikkia maahanmuuttajia, mikä on tyypillistä rasisiselle toiminnalle. He keräävät lehtileikkeitä maahanmuuttajien tekemistä rikoksista osoittaakseen, kuinka maahanmuuttajat aiheuttavat ongelmia. (Rasistisesta toiminnasta Wahlsström 1996, 90 – 91.) Hakkaraisen teoksen (1995) Frederik syyttää kaikista ongelmistaan maahanmuuttajia.

Kaikki kolme vihasivat mutakuonoja, kuten joukon johtaja, Frederik, nimitti niitä, jotka olivat toisenlaisia kuin itse, tummia. ”Ne vittu vie meidän duunimestat ja meidän naiset ja ne elää meidän fyrkillä ja ne pitäis tappaa.” Sellaisia Frederik puhui ja hymyili tietävästi, mutta kukaan ei tiennyt, mikä duunimesta Frederikiltä oli viety, koska hän oli lopettanut peruskoulunsa vasta vähän yli vuosi sitten. ”Somaleita mä vihaan eniten.” (EKL 1995, 17.)

Nuortenromaaneista erityisesti ”Pikkuskini” (2002) osoittaa, että rasisisen ryhmähierarkian ylimällä tasolla on aikuisia ammattirikollisia, jotka järjestelmällisesti aivopesivät nuorempia ja hoitavat rikollista toimintaansa näiden kautta (PK 2002, 51 – 52). ”Pikkuskini”-teoksen (2002) jengiläiset suhtautuvat johtajaansa, Pokeriin, kuin uskonnolliseen johtajaan, ja hän tekee ulkopuoliseen sivistyneen vaikutelman. Skinheadit oikeuttavat toimintaansa paitsi etsimällä tietoa ulkomaalaisten

epäsopivasta käytöksestä myös isänmaallisuudella. Skinheadien toiminta rinnastetaan suoraan itseenäisyyden puolesta taistelemiseen, ja skinhead voi nostaa arvostustaan jengin hierarkiassa, jos suvusta löytyy sotaveteraaneja (ns. uusisänmaallisuudesta Virrankoski 1994) Pokeria vastaava henkilöahmo on myös Rannelan teoksessa ”Puhdas valkoinen” (2004), jossa rasistisen jengin johtaja kuvataan hyvintoimeentulevan perheen älykköpojaksi, joka käyttää hyväkseen nuorempiaan:

Kristian oli pukeutunut hyvin, näytti paljon ikäsitään vanhemmalta. Slipoveri ja kauluspaita, suorat housut. Harva pukeutui yhtä huolitellusti ja ikäisekseen tylsästi. Reija ei vieläkään saanut sanaa suustaan. Mukavan oloinen poika. – Juttua lehteen vai? Sinä ilmeisesti haluat haastatella minua tästä ... hmm...aatteestani, vai? hän naurahti ihan kuin se olisi ollut vitsi. – Joo, ihan lyhyetsi vain. Maanantain lehteen. Minulla taitaakin olla lehtiö mukana, Reija nielaisi sanat. – Meinasin ensi Rissasen Leena tai Penttilän Mikaa, mutta... - Jestas! Ne nyt ei tiedä mistään mitään. Parempi kun en edes tuntisi niitä idiootteja. Pilaavat kaiken. Onneksi huomasi ottaa yhteyttä minuun, en edes osaa ajatella, millaisia sammakoita ne idiootit olisivat suustaan päästäneet. (PV 2004, 82.)

6.3.3 Monikulttuurisesti kompetentit tai arvojaan etsivät henkilöt

Monikulttuurisesti kompetentteja tai vielä arvojaan etsiviä nuoria kuvataan kaikissa aineiston nuortenromaaneissa (ks. taulukko 17; monikulttuurisesta kompetenssista luku 3.3). Arvokeskustelu rakentuu teoksissa osaksi näiden henkilöiden vastakkainasetteluun. Tyypillistä on, että teoksissa tavallinen nuori ja arvoiltaan tai kulttuuriltaan erilainen nuori kohtaavat.

Arvoiltaan ja kulttuuriltaan erilainen nuori on joko rasisti tai ulkomaalainen. Monikulttuurisesti kompetentin tai vielä arvojaan etsivän nuoren roolissa on sekä tyttöahmoja että poikahahmoja, mutta ulkomaalaisen nuoren ja suomalaisen nuoren välistä ystävyyttä kuvataan vain poikahahmojen kohdalla. Suomalaisella tytöllä voi olla ulkomaalaisia ystäviä, mutta ne edustavat vastakkaista sukupuolta ja kyse on yleensä seurustelusuhteesta.

TAULUKKO 17. Muut kuin rasistit tai suvaitsemattomat sivu- ja päähenkilöinä esiintyvät suomalaiset nuoret

suomalaisen nuoren ja ulkomaalaisen nuoren ystävyysuhde		
1. Vaurula: Paluu Tervajärvelle (1994)	1. päähenkilönä suvaitsevainen Rainer	1. ystävyystyy somalipoika Yusufun kanssa
2. Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995)	2. sivuhenkilönä suvaitsevainen miesnuorisotyöntekijä	2. ystävyystyy yksinäisen Joshuan kanssa
3. Viikuna: Marmoritaivas (1998)	3. päähenkilönä suvaitsevainen Katariina	3. tutustuu turisteina maahan tuleviin englantilaispoikiin
4. Levola: Dumdum (1999)	4. sivuhenkilönä tavallinen nuori, Keno	4. alkaa seurustella turkkilaistyttö Sabinen kanssa
5. Wickström: Kypärätempu (1999)	5. päähenkilönä tavallinen nuori, Valteri	5. pelaa jääkiekkoa yhdessä turkkilaispojan kanssa
6. Tiainen: Arttu K. ja Julia (2000)	6. päähenkilönä suvaitsevainen nuori, Arttu	6. ystävyystyy venäläistyttö Julian kanssa
7. Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007)	7. sivuhenkilöinä useita tavallisia, suomalaisia nuoria, jotka asuvat pakolaiskeskuksen läheisyydessä	7. ystävyysuhde koripallojoukkueen myötä, tukiperheen lasten kanssa, osa suomalaisista tytöistä seurustelee turva-paikanhakijoiden kanssa.
suomalaisen nuoren ja rasistisesti tai ennakkoluuloisesti ajattelevan nuoren ystävyysuhde		
1. Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995)	1. yksi päähenkilöistä tavallinen nuori, Marko	1. soittelee vanhalle ystäväilleen Illelle, joka on liittynyt rasistiseen jengiin
2. Viikuna: Marmoritaivas (1998)	2. päähenkilö suvaitsevainen Katriina	2. seurustelee ennakkoluuloisesti ajattelevan Jarkon kanssa
3. Levola: Dumdum (1999)	3. päähenkilönä tavallinen nuori, Dumdum eli Veikka	3. alkaa liikkua rasistisen Peten seurassa
4. Wickström: Kypärätempu (1999)	4. päähenkilönä, tavallinen nuori, Valteri	4. osa joukkueovereista ei tahdo hyväksyä tummaihoista maalivahtia
5. Tiainen: Pikkuskini (2000)	5. sivuhenkilönä Jasmine ja muut Samin luokkatoverit	5. rasistipoika ihastuu Jasmineen
tavallisen nuoren ja suvaitsevan nuoren välinen ystävyys		
1. Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995)	1. Yhteiskunnallisesti tiedostava Miia ja tavallinen nuori Marko ovat samassa työpaikassa. Vanhoina luokkatovereina he ystävyystyivät.	
2. Levola: Tahdon (1999)	2. Yhteiskunnallisesti tiedostava ja aktiivinen Jusa ja hänen tyttöystävänsä.	

(Taulukossa 17 'suvaitsevaisuus' viittaa monikulttuurisesti kompetenttiin käytökseen, ei sietämiseen.)

Nuortenromaaneissa nuoret käyttäytyvät monikulttuurisiin arvoihin liittyvissä ristiriitatilanteissa eri tavoin: osa nuorista ei uskalla tai osaa tehdä mitään, osa ottaa kantaa ja haluaa vaikuttaa asioihin. Monet nuortenromaanien nuorista, jotka näkevät rasismia tai rasismiin liittyvää väkivaltaa, tuntevat hämmennystä ja ahdistusta. He eivät halua olla mukana rasismissa, mutta eivät osaa yllättävissä tilanteissa puolustaa heikompia. Tämäntyyppinen passiivisuus teoksissa on tyypillistä varsinkin pojille. Hakkaraisen teoksessa (1995) Marko näkee, kuinka rasistijengi hakkaa puoliksi eteläafrikkalaisen Joshuan, mutta ei uskalla tehdä mitään. Näky jää vaivaamaan Markoa, joka ei voi ymmärtää, miksei kukaan sivullinen puutu tapahtumaan tai edes auta Joshuaa, joka makaa elottomana maassa.

Mutta musta poika makasi maassa kuin kuolleena, eikä kukaan kiinnittänyt häneen huomiota. Markon teki mieli tehdä jotain, mutta hän toimi kuten muut ihmiset. Hän meni ohitse, nopeasti ja muka kiireisenä, ja pysähtyi vasta vähän matkan päästä katsomaan taakseen. --- Lähiö eli elämänsä ihan kuin mitään ei olisi tapahtunut. --- Hän oli ollut pelkuri, ja se hävetti häntä. (EKL 1995, 24.)

Vaurulan teoksessa (1995) Rainer on somalipoika Yusufin ystävä, mutta pelkää, että häntä aletaan kiusata, jos ystävyysuhde paljastuu.

Levolan teoksessa (1998) Pete alkaa häiriköidä turkkilaisessa ravintolassa eikä Veikka uskalla asettua puolustamaan ravintolan omistajaa. Kohtauksessa Pete ja Veikka menevät turkkilaiseen kebabravintolaan, jossa Pete käyttäytyy kaikinpuolin huonosti: hän epäilee, että turkkilaiset antavat rahasta tahallaan väärin takaisin, viheltee sinistä ja valkoista ja vihjailee, että vartaisa paistuu ihmisen lihaa. Veikkaa Peten käytös hävettää, mutta hän ei tiedä, mitä tehdä: poislähteminenkin voisi loukata omistajaa.

Minä nappasin kebabin Peten kädestä ja rupesin syömään sitä. Pete tarttui minua ranteesta kipeällä otteella. – Tämä on periaatekysymys, Pete sähisi ja nappasi kebabinsa takaisin. Hän heitti sen kaarella huoneen nurkassa olevaan roskikseen. Heitto ei tietenkään osunut, vaan kebab levisi pitkin lattiaa. Silloin Sabinan isä suuttui. Hän tuli tiskin takaa harjan kanssa ja huusi otsasuonet pullistuneena. Sieltä tuli turkin kieltä, vaikka olin kuullut miten hän puhui melkein virheetöntä suomea. – Ota peruna pois suusta, että mekin ymmärretään, Pete sanoi tyynesti. – Pete tuli rauhallisesti perässä ja huuteli vielä ovelta: - Ja me ei tulla tänne enää ikinä! Tai sitten tullaankin, mieta sitä! (DD 1998, 59.)

Veikka on pahoillaan Peten käytöksestä ja uhoaa hakkaavansa Peten, kun tämä tulee kotiin. Myöhemmin kun Pete puolestaan uhkaa hakata bosnialaisen kauppiaan, Veikka ei uskalla vastustaa Peteä, mutta yrittää välillisesti suojella bosnialaista soittamalla auton torvea. Lisäksi hän yrittää keskustella asiasta Peten kanssa.

Minulla pyöri tyhjää, ei mennyt jakeluun, koko juttu tuntui entistä järjettömämmältä. Pete oli jo rauhoittunut, se näytti tyytyväiseltä itseensä. – Mitä pahaa siinä nyt on, jos toinen myy vähän taulujaan? – Huomenna se olisi myynyt jotakin komppaa teidän koulun portilla. Tulevat tänne kuin mitkään Euroopan omistajat. Röyhkeitä ne ovat. (DD 1998, 78.)

Hakkaraisen teoksen (1995) Marko häpeää itseään pelkurina, kun ei tehnyt enempää. Samoin Veikka ymmärtää ”Dumdum”-teoksessa (1998), että pelko siitä, mitä muut ajattelevat, estää häntä toimimasta suvaitsevaisesti. Suvaitsevaisuus vaatii rohkeutta ja itsenäisyyttä. Veikan ystävä, Keno, on ihastunut turkkilaiseen Sabinaan, mutta pelkää muiden suhtautumista ja haluaa salata asian. Kun Veikka on nähnyt Kenon turkkilaisessa ravintolassa, tulee hän pyytämään Veikalta vaitioloa asiasta.

Minä olen siellä vähän autellut. Ja ollaanhan me Sabinan kanssa aika paljon juteltukin. Tykkään minä siitä. Kukaan muu ei tiedä mitään ja minä toivon, ettei sinäkään siitä huutelisi, Keno sanoi ja katsoi minua vaativasti. Sitäkö se olikin. Keno oli tullut meille, koska se pelkäsi, että minä paljastan nähneeni sen kebabin takahuoneessa. Ei se minusta ollutkaan huolissaan, vaan pelkästään itsestään. – Pelkäätkö, että sinua ruvetaan pitämään mutakuonojen nuoleskelijana? minä täräytin. – Tä? – Vai pelkäätkö vielä enemmän että Sabinan veljet tulevat ja leikkaavat sulta munat? (DD 1998, 66.)

Teoksissa kuvataan, miten ihmiset käyttäytyvät eri tavoin, kun heitä pelottaa tai he ovat epävarmoja sen suhteen, miten tulisi toimia: Marko ei tee epävarmuudessaan mitään, Keno ja Rainer pyrkivät toimimaan salassa ja Veikka alkaa laskea asioista leikkiä tai pyrkii unohtamaan ongelman.

Suvaitsevat nuoret kuvataan teoksissa itsenäisiksi ja rohkeiksi. He ovat monella tavalla yhteiskunnallisesti aktiivisia ja tietävät asioista paljon. ”Marmoritaivas”-romaanin (1998) Katariina on lähdössä vaihto-oppilaaksi ulkomaille ja on aikaisemmin työskennellyt riippuvaisille tarkoitettussa laitoksessa. ”Tahdon”-romaanin (1999) Jusa ihailee Che Guevaraa, kiistelee isänsä kanssa amerikkalaisten oikeudesta puuttua muiden valtioiden kuten Kosovon asioihin ja järjestää koulussaan lakon. ”Enkelinkuvia lumessa” -teoksen (1995) Marko puolestaan tutustuu työpaikallaan Miiiaan, joka

edustaa kirjassa valveutunutta idealistinuorta. Hänen haaveenaan on ryhtyä toimittajaksi, joka kiertäisi ympäri maailmaa raportoimassa maailman epäkohdista. Hän vastustaa yksityisautoilua, aikoo liittyä luontoliittoon ja haluaa vaikuttaa asioihin.

Siihen (luontoliittoon) Miia oli päättänyt liittyäkin. Hän ajatteli, että se olisi vähän kuin partiota, voisi taas mennä retkille ja sitten voisi kertoa ihmisille, miten tärkeä osa ihmisen elämää luonto on. Hän voisi mennä myös johonkin autoja vastustavaan mielenosoitukseen. Hän voisi antaa kahlita itsensä auton puskuriin ihan niin kuin ne tekivät siellä metsämielenosoituksessa. Niin hän tekisi, mutta... (EKL 1995, 29 – 30.)

Miian ajatukset tuntuvat teoksessa idealistisilta ja hän huomaa sen itsekin. Toisaalta teoksessa osoitetaan, että Miialla on samantyyppinen rooli kuin teoksissa kuvatuilla skinheadeilla: hän pukeutuu itsetehtyyn asuun, hupparin rinnuksessa hänellä on luontoaiheinen pinssi ja tavaroitaan hän säilyttää Peru-Inka-olkalaukussaan. Miiata edustaa teoksessa skinheadien vastakohtaa: Miian perhe on hyvin toimeentuleva ydinperhe, isä on töissä ministeriössä, vanhemmat ovat rakastuneita toisiinsa ja Miia pärjää hyvin lukiossa. Perhe ei asu Myllypuron kerrostaloissa, vaan omakotitalossa Roihuvuoressa.

Hakkarainen korostaa teoksessaan (1995) taitoa ja uskallusta keskustella asioista sekä vanhempien tärkeyttä. Sekä Hakkaraisen (1995) että Levolan (1995) teokset antavat lukijoille mahdollisuuden keskustella siitä, mitä vaaratekijöitä sisältyy siihen, että vain yhdenlaista, muutakin kuin rasistista, ajattelua pidetään oikeana. Hakkarainen (1995) pyrkii osoittamaan, kuinka kaikki nuoret ovat eroista huolimatta pohjimmiltaan samanlaisia ja kuinka aikuistumiseen liittyvät kysymykset pohdituttavat. Oma elämä syntyy omista päätöksistä, mutta myös sattumalla ja perhetaustalla on osuutensa.

Osa nuorista alkaa ymmärtää monikulttuurisuutta teoksen aikana. Muutos tapahtuu joko kokemuksen kautta syntyneen tiedon avulla tai tunnesiteen kautta (monikulttuurisuuskasvatuksen muodoista luku 3.3.4). ”Pikkuskini”-teoksessa (2002) päähenkilö Sami ihastuu puoliksi tunisialaiseen Jasmineen ja tutustuu tämän vietnamilaiseen ystävään. Jasmine saa Samin ymmärtämään, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia. Lisäksi Samin vierailu somalipoika Muhammedin luona saa hänet ymmärtämään, että somalitkin ovat ihan tavallisia ihmisiä. Teoksen loppupuolella Sami jopa yrittää estää koulussa Muhammedin kiusaamista. Tunneside synnyttää suvaitsevaisuutta Levolan teoksessa ”Tahdon” (1999), jossa Marin käynti pakolaiskeskuksessa, ja sen herättämät voimakkaat tunteet saavat aikaan halun auttaa. Mari on antanut pienelle pojalle pikkuveljensä vanhan t-paidan ja nähdessään kuvan pojasta t-paita päällä hän ja hänen pikkuveljensä haluavat auttaa enemmän. Pikkuveljelle on tärkeää, että apu menee juuri sille pojalle, joka on saanut hänen t-paitansa ja jonka hän on lehtikuvassa nähnyt.

Wickströmin teoksessa (1999) monikulttuurisuuskasvatus toimii toisella tavalla. Teoksessa monikulttuurisia arvoja sisältäviä merkitysvihjeitä on kerronnassa ja suomalaisten nuorten erilaisuudessa (monikulttuurisuuteen liittyvien merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Ihmisten välistä samanarvoisuutta taustasta, kansalaisuudesta tai ihonväristä riippumatta pyritään korostamaan niin, että jääkiekkjoukkueen suomalaiset pojat tulevat hyvin erilaisista perheistä: Valtterin isä on hammaslääkäri ja perhe kuvataan onnelliseksi peruserheeksi, kun taas Ziapparann isä on alkoholisoitunut ja perheellä on jatkuvia taloudellisia vaikeuksia. Lisäksi Helsingin eri asuinalueet kuvataan eriarvoisiksi:

Nakke ja Kartsa olis kiinnostuneita liittymään jengiin. – Ai jaa, Valtteri nyökkäsi. – Ainahan pelimiehiä kaivataan. – Me ollaan kaikki samasta koulusta, Jusa kertoi. – Ja Käpylästä kans? – Ei kun Koskelasta, Nakke vastasi. – Niistä isoista kerrostaloista. – Just joo, Valtteri sanoi, niin kuin asialla ei olisi ollut merkitystä. Itse asiassa Valtterille sillä ei ollutkaan, mutta jotkut oli siitä tosi tarkkoja. Koskelaisilla oli omat juttunsa ja käpyläläisillä omat. (KT 1999, 24 – 25.)

Samalla tavalla Vaurulan teoksen (1994) Rainer on itsekin erilainen kuin muut: hän on avoimesti uskovainen ja häntä pilkataan sen takia koulussa.

Wickströmin teoksessa (1999) ei kuvata rasistista käytöstä, mutta joidenkin teoksen poikien käytös on tulkittavissa ennakkoluuloiseksi käytökseksi (ennakkoluuloisesta käytöksestä luku 3.3.2). Teoksessa ennakkoluuloisimmiksi kuvataan ne, joilla itsellä on asiat huonoimmin. Wickström kuvaa, kuinka Ziapparan kohdalla ennakkoluuloisuuteen liittyy myös kateutta siitä, että Abdin perhe pärjää paremmin kuin Ziapparan.

- Nokinaama, Ziappara ajatteli, mutta onneksi hän ei tölväissyt sitä ääneen. Muidenkin kasvat olivat yllätyksestä kalpeat. Maalivahti oli somali – varmaan maailman ainoa somali, joka pelasi jääkiekkoa. (KT 1999, 45.)

Musta Mersu kaarsi portille ja pysähtyi Abdin luo. Takaluukku ponnahti auki, ja Abdi laski varusteensa tavaratilaan. Kaikki tuijottivat Mersua ja sitten Abdia, joka heilautti kättään ja istuutui autoon. Mersu kaarsi tielle ja sulautui muuhun liikenteseen. Ziappara irrotti nenänsä lasista ja äyskäisi: - Saako ne muka Mersut ja kaikki? (KT 1999, 73.)

Teoksessa (1999) Ziappara käyttäytyminen on nuorelle tyypillistä käytöstä eettis-moraalisesta näkökulmasta: Ziappara tietää, ettei ole oikein tuomita ketään ihonvärin perusteella, ja valehtelee siitä syystä, että Abdi asuu liian kaukana, jotta voisi tulla heidän joukkueeseensa (eettis-moraalisesta kasvusta luku 3.2). Rökäletappion jälkeen pojat päättävät selvittää koko joukkueen kannan mustan maalivahdin hyväksymisestä. Abdi päätetään ottaa joukkueeseen.

Toivottavasti se jätkä pitää sen maskin naamallaan, Ziappara möläytti. – Ettei jätkät ala heti irvisteleen. (KT 1999, 70.)

Mielenkiintoista on, ettei Valtterikaan, joka suhtautuu Abdiin myönteisimmin, oikeastaan ystäväysty somalipojan kanssa, vaan tuntuu haluavan tämän joukkueeseen vain tämän taitojen vuoksi. Abdin tuloon joukkueeseen rinnastuukin jossain mielessä joukkueen toinen uusi pelaaja PeePee, jonka kanssa Valtteri alkaa nopeasti kaveerata.

Kaikki aineiston nuortenromaanit ovat kehitysromaaneja ja aineiston romaaneissa nuoren kehittyminen liittyy nimenomaan kulttuurienvälisyyteen kasvamiseen. Oleellista on, että monikulttuurisesti kompetentti nuori tai sellaiseksi muuttuva nuori, kuten ”Pikkuskini” (2002)-teoksen Sami, on hyväitsetuntoinen nuori, joka hyväksyy itsensä ja uskaltaa olla oma itsensä. Hän ei siis pelkää eikä piiloudu minkään roolin taakse. Saman on havainnut myös Vaurulan teoksen (1994) Rainer tutustuttuaan Yusufiin. Hän kuvaa teoksessa suomalaisten ja somalien käytöksessä olevaa eroa seuraavasti:

Somaleja on väitetty ylpeäksi kansaksi, ja sitä he varmaankin ovat, mutta Rainer oli ymmärtänyt, että somalien suoraselkäisyys ei ollut välttämättä vain ylpeyttä vaan tervettä itsetuntoa ja –luottamusta, mitä taas suomalaisilta puuttui. Yusuf katsoi uutta tuttavuutta suoraan silmiin eikä painanut uuden jengijohtajan edessä katsettaan maahan niin kuin Rainer oli tehnyt välttääkseen turhan ärsyttämisen. (PTJ 1994, 42 – 43.)

6.4 Tapahtumapaikat

Romaanien tapahtumapaikkoina ovat Helsinki, Joensuu ja sen ympäristö itärajan läheisyydessä sekä erilaiset nimeltä mainitsemattomat paikkakunnat, joilla sijaitsee turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskus (ks. taulukko 18). Vastaanottokeskusten lisäksi tapahtumapaikkoina ovat nuortenkirjallisuudelle tyypillisesti koulut, nuorison kokoontumispaikat ja nuorten kodit. Maahanmuuttajien koteja, vanhempia tai lähtömaita ei juuri kuvata. Joensuun ja sen ympäristön käyttäminen tapahtumaympäristöinä liittyyne osittain siihen, että aineiston nuortenromaneista kolme on kirjoittanut Tiainen, joka on kotoisin Joensuun seudulta.

TAULUKKO 18. Monikulttuurisuusaihelman sisältävien nuortenromaanien tapahtumapaikat

Helsinki	Joensuu tai muu Itä-Suomi	Vastaanotto-keskus paikkakunnalla	Nimeltä mainitsematon pieni paikkakunta	Romaanissa tapahtumia myös muualla kuin Suomessa
Teosten määrä = 7	Teosten määrä = 2	Teosten määrä = 3	Teosten määrä = 4	Teosten määrä = 3
Mäkinen: Jade-sarja (1992) Parkkinen: Rahunen Ruotsista (1993) Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995) Myllypuro Vilkuna: Marmoritaivas (1998) Päähenkilöt kotoisin maalta Wickström: Kypärätempu (1999) Käpylä Lehtinen: Ystävänpalvelus (1999) Puskala: Tapaus Allu Salminen (2003) Tiainen: Alex, Aisha ja Sam	Tiainen: Arttu K. ja Julia (2000) Hukan kylä Itä-Suomessa Tiainen: Pikkusikini (2002)	Vaurula: Paluu Tervajärvelle (1994) Valkeala Levola: Tahdon (1999) Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007) Jokelan vastaanotto-keskus lähellä Helsinkiä	Kallioniemi: Tuomas Tossavaisen hämärä menneisyys (1995) Levola: Dum dum (1998) Rannela: Puhdas valkoinen (2004)	Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995) Kapkaupunki Tiainen: Arttu K. ja Julia (2000) Viipuri Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007) Päähenkiöiden kotimaat ja matka Suomeen

Ympäristökuvauksella ei ole suurta merkitystä teoksissa, mutta ympäristökuvauksen tehtävänä on luoda teoksiin uskottavuutta. Esimerkiksi suomalaista luontoa ei teoksissa juuri kuvata, mikä johtuu siitä, että teosten henkilöt ovat asuneet Suomessa jo jonkin aikaa. Ainoastaan ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) –teoksessa, joka siis kuvaa juuri Suomeen saapuneita turvapaikanhakijoita, kongolaispoika Sam ihmettelee Suomen valoisia kesiä ja somalittyyttä Aisha suomalaista luonnon rauhaa.

Jään katsomaan ohikiitävää maisemaa. Missään ei näy ihmisiä eikä talojakaan. Silmiäni ohitse vilistää puita, loputtomasti metsää. Välillä metsä loppuu ja näkyviin tulee pelto tai järvi, jonka takana alkaa uusi metsä. Vetäydyn takaisin penkkiin ja suljen silmäni. (AAJS 2007, 5.)

Helsinki kuvataan teoksissa turvattomana paikkana ulkomaalaiselle. Hakkaraisen teoksen (1995) Joshua hakataan Helsingissä hänen noustuaan metrosta, Vilkunan teoksessa (1998) Jarkko alkaa tönä tunteamatonta somalimiestä Helsingin rautatieasemalla ja Tiaisen teoksessa ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) tuntemattomat suomalaismiehet hakkaavat Samin ostosmatkalla Helsingissä.

Vastaan käveli nuorten miesten riehakas joukko. Alex ja kumppanit väistivät seuruetta kadulle. Samassa viereen ajoi auto, jonka sisältä kuului raskas bassonjytkä. Auto oli täynnä nuoria miehiä. Yksi miehistä avasi ikkunan ja huudahti jotain. – Menään, Vincent sanoi hätäisellä äänellä. --- Toinen asettui Samin eteen ja sanoi – Go Africa, nekrui! – Toinen tarrasi kiinni Samiin. (AAJS 2007, 218 – 219).

Sam on tapauksen jälkeen järkyttynyt: *Suomi on turvallinen maa, minulle vakuutettiin monesta suusta maahan tultuani. Täällä sinulle ei tapahdu mitään. Bullshittiä. Kotona Afrikassa minä näin hirmutekoja, mutta kukaan ei koskaan tehnyt väkivaltaa minulle. Piti matkustaa yli 10 000 km, että tulin hakatuksi.* (AAJS 2007, 221.)

Myös turvapaikanhakijoiden ja muiden ulkomaalaisten lähtömaita kuvataan teoksissa vähän. Hakkaraisen teoksen (1995) Joshua kuvaa ihannoiden isänsä kotikaupunkia, Kapkaupunkia:

He ajoivat yhtenä sunnuntaiaamuna pitkin mutkittelevaa rantatietä; toisella puolella oli koko syvänsininen meri, joka kohisi vasten rosoisia kalliorantoja ja sammui välillä punertavaan hiekkarantaan, toisella puolen olivat kukkulat, pinjat ja vähän väliä valkoisten omistamia suuria taloja, jotka olivat yhtä valkoisia kuin niissä asuvat ihmiset. Mutta Atlantti oli sininen, syvänsininen ja yhtä sininen oli taivas. (EKL 1995, 106.)

Joshua on viettänyt vuoden Kapkaupungissa isänsä seurassa. Vaikka Joshua näki Kapkaupungissa-kin tummiin kohdistuvaa rasismia, edustavat Kapkaupunki ja isä hänelle ratkaisua Suomen ongelmiin: erilaisuuteen, yksinäisyyteen ja ennakkoluuloihin. Tästä syystä Kapkaupunki kuvataan teoksessa lähes sadunhoitoisena kaupunkina. Tiaisen teoksessa nuoret ovat paenneet sotaa ja väkivaltaisuuksia kotimaastaan, mikä näkyy myös ympäristökuvauksessa:

Äiti, minä ja sisareni vietimme loppuyön metsässä piileskellen. Kun sotilaat olivat syyttäneet Ineksen talon tuleen, he tulivat meille. Havaittuaan talomme tyhjäksi he tyytyivät särkemään ikkunat ja varastamaan arvokkaimmat esineet. Aamulla palasimme kylään. Ineksen talosta oli jäljellä tuhkakasa. Isän hiiltynyt ruumis löytyi kasasta. Hautasimme isän kotipihallemme ja sitten lähdimme. Pakenimme ensiksi viidakkoon. Sitten pääsimme lähetystyöntekijän jeepillä Bunian kaupunkiin. (AAJS 2007, 21 – 22.)

Tiaisen ”Arttu K. ja Julia” (2000) on ainoa teos, jossa suomalainen nuori käy tutustumassa ulkomaalaisen nuoren kotimaahan. Arttu lähtee juhlimaan isoisänsä syntymäpäiviä Viipuriin ja käy samalla vierailulla venäläisen Julian kotona. Vierailu on hänelle järkytys.

Venäjän puolella tie muuttui kuoppaiseksi, ja liikennettä oli vähemmän kuin Suomessa. Timo manasi tien huonoa kuntoa. Me muut katselimme uteliaina tienvierusnäkyimiä. Heinittyneiden peltojen ja metsien keskellä pilkahti esiin kyliä, joiden talot olivat kuin Seurasaaren ulkomuseosta, ränsistyneempiä vain. Kallellaan olevien talojen katolla törrötti antennoja ja ruutuikkunoita peittivät pitsiverhot. (AKJJ 2000, 143.)

Samassa teoksessa siirtolaisuutta ja paluumuuttoa Venäjältä Suomeen perustellaan maantieteellisellä läheisyydellä. Teoksen päähenkilön Artun isoisällä on ystäviä rajavyöhykkeellä, ja romaanissa kuvataan, miten luonnollista rajan ylitys ja rajavyöhykkeellä vieraileminen on. Lisäksi Artun isoisän ystävä on syntyjään Karjalasta ja hänen lapsuudenkotinsa sijaitsee Venäjän puolella. Suomen ja Venäjän historialliseen suhteeseen viitataan myös romaanin alussa, kun Topi kertoo ampuneensa sodassa venäläisiä ja taistelleensa samassa kaukopartioporukassa kuin Mauno Koivisto. Kirjan loppupuolella Arttu eksyy marjaretkellä Venäjän puolelle. Jo aikaisemmin teoksessa kuvataan, kuinka Arttu ymmärtää Venäjän ja Suomen maantieteellisen läheisyyden asuessaan itärajan läheisyydessä. Helsingissä asuessaan hän ei tullut ajatteleeksikaan Venäjän rajaa:

En ollut koskaan miettinyt Venäjää sen kummemmin. Olin tottakai tiennyt, että kyseinen maa on Suomen rajanaapuri ja että välillämme on käyty verisiä sotia, mutta en ollut ajatellut sitä mitenkään konkreettisesti. Nyt näin sen silmieni edessä. Hitsi, minähän asuin ihan Venäjän vieressä! Jos lähtisin rynnimään kovaa vauhtia, olisin puolessa tunnissa Venäjän puolella. Rajasotilaat ottaisivat minut kiinni ja stoj!... (AKJJ 2000, 7.)

6.5 Yhteenveto tuloksista

6.5.1 Nuortenromaanien määrstä ja yhteyksistä nuortenmaailmaan sekä suomalaiseen yhteiskuntaan

Ulkomaalaistaustaisten Suomeen muuttaneiden henkilöiden kuvaukset edustavat nuortenkirjallisuuden uusinta lajia. Monissa maissa aihetta on käsitelty jo 1960-luvulta lähtien, mutta suomalaisessa fiktiivisessä nuortenkirjallisuudessa monikulttuurisuuden kuvaaminen on uutta. (Rajalin 2001, 321.) Tutkimusaineistoni 15 teoksesta kahdeksassa monikulttuurisuusaihelma on keskeinen. Teokset sopivat hyvin monikulttuurisuuskasvatukseen, koska niiden keskeisiä teemoja ovat monikulttuurisuuteen kasvaminen, erilaisuuden hyväksyminen, ihmisen kyky muuttua ja ihmisen ajatusmaailman muuttuminen hänen kasvaessaan.

TAULUKKO 17. Tutkimusaineiston nuortenromaanit, joissa monikulttuurisuusaihelma keskeinen

Vaurula: Paluu Tervajärvelle (1994)	Somalipojan ja suomalaisen pojan välinen ystävyys.
Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995)	Kolmen helsinkiläispojan tarina. Yksi pojista on eteläafrikkalainen Joshua ja yksi rasistisen jengin jäsen, Frederik.
Levola: Dumdum (1998)	Rasistinen nuori ja turkkilaisiin suuntautunut kosto.
Wickström: Kypärätempu (1999)	Somalipoika Abdi liittyy käpyläläisten poikien jääkiekkoujoukkueeseen.
Tiainen: Arttu K. ja Julia (2000)	Suomalaisen pojan venäläisen tytön välinen ystävyys
Tiainen: Pikkuskini (2002)	Joensuulaiset rasistiset nuoret ja heidän suhteensa ulkomaalaistaustaisiin asukkaisiin.
Rannela: Puhdas valkoinen (2004)	Suomalainen nuori tutustuu työharjoittelun kautta venäläisiin maahanmuuttajiin ja rasismiin.
Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007)	Kertoo pakolaiskeskuksessa asuvista maahanmuuttajnuorista.

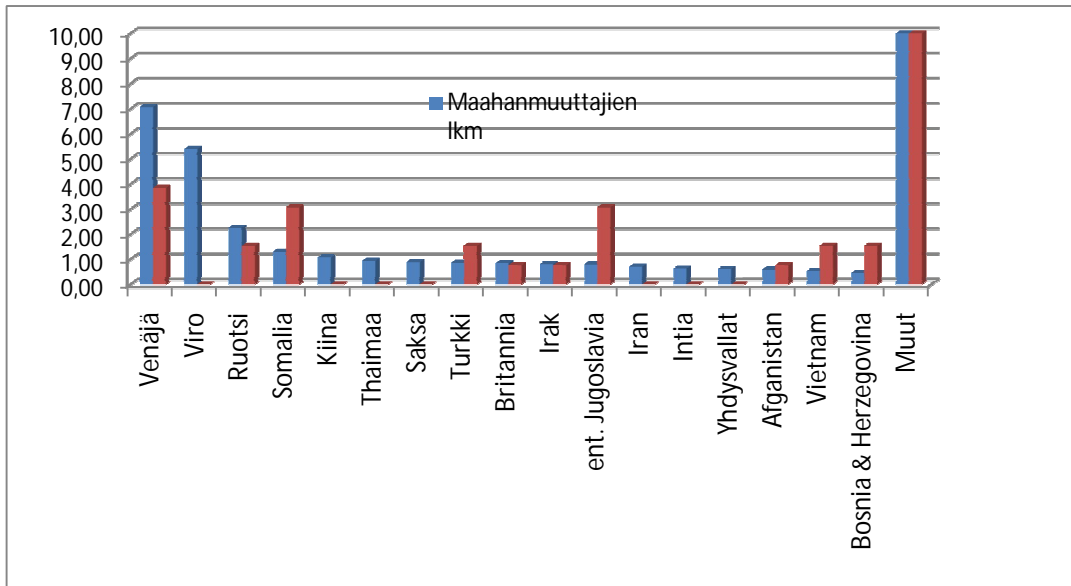
(Teokset ovat ilmestymisjärjestyksessä.)

Kaikki aineiston nuortenromaanit ovat kehitysromaaneja, joiden avulla yläkoululainen voi eläytyä erilaisiin rooleihin ja tilanteisiin, ja kehittää tätä kautta omaa eettis-moraalista ajatteluaan ja maailmankuvaansa (Puranen 1996, 69; nuortenromaanin lajityypistä luku 2.2). Rakenteellisesti monet aineistoon kuuluvista nuortenromaneista edustavat ns. postmodernia romaania (postmodernista nuortenromaanista luku 2.2.1).

Monikulttuurisuusaihelman sisältäviä nuortenromaneja ei ole siis ilmestynyt useita ja kirjoittajat ovat suomalaisia, eivät maahanmuuttajia. Tosin Tiaisen romaani ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) perustuu osittain maahanmuuttajanuorten haastatteluihin ja on tästä syystä lähellä omaelämäkerrallista tai dokumentaarista romaania. Kahdeksasta romaanista kolme on Marja-Leena Tiaisen kirjoittamaa. Tämä saattaa olla merkittävää, koska yläkoululaiselle kirjailija on tärkeä: Kirjailija on yläkouluikäiselle samanlainen henkilö kuin hän itse, jolla on mielipiteitä ja ajatuksia muiden kanssa jaettaviksi. Yläkoululainen saa selkeyttä omiin arvoihinsa, kun voi olla samaa tai eri mieltä asioista kuin kirjailija. (Appleyard 1993, 119 – 120.) Monipuolisimmin monikulttuurisuutta kuvataan Hakkaraisen teoksessa ”Enkelinkuvia lumessa” (1995), jossa, postmodernille romaanille tyypillisesti, tapahtumia kuvataan kolmesta eri näkökulmasta: ulkomaalaistaustaisen, tavallisen suomalaisen ja rasistisen nuoren. Tiaisen teokset ”Arttu K. ja Julia” (2000), ”Pikkuskini” (2002) ja ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) muodostavat yhdessä trilogiaa muistuttavan kokonaisuuden monikulttuurisuudesta: ensimmäinen teos käsittelee Suomessa oleskelevia venäläisiä tavallisen suomalaisen pojan näkökulmasta, toinen kuvaa monikulttuurisuutta rasistisen nuoren näkökulmasta ja kolmas teos kertoo vastaanottokeskuksessa asuvista turvapaikanhakijanuorista. Kokonaisuutta täydentävät aineiston ulkopuolelle jääneet teokset ”Alex ja pelon aika” (2006), joka kertoo ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) -teoksen Ale-

xin elämästä tämän kotimaassa ja pakomatkasta Suomeen, sekä ”Alex, Aisha ja toivon aika” (2008), joka on jatko-osa teoksille.

Suomessa asuvista ulkomaalaisista suurin osa on Venäjältä, Virosta, Ruotsista tai Somaliasta (väestötietojärjestelmä 2008). Nuortenromaanien ulkomaalaistaustaiset henkilöt ovat pääasiassa venäläisiä ja somaleja, jotka ovat myös todellisuudessa suurimpia ulkomaalaisryhmiä Suomessa.



KUVIO 9. Maahanmuuttajien suhteelliset määrät

(Sininen pylväs kuvaa maahanmuuttajien suhteellista määrää Suomessa, punainen pylväs vastaavaa määrää nuortenkirjallisuudessa. Suhdeluku on laskettu niin, että suurin lukumäärä on arvoltaan 10 ja muut luvut on suhteutettu tähän.)

Suomessa asuvista ulkomaalaisryhmiä virolaisia, ruotsalaisia, thaimaalaisia tai kiinalaisia ei teoksissa kuvata, vaikka ne kuuluvat suurimpiin ulkomaalaisryhmiin Suomessa. Aineistossa nimeltä mainitut valtiot ovat Venäjän, Turkin ja Somalian lisäksi lähinnä turvapaikanhakijamaita Afrikan mantereelta. Monikulttuurisuusaiheissa lastenkirjoissa kiinalaisia lapsia sen sijaan kuvataan paljon. Virolaisten ja ruotsalaisten henkilöhahmojen puuttuminen nuortenromaneissa liittyy siihen, että virolaiset ja ruotsalaiset sopeutuvat sekä ulkonäöltään että kieleltään suomalaiseen yhteiskuntaan.

Ulkomaalaistaustaiset henkilöt ovat nuortenromaneissa pääasiassa taustahenkilöinä, mikä on tyyppillistä suomalaisten nuortenromaanien traditiossa (ulkomaalaisten rooleista luku 6.2; Heikkilä-Halttunen 2003, 223). Nyt käsillä olevassa aineistossa lähes kaikki tummaihoiset kuvataan somaleina, mutta heidän maahantulostatustaan ei kerrota, vaikka pelkästään somaleita on Suomessa sekä turvapaikanhakijoina ja pakolaisina että uussuomalaisina (Maahanmuuttovirasto 2008; maahanmuuttostatuksesta luku 3.3.3). Pienemmille lukijoille tarkoitetuissa teoksissa päähenkilö on huomattavasti useammin vierasmaalainen (esim. adoptiolapsi) ja teoksissa pyritään kuvaamaan enemmän Suomessa asuvan ulkomaalaisen tunteita ja ajatuksia. Esimerkiksi Talvion teoksessa ”Minä olen Davor” (1994) ja Packle´nin teoksessa ”Donovan” (1995) päähenkilöt ovat maahanmuuttajia ja tapahtumat kuvataan kokonaan heidän näkökulmastaan.

Teosten tapahtumapaikat antavat todenmukaisen kuvan nyky-Suomesta (tapahtumapaikoista luku 6.4), ja Suomi kuvataan nuortenromaneissa vielä yksikulttuurisena. Tapahtumapaikat kuvaavat hyvin nyky-Suomen monikulttuurisia keskittymiä: Maahanmuuttajat asuvat nuortenromaneissa

pääsääntöisesti joko Helsingissä tai itärajan läheisyydessä. Tavanomainen tapahtumaympäristö on myös pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden kohdalla on vastaanottokeskus ja sen läheisyys. Ulkomaalaistaustaisten henkilöiden lähtömaita ei nuortenromaaneissa sen sijaan juuri kuvata. Aineistoon kuuluvien nuortenromaanien ilmestymisajankohtien välillä on yli kymmenen vuotta, mutta tapahtumapaikat ovat pysyneet samoina. Viimeisimmässä teoksessa (Tiainen 2007) tapahtumien kuvaamisen näkökulma on siirtynyt vastaanottokeskuksen sisäpuolelle, ja teos pyrkii kuvaamaan myös maahanmuuttajien lähtömaita. Aineiston nuortenromaaneissa ympäristö ei ole keskeinen kuvauskohde, vaan ympäristökuvauksen tehtävänä on lisätä tapahtumien ja henkilöiden uskottavuutta. Nuortenromaanien tapahtumaympäristöt ovat yläkoululaiselle niin tuttuja, että eläytyminen ympäristöön on helppoa (nuortenromaaneista ja samaistumisesta luku 2.2.1 ja luku 2.3.3).

Huomionarvoista on, että Helsinki kuvataan nuortenromaaneissa turvattomana paikkana. Niissä ulkomaalainen voi Helsingissä helposti joutua itselleen tuntemattomien pahoinpitelemäksi. Aineiston väkivallankuvaukset vastaavat aikaisempia tutkimustuloksia, joiden mukaan suomalaisissa romaaneissa on tavallista, että ulkomaalaistaustaiset henkilöt joutuvat väkivallan ja syrjinnän kohteiksi, vaikka olisivat suomalaisen äidin ja vierasmaalaisen isän lapsina asuneet koko ikänsä Suomessa (Rajalin 2001, 322). Yleisten paikkojen turvattomuus ja väkivalta tuntemattomien välillä luovat nuortenromaaneihin todenvastaavuutta ja korostavat väkivallan järjettömyyttä. Tiaisen nuortenromaanissa ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) kuvataan myös ulkomaalaisten välistä väkivaltaa. Siinä yksi päähenkilöistä, Alex, tulee muslimityttöystävänsä sukulaismiesten hakkaamaksi. Fyysistä väkivaltaa ulkomaalaistaustaisia henkilöitä kohtaan kuvataan nuortenromaaneissa kuitenkin vähän, ja väkivaltaisesti käyttäytyvät suomalaiset liikkuvat skinheadjengeissä tai ovat muuten rasistisia. Sen sijaan ennakkoluuloiseen käytökseen liittyvää ulkomaalaisten nimittelyä on kaikissa aineiston teoksissa (ennakkoluuloisuudesta luku 3.3.2; nimittelystä myös luku 6.2).

Suurimmassa osassa aineiston nuortenromaaneista päähenkilö on poika, ja ulkomaalaistaustaiset henkilöt ovat poikia. Nuortenromaanit saattavatkin kiinnostaa myös poikalukijoita, vaikka ne edustavat enemmän tyttöjä kiinnostavaa arkirealistista kirjallisuutta (tyttöjen ja poikien kirjallisuusvalinnoista luku 2.3.3). Aineistoni teoksista Levolan ”Dumdum” (1999) voi olla poikalukijoista kiinnostavin, koska se on kertomus kahden pojan välisestä ystävydestä ja rikollisuudesta (ns. poikakirjojen aiheista Heikkilä-Halttunen 2003, 174 ja luku 2.3.3). Aineistona olevien nuortenromaanien suomalaiset tyttö- ja poikahenkilöt eroavat toisistaan suhteessa monikulttuurisuuteen: Tytöt kuvataan nuortenromaaneissa monikulttuurisesti pätevämpinä, ja vain pojat ovat suvaitsemattomina. Tytöt voivat olla kulttuurienvälisiä idealistisemmalla tasolla kuin pojat, joilta monikulttuurinen kompetenssi vaatii aktiivisuutta ja oman kannan ilmaisemista toiminnan kautta (tyttö- ja poikahenkilöistä luku 6.3.3). Aineiston nuortenromaanien poikien ja tyttöjen hahmot vastaavat nuortenkirjallisuudessa tyypillistä perinteisen roolijaon ylläpitämistä (Loivamaa 1996, 62).

Aineiston nuortenromaaneissa kuvataan myös rasismia. Ei rasismia tuntevan yläkoululaisen lukijan eläytymistä rasistiseen käytökseen helpotetaan rinnastamalla rasistinen käytös kiusaamiseen (kiusaamisen ja rasismien rinnastamisesta luku 6.3.2; kiusaamisesta Hamarus 2008). Nuortenromaanit kuvaavat rasistiseen toimintaan mukaan menevän nuoren elämän synkäksi (rasistisesti käyttäytyvistä nuorista luku 6.3.2). Ongelmallista on, että rasismia kuvaavissa nuortenromaaneissa sotaveteraanin ja skinheadin välistä eroa ei juuri selvitetä. Itsensä rinnastaminen sotaveteraaneihin on tyypillinen ns. uusisänmaallisuuden piirre (Virrankoski 1994, 131 – 143). Huomattavaa on, että ainoastaan Tiaisen ”Pikkuskini” (2002)-romaanin Samille tarjotaan mahdollisuutta irrottautua rasismista. Irrottautuminen vaatii muiden apua: Jasmine uskaltaa kyseenalaistaa Samin ratkaisuja, äiti ja isä hakevat apua kasvatusneuvolasta ja koulu puuttuu tilanteeseen (rasistisista nuorista tarkemmin luku 6.3.2). Nuortenromaaneja lukiessa ei voi olla ajattelematta, mitä muiden teosten ja ”Pikkuskini” (2002)-romaanin muita rasisteja pohtiva yläkoululainen ajattelee erityisesti silloin, jos oma elämäntilanne on nuortenromaaneissa kuvatun kaltainen eikä auttajia ole.

Aikuislukijan mielestä skinheadjengien kuvaukset luovat kielteisen kuvan jengielämästä, mutta yläkoululainen lukija ei välttämättä koe samalla tavalla (nuortenromaanin kaksoisyleisöstä luku 2.2.1). Nuortenromaanien kuvaukset skinheadien elämästä saattavat joidenkin yläkoululaisten mielestä vaikuttaa hyvältä vaihtoehdolta: Jengi korvaa huolenpidollaan ja ystävyydellään perheen, asettaa selvät rajat ja antaa vallantunteen nuorelle, joka siihen mennessä on ollut alakynnessä. Myös jengin tapa tappaa aikaa alkoholia juomalla ja riehumalla voi olla jonkun yläkoululaisten mielestä tavoiteltava elämäntapa. Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) -teoksessa lukija pääsee eläytymään myös ulkomaalaistaustaisen henkilön ajatuksiin. Muissa rasistista nuorta kuvaavista teoksista tämä mahdollisuus puuttuu.

Nuortenromaneissa monikulttuurinen kompetenssi vaatii hyvää itsetuntoa ja rohkeutta. Niissä vedotaan sekä lukijan tunteisiin että annetaan tietoja aiheesta (kaksoistietoisuudesta esim. Bolton 1970; monikulttuurisuuskasvatuksen muodoista luku 3.3.4). Myös monikulttuurisen kompetenssin kasvamista kuvataan monipuolisesti ja annetaan ymmärtää, että jokainen voi kehittää kulttuurienvälistä ajatteluaan, mutta monikulttuurisesti kompetentti käytös itsenäisyyttä ja uskallusta hyväksyä itsensä sellaisena kuin on. Aineiston nuortenromaanien antama kuva suvaitsevasta nuoresta on lähellä kulttuurien välisen ymmärryksen kasvamiseen liittyvää sivistyneen ihmisen määritelmää, jonka mukaan ihminen, jolla on kulttuurien välistä yleissivistystä ja joka osaa kohdella muita vertaisenaan, kunnioittaa sekä itseään että muita ja pystyy tätä kautta toimimaan inhimillisemmän yhteiskunnan rakentamiseksi ja edistämään rasismia vastaan ajattelua (Isaksson ym. 1998, 254; luku 3.3.3). Monikulttuurisesti kompetentit ystävät tai henkilökohtainen suhde ulkomaalaistaustaiseen henkilöön antavat rohkeutta ja kasvattavat kulttuurienväliseen ajatteluun. Valmiiksi monikulttuurisesti kompetentit nuoret ovat nuortenromaneissa yhteiskunnallisesti aktiivisia ja tietävät asioista paljon. Hakkarainen korostaa nuortenromaanissaan (1995) lisäksi uskallusta keskustella asioista ja vanhempien tärkeyttä (kulttuurienvälisyyteen kasvamisesta luku 3.3.3; Kaikkonen 1998 ja 1999).

6.5.2 Nuortenromaanien maahanmuuttajataustaiset ja suomalaiset henkilöahmot

Fiktiivisen kirjallisuuden avulla tapahtuvassa monikulttuurisuuskasvatuksessa on tärkeää tarjota nuorille mahdollisuus eläytyä maahanmuuttajan ajatuksiin ja tunteisiin (monikulttuurisuuskasvatuksesta luku 3.2). Suomalaisissa ja Suomea kuvaavissa monikulttuurisuusaiheisissa nuortenromaneissa tähän on vähän mahdollisuuksia. Lisäksi aineiston nuortenromaneissa suomalaiset nuoret ja ulkomaalaistaustaiset nuoret ovat vain vähän tekemisissä keskenään eikä varsinaisia suomalaisen ja ulkomaalaisen nuoren ystävyyskuvauksia juuri löydy. Ystävyysuhteita käytetäänkin vain selvittämään kulttuurien välisiä eroja.

Ulkomaalaistaustaiset henkilöt kuvataan aineiston nuortenromaneissa stereotyyppisesti, mikä on tyypillistä muillekin nuortenromaneille, joissa kuvataan yhteiskunnan vähemmistöryhmiä (stereotyyppisistä hahmoista tarkemmin luku 6.2.3). Heikkilä-Halttunen (2003) on tutkinut homoseksuaalisuuden kuvaa nuortenromaneissa ja pitää homoseksuaalisia hahmoja nuortenromaneissa yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyinä yleistyksinä. Stereotyyppit ovat tyypillisiä viihteessä, jossa yksittäinen hahmo tai pienet ryhmät voivat edustaa koko yhteisöä (Hyvärinen 1991, 73). Aineiston nuortenromaanien kohdalla stereotyyppit liittyvät ulkomaalaistaustaisten henkilöiden asemaan kerronnassa: vain kahdessa aineiston nuortenromaanissa ulkomaalaistaustainen henkilö on päähenkilönä.

Ulkomaalaistaustaisista henkilöistä stereotyyppisimmin nuortenromaniaineistossa kuvataan venäläiset nuoret, erityisesti pojat, joihin nuortenromaneissa liitetään pääasissa kielteisiä stereotyyppioita (stereotyyppisistä hahmoista luku 6.3.2). Nuortenromaanien venäläishahmot tuntuvatkin jatkavan 1900-luvun alkupuolen isänmaallisten nuortenromaanien traditiota. 1900-luvun alun nuortenromaanien kuvaavat venäläisiä halveksivaan ja pilkkaavaan sävyyn (vieraiden kulttuurien kuvaami-

sen traditiosta luku 2.2.2). Aineiston nuortenromaaneista ainoastaan Tiaisen ”Arttu K ja Julia” (2000) –teoksessa pyritään murtamaan negatiivisia käsityksiä venäläisistä. Toinen stereotyyppisesti kuvattu maahanmuuttajaryhmä ovat turkkilaiset, jotka kuvataan vain kebabravintoloiden työntekijöinä. Monet stereotyyppiat esitetään nuortenromaaneissa nuortenromaanien henkilöiden näkökulmasta, eivätkä ne edusta yleistä käsitystä kyseessä olevasta ulkomaalaisryhmästä. Näkökulman ymmärtämisessä korostuu lukutaidon merkitys: heikko lukija ei näkökulman merkitystä välttämättä ymmärrä (luetunymmärtämisestä ja näkökulmasta esim. Lerner 1990).

Aineiston nuortenromaaneissa pakolaiset ja turvapaikanhakijat kuvataan myönteisimmin ja vähiten stereotyyppisesti. Rajalin (2001, 323) korostaa nuortenromaanien merkitystä ennakkoluulojen poistajana ja tasavertaisuuden edistäjänä. Nyt käsillä olevan aineiston nuortenromaanien pakolaiskuvaukset sopivat hyvin näihin tutkimustuloksiin: pakolaisille annetaan tausta ja heidät kuvataan kielitaitoisiksi, sosiaalisesti lahjakkaiksi ja omanarvontuntoisiksi henkilöiksi (pakolaisista nuortenromaaneissa luku 6.2.1 ja 6.2.4). Monipuolisin teos tästä näkökulmasta on Tiaisen teos ”Alex, Aisha ja Sam” (2007), jossa kuvataan myös turvapaikanhakijoiden lähtömaita ja menneisyyttä. Myös nuortenromaanien suomalaiset henkilöihahmot ovat stereotyyppisiä ja jossain mielessä koko nuortenromaanien maailmankuva on stereotypia keskiluokkaisesta maailmasta ja keskiluokkaisista arvoista (nuortenromaanien keskiluokkaisuudesta luku 2.2.1): Rasistiset nuoret tulevat rikkinaisista ongelmaperheistä ja heillä on ongelmia koulussa. Monikulttuurisesti kompetentit tai vielä arvojaan etsivät nuoret puolestaan edustavat keskiluokkalaista perhettä, joka on hyvin toimeentuleva ja jossa vanhemmat osallistuvat aktiivisesti nuoren elämään.

Stereotyyppiat yksinkertaistavat kuvauksen kohteitaan, mutta stereotyyppistäminen on nuortenromaaneissa myös tarpeellinen ilmiö. Ulkomaalaisiin liittyvät stereotyyppiat ovat nuorille tuttuja ja sopivat monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdaksi (stereotyyppioiden merkityksestä monikulttuurisessa kasvatuksessa luku 3.3.2). Lisäksi stereotyyppiat ovat luontevia nuortenkirjallisuudessa, koska tarkoituksena on saada lukija huomaamaan toisaalta ihmisten väliset erot, toisaalta yhtäläisyydet. Stereotyyppit ja niiden varaan rakentuvat vastakohtaisuudet saattavat sopia monikulttuurisuusaiheiseen keskusteluun siinä mielessä, että fiktiivistä kirjallisuutta tulkitessaan osa oppilaista kiinnittää ajattelussaan huomiota erityisesti teksteissä oleviin samanlaisuuksiin ja osa niiden eroihin (Strandén 2002, 40).

Stereotyyppiat sopivat nuortenromaaneihin myös siitä syystä, että teosten lukijoilla on vain vähän kokemuksia ulkomaalaisista, ja erilaisuutta on helpompi käsitellä yksinkertaistamalla ja pelkistämällä (stereotyyppistämisestä ks. Virrankoski 1994, 94 – 95). Stereotyyppin rinnalla voidaan puhua prototyyppin käsitteestä. Prototyyppi on kognitiotieteissä merkityksenmuodostuksen lähtökohdaksi, johon on liitetty kulloinkin tarkasteltavana olevan ilmiön todennäköisimmät ominaisuudet. Kognitiotieteiden mukaan prototyyppistämistä tarvitaan, jotta ihmiset pystyvät kommunikoimaan ja ymmärtämään toisiaan. (Esim. Saariluoma, Kampainen & Hautamäki. 2001.) Stereotyyppiat toimivat nuortenromaaneissa prototyyppien tapaan: Nuori, jolla on vain vähän kokemuksia ulkomaalaisista, luo aluksi itselleen stereotyyppin, tai prototyyppin, jostakin ulkomaalaisryhmästä. Myöhemmin hän voi laajentaa syntynyttä prototyyppiä, stereotyyppiä, mallia tai luokittelua tutustuessaan aihepiiriin syvällisemmin (kirjallisuuden ja maailman malleista Kajannes 2002). Myös Julkunen (1997, 59) korostaa, että fiktiivisen kirjallisuuden stereotyyppiset henkilöihahmot ovat tarpeellisia, koska ihmisetkin ovat stereotyyppisiä ja lukija tulkitsee fiktiivisen kirjallisuuden henkilöitä todellisen elämän arvoista ja normeista käsin. Stereotyyppien avulla ihmisiä, ilmiöitä, yhteisöjä ja asioita voidaan luokitella erilaisiin valtasuhteisiin (Dyer 1993, 14 – 15).

Nuortenromaanien stereotyyppiset henkilöihahmot voidaan rinnastaa sarjakuvien käyttämiin stereotyyppisiin henkilöihahmoihin. Sarjakuvissa stereotyyppien rinnalla puhutaan karikatyyreista, jotka lukija pystyy nopeasti tunnistamaan ja tulkitsemaan, tai piirteistä, joiden mukaan lukija tulkitsee

hahmon (Chatman 1978, 127.) Se, mitkä henkilöön liittyvät piirteet kiinnittävät eniten huomiotamme, riippuu kulttuurista, kontekstista ja erilaisista konventioista niin, että epätavalliset piirteet saavat korostetun merkityksen (Herkman 1998, 127). Sarjakuvien kerronnassa stereotyyppiset hahmot ovat tärkeitä, koska ne on helppo tunnistaa (Manninen 1995, 49 – 50). Niiden nähdään sarjakuvissa liittyvän erityisesti tulkintaan ja kertovan ihmisen tarpeesta hahmottaa todellisuutta tietyntyyppiseksi. Sekä sarjakuvien että nuortenkirjojen stereotyyppit kuvaavat ja kopioivatkin todellisuutta, ja stereotyyppit ovat siis olleet olemassa jo ennen niiden siirtymistä näihin kirjallisuudenlajeihin. (Herkman 1998, 39.) Viihteen stereotyyppioita voidaan pitää oman aikansa ennakkoluulojen, arvojen ja ideologioiden peilinä. (Herkman 1998, 129). Näin stereotyyppisiin liittyy aina arvottaminen, ja ne kuvaavat teoksen ilmestymishetken todellisuutta (Dyer 1993, 14 – 15).

Aineiston nuortenromaaneissa stereotyyppioita pyritään rikkomaan erityisesti tummaihoisten ulkomaalaisryhmien kohdalla. Stereotyyppioiden murtaminen toimii hyvänä esimerkkinä siitä, miten fiktiivinen kirjallisuus voi tarjota myös tietoa. Stereotyyppioiden murtamisen kohdalla huomio kiintyy siihen, että ulkomaalaisia koskevat ennakkoluulot osoitetaan vääriksi joissakin teoksissa sillä, että henkilöt kuvataan turisteiksi, eurooppalaisiksi tai suomalaisia fiksummiksi (ennakkoluulojen murtamisesta luku 6.2.4). Nuortenromaaneissa stereotyyppioiden murtamisena ja monikulttuurisiin arvoihin liittyvänä asennekasvatuksena voi pitää myös nuortenromaaneista löytyviä vastakkaisia henkilöitä (vastaavasta ilmiöstä sarjakuvissa Herkman 1998, 128: vastakkaisista henkilöistä luvut 6.2.4 ja 6.3.3). Näiden vastakkaisien henkilöiden käymien vuorokeskusteluiden ja yhteisen toiminnan kautta nuori lukija voi eläytyä monikulttuurisiin arvoihin ja testata omia näkemyksiään. Vastakkainasettelu ja vertaaminen helpottavat tässä mielessä nuoren lukijan arvopohdintoja, vaikka stereotyyppioiden ja vastakkainasettelun kohdalla on myös aina pohdittava, missä määrin on kyse kerrontaan liittyvästä ilmiöstä, missä määrin yhteiskunnan arvoista ja asenteista (Herkman 1998, 129).

6.6 Nuortenromaanit perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatuksen osana

Nuortenromaanit sopivat perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaisen monikulttuurisuuskasvatuksen keskusaiheeksi ja lähtökohdaksi. Ne edesauttavat monikulttuurisuuteen kasvamisessa, koska aineistoon kuuluvien teosten kautta on mahdollista saada sekä tietoon että tunteisiin perustuvia kokemuksia ulkomaalaistaustaisista henkilöistä, ja näin lukija voi siis osallistua aihepiiriin ymmärtämiseen kokonaisvaltaisesti (eettis-moraalisesta kasvatuksesta luku 3.2; monikulttuurisuuskasvatuksesta luku 3.3; kirjallisuuden tarjoamasta tiedosta luku 5.3; kaksoistietoisuudesta Bolton 1970). Aineiston nuortenromaanit soveltuvat paitsi monikulttuurisuuskasvatukseen myös yleisempään arvokeskusteluun ja semiotiikan mukaiseen viestintäkasvatukseen. Aineiston nuortenromaaneissa korostuvat ihmisen vastuu omista teoistaan olosuhteista huolimatta ja rehellisyys sekä itselle että muille. Wickströmin teoksen (2000) Ziapparän käytös antaa mahdollisuuden keskustella siitä, mitä on rehellisyys sekä itselle että muille (Ziapparän käytöksestä luku 6.3.3). Teoksissa on paljon tilanteita, joissa voidaan pohtia ihmisten tapaa käyttäytyä ja sitä, mistä tämä käyttäytyminen todellisuudessa kertoo ja mitkä ovat käyttäytymisen seuraukset. Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että teoksissa kuvataan, kuinka ennakkoluuloisuudessa on monesti enemmän kyse yleisesti kateudesta ja pelosta kuin muukalaisvihasta (ennakkoluuloista ja suvaitsemattomuudesta luku 3.3.2).

Fiktiivisen kirjallisuuden kuvaamien tilanteiden ja henkilöiden kautta on mahdollista ymmärtää, että omien tunteiden tunnistaminen on vaikeaa myös kulttuurien välisyyteen liittyvissä asioissa ja että monikulttuurisesti kompetentti käytös riippuu monista tekijöistä perhetaustasta lähtien (fiktiivisen kirjallisuuden merkitys tunteiden tunnistamisessa luku 4.3 ja luku 4.4). Aineiston nuortenromaaneissa kuvataan, kuinka ihmiset käyttäytyvät eri tavoin, kun heitä pelottaa tai he ovat epävarmoja

sen suhteen, miten tulisi toimia (Markon, Kenon ja Veikan käytöksestä luvut 6.3.1 ja 6.3.3). Teokset antavatkin mahdollisuuden oppia tulkitsemaan ihmisten käytöstä: aina se, mitä päällepäin näkyy, ei ole koko totuus. Hyvä harjoitus monikulttuurisuuskasvatuksen kannalta voisi olla sen pohtiminen, mitä lukija voi tehdä Markon, Kenon tai Veikan ystävänä, jotta nämä uskaltaisivat toimia niin kuin haluavat.

Nuortenromaaneissa monikulttuurisuuskasvatukseen ja kulttuurien välisen ymmärryksen lisäämisen tuodaan historiallinen näkökulma; teoksissa kuvataan, kuinka osa suomalaisista on joutunut pakolaisen asemaan sodan aikana. Nuortenromaanien muiden kulttuurien kuvaamisen traditiota esittelevässä osuudessa (nuortenromaanien vieraiden kuvaamisen traditiosta luku 2.2.2), kuvataan teoksia, joissa suomalainen nuori on lähtenyt ulkomaille. Nämä siirtolais- ja sotalapsikuvaukset täydentävät varsinaisen aineiston monikulttuurisuuskuvauksia, ja niiden kautta suomalainen nuori voi eläytyä muukalaisuuden tunteihin.

Nuortenromaanit sopivat yläkoululaisten samaistumisen tarpeisiin. Nuortenromaaneissa samaistuminen on erilaista ja tavallaan tärkeämpää kuin muussa kirjallisuudessa myös siitä syystä, että kaikki meistä kokevat nuoruuden (Soikkeli 2004, 58). Nuortenromaanin yhtenä tehtävänä on lukijan persoonan eheyttäminen, mikä tarkoittaa, että nuortenromaanissa lukija voi projisoida oman, vielä kehittymässä olevan minänsä, nuortenromaanin kuvaamiin kypsiin minuuksiin (Loivamaa 1996, 62). Lukiessaan lukija saa samaistumisen kautta rauhassa peilata syväminänsä, johon arkielämä tarjoaa vain vähän tilaisuuksia. Vaikka nuortenromaanin lukiessa saavutetun samastumisen kokemuksen kautta syntynyt tunne syvästä ainutkertaisesta minuudesta on fiktio, saa se lukijan ymmärtämään helpommin yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyviä valtasuhteita. Nuortenromaanin luoma kuva minuudesta on jossain määrin epärealistinen, koska se häivyttää murrosikään kuuluvat sisäiset kehitysprosessit ja korostaa ulkoisia ongelmia. (Loivamaa 1996, 62.) Omassa aineistossani on monia edellä kuvatun kaltaisia henkilöahmoja, kuten Tiaisen ”Arttu K. ja Julia” (2000) romaanin Arttu tai Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) romaanin Marko. Sekä Artun että Markon hahmot sopivat hyvin eettis-moraalisen keskustelun lähtökohdaksi: kumpikin joutuu tilanteeseen, jossa eivät konkreettisesti tiedä, miten toimia oikein tai mikä on ulkopuolisen vastuu tapahtumien kulussa.

Teokset sisältävät myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä erityisesti keskiluokkaisten perheiden nuorille (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Muut saattavat löytää nuortenromaaneista lähinnä kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä samaistumisen mahdollisuuksia. Nuortenromaanien arvomaailman keskiluokkaisuus saa pohtimaan teosten kuvaaman arvomaailman merkitystä koko lukukokemuksen mielekkyyden ja tätä kautta myös lukuharrastuksen kannalta. Nuortenromaanien arvomaailma saattaa olla syynä siihen, että lukemista harrastavien joukko on niin valikoitunut (lukuharrastuksesta luku 2.3.2 ja 2.3.3). Olen toiminut vuosia kirjavinkkaajana peruskoululaisille ja työtä tehdessäni olen usein pohtinut, osaanko tarjota kiinnostavia teoksia vain niille, joilla on samanlainen maailmankuva ja lukutaito kuin minulla (kirjavinkkauksesta Mäkelä 1998). Lukevien nuorten määrän kasvattamisessa tämä kysymys saattaa olla keskeinen, koska nuorelle lukijalle lukemisen mielekkyys perustuu riittävän lukutaidon lisäksi nimenomaan nuoren maailmankuvaan ja samastumisen mahdollisuuksiin. (Maailmankuvan ja perhetaustan merkityksestä kirjallisuuden valinnassa ks. esim. Molloy 2007.) Muun kuin keskiluokkaisia arvoja edustavan nuortenromaanin kirjoittaminen on tärkeää nuorten kehityksen kannalta. Jos nuortenromaanin maailmankuva on keskiluokkainen, voi muunlaista arvomaailmaa edustavan nuoren olla vaikea löytää keinoja tulkita sisäistä minänsä fiktiivisen kirjallisuuden kautta (Appleyard 1990, 98 – 99). Sekä opettajan rooli nuortenromaanien tulkinnan ohjaajana ja intertekstien valitsijana että opetuskeskustelun onnistumisen merkitys korostuvatkin, kun nuortenkirjallisuutta käytetään kirjallisuuskasvatukseen (kirjallisuuskeskusteluista luku 4.5; interteksteistä luvut 4.2; kirjallisuuskasvatuksesta luku 4.4). Jos skinheadjengin elämä kuvataan realistisesti, mutta keskiluokkaisen maailmankuvan kautta, saattaa kulttuurienvälisyyteen liittyvien myönteisten merkitysvihjeiden

tuottamista lisätä erilaiset jengielämään liittyvät, tietoa sisältävät intertekstit (interteksteistä luku 4.2).

Nuortenromaanien henkilöhahmot on kuvattu aikuisen ja keskiluokkaisen arvomaailman kautta, eivätkä ne näin anna täysin realistista kuvaa nuoren elämästä. Suurin osa nuortenromaanien nuorista kuuluu selvästi keskiluokkaiseen perheeseen, ja perheen sisäiset ongelmat ovat syynä nuoren muuttamisessa rasistiksi (rasistisista nuorista luku 6.3.2). Myös koulumenestys kertoo nuortenromaaneissa nuoren yleisestä arvomaailmasta: koulusta kiinnostumaton henkilöahmo on suvaitsemattomampi kuin koulussa menestyvä. Nuortenromaaniaineistosta puuttuu rasistisen nuoren näkökulmasta kirjoitettu nuortenromaanin ja kuvaus siitä, miten ihan tavallinenkin nuori voi ajautua rasistiseen ryhmään. Olisikin tarpeellista kirjoittaa nuortenromaanin, jossa näkökulma ja kertojanaani ovat vain rasistisella nuorella ilman keskiluokkaista osoittelevuutta. Nuortenromaanien arvomaailma ja tieto siitä, että myönteisiin monikulttuurisiin arvoihin kasvavat todennäköisimmin ne, jotka elävät monikulttuurisesti hyväksyvässä kasvuympäristössä ja joille jo lapsuudessa tarjotaan kokemuksia ja tietoa kulttuurisesta erilaisuudesta, kyseenalaistaa nuortenromaanien, tai koulun yleensäkin, mahdollisuudet muiden kuin jo valmiiksi kulttuurienvälisesti ajattelevien lasten monikulttuurisen kompetenssin kasvattamisessa (monikulttuurisuuteen kasvattamisesta ks. Vasama 1998, 6; Mikkola 2001, 113 – 121). Kasvattaako nuortenromaanin siis monikulttuurisesti pätevistä entistä pätevämman, mutta muiden kohdalla kasvatuksen suunta on toinen? Tai Soikkelin (2004, 57) sanoin: millainen peilikuva nuorelle näyttäytyy hänen omaa elämäänsä käsittelevissä kirjoissa?

Osa nuortenromaaneista saattaa olla samaistumisen kannalta vaikeita sellaisille lukijoille, joilla on vain vähän kokemuksia monikulttuurisuudesta. Vaikeana teoksena tässä mielessä voi pitää Tiaisen teosta ”Alex, Aisha ja Sam” (2007), jossa kerrotaan paljon yksityiskohtia turvapaikanhakijoiden lähtömaista ja kulttuurista. Turvapaikanhakijoista kertovissa teoksissa tarjotaan kuitenkin vieraiden käsitteiden rinnalla sellaista materiaalia, johon kaikkien nuorten on helppo samaistua (nuortenromaanin kaksitasoisuudesta luku 2.2.1; samaistumisesta ed. sama luku ja luku 2.3.3; samaistumista helpottavista tekijöistä luku 6.2.4). Yläkoululainen lukija pystyy asettumaan yksin jääneen nuoren asemaan ja kuvittelemaan, miltä tuntuu olla erossa omasta perheestä. Tiaisen teoksessa (2007) Aisha pohtii, miten jakaisi saamansa pienen kuukausiavustuksensa itselleen tarpeellisten talvivaatteiden ja vanhempien rahantarpeen välillä. Tämä kohta on esimerkkinä siitä, miten teosten avulla voidaan perusopetuksessa käydä eettis-moraalisia keskusteluja. Teos ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) sopiikin monikulttuurisuuskasvatukseen hyvin, koska sen avulla voi ymmärtää, että ihmiset kokevat yleismaailmallisesti samanlaisia tunteita, kuten rakkautta, surua ja lapsellisuutta (esim. Lu 2000).

Opettajan on osattava ottaa huomioon oppilaiden tulkinnantaidoissa ja maailmankuvassa olevat erot. Kirjallisuudentulkinnan taidoissa edistyneemmät osaavat jo kiinnittää huomiota luettavana olevan tekstin henkilöiden luonteenpiirteisiin ja ihmissuhteisiin, kun taas kokemattomampi lukija kiinnittää enemmän huomiota kirjallisuuden henkilöiden tekoihin ja teoksen juoneen. (Grossman 2001, 420.) Aineistossa kokeneemmille lukijoille soveltuvat erityisesti postmodernit romaanit, kuten Levolan ”Tahdon” (2000) ja ”Dumdum” (1998) sekä Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995), ja kokemattomammille lukijoille enemmän perinteistä kerrontaa edustavat romaanit, kuten Tiaisen ”Pikkuskini” (2000) tai Vaurulan ”Paluu Tervajärvelle” (1994). Lukijan ikäkin merkittävämpi tekijä on sosiaalinen ympäristö, jossa nuori on kasvanut. Nuori, jolla on vahva lukemisen tausta kotona, kehittyi lukijana muita nopeammin. (Hynds 1985, 1989). Tästä syystä opettajan olisi kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että kaikilla oppilailta on tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua kirjallisuuden tulkintaan omista lähtökohdistaan käsin. Koulussa lukeminen liittyy myös demokratiaan: osa nuorista saa kotona kosketuksen kirjallisuuteen ja kirjallisuuden merkitykseen, mutta osalla tämä mahdollisuus annetaan vasta koulussa (Molloy 2007, 86; kirjallisuudenopetuksesta luku 4.5).

Yhteenvedona voi todeta, että aineiston nuortenromaanit sopivat hyvin koulun monikulttuurisuuskasvatukseen ja että nuortenromaanien kulttuurien väliseen ymmärrykseen liittyvä arvomaailma on muuttunut radikaalisti viimeisten kuudenkymmenen vuoden aikana. Koska jokainen lukija tulkitsee teoksen eri tavoin maailmankuvaansa ja lukutaitoaan käyttäen, tarvitaan monikulttuurisuutta koskevien myönteisten merkitysvihjeiden määrän lisäämiseksi joidenkin oppilaiden kohdalla opettajan ohjausta sopivan opetusmenetelmän, intertekstien ja opetuskeskustelun välityksellä. Opettajan tehtävänä on erityisesti suvaitsemattomien nuorten kohdalla toimia kaksoisyleisön toisena osapuolena, joka ymmärtää tekstin eri ulottuvuudet ja arvottaa tekstiä muille (nuortenromaanin kaksoisyleisöstä luku 2.2.1). Tämä asettaa omat vaatimuksensa opettajan lukutaidolle ja maailmankuvalle.

6.7 Ennakointikertomusaineiston emotekstit

Nuortenromaaniaineistosta ennakointikertomusten emoteksteksteiksi (emotekstin käsitteestä luku 5.4.2) valitaan nuortenromaaniaineiston analyysin perusteella seuraavat nuortenromaanit: Hakkarainen: ”Enkelinkuvia lumessa” (1995), Levola: ”Dumdum” (1998) ja Tiainen: ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) (emotekstien valintakriteereistä tarkemmin luku 5.3). Sekä emotekstit että niistä kokeiluun valitut tekstikatkelmat eroavat toisistaan sekä kertojan, päähenkilön ja kuvatun tilanteen että kulttuurienvälisten merkitysvihjeiden suhteen (valintakriteereistä tarkemmin luku 5.3). Seuraavassa taulukossa esitetään emotekstit ja emotekstikatkelmat valintakriteerien mukaan esiteltyinä.

TAULUKKO 20. Ennakointikertomuskokeilun emoteksteiksi valitut teokset ja niistä valitut tekstikatkelmat valintakriteereittäin

EMOTEKSTI	Olli Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995)	Kari Levola: Dumdum (1998)	Marja-Leena Tiainen (2007)
Päähenkilö	Marko suomalainen tavallinen poika ulkopuolinen tarkkailija ei kokemuksia monikulttuurisuudesta kokeiluun osallistuvien ikäinen	Veikka eli Dumdum suomalainen tavallinen poika suvaitsemattomasti käyttäytyvän seurassa jonkin verran kokemuksia monikulttuurisuudesta kokeiluun osallistuvien ikäinen	Aisha Somaliasta tyttö turvapaikanhakija asuu Suomessa vastaanotokeskuksessa kokeiluun osallistuvien ikäinen
Kertoja	Ulkopuolinen, kaikkietävä kertoja kuvataan päähenkilön ajatuksia	Minä-kertoja kaikkietävä kertoja	Ulkopuolinen kaikkietävä kertoja
Tilanne	Marko pohtii illalla aiemmin päivällä näkemäänsä rasistista ja väkivaltaista kohtausta tummaihoisen pojan ja skinheadin välillä. Marko tuntee syyllisyyttä, kun ei tehnyt ulkopuolisena mitään.	Veikka on kebabravintolassa suvaitsemattomasti käyttäytyvän Peten seurassa. Veikka ei uskalla estää Peteä käyttäytymästä loukkaavasti turkkilaisia omistajia kohtaan.	Aisha tapaa vastaanotokeskuksessa Tahir-nimisen turvapaikanhakijan, johon ihastuu. Aisha ei oikein tiedä, miten käyttäytyä.
Kulttuurienväliset merkitysvihjeet	Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä	Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä	Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä
Muuta	Väkivaltainen tilanne, jonka Marko näkee	Rasismi ja ennakkoluuloisuus sanatasolla	paljon maahanmuuttajiin ja vieraseen kulttuuriin liittyviä merkitysvihjeitä

7 ENNAKOINTIKERTOMUS YLÄKOULULAISEN MONIKULTTUURISEN AJATTELUN TULKKINA

7.1 Hakkaraisen teoksen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) pohjalta kirjoitetut ennakointikertomukset

7.1.1 Emotekstikatkelma ja sen sisältämät kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet

Hakkaraisen teoksesta ”Enkelinkuvia lumessa” (1995, 22 – 24; kokeilussa luettu emotekstikatkelma Liite 7) kokeiluun valitussa teoskatkelmassa tavallinen suomalainen poika, Marko, on nähnyt rasis-tisen väkivaltatilanteen eikä ole osannut toimia tilanteessa. Marko tuntee tunnontuskia, koska ei uskaltanut auttaa tai puolustaa ulkomaalaisen näköistä poikaa. Emotekstikatkelma korostaa päähenkilön ajatuksia, koska siinä päähenkilö pohtii aiemmin tapahtunutta. Kokonaisuudessaan teos on postmoderni nuortenromaani (postmodernista nuortenromaanista luku 2.2.1), jossa teoksen tarina kerrotaan kolmesta eri näkökulmasta. Hakkaraisen teoksessa (1995) on ulkopuolinen kertoja, mikä näkyy siinä, että tapahtumista puhuttaessa henkilöstä puhutaan yksikön kolmannessa persoonassa ja heidät mainitaan etunimillä. Kertoja on kaikkitietävä kertoja, joka kuvaa myös päähenkilönä toimivien henkilöiden ajatuksia. Kokeiluun valitussa katkelmassa ovat mukana kaikki kolme emotekstin päähenkilöä, muut henkilöt, puoliksi eteläafrikkalainen Joshua, skinheadjengiin kuuluva Frederik, esiintyvät katkelmassa Markon muistelmissa, takaumana. Hakkaraisen emotekstikatkelma (1995) on luetunymmärtämisen kannalta haastava teksti kerronnan ajankäytön suhteen.

