

TAMPEREEN YLIOPISTO

Salla-Maaria Suuriniemi

”TAVALLISIA IHMISIÄ” JA ”TARINAN ENKELEITÄ”

Tutkimus suomalaisnuorten kaunokirjallisuuden tekstuaalisesta lukutaidosta

Suomen kirjallisuuden pro gradu -tutkielma
Tampere 2010

Tampereen yliopisto

Taideaineiden laitos

SUURINIEMI, Salla-Maaria: ”TAVALLISIA IHMISIÄ” JA ”TARINAN
ENKELEITÄ”

Tutkimus suomalaisnuorten kaunokirjallisuuden tekstuaalisesta
lukutaidosta

Pro gradu -tutkielma, 113 s. + liitteet 17 s.

Kesäkuu 2010

Tutkielmassa arvioidaan suomalaisten nuorten kaunokirjallisuuden tekstuaalista lukutaitoa. Tekstuaalinen lukutaito tarkoittaa kykyä tulkita kaunokirjallista tekstiä analyyttisellä ja tekstuaalisella tasolla, jossa tulkinnan keskiössä eivät ole vain tekstin tarina ja sisältö, vaan myös sen muoto ja rakentuminen fiktiivisenä konstruktiona.

Kaunokirjallista, tekstuaalista lukutaitoa arvioidaan Rosa Liksomien parodisen novellin avulla. Tutkimuksen kohteena on lukijoiden kyky irrottautua sisältökeskeisestä ja samaistuvasta lukutavasta ja lähestyä tekstiä sen fiktion keinot huomioiden. Samalla kiinnostus kohdistuu yksilötasolta laajemmin koulun kirjallisuuden opetukseen ja tekstuaalisen lukutavan asemaan siinä. Lisäksi selvitetään valittujen taustatekijöiden vaikutusta lukutaitoon.

Tutkimusaineistona on 86 novellia koskevaa vastausta sekä vastaajien lukuharrastusta kartoittava taustakysely. Aineisto on kerätty strukturoidulla kyselylomakkeella tammikuussa 2010 erään pirkanmaalaisen lukion opiskelijoilta.

Tutkimuksen teoreettisena pohjana on laajan, kansainvälisen PISA-tutkimuksen lukutaitoa selvittävän osa-alueen teoreettiset lähtökohdat ja tavoitteet. Tätä laajaa teoreettista kehystä täydennetään kirjallisuuden reseptiteorian, fiktion retoriikan ja tulkinnan tutkimuksen sekä parodian ja ironian teorialla. Tutkimuksen lähtökohtia ja tuloksia pohditaan ja arvioidaan myös koulun kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta.

Tekstuaalinen lukutapa osoittautuu suomalaisnuorille haasteelliseksi. Monet vastaukset osoittavat, että taitoa tekstin muodon ja rakenteen analysointiin on, mutta erityisesti kokonaistulkinnan tasolla tekstuaaliseen, parodiseen tulkintaan vastaajilla ei ole kykyä. Tekstuaalisen lukutavan asemaa koulun kirjallisuuden opetuksessa olisi siis syytä edelleen kehittää ja vahvistaa, ja kirjallisuuden opetukseen olisi tuotava lisää analyyttistä ja teoreettista työkalustoa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että pelkkä kaunokirjallisuuden lukemisen määräkin näyttää parantavan analyyttistä, tekstuaalista lukutaitoa. Lisäksi näyttää siltä, että kaunokirjallisuuden lukemisen määrällä on yhteys muutenkin monipuoliseen ja säännölliseen lukuharrastukseen.

Asiasanat: lukuharrastus, lukuharrastustutkimus, lukutaidon tutkimus, lukutaito, parodia, reseptiotutkimus, tekstuaalisuus

Sisältö

1. ALUKSI	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet	1
1.2 Tutkimuksen toteutus	7
1.3 Tutkimuksen sisältö ja rakenne	10
2. LUKUTAIDON TUTKIMUS	12
2.1 Lukutaito ja tekstityypit	14
2.2 Lukutaito tekstin eri tasoilla	17
2.3 Lukutaidon funktiot	21
2.4 Lukutaidon taustatekijät	26
3. PARODISEN TEKSTIN LUKUTAITO	29
3.1 Tekstuaalinen lukutaito ja fiktion erityispiirteet	29
3.2 Parodia, ironia ja epäluotettava kertoja	33
3.3 Tekstivalinta	36
3.3.1 Tekstinä Rosa Liksomin novelli	36
3.3.2 Parodian ja epäluotettavan kerronnan signaalit Rosa Liksomin tekstissä	40
3.4 Lukutaidon arviointi	43
4. KOHTI AINEISTOA	49
4.1 Aineiston keruu ja analyysin lähtökohdat	49
4.2 Tarkastelussa kaksi kokonaisvastausta	54
5. LÄPILEIKKAUKSIA AINEISTOON	59
5.1 ”Vaikka olet kuinka pohjalla, lopulta käy hyvin.” – Novellin kokonaistulkintoja	59
5.2 ”Tavallisia ihmisiä” ja ”tarinan enkeleitä” – Millaisia novellin henkilöahmot ja kertoja ovat?	67
5.3 ”Nuorekkaalla tyylillä” ja ”nopeilla juonenkäänteillä” – Millä tavoin novelli viestii teemaa lukijalle?	74

5.4 ”Värikästä tekstiä” vai ”vaikealukuista slangia”? – Novellin kieli ja tyyli jakavat mielipiteitä	78
5.5 ”Liikaa rakkautta” – Miten vastaajat ovat tulkinneet novellin loppuratkaisun?	83
5.6 Analyysin tulosten yhteenveto	86
6. MIKÄ VAIKUTTAA LUKUTAIDON?	90
6.1 Lukijatyytit	91
6.2 Lukuharrastukseen asennoituminen ja oman lukutaidon arviointi	95
6.3 Korrelaatioanalyysissä lukutaito ja lukutaidon taustatekijät	97
6.4 Mitä tulokset kertovat?	102
7. LOPUKSI	107
LÄHTEET	109
LIITTEET	114

1. Aluksi

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Tässä työssä tutkin suomalaisten nuorten kaunokirjallisen tekstin lukutaitoa. Tutkimukseni tavoitteena on arvioida nuorten kykyä tulkita kaunokirjallista tekstiä analyttisellä ja tekstuaalisella tasolla, jossa tulkinnan keskiössä eivät ole vain tekstin tarina ja sisältö, vaan myös sen muoto ja rakentuminen fiktiivisenä konstruktiona. Samalla kiinnostukseni kohdistuu yksilötasolta laajemmin koulun kirjallisuudenopetukseen ja tekstuaalisen lukutavan asemaan siinä. Kaunokirjallista, tekstuaalista lukutaitoa arvioin tässä tutkimuksessa parodisen novellin avulla. Tutkin, onko lukijoilla kykyä irrottautua sisältökeskeisestä ja samaistuvasta lukutavasta ja lähestyä tekstiä sen fiktion keinot huomioiden. Parodinen tulkinta vaatii lukijalta kompetenssia radikaalisti epäillä tekstin pintatason merkitystä ja tekstuaalisen lukutavan kautta löytää tekstile toinen, käännetty merkitys.

Tutkimukseni kohdistuu siis *lukutaitoon*. Kirjallisuuden vastaanottoa tutkivia reseptiotutkimuksia voi pitää tutkimustavaltaan hyvin samanlaisina kuin omaa tutkimustani, sillä myös niissä tutkimuskohteena ovat lukijat tekstitulkinnojen rakentajina. Hyödynnänkin reseptiotutkimusten kysymyksenasetteluja ja niissä saatuja tuloksia tämän tutkimuksen teoreettisen pohjan rakentamisessa sekä vastausten analysoinnissa. Kuitenkin tutkimukseni eroaa reseptiotutkimuksista siinä, että niissä aineiston tarkastelu keskittyy lukijoiden tulkinnojen kuvailuun ja erittelyyn, tässä tavoitteena sen sijaan on vastausten *arviointi*. Reseptiotutkimus selvittää lukijoiden tekstile antamia merkityksiä, lukutaidon tutkimuksessa noita merkityksiä pyritään arvioimaan ja tuottamaan niiden avulla tietoa, jota voidaan

hyödyntää asetettujen tavoitteiden mukaan. Lukutaidon tutkimuksessa minua tutkijana kiehtovat nimenomaan sen käytännölliset ja yhteiskunnalliset tavoitteet, ja siksi haluan lähestyä kaunokirjallisuuden vastaanottoa uudella tavalla, lukutaidon näkökulmasta.

Lähtökohta omalle lukutaidon tutkimukselleni on kansainvälinen, 15-vuotiaiden nuorten koulutaitoja arvioiva PISA (Programme for International Student Assessment) -tutkimus, jossa yhtenä arviointialueena on juuri lukutaito. Lukutaidon tutkimus ei PISA-kokeessa kohdistu lukutaidon mekaaniseen puoleen, siihen kuinka sujuvasti nuoret lukevat, vaan arviointi kohdistuu tekstien ymmärtämiseen, tulkintaan ja kriittiseen pohdintaan. Koska laaja tekstikäsite voi tarkoittaa kuvien tai vielä laajemmin koko kulttuurin, ympäristön, perinteen, taiteen, tieteen, moraalin ja arvojen lukutaitoa, jolloin määritelmä alkaa lähestyä jo yleissivistyksen käsitettä, on hyvä tarkentaa, että PISA-kokeessa lukutaidon tutkimus rajataan nimenomaan *kirjoitettujen tekstien lukutaitoon*.

PISA-kokeen lukutaitoa arvioivassa osa-alueessa mukana on laaja tekstien joukko, joka pitää sisällään niin lineaarisia kuin epälineaarisiaakin tekstejä kertomuksista ja kuvauksista taulukoihin ja diagrammeihin. Kirjallisuuden opiskelijana sekä tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana olen kiinnostunut erityisesti kaunokirjallisten tekstien lukutaidosta, johon tässä tutkimuksessa keskityn. Koska PISA-tutkimuksen lukutaitoa koskevat kysymyksenasettelut kohdistuvat hyvin laajaan tekstikirjoon, jossa kaunokirjallisia tekstejä on mukana verrattain vähän, eivät PISA-tutkimuksen tehtävät ole parhaita arvioimaan juuri kaunokirjallisten tekstien lukutaitoa, vaan ne vaativat soveltamista. Jotta tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat vastaisivat paremmin oman tutkimukseni tavoitteita, lukutaidon tutkimuksen rinnalle tuon kirjallisuuden tutkimuksen teorioita: reseptiteoriaa sekä fiktion retoriikan ja tulkinnan teoriaa. Näin sovellan ja yhdistän eri tutkimusnäkökulmia ja pääsen kiinni uuteen, mielenkiintoiseen ja hedelmälliseen tutkimusasetelmaan. ⁷

PISA-kokeen lähtökohdat ja kehittelyt tuovat tutkimukseeni laajan ja vahvan lukutaitotutkimuksen teoreettisen pohjan, mutta myös käytännöllisen ja yhteiskunnallisen näkökulman. PISA-kokeen lukutaitotutkimuksen lähtökohtien kautta tutkimukseni asettuu laajemmalle lukutaidon tutkimuksen kentälle. Tämä laaja ja vahva pohja antaa hyvät mahdollisuudet esimerkiksi erilaisien tekstilajien lukutaitoa koskeville jatkotutkimuksille. PISA-tutkimuksen teoreettisen pohjan ohjaamana oma lukutaitotutkimukseni paikantuu kolmen eri osa-alueen kautta, joita ovat 1) lukutaito suhteessa tekstityyppeihin, 2) lukutaito

suhteessa tekstin lähestymistapoihin sekä 3) lukutaito suhteessa lukutilanteisiin ja funktioihin. Nämä PISA-tutkimuksen lähtökohdat ovat luoneet kehukset omalle tutkimukselleni. Näiden kehysten sisällä reseptiteoria, fiktion teoria sekä lisäksi koulun kirjallisuuden opetusta koskeva tutkimus täsmentävät oman tutkimukseni erityisosa-alueetta lukutaidon tutkimuksen kentällä. Kirjallisuuden tutkimuksen teorit rajaavat tutkimustani juuri kaunokirjallisen tekstin lukutaitoon sekä syventävät tutkimusta kirjallisuusteoreettisesti.

Tekstityyppien näkökulmasta tutkimukseni kohdistuu kaunokirjallisten tekstien lukutaitoon. Reseptiteorian ja fiktion teorian avulla tutkimuskohteeni on rajautunut kaunokirjallisen tekstin piirteistä erityisesti kerronnallisen epäluotettavuuden ja parodian havaitsemista koskevan lukutaidon ja laajemmin *kaunokirjallisen tekstuaalisen lukutaidon* arviointiin. Kerronnallisen epäluotettavuuden ja parodian havaitsemisen olen valinnut lukutaidon keskeiseksi mittariksi monesta syystä. Ensiksikin, kuten fiktion tutkija Dorrit Cohn (2006) esittää, fiktion kaksiaänisyys ja vapaus epätotuuteen, paitsi suhteessa tekstin ulkoiseen, myös sen sisäiseen totuuteen, on yksi fiktion keskeisistä tuntomerkeistä, joten sitä voi pitää perusteltuna mittarina fiktion lukutaitoa tutkittaessa. Fiktion kaksiaänisyys merkitsee sitä, että kertoja ja tekijä voidaan erottaa toisistaan, ja kertoja voi olla epäluotettava. (ks. Mikkonen 2006, 257.) Toiseksi valinta on tutkimuksen toteutuksen ja kerätyn aineiston validiuden kannalta hyvä, sillä lukijan kyky havaita kertojan epäluotettavuus on tutkittavissa melko luotettavasti tekstiin liittyvillä kysymyksillä. Kolmanneksi tulokset kertovat kokonaisvaltaisemmin vastaajan lukutaidosta eli siitä, onko lukija kykenevä astumaan ulos tekstin sisäisestä maailmasta ja kirjaimellisesta merkityksestä kyseenalaistamaan, arvioimaan ja tulkitsemaan tekstiä toisella, tekstuaalisella tasolla.

Kertojan epäluotettavuus kytkeytyy vahvasti ironiaan ja tätä kautta myös parodiaan, jota oma tutkimustekstini edustaa. Parodian ymmärtäminen vaatii lukijalta kykyä irrottautua tekstin kirjaimellisesta merkityksestä, kyseenalaistaa kerronnan luotettavuus ja lähestyä tekstiä samaistuvan lukutavan sijaan tekstuaalisesti. Tekstuaalinen lukutaito on kykyä ymmärtää tekstin omaa luonnetta, lajityypillisyyttä ja rakennetta, tässä tutkimuksessa käyttämässäni tekstissä sen parodista intertekstuaalisuutta eli muotoa, jossa läsnä ovat kaksi tekstiä: alkuperäinen teksti ja toinen teksti, jossa alkuperäinen toistetaan (Nummi 1985, 52). Tekstuaalinen lukutapa avaa ja paljastaa niitä keinoja, joista tekstin vaikutus ja merkitys syntyvät. Tämä taito on hyvin tärkeä esimerkiksi kriittisen medialukutaidon kohdalla, mutta myös kaunokirjallisuuden kohdalla laajemmin taiteen kielen ja keinojen ymmärtämiseksi.

Tekstuaalinen lukutaito kytkeytyy PISA-tutkimuksen tekstin lähestymistavoista eli aspekteista muodon arviointiin, joka tarkoittaa tekstin arvioimista suhteessa sen kieleen, tyyliin ja lajiin. PISA-tutkimuksessa aspektit tarkoittavat erilaisia tekstin lähestymisnäkökulmia ja mittaavat lukijan kykyä tarkastella tekstiä eri tavoin. Aspekteja on PISA-tutkimuksessa kolme: 1) yleiskuvan muodostaminen, 2) tiedon etsiminen sekä 3) tekstin arviointi ja pohdinta, joka jakautuu tekstin sisällön ja tekstin muodon arviointiin. Sisällön arviointi tarkoittaa sitä, että lukija arvioi tekstiä suhteessa omaan kokemusmaailmaansa ja tunteisiinsa; muodon arviointi taas tekstin arviointia suhteessa sen tekstuaaliseen, esimerkiksi kaunokirjalliseen, rakentumiseen. Tässä tutkimuksessa keskeisimmäksi aspektiksi nousee lukijan kyky tekstin muodon arviointiin, joka liittyy kiinteästi tekstuaaliseen lukukykyyn.

Tekstuaalinen, muotoon ja rakenteeseen huomiota kiinnittävä lukutapa kytkeytyy myös kaunokirjallisuuden reseptiotutkimuksiin, joissa reseptioita on eroteltu siitä näkökulmasta, tulkitseeko lukija tekstiä täysin mimeettisesti ja samaistuen, suhteessa arkitodellisuuteen, vai myös fiktiivisesti, taiteellisena konstruktiona. Esimerkiksi lukiolaisten Harlekin-romanssin reseptiota tutkineen Jukka Törrösen (1996) tutkimuksessa luennan tasot on eritelty kahteen: realistiseen, eläytyvän luennan tasoon ja tekstin konstruktiota havainnoivaan, analyttiseen lukutasoon (Törrönen 1996, 54–55). Myös fiktion tutkimuksen puolelta on löydettävissä samankaltainen jaottelu. James Phelan (2007) on eritellyt luentoja sen mukaan, kohdistuvatko ne tekstin mimeettiseen, temaattiseen vai synteettiseen tasoon. Mimeettiselle ja temaattiselle tasolle kohdistuva luenta tarkoittaa realistista luentaa, jossa lukijan huomio kohdistuu henkilöhahmoihin ja tapahtumiin tai tekstin esittämiin ideologisiin kysymyksiin; synteettiselle tasolle kohdistuvassa luennassa lukijan huomio sen sijaan keskittyy kertomuksen laajempiin, tekstuaalisiin merkityksiin, sen olemukseen fiktiivisenä konstruktiona. (Phelan 2007, 13–14.) Eri tutkimusten teoreettisista kehittelyistä näyttää siis löytyvän mielenkiintoisia yhteyksiä. Sekä lukutaidon tutkimuksissa, reseptiotutkimuksissa että fiktion tutkimuksissa luentojen tai tulkintojen yhtenä keskeisenä jaottelevana piirteenä on se, kohdistuvatko ne vain tekstin sisältöön vai myös tekstin muotoon.

Olen päättänyt tässä tutkimuksessa käyttää nimitystä *analyttinen, tekstuaalinen lukutapa* luennasta, jossa huomiota kiinnitetään kaunokirjallisen tekstin fiktiiviseen rakenteeseen. Vastakohtana tekstuaaliselle luennalle on *samaistuva, mimeettinen luenta*, jossa lukija lukee

kaunokirjallista tekstiä vain kuin todellisuuden jatkeena siihen vahvasti samaistuen unohtaen sen fiktiivisen luonteen. Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti näiden kahden lukutavan vastakkainasetteluun ja vertailuun, lukutapoja on toki olemassa muitakin. Tutkimuksessa käyttämäni parodisen novellin ymmärtäminen vaatii lukijalta nimenomaan tekstuaalista, tiukasti sisältökeskeisestä lukutavasta eroavaa luenta.

Käsitteet varioivat eri tutkimussuuntauksissa: lukutaitotutkimuksessa vastaavat lukutavat erotellaan *sisällön arviointiin* ja *muodon arviointiin*, reseptiotutkimuksessa *mimettiseen* ja *fiktiiviseen lukutapaan* ja Phelan fiktion tutkimuksessa *mimeettisen ja temaattisen tason luentaan* sekä *synteettisen tason luentaan*. Olen tähän tutkimukseen valinnut käyttöön käsitteen tekstuaalinen lukutapa, sillä se mielestäni kuvaa parhaiten taitoa lukea tekstiä tekstinä, tässä tutkimuksessa kaunokirjallisuutta kaunokirjallisuutena, sen omalakisien normiston kautta. Käsite tekstuaalinen sitoo tutkimukseni myös osaksi koulun, erityisesti lukion, kirjallisuuden opetuksesta käytyä keskustelua sekä siinä tapahtuneita muutoksia. Kirjallisuudenopetusta pyrittiin vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* uudistamaan korostamalla kaunokirjallisuuden tekstuaalista luonnetta ja kaunokirjallisten tekstien asemaa teksteinä muiden tekstien joukossa (Kouki 2009, 27–28; LOPS 2003). Lisäksi äidinkielen ylioppilaskokeeseen on tullut mukaan nimenomaan tekstuaalisuutta korostava tekstitaidon koe. Tämän lisäksi käsitettä tekstuaalinen käyttävät Dorrit Dohn (2006) eritellessään fiktion tekstuaalisia piirteitä sekä Jyrki Nummi (1985) analysoidessaan parodian tekstuaalisia signaaleita. Näihin palaan tämän tutkimuksen luvussa 3. Vastakkaisesta lukutavasta olen päättänyt käyttää nimitystä *samaistuva, mimeettinen luenta*, sillä se kuvaa tämän lukutavan kahta puolta: omiin tunteisiin pohjautuvaa ja eläytyvää sekä arkitodellisuuden tapahtumia rinnastavaa lukutapaa, jossa tekstin rakenne ja kerronnallisuus sivuutetaan.

Erytyisesti lukion kirjallisuuden opetuksessa on viime vuosina kiinnitetty erityistä huomiota juuri tekstuaalisen lukutavan vahvistamiseen, kuten uusista opetussuunnitelmista sekä uudistuneesta äidinkielen ylioppilaskokeesta on nähtävissä. PISA-tutkimuksen lukutaitoa jäsentävän kolmannen osa-alueen, lukutilanteiden ja lukutaidon funktionaalisuuden näkökulmasta pohdin tekstuaalisen lukutaidon merkitystä kirjallisuuden opetuksessa. Kirjallisuusteoreettisen lukutavan asemaa sekä erityisesti kirjallisuustieteellisten käsitteiden käyttöä lukio-opetuksessa on vastikään tutkinut myös Elina Kouki (2009) väitöskirjassaan

Käsitteitä tarpeen mukaan – Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuuden opetuksessa.

Tekstuaalisen tendenssin voimistuminen viime vuosina kirjallisuuden opetuksessa on mielenkiintoinen havainto, ja tarkemmin tutkittuna kirjallisuuden opetuksen painotuksissa onkin nähtävissä vaihtelua kahden lukutavan, *elämyksellisen* ja *analyyttisen*, välillä. Opetuksen painottuminen elämykselliseen tai analyyttiseen puoleen on vaihdellut vuosikymmenten aikana vallitsevien tieteellisten käsitysten mukaan. Välillä ollaan oltu huolestuneita kirjallisuuden opetuksen metodologisesta ja tieteellisestä heikkoudesta; välillä taas siitä, että kapea analyttinen lukutapa tuhoaa elämyksellisen lukunautinnon. (ks. Kouki 2009, 15–36.) Elämyksellinen ja analyttinen lähestymistapa vertautuvat lukutaitotutkimuksesta, reseptiotutkimuksista sekä fiktion tutkimuksesta löytyviin, edellä esittelemiini jaotteluihin, joissa toisella puolella on nimittämäni analyttinen, tekstuaalinen lukutapa; toisella samaistuva, mimeettinen lukutapa.

Lukemisen kahtalainen painotus juontuu kirjallisuuden kahtalaisesta lähteestä: kielestä ja elämästä. Kirjallisuus on toisaalta ”pelkkää” kieltä, sanoja ja lauseita; toisaalta se esittää meille usein hyvinkin todenmukaisen kuvan ympäröivästä elämästä. Vaikka analyttinen ja samaistuva lukutapa usein nähdään ikään kuin vastakkaisina, ja itsekin tämän tutkimuksen aikana usein asetan ne vastakkain, on hyvä huomata, että lukutavat eivät suinkaan sulje toisiaan pois. Parhaassa tapauksessa lukutilanteessa ovat läsnä sekä analyttinen että elämyksellinen puoli. Reseptioestetiikan mukaan kirjallisuuskokemus on tulkinnan rakentamista, merkityksenantoprosessi, jossa mukana ovat sekä subjektiiviset vaikutelmat ja tunteet että objektivoinen ja reflektioiva, esimerkiksi kirjallisuustiedettä, sisältävä lähestymistapa (Vaitinen 2010, 387–389). Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin nimenomaan lukemisen analyttiseen, tekstuaaliseen puoleen. Lisäksi tutkin taustatekijöiden vaikutusta lukutaitoon.

1.2 Tutkimuksen toteutus

Suomalaisnuorten kaunokirjallisuuden tekstuaalista lukutaitoa tutkin parodisen novellin avulla. Parodisen tekstin olen valinnut, koska sen kokonaistulkinta ja parodian ymmärtäminen vaativat lukijalta kykyä tekstuaaliseen, samaistuvasta lukutavasta irrottautuvaan luentaan. Tekstuaalisen lukutaidon keskeisimmäksi osoitukseksi tässä tutkimuksessa nousee lukijoiden kyky parodian tekstuaalisten signaalien, kuten liioittelun, kliseisyyden ja mekaanisuuden (ks. Nummi 1985, 53–55) havaitsemiseen. Parodian tekstuaalisten signaalien havaitseminen osoittaa kompetenssia tekstuaaliseen luentaan ja johtaa lukijan todennäköisesti epäilemään koko tekstin kerronnallista luotettavuutta.

Kaunokirjallisen tekstin kerronnallinen epäluotettavuus mahdollistuu fiktion kaksiaänisyydellä, jossa tekstin tekijä voidaan erottaa tekstin kertojasta, ja kertoja voi olla epäluotettava (Cohn 2006, 146–148 ja Mikkonen 2006, 257). Kerronnallinen epäluotettavuus syntyy, kun tekstin kertojan äänen takana on toinen ääni, joka viestii eri merkitystä. Tässä tutkimuksessa käyttämässäni parodisessa tekstissä kerronnallinen epäluotettavuus kehittyy ironiasta, joka luo tilanteen, jossa sisäistekijä ja sisäislukija salaisesti kommunikoivat kertojan selän takana (ks. Booth 1961, 304). Ironian ja epäluotettavan kerronnan havaitseminen vaativat lukijalta kykyä lukea tekstiä vastakarvaan ja ymmärtää viestejä kirjaimellisen merkityksen takana. Kerronnallisesti epäluotettava teksti sisältää ikään kuin kaksi päällekkäistä tekstiä, joiden viesti on eri. Lukijan kompetenssista riippuu, pystyykö hän erottamaan toisistaan tekstin kertojan ja tekijän äänet ja kohdistamaan epäilynsä kertojan luotettavuuteen sekä löytämään kirjaimellisen merkityksen alta toisen merkityksen. Parodisessa tekstissä tuo toinen merkitys on kirjaimelliselle, pintatekstille ivaileva syväteksti.

Tutkimuksessa käyttämäkseni kaunokirjalliseksi tekstiksi olen valinnut Rosa Liksomien parodisen, nimettömän novellin, joka alkaa sanoilla ”Mä aloitin huoraamisen kakstoistavuotiaana...” (=MA, liite 1). Liksomien novelli soveltuu omiin tutkimustarkoituksiini hyvin, sillä sitä on mahdollista lukea ja tulkita hyvin eri tavoin. Samaistuva ja mimeettinen lukutapa on mahdollinen, sillä tekstin kerrontaa voi pitää luotettavana, tapahtumia todenmukaisina ja tekstin miljöö on suomalaisille tuttu. Kuitenkin kertojan kylmän rauhallinen välinpitämättömyys karkeitakin tapahtumia kohtaan etäännyttää ja jättää mahdollisuuksia myös toisenlaiselle luennalle. Tulkintamahdollisuuksia Liksomien novelliin tuo lisää kerronnallinen ratkaisu, jossa kertoja on minäkertoja ja tarinan päähenkilö.

Hänen luotettavuuttaan on perusteltua epäillä ja näin tulkinnassa mahdollistuvat kertojan epäluotettavuutta koskevat kysymykset. Liksomin tekstissä konventiot ja koodit korostavat ilmiselvästi itseään ja lukijan katse kääntyy niihin. Teksti ei pyri jäljittelemään ja symboloimaan reaalia maailmaa, vaan sen pyrkimykset ovat semioottisia ja tekstuaalisia. Parodian tekstuaalisista signaaleista (ks. Nummi 1985, 53–55) liioittelu, mekaanisuus ja ristiriitaisten elementtien rinnakkain elo vieraannuttavat lukijaa tekstistä. Oman tutkimukseni kohteena on se, kuinka moni nuori lukija pystyy irrottautumaan mimeettisestä, samaistuvasta tulkintakehyksestä ja siirtymään toisenlaiseen, tekstuaaliseen kehykseen, jossa keskiöön nousee sisällön sijaan muoto ja jossa itse kieli, parodian keinot, voi olla tulkinnan kohteena.

Tutkimusaineistoni olen kerännyt tammikuussa 2010 erään pirkanmaalaisen lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilta. Vastaajat ovat iältään 16–17-vuotiaita ja heitä on tutkimuksessa mukana yhteensä 86, joista tyttöjä 38 (44 %) ja poikia 48 (56 %). Vastaajiksi olen valinnut lukioikäiset nuoret, sillä heillä voi jo olettaa olevan kykyä analyttiseen ja tekstuaaliseen lukutaitoon. Lukiolaisvastaajiin olen päätenyt myös käytännön syistä ja oman kiinnostukseni perusteella. Aineiston kerääminen koulussa on melko vaivatonta, sillä siellä on tavoitettavissa ryhmä samanikäisiä henkilöitä, ja aineisto on helppo kerätä valvotuissa olosuhteissa. Lukioikäisiin vastaajiin päädyin myös siksi, että olen kiinnostunut juuri siitä, millainen lukiolaisten tekstuaalisen lukutaidon taso on, sillä tulen todennäköisesti itse toimimaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana lukiossa. Tässä tutkimuksessa vastaajinani ovat siis lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat. Mielenkiintoista olisikin tulevaisuudessa kerätä vertaileva aineisto lukion kolmannen vuosikurssin opiskelijoilta ja tutkia, miten analyttinen ja tekstuaalinen lukutaito on lukion aikana kehittynyt.

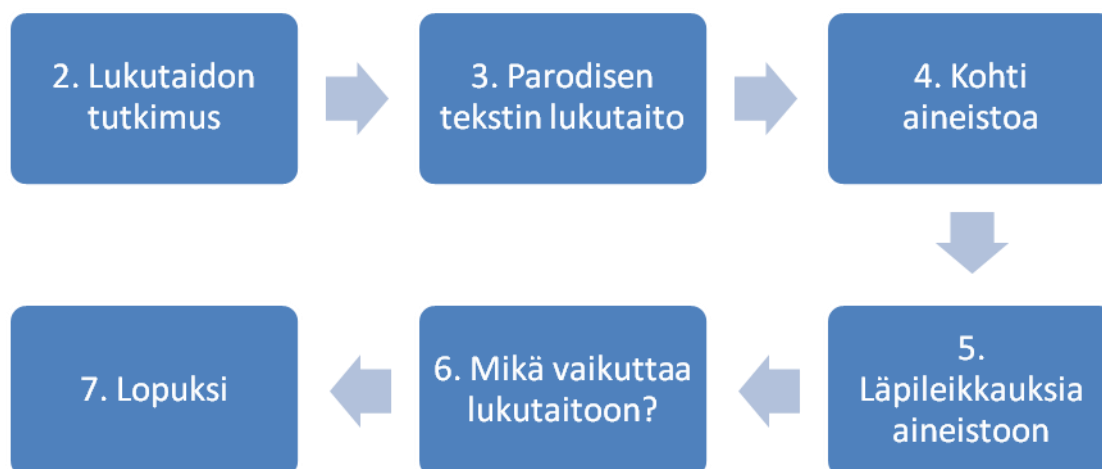
Tutkimuksessa käyttämäni parodinen teksti on lukijoilleen haasteellinen. Ylipäätään tekstuaalista lukutapaa ja parodisen tekstin ymmärtämistä voi pitää osoituksena hyvin korkeasta lukutaidon tasosta. Todennäköistä on, että vastaajissa on paljon niitä, jotka eivät ole ymmärtäneet parodiaa, eivätkä osoita vastauksissaan tekstuaalista lukutaitoa. Kuitenkin uskon, että vastaajista on löydettävissä myös niitä, jotka osoittavat kykyä lähestyä tekstiä analyttisesti ja fiktion keinot huomioon ottaen. Oletan, että aineisto tulee tästä syystä olemaan varsin monipuolinen ja mielenkiintoinen.

Tutkimukseni aineisto on kerätty kirjallisilla kyselylomakkeilla äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla. Vastaajille jaettiin oppitunnin alussa novelli (liite 1) sekä novellia koskeva

kyselylomake (liite 2), johon he vastasivat. Aikaa novellin lukemiseen ja kysymyksiin vastaamiseen lukijoilta meni puolesta tunnista tuntiin. Kaunokirjallisen tekstin lukutaitoa selvittävän kyselylomakkeen lisäksi keräsin vastaajilta taustatietolomakkeen, jolla selvitin heidän lukuharrastustaan sekä käsitystä itsestään lukijoina (liite 3). Tämän kyselylomakkeen avulla tutkin lukuharrastuksen vaikutusta lukutaitoon. Kyselylomakkeilla kerätty tutkimusaineistoni on sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista: lukutaitoa mittaava aineisto on kokonaan kvalitatiivista, lukuharrastusta mittaava aineisto pääasiassa kvantitatiivista.

Kyselylomakkeiden muotoilussa olen käyttänyt apunani lukutaito-, lukuharrastus- sekä reseptiotutkimuksissa käytettyjä kyselylomakkeita. Oma lukutaitoa mittaava tutkimuslomakkeeni vastaa rakenteellisesti reseptiotutkimuksissa käytettyjä lomakkeita enemmän lukutaitotutkimuksen lomakkeita, sillä vastausten sisältö ja pituus on etukäteen rajoitetumpi, kuten PISA-tutkimuksen lomakkeissa. Strukturoidumman kyselylomakkeen käyttö perustuu siihen, että tutkimukseni tavoitteena ei ole vain analysoida, miten lukiolaiset tekstiä vastaanottavat ja kuvailla heidän reseptioitaan, kuten reseptiotutkimuksissa, vaan arvioida heidän vastaanottoaan, kuten lukutaitotutkimuksissa. Tutkimukseni tavoite on etukäteen tarkemmin määritelty kuin usein reseptiotutkimuksissa, siksi myös kyselylomake on tarkemmin strukturoitu. Reseptiotutkimuksissa luentoja on analysoitu eri näkökulmista ja erilaisten tyypittelyjen kautta; tässä tutkimuksessa sen sijaan tutkimuksen tehtävänä on mitata luentoja erityisesti yhdestä näkökulmasta, tekstuaalisen, parodisen lukutaidon näkökulmasta.

1.3 Tutkimuksen sisältö ja rakenne



Rakenteellisesti ja sisällöllisesti tämä tutkimustyö etenee siten, että seuraavassa pääluvussa, luvussa 2, syvennyn lukutaidon tutkimukseen. Luvun 2 aikana paikannan oman tutkimukseni PISA-tutkimuksen kautta laajemmalla lukutaitotutkimuksen kentällä. Tutkimukseni rajautuu PISA-tutkimuksen lähtökohtien kautta suhteessa tekstityyppeihin, tekstin lähestymistapoihin sekä lukutilanteisiin ja lukemisen funktioihin. PISA-tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien lisäksi käytän tutkimukseni paikantamisessa apunani kaunokirjallisuuden reseptiteoriaa sekä James Phelanin fiktion retoriikkaa koskevaa teoriaa. Luvussa 2 muotoilen myös lukutaidon taustatekijöitä selvittävän kyselylomakkeen.

Luvussa 3 fokusoidun lähemmäs omaa tutkimuskohdettani: tekstuaalista lukutaitoa, jota tutkin parodisen novellin avulla. Luvun 3 aikana syvennyn Dorrit Cohnin fiktiota ja sen erityispiirteitä koskevaan teoriaan, analysoin parodian rakentumista Jyrki Nummen parodiaa ja parodian tekstuaalisia signaaleja koskevan teorian avulla sekä pohdin epäluotettavan kerronnan syntymistä Wayne C. Boothin ironian teorian kautta. Luvussa 3 analysoin myös tarkemmin tutkimuksessa käyttämäni parodista novellia ja sen tekstuaalista rakennetta sekä muotoilen lukutaitoa arvioivan kyselylomakkeen.

Luvuissa 4 ja 5 analysoin tekstuaalista lukutaitoa arvioivan aineistoni tuloksia. Analyysini keskiössä on tekstuaalinen luenta: se, kuinka moni vastaajista osoittaa analyttistä, muotoon, kieleen ja tyyliin kohdistuvaa lukutaitoa, jossa kaunokirjallisuuden luonne fiktiivisenä konstruktiona on läsnä ja joka parhaimmillaan johtaa parodian ymmärtämiseen.

Luvussa 6 analysoin lukutaitoon vaikuttavia taustatekijöitä: sukupuolta, lukuharrastusta ja vastaajien omaa käsitystä itsestä lukijana. Luvun 6 aikana yhdistän lukutaitoa ja sen taustatekijöitä selvittävät tulokset ja pääsen tarkastelemaan taustatekijöiden vaikutusta lukutaitoon. Lopuksi kokoan tutkimukseni tulokset ja arvioin niiden merkitystä. Aineiston tulosten kautta pohdin paitsi yksilöiden lukutaitoa, myös koulun kirjallisuusanalyttisen opetuksen tilaa sekä laajemmin tekstuaalisen lukutavan tärkeyttä ja merkitystä.

2. Lukutaidon tutkimus

Lukutaitoa on kansainvälisesti ja monipuolisesti tutkittu PISA-tutkimusten yhteydessä. PISA (Programme for International Student Assessment) on OECD:n (Organisation for Economic Co-operation and Development) joka kolmas vuosi tekemä, 15-vuotiaiden koulutaitoja mittaava tutkimus. PISA-tutkimus arvioi nuorten taitoja matematiikassa, luonnontieteissä ja lukutaidossa. Tutkimuksessa tarkastellaan laajasti myös oppilaan oppimisympäristöä niin kotona kuin koulussa sekä oppilaan omia asenteita oppimista kohtaan. PISA-kokeen painopiste vaihtelee tutkimuskerroittain, vuonna 2000 se oli lukutaidossa. PISA-ohjelmaan osallistuvat maat ovat kehitystasoltaan maailman johtavia valtioita ja kehitystasoltaan alhaisia, kuten Afrikan maita, ei tutkimuksessa ole mukana. Vuonna 2009 tutkimuksessa oli mukana 66 maata. (OECD 2002; 3,13.) Oman tutkimukseni puitteissa olen kiinnostunut PISA-tutkimuksen Suomea koskevista tuloksista.

Vaikka PISA on perusteiltaan tieteellinen tutkimusohjelma, sillä on käytännöllisiä päämääriä, kuten tavoite tuottaa tietoa, joka auttaa koulutuksen ja opetuksen kehittämisessä sekä koulutuspoliittisessa päätöksenteossa (Väljærvi 2002, 2). Juuri tästä syystä myös PISA-tutkimuksen lukemista ja lukutaitoa mittaavat tutkimusasetelmat ovat mielestäni kiinnostavia. PISA-tutkimuksen tuottamista tuloksista saadaan paitsi kansainvälisesti, myös kansallisesti ja yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi kouluopetuksen kehittämisessä. Kuten jo tutkimukseni alussa kerroin, PISA-tutkimuksen lukutaitoa mittaava tutkimus on oman tutkimukseni innoittaja ja esikuva. Keskityn erityisesti vuoden 2000 PISA-tutkimukseen, sillä silloin tutkimuksen pääpaino oli juuri lukutaidossa.

Myös vuonna 2009 tutkimus painottui lukutaitoon, mutta tuon tutkimuksen tietoja ei ole vielä saatavilla.

Tutkimukseni lukutaitoa koskeva määrittely on suurelta osin peräisin PISA-tutkimuksen yhteydessä tehdystä lukutaidon jäsenyyksestä. PISA-tutkimuksessa lukutaidon määritelmä korostaa lukemisen funktioita eli erilaisia konteksteja, joihin tekstit liittyvät (Linnakylä 2004a, 75–76). Lisäksi määritelmä painottaa yksilön aktiivista roolia yhteiskunnan jäsenenä, ja siinä roolissa tarvittavia lukemisen taitoja (Sulkunen 2004b, 35). Kuten useimmissa aiemmissa kansainvälisissä arvioinneissa, PISA-tutkimuksessa tehtävien muotoilu ja valinta ei nojaa kansallisiin opetussuunnitelmiin, vaan tehtävät operationalisoidaan PISA-tutkimuksen yleisten tavoitteiden ja sisältöalueiden perusteella. PISA-tutkimuksen kolme sisältöaluetta ovat seuraavat: 1) sen tiedon sisältö ja rakenne, joka oppilaan tulisi omaksua, 2) ne prosessit, jotka oppilaan tulee hallita ja tarvittaessa osata ja 3) ne olosuhteet ja käyttötilanteet, joissa tietoja ja taitoja sovelletaan. (Väljörvi 2002, 2.) Lukutaidossa nämä sisältöalueet ovat 1) erilaiset tekstityypit, 2) lukemiseen liittyvät prosessit: tekstin tulkinta, tiedon etsiminen tekstistä ja tekstin arviointi ja 3) lukutilanteet (OECD 2009, 16). Lisäksi PISA-tutkimuksessa selvitetään erilaisten taustatekijöiden vaikutusta lukutaitoon. Tutkimuksen kautta pohditaan sitä, millaista ja minkälaisiin teksteihin kohdistuvaa lukutaitoa nykypäivänä tarvitaan, millaista lukutaitoa vastaukset osoittavat ja miten taustatekijät vaikuttavat lukutaitoon.

PISA-tutkimuksen lukutaidon sisältöalueita koskeva jaottelu mallinaan tämä pääluku jäsentyy siten, että ensimmäinen alaluku (2.1) käsittelee lukutaitoa suhteessa tekstityyppeihin, toinen alaluku (2.2) tekstien ymmärtämistä, tulkintaa ja arviointia eli lukemiseen liittyviä prosesseja ja lukutaidon tasoa sekä laatua, kolmas alaluku (2.3) erilaisiin lukutilanteisiin liittyvää funktionaalista lukutaitoa ja neljäs alaluku (2.4) erilaisten taustatekijöiden kuten sukupuolen ja lukuharrastuksen vaikutusta lukutaitoon. Tämän luvun aikana tarkennan oman tutkimukseni suhdetta lukutaidon tutkimukseen. Tekstityyppien sekä lukutaidon laadun määrittelyn kohdalla peilaan omaa tutkimustani myös fiktion sekä reseption tutkimuksiin, joissa käytetyt ja tehdyt päätelmät osittain lankeavat yhteen lukutaitotutkimuksen kanssa. Lukutaidon funktionaalisuuden kautta pohdin erityisesti kaunokirjallisuuden lukutaidon tarkoitusta ja lukemisen tapaa lähtökohtanani koulun kirjallisuuden opetus. Tämän luvun lopussa muotoilen PISA-tutkimuksen tulosten sekä siinä

käytettyjen kysymysten pohjalta lukutaitoon vaikuttavia taustatekijöitä selvittävän kyselylomakkeen.

2.1 Lukutaito ja tekstityypit

Erilaiset tekstityypit vaativat lukijalta erilaisia lukutapoja. Ymmärtääkseen lukemaansa lukutapojen on vaihdeltava esimerkiksi sen mukaan, onko kyseessä suorasanaisten teksti vai taulukko, satu vai uutinen. Kompetentti lukija pystyy arvioimaan tekstin sisältöä ja muotoa suhteessa sen tarkoitukseen sekä tarkkailemaan ja tarvittaessa korjaamaan omaa lukutapaansa. (OECD 2002, 25–27.)

PISA-tutkimuksessa tutkitaan lukijan kompetenssia vastaanottaa erilaisia tekstejä. PISA-kokeessa tekstikirjo on laaja, ja kokeessa käytetään sekä lineaarisia että epälineaarisia tekstejä. Lineaarisia tekstejä tutkimuksessa ovat muun muassa kertovat, tiedottavat, kuvailevat, taivuttelevat ja ohjailevat tekstit eli esimerkiksi kertomukset, kuvaukset ja ohjeet; epälineaarisia muun muassa taulukot, kartat ja diagrammit (OECD 2002, 27–29).

PISA-tutkimuksessa käytetyt tekstit on pyritty valitsemaan vastaajille mahdollisimman autenttisiksi. Kun PISA 2000 -tutkimukseen liittyen selvitettiin tekstityyppien tyypillisyyttä ja kiinnostavuutta nuorten näkökulmasta, asiatekstit olivat sekä tyttöjen että poikien listan kärkipäässä, kaunokirjalliset vasta selvästi, erityisesti pojilla, niiden perässä. (Sulkunen 2004a, 12–22.) Kaunokirjallisia tekstejä PISA-kokeessa onkin vain muutama ja asiateksteillä on selvästi hallitseva osuus. Autenttisuuden lisäksi tekstivalintojen perusteena PISA-tutkimuksessa on tekstien tärkeys oppilaiden tulevaisuuden opintojen ja työelämän näkökulmasta. Myös siksi kokeen teksteistä suurin osa on joko asiatekstejä tai epälineaarisia tekstejä. (Sulkunen 2004b, 38–40.) Epälineaarisiin teksteihin liittyviä tehtäviä vuonna 2000 oli PISA-kokeessa 52 ja lineaarisiin teksteihin liittyviä 89, joista kertoviin teksteihin liittyviä tehtäviä 18 (OECD 2002, 29). Kaunokirjallisina teksteinä kokeessa on ollut muun muassa lyhyitä tarinoita ja satuja sekä näytelmäkatkelmia. Tekstien valinta PISA-kokeeseen on kaiken kaikkiaan hyvin haastavaa, sillä tekstien pitää olla helposti käännettäviä ja kansainvälisesti tasapuolisia, joten ne eivät saa sisältää kulttuurisidonnaista ainesta. (Sari Sulkusen haastattelu 22.10.2009.)