Marko edustaa tekstissä tavallista nuorta, jolla on vain vähän kokemuksia kulttuurienvälisyydestä ja suvaitsemattomuuteen liittyvästä väkivallasta (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Tekstin selostava ja neutraali tunnelma vaikuttavat tekstiin niin, että siinä ei sisällöstään huolimatta ole voimakkaan kielteisiä tai myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, jotka ohjaisivat ennakointikertomusten kirjoittajaa. Tekstin sävyyn vaikuttaa voimakkaimmin Markon oma pyrkimys selvittää ajatuksiaan.

Hallitsevat kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet tässä tekstikatkelmassa ovat toisaalta syyllisyyden ja vastuun merkitysvihjeet Markon iltaisissa pohdinnoissa, toisaalta väkivallan ja yksikulttuurisuuden merkitysvihjeet liittyen päivänaikaiseen pahoinpitelyyn. Tätä emotekstikatkelmaa voikin pitää ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävänä (merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2; merkitysvihjeen käsitteestä luvut 5.2.2 ja 4; emotekstin valintakriteereistä luku 5.3). Ennen kokeiluun valitun emotekstikatkelman lukemista näytetty, tekstiin liittyvä piirtoheitinkalvo (Liite 4) sisältää joitakin kirjoittamista ohjaavia merkitysvihjeitä. Piirtoheitinkalvossa on Joshuaan eli pahoinpideltyyn poikaan liittyviä kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, jotka kertovat Joshuaan kohdistuvista ennakkoluuloista ja tietämättömyydestä: *Joshua pinnaa koulusta, koska häntä pilkataan koulussa erilaisuuden ja ihonvärin takia.* Myös Frederikiin eli Pertiin liitetään kielteisiä merkitysvihjeitä: *Frederik ryyppää ja metelöi. Hän on työtön ja kuuluu skinheadjengiin.*

Emotekstikatkelman henkilökuvaus sisältää kulttuurienvälisyyteen liittyviä vihjeitä: Marko muistelee pahoinpidellyn pojan olleen *tumma*. Samassa yhteydessä tekstissä on kulttuurienväliseen eriarvoisuuteen liittyvä kielteinen merkitysvihje, kun Marko pohtii, oliko pahoinpidelty poika *neekeri* vai *mulatti*. Myös Frederik kuvataan kokeilussa luetussa katkelmassa niin, että kuvaus sisältää monia skinhead-ryhmittymään liittyviä merkitysvihjeitä (EL 1995, 23; Liite 7). Katkelmassa on myös suvaitsemattomuuteen liittyviä väkivallan merkitysvihjeitä, joissa vedotaan kuulijaan/lukijaan paitsi visuaalisesti, myös auditiivisesti (EL 1995, 23 – 24; Liite 7). Emotekstistä kokeiluun valitussa katkelmassa on tummaan poikaan ja Frederikin ulkonäköön liittyvien nimitysten lisäksi myös muita sosiokulttuurisia merkitysvihjeitä. Näitä muita merkitysvihjeitä ovat katkelmassa esiintyvät paikan-

nimet, *Kontula* ja *Kurkimäki*, sekä näihin paikkoihin liittyvä ympäristönkuvaus (EL 1995, 23; Liite 7.)

Näiden merkitysvihjeiden lisäksi kokeiluun valitussa emotekstikatkelmassa on kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeisiin liittyviä empatiakyvyttömyyden ja välinpitämättömyyden merkitysvihjeitä. Juuri nämä merkitysvihjeet saavat katkelman päähenkilön Markon heräämään yöllä ja pohtimaan päivällä tapahtunutta. Marko ei voi ymmärtää, miksei kukaan ulkopuolinen tehnyt mitään, vaikka Joshua pahoinpideltiin keskellä päivää ihmisvilinässä (EL 1995, 23 – 24; Liite 7.) Markon tunteukset yöllä hänen pohtiessaan aiemmin tapahtunutta voidaan tulkita empatiaan liittyviksi syyllisyyden merkitysvihjeiksi. Kaiken kaikkiaan voi ajatella, että Marko edustaa emotekstissä poikaa, jonka maailmankuva on vasta muotoutumassa (maailmankuvasta luku 3.1).

Emoteksti katkaistaan kokeilussa kohtaan, jossa Marko näkee, kuinka Frederik poistuu pahoinpideltyään Joshuan ja Joshua jää makaamaan avuttomana maahan. Kokeilussa luettu katkelma jatkuu emotekstissä niin, että Marko pohtii näkemäänsä ja haluaisi auttaa, mutta tekee kuten muutkin ja kävelee ohitse kiirettä teeskennellen. Yön pohdintojen jälkeen hän kuitenkin päättää selvittää, mitä pahoinpidellylle pojalle tapahtui. Oppilaiden on ennakoitukertomuksissaan ratkaistava ainakin seuraavat vihjeet, joihin myös ennakoitukertomusten järjestäminen ja luokittelu perustuu:

- Mitä Marko tekee/ajattelee pahoinpitelyn nähtyään?
- Mitä Joshualle ja Frederikille tapahtuu?
- Miten kohtaus päättyy?
- Haluaako Marko kuulua ulkopuolisten ryhmään, jotka eivät puutu väkivallante-koon?

Lisäksi emoteksti on kaksitasoinen niin, että osa oppilaista voi aloittaa ennakoitukertomuksensa siitä, kun Joshuaa makaa maassa pahoinpideltyinä, osa siitä, kun Marko pohtii yöllä kotonaan päivällä näkemäänsä pahoinpitelyä. Hakkaraisen teoksen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) päähenkilö, Marko, ja pahoinpidelty poika, Joshua, ovat lähes kokeiluun osallistuvien oppilaiden ikäisiä, minkä voisi ajatella helpottavan ennakoitukertomuksen kirjoittamista ja emotekstiin eläytymistä (eläytymisestä esim. Appleyard 1990).

7.1.2 Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakoitukertomukset

Puolet kokeiluun osallistuvista oppilaista tuottaa hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ennakoitukertomuksissaan, jotka on kirjoitettu Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) pohjalta. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävien ennakoitukertomusten yhteisinä piirteinä ovat Markon aktiivisuus Joshuan auttamiseksi, Joshuan ja Markon ystävyys ja Markon levollinen mieliala, joka näkyy tavallisimmin hänen nukahtamisenaan ennakoitukertomusten lopussa. Näitä oppilaiden ennakoitukertomusten piirteitä voi pitää myönteisiä monikulttuurisuuteen liittyvinä empatian, herkkyiden, toisen kunnioittamisen ja tasa-arvoisuuden merkitysvihjeinä (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2).

TAULUKKO 21. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) pohjalta tuottaneet oppilaat

Tytöt	Pojat	Yhteensä
Luna, Anna, Tora, Sanelma, Katriina, Krissu, Chur	Arska, Judde, Tomppa, Sami, Jorma, Mikko, Matti, Kari, Dusu, Misah, King, Niti, Dada	
7	13	20

(Alleviivaus nimessä tarkoittaa, että oppilas on jatkanut emotekstiä kertomalla, mitä Joshualle ja Markolle tapahtui pahoinpitelyn jälkeen. Jos henkilön nimeä ei ole alleviivattu, on hän kirjoittanut ennakoitkertomuksen jatkaen kuvausta Markon illasta.)

Turun normaalikoulun oppilaista enemmistö kuuluu tähän ryhmään. Suurin osa tähän ryhmään kuuluvista oppilaista jatkaa ennakoitkertomuksessaan emotekstiä siitä, kuinka Marko toimii päivällä heti pahoinpitelyn tapahduttua (ks. taulukko 21). Emotekstin jatkaminen sekä Markon yöllisistä pohdintoista että päivällä tapahtuneesta pahoinpitelystä ovat molemmat emotekstin mukaisia, mutta luetunymmärtämisestä kertoo se, onko oppilas osannut päättää ennakoitkertomuksensa molemmissa tapauksissa Markon iltaisiin pohdintoihin, mikä olisi emotekstin mukaista (emotekstistä kokeilussa luettu katkelma Liite 7). Tyttöjen ja poikien kirjoittamien ennakoitkertomusten välillä ei ole eroa. Lukuun ottamatta sitä, että pojat keskittyvät jonkin verran enemmän kuvaamaan toimintaa ja tytöt tunteita. Yhteistä kaikille ennakoitkertomuksille on, että Marko jää auttamaan Joshuaa.

Hallitsevasti myönteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet ovat sekä monikulttuurisuuteen että suvaitsevaisuuteen liittyviä. Monikulttuurisuuden merkitysvihjeistä suuri osa on toisten kunnioittamisen ja vieraan kulttuurin ymmärtämisen merkitysvihjeitä:

Hän oli musta, mutta mihin se vaikutti. Mehän ollaan kaikki erilaisia (Katriina).

Illalla Marko näki unta pojasta. Unessa poika hymyili Markolle (Judde).

Suvaitsevaisuuden merkitysvihjeet puolestaan liittyvät toisten kunnioittamiseen, herkkyyteen, empatiaan ja taitoon elää omasta kulttuurista poikkeavan kulttuurin edustajan kanssa:

Marko juoksi pojan luokse ja näki, miten häneltä vuosi verta suusta. Miten hän kärsi (Krissu).

Sitten minä menin hänen luokseen ja yritin auttaa häntä, mutta huomasin, ettei hän hengitä. Soitin poliisille ja he tulivat paikalle ambulanssin kanssa. Silloin muistin parhaan kaverini, joka oli kuollut auto-onnettomuudessa. (Chur.)

Vein hänet sairaalaan ja tohtori sanos, että hän tarvitsee verta. Marko sanoi, minä voisin antaa verestäni pojalle (Dusu).

Lisäksi ennakoitkertomukset sisältävät monia sekä rauhanomaisuuden että syyllisyyden ja anteeksiannon merkitysvihjeitä:

Tunnistin joukon olevan jengi, joka koostui rasisteista. Joukossa oli sama poika, joka oli potkinut mustan pojan. Olisi tehnyt mieli mennä potkimaan häntä, mutta olisimme vain kaikki kärsineet siitä. (Arska.)

Markon kerrottua tulonsa syyt poliisit sanoivat saaneensa pahoinpitelijän kiinni. Nyt keveämpimielisenä Marko päätti kuitenkin käydä pyytämässä mustalta pojalta anteeksi, ettei ollut hälyttänyt poliiseja. Marko huomasi, miten hienosti musta poika osasi kertoa tarinoita. (Sanelma).

Syyllisyyttä kuvaavia merkitysvihjeitä ovat myös ymmärryksen kasvun merkitysvihjeet: *Hän oli myös syyllinen tapahtumien kulkuun. Hänen olisi pitänyt mennä auttamaan. Syyllisyys virtasi hänen sisällään. -- Mutta totuus oli kahta kauheampaa. Hän tiesi, että vaikka hän kuinka yrittäisi keksiä*

järkeviä ja perusteltuja syitä teoilleen totuus ei muuttuisi. Hän oli tehnyt väärin ja hänen piti hyvittää se. (Jorma.)

Hallitsevasti myönteisiä merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ennakointikertomukset jaetaan tarkastelussa kolmeen ryhmään: ennakointikertomukset, jotka päättyvät Joshuan ja Markon ystäväystävyyssuhteen, ennakointikertomukset, jotka päättyvät niin, ettei ystäväystävyyssuhtetta synny, ja ennakointikertomukset, joissa mainitaan edellä kuvattujen yksityiskohtien lisäksi pahoinpitelijä:

TAULUKKO 22. Hallitsevasti myönteisiä merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ennakointikertomusten sisällölliset painopisteet

	Joshua ja Marko ystäväystävyyttä	Joshua ja Marko eivät ystäväystävyyttä	Pahoinpitelijä mainitaan
Tytöt	Katriina, Sanelma, Chur, Krissu	Anna, Tora, Luna,	
Pojat	Judde, Sami, Kari, Matti, Dusu	Tomppa, Mikko, Arska, Jorma	Dada, Niti, King, Misah
Yhteensä	9 (tytöt 4, pojat 5)	7 (tytöt 3, pojat 4)	4 (tytöt 0, pojat 4)

Pahoinpitelijä mainitaan vain Turun normaalikoulun maahanmuuttajaryhmän poikien ennakointikertomuksissa. Heille tuntuu olevan tärkeää, että pahoinpitelijä saadaan kiinni ja että pahoinpidelty saa hyvityksen kärsimyksistään: Misahin ennakointikertomuksessa Frederik joutuu nuorisovankilaan ja Joshua saa korvauksen, Kingin ennakointikertomuksessa Frederik joutuu vankilaan 20 vuodeksi ja maksaa 1000 euroa korvausta Joshualle, Nitin ennakointikertomuksessa Frederik saa 1,5 vuotta ehdollista vankeutta ja Joshua paranee ja Dadan ennakointikertomuksessa Marko tyrmyy Frederikin ja Frederik toimitetaan putkaan. Ennakointikertomuksissa näkyy vahva usko oikeudenmukaisuuteen, oikeuden toteutumiseen ja siihen, että asiat kääntyvät parhain päin. Nitin ennakointikertomuksessa sovinto ja oikeudenmukaisuus viedään pisimmälle. Hän liittyy Frederikin hahmoon katumuksen ja anteeksiannon merkitysvihjeen kertomalla, kuinka Frederik ensin pyytää tekoaan anteeksi Joshualta ja menee sitten itse poliisilaitokselle tunnustamaan tekonsa:

... sitten tämä potkaisija tuli pyytämään anteeksi häneltä, koska oli kuullut siitä (Joshua oli sairaalassa halvaantuneena). Sitten tämä potkaisija, jonka nimi oli Frederik, meni poliisilaitokselle ja tunnusti. Hän sai 1,5v. ehdollista vankeutta ja Joshua parantui.

Nitin ennakointikertomuksessa näkyy usko ihmisten hyvyyteen ja ihmisen kykyyn muuttua. Ennakointikertomus on ainoita koko aineistossa, jossa ihminen muuttuu paremmaksi ilman ulkopuolisten apua. Tyypillistä sen sijaan on vahva usko viranomaisten kykyyn auttaa.

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ennakointikertomuksissa Marko kuvataan rohkeaksi, itsevarmaksi ja paljon tietäväksi. Arskan ennakointikertomuksessa Marko hoitaa itsenäisesti koko tilanteen. Ennakointikertomuksessa on myös runsaasti empatiaan liittyviä vastuuntunnon merkitysvihjeitä (kyseiset merkitysvihjeet keltaisella):

Juoksin (Marko) mustan pojan luokse. Hän ei liikkunut, eikä kaukaa katsottuna edes hengittänyt. Kun olin päässyt hänen luokseen, kokeilin pulssia ja se onneksi tuntui. Käänsin pojan kyljelleen ja soitin hätänumeroon. Vastasin kysymyksiin melkein hätäntyneesti. Oloni helpotti hieman, kun kuulin sireenien ulvontaa ja pian näkyi vilkkujen värejä, jotka heijastuvat talojen seinistä. Ensihoitajat nostivat pojan paareilla ambulanssiin. Pyysin päästä mukaan ja selitin, että näin tilanteen. He pyysivät numeroani ja sanoivat, että voin mennä kotiin.

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ennakoitokertomuksissa hallitsevin merkitysvihje on juuri vastuutunto ja vastuuntuntoon kasvaminen. Jorma pohtii ennakoitokertomuksessaan yksilön vastuuta ja vaikutusmahdollisuuksia:

Mutta eihän se hänen vikansa ollut. Eihän hän ollut poikaa potkinut. Hänhän oli vain sattunut paikalle. Ei hän voinut siihen mitenkään vaikuttaa. Eihän hän mikään lääkäri tai poliisi ollut. Hän oli vain ihan tavallinen poika.

Krissu kuvaa ennakoitokertomuksessaan vielä, kuinka hienolta Markosta tuntuu, kun hän ymmärtää auttaneensa Joshuaa ja Joshua kiittää häntä: *Sitten hän (Joshua) sanoi: ”Kiitos tuhannesti, ystävä. Ilman sinua olisin kuollut.” Marko tunsu, kuinka ylpeys vuosi hänen sisällään.* Annan ennakoitokertomus on siinä mielessä poikkeuksellinen, että siinä Joshua on itse päättämässä, miten häntä autetaan, muissa ennakoitokertomuksissa Marko tekee myös toimintaan liittyvät päätökset. Ainoastaan Annan ennakoitokertomuksessa on myös auttamistilanteeseen liittyvä pelon merkitysvihje. Annan ennakoitokertomuksessa Marko auttaa vasta, kun uhkatekijä on poistunut: *Kun Marko oli täysin varma, että mustapukuinen poika oli lähtenyt, hän riensi maassa makaavan pojan luo.*

Joshua on ennakoitokertomuksissa kiitollinen saamastaan avusta. Tomppa tuottaa ennakoitokertomuksessaan myös toisenasteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvään empatian ja herkkyuden merkitysvihjeen:

Menin pojan luokse ja autoin hänet pystyyn. Hän näytti yhä olevan kivuisaan eikä välttämättä pystyisi kävelemään kunnolla. Päätin käskää häntä odottamaan siinä, niin kävisin soittamassa ambulanssin tai hakemassa muuta apua. Hänen (Joshuan) kyöneisissä silmissään näkyi samaan aikaan sekä pelko että kiitollisuus.

Toran ennakoitokertomus on ainoa, jossa auttamistilanteessa Joshuaan liitetään häpeän ja heikkouden merkitysvihjeitä: Joshua on selvästi häpeissään siitä, mitä on tapahtunut ja oikeastaan kieltäytyy avusta. Lisäksi Toran ennakoitokertomuksessa Joshua ja Marko eivät kohtaa:

Marko käveli pojan luo ja auttoi tämän ylös. ”Hei, oletko kunnossa?” hän sanoi, kun sai tumman pojan omille jaloilleen. Tumma poika vältteli Markon katsetta ja mumisi jotain, joka saattoi olla ”kiitos”. Poika irrottautui Markon otteesta ja kääntyi lähteäkseen. Marko itsekin kääntyi kotia kohti.

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakoitokertomuksissa, joissa Joshua ja Marko eivät varsinaisesti ystävysty, ovat omana ryhmänään ennakoitokertomukset, joissa kirjoittaja on jatkanut emotekstiä kuvitellen Markon ajatuksia illalla kotona. Sekä Lunan ja Jorman että Tompan ennakoitokertomuksessa Marko ratkaisee eettis-moraalisen kysymyksen vastuusta ja nukahtaa sen jälkeen rauhallisesti. Nukahtaminen voidaankin nähdä tässä syyllisydentunnosta vapautumisen toisenasteisena merkitysvihjeenä:

Markon valtasi heti parempi olo. Hän tiesi, että näin oli oikein. Onnellisena hän harpuroi sänkyynsä ja nukahti suoraan. (Jorma.)

Toran ennakoitokertomuksessa Marko ei saa unta eikä pysty unohtamaan pahoinpitelyä: *Marko ei kumminkaan saanut unta, vaan mielti poikaa, joka oli potkaissut tummempaa poikaa, ja häntä suuttutti mokoma.*

Joshuan ja Markon ystävystymistä kuvaavat ennakoitokertomukset muistuttavat toisiaan ja sisältävät eniten myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Näissä ennakoitokertomuksissa on myös paljon toisenasteisia kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (toisenasteisista merkitysvihjeistä luku 4.1). Myönteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet liittyvät erityisesti suvaitsevaisuuteen kuuluviin erilaisuuden hyväksymisen ja ennakkoluulojen voittamisen merkitysvihjeisiin. Ennakkoluulojen voittaminen liittyy näissä ennakoitokertomuksissa poikien tutustumiseen:

Tumma poika pelasi samaa tietokonepeliä mitä Markokin eli wowia. Tumma poika jäi Markon luokse yöksi. Hän oli soittanut ja ilmoittanut tapahtuneesta. He pelasivat

wowia koko yön. Seuraavana päivänä he menivät yhdessä kouluun ja koulusta pois. Heistä oli tullut kaverit. (Sami.)

Sanelma liittyy ennakoitokertomuksessaan poikien välisen ystävyuden kuvaamiseen myös kulttuurienvälisen ymmärryksen lisäämisen ja toisen kunnioittamisen merkitysvihjeen kuvatussaan, kuinka Marko ihastuu Joshuan tarinoihin: *Poikien siinä juttellessa Marko huomasi, miten musta poika osasi kertoa hienosti tarinoita. Musta poika antoikin hänelle puhelinnumeronsa ja Marko lupasi soitella.*

Dusun ja Katriinan ennakoitokertomuksissa kulttuurienvälisen ymmärryksen ja erilaisuuden hyväksymisen merkitysvihjeet ovat voimakkaimmat. Molemmilla on ennakoitokertomuksessaan toisenasteinen kulttuurienvälisyyteen liittyvä merkitysvihje: Dusun ennakoitokertomuksessa Joshua on menettänyt paljon verta ja Marko päättää antaa hänelle omaa vertaan; *Poika oli ihan tajuton ja verinen. Yritin auttaa, mutta en voinut, sillä hänellä oli varmaan luut poikki. Vein hänet sairaalaan. Tohtori sanoi, että hän tarvitsee verta, koska hän on vuotanut paljon verta. Marko sanoi, että minä voisin antaa verestäni pojalle, ja Katriina kuvaa Markon käyttävän Joshuaa nimitystä 'veli'; *Olinko (Marko) valmis tähän. Pystyisinkö kohtaamaan veljeni, jonka olin jättänyt täysin oman onnensa nojaan?* Myös muissa tähän emotekstiin liittyvissä ennakoitokertomuksissa on vereen liittyviä merkitysvihjeitä (luku 7.1.4).*

Katriinan ennakoitokertomuksessa on toinenkin empatiaan liittyvä toisenasteinen merkitysvihje. Hänen ennakoitokertomuksessaan Joshua herää henkiin, kun joku koskettaa häntä.

Hapuillen yritin selvittää, oliko poika hengissä. Kun sain käteni hänen kaulalleen, hän liikahti. ”Kiitos, kuka tahansa oletkin. Kiitos”, poika sanoi. -- Hetken hiljaa oltuamme Joshua sanoi yhtäkkiä: ”Se oli kosketus, joka sai minut eloon. Se on minun erikoisuuteni. Kunhan koskettaa, elän taas.”

Katriinan ennakoitokertomuksen loppuosa voidaan tulkita ambivalentiksi. Siinä Joshua ilmoittaa, ettei halua enää elää Suomessa, jossa kukaan ei hyväksy häntä. Marko yrittää vakuuttaa häntä ihonvärin merkityksettömyydestä, mutta Joshua päättää käyttää ”asettaan” ja poistua. Joshuan ”ase” on kompassinnäköinen laite, jonka avulla on mahdollista vaihtaa aikaa ja paikkaa. Fantasiakirjallisuudesta tutun siirtymän voi ajatella toisenasteisesti merkitsevän kielteistä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjetä (fantasiakirjallisuudesta esim. Bengtsson 2001):

Ennen kuin ehdin edes hievahtaa, Joshua oli kaivanut taskustaan kompassin, erikoisennäköisen pienen kompassin. Hän käänsi oikein päin ja sanoi: ”Älä huoli ystäväni. Tiedän, mitä teen.” Tajusin, että se oli menoa nyt ja aloin huutaa. Joshuakin huusi ja huutomme oli ulkopuolisten mielestä salaperäinen sekoitus iloa ja kauhua. Joshuan huuto iloa ja minun kauhua. Ei olisi enää Joshuaa.

Katriinan toteamus siitä, että ulkopuolisten mielestä poikien huuto oli sekoitus iloa ja kauhua, voidaan tulkita toisenasteiseksi merkitysvihjeeksi, jonka mukaan ulkopuolisten on vaikea tulkita erilaisia tilanteita. Joshuan ilon huuto ja Markon kauhun huuto ovat myös toisenasteisia empatian merkitysvihjeitä, jotka viittaavat siihen, kuinka erilaiset tilanteet tuottavat erilaisia tuntemuksia ihmisille ja kuinka jokaisella on pyrkimys onnellisuuteen. Markon kauhun huuto sisältää myös menetyksen merkitysvihjeen. Toisaalta Markon huuto saattaa kuvata toisenasteisesti kauhua maailman yksikulttuuristumisen suhteen.

Myös Aleksandran ennakoitokertomus sisältää toisenasteisia kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Hänen ennakoitokertomuksessaan Marko pyytää avukseen R-kioskilla olevia aikuisia: myyjää, vanhaa miestä ja nuorta naista. Yhdessä he pelastavat Joshuan ja Marko päättää vielä ottaa kiinni pahoinpitelijän. Yhdessä toimimista voidaan pitää myönteisenä suvaitsevaisuuteen liittyvänä toisten auttamisen merkitysvihjeenä. Aleksandra tuottaa vastaavan merkitysvihjeen vielä myöhemminkin, kun Marko yrittää löytää pahoinpitelijää, mutta alue on hänelle liian suuri ja hän etsii väärästä paikasta: *Ostari näytti yhtäkkiä suuremmalta Markon silmissä. Oli kuin etsisi neulaa heinäsuovasta. Marko kyseli ihmisiltä, olivatko he nähneet tätä mustiin pukeutuvaa poikaa. Kukaan ei ollut nähnyt*

häntä. Sattumalta Marko kuitenkin löytää pojan istumasta roskapöntön päältä. `Roskapönttö` voidaan tässä yhteydessä tulkita toisenasteiseksi merkitysvihjeeksi, jolloin skinipoika rinnastuu roskiin ja likaan. Marko lähestyy skinhead-poikaa kohteliaasti, mutta skinhead-poika lähtee paikalta. Skinipojalla on kädessään kiviä, jotka hän heittää maahan Markon niistä kysyessä:

”Öh... anteeksi, mutta kuka olet?” Marko kysyi. ”Mitä se sulle kuuluu?” kalju poika vastasi tylästi. ”Haluaisin vaan tietää. Minä olen Marko. Miksi sinulla on kiviä kädessäsi?” ”Ei kuulu sinulle. Häivy”, poika vain vastasi. Heitti kivet maahan ja juoksi pois.

Aleksandran ennakointikertomus sisältää monia rauhanomaisuuden ja ystävyyden merkitysvihjeitä. `Kivet` voidaan tulkita väkivallan toisenasteiseksi merkitysvihjeiksi ja `kivien poisheittäminen` rauhanomaisuuden toisenasteiseksi merkitysvihjeeksi. Aleksandran ennakointikertomus on ikään kuin Markon kasvutarina ja vertauskuva hyvyden voimalle.

7.1.3 Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset

Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävien ennakointikertomusten yhdistävinä tekijöinä ovat Markon passiivisuus ja epävarmuus sekä myönteisten kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden rinnalla esiintyvät kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvä koston ja väkivallan merkitysvihjeet (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneita oppilaita on 15.

TAULUKKO 23. Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) pohjalta tuottaneet oppilaat

Tytöt	Pojat	Yhteensä
<u>Aleksandra, Paula, Ronja, Alli, Nea, Tiina, Kristiina Zahra</u>	<u>Pena, Antti, Peksi, Jussi, Esko, Dix, Esso</u>	
8	7	15

(Alleviivaus nimessä tarkoittaa, että oppilas on jatkanut emotekstiä kertomalla, mitä Joshualle ja Markolle tapahtui pahoinpitelyn jälkeen. Jos henkilön nimeä ei ole alleviivattu, on hän kirjoittanut ennakointikertomuksen jatkaen kuvausta Markon illasta.)

Tähän ryhmään kuuluu yli puolet tytöistä, joista suurin osa on Raumanmeren koulun tyttöjä. Noin puolet tämän ryhmän oppilaista on kirjoittanut ennakointikertomuksensa jatkaen emotekstiä siitä, kuinka Marko näkee päivällä pahoinpitelyn.

Tyttöjen ja poikien ennakointikertomukset eroavat toisistaan: Lähes kaikki poikien ennakointikertomukset sisältävät kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä väkivallan merkitysvihjeitä, ja niissä Marko on kuvattu aktiiviseksi ja hänen toimintansa sisältää jossain määrin myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Tyttöjen ennakointikertomuksissa on puolestaan kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä pelon ja empatiakyvyttömyyden merkitysvihjeitä. Lisäksi tyttöjen ennakointikertomukset sisältävät voimattomuuden ja yksinäisyyden merkitysvihjeitä. Heidän ennakointikertomuksissaan Markon hahmo sisältää häpeän ja syyllisyyden merkitysvihjeitä, jotka voidaan tulkita siinä mielessä myönteisiksi kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiksi, että ne kertovat tietoisuuden ja empatian heräämisestä.

Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ennakointikertomuksissa ympäristökuvaus tukee kerrontaa ja henkilökuvausta. Nea ku-

vaa, kuinka Marko oli *jättänyt pojan makaamaan maahan, kylmään, märkään maahan* ja Kristiina kuvaa, kuinka Markolla oli koko ajan *kylmä*. Ympäristökuvauksessa korostuu ´musta´, joka rinnastuu näkymättömyyteen ja voidaan tulkita auttamatta jättämisen toisenasteisena merkitysvihjeenä (toisenasteisista merkitysvihjeistä luvut 4.1 ja 4.3). Eskon mukaan Marko ei nähnyt mustaa, loukkaantunutta poikaa maassa, vaan joutui käyttämään taskulamppua. Zahra toteaa ennakoitokertomuksessaan, että *mustaa poikaa ei varmaan huomattu, koska hän oli musta ja hänellä oli mustat vaatteet*.

Ainoa pääryhmittelystä poikkeava ennakoitokertomus on Penan ennakoitokertomus. Hänen ennakoitokertomuksessaan Marko kuvataan aktiivisena auttajana, kuten tämän ryhmän muiden poikienkin ennakoitokertomuksissa, mutta Penan ennakoitokertomuksessa ei ole väkivallan merkitysvihjeitä eikä Marko toimi itsenäisesti. Penan ennakoitokertomuksessa Marko yrittää auttaa, mutta ei onnistu: *Marko oli juossut auttamaan tummaa hakattua poikaa, mutta tumma oli pelästynyt Markoa ja juossut huonossa kunnossa pois. Marko oli yrittänyt saada tummaa poikaa kiinni, mutta turhaan. Hän oli juossut nurkan taakse ja kadonnut*. Myöhemmin Penan ennakoitokertomuksessa käy ilmi, että Marko olikin nähnyt unta. Penan ennakoitokertomus sisältää paljon kypsymättömyyden, tietämättömyyden ja epävarmuuden merkitysvihjeitä. Pena jopa toteaa, että Markon isäkin oli *hämmentynyt: Silloin hän heräsi ja näki isän kasvot. Marko ei tiennyt, kertoisiko. Isä näytti hämmentyneeltä ja oli menossa pois*. Ennakoitokertomus sisältää kuitenkin myös myönteisiä empatiaan ja huolenpitoon liittyviä merkitysvihjeitä, kun Markon isä lupaa ottaa pahoinpitelijän kiinni, kuuntelee tarkasti Markon kuvausta pahoinpitelystä ja hakee Markolle ruokaa, vaikka kello oli jo kaksi yöllä. Penan ennakoitokertomuksessa Marko on selvästi riippuvaisempi aikuisten huolenpidosta eikä ole itse aktiivinen toimija kuten hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ennakoitokertomuksissa.

Tyttöjen ja Antin ennakoitokertomuksessa Marko ei ole pystynyt auttamaan Joshuaa ja tuntee huonoa omaatuntoa, syyllisyyttä ja häpeää sen suhteen: *Marko halusi tukahduttaa ajatuksensa. Kaikki palasi hänen mieleensä yhä uudelleen ja uudelleen ja uudelleen. Ja uudelleen...-- Markoa hävetti niin paljon, ettei hän ollut tehnyt mitään. Häntä hävetti niin paljon, että hän päätti lähteä ulos*. Kristiinan ennakoitokertomuksessa Marko muistaa toisen vastaavan tapauksen ja ymmärtää, että häpeä ja syyllisyys lientyvät vähitellen:

Yhtäkkiä hänen mieleensä muistui eräs ala-asteella tapahtunut tappelu. Erään heive-röisen pienen pojan kimppuun oli käynyt kaksi kolme vuotta vanhempaa poikaa. Häneltä oli kysytty, mitä hän oli nähnyt. Marko oli kieltänyt kaiken: hän ei ollut nähnyt mitään. Syyllisyys oli painanut häntä kauan sen jälkeen, mutta lopulta hän oli unohtanut asian.

Kristiina tulkitseekin Markon käytöstä pahoinpitelytilanteessa rinnastamalla sen tähän koulussa tapahtuneeseen tappeluun, jolloin hänen tulkintansa sisältää kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä vahvemman oikeuden, epärehellisuuden ja itsekkyyden merkitysvihjeitä. Kristiinan ennakoitokertomuksessa on paljon myös pelon merkitysvihjeitä, jotka osittain liittyvät itsekkyyteen. Hänen ennakoitokertomuksessaan Marko ei puutu kumpaankaan tappeluun, koska haluaa suojella itseään ja pelkää. Samoja merkitysvihjeitä on runsaasti myös muissa tämän ryhmän ennakoitokertomuksissa. Nea kuvaa syyllisyyttä ja pelkoa toisenasteisen merkitysvihjeen kautta: *Markon syyllisyys painoi hartioita ja pelko oli puristunut palloksi vatsaan. Hiljaisuus tuntui pahalta; kuin se hetki olisi voinut loikata varjoista hänen päälleen. Kuin poika tai hänen haamunsa olisi voinut tulla syys-telemään Markoa*.

Ronjan ennakoitokertomuksessa Marko ja Joshua kohtaavat pahoinpitelyn jälkeen, mutta eivät ystävästy. Hänen ennakoitokertomuksessaan Joshua ei ole edes tietoinen kohtaamisesta. Ronja tuottaa tässä yhteydessä kulttuurienväliseen empatiaan liittyvän merkitysvihjeen: *Silloin hän näki sen tumman pojan. Poika käveli hitaasti edestakaisin kioskin vieressä. Hänellä oli kännykkä, johon*

hän puhui. Hän itki. Ronjan ennakointikertomuksen tästä kohtauksesta välittyä myös kielteinen monikulttuurisuus: Joshua jää yksin ihmisjoukossa ja ottaa yhteyttä muihin ihmisiin kännykällä.

Tämän ryhmän ennakointikertomuksissa Marko ei pysty selvittämään syyllisyyttään tai päätä ottaa omalta osaltaan vastuuta. Tiina toteaaakin, ettei Markolla ollut *rohkeutta*. Antin ja Nean ennakointikertomuksissa ´silmien sulkeminen´ on toisenasteinen merkitysvihje kyvyttömyydelle käsitellä pahoinpitelyyn liittyvää syyllisyyttä: *Marko alkoi itkeä. Hän sulki silmänsä. Hän sulki silmänsä maailmalta.* (Antti.) Myös Nea kuvaa, kuinka Marko *puristi silmiään kiinni ja hytisi peittonsa alla unohtaakseen tapauksen*. Tiinan ennakointikertomus eroaa muista ennakointikertomuksista siinä, että hän kuvaa, kuinka Marko päättää itse ottaa vastuuta tapahtumista, koska se on hänen velvollisuutensa. Tiina liittyy vastuuseen kasvamisen merkitysvihjeeseen voimakkaan suvaitsemattomuuteen liittyvän pelon ja koston merkitysvihjeen:

Hän aikoi soittaa. Se oli hänen velvollisuutensa. Juuri silloin oveen koputettiin. Marko ei avannut kop, kop, kop. Kärsimätön naputus jatkui. Astellessaan ovelle hän kuuli jonkun näpelöivän lukkoa. Lukko naksautti, ovi avautui ja hänen edessään seisoi karmaiseva näky. Silmissä sumeni ja äänet lakkasivat kuulumasta. Herätessään eteisen nuhruiselta matolta, hän löysi vierestään nuhruisen viestin: ”Jos vasi-koit, olet seuraava.”

Tiinan ennakointikertomuksessa edellä kuvattu kohta saa Markon ymmärtämään vastuunsa ja sen, ettei ulkopuoliseksi voi jäädä: hän päättääkin ilmoittaa asiasta poliisille ja kantaa vastuunsa: *Sanat vain vahvistivat hänen haluaan saada heidät vastuuseen. Päässä jomotti, kurkkua kuristi ja kädet tärisivät. Nyt tai ei koskaan. Nyt tai ei koskaan.*

Tyttöjen ja Antin ennakointikertomuksissa korostuvat Markon hahmossa yksinäisyyden ja tunnekyllämyyden merkitysvihjeet perhesuhteissa. Marko kamppailee syyllisyydentunnon kanssa ja haluaisi keskustella asiasta jonkun kanssa. Isä on kuitenkin ennakointikertomuksissa humalassa tai kiireinen eikä ehdi keskittyä Markon asioihin. Yksinäisyyden merkitysvihjeet korostuvat erityisesti Ronjan ja Nean ennakointikertomuksissa, joissa Marko päättää, ettei halua puhua asiasta isälle. Paulan, Allin ja Antin ennakointikertomuksissa korostuu puolestaan yksinäisyyteen liittyvä tunnekyllämyys: Antin ennakointikertomuksessa Marko odottaa isää kotiin, mutta isä saapuu humalassa ja vieraan naisen kanssa eikä Marko pysty puhumaan hänelle. Paulan ennakointikertomuksessa isä riitelee äidin kanssa elatusmaksuista eikä ehdi keskittyä Markon asioihin. Allin ennakointikertomuksessa isä tulee puolestaan kotiin humalassa eikä kykene puhumaan: *Menin isää vastaan ovelle ja olin valmis kertomaan kaiken. Isä oli kännissä ja haisi kaljalta. Hän örvelsi ohi ja sanoi jotain ´moin´ tapaista. En voisi nyt kertoa isälle, ei hän muistaisi.* Vaikuttaakin siltä, että Markon hahmo on herättänyt näissä oppilaisissa erityistä empatiaa juuri yksinäisyyden ja vanhempien eron vuoksi. Oppilaiden huomiota on kiinnittänyt myös se, että Marko asui isänsä kanssa ja isä oli vuorotöitä tekevä poliisi.

Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden poikien, Penaa lukuun ottamatta, ennakointikertomukset ovat lähellä hallitsevasti myönteisiä merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ennakointikertomuksia, mutta ne sisältävät niin paljon kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä väkivallan ja koston merkitysvihjeitä, että ennakointikertomukset on luokiteltu ambivalenteiksi. Kaikki tämän ryhmän poikien ennakointikertomukset ovat hyvin lähellä toisiaan, ja niissä esiintyy Marko, Joshua ja Frederik. Eskon, Jussin ja Peksin ennakointikertomuksissa sekä Marko että Joshua kostavat pahoinpitelijälle. Eskon ennakointikertomuksessa Marko ja Joshua menevät yhdessä kostamaan: *Seuraavana päivänä musta poika ja Marko menivät Pertin luo ja Marko hakkasi potkaisijaa ja musta poika meni auttamaan. Pertti oli maassa ja tajuton.* Jussin ennakointikertomuksessa Marko lähtee ensin yksin kostamaan ja Joshua seuraa häntä:

Marko kyykistyi mustan pojan luo ja musta poika sanoi: ”Kosta mun puolest.”

Marko lähti juoksemaan potkaisijan perään. – Musta poika juoksi verissä suin pai-

kalle ja alkoi haastaa riitaa Pertin kans. Ne alkoivat tapella ja joku mummeli soitti kytät paikalle.

Jussi ei liitä Markoon suvaitsemattomuuteen liittyviä väkivallan merkitysvihjeitä, vaan Markon käytöksessä korostuvat paremminkin suvaitsevaisuuteen liittyvät rauhanomaisuuden merkitysvihjeet:

Hän kysyi pojalta: ”Miksi potkaisit sitä mustaa skidiä?” Tyyppi vastas: ”Koska se oli musta.” ”Toi ei oo oikee ajattelutapa. Se on samanarvoinen kuin meki”, Marko saarnasi.

Vastaava selvä myönteinen kulttuurienvälisyyden merkitysvihje on myös Peksin ennakointikertomuksesta:

Marko kysyi peloissaan pojalta: ”Tarviiks sä apua?” Vastausta ei kuulunut eikä ihme, sillä mies makasi puolikuolleen maassa. ”Se on musta! Jätä se kuolemaan kadulle”, huusi joku kadun toiselta puolelta. Mies lähti juoksemaan, kun Marko käveli häntä kohti. Marko palasi mustan miehen luokse ja päätti, ettei voi jättää häntä tähän kuolemaan.

Peksin ennakointikertomuksessa kohtaukseen on liitetty kuitenkin suvaitsemattomuuteen liittyviä pelon ja ennakkoluuloisuuden merkitysvihjeitä. Markoon liitetyt merkitysvihjeet ovat myönteisiä: pelosta huolimatta Marko auttaa. Peksin ennakointikertomuksen loppuratkaisu on synkkä:

PAM, kuului laukaus. Hän ajatteli, ettei mustalle miehelle vain käynyt mitään. Marko juoksi takaisin ränsistyneen talon luokse. ”Hiljaista, liian hiljaista!” Marko mietti. Hän avasi oven ja löysi luodin maasta. Marko käveli hieman eteenpäin ja näki miehen maassa. ”Kuollut”, hän huomasi. Se potkija ja karkuun juossut tyyppi makasi kuolleen luoti rinnassaan. Mutta mustaa miestä ei näkynyt.

Markoon liitetyt empatian merkitysvihjeet liittyvät Joshuaan, eivät kuolleeseen pahoinpitelijään. Peksi ei myöskään ennakointikertomuksessaan varsinaisesti kerro Joshuan ampuneen pahoinpitelijää, vaan Joshua on vain kadonnut.

Dixin ja Esson ennakointikertomuksessa koston ja väkivallan merkitysvihjeet eivät liity lainkaan Markoon, vaan ainoastaan Joshuaan, joka lähtee kostamaan pahoinpitelyään: *Musta mies palasi tajuihinsa. Musta mies meni ulos ja näki kaljupään. Silloin musta mies meni perään ja sai kiinni ja veti päähän. Sen jälkeen ei ketään enää kiusannut.* (Eso.) Dixin ennakointikertomuksessa Joshua ei löydä Frederikiä ja joutuu kutsumaan poliisit, jotka pidättävät tämän. Dixin ennakointikertomuksen lisäksi Eskon ja Jussin ennakointikertomuksissa poliisit puuttuvat tapahtumiin ja joko vangitsevat tai sakottavat Frederikiä. Eskon ennakointikertomuksessa Joshua saa lisäksi miljoona euroa korvauksia.

7.1.4 Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset

Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviksi ennakointikertomuksiksi on luokiteltu ennakointikertomukset, joissa Marko joutuu auttaessaan Joshuaa itse väkivallan uhriksi. Tähän ryhmään kuuluvissa ennakointikertomuksissa kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet ovat pääasiassa yksikulttuurisuuden ja suvaitsemattomuuteen liittyviä koston, väkivallan ja itsekkyyden merkitysvihjeitä (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Kaikki hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) –teoksen pohjalta tuottaneet oppilaat ovat Raumanmeren koulua käyviä poikia. Pojista neljä on jatkanut ennakointikertomustaan suoraan kuvaamalla, mitä pahoinpitelyn jälkeen tapahtui.

TAULUKKO 24. Hallitsevasti kielteisiä merkitysvihjeitä Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) pohjalta tuottaneet oppilaat

Tytöt	Pojat	Yhteensä
	<u>Keijo, Lauri, Jonttu, Topi, Nipa</u>	
		5
		5

(Alleviivaus nimessä tarkoittaa, että oppilas on jatkanut emotekstiä kertomalla, mitä Joshualle ja Markolle tapahtui pahoinpitelyn jälkeen. Jos henkilön nimeä ei ole alleviivattu, on hän kirjoittanut ennakointikertomuksen jatkaen kuvausta Markon illasta.)

Nipa jatkaa ennakointikertomuksessaan Hakkaraisen emotekstiä Markon iltaisista pohdinnoista. Nipan ennakointikertomuksessa on empatiaan liittyviä syyllisyydentunnon merkitysvihjeitä, mutta suurin osa ennakointikertomuksen merkitysvihjeistä on suvaitsemattomuuteen liittyviä väkivallan ja koston merkitysvihjeitä. Myös syyllisyydentuntoon liittyvä merkitysvihjeet ovat lähellä kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä tunnekyvyttömyyden merkitysvihjeitä. Ennakointikertomuksen alussa Nipa kertoo, kuinka Markoa harmittaa näkemänsä ja hän alkaa viiillellä itseään: *Markoa ketutti. Hän meni vessaan, otti sakset käteensä ja alkoi viiltää ranteitaan. Niin hän teki aina, kun hänellä oli murheita elämässä. Veripisaroina valui lattialle. Kun Marko oli saanut verentulon tyrehtymään, hän meni nukkumaan.* Nipan ennakointikertomus päättyy tumman pojan koston:

Seuraavana päivänä koulussa Marko näki välitunnilla sen saman tumman tyypin. Marko päätti seurata häntä koulun jälkeen. Poika käveli sinne suuntaan, missä eilen hänet potkittiin. Kulman takaa tuli se sama poika, joka potki tumman pojan. Tumma poika lähti juoksemaan toista kohti ja potkaisi bootsipoikaa. Tumma poika huusi: ”Sinä SA ---- rasisti! Minä olen suomalainen!”

Nipan ennakointikertomuksessa jääkin epäselväksi, miten Nipa suhtautuu maahanmuuttajiin, koska epäoikeudenmukaisuus emotekstikatkelmassa kohdistuu Joshuan suomalaisuuteen. Ennakointikertomuksesta välittyy Markoon liitetyt voimakkaat ulkopuolisuuden merkitysvihjeet ja suvaitsemattomuuteen liittyvät koston ja väkivallan merkitysvihjeet.

Keijon, Jontun ja Laurin ennakointikertomukset muistuttavat toisiaan. Nämä ennakointikertomukset alkavat samoin kuin suurimmalla osalla hallitsevasti myönteisempiä merkitysvihjeitä ennakointikertomuksissaan tuottaneista oppilaista, mutta sisältävät paljon yksikulttuurisuuteen liittyviä merkitysvihjeitä. He jatkavat emotekstiä pahoinpitelystä niin, että Marko pyrkii hälyttämään apua ja auttamaan mustaa poikaa, mutta joutuu itse tavalla tai toisella väkivallan uhriksi: Keijon ennakointikertomuksessa sama poika, joka pahoinpiteli tumman pojan, pahoinpitelee myös Markon, Jontun ennakointikertomuksessa Markon isä saa surmansa yrittäessään pidättää pahoinpitelijää ja Marko tekee itsemurhan ja Laurin ennakointikertomuksessa tumma poika lyö Markoa tämän auttaessa häntä. Nämä ratkaisut voidaan tulkita enakkoluulon ja/tai pelon merkitysvihjeiksi: auttaminen on vaarallista ja aiheuttaa itselle kärsimystä. Myös tummalle pojalle käy näissä ennakointikertomuksissa huonosti: Keijon ennakointikertomuksessa tumma poika kuolee sairaalassa ja Laurin ennakointikertomuksessa tumma poika jää auton alle paettuaan Markon luota. Jonttu puolestaan ei kerro pojan kohtalosta sen jälkeen, kun tämä on toimitettu sairaalaan, vaan keskittyy pahoinpitelijän takaa-ajoon. Ennakointikertomuksissa on suvaitsemattomuuteen liittyvä merkitysvihje vahvemman oikeudesta: Jontun ennakointikertomuksessa edes poliisit eivät pysty pysäyttämään pahoinpitelijää. Heikkojen ja toisten asioihin puuttuvien käy näissä ennakointikertomuksissa huonosti. Tätä ajatusmaailmaa voi pitää myös itsekkyyden merkitysvihjeenä.

Eniten kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ennakointikertomuksessaan tuottaa Topi, jonka ennakointikertomusta voidaan osittain pitää ironisointina. Hänen ennakointikertomuksessaan on voimakas suvaitsemattomuuteen, empatiakyvyttömyyteen ja vahvemman oikeuteen liittyvä merkitysvihje heti alussa, kun poliisi pidättää Joshuan, koska tämä makaa maassa julkisella paikalla.

Pahoinpitelystä ei puhuta mitään, ei myöskään syyllisen löytämisestä. Tämän jälkeen poliisit kuitenkin joutuvat hyökkäyksen kohteeksi ja sivusta seurannut Marko pahoinpidellään:

Keskelle ostaria ryntää suuri larppausjoukko ja kaataa poliisiauton ja hyökkäävät Markon kimppuun, koska luulevat tätä ilkeäksi velhoksi.

Topin ennakointikertomuksen tapahtumat ovat mielivaltaisia ja anarkistisia: tuntemattomiksi naamioituneet larppaajat vastustavat jopa poliisia. Toinen huomionarvoinen seikka ennakointikertomuksessa on syyttömiin kohdistuva mielivaltaisuus: poliisi tuomitsee kuulustelematta Joshuan ja larppaajat pahoinpitelevät Markon, koska epäilevät tämän olevan jotakin, mitä hän ei ole. Topin ennakointikertomuksen päättymisen edellä kuvatulla tavalla sisältää voimakkaan pelon merkitysvihjeen: yhtäkkiä maailmaa hallitsee täysin tuntematon ryhmä eikä mitään yhteisiä sääntöjä enää ole.

7.2 Levolan teoksen ”Dumdum” (1998) pohjalta kirjoitetut ennakointikertomukset

7.2.1 Emotekstikatkelma ja sen sisältämät kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet

Levolan emotekstistä ”Dumdum” (1998, 56 – 58; kokeilussa luettu tekstikatkelma Liite 8) kokeiluun on valittu katkelma, jossa tavallinen nuori kohtaa ennakkoluuloisesti käyttäytyvän nuoren. Levolan teoksen (1998) ”minä” on lukiota käyvä Veikka eli Dumdum. Tekstikatkelma korostaa suvaitsemattomasti käyttäytyvän nuoren toimintaa, koska kertojana toimiva Veikka kuvaa sivustakatsojana seurassaan olevan suvaitsemattoman Peten käytöstä. Teos edustaa postmodernia romaania ja noudattaa monen kertojanäänänen ratkaisua siinä mielessä, että osa teoksen tekstistä on kaikkitietävän kertojan täydentämää (postmodernista nuortenromaanista luku 2.2.1). Veikan ajatusten ulkopuolelta kuvataan huhuja, joita toisesta keskeisestä henkilöstä, Petestä, liikkuu, ja kerrotaan asioita Veikan menneisyydestä.

Kokeiluun valitussa emotekstikatkelmassa Pete ja Veikka menevät paikalliseen kebabravintolaan (DD 1998, 56 – 58; Liite 8). Katkelmassa Veikka kertoo seurassaan olevasta Petestä asioita, jotka voidaan tulkita kielteisiksi kulttuurienvälisiksi merkitysvihjeiksi. Hän ihmettelee, miksi Pete vaikuttaa niin *takapajuiselta* ja *ennakkoluuloiselta*, vaikka Pete omien sanojensa mukaan on matkustanut paljon. Myös Peten käytös ja puheet kokeiluun valitussa katkelmassa sisältävät kielteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä: Heidän astuessaan sisälle kebabravintolaan siellä soi turkkilainen musiikki, josta Pete toteaa, että se on *mölinää* ja *uikutusta* (DD 1998, 57). Pete vaatiikin ravintoloitsijaa hiljentämään musiikin ja puhuu ravintolan omistavalle, ystävälliselle turkkilais miehelle kuin tämä ei ymmärtäisi suomea (Levola 1998, 57; Liite 13). Suomen puhuminen ulkomaalaistaustaiselle henkilölle korostetun hitaasti tai englannin käyttäminen voidaan tulkita myös toisenasteiseksi sosiokulttuuriseksi kielteisen kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiksi (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2, monikulttuurisuudesta luku 3.3.2; toisenasteisista merkitysvihjeistä luku 4.1).

Levolan teoksesta ”Dumdum” (1998) kokeiluun valittu katkelma sisältää hallitsevasti kielteiseen kulttuurienvälisyyteen viittaavia merkitysvihjeitä (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2), jotka liittyvät teoksessa kuvatun paikkakunnan maahanmuuttaja-asenteisiin ja Dumdumin eli Veikan seurassa katkelmassa esiintyvän Peten käytökseen. Myös ennen kokeilussa luettua emotekstikatkelmaa esitetystä piirtoheitinkalvossa (Liite 5) on kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä: *Pete inhoaa kaikkea erilaista*. Hallitsevat kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet emotekstikatkelmassa ovat suvaitsemattomuuteen liittyvät ennakkoluuloisuuden merkitysvihjeet. Näihin merkitysvihjeisiin liittyvät myös tekstikatkelmassa esiintyvät sosiokulttuuriset koodit (sosiokulttuurisista koodeista luku 4.1). Ainoat myönteisen kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet liittyvät kebabravintolan omistajaan ja tämän tyttäreeseen Sabinaan, jota kuvataan monella tavalla

mielenkiintoiseksi ja kauniiksi. Kokeiluun valittu katkelma sisältää siis monia sellaisia vihjeitä, joiden voi ajatella ohjaavan oppilaita kirjoittamaan ennakoitokertomuksiinsa kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Tällaisia vihjeitä ovat tekstissä esiintyvä vastakkainasettelu suomalaisten ja ulkomaalaisten välillä, turkkilaisiin kohdistuva ihmettely ja tuntemattomuuteen liittyvät merkitysvihjeet sekä Peten käytös kokonaisuudessaan.

Emotekstistä kokeiluun valittu kohta päättyy konfliktiin Peten ja turkkilaisen omistajan välillä, mutta kokeilussa luettu katkelma (Liite 8) päättyy siihen, kun Pete pyytää ravintolan omistajaa sammuttamaan musiikin. Kokeilussa luettu katkelma sisältää merkitysvihjeitä ennakoitokertomuksiin, joissa Peten ja Veikan tai Peten ja omistajan välille syntyy riitaa. Ennakoitokertomuksen kirjoittajan on ratkaistava ainakin se, sammuttaako omistaja radion ja mitä sen jälkeen tapahtuu. Veikkaan ei liity selkeästi myönteisiä tai kielteisiä merkitysvihjeitä, joten ennakoitokertomuksen kirjoittajan on mahdollisuus liittää Veikkaan sellaisia merkitysvihjeitä kuin itse on tulkinut. Katkelmassa puhutaan myös turkkilaisen omistajan tyttärestä Sabinasta, joten on mahdollista, että joku oppilaista kertoo ennakoitokertomuksessaan hänestä. Lisäksi katkelmassa kerrotaan, että kebabravintola on paikallisten suosima kokoontumispaikka, joten on mahdollista, että ennakoitokertomuksissa on myös muita henkilöitä. Ennakoitokertomuksissaan oppilaiden on vastattava ainakin seuraaviin emotekstikatkelman sisältämiin merkitysvihjeisiin, joihin myös ennakoitokertomusten järjestäminen ja luokittelu perustuu:

- Kuka ottaa tilanteen hallintaansa kebabravintolassa? Miten tilanne ratkeaa?
- Mikä on Sabinan rooli ennakoitokertomuksessa? Kuka ihastuu Sabinaan?
- Miten Veikka toimii kohtauksessa? Miten Veikan elämä jatkuu ennakoitokertomuksen mukaan?
- Miten kohta päättyy? Mitä Petelle tapahtuu?

7.2.2 Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävien ennakoitokertomusten yhteisenä piirteenä on ennakoitokertomusten keskittyminen Veikan ja Sabinan suhteeseen. Lisäksi myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakoitokertomuksissa Veikka kuvataan voimakkaampana kuin Pete. Merkitysvihjeiden laadun arvioinnissa on kiinnitetty erityistä huomiota henkilöiden välisiin suhteisiin, erilaisten kulttuurien huomioon ottamiseen, empatiaan, Suomeen liittyviin ajatuksiin ja loppuratkaisuun. Neutraalisävyiset ennakoitokertomukset on luokiteltu hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneisiin ennakoitokertomuksiin. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakoitokertomuksissa yleisin merkitysvihje on suvaitsevaisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvä empatian merkitysvihje (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Hallitsevasti myönteisiä merkitysvihjeitä ennakoitokertomuksissaan tuottaa 10 oppilasta, joista 5 on poikia ja 5 tyttöjä.

TAULUKKO 25. Hallitsevasti myönteisiä merkitysvihjeitä Levolan ”Dumdum” (1999) pohjalta tuottaneet oppilaat

Tytöt	Pojat	Yhteensä
Alli, Paula, Katriina, Sanelma, Krissu,	Kari, Mikko, Peksi, Dusu, Dada	
5	5	10

Oppilaista viisi on Turun normaalikoulun suomenkielisten oppilaiden ryhmästä, kolme maahanmuuttajaryhmästä ja kaksi Raumanmeren koulusta. Raumanmeren koulun pojista kukaan ei tuota

hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Yleensäkin voi todeta, että tytöt tuottavat tämän emotekstin yhteydessä suhteellisesti enemmän myönteisiä merkitysvihjeitä.

Kuudessa tähän ryhmään kuuluvassa ennakointikertomuksessa myönteisten merkitysvihjeiden suuri määrä liittyy kirjoittajan keskittymisestä Veikan ja Sabinan väliseen suhteeseen. Kokeilussa luettu tekstikatkelma ei sisällä rakkauteen tai ihastumiseen liittyviä merkitysvihjeitä, mutta katkelmassa Veikka kuvaa Sabinaa kauniiksi ja mielenkiintoiseksi tytöksi, jolle Veikka *menetti silmänsä ensimmäisenä päivänä* (DD 1998, 57). Lisäksi ennen tekstikatkelman lukemista näytetyssä teokseen liittyvässä piirtoheitinkalvossa (Liite 5) kerrotaan Veikan eronneen tyttöystävästään lähiaikoina. Kahdessa hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneessa ennakointikertomuksessa kuvataan Sabinan ja Peten välistä suhdetta, ja kolme ennakointikertomusta kuvaa Peten ja Veikan kahdenkeskistä suhdetta. Lähes kaikissa ennakointikertomuksissa on onnellinen loppuratkaisu: nuoret saavat toisensa ja/tai Veikka päättää palata kouluun. Karin kirjoittama ennakointikertomus on ainoa, jossa on avoimeksi jäävä loppuratkaisu; siinä Veikka ja Sabina katsovat toisiaan ja vilkuttavat toisilleen, mutta Veikka lähtee Peten mukaan.

TAULUKKO 26. Enimmäkseen myönteisiä merkitysvihjeitä sisältävien ennakointikertomusten keskeinen aihepiiri

Sabinan suhde tekstikatkelman päähenkilöihin	Veikka ja Sabina ystävytyvät/rakastuvat	Sabina ja Pete rakastuvat	Pete ja Veikka keskustelevat kahdestaan
Tytöt	Alli, Sanelma, Katriina, Krissu		Paula
Pojat	Mikko, Dada	Peksi, Dusu	Kari
Yhteensä	6 (tytöt 4, pojat 2)	2 (tytöt 0 pojat 2)	2 (tytöt 1, pojat 1)

Eniten myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä sisältävät Turun normaalikoulun oppilaiden kirjoittamat ennakointikertomukset. Mikko tuottaa ennakointikertomuksessaan seuraavan kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeen, jossa viitataan ennakkoluulojen voittamisen merkitykseen: - *Kiva tyyppi tuo Sabina, sanoi Pete Dumdumille. – No niin, eihän ulkomaalaiset niin tyhmiä ja epäluotettavia ole, sanoi Dumdum Petelle. Aikaisemmin Mikko lisäksi kuvaa Peteä seuraavalla merkitysvihjeellä: Ulkona he törmäsivät Sabinaan. Dumdum jäi juttelemaan Sabinan kanssa. Pete epäili hetken, jäisikö kuuntelemaan heidän keskusteluaan, mutta jäi kuin jäikin. Mikko lopettaa ennakointikertomuksensa seuraavaan suvaitsevaisuuden merkitysvihjeeseen: Ja niin Pete oppi, että ulkomaalaiset ei ole sen erikoisempia kuin suomalaiset. Mikon ennakointikertomus sisältää paljon kulttuurienvälisyyteen liittyviä empaattisuuden ja vastuuntunnon merkitysvihjeitä, jotka kuuluvat suvaitsevaisuuteen. Mikon ennakointikertomuksessa Pete kuvataan heikkona, pelokkaana ja ennakkoluuloisena, kun taas Dumdum vaikuttaa aikuisemmalta kuin Pete:*

Dumdum tilasi kebabranskalaiset, mutta Pete tilasi vain kokiksen ja ranskalaiset. – Kuka tuota ulkomaalaisen laittamaa kamelinlihannäköistä ruokaa haluaa syödä? kysyi Pete Dumdumilta Dumdumin lautasta katsoen. – Minä, vastasi Dumdum. Miksi olet noin epäluuloinen ulkomaalaisista? kysyi Dumdum Peteltä. – Eihän ulkomaalaisiin voi luottaa, vastasi Pete.

Edellä kuvatussa Mikon ennakointikertomuksen katkelmassa on myös Peteen liittyviä suvaitsemattomuuden merkitysvihjeitä. Mikko liittyy Peteen ennakkoluuloisuuteen viittaavien merkitysvihjei-

den lisäksi suvaitsemattomuuden merkitysvihjeen, jossa itselle vieraiden kulttuurien edustajiin liitetään yhden yksilön ominaisuuksia: *eihän ulkomaalaisiin voi luottaa.*

Sanelman ennakointikertomuksen alussa on suvaitsevaisuuteen liittyvä itsen ja toisten kunnioittamiseen liittyvä merkitysvihje. Siinä Sabinan isä asettuu vastustamaan Peteä. Toisaalta sama katkelma sisältää myös Peteen liittyvän toisten kunnioittamisen merkitysvihjeen, koska Pete ei asetu vastustamaan Sabinan isää, vaan poistuu ravintolasta: - *Jos herra ei pidä tästä paikasta, hän on hyvä ja poistuu. Pete lähti minun huomaamattani...*Toisten kunnioittamisen merkitysvihjeenä voidaan pitää myös edellä kuvatun lainauksen kielenkäyttöä, joka on kohteliasta ja voidaan tulkita toisenasteiseksi sosiokulttuuriseksi koodiksi (sosiokulttuurisista koodeista luku 4.1 ja 6.1.3). Sanelman ennakointikertomuksessa on myös Peteen liittyviä suvaitsevaisuuteen kuuluvia empatian ja herkkyuden merkitysvihjeitä. Pete kehuu Veikan naismakua tämän ihastuttua Sabinaan ja neuvoo Veikkaa: - *Kato meitsillä on pari hyvää kikkaa... Pete kertoi, miten tyttö isketään.* Sanelman ennakointikertomuksen Veikan ja Sabinan suhteeseen liittyvä osuus sisältää monia kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, joita ovat empatia, toisten kunnioittaminen, toinen toisilta oppiminen ja halu ymmärtää toisten kulttuureita:

Seuraavana päivänä kokosin itseni ja menin kebabiin. Olin pukeutunut parhaimpiini ja ajattelin, että kyllä minä pystyn sen syömään, Sabinan takia. Otin kebabin ja huikkasin Sabinalle moikan. Lähtiessäni Sabina huikkasi: ”Nähdään koulussa.” ”Joo”, vastasin. Päätin, että huomenna oli mentävä sinne. Matikan tunnilla Sabina auttoi minua tehtävissä. Se oli todella noloa, mutta paras matikan tunti ikinä!

Sanelman ennakointikertomuksessa ”kebabin syöminen” muuttuu toisenasteiseksi merkitysvihjeeksi. ”Kebabin syöminen” merkitsee Sanelman ennakointikertomuksessa kulttuurien välistä ymmärrystä ja hyväksyntää. Empatian ja sosiaalistumisen merkitysvihjeenä voidaan pitää myös sitä, että Sabinaan tutustuttuaan Veikka alkaa käydä taas kouluu.

Myös Katriina tuottaa ennakointikertomuksessaan toisenasteisen merkitysvihjeen, joka saattaa viitata myös Hartmanin intertekstuaaliseen lukijaan (toisenasteisista merkitysvihjeistä luku 4.1; intertekstuaalisesta lukijasta luku 4.2.). Katriinan ennakointikertomuksessa Veikka häpeää Peten käytöstä kebabravintolassa ja haluaa pyytää Sabinalta anteeksi Peten käytöstä. Katriina liittyy tässä yhteydessä Sabinaan empatiaan liittyvän merkitysvihjeen: *Älä huoli, minä tunnen Peten ja tiedän, miksi hän käyttäytyi noin. Olin ihmeissäni. Miten Sabina saattoi tietää?* Empatiaan liittyvänä merkitysvihjeenä voidaan pitää myös sitä, että Veikka tuntee ystävästään Sabinan kanssa ja löytäneensä Sabinasta ihmisen, joka todella ymmärtää häntä. Katriinan ennakointikertomus päättyy toisenasteiseen merkitysvihjeeseen: *Vihdoin reikä päässäni oli umpeutunut.* ”Reiän umpeutuminen” viittaa emotekstin nimessä esiintyvään, laukauksen ääntä kuvaavaan Veikan lempinimeen ”Dumdum”. Veikka toteaa teoksen alkupuolella, että äidin kuolema oli jättänyt hänen päähänsä reiän. Tästä reiästä ja sen synnystä kerrottiin ennen emotekstin lukemista, ja se esiintyy myös kokeiluun liittyvässä piirtoheitinkalvossa (Liite 5).

Hallitsevasti myönteisiä merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat kuvaavat kebabravintolan omistajaa kahdella tavalla: osa kuvaa hänet jossain määrin itsetietoisena ja omanarvontuntoisena ja osa kuvaa hänet rauhallisena ja ystävällisenä. Krissu korostaa ennakointikertomuksessaan koko tapahtuman rauhallisuutta: *Sabinan isä sammutti musiikin ja kysyi silmiään räpäyttämättä: ”Mitä saisi olla?” Me otimme ruokamme ja söimme rauhallisesti kaiken loppuun.* Samassa yhteydessä Krissu tuottaa pelottomuuteen ja tasa-arvoon viittaavan merkitysvihjeen, kun hän kuvaa, kuinka *Sabinan isä kysyy silmiään räpäyttämättä.* Dada puolestaan kuvaa Sabinan isää hyökkäävämmäksi: *Sabinan isä vastasi Petelle, jos et pidä musiikista, voit painua hikiseen grilliin, jos et pidä siitäkään, voit painua helvettiin.* Samassa yhteydessä Dada tuottaa myös toisten kunnioittamiseen ja empatiaan viittaavan merkitysvihjeen kuvatessaan, kuinka Veikka ensin pyytää anteeksi Sabinan isältä ja myöhemmin Sabinalta: *Pete jäi sanattomaksi ja Dumdum sanoi Sabinan isälle: ”Anteeksi, Pete on vain huonolla*

tuulella. Tilaamme kaksi rullakebabia.” *Dumdum ja Pete söivät ateriat ja lähtivät kotiin.* – *Dumdum lähti juuri kotoaan kouluun päin ja matkan varrella Dumdum näki Sabinan. Dumdum pysäytti hänet. Dumdum sanoi Sabinalle: Anteeksi se eilinen käyttäytyminen. Olen todella pahoillani ystäväni käyttäytymisestä.* Myös Dadan tarina päättyy Sabinan ja Veikan seurusteluun ja Veikan kouluun palaamiseen. Lisäksi Dada kirjoittaa, kuinka Veikka saa työpaikan Sabinan isältä: *”Isänikin pitää sinusta ja haluaa sinut töihin”.* *Dumdum vastasi: ”Loistavaa. Tarvinkin työtä.”* Dada on ainoa, joka tuottaa tämäntyyppisen yhteiseen tulevaisuuteen viittaavan merkitysvihjeen, jossa maahanmuuttaja auttaakin syntyperäistä (vieraudesta ja erilaisuudesta Pantzar 2009, luku 3.2). Lähes poikkeuksetta oppilaiden tuottamissa ennakointikertomuksissa kebabravintolan omistaja säilyttää tilanteen hallinnassaan ja pitää arvokkuutensa.

Vaikka Peten kuvaus emotekstissä sisältää kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, herättää hän hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneissa empatiaa. Tämä saattaa liittyä siihen, ettei emoteksti kerro faktoja Petestä, vaan asiat kuvataan Veikan näkökulmasta. Toisaalta kyseessä saattaa olla yleisempi kasvatukseen liittyvä tekijä: huonoa käytöstä perustellaan lapsille usein sillä, että kiusaaja tai huonosti käyttäytyvä on jollakin tavalla itse onneton (nuortenkirjojen rasismista luku 6.3.2). Paulan tarinassa Pete on huolestunut suhteestaan Veikan siskoon ja Karin tarinassa Peteä harmittaa hänen ja Veikan koulunkäynti. Lisäksi Pete on mustasukkainen Veikasta Sabinalle: *Ehdotin (Veikka), että voisimme mennä leffaan. ”Joo hyvä idea, mut mää valitsen mitä katotaan. OK?” Pete sanoi mahtipontisesti ja lisäsi nopeasti: ”Mut toi kimma ei voi tulla!” Ilmeisesti hän oli huomannut, että olin tiirailut Sabinea. Hän (Pete) raahasi mut ulos ja melkein unohti maksaa.* Kari kuvaa Peten käyttäytyvän ”mahtipontisesti”, mistä voi päätellä hänen olevan kaikkea muuta kuin voimakas tai vahva.

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa näkyy ihmisen kyky ja halu muuttua paremmaksi. Dusun ennakointikertomuksessa Pete päättää muuttua Sabinan toivomuksesta:

Sabina torjui hänet ja sanoi vihaisena: ”Jos lopetat juomisen ja olet hyvä koulus, niin voidaan olla hyvin läheisiä, mutta jos jätät olemaan tämmönen, niin en halua nähdä sinun naamaasi enää! Pete oli hiljaa ja punastui. Pete lupasi Sabinalle, että hän ei enää juo ja opiskelee ahkerasti ja niin kävi. Sabina ja Pete on yhes ja ne pitää toisistaan.

Samoin ennakointikertomuksissa näkyy kirjoittajien usko siihen, että asiat eivät aina ole niin mustavalkoisia: Paula ja Kari kuvaavat Peteä musiikin sammuttamispyynnöstä huolimatta kulttuurienvälisyyden liittyvin myönteisin merkitysvihjein ja heidän tarinoissaan kebabravintola jääkin taustalle. Paula jopa puolustaa Peteä kuvaamalla cd-soitinta vanhanaikaiseksi:

Ja näin Sabinan isä ymmärsi ja sammutti vanhalta näyttävän cd-soittimen. Pete reagoi vastaamalla: ”Thank you. Kiitos!” Ja nappasi ruokalistan tiskiltä. – Kun nälkä oli vihdoinkin poissa, päätimme mennä takaisin kotiin. Kiitimme Sabinaa ja hänen isäänsä. (Paula.)

Sabinan isä sammutti radion hieman loukkaantunen näköisenä. ”Kiitti äijä!” Pete sanoi iskien silmää. (Kari.)

Myös Peksi selittää ennakointikertomuksessaan, että Pete ei vain oikeasti pitänyt turkkilaisesta musiikista. Kyse ei ollut siis rasismista, vaan musiikkimausta. Hänen ennakointikertomuksessaan Sabina pitääkin isälleen puhuttelun, koska tämä oli käyttäytynyt niin huonosti Peteä kohtaan. Peksin ennakointikertomuksessa on monia islamilaiseen kulttuuriin liittyviä merkitysvihjeitä, joita hänen voidaan ajatella kritisoivan ennakointikertomuksessaan Sabinan kautta, ja ennakointikertomus sisältääkin monia kulttuurienväliseen ymmärrykseen ja suvaitsevaisuuteen viittaavia merkitysvihjeitä:

Sabinan isä katsoi Peteä hetken ja sanoi sitten: ”Jos ei kelpaa, voit mennä ulos!” Sabina alkoi vaivautuneesti puhua isälleen ja yritti hillitä tämä hermot. ”Kyllä minä voin häipyä”, Pete sanoi vaivautuneesti. Vaikka kuinka Sabina huusi Peten perään, tämä ei palannut. – ”Tämä paikka on minun ja täällä määrään minä. Voit hitusen kunnioittaa isääsi.” – Illalla isän kotiin tullessa Sabina ei puhunut hänelle mitään. ”Jaaha. Sitä leikitään mykkäkoulua.” ”Ei ole minun vikani, jos Pete ei pidä turkkilaisesta musiikista.” ”Pyydä Pete huomenna meille, niin koitan tutustua häneen.” Sabina katsoi hetken ja sanoi sitten iloisesti: ”Kiitos isä!”

Peksi tuottaa edellä kuvatussa ennakointikertomuksen katkelmassa myös suvaitsemattomuuteen liittyvän ennakkoluuloisuuden merkitysvihjeen: hän toteaa, että Sabinan isä haluaa tutustua Peteen ja vihjaa näin Sabinan isän käyttäytyneen huonosti Peteä kohtaan, koska ei tuntenut tätä ja oli ennakkoluuloinen.

7.2.3 Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat

Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviksi ennakointikertomuksiksi on Levolan emotekstin (1998) kohdalla luokiteltu ne ennakointikertomukset, joissa kuvataan Veikan käytöksen ja ajatusmaailmaan välistä ristiriitaa: Veikka haluaa puuttua Peten käytökseen ja tutustua Sabinaan, mutta ei uskalla. Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset sisältävät useita häpeän ja huonon omantunnon merkitysvihjeitä, jotka voidaan tulkita kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiksi (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ennakointikertomukseensa tuottaneita oppilaita on 15. Heistä 7 on tyttöjä ja 8 poikia. Suurin osa Raumanmeren koulun tytöistä kuuluu tähän ryhmään.

TAULUKKO 27. Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä Levolan ”Dumdum” (1999) pohjalta tuottaneet oppilaat

Tytöt	Pojat	Yhteensä
Luna, Anna, Nea, Aleksandra, Ronja, Kristiina, Tiina, Chur	Arska, Pena, Keijo, Sami, Antti, Jussi, Jorma Misah	
8	8	16

Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä merkitysvihjeitä tuottaneiden ennakointikertomukset jakaantuvat kahteen ryhmään: osa oppilaista, erityisesti tytöt, on keskittynyt Dumdumin henkilöön ja emotekstissä mainittuihin tyttöihin, Saritaan ja Sabinaan, osa oppilaista, erityisesti pojat, on pohjittanut ennakointikertomuksessaan Peten ja Dumdumin suhdetta. Myös näissä ennakointikertomusryhmissä on nähtävissä erilaisia kerrontaratkaisuja.

TAULUKKO 28. Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ennakointikertomukset

Ambivalentit ennakointikertomukset	Dumdumin ja tyttöjen suhteet	Dumdumin ja Peten suhteet
Tytöt	Tiina, Anna, Luna, Aleksandra, Kristiina,	Ronja, Nea, Chur,
Pojat	Jorma	Keijo, Pena, Sami, Arska, Jussi, Antti, Misah,
Yhteensä	6 (tytöt 5, pojat 1)	10 (tytöt 3, pojat 7)

Hallitsevasti myönteisiä merkitysvihjeitä sisältävissä tarinoissa on onnellinen loppu. Ambivalentisti kirjoittaneiden ryhmän tekstit ovat erilaisia. Niissä Veikka ja Sabina eivät päädy yhteen, vaan Veikka kyllä ihailee Sabinan kauneutta ja haaveilee tästä, mutta ei uskalla lähestyä Sabinaa

Me tollättiin sitä (Sabinaa) ihan silmät pyöreinä, mutta se ei ollut huomaavinaan. Sabinan perässä tuli meidän luokan tyttöjä, jotka olivat selvästi matkineet Sabinan tyyliä ollakseen yhtä kauniita kuin tämä. (Aleksandra.)

Yhtäkkiä sydämeni lamaan tui. Sabina, luokkatoveri, astui ulos ovesta, joka ilmeisesti johti keittiöön, kantaen kebabannoksiamme. Hänen pitkät hiuksensa valuivat hänen käsivarsillaan ja hänen hymynsä hohti kirkkaana. Olisin voinut tuijottaa näkyä iäisyyden, kunnes havahtuin... (Jorma.)

tai ei uskalla vastustaa Peteä, joka käyttäytyy suvaitsemattomasti. Veikan käytös ei sisälläkään vastaavia rohkeuden merkitysvihjeitä kuin hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäneet ennakointikertomukset. Ennakointikertomuksista välittyvä ajatus siitä, että Veikka ei ole oma itsensä. Voi ajatella, että Veikka kuvaa nuorten omaa suhdetta eettis-moraaliseen ajatteluu: nuori tietää, miten tulee käyttäytyä, mutta hänellä ei ole rohkeutta toimia oikein (eettis-moraalisesta ajattelusta luku 3.2). Ennakointikertomukset sisältävät häpeän ja huonon omantunnon merkitysvihjeitä, jotka liittyvät empatiaan ja kuvaavat Veikan sisäisen ja ulkoisen maailman välistä ristiriitaa.

”Mikset ole ollut koulussa”, hän kysyi ihmetellen. ”Mulla on ollut vähän muuta”, mutisin ja Pete katsoi minua oudosti. ”Milloin olet tullut takaisin?” Sabina uteli. ”Dumdumin asiat eivät sulle kuulu, vai kuuluuko”, Pete sanoi ja katsoi minua odottavasti. ”No, tota... Ei kuulu kai ... tai ...” mumisin. En halunnut olla ilkeä Sabinalle, mutta mitä Pete sanoisi, jos en sanoisi, että asiani eivät kuulu Sabinalle. ”No, sano nyt! Kuuluuko vai ei, pelkäätkö sinä? Pete katsoi minua haastavasti ja Sabina näytti pelästyneeltä. Sabinan isä oli keittiössä, mutta kuuli varmasti keskustelumme, sillä Pete puhui hyvin kovaa. ”NO, ei todellakaan kuulu”, sanoin. (Kristiina.)

Sabina, joka toimi ravintolassa tarjoilijana silloin tällöin, tuli ottamaan tilauksemme. Pyysin mielessäni anteeksi Peten käytöstä. (Antti.)

Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat tuottavat kahdessa ennakointikertomuksessa suvaitsemattomuuteen liittyviä kateuden ja väkivallan merkitysvihjeitä. Veikka käyttäytyy Lunan ennakointikertomuksessa väkivaltaisesti. Syynä on mustasukkaisuus, jota voidaan pitää pelon ja itsekkyyden merkitysvihjeenä:

Äkkiä nousin (Dumdum) ylös ja katsoin tarkasti ulos ikkunasta. Se oli Sabina, joka meni käsi kädessä jonkun tyyppin kans. ”Häivytään täältä..” sanoin Petelle. ”Häh

kui...” Pete vastasi. Minä häivyin paikalta ja menin Sabinan ja sen tyyppin luo. En odotellut vaan löin poikaa täysillä naamaan.

Ambivalentisti myönteisiä ja kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneissa ennakointikertomuksissa kuvataan Pete huomattavasti vahvempana kuin Veikka. Veikka kuvataan ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä merkitysvihjeitä tuottaneissa ennakointikertomuksissa kyvyttömäksi vaikuttamaan omaan elämänsä muuttamiseen. Nea toteaa ennakointikertomuksessaan, kuinka Veikka ei saanut sanottua Petelle vastaan: *Pete ei saanut silmiään irti Sabinasta. Teki mieli tönäistä sitä. ”Kukas sinä olet?” Pete kysyi lopulta. Mä halusin muistuttaa sitä mun siskosta, mutta en saanut suutani auki.* Ennakointikertomuksissa oppilaat kirjoittavat, kuinka joku aikuinen taho puuttuu Veikan elämään. Kun Veikan elämään puututaan, tarkoittaa se yleensä myös Peten hahmon katoamista. Erityisesti Raumanmeren koulun oppilaiden tuottamissa ennakointikertomuksissa Veikan asioihin puuttuu joku ulkopuolinen, yleensä aikuinen, henkilö, kuten isä, isosisko, poliisi, sosiaaliohjaaja, tai Sabina:

Lopetettuaan puhelun hän (isä) tuli luokseni ja sanoi: ”Rehtori soitti, että olet ollut vähän enemmän kipeänä kuin olet minulle kertonut. Sain kotiarestia, en saanut tavata Peteä ja isä katsoi joka aamu, että menen kouluun. (Arska.)

Kello on kuusi...Otin vapaata sun takia, isä sanoi. – Ajattelin, että kun pääset pois sairaalasta, isä sanoi ja hymyilin. Ehkä nyt kaikki menis ihan hyvin. Ainakin luulen niin. Jos isälläni olisi taas aikaa mulle. (Luna.)

Sitten Sarita olikin jo kiehnäämässä mun vieressä ja kerjäämässä huomiota. Lopuksi siihen sekaantui mun sisko, joka oli antanut rajut pakit Petelle. Sisko repi mut pois kebabilta ja vei kotiin. (Aleksandra.)

Myös Turun normaalikoulun maahanmuuttajaoppilaat liittävät ennakointikertomuksiinsa aikuisen, joka puuttuu Peten ja Veikan suhteeseen:

He (poliisit) tunsivat Peten ja siitä olin varma, koska yksi poliiseista sanoi hänelle: ”Sinua me etsimmekin, Pete. Hyvä, kun olet täällä.” He ottivat Peten autoon. Seuraavana päivänä luin lehteä, kun näin Peten kuvan siellä ja lehdessä luki huumejuttusta heti sen jälkeen. Olin todella iloinen kun en joutunut Peten ansaan enkä käyttänyt mitään huumeita tai jopa myynyt. (Chur.)

Dumdum ja Pete olivat ryyppäämässä kotona ja äiti tuli kotiin ja näki, että Pete ja Dumdum katsoivat pornoa ja kaljat vieressä. Äiti huusi ja sanoi Petelle: ”Tämä on sinun syytäsi.” Pete ja Dumdumin sisko erosivat ja Dumdumia vietiin lastenkotiin. (Misah.)