Kirjallisuuden opiskelijana oma kiinnostukseni kohdistuu erityisesti kaunokirjallisten tekstien lukutaitoon. Tämä tutkimukseni kohdistuu kaunokirjallisten tekstien joukosta vain novellin, vielä tarkemmin parodisen novellin lukutaitoon. Rajausta yhteen tekstityyppiin ja sen sisällä vielä yhteen tekstilajiin ja yhteen tekstiin on myös tutkimuksen rajallisen laajuuden vuoksi välttämätöntä. Tässä tutkimuksessa käyttämäni kaunokirjallista, parodista tekstiä ja sen erityispiirteitä analysoin luvussa 3.

Tutkimukseni rajaaminen kaunokirjallisen tekstin lukutaitoon on PISA-tutkimuksen tulosten näkökulmasta mielenkiintoista. PISA-tutkimuksen lukukokeiden tulokset osoittavat, että suomalaisnuoret olivat vuonna 2000 OECD-maiden parhaita lukijoita sekä lineaarisesti etenevien että epälineaaristen tekstien lukutaidossa. Tekstityyppien näkökulmasta suomalaisnuoret hallitsivat kuitenkin paremmin epälineaaristen dokumenttien kuin lineaarisesti etenevien tekstien tulkintaa ja ymmärtämistä. Tulos on yllättävä, jos ajatellaan suomalaista äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, joka keskittyy lineaarisiin teksteihin. Toisaalta epälineaariset tekstit ovat nuorille tuttuja muista oppiaineista ja eri medioista. Kun verrattiin vielä kansallisesti suomalaisnuorten menestymistä erikseen kaunokirjallisten ja asiatekstien ymmärtämisessä, havaittiin, että suomalaisnuoret ymmärsivät asiatekstejä selvästi kaunokirjallisia tekstejä paremmin. (Linnakylä 2004a, 83–87.) Tutkimukseni kohdistuu siis juuri vaikeimmaksi osoittautuneeseen lukutaidon osa-alueeseen, kaunokirjallisen tekstin ymmärtämiseen.

Vaikka suomalaisnuorten lukutaitoa koskevat tulokset olivat kaiken kaikkiaan loistavat, kaunokirjallisen kulttuurin kannalta tulosta voi pitää hiukan huolestuttavana. Miksi nuorilla, erityisesti pojilla, on vaikeuksia kaunokirjallisten tekstien ymmärtämisessä ja tulkinnassa, vaikka äidinkielen ja kirjallisuuden opetus keskittyy juuri tähän lukutaitoon? Toisaalta Linnakylä (2004a) huomauttaa, että PISA-kokeen kaunokirjallisiin teksteihin liittyviä tehtäviä voidaan pitää muihin teksteihin liittyviä tehtäviä vaikeampina, koska ne sisältävät useimmin avoimia pohdintatehtäviä, joihin vaaditaan oma kirjallinen tuotos. (Linnakylä 2004a, 87.) Nämä huomiot ovat joka tapauksessa mielenkiintoisia, ja seuraavissa tutkimuksissa voisi olla kiinnostavaa selvittää myös sitä, miten kaunokirjallisen ja asiatekstin lukutaito poikkeavat toisistaan. Onko kaunokirjallisen tekstin tulkinta asiatekstin tulkintaa nuorille vaikeampaa vai onko PISA-kokeen tuloksissa kyse vain erilaisten tehtävätyyppien vaikeudesta?

Lukutaidon ja tekstityyppien näkökulmasta voi vielä pohtia kysymystä siitä, millaista lukutapaa erilaiset tekstit vaativat ja millä keinoin ne ohjaavat lukijaa haluamaansa suuntaan. Tämän tutkimuksen yhteydessä keskityn pohtimaan juuri fiktiivisten tekstien keinoja. James Phelan (2007) analysoi fiktiivisen tekstin kerronnan retoriikkaa ja rakennetta ja löytää kolme eri tasoa, joihin kerronta voi lukijan huomion ensisijaisesti kiinnittää: mimeettisen, temaattisen tai synteettisen. *Mimeettiselle tasolle* luentaa suuntaavaa tekstiä lukiessaan yleisö on kiinnostunut kertomuksen henkilöihahmoista ja tapahtumista kuin oikeista ihmisistä ja arkitodellisuudesta. Vastaanottaessaan tekstiä tällä tasolla lukija arvioi ja arvottaa sitä omien mielipiteidensä, tunteidensa, toiveidensa, odotustensa ja pettymystensä kautta. *Temaattiselle tasolle* ohjaava teksti saa yleisön kiinnostuksen kohdistumaan niihin kulttuuria, ideologioita, filosofiaa ja eettisiä kysymyksiä koskeviin aiheisiin ja väitteisiin, joita henkilöihahmot ja koko tarina käsittelevät ja joihin ne ottavat kantaa. Perinteisesti realististen tekstien kerronta kiinnittää yleisön huomion mimeettiseen ja temaattiseen tasoon. Sen sijaan metafiktiiviset tekstit nostavat etualalle tekstin *synteettisen tason*, joka tarkoittaa sitä, että yleisön huomio kiinnittyy henkilöihahmojen ja koko kertomuksen olemukseen taiteellisena konstruktiona. (Phelan 2007, 13–14.) Synteettiseen tasoon kiinnittyvää luentaa vaatii myös parodinen teksti, jota tässä tutkimuksessa käytän. Parodisen tekstin erityispiirteisiin palaan luvussa 3.

Se, mille tasolle yleisön kiinnostus ensisijaisesti kohdistuu, riippuu siis Phelanin mukaan tekstistä. Toki on myös tekstejä, joissa huomio voi kiinnittyä kahteen tai jopa kaikkiin kolmeen eri tasoon. (Phelan 2007, 13–14.) PISA-tutkimuksessa on Phelanin tekstityyppien jaottelun näkökulmasta mukana vain realistisia fiktiivisiä tekstejä, jotka kiinnittävät lukijan huomion tekstin mimeettiseen tai temaattiseen tasoon. Sen sijaan tässä tutkimuksessa käyttämäni teksti on parodinen, synteettiseen tasoon, omaan konstruktiiviseen ja tekstuaaliseen rakenteeseensa lukijoiden huomion kiinnittävä teksti. Vaikka teksti odottaa lukijaltaan synteettisen tason tulkintaan, eivät tekstin odotukset välttämättä täyty. Tekstuaalinen, tekstin sisäisiin ristiriitoihin ja sen fiktion sääntöjen mukaiseen rakentumiseen kiinnittyvä lukutapa vaatii lukijaltaan korkeatasoisempaa ja tekstianalyttisempaa lukutaitoa kuin samaistuva, mimeettinen lukutapa. Seuraavassa luvussa syvennyn pohtimaan näitä lukutaidon ja lukutapojen laadullisia eroja ja niitä tekijöitä, joiden kautta PISA-tutkimuksessa ja omassa tutkimuksessani lukutaitoa arvioidaan. Lukutaidon arvioinnin ja luentojen erittelyn pohjana on PISA-tutkimuksen lähtökohtien lisäksi myös reseptiotutkimuksissa kerättyjen aineistojen erilaisia luentoja koskevat luokittelut.

2.2 Lukutaito tekstin eri tasoilla

Lukutaidon painotetaan PISA-tutkimuksen lukutaidon määritelmässä olevan erilaisten tekstien *ymmärtämistä*, niiden tulkintaa, käyttöä ja arviointia. Mutta miten voi mitata ymmärrystä? PISA-kokeessa tätä lukutaidon osa-aluetta arvioidaan lukemisen aspektien kautta. Näitä lukemisen näkökulmia voisi luonnehtia makrostrategioiksi tai tekstien lähestymistavoiksi ja ajatteluprosesseiksi, jotka vaihtelevat erilaisissa tilanteissa. (Sulkunen 2004b, 36–37 ja OECD 2002, 30.) PISA-tutkimuksessa näitä lukutaidon ja lukijan ymmärryksen tasoa mittaavia näkökulmia on viisi. Ne ovat yleiskuvan muodostaminen, tiedon etsiminen, tulkinnan muodostaminen, tekstin sisällön arviointi ja tekstin muodon arviointi (OECD 2002, 31–32). Osioanalyysin tuloksena aspektit yhdistettiin PISA-tutkimuksessa niin, että jäljelle jäi kolme näkökulmaa. Yleiskuvan ja tulkinnan muodostaminen yhdistyivät aspektiksi *tulkinnan muodostaminen* ja tekstin sisällön arviointi ja tekstin muodon arviointi aspektiksi *tekstin pohdinta ja arviointi*. Kolmanneksi itsenäiseksi aspektiksi jäi edelleen *tiedon etsiminen*. (Sulkunen 2004b, 37 ja OECD 2002, 36.) Vuonna 2000 tiedon hakuun liittyviä tehtäviä oli 141 tehtävästä 42, tekstin pohdintaan ja arviointiin liittyviä tehtäviä 29 ja luetun ymmärtämiseen ja tulkintaan liittyviä 70 (Linnakylä & Sulkunen 2002, 13).

Tekstien lähestymisnäkökulmat eli aspektit on PISA-tutkimuksessa laadittu kattamaan ja mittaamaan hyvin laajan tekstikirjon lukutaitoa, ja siksi kaikki siinä käytetyt lukemisen aspektit eivät kaunokirjallisuuden lukutaidon kannalta ole tärkeitä. Esimerkiksi yksittäisen tiedon etsiminen fiktiivisestä tekstistä ei yleensä ole oleellista. Sen sijaan kokonaistulkinnan muodostaminen ja tekstin arviointi muodon ja sisällön näkökulmasta on fiktiivisen tekstin vastaanotossa ja ymmärtämisessä tärkeää. Oman tutkimukseni kannalta keskeisiä Aspekteja ovat siis tulkinnan muodostaminen sekä tekstin pohdinta ja arviointi; yksittäisen tiedon etsimisen sen sijaan ei.

PISA-tutkimuksen kaunokirjallisuutta koskevista tehtävistä suurin osa koskeekin aspektia *tulkinnan muodostaminen*, ja tehtävien keskeisin tavoite on selvittää, pääseekö lukija kirjaimellisen merkityksen taakse, tulkitsemaan tekstin tarkoitusta, sen teemaan kiinni. *Pohdintaan ja arviointiin* liittyvät tehtäväsuoritukset voidaan jakaa kahteen: 1) sellaisiin,

joissa tekstiä arvioidaan tekstin sisällöstä käsin ja 2) sellaisiin, joissa tekstiä arvioidaan sen muodosta käsin. *Tekstin sisältöä arvioidakseen* lukijan on verrattava sen sisältöä suhteessa yleiseen tietoon ja omaan kokemusmaailmaan; *tekstin muotoa arvioidessaan* lukija taas keskittyy tekstin ulkoisiin piirteisiin kuten kieleen, tyyliin ja lajiin. Sisältöä arvioidessaan lukija tekee tekstistä henkilökohtaisia päätelmiä aiemman tietämyksensä valossa. Tähän taitoon liittyy kyky arvioida tekstin sisällön merkitystä ja asiaankuuluvuutta sekä sen suhdetta moraaliin ja etiikkaan. Muotoa arvioidessaan lukija arvioi tekstin rakenteeseen, tyyliin, lajiin ja kieleen liittyviä seikkoja. (OECD 2002, 32–33.)

Lukutaidon osa-alueiden näkökulmasta suomalaisten nuorten lukutaito osoittautui korkeatasoiseksi erityisesti kahdella osa-alueella: tiedonhaussa ja luetun tulkinnessa. Näillä alueilla suomalaisten lukutaito ylitti merkittävästi kaikkien muiden osallistujamaiden tason. Sen sijaan luetun pohdinnassa ja arvioinnissa suomalaisten keskiarvotulos ei yltänyt aivan huipulle, vaan sijoittui kolmanneksi. (Linnakylä & Sulkunen 2002, 28.) Yksittäisten tehtävien tarkastelun perusteella kehitettävää on erityisesti silloin, jos mielipide vaatii tekstin sisällön vertailua, pohdintaa ja johtopäätösten tekoa sekä oman kannanoton tuottamista. Parantamisen varaa on myös tekstin sisällön sekä muodon ja tyylin arvioinnissa tekstin tarkoituksen ja sisällön näkökulmasta. (Linnakylä & Sulkunen 2002, 36.) Puutteita suomalaisten nuorten lukutaidossa näyttää siis olevan juuri niillä osa-alueilla, joita tässä tutkimuksessa tutkin ja joita kaunokirjallisen tekstin monimerkityksisyyden, esimerkiksi juuri parodian, tulkinta ja ymmärtäminen vaativat, eli kriittisessä lukutaidossa sekä muodon ja tyylin arvioinnissa.

Muodon arviointia pidetään PISA-tutkimuksessa sisällön arviointiin verrattuna korkeamman lukutaidon osoituksena, ja huippulukutaidon ja erinomaisen lukutaidon hyvästä lukutaidosta erottaakin juuri kyky arvioida tekstin muotoa. Hyvään ja tyydyttävään lukutaitoon sen sijaan riittää kyky arvioida tekstin sisältöä suhteessa omiin kokemuksiin ja tietoihin. (ks. Lukutaidon tasokuvaukset Linnakylä & Sulkunen 2002, 31–32.) Huippulukutaitoon ja erinomaiseen lukutaitoon, siis tasolle, jossa lukija on kykenevä myös arvioimaan tekstin muotoa, ylsi 50 prosenttia suomalaisvastaajista (Linnakylä & Sulkunen 2002, 33). Kuitenkaan PISA-tutkimuksessa ei ollut mukana, ainakaan kaunokirjallisissa teksteissä, yhtä monimerkityksistä ja vaativaa tekstiä kuin tässä tutkimuksessa käyttämäni parodinen novelli. Siksi näin hyviä tuloksia tuskin on odotettavissa tämän tutkimuksen kohdalla. Toisaalta,

ovathan tähän tutkimukseen osallistujat hieman vanhempia kuin PISA-tutkimukseen osallistuneet nuoret.

Keskeinen ero oman tutkimukseni näkökulmasta on siis PISA-tutkimuksen lukutaidon luokittelussa piirre, joka erottelee hyvät tai sitä huonommat lukijat erinomaisista ja huippulukijoista. Hyviä ja erinomaisia lukijoita toisistaan erottaa erinomaisten lukijoiden kyky kiinnittää huomiota tekstin muotoon ja arvioida tekstin rakennetta, kieltä ja tyyliä. Tämä kyky on hyvin oleellinen parodisen tekstin lukutaidon kohdalla. Jotta lukija voi ymmärtää tekstin parodian, on hänen tulkinnassaan yllettävä pelkän tekstin samaistuvasta ja mimeettisestä lukutavasta analyyttiseen ja tekstuaaliseen lukutapaan, jossa keskiöön nousee tekstin muoto ja rakentuminen fiktiivisenä konstruktiona.

Myös kaunokirjallisuuden reseptiota koskevissa tutkimuksissa ovat päädytty tarkastelemaan juuri tätä PISA-tutkimuksessakin hyviä ja erinomaisia lukijoita erottelevaa kysymystä: tulkitseeko lukija tekstiä mimeettisesti, suhteessa omiin kokemuksiinsa ja todelliseen maailmaan, vai myös fiktiivisesti, fiktiivisenä konstruktiona suhteessa kirjallisuuteen itseensä, sen muotoon, rakenteeseen, tyyliin ja kieleen? Esimerkiksi lukiolaisten Harlekin-romanssin reseptiota tutkineen Jukka Törrösen (1996) tutkimuksessa luennan tasot on eritelty kahteen: mimeettiseen, eläytyvän luennan tasoon ja tekstin konstruktiota havainnoivaan, analyyttiseen lukutasoon. Törrönen (1996) on kiinnittänyt huomiota siihen, mihin emoteoksen tasoon vastaajan tulkinta kohdistuu: tarinamaailmaan vai kertomuksen kerronnalliseen ulottuvuuteen eli tulkitsevatko vastaajat kertomusta mimeettisesti vai fiktiivisenä konstruktiona. Ne ilmaukset, joissa vastaaja arvioi henkilöitä, heidän pyrkimyksiään, tekoja ja suhteita ikään kuin todellisina ja joissa kerronnalliseen ulottuvuuteen ei kiinnitetä huomiota, Törrösen tulkitsee mimeettisiksi vastaanottotavoiksi. Sen sijaan sellaiset ilmaukset, joissa huomio kohdistuu esimerkiksi ilmaisukieleen, juoneen, temaattiseen rakenteeseen, lajityypillisyyteen, intertekstuaalisuuteen ja henkilöiden konstruktivisuuteen, hän on tulkinnut siten, että näissä vastaaja jäsentää kertomusta fiktiivisenä konstruktiona. (Törrönen 1996, 54–55.) Myös Raine Koskimaa (1998) kiinnittää reseptioita analysoidessaan paljon huomiota juuri siihen, lukevatko vastaajat kaunokirjallista tekstiä kuvana todellisuudesta vai fiktiivisenä kertomuksena (Koskimaa 1998, 59–62). Koskimaan tutkimus koskee suomalais- ja saksalaislukijoiden vastaanottoa ja on osa laajempaa hanketta ”Kulttuuriset tulkintasäännöt kuudessa Euroopan maassa”. Kaunokirjallisena tekstinä tutkimuksessa käytetään, kuten

omassakin tutkimuksessani, Rosa Liksomien novellia. Novelli tosin on eri kuin tähän tutkimukseen valitsemani novelli.

Törrösen ja Koskimaan reseptiotutkimuksissa luentojen jaottelu juontaa juurensa strukturalistisen narratologian *fabula-sjuzet*-erottelusta, *kerronnan* (discourse, narration) ja *tarinan* (story, histoire) erottamisesta toisistaan¹. Jaottelun lähtökohtana on se, että voidaan erottaa toisistaan kerronta, se miten kerrotaan ja tarina, se mitä kerrotaan. Narratologiasta ovat lähtöisin myös kerronnan hierarkian tasot ja eri agentit, kertojat, yleisöt ja sisäistekijät². Kompetentti lukija osaa kiinnittää huomiota kumpaankin, sekä kerronnan että tarinan tasoon ja osaa erottaa toisistaan esimerkiksi kertojan ja sisäistekijän sekä yleisön ja sisäislukijan. Mimeettisesti vastaanottaessaan lukija usein jättää huomioimatta nuo fiktiivisen tekstin eri tasot; tekstuaalista vastaanottoa taas osoittaa kyky sekä tarinan että kerronnan analysointiin.

Samaa kysymystä lähestyy myös jo edellisessä luvussa (2.1) esitetty James Phelanin jaottelu tekstin kolmeen tasoon, mimeettiseen, temaattiseen ja synteettiseen (Phelan 2007, 13–14). Mimeettinen ja temaattinen luennan taso vertautuu siis PISA-tutkimuksen sisältökeskeiseen ja reseptiotutkimusten realistiseen tai samaistuvaan lukutapaan; synteettinen luenta taas PISA-tutkimuksen muotokeskeiseen ja reseptiotutkimuksen fiktiiviseen lukutapaan.

Sekä PISA-tutkimuksen lukutaidon että kaunokirjallisuuden reseption tutkimuksissa vastaajia erotellaan samoin perustein. PISA-tutkimuksessa kyse on kuitenkin enemmän nimenomaan lukutaidon arvioinnista, reseptiotutkimuksessa taas reseptioiden kuvailusta ja analysoinnista. Oma tutkimukseni asettuu näiden tutkimusten välimaastoon. Lähtökohtani ovat samankaltaiset kuin PISA-tutkimuksessa, sillä tavoitteeni on arvioida lukiolaisten lukutaitoa sekä tuottaa käytäntöä palvelevaa tietoa. Kuitenkin PISA-tutkimuksessa kaunokirjallisen lukutaidon erittely jää melko vähälle, sillä kaunokirjalliseen materiaaliin liittyviä tehtäviä on tutkimuksessa melko vähän. Lisäksi kaunokirjallisten tehtävien muotoiluun ei ole käytetty kirjallisuustieteellistä teoriaa, vaan kaunokirjallisuuden lukutaidon tutkimisen teoreettisena pohjana on käytetty vahvasti muun muassa Judith Langerin teorioita, joiden lähtökohdat eivät ole kirjallisuustieteellisiä, vaan pedagogisia. Siksi kirjallisuustieteilijänä täydennän lukutaidon teoriaa reseptiotutkimuksen sekä fiktion teorian käsitteillä.

¹ Käsitteet ks. esim. Ikonen 2001, 185–186

² Käsitteet Boothin-Chatmanin malli, ks. esim. Tammi 1992, 23

Koska tässä tutkimuksessa käyttämäni teksti on parodinen, vaatii sen ymmärtäminen lukijalta kompetenssia nimenomaan fiktiiviseen, tekstuaaliseen lukutapaan. Kaunokirjallisen, parodisen tekstin lukutaidon arvioinnissa erityishuomioni kohdistuu tästä syystä lukijoiden kompetenssiin synteettiseen, teksuaaliseen, fiktiivisen tekstin erityisluonteeseen kiinnittävään lukutaitoon. Mielenkiintoista on tässä tutkimuksessa nähdä, miten suomalaiset nuoret parodisen tekstin lukutaidossa menestyvät. Ennen syventymistä parodisen tekstin lukutaitoon pohdin oman tutkimukseni jäsentymistä vielä PISA-tutkimuksen lukutilanteita koskevan lukutaidon osa-alueen kautta, erittelen lukutaitoon vaikuttavia taustatekijöitä sekä muotoilen lukutaitoon merkittävästi vaikuttavia taustatekijöitä selvittävän kyselylomakkeen.

2.3 Lukutaidon funktiot

Viime vuosikymmeninä on lukutaidosta puhuttaessa painotettu laajempaa, tekstilajeista irrottautuvaa funktionaalista lukutaitoa. Tällä tarkoitetaan eri elämäntilanteissa toimivaa, tarkoituksenmukaista lukutaitoa, jossa ajattelu ja toiminta yhdistyvät. Tämä toiminnallinen lukutaito voidaan Linnakylän (1990) mukaan jaotella esimerkiksi ympäristöön yhdistyvään lukemiseen, tietoa hankkivaan lukemiseen, ammatilliseen lukemiseen, viihdyttävään ja virkistävään lukemiseen, rituaaliseen lukemiseen ja reflektiiviseen eli pohtivaan lukemiseen. *Ympäristöön yhdistyvä lukutaito* liittyy jokapäiväiseen liikkumiseen ja toimintoihin, kuten katujen, viittojen ja ohjeiden lukemiseen. *Tietoa hankkiva lukutaito* voi liittyä sekä työhön että vapaa-aikaan, kun lukemalla hankitaan ensisijaisesti tietoa. *Ammatillinen lukeminen* liittyy saumattomasti työtehtäviin; *viihdyttävä ja virkistävä lukeminen* taas useimmiten vapaa-aikaan. *Rituaalinen lukeminen* on lukijalle arvokkaan, esimerkiksi uskonnollisen, tekstin tarkkaa lukemista, jossa lukija saa tyydytystä itse lukemistoiminnasta. *Reflektiivinen eli pohtiva lukeminen* on keskustelevaa lukemista, jossa lukija tulkitsee tekstiä omien näkemystensä valossa. (Linnakylä 1990, 4-5.)

Myös PISA-tutkimuksessa lukutaitoa määriteltäessä korostuu lukemisen toiminnallisuus ja erityisesti erilaiset kontekstit, tilanteet ja tarkoitukset, joihin tekstit liittyvät. PISA-tutkimuksessa lukutaitoon liittyvät lukutilanteet jaettiin Euroopan neuvoston (ks. European council 2001, 48–49) tekemän jaottelun mukaan neljään: yksityinen lukeminen (reading for private use), julkinen lukeminen (reading for public use), ammatillinen lukeminen (reading for work) ja opiskelulukeminen (reading for education). *Yksityistä lukemista* ovat tyypillisesti

esimerkiksi kirjeet, fiktiiviset tekstit ja tiedottavat tekstit, joita luetaan oman kiinnostuksen vuoksi. Yksityinen lukeminen palvelee sekä käytännöllisiä että älyllisiä tarpeita ja pitää yllä ihmissuhteita. *Ammatilliseen lukemiseen* liitettäviä tekstejä ovat tekstit, joita luetaan jotakin erityistä tekoa tai tarvetta varten, esimerkiksi jonkin käsillä olevan ongelman ratkaisemiseksi. *Opiskelulukeminen* tarkoittaa oppimiseen liittyvien, esimerkiksi koulun käyntiin liittyvien tekstien, kuten oppikirjojen ja muistiinpanojen lukemista. Nämä tekstit eivät usein ole lukijan itsensä valitsemia, vaan opettaja on valinnut ne tiettyä oppimistulosta varten. *Julkinen lukeminen* tarkoittaa laajemmin kuin ympäristöön yhdistyvä lukutaito yhteiskuntaan osallistumista lukemalla. Yleiseen lukemiseen liittyviä tekstejä ovat esimerkiksi viralliset dokumentit ja erilaiset ilmoitukset tapahtumista ja tilaisuuksista. Vuonna 2000 PISA-kokeessa oli yksityiseen lukemiseen liittyviä tehtäviä 141 tehtävästä 26, julkiseen lukemiseen liittyviä 54, ammatilliseen lukemiseen liittyviä 22 ja opiskelulukemiseen 39. (OECD 2002, 26–27 ja Linnakylä & Sulkunen 2002, 13.)

Linnakylän esittämä jaottelu sekä PISA-tutkimuksessa käytettävä jaottelu poikkeavat hieman toisistaan, vaikka molemmissa lukutaitoa määritellään toiminnan ja tarkoituksen näkökulmasta. Linnakylän määrittelyt viittaavat enemmän jo lukutapaan ja lukutaidon laatuun, vaikka toisaalta myös PISA-tutkimuksen määrittelyjen kohdalla on hyvä huomioida se, että lukutilanne tulee ymmärtää yleisenä, laajempuna tekstikategoriana, johon kuuluvat esimerkiksi kirjoittajan ja lukijan implisiittiset ja eksplisiittiset intentiot sekä koko tekstin sisältö. Tapa, jolla lukutilanne määritellään, ei toki siis perustu vain konkreettiseen paikkaan tai aikaan, jossa lukeminen tapahtuu. Esimerkiksi koulukirjoja luetaan sekä koulussa että kotona, eivätkä lukemisprosessit todennäköisesti poikkea huomattavasti toisistaan, vaikka konkreettiset lukupaikat poikkeavatkin. (OECD 2002, 26.) Laajempi lukutilanne on molemmissa sama, vaikka fyysinen paikka onkin eri.

Lukutaidon toiminnallinen jaottelu on mielestäni hankalaa ja lukemisen funktionaaliset luokat vaikuttavat keinotekoisilta, sillä monessa lukutilanteessa erilaiset lukutavat lankeavat yhteen, eikä ole selvästi määriteltävissä, mistä lukemisen funktionaalisesta luokasta on kyse. Esimerkiksi viihdyttävän ja virkistävän lukemisen ohessa saamme paljon tietoa, ammatillinen lukeminen voi olla joskus viihdyttävääkin, ja reflektiivisen lukutavan ainakin toivoisi olevan mukana kaikissa lukutilanteissa. Kuitenkin kohdatessamme erilaisia tekstejä erilaisissa tilanteissa tarvitsemme erilaisia lukutapoja, joista monet opimme, kun kasvamme osaksi yhteiskuntaa ja kulttuuria, jossa elämme. Kun haluamme pohtia lukutaidon merkitystä

vaihtelevissa elämäntilanteissa, huomion kiinnittäminen lukutaidon tarkoitukseen on hedelmällistä. Silloin on kuitenkin ajateltava lukutaitoa laajemman kontekstin kuin pelkän konkreettisen lukutilanteen kautta.

Oma tutkimukseni kohdistuu ainoastaan narratiiviseen, fiktiiviseen tekstiin suuntautuvaan lukutaitoon. Kaunokirjallisten tekstien lukemisen katsotaan sijoittuvan toiminnan ja tilanteen näkökulmasta *yksityisen*, *viihdyttävän* ja *virikstävän* lukemisen luokkaan. Tosin tässä tutkimuksessa tilanne, jossa vastaajat lukevat kaunokirjallista tekstiä on oppitunti, joten tältä kannalta funktionaalisesti yksityisen lukemisen konteksti ei ole täysin oikea, tai ainakaan tyypillinen. Yksityisen, viihdyttävän ja virikstävän lukemisen ajatellaan tapahtuvan vapaa-aikana, tyypillisesti esimerkiksi kotona. Lisäksi teksti ei ole tässä tapauksessa lukijoiden itsensä valitsema, eikä lukeminen tapahdu oman kiinnostuksen motivoimana ja lukijoiden vapaasta tahdosta, vaan ylhäältä käsin määrättyä. Tässä törmätään heti funktionaalisen luokittelun vaikeuteen.

Lukutilanteen määrittelypyrkimykset liittyvät siihen, että lukutaitoa pyritään sitomaan tiiviimmin yhteen funktionaalisuuden, lukutaidon tehtävän ja tarkoituksen kanssa. Kun lukutaitoa pohditaan käytännön tilanteiden ja yhteiskunnan sekä yksilön tarpeiden näkökulmasta, lukutaidosta tulee käytännöllinen ja yhteiskunnallinen, laajempi kysymys. Vaikka lukutilanteiden määrittely jää PISA-tutkimuksessakin hyvin laajaksi ja yleisluontoiseksi, ja lukutaidon tarkoituksen määrittely on sen laajuuden vuoksi hyvin vaikeaa, silti on mielestäni tärkeää, että lukutaitoa ja sen tutkimista pyritään lähestymään käytännöllisesti, arjen tarpeiden kautta. Oma tutkimukseni koskee kaunokirjallisen, parodisen tekstin lukutaitoa, ja tekstin ymmärtäminen vaatii synteettistä, tekstuaalista lukutapaa. Mihin tuollaista lukutapaa tarvitaan, mikä sen funktio on? Koska PISA-tutkimuksen lukutaidon funktionaalisuutta koskeva jaottelu ei mielestäni anna hedelmällistä näkökulmaa tämän kysymyksen pohtimiseen ja koska tutkimukseni liittyy tiiviisti koulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen sekä lähtökohdiltaan että tavoitteiltaan, pohdin tekstuaalisen lukutaidon funktiota äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteista käsin.

Koulun kirjallisuuden opetus on vuosikymmenten aikana muuttunut historiallisesta elämykselliseen ja tekstilähtöiseen lukutapaan. Reseptioestetiikassa kirjallisuuskokemus on tulkinnan rakentamista, merkityksenantoprosessi, jossa mukana ovat subjektiiviset vaikutelmat ja tunteet sekä objektiivoina ja reflektoina kulttuuri- ja yhteiskuntatietoa,

esimerkiksi kirjallisuustiedettä, sisältävä lähestymistapa. (Vaittinen 2010, 387–389.) 1970-luvulla kirjallisuusanalyysin käsitteistöön tuli myös kouluopetukseen tarinarakenteiden teorioita ja kuvausmalleja, joissa kertomuksen rakenneanalyysi perustuu strukturalistisen narratologian *fabula-sjuzet*-erotteluun, *kerronnan* (discourse, narration) ja *tarinan* (story, histoire) erottamiseen toisistaan. Narratologia toi mukaan vielä kolmannen käsitteen, *tekstin* (text, récit), jonka välityksellä tarina siirtyy kerronnan kautta lähettäjältä vastaanottajalle. (Ikonen 2001, 185–186.) Tärkeiksi käsitteiksi kirjallisuusanalyysin tulivat myös kerronnan hierarkian tasot, kuten kertoja ja tämän erilaiset roolit tekstissä, sekä sisäkkäiskertojat ja -lukijat (Vaittinen 2010, 386).

Reseptioestetiikan jaottelun mukaan kirjallisuuden tulkintaprosessissa on siis mukana *subjektiivinen*, henkilökohtainen ja affektiivinen, puoli sekä *objektiivinen*, tiedollisempi ja analyttisempi puoli. Näitä puolia voisi verrata myös, muun muassa reseptiotutkimusten yhteydessä nimitettyihin, *realistiseen* tai *samaistuvaan* ja *fiktiiviseen* lukutapaan. Realistiseen lukutapaan liittyy mimeettinen, samaistuva ja todellisuuteen heijastava luenta; fiktiiviseen taas tekstuaalinen, esimerkiksi kirjallisuustiedettä hyödyntävä, ”taidetta taiteena” analysoiva luenta. Näihin kahtiajakoihin liittyy myös narratologian jaottelu *kerronnan* ja *tarinan* välillä. Tarina on sisältöä, jota voidaan lukea hyvin subjektiivisesti; kerronta taas muotoa, jonka havaitseminen ja analysointi vaatii objektiivista, tekstianalyttista lähestymistapaa. On hyvä huomata, että tämä kahtiajako ei ole lukutilanteessa ”joko-tai”-valinta, vaan parhaimmillaan ”sekä-että”-tilanne, jolloin molemmat puolet ovat luennassa mukana. Lisäksi lukutapoja on luonnollisesti muitakin kuin nämä kaksi.

Tähän kahtiajakoon, lukemis- ja tulkintaprosessin eri puoliin, voi verrata myös kirjallisuuden opetuksen kahtalaista painotusta: *elämyksellisyyttä* ja *analyttisyyttä*. Kirjallisuuden opetuksen tulee tarjota subjektiivisia elämyksiä, mutta myös opettaa analyttista lukutapaa. Elämyksellinen ja analyttinen puoli ovat mukana kirjallisuuden opetuksessa ensimmäiseltä luokalta lähtien lukio-opetukseen saakka (ks. POPS 2004, LOPS 2003). Opetuksen painottuminen elämykselliseen tai analyttiseen puoleen on vaihdellut vuosikymmenten aikana vallitsevien tieteellisten käsitysten mukaan. Välillä ollaan oltu huolestuneita kirjallisuuden opetuksen metodologisesta ja tieteellisestä heikkoudesta; väillä taas siitä, että kapea analyttinen lukutapa tuhoaa elämyksellisen lukunautinnon. (ks. Kouki 2009, 15–36.)

Kirjallisuuden analyttisen lukutavan merkitystä on erityisesti lukio-opetuksessa haluttu viime vuosina painottaa, ja keskeinen muutos analyttisen lukutavan korostamisessa on vuonna 2007 äidinkielen ylioppilaskokeeseen tullut tekstitaidon koe, jossa kokelaan täytyy osata analysoida kaunokirjallisia tekstejä tekstianalyysia käsitteitä käyttäen (ÄKM 2006 4,6). Käsitteiden käytön korostaminen näkyy myös *Lukion opetussuunnitelman perusteissa*, jossa kirjallisuuden opetuksen yhdeksi tavoitteeksi määritellään se, että opiskelija kehittyy fiktiivisten tekstien analysoijana siten, että osaa käyttää tarvittavia kaunokirjallisia käsitteitä (LOPS 2003, 34). Kirjallisuustieteellisten käsitteiden käytöstä lukion kirjallisuuden opetuksessa väitellyt Elina Kouki (2009) pohtii analyttisen lukutavan merkitystä ja toteaa, että kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettamisen tavoitteena on se, että käsitteistä tulee työkaluja, joiden avulla lukija pystyy ymmärtämään ja jäsentämään tekstin maailmaa. Käsitteiden avulla ryhmitellään ja eritellään tekstejä tulkinnan kannalta mielekkäästi ja kun opittuja käsitteitä sovelletaan uusissa konteksteissa, uusia tekstejä tulkitessa, tekstit aukeavat ja järjestäytyvät merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi. (Kouki 2009,11.) Analyttinen lukutaito auttaa löytämään yhteyksiä ja näkemään osan merkityksen ja tarkoituksen kokonaisuudessa, niin yhden tekstin kuin laajemman tekstikirjon sisällä.

Elämyksellisen lukutavan rinnalla analyttisellä lukutavalla on tärkeä funktio ja juuri analyttinen lukutapa vaatii kaunokirjallista sekä käsitteellistä ymmärrystä. Tekstuaalisen lukutavan mahdollistava kaunokirjallisuuden poetiikka antaa kielen, jolla puhua kaunokirjallisuudesta, kirjoittaa siitä ja keskustella kertovista teksteistä toisten kanssa. Sen avulla voi nähdä rakenteen, sen, miten teksti kehittää tarinan, minkälainen tarina on, minkälaisia sen henkilöahmot ovat ja miten se on kerrottu. Poetiikan kautta ajattelu täsmentyy käsitteellisesti ja kaunokirjallisuuden oma logiikka on ymmärrettävissä. (Kantokorpi ym. 1990, 112.) Tosin, tekstuaalinen lukutapa ei suinkaan rajoitu vain kaunokirjallisten tekstien ymmärtämiseen, vaan koskee laajemmin erilaisten tekstien analyttistä lukutapaa. Tässä tutkimuksessa kuitenkin keskitytään tekstuaalisen lukutavan merkitykseen juuri kaunokirjallisen tekstin lukutaidossa.

Verrattuna edellä esittämiini Linnakylän (1990) ja PISA-tutkimuksen lukutaidon funktioita koskeviin jaotteluihin voi havaita, että niissä kaunokirjallisuuden tarkoitus ja merkitys liitetään nimenomaan lukemisen subjektiiviseen ja elämykselliseen puoleen. Tekstuaalinen lukutaito sen sijaan painottaa analyttistä lukutapaa. Tekstuaalinen lukutapa ei ole sidottavissa tiettyyn lukutilanteeseen tai tekstilajiin, vaan se eri teksteihin ja konteksteihin

sovellettava lukutapa. Tekstuaalisen lukutavan asemaa ja merkitystä kirjallisuuden opetuksessa palaan pohtimaan lisää tutkimukseni myöhemmissä luvuissa.

Analyttisen lukutavan omaksuminen vaatii erityisesti kirjallisuuskäsitteistön opetusta, mutta kaunokirjallista ymmärrystä tukee varmasti myös monipuolinen lukuharrastus – vai tukeeko? Tämän pääluvun viimeisessä alaluvussa käsitelen vielä PISA-tutkimuksen tulosten perusteella lukutaitoon merkittävästi vaikuttavia taustatekijöitä sekä muotoilen omassa tutkimuksessani käytettävän lukutaidon taustatekijöitä selvittävän kyselylomakkeen.

2.4 Lukutaidon taustatekijät

Mikä vaikuttaa lukutaidon laatuun? Miksi osa nuorista ymmärtää tekstejä paremmin kuin osa? Psykologisia, fyysisiä ja sosiaalisia selityksiä on tietenkin loputtomasti, eikä kaikkien niiden kartoittaminen ole edes mahdollista. Kuitenkin on myös hyvin tärkeitä lukutaitoon vaikuttavia taustatekijöitä, joiden tutkiminen on mahdollista ja mielekästä. PISA-tutkimuksen tulosten mukaan keskeisinä taustaselittäjiä, jotka sekä vähensivät heikon lukutaidon riskiä että edistivät huippulukutaitoa, olivat sukupuoli (tyttö), vahva itsetunto oppijana sekä vahva sitoutuminen lukuharrastukseen (Linnakylä & Malin 2004a, 126). Lisäksi eräänä taustaselittäjänä on monessa lukutaitoa ja lukuharrastusta selvittävässä tutkimuksessa huomioitu kodin sosioekonominen tausta. Tämä tärkeä taustaselittäjä jää kuitenkin oman tutkimukseni puitteissa huomiotta. Rajaus on sisällön kannalta perusteltu, sillä PISA-tutkimuksen tulosten valossa näyttää, yllättävää kyllä, siltä että kodin sosioekonominen tausta ei vaikuta vahvasti nuoren lukuharrastukseen ja sen monipuolisuuteen etenkin Suomessa (Linnakylä 2004b, 180). Lisäksi kokonaisuudessaan lukutaitoon oppilaiden kotitaustalla oli Suomessa muihin maihin verrattuna vähäisin merkitys (Linnakylä 2002, 92–93).

Näillä perusteilla omassa tutkimuksessani lukutaitoa selittävinä taustatekijöinä ovat mukana sukupuoli sekä lukuharrastus ja siihen asennoituminen. Lisäksi selvitän lukijan omaa näkymästä lukutaidostaan eli itsetuntoaan lukijana. Näitä taustatekijöitä tutkin lukijaprofiilitutkimuslomakkeella (liite 3), joka on muotoiltu pääasiassa PISA-tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen pohjalta. Sekä kysymykset että monivalintavastausvaihtoehdot asteikolla ”ei koskaan” – ”useita kertoja viikossa” ovat samoja.

Lukuharrastuksen määrää ja laatua selvitän sekä avo- että monivalintakysymyksillä (kysymykset 1-3 ja 6-10 ja 15). Lukemiseen asennoitumista tutkin PISA-kokeen lomakkeeseen muotoiltujen lukemista koskevien väitteiden (kysymys 16), kuten ”Lukeminen on yksi lempiharrastuksistani” ja ”Luen vain, jos on pakko”, avulla. Vastaajat valitsevat väitteistä ne, jotka kuvaavat heitä itseään lukijoina. Omaa lukutaitoaan nuoret arvioivat kysymyksessä 17 ”Millaisena pidät omaa lukutaitoasi?”. Mukana lomakkeessa on myös kysymys, joka koskee kaunokirjallisuuden tyypillistä lukutilannetta (kysymys 4). Lukutilanteeseen liittyy myös lukemisen syy ja tarkoitus eli se, miksi kaunokirjallisuutta luetaan. Tätä tiedustelen vastaajilta avokysymyksen muodossa (kysymys 5).

Kaikkia PISA-kokeen lomakkeessa mukana olleita osa-alueita, kuten kodin sosioekonomiseen taustaan liittyviä kysymyksiä, en ole ottanut mukaan omaan tutkimukseeni, sillä kuten jo totesin, PISA-tutkimuksen tulosten valossa näyttää siltä, että kodin sosioekonominen tausta ei vaikuta vahvasti nuoren lukuharrastukseen ja sen monipuolisuuteen etenkin Suomessa. (Linnakylä 2004b, 180). Lisäksi taustatekijöitä selvittävä kyselylomake on jo nyt hyvin laaja, ja saattaa käydä niin, että en pysty tämän tutkimuksen puitteissa kaikkia osa-alueita huomioimaan. Tästä syystä myös PISA-kokeen nuorten mediankäyttöä koskevista kysymyksistä olen ottanut mukaan vain osan (kysymykset 11–14) . Lisäksi, koska PISA-kokeen tulokset osoittavat, suuri vaikutus lukutaidon hyvään tasoon on perinteisten medioiden ja erityisesti kaunokirjallisuuden lukemisella³ (Leino ym. 2004, 193), keskityn omassa tutkimuksessani lähinnä kirjallisuuden ja muiden perinteisempien medioiden (kuten lehtien) lukuharrastuksen erittelyyn, ja internetin käyttöä koskevat tiedot ovat sivuosassa.

PISA-tutkimuksessa käytettyjen kysymysten lisäksi olen liittänyt lomakkeeseen tarkempia kysymyksiä siitä, millaista kirjallisuutta vastaajat lukevat (kysymykset 1 ja 2). Nämä kysymykset olen muotoillut suomalaisissa lukuharrastustutkimuksissa käytettyjen kysymysten pohjalta omaa seminaarityötäni varten. Otin kysymykset tähän tutkimukseeni mukaan, jotta voin halutessani tarkemmin kartoittaa juuri sitä, millaista kaunokirjallisuutta nuoret lukevat ja vaikuttaako luetun kirjallisuuden laji ja luonne lukutaitoon. PISA-kokeessa

³ On hyvä tosin huomata se, että tämä tulos voi muuttua, kun lukutaidon tutkimukseen tulevat mukaan verkkotekstit (Leino, Linnakylä & Malin 2004, 193).

tätä ei ole tutkittu. Luetun kaunokirjallisuuden laatua koskevat tulokset ovat mielestäni kiinnostavia, erityisesti kun tutkimukseni kohdistuu juuri kaunokirjallisuuden lukutaitoon.

Olen tutkimuksessani kiinnostunut lisäksi siitä, miten nuoret itse käsittävät lukutaidon ja erityisesti kaunokirjallisuuden lukutaidon merkityksen. Medialukutaidon painottuessa ja vallatessa alaa minua sekä tutkijana että opettajana kiinnostaa myös se, millaisena nuoret näkevät kaunokirjallisuuden aseman kouluopetuksessa. Lukijaprofiilitutkimuslomakkeen viimeiset kysymykset selvittävät nuorten omaa näkemystä lukutaidon merkityksestä sekä kaunokirjallisuuden roolista opetuksessa (kysymykset 18–21).

Olen tämän pääluvun aikana paikantanut oman tutkimukseni lukutaidon tutkimuksen kentällä sekä tuonut teoreettiseen taustaan vahvistusta reseptitutkimuksesta sekä fiktion tutkimuksesta. Lisäksi olen pohtinut tekstuaalisen lukutaidon funktiota ja lukutaitoon vaikuttavia taustatekijöitä. Ennen tutkimukseni analyysiosuutta syvennyn seuraavan pääluvun ajaksi tekstuaaliseen, parodisen tekstin lukutaitoon.

3. Parodisen tekstin lukutaito

Edellisen luvun aikana olen paikantanut tutkimukseni suhteessa laajempaan lukutaidon ja reseption tutkimuksen kenttään, ja pääsen nyt fokusoitumaan lähemmäs omaa tutkimustani: tekstuaalista lukutaitoa, jota arvioin parodisen tekstin kautta. Tässä luvussa syvennyn parodiaa ja siihen kiinteästi liittyvää epäluotettavaa kerrontaa koskeviin teorioihin, analysoin omassa tutkimuksessani käyttämäni kaunokirjallista tekstiä niiden pohjalta sekä muotoilen parodisen tekstin lukutaitoa mittaavat tehtävät.

3.1 *Tekstuaalinen lukutaito ja fiktion erityispiirteet*

Tekstuaalista lukutaitoa osoittaa kertomuksen sisäisiin rakenteisiin huomiota kiinnittävä lukutapa. Se tarkoittaa tekstin lukemista suhteessa siihen itseensä, esimerkiksi ”kaunokirjallisuuden lukemista kaunokirjallisuutena”, sen oman esteettisen koodiston kautta. Tekstuaalinen lukutaito mahdollistaa esimerkiksi tekstin muotorakenteen, tyylin ja lajin erittelyn. Tässä tutkimuksessa tekstuaalisen lukutavan määrittelyn pohjana ovat PISA-tutkimuksen jaottelu *sisällön* ja *muodon* arviointiin, reseptiotutkimuksessa ja fiktion tutkimuksessa esitellyt jaotellut *realistiseen* tai *samaistuvaan* ja *fiktiivisen* lukutavan, sekä *mimettisen*, *temaattisen* ja *synteettisen* lukutavan välillä, jotka liittyvät narratologian erotteluun tekstin *tarinaan* ja *kerrontaan*. Kirjallisuuden opetuksessa nämä jaotellut liittyvät kahtalaisiin painotuksiin: lukemisen *elämykselliseen* (*subjektiiviseen*) ja *analyttiseen* (*objektiiviseen*) puoleen. Olen käsitellyt näitä jaotteluja tarkemmin edellisessä pääluvussa. Samaa asiaa on eri tutkimusten ja teorioiden lähtökohdista lähestyttyä hieman eri termein ja

käsittein, joilla kuitenkin on paljon yhteistä. Taulukkoon 3.1 olen vielä havainnollisuuden vuoksi koonnut eri konteksteissa käytetyt käsitteet.

Taulukko 3.1 Eri konteksteissa käytetyt käsitteet

	Samaistuva, mineettinen luenta	Analyttinen, tekstuaalinen luenta
PISA-tutkimus	Sisällön arviointi	Muodon arviointi
Reseptiotutkimus	Realisinen/samaistuva lukutapa	Fiktiivinen lukutapa
Fiktio tutkimus	Mimeettinen/temaattinen taso	Synteettinen taso
Narratologia	Tarinamaailma	Kerronnallinen ulottuvuus
Kirjallisuuden opetus	Elämyksellinen lukeminen (subjektiivinen)	Analyttinen lukeminen (objektiivinen)

Kontekstista riippuen käsitteet vaihtelevat, mutta kyse on oman tutkimukseni näkökulmasta samasta peruserottelusta. Keskimmäiseen sarakkeeseen kootut käsitteet määrittelevät tekstin ja lukutapaa, josta voi käyttää yhdistävää nimitystä *samaistuva, mimeettinen luenta*; oikeanpuolimaiseen kootut käsitteet taas lukutapaa, josta voi käyttää nimitystä *analyttinen, tekstuaalinen luenta*. Keskimmäisessä sarakkeessa ovat käsitteet, jotka kuvaavat tekstin sisältöä arvioivaa, *tarinamaailmaan samaistuvaa* tekstin *mimeettiselle ja temaattiselle tasolle* suuntautuvaa *elämyksellistä, subjektiivista* luentaa. Oikeanpuoleinen sarake sen sijaan kuvaa tekstin *muotoa* arvioivaa, tekstin *kerronnalliseen ulottuvuuteen* ja laajemmin *fiktiiviseen rakenteeseen ja synteettiseen tasoon* huomiota kiinnittävää *analyttista, objektiivista* lukutapaa. Oma tutkimukseni keskittyy arvioimaan erityisesti oikean puoleisen sarakkeen kuvaamaa luentaa, josta tässä tutkimuksessa käytän nimitystä *tekstuaalinen lukutapa*.

Haluan vielä korostaa sitä, että sarakkeisiin kuvatut ja ikään kuin toistensa vastakohtiksi asetetut luennat eivät toki ole toisensa poissulkevia, vaan parhaassa tapauksessa voivat molemmat olla läsnä lukutapahtumassa, ja lukija voi paitsi eläytyä ja nauttia tekstin sisällöstä

ja tarinasta, myös arvioida sitä analyttisesti. Lisäksi erilaisia lukutapoja on toki muitakin kuin nämä, tässä vastakkain asetetut kaksi lukutapaa. Kuitenkin on tekstejä, joiden ymmärtäminen vaatii erityisesti tekstuaalista lukutaitoa. Tällöin voidaan James Phelanin käsitteillä puhua tekstistä, joka erityisesti pyrkii kiinnittämään lukijan huomion tekstin synteettiseen tasoon (Phelan 2007, 13–14). Tuollainen teksti on esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytetty parodinen teksti.

Tekstuaalinen lukutapa on tekstin lähestymistä sen omista normeista käsin, erotuksena mimeettiselle lukutavalle, jossa tekstiä luetaan suhteessa reaalityodellisuuteen. Jotta tekstuaalinen lukutapa on mahdollinen, on lukijan ymmärrettävä tekstin omalakisuus, ja lukijalla on oltava tietoa siitä, minkälaisien lakien alaisuudessa tekstit rakentuvat. Omalakisuuden ymmärtäminen taas vaatii fiktion erityispiirteiden, tekstuaalisten piirteiden hallintaa. Tässä tutkimuksessa mitataan tekstuaalista lukutaitoa parodisen tekstin kautta. Mistä tekstuaalisista piirteistä parodinen teksti muodostuu? Tässä alaluvussa analysoin niitä fiktiivisen tekstin piirteitä, jonka varaan parodinenkin teksti rakentuu.

Teoksessaan *Fiktion mieli* (2006) Dorrit Cohn määrittelee fiktion *kaunokirjalliseksi ei-referentiaalisiksi kertomuksiksi* (Cohn 2006, 22). Oma tutkimukseni kannalta Cohnin fiktion määrittelyssä keskeistä on fiktion *ei-referentiaalisuus*, joka tarkoittaa fiktion ainutlaatuista kykyä luoda itse maailma, johon se viittaa, juuri viittaamalla siihen. Sen ei siis välttämättä tarvitse viitata tekstin ulkopuoliseen maailmaan. Kuitenkaan tämä itseensäviittaavuus ei sulje pois sitä mahdollisuutta, että fiktio voi viitata myös ulkopuoliseen, todelliseen maailmaan. Oleellista siis on, että fiktiivinen teksti *voi* viitata ulkomailmaan, mutta sen ei *tarvitse* viitata siihen. Ei-referentiaalinen teksti ei kuitenkaan koskaan viittaa *yksinomaan* tekstin ulkopuoliseen maailmaan, ja sen ulkopuolista maailmaa koskevien väitteiden ei tarvitse olla paikkansapitäviä. (Cohn 2006, 23–27.) Fiktiivistä tekstiä ei siis ole syytä arvioida totuuden tai epätotuuden näkökulmasta sen mukaan, kuinka hyvin sen maailma vastaa arkitodellisuuttamme.

Tekstin referentiaalisuuteen kytkeytyvät Cohnin erottamat kolme fiktion tekstuaalista erityispiirrettä. Tekstuaalisilla piirteillä hän pyrkii osoittamaan, että fiktiivisen tekstin erityisyys pohjautuu eroihin, jotka voidaan tunnistaa tarkasti ja joita voidaan tutkia systemaattisesti. Hän määrittelee kolme tekstuaalista tuntomerkkiä, jotka mahdollistavat fiktiivisen kertomuksen erottamisen muista teksteistä (erityisesti historiankirjoituksesta). Ne

ovat 1) kaksitasoinen kerrotun ja kerronnan malli, 2) henkilöhahmojen sisäiset näkemykset paljastavien kerronnallisten tilanteiden käyttö sekä 3) hahmon antaminen sellaisille kertoville äänille, jotka voidaan erottaa kertomuksen tekijästä. (Cohn 2006, 7-9.) Nämä tekstuaaliset tuntomerkit ovat niitä, joiden tunteminen tekee tekstuaalisesta lukutavasta mahdollista, sillä näiden tuntomerkkien avulla on mahdollista ymmärtää fiktiivisen tekstin normistoa.

Oman tutkimukseni kannalta oleellisin, parodisen tekstin lukutaitoon liittyvä merkki on kolmas fiktiivisen tekstin tuntomerkki eli fiktion äänen kaksiselitteinen alkuperä, joka merkitsee sitä, että tekijä ja kertoja voidaan erottaa toisistaan (Cohn 2006, 146–148). Toisin sanoen fiktiossa kertojan ja tekijän normit voivat poiketa toisistaan, kun taas ei-fiktiossa niiden suhde on identtinen. Tämä tuntomerkki liittyy vahvasti fiktion ei-referentiaalisuuteen, sillä kertojan erottamisesta tekijästä syntyy se vapaus, että kirjallisuuden ei välttämättä tarvitse viitata todellisuuteen ja että viittauksien ei tarvitse olla tarkkoja ja paikkansapitäviä. Esimerkiksi kertojan epäluotettavuus voi olla olennainen osa fiktiivistä tekstiä ja sen vastaanottoa. (Mikkonen 2006, 257.)

Kai Mikkonen (2006) kritisoi Cohnin pyrkimystä perustaa fiktiivisen ja faktuaalisen esityksen ero tiukasti tekstuaalisiin tuntomerkkeihin, eikä itse referentiaalisuuteen, fiktion ja ei-fiktion erilaiseen todellisuussuhteeseen. Kuitenkin Mikkonen myöntää, että vaikka tuntomerkit eivät välttämättä ole täysin riittäviä, ovat ne silti selkeitä viittoja fiktiivisen tekstin erityisluonteeseen. (Mikkonen 2006, 262.) Omassa tutkimuksessani tarkastelen fiktion erityispiirteitä lukijan ja tämän kompetenssin näkökulmasta. Tästä syystä keskityn referentiaalisuuteen voimakkaimmin kytkeytyvään tuntomerkkiin, kertojan ja tekijän äänen erotteluun. Kun irtaudutaan tekstilähtöisestä lähestymistavasta ja tarkastellaan tuntomerkkiä lukijan ja tämän kompetenssin näkökulmasta, kyse on erottelusta todellisuuden esittämisen ja kirjallisen konstruktion, artefaktin välillä. Referentiaalisuuden ja lukijan kompetenssin näkökulmasta voidaan esimerkiksi tarkastella, pystyykö lukija erottamaan toisistaan tekijän ja kertojan äänet ja epäilemään kerronnan luotettavuutta.

Huolimatta fiktion ei-referentiaalisesta luonteesta, ainakin suomalaisilla lukijoilla on usein taipumus odottaa kaunokirjallisuudelta todenmukaisuutta, ja hyvän kaunokirjallisuuden ominaisuuksina suomalaiset lukijat pitävät arkipäiväisyyttä ja todenmukaisuutta. Lukijoiden käsitys kirjallisuudesta painottuu siis mimeettisesti. (Jokinen 1996, 17–19.) Mimeettisestä painotuksesta seuraa se, että luennoissa korostuu samaistuva lukutapa, jossa kirjallisuutta

luetaan todellisuuden heijastajana ja siihen oletetaan pätevän samat tulkintasäännöt kuin arkitodellisuuteen. Lukija ei useinkaan kiinnitä lukiessaan huomiota fiktion erityispiirteisiin, vaan lukee fiktiota ikään kuin todellisuuden suorana jatkeena. Toisaalta riippuu todennäköisesti myös kirjallisuuden lajista, millaista odotushorisonttia vasten lukija teosta lukee, esimerkiksi saduilta tai fantasiaalta emme odota todenmukaisuutta. Luonnollista on, että mitä lähempänä tekstin maailma on omaa arkitodellisuuttamme, sitä voimakkaampi on realismin vaatimus. Fiktiivisen tekstin lukutaidon kannalta olennaista on se, että lukija suostuu fiktiivistä tekstiä vastaanottaessaan hyväksymään sen, että tekstin eivät päde samantyyppiset totuutta koskevat säännöt kuin ei-fiktiiviseen tekstiin, ja että lukija on kykenevä arvioimaan tekstiä eri tasoilla ymmärtäen fiktion omalakisesta järjestelmästä.

Cohnin määritelmien näkökulmasta oma tutkimukseni kohdistuu kaunokirjallisen tekstin ei-referentiaaliseen luonteeseen, joka tekstuaalisista erityispiirteistä kytkeytyy erityisesti fiktion kaksikielisuuteen. Fiktion kaksikielisuudesta johtuen tekstin tekijä siis voidaan erottaa tekstin kertojasta, ja kertojan on mahdollista olla epäluotettava. Tässä tutkimuksessa tutkin tekstuaalista lukutaitoa fiktiivisen tekstin lukutaitoon liittyvistä erityispiirteistä tekstin kaksikielisuuden ja tämän mahdollistaman tekstin parodisuuden havaitsemisen kautta. Tekstuaalisen lukutaidon keskeisimmäksi osoitukseksi tässä tutkimuksessa siis nousee parodian ymmärtäminen, joka vaatii parodian tekstuaalisten signaalien tunnistamista, joita seuraavaksi käsitellen. Seuraavissa alaluvuissa käsitellen parodisen tekstin ominaisuuksia sekä parodian mahdollistavaa epäluotettavaa kerrontaa.

3.2 Parodia, ironia ja epäluotettava kertoja

Parodia on tekstien välisyyttä, intertekstuaalisuutta, jossa kahden tai useamman tekstin suhdetta voidaan tarkastella siteeraamisen erikoistapauksena. Siteeraaminen on puheen, ajatuksen tai kirjoitetun referointia, jossa yhdistyvät kaksi diskurssitapahtumaa: alkuperäinen teksti ja toinen teksti, jossa alkuperäinen teksti toistetaan. Tekstien suhde on representatiivinen. Parodiassa siteeraaminen tapahtuu siten, että representaatio kuitenkin poikkeaa alkuperäisestä tekstistä. Alkuperäinen teksti on parodioivassa tekstissä silti yhä selvästi tunnistettavissa, sillä muutoksista huolimatta pohjatekstin keskeisimmät piirteet säilyvät. (Nummi 1985, 52.) Parodisessa tekstissä on siis läsnä päällekkäin kaksi tekstiä: pintatason kirjaimellinen teksti sekä syväteksti, joka ivailee pintatekstille. Parodisen tekstin

ymmärtäminen vaatii pintatekstin tunnistamista sekä syvätekstin löytämistä pinnan alta. Toisissa parodioissa pintateksti on selvemmin tunnistettavissa ja siten myös syväteksti helpommin löydettävissä, toisissa niiden tunnistaminen vaatii lukijalta enemmän. Joka tapauksessa lukijan kompetenssista riippuu, tunnistaako hän kirjaimellisen merkityksen alla toisen tekstin, toisen merkityksen. Tätä lukijan kompetenssia omassa tutkimuksessani arvioin. Jyrki Nummi (1985) erottelee tekstistä tunnistettavissa olevia parodian signaaleita, jotka antavat lukijalle vihjeen tekstin parodisesta luonteesta ja mahdollistavat parodisen tulkinnan. Palaan signaaleihin, kun analysoin tutkimuksessani käyttämäni kaunokirjallista tekstiä luvussa 3.3.

Parodia elää suhteessa kirjallisuuden kentän muutoksiin. Nummi (1985) luonnehtii kirjallisuuden muutoksia eräänlaiseksi heiluriliikkeeksi, jossa vuoroin korostuvat epäkirjalliset, desemiottiset ja vuoroin kirjalliset, semioottiset, tendenssit. Tendenssit heijastavat kirjallisuuden kahta lähdettä: todellisuutta ja kieltä. Kirjallisuus korostaa epäkirjallisia piirteitään silloin, kun se haluaa olla ”todempaa kuin kirjallisuus”, kun vallalla ovat realistiset tendenssit. Kun taas kirjallisuus tutkii kriittisesti muotokieltään, hallitsevat semioottiset tendenssit, kuten parodia. (Nummi 1985, 64.) Nummen kuvaama heiluriliike ja tendenssien vaihtelu on nähtävissä myös suomalaisen koulun kirjallisuudenopetuksessa. Opetuksen painopiste on historian aikana vaihdellut lukemisen elämyksellisestä, epäkirjallisesta painotuksesta analyttiseen, kirjalliseen painotukseen. Välillä ollaan oltu huolestuneita kirjallisuuden opetuksen metodologisesta ja tieteellisestä heikkoudesta; välillä taas siitä, että kapea analyttinen lukutapa tuhoaa elämyksellisen lukunautinnon (ks. Kouki 2009, 15–36). Perinteisesti suomalaista kirjallisuutta ovat perinteisesti hallinneet realistiset tendenssit ja realistisella kirjallisuudella on vahva asema suomalaisten suosikkilukemistossa. Kirjallisuudelta odotetaan todenmukaisuutta. (Ks. esim. Jokinen 1996, 18.) Viime vuosina kirjallisuuden opetuksessa ovat kuitenkin korostuneet kirjalliset, tekstuaaliset tendenssit. Kirjallisuuden analyttisen lukutavan merkitystä on kouluopetuksessa haluttu viime vuosina korostaa, ja keskeinen muutos analyttisen lukutavan korostamisessa on vuonna 2007 äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeeseen tullut tekstitaidon koe, jossa kokelaan täytyy osata analysoida kaunokirjallisia tekstejä tekstianalyttisiä käsitteitä käyttäen (ÄKM 2006 4,6). Analyttinen lukutapa ja käsitteiden käytön korostaminen näkyy myös *Lukion opetussuunnitelman perusteissa*, jossa kirjallisuudenopetuksen yhdeksi tavoitteeksi määritellään se, että opiskelija kehittyä fiktiivisten tekstien analyysoijana siten, että osaa käyttää tarvittavia kaunokirjallisia käsitteitä (LOPS 2003, 34). Käsitteiden käytön ja

analyttisen lukutavan korostamista voi pitää merkinä kirjallisen tendenssin voimistumisena. Näkykö tämä jo nuorten luennoissa? Se selviää, kun analysoin tutkimukseni aineistoa luvuissa 4 ja 5.

Parodian suhde pohjatekstiin on arvottava. Se arvioi pohjatekstiä epäsuorasti ja pitää sisällään siksi myös ironiaa. Ironiasta parodian erottaa kuitenkin se, että ironia palvelee tekstinsisäisiä päämääriä ja on siten intratekstuaalista, parodia taas yhdistää kaksi tekstiä eli on intertekstuaalista. Parodiaa on pidetty myös satiirin alalajina. Ne molemmat sisältävät ironiaa, mutta eroavat toisistaan siinä, että satiirin kohteena on reaali maailma, parodian kohteena muoto. (Nummi 1985, 52–53.) Parodian suhde pohjatekstiin on yleensä ivaileva. Iva kattaa koko tekstin, joten parodinen tulkinta vaatii lukijalta koko tekstin uudelleentulkintaa. Usein parodinen teksti sisältää myös ironiaa, sillä ironia luo tilanteen, jossa kertojan äänen takana oleva sisäistekijän ääni pääsee esiin ja jossa tämä ikään kuin iskee lukijalle silmää kertojan selän takana. Ironia voi joko ottaa tekstiin sisään tai eristää siitä: jos lukija ymmärtää ironian, hän tuntee nautintoa, eikä vähiten siksi, että itse on sisäpuolella, toisen lukijan, tai ainakin tekstin kertojan, jäädessä ulkopuolella ymmärtämättä ironiaa. Ne lukijat, jotka ovat ymmärtäneet ironian, ovat oivaltaneet ”sisäpiirin vitsin” ja päässeet tekstin sisäpiiriin. (Booth 1961, 304.) Ironia repii tekstiin lukijan mentävän aukon kertojan ja sisäistekijän välille. Jos lukija ymmärtää ironian, hän ylittää tuon aukon onnistuneesti. Samoin on parodisessa tekstissä: lukijat, jotka ovat ymmärtäneet parodian, pääsevät sisälle toiseen tarinaan, toiseen merkitykseen; parodian ohittaneet lukijat jäävät kirjaimellisen merkityksen tasolle ja toisen merkityksen ulkopuolelle.

Parodia ja kertovan äänen epäluotettavuus kietoutuvat tiiviisti yhteen. Parodian oivaltaminen vaatii lukijalta kykyä epäillä kertovan äänen luotettavuutta. Kerronnan epäluotettavuus syntyy ironiasta, joka mahdollistaa eron kertojan äänen ja sisäistekijän äänen välillä. Ironia luo tilanteen, jossa sisäistekijä ja sisäislukija voivat salaisesti kommunikoida kertojan selän takana. (Booth 1961, 304.) Ironian ja epäluotettavan kerronnan erottaminen vaatii lukijalta kykyä lukea tekstiä vastakarvaan ja ymmärtää sanattomia viestejä kirjallisten merkitysten takana. Tätä kykyä voidaan pitää kirjallisen oppineisuuden osoituksena. Wayne C. Booth kuvailee neljän askeleen kautta, miten fiksu lukija huomaa ironian ja havaitsee kertojan olevan epäluotettava. Ensimmäinen askel: Lukija huomaa, että tekstissä on jotain outoa, jotain muuta kuin mitä kirjaimellinen merkitys antaa ymmärtää. Lukija torjuu kirjaimellisen merkityksen. Toinen askel: lukija miettii vaihtoehtoisia tulkintoja. Kolmas askel: Lukija

pohtii sisäistekijän tarkoituksia miettien, mitä teksti oikeastaan haluaa sanoa. Tässä vaiheessa lukija erottaa toisistaan kertojan ja sisäistekijän, ja tavoittelee sisäistekijän viestiä. Lukija pohtii, onko tekstin tekijä ”tyhmä” välittäessään tällaista viestiä vai onko kenties tekijän ääni eri kuin tekstin kertojan ja onko tekijä kenties ironinen. Viimeinen, neljäs askel: pätevä lukija erottaa tekijän ja kertojan toisistaan ja rakentaa tekstille uuden, ei-kirjallisen merkityksen. Epäpätevä lukija sen sijaan päätyy tulkinnassaan leimaamaan tekijän ”tyhmäksi” ymmärtämättä, että kertojan ääni ei ole tekijän ääni. Lopullisessa tulkinnassaan jokainen lukija päätyy siihen merkitykseen, jota uskoo tekijän välittävän. Tietenkään nämä askeleet eivät ole perättäisiä, vaan lukija astelee niitä mielessään eteenpäin limittäin, yhtä aikaa. (Booth 1974, 10–12.) Parodian tunnistamisen avain on siis tekstin ristiriitaisuuden havaitseminen ja siitä syntyvä epäily, joka kohdistuu tekstin kertojaääneen. Kyseenalaistaessaan kertojan luotettavuuden epäluuloinen lukija on lähellä tekstin valheen paljastamista ja ratkaisua, joka löytyy kirjaimellisen merkityksen takaa. Tutkimukseni kohdistuu tuohon lukijan kompetenssiin havaita ja tunnistaa kertojan epäluotettavuus sekä tekstin parodia ja astua kirjaimellisen merkityksen ja samaistuvan luennan ulkopuolelle. Kertojan epäluotettavuuden sekä parodian ja ironian ymmärtäminen vaativat pätevää lukijaa, ja lukijan kykyä tehdä kertojaääneen ja tekstin parodiseen luonteeseen liittyviä havaintoja voi pitää vahvana kirjallisen kompetenssin osoituksena.

Teksuaalista lukutaitoa tutkiakseni olen valinnut kompetenssin mittariksi kertojan epäluotettavuuden ja parodian havaitsemisen. Kuten edellä totesin, tekstuaalinen lukutapa ja parodian havaitseminen vaativat pätevää lukijaa, ja tämä kyky todennäköisesti erottelee tutkimukseeni osallistuvia lukijoita. Mutta miten parodian havaitseminen on mahdollista? Millaisista tekstuaalisista piirteistä parodia rakentuu? Seuraavassa alaluvussa analysoin tutkimuksessani käytettävää kaunokirjallista tekstiä ja parodian rakentumista siinä.

3.3 *Tekstivalinta*

3.3.1 Tekstinä Rosa Lixomin novelli

Fiktiivisen, kaunokirjallisen tekstin lukutaitoa tutkiakseni valittavanani oli tutkimukseen soveltuva kaunokirjallinen teksti. Koska tutkimukseni kohdistuu tekstuaaliseen lukutaitoon, valitsin tekstin, jonka ymmärtäminen erityisesti vaatii tekstuaalista lukutapaa.

Proosamuotoiseen tekstiin päädyin, sillä se lajina, rakenteen ja kielen näkökulmasta, on lukijoille todennäköisesti esimerkiksi lyriikkaa tutumpi. Tutkimuksen käytännön toteutuksen kannalta tekstin oli oltava myös lyhyt, ja siksi valitsin tekstityypiksi novellin, joka on tiivis, mutta kuitenkin itsenäinen kokonaisuus. Rajasin valintasi vielä suomalaisten kirjailijoiden kirjoittamiin novelleihin, jotta kulttuurinen etäisyys tekstin ja lukijan välillä olisi mahdollisimman pieni.

Novellin päädyin lopulta valitsemaan Rosa Liksomien tuotannon joukosta, sillä Liksomien tekstit soveltuvat omiin tutkimustarkoituksiini hyvin. Ensiksikin ne mahdollistavat monia erilaisia luentatapoja ja tulkintoja. Samaistuva ja mimeettinen lukutapa on mahdollinen, sillä tarinassa on läsnä hyvin arkisia ja jokapäiväisiä elementtejä ja miljöö usein suomalaisille tuttu. Kuitenkin kertojan kylmän rauhallinen välinpitämättömyys karmeitakin tapahtumia kohtaan etäännyttää ja jättää mahdollisuuksia myös toisenlaiselle luennalle. Tulkintamahdollisuuksia Liksomien novelleihin tuo lisää tekstien tyypillinen kerronnallinen ratkaisu, jossa kertoja on minäkertoja ja tarinan päähenkilö. Hänen luotettavuuttaan on perusteltu epäillä ja näin tulkinnassa mahdollistuvat kertojan epäluotettavuutta koskevat kysymykset. Rosa Liksomien tekstiä on käytetty reseptitutkimuksen puolella, ainakin vastaanottoa vertailevassa tutkimuksessa ”Kulttuuriset tulkintasäännöt kahdeksassa Euroopan maassa”, joka toteutettiin 1990-luvulla. Tämänkin tutkimuksen yhteydessä valintaa perusteltiin muun muassa sillä, että teksti tarjoaa erilaisia tulkinnan mahdollisuuksia kertojanaan epäluotettavuuden kautta (Koskimaa 1996, 248–249).

Liksomien tekstit herättävät yhtä aikaa sekä tuttuuden että outouden tunteita: maailma ja tapahtumat ovat tuttuja, mutta tarinan edetessä, tai jo sen alkulauseissa, ne riistäytyvät käsistä niin, että tuttuuden tunne katoaa. Eihän tällaista voi tapahtua! Ei kai tämä kuvaa todellisuutta? Vai kuvaako? Mimeettinen illuusio alkaa rakoilla. Liksom asettaa rinnakkain, vakavan ja koomisen, idyllin ja karmeuden, realismin ja absurdin surrealismien. Liksom pakottaa lukijan valitsemaan. Lukijalla on kaksi mahdollisuutta: jäädä kauhistelemaan tarinan peilistä heijastuvaa kuvaa todellisuudesta tai alkaa epäillä, että peili on tarkoituksella kiero ja näyttää peilattavastaan hullunkurisen, epämuodostuneen kuvan. Liksomien kertomuksissa onkin usein kyse ivailevasta irvikuvasta, parodiasta. Kuitenkin Liksomien tekstejä on yleisestikin otettu vastaan mimeettisesti, ikään kuin dokumenttina, jossa kaikki pitää paikkaansa, kieltä myöten (Kantokorpi 1997, 17).

Mervi Kantokorpi (1997) esittää Liksomin parodian kohdistuvan kirjallisuutemme suureen traditioon kaupunkimaiseman ja luonnon rinnastamisesta, modernin ja urbaanin ikävöitsijän kaipuusta kohti mennyttä ja menetettyä (Kantokorpi 1997, 11). Liksomin tarinoissa kaivattu idylli on usein selvästi läsnä, mutta se tahriintuu ja koko kaipuu idylliä kohtaan näyttäytyy naiivissa ja naurettavassa asussa. Luonnon lisäksi Liksomin henkilöhahmojen kaipuu saa kyseenalaisen täyttymyksen esimerkiksi avioliitossa.

Kantokorpi kirjoittaa Liksomin parodian syntyvän toiston ja rinnastusten kautta. Parodia ei ole teoksissa tai yksittäisissä teksteissä, vaan niiden välisissä suhteissa. Aiemmista teksteistä tuttujen mallien ja rekisterien rinnalle syntyvät muunnelmat ovat Liksomin parodian perusehto. (Kantokorpi 1997, 12–13.) Totta on, että Liksomin novellikokoelmia lukiessa parodia kumuloituu ja luo sarjallisen esitystavan, jossa tekstit kommentoivat toisiaan ja synnyttävät oman parodisen normistonsa. Kuitenkin jo yksittäinen Liksomin teksti luo vahvan parodisen maailmansa. Silloin parodian ei tunnista viittaavan Liksomin muihin teksteihin (elleivät ne ole lukijalle tuttuja), mutta parodioitaviksi teksteiksi tunnistuvat esimerkiksi erilaisissa kulttuurisissa teksteissä toistuvat tarinat lapsen ja vanhemman välisestä suhteesta sekä romanttisen rakkauden muuttavasta voimasta. Parodian kohteeksi joutuvat myös erilaiset sukupuolen representaatiot, seksuaalisuus ja väkivalta. Liksomin parodia kohdistuu reaali maailmasta esitettyihin tarinoihin, jotka kulttuurissamme toistuvat. Kaikki tarinat, tekstit, eivät ole kielellisiä tai edes kirjallisuutta, vaan ne ovat yhtä hyvin mainoksia, elokuvia, postikortteja ja tv-ohjelmia (Kantokorpi 1997, 21). Parodian kohteena ovat muun muassa naistenlehtien romantisoitua rakkauskertomukset. Toisaalta Liksomin tekstit tuovat mieleen iltapäivälehtien raflaavat otsikot, jotka vyöryttävät kaupan kassalla silmiemme eteen koko ihmiselämän raadollisuuden ja sairauden. Vaikeinta lukijalle on se, että tekstienväliset suhteet myöntävät ja kieltävät samanaikaisesti (Kantokorpi 1997, 21). Ne ovat totta: Liksom nostaa otsikoiden surulliset tarinat lakonisen kerronnan kohteeksi. Ne eivät ole totta: tunteeton suhtautuminen ja mekaaninen kerronta, sekä toisaalta tapahtumien äärimmäinen kärjistyminen rakentavat tekstien parodian.

Liksomin novellien joukosta pyrin valitsemaan tekstin, jonka henkilöhahmot, kieli, miljöö ja tapahtumat ovat nuorta suomalaista lukijaa mahdollisimman lähellä. Tästä syystä suljin pois esimerkiksi vahvasti murteelliset tekstit, jotta kieli ei hankaloittaisi lukijan tulkintaa ja etäännyttäisi häntä liikaa. Tuttuuden kautta sekä tarinaan samaistuminen ja toisaalta sen kriittinen tarkastelu ovat molemmat mahdollisia. Tarinan on oltava tarpeeksi lähellä lukijan

kokemusmaailmaa, jotta tarinaan eläytyminen on mahdollista. Toisaalta myös kriittinen tulkinta edellyttää, että tekstin maailma on lukijalle niin tuttu, että hän on pätevä sitä kritisoimaan. Myös tekstin parodian oivaltaminen on mahdollista vain tuttuuden kautta: lukijan on pystyttävä tunnistamaan se teksti, jota parodioidaan. Parodian näkökulmasta pyrin valitsemaan tekstin, jonka parodiset piirteet ovat selkeästi tunnistettavissa, mutta joka on mahdollista lukea myös mimeettisessä tulkintakehyksessä. Pyrin välttämään tekstejä, jotka tarjoavat parodisen tulkintakehyksen liian helposti, jotta eroja luentojen välille syntyisi ja lukijoista olisi erotettavissa kompetentit, parodian tunnistavat, ja ei-kompetentit lukijat.

Näiden kriteerien perusteella valitsin novellin, joka alkaa sanoilla ”Mä aloitin huoraamisen kaksoistavuotiaana...” (=MA, liite 1) Rosa Liksomien novellikokoelmasta *BamaLama* (1997). Novellin kertojana on nuori nainen. Hän ryhtyy omien sanojensa mukaan ”huoraamaan” kaksitoistavuotiaana aloittaen silloisesta äitinsä poikaystävästä. Äiti menee miehen kanssa naimisiin, vaikka toisin eroaa tästä jonkin ajan kuluttua. Tytär ”huoraa” kahdeksan vuotta ja ”elättää itsensä kohtuullisesti”, kunnes tapaa vihreän Datsunin omistavan nuoren ”jätjän”, rakastuu, menee naimisiin, jää hoitamaan kotia miehen käydessä töissä ja rakastaa omaa elämäänsä niin paljon, että ”välillä tuntuu että mä tukehdun”. (lainaukset MA 1997)

Novelli parodioi seksuaalisuuden, vanhemmuuden ja parisuhteen representaatioita. Kaksitoistavuotias tyttö on seksin ammattilainen, jolle äidin poikaystävä on ”pelkkä pano, ei muuta”. Äiti kuvataan vain suhteessa poikaystävänsä, mutta lausahdukset ”mutsin senhetkinen poikaystävä” ja ”nyt ne on jo aikaa sitten eronneet” antavat ymmärtää, ettei tarinan äidillä ole oma elämä tai vanhemmuus hallinnassa. Miehet ovat tarinan sankareita. Äidin poikaystävästä novellin kertoja sanoo: ”Tavallaan mä olin helvetin kiitollinen sille jäbälle, koska mä olin todella jo vuosia miettinyt, että mikä musta tulee isona.” Seuraavan merkittävän käänteeseen kertojan elämässä saa aikaan toinen mies: ”Autosta tuli ulos nuori jätkä, joka kiros niin että katoilta tippu lumet. Mä en voinut muuta ku tuijottaa, bilikkaa ja sitä jätkää, ku ne molemmat näytti niin liikuttavilta. Se jätkä ei huomannut mua, mutta mä kävelin sen auton luo, sinne pelkääjän oven eteen, katsoin jätkää silmiin kerran ja syvälle ja menin istuun etupenkille. (- -) ja siihen karvanoppa-Datsuniin loppu mun huoraaminen. Mä asun tän kundin kanssa täällä Vesalassa ja me ollaan luultavasti maailman onnellisimmat ihmiset.” (lainaukset MA 1997)

Novellin kertoja kuvaa maailman, jossa kaksitoistavuotiaalle seksi on pelkkä tulonlähde; aikuiset täysin epäkypsiä ja vastuuttomia, suorastaan rikollisia; jossa rakastutaan ensisilmäyksellä, ei vain mieheen, vaan myös tämän autoon; mennään naimisiin; solahdetaan perinteisiin sukupuolirooleihin kivuttomasti ja eletään elämää onnellisina. Tarina on yhtä aikaa realistinen ja silti surrealistinen. Oletukseni on, että nuori voi lukea tarinan eläytyen, uskoen kertojaa, ehkä kauhistellen, mutta silti kiltisti seuraten tämän tarinaa, joka päättyy ”onnelliseen loppuun”. Toisaalta uskon, että osa lukijoista on päteviä huomaamaan kärjistyksen, liioittelun, kliseet ja kertojan mekaanisuuden ja oivaltamaan kirjaimellisen merkityksen takana piilevän toisen tekstin, parodian. Seuraavassa alaluvussa analysoin tekstin parodisia signaaleja ja kertojan epäluotettavuutta.

3.3.2 Parodian ja epäluotettavan kerronnan signaalit Rosa Liksomien tekstissä

Miten parodia ilmenee tekstissä? Kuinka lukija voi havaita tekstin parodisuuden? Parodiset tekstit perustuvat tahalliseen kömpelyyteen ja taitamattomuuteen, mutta paradoksaalisesti taitavaan sellaiseen. Jyrki Nummi (1985) tarkastelee näitä taitamattomuuden keinoja, joilla parodinen teksti rakentuu. Hän nimittää niitä parodian signaaleiksi ja jakaa signaalit kahteen: tekstuaalisiin ja kontekstuaalisiin signaaleihin. Tekstuaalisissa signaaleissa teksti itsessään sisältää merkit kaksikäänneisyydestään. Kontekstuaaliset signaalit toimivat tekstuaalisten rinnalla, ja niiden tehtävä on luoda parodialle suotuisa tekstiympäristö ja varmistaa, että teksti luetaan parodiaksi, jos tekstuaaliset signaalit ovat hienovaraisia. Kontekstuaalisista signaaleista tunnetuin on metakieli, jolla teksti selittää ja kommentoi itse itseään ja tällä korostaa tehtyä luonnettaan. Tekstuaalisia signaaleja ovat liioittelu, mekaanisuus, tahallinen vajavuus ja kömpelyys, inkongruenssi eli tekstiosien yhteensopimattomuus ja vieraiden ainesten tuominen tekstiin sekä tahallinen väärin lainaaminen, inversio. (Nummi 1985, 53–55.) Rosa Liksomien tekstiin ei sisälly parodian kontekstuaalisia signaaleja, mutta parodia rakentuu vahvojen tekstuaalisten signaalien varaan.

Analysoin ja tulkiten tässä tutkimuksessa Liksomien novellia parodian teoriasta käsin. Novelli on kuitenkin mahdollista tulkita myös satiiriseksi, jolloin sen iva nähdään kohdistuvan, ei lajiin ja muotoon, vaan reaali maailmaan. Oikeastaan koko Liksomien novellin voi tulkita suoraan ironisoivan todellisuutta, ei siitä kulttuurisesti tuotettuja representaatioita. Tämän tutkimuksen näkökulmasta kysymykset novellin luokittelusta eivät kuitenkaan ole

fataalisia. Ylipäätään parodian ja satiirin erottaminen toisistaan ei ole aina selvää, sillä sekä parodia että satiiri sisältävät ironiaa ja elävät usein rinnakkain (Nummi 1985, 53). Tässä tutkimuksessa käytetyn Liksomin novellin parodinen luenta on perusteltu ja mahdollinen, sillä novellista on löydettävissä vahvoja parodisen tekstin signaaleja, kuten tulen tämän luvun aikana osoittamaan.

Räikein parodian signaali Liksomin novellissa ”Mä alotin huoraamisen kakstoistavuotiaana” on koko tekstin kattava liioittelu. ”Liioittelu on koodin ylideterminointia. Konventio täytetään niin hyvin, että sen semioottisuus käy ilmeiseksi” (Nummi 1985, 54). Novellissa tapahtumat viedään äärimilleen ja koodit kärjistyvät. Novellin käännekohdat ovat äkkinäisiä ja jyrkkiä, ja niissä tapahtumat heilahtavat ääripäästä toiseen. Tarinan alussa kaksitoistavuotias tyttö ryhtyy prostituoiduksi harrastettuaan seksiä äitinsä poikaystävän kanssa. Hän myy itseään kahdeksan vuotta ja tulee ”kohtuullisesti toimeen”. Lopussa tyttö tapaa nuoren pojan, rakastuu ensi silmäyksellä ja menee tämän kanssa naimisiin. Tyttö jää kotivaimoksi laittamaan ruokaa työssä käyvälle miehelleen. Tarinan alussa on resuisiin farkkuihin ja punaisiin rintaliiveihin pukeutunut teinityttö; lopussa pullantuoksuinen vaimo, joka rakastaa miestänsä ja kotiaan. Erilaisten koodien sekoittuminen tekstissä synnyttää inkongruenssia ja ristiriitaisuutta tekstin sisään. Novellissa ovat läsnä kulttuurisissa teksteissä usein toisensa poissulkevat naiseuden representaatiot, jotka voidaan jäljittää madonna-huoradikotomiaan saakka.

Liksomin teksti on tahallisen kömpelö, kliseinen ja mekaaninen. Tahallisuus ilmenee liioitelluissa sanavalinnoissa ja niiden toistamisessa. Tekstissä ”huorataan”, mies on ”helveti mikä sonni” ja ”panon” jälkeen ”helvetin tyytyväinen”. Tyttö on äitinsä poikaystäväälle ”helvetin kiitollinen” ja lopulta he ovat hänen miehensä kanssa ”maailman onnellisimmat ihmiset” ja tyttö ”rakastaa koko elämää niin paljon, että välillä tuntuu että mä tukehdu”. (lainaukset MA 1997.)

Epäluotettavan kertojan ja parodian havaitseminen tekstissä liittyvät yhteen. Sekä parodian että epäluotettavan kerronnan oivaltaminen vaativat lukijalta taitoa lukea tekstiä vastakarvaan ja ymmärtää sanattomia viestejä kirjallisten merkitysten takana sekä kykyä irrottautua mimeettisestä lukutavasta. Booth (1974) erittelee epäluotettavan kerronnan tekstuaalisia signaaleja, joita voi olla jo otsikossa, teksti voi suoraan varottaa kertojan epäluotettavuudesta, kertoja voi tehdä selviä virheitä, fiktion todellisuus voi olla ristiriitainen, tai ristiriita voi olla

tekstin arvojen ja kirjailijan muualla esittämien arvojen välillä. (Booth 1974, 47–86.) Kuten voi havaita, epäluotettavan kerronnan signaalit lankeavat paljolti yhteen parodian signaalien kanssa. Esimerkiksi suora varoitus kertojan epäluotettavuudesta liittyy parodian kontekstuaaliseen, metakielisyyden signaaliin. Liksomin tekstissä epäluotettavan kerronnan paljastavat samat signaalit kuin tekstin parodisuuden. Koska Liksomin tekstissä on vain yksi, minämuotoinen kertoja, keskeiset parodian signaalit, kuten liioittelu, kömpelyys ja mekaanisuus, syntyvät hänen äänellään. Liioittelun ja kömpelyyden lisäksi kertojaäänän täysi lakonisuus ja tunteettomuus saavat epäilemään sen tarkoituksenmukaisuutta. Usein minämuotoista kertojaa voidaan jo lähtökohtaisesti pitää epäluotettavana, sillä hänen näkökulmansa on rajoittunut. Kerronnan epäluotettavuuteen liittyvät signaalit ovat parodisen lukutaidon kannalta merkittäviä, sillä parodian tunnistamisen avain on tekstin ristiriitaisuuden havaitseminen ja siitä syntyvä epäily, joka kohdistuu tekstin kertojaääneen. Jos lukija alkaa tulkita tekstiä parodiana, hän ymmärtää kertoja-äänän takana olevan toisen äänen ja kyseenalaistaa samalla kertojan luotettavuuden.

Parodian ja ironian tunnistamisessa tärkeää ovat myös arvot ja moraali. Usein tekstin ironinen tai parodinen tulkinta juontuu arvoristiriidasta, jota lukija kokee tekstiä lukiessaan: tekstin kirjaimellisesti välittämät arvot eivät voi olla tekstin tekijän välittämiä arvoja. Lukija alkaa etsiä tekstile toista tulkintaa, joka vastaisi hänen omia arvojaan. Parodisen tulkinnan rakentamisessa on siis myös kyse arvoista: tekstile etsitään toinen merkitys, joka arvotetaan yli toisen. Lukija valitsee ”oikeaksi” tulkinnan, joka on parempi: viisaampi, sukkelampi, taitavampi tai moraalisempi. (Booth 1974, 33–44.)

Parodia rikkoo paitsi alkuperäisen tekstin konvention, myös lukijan odotukset tekstiä kohtaan. Lukijan siirtyessä arkipäivän maailmasta taideteoksen maailmaan hän siirtyy todellisuudesta toiseen. Samalla lukija siirtyy niihin oletuksiin ja totuuksiin, joita pitää todellisina taideteoksen maailmassa. Realistisen kirjallisuuden lukemiseen kuuluu, että lukijan ei tule huomata siirtymää ja taideteoksen maailma on ikään kuin jatkoa arkipäivän maailmaan. (Nummi 1985, 58.) Sen sijaan, jos teksti on parodinen ja lukija huomaa tuon parodian, realismin illuusio särkyi. Jo aiemmissa luvuissa mainittu James Phelanin (1993) jaottelu teksteihin, jotka kiinnittävät lukijan huomion tekstin mimeettiseen ja temaattiseen (= realistinen lukutapa) tai synteettiseen tasoon liittyy myös tähän (Phelan 2007, 13–14). Parodista tekstiä voi hyvin nimittää tekstiksi, joka pyrkii kiinnittämään lukijan huomion synteettiseen tasoon, sen muotoon ja tyyliin. Realismin edellyttämät arkimaailman

tulkintamallit eivät päde, kun teksti itse korostaa keinotekoisuuttaan ja luo koherentin sijaan epäkoherentin maailman (Nummi 1985, 60). Tekstin tulkinnan ja arvioinnin kannalta on tärkeää, että lukija löytää tekstille sen koheesiota tukevat kehykset, jotka muodostuvat usein genren konventioista. Parodista tekstiä tulkitessaan lukijan on mimeettisen tulkintakehyksen sijaan etsittävä muita kehyksiä ymmärtääkseen tekstin.