Sami liittää ennakointikertomuksessaan Peten hahmoon sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Sami kuvaa Peten maailmankansalaisena mutta hänen käytöksensä yksikulttuurisena: *Röökien polton jälkeen he menivät Dumdumin kotiin norkoilemaan. Dumdumin kotona oli sosiaaliohjaaja, joka sanoi, että on tehty päätös, että Peten täytyy lähteä pois perheestä, koska Dumdumin koulu on häiriintynyt Peten takia. Pete vastaa: ”No, mähän lähen sitten jatkaa maailmanmatkaa. Soronoo vain teille.”* (Sami.) Jonkinlaisena maailmankansalaisuuden toisenasteisena merkitysvihjeenä voidaan pitää myös sitä, että Pete pitää kebabravintolaa *liian ahdistavana ja haluaa syömään merenrantaan.* Toisaalta Peten kuvaamista maailmankansalaiseksi voidaan pitää suvaitsemattomuuteen liittyvänä itsekeskeisyyden merkitysvihjeenä.

Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaiden ennakointikertomuksissa kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet liittyvät pääasiassa ym-

päristökuvaukseen eivätkä niinkään henkilöihin. Pena tuottaa kuitenkin kielteisen kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeen, jossa Pete arvostelee kebabravintolan palvelua: *Kun vihdoin kebabit tulivat, niin Pete sanoi vihaisena: "Ei perkele, kun kesti."* Samassa yhteydessä Pena tuottaa myös myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvän empatian ja vastuuntunnon merkitysvihjeen, kun Sabinan isä huolehtii Dumdumista: *Sabinen isä katsoi minua ja sanoi: "Et saisi liikkua tuollaisten tyyppien kanssa ja eikä sinun pitäisi olla koulussa."* Myös Keijo tuottaa Peteen liittyvän kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvän merkitysvihjeen, joka voidaan tulkita myös toisenasteiseksi merkitysvihjeeksi: *Pete alkoi syömään kebabia kuin joku barbaari.* Sami ennakointikertomuksessa Peten vuorosanoissa on kielteinen kulttuurienvälisyyden merkitysvihje: *"Hei, me otetaan ne kebabit mukaan. Pistä sinne kertakäyttöhaarukat ja veitset mukaan. Katos kun me ei olla mitään käsillä syöjiä niin kuin Turkissa."* Myös Antin ennakointikertomuksessa turkkilaisiin viitataan kielteisillä kulttuurienvälisillä merkitysvihjeillä, jotka kertovat ennakkoluuloisuudesta, kovuudesta ja ylemmydentunnosta: *Sabinan isä katsoi Peteä silmiin. "Mitä helvettiä toi tuijottaa? Onk se joku mielipuoli, vai?" Hän vilkuili koko ajan Sabinan isää, kun valitsimme ruokiamme.* Myöhemmin Pete kutsuu Antin ennakointikertomuksessa turkkilaisia *'yliruskettuneiksi'*. Aleksandra kuvaa ennakointikertomuksessaan turkkilaisesta ruokasta *'erikoiseksi sörsseliksi'*. Myös Annan ennakointikertomuksessa on turkkilaiseen ruokaan liittyvä kielteinen kulttuurienvälisyyden merkitysvihje Peten vuorosanoissa: *"Hyi, helvetti, mitä moskaa! Roskiksestako te ruuat hankitte!"*

Turkkilaiseen musiikkiin ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat liittävät kielteisiä merkitysvihjeitä: Annan ennakointikertomuksessa tämä kielteinen merkitysvihje on liitetty Peten vuorosanaan: *Pete ei ollut kuulevinaan, vaan huusi: "Lopeta jo se kissan räikkäys, eihän täällä kuule edes omaa ääntään."* Suuri osa kielteisistä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeistä on liitetty ennakointikertomuksissa Peteen, ja ne kertovatkin ehkä enemmän kirjoittajan käsityksestä siitä, millainen Pete on. Misahin ennakointikertomuksessa Pete toteaa, että kebabravintola on *kuitenkin vitun ruma paikka*, joka viittaa myös ennakkoluuloisuuteen.

Jorman tarinassa kielteinen musiikkiin liittyvä merkitysvihje on ulkopuolisen kertojan tekstissä. Samassa yhteydessä Jorma kuitenkin tuottaa myös myönteisen kebabravintolaan liittyvän merkitysvihjeen, joka viittaa ennakkoluulojen voittamiseen: *He istuivat alas pöydän viereen odottamaan kebabejaan ja kuuntelemaan kamalaa uikuttavaa musiikkia. Paikka oli loppujen lopuksi ihan kohutuullisen oloinen. Pöydät olivat puhtaita ja ikkunat pestyjä. Myös seinät taisivat olla vastikään maalattuja.* Tätä voikin pitää merkitysvihjeenä siitä, miten suvaitsemattomuus usein perustuu tuntemattomuuteen liittyvään pelkoon.

7.2.4 Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat

Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviin ennakointikertomuksiin Levolan emotekstin kohdalla luokiteltiin kuuluviksi ne ennakointikertomukset, joissa oli paljon suvaitsemattomuuteen ja yksikulttuurisuuteen liittyviä väkivallan merkitysvihjeitä (kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Lisäksi näissä ennakointikertomuksissa on alatyylisiä ilmauksia ja yleensä onneton loppu. Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneita oppilaita on neljätoista. Heistä vain kaksi on tyttöjä ja loput poikia.

TAULUKKO 29. Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä Levolan ”Dum-dum” (1999) pohjalta tuottaneet oppilaat

Tytöt	Pojat	Yhteensä
Tora, Zahra	Jonttu, Topi, Nipa, Judde, Lauri, Tomppa, Matti, Esso, Esko, King, Dix, Niti	
2	12	14

Pojista kuusi on Raumanmeren koulusta, viisi Turun normaalikoulun maahanmuuttajaryhmästä ja kaksi Turun normaalikoulun suomenkielisten ryhmästä. Turun normaalikoulun maahanmuuttajapöytäkirjojen ja Raumanmeren koulun poikien ryhmästä suurin osa tuottaa ennakoitukertomuksissaan hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä.

Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneista oppilaista viiden ennakoitukertomuksessa on paljon suvaitsemattomuuteen liittyviä väkivallan merkitysvihjeitä. Lähes kaikissa hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäneissä ennakoitukertomuksissa on alatyylisiä ilmaisuja, joista osaa voi pitää rasismiin viittaavana sosiolingvistisenä koodina tai toisenasteisena merkitysvihjeenä (sosiolingvistikoodista luku 6.2.3). Nämä toisenasteisen järjestelmän merkitysvihjeet, kuten *’homo’, ’läski’*, kuuluvat suomalaisen sosiokulttuuriseen koodiin ja niiden vihjeet sijaitsevat emotekstin ulkopuolella. Näihin nimityksiin liittyy myös muihin vähemmistöryhmiin viittaavia merkitysvihjeitä. Samoin ennakoitukertomuksista löytyy paljon rasistisia, halventavia ilmaisuja, jotka voidaan tulkita ennakkoluuloisuuden merkitysvihjeenä ja maahanmuuttajiin liittyvänä kielteisenä stereotyyppinä (stereotyyppioista luku 6.2.3): *Sabinan isä sanoi: ”Jos et pidä tästä paikasta, niin painu helvettiin vitun homo saatanan läski.” Silloin Pete hermostui ja ampui Sabinan isää perseeseen.* (Esso.) Alatyylisten ja halventavien ilmaisujen tavoitteena on tässä yhteydessä vastustaa yhteiskunnan perusjärjestystä ja korostaa rasistisen ajattelun mukaisesti vahvemman oikeutta (rasismista luku 3.3.2).

TAULUKKO 30. Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden merkitysvihjeiden laadusta

	Runsaasti väkivallan liittyviä merkitysvihjeitä	Muita kielteisiä kulttuurinvälisiä merkitysvihjeitä	Ennakoitukertomus irtoaa emotekstistä
Tytöt		Tora, Tiina, Zahra	
Pojat	Nipa, Matti, Esso, King, Dix,	Tomppa, Jonttu, Lauri, Judde, Niti,	Topi, Esko
Yhteensä	5 (tytöt 0, pojat 5)	7 (tytöt 2, pojat 5)	2 (tytöt 0, pojat 2)

Topin ja Eskon kirjoittamat ennakoitukertomukset irtoavat emotekstistä. Syynä saattaa olla se, ettei kirjoittamisen taustalla olevaa emotekstikatkelmaa ole kuunneltu riittävän tarkkaavaisesti tai kaikkea kuultua ei ole ymmärretty. Tästä saattaa olla kyse varsinkin Eskon kohdalla, joka kertoo ennakoitukertomuksissaan Peten äidistä ja isästä, joita emotekstissä ei mainita. Vaikuttaa siltä, että kumpikin, ainakin tämän ennakoitukertomuksen kohdalla, käyttäytyy Hartmanin tekstiä vastustavan lukijan tavoin ja haluaa tuoda tekstiin omia tekstivarojaan (tulkinnasta ja intertekstuaalisuudesta luvut 4.1 ja 4.2). Tämä vaikuttaa todennäköiseltä Topin kohdalla siitäkään syystä, että hän loppupalautteen mukaan haluaa tehdä ennakoitukertomuksestaan mahdollisimman hauskan (loppupalautteesta luku 6). Eskon ennakoitukertomukseen vaikuttaa myös se, että hän ei ole aikaisemmin kuul-

lut vastaavatyypistä tekstiä ja on kokeilukerralla kummissaan siitä, että kirjoitetussa tekstissä voi olla kiro sanoja.

Tämän ryhmän ennakointikertomukset päättyvät lähes poikkeuksetta onnettomasti. Myös Topin ennakointikertomuksessa Pete ja Veikka pidätetään R-kioskin ryöstöstä ja he *elävät elämänsä loppuun kurjissa olosuhteissa*. Topin ennakointikertomukseen sisältyvää viittausta perinteisten satujen rakenteeseen, voidaan pitää ironisointina. Satuihin liittyvään metakognitioon liittäminen ennakointikertomukseen voi kertoa myös kirjallisuuteen liittyvien kokemusten vähäisyydestä (lukemiseen liittyvistä metakognitioista luku 4.1). Eskon ennakointikertomuksessa ravintolan omistaja ottaa esille konekiväärin ja ajaa Peten ja Veikan ravintolasta haukkumasanojen siivittämänä:

Omistaja otti AK-47:n ja sanoi: ”Freeze motherfucker.” Sitten Pete sanoi: ”You too motherfucker.” Peten isä ja Pete menivät pois kebabista. Sitten Dumdum ja Pete menivät kotiin ja söivät makkaraa ja joivat kaljaa. Sitten kun äiti tuli, äiti näki, että ne katsoivat pornoa.

Kielen ja sanavalintojen tasolla eniten kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaa Esso. Se, että halventavat ja alatyyliset ilmaukset on kirjoitettu englanniksi, tukee vaikutelmaa tekstiä vastustavasta lukijasta, koska ilmaukset kuuluvat tekstin ulkopuolisiin varoihin ja lisäävät tekstin elokuvamaisuutta (tekstiä vastustavasta lukijasta luku 4.2 ja Hartman 1995). Englannin kielen käyttäminen voidaan tulkita myös jonkinlaisena eufemisminä: Esko ei ole halunnut käyttää suomen kieltä noin voimakkaan kielteisissä ilmauksissa.

Vaikka Topin ja Eskon kirjoittamat ennakointikertomukset irtoavat muita enemmän emotekstistä ja viittaavat samalla tekstiä vastustavaan lukijatyyppeihin muita selkeämmin, ovat muiden hallitsevasti kielteisiin kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeisiin liittyviä väkivallan merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ennakointikertomukset lähellä Topin ja Eskon ennakointikertomusten loppuratkaisuja. Ne kaikki päättyvät Matin ennakointikertomusta lukuun ottamatta Peten kuolemaan. Dixin ennakointikertomuksessa Pete ensin pahoinpitelee Sabinan isän, joka kieltäytyy hiljentämästä musiikkia, ja tekee sitten itsemurhan vankilassa. Esson ennakointikertomuksessa Pete ampuu Sabinan isää ja joutuu oikeuteen, jossa todetaan, että Sabinan isä saa kostaa Petelle ampumisen: *Sitten Sabinan isä kosti granaatilla ja Pete kuoli. Lopuksi Sabina ja Sabinan isä jatkoi elämää ihan normaalisti*. Koston hyväksyminen voidaan Esson ennakointikertomuksessa tulkita myös hänen kulttuuriinsa liittyväksi merkitysvihjeeksi (Esson taustasta luku 5.5.1).

King on ainoa väkivaltaan liittyviä merkitysvihjeitä tuottaneista oppilaista, joka liittyy Veikan ennakointikertomukseensa. Hänen tarinansa eroaa muista myös siinä, että se ei sisällä välienselvittelyä kebabravintolassa, vaan Pete kuolee hämärissä olosuhteissa: *Sitten Dumdum löysi Peten kuolleena roskiksen vierestä. Sitten poliisit tuli paikalle ja luulivat, että Dumdum tappoi Peten. Sitten poliisit veivät Dumdumin vankilaan*. Kingin ennakointikertomuksessa Peten löytyminen ”roskana” roskiksen vierestä voidaan tulkita toisenasteiseksi merkitysvihjeeksi niin, että King rinnastaa Peten muuhun roskaan. Poliisien käyttämistä ennakointikertomuksessa voidaan myös pitää kulttuurienvälisyyteen liittyvänä kielteisenä kovuuden, epäoikeudenmukaisuuden ja suppean maailmankuvan merkitysvihjeenä. Huomionarvoista on, että näissä ennakointikertomuksissa ei ole kulttuurienvälisyyden myönteisiin merkitysvihjeisiin liittyviä katumuksen, empatian, häpeän tai syällisyyden merkitysvihjeitä (kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2).

Väkivaltaan liittyviä merkitysvihjeitä tuottaneista oppilaista Matti on ainoa, jonka ennakointikertomuksessa turkkilainen kebabravintolan omistaja saa surmansa.

”Et tasan lähde maksamatta, Sabinan isä sanoi. Siinä samassa Pete otti aseensa ja ampui Sabinan isän. Hänen päähänsä tuli reikä, jossa näkyi turkkilainen maisema.

Kuvatessaan Sabinan isän kuolemaa Matti tuottaa kulttuurienvälisyyteen liittyvän toisenasteiseen merkitysvihjeen kuvaamalla Sabinan isän pään ampumahaavasta näkyvää maisemaa (intertekstuaa-

lisestä lukijasta luku 4.2). Matti on intertekstuaalisen lukijan tavoin liittänyt Dumdumin päässä olevan reiän Sabinan isään. Dumdum kertoo emotekstissä ikävöivänsä syöpään kuollutta äitiään niin, että hänen päässään on ampumahaavan kokoinen reikä (DD 1998). Matin tuottama toisenasteinen merkitysvihje voidaankin tulkita maahanmuuttajan koti-ikävään viittaavaksi. Toisaalta tämä intertekstuaalisesta lukemisesta kertova merkitysvihje voidaan tulkita myös yksikulttuurisuuden merkitysvihjeenä: ihmisen on mahdoton muuttua kansallisuudeltaan.

Väkivaltaan liittyviä merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ennakointikertomukset sisältävät väkivallan merkitysvihjeiden lisäksi myös paljon pelon merkitysvihjeitä. Näitä merkitysvihjeitä ovat suomalaisen Peten kuolema maahanmuuttajan toimesta ja ennakointikertomuksissa olevat lukuisat aseet. Heidän tarinoissaan maailma näyttäytyy arvaamattomana ja vaarallisena: missään ei uskalla rentoutua tai olla rauhassa. Nipan ennakointikertomuksessa Sabinan isä ampuu Peteä *silmänräpäyksessä*. Nipan ennakointikertomus on sisällöltään osittain absurdi ja voidaan tulkita oman ajattelun ironisoinniksi. Hänen ennakointikertomuksessaan Sabinan isä joutuu tappamaan Peten useamman kerran, ennen kuin muotoaan muuttava Pete saadaan tapettua. Jossain mielessä Peten muuntautumisen voidaan nähdä rasismiin viittaavana toisenasteisena merkitysvihjeenä:

Sabinan isä – nappasi tiskin alta haulikon ja täräytti sillä Peteä. Pete lensi selälleen maahan. – Peten selästä kasvoi lonkeroita, jotka syöksyivät kohti Sabinan isää. Silloin tämä virnisti, repäisi päälleen nahkatakkinsa ja nappasi pistoolin taskustaan. Silmänräpäyksessä hän oli ampunut Peten kaikki 9 lonkeroa. Pete kauhistui ja alkoi anoa armoa: ”En koskaan enää koske tyttäreesi, säästä minut!” Kuului laukaus ja Pete kaatui maahan. Sabinan isä palasi tiskille, hymyili ja kysyi: ”Mitä saisi olla?”

Nipan ennakointikertomuksesta voi löytää viittauksia elokuvaan ja pahamaineisiin moottoripyöräjengeihin, mikä saattaa kertoa myös kokemattomasta lukijasta (tekstin ulkopuolisen materiaalin käyttämisestä tulkinnassa luku 4). Niin Nipan kuin muidenkin väkivaltaan liittyviä merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden tarinat eivät sisällä empatian merkitysvihjeitä, kuten yllä olevasta katkelmastakin voi päätellä.

Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat ovat lisänneet ennakointikertomuksiinsa muitakin negatiivisia asioita, kuten varastamista, alkoholinkäyttöä, tupakanpoltoa, huonoja käytöstapoja ja rumaa kielenkäyttöä (ulkopuolisten tekstivarojen käytöstä luvut 4.2 ja 4.1). Näitä piirteitä löytyy myös niistä ennakointikertomuksista, joissa oppilaiden tuottamat merkitysvihjeet eivät ole hallitsevasti väkivaltaan viittaavia. Jonttu kuvaa Peten ruokailutapoja huonoiksi ja kertoo tämän lähtevän kebabravintolasta maksamatta: *Kun ruuat tulivat, Pete rupesi ahmimaan ruokaansa. Minä olin syönyt noin ¼ pitsasta, kun Pete jo lopetti. Pete röyhtäisi lopuksi äänekkäästi. Sitten hän kuiskasi: ”Kun tuo ukko käy keittiössä, me häivyttään maksamatta”*. Yleensäkin Peten käytöstä kuvataan sivistymättömäksi. Hän matkii ulkomaalaisten puhetyyliä pilkallisesti ja arvostelee kovaan ääneen kebabravintolan ruokaa:

”Mitä pojille saisi olla?” hän (Sabinan isä) sanoi hassulla korostuksella. ”Mitä saisi olla?” Pete toisti ja koitti matkia Sabinan isän korostusta. ”Mä en tahdo kuulla tota kamalaa vikinää! sammuta se! Se kuulostaa siltä, että täällä kidutetaan jotain eläintä!” hän sanoi halveksivalla äänensävyllä. (Tora.)

Myös muita kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä kuin väkivaltaan liittyviä tuottaneiden oppilaiden ennakointikertomusten kielteiset merkitysvihjeet ovat osaksi väkivaltaan viittaavia. Väkivalta ei kuitenkaan kohdistu henkilöihin, vaan on Peten aiheuttamaa ilkivaltaa, joka kohdistuu Sabinan isän omaisuuteen: *Tien reunalla oli kivi, Pete nosti sen ja heitti voimalla päin kebab-paikan ikkunaa. Sekunnissa sieltä kuului rumaa ääntä, kun lasi rikkoutui, ja heti perään Sabinan isän kiroilua*. (Tora.) Samassa yhteydessä Tora tuottaa ennakointikertomuksensa loppuun kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvän kovuuden ja epäempatian merkitysvihjeen: *Pete ei ollut huomaavinaan Sabinan isä kiroilua ja pisti kädet taskuun ja tokaisi minulle tylsästi: ”Dumdum, häivyttään ja haetaan jotain*

ruokaa, mitä ihmisetkin voi syödä. Sen sanottuaan hän lähti kulkemaan ja minä menin perään. Myös Judden ennakointikertomuksessa kebappaikka syttyy palamaan ja Sabinan perhe joutuu muuttamaan.

Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat ottavat ennakointikertomuksissaan selvästi kantaa siihen, kumpi on vahvempi Pete vai Sabinan isä. Ennakointikertomusten kirjoittajista vain Esko kirjoittaa tarinan, jossa kumpikin jatkaa tahoillaan elämäänsä. Kymmenessä ennakointikertomuksessa Pete nähdään tavalla tai toisella häviäjäksi. Hallitsevasti väkivallan merkitysvihjeitä tuottaneissa ennakointikertomuksissa Pete kuolee. Myös Nitin tarinassa Pete kuolee, mutta kyseessä on tapaturmainen kuolema: *Hän (Pete) humaltui. Sitten hän nousi seisomaan, lähti kävelemään pudotusta kohti ja kompastui. Sitten hän tippui alas ja kuoli.* Muissa ennakointikertomuksissa Pete joutuu vankilaan tai jää yksin. Tiinan ennakointikertomuksessa Peteen liitetään yksinäisyyden, ulkopuolisuuden ja pelon merkitysvihjeitä:

”Sä et vittu puhu mulle noin!” Pete sihisi vihaisesti, mutta pelon kuuli hänen äänestään. ”Sulla ei ole varaa tohon. Mä tiedän kaiken. Katsahdin pelästyneenä Peteä ja Sabinaa. Kummankin silmistä tihkui viha. Pete kääntyi ja lähti pois. Ovella hän mulkoili kaikkia vielä vihaisesti. ”No, Dumdum, tule. Sä et vittu jätä mua nyt yksin.” Epäroin sekunnin liian kauan. Pete kääntyi surullinen, epätoivoinen, petetty. Sitä kaikkea hän oli. Peli oli menetetty.

Lauri ja Zahra liittävät vahvemman kuvaamiseen väkivallattomuuden merkitysvihjeen kirjoittamalla, kuinka Sabinan isä antaa Petelle porttikiellon ja tämä joutuu poistumaan ravintolasta. Huomattavaa on, että maahanmuuttajaoppilaiden ennakointikertomuksissa Sabinan isä ei ole häviävä osapuoli kertaakaan. Sabinan isän kohtalona suomenkielisten oppilaiden ennakointikertomuksissa on omaisuuden tuhoutuminen, varkaus ja kuolema. Sitä, kumpi henkilöistä oppilaan ennakointikertomuksessa jää häviölle, voidaan jossain määrin pitää merkinä siitä, millainen yksilön maailmankuva on.

TAULUKKO 31. Sabinan isän ja Peten rooli välienselvittelyssä

Sabinan isän ja Peten suhde	Sabinan isä jää tappiolle	Pete jää tappiolle	Kumpikin jatkaa elämäänsä entiseen malliin
Tytöt	Tora	Tiina,, Zahra	
Pojat	Judde, Jonttu, Matti,	Lauri, Tomppa, Nipa, King, Esso, Dix, Niti	Esko
Yhteensä	4 (tytöt 1, pojat 3)	9 (tytöt 2, pojat 7)	1 (tytöt 0, pojat 1)

Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat kuvaavat tapahtumia pääasiassa Sabinan isän ja Peten näkökulmasta. Näiden henkilöiden lisäksi ennakointikertomuksissa ei ole juuri muita henkilöitä kuin Sabina ja Veikka, jotka ovat kuitenkin selvästi vain sivuhenkilöitä. Taustahenkilöinä mainitaan poliisit ja Veikan isä, mutta luokkatovereita tai Veikan perhettä ei mainita. Ajallisesti ennakointikertomukset kuvaavat lyhyttä ajanjaksoa eikä tulevaisuuteen juuri viitata. Ennakointikertomusten pääasiallinen idea on kuvata välittömästi emotekstikatkelmaa seurannut tapahtumaketju.

7.3 Tiaisen teoksen ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) pohjalta kirjoitetut ennakointikertomukset

7.3.1 Emotekstikatkelma ja sen sisältämät kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet

Tiaisen ”Alex, Aisha ja Sam” (2007), kertoo Suomeen tulleista turvapaikanhakijoista. Kokeiluun valittu emotekstikatkelma (AAS 2007, 189 – 192, kokeilussa luettu tekstikatkelma Liite 9) eroaa Hakkaraisen ja Levolan teosten emotekstikatkelmista (luvut 7.1.1 ja 7.2.1) ennen kaikkea siinä, että Tiaisen teoksesta (2007) kokeiluun valitussa katkelmassa päähenkilö on sekä ulkomaalainen että tyttö eikä teoksessa kuvata rasismia. Lisäksi teoskatkelmassa on vieraisiin kulttuureihin liittyviä merkitysvihjeitä, koska tekstikatkelmassa kuvataan vain maahanmuuttajia, ja tekstin ymmärtäminen vaatii kulttuureihin ja maihin liittyvää tietoa (tekstin tulkinnasta luku 4.1). Teoksessa on myös muita selkeämmin ulkopuolinen kaikkietävä kertoja.

”Alex, Aisha ja Sam” (2007) on postmoderni nuortenromaanin, ja siinä kerrotaan eri henkilöiden tarinoita (postmodernista nuortenromaanista luku 2.2.1). Teoksen henkilöille on yhteistä kerrontahetken tilanne vastaanottokeskuksessa Suomessa. ”Alex, Aisha ja Sam” –teoksesta kokeiluun valitussa katkelmassa kertojana on somalittyyttö Aisha, joka tutustuu maahanmuuttajajoukossa (Liite 9). Koska teksti on suomalaisille nuorille haastava sen sisältämien vieraisiin kulttuureihin liittyvien merkitysvihjeiden vuoksi, luettiin kokeilussa useampi katkelma emotekstistä, jotta oppilaiden luettuun liittyvät skeemat aktivoituisivat ja oppilaat saivat riittävästi kokeiluun valittuun emotekstikatkelmaan liittyvää taustainformaatiota (lukemiseen liittyvistä skeemoista luku 4.1). Ylimääräiset emotekstikatkelmat kertovat Aishan saapumisesta turvapaikanhakijana Suomeen (AAS 2007, 5 – 9) ja Aishan elämästä sotivassa Somaliassa (AAS 2007, 30 – 34). Näiden tekstikatkelmien tarkoituksena on kertoa erityisesti Aishasta ja auttaa oppilaita eläytymään pakolaisen asemaan. Emoteksti sisältää monia Aishan elämään liittyviä yksityiskohtia, joiden uskoisi herättävän myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä empatian merkitysvihjeitä: Aishan äiti on kuollut synnytykseen, kun Aisha oli yksivuotias. Äidin kuoleman jälkeen Aishan elämä oli ollut onnetonta (AAS 2007, 33 – 34).

Emotekstikatkelmat on valittu niin, että ne sisältävät Aishaan liittyviä myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä: Aisha ikävöi perhettään ja toipuu sodan aiheuttamista traumoista. Vaikka emotekstikatkelmat sisältävät paljon oppilaille vieraaseen ympäristöön ja kulttuuriin liittyviä merkitysvihjeitä, niissä on myös kaikkiin nuoriin liittyviä merkitysvihjeitä (nuortenromaanin samaistumisen mahdollisuuksista luvut 2.2.1 ja 2.3.3; kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Kokeilussa luetut ylimääräiset emotekstikatkelmat kertovat siis Aishan menneisyydestä Somaliassa, kun taas kokeilussa näytetty piirtoheitinkalvo (Liite 7) kertoo asioita Aishan nykyisestä elämästä vastaanottokeskuksessa.

Emotekstistä kokeiluun valittu katkelma sisältää sekä erilaisiin kulttuureihin liittyviä merkitysvihjeitä että nuorten elämään liittyviä merkitysvihjeitä. Aisha on lähes kokeiluun osallistuvien oppilaiden ikäinen ja emotekstikatkelmassa luettu tilanne on varmasti kaikille tuttu tai kuviteltavissa oleva: Zahran naapurin asunnossa Aisha tapaa Tahir-nimisen pakolaispojan, johon hän ihastuu. Kokeiluun valittu emotekstikatkelma päättyy kohtaan, jossa ennakointikertomuksen kirjoittajan on ratkaistava, lähestyvätkö nuoret toisinaan (AAS 2007, 191 – 192; Liite 9.) Kokeilussa luetun katkelman jälkeen emotekstissä kerrotaan, että sekä Zahra että Tahir ovat muslimeita ja että he katsovat tapaamisen lopuksi Salatut elämät -tv-sarjaa käsi kädessä. Ennen kokeilua luetuissa emotekstikatkelmissa ei kerrota Aishan uskonnollista taustaa, mutta teksti sisältää paljon merkitysvihjeitä, joista sen pystyy päättämään: Aisha on Somaliasta ja käyttää huivia. Kaikkien erilaisiin kulttuureihin liittyvien yksityiskohtien toivotaan vaikuttavan oppilaiden kirjoittamien ennakointikertomusten kulttuurienvälisyyteen liittyvien merkitysvihjeiden määrään.

Ennakointikertomuksessa oppilaiden on ratkaistava ainakin seuraavat Tiaisen emotekstiin (2007) liittyvät merkitysviheet, jotka toimivat myös ennakointikertomusten luokittelun ja järjestämisen kriteereinä:

- miten Aisha toimii, kun Zahra ei olekaan paikalla?
- miten muut emotekstikatkelman henkilöt suhtautuvat Zahraan?
- lähentyvätkö Aisha ja Zahra toisiaan?
- otetaanko ennakointikertomuksessa huomioon Aishan pakolaisuus ja vieraat kulttuurit?

7.3.2 Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviin ennakointikertomuksiin on Tiaisen emotekstin (2007) kohdalla luokiteltu ne ennakointikertomukset, jotka kuvaavat Aishan sopeutumista ja joissa on onnellinen loppu. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa on monia myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä empatiaan, toisten kunnioittamiseen ja tulevaisuudenuskoon liittyviä merkitysvihjeitä (kulttuurienvälisten merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Tiaisen emotekstin ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) pohjalta 15 oppilasta tuottaa hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävän ennakointikertomuksen. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävistä ennakointikertomuksista 8 on tyttöjen ja 7 poikien.

TAULUKKO 32. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä Tiaisen ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) pohjalta tuottaneet oppilaat

Tytöt	Pojat	Yhteensä
Ronja, Alli, Katriina, Sanelma, Tiina, Krissu, Zahra, Chur	Jussi, Kari, Misah, Esso, Dada, Esko, Dix	
8	7	15

Kaikki pojat ovat Turun normaalikoulusta ja heistä viisi on maahanmuuttajaluokalta. Tytöistä kaksi on Raumanmeren koulusta, loput Turun normaalikoulusta niin, että puolet heistä on maahanmuuttajia. Hallitsevasti myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvät merkitysviheet liittyvät näissä ennakointikertomuksissa empatiaan, turvallisuuteen ja tulevaisuudenuskoon. Tyttöjen ja poikien tuottamien ennakointikertomusten välillä ei ole merkittävää eroa. Myöskään maahanmuuttajien kirjoittamat ennakointikertomukset eivät eroa muiden oppilaiden ennakointikertomuksista.

Hallitsevasti myönteisiin kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä käyttäneet kirjoittajat keskittyvät ennakointikertomuksissaan kolmeen aihealueeseen: osa kirjoittaa erityisesti Aishasta ja Tahirista, osa Aishasta ja Zahrasta ja osa Aishasta ja Aishan perheestä Somaliassa. Kaikissa hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneissa ennakointikertomuksissa on onnellinen loppu.

TAULUKKO 33. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävien ennakointikertomusten keskeiset aihealueet

Ennakointikertomusten keskeiset aihepiirit	Aishan ja Tahirin suhde	Aishan ja ystävyys	Aisha ja Aishan perhe
	Tiina, Katriina, Esko	Alli, Ronja, Jussi, Kari, Esso, Dada, Zahra, Misah, Dix	Sanelma, Chur, Krissu
Yhteensä	3	9	3

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden suosituin aihepiiri on Aishan ystävyysuhteiden ja ystäväystymisen kuvaaminen. Aisha kuvataan näissä ennakointikertomuksissa heikkokielitaitoisena ja vähän ujona. Muiden empatian ja hyväksyvän käytöksen seurauksena Aisha kuitenkin kotiutuu Suomeen. Karin ennakointikertomuksessa Masoud ja Tahir vievät Aishan pelaamaan koripalloa. Ennakointikertomuksensa lopuksi Kari toteaa: *Sinä oli minun (Aishan) uusi harrastus ja paljon uusia kavereita*. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa Masoudin ja Tahirin käytös sisältää myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä toisten auttamisen ja hyväksymisen merkitysvihjeitä. Zahran ennakointikertomuksessa Aisha ei osaa vastata Tahirin esittämiin kysymyksiin, mutta Masoud pelastaa tilanteen tuomalla ruokaa: *Aisha vain oli hiljaa, kun ei tiennyt, mitä vastata. Sitten Masoud toi ruokaa ja he söivät ja nauroivat yhdessä*.

Kaikissa Tiaisen teoksen ”Alex, Aisha ja Sam” (2009) pohjalta syntyneissä ennakointikertomuksissa Aisha kuvataan ulkopuoliseksi. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa ulkopuolisuuden tunne on kuitenkin kuviteltua tai toiset huomaavat Aishan myöhemmin ja ulkopuolisuuden tunne poistuu. Ronjan ennakointikertomuksessa Aisha kuuntelee ulkopuolisena Tahirin ja Masoudin keskustelua, mutta Zahran saavuttua paljastuu, että pojat ovat keskustelleet siitä, mitä voisivat tehdä Aishan ja Zahran kanssa seuraavana päivänä:

Masoud toistaa kysymyksen, jota en ymmärrä. Zahra kääntää sen. Masoud kysyy, voisimmeko tulla heidän kanssaan kiertävään tivoliin, joka on pystytetty tähän lähelle.

Ronjan ennakointikertomuksen ”tivolii” voidaan tulkita toisenasteiseksi kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeeksi: tivoli merkitsee tässä yhteydessä myös tietynlaista maailmankansalaisuutta ja ihmisen samanlaisuutta kansalaisuudesta huolimatta.

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneissa ennakointikertomuksissa on myös myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä turvallisuuden ja vastuun merkitysvihjeitä. Ronjan, Zahran, Dadan ja Misahin ennakointikertomuksessa Aisha on tarkka kotiintuloajastaan: *Aloimme tanssia. Katoin (Aisha) kelloa ja kello oli 19.45. Minun täytyi lähteä ja Tahir saattoi minua*. (Misah.) Misah on lisännyt omaan ennakointikertomukseen vielä toisen turvallisuuteen viittaavan merkitysvihjeen kertomalla, kuinka Tahir saattaa Aishan kotiin. Esson ennakointikertomuksessa Aisha myöhästyy viisi minuuttia, mutta Esso liittyy myöhästymiseen myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvän anteeksiannon merkitysvihjeen kuvaamalla, kuinka aikuiset antavat hänelle anteeksi ja Aisha lupaa olla enää koskaan myöhästymättä. Ainoastaan Allin ennakointikertomuksessa Aishaan liitetään vastuuttomuuden merkitysvihjeitä:

Tahir katsoo haikeasti minua ja kysyi, voisinko jäädä vielä hetkeksi. Sanoin ensin, etten voisi jäädä, mutta Tahirin vastustamaton hymy ja ihanat silmät veivät voiton ja jäin Masoudin luokse.

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa on joitakin Aishan kulttuuriin ja uskontoon viittaavia yksityiskohtia. Ennakointikertomuksissa

niihin liitetään myönteiseen kulttuurienvälisyyteen kuuluvia toisen kunnioittamisen merkitysvihjeitä: Misahin ennakointikertomuksessa Aisha aikoo lähteä kotiinsa rukoilemaan, mutta Zahra ymmärtää Aishaa ja lupaa järjestää sopivan paikan kotiinsa: *Aisha sanoi, niin mutta minun täytyy mennä rukoilemaan. Ja Zahra sanoi: "Voit tulla minun luo rukoilemaan." ja niin minä menin rukoilemaan Zahran luo.* Allin ja Ronjan ennakointikertomuksissa mainitaan paasto: *"Haluaisitko sinä syödä, Aisha?" Tahir kysyi. Vastasin kohteliaasti olevani paastolla. Tahir hymyili ja oli pahoillaan, kun oli unohtanut.*

Eskon ja Katriinan ennakointikertomuksissa keskeinen myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvä merkitysvihje on rakkaus ja empatia. Katriina kuvaa ennakointikertomuksensa lopussa, kuinka Aisha tuntee kotiutuneensa Suomeen:

Yhtäkkiä maa täytyy jostakin valkoisesta, lumesta. Olen onnessani. Pian olemmekin jo Jaakkolan ovella. Tahir silittää päätäni ja sovimme tapaavamme huomenna. Tunnen oudon tunteen. En ole tuntenut sitä pitkään aikaan. En kertaakaan Suomeen tulon jälkeen. Se tunne oli onni. Olin oikeassa paikassa.

Katriinan ennakointikertomuksessa "lumentulon kuvaaminen" voidaan nähdä 'uuden alun' ja 'sopeutumisen' toisenasteisena merkitysvihjeenä (toisenasteisista merkitysvihjeistä luku 4.1). Katriinan ennakointikertomus sisältää ennakointikertomuksista eniten myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Myönteiset merkitysvihjeet näkyvät Katriinan ennakointikertomuksessa erityisesti empatian merkitysvihjeinä:

"Älä ujostele. En minä pure", Tahir sanoo hymyillen. Hymyilen takaisin Tahirille ja istahdan sohvalle häntä vastapäätä. Masoud tarjoaa minulle ruokaa ja otan sitä mielelläni, tällaista ruokaa ei muualla saa. Tahir alkaa jututtaa minua ja nyt minun huonon kielitaitoni ymmärrettyään, hän puhuu hyvin hitaasti, rauhallisesti ja selkeästi. Ymmärrän hänen puheensa ja meillä on hauskaa yhdessä.

Katriinan ennakointikertomuksessa on toisenasteinen myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvä rakkauden, turvallisuuden ja huolenpidon merkitysvihje: *Ulkona on kylmä, mutta en (Aisha) tunne sitä. Yhtäkkiä Tahir ottaa minua kädestä. Hänen kätensä on suuri ja lämmin.* Myös Eskon ennakointikertomus kuvaa Tahirin ja Aishan välille syntyvää rakkautta: *Niinpä he puhuivat ja nauroivat yhdessä ja Tahir pyytää Aishaa treffeille. Aisha pysähtyy ja vastaa "kyllä". Niinpä treffit pidettiin ja heistä tuli pariskunta. Häät pidettiin ja sormukset vaihdettiin.* Eskon ennakointikertomuksessa saattaa näkyä Eskon muslimitausta liittyen seurustelun ja avioliiton merkitykseen. Esko tuottaa ennakointikertomuksessaan myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvän ennakkoluulojen voittamisen merkitysvihjeen: *Ruokailussa Tahir puhui omaa kieltä, että miksi hän (Aisha) ei puhu. Masoud vastaa: "Hän on ujo, mutta kun hän tuntee jotakuta, sitten hän on mukava".*

Eniten pakolaisuuteen liittyviä merkitysvihjeitä ennakointikertomuksissaan tuottavat Krissu, Chur ja Sanelma. Sanelman ennakointikertomuksessa Aisha saa vastaanottokeskukseen palatessaan kuulla, että saa jäädä Suomeen. Sanelman ennakointikertomuksessa on myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvä empatiaan ja toivoon liittyvä merkitysvihje, jossa Sanelma kuvaa, kuinka Aishalla on kaikki hyvin ja kuinka hän aikoo matkustaa kotiin hakemaan perheensäkin Suomeen:

Vuoden kuluttua asun lähellä Jaakkolaa. Käyn koulua ja minulla on ihana poikaystävä Tahir. Jonakin päivänä, kun saan rahat kerätyksi, matkustan Somaliaan hakemaan isäni, siskoni ja veljeni turvaan Suomeen.

Churin ennakointikertomuksessa Aisha tuntee ikävää ja ulkopuolisuutta, mutta löytää vastaanottokeskuksesta isänsä odottamassa häntä:

Sitten Tahir kysyi minulta jotain englanniksi, mutta en ymmärtänyt mitään. Sen takia sanoin Masoudille, että lähden kotiin. – Olin ovella, kun näin Zahran tulossa ylös portaita sinisessä mekossa, jossa oli kukkia. – Zahra sanoi minulle, mikä on häntänä. Katsoin häntä silmiin ja sanoin hänelle: "Ei mitään." – Lähden kotiin. Näen

isäni seisomassa naulakon edessä. Huusin hänen nimensä ja hyppisin hänen syliinsä.

Krissu tuottaa ennakointikertomuksensa aluksi kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvän vihan merkitysvihjeen:

Kotiin päästyäni vanhempani olivat soittaneet, ei itse asiassa vanhemmat, vaan isäni vaimo. Hän oli kysynyt, milloin lähettäisin rahaa. En tietenkään lähetä. Tarvitsen vaatteita ja kengät. Olin vihainen ja menin omaan huoneeseen.

Aishan nukuttua yön yli hän ymmärtää, että asiat ovat hyvin: *Nukahdin ajatuksiin., Aamulla, kun heräsin, aurinko paistoi ja linnut lauloi. Ei sotaa, ei aseita. Kukaan ei katsonut minua pahasti.* Krissu rinnastaa tässä yhteydessä kulttuurienvälisyyteen liittyvän toisenasteisen merkitysvihjeen: suomalaisen luonto rinnastuu rauhaan, turvallisuuteen ja onnelliseen elämään. Kulttuurin liittyvä merkitysvihje saattaa olla katsomisen korostaminen. Myös Churin ennakointikertomuksessa korostetaan katseen voimaa: *Jäin syömään katsoen Tahiria vinosti, mutta en todellakaan tarkoittanut sillä mitään pahaa.* (Katseen merkityksestä monikulttuurisessa yhteiskunnassa esim. Rastas 2007, 98 – 100.)

Dixin ennakointikertomus sisältää ominaisuuksia kaikista edellä mainituista hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneista ennakointikertomusryhmistä. Dixin ennakointikertomuksessa Aisha ja Tahir ystävästyvät: *Menimme pelaamaan koripalloa. Tahir osasi pelata tosi hyvin koripalloa, mutta minua hävetti, koska en osannut pelata koripalloa. En tiennyt edes sääntöjä. Tahirista ja Aishasta tuli hyvät ystävät.* Ystävyden kuvauksessaan Dix tuottaa myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvän empatian ja toisen auttamisen sekä toinen toiselta oppimisen merkitysvihjeen: *Sitten he kertoivat toisilleen oman tarinansa kotimaasta. Aishalla oli tosi rankka elämä Somaliassa. Tahir oli pakolainen. Se oli joutunut kokemaan sodan köyhyyttä ja pahoinpitelyä.*

7.3.3 Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat

Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä sisältäviin ennakointikertomuksiin on luokiteltu tekstit, joissa Aisha kuvataan yksinäisenä ja ulkopuolisena. Näissä ennakointikertomuksissa on suvaitsemattomuuteen ja yksikulttuurisuuteen liittyvien ulkopuolisuuden merkitysvihjeiden lisäksi myös Tahirin ja Aishan suhteeseen liittyviä epäluottamuksen merkitysvihjeitä (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia on 13.

TAULUKKO 34. Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä Tiaisen ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) pohjalta tuottaneet oppilaat

Tytöt	Pojat	Yhteensä
Anna, Paula, Nea, Tora, Aleksandra, Kristiina,	Keijo, Sami, Antti, Mikko, Matti, King, Dusu	
6	7	13

Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa keskeiset merkitysvihjeet ovat ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden merkitysvihjeet. Osa ennakointikertomusten kirjoittajista on keskittynyt kuvaamaan Aishan koti-ikävä uuden elämän keskellä ja osa on kuvannut erityisesti Tahirin ja Aishan suhdetta. Tahirin ja Aishan suhdetta on kuvattu myös hallitsevasti myönteisiä ja kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjei-

tä sisältävissä ennakoitkertomuksissa, mutta ambivalenteissa ennakoitkertomuksissa Aishan ja Tahirin suhde ei kehity tai on mahdoton. Seuraavassa taulukossa on esitetty ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävien ennakoitkertomusten kirjoittajat ryhmiteltyinä keskeisen aihepiiriin mukaan. Oman ryhmänsä muodostavat ennakoitkertomukset, joissa ulkopuolisuuden merkitysvihjeet hallitsevat.

TAULUKKO 35. Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävien ennakoitkertomusten keskeiset aihealueet

Ennakoitkertomusten keskeiset aihepiirit	Aishan kotikävä	Aishan ulkopuolisuuden kokemukset	Aisha ja Tahir
	Paula, Antti	Nea, Tora, Mikko, King	Aleksandra, Anna, Keijo, Sami, Matti, Kristiina, Dusu
Yhteensä	2	4	7

Aishan ulkopuolisuuden tunne liittyy ennakoitkertomuksissa huonoon kielitaitoon ja kokemattomuuteen ihmissuhteissa. Aishan ulkopuolisuutta kuvataan myös liittämällä ennakoitkertomuksiin häpeän ja huonon itsetunnon merkitysvihjeitä:

”Mistä sinä tulet?” hän (Tahir) kysyy. ”Somaliasta”, sanon hiljaa enkä katso häneen. Ne silmät ovat pelottavan kauniit. Häpeän edelleen kömpelöä kieltäni enkä haluaisi puhua, vaikka haluaisin kuitenkin. Piilottelen huivini takana ja toivon, että Masoud sanoisi jotain ja murtaisi painavan hiljaisuuden. Miltei tunnen Tahirin katseen, joka pelottaa. Poskiani pitkin juoksee kuumuus kuin aurinko paistaisi niihin suoraan. Minä tunnen olevani typerä, kun en sano mitään. Mutta en osaa sanoa mitään. (Nea.)

Myös hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä sisältävissä ennakoitkertomuksissa on ulkopuolisuuden merkitysvihjeitä, mutta niissä Aisha saa kontaktin muihin ja alkaa kotiutua. Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakoitkertomuksissa Aishan on vaikea solmia kontaktia muihin:

”Oletko Somaliasta kotoisin, Aisha?” Tahir kysyi. Vastasin nyökkäämällä ja hymyilin pienesti. Nyt minua alkoi jo hävettää se, että olin hiljaa, mutta eihän minulla ollut myöskään mitään sanottavaakaan. Nyt Tahir alkoi seurata silmillään Masoudin puuhia. Masoud työskenteli jotain kaappien edessä. Välillemme syntyi taas kiusallinen hiljaisuus. (Tora.)

Mikon ennakoitkertomuksessa Aisha lähtee kotiin, kun Zahra ei ole kotona, vaikka olisi halunnut tutustua Tahiriin. Mikon ennakoitkertomuksessa Aishan pohdinnat liittyen Tahirin hymyyn voidaan tulkita myönteiseksi merkitysvihjeeksi. Mikko kuitenkin kuvaa Aishan ulkopuolisuutta kertomalla tämän liikkuvan hiippailemalla ja pysyttelevän omassa huoneessaan: *Hiippailin huoneeseeni nopeasti ja yritin nukkua, mutta aivoissani pyöri vain Tahirin hymy. Lopulta nukahdin ja toivoin, ettei minulle tulisi enää enempää harmeja.*

Tahirin henkilöahmo on kiinnostanut suurinta osaa ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneita oppilaita. Kristiinan, Dusun, Matin ja Samin ennakoitkertomuksissa Tahiriin liitetään pääasiassa kielteisiä merkitysvihjeitä. Kristiinan ja Dusun ennakoitkertomuksissa Aisha ihastuu Tahiriin, mutta Zahra kertoo, että Tahirilla on vaimo kotimaassaan, Afganistanissa. Kristiinan ennakoitkertomus sisältää merkitysvihjeitä, joiden voi ajatella viittaavan Tahirin valheellisuuteen:

Kun vilkaisen Tahiriin, näen hänen silmissään ystävällisen katseen. Masoud tarjoaa meille ruokaa. Se on parasta, mitä olen saanut. Kiitän Masoudia ruuasta ja sanon, että minun pitää lähteä. ”Toivottavasti tapaamme vielä”, Tahir sanoo ja katsoo minua suoraan silmiin.

Dusun ennakointikertomuksessa Tahir ei niin selvästi anna väärää käsitystä Aishalle, vaan siinä Tahiriin liittyvät merkitysvihjeet voidaan tulkita myös ystävyuden merkitysvihjeiksi, jotka Aisha ymmärtää väärin:

Tahir kysyi minulta: ”Osaanko koraania?” ”Joo, osaan”, Aisha sanoi. ”Minua opetettiin Somaliassa.” ”Mennään huomenna moskeijaan rukoilemaan.” Minä olin innoissani. Mennä Tahirin kanssa yhdessä ulos. Menimme moskeijaan ja käytiin kaupassa myös. Tahir osti minulle jäätelön. Se oli niin hyvä.

Myös ennakointikertomusten loppuratkaisut eroavat toisistaan: Kristiinan ennakointikertomuksessa Aisha järkyttyy Tahirin avioliitosta, mutta Dusun ennakointikertomuksessa Aisha päättää olla siinä tapauksessa vain ystävä Tahirin kanssa.

Samin ja Matin ennakointikertomukset muistuttavat hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä poikien ennakointikertomuksia siinä suhteessa, että niissäkin Tahiriin liitetään seksiin viittaavia merkitysvihjeitä. Samin ja Matin ennakointikertomuksissa on kuitenkin myös myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Samin ennakointikertomuksessa Aishalle tulee Masoudin ja Tahirin kanssa Zahraa odotellessaan tunne, että miehet saattaisivat ahdistella häntä: *Aisha vastasi: ”Viereisen huoneen vieras oli inhottava. Se oli hieman inhottava. Tunsin itseni ahdistavaksi. Aivan kuin he olisivat halunneet minua...”* Sami liittyy kuitenkin kielteiseen kokemukseen myönteisiä rohkeuden ja ystävyuden merkitysvihjeitä: Aisha uskaltaa kertoa tunteestaan ystävälleen ja poistua itse ahdistavasta tilanteesta. Lisäksi hän liittyy Zahraan myötätunnon ja empatian merkitysvihjeitä: *Zahra sanoi, että tulisit Aisha minun kanssa tanssimaan ensi kerralla minun kanssani tanssitunnille. ”Haluaisitko mennä ulos kävelemään?” sanoi Aisha. ”Miksi? Eihän me olla ennenkään haluttu olla kauheasti ulkona. Onko jotain sattunut? Zahra sanoi. Matti puolestaan liittyy ennakointikertomuksessaan myönteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet Masoudiin, joka tarjoaa Aishalle ruokaa. Myös Matti kuvaa Aishaa itsenäisemmäksi ja rohkeammaksi kuin hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat:*

Tahir tulee perässäni ja istuu sohvalle minun viereeni. Sitten hän alkaa kysellä kysymyksiä. Sitten hän ottaa minut kainaloonsa ja alkaa lähestyä minua. Siinä kohtaa tajusin, että hän oli aikeissa suudella minua. Silloin huomasin, että kello oli jo 9. Hyppäsin ylös ja sanoin, että minun pitää mennä.

7.3.4 Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat

Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa on paljon yksikulttuurisuuteen liittyviä väkivallan merkitysvihjeitä ja niissä on onneton loppu (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Tiaisen teoksesta ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) Raumanmeren koulun pojat kirjoittavat Keijoa ja Arskaa lukuun ottamatta hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävän ennakointikertomuksen. Lisäksi yhden Raumanmeren koulun tytön ennakointikertomus on tulkittavissa hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäväksi.

TAULUKKO 36. Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä Tiaisen ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) pohjalta tuottaneet oppilaat

Tytöt	Pojat	Yhteensä
Luna	Tomppa, Arska, Nipa, Judde, Lauri, Topi, Jonttu, Pena, Peksi, Jorma, Niti	
1	11	12

Hallitseva merkitysvihje näissä ennakointikertomuksissa on kielteiseen kulttuurienvälisyyteen viittaava tunnekylmyyden, ulkopuolisuuden ja empatiakyvyttömyyden merkitysvihje. Raumanmeren koulun pojista Topi ei kirjoittanut ennakointikertomuksen kirjoittamisen aikana mitään, ja se tulkitaan kielteiseksi kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeeksi, koska syynä kirjoittamattomuuteen on Topin mukaan tekstin aihepiirin vieraus hänelle (kulttuurishokista luku 3.3.2; liian haastavan tekstin aiheuttamasta stressistä luvut 4.1, 4.4 ja 4.5). Ennakointikertomuksissa ei ole Aishan erilaiseen kulttuuri- tai uskonnolliseen taustaan liittyviä merkitysvihjeitä. Ainoat Aishan ulkomaalaisuuteen liittyvät viittaukset ovat merkitysvihjeet, jotka liittyvät hänen huonoon kielitaitoonsa.

Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet ennakointikertomukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään: ennakointikertomukset, joissa vastaanottokeskus tuhoutuu, ennakointikertomukset, joissa kielteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet liittyvät ihmissuhteisiin, ja ennakointikertomukset, joissa Aisha joutuu seksuaalisen ahdistelun uhriksi:

TAULUKKO 37. Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävien ennakointikertomusten keskeiset aihealueet

Ennakointikertomusten keskeiset aihepiirit	Jaakkolan tuhoutuminen	Ihmissuhdeasiat	Aishan seksuaalinen ahdistelu
	Nipa, Tomppa, Pena	Jonttu, Judde, Arska, Peksi	Lauri, Jorma, Luna, Niti
Yhteensä	3	4	4

Nipan, Tompan ja Penan ennakointikertomuksissa Jaakkolan vastaanottokeskus tuhoutuu, mikä voidaan tulkita kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyväksi väkivallan merkitysvihjeeksi. Jaakkolan tuhoutuminen tulipalossa tai räjähdyksessä voidaan tulkita myös toisenasteiseksi kielteiseksi kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeeksi, joka kertoo siitä, että kirjoittaja ei ole osannut käsitellä vastaanottokeskukseen liittyvää aihepiiriä. Tästä saattaa kertoa Tompan ennakointikertomuksessa se, että hän jättää ennakointikertomuksensa kesken: *Sitten Jaakkola paloi...* Nipan ennakointikertomuksessa on kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvien väkivallan merkitysvihjeiden lisäksi pelon merkitysvihjeitä. Nipan ennakointikertomuksessa Aisha joutuu tulipalon lisäksi kohtaamaan Tahirin ja Masoudin ahdistelun: *Hän (Aisha) lähti takaisin kerrostalolle soittamaan palokuntaa, kun huomasi Tahirin ja Masoudin juoksevan häntä kohti. ”Aisha, älä mene”, Tahir huusi. Aisha oli kahden tulen välissä.*

Penan ennakointikertomuksessa terroristit hyökkäävät ja räjäyttävät Jaakkolan. Penan ennakointikertomuksessa kielteisenä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeenä pidän myös loppuratkaisua, jossa turvapaikanhakijat eivät piittaa tulipalosta, vaan ainoastaan riemuitsevat palon johdosta saamistaan korvauksista: *Lapset saivat paljon korvauksia ja olivat iloisia.* Penan ennakointikertomus sisältääkin kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä epäempatian merkitysvihjeitä, joihin lasken kuuluvaksi myös ennakointikertomuksen selostavan tyylin. Nipan ennakointikertomuksessa Jaakkolan sytyttä-

jään vain vihjataan: *Aisha näkee ruskean karvaisen otuksen juoksevan metsään päin pois päin talosta*. Olennon rooli jää epäselväksi: onko olento syyttänyt palon vai poistuuko se paikalta tulipalon syyttyä.

Nipan ennakointikertomus sisältää muitakin kielteisiksi kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiksi tulkittavia yksityiskohtia. Hänen ennakointikertomuksessaan Tahir ja Masoud ovat seurusteleva pari: *”Tahir on minun poikaystäväni”, Masoud sanoo hymyillen. Aisha nousee ja juoksee pois talosta järkyttyneenä*. Nipan ennakointikertomuksessa Aishan kohtalo kuvataan synkäksi: hän pakenee kaikkialta eikä hänellä lopulta ole paikkaa minne mennä. Nipan ennakointikertomuksen voikin ajatella ruskeine olentoineen ja homoseksuaaleineen kuvaavan hänen käsitystään siitä, kuinka vaikeaa Aishan on sopeutua suomalaisen yhteiskuntaan: hän ei ymmärrä eikä pärjää tässä maailmassa. Aisha ei myöskään pysty estämään Jaakkolan paloa, vaikka yrittääkin, koska Tahir ja Masoud estävät häntä. Voikin ajatella, että Nipan ennakointikertomuksessa Aisha kuvataan muiden armoilla olevaksi. Huomattavaa on myös Nipan ennakointikertomuksen runsas emotekstin ulkopuolisten tekstivarojen käyttäminen (tekstiä vastustavasta lukijasta ja tekstin ulkopuolisten tekstivarojen käytämisestä luku 4.2).

Lauri, Jorma ja Luna ovat ottaneet emotekstistä erityisesti Aishan ihastukseen ja Aishan oleiluun vieraiden miesten kanssa liittyvät merkitysvihjeet. Vastaavia seksuaalisia vihjeitä löytyy myös Nipan ennakointikertomuksesta. Kaikissa kolmessa ennakointikertomuksessa on kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä pelon merkitysvihjeitä. Lunan ennakointikertomuksessa Tahir lähtee seuraamaan Aishaa:

Aloin kävellä kohti Isoataloa, jossa Zahran tanssitunnit olivat. Katsahdin taakseni ja näin Tahirin. Aloin kiihdyttää vauhtiani ja menin sisälle Isoontaloon. Kiiruhdin vessaan ja lukitsin oven. Kuulin askeleet, jotka menivät vessan ohi. Tulin ulos vessasta ja menin Zahran luo katsomatta taakseni.

Laurin ja Jorman ennakointikertomuksissa Tahir lähentelee fyysisesti Aishaa, joka pelästyy ja pakenee:

Tahirin silmissä oli outo pilke. Hän käveli viereeni ja sanoi jotakin, josta en ymmärtänyt mitään. Hän istui viereeni sohvalle ja hivutti toisen kätensä niskaani ja toisen jalkani päälle. Hän kumartui kohti minua ja yritti suudella minulle. Tämä oli uutta minulle ja hyppäsin paniikissa sohvalla, lähdin ulos ja jätin Tahirin ihmettelemään sohvalla. (Jorma.)

Laurin ennakointikertomuksessa Aishan pakomatka päättyy onnettomasti ja hänet löydetään kuolleena: *Juoksin (Aisha) ja juoksin kohti metikköä. En katsonut eteeni, kun katsoin, seuraako Tahir minua. Kahden päivän päästä Aisha löydettiin kuolleena kiveen kompastuneena*. Laurin, Jorman ja Tompan ennakointikertomuksissa Aisha kuvataan eksyksissä olevana ja kokemattomana.

Araska, Judde, Jonttu ja Peksi liittyvät ennakointikertomukseensa kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä vihan ja kateuden merkitysvihjeitä. Nämä ennakointikertomukset eroavat muista hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä kuvaavista ennakointikertomuksista siinä, että näissä ennakointikertomuksissa myös Aishaan liitetään kielteisiä merkitysvihjeitä ja Aisha kuvataan aktiivisemmaksi ja vähemmän ulkopuoliseksi. Arskan ja Judden ennakointikertomuksissa Aisha jatkaa riitaansa vastaanottokeskuksessa asuvan Mohammedin kanssa:

Asuntolan portailla istui Muhammad sama side kädessä. Meinasin mennä hiljaa hänen ohitse, mutta Muhammad näytti kieltä ja virnisti. En voinut mitään, vaan tönnäisin häntä. (Arska.)

Sekä Arskan että Judden ennakointikertomuksissa on kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä tunnekylmyyden, koston ja vihan merkitysvihjeitä:

Aisha ajatteli mennä kertomaan valvojille, että Muhammad katselee taas jotain laittomia kuvia. Mutta Muhammad näki Aishan ja Muhammad huusi, että hän tappaisi

Aishan, jos hän menisi valittamaan. Juuri samaan aikaan valvoja yllätti Muhammain, ja hän jäi kiinni laittomista kuvista ja sai arestia. Aamulla, kun kaikki olivat syömässä, Aisha sylkäisi Muhammadia ruokaan ja Muhammad pisti Aishaa haarukalla.

Emotekstissä Muhammain ja Aishan riita kulminoituu siihen, kun Aisha pistää Muhammadia haarukalla. Myös Judden ennakointikertomuksessa Muhammad pistää Aishaa haarukalla. Vastaanottokeskuksen henkilökunta joutuu tämän jälkeen siirtämään Muhammain ja Aishan kauemmas toisistaan. Se, että Muhammad ja Aisha eivät pysty asumaan vierekkään, voidaan tulkita kielteiseksi kulttuurienväliseksi merkitysvihjeeksi.

Jontun ja Peksin ennakointikertomuksissa kielteiset merkitysvihjeet liittyvät Zahraan. Jontun ennakointikertomuksessa Aishaan liittyy kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä ulkopuolisuuden ja kateuden merkitysvihjeitä. Hänen ennakointikertomuksessaan Aisha ei saa itselleen mitään tarvitsemaansa, vaikka kaikki on käden ulottuvilla: *Tahir ja Masoud syövät ja Aisha katselee nälkäisenä vieressä. Zahra saapuu käytävään ja koputtaa Masoudin oveen. Masoud avaa oven ja Zahra hyppää Tahirin sivuun. Zahra ei huomannut Aishaa...* Jontun ennakointikertomuksessa Aisha häviää muiden elämästä: *Aisha lähti vastaanottokeskukseen eikä nähnyt Zahraa enää.* Peksin ennakointikertomuksessa Aisha ei pysty keskustelemaan muiden kanssa, koska ei puhu englantia ja hänet kuvataan yksinäiseksi:

”Mitä etsit?” Tahir kysyy. En ymmärtänyt, joten olin vain hiljaa. ”Ymmärrätkö?”
Mitä kieltä puhut?” En vielääkään tajunnut. ”Tunnetko olevasi yksinäinen, Aisha?
Tarkoitan puhekykyisiä takia.”

Peksin ennakointikertomuksessa on muista hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävistä ennakointikertomuksista poiketen viittaus Aishan valoisampaan tulevaisuuteen ja sopeutumiseen: *”Opetä minulle englantia, Masoud! Pyydän!” ”Tule huomenna samaan aikaan käymään, niin katsotaan, mitä voin tehdä.”* Peksin ennakointikertomuksen loppuratkaisu muuttaa kuitenkin Aishan tulevaisuuden uudelleen huonompaan suuntaan, kun hän saa kuulla, että hänen ainoa ystävänsä, Zahra, on kuollut heroiniin yliannostukseen: *Lähdin kotiin päin, kunnes puhelin soi: ”Poliisista päivää... ystäväsi Zahra on menehtynyt yliannostukseen heroinia.” Olin shokissa. Kaikki kävi niin nopeasti. Mitä minä nyt teen?*

7.4 Yhteenveto tuloksista

7.4.1 Eri emotekstien tuottamat merkitysvihjeet

Hakkaraisen emotekstistä ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) kokeiluun valittu tekstikatkelma sisältää ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, mutta sen pohjalta kirjoitetuissa ennakointikertomuksissa on paljon myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (ennakointikertomukset Liite 18; ennakointikertomuksista tarkemmin luku 7.1; emotekstikatkelma luku 6.7. ja Liite 7). Ennakointikertomukset kuvaavat ennen kaikkea sitä, miten Marko toimii päivällä pahoinpitelyn nähdessään. Näyttää siltä, että kokeiluun osallistuvien oppilaiden on ollut helppo samaistua Markon hahmoon ja että kaikki ennakointikertomukset käsittelevät tavalla tai toisella samaa aihetta: miten toimia ulkopuolisena väkivaltaisessa tilanteessa. Vaikka emoteksti on kerronnaltaan haastava, tuottaa Hakkaraisen teoksesta (1995) kokeiluun valittu tekstikatkelma muita emotekstejä enemmän myönteisiä merkitysvihjeitä ja muuta kuin pelkän toiminnan kuvausta myös pojilla. Saattaakin olla, että tarinan rakentuminen Markon ajatuksissa on edistänyt oppilaiden eläytymistä Markon asemaan. Seuraavassa taulukossa on esitetty sekä Hakkaraisen (1995) emotekstikatkelman että ennakointikertomusten tuottamat keskeiset merkitysvihjeet (merkitysvihjeistä tarkemmin tulkintakehikko luku 5.2.2 ja luku 7.1).

TAULUKKO 38. Hakkaraisen emotekstikatkelman (1995) tuottamat keskeiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet ja niiden yhteydet emotekstiin (punaisella taulukossa emotekstin ja emotekstin kanssa yhtenevät merkitysvihjeet)

Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995)	Ennakointikertomukset		
ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä	hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä	ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä	hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä
MONIKULTTUURISUUS SUVAITSEVAISUUS syyllisyys empatia SUVAITSEMATTOMUUS RASISMI eriarvoisuus tietämättömyys ennakkoluuloisuus vastuu empatiakyvyttömyys välinpitämättömyys, itsekkyyden väkivalta	MONIKULTTUURI-SUUS SUVAITSEVAISUUS toisten kunnioittaminen vieraan kulttuurin ymmärtäminen taito elää omasta kulttuurista poikkeavan kulttuurin edustajan kanssa rauhanomaisuus syyllisyys anteeksianto herkkyyden empatia	SUVAITSEMATTOMUUS pelko itsekkyyden vahvemman oikeus sääli yksinäisyys ulkopuolisuus	SUVAITSEMATTOMUUS RASISMI pelko itsekkyyden vahvemman oikeus kosto väkivalta kärsimys

Hakkaraisen emotekstikatkelman (1995) pohjalta kirjoitetut hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset ovat ainoita, joissa kuvataan suomalaisen ja ulkomaalaistaustaisen nuoren välistä ystävyyttä (ennakointikertomuksista tarkemmin luku 7.1.2 ja Liite 18). Näissä ennakointikertomuksissa päähenkilö Marko kuvataan omatoimiseksi, vastuuntuntoiseksi, rohkeaksi ja aikuiseksi. Maahanmuuttajaryhmän kirjoittamat ennakointikertomukset eroavat muiden ryhmien ennakointikertomuksista siinä, että niissä esiintyy myös pahoinpitelijä eli Pertti. Maahanmuuttajaoppilaille näyttääkin olevan tärkeitä, että syyllinen saadaan kiinni ja että Joshua saa korvauksen kokemastaan vääryydestä. Hakkaraisen emotekstikatkelman (1995) pohjalta kirjoitetuissa hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa on aineistona olevista ennakointikertomuksista eniten kulttuurienvälisyyteen viittaavia toisenasteisia merkitysvihjeitä (toisenasteisista merkitysvihjeistä luku 4.1 ja 4.3). Tällaisia toistuvia toisenasteisia merkitysvihjeitä ovat ´veri´, ´silmien sulkeminen´ ja ´nukahtaminen´. ´Nukahtamisen´ merkitysvihjeen esiintyminen useammassa ennakointikertomuksessa saattaa kertoa oppilaiden eläytymisestä fiktiiviseen tekstiin: jokaisella on varmasti oma mielikuva siitä, kuinka vaikeaa on nukah-taa, jos mielessä on ratkaisemattomia asioita.

Myös Hakkaraisen (1995) emotekstin pohjalta kirjoitetuissa ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa näkyy eläytymisen emotekstiin (ennakointikertomuksista tarkemmin luku 7.1.3 ja Liite 18). Markon hahmo tuntuu herättäneen ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneissa oppilaissa sääliä. He kuvaavatkin Markon yksinäisemmäksi, voimattommaksi ja riippuvaisemmaksi aikuisista kuin hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat. Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa näkyy puolestaan voimakkaana pelko siitä, mitä tapahtuu, jos ulkopuolisena puuttuu asioihin (ennakointikertomuksista tarkemmin luku 7.1.4 ja Liite 18). Näissä ennakointikertomuksissa Marko lähtee auttamaan Joshuaa, mutta joutuu itse tavalla tai toisella vaikeuksiin. Auttaminen aiheuttaa siis lisää kärsimystä ja auttaja itse joutuu uhriksi. Auttamisen mahdottomuus liittyy ennakointikertomuksista välittyvään näkemykseen vahvemman oikeudesta: miten nuori voisi auttaa, jos poliisikaan ei mahda mitään.

Vanhemmuuteen liittyvät pohdinnat ovat Hakkaraisen emotekstikatkelman (1995) pohjalta kirjoitetuissa ennakointikertomuksissa tärkeitä. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa vanhemmat ovat läsnä ja ratkaisevat lasten ongelmia. Myös viranomaisiin voi luottaa. Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa Marko kaipaa isäänsä ratkaisemaan ongelmiinsa, mutta turhaan. Hallitsevasti kielteisiä merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa maailma kuvataan melkein mielivaltaisena: edes virkavalta ei pysty auttamaan tai puolustamaan heikompia.

Levolan emotekstistä ”Dumdum” (1998; emotekstikatkelma Liite 8, luvut 7.2.1 ja 6.7) kokeiluun valittu tekstikatkelma sisältää kielteisiä kulttuurienvälisyyteen liittyviä merkitysvihjeitä. Tämä näky erityisesti poikien kirjoittamissa ennakointikertomuksissa. Seuraavassa taulukossa on esitettyä sekä emotekstikatkelman että ennakointikertomusten tuottamat keskeiset merkitysvihjeet (merkitysvihjeistä tarkemmin tulkintakehikko luku 5.5.2; luku 7.2.1).

TAULUKKO 39. Levolan emotekstin (1998) tuottamat keskeiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet ja niiden yhteydet emotekstiin (punaisella taulukossa emotekstin ja emotekstin kanssa yhtenevät merkitysvihjeet)

Levola: Dumdum (1998)	Ennakointikertomukset		
hallitsevasti kielteisiä merkitysvihjeitä	hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä	ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä	hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä
RASISMI SUVAITSEMAT- TOMUUS vieraan kulttuurin arvostamattomuus kunnioittamattomuus oman kulttuurin nostaminen muiden yläpuolelle ylemyydentunto ymmärtämättömyys erilaisuutta kohtaan viha, väkivalta ennakkoluuloisuus sivistymättömyys	MONIKULTTUURISUUS SUVAITSEVAISUUS tasa-arvo oman kulttuurin arvostaminen halu ymmärtää muita kulttuureja kunnioittaminen pelottomuus ennakkoluulojen voittaminen tutustumisen tärkeys empatia vastuuntunto auttaminen ihmisten hyvyys itsensä hyväksyminen rohkeus empatia RASISMI SUVAITSEMATTOMUUS yksilön ominaisuudet koskevat koko ryhmää ennakkoluuloisuus pelko heikkous	SUVAITSEVAISUUS empatian liittyvä häpeä RASISMI SUVAITSEMATTO- MUUS väkivalta itsekkyyys passiivisuus kantaottamattomuus kateus rauhanomaisen ratkaisun poisjättäminen	RASISMI SUVAITSEMAT- TOMUUS väkivalta viha haluttomuus ymmärtää muita kulttuureja tai kunnioittaa niitä kovuus empatiakyvyttömyys sosiaalistumattomuus mielivaltaisuus pelko

Levolan emotekstin (1998) pohjalta kirjoitetuille hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäville ennakointikertomuksille on yhteistä usko ihmisten pohjimmaiseen hyvyteen ja kyky tuntea empatiaa (ennakointikertomuksista tarkemmin luku 7.2.2 ja Liite 19). Tyyppillistä tämän ryhmän ennakointikertomuksille on, että ennakkoluuloisuutta kuvataan olevan sekä maahanmuuttajilla että suomalaisilla. Dumdumin eli Veikan hahmo edustaa ennakointikertomuksissa tavallista nuorta, ja hänet hyväitsetuntoiseksi ja rohkeaksi. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa jopa Peten rasistisuus on väärinkäsitystä tai johtuu jostakin muusta kuin maahanmuuttajiin kohdistuvasta vihasta tai ennakkoluulosta.

Ennakointikertomusten kirjoittajat tuntevat siis empatiaa myös Peteä kohtaan. Maahanmuuttajakaan ei ole näissä hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa identiteetiltään keskeisesti maahanmuuttaja, vaan hallitsemampia ominaisuuksia ovat yleensä ihmisiin liittyvät ominaisuudet, kuten ikä ja asema. Lähes kaikki hallitsevasti myönteisiä merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset päättyvät viittaukseen onnellisesta, yhteisestä tulevaisuudesta.

Levolan emotekstin (1998) pohjalta kirjoitetuissa ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa on stereotyyppisempiä hahmoja kuin muissa Levolan teoksen pohjalta kirjoitetuissa ennakointikertomuksissa (stereotyyppi-oista luvut 3.3., 6.2.3 ja 6.5.2). Niissä Veikka kuvataan epävarmana ja heikkona. Veikan voimattomuutta ennakointikertomuksissa osoittaa, että hän tarvitsee ulkopuolista apua irtaantuakseen huonosta seurasta ja huonoista vaikutteista. Ambivalenttien ennakointikertomusten Veikan hahmo saattaa kuvata kirjoittajien omaa eettis-moraalista ajattelua: nuoret tietävät, miten tulisi toimia eettis-moraalisesti oikein, mutta eivät uskalla (eettis-moraalisesta ajattelusta luvut 2.3.1 ja 3.1). Ennakointikertomuksia voikin pitää hyvänä eettis-moraalisen keskustelun lähtökohtana.

Levolan emotekstikatkelman (1998) pohjalta kirjoitetuissa hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa on käytetty paljon emotekstin ulkopuolisia tekstivaroja. Tämä näkyy ennakointikertomuksissa siinä, että oppilaat ovat liittäneet ennakointikertomuksiinsa itseään kiinnostavia rasismiin ja väkivaltaan liittyviä yksityiskohtia, kuten aseita ja ulkoisen toiminnan kuvauksia (ennakointikertomuksista tarkemmin luku 7.2.4 ja Liite 19). Lisäksi on tyypillistä, että rasistin elämä kuvataan erityisen onnettomana ja rasistisiin hahmoihin liitetään muitakin sosiaalustumattomuuden piirteitä, kuten huumeita, muita päihteitä ja rikollisuutta. Myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä on tämän ryhmän ennakointikertomuksissa niin vähän, että onnellisia hahmoja ei oikeastaan ole. Toisaalta emotekstin henkilöahmoja kuvataan yleensäkin näissä ennakointikertomuksissa niin vähän, etteivät erilaiset hahmot erotu toisistaan, vaan kaikkiin hahmoihin liitetään väkivallan, empatiakyvyttömyyden ja kovuuden merkitysvihjeitä. Mielenkiintoista on, että näissä ennakointikertomuksissa kirjoittajan ei voi huomata eläytyneen Veikan hahmoon, kuten muiden ryhmien kirjoitelmissa. Kun kirjoittajat eivät eläydy muihinkaan hahmoihin, voiko kyse olla puutteellisesta eläytymisestä ja liittykö se empatiakyvyttömyyteen vai luharrastamattomuuteen?

Mielenkiintoista on, että Levolan emotekstin (1998) pohjalta kirjoitetuissa hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa maailma on kuvattu lähes mielivaltaiseksi eikä tapahtumien syitä ja seurauksia ei juurikaan perustella. Tämän tyyppistä maailmankuvaa pidetään tyypillisenä nk. syrjäytymisvaarassa oleville nuorille (Bay 1991, 87). Lisäksi tähän ryhmään luokitelluista ennakointikertomuksista puuttuu selkeä kertomuksen rakenne. Erityisesti Topin ennakointikertomuksessa tapahtumat kuvataan enemmän tapahtumien sarjana kuin yhtenäisenä juonena (kertomukseen liittyvistä metakognitioista luku 4.1; kertomuksen rakenteesta luku 5.4.2). Kertomuksen rakenteen puuttuminen kertoo vähäisestä lukeneisuudesta, mutta ei voi olla ajattelematta, millainen on sellaisen nuoren maailmankuva, jonka kertomuksessa, mitä tahansa saattaa tapahtua milloin tahansa (kertomuksesta ja maailmankuvasta luku 4.4).

Tiaisen emotekstistä ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) kokeiluun valittu katkelma sisältää sekä myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä että suomalaisille vieraaseen ympäristöön ja kulttuuriin liittyviä merkitysvihjeitä (emotekstikatkelmasta luku 6.7, 7.3.1 ja Liite 9). Tämän emotekstin pohjalta oppilaat kirjoittavat pääasiassa hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia. Seuraavassa taulukossa on esitettyä sekä emotekstikatkelman että ennakointikertomusten tuottamat keskeiset merkitysvihjeet (merkitysvihjeistä tarkemmin tulkin-takehikko luku 5.2.2; luku 7.3.1).

TAULUKKO 40. Tiaisen emotekstin (2007) tuottamat keskeiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet ja niiden yhteydet emotekstiin (punaisella taulukossa emotekstin ja emotekstin kanssa yhtenevät merkitysvihjeet)

Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007)	Ennakointikertomukset		
hallitsevasti myönteisiä merkitysvihjeitä	hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä	ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä	hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä
MONIKULTTUURISUUS SUVAITSEVAISUUS empatia rakkaus auttaminen luottamus	MONIKULTTUURISUUS SUVAITSEVAISUUS kulttuurienvälisyys vieraan kulttuurin kunnioittaminen rakkaus tulevaisuudenusko sopeutuminen empatia auttaminen luottamus hyväksyminen	RASISMI SUVAITSEMATTO- MUUS sopeutumisongelmat koti-ikävä ulkopuolisuus valheellisuus epäluottamus	RASISMI SUVAITSEMATTO- MUUS yksikulttuurisuus, terrorismi väkivalta, tuhoutuminen sosiaalistumattomuus sopeutumattomuus rikollisuus tunnekylläisyys ulkopuolisuus empatiakyvyttömyys epäluotettavuus, valheellisuus

Tiaisen emotekstikatkelman pohjalta kirjoitetut ennakointikertomukset kuvaavat Aishan tulevaisuutta Suomessa. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset kuvaavat Aishan tulevaisuutta positiivisesti: Aisha saa Suomessa ystäviä, hän rakastuu ja saa vastarakkautta, hänelle myönnetään turvapaikka Suomessa ja hän saa perheensä tai isänsä Suomeen tai Aisha kotiutuu muuten (ennakointikertomuksista tarkemmin luku 7.3.2 ja Liite 20). Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa Aisha yrittää sopeutua, mutta kaikki hänen yrityksensä epäonnistuvat: koti-ikävä ei hellitä, ystävät pettävät hänet ja Tahir on valheellinen (ennakointikertomuksista tarkemmin 7.3.3 ja Liite 20). Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa Aisha uudelta elämältä Suomessa viedään pohja kokonaan: kotina toimiva vastaanottokeskus tuhoutuu, Aisha huomaa, että keneenkään ei voi luottaa tai Aisha jopa kuolee (ennakointikertomuksista tarkemmin luku 7.3.4).

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ennakointikertomukset ovat kaikki samantyyliisiä. Kaikki ennakointikertomuksissa esiintyvät henkilöt pyrkivät auttamaan Aishaa sopeutumisessa ja hyväksyvät hänet. Aisha kuvataan joissakin ennakointikertomuksissa ulkopuoliseksi, mutta ennakointikertomuksen edetessä osoitetaan, että ulkopuolisuuden kokemus on vain Aishan kuvitelmaa tai se poistuu muiden ansiosta. Jossain mielessä ennakointikertomukset ovat Aishan kasvun kuvauksia ja niissä on onnellinen loppu. Yhteistä kaikille hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäville ennakointikertomuksille on, että niissä esiintyy myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä vieraan kulttuurin kunnioittamisen merkitysvihjeitä. Tällaisina merkitysvihjeinä pidän ennakointikertomusten yksityiskohtia, jotka liittyvät Aishan erilaiseen kulttuuriin ja uskontoon, kuten rukoilu ja paasto.

Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa Aisha jää ulkopuoliseksi ja yksinäiseksi. Ulkopuoliseksi jääminen johtuu sekä Aishasta itsestään että muista: Aisha ymmärtää ja puhuu niin huonosti englantia, ettei pysty seurustelemaan muiden kanssa. Lisäksi hän on kokematon ihmissuhteissa eikä osaa luoda kontaktia muihin. Kaikissa ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjei-

tä sisältävissä ennakointikertomuksissa on kuitenkin myös myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitys­viihjeitä sisältäviä hahmoja, mutta ne ovat sivuhenkilöinä.