Liksoimin tekstissä konventiot ja koodit korostavat ilmiselvästi itseään ja lukijan katse kääntyy niihin. Teksti ei pyri jäljittelemään ja symboloimaan reaali maailmaa, vaan sen pyrkimykset ovat semioottisia ja tekstuaalisia. Liioittelu, mekaanisuus ja ristiriitaisten elementtien rinnakkain elo vieraannuttavat lukijaa tekstistä. Oman tutkimukseni kohteena on se, kuinka moni nuori lukija pystyy irrottautumaan mimeettisestä, samaistuvasta tulkintakehyksestä ja siirtymään toisenlaiseen, tekstuaaliseen kehykseen, jossa keskiöön nousee sisällön sijaan muoto ja jossa itse kieli, parodian keinot, voi olla tulkinnan kohteena. Seuraavassa luvussa muotoilen tätä lukutaitoa arvioivia tehtäviä.

3.4 Lukutaidon arviointi

Parodiaa ja epäluotettavaa kerrontaa koskevien teorioiden ja Liksoimin tekstianalyysin pohjalta sekä aiempia lukutaito- ja reseptiotutkimuksia hyödyntäen muotoilen tässä luvussa parodisen tekstin lukutaitoa arvioivia tehtäviä. Kysymysten avulla on tarkoitus selvittää nuorten kykyä ymmärtää tekstin parodia ja kompetenssia havaita kerronnan epäluotettavuus. Tärkein kiinnostukseni kohde on siis se, onko lukijoilla kompetenssia analyttiseen, tekstuaaliseen lukutapaan, vai jääkö heidän luentansa vain mimeettiselle tasolle. Parodisen tekstin lukutaitoa mittaavan lomakkeeni kaikki kysymykset kietoutuvat tämän pääkysymyksen ympärille.

Luvussa 2.2 Lukutaidon laatu olen esitellyt PISA-tutkimuksen lukutaitotutkimuksessa käytettyjen tehtävien teoreettista taustaa, erityisesti lukemiseen liittyviä lähestymistapoja, aspekteja. Kaunokirjallisuuden lukutaitoa tutkittaessa PISA-tutkimuksen lukutaidon aspekteista tärkeimpiä ovat *kokonaistulkinnan muodostaminen* sekä *luetun pohdinta ja arviointi*. Olen tarkastellut PISA-tutkimuksen kaunokirjallisuuden lukutaitoa mittaavia tehtäviä, pieni osa niistä on löydettävissä internetistä, mutta suurin osa on tutkimussyistä

salaisia. Tehtäviä ei ollut mahdollista saada, mutta ne voitiin minulle näyttää Koulutuksen tutkimuksen laitoksella Jyväskylässä.

PISA-tutkimuksessa käytetyt, kaunokirjallisuuteen liittyvät tehtävät voi jakaa kahteen: tulkintaan liittyviin tehtäviin ja arviointiin liittyviin tehtäviin. Toki rajanveto on vaikeaa, sillä arviointikin vaatii tulkintaa ja tulkinta arviointia. Tulkintaan liittyviä tehtäviä ovat esimerkiksi kielen sävyjen tai tekstikappaleiden tulkinta tekstikokonaisuuteen nähden sekä henkilöhahmojen toiminnan perustelu. Arviointiin liittyvät tehtävät voidaan vielä jakaa kahteen: sisältöä arvioiviin ja muotoa arvioiviin tehtäviin. Sisällön arviointi tarkoittaa sitä, että lukija arvioi tekstiä omien kokemustensa ja tietojensa, todellisuuden kautta; muodon arviointi taas sitä, että lukija arvioi tekstiä suhteessa tekstiin itseensä, esimerkiksi sen lajiin. (OECD 2002, 38.)

Kuten olen jo edellä todennut, PISA-kokeessa käytetyt tehtävät eivät palvele parhaalla mahdollisella tavalla juuri kaunokirjallisuuden lukutaidon tutkimista. Pelkästään PISA-tutkimuksen teoreettisen taustan ja PISA-kokeessa käytettyjen tehtävien avulla ei voi luoda pätevää, kaunokirjallisuuden lukutaitoa selvittävää tutkimusasetelmaa tai konkreettista tutkimuslomaketta, vaan tarvitaan myös kirjallisuustieteellistä lähestymistapaa. Kuten koko tutkimuksessani, myös lomakkeen muotoilussa käytän apunani sekä lukutaitotutkimusta, reseptiotutkimusta että fiktion tutkimusta.

Kysymyslomakkeeni pääjaottelu tulkintaan ja arviointiin liittyviin tehtäviin on peräisin PISA-tutkimuksesta. Kysymysten sisällön tarkempaan muotoiluun olen hakenut esimerkkiä reseptiotutkimuksista, muun muassa jo muissakin luvuissa mainituista Raine Koskimaan (1998) tutkimuksesta *Seksiä, suhteita ja murha* sekä Jukka Törrösen tutkimuksesta *Aitorakkaus maskuliinisessa maailmassa* (1996). Näissä tutkimuksissa vastausten analysointi rakentuu narratologisen kertomusanalyysin pohjalle, joka tutkimuksissa käytetyille kaunokirjallisille teksteille on tehty. Narratologiasta on peräisin jaottelu kertovan fiktion eri tasoihin, joita ovat tarinan taso, se mitä kerrotaan, ja diskurssin taso, se miten kerrotaan. Tästä jaottelusta nousee ero mimeettisen ja tekstuaalisen luennan välillä: mimeettinen luenta keskittyy vain tarinan tasoon, tekstuaalinen luenta myös tekstin, diskurssin tasoon. Reseptiotutkimuksissa aineiston analyysi on monipuolista ja vastauksia käsitellään eri näkökulmista. Yhtenä keskeisenä näkökulmana kuitenkin on ollut myös tämä: ottavatko

lukijat kaunokirjallisen tekstin vastaan täysin mimeettisesti vai huomioivatko he sen kerrotun, fiktiivisen luonteen.

Raine Koskimaan (1998) reseptiotutkimuksessa käytetyt esseekysymykset olivat 1) ”Mistä kertomuksessa mielestänne on kyse?” 2) ”Minkälaisia tunteita kertomuksen henkilöhahmot Teissä herättävät?” ja 3) ”Kuvitelkaa, että ette tietäisi, miten kertomus päättyi. Kirjoittakaa kertomukselle itse toinen loppu.” Esseekysymysten lisäksi tutkimuksessa kerättiin vastaajilta taustatietoja haastatteluiden avulla. (Koskimaa 1998, 159.) Teoksessaan *Seksiä, suhteita ja murha* Raine Koskimaa (1998) erittelee tutkimuksessa saatuja esseevastauksia ja jakaa tulkinnoista saatavat tiedot henkilöhahmoja, toimintaa, kerrotun täydentämistä ja motivointia sekä kerrontaa koskeviin luokkiin.

PISA-tutkimuksen tapaan haluan omassa tutkimuksessani käyttää strukturoidumpaa kyselylomaketta kuin reseptiotutkimuksissa yleensä on käytetty. Tästä syystä olen ottanut käyttööni Koskimaan esseevastauksien perusteella tekemän luokittelun ja muotoillut jo kyselylomakkeeseen tehtäviä, jotka koskevat novellin henkilöhahmoja ja heidän motiivejaan, novellissa tapahtuvaa toimintaa ja kerrontaa eli kertojaa, tekstin näkökulmaa sekä tekijää ja tekstin kompositiota. Reseptiotutkimuksessa ”Kulttuuriset tulkintasäännöt kuudessa Euroopan maassa” on vastaajille esitetty myös esseevastauksia tarkempia tekstiin liittyviä kysymyksiä suullisessa haastattelussa. Tällöin on kysytty muun muassa vastaajan henkilökohtaista mielipidettä tekstistä ja tyylistä sekä arveluita tekstin kirjailijasta. (Ks. Eskola toim. 1996, liitteet s. 257–258.) Myös omassa tutkimuksessani on mukana vastaajan mielipidettä tekstistä ja tekstin tekijää koskevat kysymykset.

Oma tutkimuslomakkeeni vastaa rakenteellisesti enemmän lukutaitotutkimuksen lomakkeita, sillä siinä vastaajat vastaavat seitsemääntoista eri kysymykseen valmiiksi rajattuun tilaan. Vastausten sisältö ja pituus on siis etukäteen rajoitetumpi, kuten PISA-tutkimuksen lomakkeissa. Strukturoidumman kyselylomakkeen laadinta perustuu siihen, että tutkimukseni tavoitteena ei ole vain *analysoida*, miten lukiolaiset tekstiä vastaanottava ja kuvailla heidän reseptioitaan, kuten reseptiotutkimuksissa, vaan *arvioida* heidän vastaanottoaan, kuten lukutaitotutkimuksissa. Tutkimukseni tavoite on etukäteen tarkemmin määritelty kuin usein reseptiotutkimuksissa on, siksi myös kyselylomake on etukäteen tarkemmin strukturoitu. Kuten jo totesin, reseptiotutkimuksissa luentoja on analysoitu eri näkökulmista ja erilaisten

tyypittelyjen kautta; tässä tutkimuksessa sen sijaan tutkimuksen tehtävänä on mitata luentoja erityisesti yhdestä näkökulmasta, tekstuaalisen, parodisen lukutaidon näkökulmasta.

Kysymyslomakkeeni (liite 2) etenee tekstin kokonaistulkinnan muodostamisesta sen yksityiskohtia sekä sisältöä että muotoa eritteleviin kysymyksiin ja oman mielipiteen muodostamiseen tekstistä. Lomakkeen kysymysten tehtävänä on ohjata vastaajaa tarkastelemaan novellia eri näkökulmista kuitenkin johdattamatta vastaajaa liikaa.

Vastaajien muodostamaa kokonaistulkintaa novellista tiedustelee tutkimuslomakkeeni toinen kysymys, jossa lukijan pitää määritellä tekstin teema (kysymys 2). Kysymystä 2 edeltää novellin aiheita koskeva kysymys 1, jolla on tarkoitus varmistaa se, että vastaajat erottavat aiheen ja teeman toisistaan ja ensimmäisessä kysymyksessä aiheita pohdittuaan tuottavat kysymykseen 2 novellia syvemmin tulkitsevan vastauksen. Käsitteet aihe ja teema ovat lukiolaisille jo todennäköisesti varsin tuttuja, sillä niitä on käytetty peruskoulusta lähtien. Sekä aihe että teema vastaavat kysymykseen, *mistä* teksti kertoo. Aihe kuitenkin vastaa kysymykseen konkreettisemmalla tasolla määritellen tekstin tapahtumia tai henkilöitä; teema taas abstraktimmalla, tulkintaa vaativalla tasolla. (Suomela 2001, 143–144.) Koska käsitteet ovat lukijoille tuttuja, sijoitin ne tutkimuslomakkeen ensimmäisiksi kysymyksiksi. Niiden kautta lukijan on todennäköisesti helppo lähteä lähestymään tekstin tulkintaa ja arviointia. Käsitteiden selventämiseksi olen vielä lisännyt kysymyksiin selitykset: ”aihe eli mistä novelli kertoo”, ”teema eli mitä novelli haluaa lukijalleen sanoa”.

Kysymys 3 ”Millä tavoin novelli viestii teemaa lukijalle?” ohjaa lukijoita tarkastelemaan novellia kokonaistulkinnan muodostamisen jälkeen muodon arvioinnin kautta. Tämän kysymyksen kohdalla parhaat lukijat saattavat osoittaa ymmärtäneensä novellin käänteisen viestin. Muodon arviointiin eli tekstin tarkasteluun sen omasta, fiktiivisen tekstin järjestelmän näkökulmasta, ohjaavat myös novellin sanavalintoja koskeva kysymys 12 sekä kysymykset 13 ”Kuka voisi olla novellin kirjoittaja” ja 16 ”Mistä tiedät, että kyseessä on fiktiivinen teksti?”. Kysymysten on tarkoitus suunnata vastaajan huomiota tekstin sisällön kommentoinnista pohtimaan myös tekstin tehtyä, kirjoitettua rakennetta.

Muotoa on tarkoitus arvioida vielä kysymysten 11 ”Millainen novellin kertoja on?” ja 14 ”Mitä muuta sinulle tuttua tekstiä novelli muistuttaa?” kautta. Kysymyksen 11 tarkoituksena on, että lukijan on mahdollista määritellä kertoja tekstuaalisesti ja pohtia kertojan

luotettavuutta. Toisaalta osa vastaajista varmasti analysoi kertojaa ”kuin oikeana ihmisenä” huomioimatta fiktiivisen tekstin kerrottua rakennetta. Kysymys 14 taas liittyy tekstin parodisuuteen ja voi mahdollisesti tuottaa vastauksia, jossa lukijat pohtivat tekstin suhdetta muihin teksteihin esimerkiksi lehtien lööppeihin tai muihin lukemiinsa novelleihin. Samalla he voivat päästä pohtimaan tekstin parodista luonnetta.

Kysymykset 4, 5 ja 6 koskevat novellin henkilöahmoja ja heidän toimintaansa sekä novellin tapahtumia. Näihin kysymyksiin lukijat saattavat tuottaa vastauksia, joissa arvioivat henkilöahmojen liioiteltua koomisuutta tai karikatyyrimäisyyttä sekä heidän toimintansa kliseisyyttä, parodian tekstuaalisia signaaleja. Toisaalta voi myös olla, että henkilöahmoja tulkitaan täysin realistisesti ja heidän toiminnalleen löydetään luonnollinen selitys tapahtumien vertautuessa todellisuuteen. Myös kysymykset 8, 9 ja 10 koskevat novellin tapahtumia ja niiden tarkoituksena on kiinnittää lukijoiden huomio arvioimaan novellin tapahtumien merkitystä tekstikokonaisuudessa ja novellin tarkoituksen näkökulmasta. Erityisesti kysymykset 9 ja 10 laittavat lukijan arvioimaan novellia tavallaan mimeettisestä näkökulmasta: arvioimaan mitkä tapahtumat ovat todenmukaisia, mitkä eivät. Todennäköisesti ne, jotka ovat ymmärtäneen tekstin parodisen luonteen, kieltävät tapahtumien realistisuuden; taas ne, jotka eivät ole ymmärtäneet parodiaa, löytävät novellin tapahtumista paljon yhteyksiä todellisuuteen.

Kysymys numero 7 ”Mitä novellin päähenkilö tarkoittaa tekstin lopussa sanoessaan ’Mä rakastan mun aviomiestä ja mä rakastan koko elämää niin paljon, että välillä tuntuu että mä tukehdun.’?” koskee novellin loppuratkaisua ja erityisesti novellin monimerkityksistä loppulausetta. Tähän kysymykseen vastatessaan kompetentit lukijat todennäköisesti kommentoivat koko novellin kliseistä juonirakennetta sekä pohtivat novellin loppulausetta, joka antaa vihjeen koko novellin monimerkityksiseen tulkintaan. Loppulausetta ja sen kliseistä liioittelua ja toisaalta ristiriitaisuutta voi pitää yhtenä vahvoista tekstin parodisista signaaleista

Lomakkeen toiseksi viimeinen kysymys, numero 15, tiedustelee vastaajien mielipidettä novellista sekä perusteluja mielipiteelleen. Kysymys on merkittävä, sillä siinä vastaajat pääsevät tuomaan esiin oman mielipiteensä tekstistä. Nousevatko mielipiteen perustelussa esiin muotoon ja tyyliin liittyvät seikat vai painottuvatko niissä tekstin sisältöä koskevat pohdinnat?

Lomakkeen viimeinen kysymys laittaa vastaajat vielä kerran tarkastelemaan kokonaistulkintaansa novellista. Kysymys poikkeaa lomakkeen muista kysymyksistä, sillä se on monivalintakysymys. Vastaajan tehtävä on ympyröidä väitteistä se tai ne, jotka pätevät novelliin parhaiten. Vaihtoehtoja ovat A. ”Novelli kertoo tytön elämäntarinan.”, B. ”Novelli ottaa kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin.” ja C. ”Novellissa keskeistä on kieli ja tyyli.”. Novellin viimeisen kysymyksen tarkoituksena on tutkia, minkä vaihtoehdon vastaajat valitsevat, kun tarjolla on suoraan novellin parodiseen luonteeseen viittaava vaihtoehto. Tämän kysymyksen avulla on myös helposti mitattavissa se, kuinka moni pitää novellin muotoa keskeisenä, sillä monivalintakysymyksen kohdalla vastausten analysointivaiheessa väärintulkinnan vaaraa tuskin on.

Vaikka olen nyt analysoinut lomakkeen kysymykset ja tehnyt oletuksia siitä, millaisia vastauksia ne tuottavat, kysymyksiä ei kuitenkaan ole tarkoitus vahvasti etukäteen tyypitellä sen mukaan, millaista ja millä tasolla liikkuvaa kysymystä mikäkin edustaa. Vasta vastausten analyysin kautta selviää, millaisia vastauksia kysymykset ovat tuottaneet ja miten vastauksia kannattaa luokitella, jotta lukutaidon erot paljastuvat.

Seuraavissa pääluvuissa, luvuissa 4 ja 5 analysoin ja erittelen lukutaitoa mittaavan kyselylomakkeen vastauksia. Analyysini keskiössä on tekstuaalinen luenta: se, kuinka moni vastaajista osoittaa analyttistä, muotoon, kieleen ja tyyliin kohdistuvaa lukutaitoa, jossa kaunokirjallisuuden luonne fiktiivisenä konstruktiona on läsnä ja joka parhaimmillaan johtaa parodian ymmärtämiseen. Vastakohtana tekstuaaliselle lukutavalle on mimeettinen, samaistuva luenta, jossa tekstiä luetaan elämyksellisesti ja subjektiivisesti kiinnittämättä huomiota sen fiktiiviseen rakenteeseen. Mitä tämän aineiston vastaukset osoittavat? Onko lukioikäisillä taitoa ja välineitä tekstuaaliseen lukutapaan? Osoittaako moni vastaus tekstuaalista lukutaitoa vai hallitseeko mimeettinen ja samaistuva lukutapa?

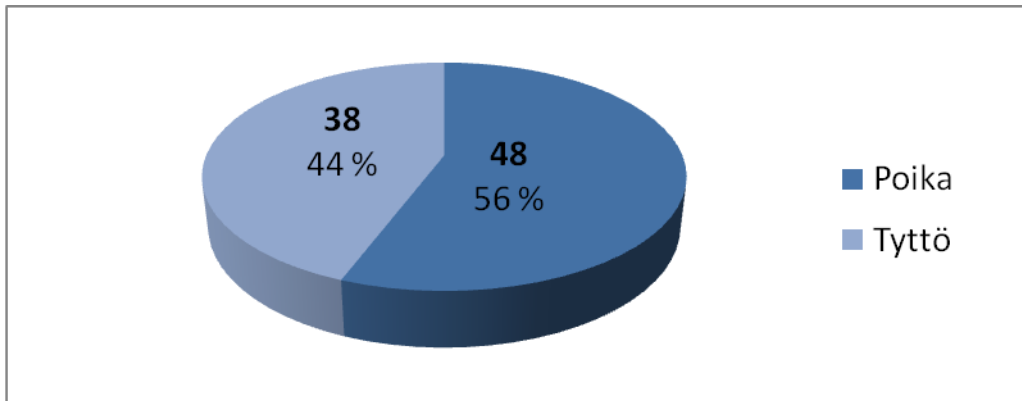
4. Kohti aineistoa

Olen nyt rajannut lukutaidon tutkimukseni tekstuaalisen lukutaidon arviointiin, ja vielä tarkemmin parodisen tekstin lukutaitoon, ja muotoillut tuota lukutaitoa mittaavan tutkimuslomakkeen. Tässä luvussa esittelen ensin aineiston keruun käytännön toteutusta. Tämän jälkeen tarkennan lukutaitotutkimuksen, reseptiotutkimuksen, fiktion tutkimuksen ja parodian teorioiden pohjalta oman analyysini lähtökohtia. Sitten pääsen kiinni konkreettiseen aineistooni ja tutkimaan sitä, millaista lukutaitoa lukiolaisten vastaukset osoittavat. Koska aineistoni on laaja, ei sen yksityiskohtainen kuvailu ole mahdollista. Siksi olen päättänyt nostamaan esiin kaksi, tutkimusaineistoani edustavaa kokonaisvastausta, joita tässä luvussa tarkemmin esittelen ja analysoin. Luvussa 5 luon koko aineistoa kattavia läpileikkauksia tutkimuslomakkeesta poimimieni kysymysten kautta.

4.1 Aineiston keruu ja analyysin lähtökohdat

Lukiolaisten parodisen tekstin lukutaitoa mittaava sekä lukutaidon taustatekijöitä selvittävä tutkimusaineisto kerättiin tammikuussa 2010 erään pirkanmaalaisen lukion 1.vuosikurssin opiskelijoilta, jotka olivat iältään 16–17-vuotiaita. Vastaajia oli yhteensä 86, joista tyttöjä 38 (44 %) ja poikia 48 (56 %). Vastaajissa poikia oli siis noin kymmenen prosenttiyksikköä enemmän.

Diagrammi 4.1 Vastaaajien jakautuminen sukupuolittain



Opiskelijat lukivat novellin sekä vastasivat kysymyslomakkeisiin oppitunnin aikana. Ensin he vastasivat lukutaitoa koskevaan kysymyslomakkeeseen ja sitten lukutaidon taustatekijöitä selvittävään lomakkeeseen. Vastamiseen opiskelijoilla meni aikaa puolesta tunnista tuntiin. Olin odottanut, että tutkimuksessa käytetyn novellin raju sisältö tai siinä käytetty kieli herättäisivät lukiolaisissa hämmentyneitä tai huvittuneita reaktioita, sillä varsinkin kouluympäristössä tuollaisen tekstin lukemisen uskoisi olevan poikkeavaa. Kuitenkin lukijat ottivat tekstin vastaan hyvin tyynesti, ilman kommentointia. Ehkä tekstin maailma ja kieli eivät olleet heille niin vieraita kuin oletin. Vastauslomakkeissa vain yksi vastaajista on osoittanut suoraan kriittisyyttä ja järkyttyneisyyttä tällaisen tekstin luettamista, etenkin koulussa, kohtaan. Kysymykseen 15 ”Miksi pidit/et pitänyt novellista?” hän vastaa: ”aika järkkyy lukee tällästä koulussa” (P68). Kokivatko lukiolaiset tekstiä lainkaan liioiteltuna ja tulkitsivatko he sitä ollenkaan parodisena?

Tutkimukseni aineisto on sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista. Lukutaitoa mittaava aineisto on kokonaan kvalitatiivista; lukuharrastusta mittaava aineisto pääasiassa kvantitatiivista. Verrattuna kvantitatiivisen aineiston analysointiin, kvalitatiivisen aineiston tulkinta on haasteellista. Kvantitatiivista aineistoa kerätessä tutkija rajaa ja pelkistää vastauksia etukäteen tutkimuslomaketta muotoillessaan; kvalitatiivinen aineisto taas pelkistyy tutkijan käsissä aineiston tulkinnan vaiheessa. Verrattuna kvantitatiivisen aineiston keruutapaan, kvalitatiivinen jättää vastaajalle aineistonkeruuvaiheessa huomattavasti enemmän tilaa ilmaista persoonallisemmin itseään. Kuitenkin tutkijan luokitellessa vastauksia vastaukset vääjäämättä pelkistyvät ja väärintulkinnan vaara on melko suuri. Kuitenkin kvalitatiivinen aineisto mahdollistaa sen, että vastaajan oma ääni voi kuulua tutkimustuloksissa suorina lainauksina. Tässä tutkimuksessa pyrin löytämään ja tekemään

aineistosta yleistyksiä, jotka vaativat väistämättä aineiston pelkistävää luokittelua. Tämän lisäksi tuon tutkimukseen kuitenkin mukaan myös paljon suoria lainauksia aineistosta, jotta vastaajien oma ääni saisi kuulua.

Lukutaidon tasoa mittaavassa tutkimuslomakkeessani (liite 2) on kysymyksiä, jotka ohjaavat lukijoita sekä sisällön että muodon arviointiin. Kysymyksiä muotoillessani oletukseni on, että jokainen lukija on kykenevä arvioimaan tekstin sisältöä ainakin mimeettisesti ja elämyksellisesti suhteessa omaan kokemusmaailmaansa. Jokaiselle lukijalle muodostuu käsitys siitä, miten tekstin tapahtumat omaan elämään vertautuvat: toisille todennäköisesti novellin maailma on vieraampi kuin toisille. Sen sijaan muodon arvioinnin oletan olevan monelle vastaajalle hankalampaa. Muodon arviointi edellyttää analyyttistä luentaa, kaunokirjallisen tekstin omalakisuuuden ymmärtämistä ja noiden lakien tuntemista. Jotta lukija voi arvioida tekstiä tekstuaalisesti, pitää hänellä olla ymmärrystä siitä, mitä tekstuaalisuus on. Hänen on ymmärrettävä, että tapahtumat ja henkilöhahmot ovat tekstiä, osa muotoa, kieltä ja tyyliä, ja koko tekstin taiteellista tarkoitusta.

Tekstuaalisen lukutavan merkityksen korostaminen on nähtävissä myös koulun kirjallisuudenopetuksessa. Kirjallisuuden kouluopetuksen painotukset ovat vaihdelleet vuosikymmenten aikana elämyksellinen ja analyyttisen lukutavan välillä (ks. Kouki 2009, 15–36), mutta viime vuosina paino on ollut analyyttisessä, tekstuaalisessa lukutavassa, ja sen asemaa on koulun kirjallisuuden opetuksessa haluttu parantaa. Vuoden 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* korostetaan kaunokirjallisuuden tekstuaalista luonnetta ja sitä, että kaunokirjalliset tekstit ovat tekstejä tekstien joukossa. Opetussuunnitelmassa tekstianalyysitaitoja halutaan syventää myös profiloimalla jokaiselle äidinkielen ja kirjallisuuden kurssille oma näkökulmansa erilaisten tekstien analysointiin ja tulkitsemiseen tekstitaitojen kehittämiseksi. (Kouki 2009, 27–28; LOPS 2003.) Mitataanhan nykyään äidinkielen ylioppilaskokeessakin juuri *tekstitaitoja*.

Huolimatta analyyttisen ja elämyksellisen lukutavan vastakkainasettelusta, joka on nähtävissä paitsi tässä tutkimuksessa myös kirjallisuudenopetuksessa, nämä luennan eri puolet, analyyttinen ja elämyksellinen, eivät suinkaan ole toisiaan kieltäviä, vaan toimivat hyvässä luennassa rinnakkain. Kuitenkin, koska tässä tutkimuksessa luennan kohteena on parodinen teksti, voi yksipuolisesti tekstin sisältöön samaistuen eläytyvää luentaa pitää ”vääränä”, sillä se jättää paljastamatta tekstin toisen luonteen, sen varsinaisen viestin. Siksi

tässä tutkimuksessa ja tämän aineiston analyysissä asetan *samaistuvan, mimeettisen ja analyttisen, tekstuaalisen* luennan monesti vastakkain. Kuitenkin parodinenkin luenta lähtee kriittisestä sisältökeskeisestä luennasta ja epäilevästi tekstin sisältöön suhtautuva luenta voi nousta muotokeskeiseen, tässä tekstissä parodiseen, luentaan, jos lukijalla on kykyä havaita parodian tekstuaaliset signaalit, kuten liioittelu ja kliseisyys (ks. Nummi 1985, 53–55). Eikriittinen sisältökeskeinen luenta taas jää ainoastaan mimeettisesti sisällön arvioinnin tasolle. Muodon ja sisällön arviointia ei siis voi erottaa toisistaan, vaan kyky arvioida kriittisesti sisältöä johtaa usein myös kykyyn arvioida tekstin muotoa eli nähdä sen kieli ja tyyli suhteessa tekstin sisältöön. Tässä on kyse juuri parodian havaitsemiseen johtavasta polusta: Lukijan on ensin suhtauduttava sisältöön kriittisesti ja alettava epäillä tekstiä. Jos lukijalla on kompetenssia tekstuaaliseen lukutapaan, epäily voi vahvistua ja laajentua koskemaan koko tekstin rakennetta ja tekstin valhe, parodia, voi paljastua. Wayne C. Booth kuvaa epäluotettavan kerronnan ja ironian paljastumista samankaltaisen polun, neljän askeleen kautta: Ensin lukija huomaa, että tekstissä on jotain outoa, jotain muuta kuin mitä kirjaimellinen merkitys antaa ymmärtää. Seuraavaksi lukija miettii vaihtoehtoisia tulkintoja. Sitten lukija pohtii sisäistekijän tarkoituksia miettien, mitä teksti oikeastaan haluaa sanoa, ja lopulta, pätevä lukija ymmärtää tekstin ei-kirjallisen merkityksen, epäpätevä lukija ei. (Booth 1974, 10–12.) Sisällön epäilemisestä lähtevä tulkinta voi nousta koko tekstin parodiseen ymmärtämiseen, jos lukijan kompetenssi siihen riittää.

Keskeisimmäksi tutkimukseni lukutaidon arvioinnissa nousee siis se, kykeneekö lukija tekstin tekstuaaliseen lukutapaan, muodon arviointiin kokonaistulkinnan tasolla ja parodiseen tulkintaan, vai lukeeko hän tekstiä täysin sisältökeskeisesti ja päättyy mimeettiseen lukutapaan, eikä ymmärrä tekstin parodiaa. Lukutaidon arvioinnissa tekstuaalista, synteettistä lukutapaa voi pitää korkeamman lukutaidon osoituksena kuin samaistuvaa, mimeettistä lukutapaa.

Näiden lähtökohtien ja kysymyksen asettelujen pohjalta päädyn muotoilemaan luokittelun, jossa vastaajien luennat voi jakaa kolmeen tasoon: 1) kykyyn arvioida tekstiä samaistuen, mimeettisesti ja kriitikittömästi 2) kykyyn arvioida tekstiä kriittisesti ja huomioida parodian tekstuaalisia signaaleja sekä epäillä kerronnan luotettavuutta ja sisällön tarkoituksenmukaisuutta sekä 3) kykyyn ymmärtää tuo tarkoituksenmukaisuus suhteessa koko tekstiin ja nähdä tekstin parodisuus. Nämä luokittelut saattavat toki muuttua aineiston niin vaatiessa.

Todennäköisesti kaikki lukijat yltävät tason 1 luennassa ainakin tekstin arviointiin suhteessa omaan elämään ja tunteisiin. Toiset ehkä näkevät novellilla myös laajempia, temaattisia, yhteiskunnallisia – kuitenkin tekstin pintatasosta, ei parodiasta nousevia, mimeettisiä – ja siksi tämän tekstin kohdalla ”vääriä” merkityksiä. Tasolla 2 lukija kykenee arvioimaan tekstin sisältöä, esimerkiksi henkilöhahmoja ja tapahtumia sekä kieltä kriittisemmin ja tarkastelemaan niitä myös tekstuaalisesti. Hänen lukutaitonsa yltää pelkän sisällön todenmukaisuuden arvioinnista myös sisällön arviointiin suhteessa muotoon. Hän näkee henkilöhahmoissa ja tapahtumissa keinotekoista tarkoituksenmukaisuutta ja pystyy arvioimaan esimerkiksi kielen merkitystä tekstin muodon ja tyylin näkökulmasta. Hän osoittaa ymmärtävänsä kaunokirjallisen tekstin omaa normistoa ja tekstuaalisia signaaleja. Boothin epäluotettavan kerronnan havaitsemista koskevissa askeleissa tasolle 2 yltänyt lukija on ottanut ensimmäiset askeleet ja alkanut epäillä tekstin tarkoitusta ja etsiä vaihtoehtoisia tulkintoja (Booth 1974, 10–12). Kuitenkaan tason 2 lukija ei osaa erottaa toisistaan tekijän ja kertojan ääntä, eikä siksi yllä luennassaan koko tekstin kattavan parodian havaitsemiseen. Taso 3 edellyttää lukijalta erinomaista lukutaitoa. Lukija on ensin yltänyt luennassaan tasolle 2 ja pystynyt tekstin kriittisen lukutavan kautta rekonstruoimaan tekstin parodisen muodon. Tasolle 3 yltävällä lukijalla on kompetenssia murtautua ulos tekstin luomasta maailmasta, särkeä realismin illuusio ja nähdä tekstuaalinen todellisuus, jossa teksti rakentuu parodiaksi.

Edellä tekemässäni kokonaistulkintoja koskevassa kolmijaottelussa taso 1 vastaa sekä mimeettistä että temaattista, sisältökeskeistä luentaa ja taso 3 synteettistä eli tekstuaalista, selvästi muotokeskeistä, tässä tapauksessa parodista, luentaa. Taso 2 tarkoittaa mimeettisen ja tekstuaalisen, sisältökeskeisen ja muotokeskeisen välillä horjuvaa luentaa. Yhdistettynä PISA-tutkimuksen aspektien *kokonaistulkinnan muodostaminen* sekä *sisällön ja muodon arviointi* pohjalta muotoilemani jaottelut tasoja voisi tässä tutkimuksessa nimittää 1) sisältökeskeiseksi, mimeettiseksi luennaksi, 2) epäileväksi, kriittiseksi luennaksi ja 3) muotokeskeiseksi, parodiseksi luennaksi.

Vastausten analysointia varten olen numeroinut vastaukset numeroilla 1–86, joissa tytöt ovat vastaajia 1–38, pojat vastaajia 39–86. Viitatessani vastaajiin merkitsen heidät numerolla sekä kirjaimella T (tyttö) tai P (poika), jotta lukijan on helpompi havaita vastaajan sukupuoli. Tarkastelen aineistoani pääasiassa keskeisimmän lukutaitoa mittaavan piirteen kautta eli siitä

näkökulmasta, osoittaako vastaajan luenta tekstuaalista lukutaitoa vai lukeeko hän novellia vain mimeettisesti.

Olen halunnut käyttää PISA-lukutaitotutkimus esimerkkinäni strukturoidumpaa kysymyslomaketta, jolla vastaajia suunnataan tarkastelemaan tekstiä eri näkökulmista. Koska jo kysymykset ohjaavat tarkastelemaan novellia myös tekstuaalisesti ja muodon näkökulmasta, monet vastaukset sisältävät todennäköisesti sekä sisältö- että muotokeskeisiä elementtejä. Seuraavassa aluvuossa kuvailen ja analysoin kahta aineistosta poimimaani yksittäistä vastausta, jotka toimivat esimerkkeinä siitä, millaisia vastauksia aineistoni sisältää..

4.2 Tarkastelussa kaksi kokonaisvastausta

Ensisilmäyksen aineistooni loin käymällä läpi vastaukset kysymykseen 2 ”Mikä on novellin tema eli mitä novelli haluaa lukijalleen sanoa?”. Tämä kysymys liittyy PISA-tutkimuksen aspekteista kokonaistulkinnan muodostamiseen, ja kysymykseen tulleet vastaukset paljastavat lukijoiden novellista tekemän kokonaisluennan luonteen.

Vastausten läpikäyminen tuotti hämmästyttävän ensihavainnon: vastausten perusteella voi todeta, että yksikään vastaajista ei ole yltänyt tulkinnassaan tekstuaaliselle, parodiselle tasolle. Vastaajat ovat lähestyneet novellia mimeettisesti ja päätyneet hyvin tarinamaailmaan samaistuviin tulkintoihin. Edellä tekemäni kolmiluokkainen jaottelu luentoisiin 1) sisältökeskeinen, mimeettinen luenta 2) epäilevä, kriittinen luenta ja 3) muotokeskeinen, parodinen luenta tyypistyy siis kaksiluokkaiseksi. Koska muotokeskeistä, parodista luenta ei vastausten joukosta löydy, keskittyy aineiston luokittelu ja tulkinta siihen, kuinka moni vastaajista on keskittynyt novellin vastaanotossa vain sen sisältöön; kuinka moni vastaajista taas osoittaa taitoa arvioida myös novellin muotoa, kieltä ja tyyliä.

Vastaajien joukosta olen valinnut kaksi kokonaisvastausta lähempään tarkasteluun. Vastaukset antavat esimerkin siitä, millaista keräämäni aineisto on. Ensimmäinen valitsemistani vastaajista (T9) lukee novellia hyvin mimeettisesti ja eläytyvästi tulkiten, kuten useimmat vastaajista. Kuitenkin hän osoittaa kykyä myös tekstin muodon arvioimiseen. Toinen valitsemistani vastaajista (P76) taas osoittaa epäilevänsä novellin

viestiä ja kokee sen vieraaksi, mutta päätyy kuitenkin lopulta novellin yhteiskunnalliseen tulkintaan. Olen puhtaaksikirjoittanut vastaukset liitteiksi tutkimuksen loppuun (liitteet 4 ja 5). Nämä vastaukset olet valinnut, sillä ne edustavat aineiston tyypillisiä vastauksia, joissa tulkinnassa on mukana sekä mimeettisiä että tekstuaalisia elementtejä. Molemmat vastaajista osoittavat kykyä muodon ja fiktion keinojen havaitsemiseen, mutta eivät kuitenkaan yllä kokonaistulkinnassaan tekstin parodisen ja satiirisen luonteen ymmärtämiseen.

Vastaajan T9 lukutapa on kokonaistulkinnan tasolla mimeettinen. Teemaa määritellessään, kysymyksessä 2, vastaaja T9 päätyy novellin romanttiseen tulkintaan: ”Kuka tahansa voi löytää onnen ja rakkauden.” Samaistuen vastaaja T9 arvioi myös novellin tapahtumia kysymyksissä 5, 6 ja 7. Hän tulkitsee novellin päähenkilön elämää ja tämän tekemiä valintoja arkitodellisuudesta käsin. Novellin viimeisen, sävyltään ironisen lauseen ”Mä rakastan mun aviomiestä ja mä rakastan koko elämää niin paljon, että välillä tuntuu että mä tukehdun” (MA, 1997) tämä vastaaja lukee kirjaimellisesti: ”Hän on ennen elänyt kurjaa ja epävakaa elämää, eikä varmaan tiennyt paremmasta, mutta nyt hän saa rakkautta ja turvaa enemmän kuin tarpeeksi.” (T9) Kuten useimmat vastaajista, hän tulkitsee novellin päättyvän onnelliseen loppuratkaisuun, jossa päähenkilö on vihdoinkin turvassa ja rakastettu. Tällaista tulkintaa ohjaa vahvasti pyrkimys sijoittaa tarina muista kertomuksista tuttuihin perinteisiin tulkintakehyksiin, ja novellin lukeminen ”kaikki päättyy lopulta hyvin” -tarinana antaa lukijalle tämän kaipaamaa koheesiota ja tuttuutta tekstiin, joka muuten on ehkä outo ja vieras.

Myös kertojan määrittelyssä T9 osoittaa vain mimeettistä lukutapaa ja määrittelee kertojan päähenkilön inhimillisen kuvailun kautta seuraavasti: ”Boheemi, rääväsuu, joka tekee niin kuin haluaa.” (T9) Vastaaja ei viittaa kertojan tekstuaaliseen rakenteeseen, eikä määrittele häntä kirjallisuustieteellisin käsittein. Samaten lukija T9 rinnastaa novellin kirjoittajan novellin päähenkilöön ja kertojaan vastaamalla, että hän on: ”Nuori aikuinen nainen” (T9). Vastaus osoittaa, että lukijalla ei ole kykyä analysoida fiktiivisen tekstin toisistaan eroavia ääniä ja kerronnallisia rakenteita. Lukijalle tarinan henkilö, kertoja sekä kirjailija ovat sama, koko tekstin tuottaja. Ilman kykyä erottaa kertojan ja kirjailijan ääniä toisistaan, parodinen tulkinta ei ole mahdollinen.

Kuitenkin vastaaja T9 osoittaa myös tekstuaalista lukutaitoa. Esimerkiksi henkilöahmoja kuvaillessaan hän päätyy analyttiseen, sisältökeskeisestä luennasta erottuvaan määrittelyyn:

”Kertoja kuvailee itseään ja tekemisiään tarkasti, mutta jättää 2 kertomuksessa esiintyvää miestä – keskeisissä rooleissa – huomiotta.” (T9) Tässä vastaaja ei lähde kuvailemaan henkilöihahmoja mimeettisesti ja samaistuen, vaan kiinnittää huomiota tekstin kerronnan tapaan ja kertojan sävyyn. Lukija huomioi, että mieshenkilöhahmot jäävät tarinassa hyvin pinnallisiksi ja keskiöön nousevat vain tapahtumat. Vastaus osoittaa, että lukija on havainnut novellin näkökulman olevan melko kapea. Vaikka vastaaja ei osaa tulkita kerrontaa suoraan epäluotettavaksi, osoittaa tämä vastaus kuitenkin hänen kykyään kerronnallisen näkökulman havainnointiin. Hän myös käyttää vastauksessaan käsitettä *kertoja* mahdollisesti ennen kuin on sen kyselylomakkeesta lukenut.

Vastaaja T9 analysoi myös novellin kieltä ja toteaa novellin viestivän ”[s]uoralla puhekieliselä tekstillä” ja tulkitsee, että novellissa käytetyt ”[v]ahvat sanat korostavat teemaa, ja kertoja tuntuu kuin uhoavan lukijalle.” Vastaaja ymmärtää kielen merkityksen ja tärkeyden koko teeman rakentumisessa ja kyselylomakkeen viimeisessä kysymyksessä hän päätyy siihen, että novellissa keskeistä on juuri kieli ja tyyli. Fiktiiviseksi tämä vastaaja tunnistaa novellin, sillä ”[t]ekstistä huomaa, että sen on kirjoittanut ammattikirjailija. Myös jotkin novellin tapahtumat ovat aika epärealistisia.” Vastaaja ei tarkemmin perustele, miksi tekstistä huomaa sen olevan ammattikirjailijan kirjoittaja. Fiktiivisyyttä vastaaja perustelee kuitenkin mielenkiintoisesti juuri epärealistisuudella. Hänen vastauksensa implikoi, että fiktiivisen tekstin ei tarvitse olla todenmukainen, vaan se voi luoda oman, epärealistisen maailmansa. Tämä vastaaja näyttää ymmärtävän kaunokirjallisen tekstin ei-referentiaalisen luonteen.

Hyvin harvat vastaajat ovat löytäneet jonkin tekstin, jota novelli heidän mielestään muistuttaa. Vastaaja T9 on tässä kuitenkin poikkeus: ”Jostain syystä tulee mieleen Anna-Leena Härkösen Häräntappoase. Ehkä se johtuu hieman vanhahtavasta ’stadin slangista’.” (T9) Vaikka vastaus ei auta lukijaa löytämään novellille parodista tulkintaa, kuten tätä kysymystä lomakkeeseen muotoillessani ajattelin, osoittaa se kuitenkin kaunokirjallista tuntemusta ja muodon arviointia, tyylillisesti teksteissä kiistämättä varmasti on samaa.

Mielipidettä novellista muodostaessaan T9 päätyy toteamaan, että ”[n]ovelli oli rajuudessaan raikas ja rehellinen kertomus elämästä”. (T9) Hänelle novellin kieli ja tapahtumat ovat näyttäytyneet rajaina, mutta hän ei kuitenkaan torju tai tuomitse niitä, vaan päinvastoin kokee ne ”raikkaina” ja ”rehellisinä”. Novelli on vahvasti jakanut nuorten lukijoiden mielipiteitä, ja

toinen tässä analysoitavista vastaajista onkin päätynyt hyvin toisenlaiseen mielipiteeseen: ”Outo ja ei kovin ajankohtainen teema.” (P76) Hän kokee novellin outona ja vieraana, eikä löydä sille mielekästä kokonaistulkintaa. Novellin teemaa koskevaan kysymykseen P76 toteaa: ”Viesti on hieman epäselvä sillä tarina etenee turhan nopeasti ja saa tuntumaan naurettavalta” (P76). Vastaajan tuotoksessa piilee havainto siitä, että novellia ei voi sovitaa ”tavanomaisen”, mimeettisen tulkinnan alle. Hän on ottanut Boothin (1974, 10–12) mallissa ensimmäiset askeleet kerronnan epäluotettavuuden ja ironian havaitsemisessa: huomannut että tekstissä on jotain outoa ja alkanut miettiä mahdollisia vaihtoehtoisia tulkintoja ja sisäistekijän viestimää tarkoitusta. Myös kysymyksessä 16 vastaaja päätyy pohtimaan novellin teeman outoutta ja epäajankohtaisuutta: ”Se voisi periaatteessa olla totta, mutta tarinan tapahtumat ja aiheet ovat melko vaikeita uskoa. Pedofilia on suht ajankohtainen aihe Suomessa, mutta prostituutio ei niinkään.” (P76)

Vastauksessa lukija pohtii myös novellin tapahtumien todenmukaisuutta. Häinkin päätyy pohtimaan tekstin fiktiivisyyttä referentiaalisuuden näkökulmasta: teksti on fiktiivinen, sillä sen tapahtumat ovat epäuskottavia arkitodellisuuteen verrattuna. Tästä vastauksesta voi päätellä, että ilmeisesti lukija lopulta päätyy siihen, että novelli ottaa kantaa pedofiliaan ja prostituutioon. Tämä vastaaja on löytänyt novellista yhteiskunnallisia teemoja ja tulkitsee sen kokonaisuutena niiden kautta. Kuitenkin häntä näyttävät jäävän vaivaamaan tarinan epäuskottavat tapahtumat ja niiden merkitys.

Kuten vastaajan T9, myös vastaajan P76 kertojaa koskevaa määrittely osoittaa hänen samaistavan tarinan päähenkilön ja kertojan toisiinsa. Vastaajan P76 mukaan kertoja on ”[n]uori epävarma nainen joka ei vaikuta kovin hyvin kasvatetulta.” (P76) Kuitenkin, kuten vastaaja T9, myös tämä lukija on määritellyt henkilöhahmoja varsin tekstuaalisesti ja analyttisesti. Hänen mukaansa henkilöhahmot ovat ”[y]ksiulotteisia jotka mainitaan lähes nimeltä ainoastaan eikä luonteeseen tai tunteisiin jätetä kerrottavaa. Päähenkilö puhuu tarinan läpi suoraan ilman pysähdystä.” (P76) Myös tämä vastaaja näyttää havaitsevan henkilöhahmojen pinnallisuuden, karikatyyrimäisyyden. Lisäksi lukija kommentoi tarinan kerrontaa, joka etenee nopealla tempolla tapahtumasta toiseen juurikaan pysähtymättä niitä kuvailemaan. Tämä vastaus osoittaa lukijan kykyä tarkastella tekstiä myös sen muodon ja rakenteen, ei vain sisällön kautta.

Nostan vielä esiin lukijan P76 novellin kirjoittajaa koskeva vastauksen, jossa hän pohtii kirjoittajan olevan ”joku fiktiivinen tai todellinen nainen” (P76). Vastaus on mielenkiintoinen, mutta vaikeasti tulkittava. Vastaja näyttää olevan varma siitä, että kirjoittaja on oltava joka tapauksessa nainen, mikä osoittaa, että hän osittain samaistaa kirjailijan tarinan kertojaan ja päähenkilöön. Kuitenkin vastaja pohtii kirjoittajan fiktiivisyyttä ja etsii tässä mahdollisesti jonkinlaista sisäistekijää: todellisesta kirjailijasta erotettavaa roolia tai ääntä kertojan äänen takana, joka tarinan tuottaa.

Kuten näistä kahdesta esimerkkipastauksesta voi nähdä, aineiston analysointi ja luokittelu on hyvin haasteellista. Selvästi parodiseen ja tekstuaaliseen tulkintaan yksikään vastaajista ei ole yltänyt, mutta monet vastaajat osoittavat kuitenkin taitoa analyttiseen lukutapaan. Näyttää siltä, että vastaajien luokittelu muodostamiini lukutavan luokkiin on varsin vaikeaa, sillä useimmat vastaukset sisältävät sekä mimeettisiä että tekstuaalisia elementtejä.

Seuraavassa luvussa jatkan aineistoni analysointia ja tarkastelen aineistoani kokonaisuudessaan luoden siihen läpileikkauksia kysymyslomakkeen yksittäisten kysymysten kautta. Vastausten luokittelun toteuttamiseen ja sen ongelmiin palaan luvussa 5.6.

5. Läpileikkauksia aineistoon

Tässä pääluvussa käyn läpi tutkimustarkoitusteni näkökulmasta mielenkiintoisimmiksi osoittautuneiden kysymysten vastauksia ja tarkastelen mahdollisia luentoeroja vastaajien välillä. Vaikka vastaukset ensisilmäyksellä vaikuttivat hyvin samankaltaisilta, eroja vastausten välillä on löydettävissä, kun tarkastellaan vastaajien tuotoksia tarkemmin ja tutkimuslomakkeen eri kysymysten kautta. Kuten jo edellisessä luvussa totesin, vastausten perusteella on huomattavissa, että taitoa tekstuaaliseen analysointiin ja synteettisen tason luentaan osalla vastaajista on. Vaikka he eivät ole yltäneet tulkinnassaan koko tekstin kattavan parodian havaitsemiseen, heillä on kuitenkin kykyä eritellä myös novellin kieltä ja muotoa ja nähdä niiden merkitys tekstikokonaisuudessa.

5.1 *”Vaikka olet kuinka pohjalla, lopulta käy hyvin.” – Novellin kokonaistulkintoja*

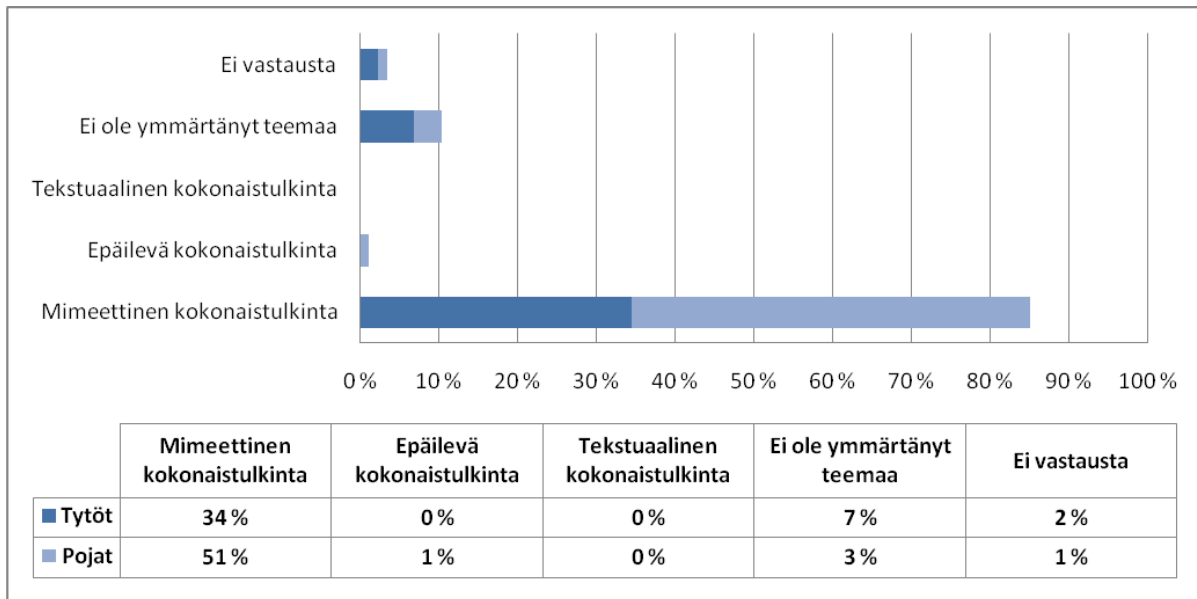
Ensimmäisenä analysoin tarkemmin kysymykseen 2 ”Mikä on novellin teema eli mitä novelli haluaa lukijalleen sanoa?” tulleita vastauksia. Kirjallisuusanalyttisenä käsitteenä *teema* on todennäköisesti lukiolaisille tuttu. Vaikka teema-käsite kirjallisuustieteen puolella on välillä jopa hylätty (Kouki 2009, 133–134), koulun kirjallisuuden opetuksessa sillä on vankka asema ja teeman tulkinta on usein ikään kuin tekstin tulkinnan huippukohta, jossa noustaan pohtimaan tekstin laajempaa merkitystä (Grünn 2009, 98). Tosin myös kouluopetuksessa teema-käsitteen käytössä on kirjavuutta ja sekavuutta, ja sen määrittelyt vaihtelevat oppikirjasta riippuen (Kouki 2009, 133–136).

Kirjallisuuden tulkinnassa teemaan liittyy ajatus tekstin pinta- ja syvätason erottamisesta, jossa temaattinen taso on tekstin piilossa olevaa syvärakennetta (Grünn 2009, 98). Kouluopetuksessa kirjallisuuden korkeimpana tulkinnan tasona nähdäänkin usein temaattisen tason tulkinta. Samoin PISA-tutkimuksessa kaunokirjallisuuden lukutaitoa mitattiin temaattinen taso parhaimpana lukutaidon tasona. James Phelanin jaottelussa⁴ mukana on kuitenkin lisäksi jo monesti edellä mainittu synteettinen taso, jossa tulkinta ei perustu vain tekstin sisältöön, vaan sen luonteeseen fiktiivisenä konstruktiona. Tässä tutkimuksessa korkein tulkinnan taso ei ole temaattinen, vaan synteettinen, sillä temaattinen taso ei parodisen tekstin tulkintaan riitä, vaan tarvitaan synteettisen tason luentaa. Koulun kirjallisuuden opetuksessa synteettinen tulkinnan taso ei ehkä usein ole läsnä, kuten tämänkin tutkimuksen aineistosta voi nähdä.

Synteettisen tulkinnan tason puuttuminen näkyy teemaa koskevissa vastauksissa. Vastaukset osoittavat lukijoiden tulkinneen novellia mimeettisesti ja temaattisesti ja löytäneen sille samaistuvan ja eläytyvän, jopa romanttisen, kokonaistulkinnan, jossa karu tarina saa onnellisen loppunsa. Vastausten perusteella näyttää siltä, että parodian signaaleja, kuten koko tekstiä kattavaa liioittelua, vastaajat eivät ole tarpeeksi vahvasti havainneet, vaan he ovat hyväksyneet novellin sisällön sitä kyseenalaistamatta. Kuten alla oleva taulukko 5.1 havainnollistaa, vastaajista 85 prosenttia on muodostanut novellista mimeettisen kokonaistulkinnan. Teemaa koskevaan kysymykseen vain vastaajista yksi on tuottanut epäilevän kokonaistulkinnan, jossa vastaaja osoittaa epäilevänsä novellin merkitystä. Palaan tuohon vastaukseen myöhemmin. Koko tekstin kattavaa epäilystä, parodista kokonaistulkintaa ei ole muodostanut yksikään vastaajista. 10 prosenttia vastaajista on määritellyt teeman virheellisesti, eikä siis ole ymmärtänyt teemaa joko käsitteenä, tai ei ole osannut nimetä sitä novellista. Kolme prosenttia vastaajista on jättänyt vastaamatta koko kysymykseen.

⁴ Jaottelu mimeettinen-temaattinen-synteettinen: Phelan 2007, 13–14.

Taulukko 5.1 Novellin teema



Suurin osa vastaajista näkee novellin teeman olevan onnellinen elämänmuutos, toivo paremmasta elämästä, vaikka lähtökohdat näyttävät huonoilta. Vastaajat ovat etsineet ja löytäneet tarinalle koheesion romanttisen, mimeettisen tulkintakehyksen kautta ja ohittaneet kokonaistulkintoissaan novellin parodiasta viestivät tekstuaaliset signaalit kuten tekstin sisäisen inkongruenssin ja ristiriidat sekä liioittelun ja kliseisyyden. Koulun kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta, jossa temaattista tasoa pidetään ”luennan huipentumana”, suurin osa vastaajista on yltänyt tälle ”korkealle” tasolla ja etsinyt novellille kirjallisuuden opetuksen mallin mukaan yleisfilosofista ja jopa maailmaa syleilevää teemaa, kuten ”Elämä voi muuttua” (P40). Vastauksista on aistittavissa vahva tottumus juuri tällaiseen luennan malliin, jossa teemaa kyllä osataan etsiä ikään kuin aihetta syvemmältä. Kuitenkaan tämän tekstin kohdalla tuollainen tulkinta ei riitä, sillä tekstin parodisen merkityksen löytäminen vaatii myös synteettisen tason tekstuaalista luentaa, jossa tekstin pintataso voi radikaalisti kyseenalaistua ja jossa teema ei nouse vain tekstin sisällöstä, vaan myös sen muodosta.

Lukiolaisten teeman tulkinnoissa positiivisen muutoksen voivat aikaansaada joko onnellinen sattuma tai omat päätökset. Tulkinnoissa korostuu usein joko muutoksen passiivisuus tai aktiivisuus eli se, tapahtuvatko muutokset novellin päähenkilön elämässä sattumalta vai onko hän itse aktiivinen toimija muutosten aikaansaamisessa. Sattumanvaraisuutta painottavat romanttiset tulkitsijat (kuten T19, T28, P55). Heidän tulkinnoissaan keskiössä ovat onni ja

rakkaus sekä elämän positiivinen yllätyksellisyys. Aktiivissa tulkinnoissa (kuten T7, P73) novellin päähenkilö on itse toimija ja vaikuttaa elämän suuntaansa omilla valinnoillaan. Sattumanvaraisuutta korostavia tulkitsijoita on aktiivisuutta korostavia enemmän. Mimeettiset tulkitsijat päätyvät lähes poikkeuksetta tulkinnoissaan siihen, että novelli päättyy onnellisesti, kuten vastaaja T3 toteaa: ”Vaikka olet kuinka pohjalla, lopulta käy hyvin.”

2. Mikä on novellin teema eli mitä novelli haluaa lukijalleen sanoa?

Kuka tahansa voi löytää onnen ja rakkauden. (T19)

Elämä saattaa muuttua yllättäen, ja kannattaa elää hetkessä. (T28)

Onnen voi löytää sattumalta. (P55)

Elämä voi muuttua järkeillä päätöksillä. (T7)

Varmaan että nuorena voi tehdä tyhmyyksiä ja ne voi vielä korjata. (P73)

Osa vastaajista (kuten P41, P61 ja T12) ei ole ymmärtänyt teemaa käsitteenä, vaan on määritellyt teeman samoin kuin aiheen. Heidän vastauksensa tähän kysymykseen käsittelevät novellin tapahtumia ja tiivistävät sen sisällön, mutta eivät tulkitse sen merkitystä. Ne siis jäävät konkreettiseen nousematta abstraktin tulkinnan tasolle. Näiden vastaajien lukutaidon tasoa voi pitää hyvin heikkona tai käsite teema on kirjallisuuden opetuksessa jäänyt heille epäselväksi.

2. Mikä on novellin teema eli mitä novelli haluaa lukijalleen sanoa?

Rakkaudesta ensi silmäyksellä ja että aina voi ottaa itseään niskasta kiinni. (P41)

Novellin teema on nopeat ja harkitsemattomat elämän muutokset. (P61)

Tyttö oli kauan aikaa onneton, mutta sitten eräänä päivänä hän jätti taakseen tämän elämän ja hänestä tuli onnellinen. (T12)

Luvussa 4.2. olen tarkemmin eritellyt erään poikavastaajan (P76) vastausta, joka osoittaa epäilevää kokonaistulkintaa. Lopulta tosin hänkin näyttää päätyvän novellin yhteiskunnalliseen kokonaistulkintaan. Yhteiskunnallisen, ja voisi sanoa vielä erityisesti suvaitsevaisuuden, tematiikan kautta novellia ovat tulkinneet vastaajista muutkin. He määrittelevät novellin teemaksi esimerkiksi toisen hyväksymisen huolimatta tämän valinnoista (kuten T32, P62, P66, P69). Heille novelli näyttää teeman tulkinnan mukaan

puolustavan yhteiskunnallisesti alemman, köyhemmän ja halveksitun asemaa. Jotkut jopa tulkitsevat novellin puolustavan prostituutiota (kuten P46, T34). Toisaalta vastaajan P62 vastauksen voi tulkita myös niin, että hän näkee novellin kyseenalaistavan perinteisen avio-
onnen mallia. Samoin voi tulkita myös ne vastaukset, joissa novellin tulkitaan viestivän, että ”huoraaminen on ok juttu” (T34). Novellin parodiahan kohdistuu juuri näihin asetelmiin ja niiden representaatioihin; kuitenkin novellin tulkitseminen niin, että se varsinaisesti puolustaa prostituutiota, on yliampuvaa.

2. Mikä on novellin teema eli mitä novelli haluaa lukijalleen sanoa?

Varmaan että taustalla ei ole väliä ja toisen valintoja ei saa tuomita koska kaikki tekee omat päätökset. (T32)

Prostituotikin voi olla onnellinen. (P62)

Prostituoidustakin voi tulla hyvä vaimo. (P66)

Yhteiskunnallisesti oppimaton/ huonon elämän elänytkin niin elämä voi järjestyä. (P69)

Sen, että ongelmat ratkeavat itsestään, ja että huoraaminen on okei. (P46)

Sanomasta en osaa sanoa oikeen mitään kai se on jotain et huoraaminen on ok juttu. (T34)

Novellin teemaa koskevista vastauksista voi nähdä, että samaistuva, James Phelanin käsittein mimeettisen ja temaattisen tason luenta on lukiolaisilla vahva. He etsivät teemalle tulkintaa omista tunteistaan ja kokemuksistaan tai pyrkivät määrittelemään sitä laajemmin, yhteiskunnallisen kehyksen kautta. Kirjallisuuden opetuksen käsitteiden käyttöä tutkivassa väitöskirjassaan Elina Kouki (2009) pohtii eri teorioiden ja näkemysten kautta kirjallisuustieteellisen käsitteistön ja ”sisäisen kirjallisuuden kieliopin” suhdetta koulun kirjallisuuden opetuksessa (Kouki 2009, 194–196). Tämä jaottelu liittyy yhteen edellä esittämäni, koulun kirjallisuusopetuksessa näkyvään jaotteluun analyyttiseen ja elämykselliseen lukutapaan. ”Sisäinen kirjallisuuden kielioppi” tarkoittaa ajatusta synnynnäisestä kyvystä ymmärtää kirjallisuutta, sillä fiktiivisen maailman ymmärtämistä voidaan verrata ihmisen kykyyn ymmärtää ympäröivää todellisuutta, jossa hän elää (Kouki 2009, 194). Tämän ajatuksen voi ajatella pätevän tiettyyn lukutasoon, mimeettiseen ja temaattiseen luentaan asti. Kuten tämän tutkimuksen aineiston perusteella voi nähdä, ”synnynnäisen kyvyn” avulla tekstiä voidaan kyllä tulkita mimeettisesti ja temaattisesti. Kuitenkaan synteettisen tason luentaan tällainen ajattelu ei riitä, sillä kyky tulkita esimerkiksi kaunokirjallisuutta sen omalakisesta järjestelmän kautta ei ole synnynnäinen, eikä

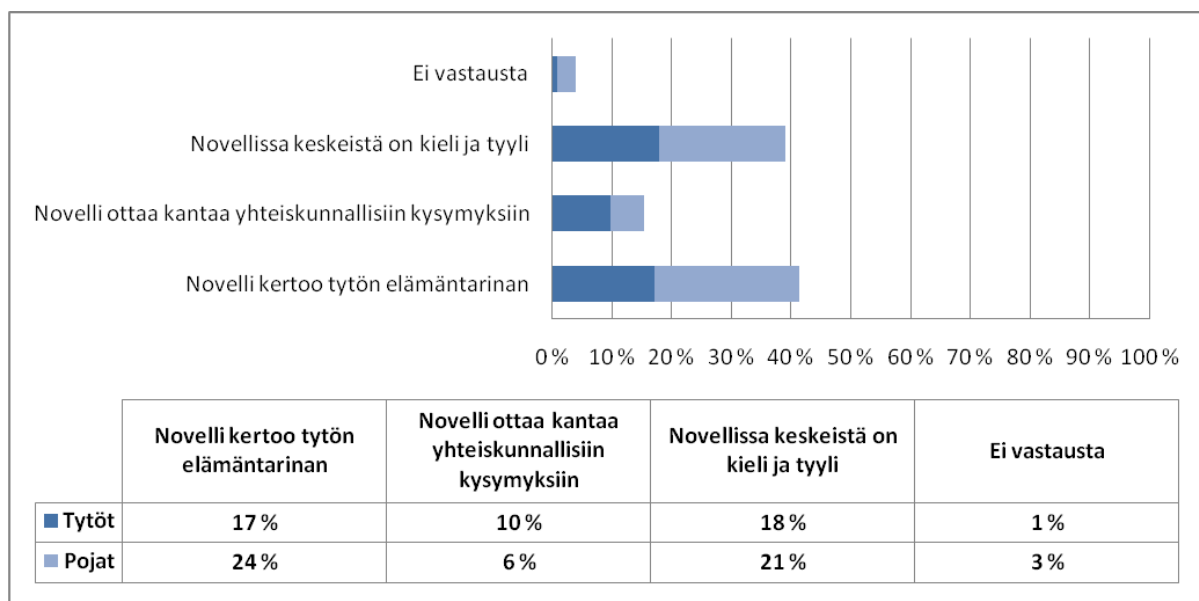
todellisuuden ymmärtämiseen verrattavissa oleva kyky, vaan kirjallisuustieteellisen opetuksen ja analyttisten ajattelutaitojen kehittymisen tulos. Kuten sanottu, eläytyvällä ja samaistuvalla lukutavalla on lukukokemuksessa tärkeä paikkansa, mutta monimerkityksisten tekstien kohdalla tuollainen lukutapa ei tekstin viestin avaamiseksi riitä. On hyvä huomata myös se, että monimerkityksiset tekstit eivät suinkaan rajoitu kaunokirjallisiin teksteihin, vaan erittäin tärkeä tehtävä tekstuaalisella lukutavalla on myös kriittisyyttä korostavan medialukutaidon kohdalla ja esimerkiksi lehti- ja nettitekstien lukemisessa.

Vaikka novellin teemaa koskevan kysymyksen kautta tarkasteltuna aineisto näyttää melko yksipuoliselta ja köyhältä, ja tutkimuksen tulos varsin lohduttomalta, muiden kysymysten tarkastelun kautta aineistosta nousee esiin erilaisia luentojen sävyjä ja vastaajia, jotka ovat havainneet myös tekstin fiktiivisen ja kerronnallisen rakentumisen ja osoittavat analyttistä lukutaitoa. Ilahduttavampia tuloksia löytyy muun muassa tarkasteltaessa tutkimuslomakkeeni viimeistä kysymystä, joka on kysymys numero 17 ”Mikä väitteistä pätee lukemaasi novelliin parhaiten?”. Kuten vastaus kysymykseen novellin teemasta, myös vastaus tähän kysymykseen kertoo siitä, mikä vastaajan mielestä on novellin kokonaistulkinnassa keskeistä. Teemaa koskevan kysymyksen ja tämän kysymyksen vertailu on mielenkiintoista, sillä teema-kysymys on heti lomakkeen alussa, kysymyksenä numero 2, ja tämä kysymys lomakkeessa aivan viimeisenä, kysymyksenä numero 17. Muista tutkimuslomakkeen kysymyksistä tämä kysymys poikkeaa siinä, että tähän kysymykseen vastatessaan lukija ei itse tuota vastausta, vaan valitsee vastaukseksi yhden tai useamman annetuista vaihtoehdoista. Vastausvaihtoehdot kysymyksessä 17 ovat A. ”Novelli kertoo tytön elämäntarinan.”, B. ”Novelli ottaa kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin.” ja C. ”Novellissa keskeistä on kieli ja tyyli”.

Kysymys 17 on siis monivalintakysymys, jossa vastaajan on mahdollista ympyröidä yksi tai useampi vaihtoehto. Taulukkoon 5.2 on huomioitu kaikki kerrat, jolloin kyseinen vaihtoehto on ollut ympyröitynä. Jo kysymyksessä 2 paljastunutta vahvaa mimeettistä vastaanottoa tukee se, että eniten ympyröity vaihtoehto on tässä kysymyksessä vaihtoehto A. ”Novelli kertoo tytön elämäntarinan”. Vastaajat, jotka ovat valinneet tämän vaihtoehdon, lukevat novellia hyvin sisältökeskeisesti ja mimeettisesti ja näkevät novellissa olevan keskeisintä sen pinnallinen, kirjaimellinen sisältö: kuvaus tytön elämästä. Lähes yhtä paljon kuin vaihtoehtoa A on kuitenkin valittu myös vaihtoehtoa C. ”Novellissa keskeistä on kieli ja tyyli”. Monet vastaajista ovat valinneet tämän vaihtoehdon A-vaihtoehdon lisäksi. Nämä

vastaajat todennäköisesti tulkitsevat novellin kokonaisuutena sisältökeskeisesti, mutta huomioivat kuitenkin, että kielellä ja tyyllillä on oma, vahva tarkoituksensa novellissa, vaikka tekstuaaliseen lukutapaan kokonaistulkinnassa heidän vastauksensa eivät yllä. Selvästi vähiten on valittu vaihtoehtoa B. ”Novelli ottaa kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin”. Tämän vaihtoehdon ympyröineet ovat tulkinneet novellia temaattisesti, samaistuvaa tulkintaa laajemman tulkintakehyksen kautta, kuitenkin mimeettisesti. Kuten taulukosta 5.2 voi nähdä, sukupuolittain vastaukset jakautuvat melko tasaisesti.

Taulukko 5.2 Mikä väitteistä pätee lukemaasi novelliin parhaiten?

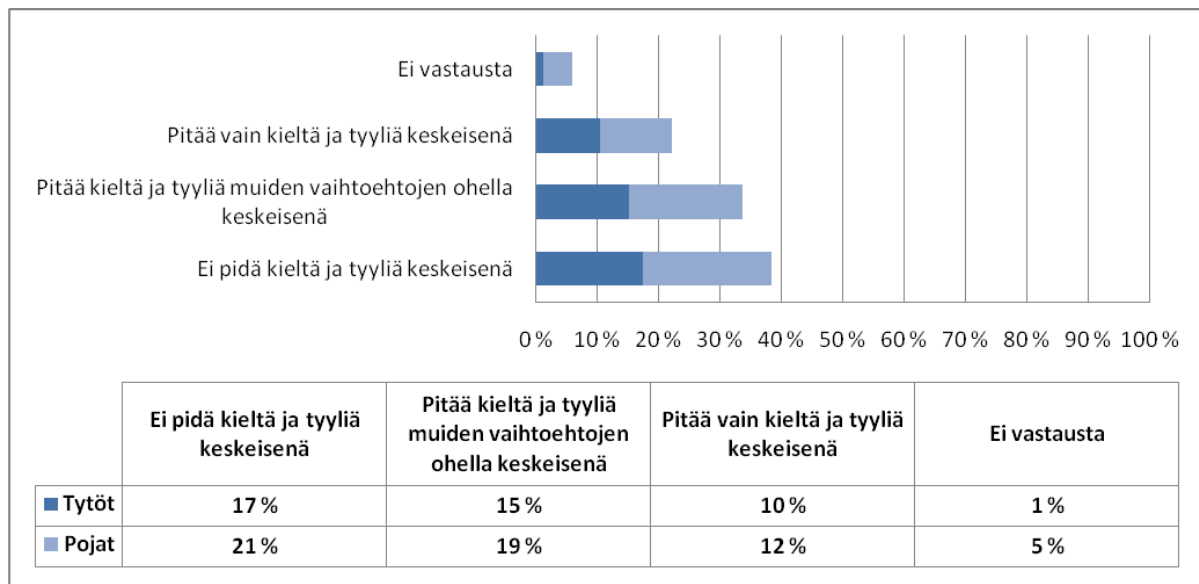


Monet vastaajista ovat lopulta kokeneet, että kieli ja tyyli ovat novellissa keskeisellä sijalla. Kuitenkin, kuten jo kysymyksen 2 ”Mikä on novellin teema eli mitä novelli haluaa lukijalleen sano?” erittelyn kohdalla totesin, vain yksi vastaajista on teeman tulkinnassa nostanut esiin novellin oudon kielen ja tyylin ja pohtinut niiden keskeisyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta. Vaikka C vaihtoehtoa on viimeisessä kysymyksessä valittu melko paljon, kieli ja tyyli eivät ole lukijoille nousseet kokonaistulkintaan. Näyttää siltä, että synteettisen tason tulkintaan ei lukiolaisilla ole tottumusta ja tekstuaalisten piirteiden nostaminen tulkinnan keskiöön tuottaa vaikeuksia. Todennäköisesti se, että vaihtoehto on ollut lomakkeessa tarjolla, on saanut lukijat toteamaan, että novellissa tosiaan on keskeistä sen muoto. Voisi siis olettaa, että jos nämä lukijat olisi saatu ohjailtua kiinnittämään enemmän huomiota kieleen ja tyyliin, heidät olisi voitu saada tulkitsemaan novellia enemmän sen muodon ja tekstuaalisen keinotekoisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kautta.

Jos tämä kysymys olisi ollut lomakkeessa ensimmäisenä, eikä viimeisenä, se olisi saattanut ohjata lukijoiden vastauksia tekstuaalisen luennan suuntaan, ja teemaa olisi saatettu määritellä vähemmän mimeettisesti.

Taulukko 5.3 havainnollistaa vielä sitä, kuinka moni vastaajista on jättänyt valitsematta vaihtoehdon C eli ei pidä kieltä ja tyyliä keskeisenä, kuinka moni on valinnut vaihtoehdon C muiden vaihtoehtojen rinnalla eli pitää kieltä ja tyyliä muiden vaihtoehtojen ohella keskeisenä ja kuinka moni on valinnut ainoastaan vaihtoehdon C eli pitää vain kieltä ja tyyliä novellissa keskeisenä.

Taulukko 5.3 Mikä väitteistä pätee lukemaasi novelliin parhaiten?



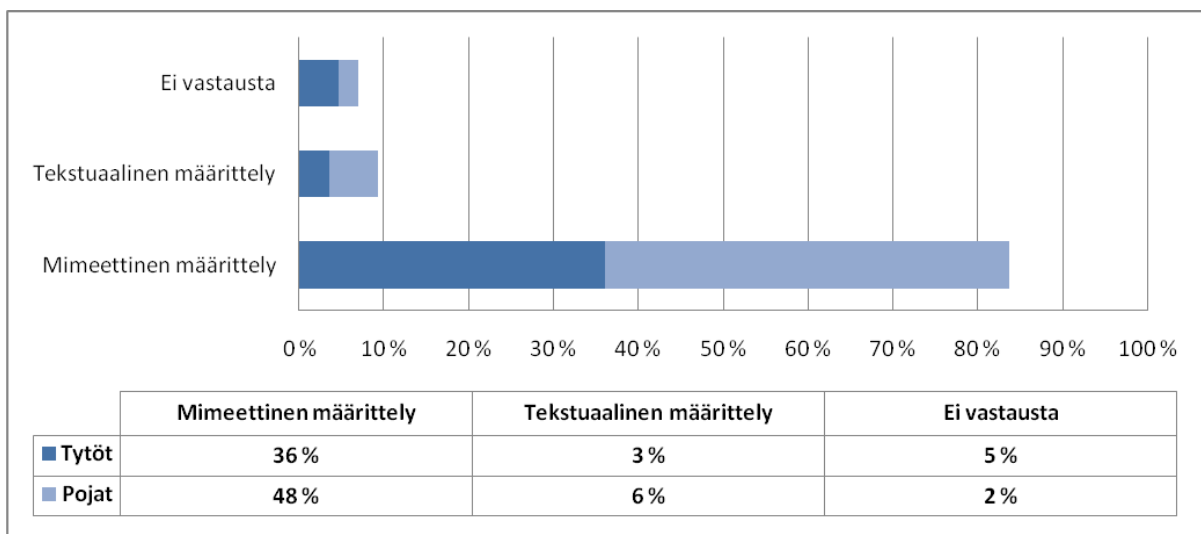
Tätä kysymystä koskevien vastausten perusteella on huojentavaa todeta, että yhteensä 56 prosenttia vastaajista päätyy siihen, että novellissa keskeistä on kieli ja tyyli ja 22 prosenttia näistä on sitä mieltä, että se on novellissa kaikkein keskeisintä. Voisi tehdä oletuksen, että nämä vastaajat ovat edes hiukan kiinni epäilyksen ja novellin parodisen tulkinnan liepeissä ja että heidät mahdollisesti voisi sijoittaa lukutaidoltaan tasolle 2, epäileviksi ja kriittisiksi lukijoiksi. Ainakin voi todeta, että näillä vastaajilla on kykyä irrottautua novellin tarinasta ja kiinnittää huomiota myös sen tekstuaaliseen, muotoa, kieltä ja tyyliä koskevaan rakenteeseen sekä tulkita sen olevan novellissa keskeisintä. Tässä tutkimuksessa käytetty parodinen tekstihän rakentuu parodian tekstuaalisten signaalien varaan (ks. luku 3.3.2). Toisaalta voi olla kyse myös siitä, että osalle novellin karski kielenkäyttö on vieraampaa kuin toisille ja tämä on saanut heidät kiinnittämään erityistä huomiota siihen. He ehkä kummeksuvat

novellin kieltä ja pitävät sitä outona aiemmin lukemaansa kirjallisuuteen verrattuna ja osaavat siksi nähdä, että kielellä ja tyylillä on novellissa tarkoituksensa. He havaitsivat parodian signaaleista todennäköisesti kielen kliseisyyden ja kömpelyyden, mutta eivät osaa tulkita niitä kokonaistulkinnan tasolla, eivätkä siksi ymmärrä novellin parodiaa. Silti heitä voi pitää muita vastaajia kompetentimpina lukijoina, joilla on kykyä arvioida myös tekstin muotoa. He eivät ole vastauksissaan keskittyneet vain tarinaan, siihen *mitä* kerrotaan, vaan myös kerrontaa, siihen *miten* kerrotaan. Heidän lukutapansa ei ole siis vain elämyksellinen, vaan myös sisällöstä irtoava, analyttinen. Tämä sama kahtiajako erottaa myös novellin henkilöhahmoja sekä kertojaa koskevia vastauksia, joita seuraavaksi analysoin.

5.2 ”Tavallisia ihmisiä” ja ”tarinan enkeleitä” – Millaisia novellin henkilöhahmot ja kertoja ovat?

Kysymyksen 4 ”Millaisia novellin henkilöhahmot ovat?” tulleet vastaukset olen jakanut tutkimukseni lähtökohdista ja keskeisestä kahtiajaosta käsin sisältö- ja muotokeskeisiin, mimeettisiin ja tekstuaalisiin vastauksiin. Olen luokitellut vastaukset sen perusteella, ovatko lukijat määritelleet henkilöhahmoja täysin mimeettisesti, kuin oikeina ihmisinä, vai ovatko he määritelleet henkilöhahmoja tekstuaalisesti, niiden fiktiivisen ja keinotekoisen luonteen huomioiden.

Taulukko 5.4 Millaisia novellin henkilöhahmot ovat?



Kuten taulukosta 5.4 näkyy, yli 80 prosenttia vastaajista on määritellyt henkilöihahmoja täysin mimeettisesti. Suurin osa lukijoista on tottunut lukemaan kaunokirjallisuutta mimeettisesti ja samaistuen ja tulkitsemaan henkilöihahmoja psykologisesti, oikeisiin ihmisiin rinnastaen. Kuten suomalaista kirjallisuutta, myös koulun kaunokirjallisuuden opetusta hallitsee tekstuaalisen tendenssin voimistumisesta huolimatta todennäköisesti edelleen vahva mimeettinen tendenssi, ja fiktiivisen tekstin tekstuaalinen lähestymistapa on nuorille vieras. Ilman kirjallisuustieteellistä tuntemusta ja käsitteistöä on luonnollista, että kirjallisuutta analysoidaan arkikielen käsittein. Tämän aineiston perusteella näyttää siltä, että harvalla lukiolaisella on työkaluja eritellä henkilöihahmoja analyttisesti, konstruktiivinen ja keinotekoinen rakenne huomioiden. Vaatimusta henkilöihahmojen tekstuaalisesta määrittelystä voikin pitää lukiolaisten kohdalla liian korkeana, sillä koulun kirjallisuudenopetus tuskin on antanut analyttisiä työkaluja henkilöihahmojen arviointiin. Kuitenkin vastaajista löytyy myös niitä, jotka ovat kiinnittäneet henkilöihahmojen tekstuaaliseen rakentumiseen huomiota ja osoittavat tällä hyvin korkeaa lukutaitoa. Siksi olen ottanut tämän kysymyksen mukaan tarkasteluun.

Mimeettisesti henkilöihahmoja on määritelty muun muassa seuraavasti:

4. Millaisia novellin henkilöihahmot ovat?

tavallisia ihmisiä, nykypäivän ihmisiä (T7)

Tyttö on varmaan aika yksinäinen ja hänellä on ollut rankka lapsuus (T21)

ei kovin sivistyneitä, ehkä "alaluokkaa" (T31)

normaaleita ihmisiä (P39)

luultavasti keskiluokan helsinkiläisiä (P45)

Päähenkilöt ovat sekopäitä ja täysin sairaita. Oikeassa elämässä tuollaiset kuuluisi mielisairaalaan. (P51)

Kuten esimerkeistä näkyy, mimeettisissä määrittelyissä henkilöihahmot on usein luokiteltu köyhiksi, "alaluokkaisiksi" ja kaupunkilaisiksi. Osa pitää myös heitä täysin tavallisina, nykypäivän keskiluokkaisina ihmisinä. Muutamat, kuten T21, suhtautuvat henkilöihahmoihin vahvasti psykologisuuden etsien selitystä heidän käytökselleen heidän menneisyydestään. Yllättävän harvat ovat päätyneet vastauksissaan vastaajan P51 tyyppisiin, hyvin tyrmääviin

lausuntoihin henkilöhahmoista. Vastaajat eivät siis ole kokeneet henkilöhahmoja ja heidän käyttäytymistään niin vieraaksi kuin oletin ja tästä syystä myös parodinen tulkinta jää löytymättä. Hyvin harvat epäilevät henkilöiden realistisuutta, vaan selittävät heidän outoa käytöstään alentamalla heidät köyhiksi tai alaluokkaisiksi. Vastaajan P51 määrittelystä tosin voi tulkita, että hän pitää henkilöhahmoja epärealistisina, mutta päätyy kuitenkin vahvan mimeettisen tulkintakehyksen vaikutuksesta leimaamaan heidät ”sekopäiksi”. Hänen vastauksessaan tosin on nähtävissä merkkejä myös tekstin fiktiivisyyden havaitsemisesta: hänen mielestään tarinan henkilöhahmot kuuluisivat ”oikeassa elämässä” mielisairaalaan, tarinan maailmassa kuitenkin pätevät toiset lait.

Tekstuaalisesti henkilöhahmoja on määritellyt 9 prosenttia vastaajista. He joko kritisoivat henkilöhahmoja huonosti konstruoiduiksi (kuten P76, P47 ja P40) tai määrittelivät heidät tyyppien kautta (kuten vastaajat T25 ja T26).

4. Millaisia novellin henkilöhahmot ovat?

Yksiulotteisia jotka mainitaan lähdes nimeltä ainoastaan eikä luonteeseen tai tunteisiin jätetä kerrottavaa. Päähenkilökin puhuu tarinan läpi suoraan ilman pysähdystä. (P76)
pelkistettyjä (P47)
huonosti pohjustettuja (P40)
mutsin poikaystävä on puutteessa oleva perusjätkä ja datsuni-poika on tarinan enkeli (T25)
tyttö on aika teini jakorasia ja miehet hirveitä sikoja (T26)

Yksiulotteisiksi, pelkistetyiksi ja huonosti pohjustetuiksi henkilöhahmoja määritteleviä vastaajia voi pitää hyvin kompetentteina lukijoina. Kyky havaita henkilöhahmojen pinnallinen rakenne ja analysoida sitä kertoo korkeasta kaunokirjallisen tekstin lukutaidon tasosta. Myös tyyppien kautta henkilöhahmoja määritelleet vastaajat ovat havainneet henkilöhahmojen keinotekoisien ja tarkoituksenmukaisesti karrikoidun rakenteen. Vastaaja T25 toteaa mutsin poikaystävänsä kuvaavan ”puutteessa oleva perusjätkä”, kliseistä tyyppiä, ja novellin toisen miehen, ”datsun-pojan”, vastaaja näkee tarinan pelastavan henkilöhahmona, ”enkelinä”. Toisen tyttövastaajan (T26) tulkinnassa tyttö sijoittuu kaatergoriaan ”teini jakorasia” ja miehen luokkaan ”hirveät siat”. Molemmat luokittelut kuvaavat ääripäitä, kärjistettyjä tyyppisiä, jotka tarinaan on tuotu.

Tekstuaalisesti henkilöahmoja määritelleet ovat usein luokitelleet nämä (hyvin todennäköisesti tietämättään) E. M. Forsterin fiktiivisiä henkilöahmoja koskevan kahtiajaon, pyöreät ja litteät henkilöahmot, kautta litteiksi, karikatyyrinomaisiksi, vähän koomisiksi ja yhden piirteen varaan rakentuviksi (ks. Forster 1927, 75–85). Tällaisen jaottelun voisi ottaa kirjallisuusanalyttisen opetuksen osaksi myös koulussa. Henkilöahmoja voitaisiin analysoida paitsi psykologisoiden, myös kirjallisuudessa toistuvien tyyppien ja roolien kautta. Parhaassa tapauksessa henkilöahmoja voidaan tarkastella sekä tarinassa inhimillisinä toimijoina, että tekstissä verbaalisina rakennelmina. Tekstistä riippuen toinen näkökulma usein luonnollisesti korostuu: Phelanin (2007, 13–14) termin mimeettiselle ja temaattiselle tasolle luentaa suuntavassa tekstissä, esimerkiksi henkilökeskeisessä, psykologisessa kertomuksessa etualalle nousee kuvauksen kohteena oleva ihminen; juonen varaan voimakkaasti rakentuvissa tai synteettiselle tasolle luentaa suuntaavissa, esimerkiksi metafiktiivissa teksteissä henkilöt jäävät taka-alalle ja ovat alisteisia tekstin muille elementeille, kuten toiminnalle tai tekstuaalisuudelle.

Kuten henkilöahmojen määrittelyt, myös novellin kertojaa koskevat määrittelyt olen jaotellut mimeettisiin ja tekstuaalisiin vastauksiin. Samankaltaisen jaottelun on tehnyt äidinkielen tekstitaidon kokeen vastauksia väitöskirjassaan tutkinut Elina Kouki (2009), joka jakaa kertojaa koskevat määrittelyt kertojan henkilöahmon luonnehdintaa ja kertojan kerrontataitoja koskeviin määrittelyihin. Kertojaa henkilöahmona luonnehdittaessa vastaajat ovat kiinnittäneet huomiota muun muassa tämän ikään ja luonteeseen; kerrontataitoja erittelevät kommentoivat esimerkiksi kertojan kielenkäyttöä ja sanavalintoja. (Kouki 2009, 157–162.) Hyvin samoin perustein olen jakanut vastaajat myös tässä.

Tekstuaalisissa määrittelyissä tyypillisintä on kertojan määrittely *minäkertojaksi* (kuten T11, P58, P67) tai tämän toteaminen novellin *päähenkilöksi* (kuten P67, P75). Kertoja on osattu nimetä joissakin vastauksissa minäkertojaksi, *epäluotettavaksi kertojaksi* ei yksikään vastaajista ole kertojaa osannut määritellä. Kuten muutkin vastaukset ovat osoittaneet, vain harvat vastaajat osaavat epäillä tekstin sisältöä, yksikään ei osaa suoraan kohdistaa epäilystä tekstin kertoja-ääneen, ja siksi myös parodinen sävy jää havaitsematta.

Tekstuaalisiksi olen luokitellut myös ne määritelmät, joissa viitataan kerronnan tapaan tai tyyliin (kuten T1, P64, P47). Erityisesti vastaajan P47 määrittelyä ”kliseinen” voi pitää hyvin

kompetenttina parodisen tulkinnan näkökulmasta. Hän osoittaa vastauksellaan havaitsevansa parodian tekstuaalisista signaaleista kerronnan kliseisyyden.

11. Millainen novellin kertoja on?

suorasanainen minä-kertoja (T11)
minä-kertoja (P58)
Kertoja on minäkertoja, tyttö, joka on myös päähenkilö. (P67)
Hän on novellin päähenkilö. (P75)
kertoo tapahtumat selkeästi (T1)
menee suoraan asiaan kaunistelematta (P64)
kliseinen (P47)

Mimeettisissä tulkinnoissa novellin kertojaa määritellään kuin oikeaa ihmistä: kertoja on nuori nainen (T35). Joissain vastauksissa myös kommentoidaan hänen luonnettaan kerrontatyylin perusteella (P48) sekä jopa tuomitaan hänet novellin tapahtumien perusteella (T23).

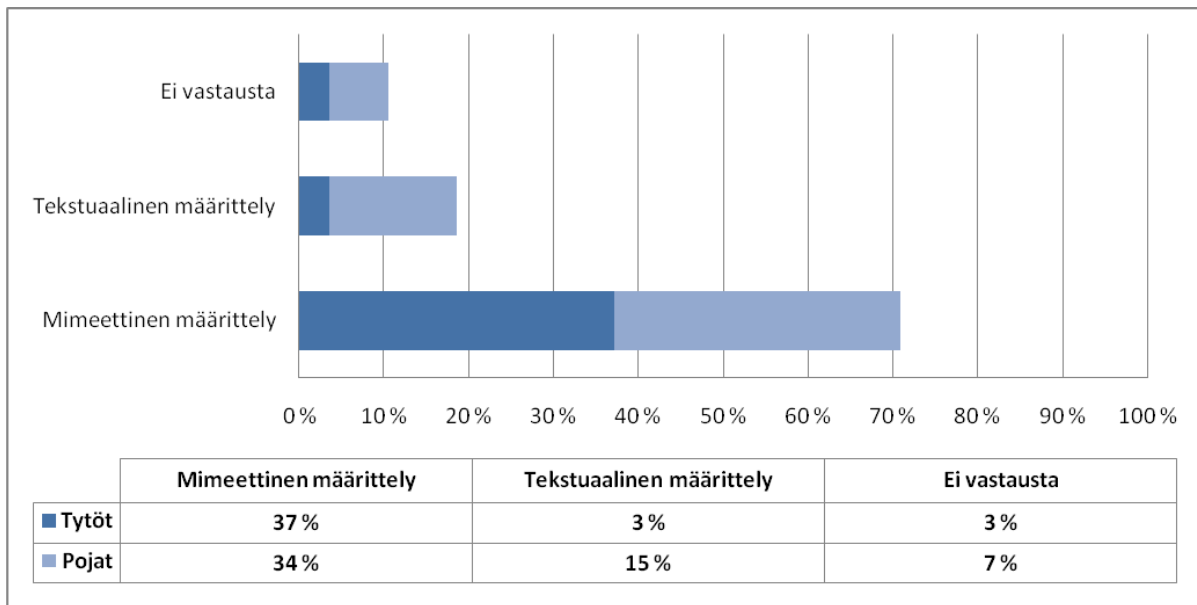
11. Millainen novellin kertoja on?