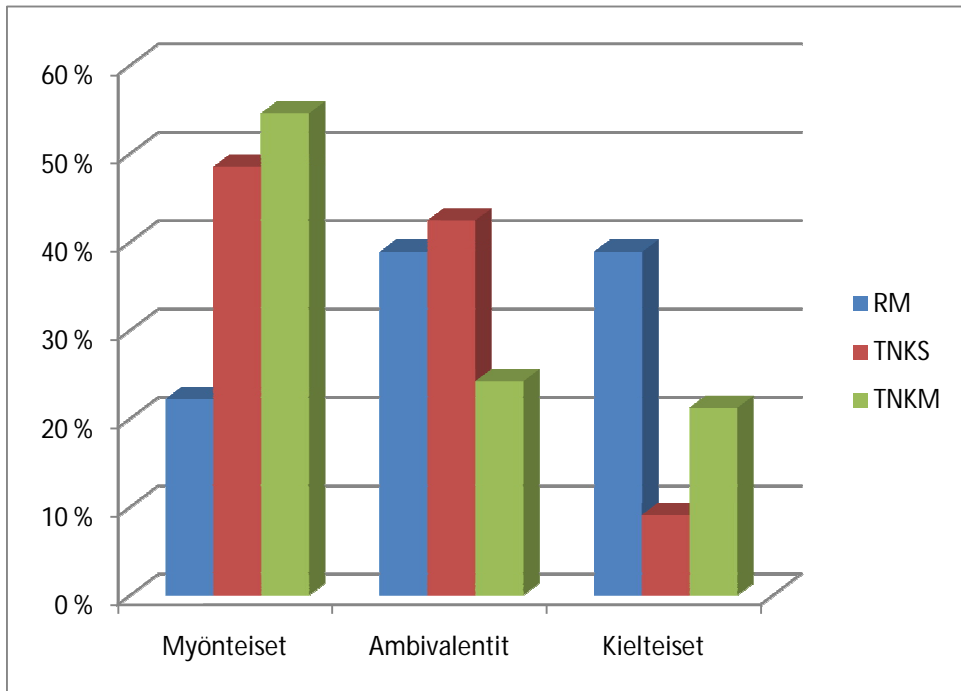
Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitys­viihjeitä sisältävät ennakointikertomukset eivät sisällä erilaiseen kulttuuriin tai uskontoon liittyviä merkitys­viihjeitä, jos ei oteta huomioon viittauksia siihen, että terroristit tuhoavat vastaanottokeskuksen. Yleensäkin hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitys­viihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa käytetään muita ennakointikertomuksia enemmän tekstin ulkopuolisia tekstivaroja. Niistä löytyy mainintoja huumeista, karvaisista otuksista ja homoudesta. Keskeistä näissä ennakointikertomuksissa on, ettei ihmisiin voi luottaa. Muutamissa ennakointikertomuksissa Tahir kuvataan raiskaajana tai murhaajana: hän ajaa Aishaa takaa tai ilmestyy Aishan luokse kuin tyhjästä. Osa hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitys­viihjeitä tuottaneista oppilaista kuvaa Aishan itsensä kielteisenä hahmona: hän ei sopeudu vastaanottokeskuksen elämään ja hänen huonettaan joudutaan vaihtamaan.

Topi ei kirjoita Tiaisen emotekstin (2007) pohjalta mitään ja Tompan ennakointikertomus sisältää vain lauseen, jossa hän toteaa, että vastaanottokeskus paloi. Nämä ennakointikertomukset saattavat viitata yleiseen haluttomuuteen pohtia eettis-moraalisia kysymyksiä, aihepiirin vierauteen tai haluttomuuteen ponnistella, mikä myös on tyypillistä joillekin nuorille (eettis-moraalisesta keskustelusta ja nuorista luku 3.2). Jossain mielessä Tiaisen tekstin pohjalta syntyneet kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitys­viihjeitä sisältävät ennakointikertomukset muistuttavat Hakkaraisen tekstin pohjalta syntyneitä vastaavia ennakointikertomuksia. Molemmissa saattaa pohjimmiltaan olla kyse siitä, ettei kirjoittajien mielestä ihmisiin voi luottaa.

7.4.2 Eri oppilasryhmien tuottamat merkitys­viihjeet

7.4.2.1 Tyttöjen ja poikien tuottamat merkitys­viihjeet

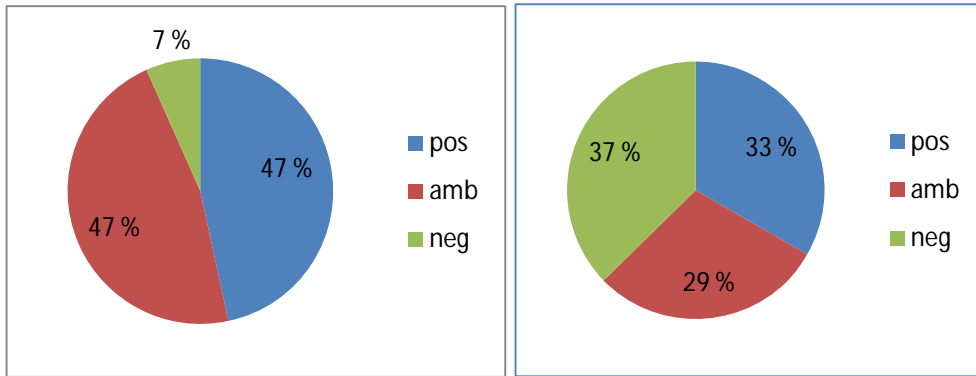
Kokeilussa oppilaat tuottavat kaikkien kokeiluun valittujen emotekstien pohjalta eniten hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitys­viihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia ja vähiten hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitys­viihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia (kulttuurienvälisten merkitys­viihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2; ennakointikertomukset luku 7 ja Liitteet 18, 19 ja 20). Seuraavassa kuviossa (kuvio 10) kuvataan kokeilun aikana kirjoitettujen ennakointikertomusten kulttuurienvälisyyden merkitys­viihjeiden laatua.



RM= Raumanmren koulu TNKS= Turun normaalikoulun suomenkielisten ryhmä TNKM=Turun normaalikoulun maahanmuuttajien ryhmä

KUVIO 10. Kokeilun aikana kirjoitettujen ennakointikertomusten sisältämien merkitysvihjeiden laadusta suhteellisesti esitettynä

Tyttöjen ja poikien tuottamien kulttuurienvälisyydenmerkitysvihjeiden laadussa näyttää olevan eroa: tytöt tuottavat enemmän myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä kuin pojat, ja pojat tuottavat lähes kaikki hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset. Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset onkin poikien tyypillisin ennakointikertomusryhmä. Tyttöjen kirjoittamista 45 ennakointikertomuksesta puolestaan vain 3 sisältää hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, ja he kirjoittavat myönteisemmin. Seuraavissa kuvioissa (kuvio 11) on esitetty tyttöjen ja poikien ennakointikertomusten merkitysvihjeiden määrät suhteellisesti:



Tytöt

pos=hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet amb=ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet neg=hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet

Pojat

KUVIO 11. Tyttöjen ja poikien tuottamien ennakointikertomusten merkitysvihjeiden laadun suhteelliset osuudet

Vaikka tytöt tuottavat suhteellisesti enemmän hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia, eivät tyttöjen ja poikien ennakointikertomuksissaan tuottamat myönteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet eroa laadullisesti toisistaan. Kummallakin sukupuolella hallitsevat myönteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet ovat syllisyyden ja empatian merkitysvihjeitä. Sen sijaan ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ja hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset eroavat tyttöjen ja poikien kohdalla niin, että tytöillä kielteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet ovat yleisimmin pelon merkitysvihjeitä ja pojilla väkivallan merkitysvihjeitä.

Ennakointikertomuksen kirjoittajan mieltymys emotekstiin ja kirjoittamiseen ei voi olla vaikuttamatta ennakointikertomuksen laatuun. Tytöt ja pojat eroavat toisistaan myös sen suhteen, mikä kokeiluun valituista emoteksteistä kiinnostaa eniten. Kokeiluun valituista kolmesta emotekstistä oppilaat pitävät mielenkiintoisimpina joko Levolan teosta ”Dumdum” (1998) tai Tiaisen teosta ”Alex, Aisha ja Sam” (2006) (loppupalautelomakkeen kysymykset 1, 2, 6 Liite 12). Oppilaiden mieltyminen tiettyihin emoteksteihin kertoo nuorten lukijoiden tarpeesta samaistua johonkin itselle tavoiteltavaan henkilöön (samaistumisen tarpeesta luku 2.3.3 ja Appleyard 1990). Samaistumista helpottava päähenkilö, tuttu tapahtumapaikka sekä kielteiseen kulttuurienvälisyyteen viittaavat merkitysvihjeet saattavat vaikuttaa siihen, että erityisesti pojat pitävät juuri Levolan teosta (1998) kiinnostavampana kuin muita kokeilun emotekstejä (tulkintaa helpottavat tekijät luku 4.1; samaistumisen tärkeydestä luku 2.3.3). Tyttöjen mielestä mielenkiintoisin teos on Tiaisen ”Alex, Aisha ja Sam” (2006), jossa päähenkilö on puolestaan tyttö ja joka sisältää paljon tunteisiin liittyviä merkitysvihjeitä. Seuraavassa taulukossa (taulukko 41) esitetään yksittäisten oppilaiden näkemykset kokeiluun valittujen emotekstien kiinnostavuudesta.

TAULUKKO 41. Kokeilun mielenkiintoisin emoteksti loppupalautteen mukaan

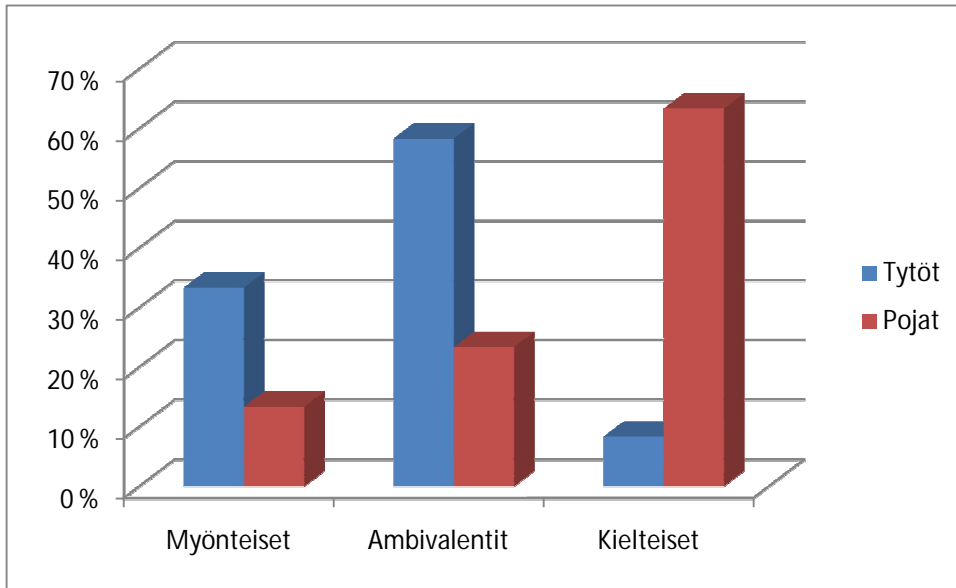
Kokeiluun valitut teokset	Tytöt	Pojat	Mainintoja yhteensä
Hakkarainen: Enkelin kuvia lumessa (1995)	Anna	Tomppa, Arska, Peksi, Mikko	5
Levola: Dum-dum (1998)	Paula, Tora, Luna, Alli, Krissu	Lauri, Judde, Pena, Sami, Jonttu, Nipa, Jorma, Matti, Antti, Dada, King, Esso, Esko	18
Tiainen: Pikkuskini (2000)	Alli, Luna	Nipa, Keijo, Jonttu, Arska, Sami, Jussi, Mikko	9
Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007)	Nea, Ronja, Aleksandra, Katriina, Kristiina, Tiina, Sanelma, Zahra, Chur	Keijo, Kari, Jussi, Misah, Dusu	14

(Pikkuskini-teos (2002) jäi kokeilun ulkopuolelle, koska maahanmuuttajaryhmä ei lukenut sitä. Niiden oppilaiden kohdalla, joiden mielestä ”Pikkuskini” oli mielenkiintoisin, on taulukkoon merkitty myös toiseksi mielenkiintoisin teos.)

7.4.2.2 Kokeiluun valittujen oppilasryhmien ryhmäkohtaiset merkitysvihjeet

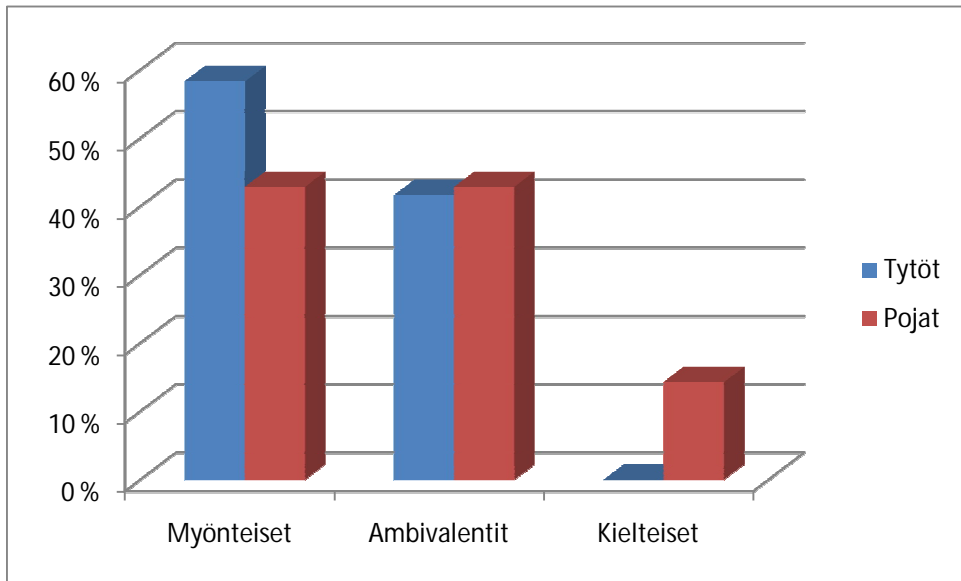
Eri oppilasryhmien tuottamien ennakointikertomusten sisältämät kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet eroavat merkittävästi toisistaan (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Merkitysvihjeiden laadussa ja määrässä huomiota kiinnittää se, että vähiten hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia kirjoittavat Raumanmeren koulun oppilaat, erityisesti pojat, joiden kirjoittamista 30 ennakointikertomuksesta vain 4 sisältää hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (ennakointikertomukset luku 7 ja Liittet 18, 19 ja 20). Kaikista hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäneistä 31 ennakointikertomuksesta vain 10 on muiden kuin Raumanmeren koulun poikien kirjoittamia, ja vain yhdellä Raumanmeren koulun pojalla ei ole ollenkaan hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia.

Raumanmeren koulun tytöille tyypillisin ennakointikertomus sisältää ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Kaikki Raumanmeren koulun tytöt kirjoittavat kokeilussa vähintään yhden ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävän ennakointikertomuksen, ja vain kaksi tyttöä, Tora ja Luna, kirjoittavat hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävän ennakointikertomuksen. Eniten hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä Raumanmeren koulun oppilailta tuottaa Hakkaraisen teos ”Enkelinkuvia lumessa” (1995). Huomattavaa on, että Raumanmeren koulun poikien kohdalla eniten kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaa Tiaisen teos ”Alex, Aisha ja Sam” (2007). Seuraavassa kuviossa (kuvio 12) esitetään Raumanmeren koulun oppilaiden kirjoittamien ennakointikertomusten kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden mukainen luokittelu.



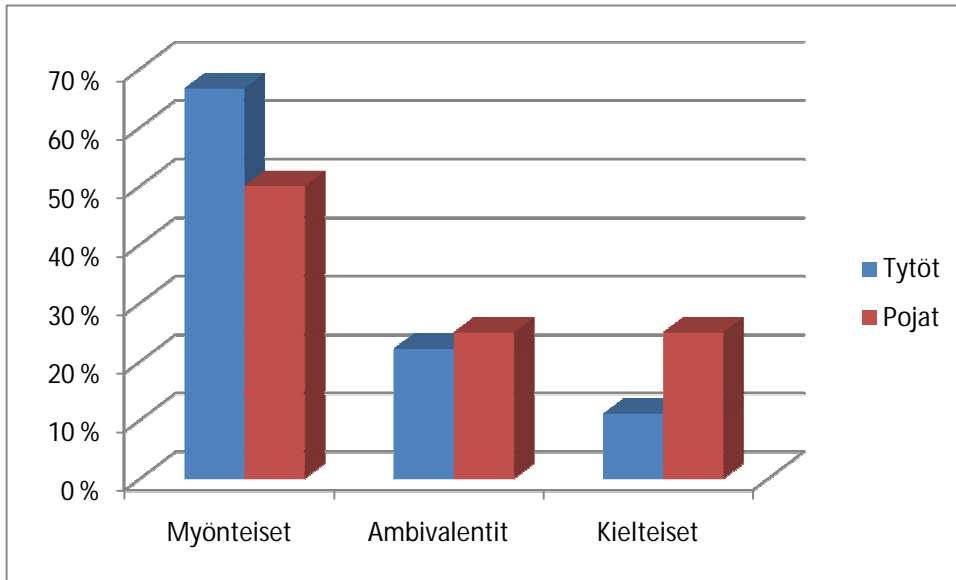
KUVIO 12. Raumanmeren koulun oppilaiden kirjoittamien kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävien ennakointikertomusten jakauma merkitysvihjeiden laadun mukaan

Turun normaalikoulun poikien kirjoittamat ennakointikertomukset muistuttavat kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden suhteen Raumanmeren koulun tyttöjen tuottamia ennakointikertomuksia. Heidänkään kohdallaan Hakkaraisen emoteksti (1995) ei tuota yhtään hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävää ennakointikertomusta. Lisäksi kaikilla kolmella hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneella pojalla on myös hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävä ennakointikertomus. Normaalikoulun suomenkielisten oppilaiden ryhmän tytöt eivät tuota yhtään hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävää ennakointikertomusta. Tiaisen emoteksti ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) jakaa normaalikoulun suomenkielisten ryhmän tytöt ja pojat: tytöillä teos tuottaa eniten myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, kun taas pojilla sama emoteksti tuottaa eniten kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Seuraavassa kuviossa (kuvio 13) esitetään Turun normaalikoulun suomenkielisten luokan oppilaiden kirjoittamien ennakointikertomusten kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden mukainen luokittelu.



KUVIO 13. Turun normaalikoulun suomenkielisten ryhmään kuuluvien oppilaiden kirjoittamien kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävien ennakointikertomusten jakauma merkitysvihjeiden laadun mukaan

Turun normaalikoulun maahanmuuttajaluokan oppilailla on kokeiluun osallistuvista ryhmistä eniten hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Myönteisten merkitysvihjeiden määrää korostaa se, että nekin oppilaat, jotka kirjoittavat hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävän ennakointikertomuksen, kirjoittavat myös hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävän ennakointikertomuksen. Eniten hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia tuottaa Tiaisen teos ”Alex, Aisha ja Sam” (2007), ja kaikki hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset on kirjoitettu Levolan emotekstin ”Dumdum” (1998) pohjalta. Turun normaalikoulun maahanmuuttaryhmän tyttöjen kirjoittamat ennakointikertomukset muistuttavat ennakointikertomusten sisältämien kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden laadun suhteen Turun normaalikoulun suomenkielisten ryhmän poikien ennakointikertomuksia. Seuraavassa kuviossa (kuvio 14) esitetään Turun normaalikoulun maahanmuuttajaluokan oppilaiden kirjoittamien ennakointikertomusten kulttuurienvälisten merkitysvihjeiden mukainen luokittelu.



KUVIO 14. Turun normaalikoulun maahanmuuttajaryhmään kuuluvien oppilaiden kirjoittamien kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävien ennakointikertomusten jakauma merkitysvihjeiden laadun mukaan

Turun normaalikoulun kummatkin oppilasryhmät tuottavat enemmän myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä kuin Raumanmeren koulun oppilaat. Turun normaalikoulun oppilaiden suurempi myönteisten kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden määrä näkyy myös yksittäisten oppilaiden tasolla. Raumanmeren koulun poikien suuri kielteisten merkitysvihjeiden määrä näkyy myös siinä, että neljä Raumanmeren koulun oppilasta tuottaa kaikissa ennakointikertomuksissaan hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, kun muissa oppilasryhmissä tällaisia oppilaita ei ole lainkaan.

7.4.3 Eri oppilaiden tuottamat merkitysvihjeet

7.4.3.1 Merkitysvihjeiden laadusta yleensä

Oppilaiden kirjoittamien kaikkien kolmen ennakointikertomuksen sisältämien merkitysvihjeiden yhteistarkastelu (oppilaiden ennakointikertomusten sisältämien merkitysvihjeiden laadusta ennakointikertomuksittain ks. Liite 17) osoittaa, että tyypillisimmin oppilaat tuottavat ennakointikertomuksissa kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ambivalentisti (kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden suuri määrä johtuu siitä, että oppilaat tuottavat eri ennakointikertomuksissa laadultaan erilaisia merkitysvihjeitä. Seuraavassa taulukossa (taulukko 42) kuvataan oppilaiden kirjoittamien kolmen ennakointikertomuksen kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden yhteislaadua.

TAULUKKO 42. Oppilaiden ennakointikertomuksissaan tuottamien merkitysvihjeiden yhteislaatu

Oppilaiden tuottamien ennakointikertomusten sisältämät merkitysvihjeet	Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat	Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat	Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat
Tytöt	Paula , Alli , Sanelma , Katriina , Krissu , Chur	Anna , Ronja , Aleksandra , Nea , Luna , Tora , Tiina , Kristiina , Zahra	
Pojat	Kari , Mikko , Dusu , Dada Misah ,	Sami , Arska , Keijo , Pena , Jussi , Antti , Jorma , Matti , Peksi , Esko , Esso , Dix , King	Tomppa , Judde , Nipa , Lauri , Jonttu , Topi , Niti
Yhteensä	11 (tytöt 6, pojat 5)	22 (tytöt 9, pojat 13)	7 (tytöt 0, pojat 7)

(Oppilaan sijoittumisen taulukossa on ratkaissut kolmen ennakointikertomuksen merkitysvihjeiden laadun hallitsevin ominaisuus. Oppilaat, joiden nimet on alleviivattu, ovat tuottaneet kaikissa ennakointikertomuksissaan kyseistä merkitysvihjetä. Oppilaiden yksittäisten ennakointikertomusten sisältämät merkitysvihjeet ks. Liite 17.)

Kaikki emotekstit tuottavat kaikkiin kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden laatua kuvaaviin ryhmiiin kuuluvia ennakointikertomuksia, mikä osoittanee, että emoteksti ei ainakaan kokonaan ohjaa ennakointikertomuksen kirjoittajaa. Ennakointikertomus saattaa näin kertoa myös jotakin kirjoittajan maailmankuvasta, vaikka on muistettava, että ennakointikertomukseen vaikuttavat kirjoittajan lukutaito ja luetuntulkintaan liittyvät taidot (luetuntulkinnasta luku 4.1).

Neljästäkymmenestä kokeiluun osallistuneesta oppilaasta 13 tuottaa kaikissa ennakointikertomuksissaan laadullisesti samantyyppisiä merkitysvihjeitä:

- hallitsevasti myönteisiä merkitysvihjeitä: Sanelma, Katriina, Krissu, Kari, Dada
- ambivalentististi sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä: Aleksandra, Nea, Kristiina, Antti
- hallitsevasti kielteisiä merkitysvihjeitä: Lauri, Jonttu, Topi, Nipa.

Aloituskajson yhtenä tavoitteena on selvittää sekä oppilaan lukutaitoa, asennetta lukemiseen, kokeiluun valitun tekstilajin tuntemusta että monikulttuurisuuteen liittyviä asenteita ja kokemuksia. Aloituskajson perusteella parhaat edellytykset tulkita emotekstiä on Nealla, Ronjalla, Paulalla ja Aleksandralla (aloituskajsoista tarkemmin luku 5.5; luetun tulkintaan liittyvistä tekijöistä luku 4.1). Näistä oppilaista Nea ja Aleksandra tuottavat kaikissa kirjoittamissaan ennakointikertomuksissa ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Myös Ronja ja Paula tuottavat kahdessa kolmesta ennakointikertomuksesta ambivalentisti kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Tämä saattaa viitata siihen, että ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset liittyvät hyvään luetunymmärtämistaitoon ja valitun tekstityypin tuntemukseen. Kokeiluun emoteksteiksi valitut nuortenkirjathan rakentuvat vastakkaisille henkilö- hahmoille, jotka siis edustavat erilaisia kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (nuortenromaanien vastakkaisista henkilö- hahmoista luku 6.3.3 ja luku 6.5).

Vastaavasti 12 oppilasta neljästäkymmenestä tuottaa jokaisen emotekstin kohdalla laadullisesti erilaisen ennakointikertomuksen. Näitä oppilaita ovat Esko, Dix, King, Zahra, Esso, Arska, Jorma, Matti, Peksi, Luna, Alli ja Tora. Laadultaan erilaisten ennakointikertomusten kirjoittaminen saattaa viitata emotekstin merkitysvihjeiden mukaiseen kirjoittamiseen tai tekstiä vastustavaan lukemiseen (tekstiä vastustavasta lukemisesta luku 4.2).

Intertekstuaalisesta lukutaidosta puolestaan saattaa kertoa ennakointikertomusten toisenasteisten merkitysvihjeiden määrä (intertekstuaalisesta lukemisesta 4.2; toisenasteisista merkitysvihjeistä luku 4.1). Emoteksteistä Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) tuottaa eniten toisenasteisia merkitysvihjeitä. Suurin osa kaikista toisenasteisista merkitysvihjeistä on hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa: 23 toisenasteisesta kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeestä vain 9 on muunlaisia merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa. Katriina tuottaa toisenasteisia merkitysvihjeitä jokaisessa kirjoittamassaan ennakointikertomuksessa (Katriinan ennakointikertomukset Liitteet 17 – 19). Katriina ilmoittaa aloitusjakson aikana lukevansa paljon, mutta muut paljon tai aktiivisesti lukevat eivät tuota merkittävästi muita enemmän toisenasteisia merkitysvihjeitä (aloitusjaksosta luku 5.5).

Jonttu ja Topi ilmoittavat jo aloitusjakson aikana, etteivät lue ja että suhtautuvat lukemiseen yleensäkin negatiivisesti (aloitusjaksosta luku 5.5). Tämä näkyy myös ennakointikertomuksissa: sekä Jonttu että Topi tuottavat kaikissa ennakointikertomuksissaan hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. He myös käyttävät ennakointikertomuksissaan paljon tekstin ulkopuolisia varoja, mikä voi viitata kehittymättömyyteen sekä lukutaidon että eettis-moraalisen ajattelun näkökulmasta (lukutaidosta ja ulkopuolisista tekstivaroista luvut 4.2 ja 4.1). Aloitusjaksossa myös maahanmuuttajaoppilaat ilmoittavat pääsääntöisesti lukevansa vähän ja tuntevansa huonosti fiktiivistä kirjallisuutta. Chur, Dada, Esso ja Esko eivät lue fiktiivistä kirjallisuutta eivätkä tunne fiktiivisen kirjallisuuden lajeja. He käyttävät käyttävät ennakointikertomuksissaan kuitenkin huomattavasti enemmän myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä kuin suomenkieliset vähän lukevat (aloitusjaksosta 5.5.2). Vaikuttaa siltä, että maahanmuuttajaoppilaiden vähäinen kokemus fiktiivisestä kirjallisuudesta saa heidät kirjoittamaan ennakointikertomuksia kuin ne olisivat totta tai kuin heidän pitäisi kirjoittaa ennakointikertomukset sellaisiksi kuin maailman tulee olla (fiktiivisen kirjallisuuden totuusarvosta luku 4.3, 5.3 ja Lahtinen 2007). Tämä näkyy maahanmuuttajaoppilaiden korkeana myönteisten kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden määränä ja oppilaiden tuottamien kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden laadun vaihteluina. Myös suomenkielisten poikien ryhmässä on vastaavalla tavalla kirjoitettavia poikia: Arska, Jorma, Matti ja Peksi. Kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden laadun vaihtelu ennakointikertomuksittain saattaa liittyä vähän lukevilla oppilaille myös lukutaidon kehittymättömyyteen: he eivät hahmota kokonaisuutta, vaan ovat keskittyneet ennakointikertomuksissaan johonkin emotekstin yksityiskohtaan (lukutaidosta luku 4.1). Yksityiskohtiin takertuminen saattaa näkyä erityisesti Levolan ”Dumdum”-teoksen (1998) pohjalta kirjoitetuissa ennakointikertomuksissa. Esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaat olivat Levolan teoksen (1998) kohdalla kiinnostuneita siitä, kuinka kirjoitetussa tekstissäkin voi olla kiro sanoja, ja tämä näkyy myös maahanmuuttajien kirjoittamissa ennakointikertomuksissa: kaikki hallitsevasti kielteisiä merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset on kirjoitettu Levolan ”Dumdumin” (1998) pohjalta (emotekstikatkelma Liite 8).

Lähes puolet oppilaista kertoo kirjoittaneensa ennakointikertomuksen pohtien erityisesti sitä, miten tarinan hänen mielestään pitäisi mennä. Erityisesti näiden oppilaiden kohdalla voisi ajatella, että kirjoitettu ennakointikertomus kuvaa heidän maailmankuvaansa (maailmankuvasta luku 3.1). Vielä useampi oppilas keskittyy kirjoittamaan ennakointikertomustaan niin, että pohti erityisesti sitä, miten emoteksti oikeastikin jatkuu. Vain kolme poikaa halusi kirjoittaa humoristisen ennakointikertomuksen, tosin he kaikki mainitsivat kirjoittamisessaan myös muita tavoitteita. Seuraavassa taulukossa (taulukko 43) kuvataan jokaisen kokeiluun osallistuneen oppilaan tavoitteita ennakointikertomuksen kirjoittamisessa.

TAULUKKO 43. Ennakointikertomuksen kirjoittamisen tavoitteet loppupalautteen mukaan

Ennakointikertomus kuvaa sitä, miten tapahtumien omasta mielestäni tulisi mennä.	Ennakointikertomus kuvaa mahdollisimman hyvin todellisuutta	Ennakointikertomus kuvaa sitä, miten uskon teoksen etenevän.	Halusin tehdä ennakointikertomuksesta hauskan.
Alli, Paula, Ronja, Tora, Luna, Katriina, Tiina	Kristiina	Nea, Ronja, Alexandra, Anna, Zahra, Krisse	
Judde, Topi, Nipa, Keijo, Jonttu, Jorma, Dada, Dix, Esso	Pena, Peksi, Dusu	Lauri, Tomppa, Keijo, Arska, Sami, Kari, Matti, Antti, Jussi, King, Misah, Esko	Judde, Jorma, Antti
16	4	18	3

(Raumanmeren koulun oppilaat merkitty vihreällä, Turun normaalikoulun suomenkielisten ryhmän oppilaat punaisella ja maahanmuuttajaryhmän oppilaat sinisellä. Muutamat oppilaat mainitsivat kaksi tavoitetta ennakointikertomukselleen.)

Loppupalautteen perusteella näyttää siltä, että kokeiluun osallistuneet oppilaat kirjoittavat ennakointikertomukset parhaansa mukaan. Tästä kertoo myös se, että oppilaat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä ennakointikertomuksiinsa. Seuraavassa taulukossa (44) on kuvattuna oppilaiden ajatuksia siitä, mikä ennakointikertomuksista on parhaiten onnistunut.

TAULUKKO 44. Parhaiten onnistuneet ennakointikertomukset emotekstien mukaan

Hakkarainen: Enkelin kuvia lumessa (1995)	Judde, Pena, Paula, Kristiina, Dix, Esso
Levola: Dumdum (1998)	Topi, Alexandra, Jonttu, Tomppa, Anna, Jorma, Mikko, Kari, Matti, Antti, Dada, Krissu, King, Misah, Esko
Tiainen: Pikkuskini (2000)	Anna, Luna, Ronja, Paula, Sami, Arska, Keijo, Jussi, Antti, Sanelma
Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2006)	Nea, Tora, Alexandra, Alli, Lauri, Nipa, Sami, Katriina, Peksi, Tiina, Jussi, Dada, Zahra, Dix, Dusu

(Osa oppilaista mainitsi kaksi onnistunutta ennakointikertomusta. Tästä syystä muutamat nimet mainittu useammin kuin kerran. Oppilaat, joiden mielestä ”Pikkuskini” –teoksen pohjalta kirjoitettu ennakointikertomus oli mielenkiintoisin, on sijoitettu taulukkoon myös toiseksi onnistuneimman ennakointikertomuksen kohdalle, mikäli oppilas on sen maininnut.)

7.4.3.2 Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaa ennakointikertomuksissaan 11 oppilasta. Heistä viisi on poikia ja kuusi on tyttöjä. Oppilaista 9 on Turun normaalikoulusta: Lisäksi Turun normaalikoulun suomenkielisten ryhmän oppilaiden kirjoittamat ennakointikertomukset ovat kaikki hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Seuraavassa taulukossa (taulukko 43) on esitetty kaikkien tähän ryhmään kuuluvien oppilaiden kirjoittamien ennakointikertomusten kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden laatu yhdistettynä aloitusjakson tietoihin.

TAULUKKO 45. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ennakointikertomuksissaan tuottaneet oppilaat

Pelkästään hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia				
Sanelma	m	m+kok.	potent.	nuortenkirjat
Katriina	m	m+kok.	lukee paljon	nuortenkirjat
Krissu	m	m+kok.	lukee paljon	nuortenkirjat
Kari	m	m+kok.	tietotekstit	muut kirj.lajit
Dada	m		ei lue	ei tunne
Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia ja yksi ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä merkitysvihjeitä sisältävä ennakointikertomus				
Paula	m	a+ei kok.	lukee akt.	nuortenkirjat
Alli	a+	m+kok.	lukee paljon	nuortenkirjat
Mikko	a	k+kok.	ei lue	muut kirj.lajit
Chur	m		ei lue	ei tunne
Dusu	m		ei lue	ei tunne
Misah	m		ei lue	muut kirj.lajit
	Alkum. 1	Alkum. 2	Lukuharrastus	Kirjallisuuden tuntemus

(Vihreä=Rauanmeren koulu, Punainen= Turun normaalikoulu, suomenkieliset, Sininen= Turun normaalikoulu, maahanmuuttajat; Alkum. 1= strukturoitu monikulttuurisuuteen liittyvä alkumittaus, alkum 2. = monikulttuurisuuteen liittyvä kirjoitelma; Lukuharrastukseen liittyvä määritelmä: aktiivisesti lukeva lukee eniten, potent. =oppilas lukisi, jos hänellä olisi aikaa Kirjall.tuntemus: nuortenkirjat = oppilas maininnut lukevansa ja pitävänsä nuortenkirjoista, ei tunne = oppilas ei osaa nimetä itselleen mielenkiintoista kirjallisuudenlajia

Sininen tausta = oppilaalla toisenkäden tietoa maahanmuuttajista

Violetti tausta = oppilaalla maahanmuuttajakokemuksia

a = ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä, m= myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä, k = kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, + = lähellä myönteisempää vaihtoehtoa, kok = maahanmuuttajakokemuksia)

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ennakointikertomuksissaan tuottavat oppilaat käyttävät aloitusjaksosta lähtien pääsääntöisesti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (aloitusjakso luku 5.5.2). Lähes kaikilla tämän ryhmän oppilailla on kokemuksia maahanmuuttajista. Ainoa tämän ryhmän oppilas, jolla ei ole maahanmuuttajakokemuksia, on Paula, joka muistuttaakin ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneita oppilaita ((ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneita oppilaita luku 7.4.3.3). Mikko on ainoa tämän ryhmän oppilaista, joka tuottaa aloitusjakson kirjoitelmassa kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (aloitusjaksosta luku 5.5.2). Hänen tuottamansa kielteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet poikkeavat kuitenkin muiden oppilaiden kielteisistä kulttuurienvälisistä merkitysvihjeistä siinä, että hänen merkitysvihjeensä perustuvat tietoon, jota hän on hankkinut lukemalla tietoa erilaisista kulttuureista (aloitusjaksosta luku 5.5.2).

Tähän ryhmään kuuluvista 33 ennakointikertomuksesta vain 6 sisältää kielteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä. Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävistä ennakointikertomuksista Hakkaraisen emotekstin (1995) pohjalta syntyneet ennakointikertomukset (ennakointikertomukset luku 7.1.3 ja Liite 18) ovat Rauanmeren koulun Allin ja Paulan kirjoittamia, muut ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset ovat maahanmuuttajaoppilaiden kirjoittamia:

Chur ja Misah tuottavat kielteisiä merkitysvihjeitä Levolan emotekstin ”Dumdum” (1998) pohjalta (ennakointikertomukset Liite 19) ja Dusu tuottaa kielteisiä merkitysvihjeitä Tiaisen emotekstistä ”Alex, Aisha ja Sam” (2007; ennakointikertomukset Liite 20). Myös Mikon tuottamat kielteiset merkitysvihjeet liittyvät Tiaisen teokseen ”Alex, Aisha ja Sam” (2007; ennakointikertomus luku 7.3.3 ja Liite 20). Hänen tuottamansa kielteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet liittyvät emotekstikatkelman päähenkilön Aishan ulkopuolisuuden tunteeseen. Paulan ja Allin tuottamat kielteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet liittyvät Hakkaraisen emotekstiin (1995; ennakointikertomukset luku 7.1 ja Liite 18). Heidän tuottamansa kielteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet liittyvät ulkopuolisuuden tunteeseen, yksinäisyyteen ja tunnekyllyyteen. Dusun ennakointikertomus on kuitenkin hyvin lähellä hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäneitä ennakointikertomuksia: Kielteiset merkitysvihjeet liittyvät hänen ennakointikertomuksessaan Tahiriin, johon päähenkilö ihastuu ja joka kuitenkin Dusun ennakointikertomuksessa Tahir on naimissa (Tahirin ennakointikertomus luku 7.3.3; Liite 20). Churin ja Misahin kielteiset merkitysvihjeet liittyvät emotekstissä esiintyneeseen Peten hahmoon. He liittyvät Peteen kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä ennakkoluuloisuuden merkitysvihjeitä.

Maahanmuuttajakokemuksien suhteen lähellä ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneita oppilaita oleva Paula on ryhmän ainoa aktiivinen lukija. Tämän ryhmän tytöt, Churia lukuun ottamatta, kuitenkin pitävät kaikki kokeilussa emotekstinä olevista nuortenkirjoista kirjallisuudenlajina (aloitusjakson kirjallisuusosuudesta luku 5.5.2). Maahanmuuttajaoppilaat eroavat Krissua lukuun ottamatta ryhmän suomenkielisistä oppilaista lukemisen harrastuneisuuden suhteen: kukaan maahanmuuttajaoppilaista ei harrasta lukemista eikä osaa, Misahia lukuun ottamatta, mainita itseään kiinnostavaa kirjallisuudenlajia (kirjallisuusvalinnoista luku 5.5.2). Maahanmuuttajaoppilaista suurin osa on tuottanut hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä sisältäneiden ennakointikertomusten lisäksi yhden ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävän ennakointikertomuksen. Chur ja Misah tuottavat ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävän ennakointikertomuksen Levolan emotekstistä ”Dumdum” (1998; ennakointikertomukset luku 7.2.2 ja Liite 19), ja Dusu tuottaa vastaavan ennakointikertomuksen Tiaisen teoksesta ”Alex, Aisha ja Sam” (2007; ennakointikertomus luku 7.3.2 ja Liite 20).

7.4.3.3 Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat

Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ennakointikertomuksissaan tuottaa 22 oppilasta. Heistä 9 on tyttöjä ja 13 poikia. Tähän ryhmään kuuluvista oppilaista puolet on Raumanmeren koulusta ja puolet Turun normaalikoulusta niin, että 5 heistä on maahanmuuttajaoppilaita. Seuraavassa taulukossa (taulukko 46) on esitetty kaikkien tähän ryhmään kuuluvien oppilaiden kirjoittamien ennakointikertomusten kulttuurienvälisten merkitysvihjeiden laatu yhdistettynä aloitusjakson tietoihin.

TAULUKKO 46. Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ennakoitokertomuksissaan tuottaneet oppilaat

Pelkästään ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä sisältäviä ennakoitokertomuksia				
Aleksandra	m	a+ ei kok.	lukee akt.	nuortenkirjat
Nea	m	a+ ei kok.	lukee akt.	nuortenkirjat
Kristiina	m	m + ei kok.	lukee joskus	nuortenkirjat
Antti	a	a + kok.	ei lue	muut kirj.lajit
Kaikkia ennakoitokertomustyyppjä tuottaneet oppilaat				
Luna	m	a + ei kok.	lukee paljon	nuortenkirjat
Tora	m	m + kok.	lukee akt.	muut kirj.lajit
Arska	m	m + kok.	lukee paljon	muut kirj.lajit
Jorma	m	m + kok.	lukee joskus	muut kirj.lajit
Matti	m	a + kok.	potent.	muut kirj.lajit
Peksi	a	a + kok.	ei lue	muut kirj.lajit
Zahra	a		ei lue	muut kirj.lajit
Esko	a		ei lue	ei tunne
Esso	m		ei lue	ei tunne
Dix	m		ei lue	muut kirj.lajit
King	m		ei lue	muut kirj.lajit
Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä sisältäviä ennakoitokertomuksia ja yksi hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä sisältävä ennakoitokertomus				
Anna	m	m + ei kok.	lukee akt.	muut kirj.lajit
Ronja	m	m + ei kok.	lukee akt.	nuortenkirjat
Sami	m	a + ei kok.	ei lue	muut kirj.lajit
Jussi	m	a + kok.	tietotekstit	muut kirj.lajit
Tiina	a	a + kok.	lukee joskus	nuortenkirjat
Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä sisältäviä ennakoitokertomuksia ja yksi hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä sisältävä ennakoitokertomus				
Keijo	m	a + kok.	lukee joskus	muut kirj.lajit
Pena	m	m + ei kok.	ei lue	muut kirj.lajit
	Alkum. 1	Alkum. 2.	Lukuharr.	Kirj. tuntemus

(Vihreä=Rauanmeren koulu, Punainen= Turun normaalikoulu, suomenkieliset, Sininen= Turun normaalikoulu, maahanmuuttajat; Alkum. 1= strukturoitu monikulttuurisuuteen liittyvä alkumittaus, alkum. 2. = monikulttuurisuuteen liittyvä kirjoittelu; Lukuharrastukseen liittyvä määritelmät: aktiivisesti lukeva lukee eniten, potent. =oppilas lukisi, jos hänellä olisi aikaa Kirjall.tuntemus: nuortenkirjat = oppilas maininnut lukevansa ja pitävänsä nuortenkirjoista, ei tunne = oppilas ei osaa nimetä itselleen mielenkiintoista kirjallisuudenlajia; Sininen tausta = oppilaalla toisenkäden tietoa maahanmuuttajista Violetti tausta = oppilaalla itsen kohdistuvia maahanmuuttajakokemuksia
a = ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä, m= myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä, k = kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, + = lähellä myönteisempää vaihtoehtoa, kok = maahanmuuttajakokemuksia)

Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottavien oppilaiden kaikista ennakoitokertomuksista suurin osa on ambivalentteja, ja vähiten he tuottavat hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä ennakoitokertomuksia.

Eniten hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaa tässä ryhmässä Levolan emoteksti (kulttuurienvälisten merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2; ennakointikertomukset luku 7).

Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ryhmään kuuluvat lähes kaikki aloitusjaksossa aktiivisiksi luokitellut lukijat: Aleksandra, Nea, Tora, Anna ja Ronja. Heistä Tora tuottaa kummassakin alkumittausosiossa myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Lisäksi hän tuottaa jokaisessa ennakointikertomuksessaan laadultaan erilaisia merkitysvihjeitä. Tämä saattaa liittyä sekä hyvään lukutaitoon että siihen, ettei Tora lue nuortenkirjallisuutta. Toran tuottamat kielteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet liittyvät emoteksteissä esiintyviin henkilöhahmoihin (aloitusjaksosta luku 5.5.2): Levolan teoksessa ”Dumdum” (1998) kielteiset kulttuurienväliset merkitysvihjeet liittyvät Peten hahmoon, joka on myös emotekstissä kuvattu kielteisesti (ennakointikertomukset luku 7.2.4). Huomionarvoista on, että Toran Peteen liittämät kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvät väkivallan merkitysvihjeet eivät kohdistu muihin henkilöihin, vaan Pete heittää Toran ennakointikertomuksessa kiven kebabravintolan ikkunaan. Tiaisen teoksen kohdalla Tora liittyy kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvät ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden merkitysvihjeet Aishan henkilöhaamoon (ennakointikertomus luku 7.3.4). Aktiivisista lukijoista vain Tora tuottaa ennakointikertomuksessaan hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä. Aleksandra ja Nea tuottavat ennakointikertomuksissaan vain ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä.

Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ryhmään kuuluu myös lukevia poikia (aloitusjaksosta luku 5.5.2). Turun normaalikoulun Arska, Matti ja Jorma tuottavat kaikki Hakkaraisen teoksen (1995) pohjalta ennakointikertomuksen, jossa on hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (ennakointikertomukset luku 7.1.2 ja Liite 18). He liittyvät emotekstin päähenkilöön, Markoon, myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä rohkeuden, vastuuntunnon ja empatian merkitysvihjeitä. Heidän ennakointikertomuksensa kuvaavat Markon kasvua, ja Jorma pohtii ennakointikertomuksessaan, voiko ”tavallinen poika” tehdä muita auttaakseen jotakin. Vastaavia yksilön vaikutusmahdollisuuksiin liittyviä pohdintoja on myös poikien ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa, joissa henkilöiden tekojen ja ajatusten välillä on ristiriita: tiedetään, miten kuuluu toimia, mutta rohkeus ei vielä riitä. Hallitsevasti kielteisiä merkitysvihjeitä Arska ja Jorma tuottavat Tiaisen teoksen ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) kohdalla (ennakointikertomukset luku 7.3.4 ja Liite 20). Matti tuottaa hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävässä ennakointikertomuksessa kulttuurienvälisyyteen liittyvän toisenasteisen merkitysvihjeen kuvatessaan, kuinka Levolan emotekstin (1998) Pete ampuu turkkilaisen kebabravintolan omistajan päähän reiän, josta näkyy turkkilainen maisema (ennakointikertomus luku 7.2.4 ja Liite 19: toisenasteisista merkitysvihjeistä luku 4.1).

Maahanmuuttajaoppilaat tuottavat ennakointikertomuksissaan kaikkia kulttuurienvälisyyden merkitysvihjetyyppejä eikä heistä kukaan harrasta lukemista tai mainitse nuortenkirjallisuutta kiinnostavana kirjallisuudenalajina. Heistä kaikki tuottavat hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä Levolan teoksen ”Dumdum” (1998) pohjalta (ennakointikertomukset luku 7.2.4 ja Liite 19). Levolan teoksen pohjalta syntyneet ennakointikertomukset sisältävät runsaasti kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä väkivallan merkitysvihjeitä, ja oppilaat muistuttavat Hartmanin tekstiä vastustavia lukijoita, jotka käyttävät tulkintoissaan paljon tekstin ulkopuolisia tekstivaroja (Hartmanin lukijaluokittelusta luku 4.2).

Vain kolme tyttöä tuottaa hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden sisältäviä ennakointikertomuksia, ja Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) tuottaa vain yhden hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävän ennakointikertomuksen (ennakointikertomukset

luku 7.1 ja Liite 18). Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ennakointikertomuksessaan tuottaneen Keijon ennakointikertomus muistuttaa hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia, mutta se sisältää niin paljon kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä väkivallan merkitysvihjeitä, että on tulkittavissa kielteiseksi. Hänen ennakointikertomuksessaan päähenkilö Marko yrittää auttaa Joshuaa, mutta joutuu itsekin skinheadin hakkaamaksi (ennakointikertomuksista tarkemmin luku 7.1 ja Liite 18).

Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ryhmään kuuluvat ne oppilaat, joiden käsitykset maahanmuuttajista muuttuvat jo aloitusjakson kirjoittelussa ambivalenttiin suuntaan (aloitusjaksosta luku 5.5.2). Ryhmässä on sekä niitä, joilla on maahanmuuttajakokemuksia, että niitä, joiden tiedot maahanmuuttajista perustuvat toisenkäden tietoon. Näyttää siltä, että ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden kohdalla maahanmuuttajiin liittyvät kokemukset ja toisenkäden tiedot ovat muuttaneet oppilaiden kulttuurienvälisyyttä koskevia merkitysvihjeitä kielteiseen suuntaan.

7.4.3.4 Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat

Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä ennakointikertomuksissaan tuottaa 7 poikaa. Pojista 6 on Raumanmeren koulusta ja yksi maahanmuuttajaoppilas. Raumanmeren koulun pojista neljä tuottaa kaikissa ennakointikertomuksissaan hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Seuraavassa taulukossa (taulukko 47) on esitetty kaikkien tähän ryhmään kuuluvien oppilaiden kirjoittamien ennakointikertomusten kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden laatu yhdistettynä aloitusjakson tietoihin.

TAULUKKO 47. Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ennakointikertomuksissaan tuottaneet oppilaat

Pelkästään hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä				
Nipa	a	a+ ei kok.	tietotekstit	ei tunne
Lauri	a	a+ ei kok.	tietotekstit	ei tunne
Jonttu	k	k+ ei kok.	lukeminen ei kiinnostaa	ei tunne
Topi	a-	k + ei kok.	lukeminen ei kiinnostaa	ei tunne
Kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia ja yksi hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä sisältävä ennakointikertomus				
Tomppa	m	m + ei kok.	tietotekstit	ei tunne
Judde	a-	k + ei kok.	ei lue	ei tunne
Niti	m		ei lue	muut kirj.lajit
	Alkum. 1	Alkum. 2	Lukuharr.	Kirjall. tuntemus

(Vihreä=Raumanmeren koulu, Punainen= Turun normaalikoulu, suomenkieliset, Sininen= Turun normaalikoulu, maahanmuuttajat; Alkum. 1= strukturoitu monikulttuurisuuteen liittyvä alkumittaus, alkum. 2. = monikulttuurisuuteen liittyvä kirjoittelu; Lukuharrastukseen liittyvä määritelmä: aktiivisesti lukeva lukee eniten, potent. =oppilas lukisi, jos hänellä olisi aikaa Kirjall.tuntemus: nuortenkirjat = oppilas maininnut lukevansa ja pitävänsä nuortenkirjoista, ei tunne = oppilas ei osaa nimetä itselleen mielenkiintoista kirjallisuudenlajeja; Sininen tausta = oppilaalla toisenkäden tietoa maahanmuuttajista; Violetti tausta = oppilaalla itsen kohdistuvia maahanmuuttajakokemuksia; a = ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä, m= myönteisiä kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä, k = kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, + = lähellä myönteisempää vaihtoehtoa, kok = maahanmuuttajakokemuksia)

Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneilla oppilailla on paljon yhteisiä ominaisuuksia: Kenelläkään heistä ei ole, Nitiä lukuun ottamatta, kokemusta maahanmuuttajista. Lähes kaikilla tähän ryhmään kuuluvilla on kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä alusta alkaen, ja Topi ja Judde muuttavat merkitysvihjeitään kielteisempään suuntaan aloitusjakson aikana. Tähän ryhmään kuuluvat oppilaat eivät harrasta fiktiivisten tekstien lukemista. Suurin osa ei lue mitään tai pidä nuortenkirjallisuutta kiinnostavana kirjallisuudenlajina. Jonttu ja Topi jopa ilmoittavat inhoavansa lukemista (aloiusjaksosta luku 5.5.2).

Kukaan hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ennakointikertomuksissaan tuottaneista oppilaista ei kirjoita yhtään ambivalenttista sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävää ennakointikertomusta. Tomppa, Judde ja Niti tuottavat kaikki hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä Hakkaraisen emotekstin ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) pohjalta (ennakointikertomukset luku 7.1.2 ja Liite 18). Tomppa ja Judde tuottavat ennakointikertomuksissaan myös toisenasteisen myönteisen kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeen (toisenasteisista merkitysvihjeistä luku 4.1): Tomppa kuvaa, kuinka *Joshuan silmissä on kiitollisuuden kyneleet Markon auttaessa häntä*, ja Judde tuottaa myönteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvän merkitysvihjeen, jossa hän kuvaa, kuinka *Joshua hymyilee unessa Markolle*. Nitin ennakointikertomus on itse asiassa koko aineiston myönteisimpiä: Siinä Joshuan pahoinpitelijä ymmärtää itse tehneensä väärin ja haluaa muuttua. Hän käykin pyytämässä Joshualta sairaalassa anteeksi. Nitin hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävistä ennakointikertomuksista Levolan teoksen ”Dumdum” (1998) pohjalta kirjoitettu ennakointikertomus muistuttaa muita maahanmuuttajien kirjoittamia ennakointikertomuksia ja sisältää paljon kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä väkivallan merkitysvihjeitä. Tiaisen ”Alex, Aisha ja Sam” –teoksen (2007) pohjalta kirjoitettu ennakointikertomus on sen sijaan ainoa maahanmuuttajan kirjoittama hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävä ennakointikertomus (ennakointikertomuksesta luku 7.3.4 ja Liite 20). Siinä Niti käyttää tekstissään paljon tekstin ulkopuolisia tekstivaroja, ja ennakointikertomuksen keskeinen kuvauskohde on alkoholinkäyttö.

Judden ja Tompan hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset muistuttavat muiden kirjoittamia ennakointikertomuksia siinä, että ne sisältävät paljon kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyviä väkivallan merkitysvihjeitä. Muut tuottavat Hakkaraisen emotekstin (1995) pohjalta paitsi väkivaltaan liittyviä merkitysvihjeitä, myös pelon merkitysvihjeitä. Heidän kirjoittamisessaan ennakointikertomuksissa Markon itsensä käy huonosti, kun hän yrittää auttaa Joshuaa (ennakointikertomukset luku 7.1.4 ja Liite 18). Näille ennakointikertomuksille tuntuu yleensäkin olevan tyypillistä tuhoutuminen ja kuolema: Tompan kirjoittamassa ennakointikertomuksessa Tiaisen emotekstin ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) pohjalta vastaanottokeskus tuhoutuu, ja Laurin ennakointikertomuksessa Aisha kuolee kompastuttuaan kiveen, Levolan emotekstin ”Dumdum” (1998) pohjalta kirjoitetut ennakointikertomukset päättyvät lähes poikkeuksetta jonkun kuolemaan, ja Jontun Hakkaraisen ”Enkelinkuvia lumessa” (1995) pohjalta kirjoittamassa ennakointikertomuksessa Markon poliisi-isä saa surmansa pidättyessään Frederikiä ja Marko tekee itsemurhan. Lisäksi Nipa kuvaa Markolla olevan itsetuhoista käytöstä: hänen ennakointikertomuksessaan Marko viiltelee itseään (kielteiset ennakointikertomukset luvut 7.1.4, 7.2.4 ja 7.3.4).

Kuolemat ja tuhoutumiset ovat kielteiseen monikulttuurisuuteen liittyviä väkivallan ja empatiakyvyttömyyden merkitysvihjeitä ja saattavat lisäksi kertoa kirjoittajien haluttomuudesta tai kyvyttömyydestä käsitellä emotekstin aihepiiriä (kulttuurishokista luku 3.3.2; liian haastavan tekstin aiheuttamasta stressistä luku 4). Tällaiseen kielteiseen kulttuurienvälisyyteen liittyvästä kapeasta maailmankuvasta ja vähäiseen fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen liittyvästä huonosta eläytymiskyvystä saattavat kertoa myös Topin ja Nipan ennakointikertomuksiinsa liittämät absurdit elementit: Topin Hakkaraisen emotekstin (1995) pohjalta kirjoittama ennakointikertomus päättyy larppaajavelhon saapumiseen, ja Nipan samaisen emotekstin pohjalta kirjoittamassa ennakointikertomuksessa Mar-

kon selästä kasvaa lonkeroita, jotka tekevät Markon tappamisesta vaikeaa (ennakointikertomukset Liite 18 ja luku 7.1.4).

7.5 Ennakointikertomusten merkitys kirjallisuudenopetuksessa ja oppilaan monikulttuurisuutta koskevan ajattelun arvioinnissa

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että fiktiivisen kirjallisuuden pohjalta kirjoitettu ennakointikertomus sopii sekä välineeksi kirjallisuuskeskusteluun että fiktiivisen kirjallisuuden avulla tapahtuvaan monikulttuurisuuskasvatukseen (ennakointikertomuksesta luku 5.4.2). Myös merkitysvihjeanalyysi helpottaa ennakointikertomusten käsittelyä juuri valitun aihepiiriin näkökulmasta, ja se soveltuu sekä opettajan että luokassa tapahtuvan kirjallisuuskeskustelun työvälineeksi (merkitysvihjeanalyysistä luku 5.2.2).

Oppilaiden kirjoittamat ennakointikertomukset ovat merkitysvihjeanalyysin perusteella jaettavissa ryhmiin sekä niiden sisältämien kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden perusteella että oppilaiden mukaan (kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2; merkitysvihjeanalyysistä luku 5.2.2). Kokeilun perusteella näyttää siltä, että ennakointikertomuksen laatuun vaikuttavat sekä luettavana oleva emoteksti että oppilaan lukemiseen liittyvät taidot ja valittuun aihepiiriin liittyvät kokemukset. Erityisesti niissä opetusryhmissä, joissa oppilalla on vain vähän maahanmuuttajakokemuksia, fiktiivisen kirjallisuuden käyttäminen saattaa olla tehokasta. Fiktiivinen kirjallisuus mahdollistaa kokemuksellisuuden toisella tavalla kuin faktateksti (fiktiivisten tekstien lukemisesta luku 4.3; kokemuksellisuuden merkityksestä arvokasvatuksessa luku 3), ja ennakointikertomusten pohjalta käytävä monikulttuurisuusaiheinen keskustelu antaa opettajalle mahdollisuuden keskustella oppilaiden hyvinkin erilaisista aihepiiriin liittyvistä käsityksistä ja näin laajentaa heidän maailmankuvaansa (kirjallisuuskasvatuksesta luku 4.4; maailmankuvasta luku 3.2).

Ennakointikertomukset muistuttavat rakenteellisesti nuortenkirjoja, sillä myös ennakointikertomuksissa kerronta rakentuu vastakkaisille henkilöahmoille (nuortenkirjojen henkilöahmot luku 6.3.3 ja 6.5). Hallitsevasti kielteisiä merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden maailmankuva vaikuttaa nuortenkirjojen maailmankuvaa synkemmältä. Saattaakin olla mahdollista, että nuortenkirjallisuutta lukemalla voidaan parantaa nuoren kuvaa maailmasta. Ennakointikertomuksista on luettavissa vanhempien ja aikuisten merkitys nuorille: lähes poikkeuksetta aikuisten läsnäolo on kuvattu nuoren kasvulle välttämättömäksi. Aikaisemmassa kokeilussani (2004) oppilaat olivat yhdeksäsluokkalaisia. Heidän ennakointikertomuksissaan näkyi viranomaisiin ja aikuisiin kohdistuva epäluulo. Vastaavaa näkemystä ei näissä ennakointikertomuksissa ole muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta.

Näyttää siltä, että ennakointikertomukset konkretisoivat hyvin oppilaan ajattelua, mutta eivät kerro kaikkea oppilaan maailmankuvasta, ja saattaakin olla, että näin käytettynä ennakointikertomukset kertovat enemmän asenteista ja ennakkoluuloista kuin varsinaisesta maailmankuvasta (ennakkoluuloista luku 3.3.2). Tästä syystä ennakointikertomuksia on syytä käsitellä oppituntien aikana niin, että oppilaat saavat mahdollisuuden selkiyttää valittuun aihepiiriin liittyvää ajatteluaan. Toivonen (1998, 101 – 102; semioottisesta työprosessista luku 5.4.3) ehdottaa semioottista työprosessia käsittelevässä teoksessaan, että ennakointikertomusten pohjalta järjestettäisiin väittelyitä, joissa jokainen joutuisi puolustamaan omaa tulkintaansa. Väittelyiden käyttäminen ennakointikertomusten yhteydessä saattaa auttaa oppilaita perustelemaan näkemyksiään ja pohtimaan maailmankuvaansa syvällisemmin.

Erityisesti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä hallitsevasti tuottaneiden oppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden merkitysvihjeiden laatuun vaikuttavat vähäiset kokemukset fiktiivisestä kirjallisuudesta. Kielteisiä merkitysvihjeitä tuottaneiden ja maahanmuuttajaoppilaiden ennakointi-

kertomukset poikkeavatkin toisistaan enemmän kuin hallitsevasti myönteisiä merkitysvihjeitä tuottaneiden. Tämä on yleensäkin tyyppillistä kokemattomille lukijoille. Kokemattomat lukijat käyttävät tulkinnoissaan myös muita enemmän tekstin ulkopuolisia varoja (kokemattomista lukijoista luku 4; tekstin ulkopuolisten varojen käytöstä myös Hartman 1995). Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat liittävätkin ennakointikertomuksiinsa emotekstiin löyhästi liittyviä, mutta siihen kuulumattomia yksityiskohtia. Levolan emotekstin (1998) kohdalla tämä näkyy siinä, että Peteen, joka kuvataan emoteoksessa huonokäyttöiseksi ja ennakkoluuloiseksi, liitetään rikoksia, aseita ja pähteiden väärinkäyttöä. Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat muistuttavatkin Hartmanin (1995) tekstiä vastustavaa lukijaa, mutta uskoakseni kyse on ennen kaikkea puutteellisesta kyvystä eläytyä fiktiiviseen kirjallisuuteen (fiktiivisen kirjallisuuden lukemisesta luku 4.3 ja intertekstuaalisesta lukemisesta luku 4.2.). Näiden oppilaiden kohdalla fiktiivinen kirjallisuus saattaisikin olla keino laajentaa heidän maailmankuvaansa: nyt maailmankuva näyttää muodostuvan hyvin stereotyyppisten ja yksipuolisten näkemysten pohjalta (stereotyyppisestä maailmankuvasta luku 3.3.2).

Appleyardin (1990, 112) mukaan kaikista lukijoista ei koskaan kehity intertekstuaalisia lukijoita tai taitavia tulkitsijoita, vaan joillekin jää pysyvästi stereotyyppinen käsitys fiktiivisestä kirjallisuudesta, eikä tulkintaa opita etsimään itse tekstistä, vaan apuna käytetään muita lukijalle tutumpia materiaaleja, kuten elokuvia, televisio-ohjelmia tai elektroniikkapelejä. Nähdäkseni ennakointikertomusten ja merkitysvihjeanalyysin pohjalta käytävän keskustelun avulla on mahdollista saada lukija konkreettisesti ymmärtämään, mistä hänen tulkintansa muodostuu ja mitkä tulkinnan osa-alueet löytyvät emotekstistä, mitkä sen ulkopuolelta. Lisäksi oman ennakointikertomuksen vertaaminen muiden tuottamiin ennakointikertomuksiin ja emotekstiin voi auttaa kokemattomaa tulkitsijaa ymmärtämään, miten tulkinta muodostuu (tulkinnasta luku 4.1; erilaisista lukijoista luku 4.2).

Puuttellinen fiktiiviseen kirjallisuuteen eläytyminen näkyy hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden sekä maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla myös siinä, että ennakointikertomus eli oppilaan tulkinta emotekstikatkelmasta voi keskittyä johonkin emotekstin yksityiskohtaan kokonaisuuden sijaan. Huomionkiinnittäminen tekstiin yksityiskohtiin vaikkapa juonen sijaan on yleensä tyyppillistä huomattavasti nuoremmille lukijoille, joilla ei vielä ole kertomuksen rakenne hallussaan (Grossman 2001, 420; luku 4). Näyttääkin siltä, että perusopetuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota vähän lukeviin oppilaisiin, joiden lukutaito tämän suppean tutkimuksen valossa näyttäisi jäävän varsin puuttelliseksi (nuorten lukutaidosta luku 2.4). Narratologien mukaan fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen kautta opimme kertomuksen rakenteen, joka on myös elämänhallinnan kannalta tärkeää ja jota voidaan pitää kaikkeen inhimilliseen toimintaan liittyvänä kognitiivisena toimintana (narratologiasta luku 4.4; Herkman 1998, 93). Jos oppilaalla ei ole käsitystä siitä, miten kertomus rakentuu toisiinsa liittyvistä tekijöistä, millainen on nuoren maailmankuva? Jonkinlaisena vastauksena tähän voidaan pitää sitä, että paljon lukevilla oppilailta on enemmän myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, ongelmat pyritään ratkaisemaan ja kertomuksilla on tyyppillisesti onnellinen loppu (maailmankuvan ja lukutaidon välisestä suhteesta myös esim. Vähäpassi 1987 ja luku 4.4). Vähän lukevien oppilaiden ennakointikertomuksissa maailma näyttää tyydyttävä puolestaan arvaamattomana ja loppu on lähes poikkeuksetta onneton.

Vähän lukevienkin kohdalla emoteksti vaikuttaa eläytymiseen ja sen pohjalta tuotettuihin kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeisiin. Näyttää siltä, että luetun tulkinta on helpompaa, jos emotekstistä löytyy henkilöhahmo, johon lukija pystyy samaistumaan (samaistumisen merkityksestä myös luku 2.3.3; Appleyard 1990). Omassa aineistossani tämä näkyy siinä, että eniten emotekstin mukaisia ja myönteisiä merkitysvihjeitä tuottaa Hakkaraisen emoteksti (1995; emotekstikatkelma Liite 7; emotekstin tulkinta luku 7.1.1), jossa koko kokeilussa luettu emotekstikatkelma on kirjoitettu päähenkilön ajatuksina. Päähenkilön ajatusten kautta tapahtumiin eläytyminen saattaa vaikuttaa eläytymiseen myös muulla tavalla. Kokeilun aikana erityisesti pojat keskittyivät ennakointikertomuksissaan ku-

vaamaan toimintaa, mutta Hakkaraisen emotekstin (1995) kohdalla menneisyysnäkökulma vei huomion pois toiminnasta. Myös Levolan emotekstissä on kokeiluun osallistuville oppilaille sopiva päähenkilö, mutta samaistumiseen vaikuttaa tässä emotekstissä se, että kertojana oleva päähenkilö kertoo emotekstikatkelmassa Petestä. Osa oppilaista eläytyykin päähenkilöön, osa Peteen. Eläytymisen merkityksestä saattaa kertoa se, että Pete herättää oppilaissa empatiaa toisin kuin Hakkaraisen teoksen (1995) pahoinpitelijä. Itse pidin ennen kokeilua Hakkaraisen emotekstiä (1995) haastavimpana, mutta vaikeimmaksi tulkittavaksi osoittautui Tiaisen emoteksti (2007; emotekstikatkelma Liite 9; emotekstin tulkinta luku 7.3.1), jossa on, paitsi vieras aihepiiri, kaikkietävä ulkopuolinen kertoja, joka ei mahdollista lukijan eläytymistä kenenkään teoksen henkilön ajatuksiin ikään kuin vahingossa. Kokeilun perusteella vaikuttaa siltä, että mitä vaikeampi emoteksti on eläytymisen kannalta, sitä enemmän heikot lukijat tuottavat ironisoivia ja kärjistäviä ennakoitinkertomuksia (ironisoivat ennakoitinkertomukset luvut 7.1.4, 7.2.4 ja 7.3.4). Emotekstin kertojan merkityksestä kertoo myös se, että muutamien oppilaiden kohdalla ennakoitinkertomuksen kertoja vaihtuu minäkertojaksi, kun eläytyminen sujuu (eläytymisestä Appleyard 1990). Oikein valittu fiktiivinen teksti saattaa parantaa oppilaan eläytymiskykyä ja sitä kautta oppilaan eettis-moraalista ajattelua ja kykyä tuntea empatiaa (maailmankuvan parantumisesta fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen kautta luku luvut 3.3 ja 4.4; Tappan 1995).

Murrosikäinen nuori pohtii fiktiivistä kirjallisuutta lukiessaan omaa identiteettiään ja omaa suhdettaan maailmaan (fiktiivisen kirjallisuuden merkityksestä nuorelle luku 2.3.3). Myös tästä syystä emotekstin valinnassa on oltava tarkkana: jos emoteksti ei edesauta eläytymistä ja jos emotekstistä ei löydy lukijalle samaistumisen kannalta sopivaa henkilöhahmoa, voi tekstin tulkinta olla vaikeaa. Omassa aineistossani Tiaisen ”Alex, Aisha ja Sam” (2007) -teoskatkelmassa on tyttöpäähenkilö, jonka hahmoon eläytyminen saattoi olla pojille vaikeaa. Monilla pojilla ainoa luettuun emotekstiin katkelmaan liittyvä vihje oli, että tytön voi olla vaarallista jäädä kahden kesken isompien poikien kanssa (poikien kirjallisuusvalinnoista luku 2.3.3). Ennakoiteja on mahdollista tehdä myös muussa muodossa kuin varsinaisina ennakoitinkertomuksina. Heikosti eläytyvien kohdalla eläytymiseen saattaisi vaikuttaa toisenlainen tekstityyppi: sopivia tekstityyppejä voisivat olla jonkin emotekstin henkilön päiväkirjan kirjoittaminen tai kirjeen kirjoittaminen jollekin teoksen henkilöistä (Toivonen 1998).

Kokeilu osoittaa, että emotekstin sisältämät kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet vaikuttavat siihen, millaisia kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä oppilaat ennakoitinkertomuksissaan tuottavat. Emotekstin merkitysvihjeet vaikuttavat erityisesti aktiivisesti nuortenkirjoja lukevien oppilaiden kohdalla, joille nuortenkirjoihin liittyvät metakognitiot ovat tuttuja (lukemisen metakognitioista esim. Malmqvist 1975). Lähes kaikki aktiiviset lukijat tuottavat ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, mikä osoittanee myös nuortenkirjojen perusrakenteen tuntemusta. Aikaisemmassa nuortenkirjallisuutta käsittelevässä osiossahan todetaan, että nuortenkirjat rakentuvat juuri vastakkaisille henkilöhahmoille (monikulttuurisuusaiheisten nuortenromaanien henkilöhahmoista luku 6.3.3). Lisäksi näyttää siltä, että tytöt saattavat tuottaa hieman enemmän emotekstin mukaisia merkitysvihjeitä kuin pojat. Tämä liittyy osittain poikien vähäisempään lukemiseen yleensä, kokeiluun valitun kirjallisuudenlajin vierauteen ja siihen, että tytöt yleisemmälläänkin tasolla korostavat ajattelussaan tunteita ja empatiaa (tyttöjen ja poikien eettis-moraalisesta ajattelusta luku 2.3.1).

Kun monikulttuurisuuteen liittyvää ajattelua konkretisoidaan kirjoittamalla fiktiivisen tekstin pohjalta ennakoitinkertomuksia, saattavat erityisesti taitavat lukijat tuottaa itselleen vieraita kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä eläytyessään teoksen henkilöiden ajatusmaailmaan tai pyrkiessään kirjoittamaan emotekstin mukaisesti. Emoteksti ei määrääkään kokonaisuudessaan sitä, millaisia merkitysvihjeitä oppilaan ennakoitinkertomus sisältää, vaan ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla ennakoitinkertomusten merkitysvihjeiden laatuun saattaa vaikuttaa emotekstiä enemmän oppilaan

maailmankuva. Tämä näkyy siinä, että osa oppilaista tuottaa samantyyppisiä merkitysvihjeitä kaikkien emotekstien kohdalla riippumatta emotekstin merkitysvihjeistä. Hallitsevasti myönteisiä merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden kohdalla tämä näkyy erityisesti Levolan emotekstin (1998) kohdalla, jossa he jopa puolustavat rasistisesti käyttäytyvän Peten käytöstä (Peteä puolustavista ennakointikertomuksista luku 7.2.2). Vastaavasti hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet oppilaat päätyvät Tiaisen emotekstin (2007) kohdalla tuhoamaan koko vastaanotokeskuksen, kun kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä ei ole (tuhoa kuvaavat ennakointikertomukset luku 7.3.4).

Maailmankuvan vaikutuksesta kirjoittamiseen kertoo myös se, että suurin osa oppilaista tuottaa ennakointikertomuksessaan kulttuurienvälisiä merkitysvihjeitä alkumittauksen mukaisesti (aloitusjaksosta luku 5.5 ja aloitusjaksosta ja ennakointikertomuksista luku 7.4). Ennakointikertomusten kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä kielteisempään suuntaan näyttäisi muuttavan toisenkäden tieto ja erilaiset maahanmuuttajiin liittyvät huhupuheet. Toisenkäden tietoa on tässä kokeilussa erityisesti Raumanmeren oppilailla, joilla ei ole maahanmuuttajakokemusta ja joiden todelliset tiedot maahanmuuttajista ovat vähäisiä. Fiktiivinen kirjallisuus saattaisi soveltua sellaisille oppilaille, joilla on vain vähän maahanmuuttajakokemuksia. Fiktiivisen kirjallisuuden rinnalla tulisi interteksteinä kuitenkin tutustua myös muihin aihepiiriin liittyviä tekstejä (interteksteistä luku 4.2).

Turun normaalikoulun suomenkielisen ryhmän oppilaat kirjoittavat kautta linjan myönteisempiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäviä ennakointikertomuksia kuin muut, ja erityisesti Raumanmeren koulun pojat käyttävät ennakointikertomuksissaan paljon kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (koulukohtaiset kulttuurienväliset merkitysvihjeet luku 7.4.2.2). Yhtenä ennakointikertomusten käyttömahdollisuutena näenkin oppilasryhmien väliset verkkokeskustelut. Tällä tavoin ne oppilaat, joilla ei ole kokemuksia maahanmuuttajista, saisivat ikätovereiltaan vertaistukea monikulttuurisuuteen kasvamisessa. Keskustelut monikulttuurisuuteen kokemuksellisesti perehtyneiden ikätovereiden kanssa saattaisivat olla toimivia erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joiden hallitsevat kielteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet ovat pelon merkitysvihjeitä. Pelon merkitysvihjeethän liittyvät suvaitsemattomuuteen ja kertovat ennen kaikkea tietämättömyydestä ja kohtaamisen pedagogiikan tarpeesta (suvaitsemattomuudesta ja kohtaamisen pedagogiikasta luvut 3.3.2 ja 3.3.4).

Ennakointikertomuksissa kielteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet liittyvät pääasiassa pelkoon. Erityisesti pojat kuvaavat ympäristön turvattomana. Tämä näkyy ennakointikertomuksissa vieraisiin kohdistuvana perustelemattomana väkivaltana ja haluttomuutena puuttua itseä koskematomiin ongelmatilanteisiin. Toisaalta poikien ennakointikertomuksissa näkyy poikien tarve kuvitella itsensä sankarina, joka itsenäisesti toimii oikeuden puolella (pojista fiktiivisen kirjallisuuden lukijoina luku 2.3.3; poikien eettis-moraalisesta ajattelusta luku 2.3.1). Merkitysvihjeiden laatu saattaa liittyä osaltaan ennakointikertomuksen kirjoittajan itsetuntoon. Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa päähenkilö, johon oppilaat myös samaistuvat, kuvataan rohkeana ja itsenäisenä, mutta kielteisiä merkitysvihjeitä sisältävissä ennakointikertomuksissa päähenkilöllä ei ole rohkeutta tai tietoa ongelmatilanteesta toimimisesta. Pahimmassa tapauksessa päähenkilön itsensä käy huonosti, kun hän yrittää ottaa vastuuta. Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden oppilaiden ennakointikertomuksissa päähenkilö vastaa eettis-moraaliselta ajattelultaan kokeiluun osallistuvien ajattelua: päähenkilö tietää, miten tulee toimia, mutta ei jostain syystä kuitenkaan toimi niin. Ennakointikertomuksissa näkyy myös oppilaiden tarve toimia ryhmän ajattelumallin mukaan. (Nuorten eettis-moraalisesta ajattelusta luku 2.3.1; samaistumisen tarpeesta luku 2.3.3.)

Ennakointikertomukset tuovat toiminnallisuutta ja konkretiaa kirjallisuuden tulkintaan. Lisäksi ennakointikertomuksia käyttämällä on mahdollista saada kaikki osallistumaan kirjallisuuden pohjal-

ta käytävään eettis-moraaliseen keskusteluun (kirjallisuuskeskusteluista luku 4.5; eettis-moraalisista keskusteluista luku 3.2). Tästä syystä pidän ennakoitokertomusta ja siihen liittyvää merkitysvihje-analyysiiä hyvänä menetelmänä erityisesti vähän lukevien aktivoinnissa. Kokeilussa kaikki, Topia lukuun ottamatta, pystyvät tuottamaan kaikkien emotekstien pohjalta ennakoitokertomuksen, jossa on emotekstiin ja valittuun aihepiiriin liittyviä merkitysvihjeitä. Vastahakoisimpien lukijoiden kohdalla tosin saattaisi olla tarpeellista käyttää ennakoitokertomusta semioottisen työprosessin tapaan pitkäjänteisempänä työtapana, jolloin saattaisi olla mahdollista vaikuttaa oppilaan sekä kirjallisuutta koskeviin asenteisiin että valittuun aihepiiriin liittyvään ajatteluun. Tosin jo yksittäisen ennakoitokertomuksenkin kirjoittaminen ja sen pohjalta keskusteleminen voi saada oppilaat pohtimaan omia käyttäytymismallejaan ja ehkä vertailun kautta muuttamaan niitä.

Vaikka kokeiluun osallistuvien oppilaiden määrä on pieni, ei oppilaiden lukemiseen liittyviin asenteisiin ja lukemisen määrään voi olla puuttumatta. Erityisesti pojilla tuntuu olevan fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen liittyviä asennevaikeuksia (aloitusjaksosta luku 5.5.2). Mielenkiintoista on, että kokeilussa erityisellä vastenmielisyydellä lukemiseen suhtautuvat pojat ja aktiivisesti lukevat tytöt löytyvät samasta oppilasryhmästä. Poikien lisäksi fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen näyttäisi olevan vähäistä yläkoulua käyvien maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla, vaikka fiktiivisen kirjallisuuden avulla olisi mahdollista perehtyä suomalaiseen kulttuuriin hyvinkin syvällisesti (Lehtinen 2006). Erityisesti poikien ja maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla saattaisi olla tarpeellista kokeilla fiktiivisen kirjallisuuden käyttämistä juuri kirjallisuuskasvatuksessa ja muiden oppiaineiden kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla (fiktiivisestä kirjallisuudesta ja pojista luku 2.3.3 ja 4.5). Näin vähän lukeville ja fiktiivistä kirjallisuutta tarpeettomana pitävillä selkiintyisi fiktiivisen kirjallisuuden tiedollinen arvo ja hyödyllisyys. Fiktiivisen kirjallisuuden pohjalta kirjoitetut ennakoitokertomukset ja merkitysvihjeanalyysi sopivat hyvin minkä tahansa oppiaineen tunnille motivoinniksi tai oppilaiden opetettavana olevaan aihepiiriin liittyvien aikaisempien tietojen ja asenteiden selvittämiseen.

Perinteinen kirjallisuuden pohjalta käytävä keskustelu aktivoi vain aktiivisimpia, ennakoitokertomuksen avulla tilanne tasapainottuu ja jokaisella on puheenvuoro (kirjallisuuskeskusteluista luku 4.5). Lisäksi ennakoitokertomuksen käyttäminen ja niiden arviointi merkitysvihjeanalyysin avulla antaa opettajalle mahdollisuuden valita kirjallisuuskeskusteluun kaikkia oppilaita koskettavia teemoja ja näkökulmia (oppilaista kirjallisuuskeskustelussa luku 4.5). Oppilaiden keskittyminen ennakoitokertomuksissaan opettajan valitsemaan eettis-moraaliseen aihepiiriin saattaa vaatia ennen ennakoitokertomusten kirjoittamista Toivosen semioottisen työprosessin ensimmäisen vaiheen tyyppistä skeemojen aktivoitua (semioottisen työprosessin ensimmäisestä vaiheesta luku 5.4.3). Omassa kokeilussani tämä olisi ollut tarpeellista erityisesti poikien kohdalla. Kokeilun ulkopuolelle jätetyn Tiaisen ”Pikkuskini”-teoksesta (2002) kokeiluun valittu emotekstikatkelma kuvaa jalkapallo-ottelua, jossa skinheadien ja maahanmuuttajien välillä tulee riitaa. Osa pojista kuvaa tähän liittyvässä ennakoitokertomuksessaan pelkästään jalkapallo-ottelua. Toisaalta jalkapallo-ottelun kuvaaminen tapelun sijaan voidaan tulkita myönteiseksi kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeeksi.

Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta voidaan todeta, että vaikka kokeilun aikana tuotetut ennakoitokertomukset sisältävät myös kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, suhtautuvat oppilaat positiivisesti maahanmuuttajiin. Kielteiset merkitysvihjeet kertovat lähinnä omista peloista ja maahanmuuttajiin liittyvien kokemusten puutteellisuudesta. Lisäksi kielteiset kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet ovat pääasiassa suvaitsemattomuuteen, eivät rasismiin liittyviä.

8 POHDINTA

8.1 Fiktiivinen kirjallisuus monikulttuurisuuskasvatuksen osana

Foucaultin (1992, 174) mukaan nuortenromaanin lukemisella on keskeinen sija nuoren itsestään tiedostumisessa. Lisäksi nuortenromaanin lukeminen antaa mahdollisuuden mutkikkaaseen samastumisten ja ei-samastumisten prosessiin kirjailijan ja teoksen henkilöiden kanssa. Koska samastuminen ja uskottavuus ovat siis keskeisiä nuortenromaneissa, täytyy niissä kuvata ajankohdan ilmiöitä ja aatemaailmaa riittävän seikkaperäisesti (Heikkilä-Halttunen 2001, 174). Suomalainen fiktiivinen nuortenkirjallisuus sopii uskottavuuden ja samaistumisen suhteen monikulttuurisuuskasvatuksen osaksi. Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta teokset vaativat kuitenkin kaksoisyleisön (kaksoisyleisöstä luvut 2.2.1 ja 8.1) aihepiiriin ymmärtämisen syventämiseksi. Monikulttuurisuuskasvatuksessa kaksoisyleisön toisena osapuolena voi olla joko aihepiiriin perehtynyt oppilas tai opettaja. Kaksoisyleisö on erityisen tärkeä rasismia käsittelevien teosten ja oppilaille vieraita kulttuureita käsittelevien teosten kohdalla. Kaksoisyleisö saattaa olla tarpeellinen arvokasvatuksen näkökulmasta myös nuortenromaanien kaksitasoisuuden vuoksi: ilman kaksoisyleisön nuorelta lukijalta voi jäädä teoksen ideologinen taso kokonaan huomaamatta (nuortenromaanin adaptaation tasoista luku 2.2.1; Loivamaa 1996).

Nuortenromaanit sopivat monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvän opetuskeskustelun lähtökohdaksi ja oppilaiden monikulttuurisuutta koskevien skeemojen aktivointiin. Monikulttuurisuusaiheiset nuortenromaanit antavat lukijalle sekä monikulttuurisuuteen liittyvää tietoa että mahdollisuuden eläytyä erilaisiin monikulttuurisuuden aihepiiriin liittyviin tilanteisiin. Nuortenromaanien sisältämät tiedot ja tilanteet vastaavat hyvin todellisuutta, mutta romaanien sisältämä tieto on vielä jossain määrin kapea-alaista ja stereotyyppistä. Nuortenromaanien stereotyyppiset henkilöahmot antavat mahdollisuuden keskustella stereotyypioiden luomasta maailmankuvasta ja todellisuusvastaavuudesta, koska nuortenromaanien henkilöahmot perustuvat yhteiskunnassa vallitseviin stereotyyppisiin käsityksiin ja arvoihin. Stereotyyppisistä käsityksistä keskusteleminen on tärkeää myös monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta, koska eri kansallisuuksiin kuuluvat stereotypiat ovat usein luonteeltaan pysyviä ja saattavat muuttua vaarallisiksi, jos ne jäävät käsittelemättä (Kaikkonen 2004; eri kansallisuuksiin liittyvistä stereotyypeistä luku 3.3.2). Monissa nuortenromaneissa stereotyyppiä pyritään rikkomaan paljastamalla teosten henkilöahmoista ominaisuuksia, jotka eivät kuulu stereotyyppiseen käsitykseen, tai kuvaamalla teoksessa toisilleen vastakkaisia henkilöahmoja. Stereotyyppi-käsitteen rinnalla voidaan käyttää prototyyppin käsitettä, joka kuvaa monissa oppiaineissa oppimisen lähtökohdaksi rakennettua mallia opiskeltavana olevasta asiasta. Nuortenromaanien sisältämien stereotyyppien, niiden murtamisen ja erilaisten henkilöahmojen vastakkainasetteluiden avulla oppilaat voidaan saada ymmärtämään syvällisemmin elämää, erilaisia kulttuureita, persoonallisuuden piirteitä ja sosiaalisia suhteita koskevaa teoreettista tietoa. (Fiktiivisen kirjallisuuden ymmärtämisestä esim. Eskola 1985, 167 – 189; stereotyypeistä nuortenkirjallisuudessa myös Julkunen 1997; stereotyypeistä luvut 6.2.3, 6.2.4 ja 6.5.2.)

Venäläisiin poikiin liittyviä kielteisiä stereotyyppiä ei teoksissa rikota eikä haasteta vastakkainasetteluilla (venäläisiin poikiin liittyvistä stereotyypeistä luku 6.2.3). Tämä on monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta ikävää, sillä nuortenromaneissa esiintyvät henkilöahmojen vastakkainasettelut ja ennakkoluulojen murtaminen mahdollistavat monipuolisten, monikulttuurisuuteen liittyvien intertekstien liittämisen nuortenromaanien lukemisen yhteyteen (interteksteistä luku 4.2; ennakkoluulojen murtamisesta tarkemmin luku 6.2.4). Venäläisiä poikia kuvaavien osuuksien kohdalla tämä on vaikkeempaa ja heidän kohdallaan nuortenromaanin saattaa pahimmillaan vahvistaa kielteisiä stereotyyppiä. Toinen yhden stereotyyppian varaan jäävä maahanmuuttajaryhmä ovat turkkilaiset, mutta heihin liittyvät stereotypiat ovat neutraalimpia, ja he ovat teoksissa selkeästi vain taustahenkilöinä. Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta voisi olla tarpeellista kirjoittaa nuortenromaanin, jossa

jommankumman kansallisuuden edustaja olisi päähenkilönä ilman, että kansallisuus on teoksen kannalta merkittävä. Näin yläkoululainen lukija saattaisi teoksen lukemalla ymmärtää, kuinka samanlaisia ihmiset ovat taustoistaan huolimatta. Myös Pantzar (2009, 93) korostaa, että erilaisuuden ja vierauden korostaminen perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatuksessa voi lisätä maahanmuuttajien vierauden kokemusta ja muiden suvaitsemattomuutta.

Nuortenromaanit muistuttavat stereotyyppien ja henkilöhahmojen vastakkainasetteluiden suhteen sarjakuvia ja viihhteellisiä aikuisille tarkoitettuja romaaneja. Sarjakuvissa stereotyyppien, tai pelkistämisen, tarkoituksena on helpottaa kerronnan seuraamista. Nuortenromaaneissa stereotyyppiset hahmot toiminevat samalla tavalla. Sarjakuvat ovat monen nuoren suosikkiluettavaa (nuorten lukuharrastuksesta luku 2.3.2), ja saattaa olla mahdollista, että sarjakuviin liittyvien metakognitioiden tunteminen vaikuttaa nuortenromaanien ymmärtämiseen positiivisesti. Yläkoululaisten opetuksessa kannattaisikin harkita sarjakuvien ja nuortenromaanien entistä tehokkaampaa yhteiskäyttöä. Lisäksi olisi toivottavaa, että nuortenkirjoissa otettaisiin nykyistä paremmin huomioon nuorten lukutaidon muutokset lineaarisesta lukutaidosta epälineaariseen niin, että perinteisen lineaarisen tekstin rinnalla nuortenromaaneissa olisi mahdollisuus lukea myös kuvia ja sarjakuvia (lukutaidon muutoksista luku 2.3.2). Lastenkirjoissahan näin on jo tehty (esim. Pilkeyn ”Kapteeni Kalsari”-sarja 1999 -).

Perusopetuksessa erityisesti aihekokonaisuudet (POPS 2004) sisältävät kasvatuksellisia ja arvokasvatuksellisia sisältöjä, ja nuortenromaaneita saattaisi olla mahdollista hyödyntää aihekokonaisuksiin oppisisältöjen opetuksessa huomattavasti nykyistä enemmän. Nuortenromaanien lukemisen liittäminen aihekokonaisuuksiin ja kirjallisuuskasvatukseen tarkoittaa fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen laajentamista muihin oppiaineisiin äidinkielen ja kirjallisuuden rinnalla. Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta aineiston nuortenromaaneja tulisikin käyttää uskonnon, historian ja yhteiskuntaopin, terveystiedon ja maantiedon tunneilla, jolloin monikulttuurisuuskasvatuksen sisältö olisivat ehkä luontevimmin liitettävissä muuhun opetukseen. Lisäksi nuortenromaanin lukeminen jonkin muun oppiaineen kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla voi tehostaa oppilaan valitun aihepiirin skeemojen aktivoitumista ja auttaa irrottautumaan fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen liittyvistä kielteisistä asenteista (skeemojen aktivoinnista luku 4.1). Tämä saattaisi olla tehokasta erityisesti poikien kohdalla (poikien lukemiseen liittyvistä asenteista Brozo 2002 ja Molloy 2007; poikien lukemisesta luvut 2.32, 2.3.3 ja 4.5).

Aineiston nuortenromaanien maailma on keskiluokkainen ja kuvaa siinä mielessä todennäköisesti varsin suoraan kirjailijan edustamia arvoja. Keskiluokkainen maailmankuva on tyypillinen myös muissa nuortenromaaneissa (nuortenromaanien arvoista Appleyard 1990, 13 ja luku 2.2.1). Nuortenromaanien ja niihin liittyvien intertekstien valinnassa onkin syytä ottaa huomioon, että nuoren arvot voivat olla erilaiset kuin nuortenromaanin ja kirjailijan arvot ja että nuorelle voi olla tärkeää edustaa erilaisia arvoja kuin vanhemmat (nuorten arvoista Wiel jne. 2008; nuorten eettis-moraalisesta kehityksestä luku 2.3.1). Monikulttuurisuusaiheisten nuortenromaanien kohdalla erityisesti rasismia kuvaavat nuoret on kuvattu keskiluokkaisen arvomaailman kautta. Vaikka nuortenromaanien maailmankuva on keskiluokkainen, kuvaavat ne kuitenkin maahanmuuttajia monipuolisemmin kuin perusopetuksen monikulttuurisuuskasvatuksessa yleensä: Pantzarin (2009, 105) mukaan koulujen kasvatuskäytännöissä maahanmuuttajia kuvataan pääasiassa vain kielen, etnisyyden ja kulttuurin kannalta. Nuortenromaaneissa maahanmuuttajiin liitetään erilaisuutta kuvaavien ominaisuuksien lisäksi myös samanlaisuutta kuvaavia ominaisuuksia. Tällaisia nuorten samanlaisuutta kuvaavia ominaisuuksia ovat esimerkiksi seurusteluun, ulkonäköön ja nuorten rahankäyttöön liittyvät asiat. Samanlaisuutta kuvaavat ominaisuudet saattavat olla tärkeitä monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta myös siitä syystä, että ne saavat lukijan kiinnittämään huomiota eri kansallisuuksia edustavien nuorien yhteisiin tekijöihin, erottavien tekijöiden sijaan (erilaisuuden korostamisesta monikulttuurisuuskasvatuksessa esim. Pantzar 2007).

Aloitusjakson ja kokeilun perusteella näyttää siltä, että fiktiivinen kirjallisuus sopii erityisesti myös sellaisille ryhmille, joilla on vähän monikulttuurisuuteen liittyviä kokemuksia ja joille maahanmuuttajiin liittyvät perusasiat ovat epäselviä. Nuortenromaanin avulla oppilaat voivat kokemuksellisesti tutustua maahanmuuttajiin (kohtaamisen pedagogiikasta monikulttuurisuuskasvatuksessa luku 3.3.4), ja nuortenromaanien hahmojen kautta on helppo konkretisoida erilaisten maahanmuuttajuuteen liittyvien käsitteiden merkityksiä. Monille oppilaillehan oli aloitusjaksossa epäselvää jo se, mitä sana 'maahanmuuttaja' tarkoittaa. Lisäksi oppilaat totesivat, että koulu ja lehdistö vahvistavat maahanmuuttajiin liittyviä kielteisiä stereotyyppioita (aloiusjaksosta luku 5.5). Saattaisikin olla tarpeellista selvittää opettajien maahanmuuttajiin liittyviä tietoja ja valita monikulttuurisuuskasvatuksen interteksteiksi myös mediatekstejä. Fiktiivisen kirjallisuuden käyttämistä kouluissa, joissa maahanmuuttajia on vähän, olisi harkittava myös niiden tutkimustulosten valossa, joiden mukaan oppilaat pitävät perinteistä monikulttuurisuuskasvatusta liian behavioristisena ja ulkokohtaisena informaatiopedagogiikkana. Fiktiivisen kirjallisuuden avulla voidaan monikulttuurisuuskasvatukseen tuoda ainakin joitakin ominaisuuksia kohtaamisen tai konfliktipedagogiikasta. (Monikulttuurisesta pedagogiikasta Kaikkonen 1999 ja 2004; monikulttuurisuuskasvatuksen muodoista luku 3.3.4; monikulttuurisuuskasvatuskokemuksista Kaikkonen 1999.)

Aineiston nuortenromaanit sopivat myös opettajan luettavaksi. Opettajat tuntuvat ymmärtävän huonosti sen, kuinka aikuinen voi nuortenkirjallisuuden kautta elämyksellisesti tutustua nuorten maailmaan. Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta nuortenromaanit antavat mahdollisuuden perehtyä nuorten monikulttuuriseen maailmaan, kunhan ottaa huomioon teoksen kirjoittajan teokseen sisällyttämät arvot. Fiktiivistä kirjallisuutta pystyy opetuksessa hyödyntämään parhaiten intertekstuaalisesti lukeva opettaja, jolla on fiktiiviseen tekstiin liittyviä tulkinnan taitoja (intertekstuaalisesta lukijasta luku 4.2 ja Hartman 1995). Sanatarkka lukija, joita osa opettajista kokemukseni mukaan edustaa, ei tunnista fiktiivisen teoksen rakenteeseen tai henkilöhahmoihin piilotettuja arvoja ja lukee fiktiivistä teosta kuin se olisi faktatekstiä (Appleyard 1990, 13; fiktiivisen tekstin tulkinnasta luku 4.1; sanatarkasta lukijasta luku 4.2 ja Hartman 1995; kirjailijan merkityksestä luku 5.4). Opettajien lukutaitoa ja vaikutusta oppilaiden fiktiivisten tekstien lukutaitoon ja fiktiivisten tekstien lukemisen menetelmiin olisikin tutkittava tarkemmin ja opettajien koulutusta tällä alueella lisättävä. Tutkimukset osoittavat, että opettajat tuntevat huonosti lasten- ja nuortenkirjallisuutta eivätkä ole kovin motivoituneita päivittämään tietojansa (opettajien motivoituneisuudesta luku 2.1 ja 4.5). Nuorten lukuharrastuksen kannalta lukevan aikuisen malli on kuitenkin keskeinen tekijä (nuoren lukuharrastuksesta luku 2.3).

Tällä hetkellä näyttää siltä, että erityisesti poikien lukemiseen tulisi panostaa (Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002). Brozo (2002, 157) on tutkinut poikien lukuharrastusta ja hänen mukaansa pojat lukevat, jos kirjallisuus on heitä kiinnostavaa. Jotta kirjallisuus olisi pojista kiinnostavaa, olisi koulun kirjallisuuden tarjontaa laajennettava viihdekirjallisuuden ja tietokirjallisuuden suuntaan. Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta tutkimuksen aineisto ja siihen liitetyt tietopohjaiset intertekstit edustavat myös poikia kiinnostavaa kirjallisuutta ja onkin todettava, että vaikka pojat ilmoittivat kokeilun aikana jopa inhoavansa lukemista, olivat he hyvin kiinnostuneita kokeiluun valituista kirjoista ja niiden henkilöistä. Yhtenä syynä poikien lukemista kohtaan osoittamaan mielenkiintoon saattaa olla se, että tutkija luki emotekstikatkelmat oppilaille ääneen. Eläytyvä ääneenlukeminen saattaisikin yksi fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen innostamisen keinoista. Näin mekaanisen lukutaidon ongelmat eivät haittaisi lukukokemusta ja lukemisessa pääsisi alkuun vähemmällä ponnistelulla. (Ääneenlukemisesta esim. Pennac 1995 ja Puranen 1996; poikien haluttomuudesta ponnistella luku 3.2.) Brozon (2002, 1 -11) mukaan fiktiivisen kirjallisuuden avulla voidaan vahvistaa poikien itsetuntoa ja minäkäsitystä, kunhan kirjallisuus tarjoaa lukijalle positiivisia miehen malleja. Positiivisten mallien ja positiivisen maailmankuvan tarjoamista fiktiivisen kirjallisuuden avulla pidän tärkeänä myös siitä syystä, että tämän tutkimuksen ennakoitukertomusten perusteella poikien maailmankuva on varsin synkkä ja väkivaltainen (poikien maailmankuvasta tässä tutkimuksessa

luku 7). Se, että tässä tutkimuksessa varsinkin poikien maailmankuva näyttää synkältä, saattaa osittain liittyä kokeilussa luettuihin emotekstikatkelmiin (emotekstikatkelmat Liitteet 7, 8 ja 9). Nuori näet samaistuu lukiessa mieluiten sellaiseen hahmoon, jolla on nuorten mielestä tavoiteltavia ominaisuuksia. Aineiston nuortenromaaneista osa kielteisistä hahmoista (esim. Pete) kuvataan aikuisemmaksi ja rohkeammaksi kuin muut, mikä saattaa innostaa poikia eläytymään juuri näihin hahmoihin. Luettavan kirjallisuuden valinnassa onkin oltava tarkkana (nuortenkirjallisuuteen samaistumisesta Appleyard 1990 ja luku 3.3.2).

Maailmankuvan synkkyys ja väkivaltaisuus saattavat liittyä myös nuoren muuttuneeseen todellisuuskäsitykseen (todellisuuskäsityksestä luku 2.3.3), mutta Brozon (2002, 32 – 34) mukaan väkivaltaan perustuva maailmankuva liittyy vähäiseen lukemiseen ja runsaaseen elokuvaviihteen seuraamiseen: kirjallisuudessa sankarihahmo (*warrior*) rakentuu itsekurille ja korkealle moraalille ja on pahuden vastakohta, mutta elokuvissa vastaava hahmo hallitsee juuri väkivallalla. Poikien ennakoitukertomusten kohdalla saattaisi olla tarpeellista keskustella myös siitä, miten kertomuksille saadaan onnellinen loppu ja miten kertomuksen tapahtumat rakentuvat emotekstin sisältämille vihjeille. Nyt monet poikien ennakoitukertomukset sisältävät mielivaltaisia toisiinsa liittymättömiä yksityiskohtia emotekstin ulkopuolisista teksteistä (poikien ennakoitukertomuksista luku 7.4.2.1). Vaikka poikien ennakoitukertomuksissa on vähäiseen fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen liittyviä heikkouksia ja ne sisältävät enemmän kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä, ovat hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneiden poikien ennakoitukertomukset hyvin lähellä tyttöjen vastaavia. Poikien ja tyttöjen ennakoitukertomukset eroavatkin toisistaan sitä enemmän, mitä enemmän niissä on kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (kielteisistä ennakoitukertomuksista luku 7.4).

Yksikään aineiston nuortenromaaneista ei ole ulkomaalaistaustaisen henkilön kirjoittama, vaikka lastenkirjoja kirjoittavat jo myös uussuomalaiset kirjailijat (mm. Wilson Kirwa). Onkin vaikea sanoa, saisiko ulkomaalaistaustaisen henkilön kirjoittama nuortenromaani suomalaiset nuoret paremmin tuntemaan empatiaa ja kiinnostusta vieraiden kulttuurien edustajia kohtaan. Lahtisen väitöskirja (2001) osoittaa, että kokonaan fiktiivinen teos sopii eettis-moraaliseen kasvatukseen elämäkerrallista teosta paremmin, mutta olisi varmasti mahdollista kirjoittaa nuortenromaani fiktiivisestä hahmosta, joka on saman kansallisuuden edustaja kuin kirjoittaja. Itse näkisin olevan tarpeellista löytää ulkomaalaistaustainen kirjailija, joka kertoisi Suomessa asuvien somaleiden, venäläisten tai turkki-laisten tarinan.

Nuortenromaanien lukemisen teho monikulttuurisuuskasvatuksessa perustuu kaksoistietoisuuteen, jolla tarkoitetaan lukijan mahdollisuutta perehtyä nuortenromaanin kuvaamaan aihealueeseen sekä järjen että tunteen kautta. Tunteen kautta oppiminen perustuu eläytymiseen, ja juuri tästä syystä nuortenromaanit sopivat eettis-moraalisiin keskusteluihin, koska myös eettis-moraalisessa kasvatuksessa on kyse toisen asemaan asettumisesta (kohtaamisen pedagogiikasta luku 3.3.3). Samoin kuin kasvatuksessa, myös fiktiivisessä kirjallisuudessa arvot ovat aina mukana kasvatuksessa ja olisikin kasvatuksen kannalta vaarallista jättää nämä arvot huomioimatta tai tunnistamatta fiktiivistä kirjallisuutta valittaessa tai oppilaiden kanssa luettaessa (arvoista kasvatuksessa ja kirjallisuudessa Lammenranta 1998 ja Solomon 2001 ja; eettis-moraalisista arvoista ja kasvatuksesta luvut 3.1 ja 3.2).

8.2 Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä

Ennakointikertomus sopii sekä kirjallisuudenopetuksen että eettis-moraalisista kysymyksistä käytävien keskusteluiden välineeksi, koska oppilaiden kirjoittamissa ennakointikertomuksissa on sekä emotekstin ulkopuoliseen tekstimaailmaan että emotekstiin liittyviä merkitysvihjeitä (ennakoitukertomuksista yleensä luku 5.4.2; merkitysvihjeanalyysi luku 5.2.2). Ennakointikertomusten pohjalta

voidaan tehdä joitakin päätelmiä sekä oppilaan monikulttuurisiin arvoihin liittyvästä ajattelusta että oppilaan tekstin tulkinnan taidoista. Vaikka ennakointikertomuksen sisältöön vaikuttaa oppilaan motivaatio ja asenne kirjoittamiseen, ei ole sattuma, mitä oppilaat ennakointikertomuksiinsa kirjoittavat.

Vaikka ennakointikertomus kokeilussa käytetyllä tavalla ei ainakaan kaikkien oppilaiden kohdalla kerro oppilaan monikulttuurisuutta koskevan ajattelun laadusta, näyttää kuitenkin siltä, että niiden pohjalta voidaan tehdä joitakin päätelmiä oppilaiden kulttuurienvälisestä kompetenssista. Oppilaan maahanmuuttajakokemukset ja maahanmuuttajataustaisuus näyttävät vaikuttavan kulttuurienväliseen kompetenssiin positiivisesti. Toisaalta niiden oppilaiden, joilla on vain vähän maahanmuuttajakokemuksia, on vaikea ratkaista monikulttuurisia tilanteita kompetentisti. Heillä on selvästi vaikeuksia ymmärtää erilaisuutta, käsitellä erilaisuuteen liittyviä tunteita tai eläytyä itselle vieraisiin elämäntilanteisiin. Tämä näkyy erityisesti pojilla, joiden kohdalla voidaan jossain tapauksissa puhua jopa kulttuurishokista. (Kulttuurienvälisestä kompetenssista, kulttuurishokista Kaikkonen 2004; luku 3.3.2; ennakointikertomusten yhteenvetoluvut 7.4.1, 7.4.2 ja 7.4.3; poikien kulttuurishokista luku 3.3.2.) Ennakointikertomusten käyttämistä koskeva osuus osoittaa, että peruskoululaiset tarvitsevat monikulttuurisuuskasvatusta ja että monikulttuurisuuskasvatuksen tehostamiseen on kiinnitettävä huomiota sekä menetelmien että määrän suhteen.

Ennakointikertomus kertoo ehkä ennen kaikkea oppilaan monikulttuurisuuteen liittyvistä asenteista. Tästä syystä ennakointikertomukset sopivat yhdessä nuortenromaanien kanssa monikulttuurisen keskustelun lähtökohdaksi: asenteethan vaikuttavat pitkälti siihen, miten käyttäydymme, ja ajattelun muutokset lähtevät asennemuutoksesta (asenteista ja stereotyyppisestä ajattelusta luku 3.3.1 ja 3.3.2). Jos ennakointikertomuksia kirjoitettaisiin useampia saman nuortenromaanin pohjalta ja niiden pohjalta käytäisiin keskusteluita, saattaisi olla mahdollista huomata muutoksia oppilaan asenteissa tai syvällisempää aihepiirin ymmärtämistä (semioottisesta työprosessista luku 5.4.3). Eettis-moraalisen keskustelun ongelmana pidetään yleensä sitä, että oppilaat kertovat, miten tulee käyttäytyä, eivätkä kerro siitä, miten he todellisuudessa toimivat (eettis-moraalisesta ajattelusta luku 3.2). Ennakointikertomus sopii eettis-moraalisen keskustelun lähtökohdaksi, koska vaikuttaa siltä, että oppilaat kirjoittavat ennakointikertomuksen sen mukaan, miten he oikeasti toimisivat (loppupalautteesta luku 7.4.3.1).

Näyttää siltä, että kokeilussa kirjoitettujen ennakointikertomusten pohjalta tehdyt päätelmät noudattavat yleistä näkemystä yläkouluikäisten eettis-moraalisen ajattelun luonteesta ja tasosta: Ennakointikertomuksissa pojille tärkeitä ovat itsenäisyys, rohkeus, fyysinen voima sekä kuuluminen johonkin ryhmään. Tytöt puolestaan korostavat ennakointikertomuksissaan avuliaisuutta ja turvallisuutta. (Tytöjen ja poikien eettis-moraalisesta ajattelusta luku 2.3.1.) Yleisesti voi sanoa, että tytöt eläytyvät emotekstien henkilöiden tunteisiin ja tilanteisiin jonkin verran paremmin kuin pojat, jotka kuvaavat ennakointikertomuksissaan tyttöjä enemmän toimintaa. Lisäksi ennakointikertomusten pohjalta saattaa olla mahdollista tehdä päätelmä joidenkin tyttöjen eettis-moraalisen ajattelun korkeasta tasosta (tyttöjen ennakointikertomusten kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden laadusta ja määrästä luvut 7.4.2.1 ja 7.4.3). Eettis-moraalisen arvokasvatuksen näkökulmasta mielenkiintoista on, että nuoret lähes poikkeuksetta korostavat ennakointikertomuksissaan vanhempien tuen merkitystä, vaikka nyky-yhteiskunnan arvoissa sanotaan korostuvan itsenäisyys ja yksinpärjääminen (yhteiskunnan arvoista esim. Viel & Weugelers 2008; yhteiskunnan arvoista luku 2.3.1).

Ennakointikertomuksen käyttäminen eettis-moraalisen ajattelun selvittämiseen vaatii joiltakin osin tehostettua skeemojen aktivointia. Tässä tutkimuksessa osa oppilaista kirjoitti ennakointikertomuksen nuortenromaanin juonta imitoiden ja osa oppilaista valitsi ennakointikertomuksensa aihepiiriksi muun kuin kokeiluun valitun monikulttuurisuuden aihepiirin. Toivosen semioottinen työprosessi (1998; semioottisesta työprosessista luku 5.4.3) on kolmivaiheinen kirjallisuuskasvatukseen suun-

nattu kirjallisuuden ymmärtämistä edistävä menetelmä, ja siinä ensimmäinen vaihe on tarkoitettu juuri skeemojen aktivointiin. Aikaisemmassa tutkimuksessa (Aerila 2004), jossa testattiin Toivosen (1998) semioottista työmenetelmää, käytettiin skeemojen aktivointiin ääneenajattelun tehtävää, jossa oppilaat ilmaisevat tekstiin liittyviä ajatuksiaan kysymysten muodossa. Ääneenajattelun tehtävä näyttää sopivan hyvin skeemojen aktivoinnin varmistamiseen (ääneenajattelun tehtävistä luku 5.4.2).

Ennakointikertomusta käytetään kirjallisuudenopetuksen välineenä jonkin verran, mutta ennakointikertomusten analyysi ja didaktiset tavoitteet jäävät kokemukseni mukaan puutteelliseksi. Ennakointikertomuksia ei osata arvioida niin, että niitä voisi käyttää fiktiivisen kirjallisuuden pohjalta käytävään tavoitteelliseen kirjallisuus- tai arvokeskusteluun. Opettajat eivät löydä ennakointikertomuksista oppilaan tulkintoja tai eettis-moraaliseen kasvatukseen valitun aihepiiriin merkitysvihjeitä. Jos fiktiivisen kirjallisuuden pohjalta kirjoitetun ennakointikertomuksen palaute liittyy vain oikeinkirjoitukseen tai on liian yleistä, se ei edistä oppilaan tulkinnan taitojen kehittymistä (opettajan kyvystä antaa palautetta oppilaiden vastauksista esim. Grossman 2001, 428 ja luku 4.5). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa olisikin tehtävä selkeämmin ero siinä, mikä kulloinkin on kirjoittamisen tavoite. Kun kirjoittamista käytetään fiktiivisen kirjallisuuden tulkintaan tai johonkin eettis-moraaliseen arvoon liittyvän ajattelun selvittämiseen, on sisältö tärkeämpää kuin oikeakielisyys. Nyt käsillä olevassa kokeilussa oppilaat saivat kirjoittaa ennakointikertomukset niin, että tärkeintä oli sisältö, ei käsiala tai oikeakielisyys. Kokeilussa oppilaat kirjoittivat ennakointikertomuksia mielellään, ja näyttää siltä, että ennakointikertomusten kirjoittamisessa on ominaisuuksia, jotka innostavat myös poikia: Ensinnäkin kirjoittamisen alkuun pääseminen on perinteistä otsikkoainetta helpompaa, koska emoteksti antaa kirjoittamiseen materiaalia. Toiseksi pojista näytti olevan hauskaa, ja jännittäväkin, kun kaikki kirjoittivat samasta aiheesta oman näkemyksensä. Ennakointikertomus onkin helposti yhdistettävissä prosessikirjoittamiseen (prosessikirjoittamisesta esim. Linnakylä, Marttinen & Olkinuora 1998).

Merkitysvihjeanalyysi tehostaa ennakointikertomusten käyttämistä sekä kirjallisuuden tulkinnan välineenä että eettis-moraalisten asenteiden kuvaajana (merkitysvihjeanalyysistä luku 5.2.2). Merkitysvihjeanalyysin avulla opettaja pystyy antamaan oppilaille yksityiskohtaisempaa palautetta lukemiseen valitusta aihepiiristä perinteisen yleisen palautteen sijaan (merkitysvihjeanalyysistä luku 5.2.2; merkitysvihjeanalyysin käytännön sovellus luku 6). Grossmanin (2001, 428) mukaan yksi opettajien täydennyskoulutuksen haasteista on antaa opettajille välineitä siihen, että he ymmärtävät oppilaiden tulkintoja, sen sijaan, että pohditaan, ovatko vastaukset oikeita tai vääriä tai kieliopillisesti oikein muotoiltuja. Merkitysvihjeanalyysi on sekä opettajan että oppilaan helposti opittavissa. Ennakointikertomusta kirjoittaessaan oppilas kuvaa emotekstiin liittyvää persoonallista kokemustaan sekä tietoisesti että tiedostamattomasti, mikä on tärkeää kirjallisuuden maailmaan astuttaessa, mutta merkitysvihjeanalyysin kautta oppilaat voivat oppia ymmärtämään kirjallisuutta ja omaa tulkintaansa syvemmin (kirjallisuuden tulkinnasta Grossman 2001, 428). Merkitysvihjeanalyysin pitkäjänteinen käyttäminen saattaa kehittää oppilaan kirjallisuuden tulkinnan ja tulkinnan kuvaamisen taitoja, mikä nykyisillä menetelmillä ei näytä onnistuvan (oppilaiden kirjallisuuden tulkinnan taidoista Appleyard 1990, 114 – 115; oppilaiden lukutaidosta luku 2.3.2).

Fiktiivisen kirjallisuuden käyttämisen etuna eettis-moraalisessa keskustelussa pidetään eettis-moraalisen aiheen etäännyttämistä keskustelijoiden omasta elämänpiiristä, jolloin eettis-moraalisesta kysymyksestä on helpompi keskustella (kirjallisuuskasvatuksesta luku 4.4). Myös ennakointikertomusten käyttö ja ennakointikertomusten luokittelu merkitysvihjeanalyysin avulla toimivat etäännyttävästi. Yläkoululaisen voi olla vaikea kertoa luokkakeskustelussa omia mielipiteitään, mutta käytettäessä ennakointikertomuksia ja merkitysvihjeanalyysia kirjallisuuden tulkintaan ja eettis-moraaliseen keskusteluun oppilas saa varmuutta vastaukseensa, kun huomaa, että luokassa on oppilaita, jotka tuottavat samoja merkitysvihjeitä kuin hän. Lisäksi omasta tulkinnasta on hel-

pompi puhua, kun tulkinta on etäännytetty kirjoittamalla siitä ennakointikertomus. (Ennakointikertomuksesta luku 5.4.2; tulkinnasta luku 4.1.)

Fiktiivisen kirjallisuuden pohjalta kirjoitetut ennakointikertomukset ja niiden pohjalta tehty merkitysvihjeanalyysi pakottavat oppilaat ottamaan kantaa eettis-moraalisiin kysymyksiin ja saattavat innostaa keskustelemaan niistä (eettis-moraalisesta keskustelusta 3.2). Ennakointikertomusten ja merkitysvihjeanalyysin teho perustuu ennakointikertomusten luokitteluun, jolloin vastakkaiset näkemykset helpottavat lukijan kannan muodostamista (ennakointikertomusten luokittelusta luvut 5.2.2. ja 6; vastakkainasettelun merkityksestä luvut 6.5 ja 6.6). Merkitysvihjeanalyysi saattaa tarjota toimintamallin kirjallisuuskeskusteluiden kehittämiseen, jos opettajalla on intertekstuaalisen lukemisen taito ja kyky löytää oppilaiden vastauksista aihepiiriin liittyvät merkitysvihjeet (intertekstuaalisuudesta luku 4.2). Kirjallisuuden pohjalta käytävien keskusteluiden laadun kehittämässä tärkeänä pidetään opettajan ja oppilaan roolien muuttamista niin, että tulkinta syntyy enemmän yhteistyössä kuin opettajan ohjaamana (kirjallisuuskeskusteluista luku 4.5). Merkitysvihjeanalyysi mahdollistaa tämän, ja sen pohjalta käytävässä keskustelussa opettaja voi olla kysyjän roolissa, ilman että itse tietää vastausta kysymykseen. Kirjallisuudesta käytävät keskustelut parantavat parhaimmillaan luokkahuoneen demokratiaa ja auttavat oppilaita ymmärtämään, kuinka demokratia toimii (Molloy 2007, 25 – 27).

Kokemukseni mukaan heikommat oppilaat eivät ole kovin motivoituneita kirjoittamaan, koska heidän kirjoittamansa tekstit harvoin julkistetaan ja kirjoittamiseen panostaminen saattaa tuntua turhalta. Kokeilussa kirjoitetut ennakointikertomukset sopivat kuitenkin kaikki hyvin monikulttuurisuutta koskevaan keskusteluun, vaikka eivät aina kertoisikaan yksittäisen oppilaan eettis-moraalisesta ajattelusta tai olisi kielellisestä esimerkillisiä. Osa oppilaista saattoi kokeilussa kirjoittaa kärjistetyn tai ironisoidun ennakointikertomuksen, koska ei jaksanut paneutua tehtävään tai halusi tehdä muihin vaikutuksen humoristisella ennakointikertomuksellaan (kärjistetyistä ennakointikertomuksista esim. luku 7.4.3.4 ja 7.4.1). Tällaiset ennakointikertomukset ovat kuitenkin omiaan herättämään keskustelua kokeiluun valitusta aihepiiristä. Merkitysvihjeanalyysin avulla onkin mahdollista huomioida kaikkien oppilaiden kirjoittamat ennakointikertomukset niin, että kaikkien tekstit vaikuttavat yhtä tärkeiltä. Ennakointikertomuksihan voidaan käyttää tunneilla samoin kuin tässä työssä kuvatussa analyysissä (merkitysvihjeanalyysistä luku 5.2.2. ja luku 6), jossa yhden oppilaan ennakointikertomusta ei käsitellä kokonaan, vaan kertomuksista etsitään yhteisiä ja erottavia piirteitä sekä keskusteluun valitun aihepiirin kannalta kiinnostavia merkitysvihjeitä. Kun keskusteluun kirjallisuudesta osallistuu näin koko luokka, ymmärtävät oppilaat vähitellen, kuinka erilaisten tekstien, siis myös tilanteiden, tulkinta on aina riippuvainen henkilön taustasta ja kokemuksista (fiktiivisen tekstin tulkinnasta 4.1; fiktiivisen tekstin tulkinnan yhteyksistä lukijan eettis-moraaliseen kasvuun luvut 3.2 ja 4.4). Kun oppilaat ymmärtävät tämän, se parantaa heidän kykyään ymmärtää muita ihmisiä ja eläytyä erilaisiin tilanteisiin. (Kirjallisuuskeskusteluista Molloy 2007, 25 – 27.)

Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa pyrittiin selvittämään ennakointikertomusten käyttämistä oppilaan monikulttuurisuutta koskevien merkitysvihjeiden laadun ja määrän suhteen ja luetunymmärtämisestä kertovat tekijät jätettiin vähemmälle huomiolle. Ennakointikertomusta on kuitenkin mahdollista käyttää myös lukijan luetunymmärtämisen arviointiin, jolloin luokittelun lähtökohtana on ennakointikertomuksen emotekstinmukaisuus (Aerila 2006). Nyt käsillä oleva tutkimus osoittaa, että sekä arvokasvatuksen että kirjallisuudenopetuksen näkökulmasta emotekstin valintaan on kiinnitettävä riittävästi huomiota sekä tekstin haastavuuden, aihepiirin, kiinnostavuuden että sen sisältämien arvojen suhteen (opettajien kirjallisuuden valinnan taidoista luku 1.2; sopivan kirjallisuuden valinnasta luvut 2.3.3 ja 4.5).

Työn johdannossa todetaan, että kyseessä on erityisesti oppiaineen äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikkaan suunnattu tutkimus, mutta erityisesti ennakointikertomusten osalta on sanottava,

että tutkimuksen tulokset soveltuvat myös, elleivät paremmin, yleisdidaktiikkaan ja antavat viitteitä fiktiivisen kirjallisuuden käyttömahdollisuuksista muiden oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien oppisisältöjen opetuksessa (ainedidaktiikasta luku 2.1).

8.3 Fiktiivisen kirjallisuuden käyttäminen opetuksessa

Nykyisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004; Liitteet 1 ja 2) korostuvat yleinen lukutaidon kehittäminen ja sen eri osa-alueet sekä opetuksen tuloksen eli lukijan kuvaaminen. Kirjallisuuden lukemisen päätavoitteena nähdään opetussuunnitelmassa lukutaidon kehittäminen, jolloin oppiaine äidinkieli ja kirjallisuus voidaan nähdä suhteessa muihin perusopetuksen oppiaineisiin välineaineena ja lukutaito kohdistuu pääasiassa tietotekstien lukemisen taitoon (perusopetuksen lukeminen ja teksti opetussuunnitelmassa luku 2.4, luvun 2.4 kuvio 1 ja Liitteet 1 ja 2). Kirjallisuudenopettamista ja fiktiivisen kirjallisuuden käyttämistä perusopetuksessa on mahdollista tehostaa nykyisestä. Tehostaminen vaatii kuitenkin tavoitteiden selkiyttämistä sekä fiktiivisen kirjallisuuden valinnan että opetusmenetelmän suhteen (fiktiivisestä kirjallisuudesta perusopetuksessa luku 2.4: Liitteet 1 ja 2). Fiktiivistä kirjallisuutta valitessa olisi nykyistä tarkemmin pohdittava sitä, mihin tarkoitukseen kirjallisuutta perusopetuksessa käytetään. Tämä vaatii opettajalta laajaa fiktiivisen kirjallisuuden tuntemusta (opettajien fiktiivisen kirjallisuuden tuntemuksesta esim. Grossman 2001 ja luvut 2.1, 2.4. ja 4.3).

Fiktiivisen kirjallisuuden valinnassa ei riitä teoksen aihepiirin ja sisällön tuntemus, vaan on osattava myös arvioida teoksen rakennetekijöitä ja teoksen sisältämiä arvoja. Kun fiktiivistä kirjallisuutta käytetään kirjallisuuskasvatukseen, opetuksen tehokkuuden kannalta on tarpeellista kiinnittää huomiota teoksen kertojaan ja lukijan samaistumismahdollisuuksiin (samaistumisen merkityksestä mm. Appleyard 1990 ja luku 2.3.3). Tähän tutkimukseen liittyvä kokeilu osoittaa, että oppilaan tekstiin eläytymisen kannalta on tärkeää, että teoksessa on henkilöihahmoja, joihin yläkoululainen voi ja haluaa samaistua (samaistumisesta tässä kokeilussa luku 8.1). Olisikin kiinnitettävä entistä enemmän huomiota opettajien perehdyttämiseen fiktiiviseen kirjallisuuteen ja sen opettamisen menetelmiin. Yhtenä vaihtoehtona fiktiivisen kirjallisuuden käytön tehostamisessa on fiktiivisen kirjallisuuden aihepiirilistojen ylläpitäminen esimerkiksi Opetushallituksen toimesta. Luokanopettajien osalta olisi selvitettävä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen eri oppisisältöjä yhdistävän sivuainekokonaisuuden kehittämistä kaikkien opettajankoulutuslaitoksen yhteyteen niin, että sisällöt olisivat nykyistä enemmän oppiaineen didaktiikkaan suunnattuja.

Fiktiivisen kirjallisuuden opettaminen on ongelmallista erityisesti alakoulussa, jossa fiktiivisen kirjallisuuden opetus pohjautuu erityisen paljon opettajan omaan harrastuneisuuteen (kirjallisuudenopettamisen ongelmista luku 2.1, 2.4 ja luku 4.5) ja lukutaitoon. Alakoulun puolella tilanteen hankaluutta lisää äidinkielen ja kirjallisuuden suuri tuntimäärä, joka aiheuttaa sen, että opettajan kuin opettajan on opetettava äidinkieltä, toisin kuin vaikkapa liikunnassa, musiikissa tai käsityössä, jossa oppiainetta opettavat yleensä oppiaineesta kiinnostuneet ja siinä jo valmiiksi taitavat opettajat (alakoulun tuntijaosta POPS 2004). Fiktiivisen kirjallisuuden kohdalla epämääräisyys liittyy myös oppiaineen tieteelliseen asemaan. Oppiaine on kasvatustieteiden ja oppiaineen substanssitieteiden välissä, ja sen rooli on epäselvä. Jos äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla puhuttaisiin opetustieteestä käsityötieteen tapaan, saattaisivat oppiaineeseen liittyvät menetelmät ja tutkimustieto saada toisenlaisen aseman ja hankittu teoreettinen tietämys esimerkiksi fiktiivisen kirjallisuuden opettamisesta saattaisiin siirtyä käytäntöön.

Fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen erilaiset tavoitteet ja lukemisen tavat tulisi kirjata opetussuunnitelmaan nykyistä selkeämmin. Lisäksi opetussuunnitelmassa tulisi näkyä fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen omalajisuus (fiktiivisen kirjallisuuden lukemisesta luku 4.1; nykyisestä

opetussuunnitelmasta luku 2.4 ja Liitteet 1 ja 2). Fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen voisi löytyä mainintana myös erityisesti aihekokonaisuuksien kohdalla, tai jopa omana aihekokonaisuuteen rinnastettavana opetussuunnitelman osana läpäisyaineen asemassa. Samoin tulisi opetussuunnitelmaa varten testata fiktiivisen kirjallisuuden soveltuvuutta erityisesti reaaliaineiden opettamiseen. Tämänäyttöinen kirjallisuudenopetuksen uudistaminen saisi oppilaat ymmärtämään fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen hyödyn (hyödyistä luku 3.1). Nyt fiktiivinen kirjallisuus on monille oppilaille vain äidinkielen opiskeluun liittyvää materiaalia. Jos fiktiivisistä teoksista etsittäisiin tietoa historian tunneilla eläytymällä vaikka keskiaikaan tai jos uskonnon tunnilla luettaisiin teoksia, joissa ihmiset kohtaavat erilaisia eettisiä ongelmia, aukeaisi myös oppilaille fiktiivisen kirjallisuuden merkityksellisyys elämästä oppimisen välineenä (fiktiivisen kirjallisuuden merkityksestä elämäntilanteissa Rikama 2004 ja luku 4.4). Tähän tutkimukseen liittyvä kokeilu osoittaa, että oppilaat hyötyvät monikulttuurisuusaiheisen kirjallisuuden lukemisesta monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta. Monikulttuurisuuden suhteen kokemattomakin lukijat saavat fiktiivisestä kirjallisuudesta kosketuspintaa aihepiiriin ja paremmat mahdollisuudet osallistua aihealueesta käytävään keskusteluun. Erityisen tärkeää tässä mielessä on se, että fiktiivinen kirjallisuus sisältää faktatekstiin verrattuna vieraan materiaalin rinnalla aina myös oppilaille tuttua materiaalia (nuortenromaanien rakenteesta luku 6.5).

Fiktiivisen kirjallisuuden omalajisuus unohtetaan perusopetuksessa, kun fiktiivistä tekstiä käytetään pääasiassa vain kehittämään tietotekstien, erityisesti oppikirjatekstien, ymmärtävää lukemista. Fiktiivisten tekstien lukeminen painottuu alakoulun puolella lukutaidon kehittämisen lisäksi lukuiloon ja lukemisen harrastamiseen, joiden on ajateltu kehittyvän parhaiten niin, että oppilas saa itse valita luettavansa ja lukemista käsitellään vain lukijan ehdoilla (lukemisesta perusopetuksessa luku 2.4 ja Liitteet 1 ja 2). Perusopetuksen tehtävänä on kuitenkin, lukuharrastukseen ja lukuiloon keskittymisen rinnalla, tarjota oppilaille opetuksen kautta välineitä ja taitoa lukea ja tulkita fiktiivistä kirjallisuutta niin, että lukeminen innostaa myös kotona ja lukuharrastus voi syntyä (lukuharrastuksesta luku 2.4; Grossman 2001, 426). Yläluokilla fiktiivisten tekstien lukemisessa korostuvat kirjallisuuden teoriaan ja kirjallisuushistoriaan liittyvät sisällöt (POPSin sisällöistä luku 2.4 ja kuvio 1). Vastaava muutos on nähtävissä myös muiden maiden kirjallisuudenopetuksessa. Appleyardin (1990, 116) mukaan tällainen opetuksen ja oppisisältöjen nopea siirtäminen akateemiseen suuntaan ei ole tarkoituksenmukaista: Jos liian aikaisin ja liian paljon korostetaan kirjallisuuden analyysia ja teoriaa ja samalla vähennetään lukemista henkilökohtaisiin ehtoihin, erotetaan lapset ja nuoret siitä lukemisen osasta, jota he eniten tarvitsevat. Nuorille tärkeää on kirjallisuuden merkitys oman maailmankuvan ja arvojen arvioinnissa eli fiktiivisen kirjallisuuden käyttäminen kirjallisuuskasvatuksena (kirjallisuuskasvatuksesta luku 4.5).

Perusopetuksessa kirjallisuushistorian opiskeleminen palvelee nykyisessä muodossaan erityisesti niitä oppilaita, jotka jatkavat peruskoulun jälkeen lukioon (kirjallisuudenopetuksen suuntauksista luku 4.5). Fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta olisi kuitenkin tarpeellista ammatillisen toisen asteen koulutuksen näkökulmasta: ammatillinen toinen aste käyttää fiktiivistä kirjallisuutta yhä enemmän juuri kirjallisuuskasvatuksellisessa merkityksessä (esim. Koskela & Lankinen 2003, Lahtinen 2007; kirjallisuuskasvatuksesta luku 4.3). Myös kirjallisuushistorian kannalta merkittävien teosten lukemista olisi mahdollista motivoida lukemalla teoksia kirjallisuuskasvatuksen näkökulmasta interteksteinä (interteksteistä luvut 4.2). Tällä tarkoitetaan monikulttuurisuuden näkökulmasta sitä, että yhteisesti luettaisiin vaikkapa Tiaisen teos ”Alex, Aisha ja Sam” (2007), jonka yhteyteen valittaisiin sitten temaattisesti sopivia kirjallisuushistoriallisesti merkittäviä intertekstejä.

Lukemisen intertekstuaalisuuden huomioiminen sekä luetunymmärtämisen taidon että arvokasvatuksen näkökulmasta vaatisi yleensäkin kehittämistä. Fiktiivinen kirjallisuus ja siihen liittyvät faktapohjaiset intertekstit sopivat hyvin myös erilaisten tietoineiden opetukseen. Intertekstuaalisuudessa

tulisi ottaa entistä paremmin huomioon myös se, että teksti voi olla muutakin kuin perinteistä lineaarista ja kirjoitettua tekstiä. (Intertekstuaalisuudesta luku 4.2: laajasta tekstinäkemyksestä luku 4.1 ja 2.4.) Erilaisten tekstien käyttäminen saattaisi olla motivoivaa myös oppilaille, jotka perinteisen alfabeettisen lukutaidon sijaan edustavat multimodaalista lukutaitoa (multimodaalisesta lukutaidosta esim. Heilä-Ylikallio 2007). Aikaisemmassa tutkimuksessa puolestaan testasin yhden nuortenromaanin sisäistä jakamista emotekstiksi ja interteksteiksi (Aerila 2004). Erityisen tärkeänä pidän intertekstuaalisuuden merkitystä luetunymmärtämisen taidon kehittämisessä

Olen toiminut lähes 20 vuotta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana ja noin 5 vuotta äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan lehtorina. Nyt käsillä oleva työ antaa vastauksen moniin itseäni pohdituttaneisiin kysymyksiin. Yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa oppilaat oppivat ehkä erittelemään fiktiivisiä tekstejä ainakin joiltain osin taidokkaasti (uuskriittisestä kirjallisuuden tulkinnasta luku 2.1), mutta fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen koulun opetuskontekstissa innostaa vain harvoja ja yleensä jo valmiiksi lukemista harrastavia. Tekstien yksityiskohtien analyysiin ohjannut uuskriittinen kirjallisuudenopetus poisti fiktiivisen kirjallisuuden lukemisesta pohdinnat siitä, kuinka fiktiivinen kirjallisuus tarjoaa lukijalleen käyttökelpoista tietoa maailmasta (kirjallisuuden tulkinnan ja opetuksen suuntaviivoista luku 2.1 ja 4.5). Perusopetuksen kirjallisuudenopetuksessa tulisikin entistä enemmän pohtia sitä, minkätyyppistä fiktiivisen kirjallisuuden lukemista oppilaat tulevaisuudessa tarvitsevat. Aikuisellehan fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen merkitys on erityisesti itsensä viihdyttämisessä ja kirjallisuuskasvatuksessa (kirjallisuuden lukemisen tavoista luku 4.3). Uuskriittinen kirjallisuudentutkimus ei sovikaan perusopetukseen yhtä hyvin kuin yliopistoon, jossa pyritään viralliseen ja systemaattiseen kirjallisuuden opiskeluun (Grossman 2001, 425; uuskriittisestä kirjallisuuden tulkinnasta luku 2.1). Uuskriittisen kirjallisuudentutkimuksen mukainen kirjallisuudenopetus sopii erityisen huonosti maahanmuuttaoppilaille, joille tekstien autenttisuus myös lukemisen tavoitteiden näkökulmasta on tärkeää

Fiktiivistä kirjallisuutta käytetään perusopetuksessa paljon, mutta fiktiivisen kirjallisuuden käyttämisen rooli on epäselvä (fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen määrästä luku 2.3.2). Fiktiivisen kirjallisuuden parissa käytetty aika kuuluu pääasiassa oppilaiden ääneenlukemiseen tai itsenäiseen lukemiseen, vaikka kummankaan lukemisen tavan ei ole todettu kehittävän mekaanista lukutaitoa tai tulkinnan taitoja. (Allington 1996, 73; tulkinnasta luku 4.1 ja kirjallisuuden opettamisesta 4.5). Lisäksi fiktiivistä kirjallisuutta liitetään muuhun opetukseen vasta vähän, vaikka esimerkiksi fiktiivisen kirjallisuuden ja kirjoittamisen yhdistäminen parantavat sekä kirjallisuuden tulkinnan että opetuksen laatua ja fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen muuten kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla saattaa tukea erityisesti poikien kiinnostusta fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen (Grossman 2001, 426; pojista lukijoina luku 2.3.3, 2.4 ja 4.5). Erityisen kummalliselta fiktiivisen kirjallisuuden vähäinen hyödyntäminen muilla kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla tuntuu alakoulun puolella, jossa sama opettaja opettaa useampaa ainetta ja jossa opettaja voisi käyttää fiktiivistä kirjallisuutta opetuksessaan hyvinkin paljon.

Fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen ja tulkinnan taidon kannalta perusopetuksessa olisi luettava nykyistä enemmän yhteisiä kokonaisteoksia. Tällä hetkellä perusopetuksen kirjallisuudenopetuksessa suositaan temaattista kirjallisuudenopetusta (kirjallisuuden opettamisen malleista luku 4.5), jossa oppilaat lukevat samaan aihepiiriin kuuluvia teoksia oman valintansa mukaan. Temaattisen lukemisen tarkoituksena on tuoda valinnan- ja eriyttämisen mahdollisuuksia lukemiseen. Käsitykseni mukaan temaattinen lukeminen sopii erityisesti kokeneille lukijoille, jotka jo osaavat etsiä itselleen kiinnostavaa luettavaa ja pystyvät lukemaan itsenäisesti kokonaisen teoksen. Kokemattomampi lukija ei osaa valita itselleen sopivaa luettavaa, eikä hänellä ole riittävää lukutaitoa teoksen lukemiseen (sopivan kirjallisuuden valitsemisen vaikeudesta myös Lahtinen 2007). Temaattista lukemista tulisi kehittää kokonaisteosten lukemisen kautta. Temaattisen lukemisen lähtökohtana voisi olla yhden yhteisen kokonaisteoksen lukeminen, jonka jälkeen oppilaat valitsisivat itseään kiinnostavan

intertekstin yhdessä luetulle emotekstille (kokonaisteosten lukemisesta luku 2.4). Yhteisen teoksen lukemisen kautta oppilaan oikean aihepiirin skeemat aktivoituivat ja hän saisi riittävästi metakognitiivisia taitoja itsenäiseen lukemiseen (lukemiseen liittyvistä metakognitioista luku 2.4 ja 4; skeemojen aktivoinnista esim. Toivonen 1998). Kokonaisteoksenkin lukemista on mahdollista eriyttää vaikuttamalla eritasoisten lukijoiden luettavan määrään ja laatuun (eriyttämisestä Aerila 2006). Jos oppilaat eivät lue samaa fiktiivistä teosta, he eivät saa tukea tulkintaansa ja lukemiseensa opettajalta tai muilta oppilailta. Vaikka ääneenlukemisen hyötyä ei sinänsä ole pystytty osoittamaan, tukee opettajan eläytyvä ääneenlukeminen erityisesti niitä oppilaita, joilla heikko mekaaninen lukutaito haittaa luetun tulkintaa (luetun tulkinnasta luku 4.1; ääneenlukemisesta esim. Pennac 1995).

Fiktiivistä kirjallisuutta luetaan perusopetuksessa tällä hetkellä liian vähän sekä lukutaidon että lukuharrastuksen näkökulmasta (lukemisen määrästä luku 2.4). Linnakylä (2004, 83 - 87) toteaa PISA-tutkimuksen (2000) arvioinnin yhteydessä yllättyneensä siitä, kuinka peruskoululaiset ovat heikoimpia fiktiivisten tekstien lukemisessa, vaikka koulussa luetaan pääasiassa vain niitä. Käsittääkseni nyt käsillä oleva tutkimus selittää osaltaan PISA-tulosta (2000): fiktiivistä kirjallisuutta ei lueta omalajisena kirjallisuutena, fiktiivisen kirjallisuuden lukemisella ei ole selkeitä tavoitteita, eivätkä opettajat ole kovin motivoituneita panostamaan fiktiivisen kirjallisuuden valintaan tai fiktiiviseen kirjallisuuteen liittyvien opetusmenetelmien käyttämiseen (kirjallisuudenopettamisesta luku 2.1 ja 4.5; PISA-tuloksista luku 2.4; fiktiivisen kirjallisuuden lukemisesta luku 4.3). Fiktiivisen kirjallisuuden roolin epäselvyys näkyy myös opetusmenetelmien käytön vähäisyydessä ja lukemisen suunnittelun epämääräisyydessä. Jos käytössä on sopiva menetelmä ja fiktiivisen kirjallisuuden lukeminen on selkeästi tavoitteellista, voidaan myös fiktiivisen kirjallisuuden määrää lisätä. Luokanopettajakoulutuksen perusharjoittelussa opiskelijat pitävät alakoululaisille 6 – 8 äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntia (Kasvatustieteiden tiedekunta opinto-opas 2009 – 2011 Rauma, 44). Huolellisella suunnittelulla ja tavoitteellisella opetuksella oppilaat pystyvät lukemaan kokonaisen teoksen tuon tuntimäärän aikana. Lisäksi oppilaat pysyvät motivoituneina tekstissä, kun ajallinen jänne ei ole liian pitkä.

Lukemisen laatua ja määrää tulisi lähestyä nykyistä monipuolisemmin sekä oppilaan että opetus kontekstin näkökulmasta. Niissä luokissa, joissa oppilailta on mahdollisuus päivittäin lukea itse valitsemaansa kirjaa, oppilaat osaavat myös paremmin arvioida ja tulkita lukemaansa. (Grossman 2001, 425). Perusopetus pyrkii ottamaan huomioon oppilaiden toiveet lukemisen suhteen, mutta poikien kohdalla tässä ei ole onnistuttu. Pojat lukevat mielellään tietotekstejä ja ei-fiktiivisiä tekstejä. Koulussa tämä tarkoittaa pääasiassa oppikirjatekstien lukemista, ei perusopetusikäisille tarkoitettujen tietotekstien lukemista. Oppikirjatekstit ovat tulkinnalliselta arvoltaan usein lähes ei-tekstejä, joiden ymmärtämiseen ei tarvita tulkintaa (tekstinäkemyksestä ja tulkinnasta luvut 4.2 ja 4.1). Tästä syystä oppikirjatekstit vievät monelta nuorelta lukuilon ja mahdollisuuden ymmärtää lukemaansa (Bronzo 2002, 17).

Erityisesti poikien kohdalla olisi kiinnitettävä huomiota lukemisen sosiaaliseen puoleen. Myös nyt käsillä olevassa tutkimuksessa (alitusjaksosta luku 5.5.2) pojat pitävät yhtenä syynä lukemiseen innostamattomuuteen sitä, että lukiessa pitää olla paikallaan ja yksin. Sosiaalisempaan ja toiminnalliseen lukemiseen ja luetun tulkintaan on kuitenkin olemassa menetelmiä, joita kuitenkin perusopetuksessa käytetään liian vähän. Tällaisina tekstin lukemisen menetelminä pidän esimerkiksi parilukemista, lukijateatteria ja opettajan ääneenlukemista (parilukemisesta Inovaara, Pelli-Kouvo, Perttunen, Sinko, Vatanen & Pietilä 2001; lukijateatterista Black & Stave 2007; opettajan ääneenlukemisesta Puranen 1996). Myös kuvakirjoja, joita on mahdollista tutkia isommassakin ryhmässä, käytetään perusopetuksessa aivan liian vähän. Luetun tulkinnan menetelmissä puolestaan mahdollisuudet ovat lähes rajattomat kuvien tekemisestä draamaan ja askarteluun (luetun tulkinnan toiminnallistamisesta esim. Molloy 2007; Toivonen 1998). Toiminnallisuuden lisäämistä pidän tärkeänä myös siitä syystä, että ne ainakin parhaimmillaan pakottavat oppilaat ponnistelemaan ja ajattele-

maan itse (oppilaiden haluttomuudesta ponnistella luku 3.2). Perinteisellä kirjallisuudentunnilla oppilas pärjää usein olemalla hiljaa ilman, että hänen olisi osallistuttava lukemiseen tai luetun tulkintaan.

Monet yläkoululaiset tuntuvat pitävän fiktiivisen kirjallisuuden lukemista oikeastaan aika turhana (lukemiseen liittyvistä kokemuksista luku 2.3.2). Tässä näkyy yhteiskunnan mielikuvituksen arvostamattomuus ja opetuksen selkiytymättömyys ja siitä johtuva tavoitteettomuus (mielikuvituksen arvostamisesta Kamper 1990 ja luku 3.1). Jos opettaja ei tiedä, miksi fiktiivistä kirjallisuutta on syytä lukea, miten oppilas sen voisi tietää. Appleyardin (1990, 116) mukaan yläkouluikäiselle sopii parhaiten fiktiivisen kirjallisuuden käyttäminen kirjallisuuskasvatukseen, jossa nuoret voivat käyttää fiktiivistä kirjallisuutta oman minänsä rakennusaineena ja arvioida kriittisesti sitä, mitä kirjallisuus kertoo maailmasta. Tässä mielessä yläkoululaisten kirjallisuudenopetuksen ja fiktiivisen kirjallisuuden vastaanoton välillä on kuilu (Appleyrd 1990, 1 – 5). Kirjallisuuskasvatuksen merkitys lukemiseen innostajana ja lukutaidon kehittäjänä näkyy myös siinä, että lukuharrastukseen vaikuttaa koulua enemmän perhetausta ja kodin lukemisen harrastus (lukuharrastuksesta luku 2.4). Innokkaiden lukijoiden perheissä luetusta fiktiivisestä kirjallisuudesta keskustellaan usein juuri kuin kokemuksesta maailmasta eli kirjallisuuskasvatuksellisesti (lukemisen muutoksesta koulun kontekstissa luku 2.3.3 ja Pennac 1995).

Oppilaat oppivat lukemaan ja tulkitsemaan kirjallisuutta niin kuin heitä opetetaan (tulkinnasta luku 4.1; Grossman 2001, 425). Nykyiset opetusmenetelmät eivät tue oppilaan eläytymistä tai tekstimaailmaan astumista. Jos opettaja esittää oppilaille vain helpohkoja kirjaimellista päättelyä ja muistia vaativia kysymyksiä, ei oppilaan lukutaito, erityisesti fiktiivisten tekstien lukutaito, pääse kehittymään (luku 4.3). Opettajat tarvitsevatkin lisäkoulutusta sekä fiktiivisen kirjallisuuden tuntemuksen ja opetusmenetelmien suhteen että sen suhteen, mikä on oppilaiden mahdollisuus ymmärtää ja tulkitella kirjallisuutta. (Grossman 2001, 427.) Nyt käsillä oleva tutkimus osoittaa, että opettaja voi oikeanlaisen menetelmän avulla oppia ymmärtämään, käsittelemään ja kehittämään oppilaiden tulkintoja ja tulkintojen arviointitaitoja.

Fiktiivisen kirjallisuuden käyttämisen tehostaminen opetuksessa vaatiikin opettajilta entistä oppilaslähtoisempää asennetta kirjallisuuden valintaan ja tulkintaan. Oppilaslähtöisyys ei tässä yhteydessä tarkoita sitä, että oppilaalla olisi itsellään päätösvalta sen suhteen, mitä lukee ja miten luettua tulkitsee (lukemisesta opetuskontekstissa luku 2.4 ja Lahtinen 2007). Oppilaslähtöisyys tarkoittaa sitä, että opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on entistä selkeämmin otettava huomioon oppilaiden tarpeet ja taidot. Tämä tarkoittaa mm. opetuskeskustelussa opettajan roolin muuttumista entistä enemmän tasa-arvoisen keskustelijan ja kuuntelijan suuntaan (opettajan roolista keskustelusta esim. Patry jne. 2008). On mielestäni yllättävää, että vaikka opetusmenetelmät ovat jo nyt siirtyneet toiminnallisempaan ja teoreettisesti oppilaslähtöisempään suuntaan, on opetus silti yhä hyvin opettajalähtöistä, ja opettajajohtoista.

Äidinkielessä ja kirjallisuudessa on totuttu korostamaan kognitiivisen selkeyden ja tehtävä tietoisuuden merkitystä lukemaanoppimisessa: lukutaitoa opiskelevan on tiedettävä, mitkä ovat oppimisen tavoitteet, miksi asian oppiminen on niin tärkeää ja miten näihin tavoitteisiin päästään (Downing 1984, 34 – 37; Vernon 1957, 71). Vastaava kognitiivinen sekavuus estää nuorta ymmärtämästä fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen merkitystä ja oppimasta taitavammaksi kirjallisuuden analysoijaksi. Kun fiktiivisen kirjallisuuden omalajisuutta tai fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen merkitystä omalle itselle ei ymmärretä, ei lukija opi liittämään fiktiivisistä teksteistä lukemaansa omaan elämäänsä ja lukeminen tuntuu turhalta.

Vastaava ilmiö on tyypillinen lähes kaikessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Kirjoittamisen opetuksen ajatellaan alkuopetuksen jälkeen tarkoittavan kirjoittamista ilman oppilaan tiedossa

olevia konkreettisia tavoitteita ja ilman opetusmenetelmää. Opetushallituksen mittaukset usealta vuodelta osoittavat (esim. Lappalainen 2001), että huolimatta tutkimustuloksista opettajat yhä kirjoittavat perinteisiä otsikkoaineita, vaikka parempia tuloksia olisi saatavissa esimerkiksi prosessi-kirjoittamista käyttämällä. Myös kieliopin opettaminen vaatii vastaava tehostamista. Kielioppityöryhmän mietintö pedagogisesta kieliopista on vuodelta 1993, mutta monetkaan sen sisältämistä ajatuksista eivät ole siirtyneet opetussuunnitelmaa pidemmälle käytäntöön. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on liikaa osa-alueita, joiden tarpeellisuutta opettajat eivät osaa perustella ja joita opetetaan omina irrallisina saarekkeinaan. Nähdäkseni esimerkiksi nuortenkirjojenkin yhteyteen sopiva prototyypin käsite olisi siirrettävissä äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikkaan ja toisi opetukseen sen vaatimaa kognitiivista selkeyttä (nuortenkirjojen prototyypisyydestä luku 6.5). Teorian tasollahan prototyypin käsite on jo käytössä niin tekstilajien kuin kieliopin käsitteidenkin kohdalla (prototyypistä teksteissä ja kieliopissa Kieli ja sen kieliopit 1993).

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA PÄTEVYYDEN ARVIOINTI SEKÄ JATKO-TUTKIMUSMAHDOLLISUUDET

9.1 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys

Tutkimus liittyy useisiin tieteenaloihin, mikä kertoo tutkittavana olevien ilmiöiden ja ainedidaktiikan luonteesta. Teoriaosa ei olekaan yksittäisen tieteenalan tai tutkimuksen osa-alueen näkökulmasta kattava, vaan siitä on pyritty muodostamaan kirjallisuuskasvatuksen didaktiikkaa kuvaava kokonaisuus, ja kaikessa on pitäydytty erityisesti ainedidaktiikan näkökulmaan (ainedidaktiikasta luku 2.1). Teoriaosassa käytetään sekä ulkomaisia että kotimaisia lähteitä, vaikka tavoitteena on kuvata suomalaista monikulttuurisuutta ja kirjallisuudenopetusta. Lähteet ovat kuitenkin lähes kaikki sellaisia, joita muutkin suomalaiset tutkijat ovat käyttäneet, tai ne kuuluvat sellaisiin teoriaosuksiin, joissa aihealuetta käsitellään yleisesti, ei vain suomalaisesta näkökulmasta. Ulkomaisia lähteitä on käytetty myös silloin, kun ne perustelevat suomalaista tutkimusta jostain näkökulmasta. Ulkomaisia lähteitä käytettäessä on pyritty ottamaan huomioon tutkimuksen yhteiskuntasidonnaisuus, mikä liittyy aina kasvatuskäytäntöjen kuvaamiseen (esim. Kansanen 1996).

Tutkimuksen aineistona on sekä nuortenromaaneja että opetustilanteessa nuortenromaanien pohjalta tuotettua tekstimateriaalia. Nuortenromaanien analyysin tavoitteena on selvittää monikulttuurisuuteen liittyvien yksityiskohtien esiintymistä aineistossa monikulttuurisuuskasvatukseen sopivana materiaalina (aineiston järjestäminen ja analyysi luku 6). Tästä syystä ei pidetty tarpeellisena käyttää sisällönanalyyssissa varsinaisia kirjallisuudentutkimuksen menetelmiä. Aineistoon kuuluvat nuortenromaanit koottiin monesta lähteestä, jotta aineiston kattavuus varmistuisi. Aineiston kokoamisessa apuna käytettiin kirjastoja, erilaisia nuortenkirjallisuutta koskevia artikkeleita, Suomen nuorisokirjallisuuden instituuttia, BARFIE-verkoston ja tutkimuskohteena olevien vuosien fiktiivisen kirjallisuuden julkaisuluetteloita. Lisäksi tutkija on vuosia toiminut yläkoululaisten kirjavinkkaajana, joten myös tutkijan omaa nuortenkirjallisuuden tuntemusta voidaan pitää laajana. (Aineiston keräämisestä luku 5.4.1 ja valintakriteereistä luku 5.3.)

Nuortenromaanien pohjalta tuotetut ennakointikertomukset saatiin analyysin kannalta riittävän yhdenmukaisiksi kirjoitelmatehtävien yhtenäisillä ohjeilla, piirtoheitinkalvoilla (piirtoheitinkalvot Liitteet 2,3,4), jotka olivat samanlaisia kaikilla ryhmillä, ajankäytöllä ja sillä, että tutkija luki ääneen kokeilussa käytetyt emotekstikatkelmat (emotekstikatkelmat Liitteet 7, 8 ja 9). Yleisesti kiinnitettiin paljon huomiota siihen, että olosuhteet ja toiminnot olivat samanlaiset kaikkien ryhmien kohdalla. Äänenlukemisella pyrittiin varmistamaan, ettei kenenkään oppilaan heikko mekaaninen lukutaito haitannut emotekstikatkelman ymmärtämistä. Tämä oli tärkeää erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla. Tämän aineiston laatuun vaikuttavat kokeiluun osallistuneiden oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon erilaisuus. Tutkimuksen kannalta näihin taitoihin liittyvillä heikkouksilla on kuitenkin vain vähän merkitystä, koska tuotetun ennakointikertomuksen kielellistä tai rakenteellista sujuvuutta tärkeämpää oli ennakointikertomusten sisältö eli niiden sisältämät monikulttuuriset merkitysvihjeet (ennakointikertomuksesta luku 5.4.2; kulttuurienvälisen merkitysvihjeiden tulkintakehikko luku 5.2.2). Kokeiluun osallistuneet oppilaat olivat ennakointikertomusten kirjoittamisen jälkeen tyytyväisiä teksteihinsä, lukuun ottamatta Topia, joka viimeisen ennakointikertomuksen kohdalla ei saanut kirjoitettua mitään. Tyytyväisyys ennakointikertomusten suhteen kertonee osaltaan, että oppilaat saivat kirjoitettua ennakointikertomukset sisällöllisesti sellaisiksi, kuin halusivat. Maahanmuuttajaryhmässä ymmärtämistä tuettiin selittämällä emotekstissä esiintyneitä vaikeita sanoja (vaikeista sanoista luku 5.5.1). Myös kirjoittamisvaiheessa muutamit maahanmuuttajaoppilaat varmistelivat sanojen merkityksiä. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut tekstin sisältöön, muuten kuin niin, että oppilaat saivat kirjoitettua ennakointikertomuksen oman näkemyksensä mukaisiksi.

Koska tutkimukseni on kvalitatiivinen, ei luotettavuutta voi tarkastella samoin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tärkein kriteerihän on tutkija itse.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysia ja luotettavuuden arviointia ei voida erottaa toisistaan niin jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysin kattavuus ja luotettavuus on otettava koko ajan huomioon, ja luotettavuuden arvioinnin tulee koskea koko tutkimusprosessia, vaikka aineistoa ja sen pohjalta tehtyjä päätelmiä on tarkasteltava erityisen huolellisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 209 – 213.) Tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi kuvataan tutkimusmenetelmää (tutkimusmentelmistä luku 5.2), aineiston keruuta (aineistonkeruusta luku 5.3) ja aineiston analysointia mahdollisimman tarkasti (aineiston järjestömisestä ja analyysistä luku 5.2). Ennakointikertomuksen käyttämiseen liittyvän tutkimusosan tuloksia esiteltäessä käytetään suoria lainauksia oppilaiden kirjoituksista, jolloin analyysin pohjautuminen empiiriseen aineistoon tulee selvästi esille. Luotettavuuden lisäämiseksi kaikki kokeilussa käytetty materiaali on liitteenä (Liitteet 3 -16), samoin kuin kokeilun aineistona olevat 120 ennakointikertomusta (Liitteet 18, 19, 20).

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on pohdittava erikseen aineiston merkittävyyttä ja riittävyttä, analyysin kattavuutta, arvioitavuutta ja toistettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 209 – 213). Tämän tutkimuksen aineiston merkittävyys ja tärkeys on siinä, että ennakointikertomusten käyttämisestä monikulttuurisuuskasvatuksessa ja merkitysvihjeanalyysin käyttämisestä ennakointikertomusten luokittelussa ja tulkinnassa on olemassa vain vähän tutkimusta, lukuun ottamatta omaa tutkimustani vuodelta 2004 ja merkitysvihjeanalyysia kuvaavaa Toivosen tutkimusta vuodelta 1998. Nyt käsillä oleva tutkimus ja kokeilu antavat hyödyllistä tietoa ennakointikertomuksen soveltamisesta sekä monikulttuurisuus- että kirjallisuuskasvatukseen. Lisäksi tutkimuksen ongelmanasettelua voidaan pitää opetuksen kehittämisen kannalta merkittävänä. Lähtökohtana tutkimuksessa ovat olleet PISA-kokeen (2000) tulokset fiktiivisen tekstin lukemisen suhteen, kirjallisuudenopettamista ja lukemista koskevat tutkimustulokset ja omakohtaiset sekä muiden opettajien kokemukset kirjallisuudenopettamisen ongelmista. Yhtenä lähtökohtana on ollut myös monikulttuurisuuskasvatuksen ajankohtaisuus. Tutkittavaa ilmiötä on tarkasteltu tässä työssä monesta näkökulmasta, koska aihealuetta ei voi kuvata yksittäisen mallin tai teorian avulla (teoreettisesta taustasta luvut 2, 3 ja 4).

Ennakointikertomuksia koskevassa kokeilussa tutkimusjoukon muodostavat kolme oppilasryhmää, eikä tutkija suorittanut ryhmien tai oppilaiden suhteen minkäänlaista valintaa, lukuun ottamatta sitä, että yksi oppilasryhmistä valittiin paikkakunnalta ja koulusta, jossa on vähän maahanmuuttajia, ja muut paikkakunnalta ja koulusta, jossa on maahanmuuttajia. Lisäksi yhden ryhmän valintaperusteena olivat ryhmään kuuluvat maahanmuuttajaoppilaat. Kokeilun ulkopuolelle jäi kaikista ryhmistä oppilaita, jotka eivät saaneet lupaa osallistua tutkimukseen tai jättivät sairauden tai muun poissaolon takia palauttamatta osan kokeiluun liittyvistä tehtävistä (kokeiluun osallistuvista oppilasryhmistä tarkemmin luvut 5.5.1 ja 5.5.2). Aineiston laatuun vaikuttaa jonkin verran kokeiluun osallistuvien ryhmien erikokoisuus ja ryhmien erilainen jakauma tyttö- ja poikaoppilaiden kesken. Tämä aineiston heterogeenisuus on kuitenkin pyritty ottamaan huomioon aineiston analyysissa ja tutkimustulosten esittelyssä. Aineiston analyysi ja tutkimustulosten esittely on lisäksi toteutettu niin, ettei ryhmien kokoerolla ole merkitystä.

Tutkimuksen osallistuvia oppilasryhmiä on pyritty käsittelemään eettisesti oikein käyttämällä heistä tutkimuksessa salanimiä henkilöllisyyksien salassapitämiseksi. Kokeiluun osallistuville oppilaille pyrittiin myös selvittämään kokeilun kulku mahdollisimman avoimesti, vaikka ennakointikertomusten analyysin keskittymistä oppilaiden tuottamien monikulttuuristen merkitysvihjeiden analyysiin ei kerrottu, koska se olisi voinut vaikuttaa ennakointikertomusten sisältöön (anonymiteetistä esim. Richards 2006, 195). Eettiseltä kannalta merkittävää on myös se, että oppilaita ei ennakointikertomusten perusteella arvioida huonoiksi tai hyviksi kirjoittajiksi tai lukijoiksi tai eettis-moraaliselta ajattelultaan suvaitsemattomiksi tai suvaitsevaisiksi, vaan analyysissa ja tutkimustulosten arvioinnissa arvioidaan vain ennakointikertomusten sisältämiä merkitysvihjeitä. Tämä on tärkeää myös

siinä mielessä, että merkitysvihjeanalyysi edustaa hermeneuttista tutkimusta, jolloin kyse on ennen kaikkea tutkijan kokemuksesta ja ennakointikertomusten merkitysvihjeiden tulkinnasta (hermeneutiikasta luku 5.2). Eettisyyteen liittyy myös se, että tutkimus pyrittiin kohdistamaan normaaliin opetuskäytäntöön niin, että kaikki kokeiluun käytetyt tunnit olivat oppilaiden normaaleja äidinkielen ja kirjallisuuden tunteja ja oma äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja oli paikalla kokeilun aikana, muutamia kokeilusta riippumattomia tapauksia lukuun ottamatta (aineenopettajan poissaoloista ja kokeilun kulusta tarkemmin luku 5.5.1).

Analyysin kattavuudella tarkoitetaan, että tulkinat eivät saa perustua satunnaisiin tulkintoihin aineistosta (Mäkelä 1990, 53). Kaikkien kokeiluun osallistuneiden oppilaiden aineisto on kokeilussa otettu huomioon riittävin esimerkein, jolloin tutkimustulokset koskevat koko kokeiluun valittua oppilasjoukkoa. Tutkimusaineiston heterogeenisuuden takia ei viittauksissa alkuperäiseen aineistoon ole noudatettu edustettavuuden periaatetta, vaan jotkin ennakointikertomukset ovat enemmän esillä kuin toiset (vrt. Lahtinen 2001, 208). Tutkimusaineistoa on tarkasteltu perusteellisesti moneen kertaan, koska ilman perusteellisuutta analyysin tekeminen olisi ollut mahdotonta. Lisäksi analyysin ja siihen liittyvien päätelmien ja yleistysten tukena on käytetty myös kvantitatiivista dataa (Richards 2006, 196).

Ennakointikertomusten käyttämistä koskevassa tutkimuksessa ovat mukana vain ne oppilaat, jotka osallistuivat kokeilun jokaiseen vaiheeseen, ja kaikki kokeilussa tuotettu materiaali on järjestetty ja tulkittu. Oppilaskohtaiset luokittelut on esitetty sekä aineiston analyysin että tutkimustulosten esittelyn yhteydessä (luvut 7 ja 8). Analyysissa tulkintoja ja luokitteluja kuvaavat ennakointikertomuksista poimitut esimerkit on valittu joko kuvaamaan tyypillistä tai epätyypillistä tapausta, mikä on myös esimerkin yhteydessä kerrottu. Lisäksi esimerkkeinä olevat lainaukset on pyritty tekemään mahdollisimman lyhyiksi, jotta ne valottaisivat juuri sitä asiaa kuin on tarkoitettu (Richards 2006, 197). Analyysin kattavuuteen ja luotettavuuteen liittyy myös se, että kaikki ennakointikertomukset on luokiteltu saman kriteeristön mukaan ja ennakointikertomukset on luettavissa tutkijan luokitteluiden mukaan järjestettynä liitteissä (Liitteet 18, 19 ja 20). Aineiston järjestämisen ja luokittelun lähtökohdina olivat aikaisemmat vastaavat tutkimukset ja mielestäni tältä osin tutkimus onnistui hyvin. (Aerila 2004; Toivonen 1998). Aineiston analyysissa on pyritty ottamaan huomioon sekä ennakointikertomusten yksilöllinen luonne että ennakointikertomuksiin liittyvät säännönmukaisuudet (säännönmukaisuudesta Stake 1994, 236 – 237). Säännönmukaisuuksien etsiminen tarkoittaa tässä tutkimuksessa ennakointikertomusten luokittelemista hallitsevasti myönteisiä tai kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäneisiin ja ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältäneisiin ennakointikertomuksiin. Tämänäköisen luokittelun on tarkoitus tehdä analyysistä luotettavampi ja helpommin toistettava. Hallitsevasti jonkintyyppisten merkitysvihjeiden tuottaminenhan ei tarkoita, ettei ennakointikertomuksessa voisi olla myös muuntyyppisiä merkitysvihjeitä. Luokittelun luotettavuutta lisättiin sillä, että tutkija teki etukäiteistulkinnan sekä kokeilussa luetusta emotekstikatkelmasta ja sen sisältämistä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeistä. Lisäksi tutkija arvioi emotekstin todellista jatkoa kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden näkökulmasta. (Etukäiteistulkinnosta luvut 6.7, 7.1.1, 7.2.1 ja 7.3.1.) Vaikuttaa siltä, että aineiston järjestäminen ja analyysi onnistui edellä kuvatulla tavalla hyvin (luokittelusta tarkemmin luvut 5.2 ja 6).

Jotta tutkimus olisi luotettava, on kokeilun kuvausta ja analyysia lukevan pystyttävä seuraamaan tutkijan päättelyä ja ymmärrettävä analyysissa käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt niin yksiselitteisesti, että kuka tahansa pystyy niiden avulla tekemään samat tulkinat kuin tutkija. Näitä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa huomioon otettavia puolia kutsutaan analyysin arvioitavuudeksi ja toistettavuudeksi. (Mäkelä 1990, 53 – 54.) Tämän kokeilun tulosten tulkinat pohjautuvat tutkimusmenetelmänä käytettyyn merkitysvihjeanalyysiin, joka on Toivosen kehittämä diskurssianalyysin muoto (merkitysvihjeanalyysista luku 5.2.2.) sekä aihepiirin ja emotekstien

etukäteistulkintaan (luvut 3, 5.2, 6.7, 7.1.1, 7.2.1 ja 7.3.1), aihepiirin tulkinnan tulkintakehikkoon, joka on laadittu semioottisen neliön muotoon ja johon oppilaiden emotekstien pohjalta tuottamia merkitysvihjeitä verrataan (semioottinen neliö luku 5.2.2 kuvio 8). Tutkimuksessa on käytetty riittävästi suoria lainauksia oppilaiden ennakoitokertomusten sisältämistä merkitysvihjeistä, jolloin tutkijan aineiston pohjalta tekemät tulkinnat ovat myös lukijan arvioitavissa. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa luotettavuuden kannalta onkin tärkeää, että diskurssin rakentumisesta esitetyt tulkinnat on perusteltavissa (Jokinen ym. 1991, 4).