Nuori tyttö. (T35)
idiootti (T23)
suorasanainen ja härski (P48)

Taulukosta 5.5 voi nähdä, että kuten henkilöahmoja koskevaan kysymykseen, myös tähän kysymykseen suurin osa lukijoista on vastannut mimeettisellä määrittelyllä. Kuitenkin verrattuna novellin henkilöahmoja koskeviin vastauksiin, kaksinkertainen määrä vastaajista on kyennyt kertojan tekstuaaliseen määrittelyyn. Mielenkiintoinen havainto on se, että tekstuaalisesti kertojan määritelleistä 15 prosenttia on poikia ja vain 3 prosenttia tyttöjä, kuten taulukko 5.5 osoittaa. Kuten taulukosta 5.4 voi nähdä, myös henkilöahmoja ovat poikavastaajat useimmin määritelleet tekstuaalisesti. Henkilöahmoja koskevien vastausten kohdalla tuloksesta ei voi tehdä merkittäviä johtopäätöksiä, sillä ero on melko pieni, lisäksi vastaajissa poikia on yhteensä enemmän kuin tyttöjä. Kertojan määrittelyn kohdalla sen sijaan eroa voi jo pitää merkittävämpänä. Voisiko tekstuaalinen lukutapa olla pojilla tyttöjä

yleisempi? Samaistuvatko tytöt tarinaan vahvemmin, ja päätyvät siksi harvoin tekstuaaliseen lukutapaan? Toisaalta voi ajatella myös niin, että koska tarinan päähenkilö ja kertoja on nuori tyttö, tytöt helpommin samaistuvat tähän ja määrittelevät tämän mimeettisten piirteiden kautta.

Taulukko 5.5 Millainen novellin kertoja on?



Vastauksista on selvästi nähtävissä, että kertojan tekstuaaliseen määrittelyyn vastaajilla on henkilöhahmojen tekstuaalista määrittelyä enemmän kompetenssia. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että kertojan tekstuaalinen tyypittely on nuorille koulusta henkilöhahmojen tekstuaalista tyypittelyä huomattavasti tutumpaa. Esimerkiksi käsitteet *minäkertoja* ja *kaikkietävä kertoja* ovat lukioikäisille jo varmasti varsin tuttuja, ja he osaavat näiden perusteella analysoida eri kertojatyyppejä. Kuitenkaan kertojankaan tekstuaaliseen määrittelyyn ei osoittanut taitoa kuin joka viides, 18 prosenttia vastaajista. Parodian ymmärtämiseksi on kertojan tekstuaalinen määrittely hyvin olennaista, jotta kertoja-äänänen luotettavuus voidaan kyseenalaistaa ja sisäistekijän välittämä, kirjaimellisen merkityksen takana piilevä merkitys vastaanottaa.

Kertojan vähäisen analyttisen määrittelyn johdosta ei ole yllättävää, että epäluotettavan kerronnan havaitseminen näyttää tämän tutkimusaineiston perusteella hyvin haasteelliselta. Samaa osoittaa myös vuonna 2007 kevään tekstitaidon kokeessa ollut tehtävä, jossa vastaajien tehtävänä oli analysoida Lars Sundin romaanista *Puodinpitäjän poika* otetun

tekstikatkelman selvästi epäluotettavaa kertojaa. Monet kokelaat päätyivät kuitenkin vastauksissaan kuvailemaan kertojaa vain henkilöhahmona ja unohtivat, että kertoja on kerronnan tekijä ja tarinan ääni (Murto 2007, 22–23). Käsitteiden käyttöä kirjallisuuden opetuksessa tutkinut Elina Kouki (2009) syyttää tästä kirjallisuudenopetusta sekä oppikirjoja, jotka ovat käsitteellisesti hämääviä ja epäselviä, eivätkä rakenna mielekkäitä käsitejärjestelmiä. Esimerkiksi käsitettä *kertoja* ei ole oppikirjoissa johdonmukaisesti yhdistetty käsitteeseen *kerronta*. (Kouki 2009, 91–99, 110.) Kertoja-käsitteestä Kouki (2009) on havainnut, että käsite *minäkertoja* esiintyy kaikissa hänen tutkimissaan oppikirjoissa, sen sijaan käsite *epäluotettava kertoja* vain niistä neljässä. Jos epäluotettava kertoja on mainittu, se rinnastetaan oppikirjoissa vahvasti minäkertojaan. Vaikka käsitteet on oppikirjoissa mainittu, Kouki kritisoi sitä, että ne on määritelty hyvin lyhyesti ja niukasti, eikä niiden soveltamisessa ole oppikirjoissa annettu riittävästi esimerkkejä. (Kouki 2009, 76–77, 111.) Kuten tämän tutkimuksen vastauksista näkyy, jopa vain harvalla on edes käsite *minäkertoja* käytössä. Kertojan epäluotettavuuden epäilyyn ei suoraan kertojan kautta kukaan vastaaja lähde, vaikka sisältöä osa vastaajista osaakin epäillä, kuten esimerkiksi novellin loppuratkaisua koskevan kysymyksen erittely luvussa 4.2.5 osoittaa.

Vastauksissa kertoja usein samaistetaan tarinan päähenkilöön, sillä vastaajilla ei ole taitoa erotella tarinan ja kerronnan eri tasoja ja ääniä. Samaa osoittavat myös lukijoiden vastaukset kirjailijaa koskevaan kysymykseen. Useimmat vastaajat (kuten T20, T27 ja P45) ajattelevat kirjailijan olevan sama kuin tarinan päähenkilö ja kertoja: nuori naishenkilö.

13. Kuka voisi olla novellin kirjoittaja?

Teini-ikäinen tyttö (T20)

Joku nuori tyttö (T27)

tämän novellin päähenkilö (P45)

Olen sekä henkilöhahmojen että kertojan määrittelyä koskevien vastausten kohdalla tehnyt tutkimukseni lähtökohtien vaikutuksesta jakoa teksuaalisiin ja mimeettisiin vastauksiin. Kahtiajakoa voi kuitenkin kritisoida, sillä toki lukutapahtumassa voivat olla, ja parhaimmillaan ovat, mukana molemmat tasot: kuten edellä esitin, henkilöhahmot voi nähdä sekä persoonina että teoksen kokonaisuuden osina, samaten kertojan. Määrittelyt eivät sulje toisiaan pois, eikä mimeettistä määrittelyä ole syytä tuomita vääräksi. Tarinaan

samaistuminen ja henkilöhahmojen arviointi kuin oikeina ihmisinä on tärkeää kirjallisuuden affektiivisen tehtävän näkökulmasta. Teksuaalinen, teoreettisempi ja analyttisempi lukutapa kuitenkin avaa tekstiin toisen portin, jonka kautta on mahdollista päästä arvioimaan tekstin sisäisiä suhteita sekä sen suhdetta muihin teksteihin uudella tavalla. Tekstuaalisen lukutavan kautta voi nähdä tekstiä kannattelevan rakenteen, joka auttaa syvemmin ymmärtämään tekstin luonnetta ja suhdetta toisiin teksteihin.

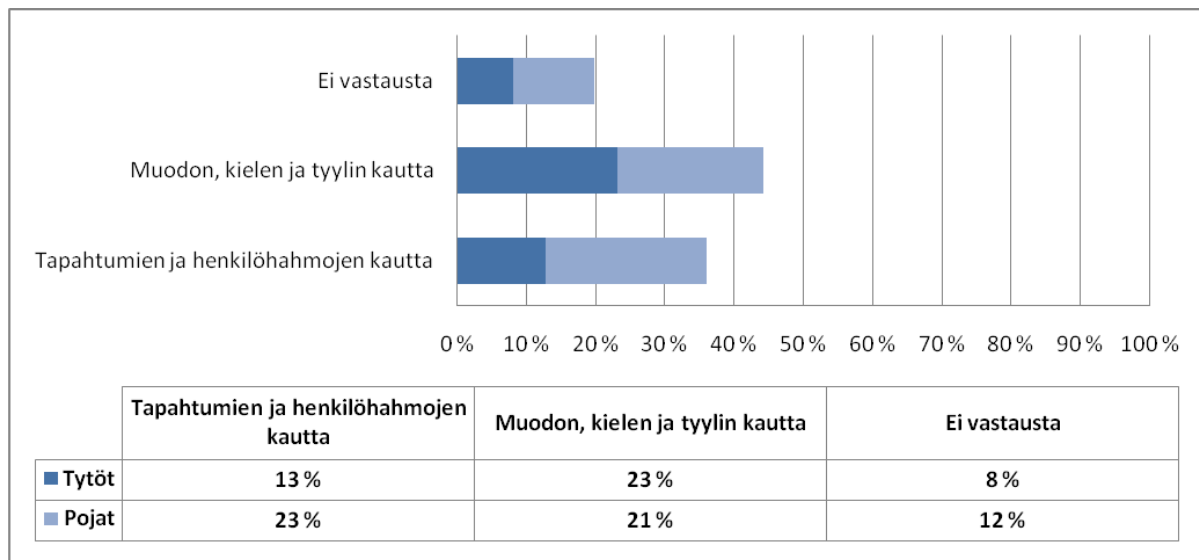
Novellin teemaa sekä sen kertojaa ja henkilöhahmoja koskeviin kysymyksiin tulleet vastaukset ovat osoittaneet vahvaa mimeettisen lukutavan valtaa. Seuraavissa alaluvuissa sen sijaan tarkastelen kysymyksiä, joissa vastaajat osoittavat taitoa myös teksuaaliseen lukutaitoon ja muodon arviointiin. Kieltä ja tyyliä ovat monet vastaajista eritelleet kysymyslomakkeeni kolmannessa kysymyksessä, joka koskeekin juuri novellin viestimistä. Analysoin tuohon kysymyksiin tulleita vastauksia seuraavaksi.

5.3 ”Nuorekkaalla tyyllillä” ja ”nopeilla juonenkäänteillä” – Millä tavoin novelli viestii teemaa lukijalle?

Kysymys numero 3 ”Millä tavoin novelli viestii teemaa lukijalle?” kohdistuu novellin muodon arviointiin. Tähän kysymykseen tulleita vastauksia ei voi analysoida siitä näkökulmasta, kuinka moni vastaajista on kiinnittänyt huomiota muotopiirteisiin ja kuinka moni ei, sillä kysymys itsessään ohjaa muodon tarkasteluun. Kuitenkin vastauksista löytyy eroja: toiset vastaukset osoittavat analyttisempää, muotokeskeisempää luenta kuin toiset. Vastaukset voi jakaa kahteen eri luokkaan: sellaisiin, joissa novellin viestimistä analysoidaan muotorakenteen, kielen ja tyylin kautta; ja sellaisiin, joissa viestimistä eritellään vähemmän analyttisesti, usein tapahtumien ja henkilöhahmojen kautta. Tietenkään jaottelu muoto, kieli ja tyyli vs. tapahtumat ja henkilöhahmot, ei ole sama kuin jaottelu tekstuaalinen vs. mimeettinen luenta. Tapahtumien ja henkilöhahmojen määrittely ei siis suinkaan kuulu vain mimeettiseen luentaan, vaan on tärkeä osa myös tekstuaalista luenta. Tällöin kuitenkin tapahtumia ja henkilöhahmoja ei arvioida suhteessa todellisuuteen tai kuin oikeina ihmisinä, vaan fiktiivisinä, suhteessa tekstikokonaisuuteen ja tekstuaaliseen rakenteeseen. Tässä aineistossa usein näyttää kuitenkin siltä, että henkilöhahmoihin ja tapahtumiin suuntautunut vastaus jää vain mimeettisen määrittelyn tasolle.

Näillä perusteilla olen luokitellut tähän kysymykseen tulleet vastaukset kahteen luokkaan. Ensimmäiseen luokkaan sijoittuvat sisältökeskeisemmät ja vähemmän analyttiset vastaukset, joissa viestimistä eritellään pääasiassa tapahtumien ja henkilöhahmojen kautta. Toiseen luokkaan sijoittuvat muotopiirteitä analysoivat vastaukset. Kuten taulukosta 5.6 näkee, vastaukset jakautuvat luokkiin melko tasaisesti. Mimeettisistä ja hyvin sisältökeskeisistä kokonaistulkinnoista huolimatta yli 40 prosenttia vastaajista osoittaa tässä kysymyksessä taitoa eritellä viestimistä muotopiirteistä käsin. Tähän kysymykseen tulleista vastauksista näkee sen, että monilla vastaajista on taitoa arvioida erityisesti kieltä, joka tässä novellissa onkin huomiota herättävää.

Taulukko 5.6 Millä tavoin novelli viestii teemaa lukijalle?



Muodon, kielen ja tyylin kautta novellin viestimistä on tytöistä ja pojista eritelty suunnilleen sama määrä vastaajia. Kummassakin sukupuolella on siis ollut yhtä paljon niitä, jotka ovat kysyneet muodon arviointiin. Prosentuaalisesti tyttövästääjistä kuitenkin selvästi eniten on arvioinut viestimistä muodon, kielen ja tyylin kautta; poikavastääjistä sen sijaan yhtä paljon on sekä niitä, jotka ovat arvioineet novellin viestimistä tapahtumien ja henkilöhahmojen kautta kuin niitä, jotka ovat arvioineet sitä muodon, kielen ja tyylin kautta. Tekstuaalisen lukutaidon näkökulmasta tyttövästääjat ovat menestyneet tässä kysymyksessä poikia paremmin. Tämä kysymys näyttää olleen myös monelle vastaajista varsin hankala, sillä jopa 17 vastaajaa on kokonaan jättänyt vastaamatta kysymykseen. Syynä voi olla se, että kysymys ohjaa vastaamaan muodon kautta. Vastääjat, joilla ei ole siihen kompetenssia, ovat ohittaneet koko kysymyksen.

Muodon, kielen ja tyylin kautta viestimistä arvioijiin olen asettanut sellaiset vastaukset, joissa vastaaja viittaa esimerkiksi yleisesti novellin kerrontaan ja ilmaisukieleen (kuten T4, T16, P72) tai muotorakenteeseen, kuten juoneen ja tapahtumien esitysjärjestykseen (kuten P49, P51, P61, P70). Näissä vastauksissa näkyy, että huomiota on kiinnitetty parodian tekstuaalisiin signaaleihin, kuten kieleen ja tapahtumiin liittyvään liioitteluun. Erityisesti vastaaja P51 osaa taitavasti havaita novellin äärimmäisen kärjistävyyden, jossa tapahtumat heilahtavat ääripäästä toiseen. Myös P49 näyttää jäävän epäilemään tapahtumisen äärimmäisyyden tarkoitusta.

3. Millä tavoin novelli viestii teemaa lukijalle?

voimakkailla sanoilla kuten: ”rakastan elämää niin paljon” (T4)
puhekielellä (T16)
Nuorekkaalla ja rajulla tyylillä, aika hyökkäävästi (P72)
Päähenkilön elämänmuutos on niin suuri, että se panee miettimään (P49)
Minusta se koittaa viestiä sitä lukijoille oikein ääripäiden kautta. (P51)
Nopeilla juonenkäänteillä (P61)
Lopussa tapahtuvalla juonenkäänteellä (P70)

Tapahtumien ja henkilöhahmojen kautta arvioijiin taas olen asettanut sellaiset vastaukset, joissa vastaaja viittaa novellin viestivän tapahtumien ja henkilöhahmojen kautta. Nämä vastaajat eivät ole analysoineet vastauksissaan novellia tekstuaalisena konstruktiona, vaan useimmiten kuvailevat vastauksissaan vain novellin tapahtumia (kuten T38, P41). Heidän vastauksensa jäävät kuvailemaan vain tekstin pintaa huomioimatta sen syvempää rakennetta.

3. Millä tavoin novelli viestii teemaa lukijalle?

Tyttö tapaa elämänsä miehen sattumalta, ja tekee asialle jotain. (T38)
Että yhtäkkiä tapaa jonkun, jonka kanssa elämä hymyilee ja huolet häviää. (P41)

Näiltä vastaajilta näyttää puuttuvan analyttinen ja tekstuaalinen metakieli, jolla eritellä kaunokirjallista tekstiä. Analyttista ajattelua ja tekstuaalisen metakielen käyttöä osoittavat muun muassa muodon kautta viestimistä analysoivien käytössä olevat käsitteet kuten ”juoni”

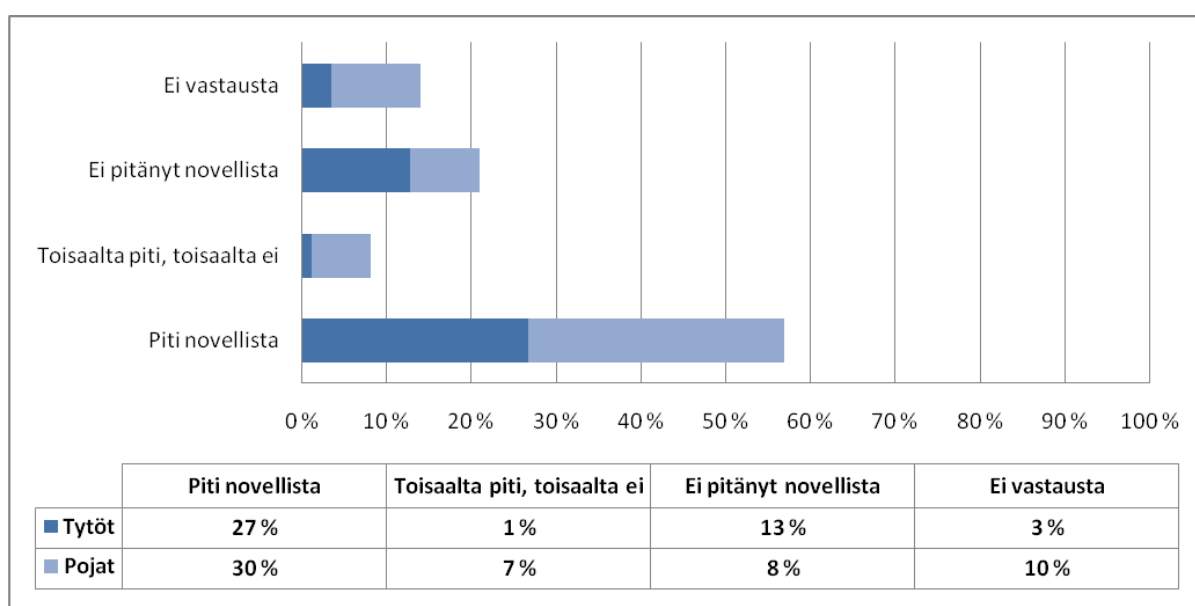
ja ”juonenkäänneet” sekä ”tyyli” ja ”puhekieli”. Vaikka näitä käsitteitä voi pitää arkisanastoon kuuluvina, osoittaa niiden käyttö kuitenkin taitoa analysoida tekstiä rakenteen näkökulmasta. Tekstuaaliset käsitteet ovat tärkeitä työkaluja, joilla voi tulkita ja ymmärtää tekstejä. Käsitteiden käyttö vaatii kuitenkin teoreettisen ajattelutavan omaksumista sekä tietoa siitä, miten metakieltä voi tekstianalyysissä käyttää. Lisäksi niiden oppiminen ja omaksuminen on haastava ja monimutkainen prosessi. (Kouki 2009,65.) Kirjallisuuden opetuksessa käytettävistä käsitteistä väitellyt Elina Kouki (2009) kritisoikin koulun kirjallisuudenopetuksessa käytettyjen käsitteiden epämääräisyyttä (emt., 184). Myös tämän aineiston vastauksista on nähtävissä, että analyttiset ja abstraktit käsitteet ovat vastaajilla hyvin vähän käytössä, ja tästä syystä novellin merkitys jää avautumatta. Tähän tutkimukseen osallistuneista vastaajista 44,2 prosentilla näyttää tämän kysymyksen perusteella olevan kykyä abstraktimpaan tekstianalyysiin, joka irrottautuu pelkän sisällön kuvailusta muotoon, joka sisällön rakentaa.

Tämän kysymyksen kohdalla voi pohtia myös kirjallisuuden ja kielen opetuksen yhtymäkohtia. Koulussa oppiaine on vuodesta 1998 ollut nimeltään *äidinkieli ja kirjallisuus*, jossa korostuu kirjallisuuden paino kielen rinnalla oppiaineen sisällä. Tyypillisesti kieltä ja kirjallisuutta opetetaan ja opiskellaan erillään, ja pahimmillaan vastakkain ovat tylsät ja pakolliset kielioppitunnit ja elämykselliset ja innostavat kirjallisuustunnit. Kuitenkin kirjallisuus on kieltä ja erityisesti tekstuaalisen lukutaidon ja muodon arvioinnin näkökulmasta myös kielen analysoiminen on kirjallisuusanalyysissä tärkeää. Koulussa kaunokirjallisia tekstejä voitaisiin enemmän tarkastella analysoimalla niiden kieltä ja tyyliä sekä hyödyntää opetuksessa kielitieteen käsitteistöä. Metakielenä kirjallisuuden opetuksessa olisi mahdollista käyttää hyväkseen siis myös kielitieteellisiä käsitteitä. (Kouki 2009,194.) Tässä tutkimuksessa novellin viestimistä ansiokkaasti analysoineet vastaajat ovat analysoineet myös kieltä, tosin heidän käytössään ei juuri näy varsinaisesti kielitieteellistä käsitteistöä. Parhaimmillaan novellin viestimistä voidaan kuitenkin analysoida sekä kirjallisuus- että kielitieteellisin käsittein. Molempien tieteiden yhdistäminen opetuksessa palvelisi sekä opettajaa että oppijaa ja voisi tuoda motivaatio molempien osa-alueiden opiskeluun sekä rakentaa siltoja eri oppimisalueiden ja teoreettisten käsitteistöjen välille. Erityisesti novellin kieltä vastaajat ovat analysoineet myös perustellessaan omaa mielipidettään novellista.

5.4 ”Värikästä tekstiä” vai ”vaikealukuista slangia”? – Novellin kieli ja tyyli jakavat mielipiteitä

Vastaajien mielipidettä novellista tiedustelee tutkimuslomakkeeni kysymys 15. Kuten taulukosta 5.7 näkyy, suurin osa vastaajista, 57 prosenttia, pitää novellista. Vastaajista 8 prosenttia pitää novellin jostakin ominaisuudesta, toisesta taas ei. Vastaajista 21 prosenttia ei pidä novellista, ja jopa 13 prosenttia ei ilmaissut selvästi mielipidettään.

Taulukko 5.7 Piditkö novellista?



Mielipidettä novellista perustellaan monissa vastauksissa kielen, muodon tai tyylin kautta. Toiset vastaajista pitävät ilmaisukielestä sen suorasanaisuuden ja poikkeavuuden takia (kuten T2, P51); toiset taas eivät pitäneet novellin puhekielisyudesta (kuten T16, P46, P67) tai koko ”teiniolemuksesta” kuten vastaaja P59 toteaa. Novellin muotorakenteessa kiitosta saa erityisesti novellin lyhyys (kuten P45 ja P53 toteavat). Toisaalta jotkut kritisoivat novellia siitä, että se etenee liian nopeasti tapahtumasta toiseen (kuten T20). Näissä vastauksissa näkyy myös realismin vaatimus: kieli on huono, sillä ”ei kukaan puhu noin” (T16) ja koska novelli ei ”vaikuttanut realistiselta” (P46).

15. Miksi pidit/et pitänyt novellista?

Pidin siitä suorasanaisuuden takia. (T2)

Novelli oli aika hauska ja kieli oli mukavan erilaista, eikä aina sitä samaa kirjakieltä. (P51)

Ei vaan iskeny toi puhekieli, aika vanhentunu, ei kukaan puhu noin. (T16)

Se oli vaikealukuista slangia, eikä vaikuttanut realistiselta (P46)

En pitänyt voimakkaan kielen takia, lisäksi aihe oli liian masentava (P67)

Se oli lyhyt, joten pidin siitä (P45)

Se oli ihan mielenkiintoinen, koska se oli lyhyt ja ytimekäs. (P53)

Ihan kiva, kulku liian nopea. (T20)

Pidin temasta, mutta en teiniolemuksesta. (P59)

Vastausten perusteella näyttää siltä, että vastaajat ovat kiinnittäneet kieleen paljon huomiota, mutta parodian signaaliksi se ei suurimmalle osalle tutkimukseen osallistuneista lukijoista ole tarpeeksi vahva. Kieli ei ole riittävästi vieraannuttanut lukijoita tai herättänyt outouden tunteita, jotka saisivat pohtimaan kielen tarkoitushakuisuutta. Kielen kliseisyyteen ja mekaanisuuteen voi tulkita viittaavan muutaman vastaajan, kuten T16 ja P46, jotka osoittavat vierastavansa novellissa käytettyä kieltä. He kuitenkin päätyvät tuomitsemaan kielen mimeettisen lukutavan sisältä oivaltamatta se parodioivaa sävyä.

Myös tapahtumia koskeva arviointi jakautuu kahtaalle: toiset pitävät novellista sen todenmukaisuuden takia (kuten T9 ja P70); toiset eivät pidä novellista, koska se on heidän mielestään epärealistinen (kuten T12). Vastaajat siis kokivat tekstin eri tavoin: toisten mielestä novellin rajut tapahtumat olivat realistisia, ja heidän mielestään teksti käsitteli rohkeasti ”vaikeita asioita”, kuten prostituutiota; toisten mielestä taas tekstin tapahtumat olivat hyvin epärealistisia ja tällä perusteella he arvioivat novellin epäonnistuneeksi. Samoin kuin kielen, myöskään novellin tapahtumien outous ei ole saanut vastaajia etsimään ei-kirjaimellista ja tekstuaalista lukutapaa, vaan outoutta kritisoidaan mimeettisen tulkintakehyksestä käsin.

15. Miksi pidit/et pitänyt novellista?

Novelli oli rajuudessaan raikas ja rehellinen kertomus elämästä. (T9)

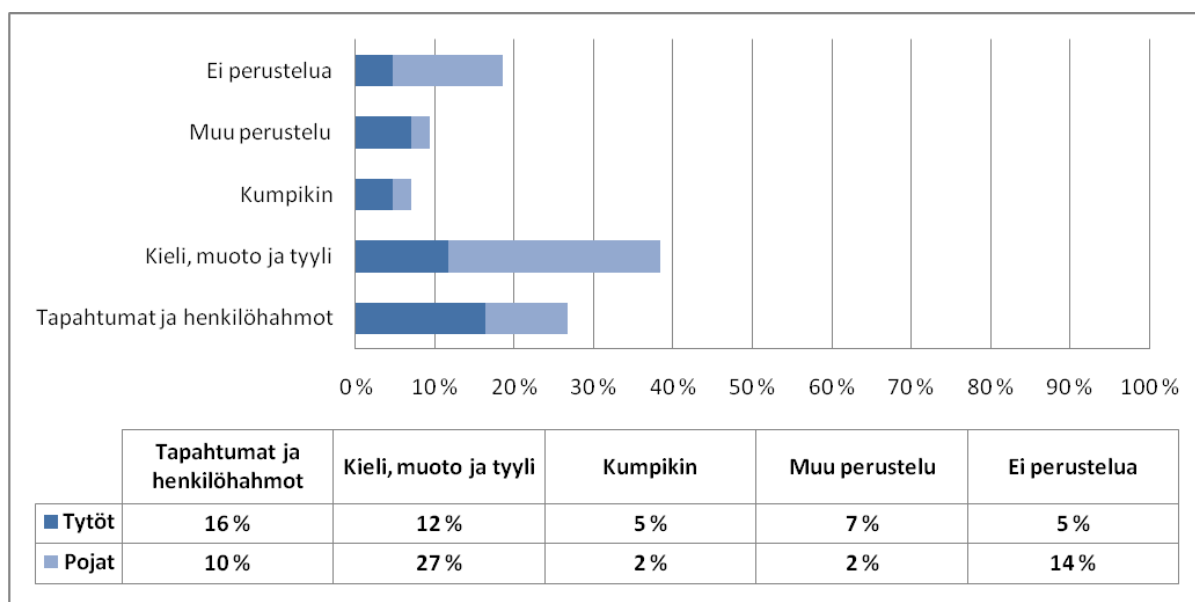
Pidin novellista sen todenmukaisuuden perusteella. (P70)

En pitänyt kauheasti, koska ei kovin todenperäinen. (T12)

Realismin vaade näkyy vahvana myös näissä vastauksissa: realismilla novellia perustellaan hyväksi, epärealismilla se arvioidaan huonoksi. Monikaan vastaajista ei näytä ymmärtävän fiktion ei-referentiaalista luonnetta (Cohn 2006, 23–27) ja sitä, että fiktiivistä tekstiä ei ole syytä arvioida sen mukaan, kuinka hyvin sen maailma vastaa arkitodellisuuttamme. Tosin eräs poika toteaa: ”Ihan nokkelaa tekstiä muttei välttämättä voisi tapahtua oikeassa elämässä. Tosin ei sekään tee välttämättä tekstistä huonoa.” (P39) Tämä vastaaja näyttää ymmärtävän, että kaunokirjallista tekstiä ei tarvitse arvioida vain verrattuna todellisuuteen, vaan siihen pätevät omat arviointikriteerit. Yksi vastaajista näkee novellissa myös huumoria: ”Hauskahan tuo oli. Lopussa esiintyvän pariskunnan yhteinen elämä oli erityisen hulvaton.” (P86) Tämä vastaus osoittaa, että vastaaja näkee novellin tapahtumat koomisina, eikä lue novellia tiukasti realistissa tulkintakehyksissä, vaan on ymmärtänyt jotain tekstin parodisesta perussävystä.

Kuten taulukko 5.8 osoittaa, novellin arvioinnissa keskeiseksi monilla vastaajilla nousevat kieleen ja tyyliin liittyvät seikat. Melkein 40 prosenttia vastaajista on arvioinut novellia kieleen, muotoon ja tyyliin liittyvien piirteiden kautta. Vastaajista 26 prosenttia on perustellut mielipidettään tapahtumilla ja henkilöhahmoilla; 7 prosentti on kiinnittänyt arvioinnissaan huomiota sekä kieleen, muotoon ja tyyliin että tapahtumiin ja henkilöhahmoihin. Vastaajista 9 prosenttia on perustellut mielipidettään muilla perusteilla tai hyvin yleisesti ja laajasti, kuten: ”En [pitänyt novellista] koska teksti oli jopa ahdistava.” (T18) ja jopa lähes 20 prosenttia ei ole perustellut mielipidettään.

Taulukko 5.8 Mielenperustelu



Kuten taulukosta 5.8 voi nähdä, sukupuolittain vastaukset jakautuvat siten, että pojista selvästi suurempi osa, lähes puolet, perustelee mielipidettään kieleen, tyyliin ja muotoon liittyvien piirteiden kautta; tytöissä taas eniten on niitä, jotka perustelevat mielipidettään tapahtumien ja henkilöhahmojen kautta. Tätä kysymystä tarkasteltaessa nousee jälleen esiin mielenkiintoisia sukupuolieroja: poikavastaajat näyttävät kiinnittävän huomiota enemmän tekstin muotopiirteisiin. Toisaalta novellin viestimistä koskevan kysymyksen kohdalla tytöistä yli puolet vastasi novellin viestivän muotokeskeisten piirteiden kautta (taulukko 5.6). Sukupuolieroista on vaikea vetää merkittäviä johtopäätöksiä, mutta joitain vivahteita on huomattavissa. Kuten novellin kertojaa ja henkilöhahmoja koskevan kysymyksen kohdalla, myös tämän kysymyksen kohdalla, voi olla myös niin, että tyttöjen vahvempi samaistuminen kertomuksen maailmaan johtuu siitä, että päähenkilö on tyttö. Koska he vahvemmin samaistuvat tarinamaailmaan, kiinnittyy heidän huomionsa vähemmän muotopiirteisiin.

Novellin poikkeava tyyli on siis kiinnittänyt vastaajien huomion, kuitenkin kyky sen tulkintaan koko tekstin kannalta puuttuu. Kielen ja tyylin tarkoitus ei näytä lukijoilla paradisisessa mielessä paljastuvan, eikä vastaajilla ole kykyä nostaa teeman tai kokonaistulkinnan tasolle kielellisiä seikkoja. Muotokeskeinen luennan ja tulkinnan tapa ei tämän aineiston perusteella ole nuorille tuttu vaihtoehto. Vaikka lukijat selvästi tekevät kieltä ja tyyliä koskevia havaintoja ja pitävät niitä keskeisinä, lähestytään novellin kokonaistulkintaa kuitenkin vahvasti mimeettisesti ja tapahtumia ja henkilöhahmoja

arvioidaan kuin todellisina. Huomiot kielen ja tapahtumien poikkeavuudesta jäävät lukiolaisten luennoissa vaille tulkintaa tekstuaalisen tulkintakehyksen puuttuessa.

Kuten jo teemaa koskevien vastausten kohdalla totesin, novelli tulkitaan useimmiten ”loppu hyvin, kaikki hyvin” -tarinana. Myös mielipidettä novellista ilmaistessaan monet viittaavat novellin loppuratkaisuun: osa vastaajista osoittaa tyytyväisyyttä onnelliseen ja romanttiseen loppuun (kuten T3, P73); osa taas kritisoi sitä tylsäksi ja ennalta-arvattavaksi (kuten P44, T23). Näissä vastauksissa novellia tulkitaan suhteessa kirjallisuusperinteeseen, lajeihin ja muotoon. Vastaajat P44 ja T23 näkevät novellin loppuratkaisun kliseisenä suhteessa aiempiin lukemiinsa teksteihin. P44 kommentoi myös novellin todenmukaisuutta ja mielenkiintoista kyllä, näkee sen edustavan realismin perinnettä. Näyttää siltä, että tälle vastaajalle tekstin maailma ei ole lainkaan outo ja liioiteltu, päinvastoin.

15. Miksi pidit/et pitänyt novellista?

loppu hyvin kaikki hyvin, se tehoaa aina minuun, eli pidin (T3)

12-vuotiaan huoraaminen ei ole kiva aihe, mutta loppu oli kiva (P73)

Pidin todenmukaisuudesta, mutta en ”kaikki kääntyy hyvin” -kliseestä (P44)

en pitänyt, sillä novelli oli ennalta arvattava, eikä juoni ollut mitenkään omaperäinen (T23)

Vastaajien P44 ja T23 vastaukset osoittavat, että parodian signaaleista juonen kömpelyys ja kliseisyys on tunnistettu. Kuitenkin tämänkin kysymyksen kohdalla tuo piirre tuomitaan mimeettisen tulkintakehyksen normein, eikä sille löydetä toista, tekstuaalista merkitystä. Hyvin kattavan ja varsin muotokeskeisen arvioin novellista antaa myös P40: ”En pitänyt novellista ruman kielenkäytön, heikosti pohjustettujen henkilöhahmojen ja juonen yksinkertaisuuden vuoksi.” Tämä vastaaja osoittaa hyvin vahvaa kompetenssia muotopiirteiden analyttiseen arviointiin. Kuitenkaan hänenkään vastauksessaan näille piirteille ei löydetä tekstuaalista perustelua. Eräs vastaajista kummeksuu outoa lopetusta ja ilmoittaa: ”En pitänyt oudosta lopusta” (P75). Hän osoittaa epäilevänsä kliseistä loppuratkaisua ja koko novellin merkitystä.

Viittaukset novellin loppuratkaisuun ovat mielenkiintoisia, sillä tutkimuslomaketta suunnitellessani oletin, että novellin ”yltiönnellinen” ja kliseinen loppuratkaisu ja toisaalta monimerkityksinen loppulause voisivat olla yksi vahva parodian signaali ja keskeinen

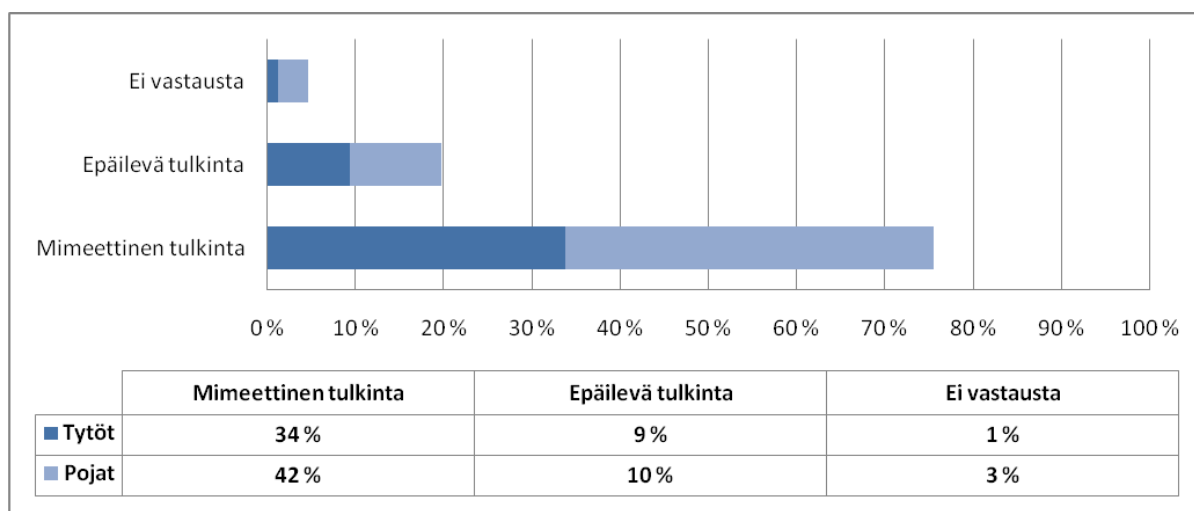
avainkohta, jonka kautta vastaajat alkavat epäillä novellin sanoman olevan jotain muuta kuin mitä tekstin pintataso antaa ymmärtää. Koska pidin novellin loppulauseetta tulkinnan kannalta keskeisenä, muotoilin lukutaitoa tutkivaan kysymyslomakkeeseen novellin loppuratkaisua koskevan kysymyksen. Viimeisenä kysymyksenä erittelen siihen tulleita vastauksia.

5.5 ”Liikaa rakkautta” – Miten vastaajat ovat tulkinneet novellin loppuratkaisun?

Lukutaitoa arvioivan tutkimuslomakkeen kysymys numero 7 on ”Mitä novellin päähenkilö tarkoittaa tekstin lopussa sanoessaan ’Mä rakastan mun aviomiestä ja mä rakastan koko elämää niin paljon, että välillä tuntuu, että mä tukehdu.’”? Novellin viimeinen lause on mielenkiintoisen monimerkityksinen. Novellin lopun ja sen viimeisen lauseen voi tulkita parodioivan onnellisia loppuratkaisuja: niin elokuvien, kirjallisuuden kuin muunkin median rakkaustarinat päättyvät usein avioliittoon, jonka jälkeen ”eletään onnellisina elämä loppuun asti”. Myös tässä novellissa tytön elämä muuttuu ”prinssin” saapuessa Datsunillaan. Sitten mennään naimisiin, muutetaan lähiöön ja katsotaan yhdessä tv:tä iltaisin. Mutta päättyykö tarina kuitenkin onnellisesti? Pintatasoltaan onnellinen rakkaustarina kääntyykin parodioimaan perinteisen rakkaustarinan mallia ja erityisesti naisen, mutta myös miehen, roolia siinä. Miten lukiolaisvastaajat ovat novellin loppuratkaisun tulkinneet?

Taulukosta 5.8 voi nähdä, että kuten koko novellin, myös sen loppulauseen, suurin osa vastaajista (76 %) on tulkinnut kirjaimellisesti, sitä lainkaan kyseenalaistamatta. Loppulauseen merkitystä epäilevään tulkintaan on päätenyt 19 prosenttia vastaajista, eli 17 vastaajaa, joista poikia on 9 ja tyttöjä 8. Suuria eroja ei siis sukupuolten välillä tämänkään kysymyksen kohdalta löydä.

Taulukko 5.9 Novellin viimeisen lauseen tulkinta



Kirjaimellisesti novellin viimeisen lauseen tulkinneet näkevät novellin päähenkilön olevan tyytyväinen elämässään tapahtuneeseen muutokseen ja tulkitsevat novellin loppuvan onnellisesti. Eräs vastaajista jopa osoittaa pitävänsä koko tutkimuslomakkeen kysymystä typeränä: ”Mun mielestä toi on kyllä niin selkeästi ilmaistu, ettei sitä tarvi selittää. Sillä menee hyvin” (T22). Kuten muutkin alla olevat esimerkkivastaukset (T10, T11, P51, P65) osoittavat, mimeettisille tulkitsijoille loppulause tarkoittaa hyvin kirjaimellisesti sitä, että päähenkilö on kokonaisvaltaisesti hyvin tyytyväinen elämäänsä.

7. Mitä novellin päähenkilö tarkoittaa tekstin lopussa sanoessaan ”Mä rakastan mun aviomiestä ja mä rakastan koko elämää niin paljon, että väillä tuntuu, että mä tukehdun.”?

Hän on onnellinen ja todella rakastunut ja hän rakastaa elämäänsä niin paljon että melkein tukehtuu siihen (T10)

Tytöllä menee kaikki kaikin puolin niin hyvin, että tuntuu, että on niin onnellinen, ettei henkeä saa (T11)

Että on todella onnellinen elämäänsä. Hänen mielestään kaikki on täydellisesti, hän ei haluaisi muuttaa mitään. Hän haluaa olla miehen kanssa koko elämänsä. (P51)

Hän nauttii elämästään paljon, tukehtumisen tunne vain koittaa kuvailla nauttimisen tunteen vahvuutta. (P65)

Kuitenkin vastaajissa on myös niitä, jotka ovat päätyneet loppuratkaisua epäilevään tulkintaan. He ovat havainneet loppulauseen ristiriitaisuuden ja toisen merkityksen

kirjaimellisen merkityksen takana. Moni loppuratkaisua epäilevistä tulkitsee, että tyttö ei ole lopussa onnellinen (kuten P86). Kuitenkin moni epäilevään tulkintaan päätyneet epäilee myös omaa tulkintaansa, kuten vastauksista näkyy (T8, P78). Heillä on aavistus siitä, että novellia, tai ainakaan sen loppuratkaisua, ei voi lukea täysin kirjaimellisesti, mutta kuitenkin heiltä puuttuvat tarvittavat työkalut toisenlaisen merkityksen avaamiseen. Yksi vastaajista myös viittaa omaan laiskuutensa monimerkityksisen lauseen avaamisessa (P68). Muutamissa vastauksissa (T8, T16, T19, P78) mainitut sarkasmin ja ironian käsitteet sekä viittaus provosointiin ja liioitteluun osoittavat, että parodian tekstuaaliset signaalit on havaittu. Nämä vastaukset tulevat jo hyvin lähelle novellin parodista tulkintaa.

7. Mitä novellin päähenkilö tarkoittaa tekstin lopussa sanoessaan ”Mä rakastan mun aviomiestä ja mä rakastan koko elämää niin paljon, että väillä tuntuu, että mä tukehdun.”?

Että se rakastaa niin paljon elämäänsä että tukehtuu, joko sarkastisessa mielessä tai ei. (T8)

Voimakkaita tunteita? Provosointia, liioittelua. (T16)

Mahdollista ironiaa, jos elämä menee liian hyvin, sitä ei välttämättä usko todeksi. (T19)

Liikaa rakkautta (T34)

Sarkasmia? (P78)

Joko päähenkilö on todella onnellinen tai sitten inhoaa elämäänsä. (P66)

On muka onnellinen. (P86)

Että päähenkilö rakastaa aviomiestään ja elämäänsä aika paljon tai siten lopussa on joku kaksimielinen viittaus, jota en jaksa selittää. (P68)

Mielenkiintoinen on myös erään pojan vastaus. Hän toteaa kysymykseen loppulauseen merkityksestä: ”Kliseisyys hänen elämässään miellyttää.” (P47) Tämä vastaaja näkee novellin tarinan kliseisyyden ja tulkitsee, että novellin päähenkilö on tyytyväinen kliseiseen elämäänsä. Hänen tulkintansa ei jää vain loppulauseen ristiriitaisuuden tulkintaan, vaan hän näkee koko tarinan kliseisyyden, kuitenkin lopulta ymmärtämättä sen parodioivaa merkitystä.

Kuten tähän kysymykseen tulleista vastauksista voi nähdä, kielen monimerkityksisyyden havaitseminen ei ole tutkimukseeni osallistuneille lukiolaisille helppoa. Vastaajista 20 prosenttia kiinnittää huomiota novellin viimeisen lauseen monimerkityksisyyteen, mutta

suurin osa vastaajista lukee loppulauseen täysin kirjaimellisesti, ja vain noin joka viides havaitsee, että sillä voisi olla toinenkin merkitys, kirjaimellisen takana.

5.6 Analyysin tulosten yhteenveto

Olen nyt käsitellyt aineistoa teemoittain, tutkimuslomakkeeni mielenkiintoisimmiksi osoittautuneiden kysymysten kautta. Analyysin perusteella voi todeta, että vaikka vastaajien luennat ensisilmäyksellä vaikuttavat hyvin samankaltaisilta ja vahvasti mimeettisiltä, löytyy niistä myös eroja ja monet vastaajat osoittavat taitoa tekstuaaliseen luentaan. Vaikka kokonaistulkinnan tasolla yksikään vastaajista ei ole yltänyt muotokeskeiseen, parodiseen luentaan, osoittaa vastausten tarkempi erittely, että kompetenssia muodon, kielen ja tyylin analysointiin monilta lukijoilta kuitenkin löytyy – onneksi. Wayne C. Boothin (1974, 10–12) ironian ja epäluotettavan kerronnan havaitsemista erittelevän neljän askeleen kautta voi todeta, että osa vastaajista on ottanut ensimmäisen, toisen ja kolmannen askeleen eli huomannut, että tekstissä on jotain outoa ja alkanut miettiä vaihtoehtoisia, ei-kirjaimellisia tulkintoja. Nämä vastaajat osoittavat epäilevänsä kertojaääntä ja etsivänsä sisäistekijän välittämää merkitystä. Loppulauseen tulkinnan kohdalla osa vastaajista osoittaa pätevyyttä astua neljäs askel ja ymmärtää tekstin ei-kirjaimellinen merkitys. Kuitenkaan kokonaistulkinnan tasolla tuota askelta ei kukaan vastaajista ole ottanut.