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on arvioitava myös sitä, missä määrin tutkijan tulkinnat oppilaiden ennakoitokertomuksista kuvaavat niitä ilmiöitä, joita on tarkoitus tutkia. Oppilaiden tuottamiin ennakoitokertomusten laatuun saattaa vaikuttaa se, että oppilaat ovat olleet tietoisia tutkimuksesta ja tutkija on ollut aineistoa kerättyä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (tutkimuksen luotettavuudesta Jokinen ym. 1991). Tietoisuus tutkimuksesta vaikuttanee kuitenkin lähinnä niin, että oppilaat olivat tavallista huolellisempia kirjoittaessaan ennakoitokertomuksia. Lisäksi oppilaat eivät kokeilussa tienneet, millaista tutkimusta ennakoitokertomuksiin liittyi. Aineenopettajan läsnäolo ja kokeilun järjestäminen äidinkielen tunneilla ja oppilaille tutussa luokassa vaikuttavat luotettavuuteen ja pätevyYTEEN positiivisesti. Lisäksi tutkijalle on lähes 20 vuoden kokemus yläkoulun aineenopettajana toimimisesta, joten kanssakäyminen oppilaiden kanssa oli luontevaa, ja oppilaat kirjoittivat ennakoitokertomuksia mielellään.

Ongelmallisinta kokeilussa oli tiukka aikataulu ja useiden ennakoitokertomusten kirjoittaminen. Loppumittauksen perusteella aikataulun tiukkuus ei kuitenkaan haitannut oppilaita, ja vaikuttaakin siltä, että oppilaiden motivaatio pysyi korkeampana, kun tutkimus toteutettiin niin, ettei edellinen kerta ollut oppilailta seuraavaan kertaan mennessä unohtunut (kokeilun aikataulu luku 5.5.1). Lisäksi on huomattava, että tiukka aikataulu liittyi luotettavuuteen myös siinä mielessä, että luokkien opettajat laativat tutkimuksen aikataulun niin, että se sopi muuhun opetukseen parhaalla mahdollisella tavalla. Erityisesti maahanmuuttajaluokkien oppilaille alkuperäisen suunnitelman mukaisen neljän ennakoitokertomuksen lukeminen osoittautui liian vaativaksi, myös siitä syystä, että luokassa poissaoloja oli niin paljon. Kokeilun aikana, tutkijan neuvoteltua maahanmuuttajaryhmän opettajan kanssa, ennakoitokertomusten määrää vähennettiin kolmeen, vaikka muissa ryhmissä kirjoitettiin neljä ennakoitokertomusta. Kokeilusta jätettiin näin pois alun perin kokeilussa kolmantena luettu emoteksti Tiaisen ”Pikkuskini” (2002). Teos jätettiin kokeilun ulkopuolelle, koska viimeinen teos poikkesi enemmän kahdesta ensimmäisestä emotekstistä ja haluttiin tästä syystä sisällyttää tutkimukseen.

Tutkimuksessa kokeiluun valittuja emotekstejä ei luettu kokonaan, koska tutkimuksen kannalta oli tärkeämpää saada tutkimustuloksia sen suhteen, miten erilainen emoteksti vaikuttaa ennakoitokertomuksen sisältämiin merkitysvihjeisiin (emoteksteistä luvut 6.7, 7.1.1, 7.2.1 ja 7.3.1; kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeistä luku 5.2.2). Tutkimuksessa pyrittiin kuitenkin huolehtimaan siitä, että emotekstistä valittu katkelma ei sisältänyt luetun ymmärtämistä häiritseviä merkitysvihjeitä. Tutkimuksessa luetun emotekstikatkelman ulkopuolelle emotekstiin viittaavat merkitysvihjeet tutkija pyrki selittämään ennen tutkimusta. Oppilaiden kirjoittamien ennakoitokertomusten perusteella näyttää siltä, ettei koko emotekstin lukemattomuus haitannut oppilaita ratkaisevasti. Koko emotekstin tunteminen olisi saattanut olla välttämättömämpää, jos tutkimuksessa olisi selvitetty oppilaiden luetunymmärtämisen taitoa. Nyt se, että emotekstistä luettiin vain katkelma, saattoi lisätä oppilaan omaan monikulttuuriseen ajatteluun liittyvien merkitysvihjeiden määrää, jotka olivat tutkimuskohteenä.

Koko tutkimuksen pätevyYDEN kannalta on tärkeää, että tutkimustulokset vastaavat asetettuihin tutkimusongelmiin (Anttila 2000, 409). Tämän tutkimuksen tuloksissa on vastattu kaikkiin asetettuihin tutkimusongelmiin, joten sikäli tutkimus on pätevä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulosten

pysyvyys ei ole luotettavuuden ehto, koska kyseessä on ainutkertaisen ja usein prosessinomaisen ilmiön tutkiminen. Tärkeämpää on osoittaa, että tutkijan tuottamat rekontsruktiot todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä rekonstruktioita. (Tynjälä 1990.)

Inhimillisten kokemusten yleistämistä ei yleensä pidetä mielekkäänä, mutta tutkimusten tulosten perusteella voidaan tehdä joitakin päätelmiä tutkimuksessa erotettujen ryhmien tavasta lukea kirjallisuutta ja tuottaa kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä (inhimillisistä kokemuksista ks. esim. Van Maan 1990, 22). Vaikka kokeilun aineisto on pieni, ovat ryhmien väliset erot niin selviä, että niiden pohjalta voidaan tehdä joitakin varovaisia johtopäätöksiä tyttöjen ja poikien tai taustaltaan erilaisten oppilaiden tuottamien ennakointikertomusten suhteen. Ennakointikertomuksia käytetään kirjallisuudenopetuksessa, ja nyt käsillä olevan ennakointikertomuksiin pohjautuvan aineiston analyysitapa on siirrettävissä perusopetukseen tähän tutkimukseen liittyvän kokeilun kulkua imitoimalla. Myös ennakointikertomusten käyttäminen aihekokonaisuuksien oppisisältöihin liittyvien merkitysvihjeiden selvittämiseen on nyt käsillä olevan työn pohjalta siirrettävissä opetuskontekstiin (analyysin malli luvut 5.2.2 ja 6).

9.2 Jatkotutkimukset

Nyt käsillä oleva tutkimus osoittaa, että monikulttuurisuusaiheinen suomalainen kirjallisuus sopii käytettäväksi monikulttuurisuuskasvatuksessa. Sen rooli rooli monikulttuurisuuskasvatuksessa vaatii kuitenkin jatkotutkimuksia. Olisikin selvitettävä tarkemmin, mikä voisi olla fiktiivisen kirjallisuuden merkitys erilaisissa monikulttuurisuuskasvatuksen muodoissa. Fiktiivinen kirjallisuus sopii sekä informaatio-, kohtaamis- että konfliktipedagogiseen monikulttuurisuuskasvatukseen, mutta kirjallisuuden valinnan ja kirjallisuuden käsittelyyn liittyvien työpapojen tehokkuutta olisi selvitettävä tarkemmin yhdistämällä fiktiivisen kirjallisuuden lukemiseen keskusteluja ja esimerkiksi draamaa. Yhtenä mahdollisuutena on testata fiktiivisen kirjallisuuden tehokkuutta monikulttuurisuuskasvatuksessa semioottisen työprosessin mukaisesti (semioottisesta työprosessista luku 5.4.3; Toivonen 1998; Aerila 2004). Tarpeellisenä pidän myös semioottisen menetelmän testaamista ammatillisen koulutuksen puolella.

Suomalainen monikulttuurisuusaiheinen kirjallisuus kuvaa monikulttuurisuutta suomalaisesta näkökulmasta ja maahanmuuttajan asemaan eläytyminen nyt käsillä olevassa tutkimuksessa aineistona olevien teosten kautta voi olla vaikeaa (aineistosta luku 6.1). Olisikin selvitettävä tarkemmin, millaista muuta monikulttuurisuusaiheista, opetuksen sopivaa fiktiivistä kirjallisuutta on ilmestynyt ja miten niitä olisi mahdollista hyödyntää monikulttuurisuuskasvatuksessa erityisesti niillä paikkakunnilla, joilla maahanmuuttajia on vielä vähän. Jotta monikulttuurisuuskasvatuksessa käytettävät teokset eivät sisältäisi luetun tulkinnan ja arvokasvatuksen näkökulmasta oppilaalle liikaa vierasta materiaalia, olisi mahdollista testata oppilaille vieraamman materiaalin käyttämistä suomalaista yhteiskuntaa kuvaavien nuortenkirjojen interteksteinä (interteksteistä luku 4.2).

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että sekä maahanmuuttajien että poikien lukuharrastuksessa on korjattavaa ja kehitettävää (aloitusjaksosta luku 5.5). Olisikin pyrittävä etsimään keinoja kummankin ryhmän fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen tehostamiseen ja mielekkääksi tekemiseen. Kummankin ryhmän lukemiseen liittyvien myönteisten kokemusten lisäämiseksi olisi testattava heille mielekkäitä tapoja tulkita kirjallisuutta ja testattava fiktiivisen kirjallisuuden käyttämistä muilla kuin äidinkielen oppitunneilla. Fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen tapoja opetuksessa olisi yleensäkin tutkittava tarkemmin ja olisi selvitettävä, miten äidinkieltä ja kirjallisuutta opettavat ottavat huomioon fiktiivisen kirjallisuuden lukemisen omalajisuuden (fiktiivisen kirjallisuuden lukemisesta luku 4.3). Yleensäkin olisi selvitettävä fiktiivisen kirjallisuuden käyttöä perusopetuksessa ja testattava fiktiivisen kirjallisuuden käytön mahdollisuuksia ja tehokkuutta muilla kuin oppi-

aineen äidinkieli ja kirjallisuus tunneilla. Toivonen (1998) pitää mahdollisena fiktiivisen kirjallisuuden käyttämistä kaiken opettamisen ja oppimisen keskuksena. Myös tämä mahdollisuus saattaisi olla kiinnostava jatkotutkimuksen lähtökohta.

Sekä ennakointikertomusten että yleensä fiktiivisen kirjallisuuden käyttäminen opetuksessa vaativat kummatkin lisätutkimusta (ennakointikertomuksesta luku 5.4.2). Nyt käsillä oleva kokeilu osoittaa, että ennakointikertomus saattaa sopia sekä fiktiivisen kirjallisuuden tulkintaa että fiktiivisen teoksen sisältämää aihepiiriä koskevan keskustelun tehostamiseen. Olisikin tarpeellista selvittää, ennakointikertomusten roolia kirjallisuuden pohjalta käytävissä opetuskeskusteluissa ja testata ennakointikertomusmenetelmän soveltuvuutta oppilaiden fiktiivisen kirjallisuuden ymmärtämisen, eettis-moraalisen ajattelun tai erilaisten oppisisältöjen tulkinnan ja arvioinnin välineenä.

Nyt käsillä oleva tutkimus osoittaa, että merkitysvihjeanalyysi soveltyy ennakointikertomusten luokitteluun ja analysointiin (merkitysvihjeanalyysista luku 5.2.2; merkitysvihjeanalyysin käytön sovelluksista luku 6). Jatkossa olisi tarpeellista testata merkitysvihjeanalyysin soveltuvuutta muiden tulkitsimien kuin ennakointikertomusten analyysiin ja tulkintaan sekä testata merkitysvihjeanalyysin toimivuutta opetusmenetelmänä niin, että oppilaat itse järjestävät ja luokittelevat tuotamia tulkitsimia merkitysvihjeanalyysin avulla. Vastaavasti olisi tutkittava äidinkieltä ja kirjallisuutta opettavien luetunymmärtämisen ja fiktiivisen kirjallisuuden tulkinnan taitoja. Myös ennakointikertomusten luokitteluun saattaisi olla mielekästä käyttää muita luokittelutapoja. Jatkotutkimuksessa saattaisi olla hyödyllistä testata ennakointikertomusten luokittelua Tirrin (1998) moraaliongelmien luokittelumallin mukaisesti.

Ennakointikertomuksen tavoitteena on jatkaa luettua emotekstiä emotekstiä mukaillen niin, että kirjoitettu ennakointikertomus muistuttaa emotekstiä (ennakointikertomuksesta luku 5.4.2). Nyt käsillä oleva tutkimus osoittaa, että emotekstin kertoja ja kerronnan näkökulma saattavat vaikeuttaa emotekstiin eläytymistä ennakointikertomusta kirjoitettaessa. Jatkotutkimuksissa olisikin selvitettävä muunnetun tekstilajin tuottamisen vaikutusta oppilaan tuottaman tulkitsimen laatuun ja merkitysvihjeisiin. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää mahdolliselta, että esimerkiksi fiktiivisen tekstin henkilöahmoiniin eläytymistä voitaisiin edistää kirjoittamalla esimerkiksi jonkin teoksessa esiintyvän henkilöahmon päiväkirjaa. Lisäksi olisi tutkittava muiden tulkintatapojen kuin kirjoittamisen vaikutusta tulkintaan. Muita mahdollisia tulkintatapoja ovat esimerkiksi kuvien tekeminen ja draama. (Tekstin tulkinnan tavoista esim. Aerila 2005; Toivonen 1998.)

Semioottisessa työprosessissa oppilaan fiktiivisen tekstin pohjalta tekemää tulkintaa tuetaan luettamalla tietyissä tulkintaprosessin vaiheissa intertekstejä (semioottisesta työmenetelmästä luku 5.4.3; interteksteistä luku 4.2). Erilaisten intertekstien mahdollisuuksia olisi tutkittava tarkemmin. Intertekstien käyttäminen saattaisi sopia hyvin esimerkiksi juuri eettis-moraaliseen arvokasvatukseen, jossa aihepiirin ymmärtäminen vaatii myös aihepiiriin liittyvän informaation lisäämistä (eettis-moraalisesta kasvatuksesta ja tiedosta luku 3.2). Faktatekstien ja mediatekstien käyttämisen testaaminen fiktiivisten emotekstien interteksteinä olisi tarpeellista myös silloin, kun halutaan siirtää fiktiivisen kirjallisuuden lukemista muiden oppiaineiden kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille. Lisäksi olisi testattava semioottisen työprosessin kaikkien vaiheiden toteuttamisen merkitystä erityisesti poikien tulkinnan taitojen kehittämiseen. Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa oppilaat kirjoittivat vain yhden ennakointikertomuksen kustakin emotekstistä eikä yksittäisen oppilaan tulkinnan taitojen tai arvojen muutosta voida osoittaa.

Oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus opetus on usein sidoksissa opetuksessa käytettävään oppikirjaan. Saattaisi olla kiinnostavaa selvittää, millaisia fiktiivisiä tekstejä näissä oppikirjoissa käytetään, mikä on näiden fiktiivisten tekstien funktio oppikirjoissa ja millaista arvomaailmaa nämä oppikirjojen fiktiiviset tekstit joko tietoisesti tai tahattomasti välittävät.

LÄHTEET

- Adorno, T. & Frenkel-Brunswik, E. & Levinson, D. & Sanford, N.** 1991 (1950). *The Authorian Personality*. Abridged ed. New York: Harper & Row.
- Aebli, H.** 1991. *Oppimisen perusmuodot*. Helsinki: Wsoy.
- Aerila, J.** 2004. Kaikkiällä samat tähdet. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten monikulttuurisuutta koskeva eettis-moraalinen ajattelu ja sen yhteydet heidän lukuharrastukseensa heidän lukiesaan/kuunnelleensa monikulttuurisuusaiheista romaania kirjallisuuskasvatuksen semioottisena työprosessina. *Lisensiaatintutkimus*. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto.
- Aerila, J.** 2006. Kirjallisuuskasvatuksen semioottinen työprosessi arvoihin liittyvän keskustelun osana ja kokonaisopetuksen mahdollisuutena. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 35/2006. Helsinki: Edita, 52 – 78.
- Aerila, J.** 2009. Fiktivisten tekstien lukeminen perusopetuksessa. Teoksessa M.-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas. *Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin*. Rauman opettajankoulutuslaitos, 1 – 19.
- Aho, S.** 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:143*.
- Ahonen, J.** 2003. Eettinen opettaja – eettinen vaikuttaja. Teoksessa R. Sarras (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Otava, 65 – 74.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E.** 1999. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Ahvenainen, O. & Holopainen E.** 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Oma Ky.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S.** 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Oma Ky.
- Airaksinen, T.** 1993. Arvokeskustelu: välineet, sisältö ja retoriikka. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Walhström (toim.) *Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 9 – 30.
- Alho, O.** 1994. Kulttuuristen erityispiirteiden syntyminen. Teoksessa O. Alho, J. Lehtonen, A. Rautio & M. Virtanen (toim.) *Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa*. Helsinki: FINTRA, 31 – 71.
- Allington, R.L., Guice, S. Michaleson, N., Baker, K & Li, S.** 1996. Literature-based curricula in high-poverty schools. Teoksessa *Children's right to read*. New York: Teachers College Press, 71 – 94.
- Althof, W.** 2008. The just community approach to democratic education: some affinities. Teoksessa K. Tirri (toim.) *Educating moral sensibilities on urban schools. Moral development and citizenship education*. Rotterdam: Sense Publishers, 145 – 156.
- Andrews, M., Sclater, S.D., Squire, C. & Tamboukou, M.** 2005. Narrative research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo., J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice. 2. painos*. The Cromwell Press: Trowbridge, Wiltshire, 109 – 125.
- Anttila, P.** 2000. Tutkimuksen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Jyväskylä: Gummerus.
- Applebee, A. N.** 1993. Literature in the secondary school. *Studies of curriculum and instruction in the United States. NCTE Research Report No. 25*. Urbana: National Council of Teachers Of English.
- Appleyard, J.A.** 1990. *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arvonen, J.** 2002. Toiminta lukemisen tukena. Näkömöntistrategia toisluokkalaisten kirjallisuuden opetuksessa. *Turun yliopiston julkaisuja C:182. Väitöskirja*.
- Atjonen, P.** 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. *Kasvatusalan tutkimuksia* 20. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Backlen, M.** 1995 (1994). Donovan. Ruotsinkielinen alkuteos Donovan från Jamaica. Helsinki: Wsoy.
- Bahtin, M.** 1979. Kirjallisuuden ja estetiikan ongelmia. Suom. K. Kyhälä-Juntunen & V. Airola Moskova: Progress.
- Baumann, Z.** 2001. Community. Seeking safety in an insecure world. Cambridge: Polity.
- Bay, J.** 1991. Seurauspedagogiikka. Saarijärvi: Suomen setlementtisäätiö.
- Bengtsson, N.** 2001. Käsissä mailman kohtalo. Fantasiakirjallisuuden lajeja ja historiaa. Teoksessa T. Korolainen (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuorenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 333, 350.
- Bolton, G.** 1970. Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta. Helsinki: Tammi.
- Bommarco, B.** 1998. Texten och läsaren. Teoksessa K. Adelman, A.-L. Göranson, G. Rudvall & A. M. Ursing (toim.) Tors bok: vänbok till Tor G Hultman: svenska med didaktisk inriktning. Lärarhögskolan i Malmö, 66 – 83.
- Brozo, W. G.** 2002. To be a boy to be a reader. Engaging teen and preteen boys in active literacy. The University of Tennessee: Knoxville, Tennessee USA.
- Brannen, J.** 2005. Working qualitatively and quantitatively. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative research practice. 2. painos. The Cromwell Press: Trowbridge, Wiltshire, 312 - 326.
- Brunell, V.** 1990. Läsning. En erfarenhetsbaserad transaktionprocess. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B:61: Jyväskylä, 24 – 42.
- Bruner, J.** 1986. Actual minds, possible words. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Buxbaum, E.** 1941. The role of detective stories in a child analysis. Psychoanalytic Quarterly 10, 378 – 381.
- Carter, R. – Long, M. N.** 1991. Teaching literature. Hong Kong: Longman.
- Casbon, J. & Schimmer, B.** 1997. Acceptance and caring are at the heart of engaging classroom diversity. Reading Teacher, Vol. 50 issue 7, 602 – 604.
- Chatman, S.** 1978. Story and discourse. Narrative structure in fiction and film. Itacha & London: Cornell University Press.
- Chambers, A.** 1993. Böcker inom oss – Om boksamtal. Stockholm: Norstedts.
- Cuthrie, J. T.** 1985. Story comprehension and fables. Teoksessa H. Singer. & R. B. Ruddell (toim.) Theoretical models and processes of reading. 3. painos. Newark: International Reading Association, 398 - 403.
- Dodson, M.** 2000. Social ethics and political morality: Using Tom and Huck to develop moral reasoning. www.indiana.edu/~eric_rec/bks/at13ex.html. Luettu 21.4.2000.
- Downing, J.** 1984. Task awareness in the development of reading. Teoksessa J. Downing & R. Valtin (toim.) Language awareness and learning to read. New York, Berlin, Tokio, Heidelberg: Springer-Verlag, 319 - 482.
- Dyer, R.** 1993. The Matter of images. Essays on representations. London & New York: Routledge.
- Eco, U.** 1992. Die Grenzen der Interpretation. Munchen – Wien: Carl Hansen Verlag.
- Elio, K.** 1992. Mitä historian ainedidaktiikka on? Teoksessa J. M. Castren (toim.) Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino, 48 – 74.
- Elo, P.** 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström (toim.) Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatustieteiden koulussa. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 70 - 94.
- Eskola, A.** 1985. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Persoonallisuuden tutkimuksen metodologisia opetuksia. Helsinki: WSOY.
- Eskola, K.** 1990. Lukijoiden kirjallisuus Sinuhesta Sonja O'hon. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Gillebeert, D.** 2007. Die Moral der Geschicht – gibt es nicht. Über die ethischen und moralischen Themen in der Kinderliteratur und wie Kinder über diese denken. Technische Universität Darmstadt: Darmstadt.
- Goodman, K. S.** 1985. Unity in reading. Teoksessa H. Singer & R. B. Ruddell (toim.) Theoretical models and processes of reading. 3. painos. Newark: International Reading Association, 813 – 841.
- Grossman, P.** 2001. Research on the teaching of literature: Finding a place. Teoksessa V. Richardson (toim.): Handbook of research on teaching. 4. painos. Washington D.C.: American Educational Research Association, 416 – 432.
- Guttormsen, S.-M.** 1999. Miten kamelilla ratsastetaan? Helsinki: Hakapaino.
- Grünn, K.** 2003. Uusin nuortenkirjallisuus. Teoksessa L. Huhtala, K. Grunn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi, 285 – 295.
- Grünthal, S.** 2007. Onko ainedidaktiikka elefentti? Äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikasta. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Tietolipas 217. SKS: Helsinki, 12 – 27.
- Haapala, A.** 2000. Teko, teos tulkinta. Teoksessa A. Haapala (toim.) Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen. Suomen esteettisen seuran vuosikirja 6. Helsinki: VAPK-kustannus, 81 – 98.
- Hakala, H.** 2003. 1920-luvun ja 1930-luvun nuortenromaani: pyryharakoita ja sankaripoikia. Teoksessa L. Huhtala, K. Grunn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Hämeenlinna: Tammi, 74 - 85.
- Hakala, M.-A.** 1996. Muumi, ELANA ja VILKKA. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Tutkimuksia 14. Helsinki: Yliopistopaino.
- Halasz, L.** 1991. Emotional effect and reminding in literary processing. *Poetics* 20, 247 – 272.
- Hamarus, P.** 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Harinen, P.** 2005. Nuoret monikansallistuvassa ja – kulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa T. A. Wilska (toim.) Erilaiset ja samanlaiset. Nuorisobarometri 2005. Nuorisosaian neuvottelukunnan julkaisuja 31. Nuorisotutkimusverkoston ja Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 59. Helsinki: Yliopistopaino, 98 – 110.
- Hartman, D.K.** 1995. Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly* vol. 30, nro 3. University of Pittsburgh: Pennsylvania, 520 – 561.
- Harva, U.** 1978. Hyvä ja paha. Keuruu: Otava.
- Heikkilä-Halttunen, P.** 1999. Katveesta julkisuuteen – eskapismi lastenkirjallisuuden tyyli- ja tehokeinona. Teoksessa Y. Hosiasluoma (toim.) Laulujen lumossa. Kirjallisuudentutkijoiden ja kirjailijoiden seireenilauluja professori Yrjö Varpiolle hänen 60-vuotispäivänään 7.11.1999. Tampere: Tampere University Press, 264 – 277.
- Heikkilä-Halttunen, P.** 2001. Nuortenkirjallisuuden teemoja ja virtauksia. Teoksessa T. Korolainen (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 219 – 237.
- Heikkilä-Halttunen, P.** 2003a. Patikkamatka maalta kaupunkiin. Teoksessa L. Huhtala, K. Grunn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Tampere: Tammi, 216 – 232.
- Heikkilä-Halttunen, P.** 2003b. 1940- ja 1950-luvun klassikot. Teoksessa L. Huhtala, K. Grunn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Tampere: Tammi, 166 - 176.
- Heikkilä-Halttunen, P.** 2003c. Suvaitsevaisuuden pinna kireällä? Homoseksuaalisuuden kuvaus kotimaisissa nuortenkirjoissa. Teoksessa P. Heikkilä-Halttunen & K. Rättyä (toim.) Nuori kirjan peilissä. Nuortenromaani 2000-luvun taitteessa. Nuorisotutkimuksen verkoston julkaisuja 30. Tampere, 68 – 97.
- Heilä-Ylikallio, R.** 2007. Esitelmä Ainedidaktisessa symposiumissa 9.2.2007. Helsingin yliopisto.

- Heinonen, R. E.** 1994. Mielikuvan merkitys arvokasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja B:47, 384 – 390.
- Herjälä, E.** 2002. Miten lukijaksi kasvamista voi tukea? Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. ÄOL. Helsinki: Painorauma, 15 – 32.
- Herkman, J.** 1998. Sarjakuvan kieli ja mieli. Tampere: Vastapaino.
- Holm, K., Tirri, K. & Hnähimäki, E.** 2008. How are human rights observed in schools? Teoksessa K. Tirri (toim.) Educating moral sensibilities on urban schools. Moral development and citizenship education. Rotterdam: Sense Publishers, 127 – 144.
- Huhtala, L.** 1999. ”Jag förstår inte mig själv.” Den nya finska ungdomslitteraturen. Teoksessa Flatekval, Kalaja, Loslakk, Nettervik, Petersen & Johannsdottir (toim.) Forankring og fornying. Nordiske ungdomsromaner fram mot år 2000. Landslaget for norskundervisning. Dansk lærerforeningen. Oslo: CWK Gleerups Utbildningscentrum AB, 70 – 81.
- Hunt, P.** 1996. An introduction to children’s literature. Oxford: Oxford University Press.
- Husu, J.** 2006. Teacher ethics and the educative importance of school values. Teoksessa M.-T. Talib (toim.) Diversity. A challenge for educators. Turku: Finnish Educational Research Association, 85 - 108.
- Husu, J. & Tirri, K.** 2007. Developing whole school pedagogical values. A case of going through the ethos of “good schooling”. Teaching and teacher education 23/2007, 390 – 401.
www.elsevier.com/locate/tate Luettu 15.9.2009.
- Hynds, S.** 1990. Reading as social event: Comprehension and response in the text, classroom and world. Teoksessa D. Bogdan & S. Shaw (toim.) Beyond communication. Reading comprehension and criticism. Portsmouth: Heineman, 170 – 210.
- Hyvönen, E.-L.** 1987. Raja railona aukeaa. Ulkomaiden kuva suomalaisissa nuortenkirjoissa 1940 – 1944. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Härkönen, R.-S.** 1994. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 125. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häyry, M.** 2002. Hyvä elämä ja oikea käytös. Historiallinen johdatus moraalifilosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häyry, H. – Häyry, M.** 1997. Hyvä, kaunis, tosi – arvojen filosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Immonen, A.** 2001. Minästä ja maailmasta. Teoksessa T. Korolainen (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 326 - 332.
- Isaksson, P. & Jokisalo, P.** 2005. Kallonmittaaja ja skinejä. Rasismin aatehistoria. Tarkastettu 3. painos. Helsinki: Hakapaino.
- Iser, W.** 1987. The act of reading. A theory of aesthetic response by Wolfgang Iser. 4. painos. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E.** 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Gummerus.
- Julkunen, M.-L.** 1997. Tie kirjallisuuteen. On the way to literature. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 65. Joensuun yliopisto.
- Julkunen, M.-L. – Haring, M.** 2002. Tekstistä oppimaan oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Helsinki: WSOY, 81 – 110.
- Järvi, T.** 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö. Oulu: Pohjoinen.
- Kaikkonen, P.** 1999a. Kulttuurien välinen kasvatusta ja kansainvälisyyskasvatusta kouluopetuksen välineenä – oppilaiden näkökulma. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetus-suunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 127 – 144.
- Kaikkonen, P.** 1999b. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatusta. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 17 – 29.

- Kaikkonen, P.** 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipeda-*gogiikkaan. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 49 - 62.
- Kaikkonen, P.** 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto-paino.
- Kajannes, K.** 2000. Ihminen, kieli ja kognitio. Teoksessa K. Kajannes & K. Kirstinä (toim.) *Kirjal-*lisuus, kieli ja kognitio. Kognitiivisesta kirjallisuuden- ja kielen tutkimuksesta. Helsinki: Yliopisto-paino, 9 – 22.
- Kallioniemi, T.** 1995. Tuomas Tossavaisen hämärä menneisyys. Helsinki: Otava.
- Kamper, D.** 1990. *Zur Geschichte der Einbildungskraft.* Hamburg: Rowohlt.
- Kansanen, P.** 1996. Kasvatustiede ja ajan henki. *Kasvatus* 27/2, 115 – 125.
- Kansanen, P.** 2004. P. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karkama, P.** 1994. Kirjallisuus ja nykyaika. Suomalaisen sanataiteen teemoja ja tendessejä. Hel-sinki: SKS.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas,** Rauma 2009 – 2011. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto.
- Kauppinen, S.** 1976. Äidinkielen opetus ja lukemisharrastus. Didaktista teoriaa ja tapaustutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 46. Helsinki.
- Keskisalo, A-M.** 2003. Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten vuorovaikutusta joensuulaisen kou-lun arjessa. Teoksessa P. Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalai-*suus nuoten arjessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimuseura, 122 – 157.
- Kieli ja sen kieliopit.** 1994. Opetuksen suuntaviivoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kirstinä, L.** 2001. Odysseus tekstien merellä. Lukemisen muodonmuutokset Jukolasta nyky-Suomeen. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas.* Helsinki: Tammi, 15 - 22.
- Kohlberg, L.** 1976. Moral stages and moralization. The Cognitive-development approach. Teok-sessa T. Lickona (toim.) *Moral Development and Behavior.* New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Kohlberg, L.** 1981. *Essays on moral development. Volume I. The philosophy of moral develop-*ment. Moral stages and the ideas of justice. San Fransisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L.** 1984. *The psychology of moral development. Essays on moral development. Volume* II. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L.** 1987. *Child psychology and childhood education. A cognitive-development view.* New York: Longman.
- Kohonen, L.** 1999. *Sankarimitali.* Jyväskylä: Gummerus.
- Kolu, K.** 2004. Lukijalle. Teoksessa K. Kolu, M. Korhonen & K. Torkki (toim.) *Monikulttuurisuus* ja lasten kirjallisuuskasvatus. *Virikkeitä* 2/2004. Helsinki, 5 – 6.
- Kolu, K. & Volotinen, T.** 2004. Lastenkirja aikansa kuvastimena. Teoksessa K. Kolu, M. Korhonen & K. Torkki (toim.) *Monikulttuurisuus ja lasten kirjallisuuskasvatus. Virikkeitä* 2/2004. Helsinki, 45 – 50.
- Korhonen, M.** 2004. BARFIE-verkoston kuulumisia. Teoksessa K. Kolu, M. Korhonen & K. Torkki (toim.) *Monikulttuurisuus ja lasten kirjallisuuskasvatus. Virikkeitä* 2/2004. Helsinki, 6 – 9.
- Koskela, L. & Lankinen, P.** 2003. *Opas kaunokirjallisuuden lukemiseen. Tietolipas* 197. Helsinki: SKS.
- Kouki, E.** 1995. Kirjallisuudenopetus peruskoulussa. Teoksessa P. Sinko (toim.) *Näkökulmia äidin-*kielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus, 76 – 81.
- Kress, G.** 2003. *Literacy in the new media age.* New York: Routledge.
- Kristeva, J.** 1984. *Revolution in Poetic Language.* New York: Columbia University Press.
- Kuivasmäki, R. & Heiskanen-Mäkelä, S.** 1990. (1988.) *Aakkoset. Johdatus suomalaisen nuoriso-*kirjallisuuden historiaan ja käsitteistöön. 3. painos. Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkai-suja 12. Tampere: Paino-S.

- Kuusela, M.** 2001. Vaihtopenkiltä sankariksi. Teoksessa T. Korolainen (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 268 – 275.
- Lahtinen, A-M.** 2001. Kertovat tekstit opiskelijoiden kokemina ja tulkitsemina sosiaali- ja terveystieteen ammattillisessa koulutuksessa. Tutkimuksia 226. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Lahtinen, A-M.** 2007. Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto. Teoksessa S. Grunthal & E. Harjunen (toim.) Näköaloja äidinkielen ja kirjallisuuteen. Tietolipas 217. Helsinki: SKS, 160 – 181.
- Lammenranta, M.** 1989. Kirjallisuus ja tieto. Teoksessa A. Haapala, E. Haapala, A. Kinnunen & M. Lammenranta (toim.) Kirjallisuuden filosofiaa. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 191 – 205.
- Langer, J.A.** 1995. Envisioning literature. Literary understanding and literary instruction. New York & London: IRA, Teacher's College Press
- Lappalainen, H-P.** 2001. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001. Oppimistulosten arviointi 6/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, T.** 1999. Ystävänpalvelus. Helsinki: Otava.
- Lehtinen, T.** 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisuja C:181. Turun yliopisto.
- Lehtinen, K.** 2006. Maahanmuuttajataustainen oppilas äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Teoksessa S. Grunthal & J. Pentikäinen (toim.) Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 84 – 103.
- Lehtonen, H.** 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 380.
- Lehtonen, H.** 1998. Lukemalla avaraamaan maailmaan. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, M.** 1983. Huomioita suomalaisesta teiniromaanista. Teoksessa T. Korolainen (toim.) Sininen lamppu. Näkökulmia lasten- ja nuortenkirjallisuuteen ja sen tutkimukseen. Suomen nuorisokirjallisuuden instituutin julkaisuja 3. Tampere: Paino-S, 77 – 90.
- Lehtovaara, A. & Saarinen, P.** 1976. Nuorten mielikirjallisuus. Helsinki: Otava.
- Leino, K.** 2002. Tietotekniikan käyttö ja lukutaito. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 167 – 180.
- Leiwo, M.** 2002. Kouluikäisen kielen osaaminen ja koulun kieli. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: Wsoy, 202 – 218.
- Leppäniemi, A. – Taskinen, A.** 1983. Rakkautta ja rautaa aarniometsissä. Suomalaisten nuortenkirjojen kuva ulkomaalaisista 1917 – 1939. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Lerner, J.** 1993. Learning disabilities. Theories, diagnosis & teaching strategies. Sixth edition. Northeastern Illinois University: Houghton Mifflin Company.
- Linna, H.** 1999. Lukuoppi. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Helsinki: WSOY.
- Linnakylä, P., Marttinen, E. & Olkinuora, A.** 1988 (1992). Prosessikirjoittamisen opas. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P.** 2002. Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. Teoksessa J. Välijärvi. & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 73 – 88.
- Linnakylä, P.** 2002. Vastaväittäjän lausunto. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 31, 42 – 48.
- Linnakylä, P.** 2004a. Miten heikot lukijat eroavat hyvistä, miten hyvät huippulukijoista? Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen ja I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 115 – 132.
- Linnakylä, P.** 2004c. Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen ja I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 75 – 98.

- Linnakylä, P.** 2004b. Nuorten lukijaprofiilit. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen ja I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 167 - 184.
- Linnakylä, P.** – Malin, A. 2004. Lukuharrastus luo omaehtoisia oppimismahdollisuuksia. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen ja I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 221 - 238.
- Lipe, D.** 2004. A critical analysis of values clarification. www.apologeticpress.org/research/Critical_Analysis_of_Values_Clarification.pdf. Luettu 16.9.2009.
- Loivamaa, I.** 1996. Nuortenkirjan villit vuodet. Nuortenkirjallisuuden muutosilmiöitä 1990-luvun alussa. Helsinki: Cultura oy.
- Lotman, J.** 1972. Die Struktur literarischer Texte. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Lotman, J. M.** 1990. Merkkien maailma. Kirjoitelmia semiotiikasta. Helsinki: SN-kirjat.
- Lu, M.** 2000. Multicultural Children's Literature in the Elementary Classroom. Eric Digest. http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed423552.html. Luettu 21.4.2000.
- Lumme, P.** 2000. Tavoitteena maahanmuuttajalasten integraatio. Helsinki: Helsingin kaupungin keskusvirasto.
- Lundqvist, U.** 1984. Litteraturundervisningsmodeller och uppslag för lärare. Stockholm: Liber. Utbildningförlaget.
- Lyytinen, H.** 2001. Oppimisen häiriöt. Teoksessa E. Räsänen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 249 – 259.
- Maahanmuuttovirasto.** 2008. www.migri.fi/netcomm/?language=FI. Luettu 16.6.2008.
- Malmqvist, E.** 1975. Peruskoulun lukemisenopetus. Helsinki: WSOY.
- Manninen, M.** 2001. Rasismi muuttaa ovelasti muotoaan. Helsingin Sanomat 18.3.2001.
- Manninen, P.** 1995. Vastarinnan välineistö – sarjakuvaharrastuksen merkityksiä. Tampere: Tampere University Press.
- Marshall, J.** 1972. European curriculum studies. The mother tongue (nro 5). Council for Cultural Co-operation Council of Europe. Strasbourg.
- Mayhead, R.** 1965. Understanding literature. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNulty, M. A.** 2003. Dyslexia and life course. Journal of Learning Disabilities, vol 3, 4 July, 363 – 381.
- Merenheimo, J.** 1994. Oma moraali ja oma minä. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukoma (toim.) Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta: Oulu, 121 – 148.
- Mikkeli, H.** – Pakkasvirta, J. 2007. Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteiden välisyyteen ja poikkitieteellisyteen. Helsinki: WSOY.
- Mikkola, P.** 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis. Scripta Lingua Fenica Edita 171.
- Mikkola, P.** & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A:178.
- Mikkonen, K.** 1999. Tieteidenvälisyys ja kirjallisuuden lukutaito. Teoksessa Y. Hosiasluoma (toim.) Laulujen lumossa. kirjallisuudentutkijoiden ja kirjailijoiden seireenilauluja professori Yrjö Varpiolle hänen 60-vuotispäivänään 7.11.1999. Tampere: Tampere University Press, 155 – 173.
- Mischel, W.** & Mischel, H. 1976. A cognitive-social-learning approach to morality and self-regulation. Teoksessa T. Lickona (toim.) Moral development and behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston. 84 – 107.
- Moffet, J.** 1983. Teaching of universe of discourse. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Molloy, G.** 2003. Att läsa skönlitteratur med tonåringar. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G.** 2007. När pojkar läser och skriver. Studentlitteratur. Denmark: Scangraphic.

- Mäkelä, K.** 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviontiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42 – 61.
- Mäkelä, M-L.** 1998. Kirjavinkkarikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Mäkinen, K.** 1989. Kirjallisuuden moraali vai moraalinen kirjallisuus. Keskustelun taustaa 1930-luvulta. Teoksessa A. Haapala, E. Haapala, A. Kinnunen ja M. Lammenranta (toim.) Kirjallisuuden filosofiaa. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 157 – 174.
- Mäkinen, T.** 1992. Jade ja autiotalon jengi. Helsinki: Tammi.
- Neisser, U.** 1982. Kognitio ja todellisuus. Helsinki: WSOY.
- Niiniluoto, I.** 1993. Arvojen muutos ja moraalikasvatus. Aikuiskasvatus 2.
- Niiniluoto, I.** 1994. Järki, arvot ja väliheet. Kulttuurifilosofisia esseitä. Helsinki: Otava.
- Nussbaum, M.C.** 1995. Poetic justice. The literary imagination and public life. Boston: Beacon Press.
- OECD** 1999. Measuring student knowledge and skills. First results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Oesch, E.** 1994. Tulkinnasta. Tulkinnan tiedolliset perusteet modernissa ja filosofisessa hermeneutiikassa. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 53. Tampere.
- Oser, F. K.** 1986. Moral education and values education. The discourse perspective. Teoksessa M. Wittrock (toim.) Handbook of reseach of teaching. 3. painos. New York: Macmillan, 917 – 941.
- Pahkinen, T.** 2002. Lukeminen elämässä selviytymisvälineenä. Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. ÄOL. Helsinki: Painorauma, 7 – 14.
- Pantzar, T.** 2009. Erilaisuuden ja vierauden ymmärtämisen edistäminen kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteena. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja monikulttuurinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlakirja. Opetus-, kasvatus- ja koulutuslaojen säätiöm julkaisuja. Helsinki: ORKA, 95 – 107.
- Parkkinen, J.** 1993. Rahunen Ruotsista. Helsinki: Wsoy.
- Pennac, D.** 1995. Som en roman. Om lusten att läsa. Alkuteos Comme un roman. Ruotsinnos E. Jonhansson. Köping: Brombergs Bokförlag.
- Petrovsky, A. N.** 1989. Response: A way of knowing. Teoksessa C. R. Cooper (toim.) Researching response to literature and the teaching of literature. N.J. Ablex : Norwood, 70 – 83.
- Perho, S.** 2000. Skineyden äärellä. Tutkimus skinheadalakulttuurista kiinnostuneista joensuulaisnuorista. Joensuun yliopisto. Karjalan tutkimuslaitos.
- Peruskoulun päättöarvioinnin kriteerit.** 1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. & Inhelder, B.** 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Pietarinen, J. – Rantala, S.** 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Vantaa: Wsoy, 227 – 243.
- Pihlainen, A.** 2000. Hyvä, ihanteellisuus ja epäitsekkyyden arvo- ja arvostuskäsityksinä terveydenhuollon koulutuksessa ja työelämässä. Acta Universitatis Tamperensis 730.
- PISA 2000.** Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pressley, M. – McCormick, C.** 1995. Cognition, teaching and assessment. New York: Harper Collins.
- POPS** 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Puranen, U.** 1998. Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas. Helsinki: Finn Lectura.
- Purves, A.C.** 1991. The School Subject Literature. Teoksessa J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp & J. R. Squire (toim.) Handbook of research on teaching english language arts. New York: Macmillan Publishing Company, 647 – 680.
- Puskala, S.** 2003. Tapaus Allu Salminen. Helsinki: Wsoy.
- Pyszkowski, I. S.** 1993. Multiculturalism. Education for the nineties an overview. Education, Vol. 114 Issue 1, 151 – 159.

- Rajalin, M.** 2003. Sodan jälkiä. Teoksessa L. Huhtala, K. Grunn, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.) Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Hämeenlinna: Tammi, 216 – 232.
- Rastas, A.** 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi. Väitöskirjan yhteenveto-osa. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 78. Tampereen yliopisto.
- Rauramo, S.-L. – Sarmavuori, K.** 1994. Äidinkieli – satujen, viestinnän ja kansallisen kulttuurin oppiaine. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opeutuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:47. Turun opettajankoulutuslaitos, 165 – 180.
- Reiss, T. J.** 1992. The meaning of literature. Ithaca: Cornell University Press.
- Rex, J.** 1996. Ethnic minorities in the modern nation state. London: Macmillan Press LTD.
- Richards, L.** 2006. Handling qualitative data. London: Sage.
- Rikama, J.** 1988. Kirjasta lukijaan. Lukion linjoja. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri (toim.) Lukemisen luokkakuva. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1988. Helsinki: ÄÖL, 55 – 62.
- Rikama, J.** 2005. Kirjallisuudentutkimuksen uusista näkökulmista vetoapua koulun kirjallisuuden-opetukselle. Virke, ÄÖL:n jäsenlehti, 21 – 24.
- Rimmon-Kenan, S.** 1983. Narrative fiction. Contemporary poetics. London and New York: Routledge.
- Smith, M.W. & Wilhelm, J.D.** 2002. “Reading don’t fix no chevys”. Literacy in the lives of young men. Portsmouth: Heinemann.
- Roos, J.** 2009. Monikulttuuriset perheet Suomessa. Teoksessa P. Oksi-Walter, J. Roos. & R. Viertola – Cavallari (toim.) Monikulttuurinen perhe. Helsinki: Kustannus Arkki Oy, 128 – 156.
- Rosenblatt, L.M.** 1978. The reader, the text, the poem. Transactional theory of literary work. Southern Illinois University Press: Carbondale & Edwardville.
- Rosenblatt, L. M.** 1983. Literature as exploration. 4. painos. New York: The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L.M.** 1994. The transactional theory of reading and writing. Teoksessa R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (toim.) Theoretical models and processes of reading. 4. painos. Newark: International Reading Association, 1057 – 1092.
- Ryen, A.** 2005. Ethical issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative research practice. 2. painos. Trowbridge, Wiltshire: The Cromwell Press, 230 - 247.
- Saariluoma, P., Kamppinen, M. & Hautamäki, A.** 2001. (toim.): Moderni kognitiotiede. Helsinki: Gaudeamus.
- Räsänen, R.** 1993. Eettinen kasvatustieteiden opettajankoulutuksessa. Osa II. Moraalipsykologisia lähtökoh-
tia ja oppimisen psykologian asettamia haasteita. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan
tutkimuksia 89.
- Räsänen, R.** 2002. Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa R. Sarras
(toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: OAJ ja Otava, 93 – 112.
- Rättyä, K.** 2001. Nuortenkirjat ja nuortenromaanit 1999. Teoksessa S. Häppölä & T. Peltonen
(toim.) Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan. Helsinki: ÄÖL, 57 – 78.
- Rönström, T.** 2004. En bok åt alla – välj din egen önskebok! Teoksessa K. Kolu (päätoim.) Moni-
kulttuurisuus ja lasten kirjallisuuskasvatustieteet. Virikkeitä 2/2004. Helsinki, 34 – 41.
- Saarinen, P. & Korhonen, M.** 1998. Ihanaa vai pitkäväteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena.
Saarijärvi: Gummerus.
- Saarinen, P. & Korhonen, M.** 2009. Lukemaan vai tietokoneelle? Nuortenlukemisharrastuksen
muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle. Jyväskylä: Gummerus.
- Sakaranaho, T.** 2006. Multiculturalism. Identity and equality: comparative view on Finland and
Ireland. Teoksessa M.-T. Talib (toim.) Diversity. A challenge for educators. Finnish Educational
Research Association: Turku, 15 – 40.

- Sarmavuori, K.** 1992. Tekstistä oppiminen – oppiva lukeminen. Aikuisopiskelijoiden ja lukiolaisten prosessilukemiskokeiluja tieteiskirjallisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:153. Turun opettajankoulutuslaitos: Turku.
- Sarmavuori, K.** 1993. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Äidinkielen opetustieteen Seuran Tutkimuksia 8.
- Sarmavuori, K.** 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Sauvala, A. – Kari, J. – Robinson, H.** 1979. Kasvatustavoitetutkimusprojekti II. Peruskoulun luokkien 4 – 9 ja lukion luokkien 1 – 3 oppilaiden kasvatustavoitteiden saavuttaminen syyslukuakudella 1978. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia nro 83.
- Scardamalia, M. – Bereiter, C. – Lamon, M.** 1994. The CSILE-project: Trying to bring classroom into World 3. Teoksessa K. McGilly (toim.) Classroom lessons. Integrating cognitive theory and classroom practice. Massachusetts: Massachusetts institute of technology, 201 – 228.
- Scholes, R.** 1985. The textual power. Literary theory and the teaching of english. New Haven: Yale University Press.
- Schrader, R.** 1999. Justice and caring. Process in college students´moral reasoning development. Teoksessa M. Katz, N. Noddings & K. Stroke (toim.) Justice and caring. The search for common ground in education. New York: Teachers College Press, 37 – 55.
- Seeley H. N.** 1992. Teaching Culture. Lincilnwood: National Textbook Company.
- Segers, R.T.** 1985. Kirja ja lukija. Johdatusta kirjallisuudentutkimuksen uuteen suuntaukseen. Juva: WSOY.
- Sennett, R.** 2004 (2003). Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa. Alkuteos Respect in a World of Inequality. Suom. K. Koskinen. Jyväskylä: Gummerus.
- Shavit, Z.** 1986. Poetics of children´s literature. Athens and London: The University of Georgia Press.
- Silve´n, M.** 1990. Miten hyödynnän metakognitiota lukemisen opetuksessa? Ymmärtämis- ja oppimistaidon kehittämisohjelma. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 87.
- Silverström, C.** 2003. Modersmål och litteratur i sex år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur hos elever som slutfört årskurs 6 i den grundläggande utbildningen år 2002. Utvärdering av inlärningsresultat 5/2003. Utbildningsstyrelsen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Silverström, C.** 2004. ”Ett viktigt men utmanande ämne”. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2003. Utvärdering av inlärningsresultat 3/2004. Utbildningsstyrelsen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Silverström, C.** 2006. Modersmål och litteratur i nio år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2005. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2006. Utbildningsstyrelsen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sinko, P.** 2001. Mutta kuka on Aleksis Kivi – Koulun kirjallisuudenopetus tänään. Teoksessa S. Häppölä, T. Peltonen (toim.) Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan. Helsinki: ÄÖL, 7 – 20.
- Sinko, P. – Pietilä, A. – Bäckman, P.** (toim.) 2005. Luku-Suomessa taottua. Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001 – 2004) raportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Skinnari, S.** 1994. Kasvatusfilosofia ja kasvatuksen tavoitteet. Teoksessa S. Skinnari & J. Toiskallio (toim.) Miksi kasvatuksen filosofiaa? Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 7 - 32.
- Skoliwoski, H.** 1984. Mielen näyttämö. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Soikkeli, M.** 2004. Nuortenkirja on turvallisen radikaali. Arvostelu teoksesta P. Heikkilä-Halttunen & K. Rättyä (toim.) Nuori kirjan peilissä. Kulttuurin tutkimus 21(2004):2. Nykykulttuurin tutkimuskeskus. Jyväskylän yliopisto.
- Soininen, M.** 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Painosalama Oy.
- Solomon, D., Watson M. S. & Battistich, V. A.** 2001. Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. Teoksessa V. Richardson (toim.) Handbook of research on teaching. 4. painos. Washington D.C.: American Educational Research Association, 566 - 603.

- Stake, R. E.** 1995. *The art of case study research*. Thousands Oaks: SAGE Publications.
- Strandén, T.** 2002. Lukeminen ja erilaiset oppijat. Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. AOL*. Helsinki: Paino-
rauma, 33 - 44.
- Sulkunen, S.** 2004a. Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen ja I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 5 – 32.
- Sulkunen, S.** 2004b. PISAn tekstit opetus suunnitelman näkökulmasta. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen, S ja I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 33 - 48.
- Suomela, S.** 2001. Teemasta ja sen tutkimuksesta. Teoksessa O. Alanko & T. Käkelä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 141 – 162.
- Suonpää, A.** 2003. ”Luonto taivaansininen, keinuva ja herkkä”. Erään peruskoulun kolmannen ja kuudennen luokan oppilaiden luonnon teeman ymmärtäminen heidän lukiessaan Leena Krohnin kertomusta Peruna ei ole esine ja sen runointertekstejä kirjallisuuskasvatuksen työprosessina. Pro gradu –tutkielma. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto.
- Syrjälä, L.** 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä, 8 – 67.
- Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S:** 1996. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Syvälähti, R.** 1990. Miltä yläasteen ja lukion oppilaan kirjoitushäiriö käytännössä näyttää. *Erityiskasvatus* 1, 18–24.
- Syvöja, H.** 1991. Tieto, oppiminen, tulkinta ja reseptio. Teoksessa M. Ihonen (toim.) *Miten valehdellaan?* Helsinki: SKS, 192 – 194.
- Tappan, M. B.** 1998. Moral education in the zone of proximal development. *Journal of Moral education*. Vol 27 Issue 2, 141 – 161
- Talib, M.-T.** 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 207. Helsinki: Hakapaino.
- Talib, M.-T.** 2006. Why diversity? Teoksessa M.-T. Talib (toim.) *Diversity. A challenge for educators*. Finnish Educational Research Association. Turku, 5 – 14.
- Talvio, P.** 1995. *Minä olen Davor*. Tammi: Helsinki.
- Tauveron, C.** 2006. Literature in French primary school. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 35/2006. Helsinki: Edita, 3 – 37.
- Tierney, R. J.** 1994. Dissensions, tensions and the models of literacy. Teoksessa R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (toim.) *Theoretical models and processes of reading*. 4. painos. Newark: International Reading Association, 1162 – 1182.
- Tilastokeskus.** 2008. <http://www.stat.fi/> Luettu 27.7.2008.
- Tirri, K.** 1998. Koulu moraalisen yhteisönä. *Tutkimuksia 187*. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Tirri, K.** 2003. The moral concerns and orientations of sixth- and ninthgrade students. *Educational research and evaluations*. Vol 9. No 1. Swets & Zeitlinger, 93 – 108.
- Toivonen, P.-M.** 1998. Uusien maailmojen viestit. *Kirjallisuuden lukemisen semioottis-psykologinvisinen teoria ja käytäntö*. Turku – Helsinki: Helsinki University Press.
- Toivonen-Knopp, P.-M.** 2003. Julkaisematon artikkeli semioottisesta työprosessista.
- Toom, A.** 2006. Tacit pedagogical knowing at the core of teacher’s professionalism. *Research report* 276. Kasvatustieteiden laitos. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.

- Trotta, T. M.** 2006. Planning teacher's professional development for global education. Teoksessa M.-T. Talib (toim.) *Diversity. A challenge for educators*. Finnish Educational Research Association. Turku, 127 – 138.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, A.** 1983. Peruskoulun seitsemäsluokkalaisten lukemisharrastus kirjallisuuden opetuksen suuntaajana. Jatko-opiskelututkielma ja –selosteita 69/83. Opetusministeriö.
- Turunen, K. E.** 1992. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, M.** 1999. Oppilas romaanin äärellä. Onko kirjallisuuskäsityksestä oltava huolissaan? Teoksessa Y. Hosiasluoma (toim.) *Laulujen lumossa*. Kirjallisuudentutkijoiden ja kirjailijoiden seireenilauluja professori Yrjö Varpiolle hänen 60-vuotispäivänään 7.11.1999. Tampere: Tampere University Press, 38 – 52.
- Tynjälä, P.** 1990. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22/5 – 6, 387 – 398.
- Uusikylä, K.** 1992. Lahjakkuus ja kasvatus. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste nro 2.
- Wahlström, R.** 1996. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: Otava, 75 - 89.
- Van Manen, M.** 1990. *Researching lived experiences. Human science for an action sensitive pedagogy*. Series in the philosophy of education. New York State University of New York Press.
- Varpio, Y.** 1987. Miten lukija asian ymmärtää? *Kirjastotiede ja informatiikka* 6 (3), 87—92.
- Varto, J.** 2000. Mitä hermeneutiikka on? Teoksessa A. Haapala (toim.) *Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen*. Suomen esteettisen seuran vuosikirja 6. Helsinki: VAPK-kustannut, 20 – 44.
- Vasama, A.** 1998. Miten kansainvälisyys toteutuu koulussa? *Kansainvälisyudessa on monta tasoa*. *Soolibooli* 4, 3 – 8.
- Weinreich-Haste, H.** 1982. Moraalin kehitys. Teoksessa J. C. Coleman (toim.) *Kouluvuosien psykologia*. Espoo: WSOY, 55 – 89.
- Vernon, M.** 1957. *Backwardness in reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veuglers, W.** 2008. Youngsters in transformative and reproductive processes of moral and citizenship education. Teoksessa K. Tirri (toim.) *Educating moral sensibilities on urban schools. Moral development and citizenship education*. Rotterdam: Sense Publishers, 79 – 92.
- Wilhelm, J. D.** 2008. “You Gotta BE the Book”. *Teaching Engaged and Reflective Reading ith Adolescents*. Toinen painos. Columbia University. New York and London: Teachers College Press.
- Virrankoski, O.** 1994. Muukalaisuuden kohtaaminen peruskoulun päättöluokalla. Moraalikasvatus peruskoulussa ja päättöluokan oppilaiden kansalliset muukalaisuskomukset sekä ennakkoluulot sosio-kognitiivisena rakenteena. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja C107.
- Virtanen, R.** 1955. *Seljan tytöt*. Helsinki: WSOY.
- Vitikka, E.** 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Väitöskirja. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Wodak, R.** 2005 (2004). *Critical discourse analysis*. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. 2. painos. Trowbridge, Wiltshire: The Cromwell Press, 185 - 202.
- Vähäpassi, A.** 1987. Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylä yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10.
- Yager, D. C.** 2008. Adolescent mindsets and the education of ethical sensitivity. Teoksessa K. Tirri (toim.) *Educating moral sensibilities on urban schools. Moral development and citizenship education*. Rotterdam: Sense Publishers, 63 – 78.
- Ängeslevä, M.** 1999. Etiikkaa vaikka matikantunnilla. *Opettaja* 13 – 14, 14 – 15.
- Östern, A-L.** 2001. Svenska med sting! Didaktisk handledning med tyngdpunkt på modersmål, litteratur och drama. Helsinki: Opetushallitus.

AINEISTOLÄHTEET (esiintyvät tekstissä alla mainittuina lyhenteinä):

- EKL **Hakkarainen, O.** 1995. Enkelinkuvia lumessa. Hämeenlinna: Karisto.
 IPR **Konttinen, A.**1964 (1947). Inkeri palasi Ruotsista. Kolmas painos. Porvoo: Wsoy.
 DD **Levola, K.** 1998. Dumdum. Jyväskylä: Gummerus.
 T **Levola, K.** 1999. Tahdon. Jyväskylä: Gummerus.
 SJM **Louhivuori, V.**1966 (1936). Samppa ja me. Koululaiskertomus routavuosilta. 2. uudistettu painos. Porvoo: Wsoy.
 TH **Polva, A.** 1991 (1968). Tiinaa harmittaa. 10. painos. Hämeenlinna: Karisto.
 PV **Rannela, T.** 2004. Puhdas valkoinen. Helsinki: Wsoy.
 VK **Suomela, E. K.** 1973. Vieras kesä. Jyväskylä: Gummerus.
 SJSM **Swan, A.** 1980 (1930). Sara ja Sarri matkustavat. 9. painos. Porvoo: Wsoy.
 AKJ **Tiainen, M-L.** 2000. Arttu K. ja Julia. Jyväskylä: Gummerus.
 PK **Tiainen, M-L.** 2002. Pikkuskini. Pieksämäki: RT-print.
 AAJS **Tiainen, M-L.** 2007. Alex, Aisha ja Sam. Helsinki: Tammi.
 PTJ **Vaurula, R.** 1994. Paluu Tervajärvelle. Reijo Vaurula ja Ristin Voitto ry. Porvoo: Wsoy.
 KT **Wickström, M.** 1999. Kypärätempu. Helsinki: Wsoy.
 MT **Vilkuna, V.** 1998. Marmoritaivas. Hämeenlinna: Karisto.

LIITTEET

Liite 1. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 5 – 6, 23 - 32) lukemiseen liittyvät oppisisällöt (Aerila 2009, 3)

Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004				
POPS:n sisällöt	Koko perusopetus	Luokat 1 - 2	Luokat 3 – 5	Luokat 6 - 9
Yleistä	1. Kielellinen kehitys ja kulttuuri-identiteetti 2. Jatko-opinnoissa ja elämässä tarvittavat tiedot ja taidot 3. Kieli on kaiken oppimisen perusta; se on sekä kohde että väline	1. Lukemista päivittäin 2. Kokonaisvaltaista, arkeen liittyvää suullista ja kirjallista kommunikaatiota 3. Medialukutaito riittävän hyvällä ikäkaudelle sopivien ohjelmien seuraamiseen	1. Äidinkielen perustaitojen oppiminen 2. Lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittyminen 3. Toiminta tekstiympäristössä, jossa sanat, kuvat ja äänet ovat vuorovaikutuksessa 4. Lukutaidon käyttäminen sekä huviksi että hyödyksi 5. Tietämyksen, elämyksen ja mielikuvituksen laajeneminen lukemalla (HO)	1. Tekstitalojen laajentaminen lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaille uusien tekstilajien vaatimuksia. 2. Erilaisen kirjallisuuden, myös mediatekstien, lukeminen ja arvioiminen 3. Perustietoa vuorovaikutuksesta ja tekstien sisällöstä, rakenteesta ja ilmaisutavasta sekä niiden yhteydestä viestinnän tavoitteeseen, välineeseen ja viestintäsuhteeseen 4. Tietojen hankintaa erityyppisistä lähteistä: tiedonhankinnan suunnittelua, lähteiden luotavuuden ja käyttökelpoisuuden arviointia 5. Erilaisten tekstien käyttömahdollisuuksien tunnistaminen ja toimiminen monenlaisissa tekstiympäristöissä
Mekaaninen lukutaito		1. Lukemisen perustekniikan säännöllinen harjoittelu 2. Lukutaidon kehittäminen 3. Siirtyminen ääneenlukemisesta äänettömään 4. Alkavan lukemisen vaiheesta perustekniikan vahvistamisen vaiheeseen (HO)	1. Erilaisten tekstien sujuva lukeminen 2. Sujuva peruslukutaito (HO)	1. Lukutaito, joka riittää myös kokonaisten kirjojen lukemiseen (PA)
Luetunymmärtäminen ja lukustrategiat	1. Laaja tekstinäkemykset: tekstit ovat puhuttuja, luettuja, kuvitteellisia, asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä, graafisia sekä näiden yhdistelmiä 2. Kieleen pohjautuvien opiskelu- ja vuorovaikutustaitojen opiskelun	1. Itsensä tarkkaileminen lukijana 2. Kirjoitettuun kielimuotoon tutustuminen: sana- ja ilmaisuvaraston kehittäminen 3. Kuullun ja luetun työstäminen improvisoiden, kertoen, leikkien ja draaman avulla	1. Syvenevä luetunymmärtämistaito ja tiedonhankintataito 2. Erilaisiin lukutapoihin ja luetunymmärtämistä parantaviin lukustrategioihin tutustuminen 3. Erilaisten lukutapojen hallitseminen: silmäilevä, etsivä, asiatarkka sekä päättelevä lukeminen	1. Tekstien erittelijänä ja kriittisenä tulkitsijana kehittyminen 2. Aktiivinen ja kriittinen lukija: tulkitsevan ja arvioivan lukutaidon kehittyminen 3. Tekstityyppien ja tekstilajien tuntemus 4. Ennakointitaitojen kehittäminen: millaista lukutapaa tekstilaji ja tavoite edellyttävät. 5. Silmäilevän, etsivän sekä sanaja asiatarakan ja päättelevän lukutavan valinta, lukuprosessin hallinnan varmentaminen 6. Tekstin ja vastaanottajan vuoropuhelu 7. Kaunokirjallisten tekstien tulkintaa ja tarkastelua elämysten antajina ja näkemysten kehittäjinä 8. Tekstin eri keinojen merkityksen rakentajana 9. Tekstin sisällön tiivistäminen, mielipideainesten, tekijän tavoitteiden ja keinojen tunnistaminen, erittelyä ja arviointia vaikuttavuuden kannalta, tekstien vertaaminen 10. Vuoropuhelu erilaisten tekstien kanssa (PA) III. Tarkoituksenmukaisen lukutavan käyttäminen (PA)

				<p>erottaa tavallisia tekstityyppejä tekstikokonaisuuksista (PA)</p> <p>12. Tekstien vertaaminen, keskeisen sisällön, tekijän mielipiteen ja sen perusteluiden löytäminen (PA)</p> <p>13. Tekstin tekijän ja tarkoituksen vaikutus tekstin sisältöön, muotoon ja ilmaisuun (PA)</p> <p>14. Havaintojen ja päätelmien tekeminen erilaisten tekstien keinoista (PA)</p> <p>15. Sananvalintojen, käytetyn kuvakielen, lausemuotojen sekä tyyliarvoltaan erilaisten ilmausten yhteydet tekstin tarkoitukseen ja sävyyn (PA)</p>
--	--	--	--	---

(Lihavoidut tekstinosat joko hyvän osaamisen (HO) tai päättöarviöinnin (PA) kriteereistä.)

Liite 2. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 5 – 6, 23 – 32) kirjallisuuteen liittyvät oppisisällöt (Aerila 2009, 4 – 5)

Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004				
POPS:n sisällöt	Koko perusopetus	Luokat 1 - 2	Luokat 3 – 5	Luokat 6 - 9
Lukuharrastus ja kirjojen lukeminen	1. Kirjallisuudesta kiinnostuminen	1. Itseä kiinnostavien, lukutaitoaan vastaavien kirjojen valitsemisen taidot 2. Lukemisessa keskeistä elämys ja kokemuksen jakaminen 3. Kirjoja ja muita tekstejä opettajan luentaa kuunnellessa, kuvia katsellen ja vähitellen itse lukien 4. Kirjasto 5. Itselle mieluisan luettavan löytäminen (HO) 6. Lukee sekä viihtyyäkseen että löytääkseen tietoa (HO) 7. Muutamien kirjojen lukeminen (HO).	1. Kirjallisuuden lukemisella itseisarvo 2. Sopivan luettavan valitseminen eri tarkoituksiin 3. Luetaan paljon ja monipuolisesti 4. Positiivinen asenne lukemiseen 5. Kirjaston käyttö 6. Luokan yhteiset kokonaisteokset, runsaasti lyhyitä tekstejä ja erilaisia valittavia tekstejä (HO).	1. Lukuharrastuksen monipuolistaminen 2. Oman lukutaidon arviointi 3. Lukukokemusten jakaminen 4. Yhteiset ja valinnaiset kokonaisteokset, runsaasti myös erilaisia lyhyitä tekstejä 5. Kirjaston, tietoverkkojen, tieto- ja kaunokirjallisten teoksien sekä suullisesti välitetyn tiedon käyttäminen tiedonhankinnassa (PA) 6. Itseään kiinnostavan tieto- ja kaunokirjallisuuden sekä muiden tekstien löytäminen ja valintojensa perusteleva (PA) 7. Luku- ja katselukokemuksen jakaminen muiden kanssa (PA)
Kirjallisuuden opetus		1. Käsitteet päähenkilö, tapahtumapaikka, tapahtuma-aika ja juoni		1. Yleissivistävän kirjallisuustiedon hankkiminen 2. Kirjallisuudentuntemuksen syveneminen, Suomen kirjallisuuden päävaiheiden ja eri maiden klassikkojen tuntemus 3. Kulttuurissa keskeisten tekstilajien tuntemus ja tekstien tarkastelua rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina 4. Kirjallisen yleissivistyksen pohjan luomista: tietoa keskeisistä teoksista ja niiden kirjoittajista sekä Kalevalasta, kansanperinteestä 5. Kaunokirjallisuuden luokittelu pää- ja joihinkin alalajeihin 6. Tekstien tyylillinen pääjakot: romanttinen, realistinen ja moderni 7. Fiktio rakenteiden erittelyä luokkatasolle sopivia käsitteitä käyttäen 8. Tavallisten kaunokirjallisuuden tekstilajien tunnistaminen (PA) 9. Fiktiivisen tekstin juonen tiivistäminen, henkilökuviin laatiminen sekä henkilöiden ja heidän suhteittensa kehityksen seuraaminen (PA) 10. Runon kuvaaminen ja sen herättämien ajatusten kertominen (PA) 11. Opetettujen kielitiedon ja tekstitiedon käsitteiden käyttäminen tekstejä havainnoitaessa sekä kirjallisuustiedon hyödyntäminen fiktiivisiä tekstejä käsiteltäessä (PA) 12. Kotimaisesta ja ulkomaisesta kaunokirjallisuudesta runoja, satuja, tarinoita, novelleja, esimerkkejä näytelmäteksteistä

				<p>ja sarjakuvia sekä Kalevalan runoja ja muitakin kansanperinnettä</p> <p>13. Ainakin yhteisten tai yhdessä sovittujen kokonaisteoksien lukeminen (PA)</p> <p>14. Kirjallisuuden päälajien, päätyylisuuntien ja joidenkin, eri aikakautta edustavien klassikkojen tunteminen (PA)</p>
Kirjallisuuskasvatus	<p>1. Opetus perustuu lukemiseen ja kirjoittamiseen, jotka rakentavat oppilaan identiteettiä ja itsetuntoa</p> <p>2. Kulttuuriin osallistuva ja vaikuttava lukija</p> <p>3. Todellisuuden jäsentäminen ja siitä irtoaminen lukemalla, uusien maailmojen rakentaminen ja asioiden kytkeminen uusiin yhteyksiin.</p>	Osaa yhdistää luetun omaan elämäänsä ja ympäristöönsä	Osaa yhdistää luetun omaan elämäänsä ja ympäristöönsä	<p>1. Harjaantuu toimimaan lukijana tavoitteellisesti, eettisesti ja vuorovaikutussuhdetta rakentaen erilaisissa viestintäympäristöissä koulussa ja sen ulkopuolella</p> <p>2. Saa käsityksen tekstien mahdollista tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja</p> <p>3. Saa mahdollisuuksia avartaa esteettistä kokemusmaailmaansa; hänen eettinen tietoisuutensa vahvistuu, ja hänen näkemyksensä kulttuureista laajenee</p> <p>4. Kirjoitukseen kätkeytyneiden näkemysten, arvojen ja asenteiden etsimistä ja arviointia</p>

(Lihavoidut tekstinosat joko hyvän osaamisen (HO) tai päättöarvioinnin (PA) kriteereistä.)

Liite 3. Suomessa asuvien maahanmuuttajien lähtömaat ja määrät (tilastokeskus, väestötillastot)

Maa, jonka kansalaisuus:	1990	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Venäjä	.	20 552	22 724	24 336	24 998	24 626	24 621	25 326	26 211
Viro	.	10 839	11 662	12 428	13 397	13 978	15 459	17 599	20 006
Ruotsi	6 051	7 887	7 999	8 037	8 124	8 209	8 196	8 265	8 349
Somalia	44	4 190	4 355	4 537	4 642	4 689	4 704	4 623	4 852
Kiina	312	1 668	1 929	2 086	2 372	2 613	2 992	3 382	3 978
Thaimaa	239	1 306	1 540	1 784	2 055	2 289	2 605	2 994	3 470
Saksa	1 568	2 201	2 327	2 461	2 565	2 626	2 792	2 978	3 318
Turkki	310	1 784	1 981	2 146	2 287	2 359	2 621	2 886	3 182
Britannia	1 365	2 207	2 352	2 535	2 651	2 655	2 762	2 910	3 143
Irak	107	3 102	3 222	3 420	3 485	3 392	3 267	3 045	3 036
Ent. Serbia ja Montenegro	.	1 204	1 935	2 177	2 782	3 336	3 321	3 340	2 986
Iran	336	1 941	2 166	2 363	2 531	2 555	2 562	2 602	2 611
Intia	270	756	892	1 012	1 169	1 343	1 619	1 990	2 333
Yhdysvallat	1 475	2 010	2 110	2 146	2 149	2 040	2 086	2 199	2 296
Afganistan	3	386	719	1 061	1 312	1 588	1 833	2 011	2 197
Vietnam	292	1 814	1 778	1 713	1 661	1 538	1 657	1 811	2 010
Bosnia ja Hertsegovina	.	1 627	1 668	1 701	1 694	1 641	1 584	1 599	1 658
Muut	13 883	25 600	27 218	27 739	27 129	26 869	29 171	32 179	37 072
Yhteensä	26 255	91 074	98 577	103 682	107 003	108 346	113 852	121 739	132 708

Liite 4. Tiivistelmäkalvon sisältö kokeiluun kuuluvasta Olli Hakkaraisen nuortenromaanista ”Enkelinkuvia lumessa” (1995)

Olli Hakkarainen: Enkelinkuvia lumessa (1995)

Tapahtumapaikka: Helsinki

Päähenkilöt:

Marko

- lopettanut koulunkäynnin 9. luokan jälkeen ja mennyt töihin lehtitaloon
- vanhemmat eronneet, asuu isänsä luona
- isä on ammatiltaan poliisi
- haluaisi lukioon

Joshua

- käy yläastetta
- isä on etelä-afrikkalainen, äiti suomalainen
- vanhemmat eronneet, asuu äidin ja uuden perheen kanssa Helsingissä
- pinnaa usein koulusta, koska pilkataan ihonvärin ja erilaisuuden vuoksi
- haaveilee muutosta isänsä luokse Etelä-Afrikkaan ja kärsii siitä, että häntä luullaan somaliksi, vaikka hän on suomalainen

Frederik

- lopettanut koulunkäynnin peruskoulun jälkeen
- kuuluu skinheadjengiin ja on työtön
- päivät kuluvat ryypätessä ja metelöidessä Helsingin keskustassa
- ei tule toimeen vanhempiensa kanssa

Taustatietoa kohtauksesta: Nuoret törmäävät toisiinsa usein sattumalta, koska asuvat samalla asuinalueella, he eivät kuitenkaan tunne toisiaan.

Liite 5. Tiivistelmäkalvon sisältö kokeiluun kuuluvasta Kari Levolan nuortenromaanista ”Dumdum” (1998)

Kari Levola: Dumdum (1998)

DUMDUM = Veikan lempinimi, koska hän pienenä piirsi aina kuvia, joissa luoti on lävistänyt ihmisen pään. Veikka kutsui asetta ja luotia ”dumdumiksi”. Äidin kuoleman jälkeen Veikasta on tuntunut kuin hänen omassa päässään olisi äidin jättämä reikä.

Tapahtumapaikka:

pikkukaupunki, jossa nuorisolla ei juuri muuta kokoontumispaikkaa kuin paikallinen kebabgrilli

Päähenkilöt:

Veikka eli Dumdum (lukiolainen)

Dumdumin perhe: Sisko ja poliisi-isä (äiti kuollut syöpään)

Siskon poikaystävä: Pete

- kukaan ei oikein tunne Peteä
- asunut lapsena paikkakunnalla ja kiusannut muita koulussa
- mummo asuu Veikan kodin lähellä
- saa kummallisia puheluita ulkomailta, innostaa Veikan pinnaamaan ja ryyppäämään
- inhoaa kaikkea erilaista: ulkomaalaisia jne.
- mahdollisesti karannut armeijasta
- muuttaa asumaan Veikan luokse

Taustatietoa kohtauksesta: Pete on saanut Veikan pinnaamaan koulusta ja he mennä syömään Veikan luokkatoverin isän omistamaan kebaravintolaan.

Liite 6. Tiivistelmäkälvon sisältö kokeiluun kuuluvasta Marja-Leena Tiaisen nuortenromaanista ”Alex, Aisha ja Sam” (2007)

Marja-Leena Tiainen: ”Alex, Aisha ja Sam” (2007)

Tapahtumapaikka

- perheryhmäkoti ja pakolaisten vastaanottokeskus JAAKKOLA
- sijaitsee maaseudulla, lähellä Helsinkiä
- kolme rakennusta: Jaakkola, Isotalo, kerrostalo perheille

Jaakkola

- työntekijöitä: Kimmo, Anne, Veli-Pekka
- tukiperheet
- asukkaita
SOMALIA, ANGOLA, KONGO, IRAK, MYANMAR, ETIOPIA
Odottavat turvapaikkapäätöstä, käyvät koulua maahanmuuttajaluokalla

Alex

- 16-vuotias
- pelaa koripalloa
- Kaksoisvuortenmaasta
- tullut Suomeen yksin: äiti kuollut, isä vankilassa, veli kadonnut
- setä pakolaisena Ruotsissa

Sam

- nuorempi kuin Alex
- Kongosta
- isä kuollut taisteluissa
- muu perhe vielä Kongossa

Aisha

- 15-vuotias
- Somaliasta, Mogadishusta
- muu perhe kateissa Somaliassa
- ystävä Zahra, joka asuu perheensä kanssa
- ei halua käyttää kenkiä eikä housuja

Liite 7. Kokeilun aikana luettu tekstikatkelma Olli Hakkaraisen nuortenromaanista ”Enkelinkuvia lumessa” (1995, 22 - 24)

Maito oli kylmää ja hyvää, ja Marko tunsi hiljaksiin rauhoittuvansa. Mutta hän tiesi, että näky palaisi, kun hän menisi takaisin vuoteeseen.

Se oli nytkin niin elävä, ihan käsin kosketeltava.

Kun hän sulki silmänsä hän näki pojan. Poika oli tumma, ei mikään neekeri, mutta sillä tavalla tumma, ettei hän ollut suomalainen ja myös siten tumma, että todennäköisesti jompikumpi hänen vanhemmistaan oli ollut valkoihoinen. Mulatti, juuri niin. Poika oli mulatti, Marko ajatteli.

Marko muisti pojan aiemmilta kerroilta junasta. He olivat sattuneet istumaan kerran jopa vastakaisilla penkeillä ja jääneet pois samalla asemalla, siis täällä Myllypurossa.

Poika lähti aina ensimmäisten joukossa pois junasta.

Niin tapahtui tänäänkin, vain sillä erotuksella, että hän näki pojan vasta sitten, kun he tulivat ulos asemarakennuksesta.

Ulkona satoi hiljaista tihkua, kadun toisella puolella loistivat ostarin ja bensa-aseman valot ja toisaalla pilkottivat Kurkimäen uudet talot ja niiden takana piirsivät mustaa iltataivasta Kontulan suuret valkoiset rakennukset, jotka olivat kuin maamerkki koko tälle osalle kaupunkia.

Hän näki, miten poika lähti oikaisemaan kohden ostaria ja silloin se tapahtui. Jostain ilmestyi tumma hahmo, poika tai nuori mies ja äkkiä kaikki oli ohitse.

Tumma poika makasi maassa kippurassa, ja hänen suustaan vuosi verta. Marko muisti R-kioskin valot ja muut ihmiset, jotka eivät tuntuneet kiinnittäneen lainkaan huomiota koko tapahtumaan.

Mutta Marko oli nähnyt, miten mustiin farkkuihin, mustaan nahkatakkiin ja bootseihin pukeutunut lyhyttukkainen, melkein kalju poika, oli tullut nopeasti mustan pojan luokse, kohottanut jalkan-

sa ja potkaissut. Ja sitten: klonks, klonks.

Toinen potkuista oli osunut tummaaa poikaa kasvoihin tai leukaan ja toinen jonnekin alavartaloon. Ja heti sen jälkeen potkaisija oli kadonnut. Hän oli juossut kevyin pehmein askelin kohden ostaria ja kadonnut sen taakse.

Marko kuuli vain bootsien tasaisen ja etäännyvän kopinan: kops, kops, kops sanoivat bootsit, kun poika juoksi kauemmas. Mutta musta poika makasi maassa kuin kuolleena.

Lite 8. Kokeilun aikana luetut tekstikatkelmat Kari Levolan nuortenromaanista ”Dumdum” (1998, 56 - 58)

Ehdin jo pelästyä kun Pete suuntasi keskustaan, siis koululle päin. Mutta sitten hän kääntyi ja tajusin, että me olimme menossa kebabpaikkaan.

Marmara-kebab oli ilmestynyt kylälaisten ihmeteltäväksi elokuussa. Paikkaa piti jo vanhempi, harmaaohimoinen mies, jonka tytär Sabina tuli meidän luokallemme. Tiesin, että he olivat olleet kauan pois kotimaastaan Turkista, sillä iltatähti Sabina oli syntynytkin Ruotsissa. Suommessakin he olivat olleet jo kymmenen vuotta. Miksi he olivat päätyneet tänne maailmansyryjään, sitä ei Sabinaakaan tuntunut tietävän.

Kukaan ei enää suhtautunut Sabinaan mitenkään erityisesti, hän osasi suomea yhtä hyvin kuin me muutkin. Isoin ongelma taisi olla meidän luokan tyttöillä, sillä Sabina oli komea, eivätkä he voineet olla huomaamatta miten hän herätti pojissa levottomuutta. Paitsi että Sabina oli komea, hän kulki erikoisissa vaatteissa, pitkissä hameissa, ja vielä syksylläkin usein avojaloin.

Muistan, että kun minäkin menetin hänelle silmäni

ensimmäisenä päivänä, huomasin Saritan katseessa pistävän välähdyksen. Sabinalla ei ollut mukanaan silloin eka päivänä kirjoja eikä laukkaa, vain kokonainen ananas, jota hän kanniskeli mukanaan. Minä tuijottelin lumoutuneena Sabinan pitkiä mustia hiuksia, kun kuulin Piirongin, joka on Sissen kaverin Kaapin paljon heiveroisempi pikkusisko mutta yhtä tyrnevä luonteeltaan, supisevan jollekin, että kas kun toi dooris ei tuonut taateleita mukanaan. Ananas sitten kyllä kelpasi likoillekin, kun Sabina sen välitunnilla jakoi.