Luvussa 5.1 eriteltyyn kysymykseen 17 ”Mikä väitteistä pätee lukemaasi novelliin parhaiten?” tulleiden vastausten analysointi osoittaa, että yli puolet vastaajista (56 %) pitää novellissa keskeisenä kieltä ja tyyliä (ks. Taulukko 5.3). Luvussa 5.3 eritelty, novellin viestimistä koskeva kysymys kertoo sekin, että novellin muotoa on osattu eritellä, ja muodon, kielen ja tyylin kautta viestimistä on analysoinut 44 prosenttia vastaajista (ks. Taulukko 5.6). Novellin muotorakenteeseen on kiinnittänyt moni huomiota myös luvussa 5.4 eriteltyjen, novellin arviointia koskevien vastausten perusteella: mielipidettään novellista muodon, kielen ja tyylin kautta perustelee 39 prosenttia vastaajista (ks. Taulukko 5.8). Myös kertojan määrittelyssä noin joka viides (18 %) on osoittanut kykyä tekstuaaliseen määrittelyyn (ks. Taulukko 5.5). Noin joka viides (19 %) vastaaja on myös novellin loppuratkaisua tulkitessaan havainnut kielen monimerkityksisyyden ja muodostanut epäilevän tulkinnan (ks. Taulukko 5.9). Kysymyksestä riippuen kykyä analysoida ja arvioida tekstin kieltä, muotoa ja

tyyliä on osoittanut siis noin 18–55 prosenttia vastaajista. Miten nämä vastaukset vertautuvat PISA-kokeen lukutaitoa koskeviin tuloksiin?

PISA-tutkimukseen osallistuneet lukijat asetettiin lukutaitonsa perusteella yhteen viidestä luokasta, jotka olivat heikko lukutaito, tyydyttävä lukutaito, hyvä lukutaito, erinomainen lukutaito ja huippulukutaito. Oman tutkimukseni näkökulmasta oleellinen erotus on erinomaisen ja hyvän lukutaidon välillä. PISA-tutkimuksen luokittelussa hyvään lukutaitoon riittää kyky arvioida tekstiä omiin kokemuksiin ja tietoihin suhteuttaen; erinomaiseen lukutaitoon yltäminen sen sijaan vaatii kykyä myös muodon arviointiin. Erinomaisen lukutaidon saavuttamiseksi lukijalla on oltava kykyä arvioida tekstiä suhteessa siihen itseensä, vertailla tekstin yksityiskohtia ja tehdä johtopäätöksiä niiden merkityksestä. Suomalaisista nuorista erinomaiseen lukutaitoon tai huippulukutaitoon yltyi yhteensä tasan 50 prosenttia vastaajista. (Linnakylä 2004a, 89–91.) Näillä vastaajilla pitäisi siis olla kykyä arvioida myös tekstien muotoseikkoja ja niiden laajempia merkityksiä. Omassa tutkimuksessani muotoseikkojen arviointiin yltyä parhaimmillaan hieman yli 50 prosenttia vastaajista, mutta haastavampien kysymysten kohdalla vain noin 20 prosenttia vastaajista. Hyvin haasteellisen, kuten henkilöhahmon määrittelyä, koskevan kysymyksen kohdalla muotokeskeiseen arviointiin yltyä vain 9 prosenttia vastaajista. Oman tutkimukseni ja PISA-tutkimuksen tulosten vertailu ei ole suoraviivaisesti mahdollista, sillä PISA-tutkimus ei sisältänyt kovinkaan vaikeaselkoisia tai monimerkityksisiä kaunokirjallisia tekstejä. Tässä tutkimuksessani käyttämäni tekstiä voi pitää hyvin haasteellisena PISA-tutkimuksen teksteihin verrattuna, ja siksi ei ole yllättävää, että tämän tekstin kohdalla myös tulokset ovat erilaiset.

Sukupuolen näkökulmasta tarkasteltuna tämän aineiston vastauksista löytyy eroja hyvin vähän. Vain muutaman kysymyksen kohdalla sukupuolieroa voi pitää merkittävänä. Kuten luvussa 5.3 olen todennut, novellin viestimistä on tyttövastaajista prosentuaalisesti enemmän arvioinut muodon, kielen ja tyylin kautta verrattuna poikavastaajiin (ks. Taulukko 5.6). Tässä kysymyksessä siis tytöt ovat osoittaneet parempaa lukutaitoa. Sen sijaan kertojan määrittelyä sekä mielipiteen perustelua koskevien kysymysten kohdalla tilanne on toinen: Kertojaa on tekstuaalisesti määritelleet useimmin pojat (ks. Taulukko 5.5). Samaten mielipidettä novellista on perustellut kielen, muodon ja tyylin kautta pojat useammin kuin tytöt (ks. Taulukko 5.8). Näissä vastauksissa analyyttisempää, tekstin muotoa arvioivaa lukutaitoa ovat

osoittaneet poikavastaajat. Sukupuolta koskevien tulosten vertaaminen PISA-tutkimuksissa saatuihin tuloksiin on mielenkiintoista.

Kuten olen luvussa 2.4. ”Lukutaidon taustatekijät” maininnut, PISA 2000 -tutkimuksen tulokset osoittavat, että lukutaidossa tyttöjen suoritustaso oli jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa maassa poikien tasoa korkeampi. Vieläpä Suomessa sukupuoliero oli OECD-maista merkittävin. Suomessa huomattava ero kuitenkin selittyy tyttöjen erinomaisella, ei poikien heikolla lukutaidolla, sillä kansainvälisesti verrattuna suomalaisten poikien lukutaito oli monien maiden tyttöjen lukutaitoa parempi. Suomessa suurin sukupuoliero oli luetun pohdinnassa ja arvioinnissa ja tekstityyppien näkökulmasta narratiivisiin eli kertoviin teksteihin liittyvissä tehtävissä, jotka usein juuri olivat pohdintaa ja arviointia sekä omaa kirjallista tuotosta vaativia tehtäviä. (Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002, 74–76, 79.)

Oman tutkimukseni tulokset näyttävät poikkeavan PISA-tutkimuksen tuloksista myös tällä kohdin. Poikien lukutaito ei näytä paradisen tekstin kohdalla olevan heikompi kuin tyttöjen. Tokikaan PISA-tutkimuksen tulokset ja oman tutkimukseni tulokset eivät ole suoraan vertailukelpoisia, sillä kuten olen lukutaidon tutkimusta koskevassa luvussa 2 todennut, PISA-tutkimuksen lähtökohdat ja kysymyksenasettelut poikkeavat paljon tästä tutkimuksesta. Lisäksi tutkimuksessa käyttämäni tekstin ilmeisen vaikeuden vuoksi merkittäviä eroja vastaajien väliltä on vaikea löytää ja heitä on hyvin vaikea luokitella lukutaidoltaan eri tasoille ja eri lukijatyyppeihin. Siksi myös vertailu vastaajien kesken on vaikeaa.

Tein tämän pääluvun alussa jaottelun kolmeen eri luennan tyyppiin, jotka ovat 1) sisältökeskeinen, mimeettinen luenta 2) epäilevä, kriittinen luenta ja 3) muotokeskeinen, paradinen luenta. Aikomuksenani oli luokitella vastaajat näihin kolmeen luennan luokkaan. Kuten jo olen todennut, luennan kolmannelle tasolle, paradiseen luentaan, ei yltänyt yksikään vastaajista. Tämä tarkoittaa sitä, että luentojen luokittelu typistyy kahteen luentatyyppiin. Vastausten jaottelu luentojen perusteella jäljelle jääviin kahteen luokkaan näyttää sekin osoittautuvan hyvin hankalaksi, sillä vastaajien luennat ovat hyvin samantasoisia ja lisäksi ristiriitaisia. SPSS-tilasto-ohjelman avulla yritin etsiä mahdollisia korrelaatioita eri vastausten välillä. Jos vastaaja on määritellyt henkilöähämot mimeettisesti, onko hän määritellyt myös kertojan mimeettisesti? Jos vastaaja pitää kieltä ja tyyliä novellissa keskeisenä, onko hän kiinnittänyt muotoon, kieleen ja tyyliin huomiota myös muissa vastauksissaan? Korrelaatioanalyysin tulos osoittaa, että korrelaatioita vastausten väliltä

löytyy hyvin vähän. Vaikka teemoittain analysoituna aineistosta löytyy kirjavuutta ja erilaisia luennan tapoja, vastaukset eivät korreloi keskenään. Tämä kertoo siitä, että yksittäisen vastaajan vastauksen sisällä on horjuntaa erilaisten luennan tapojen välillä. Vaikka vastaaja pitää kieltä ja tyyliä novellissa keskeisimpänä (kysymyksen 17 mukaan), ei hän silti välttämättä ole muissa vastauksissaan kiinnittänyt huomiota tekstin muotopiirteisiin. Ainoa lukutaitoa koskeva korrelaatio löytyy kertojan määrittelyn ja sukupuolen välillä. Kuten jo kertojan määrittelyä koskevien vastausten analyysin kohdalla totesin, pojista selvästi useampi on määritellyt kertojan tekstuaalisesti. Korrelaatio vahvistaa tuon havainnon. Sukupuolen (poika) ja kertojan tekstuaalisen määrittelyn välillä on tilastollisesti merkittävä, positiivinen korrelaatio ($r=.26, p<.05$).

Se että novellin lukutaitoa koskevien vastausten väliltä löytyy hyvin vähän korrelaatiota, tarkoittaa sitä, että yksittäisten vastaajien luokittelu luvun alussa muodostamiini luentatyyppeihin on hyvin vaikeaa. Se, että on kiinnittänyt muotoon ja kieleen huomiota yhdessä kysymyksessä ei takaa sitä, että olisi kiinnittänyt niihin huomiota myös muissa kysymyksissä. Yksittäisen lukijan vastauksen sisällä saattaa olla horjuntaa sisältökeskeisen ja muotokeskeisen luennan välillä. Tästä syystä joudun toteamaan, että vastaajien tyypittely lukutaidon mukaan muotoilemiini luokkiin ei onnistu. Pääsyyinä on tutkimuksessa käytetyn kaunokirjallisen tekstin vaikeus sekä strukturoitu kyselylomake, joka osin on todennäköisesti auttanut osaa vastaajista analysoimaan novellia myös tekstuaalisesti. Tulos on tietenkin tutkimukseni kannalta hieman harmillinen. Kuitenkin olen mielestäni tehnyt aineistosta mielenkiintoisia havaintoja sekä löytänyt tietoa, jonka avulla esimerkiksi koulun kirjallisuuden opetusta ja laajasti kaunokirjallisen tekstin lukutaitoa voidaan pohtia ja arvioida.

Seuraavassa luvussa analysoin vielä tutkimusasetelmassani mukana olleiden taustatekijöiden vaikutusta lukutaitoon. Tämän jälkeen palaan pohtimaan koko tutkimukseni merkitystä ja asetettujen kysymysten ja tavoitteiden täyttymistä. Erityisesti peilaan tuloksia koulun kirjallisuudenopetukseen, sillä tutkimukseni yhtenä tavoitteena on tuottaa käytäntöön sovellettavaa tietoa. Lisäksi kirjallisuuden opettajana olen kiinnostunut juuri tutkimukseni kytköksistä ja tulosten sovellusmahdollisuuksista kirjallisuuden opettamiseen.

6. Mikä vaikuttaa lukutaitoon?

Tässä luvussa analysoin vastaajieni lukutaitoon liittyviä taustatekijöitä ja tutkin niiden vaikutusta lukutaitoon. PISA-tutkimuksen tulosten mukaan keskeisinä taustaselittäjiä, jotka sekä vähensivät heikon lukutaidon riskiä että edistivät huippulukutaitoa, olivat sukupuoli (tyttö), vahva itsetunto oppijana sekä vahva sitoutuminen lukuharrastukseen (Linnakylä & Malin 2004a, 126). Tämän tuloksen perusteella omassa tutkimuksessani lukutaitoa selittävinä taustatekijöinä ovat mukana sukupuoli, näkemys omasta lukutaidosta sekä lukuharrastus kokonaisuudessaan. Edellisessä luvussa olen analysoinut sukupuolen vaikutusta lukutaitoon ja todennut, että sen vaikutus ei näytä olevan tämän tutkimuksen tulosten perusteella merkittävä. Tässä luvussa analysoin kahden muun merkittävän taustatekijän, lukuharrastuksen ja käsityksen omasta lukutaidosta, vaikutusta tekstuaaliseen, parodisen tekstin lukutaitoon.

Lukiolaisvastaajien lukuharrastusta sekä heidän omaa näkemystään omasta lukutaidostaan selvitin erillisellä kyselylomakkeella (liite 3). Lomakkeessa on mukana laajasti lukuharrastuksen eri osa-alueisiin, kuten kaunokirjallisuuden, tietokirjallisuuden, sanomalehtien, aikakauslehtien ja nettitekstien lukemiseen, liittyviä kysymyksiä. Lisäksi lomakkeessa on kysymyksiä lukutaito-käsitteeseen liittyen. Lukemisen määrää olen mitannut samalla asteikolla kuin PISA-tutkimuksessa. Vastaajat valitsivat omaa aktiivisuuttaan parhaiten kuvaavan kohdan viidestä vaihtoehdosta, jotka ovat ”en koskaan tai tuskin koskaan”, ”muutaman kerran vuodessa”, ”noin kerran kuussa”, ”useita kertoja kuussa” ja ”useita kertoja viikossa”. Analyyseja varten luokittelin, kuten PISA-tutkimuksessa, vastaukset kolmeen luokkaan: *en koskaan* (tai tuskin koskaan), *joskus* (muutaman kerran

vuodessa tai kerran kuussa) ja *säännöllisesti* (useita kertoja kuussa tai useita kertoja viikossa).

PISA-tutkimuksen yhteydessä on selvitetty myös nuorten mediankäyttöä. Myös omassa tutkimuksessani on mukana internetin käyttöön ja nettiteksteihin liittyviä kysymyksiä. Tämän tutkimuksen puitteissa jätän nuo vastaukset kuitenkin huomioimatta, sillä niiden analysoiminen laajentaisi tutkimusta liikaa. Tätä rajausta tukee myös se, että PISA-tutkimuksen tulosten perusteella perinteisten medioiden, erityisesti kaunokirjallisuuden lukemisen, vaikutus lukutaitoon oli huomattavasti suurempi kuin uusmedioiden⁵ (Leino, Linnakylä & Malin 2004, 193). Näiden tulosten valossa kaunokirjallisen tekstin lukutaitoa selvittävässä tutkimuksessa perinteisiä medioita koskevan lukuharrastuksen tutkiminen on uusmedioita koskevan lukuharrastuksen tutkimista tärkeämpää.

PISA-tutkimuksessa lukuharrastusta koskevien vastausten perusteella vastaajat jaoteltiin neljään perinteisen median lukijatyyppiin, jotka ovat 1) yksipuoliset aikakauslehtien lukijat, 2) sanoma- ja aikakauslehtien lukijat, 3) erilaisten lehtien ja sarjakuvien lukijat sekä 4) monipuoliset kirjojen ja lehtien lukijat. (Linnakylä 2004b, 168). Tämän jaottelun pohjalta luokittelen nyt oman tutkimukseni vastaajat lukijatyyppeihin. En toki orjallisesti noudata tätä jaottelua, vaan lukijatyyppit nousevat omasta aineistostani ja luokitukset saattavat muuttua. Lukijatyyppittelyn jälkeen tarkastelen vielä omaan lukuharrastukseen sitoutumiseen ja asennoitumiseen sekä oman lukutaidon arviointiin tulleita vastauksia.

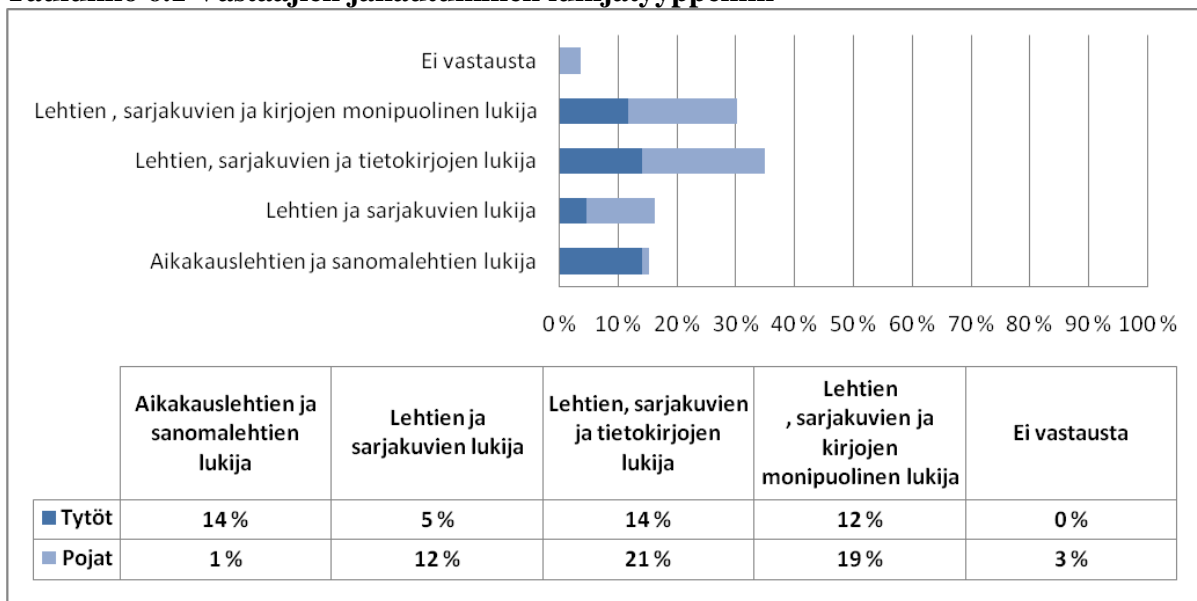
6.1 Lukijatyyppit

Tutkimukseeni vastanneet lukijat näyttävät muodostavan hiukan erilaisia lukijatyyppejä kuin PISA-tutkimukseen vastanneet lukijat. Aineiston perusteella olen jakanut vastaajat neljään lukijatyyppiin, jotka ovat: 1) Aikakaus- ja sanomalehtien lukemiseen painottuneet lukijat, 2) Aikakaus- ja sanomalehtien sekä sarjakuvien lukemiseen painottuneet lukijat, 3) Monipuolisesti lehtiä ja sarjakuvia, mutta myös tietokirjoja säännöllisesti lukevat lukijat sekä 4) Monipuoliset lehtien, sarjakuvien, tietokirjojen, mutta myös kaunokirjallisuuden lukijat. PISA-tutkimuksen luokista tämä jaottelu poikkeaa siinä, että yksipuolisia aikakauslehtien

⁵ On hyvä tosin huomata se, että tämä tulos voi muuttua, kun lukutaidon tutkimukseen tulevat mukaan verkkotekstit. (Leino, Linnakylä & Malin 2004, 193.)

lukijoita ei tästä aineistosta löytynyt, sekä siinä, että monipuoliset lukijat jakaantuvat vielä sen mukaan, lukevatko he myös kaunokirjallisuutta säännöllisesti vai eivät. Erityisesti kaunokirjallisuuden lukemisen määrään halusin kiinnittää huomiota, sillä PISA-tutkimuksen tulosten mukaan sen vaikutus lukutaitoon on merkittävä (Linnakylä 2004b, 175). Lisäksi itse olen kiinnostunut juuri kaunokirjallisuuden lukemisen määrästä sekä sen vaikutuksesta kaunokirjallisen tekstin lukutaitoon. Taulukosta 6.1 voi nähdä vastaajien jakautumisen lukijatyyppeihin.

Taulukko 6.1 Vastaajien jakautuminen lukijatyyppeihin



Aikakaus- ja sanomalehtien lukemiseen painottuneiden lukijoiden lukeminen suuntautuu pääasiassa erilaisten lehtien lukemiseen. Vaikka he lukevat myös joskus muuta, pääpaino on aikakaus- ja sanomalehtien säännöllisessä lukemisessa. Tähän luokkaan sijoittuvat myös kaksi sellaista tyttövästääjää, jotka lukevat vain aikakauslehtiä säännöllisesti. Koska tällaisia vastaajien joukossa on kuitenkin hyvin vähän, en muodosta heistä omaa luokkaansa. Kuten taulukosta 6.1 näkyy, tähän luokkaan sijoittuu 15 prosenttia vastaajista, joista lähes kaikki ovat tyttöjä. PISA-tutkimukseen vastanneista suomalaisnuorista tähän luokkaan sijoittui 14 prosenttia vastaajista, tyttöjä ja poikia lähes yhtä paljon. Yhdistettynä PISA-tutkimuksessa mukana olleeseen luokkaan yksipuoliset aikakauslehtien lukijat näihin kahteen luokkaan sijoittui PISA-tutkimuksessa yhteensä 21 prosenttia vastaajista. PISA-tutkimuksessa luokka yksipuoliset aikakauslehtien lukijat oli hyvin tyttövaltainen. (Linnakylä 2004b, 168, 178).

Aikakaus- ja sanomalehtien sekä sarjakuvien lukemiseen painottuneet lukijat lukevat selvästi kirjoja enemmän lehtiä ja sarjakuvia. Tähän luokkaan sijoittuneet lukevat lehtiä ja sarjakuvia säännöllisesti; kaunokirjallisuutta ja tietokirjoja vain harvoin tai eivät koskaan. Tähän luokkaan asetan myös kaksi sellaista vastaajaa, jotka lukevat sanomalehtiä ja sarjakuvia säännöllisesti ja aikakauslehtiä vain joskus, sekä yhden sellaisen vastaajan, joka lukee lehtiä säännöllisesti, mutta sarjakuvia vain joskus. Taulukko 6.1 osoittaa, että tähän lukijatyyppiin sijoittuu 17 prosenttia vastaajista, joista selvästi suurin osa on poikia. Myös PISA-tutkimuksessa tämä luokka oli selvästi poikavaltainen, vaikka myös suomalaistytöistä suurin osa sijoittui tähän luokkaan. Suomalaisnuorista tähän luokkaan sijoittui eniten, jopa 67 prosenttia vastaajista. (Linnakylä 2004b, 171, 175–178).

Aineistostani löytyy sellaisia muuten varsin monipuolisia lukijoita, jotka kuitenkin lukevat kaunokirjallisuutta muuhun lukuaktiivisuuteen verrattuna vähän. Heidät erotan omaksi lukijatyypikseen, *lehtien, sarjakuvien ja tietokirjojen lukijoiksi*. Tähän luokkaan sijoittuneista moni lukee säännöllisesti lehtiä, sarjakuvia ja tietokirjoja, mutta kaunokirjallisuutta vain joskus tai harvemmin. Tämän luokan sisällä on luokista selvästi eniten hajontaa, ja luokkaan sijoittuu myös sellaisia vastaajia, jotka lukevat vain joskus tietokirjallisuutta, sarjakuvia, sanomalehtiä tai aikakauslehtiä. Tämän luokan lukijat ovat kuitenkin melko monipuolisia ja aktiivisia lukijoita. Tähän luokkaan sijoittuu vastaajista eniten, 35 prosenttia, 30 vastaajaa, joista tyttöjä on 12 ja poikia 18 (Ks. taulukko 6.1). PISA-tutkimuksen luokittelussa tällaista luokkaa ei ollut lainkaan mukana. Tähän luokkaan kuuluvista osa olisi PISA-tutkimuksen luokittelussa todennäköisesti asettunut edelliseen luokkaan, *lehtien ja sarjakuvien lukijat* ja osa luokkaan *monipuoliset lehtien ja kirjojen lukijat*.

Näihin kolmeen luokkaan sijoittuneiden lisäksi aineistostani löytyy sellaisia, jotka muun monipuolisen lukemisen ohella lukevat myös kaunokirjallisuutta säännöllisesti. Nämä lehtien, sarjakuvien, tietokirjojen, mutta myös kaunokirjallisuuden aktiiviset lukijat ovat aineiston monipuolisimpia lukijoita. Tämän aineiston perusteella näyttää siltä, että jos nuori lukee kaunokirjallisuutta säännöllisesti, hänen lukuharrastuksensa on muutenkin monipuolista ja säännöllistä. Lähes kaikki, jotka ilmoittavat lukevansa kaunokirjallisuutta säännöllisesti, lukevat myös tietokirjallisuutta, lehtiä ja sarjakuvia säännöllisesti, tai ainakin joskus. Tähän luokkaan, luokkaan *lehtien, sarjakuvien ja kirjojen monipuoliset lukijat*, sijoittumisen tärkeimpänä kriteerinä on säännöllinen kaunokirjallisuuden lukeminen, mutta myös säännöllinen lehtien, tietokirjojen ja sarjakuvien lukeminen. Kuitenkin tähän luokkaan

sijoittuvat myös muutamat sellaiset vastaajat, jotka lukevat kaunokirjallisuutta ja lehtiä säännöllisesti, mutta joko sarjakuvia tai tietokirjoja vain joskus tai hyvin harvoin. Tähän lukijatyyppiin sijoittuu 31 prosenttia eli 26 vastaajaa, joista tyttöjä on 10 ja poikia 16 (ks. taulukko 6.1). PISA-tutkimuksessa monipuoliseen kirjojen ja lehtien lukijoiden luokkaan sijoittui suomalaisnuorista ainoastaan 12 prosenttia. Tämä luokka oli PISA-tutkimuksessa tyttövaltainen, tosin, kuten pienestä prosenttimäärästä voi nähdä, suurin osa suomalaistytöistä sijoittui kuitenkin lehtien ja sarjakuvien lukijoiden luokkaan. (Linnakylä 2004b, 171–177).

PISA-tutkimuksen tulosten mukaan tytöt siis ovat poikia monipuolisempia ja aktiivisempia lukijoita. Omassa aineistossani tällaista eroa ei ole nähtävissä, vaan päinvastoin kahteen monipuolisimpaan lukijaluokkaan sijoittuu molempiin omista vastaajistani enemmän poikia kuin tyttöjä. Erot ovat toki osin selitettävissä sillä, että poikia kaiken kaikkiaan aineistossani on enemmän. Kuitenkin tässä aineistossa poikien monipuolisesta lukuharrastuksesta tyttöihin verrattuna kertoo myös se, että yksipuolisimpaan lukijaluokkaan sijoittuu huomattavasti poikia enemmän tyttöjä. Toisaalta sen sijaan toiseksi yksipuolisempaan luokkaan sijoittuu poikia tyttöjä enemmän, mutta ero ei ole, vielä vastaajien kokonaismäärä sukupuolittain huomioon otettaessa, yhtä merkittävä kuin havainto tyttöjen sijoittumisesta yksipuolisimpaan luokkaan. Tämän aineiston lukijat ovat muutenkin melko aktiivisia ja monipuolisia lukijoita, sillä kahteen monipuolisimpaan lukijaluokkaan sijoittuu yli 60 prosenttia vastaajista.

Mielenkiintoista on se, että useimpien aiempien lukuharrastusta koskevien tutkimusten (esim. Saarinen & Korhokangas 1998, Saanilahti 2002) tulokset, kuten PISA-tutkimuksenkin (ks. Linnakylä 2002, 157–159) tulokset, ovat osoittaneet, että tytöt lukevat poikia enemmän, etenkin kaunokirjallisuutta. Tämä aineisto ei tuota samaa tulosta, sillä juuri siihen luokkaan, jota muista erottaa kaunokirjallisuuden monipuolinen lukeminen, sijoittuu poikia tyttöjä enemmän. Tämän aineiston perusteella näyttäisi siis siltä, että sukupuoli ei ole lukutaitoon, monipuoliseen lukemiseen eikä kaunokirjallisuuden lukemisen määrään voimakkaasti vaikuttava tekijä. Tämä on tuloksena uusi ja ilahduttava. Tosin on hyvä huomioda se, että PISA-tutkimuksen aineisto on kerätty yläkouluikäisiltä, tämä aineisto lukioikäisiltä. Voi siis olettaa, että vähiten lukevat ovat suuntautuneet opiskelemaan muualle kuin lukioon ja tämä vaikuttaa sekä koko aineiston tuloksiin että saattaa tasoittaa myös sukupuolieroja. Entä miten muut taustatekijät vaikuttavat lukutaitoon? Seuraavassa luvussa tarkastelen omaan lukuharrastukseen sitoutumista ja asennoitumista sekä oman lukutaidon arviointia koskevia vastauksia.

6.2 Lukuharrastukseen asennoituminen ja oman lukutaidon arviointi

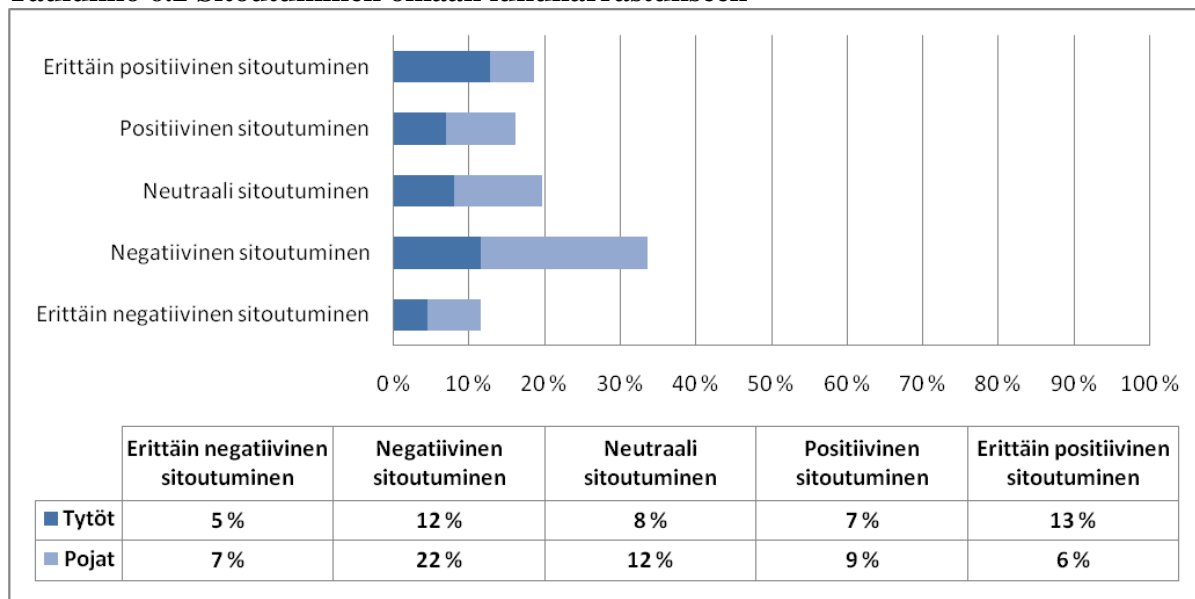
Lukiolaisten asennoitumista ja sitoutumista lukuharrastukseen selvitin kyselylomakkeessa kahdeksan eri väittämän avulla. Väitteet ovat samoja kuin PISA-tutkimuksessa lukuharrastukseen asennoitumista mittaavat väitteet, tosin yhden negatiivisen väitteen jätin pois, jotta positiivisia ja negatiivisia väitteitä olisi lomakkeessa tarjolla yhtä paljon. Väitteistä neljä ilmaisee positiivista asennoitumista lukuharrastukseen, neljä taas negatiivista asennoitumista. Vastaajan tehtävänä oli rastittaa, mitkä väitteet pätevät häneen lukijana.

16. Mitkä seuraavista väitteistä pätevät sinuun lukijana?

- Lukeminen on yksi lempiharrastuksistani.
- Keskustelen mielelläni kirjoista toisten kanssa.
- Olen iloinen, jos saan kirjan lahjaksi.
- Käyn mielelläni kirjakaupassa tai kirjastossa.
- Luen vain, jos on pakko.
- Minun on vaikea lukea kirjoja loppuun.
- Minusta lukeminen on ajanhaaskausta.
- En pysty keskittymään lukemiseen kauempaa kuin muutaman minuutin.

Olen luokitellut vastaukset taulukkoon 6.2 siten, että jos negatiivisia väitteitä on valittu 3 tai enemmän kuin positiivisia, vastaajan asennoituminen lukemiseen on *erittäin negatiivista*, jos negatiivisia väitteitä on valittu 1-2 enemmän kuin positiivisia, asennoituminen on *negatiivista*. Samoin, jos positiivisia väitteitä on valittu 3 tai enemmän kuin negatiivisia, kyseessä on *erittäin positiivinen sitoutuminen* ja jos taas positiivisia väitteitä on valittu 1-2 enemmän kuin negatiivisia väitteitä, kyseessä on *positiivinen sitoutuminen*. Jos positiivisia että negatiivisia väitteitä on valittu yhtä paljon, kyseessä on *neutraali sitoutuminen*.

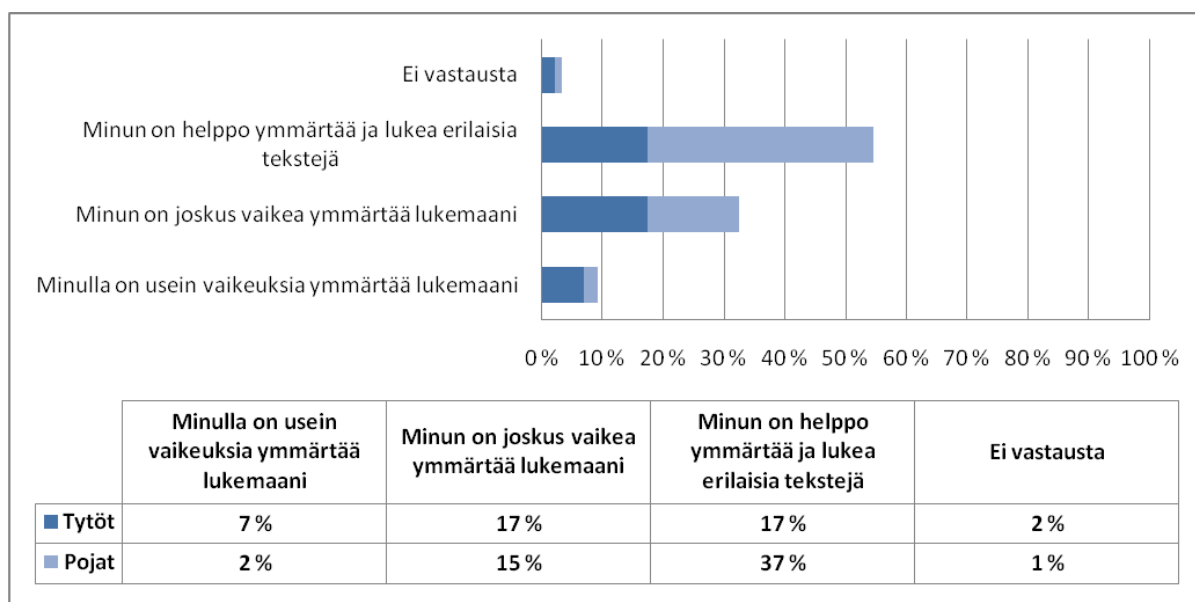
Taulukko 6.2 Sitoutuminen omaan lukuharrastukseen



Kuten taulukosta 6.2 näkyy, 44 prosenttia vastaajista asennoituu lukemiseen negatiivisesti tai erittäin negatiivisesti ja 35 prosenttia positiivisesti tai erittäin positiivisesti. Pojista negatiivisesti tai erittäin negatiivisesti lukemiseen asennoitui vastaajista 29, neutraalisti 12 ja positiivisesti tai erittäin positiivisesti 15 prosenttia. Tytöistä taas negatiivisesti tai erittäin negatiivisesti asennoitui kaikista vastaajista 17, neutraalisti 8 ja positiivisesti tai erittäin positiivisesti 20 prosenttia. Tässä aineistossa tyttöjen asennoituminen yleisesti lukuharrastukseen näyttää siis olevan poikia positiivisempaa. Tyttöissä on vähemmän niitä, jotka asennoituvat negatiivisesti ja enemmän niitä, jotka asennoituvat positiivisesti. Vaikka pojat siis näyttävät lukevan yhtä paljon ja monipuolisesti kuin tytöt, he silti syystä tai toisesta asennoituvat lukemiseen tyttöjä negatiivisemmin.

Viimeisenä lukutaidon taustatekijänä selvitin vastaajien omaa arviointia lukutaidostaan. Taulukko 6.3 kuvaa vastausten jakautumista.

Taulukko 6.3 Oman lukutaidon arviointi



Suurin osa vastaajista (54 %) kokee, että tekstien ymmärtäminen on helppoa. Kuitenkin hieman yli 30 prosenttia vastaajista kokee, että heillä on joskus vaikeuksia ymmärtää lukemaansa. 9 prosenttia vastaa, että heillä on usein luetun ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Tytöt arvioivat oman lukutaitonsa poikia heikommaksi. Tyttöissä on enemmän niitä, jotka kokevat, että heillä on usein vaikeuksia ymmärtää lukemaansa, ja huomattavan paljon poikia vähemmän niitä, jotka vastaavat luetun ymmärtämisen olevan helppoa. Onko niin, että tässä tutkittavassa joukossa todella poikien lukutaito on parempi? Vai ovatko tytöt vain kriittisempiä itseään kohtaan? Todennäköisesti molemmat seikat vaikuttavat. Kuten olen jo aiemmin todennut, tyttöjen lukutaito ja lukemisen määrä ei poikkea pojista, ainakaan positiiviseen suuntaan. Toisaalta vahvoja johtopäätöksiä myöskään siihen suuntaan, että poikien lukutaito olisi tyttöjen lukutaitoa selvästi parempi, ei tästä aineistosta voi tehdä. Oman lukutaidon arviointia koskevan kysymyksen kohdalla varmasti ainakin on myös niin, että tytöt ovat arvioineet omaa lukutaitoaan poikia kriittisemmin. Entä miten nämä taustatekijät, lukuharrastus, lukuharrastukseen asennoituminen sekä käsitys omasta lukutaidosta vaikuttavat tässä tutkimuksessa käytetyn parodisen tekstin lukutaitoon?

6.3 Korrelaatioanalyysissä lukutaito ja lukutaidon taustatekijät

Tässä luvussa tutkin sukupuolen, lukuharrastuksen, lukuharrastukseen asennoitumisen ja sitoutumisen sekä käsityksen omasta lukutaidosta vaikutusta kaunokirjallisen tekstin

lukutaitoon. Etsin aineistosta mahdollisia korrelaatioita SPSS-tilasto-ohjelman avulla. Taulukkoon 6.4 olen kerännyt kaikki ne aineiston vastaukset, joita olen tämän pääluvun aikana analysoinut ja joiden väliltä löytyy tilastollisesti merkittävää korrelaatiota. Tämän lisäksi olen huomionnut korrelaatiotaulukkoon vielä erikseen vain kaunokirjallisuuden lukemisen määrää koskevaan kysymykseen tulleet vastaukset, sillä ne näyttävät korreloivan lukutaitoa koskevien vastausten kautta.

Korrelaatiotaulukossa tarkastellaan muuttujien välisiä riippuvuussuhteita. Riippuvuus merkitsee sitä, että kahden tai useamman muuttujan arvot eivät ole täysin satunnaisia, vaan vaihtelevat samankaltaisesti. (Nummenmaa 2004, 264.) Tässä taulukossa on mukana kahdeksan muuttujaa. Muuttujat on kirjoitettu vaakariveille ja niitä vastaavat numerot löytyvät pystyriveiltä. Jokainen korrelaatio on esitetty taulukossa vain kerran. Taulukon alle on kuvattu vastausten tyypittelyjä vastaavat numerot, joita on käytetty saatettaessa vastaukset tilastolliseen, kvantitatiiviseen muotoon.

Taulukossa näkyvät luvut ovat korrelaatiokertoimia, jotka vaihtelevat välillä -1-1. Osaan korrelaatiokertoimista on merkitty tähtiä, jotka tarkoittavat, että korrelaatio on tilastollisesti merkittävä. Tähtien määrä kertoo tässä taulukossa korrelaation merkittävyyden: mitä enemmän korrelaatiokertoimen perässä on tähtiä, sitä vahvempi korrelaatio muuttujien välillä on.

Taulukko 6.4 Muuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja keskinäiset korrelaatiot

	ka	kh	1	2	3	4	5	6	7
1. Sukupuoli	1.56	.50							
2. Mikä on novellissa keskeisintä?	1.83	.79	-.01						
3. Millä tavoin novelli viestii teemaa lukijalle?	1.54	.50	-.17	.12					
4. Millainen novellin kertoja on?	1.21	.41	.27*	.05	.08				
5. Lukijatyyppit	2.83	1,05	.25*	.23*	-.12	.13			
6. Kuinka usein luet kaunokirjallisuutta?	2.18	.64	-.01	.30**	-.27*	.18	.60***		
7. Lukemiseen asennoituminen	3.03	1,31	-.23	.15	-.27*	.15	.32**	.63***	
8. Millaisena pidät omaa lukutaitoasi?	1.53	.67	.29**	.22	-.10	.16	.41***	.39***	.27*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1) 1 = tyttö, 2 = poika

2) 1 = Ei pidä kieltä ja tyyliä keskeisenä, 2 = Pitää kieltä ja tyyliä keskeisenä, 3 = Pitää vain kieltä ja tyyliä keskeisenä.

3) 1 = Tapahtumien ja henkilöhahmojen kautta, 2 = Muodon, kielen ja tyylin kautta

4) 1 = Mimeettinen määrittely, 2 = Tekstuaalinen määrittely

5) 1 = Aikakauslehtien ja sanomalehtien lukija, 2 = Lehtien ja sarjakuvien lukija, 3 = Lehtien, sarjakuvien ja tietokirjojen lukija, 4 = Lehtien, sarjakuvien ja kirjojen monipuolinen lukija

6) 1 = Ei koskaan, 2 = Joskus, 3 = Säännöllisesti

7) 1 = Erittäin negatiivinen sitoutuminen, 2 = Negatiivinen sitoutuminen, 3 = Neutraali sitoutuminen, 4 = Positiivinen sitoutuminen, 5 = Erittäin positiivinen sitoutuminen

8) 1 = Minulla on usein vaikeuksia ymmärtää lukemaani, 2 = Minun on joskus vaikea ymmärtää lukemaani, 3 = Minun on helppo lukea ja ymmärtää erilaisia tekstejä

Kuten jo vastausten analysoinnin yhteydessä totesin, sukupuoli korreloi kertojan määrittelyn kanssa ($r=.27$, $p<.05$) eli pojat määrittelevät useammin kertojan tekstuaalisesti kuin tytöt. Muiden vastausten osalta sukupuoli ei näytä vaikuttavan lukutaitoon. Lukuharrastukseen ja käsitykseen itsestä oppijana sukupuoli kuitenkin vaikuttaa. Sukupuoli korreloi lukijatyyppeiden kanssa ($r=.25$, $p<.05$) ja tilastot vahvistavat havainnon siitä, että tämän aineiston perusteella pojat ovat monipuolisempia lukijoita kuin tytöt eli sijoittuvat tyttöjä todennäköisemmin monipuolisiin lukijatyyppeihin. Kuten edellä totesin, sukupuoli korreloi vahvasti myös sen kanssa, millaisena omaa lukutaitoaan pitää ($r=.29$, $p<.01$). Pojilla on selvästi parempi käsitys itsestään lukijoina kuin tytöillä.

Sukupuoli ei siis näytä merkittävästi vaikuttavan lukutaitoon. Entä millainen on muiden taustatekijöiden vaikutus? Monipuolinen lukuharrastus sekä vielä voimakkaammin kaunokirjallisuuden säännöllinen lukeminen näyttää korreloivan merkittävästi sen kanssa, mitä vastaaja pitää novellissa keskeisimpänä ($r=.23$, $p<.05$ ja $r=.30$, $p<.01$). Mitä monipuolisemmin vastaaja harrastaa lukemista, ja erityisesti mitä enemmän hän lukee kaunokirjallisuutta, sitä todennäköisemmin hän pitää novellissa keskeisenä kieltä ja tyyliä.

Kaunokirjallisuuden lukemisen määrä näyttää korreloivan myös novellin viestimisen määrittelyn kanssa ($r=.27$, $p<.05$). Mitä enemmän vastaaja lukee kaunokirjallisuutta, sitä todennäköisemmin hän analysoi novellin viestimistä muotoon, kieleen ja tyyliin liittyvien seikkojen kautta. Yleisesti lukuharrastuksen monipuolisuus sen sijaan ei näytä tähän muuttujaan vaikuttavan, joten lukuharrastuksen osa-alueista vain kaunokirjallisuuden lukemisen määrällä on vaikutusta novellin viestimisen määrittelyyn. Novellin viestimisen määrittely korreloi myös lukemiseen asennoitumisen kanssa. Mitä positiivisemmin vastaaja suhtautuu lukemiseen, sitä todennäköisemmin hän analysoi novellin viestimistä kielen, muodon ja tyylin kautta.