Monet olivat ruvenneet käymään Marmarassa ja kehuivatkin sitä, eihän muuta vaihtoehtoa ollut kuin yksi hikin grilli ja ašeman Marjatan muna-anjovisleivät. Minä olin käynyt joskus siellä cokiksella, kebabeista en välittänyt, sillä vaikka en ole mikään kasvissyöjä, liha ylipäätään on minusta useimmiten epämiellyttävää.

Pete oli kebabissa ensimmäistä kertaa, tai sitten hän vain näytteli takapajuista ja ennakkoluuloista, vaikka hänen oli täytyntä nähdä samanlaisia paikkoja maailmalla vaikka kuinka. Pete aloitti jo ennen kuin pääsimme sisään. Avonaisesta ovesta tulvi turkkilaista musiikkia.

– Hyi helvetti mitä uikutusta. Onkohan siellä joku kuollut, Pete sanoi.

Sisällä Sabinan harmaatukkainen isä seisoi hyväntuulisen näköisenä tiskin takana, vaikka asiakkaita ei siihen aikaan päivästä ollut.

– Sammuta toi kaamea mölinä, menee ruokahalu, Pete tärytti ensimmäiseksi, ja kun Sabinan isä katsoi meitä sanomatta mitään, vain kulmakarvojaan hiukan liikuttaen, Pete lisäsi hitaasti, sanoja painottaen:

– Stop. That. Noice!

Sabinan isä ei vielääkään sanonut mitään, ojensi vain kätensä ja sammutti ison kasettimankan.

Liite 9. Kokeilun aikana luetut tekstikatkelmat Marja-Leena Tiaisen nuortenromaanista ”Alex, Aisha ja Sam” (2007; 5 – 8, 34 – 35, 173 – 174)

Kun saavuin Suomeen, ensimmäinen asia, jota minulla tiedusteltiin, oli nimi. Sen minä osasin sanoa: Aisha. Siten minulla kysyttiin syntymäaikaa. Sihen minä vastasin, että olen viidentoista. Pohisti yritti itä- ja päiväntähtäviä, jolloin olen syntynyt. Sanoin, etten tiedä. En tiedä edes syntymävuotani, mutta nyt tiedän, että se oli samana vuonna, jolloin Somalassa alkoi sisällissota. Seuraavana vuonna minun äitini kuoli, kun hän syntyi pikkuiskoani Amiraa. Amiraa jäi henkiin, mutta hänkin kuoli myöhemmin. Maisian Amiran hämärästi, mutta äitiäni en muista ollenkaan. Isä on sanonut, että äitini oli hyvä ja kaunis. Minä kuulemma muistutan häntä. Äiti oli kuollessaan vain neljä vuotta vanhempi kuin minä nyt. Meini, millaista elämäni olisi, jos äitini eläisi. Ehkä asuisimme yhä Somalassa, tai olisimme muuttaneet ulkomaille koko perhe. Jos äitini eläisi, isä ei olisi nautunut sitä kaun- heaa eukhoa, Faaimaa. Olin neljän vanha, kun isä toi sen naisen meille. Tässä on uusi äitisi, isä sanoi. Faaima hy- mytti minulle, mutta pystyin erottamaan jään hänen kat- seensaan. Isän ollessa läsnä Faaima käyttäytyi kilisii, mutta annas olla, kun isä ei ollut paikalla. Faaima säiti, haukkui ja jopa löi minua. Minä tein kaiketi työtä, jonka Faaima minulle sätytti, mutta siitä huolimatta hän ei ollut koskaan tyytyväinen.

Menen olohuoneeseen ja alan katella televisiota yhdeksä Davoodin ja Mahmudin kanssa. Pojat keskustelivat omalla kielellään. Televisiossa näytetään jalkapalloa. Kys- sym, voiko kääntää vaihtaa. Kun kumpikaan poika ei vastaa, tartin kaukosäätimeen ja löydän lopulta kana- van, joka näyttää elokuvaa. Filmi on englantinkielinen, minä ymmärrän sitä jo aika paljon.

– Me haluamme katsoa jalkapalloa, Davood haaveaa ja yrittää ottaa minulta kaukosäätimen. Pienen nahiste- lun jälkeen pojat läheväi yläkerran televisiohuoneeseen ja minä jään yksin.

Ilta pimeä. Lopulta tulee aika syödä. Kasaan lauta- sen täyteen lasagnea ja toiselle lautaselle salaattia. Isän pöytään omalle paikalleni. Ehdin nielaista pari suullista, kun joku pysähtyy raakseeni. Käätyn, mutta hian myö- hään. Pikku-Mohammed on jo ehtinyt sylkeäistä ison räs- kähkimpin lautaselleni. Radioon simutönääti. Mitään ajatelmattua tökkään Pikku-Mohammedia haavukalla. Isku osuu leukaan. Mohammed parkaisee, minäkin kar- histun. Pikku-Mohammed pielee leukaansa, siitä valuu verta. Olga ja Asta rientävät pojan luokse. Heiken päästä paikalle kiinnuttaa Simo.

– Mitä, mitä Aisha! Simo karjua.

– You bitch! Pikku-Mohammed osoittaa minua. Hänen leukaansa ja kaulansa on veressä. Sieppaan lautasseni ja juoksen huoneeseen.

– Aisha, mitin maaka?

– Zahran luokse.

– Mutta sinidän olet sairas.

Koskeaan kurkkuani ja sanon, että se on nyt hyvä. Veli-Pekka sanoo:

– Mene nyt siren.

Veli-Pekka huutaa vielä perään, että minun pitää olla kotona kahdeksalta. Vraallinen kottimloaika on kymmeneltä, mutta minun kohdalla sääntöjä tukennettiin sen jälkeen kun iskekäsin Pjkeu-Mohammeda haarrukalla. Sitä on nyt kolme päivää. Mohammedista vahit verta, mutta loppujen lopuksi haava oli mitätön. Palkkät laasari olisi riittänyt sen peittämiseen, mutta Mohammedille piti laittaa side. Laulen, että se pitää sitä ainakin viikon.

Mohammed tekeytyi marttyyriksi, ja omistui samaan jaajien nyötämmon puolelleen. Minua suositettiin koton sanon. ”Ajattele, jos haarrukka olisi osunut silmäni!” keni oli yhinä, sen minä myönsin, mutta anteeksi en yrtänyt. Ohjaajat pitävät minua uppinäköisenä. Pitä-
 ö. Olsin pyytävyy anteeksi, jos myös Mohammed olisi tunnut käyttävään.

Rantatolalle joihaava tie on saaresta luokas. Kiertäen lätä-
 ri. Minulla on jalassa Zahranla saadat korkeakorkeiset

ikkurit. Olen oppinut joten katen kätelemään niillä.
 eena-Maija sanoi, että takeeksi minun pitää hankkia
 elä lämpimämmät kengät, sellaiset joissa on vuori. Mil-
 in taloi tulee? Vainko se olla vieläkin pimeämpii ja synkem-
 i kuin tämä vuodenaika, jota sanotaan syksyksi?

Zahran ikinuasta ei paista valoa. Toivon, että Zahra on
 viiempien kotona. Zahranhan voi olla mukautuksessa, se muk-

oelle, mutta Zahra ei tule avautumaan. Sen sijaan naapurihoneen ovi avautuu. Ovelta kirkkaa Masoud. Poika tervehtii ja kertoo siren Zahran läheneen Isolle talolle.

– Hänellä on siellä tanssintunti.

Niin, todellakin. Unohdin, että torstai-iltaisin Zahra käy vastaanottokeuhkessa tanssimassa. Zahra on ehdottanut, että minäkin voisin tulla, mutta en kuitenkaan ole mennyt. Syynä ei ole tanssihaluttomuus vaan Saba, joka käy myös tanssiryhmässä.

– Tule tapaamaan ystäväitäni, Masoud pyytää samassa.

Masoudin asunnosta kuuluu tämänännen musiikki. Sieltä leijuu myös ihana ruoantuoksu. Masoud on mukava, ja laittaa hyvää ruokaa. Zahra ja minä olemme käyneet joskus syönässä afgaanipojan luona. Mutta nyt Zahra ei ole mukanaani. Masoudin asunnossa on hänen kaaverinsa, pirkä eurooppalaisen näköinen mies. Olen nähnyt miehen aiemminkin Masoudin seurassa, mutta en tiedä hänen nimeään. Nyt Masoud esittelee hänet.

– Tahir.

Sanon nimeni ja vilkaisen ylösti miestä. Tahirilla on tummat ohkapäälle ulottuvat hiukset, kaunispiirteiset kasvot ja silmät, jotka vilkkuvat iloisesti, kun hän sanoo:

– Hauska tutustua, Aisha.

Tahir puhuu hyvää englantia. Minua hävettää oma huono kielitaitoni, enkä siksi sano mitään, vaan istun sohvalla. Masoud hiljentää musiikkia. Tahir tujoittaa minua. Nyt kirkkaassa valossa näden, että hänen silmänsä ovat saman väriset kuin hiekkä kotimaani aavikolla. Sydämeni jyskyttää kuin rumpu ja postitani kuumottaa. Väistomaisesti vedän huonea tukemmin päätäni vmbärtille.

Liite 7. jatkoa

Liite 10. Kokeilun alkumittauslomake

Sukupuoli: tyttö/poika

Viimeisin äidinkielen arvosana:

VASTAA SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN MAHDOLLISIMMAN PERUSTEELLISESTI JA OMIEN AJATUSTESI MUKAISESTI

1. Kuinka paljon käytät aikaasi vapaaehtoiseen lukemiseen? Voit arvioida lukemistasi päivittäin, viikoittain tai kuukausittain riippuen siitä, kuinka paljon luet. Voit myös pohtia vaikka lukutottumustesi riippuvuutta vuodenajoista tai lukutottumustesi muutoksia.
2. Kun luet vapaaehtoisesti, millaisia tekstejä luet mieluiten, ja miksi? Lukemiseksi katsotaan myös nettilukeminen, lehtien lukeminen ja tietotekstien lukeminen. Jos luet vain vähän tai et ollenkaan, voit kertoa, mikä olisi mielilukemistasi, jos lukisit.
3. Kun luet kertovia tekstejä esim. romaaneja, millaisia niiden tulisi olla tyyliltään tai aiheeltaan? Jos et lue, voit kertoa, millaista teosta voisit lukea.
4. Mikä romaanien tai muun kertomakirjallisuuden lukemisessa on
 - a. hyödyllisintä
 - b. mukavinta
 - c. vastenmielisintä
5. Pidätkö/Luetko nuortenromaaneja? Muistatko jonkin nuortenromaanin nimen? Nuortenromaanin = päähenkilö suurin piirtein samanikäinen kuin sinä itse, tapahtumat ja paikat muistuttavat oman elämäsi tapahtumia esim. koulunkäynti, seurustelu, kotiasiat ja erilaiset nuoruuteen liittyvät kokeilut

Valitse väittämistä se, joka kuvaa parhaiten omia ajatuksiasi. Perustele valintasi väittämän alapuolella oleville viivoille. Jos molemmat väitteet ovat mielestäsi lähellä omaa ajatusmaailmaasi, perustele sekin. Perusteluina voit käyttää vaikkapa esimerkkejä.

1. a. Minusta on mielenkiintoista tutustua toisiin, itselleni vieraisiin, kulttuureihin.
b. En halua välttämättä perehtyä itselleni vieraisiin kulttuureihin.
2. a. Kun menen ulkomaille, pyrin käyttäytymään kyseisen maan tapojen mukaan.
b. Kun menen ulkomaille, en pidä tarpeellisena muuttaa käyttäytymistäni tai tapojani kyseisen maan kulttuurin mukaan.
3. a. Jos tunnistaa ihmisestä, mistä maasta hän on kotoisin, tietää hänestä jo aika paljon.
b. Ihmisen kansalaisuus ei sinänsä vielä kerro ihmisestä juuri mitään.
4. a. On tiettyjä maita ja kulttuureita, joihin en mistään hinnasta tutustuisi.
b. Kaikki maat ja kulttuurit ovat mielenkiintoisia.
5. a. Suomalaiset ovat suvaitsevaisia.
b. Suomalaiset saattavat käyttäytyä ennakkoluuloisesti.
6. a. Jokaisella on oikeus valita asuinpaikkansa ja asuinmaansa itse.
b. Ihmisten muuttoliikkeitä tulisi kontrolloida tarkemmin.
7. a. Uusia ihmisiä tavatessa luotan ensivaikutelmaan. Se on yleensä oikea.
b. Uusista ihmisistä saadut ensivaikutelmat muuttuvat yleensä, kun ihmiseen tutustuu paremmin.
8. a. Voisin mennä naimisiin eri kansallisuuden edustajan kanssa.
b. Haluan mennä naimisiin saman kansallisuuden edustajan kanssa.
9. a. On mukavaa puhua Suomessa muitakin kieliä kuin suomea.
b. En haluaisi käyttää vieraita kieliä Suomessa.
10. a. Pidän itseäni ennakkoluuloisena,
b. Pidän itseäni suvaitsevaisena.

Liite 11. Kokeilun alkumittaukseen liittyvän kirjoitelman instruktio

Kirjoita noin 150 sanan teksti otsikolla ”Minä ja maahanmuuttajat”. Tekstisi voisi olla luonteeltaan pohdiskeleva asiateksti, mutta sisältö on kuitenkin muotoa tärkeämpi. Kirjoitelmassasi voisit kertoa, miten kohtaat vierasmaalaisen. Koeta pohtia aihetta mahdollisimman monipuolisesti ja löytää kohtaamisesta sekä positiivisia että negatiivisia puolia (kulttuurierot, kieli, muut ihmiset jne).

Liite 12. Kokeilun loppumittauslomake

1. Mikä nyt tutustumistamme teoksista vaikutti mielenkiintoisimmalta? Voi numeroida teokset mielenkiintoisimmasta (1) vähiten mielenkiintoiseen (4).

- a. Kari Levola: Dumdum
- b. Olli Hakkarainen: Enkelinkuvia lumeessa
- c. Marja-Leena Tiainen: Alex, Aisha ja Sam
- d. Marja-Leena Tiainen: Pikkuskini

2. Kun kirjoitit kuulemiisi tarinoihin jatkokertomuksen, pyritkö kirjoittamaan tarinasi niin, että se

- a. kuvaa omaa käsitystäsi siitä, miten tapahtumien pitäisi mennä.
- b. kuvaa mahdollisimman hyvin todellisuutta.
- c. sopii teoksen tarinaan mahdollisimman hyvin.
- d. halusin tehdä tekstistäni hauskan.

3. Mikä teoksista on mielestäsi todenmukaisin? Voit numeroida teokset todenmukaisimmasta (1) epätodenmukaisimpaan (4).

- a. Kari Levola: Dumdum
- b. Olli Hakkarainen: Enkelin kuvia lumessa
- c. Marja-Leena Tiainen: Alex, Aisha ja Sam
- d. Marja-Leena Tiainen: Pikkuskini

4. Uskotko, että romaanien lukemisesta voisi olla hyötyä, jos haluaa tutustua erilaisiin kulttuureihin?

- a. Kyllä
- b. Kyllä. vähän
- c. Ei

5. Kun valitse itsellesi luettavaa, onko tärkeintä, että teos/luettava

- on hauskaa ja rentouttavaa ajankulua.
- teoksessa on itselleni jo tuttu aihepiiri ja se kertoo itselleni läheisistä asioista esim. harrastuksistani.
- saan tietoa itseäni kiinnostavista, uusista asioista.
- on muillekin tuttu, jotta voin keskustella siitä ystäväni kanssa.
- kuuluu itselleni jo ennestään tuttuun sarjaan tai on itselleni tutun kirjailijan kirjoittama.

Voit numeroida kohdat tärkeimmästä (1) vähiten tärkeään (5). Jos haluat lisätä jonkin kohdan, kirjoita se paperin kääntöpuolelle.

6. Kirjoittamistasi jatkokertomuksista olet itse tyytyväisin

- a. Kari Levola: Dumdum
- b. Olli Hakkarainen: Enkelinkuvia lumeessa
- c. Marja-Leena Tiainen: Alex, Aisha ja Sam
- d. Marja-Leena Tiainen: Pikkuskini

Liite 13. Kokeilun lupa-anomus vanhemmille

JULI AERILA
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto
p. 02-83780 430

LUPAHAKEMUS

TUTKIMUSAINEISTON KERÄÄMINEN VÄITÖSKIRJAAN LIITTYVÄÄN EMPIRIISEEN KOKEILUUN

Olen valmistelemassa väitöskirjaa, jonka tarkoituksena on selvittää kaunokirjallisuuden käyttämisen mahdollisuuksia eettis-moraalisten kysymysten käsittelyyn. Tätä tutkimusta varten olen keräämässä tutkimusaineistoa, jossa kahdeksasluokkalaisten tutustuvat erilaisiin monikulttuurisuusaihelman sisältäviin nuortenromaaneihin ja kirjoittavat tekstejä, jotka pohjautuvat näistä nuortenromaaneista otettuihin katkelmiin. Kahdeksasluokkalaisten kirjoittamien tekstien pohjalta pyrin selvittämään, mikä merkitys tekstin näkökulmalla on monikulttuuristen aiheiden tulkintaan ja voiko nuortenromaanien pohjalta kirjoitettujen tekstikatkelmien pohjalta tehdä päätelmiä kirjoittajan eettis-moraalisista arvoista. Olen aiemmin selvittänyt samaa aihetta liseniaatintyössäni vuonna 2004.

Kahdeksasluokkalaisten täyttävät tutkimuksen aikana kyselylomakkeen, joka koskee heidän lukutottumuksiaan ja ajatuksiaan Suomeen muualta tulevista. Kyselylomakkeeseen liittyy myös asiatyylinen kirjoitelma heidän omasta suhteestaan muualta Suomeen tuleviin. Kokeilun aikana jokainen oppilas kirjoittaa jatkon 4 - 5 nuortenromaanikatkelmaan ja mahdollisesti vastaa joko kirjallisesti tai suullisesti omaa jatkokertomustaan koskeviin tekemiini kysymyksiin. Tutkimuksen lopuksi kahdeksasluokkalainen saa itse arvioida menetelmän hyödyllisyyttä. Oppilaat esiintyvät materiaalissa nimettöminä. Taustatietoina tutkimusmateriaalin analysointia varten kysyn oppilaiden sukupuolta ja viimeisintä oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus arvosanaa.

Tutkimustulokset tullaan julkaisemaan väitöskirjassani, mutta keskustelen mielelläni kanssanne tutkimusta koskevista kysymyksistä jo aikaisemminkin.

Raumalla 5.5. 2008

JULI-ANNA AERILA
FM, KL
Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan lehtori
Rauman Opettajankoulutuslaitos
sähköposti: juli-anna.aerila@utu.fi

Lapseni _____ saa osallistua kirjallisuuskasvatusta koskevaan tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus

Liite 16. Ennakointikertomuksen virikkeenä olevan emotekstikatkelman oppilaille jaettu osuus Marja-Leena Tiaisen nuortenromaanista “Alex, Aisha ja Sam” (2007)

Kirjoita n. 150 sanan jatko seuraavan katkelman ja kuulemasi pohjalta.

Sanon nimeni ja vilakisen ujosti miestä. Tahirilla on tummat olkapäille ulottuvat hiukset, kanusipiirteiset kasvot ja silmät, jotka vilkkuvat iloisesti, kun hän sanoo:

- Hauska tutustua, Aisha.

Tahir puhuu hyvää englantia. Minua hävettää oma kieltaitoni enkä siksi sano mitään, vaan istun sohvalla. Masoud hiljentää musiikkia. Tahir tuojottaa minua. Nyt kirkkaassa valossa näen, että hänen silmänsä ovat sman väriset kuin hiekka kotimaani aavikolla. Sydämeni jyskyttää kuin rumpu ja poskiani kuumottaa. Vaistomaisesti vedän huivia tiukemmin pääni ympärille.

Liite 17. Kokeiluun osallistuvien oppilaiden ennakointikertomusten laatuun vaikuttavat tekijät

Oppilaan tuottamat kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet			
Lukemisen harrastaminen, asenne lukemiseen ja kokeiluun valitun kirjallisuuden lajin tuntemus	Enimmäkseen myönteisiä merkitysvihjeitä	Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä merkitysvihjeitä	Enimmäkseen kielteisiä merkitysvihjeitä
Harrastaa aktiivisesti lukemista, pitää nuortenromaanista	Ronja	Nea, Paula, Aleksandra	
Harrastaa lukemista, pitää nuortenromaanista	Alli	Luna	
Lukee fiktiivistä kirjallisuutta jonkin verran, pitää nuortenromaanista	Kristiina	Tiina	
Jos harrastaisi lukemista, lukisi nuortenromaanista	Sanelma		
Harrastaa aktiivisesti lukemista, mutta ei lue nuortenromaanista	Tora, Anna		
Harrastaa lukemista, mutta ei lue nuortenromaanista	Krissu, Arska		
Lukee fiktiivistä kirjallisuutta jonkin verran, mutta ei lue nuortenromaanista	Jorma		
Harrastaa lukemista, mutta ei lue fiktiivistä kirjallisuutta, vaikka tuntee kirjallisuudenlajeja	Niti, Kari	Peksi, Nipa	
Jos harrastaisi lukemista, ei lukisi nuortenromaanista		Matti, Antti	
Ei lue vapaa-aikanaan vapaaehtoisesti eikä pidä nuortenromaanista	Pena, Dix, Misah, King	Sami	Mikko
Ei harrasta fiktiivistä kirjallisuutta, eikä osaa nimetä kirjallisuudenlajeja	Jussi, Tomppa, Dusu		
Ei lue vapaaehtoisesti eikä osaa nimetä kirjallisuudenlajeja	Chur, Dada, Esso	Esko	
Ei lue kirjallisuutta vapaaehtoisesti, suhtautuu kaikkeen lukemiseen			Jonttu, Topi

(Raumanmeren koulun oppilaat merkitty vihreällä, Turun normaalikoulun suomenkielisten ryhmän oppilaat punaisella ja maahanmuuttajaryhmän oppilaat sinisellä. Kulttuurien välisyyden merkitysvihjeet kirjoitelman perusteella.)

Liite 18. Kokeilussa Olli Hakkaraisen nuortenromaanin "Enkelinkuvia lumessa" (1995) pohjalta tuotetut ennakoitinkertomukset

Hakkarainen Enkelikuvia lumessa (1995)

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakoitinkertomukset

Anna

Kun Marko oli täysin varma, että mustapukuinen poika oli lähtenyt hän riensi maassa makaavan pojan luo. "Ootko sä kunnossa?" Marko kysyi, vaikka ei olettanutkaan pojan vastaavan. Poika liikahti hieman ja yritti nähdä kuka puhui. "Älä liiku. Mä soitan apua," Marko mutisi ja kaivoi taskustaan kännykän- "Älä", poika sai vaivoin mutistua. "Mitä?" Marko kysyi kummissaan "Suthan pitää viedä sairaalaan." Loukkaantunut poika henkäisi kivusta, mutta sai sanottua: "Mä en halua sinne. Äiti huolestuisi..." "No miten mä sit voisoin auttaa suo?" Marko kysyi. "Autta mut ylös"

Marko veti pojan seisomaan. "Ota musta tukee, että pysyt pystyssä" "Mä asun tässä ihan lähellä", poika nutisi ja yritti pyyhkäistä hihallaan verta kasvoistaan "Voitko sä viedä mut sinne?" Marko jätti pojan nojaamaan lähimpään pylvääseen. Hetken kuluttua Marko palasi. "Äkkiä, mä löysin yhden taksin se oottaa tuolla" Marko talutti pojan taksille ja meni itse perässä takapenkille. "Minne matka?" taksikuski kysyi. Poika sanoi osoitteen ja Marko maksoi kuskille. "Mun nimi muuten on Joosua." "Marko" pian auto kaarsi erään kerrostalon pihaan. "Mä asun täällä" Joosua sanoi ja Marko auttoi hänet autosta. "Mun pitää muuten varmaan jo mennä omaan kotiin," Marko sanoi, kun tulivat ovelle. "Okei hei" kiitti kun autoit. "Nähdään" sanoi Marko ja lähti.

Tora

Marko katsoi juoksevan pojan perään, mutta laski pian katseensa tummaan poikkaa, joka makasi liikkumatta maassa. Marko käveli pojan luo ja auttoi tämän ylös. "Hei, oletko kunnossa?" Hän sanoi kun sai tumman pojan omille jaloilleen. Tumma poika vältteli Markon katsetta ja mumisi jotain, joka saattoi olla KIITOS. Poika irrottautui Markon otteesta ja kääntyi lähteäkseen. Marko itsekin kääntyi kotia kohti. Kotona Markolla ei ollut tekemistä, joten hän katsoi vain telkkaria ja oli nukah-tamispisteessä. Marko ei kumminkaan nukahtanut, vaan mietti poikkaa, joka oli potkaissut tummem-paa ja häntä suututti mokoma.

Sanelma

Vihdoin Marko sai unenpäästä kiinni ja aamulla, kun hän heräsi hän huomasi nukahtaneensa sohvalle. aito oli kaatunut sohvaan ja siinä oli nyt likainen kohta varmasti haiseva läiskä. Marko selkä oli jumissa ja käsi puutunut huonosta nukkuma asennosta. Hän nousi ylös ja kävi suihkussa. Puettuaan hän päätti lähteä poliisiasemalle, hän ajatteli, että ei pystyisi olemaan, jos ei saisi kertoa kaupungilla tapahtuneesta onnettomuudesta tai ei se oikeastaan onnettomuus ollut, mutta oli helpompi puhua siitä onnettomuutena. Poliisiasemalla Marko näki sen saman naisen, jonka oli nähnyt isän seurassa. Nainen flirttaili poliisien kanssa. Markon kerrottua tulonsa syyn poliisit sanoivat saaneensa pahoin-pitelijän kiinni. Nyt keveämpi mielisenä Marko päätti kuitenkin käydä pyytämässä mustalta pojalta anteeksi, ettei ollut hälyttänyt poliiseja. Poikien siinä jutellessa Marko huomasi, miten musta poika osasi kertoa hienosti tarinoita. Muta poika antoikin hänelle puhelinnumeron ja Marko lupasi soitella. Kotona Marko kertoi poliisiasemalla näkemästään naisesta. Isä oli hiljaa eikä edes kysynyt miksi Marko oli käynyt asemalla. Marko oli iloinen, koska nyt hän tiesi ettei isä enää olisi niin paljoa poissa kotoa.

Katriina

Näky vain toistui ja toistui. En tiennyt mitä tehdä ja vaikka maito olikin saanut minut rauhoittu-maan, nukkua en voinut. Yhtäkkiä tunsin, että minun oli mentävä takaisin pojan luo. Hän oli musta, mutta mihin se vaikutti, mehän ollaan kaikki erilaisia. En ymmärrä miksi ylipäättään jätin pojan maahan. Juoksin takaisin ostarille ja toivoin, että vielä ei olisi liian myöhäistä. Siellä hän oli, hän makasi yhä samassa paikassa, jossa hänet viimeksi olin nähnyt. Pysähdyin. Olinko tähän valmis? Pystyinkö kohtaamaan veljeni jonka olin jättänyt täysin oman onnensa varaan. Entä jos hän on kuol

Liite 18 (jatkoa)

lut? Otin askeleen lähemmäs ja tunsin tekeväni oikein. Hapuillen yritin selvittää oliko poika hengissä. Kun sain käteni hänen kaulalleen, hän liikahti. ”Kiitos. Kuka tahansa oletkin kiitos” poika sanoi. Yhtäkkiä poika oli kuin mitään ei olisi tapahtunutkaan. En ymmärtänyt. Lähdimme minun kotiini emmekä puhuneet matkalla sanaakaan. Isäni oli kotona ja selitin hänelle asian. Poika esittäytyi Joo-suaksi ja kertoi itsestään. Illan tapahtumista hän ei sanonut mitään. Kenties hän ei osannut tai sitten hän vain esitti.

En kysellyt mitään, vaan lähdimme huoneeseeni. Hetken hiljaa oltuamme Joshua sanoi yhtäkkiä ”se oli kosketus, joka sai minut eloon. Se on minun erikoisuuteni. Kunhan koskettaa elän taas, mutta tämä oli viimeinen kerta en tahdo enää pelastua. Mitä minä täällä tekisin. En ole valkoinen, enkä edes kunnolla musta, vain suklaanruskea. En halua elää.” Tahdoin hänen ymmärtävän minun mieliteeni.

_ ei sillä ole väliä, ei ihan oikeasti ole! Koitin kertoa sen niin hyvin kuin pystyin, mutta Joshua puuttui puheeseeni.

_ Tiedän. Mutta en välitä. Kaikki muut ovat erimieltä. Minulla on toinenkin ase ja käytän sitä nyt. Ennen kuin ehdib edes hievahtaa, Joosua oli kaivanut taskustaan kompassin erikoisen näköisen pienen kompassin. Hän käänsi sen oikein päin ja sanoi ”Älä huoli ystäväni, tiedän mitä teen.” Tajuusin, että se oli menoa nyt ja aloin huutaa. Joshuakin huusi ja huutomme oli ulkopuolisten mielestä salaperäinen sekoitus iloa ja kauhua. Joshua huuto iloa ja minun kauhua. Ei tulisia enää Joshuaa.

Krissu

Marko juoksi pojan luokse ja näki miten häneltä vuosi verta suusta, miten hän kärsi. Marko otti puhelimensa esille ja soitti ambulanssin paikalle. Kalju ja mustaan nahkatakkiin pukeutunut poika oli hävinnyt. Marko kuuli vieläkin korvissaan niiden buutsien äänet. Maitonsa juotuaan Marko ajatteli melessään, että miksi hän ei mennyt siihen väliin. Nyt Joshua oli sairaalassa. Seuraavana aamuna Joshua oli taas istumassa Markoa vastapäätä. Hän katsoi ikkunasta vimmatusti ulos. Suu oli kiinni ja hän ei sanonut sanaakaan, mutta sitten hän sanoi: ”Kiitos, kiitos tuhannesti ystävä. Ilman sinua olisin kuollut.” Marko tunsu kuinka hänen sisällään vuosi ylpeys.

Chur

Sitten minä menin hänen luokseen ja yritin auttaa häntä, mutta huomasin ettei hän hengitä. Soitin poliisille ja he tulivat paikalle ambulanssin kanssa. Silloin muistin parhaan kaverini, joka oli kuollut auto-onnettomuudessa. Poliisit tulivat luokseni kysyivät asiasta vähän sitten he ottivat tumman pojan ambulanssiin ja jatkoivat matkaa. Viikko tapahtuman jälkeen kuulin asiasta kaveriltani, että kuollut poika oli tehnyt itsemurhan, mutta kunpa tietäisin miksi. Ovi avautui ja isä tuli sisään väsyneenä. Hän ei kiinnittänyt huomiota minuun ja meni suoraan omaan makuuhuoneeseensa. Menin huoneeseeni ja nukahdin heti.

Arska

Juoksin mustan pojan luokse. Hän ei liikkunut, eikä kaukaa katsottuna edes hengittänyt. Kun olin päässyt hänen luokseen kokeilin pulssia ja se onneksi tuntui. Käänsin pojan kyljelleen ja soitin hätänumeroon. Vastasin kysymyksiin melkein hätääntyneesti. Oloni helpotti hieman, kun kuulin sireeni-
en ulvontaa ja pian näkyi vilkkujen värejä, jotka heijastuivat talojen seinistä- Ensihoitajat nostivat pojan paareilla ambulanssiin. Pyysin päästä mukaan ja selitin, että näin koko tilanteen. He pyysivät numeroni ja sanoivat, että mene kotiin. Matkalla näin, kun ostarin toiselta puolelta tuli iso joukko mustiin pukeutuneita poikia tai nuoria miehiä. Tunnistin joukon olevan jengi, joka koostui rasisteista. Joukossa oli sama poika, joka oli potkinut mustan pojan. Olisi tehnyt mieli mennä potkimaan häntä, mutta olisin itse vain kärsinyt siitä. Aamulla heräsin, kun isä kolisteli keittiössä. Rohkaistuini ja päätin kertoa isälle tapahtuneesta. Selitin aamupalalla koko jutun ja isä sanoi, että tein aivan oikein. Illalla isä kertoi, että poika, jota potkittiin niin paranee täysin.

Liite 18. (jatkoa)

Judde

Musta poika ei noussut, kun Marko katsoi häntä päin. Marko lähti juoksuun ja mietti, onkohan poika kuollut. Marko näki tumman skini pojan ja lähti seuraamaan häntä. Poika kääntyi kujalle ja Marko ei enää nähnyt poikaa. Marko lähti takaisin kotiin ja näki tumman pojan maassa. Ihmiset vain vilkaisivat poikaa päin ja eivät auttaneet. Marko lähti auttamaan poikaa ja vei hänet sivummalle katu joukosta. Marko jätti pojan yksin bussipysäkin reunalle. Marko lähti bussilla kotiin. Kotona Marko alkoi ajatella mitenköhän poika pärjäisi. Markon oli pakko mennä katsomaan poikaa. Poikaa ei näkynyt enää bussipysäkillä. Illalla Marko näki unta pojasta. Unessa poika hymyili Markolle.

Tomppa

Menin pojan luokse ja autoin hänet pystyyn. Hän näytti yhä olevan kivuissaan ja ei välttämättä pystyisi kävelemään kunnolla. Päätin käskeä häntä odottamaan siinä niin kävisin soittamassa ambulanssin tai hakemassa muuta apua- Hänen kyyneleisissä silmissään näkyi samaan aikaan pelko sekä kiitollisuus. Riensin nopeasti R-kioskille. Kioskin pihalla oli jotain poikia ja pyysin heiltä kännykkää lainaksi ja soitin ambulanssin. Poika pääsi turvaan, mutta minulle jäi hurjasti traumoja. Kello on jo tosi paljon, mutta nälkä on lähtenyt ja nyt saan unenkin jo kiinni.

Sami

Marko meni auttamaan poikaa ja vei hänet kotiinsa. Isä oli taas poissa kotoa hän oli ylitöissä. Marko jutteli pojan kanssa ja samalla hän antoi puhdistusvälikkeita tummalle. Vähän ajan juttelun jälkeen selvisi, että poika asuu viereisessä kerrostalossa. Poika oli Markon kanssa samassa koulussakin, mutta eri luokalla. Tumma poika pelasi samaa tietokonepeliä mitä Markokin eli wowia. Tumma poika jäi Markon luokse yöksi. Hän soitti kotiinsa ja ilmoitti tapahtuneesta. He pelasivat wowia koko yön. Seuraavana päivänä he menivät yhdessä kouluun ja koulusta pois heistä oli tullut kaverit. He pelasivat yhdessä sen päivän ja keskustelivat chatissä. Marko ehdotti, jos he menisivät yhdessä syömään metroasemalle. Tummalle pojalle se kävi. He söivät Mäkissä metroasemalla ja juttelivat. Ennen erkanemista Marko huusi nähdään huomenna lauantaina klo 12.00.

Jorma

Nyt Marko muisti miten hän itse oli poistunut pelkurina paikalta. Hän oli myös syyllinen tapahtumien kulkuun. Hänen olisi pitänyt mennä auttamaan. Syyllisyys virtasi hänen sisällään.

Oliko hän rasisti? Mielestään hän ei ollut. Ei hän yleensä kiinnittänyt huomiota ihonväriin tai muihin erilaisuuksiin. Mutta oliko hän nyt toiminut erillä tavalla. Hän ei ollut varma asiasta. Hän tunsikin kuinka syyllisyyden tuskat valtasivat aina vain suuremman osan hänen sisimmästään.

Mutta eihän se hänen vikansa ollut. Eihän hän ollut poikaa potkinut. Hänhän oli vain sattunut paikalle. Ei hän voinut siihen mitenkään vaikuttaa. Eihän hän mikään lääkäri tai poliisi ollut. Hän oli vain ihan tavallinen poika.

Mutta totuus oli kahta kauheampaa. Hän tiesi, että vaikka kuinka hän yrittäisi keksiä järkeviä ja perusteltuja syitä teolle, niin totuus ei muuttuisi. Hän oli tehnyt väärin ja hänen piti hyvittää se. Hän teki päätöksensä silmänräpäyksessä. Heti aamulla hän menisi poliisi juttusille ja kertoisi tapahtuneesta. Mutta ennen sitä hän etsisi tuon pojan käsiinsä ja pyytäisi anteeksi.

Markon valtasi heti parempi olo. Hän tiesi, että näin oli oikein. Onnellisena hän hapuroi sänkyynsä ja nukahti heti.

Mikko

Marko oli ristiriidassa, jäädäkö auttamaan vai lähtisikö pois. Marko pudisti päätään ja sitoi rasvaiset hiukset pois naamaltaan ja juoksahti pojan luo. Marko tarkisti pulssin ja käänsi pojan kyljelleen ja kuuli miten nuori nainen puhui hätäntyneesti kännykkäänsä. Pian paikalle saapui ambulansseja sekä poliiseja. Poliisit ottivat lausuntoja, mutta kukaan ei ollut nähnyt mitään, paitsi Marko. Markon kuvauksen ansiosta poliisit saivat pojan kiinni ja hänet toimitettiin nuorisovankilaan pahoinpitelystä. Tumma poika selvisi lievillä vammoilla. Marko ei tätä tiedostanut, mutta hän oli saattanut pelastaa pojan hengen.

Liite 18 (jatkoa)

Matti

Marko mietti mielessään tätä näkyä, mutta sitten nukahti. Aamulla heräsi siihen, kun hänen isä tuli kotiin. Hän katsoi kelloa ja huomasi sen olevan jo 7:30. Hän laittoi vaatteet päälleen ja söi aamupalan. Sen jälkeen hän lähti kouluun. Koulussa hän huomasi uuden pojan. Hän näytti kovin tutulta Markon mielestä. Marko mietti, missä hän oli nähnyt pojan. Sitten hän muisti poika oli siitä näystä. Hän on se poika, joka jäi maahan makaamaan. Marko meni tekemään tuttavuutta ja hänelle kävi ilmi, että pojan nimi oli Joshua ja hän on tulossa Markon luokalle. Ennen tunnin alkua Marko ja Joshua sopi, että he menisivät yhtä matkaa kotiin, sillä Marko asui aivan Joshuan naapurissa. Koulupäivä kuluu nopeasti ja yhtäkkiä se päättyy. Marko lähtee luokastaan ja tapaa Joshuan. He lähtevät kotiin päin ja sitten se tapahtuu. Kaikki menee juuri niin kuin Markon näyssä ja Joshua kuolee.

Kari

Kuinka rasistisia ihmiset ovat, ajatteli Marko juostessaan auttamaan tummaa poikaa. Marko näki, että tumman pojan päästä tuli verta. Marko soitti heti ambulanssin. Kaikki muut ihmiset vain katsoivat ja kävelivät ohi. Kukaan ei kiinnittänyt huomiota. Marko nosti pojan pään ylös ja laittoi takin sen alle pehmusteeksi. Silloin ambulanssi näkyi. Poika vietiin sairaalaan. Tumma poika oli teholla kolme viikkoa. Marko kävi silloin tällöin katsomassa poikaa sairaalassa. Sitten poika heräsi. Hänellä oli kallon murtuma, kylkiluu poikki ja nenä murtunut. Tummalle pojalle kerrottiin pian, että hänet pelasti toinen tumma poika. Kun Marko tuli tumman pojan sängylle moikkaamaan, tumma poika kiitti häntä. Sitten hän kysyi, voisiko he olla ystäviä. Sitten heistä tuli hyvät ystävät. Sen jälkeen Markon ei tarvinnut enää olla yksin.

Dusu

Menin lähelle ja yritin nähdä, mitä pojalle on tapahtunut. Poika oli ihan verinen ja tajuton. Yritin auttaa, mutta en voinut, sillä hänellä oli varmaan luut poikki. Vein hänet sairaalaan, tohtori sanoi, että hän tarvitsee verta, koska hän on vuotanut paljon verta. Marko sanoi:” Minä voisin antaa verestäni pojalle”. Poika heräsi ja hänelle kerrottiin, että Marko auttoi sinua ja antoi verestään sinulle. Tohtori sanoi pojalle hymyillen:” Onpas sinulla hyvä ystävä, olisipa minullakin samanlainen ystävä.” Poika oli hiljaa eikä tiennyt mistä tohtori puhui. Marko tuli käymään sairaalassa, hä meni huoneeseen, mutta huone oli tyhjä. Marko näki viestin sängyn päällä, jossa luki Markolle. Kiitos, kun autoit minua, mutta minun on pakko mennä. Jätin sulle rahaa ja se löytyy kirjekuoresta. Toivon, että se riittää. Kiitos kauheesti. Kyllä me joskus sitten nähdään. Muuten minun nimi on Joshua.

Misah

Marko meni mustan pojan luo ja sanoi:” Oletko kunnossa?” Mutta musta poika oli tajuton ja Marko soitti hänen isälle ja kertoi kaiken. Marko pyydettiin asemalle, mutta poliisit eivät uskoneet Markoa. Marko sanoi, että menkää lääkäriin siellä on yksi musta poika hakattuna. Poliisit menivät lääkäriin. Siellä musta poika makasi. Poliisit kysyivät, mitä oli tapahtunut. Musta poika kertoi kaiken ja hän sanoi samaa kuin Marko. Poliisit alkoivat etsiä kaljua poikaa, jolla on bootsit. Aina, kun poliisit olivat lähellä nappaamaan hänet niin hän pääsi karkuun. Eräänä päivänä kalju poika jäi kiinni ja hänet vietiin nuorisovankilaan ja musta poika sai korvauksen.

King

Marko meni tumman pojan luo ja yritti herättää häntä, mutta tumma poika ei herännyt. Marko otti kännykän esiin ja soitti poliisit ja ambulanssin. Sitten ambulanssi ja poliisit tulivat paikalle ja kysyivät Markolta, että mitä täällä tapahtui. Marko Vastasi:” Yksi poika hakkasi häntä.” Poliisi kysyi, että minkä näköinen se poika oli ja Marko vastasi, että sillä oli lyhyt tukka, mustat farkut ja musta takki. Poliisit lähtivät etsimään sitä poikaa. Poliisit saivat pojan kiinni ja veivät hänet vankilaan. Se kalju poika joutui olemaan vankilassa 20 vuotta ja maksamaan 1000 euroa.

Liite 18 (jatkoa)

Niti

Hän vain makasi siinä ja ajattelin mennä auttamaan. Menin hänen luokseen ja ravistelin häntä hiukan, mutta hän ei herännyt. Soitin ambulanssin ja sanoin, että täällä on yksi musta mies tajuttomana. He pyysivät osoitteen ja sanoivat, että tulevat heti paikalle, mutta heitä ei kuulunut ja he tulivat vasta 30 minuutin päästä. Poika vietiin sairaalaan ja hän halvaantui siitä iskusta.

Potkija tuli pyytämään anteeksi pojalta, koska oli kuullut siitä jostakin. Tämä potkija, jonka nimi oli Frederik, meni poliisilaitokselle ja tunnusti. Hän sai 1,5 vuotta ehdollista vankeutta ja Joshua (tumma poika) parantui.

Dada

Marko lähti rikollisen perään ja yritti saada hänet kiinni, mutta rikollinen oli nopeampi. Marko meni tumman pojan luokse ja kysyi, oletko kunnossa, pystytkö hengittämään? Tumma poika vastasi hiljaisella äänellä:” Olen, mutta sattuu, kuka sinä olet?” Marko vastasi, olen Marko ja isäni on poliisi, muistatko pahoinpitelijän? Tumma poika vastasi, että kyllä muistan ja unohdin sanoa nimeni. Nimeni on Victor. Marko sanoi haluaisitko tulla meille lepäämään. Victor vastasi, että joo ja samalla voisin kertoa tiedot siitä pahoinpitelijästä isällesi.

Luna

Marko katsoi taas kelloa se oli viisi minuuttia yli yksi: Marko käveli makkariin ja lysähti sängylle. Sängyllä ollessaan hän kuuli hissien äänen ja nousi istumaan sängylle. Huoneen ovi avautui ja Markon isä käveli ovesta sisään. Marko käveli eteiseen. ”Mitä sä vielä oot hereillä?” Markon isä kysyi. Marko mietti hetken ja sanoi, että isä mulla on sulle asiaa. Marko kertoi kaiken isälleen. Marko ja isä lähtivät asemalle. Markon isä kyseli Markolta tästä tyypistä, kun Marko kertoi tapahtuneesta hänen mielensä rauhoittui. ”Isa, luuletko, että tuo tyyppi saadaan joskus kiinni?” kyseli Marko. Isä vastasi:” Eiköhän hänet saada helposti kiinni.” Marko helpottui, hänen mielialansa rauhoittui. Jos tämä tapaus paljastuisi niin saisin rauhan.

Hakkarainen: Enkelinkuva lumessa (1995)

Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakoitukertomukset.

Aleksandra

Marko meni R-kioskiin hakemaan apua. Vanha miesmyyjä ja nuori nainen tulivat auttamaan. He laittoivat pojan asentoon, jossa hänen olisi helpompi hengittää. He putsasivat pojan suun ja vaatteita verestä. Lopulta Marko soitti ambulanssin, koska poika ei näyttänyt tokenevan. Kun poika oli saatu turvallisesti ambulanssiin Marko lähti juoksemaan ostarin kohti, vaikkakin se saattoi olla liian myöhäistä.

Ostari näytti yhtäkkiä suuremmalta Markon silmissä. Oli kuin etsisi neulaa heinäsuovasta. Marko kyseli ihmisiltä, olivatko ne nähneet tätä mustiin pukeutunutta poikaa. Kukaan ei ollut nähnyt häntä. Marko luovutti ja muisti, että poika olikin juossut ostarin taakse. Voi itku! Hän on etsinyt täysin väärästä paikasta. Marko lähti juoksemaan ostarin taakse ja ihmeekseen hän näki vanhan roskapöntön päällä pojan. Tämä poltti tupakkaa ja kädessään hänellä oli kiviä. Marko meni hänen luokseen varovasti. ”Anteeksi, mutta kuka olet?” Marko kysyi. ”Mitä se sulle kuuluu?” kalju poika vastasi tylysti. ”Halusin vain tietää. Minä olen Marko. Miksi Sinulla on kiviä kädessäsi?” ”Ei kuulu sulle. Häivy.” poika vain vastasi ja heitti kivet maahan ja juoksi pois.

Liite 18 (jatkoa)

Paula

Markokaan ei saanut itseään toimimaan, vaan kääntyi ja lähti kohti kotia. Nyt jälkeensä ajatellessa hän tajusi, että hänen olisi pitänyt auttaa, mutta asia ei enää olisi auttanut. Marko kömpi takaisin huoneeseensa ja nukahti sänkyynsä. Aamulla Marko heräsi siihen, kun isä palasi kotiin. Mies puhui puhelimesta äänensävyistä päätellen äidin kanssa. Äiti vaati elatusmaksuja, joita isä ei ollut innostunut maksamaan. ”Hemmetti ei minulla ole varaa!” Keittiöstä kuuluva ääni oli ärtynyt ja hetken kuluttua kuulin kännykän lentävän huoneen poikki. Katsoin kelloa, se näytti puoli yhdeksää. Nousin ylös ja lähdin keittämään kahvia.

Ronja

Marko halusi tukahduttaa ajatuksensa. Kaikki palasi hänen mieleensä yhä uudelleen ja uudelleen ja uudelleen ja uudelleen. . . . Siitä oli vasta nelisen tuntia. Marko mietti, mitä pojalle oli käynyt. Hän halusi tietää, auttoiko kukaan tuota poikaa ylös, kysyikö kukaan hänen vointiaan. Markoa hävetti niin paljon, ettei hän ollut tehnyt mitään. Häntä hävetti niin paljon, että hän päätti lähteä ulos. Metroasema oli ihan lähellä. Siellä oli myös kioski ja hänellä oli huutava nälkä. Heti ulos astuessaan Marko tajusi, miten huono ajatus se oli. Ulkona oli pimeää eikä siellä liikkunut paljon ihmisiä. Marko kuitenkin paineli yhä kauemmas kerrostalon ovesta. Hänen sydämensä pamppaili kurkussa, kun hän ohitti hämäreitä sytjäkujia. Vihdoin hän saapui metroasemalle. Siellä oli hiljaista lukuun ottamatta parin ihmisen jutustelua. Pian Marko huomasi, kuinka typerä hän oli ollut häpeänpuuskissaan. Hänellä ei ollut rahaa eikä kotiavaimia. Marko nojasi ostarin seinään. Hän yritti selvittää päätään. Silloin hän näki sen tumman pojan. Poika käveli hitaasti edestakaisin kioskin vieressä. Hänellä oli kännykkä, johon hän puhui ja hän itki.

Alli

Tiedän, että minun olisi pitänyt auttaa, mutten auttanut katsoin vain kuin poika makasi maassa. Minun olisi pitänyt auttaa hänet ensiapuun. Ja nyt sen tiedän en saanut unta tapahtuman takia ja sen takia miten käyttäydyin. Jos kertoisin isälleni hän kysyisi autoinko poikaa ja minun olisi pakko sanoa, että en auttanut häntä. Siksi en soisi kertoa isälleni. Olin käyttäytynyt huonosti. Muistan kuinka kukaan, ei kukaan mennyt auttamaan eikä edes katsonut häneen. Aivan kuin hän olisi ollut näkymätön. Otin uuden lasin maitoa, mutta enää en ollut varma olisiko maidosta apua. Minun on pakko kertoa isälle en voisi olla kertomatta. Kuulin avainnippun ääntä ja sen kuinka avain kääntyi lukossa. Lukko naksautti ja ovi aukesi. Menin isää vastaan ovelle ja olin valmis kertomaan kaiken. Isä oli kännissä ja haisi kaljalle. Hän örvelsi ohi ja sanoi jotain moin tapaista. En voisi nyt kertoa isälle ei hän muistaisi sitä enää huomenna. Menin takaisin sänkyyn ja viimeinen ajatukseni ennen nukahtamista oli etten voisi kertoa asiaa häpesin liikaa.

Nea

Marko oli luut kauhuissaan, epätietoinen ja siksi hän oli lähtenyt pois. Jättänyt pojan makaamaan maahan, kylmään märkään maahan. Ihmisiä oli liikkeellä ja silloin Marko oli ollut varma, että joku heistä auttaisi poikaa. Enää hän ei ollut asiasta ollenkaan varma. Nyt häntä pelotti, että poika makasi edelleen siellä verinoro leuallaan. Marko sätti itseään tietäen, että hänen olisi pitänyt auttaa, soittaa jonnekin, vaikka isälle. Poika oli varmasti loukkaantunut pahasti ja voisi kuolla jollei joku auttaisi. Marko tunsu syyllisyyttä ja hän säälimustaa poikaa. Kenellekään ei saisi käydä niin. Hitaasti Marko meni takaisin huoneeseensa, vaikka tiesi, ettei uni tulisi. Ajatuksia oli yksinkertaisesti liian paljon eikä hän voinut rauhoittua. Syyllisyys painoi harteita ja pelko oli puristunut ut palloksi vatsaan. Hiljaisuus tuntui pahalta, kuin se hetki olisi voinut loikata varjoista hänen päälleen. Kuinka poika tai hänen haamunsa olisi voinut tulla syyttelemään Markoa. Marko hytisi peittoonsa alla ja puristi silmänsä kiinni. Hän havahtui kuullessaan oven käyvän. Isä oli tullut kotiin. Marko päätti leikkiä nukkuva. Hän ei voisi kertoa isälle. Hetken kuluttua teeskennelty uni muuttui aidoksi.

Liite 18 (jatkoa)

Tiina

Marko oli tuntenut myötätuntoa, totta kai ja vihaa ja suruakin. Hänellä ei ollut rohkeutta. Hän oli seisonut paikallaan tekemättä mitään. Marko oli kääntynyt ja kävellyt pois noin vain. Nyt muistellessaan niitä hetkiä Marko tunsi häpeän polttavan sisällään. Hänen olisi pitänyt auttaa. Olisi pitänyt soittaa ambulanssi. Mutta Marko ei ollut tehnyt sitä. Lopulta hän otti taskusta kännykkänsä. Hän aikoi soittaa. Se oli hänen velvollisuutensa. Juuri silloin oveen koputettiin. Marko ei avannut. Kop, kop, kop kärsimätön naputus jatkui. Astellessaan ovelelle hän kuuli jonkun näpelöivän lukkoa. Lukko naksautti. Ovi avautui ja hänen edessään seisoivat karmaiseva näky. Silmissä sumeni ja äänet lakkasivat kuulomasta. Herätessään eteisen nuhruiselta matolta hän löysi vierestään ryppyisen vietin. Sanat, ”Jos vasikoit, olet seuraava”PUUTTUU

Kristiina

Marko havahtui mietteistään ja meni takaisin huoneeseensa. Hän avasi ikkunan ja antoi kylmän tuulen virrata huoneeseensa. Marko hörösti korviaan ja kuuli miten fajja avasi hiljaa oven ja astui sisään. Kertoa vai ei, Marko mietti, eikä saanut ajatuksistaan selkoa. Hän sulki ikkunan ja päätti miettiä asiaa enemmän huomenna. Markolla oli kylmä ja hän kaivautui syvemmälle peiton alle. Ja taas alkoivat tapahtumat pöytiä hänen päässään, hän ajatteli bootseja, potkuja ja veristä mustaa poikaa, joka makasi liikkumatta. Vähitellen tapahtumat hidastuivat ja Marko nukahti syvään uneen.

Aamulla heti, kun Marko oli herännyt, ajatukset palasivat hänen mieleensä. Yhtäkkiä hänen mieleensä muistui eräs ala-asteella tapahtunut tappelu. Erään heiveröisen, pienen pojan kimppuun oli käynyt kaksi kolme vuotta vanhempaa poikaa. Häneltä oli kysytty, mitä hän oli nähnyt. Marko oli kieltänyt kaiken. Hän ei ollut nähnyt mitään. Syyllisyys oli painanut häntä kauan sen jälkeen, mutta lopulta hän oli unohtanut asian. Ehkä niin kävisi nytkin. Marko sanoi itselleen ja lähti työpaikalleen.

Zahra

Mustaa poikaa ei varmaan huomattu, koska hän oli musta ja hänellä oli mustat vaatteet. Poika oli mennyt maassa vaikka kuinka kauan. Loppujen lopuksi musta poika jatkoi matkaansa. Hän näki taas Markon. Marko luuli, että musta poika aikoo tehdä jotain hänelle. Musta poika nyökkäsi päätään ja lähti vetämään. Marko ei ollut nähnyt sitä mustaa poikaa enää sen jälkeen. Markoa hävetti, kun hän ei mennet auttamaan mustaa poikaa ja oli vain pelkuri.

Pena

Marko oli juossut auttamaan tummaa hakattua poikaa, mutta tumma oli pelästynyt Markoa ja juossut hounossa kunnossa pois. Marko oli yrittänyt saada tummaa poikaa kiinni, mutta turhaan hän oli juossut nurkan taakse ja kadonnut. Silloin hän heräsi ja näki isän kasvot. Marko ei tiennyt kertoisiko. Isä näytti hämmentyneeltä ja oli menossa pois, mutta silloin Marko kertoi, mitä oli nähnyt. Isä katsoi Markon silmiin tarkasti kuten hän olisi kuunnellut todistajaa jossain murhajutussa. Isä kysyi vielä miltä potkija ja tumma poika näyttivät. Sitten isä sanoi, että hän kyllä ottaa potkijan kiinni. Tämän jälkeen isä lähti vielä ulos hakemaan ruokaa, vaikka kello olo jo kaksi yöllä.

Antti

”Mikä rasistinen kaupunki! Mikä rasistinen maailma!” Marko ajatteli ”Miten kukaan voi tehdä tuollaista? Miten voi hyökätä toisen kimppuun..... Mitä? Väärän värinen, väärän maalainen aivan avuttomia selityksiä” Marko päätti ajatella jotain muuta. Mutta mikään muu ei pysynyt kasassa. Aina hänen ajatuksensa lipsuivat takaisin tuohon maassa makaavan mustan pojan kuvaan. Hän ei saanut sitä mielestään, ei vaikka kuinka yritti. Hänen täytyi tehdä siitä ilmoitus. Hänen täytyi kertoa jollekin. Isä oli taas väärään aikaan töissä, eikä hänelle voinut kertoa mitään tai sitten hän oli ulkona sen poliisiaseman naisen kanssa. Siellä he pitivät hauskaa, kun hän mietti näitä kauheita asioita. Ne pistävät aivan pää pyörälle. Miten joku, hän ajatteli taas. Jo pelkkä ajatuskin puistatutti. Hän kuuli alakerran oven kolahtavan auki. Sisään astui kaksi ihmistä. Isä oli siis ollut ulkona naisen kanssa, Marko ajatteli, Nyt hän kuuli heidän kolistelevan makuuhuoneessa. Oliko isä juontu? Se ajatus

Liite 18 (jatkoa)

pälkähti hänen päähänsä, kun hän kuunteli alakerrantouhua. Marko alkoi itkeä. Hän sulki silmänsä maailmalta.

Peksi

Marko kysyi peloissaan pojalta: ”Tarviiks apua?” Vastausta ei kuulunut, eikä ihme sillä mies makasi puolikuolleena maassa. Se on musta! Jätä se kuolemaan huusi joku kadun toiselta puolelta. Mies lähti juoksemaan, kun Marko käveli häntä kohti. Marko palasi musta miehen luokse ja päätti ettei voi jättää häntä tähän kuolemaan. Hän raahasi miehen ränsistyneeseen taloon ja antoi miehelle vettä se ei auttanut mitään, sillä mies ei liikautunutkaan, Marko katsoi ulos ränsistyneen talon ikkunasta ja näki tutun henkilön- Se oli se potkija. Marko lähti hänen peräänsä ja siitä alkoi armoton takaa-ajo. Toisella miehellä oli 100 metrin etumatka Markoon. Pian mies katosi puskiin eikä häntä enää näkynyt. Pam kuului laukaus, Marko ajatteli ettei mustalle miehelle vain käynyt mitään. Marko juoksi takaisin ränsistyneen talon luokse. Hiljaista, liian hiljaista, Marko mietti. Hän avasi oven ja löysi luodin maasta. Marko käveli hieman eteenpäin ja näki miehen maassa. Kuollut, hän huomasi. Se potkija ja karkuun juossut tyyppi makasi maassa kuolleena luoti rinnassaan. Mutta mustaa miestä ei enää näkynyt missään.

Jussi

Marko kyykistyi mustan pojan luo ja musta poika sanoi: ”Kosta mun puolestani.” Marko lähti juoksemaan potkijan perään ja sai lopulta potkaisijan kiinni. Hän kysyi pojalta: ”Miksi potkaisit sitä mustaa skidiä. Tyyppi vastasi: ”Koska se oli musta.” ”Toi ei ole oikea ajattelutapa. Se on samanarvoinen kuin mekin,” Marko saarnasi. Musta poika juoksi verissä suin paikalle ja alkoi haastaa riitaa Perin kanssa. Ne alkoivat tapelle ja joku mummeli soitti kytät paikalle. Poliisit saapuivat paikalle sekunneissa. Sattumoisin poliisiautosta ilmestyivät Markon isä ja sen työkaveri. Markon isä kysyi Markolta: ”Mitä helvettiä sä oot nyt tehny. Marko vastasi, että ei oo tehnyt mitään, vaan toi kalju hakkasi tota mustaa. Pertti sai siitä sakot.

Dix

Marko meni mustan pojan luo ja sanoi, että onko kaikki hyvin, muta musta jätkä oli tajuton. Marko vei mustan pojan kotiin ja heitti vettä naamalle ja musta mies tuli tajuihinsa. Sitten se musta mies meni etsimään kaljupäätä, mutta ei löytänyt. Sitten hän soitti poliisille ja antoi tuntomerkit. Poliisit löysivät kaljun miehen ja pidättivät ja veivät hänet vankilaan.

Esso

Marko meni mustan pojan luo ja sanoi, että onko kaikki hyvin, mutta musta mies oli tajuton. Marko vei hänet kotiin ja kasteli mustaa miestä vedellä. Silloin musta mies palasi tajuihinsa. Sitten musta mies meni ulos ja näki kaljupään: Silloin musta mies lähti miehen perään ja hänet kiinni. Musta mies löi miestä päähän ja sen jälkeen ei ketään enää kiusattu.

Esko

Marko ei nähnyt kunnolla ja siksi hän käytti taskulamppua ja näki mustan pojan. Marko kysyi: ”Oletko kunnossa.” Marko näki, että hän oli loukkaantunut pahasti ja Marko soitti 112 ja musta poika vietiin sairaalaan. Marko meni keskustaan ja Marko sanoi, että hän menee mustan pojan luo. Seuraavana päivänä musta poika ja Marko menivät Pertin luo ja Marko hakkasi potkaisijan. Pertti oli maassa ja tajuton ja sitten poliisi tuli ja Marko ja musta poika sanoivat poliisille, että Pertti oli syyllinen ja lopuksi Pertti sai kahden vuoden tuomion ja Marko meni kotiin ja musta poika sai yhden miljoonan korvaukset.

Hakkarainen Enkelinkuvia lumessa (1995)

Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakoitukertomukset

Keijo

Liite 18 (jatkoa)

Marko mietti, mitä tehdä. Marko otti nopeasti kännykän käteen ja soitti hätänumeroon. Hätäkeskus viivytteli puhelimesta. Siellä kyseltiin tapahtumia ja kaikkea sellaista. Vihdoin ambulanssi on tulossa. Marko katsoo poikaa maassa. Hän voi hyvin huonosti. Seuraavaksi Marko lähti juoksemaan ostarin taakse. Mustiin pukeutunut poika oli jäänyt ostarin taakse tupakalle. Markon meni hitaasti ja varovaisesti pojan luokse. Poika kysyi Markolta: ”Mitäs sä teet täällä ja ijka sä oot?” Marko vastasi: ”Näin kun potkit ton pojan tonne maahan ja tulin kysymään, millä oikeudella teit sen.” Tummiiin pukeutunut poika mielti. Poika lähti kävelemään Markoa kohti. Kun poika oli Markon vieressä, poika humautti Markoa päähän kovalla pullolla. Marko heräsi sairaalassa. Poliisi ja sairaanhoitaja astui huoneeseen. Poliisi aloitti: ”Näin koko tilanteen kun menit tajuttomaksi. Se mustiin pukeutunut poikaa istuu putkassa. Tilannetta tutkitaan parhaamme mukaan ja se poika joutuu luultavasti vankilaan.” Oli hetken hiljaista kun hoitaja jatkoi: ”Se poika kenestä soitit hätänumeroon, menehtyi vähän yli tunti sitten sairaalassa.” Marko jäi yksin huoneeseen ja nukahti.

Lauri

Minä juoksin katsomaan maassa olevaa poikaa. Huhuilin hänelle jotain mutta hän ei vastannut mitään. Ravistelin häntä ja hän alkoi tulla tajuihinsa. Poika säikähti minua ja yritti hädissään lyödä minua naamaan, missä hän kyllä onnistui. Kaaduin maahan ja kirvelin. Poika lähti juoksemaan karkuun ja huusin hänen perään: ”Odota nyt!” Mutta poika ei odottanut vaan juoksi täyttä vauhtia karkuun. Jäin ihmettelemään miksi poika olin lyönyt minua. Havahduin suuren aution töytäykseen ja jarrutukseen. Juoksin katsomaan mistä ääni tuli. Autotiellä oli sattunut kolari. Autojen keskellä makasi poika, joka oli lyönyt minua, kuolleena.

Jonttu

Marko meni mustan pojan luokse. Poika oli tajuton. Marko soitti ambulanssin ja poika vietiin sairaalaan. Seuraavana päivänä lehdissä ja uutisissa kerrottiin tapahtuneesta ja hyökkääjästä annettiin löytöpalkkio. ”Hyökkääjä” oli myös nähnyt uutiset piileskeli vanhassa mökissä keskellä metsää. Poliisit etsivät miestä monta viikkoa. Poliisit saivat vihjeen, että mustiin pukeutunut mies piileskelee metsässä. Löydettyään mökin poliisit piirittivät sen. Mies oli aseistettu ja ammuskeli kohti poliiseja. Myös Markon isä oli mukana operaatiossa. Markon isä päätti hyökätä yksin, mies ampui Markon isän, joka kaatui lattialle. Seuraavaksi mies laitto aseensa ohimolleen ja ampui. Markon isä kuoli verenhukkaan. Sairaalaan soitettiin Markolla tapahtuneesta. Marko pudotti luurin ja kiipesi kerrostalon katolle.....

Topi

Yhtäkkiä hän huomaa isänsä kävelevän tummaihoista kohti. Ja pidättää hänet, koska hän makoili maassa yleisellä paikalla. Keskellä ostaria ryntää suuri larppausjoukko ja kaataa poliisiauton ja hyökkäävät Markon kimppuun, koska luulevat häntä ilkeäksi veikoksi. Ja sen jälkeen he ovatkin vallanneet.

Nipa

Markoa ketutti. Hän meni vessaan, otti sakset käteensä ja alkoi viiltää ranteitaan. Niinhän hän tekisi, kun hänellä oli murheita elämässä. Veripisaroja valui lattialle, kun Marko oli saanut verentulon tyrehtymään, hän meni nukkumaan. Seuraavana päivänä koulussa Marko näki välitunnilla sen saman tumman pojan. Marko päätti seurata häntä koulun jälkeen. Poika käveli sinne suuntaan missä eilen hänet potkittiin. Kulman takaa tuli se sama poika, joka potki tumman pojan. Tumma poika lähti juoksemaan toista kohti ja potkaisi koottipoikaa. Tumma poika huusi: ”Sinä saa---- rasisti minä olen suomalainen mies!”

Liite 19. Kokeilussa Kari Levolan nuortenromaanin "Dumdum" (1998) pohjalta tuotetut ennakointikertomukset

Levola: Dumdum (1998)

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset

Alli

Sabinan isä katsoi hetken aikaa meitä kulmat kurtussa, sitten käveli radiolla ja sammutti sen, aivan niin kuin pete oli pyytänyt. "En mä nyt tarkottanut, et kokonaan sitä sammutat", Pete jo melkein huusi. "Minähän tein kuten pyysit", Sabinan isä sanoi. Hetken aikaa Pete näytti siltä, kuin olisi pian lyömässä jotain. Mutta hän ei lyönyt, vaan otti ruokalistan ja meni pöytään istumaan. Menin hänen perässään. Pian Sabinan isä tulikin kysymään mitä ottaisimme. Pete tilasi pitkän listan eri ruokia ja juomaa. Kello rupesi olemaan jo vähän yli kaksi, kun olimme melkein jo tuhonneet kaiken ruoan. Katselin ulos ikkunasta ja näin Sabinan tulevan sisälle. Menin pienoiseen paniikkiin ja kerroin Petelle, että luokkalaiseni tyttö on tulossa tänne. Pete katsoi kuka ovesta tuli sisään ja rupesi nauramaan ääneen. "eihän tuollainen saakelin hippi voi mitään koulua käydä", Pete huusi ja samalla nauroidi. Sabina katsoi pöytäämme päin, hänen silmänsä suurenivat ja ihmetyksen näki hänen naamaansa. Sabina käveli pöytäme luokse, katsoi hetken minua ja sitten Peteä. "Oliko sinulla jotain asiaa minulle?" Pete oli hetken hiljaa ja huomasin, ettei hänelle ole usein sanottu mitään vastaan, kun hän on haukkunut jotain. "Miksi et ollut koulussa Dumdum?" "E-en päässyt", sanoin hieman vaikeroiden. "Mitä se muka sulle kuuluu, hippi?", Pete kysyi hieman vihaisella äänellä. "Minusta se kuuluu ainakin minulle enemmän kuin sinulle, ryppäri." Pete meni hiljaiseksi ja hetken oli jo lyömässä Sabinaa, muttei lyönyt, vaan käveli ovelle. "Tule Dumdum, me lähetään nyt." "En mä varmaan tuu vielä." Pete katsoi minua, hän oli todella vihaisen näköinen. Hän meni ulos, käveli autolleen ja lähti. Minä jäin Sabinan kanssa.

Katriina

"Jos herra ei kestä tätä musiikkia menköön ulos", Sabinan isä totesi yhä täysin rauhallisena. Pete huohotti, hän oli närkästynyt, kun mies ei toiminut vain hänen tahtonsa mukaan. Rauhoittelin Peteä ja lopulta hän sanoi: "Saako täältä edes kunnan murkinaa?" "Siitä ei ole epäilystäkään", sanoi Sabina, joka oli juuri tullut takahuoneen puolelta tiskin taakse. Minua hävetti. Tajusin, että Sabina oli kuullut koko jutun ja luuli minun olevan samaa mieltä, kuin Pete. "No anna tyttö parasta, mitä talosta löytyy!" tokaisi Pete nyt jo vähän ystävällisemmän kuuloisena. Vein Peten pöytään ja lähdin Sabinan luo. Halusin selvittää asia. Olin halunnut puhua hänen kanssaan jo pitkään, niin kiinnostavalta hän vaikutti, mutta koskaan en ollut uskaltanut. Kun löysin Sabinan takahuoneesta ujous meinasi taas iskeä, pelkäsin, että Sabina on minulle todella vihainen. Sitä hän ei ollut. Minut nähtyään hän vain sanoi: "Älä huoli, minä tunnen Peten ja tiedän miksi hän käyttäytyi noin." Olin ihmeissäni. Miten Sabina saattoi tietää? Kerroin hänelle mitä minä tiesin ja hän mitä hän tiesi. Nyt ymmärsin tilanteen. Todellakin ymmärsin. Nyt minulla oli myös ystävä, joka sai minut ymmärtämään tämän ja myös sen, että meidän on mentävä kouluun. Tajusin ja vihdoin reikä päässäni oli umpeutunut.

Sanelma

Sabinan isä oli kuin ei olisi kuullutkaan. Hänen hymynsä häipyi, mutta hän sanoin silti ystävällisesti: "Mitä saisi herroille olla?" "Et viittis äijä pistää tota toosaa kiinni, eihän täällä kuule edes omia ajatuksia tuon ulinan alta", täräytti Pete. "Jos herra ei pidä tästä paikasta hän on hyvä ja poistuu." Pete lähti minun huomaamattani jossakin välissä, olin katsellut koko keskustelun ajan vain Sabinaa. Kuulin vain, kun Sabinan isä kysyi: "Herra, kuuletko? Mitä saisi olla?" Sellaisella äänellä, kuin olisi toistanut kysymyksen jo monta kertaa. Lähdin kebabista sanomatta mitään.

Krissu

Sabinan isä sammutti musiikin ja kysyi silmiään räpäyttämättä: "Mitä saisi olla?" Me otimme ruokamme ja söimme rauhallisesti kaiken loppuun. Sabina ilmestyi tiskin luokse, hän sanoi jotain isälleen ja lähti sitten ulos. Sabina tervehti minua ja tunsin kuinka vatsaani väänsi, vatsasta väänsi muu

Liite 19. (jatkoa)

tenkin, koska en mennyt Peten pyynnöstä kouluun. Päästyämme pois Marmarasta istuin autoon ja olin koko matkan hiljaa. Mielessäni pyöri vain nuo ruskeat silmät ja mustat hiukset. Hän oli kaunis. Kotiin päästyäni Sisko oli jo kotona, hän katsoi vihaisena, kun menin huoneeseeni. Minä vain hymyilin takaisin, olin rakastunut.

Kari

”Ok, jos se ruokahalun vie. Se oli kyllä lempilauluni”, sanoi Sabinan isä. ”Tuo on karmea uikutusta!” sanoi Pete Sabinan isälle. Sitten he tilasivat. Dumdum tilasi kebabranskalaiset, mutta Pete tilasi vain kokiksen ja ranskalaiset. ”Kuka tuota ulkomaalaisen laittamaa kamelin lihan näköistä ruokaa haluaa syödä?” kysyi Pete Dumdumilta, Dumdumin lautasta katsoen. ”Minä”, vastasi Dumdum. ”Miksi olet noin epäluuloinen ulkomaalaisista?” kysyi Dumdum Peteltä. ”Eihän ulkomaalasiin voi luottaa”, vastasi Pete. Pete ja Dumdum söivät ruokansa ja lähtivät kebabista ulos. Ulkona he törmäsivät Sabinaan. Dumdum jäi juttelemaan Sabinan kanssa. Pete epäili hetken jäisikö kuuntelemaan heidän keskustelua, mutta jäi kuin jäikin. ”Tässä on Pete”, sanoi Dumdum Sabinalle. ”Ja tässä on Sabina”, sanoi Dumdum Sabinalle. He juttelivat hetken, mutta pian heidän piti lähteä kotiin. Matkalla Dumdum ja Pete juttelivat. ”Kiva tyyppi tuo Sabina”, sanoi Pete Dumdumille. ”No niin eihän ne ulkomaalaiset niin tyhmiä ja epäluotettavia ole”, sanoi Dumdum Petelle. Ja niin Pete oppi, että ulkomaalaiset ei ole sen erikoisempia, kuin suomalaiset.

Mikko

Sabinan isä sammutti radion, hieman loukkaantuneen näköisenä. ”Kiitti äijä”, Pete sanoi iskien silmää. Istuessamme otin vahingossa puheeksi koulun ja mietin mitäköhän koulussa tapahtui. Pete ei selvästikään ilahtunut tästä. Hänen ilmeensä muuttui rennosta hyvin ilkeäksi ja minusta tuntui siltä, että hänen katseensa olisi liimannut minut tuoliini. ”Älä. Mainitse. KOULUA!” Pete sanoi taas sanoja painottaen. Pahoittelin hänelle ja me tilasimme ekstra-isot kebabit. ”Joten... Mitäs tehtäis ku ollaan syöty?”, Pete kysyi täytteet pursuen ulos hänen suustaan. Ehdotin, että olisimme voineet mennä vaikka leffaan. ”Joo hyvä idis, mut mää valitsen mitä katotaan. OK?” Pete sanoi mahtipontisesti ja lisäsi nopeasti: ”Mut toi kimma ei voi tulla.” Ilmeisesti hän oli huomannut, että olin tiirailut Sabinea. Hän raahasi minut ulos ja melkein unohti maksaa. Kävellessämme katuä pitkin, katsoin taakseni ja näin Sabinan vilkuttamassa, joten vilkutin takaisin. En ajatellut asiaa sen enempiä sinä päivänä, en edes muistanut sitä pariin päivään. Meinasin jäädä kiinni, kun yksi koulun opettajista meinasi tunnistaa minut, mutta onnistuimme välttymään siltä. Joo, niin päättyi yksi ei niin-tylsä päivä.

Peksi

Sabinan isä katosi Peteä hetken ja sanoi sitten: ”Jos ei kelpaa niin voit mennä ulos!” Sabina alkoi vaivaantuneesti puhua isälleen ja yritti hillitä tämän hermot. ”Kyllä mä voin häipyä”, Pete sanoi vaivaantuneesti. Vaikka kuinka Sabina huusi Peten perään, tämä ei palannut. ”Oliks ihan pakko”, Sabina sanoi isälleen, joka loi tyttärensä huojuvan ilmeensä. ”Tämä paikka on minun ja täällä mää-rään minä. Voisit hitusen kunnioittaa isääsi.” Sabina ei vastannut, vaan lähti ovet paukkuen ulos. ”Pah, aina sitä saa kuunnella, minä olen hänen isä. Voisi edes kunnioittaa kaikkea sitä, mitä olen hänen eteensä tehnyt.” Illalla isän kotiin tultaessa Sabina ei puhunut hänelle mitään. ”Jaahas, sitä leikitään mykkäkoulua, ei ole minun vikani, jos Pete ei pidä turkkilaisesta musiikista. Pyydä Pete meille huomenna syömään, niin koitan puhua hänelle.” Sabina katsoi hetken ja sanoi sitten iloisesti: ”Kiitos isä!”

Dada

Sabinan isä vastasi Petelle: ”Jos et pidä musiikista, voit painua hikiseen grilliin, jos et pidä siitäkään voit painua helvettiin.” Pete jäi sanattomaksi ja Dumdum sanoi Sabinan isälle: ”Anteeksi, Pete on vain huonolla tuulella. Tilaamme kaksi rullakebabia.” Joten Dumdum ja Pete söivät ateriat ja lähtivät kotiin. Dumdum lähti juuri kotoaan kouluun päin ja matkan varrella Dumdum näki Sabinan ja Dumdum pysäytti hänet. Dumdum sanoi Sabinalle: ”Anteeksi se eilinen käyttäytyminen. Olen todella pahoillani ystävän käyttäytymisestä.” Sabina vastasi: ”Joo joo, ei se mitään. Unohdetaan se

Liite 19. (jatkoa)

eiline, mutta voisitko tulla samaa matkaa kouluun kanssani?” Dumdum vastasi: ”Joo, tietenkin.” Joten he menivät samaa matkaa, mutta Dumdum ei tiennyt mistä puhua, mutta hänen oli pakko puhua jostain, joten hän sanoi Sabinalle: ”Hei Sabina, minä taidan tykkää sinusta.” Sabina vastasi: ”Joo, olen huomannu sen ja isänikin pitää sinusta ja haluaa sinut töihin.” Dumdum vastasi: ”Loistavaa, tarvinki työtä.” Sabina pyysi Dumdumia treffeille ja Dumdum vastasi positiivisesti. Joten he saapuivat kouluun ja koulupäivän päätyttyä he menivät ulos.

Dusu

Sabina sanoi ystävällisesti: ”Tulkaa istumaan, meidän ravintolassa on hyvää kebabia. KYLLÄ TE PIDÄTTE.” Isä katsoi Sabinaa ja ihmetteli. Sabina on yksinäinen ja haluaa saada uusia kavereita uudesta kaupungista. Pete haisi kaljalta. Sabina huomasi, että Pete on juonut. Sabina pyysi Peteä kävelylle illalla ja Pete sanoi ujona: ”kyllä... joo... mennään!” Pete katsoi Sabinaa koko matkan, mutta Sabina ei puhunut mitään koko matkan. Matka päättyi rannalle. Nuoret meni istumaan rannalle. Oli romanttinen tunnelma. Pete ja Sabina suuteli Sabinaa, mutta Sabina torjui, ja sanoi vihaisena: ”Jos lopetat juomisen ja olet hyvä koulussa niin voidaan olla hyvin läheisiä, mutta jos jätät olemaan tämmönen, niin en halua nähdä sinun naamaasi enää!” Pete oli hiljaa ja punastui. Pete lupasi Sabinalle, että hän ei enää juo ja opeskella ahkerasti ja niin kävi. Sabina ja Pete on yhes ja ne pittää toisistaan.

Paula

Ja näin Sabinan isä ymmärsi ja sammutti vanhalta näyttävän cd-soittimen. Pete reagoi vastaamalla: ”Thank you, kiitos.” Ja nappasi ruokalistan tiskiltä. Katsoin Peten kanssa vähän aikaa sitä ja päätimme tilata pitzat. Vähän ajan kuluttua Sabina saapuikin tarjoilemaan tarjottimen kanssa. Meillä oli niin nälkä, että pitzojemme jälkeen tilasimme uudet. Ja kun nälkä oli vihdoin poissa, päätimme mennä takaisin kotiin. Kiitimme Sabinaa ja hänen isäänsä. Kävelimme kotiamme päin hitaasti, sillä vatsamme olivat täynnä. Keskellä matkaa Pete sanoi minulle: ”Miksi siskosi on niin outo?” ”Miten niin?” minä vastasin. ”No ei kun siskosi oli aluksi aika hauska, mutta nykyisin hän on niin tylsä”, sanoi Pete kömpelästi. ”Olet nauttinut liikaa alkoholia”, vastasin. ”Itsekin olet ja muutenkin olet tyhmempi kuin minä. Olen 19 ja sinä vasta 15-vuotias ipana. Mene opiskelemaan se seiskaluokka nyt uudestaan”, Pete sanoi vihaisesti. Ymmärsin nyt yhä enemmän, että hän oli nauttinut liikaa alkoholia.

Levola: Dumdum (1998)

Ambivalentisti sekä myönteisiä, että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset

Luna

Sabinan isä hiljensi musiikkia niin, että se hädin tuskin kuului. Pete meni tiskille ja minä perimmäiseen pöytään. Jonkin ajan päästä Pete tuli perässä kebabannoksen ja kahden kaljapullon kanssa. ”Etkö sä syö mitään?” Pete kysyi ja laittoi toisen kaljan nenäni eteen. ”Ei vaan ole nälkä”, sanoin ja katsoin ikkunasta ulos. Kello oli kolme, joten koululaiset pääsivät koulusta. meidän luokkalaisia ajoi pyörillä ja muilla ajoneuvoilla ohi. Äkkiä nousin ylös ja katsoin tarkasti ulos ikkunasta. Se oli Sabina, joka meni käsi kädessä jonkun tyypin kanssa. ”Häivytään täältä...” sanoin Petelle. ”Häh, kui?” Pete vastasi. Minä häivyin paikalta ja menin Sabinan ja sen tyypin luo. En odotellut, vaan löin poikaa täysillä naamaan. Poika puolustautui. Äkkiä kaikki pimeni. Avasin varovasti silmiäni ja olin jossakin huoneessa. Etsin kelloa. ”Sä heräsit”, isäni sanoi. ”Mitä kello on?” kysyin. ”Kello on kuusi.. Otin vapaata sun takia”, isä sanoi. ”Ajattelin, että kun paaset pois täältä sairaalasta, niin mentäis kattoon vaikka jäkistä”, isä sanoi ja hymyilin. Ehkä nyt kaikki menis ihan hyvin. Ainakin luulen niin, jos isälläni olisi aikaakin mulle.