Koska vastaajien välillä on lukutaidon tasoissa vaikea löytää eroja, myös lukutaidon taustatekijöiden vaikutuksen tutkiminen lukutaitoon on hankalaa. Joitain tendenssejä korrelaatioanalyysissä näyttää kuitenkin paljastuvan. Tärkeä on havainto siitä, että monipuolinen lukuharrastus ja kaunokirjallisuuden lukemisen määrä näyttävät vaikuttavan positiivisesti kaunokirjallisen tekstin lukutaitoon. Mitä monipuolisemmin ja erityisesti mitä enemmän vastaaja lukee kaunokirjallisuutta, sitä enemmän hänellä näyttää olevan kompetenssia tekstuaaliseen lukutapaan.

Yllättäviä eivät ole vahvat korrelaatiot lukijatyyppien, kaunokirjallisuuden lukemisen määrän sekä lukemiseen suhtautumisen määrän välillä ($r=.60$, $p<.001$; $r=.32$, $p<.01$ ja $r=.63$, $p<.001$). Mitä monipuolisempi lukija on, sitä enemmän hän lukee myös kaunokirjallisuutta ja sitä positiivisemmin hän suhtautuu lukemiseen. Tai kääntäen, mitä positiivisemmin vastaaja suhtautuu lukemiseen, sitä monipuolisemmin hän lukee.

Vahvassa korrelaatioissa ovat myös lukijatyyppit, kaunokirjallisuuden lukemisen määrä, lukemiseen asennoituminen sekä oman lukutaidon arviointi ($r=.41$, $p<.001$; $r=.39$, $p<.001$ ja $r=.27$, $p<.05$). Hyvin vahvasti muuttujat korreloivat niin, että mitä monipuolisemmin vastaaja lukee, sitä parempana hän pitää omaa lukutaitoaan ja mitä enemmän kaunokirjallisuutta vastaaja lukee, sitä parempana hän pitää omaa lukutaitoaan. Merkittävä, mutta ei yhtä voimakas, korrelaatio on myös lukemiseen asennoitumisen ja oman lukutaidon arvioinnin välillä: mitä positiivisemmin vastaaja suhtautuu lukuharrastukseen sitä parempana hän pitää omaa lukutaitoaan.

Korrelaatioanalyysissa saaduista tuloksista mielenkiintoisimpia on se, että monipuolisella lukemisen määrällä ja erityisesti kaunokirjallisuuden lukemisen määrällä näyttää olevan vaikutusta myös tekstuaaliseen lukutaitoon. Kiinnostavaa on todeta myös se, että tässä aineistossa sukupuolen vaikutusta lukutaitoon ei ole havaittavissa, ehkä johtuen siitä, että tässä aineistossa pojat ovat monipuolisia ja ahkeria lukijoita.

Tämän tutkimuksen puitteissa huomioitujen taustatekijöiden lisäksi mielenkiintoista olisi tutkia esimerkiksi kirjallisuudenopetuksessa käytetyn oppikirjan sekä opettajan vaikutusta parodisen tekstin lukutaitoon. Tekstuaalisen, kirjallisuusanalyttisen lukutavan kehittymiseen varmasti juuri näillä on merkittävä vaikutus, sillä analyttisen lukutavan oppiminen on paljolti opetuksen tulosta. Monipuolinenkaan lukuharrastus ei yksin kehitä tekstuaalista lukutaitoa. Ilman tietoa kaunokirjallisuuden poetiikasta, sen omista keinoista ja rakenteista, kirjallisuusanalyttinen lukutapa ei ole mahdollinen. Tämän pääluvun viimeisessä alaluvussa pohdin tutkimuksessani saamien tulosten merkitystä erityisesti juuri kirjallisuudenopetuksen näkökulmasta.

6.4 Mitä tulokset kertovat?

Aineiston perusteella näyttää siltä, että novellin kokonaisvaltaiseen parodiseen tulkintaan lukiolaisten on hyvin vaikea päästä. Ehkä myös tutkimuksessa käyttämäni teksti on parodiana vaikea, sillä sen pintateksti ei ole helposti tunnistettavissa, koska se ei ole selvästi tutun tekstin, kuten esimerkiksi sadun, parodia, vaan lähestyy muodoltaan satiiria. Liksomin novellin parodiaa ei ole helppo tunnistaa, sillä sen maailma on samaan aikaan hyvin realistinen ja uskottava, toisaalta absurdi ja epäuskottava. Vaikka novellin kieli ja tapahtumat ovat hyvin rajuja, novelli ei näytä vieraannuttavan lukioikäisiä lukijoita tarpeeksi, jotta he alkaisivat etsiä novellin tarinalle ja tapahtumille uusia merkityksiä. He pystyvät suhteuttamaan novellin tapahtumat omaan todellisuuteensa ja omiin kokemuksiinsa, lukemaan sen kirjaimellisesti, mimeettisesti ja samaistuen. Tämä laittaa miettimään, millainen tuonikäisten maailmankuva oikein on. Sen pohtiminen laajemmin ei kuitenkaan kuulu tämän tutkimuksen piiriin.

Tulosten perusteella voi todeta, että kouluopetuksessa mimeettinen lukutapa on edelleen vahvasti hallitseva, vaikka tekstuaalisen tendenssin vahvistumisesta on nähtävissä merkkejä uusissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa sekä uudistuneessa ylioppilaskokeessa. Tekstiä voimakkaasti kyseenalaistava ja tekstuaalisesti sitä purkava lukutapa osoittautuu hyvin harvinaiseksi. Näyttää siltä, että kaunokirjallisuuden koodi ja sen oma kielioppi ei ole nuorille tuttu, eikä heillä ole työkaluja lähteä purkamaan tekstiä kertovan fiktion poetiikan näkökulmasta. Sanataideluonnetta erittelevä, tekstuaalisesti analyttinen lukutapa jää mimeettisen lukutavan jalkoihin. Vaikka parodian tekstuaaliset signaalit, kuten liioittelu, kliseisyys ja mekaanisuus näyttävät osalle lukijoista paljastuvan, niiden tulkitsemiseen parodisiksi signaaleiksi ei lukijoilla ole kykyä. Havaintoja on, mutta tekstuaaliset työkalut niiden avaamiseen puuttuvat. Myös reseptiotutkimusten tulosten pohjalta on mimeettisen, todellisuuteen rinnastavan lukutavan todettu olevan suomalaisilla lukijoilla vahva. Kuten Rosa Liksomin novellin vastaanottoa vuonna 1998 tutkinut Raine Koskimaa omassa tutkimuksessaan toteaa: ”Kertomusta käsiteltiin pääasiassa kuvana todellisuudesta ja selvästi vähäisemmässä määrin kaunokirjallisuutena - -” (Koskimaa 1998, 61). Juuri tämä, taito käsitellä kaunokirjallisuutta kaunokirjallisuutena, ei todellisuuden jatkeena, näyttää tuottavan nuorille vaikeuksia. Painettuun sanaan on totuttu suhtautumaan ”totena”, joten sen kyseenalaistaminen ja esimerkiksi epäluotettavan kerronnan paljastaminen on haastavaa.

Wayne C. Booth (1974) erittelee syitä, miksi jotkut lukijat joutuvat ironian ”uhreiksi”, eli eivät ymmärrä tekstin ironista merkitystä. Samoja syitä voidaan pitää myös syynä parodisen tekstin väärintulkintaan. Boothilla syyt ovat lukijan tietämättömyys tai oppimattomuus, lukijan huolimattomuus lukutilanteessa, ennakkoluuloisuus, kokemuksen puute sekä tunteellinen riittämättömyys. Oppimattomuus tai tietämättömyys tarkoittaa sitä, että lukija ei ymmärrä tekstiä, sillä kulttuurinen etäisyys on liian suuri tai genre tuntematon. Huolimattomuus tarkoittaa lukijan laiskuutta ja piittaamattomuutta mieltä tekstin uudelleentulkintaa. Ennakkoluulot voivat estää tulkinnan, jos lukija suhtautuu hyvin vahvasti torjuen ja tuomiten tekstin sisältöön, eikä suostu etsimään tekstille toista merkitystä. Usein ennakkoluulot saattavat estää tulkintaa juuri silloin, kun teksti ironisoi omia arvoja tai normeja. Luonnollista on, että kokemattomuus ironisten tekstien lukemiseen vaikeuttaa ironian havaitsemista. Tunteellinen riittämättömyys taas tarkoittaa melko samaa kuin ennakkoluuloisuus: lukija on liian sulkeutunut, sentimentaalinen tai esimerkiksi huumorintajuton tulkitsemaan tekstiä ironisesti. (Booth 1974, 222–229.)

Syyt, miksi tämän tutkimuksen lukijat eivät ole parodiaa ymmärtäneet, ovat varmasti monen lukijan kohdalla löydettävissä Boothin listauksesta. Näyttää siltä, että vastaajilta puuttuu kokemusta tekstuaaliseen lukutapaan ja parodiseen tulkintaan, jopa genrenä parodia saattaa monelle olla vieras. Joissain tapauksissa kyse on varmasti myös huolimattomuudesta. Varsinaisesti ennakkoluuloisuudesta ei näytä monella väärintulkinnassa olevan kyse, sillä vain harva vahvasti tuomitsee tekstin välittämän kirjaimellisen merkityksen. Kyse onkin enemmän siitä, että lukijat eivät koe tekstin välittämiä arvoja vahvasti ristiriitaisina omien arvojensa kanssa. He eivät koe tekstin tapahtumia niin vieraina kuin oletin. Myös tunteellista riittämättömyyttä voin nuorten vastaajien kohdalla pohtia. Kuitenkin itse olen tässä tutkimuksessa enemmän kiinnostunut, en niinkään psykologisista syistä, vaan oppimattomuuteen ja tietämättömyyteen liittyvistä syistä. Miten tekstuaalisen lukutavan asemaa kirjallisuuden opetuksessa voi vahvistaa? Mikä oikeastaan on kirjallisuusanalyttisen lukutavan asema nykyään koulun, erityisesti lukion, kirjallisuudenopetuksessa?

Muuttuneen äidinkielen ylioppilaskokeen myötä on herännyt paljon keskustelua tekstianalyttisesta lukutavasta sekä siinä käytettävistä kaunokirjallisuuden käsitteistä lukio-opetuksessa. Kirjallisuusanalyttisten käsitteiden vaikeutta ja toisaalta niiden mahdollisuuksia kirjallisuudenopetuksessa tutkii Elina Kouki (2009) väitöskirjassaan ”*Käsitteitä tarpeen mukaan*” – *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Hän toteaa, että äidinkielen ylioppilaskoe ei ennen uudistusta vaatinut välttämättä kirjallisuusanalyttistä taitoa,

sillä kirjallisuustehtävät saattoi jättää kokeessa valitsematta. Tämä on vaikuttanut lukioiden kirjallisuudenopetukseen niin, että vallalla on melko hallitsematon tilanne, jossa kirjallisuutta opetetaan jäsentymättömin teorioin ja käsittein. Opetussuunnitelma ei ole sisältänyt selkeitä ohjeita siitä, miten kirjallisuutta tulisi opettaa, eikä kirjallisuustieteellisten käsitteiden käyttöä ole korostettu. Siirtymä uuteen kokeeseen on siis ollut merkittävä, sillä nyt kaunokirjallisuuden analyysitaitoja vaaditaan jokaiselta kokelaalta. (Kouki 2009, 31.) Tämä pakottaa myös päivittämään kirjallisuudenopetuksen tilaa. Kirjallisuuden opettajat kaipaavatkin ylioppilastutkintolautakunnalta tai opetussuunnitelmalta selkeästi määriteltyä käsitteistöä kirjallisuuden kouluopetukseen (emt., 12).

Kirjallisuuspedagogiikkaa koskeva keskustelu on tärkeää, sillä opettajilla on vaikea tehtävä yhdistäessään kirjallisuudentutkimusta kouluopetukseen. Olen itsekkin kokenut tämän hyvin haastavaksi. Opiskeluaikani varsinaisesti kirjallisuuspedagogiikkaa on käsitelty yhdellä verkkokurssilla. Oman oppiaineen teoreettisen tiedon yhdistäminen käytännön kouluopetukseen onkin ollut yhden vuoden aikana opiskeltavien opettajan pedagogisten opintojen harteilla. Valmistuttuaan jokainen nuori opettaja näyttää tasapainoilevan tieteen ja käytännön välillä parhaaksi katsomallaan tavalla. Kirjallisuusanalyttiseen opetukseen vaikuttaa varmasti myös se, onko opettaja itse pääaineenaan lukenut kieltä vai kirjallisuutta. Mielestäni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi kouluttavan tutkinnon pitäisi ottaa enemmän vastuuta ”kirjallisuuden koulukieliopin” syntymisestä, kuten Koukikin (2009, 59) toteaa. Viime aikoina yliopiston ja koko tiedeyhteisön piirissä onkin ollut havaittavissa kiinnostusta koulujen kirjallisuudenopetukseen. Kiinnostusta on synnyttänyt se totuus, joka kirjallisuusanalyttisistä taidosta on paljastunut kirjallisuuden oppiaineen pääsykokeen perusteella: kirjallisuusanalyttinen opetus on hyvin kirjavaa. (Emt., 60.) Tämän todistaa myös Koukin (2009) väitöskirjassaan analysoidessaan lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja. Oppikirjojen tarkastelu osoittaa, että kirjallisuustieteellisten käsitteiden määrittely jää usein epämääräiseksi ja on jopa virheellistä. Käsitteiden runsaus ja toisaalta epämääräisyys aiheuttavat sen, että käsitteistä ei muodostu oppijalle mielekkäitä käsitejärjestelmiä ja niitä on vaikea oppia. (Emt. 183–184.) Tästä seuraa, että oppilas ei osaa kirjallisuusanalyttistä käsitteistöä käyttää. Käsitteistö taas on välttämätön analyttista lukutapaa varten. Myös oma tutkimukseni osoittaa, että kirjallisuuden opetuksessa on edelleen vahvistettava ja tarkennettava analyttisen lukutavan opetusta.

Mihin kirjallisuuden analyttistä lukutapaa ja kirjallisuuden poetiikkaa tarvitaan? Miksi sitä pitäisi opiskella enemmän? Kaunokirjallisuudella on toki kiistämätön ja hyvin tärkeä merkitys täysin affektiivisena kokemuksena, jossa henkilöihahmoin samaistuminen ja omien tunteiden ja kokemusten peilaaminen teoksen tapahtumiin on yksilölle merkittävää. Analyttinen tai kriittinen lukutapa ei sulje tätä kokemusta pois, vaan tuo lukutapahtumaan mukaan toisen tason. Koulun kirjallisuuden opetuksessa vaihdelleet tendenssit elämyksellisen ja analyttisen lukutavan välillä ovat molemmat tärkeitä, ja kuten Koukikin (2009) tutkimuksensa perusteella toteaa, koulujen kirjallisuudenopetuksessa tarvitaan ratkaisua, jossa yhdistyvät teksti ja konteksti ja jossa hyödynnetään niin tekstuaalisia kuin kontekstuaalisiakin lähestymistapoja. Tekstuaalinen lähestymistapa keskittyy tekstilähtöiseen ja analyttiseen tarkasteluun; kontekstuaalinen lähestymistapa arvioi tekstiä suhteessa toisiin teksteihin ja todelliseen elämään (Kouki 2009, 196). Tosin, ainakin tässä tutkimuksessa, käyttäessäni nimitystä tekstuaalinen lukutapa, tarkoitan sillä myös lukutapaa, joka tarkastelee tekstiä suhteessa toisiin teksteihin, juuri tekstuaalisuuden kautta. Poetiikka antaa kielen, jolla puhua kaunokirjallisuudesta, kirjoittaa siitä, keskustella kertovista teksteistä toisten kanssa. Sen avulla voi nähdä rakenteen, sen, miten teksti kehittää tarinan, minkälainen tarina on, minkälaisia sen henkilöihahmot ovat, miten se on kerrottu. Poetiikan kautta ajattelu täsmentyy käsitteellisesti ja kaunokirjallisuuden oma logiikka on ymmärrettävissä. (Kantokorpi ym. 1990, 112.) Analyttinen ajattelu avaa silmät näkemään yksittäisen tekstin taustalla olevan rakenteen, joka toisaalta sitoo sen aiempiin teksteihin ja toisaalta tekee siitä omalaatuisen.

Tässä tutkimuksessa on keskitytty analyttiseen, tekstuaaliseen lukutaitoon, arvioitu suomalaisten lukioikäisten tekstuaalista lukutaitoa sekä pohdittu tekstuaalisen lukutavan asemaa ja merkitystä kirjallisuudenopetuksessa. Myös kontekstuaaliseen ja eläytyvään lukutapaan on kiinnitetty tutkimuksissa huomiota viime aikoina. Esimerkiksi väitöskirjassaan *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen – Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä* Juli-Anna Aerila (2010) tutkii ja kehittää kirjallisuuden mahdollisuuksia toimia eettis-moraalisen keskustelun apuna. Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että fiktiivisen kirjallisuuden ymmärtäminen ja eettis-moraalinen ajattelu muistuttavat lähtökohtaisesti toisiaan, koska molemmissa on tavoitteena itselle vieraan henkilön ajatuksiin tai itselle vieraaseen tilanteeseen eläytyminen (Aerila 2010, Tiivistelmä). Kirjallisuuden lukemisen kumpikin puoli, sekä elämyksellinen että analyttinen, on tärkeää sisällyttää kirjallisuuden kouluopetukseen. Kaunokirjallisuuden lukutaitoa sekä erilaisia lukutapoja on syytä tutkia tulevaisuudessakin, jotta kirjallisuudenopetuksen taso voisi entisestään

parantua ja monipuolistua ja siitä voisi tulla yhä laajempi kieli- ja ajattelutaitoja kehittävä oppiaine.

7. Lopuksi

Tutkimukseni tavoitteena on ollut tutkia ja arvioida suomalaisten nuorten kaunokirjallisuuden tekstuaalista lukutaitoa. Lukutaitoa on laajemmin tutkittu muun muassa PISA-tutkimuksen yhteydessä ja kaunokirjallisuuden vastaanottoa reseptiotutkimuksissa, mutta lähtökohdiltaan ja tavoitteiltaan tämä tutkimus sijoittuu näiden tutkimusten välimaastoon ja tutkimusnäkökulma on siten uusi. PISA-tutkimusten tulosten perusteella suomalaisnuorten kaunokirjallisen tekstin lukutaidon tutkiminen on kuitenkin hyvin perusteltua ja motivoitua.

Eri tutkimusten ja teorioiden väliltä olen onnistunut paikantamaan tutkimusalueen, joka ainakin minua kirjallisuuden opettajana ja tutkijana kiinnostaa, ja jatkotutkimusten mahdollisuudet tälle teoreettiselle perustalle ovat moninaiset. Mielenkiintoista olisi esimerkiksi tutkia vielä laajemmin kaunokirjallisuuden analyttistä ja tekstuaalista lukutaitoa erilaisten tekstien ja tekstilajien kohdalla. Lisäksi tutkimusta voisi laajentaa myös asiatekstien tutkimuksiin ja vertailla kaunokirjallisten ja asiatekstien lukutaidon eroja ja tasoja, jota tosin PISA-tutkimuksessa on jo tehty.

Tutkimukseni aineisto yllätti minut tutkijana, sekä positiivisesti että negatiivisesti. Positiivista oli vastausten rikkaus ja monipuolisuus; negatiivista se, että johtuen joko tutkimuksessa käytetyn kaunokirjallisen tekstin vaikeudesta tai kyselylomakkeen muotoilusta, tämän aineiston perusteella oli hyvin vaikea luokitella vastaajia lukutaitonsa perusteella eri tasoluokkiin. Tutkimukseni lukutaidon taustatekijöitä selvittävän kyselylomakkeen vastaukset olivat huomattavasti helpommin tyypiteltävissä ja tuottivat siten tieteellisesti eksaktimpaa tietoa. Kuitenkin kvantitatiivinen tieto jää, kuten useissa aiemmissa lukuharrastustutkimuksissa, melko

pinnalliseksi. Kvalitatiiviseen aineistoon sen rikkauden ja haasteellisuuden tuo juuri aineiston laatu.

Aineiston tyypittelyn hankaluudesta huolimatta tutkimukseni tuotti mielenkiintoisia tuloksia. Tekstuaalinen lukutapa osoittautui suomalaisnuorille haasteelliseksi. Aineiston perusteella voi todeta, että kaunokirjallisuuden tekstuaalisen ja analyyttisen lukutavan asemaa kirjallisuuden opetuksessa on edelleen kehitettävä ja vahvistettava. On muotoiltava kouluopetuksen tarkoituksia palveleva ”kaunokirjallisuuden kielioppi” ja alettava opettaa kirjallisuustieteellistä käsitteistöä sekä käyttää sitä, kuten kielitiedettä opetuksessa käytetään. Kirjallisuuden ja kielen opettamista on myös syytä lähentää ja tarkastella niitä toistensa kautta. Kirjallisuuden opetukseen on tuotava lisää analyyttistä ja teoreettista työkalustoa, jolla tekstin osiin pääse kiinni, sitä purkamaan ja uudelleen rakentamaan.

Tutkimukseni tulokset osoittavat myös, että pelkkä kaunokirjallisuuden lukemisen määräkin näyttää parantavan analyyttistä, tekstuaalista lukutaitoa. Lisäksi näyttää siltä, että kaunokirjallisuuden lukemisen määrällä on yhteys muutenkin monipuoliseen ja säännölliseen lukuharrastukseen. Myös kaunokirjallisuuden lukemisen määrästä sekä motivoivuudesta on edelleenkin pidettävä huolta.

Lähteet

AERILA, JULI-ANNA 2010 *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen – Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.

BOOTH, WAYNE C. 1961 *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: Chicago University Press.

BOOTH, WAYNE C. 1974 *A Rhetoric of Irony*. Chicago: Chicago University Press.

COHN, DORRIT 2006 *Fiktion mieli*. Helsinki: Gaudeamus.

ESKOLA, KATARINA (toim.) 1996 *Nainen, mies ja fileerausveitsi. Miten Rosa Liksomia luetaan?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 49.

FORSTER, E. M. 1927 *Aspects of the Novel*. England: Penguin books.

GRÜNN, KARL 2009 *Kokemuksia uudesta äidinkielenkokeesta – Ylioppilastekstejä 2009*. Helsinki: SKS, Äidinkielen opettajain liitto. 9-12

IKONEN, TEEMU 2001 *Tarina ja juoni – Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Toim. Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala. Helsinki: SKS. 184–206

JOKINEN, MIKKO 1996 Modernin käänne ja identiteetin muutokset – *Nainen, mies ja fileerausveitsi. Tutkimuksia Rosa Liksomien kertomuksen vastaanotosta.* Toim. Katarina Eskola. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 17–48

KANTOKORPI, MERVI 1997 Kymppi juksauksessa. Rosa Liksomia lukiessa. – *Muodotonta menoa. Kirjoituksia nykykirjallisuudesta.* Toim. Mervi Kantokorpi. Helsinki: WSOY. 7-29

KANTOKORPI, MERVI & LYYTIKÄINEN, PIRJO & VIKARI, AULI 1990 *Runousopin perusteet.* Helsinki: Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.

KOSKIMAA, RAINE 1996 Miksi ja miten? Rosa Liksomien kertomuksen vastaanottoa koskevan tutkimuksen aineisto ja toteutus. – *Nainen, mies ja fileerausveitsi. Miten Rosa Liksomia luetaan?* Toim. Katarina Eskola. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 49. 247–254

KOSKIMAA, RAINE 1998 *Seksiä, suhteita ja murha. Saksalaisia ja suomalaisia tulkintoja Rosa Liksomien kertomuksesta.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 52.

KOUKI, ELINA 2009 ”Käsitteitä tarpeen mukaan” – *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuuden opetuksessa.* Turku: Turun yliopiston julkaisuja.

LEINO, KAISA & LINNAKYLÄ, PIRJO & MALIN, ANTERO 2004 Tarttuvatko nörtit kirjaan, eksyvätkö lukutoukat verkkoon? Suomalaisnuorten mediankäyttö – *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukuprofiileja. PISA 2000.* Toim. Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 185–199

LIKSON, ROSA 1997 ”Mä aloitin huoraamisen kakstoistavuotiaana...” – *BamaLama.* Helsinki: WSOY. 30–32

LINNAKYLÄ, PIRJO 1990 Lukutaito – valmiutta ja vapautta – *Lukutaidon uudet ulottuvuudet.* Toim. Pirjo Linnakylä & Sauli Takala. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 1-16

LINNAKYLÄ, PIRJO 2002 Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus – *Tulevaisuuden osaajat. Pisa 2000 Suomessa*. Toim. Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy. 141-166

LINNAKYLÄ, PIRJO 2004a Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? – *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukuprofiileja. PISA 2000*. Toim. Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 75–98

LINNAKYLÄ, PIRJO 2004b Nuorten lukijaprofiilit – Teoksessa *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukuprofiileja. PISA 2000*. Toim. Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 167–184

LINNAKYLÄ, PIRJO & KUPARI, PEKKA & REINIKAINEN, PASI 2002 Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa – *Tulevaisuuden osaajat. Pisa 2000 Suomessa*. Toim. Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 9-40

LINNAKYLÄ, PIRJO & MALIN, ANTERO 2004 Miten heikot lukijat eroavat hyvistä, miten hyvät huippulukijoista? – *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukuprofiileja. PISA 2000*. Toim. Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 115–131

LINNAKYLÄ, PIRJO & SULKUNEN, SARI 2002 Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? – *Tulevaisuuden osaajat. Pisa 2000 Suomessa*. Toim. Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 9-40

LOPS 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

MIKKONEN, KAI 2006 Fiktio erityisyys ja ainutlaatuisuus Dorrit Cohnin mukaan. – *Fiktio mieli*. Helsinki: Gaudeamus. 249–264

MURTO, MERVI 2007 Havaintoja tekstitaidon kokeesta – *Ylioppilastekstejä 2007*. Helsinki: SKS, Äidinkielen opettajain liitto. 21–26

NUMMENMAA, LAURI 2004 *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi

NUMMI, JYRKI 1985 Parodian poetiikkaa – *Kirjallisuuden tutkijain Seuran vuosikirja 38*. Toim. Anna Makkonen. Helsinki: SKS.

OECD 2002 *Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf> 28.6.2009

OECD 2009 *Take the Test. Sample Questions from OECD's PISA Assessments*. Paris: OECD. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/23/41943106.pdf> 7.10.2009

PHELAN, JAMES 2007 *Experiencing fiction. Judgments, Progressions, and the Rhetorical Theory of Narrative*. Columbus : Ohio State University Press.

POPS 2004 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

SAANILAHTI, MARJA 2002 "Lasten ja nuorten lukuharrastus 2000-luvun taitteessa". Julkaisussa *Sananjalka : suomen kielen seuran vuosikirja 44*. Turku : Suomen kielen seura. 199–214

SAARINEN, PIRKKO & KORAKIANGAS, MIKKO 1998 *Ihanaa vai pitkäväteistä : lukeminen nuorten harrastuksena*. Helsinki : BTJ Kirjastopalvelu.

SULKUNEN, SARI 2004a Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa – *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukuprofiileja. PISA 2000*. Toim. Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 5-31

SULKUNEN, SARI 2004b PISAn tekstit opetussuunnitelman näkökulmasta – Teoksessa *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukuprofiileja. PISA 2000*. Toim. Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 33–71

SUOMELA, SUSANNA 2001 Teemasta ja sen tulkinnasta – *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Toim. Outi Alanko ja Tiina Käkelä-Puumala. Helsinki: SKS. 141–162

TAMMI, PEKKA 1992 *Kertova teksti - Esseitä narratologiasta*. Jyväskylä: Gaudeamus.

TÖRRÖNEN, JUKKA 1996 *Aito rakkaus maskuliinisessa maailmassa. Harlekin-romanssi ja sen vastaanotto lukiolaisten keskuudessa*. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 47.

VAITTINEN, PIRJO 2010 Kirjallisuusteorioiden ja lukemiskäsitysten muuttumisesta ja sen vaikutuksesta kirjallisuudenpetukseen – *Toisensa kohtaavan ainedidaktiikat. Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella*. Toim. Eero Ropo & Harry Silfverberg & Tiina Soini. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31. 383–404

VÄLIJÄRVI, JOUNI 2002 Pisa-tutkimus koulutuksen arvioinnissa – *Tulevaisuuden osaajat. Pisa 2000 Suomessa*. Toim. Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 1-8

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

Liitteet

Liite 1

Rosa Liksomin novelli kokoelmasta *BamaLama* (1997)

Mä aloitin huoraamisen kakstoistavuotiaana; tai olinhan mä huorannut jo aikaisemminkin, mutta se oli ollut enemmän sellaista lotraamista. Oli heinäkuun perjantai, sellanen kuuma päivä mitä jenkkileffoissa usein on, ja mä yksin himasssa. Mä en muista mitä mä olin duunaamassa, ehkä mä pelasin videopeliä, ku ovikello soi ja mä menin avaamaan. Rappukäytävässä seiso mutsin senhetkinen poikaystävä, joko kysy, joko mutsi on tullut duunista. Eihän se ollut, mutta se jätkä halus tulla sisään. Mä päästin sen ja menin istuun olohuoneen nojatuoliin. Mulla oli resuset farkut jalassa ja punaiset rintsikat, ja tää jätkä tuli istuun siihen olohuoneen sohvalle ja rupes tsiigaan mua just sillä ilmeellä mikä miehillä aina on kun ne halua pelkästään pillua. Ekaks mä ajattelin et helvetti mikä sonni mut sit mä kelasin et se on tavallaan ihan ookoon näkönen ja muutenkin aika staili. Mä annoin sille mun huoneessa, mun omassa sängyssä, ja se jätkä oli helvetin tyytyväinen. Se sano mulle sen panon jälkeen – se oli pelkkä pano, ei muuta – että mä oon ku ammattilainen. Siinä ratkes mun ongelmat, kertapanolla, enkä sen jälkeen oo tarvinnut ammatinvalinnanohjaajan neuvoja. Siitä panosta, mä katson, mun ura lähti käyntiin. Me ei tietenkään koskaan enää naitu, vaikka mutsi meni sen kanssa myöhemmin naimisiin; nyt ne on jo aikaa sitten eronneet. Tavallaan mä olin helvetin kiitollinen sille jäbälle, koska mä olin todella jo vuosia miettinyt, että mikä musta tulee isona. Ja niin mä huorasin sitten kahdeksan vuotta ja elätin itseni kohtuullisesti. Sit yks päivä, siitä on varmaan jo kahdeksan ja puoli kuukautta, mä kävelin Kapteeninkatua pitkin hammaslääkäriin, kun mä jostakin syystä jäin tuijottamaan sellasta ikivanhaa, ihan paskaa vaaleenvihreätä Datsunia, joka suti kesärenkaissa siinä kadun sohjossa. Mä vaan pysähdyin ilman mitään syytä ja tsiigasin. Autosta tuli ulos nuori jätkä, joka kiros niin

että katoilta tippu lumet. Mä en voinut muuta ku tuijottaa, bilikkaa ja sitä jätkää, ku ne molemmat näytti jotenkin niin liikuttavilta. Se jätkä ei huomannut mua, mutta mä kävelin sen auton luo, sinne pelkääjän oven eteen, katsoin sitä jätkää silmiin kerran ja syvälle ja menin istuun etupenkille. Jätkä tuli autoon, vilkas mua helvetin epäluuloisesti, mutta lähti kuitenkin ajamaan eteenpäin, ja siihen karvanoppa-Datsuniin loppu mun huoraaminen. Mä asun tän kundin kanssa täällä Vesalassa ja me ollaan luultavasti maailman onnellisimmat ihmiset. Me ostettiin pesukone ja mentiin naimisiin ja me eletään ku paratiisissa. Hän käy töissä automaalaamossa Malmilla, mä olen toistaiseksi ollut kotihengettärenä. Mä laitan ruuan valmiiksi kun hän tulee töistä suoraan kotiin, ja me syödään hyvin, katsotaan lätkäriä ja pelataan megavisaa yhdessä. Mä rakastan mun aviomiestä ja mä rakastan koko elämää niin paljon, että välillä tuntuu että mä tukehdun.

Liite 2

Lukutaitoa mittaava kyselylomake

Lukutaitotutkimus

Nimi: _____

Ikä: _____

Vastaa kysymyksiin lukemasi novellin pohjalta.

1. Mikä on novellin aihe eli mistä se kertoo?

2. Mikä on novellin teema eli mitä novelli haluaa lukijalleen sanoa?

3. Millä tavoin novelli viestii teemaa lukijalle?

4. Millaisia novellin henkilöahmot ovat?

5. Miksi novellin päähenkilö ”alkaa huorata”?

6. Miksi tyttö ja poika päätyvät novellissa naimisiin?

7. Mitä novellin päähenkilö tarkoittaa tekstin lopussa sanoessaan ”Mä rakastan mun aviomiestä ja mä rakastan koko elämää niin paljon, että välillä tuntuu että mä tukehdun.”?

8. Mitkä ovat novellin keskeisiä tapahtumia?

9. Mitkä novellin tapahtumat ovat mielestäsi todenmukaisia?

10. Mitkä novellin tapahtumat *eivät* ole mielestäsi todenmukaisia?

11. Millainen novellin kertoja on?

12. Miksi novellissa käytetään sellaisia sanavalintoja kuten ”huorata”, ”helvetti mikä sonni”, ”kertapano” ja ”helvetin kiitollinen”?

13. Kuka voisi olla novellin kirjoittaja?

14. Mitä muuta sinulle tuttua tekstiä novelli muistuttaa? Miksi?

15. Miksi pidit/et pitänyt novellista?

16. Mistä tiedät, että kyseessä on fiktiivinen teksti?

17. Mikä väitteistä pätee lukemaasi novelliin parhaiten? Voit valita yhden tai useampia. Ympyröi valintasi.

- a. Novelli kertoo tytön elämäntarinan.
- b. Novelli ottaa kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin.
- c. Novellissa keskeistä on kieli ja tyyli.

Kiitos vastauksistasi!

Tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

Liite 3

Lukutaidon taustatekijöitä selvittävä kyselylomake

Lukijaprofiilitutkimus

Nimi: _____

Ikä: _____

Lukuharrastus

1. Millaisia kirjoja luet? (Kuvaile muutamalla sanalla tai mainitse yksittäisiä teoksia.)

2. Mikä on lempikirjasi? (Nimeä tekijänkin nimi, jos muistat.)

3. Kuinka usein luet kaunokirjallisuutta?

- Useita kertoja viikossa
- Useita kertoja kuussa
- Noin kerran kuussa
- Muutaman kerran vuodessa
- En koskaan tai tuskin koskaan

4. Missä (konkreettisesti paikassa esim. kirjastossa, kotona) yleensä luet kaunokirjallisuutta?

5. Mistä syystä yleensä luet kaunokirjallisuutta?

6. Kuinka usein luet tietokirjallisuutta?

- Useita kertoja viikossa
- Useita kertoja kuussa
- Noin kerran kuussa
- Muutaman kerran vuodessa
- En koskaan tai tuskin koskaan

7. Kuinka usein luet aikakauslehtiä?

- Useita kertoja viikossa
- Useita kertoja kuussa
- Noin kerran kuussa
- Muutaman kerran vuodessa
- En koskaan tai tuskin koskaan

8. Kuinka usein luet sanomalehtiä?

- Useita kertoja viikossa
- Useita kertoja kuussa
- Noin kerran kuussa
- Muutaman kerran vuodessa
- En koskaan tai tuskin koskaan

9. Kuinka usein luet sarjakuvia?

- Useita kertoja viikossa
- Useita kertoja kuussa
- Noin kerran kuussa
- Muutaman kerran vuodessa
- En koskaan tai tuskin koskaan

10. Kuinka usein luet nettitekstejä?

- Useita kertoja viikossa
- Useita kertoja kuussa
- Noin kerran kuussa
- Muutaman kerran vuodessa
- En koskaan tai tuskin koskaan

11. Kuinka usein luet tai lähetät sähköpostia?

- Useita kertoja viikossa
- Useita kertoja kuussa
- Noin kerran kuussa
- Muutaman kerran vuodessa
- En koskaan tai tuskin koskaan

12. Kuinka usein osallistut internetissä keskusteluihin tai luet keskustelupalstoja?

- Useita kertoja viikossa
- Useita kertoja kuussa
- Noin kerran kuussa
- Muutaman kerran vuodessa
- En koskaan tai tuskin koskaan

13. Kuinka usein luet verkkolehtiä?

- Useita kertoja viikossa
- Useita kertoja kuussa
- Noin kerran kuussa
- Muutaman kerran vuodessa
- En koskaan tai tuskin koskaan

14. Kuinka usein etsit internetistä tietoa?

- Useita kertoja viikossa
- Useita kertoja kuussa
- Noin kerran kuussa
- Muutaman kerran vuodessa
- En koskaan tai tuskin koskaan

15. Kuinka usein luet vieraskielisiä tekstejä?

- Useita kertoja viikossa
- Useita kertoja kuussa
- Noin kerran kuussa
- Muutaman kerran vuodessa
- En koskaan tai tuskin koskaan

16. Mitkä seuraavista väitteistä pätevät sinuun lukijana?

- Lukeminen on yksi lempiharrastuksistani.
- Keskustelen mielelläni kirjoista toisten kanssa.
- Olen iloinen, jos saan kirjan lahjaksi.
- Käyn mielelläni kirjakaupassa tai kirjastossa.
- Luen vain, jos on pakko.
- Minun on vaikea lukea kirjoja loppuun.
- Minusta lukeminen on ajanhaaskausta.
- En pysty keskittymään lukemiseen kauempaa kuin muutaman minuutin.

Lukutaito

”Lukutaito on ymmärtämistä. Se on kirjoitettujen tekstien käyttöä ja arvioimista yksilön tavoitteiden saavuttamiseksi, tiedon ja kykyjen kehittämiseksi sekä yhteiskuntaan osallistumiseksi.” (PISA)

17. Millaisena pidät omaa lukutaitoasi?

- Minun on helppo lukea ja ymmärtää erilaisia tekstejä.
- Minulla on joskus vaikeuksia ymmärtää lukemaani.
- Minulla on usein vaikeuksia ymmärtää lukemaani.

18. Mihin lukutaitoa tarvitaan?

19. Mihin juuri kaunokirjallisuuden lukutaitoa tarvitaan?

20. Millaista lukutaitoa kaunokirjallisuuden lukeminen vaatii?

21. Luetaanko koulussa tarpeeksi kaunokirjallisuutta? Perustele.

Kiitos vastauksistasi!

Tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

Liite 4

Esimerkkivastaus 1

Vastaaja: T9

Vastaa kysymyksiin lukemasi novellin pohjalta.

1. Mikä on novellin aihe eli mistä se kertoo?

Novelli kertoo naisesta joka aloitti itsensä myymisen 12-vuotiaana omasta tahdostaan, mutta lopetti sen kun rakastui mieheen – ja tämän autoon.

2. Mikä on novellin teema eli mitä novelli haluaa lukijalleen sanoa?

Kuka tahansa voi löytää onnen – ja rakkauden.

3. Millä tavoin novelli viestii teemaa lukijalle?

Suoralla puhekielisellä tekstillä.

4. Millaisia novellin henkilöhahmot ovat?

Kertoja kuvailee itseään ja tekemisiään tarkasti, mutta jättää 2 kertomuksessa esiintyvää miestä – keskeisissä rooleissa – huomiotta.

5. Miksi novellin päähenkilö ”alkaa huorata”?

Hän ei ole keksinyt muutakaan ja on kuullut olevansa hyvä siinä.

6. Miksi tyttö ja poika päätyvät novellissa naimisiin?

He tapaavat kadulla ja rakastuvat.

7. Mitä novellin päähenkilö tarkoittaa tekstin lopussa sanoessaan ”Mä rakastan mun aviomiestä ja mä rakastan koko elämää niin paljon, että välillä tuntuu että mä tukehdun.”?

Hän on ennen elänyt kurjaa ja epävakaa elämää, eikä varmaan tiennyt paremmasta, mutta nyt hän saa rakkautta ja turvaa enemmän kuin tarpeeksi.

8. Mitkä ovat novellin keskeisiä tapahtumia?

Tyttö harrastaa seksiä äitinsä poikaystävän kanssa, ja päättää aloittaa ”huoraamisen”. Sitten tyttö rakastuu matkalla hammaslääkäriin.

9. Mitkä novellin tapahtumat ovat mielestäsi todenmukaisia?

Äidin poikaystävän kiinnostus nuoreen tyttöön. Lopussa kuvaus avioelämästä Vesalassa.

10. Mitkä novellin tapahtumat eivät ole mielestäsi todenmukaisia?

Tytön nuori ikä hänen aloittaessaan ”huoraamisen”.

11. Millainen novellin kertoja on?

Boheemi, rääväsuu, joka tekee niin kuin haluaa.

12. Miksi novellissa käytetään sellaisia sanavalintoja kuten ”huorata”, ”helvetti mikä sonni”, ”kertapano” ja ”helvetin kiitollinen”?

Vahvat sanat korostavat teemaa, ja kertoja tuntuu kuin uhoavan lukijalle.

13. Kuka voisi olla novellin kirjoittaja?

Nuori aikuinen nainen

14. Mitä muuta sinulle tuttua tekstiä novelli muistuttaa? Miksi?

Jostain syystä tulee mieleen Anna-Leena Härkösen Häräntappoase. Ehkä se johtuu hieman vanhahtavasta ”stadin” slangista.

15. Miksi pidit/et pitänyt novellista?

Novelli on rajuudessaan raikas ja rehellinen kertomus elämästä.

16. Mistä tiedät, että kyseessä on fiktiivinen teksti?

Tekstistä huomaa että sen on kirjoittanut ammattikirjailija. Myös jotkin novellin tapahtumat ovat aika epärealistisia.

17. Mikä väitteistä pätee lukemaasi novelliin parhaiten? Voit valita yhden tai useampia. Ympyröi valintasi.

- a. Novelli kertoo tytön elämäntarinan.
- b. Novelli ottaa kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin.
- c. Novellissa keskeistä on kieli ja tyyli.

Kiitos vastauksistasi!

Tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

Liite 5

Esimerkkivastaus 2

Vastaaja: P76

Vastaa kysymyksiin lukemasi novellin pohjalta.

1. Mikä on novellin aihe eli mistä se kertoo?

Novellin tyttö on ajautunut epätavalliseen elatuskeinoon mahdollisesti huonon elinympäristön takia. Novelli käsittelee nopeasti ja mainitsematta muutaman yhteiskunnallisen aiheen.

2. Mikä on novellin teema eli mitä novelli haluaa lukijalleen sanoa?

Viesti on hieman epäselvä sillä tarina etenee turhan nopeasti ja saa tuntumaan naurettavalta.

3. Millä tavoin novelli viestii teemaa lukijalle?

Kertoo asiat suoraan ja niin kuin ne on. Teema ei muuten välity kovin tehokkaasti.

4. Millaisia novellin henkilöhahmot ovat?

Yksiulotteisia jotka mainitaan lähes nimeltä ainoastaan eikä luonteeseen tai tunteisiin jätetä kerrottavaa. Päähenkilökin puhuu tarinan läpi suoraan ilman pysähdystä.

5. Miksi novellin päähenkilö ”alkaa huorata”?

Koska luulee keksineensä hänelle sopivan rahan hankinta keinon. Tämä johtui todennäköisesti liian aikaisesta ja yllättävästä seksikokemuksesta aikuisen kanssa.

6. Miksi tyttö ja poika päätyvät novellissa naimisiin?

Syytä ei niinkään kerrota ehkei rakkaus tarvitse syytä se vaan tapahtui.

7. Mitä novellin päähenkilö tarkoittaa tekstin lopussa sanoessaan ”Mä rakastan mun aviomiestä ja mä rakastan koko elämää niin paljon, että välillä tuntuu että mä tukehdun.”?

Hän ilmaisee sen hetkistä onnellisuuden tilaansa joka on erittäin voimakas.

8. Mitkä ovat novellin keskeisiä tapahtumia?

Tytön kasvu

9. Mitkä novellin tapahtumat ovat mielestäsi todenmukaisia?

Kerronta äidistä ja hänen miesystävästään voisi tapahtua kenelle tahansa. Loppu on myös todenmukainen.

10. Mitkä novellin tapahtumat eivät ole mielestäsi todenmukaisia?

Huoraamisesta puhuminen. Että alaikäinen voisi ylipäättänsä olla prostituoitu.

11. Millainen novellin kertoja on?

Nuori epävarma nainen joka ei vaikuta kovin hyvin kasvatetulta.

12. Miksi novellissa käytetään sellaisia sanavalintoja kuten ”huorata”, ”helvetti mikä sonni”, ”kertapano” ja ”helvetin kiitollinen”?

Koska se kerrotaan slangikielillä

13. Kuka voisi olla novellin kirjoittaja?

Joku fiktiivinen tai todellinen nainen

14. Mitä muuta sinulle tuttua tekstiä novelli muistuttaa? Miksi?

Ei mitään

15. Miksi pidit/et pitänyt novellista?

Outo ja ei kovin ajankohtainen outo teema.

16. Mistä tiedät, että kyseessä on fiktiivinen teksti?

Se voisi periaatteessa olla totta, mutta tarinan tapahtumat ja aiheet ovat melko vaikeita uskoa. Pedofilia on suht ajankohtainen aihe Suomessa, mutta huoraaminen ei niinkään.

17. Mikä väitteistä pätee lukemaasi novelliin parhaiten? Voit valita yhden tai useampia. Ympyröi valintasi.

a. Novelli kertoo tytön elämäntarinan.

b. Novelli ottaa kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin.

c. Novellissa keskeistä on kieli ja tyyli.

Kiitos vastauksistasi!

Tiedot käsitellään luottamuksellisesti.