Anna

Sabinan isän hymy hyytyi nopeasti: ”Häipykää muualle valittamaan, jos musiikki ei kelpaa. Tämä on minun ravintolani ja täällä määrään minä!” Pete ei ollut kuulevinaan, vaan huusi: ”Lopeta jo se kissan rääkkäys, eihän täällä kuule edes omaa ääntään!” Sabinan isä marssi radion luo ja väänsi volu

Liite 19. (jatkoa)

men entistä lujemmalle. Pete ei taaskaan ollut huomaavinaan, vaan alkoi tiiraila tiskin takana olevaa ruokalistaa. ”Hyi helvetti mitä moskaa. Roskiksestako te ruuat hankitte!” Minä vetäydyin vähän sivummalle, sillä häpesin Peten käyttäytymistä. Sabinan isä näytti siltä, kuin karkaisi kohta Peten kimppuun, mutta juuri sillä hetkellä jostain takahuoneesta ilmestyi Sabina. Sabina pysähtyi ja katsoi vuoroin huoneessa olijota. ”Moi Dumdum. Isä, mitä täällä tapahtuu?” Isä yritti rauhoittua ja meni takaisin tiskin taakse. ”Mitä saisi olla?” hän kysyi väkisin hymyillen kuin mitään ei olisi tapahtunutkaan. Sillä hetkellä ovi kävi ja Sarita astui sisään. Mutta hän pysähtyi, kun huomasi minut. ”Mä en kuule sun roskias syö!” Pete kailotti tiskin luona. Sabinan isä pysyi vaivoin rauhallisena. ”Sarita! Moi”, Sabina hihkaisi ja riensi ovelle. Kun Sarita huomasi Sabinan hänen ilmeensä muuttui vihaiseksi ja hän lähti nopeasti paiskaton oven kiinni perässään. Juoksin nopeasti hänen peräänsä, mutta ehdin nähdä Sabinan kummastuneen ilmeen ja Peten joka juuri loikkasi tiskille ja alkoi riehua. ”Sarita!” huusin, mutta hän oli jo kadonnut.

Nea

”Minä puhun ihan suomea, nuori mies”, Sabinan isä sanoi tynesti. Pete tuhahti kuuluvasti: ”Sammuta toi”. Sabinan isä hymyili Peten sanoille: ”Jos tuut tänne, saat luvan kestää paikkaa sellaisena kuin se sitten on. Itse taisit paikan valita”. Pete ei ehtinyt vastata, sillä Sabina tuli sisälle ja katsahti heihin. Koulu oli tainnut siltä päivältä loppua. Pete ei saanut silmiään irti Sabinasta. Teki mieli tönäistä sitä. ”Kukas sä olet?” Pete kysyi lopulta. Mä halusin muistuttaa sitä mun siskosta, mutta en saanut suuta auki. ”Sabina on..” ”En mä sulta kysyny!” Pete tuiskautti Sabinan isälle. ”Älä puhu noin mun isälleni”, Sabina lausahti kipakasti ja katosi huoneesta sulkien tiskin takana olevan oven. ”Isä?” Pete näytti siltä kuin Sabina olisi täräyttänyt sitä nenään. Mua nauratti. Saipahan opetuksen, Pete oli silloin tällöin turhan kova suustaan.

Aleksandra

Silloin Sabinan isä katsoi merkitsevästi Peteä, kuin olisi kuullut tämän äänen vasta äsken. Pete meni, löi kädet tiskille ja aloitti pienen sanaharkan myyjän kanssa. Pete voitti, eikä mikään ihme, sillä se oli ruvennut uhkailemaan. Pete maksoi mulle kokiksen ja osti itselleen jotain erikoista sörssiä ja alkoholijuomaa. Me mentiin istumaan ikkunan viereen ja saman tien, kun olimme istuneet, niin Sabina tuli sisään. Me töllättiin sitä ihan silmät pyöreinä, mutta se ei ollut huomaavinaan. Sabinan perässä tuli lauma meidän luokan tyttöjä, jotka olivat selvästi matkineet Sabinan tyyliä ollakseen yhtä kauniita, kuin tämä. Pete antoi mulle loput sen alkoholi juomasta ja mä annoin sille mun kokiksen. Juoma alkoi nousta hieman päähän, vaikka sitä ei paljon ollut ollutkaan. Peten antaessa muki mulle, mä rupesin huutelemaan Sabinalle kaikkia törkeitä asioita, kunnes Pete tökkäs mua olkapäähän ja osoitti kebabin ovelle. Sieltä oli tulossa mun sisko ja Sarita. Sarita tietty kuuli heti mun huudot ja tuli mustasukkaisen oloisena mun luo. Isosisko taas näytti tosi hämmentyneeltä. ”Juotatko sä Dumdumille alkoholi?” Haloo hei, se on mun pikkuveli ja vasta 14-vuotias!” se räyhäsi. Pete istui tyyneen rauhallisesti ja antoi mun juoda juoman loppuun. Mä hoipertelin Sabinan luo ja otin sen käsistä kiinni. Sitten Sarita olikin jo kiehnäämässä mun vieressä ja kerjäämässä huomiota. Lopuksi siihen sekaantui mun sisko, joka oli antanut rajut pakit Petelle. Sisko repi mut pois kebabilta ja vei mut kotiin.

Ronja

”Jos ei kelpaa, syö muualla”, Sabinan isä sanoi hiljaa, mutta painokkaasti. Pete meni tiskin luo ja nojasi siihen ryhdittömästi. ”Oo sä ukko hiljaa ja tottele! Mä oon asiakas ja haluan palveluu”, Pete tiuskaisi. Minä seisoin vähän kauempana, enkä aikonut puuttua asiaan. Kuulin jonkun tulevan ovesta ja käännyn. Se oli Sabina. Hänellä oli pitkä värikäs mekko ja hiukset lettinä selässä. Silloin Pete jatkoi: ”Mä otan yhen bissen ja kaveril kans”. Sabina meni tiskin taakse, isänsä viereen ja oli kysymässä jotain, kun Pete oli taas äänessä: ”Mitä likka? Mä olin täs eka. Vai ootsä ton kakara? Tuo sä mulle se bisse, ku sun isäs ei suostu.” Mä aloin vaivaantua ja menin myös tiskille. ”Pete jos me vaan tilataan. Täällä on ihan hyvää safkaa ja juodaan ihan vaan kokista, okei?” Pete vaan tuijotti mua ja perääntyi yhtä pöytää kohti istuen tuolille. ”Musta tää ei kyl o mikää hyvä mesta. Mut okei, mullon nälkä, syödään sitte. Ja se mökä POIS!”

Liite 19. (jatkoa)

Kristiina

Sabinan isä käveli mankan luo ja sammutti radion. ”Mitä saisi olla?” hän kysyi, ei enää niin hyvän-tuulisena. ”Mä otan yhen kokiksen”, vastasin tapani mukaan. ”Mä en tällasesta paikasta halua mtn”, Pete tiuskaisi. Kun pääsimme pöytään istumaan näin Sabinan tulevan keittiöstä. ”Mikset ole ollut koulussa?” hän kysyi ihmetellen. ”Mulla on ollut vähän muuta”, mutisin ja Pete katsoi minua oudosti. ”Milloin olet tulossa takaisin?” Sabina uteli. Dumdumin asiat ei sulle kuulu, vai kuuluuko?” Pete sanoi ja katsoi minua odottavasti. ”No tota... Ei kuulu kai... tai...”, mumisin. En halunnut olla ilkeä Sabinalle, mutta mitä Pete sanoisi, jos en sanoisi, että asiani eivät kuulu Sabinalle. ”No sano nyt kuuluuko, vai ei. Pelkäätkö sinä?” Pete katsoi minua haastavasti ja Sabina näytti pelästyneeltä. Sabinan isä oli keittiössä, mutta kuuli varmasti keskustelumme, sillä Pete puhui hyvin kovaa. ”No ei todellakaan kuulu”, sanoin. En pystynyt katsomaan enää Sabinaa, en olisi halunnut nähdä hänen pettynyttä ilmettään, kun kävelin Peten perässä ulos. Tiesin, että minun ja Sabinan välit olivat piloilla, enkä uskaltanut palata takaisin korjaamaan asiaa. ”Mennään kotiin, mulla on kaljaa, joten voidaan vetää ne. Sun isäs, eikä siskos oo tulos vielä vähään aikaan kotiin”, Pete sanoi. ”Okei, mennään vaa”, sanoin ja astuin sisälle autoon.

Tiina

Sabinan isä ei sammuttanut musiikkia, vaan hymyili yhä, ehkä hieman yliystävällisesti. ”Mitä helvettiä sä siinä virnuilet? Eksä vittu suomee osaa?” Seisoin Peten rinnalla kuten aina, vaikka se olikin vaikeaa. Miksi juuri Sabina? Tämä on tosi noloa. Sabina sen sijaan reagoi viimein, pidättäväisen viileästi hän lausui sanat: ”Jos paikka ei miellytä, osaat varmasti ulos. Tai voinhan myöskin soittaa poliiseille ja kertoa mitä sinä oikein touhuat”. Nyt kyllä. Tiesinhän mä, että se tekee jotain pimeätä. Mitähän Sabina mahtoi tietää? ”Sä et vittu puhu mulle noin!” Pete sihisi vihaisesti, mutta pelon kuuli hänen äänestään. ”Sulla ie ole varaa enää tohon. Mä tiedän kaiken”. Katsahdin pelästyneenä Peteä ja Sabinaa, kummankin silmistä tihkui viha. Pete kääntyi ja lähti pois. Ovella hän mulkoili kaikkia vielä vihaisesti. ”No, Dumdum, tule. Sä et vittu jätä mua nyt yksin”. Epäroin sekunnin liian kauan. Pete kääntyi, surullinen, epätoivoinen, petetty. Sitä kaikkea hän oli. Peli oli menetetty.

Chur

Sabinan isä sammutti musiikkia ja hymyili Dumdumille. Sitten hän sanoi ystävällisesti: ”Mitä pojille tarjottaisiin?” Dumdum hymyili ja yritti pyytää kokista, kun Pete keskeytti ja sanoi ilkeällä äänellä: ”Yksi pitsa minulle ja voit itse kysyä toltä kakaralta mitä hän haluaa”. Minä en enää kestänyt Peteä, kun aloin huutaa hänelle kovalla äänellä Sabinan isän kuullen. Silloin Pete otti minun kaulasta kiinni ja tönäisi tuolia päin. Sabinan isä soitti poliisille ja poliisit tulivat paikalle heti kahden minuutin kuluttua. He tunsivat Peten, olin varma siitä, koska yksi poliiseista sanoi hänelle: ”Sinua me etsimmekin Pete, hyvä, että olet täällä”. He ottivat Peten autoon. Seuraavana päivänä luin lehteä, kun näin Peten kuvan siellä ja lehdessä luki huume jutusta heti sen jälkeen. Olin todella iloinen, kun en joutunut Peten ansaan, enkä käyttänyt mitään huumetta tai jopa myynynt.

Arska

”Etkö tajua mitä sanoin?” Pete jatkoi. Sitten vasta Sabinan isään tuli liikettä ja hän käveli takahuoneeseen. Pian radiosta tuli poppia ja Sabinan isä tuli takaisin tiskille. ”Haluaisin tilata kebabin ranskalaisilla”, sanoin. ”Heitäs mulle semmonen samanlainen”, Pete jatkoi. Pian söimmekin kebabia nurkkapöydässä, kun sisään ryntäsi meidän koulun kasiluokkalaisia. He istuivat lattian keskellä olevaan pöytään ja nauraa röhöttivät koko ajan. ”Pitäkää edes hieman hiljempaa ääntä”, Pete karjaisi. Kaikki kasiluokkalaiset katsoivat meitä silmät pyöreinä ja sitten jatkoivat mölyämistä. Pete hermostui, nousi pöydästä ja heitti kahden lähimmäisen kasiluokkalaisen kebabit lattialle. Sabinan isä tuli ja sanoi meille: ”Jos ette nyt lähde täältä niin soitan poliisit”. Painuimme ulos ja ajoimme autolla Peten luokse. Otimme kaljapullot ja menimme takapihalle släkkäämään. Kurkkasin kelloa ja huomasin sen olevan jo kaksi ja isä tulisi pian kotiin. Pyysin Peteä heittämään minut kotiin, mutta

Liite 19. (jatkoa)

hän sanoi, että kävele. Olin kotona paljon enne isää ja liimauduin sohvalle katsomaan telkkaria. Isä tuli kotiin, otti pullon kaljaa ja istui viereeni. Isä kysyi miten koulussa oli mennyt. Sanoin, että ihan tavallisesti. Päätin mennä tietokoneelle ja menin nettiin katsomaan uusia softis-aseita. Kuulin puhelimen soivan. Isä vastasi siihen ja puhui yllättävän yllättyneellä äänellä. Lopetettuaan puhelun hän tuli luokseni ja sanoi: ”Rehtori soitti, että olet ollut vähän enemmän kipeänä kuin olet minulle ker-tonut”. Sain kotiarestia, en saanut tavata Peteä enää ja isä katsoi joka aamu, että menin kouluun.

Pena

Sabinan isä sammutti musiikin ja kysyi, että mitä saisi olla. Pete osti monta kebabia. Minä itse ostin vain limsaa. Kun odotimme, että saisimme tilaamamme ruuat, niin Pete moitti aivan koko ajan siitä paikkaa; paikka on aivan liian pieni ja lämmin. Pete meni ulos ja seurasin perässä. Hän otti auton takaosasta kaljakorin ja otti yhden pulloon itselleen ja minulle. Näin, kun Sabinan isä katsoi vihaisena minua ja Peteä, koska olen alaikäinen juomaan, mutta hän vain jatkoi kebabin tekemistä. Minä ja Pete joimme pari kaljaa ja menimme takaisin sisälle odottamaan. Kun vihdoin Peten kebabit tulivat, niin Pete sanoi vihaisena: ”Ei perkele, kun kesti”. Sabinan isä katsoi minua ja sanoi: ”Et saisi liikkuu tuollaisten tyyppien kanssa ja eikö sinun pitäisi olla koulussa”. Katsoin häntä vähän aikaa ja jatkoin vain matkaa.

Keijo

Sabinan isän iloinen ilme häipyi naamalta. Musiikki hiljeni miltei äänettömäksi. Pete sanoi kovaan ääneen: ”Ompas täällä yhtäkkiä rauhallista”. Pete tilasi tiskiltä vain rullakebabin ja minä vain kokiksen. Kun pääsimme pöytään, Pete näytti todella nälkäiseltä. Pete alkoi syömään kebabiaan kuin joku barbaari. Vilkaisin olkapääni yli tiskille. Sabinan isä katsoi meitä vähän vihaisella katseella kädet ristissä. Koitin juoda kokiksen nopeasti, jotta pääsisimme täältä pois. Kun olin juonut kokiksesta noin puolet, oli Peten kebab loppusuoralla. Nyt olimme syöneet ja lähdimme. Pete huusi tiskille kiitokset. Kahvilan ovi aukesi ja Sabina tuli sisälle. Minun silmät olivat ammollaan, kun katsoin häntä. Sabina sanoi: ”Moi”, mutta minä en saanut sanaa suusta. Pete oli ihmeissään ja veti minua hihasta. Pete sai vedettyä minut ulos. Autossa Pete kysyi: ”Kuka se oli?” Vastasin, että se oli yksi luokkani tyttö.

Sami

”Otettaisiin kaksi kebabia ranskalaisilla ja isot kokikset. Hei... Me otetaan ne kebabit mukaan. Pistä sinne kertakäyttö haarukat ja veitset mukaan. Katoskun me ei olla mitään käsillä syöjiä, niin kuin jossain Turkissa”. Sitten he maksoivat ja lähtivät ulos. He kävelivät merenrantaan. Siellä he joiivat ja söivät. Pete sanoi Dumdumille, että haluatkos röökiä Dumdum. Dumdum vastasi, että ei ole ennen maistanut röökiä, eikä haluakaan. ”En halua tervata keuhkojani turhaan”, Dumdum virnisti. ”Jaa, no mää kyllä vedän itte”. Röökin polton jälkeen he menivät Dumdumin kotiin norkoilemaan. Dumdumin kotona oli sosiaaliohjaaja, joka sanoi, että on tehty päätös, että Peten täytyy lähteä pois Dumdumin perheestä, koska Dumdumin koulu on kärsinyt Peten takia. Pete vastasi: ”No mä lähen sitte jatkaa maailmanmatkaa, soronoo vain teille”.

Antti

Sabinan isä katsoi Peteä pitkään. Hän ei tehnyt elettäkään, vaan tuijotti Peteä silmiin. ”Mitä helvet-tiä toi tuijottaa, onks se joku mieluinen vai?” Pete sanoi minulle. Hän vilkuili koko ajan Sabinan isää, kun valitsimme ruokiamme. Sabina, joka toimi ravintolassa silloin tällöin tarjoilijana, tuli ot-tamaan tilauksemme. Pyysin mielessäni häneltä anteeksi Peten käytöstä. ”Mitäs teille saisi olla?” Sabinan kylmä katse porautui Peteen. ”Mä otan rullakebabin. Älkääkää sitten pihistelkää lihaasa, sitä kun te yliruskettuneet tuppaatte tekemään”, Pete laukoi halveksuva katse naamallaan. ”Minä otan salaatin”, lisäsin ennen, kuin Sabina kiiruhti pois. Hetken kuluttua Sabina toi salaattini. Pete vim-mastui, kun hänen kebabiansa ei näkynyt. ”Hei missä mun kebu on? Ettek te osaa tehdä muutaku rehuja?” ”Mikä kebab?” toisti Sabina mukamas hämmentyneenä. ”Oi, anteeksi. En varmaankaan vain kuullut mitä sanoit. Sinä kun puhut niin hiljaa. Voisit alkaa käyttämään ääntäsi vähän enem-män!” Viimeiset sanat Sabina melkein huusi. Hän oli aivan punainen ja kiehui raivosta. Samoin

Liite 19. (jatkoa)

kiehui kyllä Petekin. ”Jo se nyt on saatana, jos ei saa ruokaa! Just tollasia te kaikki ootte!” Nyt nousi Sabinan isä tiskin takaa. Hän kohosi ainakin kaksimetriseksi ja asteli Peten viereen. ”Me? Me tummaihoiset? Me maahanmuuttajat?” hän näytti aivan tyyneeltä. Silmänräpäyksessä hän otti Peteä rinksista kiinni ja heitti hänet selälleen ulos. Sen jälkeen Pete ei ole sinnepäin uskaltanut.

Jussi

Sabinan isä sammutti musiikin ja käski sabinan tiskin taakse. Siellä hän kuiskasi jotain Sabinalle. Sabina lähestyi Peteä ja sanoi: ”Nyt kyllä olit hieman törkeä, kun pilkkasit meidän kulttuuriamme”. Siihen Pete vastasi: ”Hei, mua ei kiinnosta”. Dumdum kuiskasi Peten korvaan: ”Sabina on oikeassa. Sinä olit melko törkeä”. Pete läimäisi Dumdumia päähän ja huusi: ”Oo sä perkele hiljaa!” Sabinan isä sanoi jotain Sabinalle ja Sabina tulkki sen meille: ”Tilaatteko jotain tai lähtekää välittömästi ulos!” ”Entä jos mä en lähe?” sanoi Pete. Sabinan isä haki luudanvarren ja meinasi lyödä Peteä.

Jorma

”Hei nuori mies! Minä määrään täällä. Musiikki on ja pysyy”, sanoi kebabpaikan pitäjä. ”Okei, ihan rauhallisesti pappa! Heitäs sit parit kebabit ja juomat”, sanoi Pete. He istuivat alas pöydän viereen odottamaan kebabeja ja kuuntelemaan kamalaa uikuttavaa musiikkia. Paikka oli loppujen lopuksi ihan kohtuullisen oloinen. Pöydät olivat puhtaita ja ikkunat pestyjä. Myös seinät taisivat olla vastikään maalattuja. Siinä odotellessa Pete alkoi naputella pöytää hermostuneesti. ”Mikä hätänä?” kysyin häneltä. ”Ei mikään. En vain jaksa odottaa kebabeja”, vastasi Pete. Se kuulosti minusta todella oudolta, mutta en antanut sen häiritä. Yhtäkkiä sydämeni lamaantui. Sabina, luokkatoverini astui ulos ovesta, joka ilmeisesti johti keittiöön, kantaen kebabannoksiamme. Hänen pitkät hiuksensa valuivat hänen käsivarsillaan ja hänen hymynsä hohti kirkkaana. Olisin voinut tuijottaa tätä näkyä iäisyyden, kunnes havahduin... ”Moi! Tässä annoksenne. Hyvää ruokahalua!” keskeytti Sabina. ”Kiitos”, vastasimme yhteen ääneen. Ajattelin, että tässä olisi tilaisuuteni. Nousin ylös ja ajattelin, että kysyn häntä ulos. Juuri kun olin kävellyt hänen luokseen ja olin avaamassa suutani, niin riensi Sabina ovelle. Hän hyppäsi suoraan yhden pari vuotta vanhemman pojan syliin. Tiesin, että tämä tarkoitti vain yhtä asiaa. Sabina oli menetetty, mutta onhan niitä kaloja meressä, vai miten se oli...

Misah

Sabinan isä sanoi: ”Jos et tykkää tästä laulusta, niin lähde pois”. Pete sanoi: ”Niin lähdenkin ja tämä on kuitenkin vitun ruma paikka”. Ja niin Pete lähti ja Dumdum sanoi, että anteeksi Peten käytöksensä. Sabinan isä sanoi: ”Ei haittaa, olen tottunut tähän”. Dumdum ja Pete olivat matkalla kotiin ja Pete sanoi: ”Mennäänkö ostamaan kaljaa?” Ja Dumdum sanoi: ”Ei, minun pitäisi mennä kouluun”. Pete sanoi: ”Vaan tämän kerran, pliiis”. Ja Dumdum ei pystynyt vastustamaan ja sanoi: ”Okei, vaan tämän kerran”. Dumdum ja Pete olivat ryypäämässä kotona ja äiti tuli kotiin ja näki, että Pete ja Dumdum katsoivat pornoa, kaljat vieressä. Äiti huusi ja sanoi: ”Pete, tämä on sinun syytäsi!” Pete ja Dumdumin sisko erosivat ja Dumdum vietiin lastenkotiin.

Levola: Dumdum (1998)

Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakkointikertomukset

Tora

Sabinan isä vain katsoi meitä, eikä liikahtanut milläkään. Pete mulkoili häntä silmät uhkaavasti viiruissa, samalla, kun minä vain seisoin hiljaa. Sabinan isä hymyili jälleen leveästi ja oli kuin ei olisi kuullutkaan Peteä. ”Mitä pojille saisi olla?” hän sanoi hassulla korostuksella. ”Mitä pojille saisi olla?” Pete toisti ja koitti matkia Sabinan isän korostusta. ”Mä en tahdo kuulla tota kamalaa vikinää! Sammuta Se! Kuulostaa siltä, että täällä kidutetaan jotain eläintä!” hän sanoi halveksivalla äänensävyllä. Kun Sabinan isä ei tehnyt elettäkään sammuttaakseen musiikin, Pete lähti ulos ja minä menin perässä. Tien reunalla oli kivi, Pete nosti sen ja heitti voimalla päin kebab-paikan ikkunaa. Sekunnissa sieltä kului rumaa ääntä, kun lasi rikkoutui ja heti perään Sabinan isän kiroilua. Pete ei ollut

Liite 19. (jatkoa)

huomaavinaan Sabinan isän kiroilua ja pisti kädet taskuun ja tokaisi minulle tylsästi: ”Dumdum, häivyttään ja haetaan jotain ruokaa mitä ihmisetkin voivat syödä.” Sen sanottuaan hän lähti kulkemaan ja minä menin perään.

Zahra

Sitten Sabinan isä katsoi häntä ja sanoi: ”Olet syömässä minun ravintolassa. Ja minä määrään täällä. Joten älä tule tänne haastamaan riitoja. Sitä paitsi olet noin rohkea ja nuoripoika, miksi et ole koulussa?” ”Se ei ole sinun asiiasi. Joten ota se kamala mölinä pois jo”, sanoi Pete. ”Nyt kyllä riitti, lennät täältä ulos nyt ja heti, tai tulen saattamaan sinut.” Pete ei suostunut lähtemään. Omistaja nosti Peten, heitti ulos ja sanoi: ”Ja muistakin pysyä siellä!”

Jonttu

Sabinan isä sammutti musiikin ja murisi, että asiakas on oikeassa. Sitten hän kysyi, että mitä me tilaisimme. Pete tilasi kebabin ranskalaisilla ja ison kokiksen. Minä pelkät ranskalaiset, mutta Pete rupesi nauramaan ja tilasi minulle ison kebab pitsan ja naureskeli itsekseen: ”Pelkät ranskalaiset...” Kun ruuat tulivat Pete rupesi ahmimaan ruokaansa, minä olin syönyt noin ¼ pitsasta, kun Pete jo lopetti. Pete röyhtäisi lopuksi äänekkäästi. Sitten hän kuiskasi: ”Sitten, kun tuo ukko käy keittiössä me häivyttään maksamatta.” Minä ajattelin, että viimeaikoina on homma vähän kussut, mutta en mä varas ole. Sitten myyjä lähti näkyvistä ja Pete repi mut ulos.

Topi

Habibi ei laita musiikkia kiinni. Petsku haastoi riitaa ja Habibi veti häntä turpaan. Petsku ja Dumdum lähti vikisten ovesta ulos. Ja he päättivät lähteä ryöstämään R-kioskin. He menivät aluksi R-kioskin tuplapotille ja hävisivät 52,90. Kolmen tunnin jälkeen he menivät kassalle ja pyysivät tättiä tyhjentämään kassan. Tätti ei tykännyt ja Petsku päätti hakea haulikon auton takakontista. Yhtäkkiä tätti tykkäsi ja antoi rahat, kun Petsku osoitteli haulikolla. Pojat menivät kotiin ja laskivat rahat, 57,25. 4,85 voittoa, kannattava reissu. Illalla isukki tuli kotiin ja pidätti pojat. He elävät elämänsä onnellisesti loppuun kurjissa olosuhteissa.

Nipa

Silloin Sabinan isä laittoi radiosta Mortal combat- tunnarin soimaan, nappasi tiskin alta haulikon ja täräytti sillä Peteä. Pete lensi selälleen maahan. Katsoin kauhistuneena veristä Peteä. Olin varma, että hän oli kuollut, kun Pete nousi seisomaan. Peten selästä kasvoi lonkeroita, jotka syöksyivät kohti Sabinan isää. Silloin tämä virnisti, repäisi päälleen nahkatakkin ja nappasi pistoolit taskustaan. Silmänräpäyksessä hän oli ampunut Peten kaikki yhdeksän lonkeroa ja valmistautui viimeistelemään Peten. Pete kauhistui ja alkoi anoa armoa: ”En koskaan enää koske tyttäreesi, säästä minut!” Kuului laukaus ja Pete kaatui maahan. Sabinan isä palasi tiskille, hymyili ja kysyi: ”Mitä saisi olla?”

Judde

Pete meni sammuttamaan radion itse. He tilasivat kebabit ja Dumdum ei oikein välittänyt kebabista. Pete söi molempien kebabit. He näkivät, kun Sabina tuli kebab paikkaan. Hän puhui jotain isälleen ja lähti. Dumdum tuijotti Sabinaa. Pete sanoi: ”Miks tuijotat tuota haravaa?” Dumdum käänsi katseensa pois ja sanoi: ”Lähdetään.” He lähtivät takaisin kotiin rällästämään. Pete avasi television ja alkoi katsoa elokuvaa. Dumdum lähti ulos. Ulkona Dumdum huomasi savua. Kebab paikka oli tullessa! Kebab paikka paloi poroksi ja Sabinan perhe joutui muuttamaan muualle.

Lauri

”Pidä sinä valkonaama suu kiinni ja anna tilauksesi”, Sabinan isä sanoi. ”Äh, antaa olla. Yks rulla-kebab mulle”, Pete äyskähti. ”Ja minulle kebabpitsa”, Dumdum lisäsi. Dumdum ja Pete menivät pöytänsä istumaan. ”Kylläpä on saastainen paikka, ei muuta voi sanoa”, Pete ’kuiskasi’ Dumdumille. Sabinan isä mulkaisi Peteä jäätävällä katseella ja otti tilatut ruuat ja heitti ne roskikseen ja meni ottamaan Peteä ja Dumdumia niskasta kiinni ja heitti heidät ulos, sanoen vielä perään: ”Te ette ole tervetullut tänne”.

Liite 19. (jatkoa)

Tomppa

Sen jälkeen Sabinan isä sammutti radion halveksivan näköisenä, mutta samalla nöyränä. Pete otti rullakebabin ja oluen. Minä otin taas kokiksen. Odotin, että Pete söisi. Sen jälkeen lähdimme takaisin kotiin. Ennen autoon menoa Pete otti vielä kaljan, Sabinan isä taisi huomata, että Pete oli juonut ja lähdössä ajamaan, koska ikkunassa olevan mainoksen vierestä näin pienestä raosta kun hän puhui tiskin takana samaan aikaan katsoen vihaisen, sekä pelokkaan näköisenä. Petekin taisi huomata sen, lähdimme kovin vikkelästi kotia kohti. Matkalla sydämeni oli hypätä ulos kurkusta, kun kuulin poliisi auton sireenin äänen. ”Ei perkele, nyt pitää päästä pakoon!” sanoi Pete samalla hikeentyneen peloissaan, että myös ihailtavan itsevarmasti. Poliisi auto oli aivan kannoillamme, katsoin taaksepäin, poliisi oli isäni!

Matti

”Kuules nuori mies. Tämä on minun kebabkioskini ja päätän mitä täällä soitan”, Sabinan isä sanoi. ”Kuules patu, jos haluat asiakkaita kannattaa lopettaa tuo uikutuksen soittaminen”, Pete sanoi. ”Anteeksi vain, mutta jollet poistu, soitan poliisit”, Sabinan isä uhkasi. ”Okei, okei. Älä hikeenny patu. Aion syödä ensin, ennen, kuin lähden”, Pete sanoi. ”No syökää sitten. Mitä haluatte ostaa?” kysyi Sabinan isä. ”Talon paras ateria minulle”, Pete sanoi. ”Ja minulle pelkkä kokis”, minä sanoin. Me menimme pöytään odottamaan, että tilauksemme tuotaisiin. ”Tässä nuoren miehen ateria ja tässä sinun kolasi Dumdum”, Sabinan isä sanoi ja ojensi tilauksemme. ”Jo oli aikakin tuoda ne”, Pete sanoi. Pete alkoi syömään omaa ateriaansa ja minä aloin juomaan kokistani. ”Mitä lehmän lantaa tämä on!” Pete huusi, ”otan tämän matkaani ja lähden nyt”. ”Et tasan lähde maksamatta”, Sabinan isä sanoi. Siinä samassa Pete otti aseensa ja ampui Sabinan isän. Hänen päähänsä tuli reikä, jossa näkyi turkkilainen maisema.

Esso

Sabinan isä sanoi: ”Jos et pidä tästä paikasta painu helvettiin vitun homo saatanan läski.” Silloin Pete hermostui ja ampui Sabinan isää perseeseen. Sitten poliisit tulivat ja pidättivät Peteä. Pete joutui oikeuteen, oikeudessa todettiin, että Sabinan isä saa kostaa. Sitten Sabinan isä kosti granaatilla ja Pete kuoli. Lopuksi Sabina ja Sabinan isä jatkos elämä ihan normaalisti.

Esko

Sabinan isä sanoi, että vitun seppo mee kotiin syömään makkara tai saat potkut ja menet takaisin kouluun. Pete sanoi: ”Haista paska”. Sitten tuli riita. Pete ja Sabinan isä riitelivät tosissaan. Sitten Peten isä tuli ja sanoi: ”Mitä vittu te teette”. Pete sanoi: ”Ei mitään”. Ja omistaja otti AK-47:n ja sanoi: ”Freeze mother fucker!” Sitten Pete sanoi: ”You too mother fucker”. Peten isä ja Pete menivät pois kebabissa. Peten isä meni pois. Sitten Dumdum ja Pete menivät kotiin. He söivät makkaraa ja joivat kaljaa. Sitten kun äiti tuli, äiti näki että he katsoivat pornoa.

King

Sabinan isä sanoi Petelle: ”Jos et halua olla täällä niin mene muualle”. Sitten Pete sanoi: ”Niin menenkin, mielummin menisin vaikka vanhusten taloon kuin jäisin tänne”. Sitten Pete meni pois ja Dumdum lähti perään ja sitten Pete ja Dumdum olivat menossa kotiin, mutta Pete sanoi Dumdumille: ”Mennään ryyppäämään”. Sitten Dumdum vastasi: ”En varmaan tuu ryyppäämään, jos mun isä saa tietää, että minä ryyppään, niin se tappaa mut”. Sitten Pete sanoi: ”Ei sitte. Mä meen yksin ryyppäämään”. Ja sitten Dumdum vastasi: ”No mene”. Sitten Dumdum meni kotiin ja teki läksyt ja meni etsimään Peteä. Ja sitten Sumsum löysi Peten kuolleenä roskiksen vierestä. Sitten poliisit tuli paikalle ja luulivat, että Dumdum tappoi Peten, sitten poliisit veivät Dumdumin vankilaan.

Dix

Sabinan isä sanoi: ”Jos et tykkää tästä paikasta painu helvettiin vitun rock’n’roll”. Sitten Pete hermostui ja tinttasi Sabinan isää ja pahoimpiteli. Sitten poliisit tulivat ja pidättivät Peteä. Pete joutui oikeuteen, oikeudessa todettiin, että hän saa elinkautisen vankeuden. Sitten Pete ei kestänyt tuomioita ja teki itsemurhan.

Liite 19. (jatkoa)

Niti

Sitten isä vastasi Petelle: ”If you don’t like it, get the fuck out of here”. Minä ja Pete (vihaisena) lähdettiin kebabista sinne hikiseen grilliin. Siellä söimme huonosti kypsyneitä ranskalaisia. Sieltä menimme kotiin ja kaikki oli tullut kotiin. Sitten Pete sanoi minulle: ”Vittu lähetään pois täältä”. Hän meni kauppaan ostamaan kaksi 12-packia. Menimme juomaan yhdelle kalliolle, joka on tosi korkea. Pete joi melkein kaikki yksin, hän humaltui. Sitten hän meni seisomaan, lähti kävelemään pudotusta kohti ja kompastui. Sitten hän tippui alas ja kuoli.

Liite 20. Kokeilussa Marja-Leena Tiaisen nuortenromaanin "Alex, Aisha ja Sam" (2007) pohjalta tuotetut ennakointikertomukset

Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007)

Hallitsevasti myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakointikertomukset

Ronja

Masoud tuo pöydälle eteeni tekemäänsä ruokaa. Se on sellaista laatikkoa, johon tulee sipulia ja makaronia. Masoud tarjoaa minulle ruokaa, mutta pudistan päätäni. Luulen Masoudin muistavan, että nyt on ramadan, eikä saa syödä tähän aikaan. Masoud tarjoaa Tahirillekin ruokaa, jota he mormat alkavat syödä keskustellen englanniksi. Tajuan vain osia keskustelusta. He puhuvat ensin ainakin huomisesta päivästä, mutten saa selvää heidän suunnitelmistaan.

Tahir katselee minua välillä. Onneksi poskieni väri ei näy hyvin lävitse. Kun he lakkaavat syömästä, Tahir kääntyy minun puoleeni ja kysyy, mitä teen huomenna.

Tiedän, että puhun englantia ihan väärin, muta yritän sanoa etten tee mitään erityistä. Masoud kysyy minulta jotais, mitä en ymmärrä. Samalla oveen koputetaan. Masoud menee avaamaan oven ja Zahra tulee sisään. Hän huomaa minut ja hänen kasvonsa muuttuvat heti iloisiksi. Zahra tulee viereeni ja vaihdamme pari sanaa.

Masoud toistaa kysymyksen, jota et ymmärrä. Zahra kääntää sen. Masoud kysyy, voisimmeko tulla heidän kanssaan kiertävään tivoliin, joka on pystytetty tähän lähelle. Minä ja Zahra sanomme tulevamme. Sovimme ajasta ja olisimme Masoudin luona vielä vähän aikaa. Onneksi katson ajoissa kelloa ka ehdin takaisin ennen kahdeksaa.

Alli

Tahir tuijottaa minua vieläkin. Hän ei ole kääntänyt katsettaan minusta pois. Tunnen kuinka punastun vielä enemmän. Koitan vaihtaa asentoani, mutta tuntuu kun en pystyisi nousemaan sohvalta.

Tahir ja Masoud puhuvat mitä he tekisivät tänään vielä illemmalla. He kattavat pöytää ja ovat hetken aikaa kuten minä en olisi paikalla.

- Haluaisitko sinä ruokaa Aisha? Tahir kysyy.

Vastasin kohteliaasti olevani paastolla. Tahir hymyili ja oli pahoillaan, kun oli unohtanut. Sanoin ettei sillä ollut väliä. Istuin sohvalla ja katsoin telkkaria, kun he söivät. Huomasin kellon olevan jo lähemmäs kahdeksaa ja sanoin meneväni takaisin Jaakkolaan. Tahir katsoi haikeasti minua ja kysyi voisinko jäädä, mutta Tahirin vastustamaton hymy ja ihanat silmät veivät voiton ja jäis Masoudin luokse.

Katriina

-Älä ujostele, en minä pure. Tahir sanoo hymyillen.

Hymyilen takaisin Tahirille ja istahdan sohvalle häntä vastapäätä. Masoud tarjoaa minulle ruokaa ja otan sitä mielelläni, tällaista ruokaa en muualta saa. Tahir alkaa jututtaa minua ja nyt minun huonon kielitaitoni ymmärrettyään, hän puhuu hyvin hitaasti, rauhallisesti ja selkeästi. Ymmärrän hänen puheensa ja meillä on hauskaa yhdessä. Pian tajuan kellon olevan jo melkein kahdeksan ja sanon miehille, että minun on lähdettävä. Tahir tarjoutuu saattamaan minut ja vaikka yritänkin vastustella, Tahir tulee silti. Ei sillä etten haluaisi häntä mukaani, en vain ollut tottunut tällaiseen.

Ulkona on kylmä, mutta en tunne sitä. Yhtäkkiä Tahir ottaa minua kädestä. Hänen kätensä on suuri ja lämmin.

- Eihän sinua haittaa Aisha? Tahir kysyy.

- Ei, sanon ujosti.

Yhtäkkiä maa täyttyy jostakin valkoisesta, lumesta. Olen onnessani. Pian olemmekin jo Jaakkolan ovelle. Tahir silittää päätäni ja sovimme tapaavamme huomenna. Tunnen oudon tunteen. En ole tuntenut sitä pitkään aikaan. En kertaakaan Suomeen tulon jälkeen. Se tunne oli onni. Olin oikeassa paikassa.

Liite 20 (jatkoa)

Sanelma

-Mikä on? Masoud kysyy.

- Minulla on vähän huono olo, sanon ja nousem sohvalta. Menen takaisin Jaakkolaan. Sydämeni jyskyttää yhä. Hetken päästä Veli-Pekka avaa oven ja antaa kirjekuoren, jossa lukee että saan jäädä Suomeen. Olen iloinen.

Seuraavana päivänä menen kouluun ja koulun jälkeen Zahran luokse ja kerron hänelle ilouutisen. Lupaam Zahralle, että pidän yhteyttä vaikka muutan pois.

Vuoden kuluttua asun lähellä Jaakkolaa, käyn koulua ja minulla on ihana poikaystävä Tahir. Jonakin päivänä, kun saan rahat kerätyksi, matkustan Somaliaan hakemaan isäni, siskoni ja veljeni turvaan Suomeen.

Tiina

-Laitoin juuri ruokaa. Haluaisitko jäädä syömään? Masoud kysyy.

- Lähdän etsimään Zahraa, minä sanon.

En halunnut jäädä, sillä tämä epävarma olo sai minut voimaan pahoin. Astelen kivikkoista pikkutietä pitkin, en halua mennä isollentalolle, olen mieluiten yksin. Istahdan korkealle kalliolle ja ajattelen perhettäni. Ajattelen isääni ja siskoani. Ja ajattelen sitä inhottavaa Fatimaa. Kuinka ikinä voisin löytää perheeni jälleen? Joku istahtaa viereeni. Pelästyin, koska en huomannut häntä aiemmin. Se on Tahir.

- Minunkin perheeni on muualla, hän sanoi lopulta.

En vastannut mitään. Osittain siksi, että sanat olisivat vai juuttuneet kurkkuun ja olisin hermostunut. Osittain siksi, että aika monen vanhemmat eivät ole täällä. Mitäpä siihen lisäämään. Tahir katsoi minuun. Siis todella katsoi. Hän näki minun suruni, vihani ja epävarmuuteni. Hitaasti hän painoi huulet huuliini. Se hetki oli kaunis.

- Me selviämme. Yhdessä.

Krissu

Olin ihastunut, mutta sitten muistin, että minun pitäisi mennä kotiin. Pojat päästävät minut ulos ja sanovat jotain toisilleen. Minun mielessäni pyörii vain tuo poika. Kotiin päästyäni vanhempani olivat soittaneet, ei itseasiassa vanhemmat vaan isän vaimo. Hän oli kysynyt milloin lähettäisin rahaa. En tietenkään lähetä, tarvitsen vaatteita ja kengät. Olin vihainen ja menin omaan huoneeseeni. Löysin äitini kuvan, hän todellakin oli kaunis. Miten isäni voi? Kun hän ei soittanut vaan se hirveä akka. Onko isäni kunnossa? Nukahdin ajatuksiini.

Aamulla, kun heräsin, aurinko paistoi ja linnut lului, minulla oli parempi mieli. Ei sotaa, ei aseita. Kukaan ei katsonut minua pahasti.

Zahra

Sitten Aisha hymyili ja oli hiljaa. Vähän ajan päästä Tahir kysyi Aishalta: ”Mistä sinä olet kotoisin?” Aisha oli vain hiljaa, kun ei tiennyt, mitä vastata. Sitten Masoud toi ruokaa ja he söivät ja nauroivat yhdessä. Aishan piti lähteä, koska kello oli kahdeksan. Hän lähti kotiin.

Seuraavana aamuna Aisha näki Zahran ja kertoi minkälainen ilta hänellä oli eilen. Zahra ja Aisha pitivät hauskaa ja nauroivat yhdessä.

Chur

Sitten Tahir kysyi minulta jotain englanniksi, muttan en ymmärtänyt mitään. Sen takia sanoin Masoudille, että lähdän kotiin ja hän sanoi, että minun täytyy jäädä syömään ensiksi, sitten voin lähteä. Jäin syömään tuijottaen Tahiria vinosti, mutten todellakaan tarkoittanut mitään pahaa. Lähdin Masoudin talosta heti, kun olin syönyt. Olin ovella, kun näin Zahran tulossa ylös portaista sinisessä mekossa, jossa oli kukkia. Zahra hymyily, kun näki minut, minä hymyilin takaisin, mutta tiedän, että hän näki minut hämmästyneenä. Zahra kysyi minulta mikä on hätänä. Katsoin häntä silmiin ja sanoin hänelle ei mikään. Veli-Pekka tuli sen jälkeen hakemaan minua ja sanoi että olen myöhässä ja minun täytyy lähteä kotiin. Lähdin kotiin. Kun näin isäni seisomassa naulan edessä huusin hänen nimensä ja hyppäsin hänen syliinsä.

Liite 20. (jatkoa)

Jussi

Aisha ihastuu Tahiriin, mutta hän ei usko, että Tahir ihastuu häneen, koska Tahis on pidempi kuin Aisha. Zahra tulee Masoudin kotiin, koska ovi on auki. Zahra kävelee Aishan vierelle ja kysyy:

- Miksi olet täällä?

- Masoud kutsui minut käymään, Aisha vastasi.

Masoud tarjosi Aishalle ja Zahralle ruokaa. He söivät ruuan ja kiittivät. Aisha sanoi Tahirille:

- Näkemiin.

Sitten he lähtivät Zahralle leikkimään. Kahden tunnin päästä he lähtevät ulos. Käveltyään hieman he törmäsivät Tahiriin. Tahir liittyi heidän seuraansa. He menivät Helsingin kauppaan ja ostivat ruokaa.

Kari

Sitten Masoud laittaa TV:n päälle. Se helpotti, kun en enää ollut tuijotuksen kohde. Mutta sitten TV:stä tuli koripalloa.

- Osaatko pelata koripalloa? kysyi Tahir.

- Kyllä, vastasin huonolla englannillani.

Sitten menimme ulos pelaamaan koripalloa. Olin kotimaassani kylän paras, mutta täällä Suomessa ihmiset olivat paljon parempia kaikessa kuten koripallossa. Toiset alkoivat laittaa kummallisia kenkiä jalkaan.

- Miksi laitatte tuollaiset kengät jalkaan? kysyin

- Nämä ovat koripallotossut, vastasi Tahir.

- Minulla on vain nämä vanhat lenkkarit, sanoin.

- Ei se haittaa, sanoi Tahir.

Siinä oli minun uusi harrastukseni ja paljon uusia kavereita.

Misah

Masoud kysyi haluanko ruokaa. Vastasin ei kiitos. Tahir tuijottaa minua vieläkin. Sanoin, että minun täytyy lähteä. Samalla, kun olin lähdössä Zahra tuli ja kysyi olenko lähdössä. Vastasin kyllä.

- Mutta kello on vasta kuusi, Zahra sanoi.

- Niin, mutta minun täytyy mennä rukoilemaan.

- Voit tulla minun luokseni rukoilemaan, Zahra sanoi.

Ja niin menin rukoilemaan Zahrin luo.

Menimme takaisin Masoudin luo. Tahir oli makaamassa sohvalla ja Masoud oli suihkussa. Zahra meni keittiöön ja avasi jääkaapin. Masoud tuli pois suihkusta ja hän pisti musiikin päälle. Aloimme tanssia. Katsoin kelloa. Se oli varttia vaille kahdeksan.

- Minun täytyy lähteä, sanoin.

Tahir saattoi minua.

Esso

-Minun on aika mennä kotiin, kello on kahdeksan, Aisha sanoi.

Aisha lähti kotiin päin. Matkan varrella hän näki luokkatoverinsa. Luokkatoveri kysyi, miksi Aisha ei ollut koulussa.

- Olen kipeä.

- Tulisitko meille yöksi?

- En voi, kotiväki ei anna.

- Okei. No, hyvää yötä. Pärjäile.

- Hyvää yötä sinullekin. Pärjäile. Koita päästä kotiin, on jo myöhä, Aisha sanoi hymyillen.

Joten he menivät kotiin. Aisha oli viisi minuuttia myöhässä ja kotiväki oli pettynyt ja he kysyivät syytä. Aisha kertoi totuuden, pyysi anteeksi ja sanoi ettei toistuisi enää.

Liite 20. (jatkoa)

Dada

- Minun pitäisi lähteä. Kello on jo paljon, Aisha sanoo.
- Aisha lähti kotiin päin ja näki matkalla Zahran.
- Moi Aisha. Miksi et tullut tanssitunnille? Zahra kysyy.
- En pidä yhdestä tytöstä siellä, mutta kävin hakemassa sinua.
- Pääsisinkö teille yöksi? Zahra kysyy hymyillen.
- Tottakai! Mutta nopeasti, minulla on kotiin tuloaika kahdeksalta.

Zahra ja Aisha saapuivat Aishan luokse.

- Iltaa. Tässä on paras ystäväni Zahra, Aisha sanoo kotiväelle.
- Saisiko hän tulla meille yöksi, Aisha jatkaa.

Kotiväki suostuu. Aisha ja Zahra menivät nukkumaan. Aamulla Zahra heräsi ennen Aishaa ja huusi:

- Nopeasti! Myöhästymme koulusta!
- Ei mennä ollenkaan. Pidetään vapaapäivä.
- No okei. Vain tämän kerran, Zahra hymyili.

Esko

Tahir kysyi Aishalta: ”Miksi et puhu mitään?” Aisha nousi ylös ja kävi ikkunan luokse ja katseli ohikulkevaa maisemaa. Masoud huusi: ”Ruoka valmis”. Ruokailussa Tahir puhui Aishalle omaa kieltä, että miksi hän ei puhu? Masoud vastaa: ”Hän on ujo, mutta kun hän tuntee jotakuta sitten hän on mukava”. Niinpä he puhuvat ja nauravat yhdessä ja Tahir pyysi Aishaa treffeille. Aisha jäättyi ja vastasi: ”Kyllä”. Niinpä treffit pidettiin ja heistä tuli pariskunta. Häät pidettiin ja sormukset annettiin.

Dix

-Kuinka vanha olet? Mistä sinä tulet? Tahir kysyi Aishalta. Aisha ei osannut vastata, koska hän ei osannut puhua englantia. Sitten Masoud kertoi Tahirille, että olen 15-vuotias. Sen jälkeen söimme nopeasti ja menimme pelaamaan koripalloa. Tahir osasi pelata tosi hyvin koripalloa, mutta minua hävetti, koska en osannut pelata koripalloa. En tiennyt edes sääntöjä. Tahirista ja Aishasta tuli hyvät ystävät. He menivät Tahirin luo juomaan kasvia ja juttelemaan. Sitten he kertoivat toisilleen oman tarinansa kotimaasta. Aishalla oli tosi rankka elämä Somaliassa. Tahir oli pakolainen. Hän oli joutunut kokemaan sodan, köyhyyttä ja pahoinpitelyä.

Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007)

Ambivalentisti sekä myönteisiä, että kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakoitukertomukset

Anna

Yllättäen Masoud istahtaa viereeni sohvalle ja kysyy ystävällisesti: ”Haluaisitko teetä?” Nyökkään ja hän katoaa keittiöön. Jään Tahirin kanssa kahdestaan, huoneessa on hiljaista. ”Zahra varmaan tulee pian”, Tahir rikkoo hiljaisuuden. Minä nyökkään. ”Täältä tulee tee tarjoilu!” Masoud hihkaisee ja tulee tarjotin kädessä huoneeseen. Silloin ovi aukeaa ja Zahira tulee huoneeseen. ”Masoud”, hän huhuilee ja huomaa kolme ihmistä. ”Aisha, hei. Mitäs sinä täällä teet?” ”Luulin, että olit tanssitunnilla”, Masoud ihmettelee. ”Niin olin, mutta muistin, että tanssikenkäni ovat täällä”. ”Ai niin, niinpä ovatkin.”, Masoud muistasi ja riensi hakemaan kenkiä. ”Aisha taisi olla sinua etsimässä”, Tahir sanoo. Minä nyökkään. ”Ja sinä tapasitkin jo ystäväni Tahir”, Zahra hymyilee onnellisena: ”Hän on poikaystäväni”.

Liite 20. (jatkoa)

Paula

Tahir alkaa puhua minulle, mutten ymmärrä paljon mitään. ”Aisha ei puhu hyvin englantia”, Masoud selventää Tahirille, joka nyökkää ymmärtäväisenä. Huoneeseen laskeutuu hiljaisuus ja hetken kuluttua soperran huonolla englannillani, että minun on aika lähteä. Masoud heilauttaa hyvästiksi kättään ja Tahir tekee samoin. ”Toivottavasti tapaamme taas pian”, hymyilen Tahirille ja aloitan kotimatkan. Olen kotona puoli kahdeksalta ja tervehdittyäni Kimmoa menen kirjoittamaan päiväkirjaani. Sivun täytyttyä vaihdan ylleni yöpuvun ja sukellan sänkyyni, suloiseen uneen, jossa asun vanhempieni kanssa kotona ja kaikki on hyvin.

Nea

Tahir sanoo jotain Masoudille, mutta en kuule mitä. Yritän kiivaasti rauhoittua ja käyttäytyä normaalisti, istua rennosti, mutta se on vaikeaa. Tahir ei tee asiaa helpommaksi, kun tulee sohvalle istumaan viereeni. ”Mistä sinä tulet?” hän kysyy. ”Somaliasta”, sanon hiljaa, enkä katso häneen. Ne silmät ovat pelottavan kauniit. Häpeän edelleen kömpelöä kieltäni, enkä haluaisi puhua, vaikka haluaisin kuitenkin. Piilottelen huivini takana ja toivon, että Masoud sanoisi jotain ja murtaisi painavan hiljaisuuden. Miltei tunnen Tahirin katseen, joka polttaa. Poskiani pitkin juoksee kuumuus, kuin aurinko paistaisi niihin suoraan. Minä tunnen olevani typerä, kun en sano mitään. Mutta en osaa avata suutani. ”Eikö Aisha osaa kuunnella englantia?” Tahir kysyy Masoudilta. ”kyllä minä vähän osaan”, sanon itse, ennen kuin Masoud ehtii vastata. ”Olet niin hiljainen”, Tahir sanoo minulle. ”Koska pelkään, että en osaa puhua tarpeeksi hyvin”, minä sanon arasti. ”Kyllä sinä tarpeeksi hyvin osaat, ainakin ymmärrämme toisiamme. Ja tulet paremmaksi, kun puhut lisää”. ”Niin”, minä sanon ja tiedän poskieni loistavan punaisina kuin omenat. Mietin kiivaasti ja äkkiä muistan Zahran. ”Zahra ei ollut siis kotona. Minä taidan lähteä ja tulen hakemaan häntä uudelleen huomenna”, sanon, nousen ylös ja menen ovelle. Heilautan kättäni Masoudille ja Tahirille. Toivon, että tapaan Tahirin vielä uudelleen.

Tora

Vähän aikaa on aivan hiljaista, kun kukaan ei puhu mitään. Minä katson syliini, suoristellen pitkää mekkoani, sanomatta mitään. Lopulta Masoud rikkoo hiljaisuuden: ”Haluaisitko jotakin syötävää, Aisha?” En vielääkään haluaisi puhua mitään, mutta täytyy myöntää, että minulla on nälkä, joten nyökkään myönnön merkiksi. Tahir tuijottaa minua vieläkin, hänen katseensa on jotenkin arvosteleva, mutta myös ystävällinen. Onneksi on jo ilta, sillä minulla on ollut hirveä nälkä koko päivän. Minua alkaa vähitellen ärsyttää Tahirin tuijotus, mutta koitan olla välittämättä siitä. ”Oletko Somaliasta kotoisin, Aisha?” Tahir kysyy. Vastaan nyökkäämällä ja hymyilen pienesti. Nyt minua alkaa jo hävettää se, että olen hiljaa, mutta eihän minulla ollut mitään sanottavaakaan. Nyt Tahir alkoi seurata silmillään Masoudin puuhia. Masoud työskenteli jotain kaappien edessä. Välillemme syntyi taas kiusallinen hiljaisuus.

Aleksandra

Masoud kaatoi meille kaikille valkoista nestettä mukeihimme. Suomessa sitä sanottiin maidoksi. Se oli mielestäni hyvää. Ruokana oli jotain kastiketta ja perunaa, joka oli survottu oudoksi mössöksi. Maistoin sitä. Tahir kysyi jotain, mutta en ymmärtänyt mitään. Sitten hän osoitti ruokaa, näytti peukalolla ylös ja alas. Hän oli siis kysynyt, mitä mieltä olin ruuasta. Mielestäni se oli ihan hyvää. Ovikello soi. Masoud meni avaamaan oven. Zahra tuli sisään. Olotilani helpottui hieman, mutta Tahir piti sydämeni sykkeessä. Hänen silmänsä kiilsivät ihanasti valossa. Kaikki muut puhuivat jotain englanniksi, välillä katsoivat minua ja hymyilivät. Tunsin itseni hieman ulkopuoliseksi. Zahra oli pilannut hieman tilannetta. Häinkin näytti ihastuneen Tahiriin. Mustasukkaisuus hiipi hiljaa sisälleni. He juttelivat iloisesti ja nauroivat. Halusin lähteä. Nousin pöydästä ja kävelin eteiseen. Ovelta katsoin vielä Tahiriin. Hän käänsi päänsä minuun ja tuli luokseni. Zahra seurasi heti perässä. Vilkutin heille ja lähdin.

Liite 20. (jatkoa)

Kristiina

Masoud ja Tahir molemmat katsovat minua. ”Mistä sinä tulet?” Tahir kysyy. ”Tulen Somaliasta”, vastaan ja tuijotan kenkiäni. Kun vilkaisen Tahiriin, näen hänen silmissään ystävällisen katseen. Masoud tarjoaa meille ruokaa, se on parasta mitä olen saanut. Kiitän Masoudia ruuasta ja sanon, että minun pitää lähteä. ”Toivottavasti tapaamme vielä”, Tahir sanoo ja katsoo minua suoraan silmiin. Hymyilen pienesti ja nyökkään. ”Tule taas käymään”, Masoud sanoo vielä kohteliaasti. Kello on jo puoli kahdeksan. En ehdi enää mennä tapaamaan Zahraa, joten kävelen suoraan kotiin. Illalla en saa unta, Tahir pyörii ajatuksissani. Haluan nähdä hänet uudestaan. Ja hänkin haluaa nähdä minut, niin hän ainakin sanoi. Pyörin sängyssä yö myöhään asti ja aamulla olen niin väsynyt, etten jaksa mennä kouluun. Menen alakertaan ja toivon, ettei kukaan huomaa minua. Avaan oven hiljaa ja pujahdan ulos. Voisin mennä Zahran luo, kun eilen en kerennyt. Zahra on kotona ja ilahtuu, kun tulen käymään. Kerron hänelle Tahirista. Zahra näyttää oudolta, eikä sano mitään. Eikai Zahra vain ole itse ihastunut Tahiriin? Sitä minun ei tarvitse kauaa miettiä. ”Tahirilla, tuota... En tiedä miten tämän sanoisin, mutta... Tahirilla on vaimo”. Zahra kertoo ja näyttää vaikealta. Tahirilla on vaimo! Sanat iskeytyvät tajuntaani ja minua alkaa pyörryttää. Miten se on mahdollista? Ei, se ei voi olla mahdollista. Juoksen ulos ja anna kyynelien virrata kasvoilleni. Tahirilla on vaimo, kuulen sen uudestaan ja uudestaan. Tahirilla on vaimo.

Keijo

Sydämeni jyskyttää liian kovaa, joten joudun viittomaan käsillä, että joudun lähtemään kotiin syömään. Masoud ja Tahir katselevat hämmästyneen näköisinä minua. Olen ihan nolona, mutta pääsen ainakin ulos. Otan sandaalit jalasta ja lähdän kävelemään kotiin päin. Avaan oven ja menen sisään. Juuri, kun ovi naksahtaa kiinni, siihen koputetaan. Avaan oven uudestaan. Zahra kysyy miksi olen vielä kotona, meidänhän piti mennä naapurille. Kerron koko tilanteen Zahralle, Zahra hymyilee, naurahtelee ja sanoo: ”Mennään takaisin”. Kävelimme Masoudille päin, kun pojat tulivat meitä vastaan. Sydämeni lyöntinopeus kasvaa huimasti. Koitan rauhoittua. Lähdemme seuraamaan poikia. Zahra tönäisee minua ja kuiskaa, että lähdetään takaisin, koska pojat eivät edes katsoneet päin, eivätkä sanoneet mitään. Illalla kun olen menossa nukkumaan, ajattelen niitä poikia.

Sami

Samaan aikaan ovi pamahtaa kiinni viereisessä huoneessa. Aisha sanoo: ”Zahra jo tulla tanssimasta. Minun täytyy lähteä”. Masoud sanoo: ”Okei, voit lähteä, jos haluat”. Niinpä Aisha lähtee ja menee koputtamaan uudestaan Zahran ovea. Zahra oli tullut takaisin tanssimasta, avaa oven ja pyytää hänet sisään. Zahraa sanoo, että tulisit Aisha tanssimaan ensikerralla minun kanssani tanssitunnille. ”Haluaisitko mennä ulos kävelemään?” sanoo Aisha. ”Miksi, eihän me ennenkään olla kauheasti haluttu olla ulkona? Onko jotain sattunut?” Zahra sanoo. Aisha vastaa: ”Viereisen huoneen vieras mies oli jotenkin inhottava. Tunsin itseni ahdistavaksi. Aivan kuin he olisivat halunneet minua.. Lähdetään ulos täältä, jottei ne tule tännekkään ahdistelemaan”.

Antti

Tahir vikaisee minua vielä nopeasti ja kävelee pois. Katson häntä, kuin lumoutuneena. Hänen silmänsä ovat niin, niin... En osaa kuvailla niitä. Ne saavat minut tuntemaan, että olen... Kotona. Sitä sanaa en olekaan käyttänyt pitkään aikaan. Niin pieni ja yksinkertainen sana. Kotona. Se tuo paljon muistoja mieleen. Kotona Libanonissa isä taistelee henkensä puolesta. Kumpi isä olisi täällä, kaikki olisi hyvin. Olisimme kotona, tässä kylmässä, mutta turvallisessa maassa. ”Oletko kunnossa?” Tahir on tullut takaisin ja havahdun muistelemasta. Englannin kielen taitoni on heikko, mutta koitan silti vastata. ”Kyllä, kiitos”, saan soperrettua. ”Mistä päin sinä olet tullut Suomeen?” hän kysyy, taas loistavalla englannin kielellään. ”Libanonista”.

Liite 20. (jatkoa)

”Olen käynyt siellä”, hän sanoo ystävällisesti, ”Lähditkö sodan takia? Onko perheesi täällä myös?”
 ”Yes, no”, kielitaidottomuuteni alkoi taas hävettää minua ja näen Tahirin lähtevän. Vajoan taas ajatuksiini.

Mikko

”Varo, ettet pyörry, kun pidät huivia noin tiukasti”, Tahir sanoo hymyillen. Minua ujustuttaa oikein paljon. Yritän kysyä huonosta kielitaidostani huolimatta ja hän ymmärtää. ”Ai Zahra? Joo, hän tulee kotiin tänään vasta kymmeneltä”. Olen hieman pettynyt siitä, etten näe Zahraa tänään, mutta pyydän heitä kertomaan, että kävin. Hiippailen nopeasti huoneeseeni ja yritän nukkua, mutta aivoissani pyörii vain Tahirin hymy. Lopulta nukhadan ja toivon, ette minulle tulisi enempää harmeja.

Matti

”Otatko sinä ruokaa?” Masoud kysyy. ”Öö... voin minä ottaa”, sanon hetken epäröiden. Masoud ohjaa minut pöytään ja kutsuu Tahirin syömään myös. Tahir tulee pöydän ääreen ja minun sydämeni hakkaa kahta kovemmin. Tuijotan vain häntä, enkä kuule, kun Masoud kysyy jotain. Sitten Masoud koputtaa olkapäälleni ja havahdun. ”Ota ruokaa vain, ei sitä katsottavaksi ole tehty”, Masoud sanoo. Alan ottaa ruokaa. Ruoka tuoksu lumoavalle. Otettuani ruokaa alan syödä. Syötyäni kiitan ja menen olohuoneeseen. Tahir tulee perässäni ja istuu sohvalle viereeni. Sitten hän alkaa kysellä kysymyksiä. Sitten hän ottaa minut kainaloon ja alkaa lähestyä minua. Siinä kohtaa tajuan, että hän oli aikeissa suudella minua. Silloin huomaan, että kello on jo yhdeksän. Hyppään ylös ja sanon, että minun pitää mennä.

King

...ettei hiukseni näkyisi, koska meidän uskonnossa työillä pitää olla huivi päässä, eikä hiukset saa näkyä. Tahir kysyy minulta: ”Haluatko ruokaa?” ja minä vastaan: ”En kiitos, söin ennen kuin tulin tänne”. Tahir tuijottaa minua ja hymyilee ja minä hymyilen takaisin ja sanon: ”Minun täytyy mennä, on jo myöhä”. Kun lähden ulos ovesta, näen miehen makaavan lattialla, minua pelotti, luulen, että hän on kuollut. Menen hänen viereen ja kysyn:

”Oletko kunnossa?”. Mies ei liikahtakaan. Juoksen nopeasti Masoudin luo ja kerron, että yksi mies makaa lattialla. Masoud soittaa ambulanssille ja poliisille. Mies viedään sairaalaan.

Dusu

Aisha katsoo Tahiria silmiin ja hymyilee. Tahir kysyy minulta: ”Osaatko Koraania?” ”Joo osaan”, vastaan, ”Minua opetettiin Somaliassa”. Tahir sanoo: ”Mennään huomenna moskeijaan rukoilemaan”. Minä olen innoissani. Tahirin kanssa yhdessä ulos. Menenimme moskeijaan ja käymme myös kaupassa. Tahir ostaa minulle jäätelön, se on todella hyvä. Zahrakin on mukana. Torstaina menin Zahran luo. ”Zahra, olen ihastunut Tahiriin”, sanon iloisena. ”Hän on naimisissa Afganistanissa”, Zahra sanoo. Kun menin huoneeseeni, istun ja mietin ja päätin, etten mieti Tahiria enää. Olen vain kaveri hänen kanssaan.

Tiainen: Alex, Aisha ja Sam (2007)**Hallitsevasti kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä sisältävät ennakoitukertomukset****Luna**

Masoud lähtee kävelemään kohti keittiötä. Istun aivan hiljaa ja katselen ympärilleni. Kumminkin niin, etten katsoisi Tahiria silmiin, muuten punastuisin, jähmettyisin ja näyttäisin tyhmältä. Huokaisin, ei tästä tule yhtään mitään. Lopulta nousin ja kävelin Masoudin luo.

- Olen pahoillani, mutta joudun lähtemään.

- Ai, no tule aina kun haluat käymään, Masoud sanoi ja hymyili.

- Kiitos, sanoin ja lähdin vilkaisematta Tahiriin.

Aloin kävellä kohti isoataloa, jossa Zahran tanssitunnit olivat. Katsahdin taakseni ja näin Tahirin. Aloin kiihdyttää vauhtiani ja menin sisälle isoontaloon. Kiiruhdin vessaan ja lukitsin oven. Kuulin askeleet, jotka menivät vessan ohi. Tulin ulos vessasta ja menin Zahran luo katsomatta taakseni.

Liite 20. (jatkoa)

Tomppa

Sitten jaakkola paloi...

Arska

Masoud tuli huoneeseen ja puhui jotai Tahirille. Tahir nousi ja käveli keittiöön.

- Minun täytyisi nyt mennä, sanoin ja kävelin ulko-ovelle.
- Vastahan sinä tulit, Masoud huikkasi perääni.
- Minua odotetaan jo kotiin sanoin, vaikka kello oli vasta vähän. Menin asuntolaan takaisin ja ajattelin koko ajan Tahiria. Asuntolan portailla istui Mohammed, sama side kädessä. Meinasin mennä hiljaa hänen ohitse, mutta Mohammed näytti kieltä ja virnisti. En voinut mitään vaan tönäisin häntä. Juuri silloin Veli-Pekka tuli ovesta ulos ja näki sen.
- Taasko sinä pahoinpitelet pikku Mohammedia? hän karjui.
- En tehnyt mitään, kun Aisha kävi kimppuuni, Mohammed valehteli.
- Se valehtelee, kiljuin.
- Ole sinä nyt hiljaa, Veli-Pekka karjui takaisin.

Jouduin taas puhutteluun ja sain arestia.

Nipa

"Tahir on minun poikaystäväni", Masoud sanoo hymyillen. Aisha nousee ja juoksee pois talolta järkyttyneenä. Kun hän katsoo Jaakkolan suuntaan, niin hän näkee savua. Hän juoksee Jaakkolan luokse ja näkee sen liekeissä. Aisha näkee ruskean karvaisen otuksen juoksevan metsään, pois päin talosta. Hän lähti takaisin kerrostalolle soittamaan palokuntaa, kun huomasi Tahirin ja Masoudin juoksevan häntä kohti. "Aisha, älä mene", Tahir huusi. Aisha oli kahden tulen välissä.

Judde

Aishaa hermostuttaa, kun Masoud ja Tahir puhuvat kahdestaan englantia. Aisha lähtee huoneesta mahdollisimman huomaamattomasti. Aishan huoneen viereinen ovi on auki. Aisha kurkisti huoneeseen. Mohammed makasi huoneen sängyllä ja katseli jotai kuvia. Mutta Mohammed näki Aishan, ja Mohammed huusi: "Älä edes kuvittele!" Aisha meni huoneeseensa ja läimäytti oven kiinni. Mohammed paukutti Aishan ovea. Mohammed huusi että tappaisi Aishan, jos hän menisi valittamaan. Juuri samaan aikaan valvoja yllätty Mohammedin ja hän jäi kiinni laittomista kuvista ja sai arestia. Aamulla, kun kaikki olivat syömässä Aisha sylkäisi Mohammedin ruokaan ja Mohammed pisti Aishaa haarukalla. Aisha ja Mohammed joutuivat toisiinsa huoneisiin kauemmas toisistaan.

Lauri

Tahir nousi tuoliltaan ja istahti minun viereeni. Aluksi hän istui rauhassa ja tuijotti minua. Käänsin katsettani muualle ja tunsin oudon tunteen sisäreidessäni. Käänsin nopeasti pääni ja näin, että se oli Tahirin käsi, joka hiplasi minua. Työnsin hänen kätensä pois ja annoin bitchlapin Tahirille ja juoksin pois. Kuulin kuinka Tahir huusi: "Odota, älä suutu noin pienestä!"

Juoksin ja juoksin kohti metikköä. En katsonut eneeni kun katsoin seuraako Tahir minua. Kahden päivän päästä Aisha löydettiin kuolleen kiveen kompastuneena.

Jonttu

Masoud tuo ruokaa, mutta nyt on paaston aika, joten Aishaa hävetti kieltäytyä ruuasta. Tahir ja Madous syövät ja Aisha katselee nälkäisenä vieressä. Zahra saapuu käytävään ja koputtaa Masoudin oveen. Masoud avaa oven ja Zahra juoksee sisään ja hyppää Tahirin syliin, Zahra ei huomannut Aishaa, mutta Aishan huomattuaan Zahra näytti nololta ja meni pois. Aisha lähti vastaanottokeskukseen eikä enää nähnyt Zahraa.

Pena

Sitten terroristit hyökkäsivät ja räjäyttivät Jaakkolan ja lapset saivat paljon korvauksia ja olivat iloisia.

Liite 20. (jatkoa)

Peksi

”Mitä etsit?” Masoud kysyy. En ymmärtänyt, joten olin aivan hiljaa.

”Ymmärrätkö? Mitä kieltä puhut?” En vielääkään tajunnut.

”Tunnetko olevasi yksinäinen Aisha? Tarkoitin puhekykyysi takia” En oikein ymmärrä kaikkea mitä Masoud sanoi, ja vastaan vaistomaisesti:

”Kyllä”.

”Opeta minulle englantia Masoud, pyydän” pyysin.

”Tule huomenna samaan aikaan käymään, niin katsotaan mitä voin tehdä.”

”Kiitos”, sanoin.

”Oli minulla muutakin. Oletko nähnyt Zahraa?”

”En”, hän vastasi.

”Olen koko päivän koittanut etsiä häntä, mutta turhaan.”

”No, ehkä hän on niiden salaperäisten kavereidensa kanssa.”

”Siis kenen? Ketä tarkoitat?”

”En tiedä”, Masoud sanoi. ”he ovat ennenkin jääneet kiinni huumeista.”

Lähdin kotiin päin. Kunnes puhelin soi:

”Poliisista päivää. Ystäväsi Zahra on menehtynyt yliannostukseen heroiiniinia.”

Olin shokissa. Kaikki kävi niin nopeasti. Mitä minä nyt teen?

Jorma

Istun vain hiljaa paikallani ja katselen huonetta. Huoneesta huomaa hyvin Masoudin olevan kotoisin Afganistanista. Huone on kutsuvan oloinen ja aika täyteen ahdettu tavaroista. Ei kuitenkaan liian ahdas vaan aika tilava. Nyt tunnen sen voimakkaammin. Masoud on laittanut todella hyvää ruokaa, ainakin tuoksusta päätellen. Katseeni kiertää vaistomaisesti kohti keittiötä. Katsoessani kohti keittiötä katseeni kohtaa taas Tahirin tuijottavan katseen. Miksiköhän hän tuijottaa minua tuolla lailla? Onko minussa jokin hullusti? En ollut varma minkä takia hän tuijotti minua, mutta se alkoi tuntua kiusalliselta. Yhtäkkiä poika nousi ylös ja käveli keittiöön. Huokaisin helpotuksesta, mutta kohta sainkin huomata Tahirin palaavan. Mutta nyt jotain oli eri tavalla. Tahirin silmissä oli outo pilke. Hän käveli viereni ja sanoi jotai, josta en ymmärtänyt mitään. Hän istui viereeni sohvalle ja hivutti toisen kätensä niskaani ja toisen jalkani päälle. Hän kumartui kohti minua ja yritti suudella minua. Tämä oli uutta minulle ja hyppäsin paniikissa pois sohvalta. Lähdin ulos ja jätin Tahirin ihmettelemään sohvalle. Mitä olin mennyt tekemään?

Niti

Aisha katsoi Tahiria sillä silmällä. Masoud pisti heille hyvää ruokaa ja toi kaljaa. Aisha ei tiennyt mitä se on ja Madous sanoi: ”Se on mehua vain, juo.” Ja Aisha joi kaljaa ilomielin. Ruoka loppui, mutta kaljaa oli tosi paljon. Aisha piti kaljasta eikä tiennyt, että siitä voi juopua. Vain Aisha joi.

Aisha joi klo 20.00 asti, ja oli unohtanut, että hänen piti mennä. Aisha oli nytten juovuksissa Masoud ja Tahir huomasi. Kello oli nytten 23.30.

Liite 21. Ennakointikertomukset ryhmiteltynä niiden sisältämien kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeiden mukaan

	Enimmäkseen myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet	Ambivalentisti sekä kielteisiä että myönteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet	Enimmäkseen kielteisiä kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeitä tuottaneet
Tytöt	<u>Luna</u> , <u>Anna</u> , <u>Tora</u> , <u>Sanelma</u> , <u>Katriina</u> , <u>Krissu</u> , <u>Chur</u> <u>Alli</u> , <u>Paula</u> , <u>Katriina</u> , <u>Sanelma</u> , <u>Krissu</u> , <u>Chur</u> <u>Ronja</u> , <u>Alli</u> , <u>Katriina</u> , <u>Sanelma</u> , <u>Tiina</u> , <u>Krissu</u> , <u>Zahra</u> , <u>Chur</u>	<u>Kirsikka</u> , <u>Aleksandra</u> , <u>Paula</u> , <u>Ronja</u> , <u>Alli</u> , <u>Nea</u> , <u>Tiina</u> , <u>Kristiina</u> <u>Zahra</u> <u>Luna</u> , <u>Anna</u> , <u>Nea</u> , <u>Aleksandra</u> , <u>Ronja</u> , <u>Kristiina</u> , <u>Dyana</u> <u>Chur</u> <u>Anna</u> , <u>Kirsikka</u> , <u>Paula</u> , <u>Nea</u> , <u>Tora</u> , <u>Aleksandra</u> , <u>Kristiina</u> ,	<u>Tora</u> , <u>Zahra</u> , <u>Luna</u>
Pojat	<u>Arska</u> , <u>Judde</u> , <u>Tomppa</u> , <u>Sami</u> , <u>Jorma</u> , <u>Mikko</u> , <u>Matti</u> , <u>Kari</u> , <u>Dusu</u> , <u>Misah</u> , <u>King</u> , <u>Niti</u> , <u>Dada</u> <u>Kari</u> , <u>Mikko</u> , <u>Peksi</u> , <u>Dusu</u> , <u>Dada</u> , <u>Jussi</u> , <u>Kari</u> , <u>Misah</u> , <u>Esso</u> , <u>Dada</u> , <u>Esko</u> , <u>Dix</u>	<u>Pena</u> , <u>Antti</u> , <u>Peksi</u> , <u>Jussi</u> , <u>Esko</u> , <u>Dix</u> , <u>Esso</u> <u>Antti?</u> <u>Arska</u> , <u>Pena</u> , <u>Keijo</u> , <u>Sami</u> , <u>Antti</u> , <u>Jussi</u> , <u>Jorma</u> <u>Misah</u> <u>Keijo</u> , <u>Sami</u> , <u>Antti</u> , <u>Mikko</u> , <u>Matti</u> , <u>King</u> , <u>Dusu</u>	<u>Keijo</u> , <u>Lauri</u> , <u>Jonttu</u> , <u>Topi</u> , <u>Nipa</u> <u>Jonttu</u> , <u>Tofe</u> , <u>Nipa</u> , <u>Judde</u> , <u>Lauri</u> , <u>Tomppa</u> , <u>Kari</u> , <u>Matti</u> , <u>Esso</u> , <u>Esko</u> , <u>King</u> , <u>Dix</u> , <u>Niti</u> <u>Tomppa</u> , <u>Arska</u> , <u>Nipa</u> , <u>Judde</u> , <u>Lauri</u> , <u>Topi</u> , <u>Jonttu</u> , <u>Pena</u> , <u>Peksi</u> , <u>Jorma</u>
Yhteensä	47 (tytöt 21, pojat 25=	46 (tytöt 24, pojat 22)	31 (tytöt 3 pojat 28)

(Raumanmeren koulun oppilaat merkitty vihreällä, Turun normaalikoulun suomenkielisten ryhmän oppilaat punaisella ja maahanmuuttajaryhmän oppilaat sinisellä.

Liite 22. Oppilaiden ennakointikertomuksissaan tuottamta kulttuurienväliset merkitysvihjeet ennakointikertomuksittain

PAULA	A	M	M	ESSO	A	K	M
ALLI	A	M	M	DIX	A	K	M
ANNA	M	A	A	KING	M	K	A
RONJA	A	A	M	NITI	M	K	K
ALEKSANDRA	A	A	A				
NEA	A	A	A				
LUNA	M	A	K				
TORA	M	K	A				
SAMI	M	A	A				
ARSKA	M	A	K				
TOMPPA	M	K	K				
JUDDE	M	K	K				
KEIJO	K	A	A				
PENA	A	A	K				
NIPA	K	K	K				
LAURI	K	K	K				
JONTTU	K	K	K				
TOPI	K	K	K				
SANELMA	M	M	M				
KATRIINA	M	M	M				
TIINA	A	A	M				
KRISTIINA	A	A	A				
KARI	M	M	M				
MIKKO	M	M	A				
JUSSI	A	A	M				
ANTTI	A	A	A				
JORMA	M	A	K				
MATTI	M	K	A				
PEKSI	A	M	K				
KRISSU	M	M	M				
CHUR	M	A	M				
ZAHRA	A	K	M				
DADA	M	M	M				
DUSU	M	M	A				
MISAH	M	A	M				
ESKO	A	K	M				

Liite 23. Kokeiluun osallistuvien oppilaiden ennakointikertomusten laatuun vaikuttavat tekijät

Oppilaan tuottamat kulttuurienvälisyyden merkitysvihjeet			
Lukemisen harrastaminen, asenne lukemiseen ja kokeiluun valitun kirjallisuuden lajin tuntemus	Enimmäkseen myönteisiä merkitysvihjeitä	Ambivalentisti sekä myönteisiä että kielteisiä merkitysvihjeitä	Enimmäkseen kielteisiä merkitysvihjeitä
Harrastaa aktiivisesti lukemista, pitää nuortenromaaneista	Ronja	Nea, Paula, Aleksandra	
Harrastaa lukemista, pitää nuortenromaaneista	Alli	Luna	
Lukee fiktiivistä kirjallisuutta jonkin verran, pitää nuortenromaaneista	Kristiina	Tiina	
Jos harrastaisi lukemista, lukisi nuortenromaaneita	Sanelma		
Harrastaa aktiivisesti lukemista, mutta ei lue nuortenromaneita	Tora, Anna		
Harrastaa lukemista, mutta ei lue nuortenromaaneita	Krissu, Arska		
Lukee fiktiivistä kirjallisuutta jonkin verran, mutta ei lue nuortenromaaneita	Jorma		
Harrastaa lukemista, mutta ei lue fiktiivistä kirjallisuutta, vaikka tuntee kirjallisuudenlajeja	Niti, Kari	Peksi, Nipa	
Jos harrastaisi lukemista, ei lukisi nuortenromaaneita		Matti, Antti	
Ei lue vapaa-aikanaan vapaaehtoisesti eikä pidä nuortenromaneista	Pena, Dix, Misah, King	Sami	Mikko
Ei harrasta fiktiivistä kirjallisuutta, eikä osaa nimetä kirjallisuudenlajeja	Jussi, Tomppa, Dusu		
Ei lue vapaaehtoisesti eikä osaa nimetä kirjallisuudenlajeja	Chur, Dada, Esso	Esko	
Ei lue kirjallisuutta vapaaehtoisesti, suhtautuu kaikkeen lukemiseen			Jonttu, Topi

(Raumanmeren koulun oppilaat merkitty vihreällä, Turun normaalikoulun suomenkielisten ryhmän oppilaat punaisella ja maahanmuuttajaryhmän oppilaat sinisellä. Kulttuurien välisyyden merkitysvihjeet kirjoitelman perusteella.)